

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS – UNISINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÍVEL MESTRADO**

JOICE OLIVEIRA PACHECO

**O PENSAMENTO DE MARIA LACERDA DE MOURA SOBRE A EMANCIPAÇÃO
FEMININA: CONTRIBUIÇÕES E DESAFIOS PARA A EDUCAÇÃO
CONTEMPORÂNEA**

SÃO LEOPOLDO

2010

JOICE OLIVEIRA PACHECO

**O PENSAMENTO DE MARIA LACERDA DE MOURA SOBRE A EMANCIPAÇÃO
FEMININA: CONTRIBUIÇÕES E DESAFIOS PARA A EDUCAÇÃO
CONTEMPORÂNEA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Unisinos, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Edla Eggert

SÃO LEOPOLDO

2010

Ficha Catalográfica

P1162p Pacheco, Joice Oliveira
O pensamento de Maria Lacerda de Moura sobre a emancipação feminina: contribuições e desafios para a educação contemporânea / Joice Oliveira Pacheco. -- 2010.
93 f. ; 30 cm.
Dissertação (mestrado) -- Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Programa de Pós-Graduação em Educação, São Leopoldo, RS, 2010.
"Orientação: Prof^a. Dr^a. Edla Eggert, Ciências Humanas".
1. Emancipação feminina - Educação. 2. Moura, Maria Lacerda de - Emancipação feminina - Educação. 3. Educação - Processos de Exclusão Social. 4. Hermenêutica feminista. I. Título. II. Eggert, Edla.
CDU 396.1:37

Bibliotecária responsável: Eliete Mari Doncato Brasil - CRB 10/1184

JOICE OLIVEIRA PACHECO

**O PENSAMENTO DE MARIA LACERDA DE MOURA SOBRE A EMANCIPAÇÃO
FEMININA: CONTRIBUIÇÕES E DESAFIOS PARA A EDUCAÇÃO
CONTEMPORÂNEA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Unisinos, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

APROVADO EM ___/___/___

BANCA EXAMINADORA

PROF^a DR^a EDLA EGGERT – ORIENTADORA (UNISINOS)

PROF^a DR^a ELAINE GLECI NEUENFELDT (FLM)

PROF^o DR. DANILO ROMEU STRECK (UNISINOS)

À minha família

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos e a todas que me ajudaram [acreditaram, financiaram, leram, criticaram, orientaram] e dedicaram um pouco do seu tempo à minha causa. Em especial à minha mãe, à professora Edla, e ao Marcio, sem os quais esta dissertação não seria possível. Ao professor Danilo e à professora Elaine pelas observações, contribuições e indagações, e pelas palavras motivadoras.

Procurar iluminar a mim mesma afim de contribuir para o despertar de outras consciencias , para cada qual solucionar, por si mesma, o seu problema, não é exigir a submissão nem pretender impôr as idéas ou os sonhos.

M. L. M.

RESUMO

O objetivo desta dissertação foi pensar a problemática da emancipação feminina nos dias atuais e sua relação com a educação a partir da leitura de alguns textos de Maria Lacerda de Moura. Embasou-se no resgate da história de vida dessa educadora e na hermenêutica feminista como método de análise dos excertos escolhidos dessa intelectual brasileira do início do século XX, pioneira nos estudos sobre a condição da mulher no Brasil. A problemática que envolveu a pesquisa buscou compreender qual o entendimento de Maria Lacerda acerca da emancipação feminina, e quais as contribuições desse conceito para a educação das mulheres na sociedade atual. Inicialmente suspeitávamos de que para a autora a emancipação feminina só acontecia por meio da educação, entretanto, na leitura que fizemos encontramos no seu pensamento outras dimensões pelas quais podemos pensar a libertação das mulheres da sua condição opressora: a dimensão econômica, a dimensão do corpo e da sexualidade e a dimensão do saber. Entre os resultados da pesquisa podemos afirmar que o pensamento da autora é, em muitos aspectos, ainda atual e pode contribuir para re-pensarmos a educação feminina atualmente e sua relação com a emancipação das mulheres. O processo da pesquisa pôs em evidência as lacunas existentes na historiografia da educação brasileira, donde estão subsumidas intelectuais mulheres como Maria Lacerda de Moura, apontando-nos a carência de estudos comprometidos com uma história da educação menos androcêntrica.

Palavras-chave: Emancipação Feminina. Maria Lacerda de Moura. Educação. Hermenêutica Feminista.

ABSTRACT

The objective of this dissertation was to think over the problem of the feminine emancipation on the present days and how it is related to education through the reading of a few texts by Maria Lacerda de Moura. It was based on her life history and feminist hermeneutics deliverance as the analysis method for the chosen excerpts by this twentieth century Brazilian intellectual, a pioneer in the studies on women in Brazil. The problem that involved the research focused on understanding Maria Lacerda's perception of the feminine emancipation, and the contributions of her perception to this concept on women's education in the current society. Initially, we suspected that for the author the feminine emancipation only occurred through education. However, through our reading, we discovered in her thoughts other dimensions over which we can think the women's liberation from their oppressing situation: the economic dimension, the body and sexual dimensions and the knowledge dimension. Among the results of the research, we can state that Lacerda's thought is, in many aspects, still a present issue and it can contribute for us to rethink the current feminine education and its relation to women's emancipation. The process of the research put in evidence the existing gaps in the Historiography of the Brazilian Education, where intellectual women like Maria Lacerda de Moura are subsumed, indicating to us the lack of implicated studies with a less androcentric educational history.

Key words: Feminine Emancipation. Maria Lacerda de Moura. Education. Feminist Hermeneutics.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Resultado da busca para o descritor <i>emancipação mulheres</i>	19
Quadro 2 – Resultado da busca para a associação dos descritores <i>emancipação mulheres</i> e <i>Maria Lacerda de Moura</i>	Erro! Indicador não definido. 20

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.	10
2 REVISÃO DA LITERATURA	18
2.1 UM BREVE ESTUDO SOBRE PESQUISAS RELACIONADAS AO TEMA PROPOSTO.....	18
2.2 A HERMENÊUTICA E A HERMENÊUTICA FEMINISTA COMO MÉTODO DE ANÁLISE	22
2.3 EXCLUSÃO SOCIAL NA EXPERIÊNCIA DAS MULHERES	28
2.4 O CONCEITO DE GÊNERO	31
2.5 O CONCEITO DE EXPERIÊNCIA PARA PENSAR SOBRE O COTIDIANO E A CONDIÇÃO FEMININA	36
3 MARIA LACERDA DE MOURA, VIDA E CONTEXTO	39
3.1 O CONTEXTO: BREVE PANORAMA GERAL	39
3.2 APONTAMENTOS SOBRE A EDUCAÇÃO E A EDUCAÇÃO DAS MULHERES	44
3.3 APONTAMENTOS SOBRE A CONDIÇÃO DA MULHER E SUA ATUAÇÃO NESSE CENÁRIO	50
3.4 AFINAL, QUEM FOI MARIA LACERDA DE MOURA?	60
4 EMANCIPAÇÃO FEMININA E EDUCAÇÃO: DESAFIOS DO PENSAMENTO “LACERDIANO” PARA A EDUCAÇÃO DAS MULHERES NO SÉCULO XXI.....	65
4.1 O IDEAL DE EMANCIPAÇÃO FEMININA EM MARIA LACERDA: EDUCAÇÃO LIBERTÁRIA E EMANCIPAÇÃO HUMANA.....	65
4.2 A DIMENSÃO ECONÔMICA DA EMANCIPAÇÃO DAS MULHERES	72
4.3 O CORPO E A SEXUALIDADE	75
4.4 O SABER	80
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS, OU: APRENDENDO COM AS RELEITURAS NA PERSPECTIVA FEMINISTA	84
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	90

1 INTRODUÇÃO

O tema e o problema que orientam esta pesquisa foram amadurecendo durante as experiências vividas no mestrado. A temática da emancipação feminina se apresentou de modo muito peculiar, como um incômodo, algo muito sutil nas inquietações que, por algum tempo, não conseguia identificar. A experiência da pesquisa-formação baseada em Marie-Christine Josso durante as Práticas de Pesquisa oferecidas pela orientadora, assim como as observações, reflexões e leituras possibilitadas ao longo do Estágio de Docência, e as conversas que delas decorriam, foram dando forma a essas inquietações. No primeiro dia de aula do segundo semestre do ano de 2008, no Programa de Aprendizagem-História da Educação em que realizei meu estágio de docência no curso de Pedagogia, a professora pediu para que as alunas e alunos (em torno de cinquenta mulheres e dois homens) relatassem em uma página um dia do seu cotidiano, suas rotinas desde a hora que levantavam até o momento em que iam dormir. A leitura dos relatos foi uma experiência que causou um impacto, o primeiro estranhamento, que me paralisou por várias vezes acenando que havia algo a mais que não poderia ser perdido, algo nas entrelinhas daqueles cotidianos que precisava ser visibilizado e compreendido. Aqueles relatos simplesmente me incomodaram – e desacomodaram.

De modo quase unânime, as rotinas dessas mulheres, futuras pedagogas ou já professoras, evidenciavam um cotidiano com uma condição de subserviência numa relação ainda fortemente desigual estabelecida com seus pares – os homens, calcada na função social historicamente dada à mulher de mãe, esposa. Nos relatos sobre os seus dias, as “conquistas do feminismo” – se assim denominarmos os avanços que tiveram as mulheres nos últimos dois séculos, como alguns direitos reconhecidos, o sufrágio, o acesso à educação e ao trabalho – parece que oneraram ainda mais as mulheres.

Acordar às cinco ou seis horas da manhã, arrumar os filhos/as para a escola ou creche, fazer o café, organizar parte da casa, deixar as crianças na escola/creche, pegar ônibus, trem, ir trabalhar, voltar ao meio-dia, preparar o almoço, aproveitar o intervalo para lavar roupa ou limpar a casa, voltar ao trabalho, pegar as crianças, trem, ônibus, voltar para casa, dar banho, tomar banho, preparar o jantar, ônibus, trem, ir para a faculdade, “estudar” no trem ou no ônibus e entrar na sala de aula. Depois: voltar para casa, jantar, lavar a louça do jantar, pôr os filhos/as para dormir, dar ‘atenção’ ao marido, preparar tudo para o dia seguinte e, enfim,

dormir. De forma bastante sucinta, esse foi o relato mais comum, e no meio disso tudo, as negociações com os companheiros para poder estudar, a acomodação, e as afirmações de felicidade.

Ao longo dos encontros e das discussões durante o estágio de docência, tivemos a impressão de que o argumento das teorias feministas parece não alcançar as pedagogas-alunas, e que há um certo distanciamento dessas com relação a esses argumentos, como se isso não fosse com elas, como se as reivindicações feministas fossem para “outras” mulheres em condição de vulnerabilidade, violência, opressão e submissão, mas não para elas. Essa postura, todavia, tem implicações na re-produção das relações entre os gêneros, na re-produção e re-significação das identidades femininas, dos espaços femininos e dos saberes das mulheres. Na verdade, parece haver uma problemática em torno da concepção do termo/conceito de emancipação feminina, pois para algumas dessas mulheres (como também no senso comum) esse ideal feminino de emancipação já teria sido alcançado, diferente do que entendemos.

A participação no grupo de pesquisa¹ da professora, por meio da disciplina Prática de Pesquisa foi outra experiência relevante para o delineamento dessa proposta. A participação como aluna da pesquisa, experimentando a metodologia da pesquisa-formação baseada no pensamento de Marie-Christine Josso (2004, 2006, 2007) trouxe à memória situações que possibilitaram compreensões individuais, acerca de *como me tornei esta que sou* – pergunta que deu início ao processo metodológico do grupo –, além de, e principalmente, evidenciar o quanto de coletivo/social existe em nossas experiências particulares.

A cada momento da pesquisa, ao pensar sobre os momentos “charneira”² de nossas vidas, de nossa formação, a temática da emancipação feminina foi se apresentando. Se nas primeiras etapas, ao buscar na memória os momentos e as situações que acabaram sendo decisivos para a nossa formação, e ao ouvir a nossa fala, eu não conseguia enxergá-la, ainda que ela já se fizesse presente, os momentos posteriores, de transcrição e escrita é que a deixaram bastante evidente. Enquanto no estágio de docência era possível observar mulheres, futuras pedagogas, algumas já professoras e outras futuras docentes estabelecendo relações

¹ Esse é um grupo que possui uma certa flutuação a cada semestre, pois a medida em que as mestrandas e doutorandas defendem ou passam a finalizar os seus textos diminuem a participação na pesquisa da professora que, no momento em que estávamos participando tinha a pesquisa da Pedagogia da tecelagem: tramas do ensinar e do aprender [...].

² Entendimento do conceito segundo Josso, numa figura de linguagem, charneira no francês quer dizer dobradiça em português, ou seja, o ato de abrir e ao abrir podemos passar de uma para outra passagem.

ainda bastante sexistas e androcêntricas com seus pares, no grupo de pesquisa a emancipação das mulheres aparecia como um desejo, presente nas histórias de vida narradas para o grupo, e cuja possibilidade de concretização era idealizada por meio da educação e da formação docente das componentes do grupo.

Em quase todas as narrativas, compartilhadas ao longo do semestre, a formação docente inspirava a busca por liberdade. Liberdade econômica, liberdade de expressão, liberdade de decisão, liberdade das amarras que de modos diversos nos prendiam, basicamente as amarras heteronormativas do patriarcalismo, que ditam nossos possíveis desejos sexuais, nossas possíveis escolhas profissionais, nossos saberes e nossas ignorâncias, nossas aptidões, nossos gostos, nossos medos, os espaços que nos cabem e os papéis que podemos assumir. Diferentes histórias, diferentes sujeitos, diferentes tempos e espaços, histórias singulares, porém perpassadas por desejos plurais, sensações coletivas. Angústias e sonhos particulares atravessados, impedidos ou frustrados por práticas fundadas em valores sociais comuns, essencialistas, produtos da cultura moderna ocidental, cristã e androcêntrica.

A formação docente feminizada – e aqui me refiro ao ensino fundamental – parece entendida como uma extensão da casa, da família, do espaço doméstico e, por isso mesmo, constitui-se em um espaço dominado por mulheres, onde homens nem sempre circulam com a mesma propriedade e, quando circulam, arriscam-se a ter sua sexualidade invadida e questionada. Entretanto, a experiência da Prática de Pesquisa indicava que essa compreensão poderia ser tensionada na medida em que outras expectativas, como a possibilidade de emancipação e liberdade pareciam ser depositadas nessa educação das mulheres para sua formação profissional.

Então, se de um lado foi possível observar, no estágio docente, as alunas futuras pedagogas ou já professoras estabelecendo relações sexistas e distanciadas das teorias feministas, buscando por meio da formação docente um emprego, uma qualificação a fim de exercitar o “dom” maternal, e não a consciência política ou a transformação nas suas relações, por outro lado, foi possível perceber no discurso docente das colegas na Prática de Pesquisa, o quão subjetivas foram as escolhas profissionais, envoltas em perspectivas e ideais de liberdade, independência, e na construção de outras relações possíveis relativas às relações de gênero.

Ainda nesse processo de aproximação com o tema da pesquisa, durante o estágio fui apresentada a algumas autoras que vieram colaborar enormemente para as reflexões que vinha fazendo e para as impressões que vinha tendo sobre o grupo de alunas e sobre o grupo da Prática de Pesquisa. Foram elas, a francesa Olympe de Gouges, a britânica Mary Wollstonecraft, de finais do século XVIII, a norte-americana Elizabeth Cady Stanton, as brasileiras Nísia Floresta, do início do século XIX, e Maria Lacerda de Moura, nascida no final do século XIX e educadora durante as primeiras décadas do século XX (Eggert, 2004).

Em especial, ao ler as obras de Nísia Floresta e Maria Lacerda de Moura identifiquei que ambas travaram luta pelos direitos das mulheres defendendo, entre outras coisas, o acesso das mulheres à educação. Talvez acreditassem tanto na força da instrução escolar pelo fato de suas trajetórias terem sido muito marcadas pela oportunidade do acesso à educação. Educadoras, fundaram escolas, escreveram e publicaram em épocas que sequer as mulheres tinham acesso a algum tipo de educação e cultura intelectual. Foram mulheres educadas e emancipadas dentro de sociedades machistas, que desprezavam a participação política delas, os pensamentos e saberes femininos, e mesmo assim lutaram pela igualdade de direitos entre os sexos, pela liberdade econômica das mulheres, para terem poder sobre si mesmas e sobre seus corpos.

O contato com essas autoras possibilitou pensar novamente na educação como força libertadora, na emancipação feminina pela via da educação das mulheres, e esse pensamento decorria tanto da observação das histórias de vida dessas autoras-mulheres, quanto das leituras que fazia de suas obras.

Apesar das delimitações culturais que em cada época influenciaram o pensamento dessas autoras, elas diziam e demonstravam que a educação poderia constituir-se em mola propulsora para o processo de emancipação das mulheres e para a busca por direitos iguais. Na leitura, porém, entendemos que elas diziam mais: Floresta e Lacerda conseguiam reunir em suas ideias justificativas e reivindicações que para mim, até então, eram coisas incompatíveis: a emancipação da mulher e sua feminização, a esfera pública e a esfera privada nos ideais feministas. Ou seja, para ambas, entre outras coisas, a educação das mulheres as libertaria da ignorância em que se encontravam (possibilidade de emancipação), tornando-as mais úteis à sociedade, mais conscientes, melhores esposas e melhores mães (feminização). Essas autoras afirmavam que, se educadas, as mulheres poderiam ocupar cargos públicos, exercer funções fora da esfera doméstica tão bem quanto os homens, e ao mesmo tempo,

constituir-se mães mais cultas, esposas mais “úteis”¹ tornando-se “companheiras” dos homens, como é possível observar no pensamento de Maria Lacerda quando diz que

O homem preenche dois fins durante a existência: nasce com características especiais para pai de família e para membro da sociedade. Sendo a mulher sua companheira indispensável na multiplicação da espécie e na vida social – é lógico: também a mulher tem duas funções a preencher durante a existência – a de mãe e a de colaboradora na coletividade humana. (MOURA apud LEITE, 2005, p.83)

Além disso, Maria Lacerda de Moura nos desafiava pensar em que medida a educação, hoje, pode contribuir para a emancipação das mulheres, para a libertação da condição de dependência a que muitas ainda estão submetidas na sua relação com os homens.

Todas essas experiências vivenciadas e aqui narradas resultaram, portanto, em questões importantes para definir a problemática central dessa pesquisa, como o interesse em compreender se a educação é capaz de despertar as mulheres para a consciência da condição de subserviência. E refletir sobre o que significa emancipação quando nos referimos à educação das mulheres.

Maria Lacerda de Moura, com sua singularidade e pensamento ainda atual, se apresentou como uma autora com potencial de diálogo e por meio de quem acreditamos ser possível interpretar e refletir a experiência da emancipação feminina. Seus escritos são instigadores da observação sobre a atual condição das mulheres em nossa sociedade, na medida em que os questionamentos que faz, já na década de vinte, contribuem para olharmos a questão da emancipação feminina atualmente, ainda que sejam esses questionamentos, resultado da experiência e da leitura de outra época.

Entre outras coisas, a autora faz uma crítica à conquista de alguns direitos pelas mulheres e ao movimento feminista encabeçado por Bertha Lutz, afirmando que muitos dos direitos reivindicados foram na verdade consentidos pela sociedade, que de algum modo tinha interesse no acesso das mulheres a certos espaços, como no caso do sufrágio e de algumas profissões. Assim, Lacerda problematiza a possibilidade de emancipação das mulheres entendendo que essas “vitórias do feminismo”, como ela denomina, nada significavam perante “o problema humano da emancipação da mulher”:

¹ Ver Nísia Floresta em Direitos das Mulheres e Injustiça dos Homens, 1989, p.92.

Ocupar posição de destaque em qualquer repartição pública, viajar só, estudar em escolas superiores, publicar um livro de versos, ser “diseuse” ou “dictriz” divorciar-se três ou quatro vezes pelas colunas do “Para-Todos”, atravessar a nado o Canal da Mancha, ser campeã de qualquer esporte – tudo isso constitui as “vitórias do feminismo”, vitórias que nada significam perante o problema humano da emancipação da mulher.

É tática bem manejada pela civilização unissexual: enquanto as mulheres se contentam com essas vitórias, a sua verdadeira emancipação é posta de lado ou nem chega a ser descoberta pelos tais reivindicadores de direitos adquiridos. (MOURA,1932, p. 37-38)

A reflexão que a autora faz acerca da problemática da emancipação feminina se apresenta ainda bastante atual. Se considerarmos o pensamento da autora acerca desse tema e olharmos para os direitos “conquistados” pelas mulheres desde aquela época até os dias de hoje, fazendo uma relação com os cotidianos apresentados no Programa de Aprendizagem, somos instigadas a questionar se, diante dessas tantas “conquistas”, a emancipação feminina a qual se refere Maria Lacerda já foi alcançada, ou, por outro lado, não foi, ainda, nem compreendida. Afinal, conquistamos direitos ou caímos numa “armadilha” da sociedade patriarcal há décadas anunciada por esta intelectual? Somos emancipadas? De quê(m)? O acesso das mulheres à educação teve impactos na condição atual das mulheres e no seu processo de emancipação? Qual condição caracteriza a existência das mulheres relativamente ao gênero na sociedade contemporânea?

Não temos dúvidas que as mulheres estão experimentando relações menos desiguais do que no passado, mas há ainda um longo caminho pela frente para que a maioria das mulheres possa se dizer emancipada. Nem o acesso à educação, nem o acesso ao trabalho têm garantido igualdade nas relações entre os gêneros, nem as leis de proteção e amparo têm privado as mulheres da violência sexista e patriarcal desde há muito consolidada, seja ela física ou psicológica.

Mas apesar das evidências (como as pesquisas que apontam desigualdade salarial no exercício das mesmas funções entre os gêneros, violência doméstica, dupla jornada de trabalho, etc., etc.,etc.), existe no senso comum a ideia de que atualmente as mulheres têm plena liberdade, e de que a questão da emancipação feminina é um problema do passado que já está resolvido. A possibilidade do divórcio, de trabalhar fora, do controle de natalidade, entre tantas outras possibilidades atuais que historicamente foram negadas levam a essa ideia de que as mulheres estariam já emancipadas, e que todas as divergências podem ser resolvidas, dependendo apenas da vontade e das escolhas de cada mulher, as quais seriam livres para fazê-las.

Provocadas, então, pelas experiências narradas e pela proximidade encontrada com o pensamento de Maria Lacerda de Moura e o pensamento de alguns autores e autoras contemporâneas, como Paulo Freire e Marcela Lagarde, chegamos à seguinte pergunta, que definimos como nosso problema de pesquisa: *Qual o entendimento de emancipação feminina por parte de Maria Lacerda de Moura e quais as contribuições desse conceito para a educação das mulheres na sociedade atual?* A partir dessa pergunta, desdobram-se algumas suspeitas e questões.

As suspeitas:

1. Para a autora, a emancipação acontece por meio da educação;
2. Havia um tipo específico de educação no seu projeto de emancipação;

E as questões:

1. Como Maria Lacerda concebe a emancipação feminina?
2. Que tipo de educação, no seu entender, poderia colaborar nesse projeto de emancipação das mulheres?

Como as ideias defendidas por Maria Lacerda nas primeiras décadas do século XX podem contribuir para a educação atual, tendo em vista a problemática da emancipação feminina?

Assim, organizamos esta dissertação em três capítulos que possui, no primeiro, a Revisão de Literatura, onde buscamos: identificar pesquisas relacionadas à Maria Lacerda de Moura e à temática da emancipação das mulheres nos últimos cinco anos; apresentar uma reflexão, fruto do debate atual acerca do conceito de exclusão social, sobre a validade deste conceito para pensarmos a condição da mulher na sociedade contemporânea e a problemática da emancipação feminina, sobre o conceito de gênero e de experiência; caracterizar a abordagem hermenêutica e a hermenêutica feminista como métodos de interpretação e descrever como fizemos uma hermenêutica dos textos de Maria Lacerda.

O segundo capítulo apresenta um breve apanhado sobre a vida da autora escolhida e sobre o contexto histórico em que viveu e atuou. Procuramos trazer alguns elementos sobre a condição das mulheres e sua participação política, sobre o lugar e o papel da educação, e

sobre a educação das mulheres. O objetivo, nesse capítulo, é caracterizar, ainda que de modo geral, a sociedade da época contribuindo com isso para uma melhor compreensão da trajetória de Maria Lacerda, das suas obras e, principalmente, do seu pensamento.

No capítulo final, através da hermenêutica feminista buscamos apresentar o pensamento da autora sobre o tema da emancipação das mulheres e sobre educação. Elegemos três tópicos para discussão e análise a partir da sua obra que entendemos ser chave para pensarmos a problemática da emancipação das mulheres na sociedade atual, são eles: a dimensão econômica, a dimensão do corpo e da sexualidade, e a dimensão do saber. Com base nas leituras de teóricas feministas como Marcela Lagarde y de Los Rios e de educadores como Paulo Freire, que estabeleceram profundas mudanças na compreensão da Educação para a emancipação dos seres humanos e das mulheres em especial, refletimos sobre a condição das mulheres na sociedade atual e sobre as possibilidades do pensamento “lacerdiano” para uma educação voltada à superação desta condição.

2 REVISÃO DA LITERATURA

Neste capítulo teremos uma visão sobre os estudos feitos nos últimos cinco anos que se aproximam ao tema que estamos nos propondo a estudar. Em seguida, apresentaremos a hermenêutica e a hermenêutica feminista como instrumentais metodológicos e filosóficos para fazer a análise dos textos de Lacerda de Moura, e uma breve descrição do processo empreitado. Faremos ainda uma retomada do conceito de exclusão social com base nas leituras feitas ao longo da formação do mestrado na linha de pesquisa Educação e Processos de Exclusão Social, relacionando-o aos estudos de gênero, e misturando-o ao conceito de experiência no cotidiano para pensar a condição feminina.

2.1 UM BREVE ESTUDO SOBRE PESQUISAS RELACIONADAS AO TEMA PROPOSTO

Pesquisas sobre gênero, bem como os estudos sobre mulheres, vêm crescendo consideravelmente desde a segunda metade do século XX no Brasil e no mundo. As pesquisas contemplam os mais diversos temas e situam-se nas mais diferentes áreas de conhecimento, além de apresentarem grande diversidade de referenciais teóricos e metodológicos.

A revisão de literatura coloca-se, nesse contexto, como um importante instrumento de auxílio no delineamento da proposta de investigação, e mais precisamente na definição do problema a ser investigado. Assim, a tentativa nessa revisão é fazer um recorte sobre os estudos que apontem Maria Lacerda de Moura como objeto de pesquisa, bem como o conceito de emancipação ligado aos seus textos.

Foram escolhidos dois Bancos de Dados: o Banco de Teses da Capes e o Scielo Brasil. Inicialmente o descritor utilizado na busca foi *emancipação mulheres*, e o período ficou limitado entre 2005 e 2008, pois que sendo ano corrente, 2009 ainda não apresentava/disponibilizava produções. A escolha deste descritor deve-se ao fato de constituir-se a preocupação central desse projeto, além de ser suficientemente amplo para possibilitar a localização das pesquisas atualmente desenvolvidas sobre o tema e a partir das quais poderemos contextualizar a nossa proposta.

Num segundo momento, nossa revisão bibliográfica volta-se especificamente para as pesquisas desenvolvidas sobre *Maria Lacerda de Moura*, e este passa ser o descritor utilizado na busca, cuja finalidade é a de que se consiga visualizar os estudos recentemente realizados sobre a autora e a partir de sua obra. Por fim, procuramos localizar nossa pesquisa nesse quadro de referência e, a partir dele, expor seus limites, suas singularidades, as possíveis recorrências e os elementos que justificam esta análise.

No Banco de Teses da Capes, como pode ser observado no quadro abaixo, organizado por área de conhecimento e ano de conclusão da pesquisa, encontramos os seguintes resultados, entre teses e dissertações, até a data de 24 de junho de 2009, para o primeiro descritor adotado:

ÁREA DO CONHECIMENTO	2005	2006	2007	2008	2009	TOTAL
História	2	6	4	1	0	13
Teologia	2	1	0	2	0	5
Serviço social	3	0	0	1	0	4
Psicologia	3	2	3	0	0	8
Educação	1	5	9	8	0	23
Direito	3	0	0	3	0	6
Saúde coletiva, Nutrição, Ciências Biológicas, Enfermagem	1	0	0	4	0	5
Economia	0	1	0	0	0	1
Comunicação	0	1	1	0	0	2
Antropologia	0	1	0	0	0	1
Políticas Públicas	0	0	1	1	0	2
Responsabilidade Social, Sociologia	0	0	2	0	0	2
Letras, Artes, Linguística, Literatura	0	0	3	4	0	7
Administração	0	0	1	1	0	2
Geografia	0	0	0	2	0	2
Ciências Humanas, Política Social	0	0	1	1	0	2
TOTAL	15	17	25	28	0	85

Quadro 1 – Resultado da busca para o descritor *emancipação mulheres*

Fonte: Banco de Teses da Capes

Como pode ser observado, do total de 85 estudos encontrados, as áreas que concentram maior número de produções que apresentam relação com o tema da emancipação das mulheres são, respectivamente: a área da **Educação**, com 23 pesquisas, representando em torno de 28% do total das produções; a área da **História**, com 13 pesquisas, 14% das produções; a área da **Psicologia**, com 8 pesquisas, o equivalente a 10%; e **Letras/Literatura**,

com 7 pesquisas que representam 8% das produções disponíveis nesse Banco de Dados, no período delimitado pela pesquisa.

Associando o descritor inicial *emancipação mulheres* ao descritor *Maria Lacerda de Moura*, obtivemos o seguinte resultado, no Banco de Teses da Capes:

ÁREA DO CONHECIMENTO	2005	2006	2007	2008	2009	TOTAL
História	0	1	0	0	0	1

Quadro 2 – Resultado da busca para a associação dos descritores *emancipação mulheres* e *Maria Lacerda de Moura*

Fonte: Banco de Teses da Capes

Além disso, esse também foi o único resultado encontrado para a busca feita apenas com o descritor *Maria Lacerda de Moura*. Trata-se da dissertação de mestrado de Jussara Valéria de Miranda (2006), da Universidade Federal de Uberlândia, intitulada “*Recuso-me! Ditos e escritos de Maria Lacerda de Moura*”, que tem por objetivo discutir algumas concepções presentes no pensamento de Maria Lacerda (1887-1945), tal qual a noção de “objeção de consciência” e “emancipação feminina”. Nesse estudo, a pesquisadora propõe-se a analisar o pensamento “lacerdiano”¹ colocando-o em relação com os ideais libertários e, além disso, ela problematiza os temas debatidos por Lacerda na tentativa de entender sua visão de mundo e perspectivas de mudança, bem como busca ressaltar o olhar da autora sobre a condição feminina em seu tempo, as imagens de mulher construídas naquele período e suas ideias acerca da emancipação feminina. A dissertação de Miranda resalta as ideias de Maria Lacerda acerca da problemática da emancipação feminina, e também se dá conta das discrepâncias existentes entre o projeto de emancipação das mulheres e a sua condição, relativamente ao gênero, na sociedade atual. Miranda, ao longo da sua análise, percebe as incoerências dos discursos que falam das conquistas femininas articuladas pelos movimentos feministas quando os compara à realidade cotidiana das mulheres, atravessada pelas desigualdades de classe, de etnia e também de gênero, assim como pela opressão, que ainda as vitimizam.

Embora se dê conta das diferentes temporalidades, essa autora observa que o pensamento de Lacerda acerca do tema da emancipação feminina é ainda atual e pode

¹ A expressão “lacerdiano”, que trazemos ao longo deste texto, é de Jussara Valéria de Miranda, em sua dissertação.

colaborar para que consigamos entender tais incoerências, mas ela não aprofunda esta reflexão, apontando-nos para esta lacuna como possibilidade investigativa.

Esgotados os resultados do Banco de Teses da Capes, voltamos nossa consulta para o Scielo Brasil, onde, com o descritor *emancipação mulheres* foram encontrados dois resultados: Paixão, Marcelo and Gomes, Flávio. Histórias das diferenças e das desigualdades revisitadas: notas sobre gênero, escravidão, raça e pós-emancipação. *Rev. Estud. Fem.*, Dez 2008, vol.16, n.3, p.949-969, e Teixeira, Cíntia Maria. As mulheres no mundo do trabalho: ação das mulheres, no setor fabril, para a ocupação e democratização dos espaços público e privado. *Psic.: Teor. e Pesq.*, Jun 2009, vol.25, n. 2, p.237-244. Estes trabalhos, no entanto, embora contemplem o tema da emancipação das mulheres, eles o fazem apenas de modo periférico.

Verifica-se, assim, na bibliografia encontrada, dentro do recorte temporal e espacial que limita esta revisão, uma carência de discussão sobre o conceito de emancipação e sobre que tipo de educação pode colaborar com um projeto emancipacionista para as mulheres. Essa evidência torna-se um indicativo de que pode ser interessante olharmos também para o pensamento de Maria Lacerda de Moura no que tange a sua concepção de educação da mulher, tendo em vista nossas suspeitas de que havia, em seu projeto de emancipação feminina, um tipo de educação capaz de favorecer essa conquista.

Posteriormente, com o descritor *emancipação mulheres* associado à *Maria Lacerda de Moura* não obtivemos resultados, mas, apenas com este último, encontramos a entrevista de Schpun, Mônica Raisa. Maria Lacerda de Moura: trajetória de uma rebelde. *Cad. Pagu*, Jun 2004, n.º.22, p.329-342. Neste trabalho, que extrapola o recorte inicial da revisão, limitado entre 2005 e 2008, a autora entrevista a professora Miriam Lifchitz Moreira Leite, respeitada pesquisadora, pioneira nos estudos sobre Maria Lacerda e certamente a maior responsável pela recuperação do pensamento e das obras da autora mineira. Entretanto, o tema da entrevista fica centralizado no filme *Maria Lacerda de Moura: trajetória de uma rebelde*. Na entrevista, a pesquisadora fala sobre como nasceu a ideia de realizar o vídeo, as dificuldades e os desafios que se apresentaram.

Igualmente fora do período pré-determinado para esta revisão, foi localizada a dissertação de Liane Peters Richter, da Universidade Estadual de Campinas, defendida em 1998, intitulada *Emancipação feminina e moral libertária: Emma Goldmann e Maria Lacerda*

de Moura, cuja proposta foi a elaboração de um estudo comparativo entre as duas militantes anarquistas e feministas. A pesquisa contemplou as suas experiências enquanto mulheres no espaço-tempo em que viveram e atuaram; as ideias de cada uma acerca da sexualidade, do feminismo, bem como as conexões e contradições entre seus pensamentos; e ainda, seus ideais de educação anarquista e feminismo.

Como se pode observar, são poucos os estudos acerca do pensamento de Maria Lacerda de Moura, assim como os da sua personalidade. Os primeiros estudos sobre esta intelectual brasileira do início do século XX foram realizados pela professora Miriam Lifchitz Moreira Leite, em sua tese de doutorado, publicada em 1984, com o título *Outra face do feminismo: Maria Lacerda de Moura*. Esta obra, junto com outras de sua autoria, reúnem uma parte importante do pensamento e da vida da autora, e constituem-se nas principais referências sobre o tema.

A partir desta revisão de literatura, é possível afirmar que o estudo que aqui se propõe é um estudo singular, relevante tanto pela inexistência de pesquisas de igual teor quanto pelas lacunas existentes nos trabalhos encontrados ou pelas pistas deixadas nesses mesmos trabalhos.

A seguir, apresentamos a abordagem metodológica na qual nos apoiamos para desenvolver esta dissertação.

2.2 A HERMENÊUTICA E A HERMENÊUTICA FEMINISTA COMO MÉTODO DE ANÁLISE

De modo geral, a Hermenêutica é um ramo da filosofia que se debate com a compreensão humana e a interpretação de textos escritos. A palavra deriva do nome do deus grego Hermes, o mensageiro dos deuses, a quem os gregos atribuíam a origem da linguagem e da escrita e considerado o patrono da comunicação e do entendimento humano. Por sua vez, a análise dos textos de Maria Lacerda de Moura será feita a partir de uma abordagem hermenêutica, cujo conceito se funda na arte da *compreensão* enquanto instrumento de análise

de textos, ainda que o termo “texto” seja tomado, aqui, dentro de uma concepção mais abrangente que inclui desde livros e artigos até entrevistas, documentos e outros².

O termo "hermenêutica" provém do verbo grego "hermēneuein" e significa "declarar", "anunciar", "interpretar", "esclarecer" e, por último, "traduzir". Significa que alguma coisa é "tornada compreensível" ou "levada à compreensão". Encontra-se desde os séculos XVII e XVIII o uso do termo no sentido de uma interpretação correta e objetiva da Bíblia.

De acordo com Wivian Weller (2007), na busca de cientificidade para as ciências interpretativas, o filósofo Wilhelm Dilthey publica, no ano de 1900, um texto sobre o “Surgimento da Hermenêutica”, em que o autor estabelece uma distinção entre “explicar” (Erklären) e “compreender” (Verstehen) para as ciências humanas, segundo Weller, citando Scocuglia,

Dilthey defende a necessidade de um método distinto àqueles utilizados nas ciências naturais, ou seja, “as ciências sociais e a história não poderiam ser adaptadas à lógica das ciências naturais porque a compreensão interpretativa tem um papel diferente nas ciências” (SCOCUGLIA apud WELLER, 2007, p.3).

Essa distinção realizada por Dilthey é retomada e aprimorada por Mannheim na elaboração de seu *método documentário de interpretação* como uma forma de análise das visões de mundo de uma determinada época e como uma metodologia centrada na análise dos fenômenos “culturais” e não dos fenômenos “naturais”. (WELLER, 2007, p.3-4)

Ao tratar da hermenêutica como teoria e método de interpretação, a autora destaca que

Na acepção da hermenêutica como “ciência da cultura” (Kunstlehre) ou como teoria do conhecimento das “ciências do espírito” (Geisteswissenschaften) Dilthey e posteriormente Mannheim estão preocupados em fazer da “compreensão”, que não deixa de ser um processo cotidiano que acompanha toda ação social, um método científico de construção de conhecimento ou – nas palavras de Mannheim – de transformação do conhecimento pré-reflexivo ou ateuórico em conhecimento teórico. (WELLER, 2007, p.4)

Ela salienta que com o crescente interesse pela pesquisa qualitativa a partir da década de oitenta do século XX, a hermenêutica passa a ocupar um papel central no campo das

² Para Weller (2007, p.4) os objetos estudados nas ciências sociais e na educação não compreendem apenas textos literários ou obras de arte, mas, sobretudo, as expressões ou interações estabelecidas na comunicação diária, que, no processo de pesquisa, são coletadas através de entrevistas narrativas, grupos de discussão ou outros procedimentos como as gravações em vídeo.

metodologias interpretativas. A autora afirma ainda que alguns aportes teóricos das metodologias qualitativas nas ciências sociais e na educação acabaram por desenvolver novos enfoques sobre a concepção de hermenêutica, não só em relação ao objeto a ser estudado, mas ao próprio conceito ou significado da “compreensão”. Segundo Weller, citando Köller (2007),

as metodologias qualitativas atuais argumentam que não é possível estabelecer uma separação rigorosa entre sujeito e objeto. Em outras palavras: as abordagens qualitativas não trabalham com campos ‘recortados’ ou ‘medidos’ de forma objetiva, mas com construtos sociais, cuja importância só será reconhecida no processo interativo de pesquisa e de interpretação dos dados coletados. Ao invés da compreensão hermenêutica dos “níveis espirituais” (Seelenzustände), a interpretação hermenêutica no âmbito das metodologias qualitativas atuais busca reconstruir os processos interativos, que produzem o “sentido prático” ou a construção social da realidade (KÖLLER, 2003, apud WELLER, 2007, p.4-5).

Assim, fazer um estudo hermenêutico dos textos de Maria Lacerda de Moura implica ver o texto através de nossas “lentes”, partindo da realidade de hoje para ir ao texto com nossas perguntas e preocupações, e voltar dele com respostas, tal como entende Cristina Conti (2000). Mas uma compreensão hermenêutica, no entanto, não é um procedimento mecânico e tecnicamente fechado, uma vez que nada do que se interpreta pode ser entendido de uma só vez e de uma vez por todas. Um estudo hermenêutico do pensamento de Maria Lacerda deve considerar o contexto histórico do período em que ela viveu, escreveu e atuou, assim como a cultura de sua época, pois suas ideias acerca dos diversos temas, em especial da condição feminina, da educação e emancipação das mulheres, não se encerram no seu modo de ver, mas resultam da sua relação e inserção social e cultural enquanto sujeito histórico, num espaço-tempo específico. É este espaço-tempo com todas as suas características, estruturas e significações culturais, políticas e ideológicas que permitem às pessoas construírem-se e a seus pensamentos.

No entanto, convém destacar, “que as potencialidades da hermenêutica para o campo das ciências sociais assim como para a pesquisa em educação, foram pouco exploradas até o momento; trata-se, portanto, de uma aproximação ainda em fase inicial”. (KURT apud WELLER, 2007, p. 7-8). Na perspectiva de uma hermenêutica feminista, Eggert (1999) aponta que estudar textos da educação é um desafio “pois nos estudos de gênero, feministas ou da mulher já existe uma boa quantidade de temas sendo pesquisados pelo ângulo da história, sociologia e antropologia” (1999, p.26), enquanto a educação ainda permanece um tanto quanto distanciada da temática.

A hermenêutica feminista, que surge, em especial, a partir da teologia feminista, tem como objetivo, entre outros, contribuir no processo de conscientização das estruturas de dominação e poder inscritas nos textos bíblicos e em nossas vidas. Para a teóloga feminista Elisabeth Fiorenza, “nem a linguagem nem os textos são sistemas de sinais fechados em si mesmos, mas possuem um poder performativo: legitimam ou questionam as estruturas de poder, naturalizam ou interrompem a hegemonia no mundo, ou inculcam valores dominantes ou emancipadores” (FIORENZA, apud FELIX, 2007, p.2-3).

Cristina Conti (2000) apresenta algumas regras metodológicas bastante úteis para a interpretação de um texto dentro de uma hermenêutica feminista. Após alertar que é preciso partir sempre de nossas experiências como mulheres, ela nos orienta a

1. Analizar los textos siempre dentro de su contexto textual. Hay un viejo dicho muy acertado: "Un texto fuera de contexto es un pretexto".
2. Analizar el contexto cultural de la época en que el texto fue escrito, tratando de descubrir las estructuras de opresión y las posibilidades de liberación.
3. Analizar cuál era la función del texto dentro del grupo para el cual fue escrito.
4. Tener en cuenta que los textos normativos tienden a mostrar las cosas como realidades, cuando realmente se trata de una "construcción de la realidad", como dice Jacob Neusner.

Los textos normativos son prescriptivos; hablan de lo que debería ser, no de lo que es.

5. Vigilar no solamente la inclinación patriarcal explícita, sino también las muestras más sutiles de androcentrismo en la cosmovisión implícita de los autores.
6. Hay que aplicar siempre la hermenéutica de la sospecha. Este es el paso más importante. Los textos androcéntricos sirven a intereses patriarcales. Por eso debemos recurrir a la sospecha como método.

•**Sospecha sociológica:** cómo es esa sociedad
cómo son las relaciones de poder
de género
étnicas.

•**Sospecha ideológica:** descubrir la ideología que sirve de marco
ver si tal ideología es conservadora o progresista
si el texto es cultural o contracultural

cómo son las identidades
de varones y mujeres
si hay estereotipos (o arquetipos)
analizar el lenguaje masculino, que no es genérico
cómo es la teología del autor

•**Sospecha hermenéutica:** respecto de las interpretaciones
tradicionales
leer entre líneas
ver lo que el texto: dice
no dice y por qué
muestra
oculta
y buscar el potencial de liberación /igualdad oculto en el texto

7. Deconstruir los elementos patriarcales y opresores que hemos
descubierto por medio de la hermenéutica de la sospecha.
Reconstruirlos según parámetros liberadores igualitarios.

Assim como afirma Lagarde (LAGARDE, 2005), para Cristina Conti (2000), em uma sociedade ou religião patriarcais todas as mulheres estão submetidas a um sistema de dominação e privilégios masculinos. Conti lembra, ainda, que é preciso considerar que as mudanças necessárias são tão grandes que só serão conquistadas por um lento processo de erosão, por pequenas mudanças, e não por grandes revoluções. A hermenêutica feminista como método de análise pode contribuir para essas mudanças, na medida em que se propõe a questionar o papel marginal e quase invisível das mulheres ao longo da história, seja no âmbito da religião, da educação, ou outro.

Ao optar por esta abordagem metodológica, portanto, pretendemos colaborar no processo de superação do silenciamento que encobre os pensamentos e as obras de muitas intelectuais femininas ao longo da história, recuperando ideias, experiências, relatos, lutas e debates subsumidos pela história oficial. Uma hermenêutica feminista da obra de Maria Lacerda de Moura, por exemplo, no mínimo nos aponta que não é à toa não encontrarmos referência a mulheres nos livros de História da Educação, ou que estas sejam raras. Nosso entendimento é de que recuperar esta e outras autoras mulheres e suas obras pode contribuir para a elaboração de uma realidade histórica mais próxima do real, ou, pelo menos, menos limitada pelo olhar masculino, evidenciando assim outras possibilidades de contar, ler e compreender o passado, percebendo suas múltiplas faces, as diversas negociações, os muitos atores [homens e **mulheres**] envolvidos.

Todavia, a proposta de se fazer uma hermenêutica de alguns textos de Maria Lacerda tem por finalidade identificar e compreender o pensamento desta autora acerca do problema da emancipação das mulheres e sua concepção de educação para a emancipação. A característica feminista da abordagem indica, por sua vez, o lugar da pesquisadora e de onde parte seu olhar sobre os textos. Indica, também, as intenções da pesquisa, que se refletem na escolha metodológica de uma abordagem comprometida com a questão da mulher.

Para fazer a análise foram escolhidos dois textos originais, a obra *Amai...e não vos multipliqueis* (1932), e *Liberdade sexual das mulheres* (1923), que Lacerda escreveu como prefácio à obra de Julio R. Barcos, além da antologia organizada por Miriam Leite (2005), no capítulo II, em que trás excertos da obra da autora *A mulher é uma degenerada?* (1932), sobre educação. A ideia é, a partir do problema de pesquisa [*Qual o entendimento de emancipação feminina por parte de Maria Lacerda de Moura e quais as contribuições desse conceito para a educação das mulheres na sociedade atual?*], ler os textos de Maria Lacerda buscando compreender sua concepção de emancipação feminina, bem como a relação que estabelece entre a educação e o processo de emancipação das mulheres e seu ideal de educação para a emancipação. Por fim, retomando os relatos trazidos na Introdução, procuramos problematizar as possibilidades do pensamento lacerdiano para uma educação voltada à emancipação feminina na contemporaneidade, estabelecendo para tanto, um diálogo com outros autores, especialmente Paulo Freire e Marcela Lagarde.

Durante o processo da pesquisa, e mesmo para o estudo dos textos selecionados e para a reflexão sobre a problemática que trazemos, alguns conceitos nos pareceram importantes de serem melhor “apurados”, pois entendemos que podem contribuir para ampliar nosso olhar sobre o tema da pesquisa e as questões que a envolvem. Esse olhar mais atento a estes conceitos é o que passamos a trazer agora. Inicialmente apresentamos uma análise sobre a implicação do conceito de exclusão social para pensar a condição feminina e, a seguir, o relacionamos com os estudos de gênero e as contribuições do conceito de experiência para pensar sobre o cotidiano e a condição feminina.

2.3 EXCLUSÃO SOCIAL NA EXPERIÊNCIA DAS MULHERES

A evidência da banalização do discurso acerca da ideia de exclusão social, e da própria superficialidade e indeterminação do termo, problematizada por alguns autores como Silva (2007), Pagan (1999), Castel (1997), Correia (2003), Ribeiro (1999), por ser utilizado para nomear diversas e diferentes situações sociais, as quais referem-se, por vezes, a distintos atores sociais, levou-nos a identificar a necessidade de uma análise mais detalhada do termo, relacionando-o de modo específico à situação que se pretende investigar. Segundo sugerem esses autores, existe a possibilidade de cairmos em uma armadilha ao fazermos uso de um conceito com aplicação tão abrangente, utilizado para designar diferentes situações: de marginalização, de desqualificação, de opressão, entre outros, e termos como resultado uma análise menos aprofundada e mais generalizante da situação. Correia (2003, p.38), nesse sentido, alerta:

a noção de exclusão social tornou-se uma espécie de “lugar-comum” que designa um conjunto heterogêneo de fenômenos sem os discriminar numa lógica em que a simples designação do fenômeno parece fazer a economia da sua explicação e da justificação das modalidades de intervenção social desenvolvidas.

Seguindo nessa linha, Avelino da Rosa Oliveira (2004, p.159-160) afirma que “Nas ciências sociais das últimas décadas é nítida a tendência a um uso indiscriminado, portanto, indefinido e impreciso, do termo exclusão”, sendo este “empregado como se fosse um conceito científico de uso corrente, que já não mais precisasse ser definido”. O autor questiona quem são, afinal, os excluídos, pois como ressalta, o termo é utilizado referindo-se a diversos e diferentes sujeitos que ele enumera [alguns] numa relação que caracteriza como sendo “quase interminável”:

Excluídos, entre nós, são os desempregados, os subempregados, os trabalhadores do mercado informal, os sem-terra, os moradores de rua, os favelados, os que não têm acesso à saúde, educação, previdência, etc., os negros, os índios, as mulheres, os jovens, os velhos, os homossexuais, os alternativos, os portadores de necessidades especiais (...). (OLIVEIRA, 2004, p.160).

Para Oliveira, tendo o termo se tornado um conceito de utilização tão disseminada “reveste-se de imprecisão e carece de rigor conceitual” (2004, p.160.). No seu entender,

Chamar de excluído todo e qualquer grupo social desfavorecido pode levar a contrasensos, como aplicar um mesmo conceito tanto a moradores de rua quanto a pessoas que, apesar de portadoras de deficiência física, gozam de uma situação econômica bastante confortável [...] Uma confusão desse tipo, independentemente das discussões de natureza política que enseja, é inaceitável porque os processos de exclusão que afetam os dois grupos não têm nada em comum: nem a mesma origem nem a mesma natureza, além de não se manifestarem da mesma maneira e, com toda evidência, demandarem tratamentos bastante diferentes. (OLIVEIRA apud OLIVEIRA, 2004, p.168)

Outro ponto importante do pensamento o autor é quando ele afirma que “A maioria dos discursos sobre exclusão social captura exatamente o que *não* está acontecendo” (2004, p.182). Se considerarmos essa afirmação, podemos inferir que o termo *exclusão social* para nosso estudo, não é o mais apropriado, já que o que se quer é identificar a condição feminina a partir do que *está acontecendo*, do que a caracteriza, e não a partir do que *lhe falta*.

Antes de nomear uma dada situação como de *exclusão social*, portanto, coloca-se relevante o estudo e a caracterização dessa situação específica, considerando-se os atores envolvidos, os processos históricos que operaram para a configuração atual da problemática, os contextos e instituições sociais que colaboraram para o surgimento, o desenvolvimento e a manutenção da situação-problema. E ainda que se caracterize/denomine como uma situação de *exclusão social*, é importante qualificar essa situação de exclusão, pois o termo sozinho é demasiado amplo para explicar situações específicas.

Na experiência das mulheres a relevância dessa caracterização mais detalhada da condição/situação que se pretende analisar, não é menor. Num primeiro momento pareceu suficiente denominar a condição, histórica e atual das mulheres, na sua relação com os homens, como de exclusão social, mas após a aproximação que tivemos do termo, identificando suas lacunas, ele foi se mostrando insuficiente.

Castel (1997), sobre o conceito de exclusão social, afirma que esta é uma expressão da realidade dos países desenvolvidos, pois evidencia uma quebra da noção de cidadania conquistada no primeiro mundo, o que significa que “não se nasce excluído, não se esteve sempre excluído” (p.22). Essa ideia defendida por Castel levou a questionar a condição da

mulher no Brasil relativamente às desigualdades de gênero, às relações de gênero historicamente construídas, levando a considerar que, nesse caso, tendo em vista as dimensões sócio-espáço-temporais que delimitam essa situação específica, o termo exclusão pode não ser o mais adequado para explicar **essa condição**, tampouco para colaborar na elaboração de políticas ou projetos que visem à construção de relações mais equilibradas entre homens e mulheres e possibilitem a ambos tomarem consciência **dessa condição**.

O termo *opressão*, utilizado por Marcela Lagarde y de los Ríos (2005) nos parece mais preciso, mais apropriado para pensar a condição da mulher brasileira na perspectiva das relações de gênero. Marcela Lagarde entende que a opressão não tem sido uma característica inerente à condição da mulher ao longo da história, mas que a opressão patriarcal da mulher se desenvolveu a partir do surgimento de determinados fatos e em processos concretos, explicados de diferentes formas por diferentes autores e autoras, como a divisão sexual do trabalho, a consideração dessa divisão sexual do trabalho como *natural*, a especialização na reprodução como base da existência, etc.

Para essa autora, o ser mulher é um produto do concreto histórico, é diferente, distinto e não oposto ao ser homem. Nesse sentido seria contraditório, ou equivocado, ou inconsistente, o binômio inclusão-exclusão para pensar a relação homem-mulher. Além disso, é preciso considerar que outros elementos combinados (idade, etnia, situação econômica, etc.) resultam em diferentes formas de agrupações sociais excludentes ou opressivas, que não se limitam ao elemento gênero.

As mulheres participaram qualitativa e quantitativamente da sociedade brasileira, atuaram em diversos espaços e desempenharam as mais variadas funções. Entendemos mais adequado nomear e problematizar/pensar a situação das mulheres na perspectiva do estudo que vem sendo desenvolvido por Marcela Lagarde, quando assinala

La opresión de las mujeres se define por un conjunto articulado de características enmarcadas en la situación de subordinación, dependencia vital y discriminación de las mujeres en sus relaciones con los hombres, en el conjunto de la sociedad y en el Estado. La opresión de las mujeres se sintetiza en su inferiorización frente al hombre constituido en paradigma social y cultural de la humanidad. (2005, p. 97)

As experiências dos Seminários de leitura sobre o conceito de exclusão constituíram importantes ferramentas no desenvolvimento e delineamento da proposta investigativa, que

tem como tema central a condição da mulher na sociedade brasileira. Com uma análise mais detalhada, específica e aprofundada dessa condição, é que podemos tecer considerações significativas acerca da possibilidade de emancipação das mulheres, pois é preciso ter clareza, sobre que tipo de emancipação se deseja. Para isso, antes, se faz necessário termos consciência de qual situação temos, e de qual situação queremos, e por qual situação temos lutado.

O conceito de gênero pode nos auxiliar a compreender os processos envolvidos na conformação do lugar da mulher [e também dos homens] em nossa sociedade, da sua condição, como passamos a ver agora.

2.4 O CONCEITO DE GÊNERO

O estudo que aqui se pretende, sobre a emancipação feminina e a educação das mulheres, requer a compreensão de que o termo “mulher” é tomado por nós dentro de uma concepção mais ampla do que aquela que se refere exclusivamente à identidade sexual biológica, pois ele contempla também o gênero que, em nosso entender, é culturalmente construído e define os padrões de masculino e feminino atribuídos aos indivíduos conforme o sexo.

O conceito de gênero é importante para entendermos o papel da cultura na constituição dos sujeitos homens e mulheres, como masculinos e femininos. O gênero é entendido, nesse sentido, como um conjunto de símbolos, características e significados culturais atribuídos à identidade sexual biológica, que não são inerentes aos indivíduos em decorrência do seu sexo, mas são construtos sociais estabelecidos por meio de negociações e atravessados por fortes relações de poder.

Segundo Ivone Gebara (2000), teóloga feminista, há mais de 20 anos o feminismo forjou conceitos novos para análise da condição das mulheres, e o gênero aparece como um dos últimos conceitos hermenêuticos introduzidos pelo feminismo ocidental. Para esta autora,

A categoria GÊNERO inclui especialmente duas dimensões interligadas. A primeira afirma que a realidade biológica do ser humano não é suficiente para explicar o comportamento diferenciado do masculino e do feminino em sociedade. Por isso o

conceito GÊNERO é introduzido para afirmar algo mais amplo que o sexo. O GÊNERO é um “produto social aprendido, representado, institucionalizado e transmitido de geração em geração”. Num sentido preciso, tornar-se homem ou mulher depende de certas construções culturais e sociais. (...) O segundo aspecto está ligado à noção de poder. Constata-se que o poder é distribuído de modo desigual entre os sexos: as mulheres ocupam, em geral, posições subalternas na organização mais ampla da vida social (...). (p.38-39)

A construção social do gênero, portanto, não é uma questão abstrata, teórica, é algo que pode ser observado na prática das nossas relações. Através de diversos dispositivos e instituições, o gênero é produzido e normatizado. E é também regulado. Através da escola, da igreja, do exército, das histórias e canções infantis, da TV e dos produtos que nos estão disponíveis, os estereótipos de gênero são definidos e os consumimos “espontaneamente”, isto é, não somos obrigados a assumir esses estereótipos, os comportamentos, os papéis que deles decorrem, mas investimos neles, nessas identidades, nos padrões pré-determinados de masculino e feminino – ou como se queira chamar – porque sabemos das consequências de assumirmos posições alternativas: ser considerados aberrações, “anormais”, diferentes (e portanto inferior), receber um estigma, ocupar o “não-lugar”. No dizer de Gebara, como construção social, o gênero significa

um modo de ser no mundo, um modo de ser educado/a e um modo de ser percebido/a que condiciona o ser e o agir de cada um. (...) a relação de GÊNERO foi e ainda é a construção de sujeitos históricos subjugados a outros, não só em razão da sua classe social, mas por uma construção sociocultural das relações entre homens e mulheres, entre masculino e feminino. Portanto, a sexualidade é culturalizada a partir das relações de poder. (2000, p.106)

Tomaz Tadeu da Silva (2000) e Kathryn Woodward (2000), sobre isso, sustentam que a construção das identidades aparece, mais comumente, sobre a forma de oposições binárias [no caso do gênero ou das identidades de gênero: masculino/feminino]. Segundo entendem, as identidades – inclusive de gênero – são marcadas em relação a outras identidades, e nesse processo de diferenciação uma é tida como a norma, a partir da qual todas as outras são pensadas. Mas Woodward esclarece:

Uma característica comum á maioria dos sistemas de pensamento parece ser, portanto, um compromisso com os dualismos pelos quais a diferença se expressa em termos de oposições cristalinas – natureza/cultura, corpo/mente, paixão/razão. As autoras e os autores que criticam a oposição binária argumentam, entretanto, que os

termos em oposição recebem uma importância diferencial, de forma que um dos elementos da dicotomia é sempre mais valorizado ou mais forte que o outro. Assim, Derrida argumenta que a relação entre os dois termos de uma oposição binária envolve um desequilíbrio necessário de poder entre eles. (2000, p.50)

Gebara (2000) ressalta que as feministas são unânimes em afirmar que as análises a partir do gênero nos ajudaram a evitar justamente o perigo de considerar o masculino como normativo para a humanidade (androcentrismo). Concretamente, ela diz, o instrumental de gênero trata de “mostrar que poderes atuam na divisão social do trabalho e na organização dos diferentes aspectos da vida em sociedade, ligados à relação entre homens e mulheres” (p.104). Para a autora,

sem absolutizar a mediação do GÊNERO, ela constitui um instrumento importante para compreender, através de um meio diferente, a complexidade das relações humanas. É um instrumento que tem em vista a transformação das relações sociais, quer a nível público quer a nível doméstico de nossa existência. Parece-me que este instrumento, utilizado especialmente pelo feminismo, é também um instrumento de análise política das relações sociais entre homens e mulheres. (GEBARA, 2000, p. 105)

A autora ainda acrescenta que, em particular nas ciências humanas, o conceito de gênero se tornou “um instrumento de autoconstrução feminina e de tentativa de construção de relações sociais mais fundadas na justiça e na igualdade, a partir do respeito pela diferença” (2000, p.105). Para Gebara, “a diferença de GÊNERO é uma diferença entre uma multiplicidade de diferenças: diferenças entre homens e mulheres, entre homens e homens e entre mulheres e mulheres. E essas diferenças se cruzam com as diferenças de idade, de cultura, de religião e muitas outras” (2000, p105).

Na linha dos Estudos Culturais, Tomaz Tadeu da Silva (2000) afirma que os processos de constituição das identidades e relativa marcação da diferença [ele entende que a identidade e a diferença estão numa relação de interdependência] resultam em sistemas classificatórios e, portanto, hierarquizantes. Isso porque, conforme compreende, as identidades são marcadas, são construídas, em relação com outras identidades, através de um processo de diferenciação, que pressupõe uma relação de poder. Para Silva,

A identidade está sempre ligada a uma forte separação entre “nós” e “eles”. Essa demarcação de fronteiras, essa separação e distinção, supõem e, ao mesmo tempo, afirmam e reafirmam relações de poder. “Nós” e “eles” não são, neste caso, simples distinções gramaticais. Os pronomes “nós” e “eles” não são, aqui, simples categorias gramaticais, mas evidentes indicadores de posições-de-sujeito fortemente marcadas por relações de poder. (2000, p.82)

Além do mais, para Silva dividir o mundo social entre “nós” e “eles” significa classificar, e esse processo de classificação “pode ser entendido como um ato de significação pelo qual dividimos e ordenamos o mundo social em grupos, em classes” (2000, p.82). Dividir e classificar, portanto, no caso das identidades, significa também hierarquizar.

Silva (2000) compreende ainda, que o processo de diferenciação que atravessa a constituição das identidades/diferenças, e, portanto, dos gêneros, guarda uma estreita relação com outros processos, como incluir/excluir, que ele explica como “estes pertencem, aqueles não”. Dentro da problemática da condição feminina, entretanto, parece que estes conceitos de inclusão/exclusão podem ser pensados num nível mais micro, ou seja, como um desdobramento da opressão, entendendo este último como um conceito mais abrangente da condição da mulher relativamente ao gênero. Em outras palavras, oprimidas, as mulheres estão excluídas de alguns direitos, de alguns espaços, mas exclusão não é, por excelência, a condição que as caracteriza diante de seus pares, historicamente, em nossa sociedade.

Além do mais, mesmo se considerarmos a lógica binária para pensar os gêneros, ainda assim me parece possível trabalhar com a noção de opressão, e julgo até, que este conceito seria o mais apropriado para pensar a relação que se estabelece entre homens e mulheres, dadas as condicionantes de gênero. Pois, se pensarmos a partir do estudo de Silva (2000), como também de Woodward (2000), no caso dos gêneros, a identidade norma seria a masculina, e a partir dela seriam construídas, classificadas e hierarquizadas todas as outras: as mulheres, os homens que fogem ao estereótipo da identidade masculina considerada normal, etc. No que se refere à condição social, não parece coerente dizer que as mulheres estejam excluídas, devido ao seu gênero, mas oprimidas sim, ainda que essa opressão se expresse de maneira distinta para cada mulher tendo em vista aspectos como a classe social e a cor.

Seguindo uma linha de raciocínio, em que a ideia é justamente superar o dualismo pela mediação do gênero, Gebara justifica que “Este dualismo não é apenas um dualismo epistemológico mas também ético” (2000, p. 117), para a autora, “as análises a partir do GÊNERO ampliam nossa concepção do masculino/feminino revelando que é preciso ir além

de uma construção social hierárquica e binária fixista, na qual um dos termos da oposição é sempre inferior ao outro” (GEBARA, 2000, p.110). Ela diz:

Este esquema epistemológico dualista também é muito sexista e por demais antropológico. Aqui sexista quer simplesmente dizer a valorização de um sexo em detrimento de outro. E antropológico quer simplesmente significar que a natureza não humana é praticamente esquecida ou considerada como objeto a serviço do ser humano. Nesta perspectiva, a centralidade masculina está sempre presente, constatando-se que é o varão que o afirma e se situa nesta afirmação como o lado mais eminente da humanidade. (GEBARA, 2000, p. 119).

Penso que embora acenem compreensões distintas e falem de lugares diferentes, as ideias de Silva (2000), Woodward (2000) e Gebara (2000), ainda que em muito se afastem, algumas vezes se aproximam. Por exemplo, quando do entendimento do caráter construído e cultural do gênero que atribui aos sexos, ao biológico, características culturais, ou, no dizer de Gebara, “o biológico humano é um biológico cultural, um biológico que não existe independentemente da nossa realidade social” (2000, p. 107); ou na percepção da classificação hierárquica das relações entre homens e mulheres. Para a teóloga feminista,

A divisão, própria do nosso pensamento, entre o bem e o mal, como a afirmação clara do que é o bem, tornou esse dualismo ainda mais nítido. O lado feminino sempre foi considerado como obscuro, inferior, menos dotado, ou como o mais próximo da matéria. O lado masculino foi considerado como superior, claro, e portanto, mais próximo do espírito, em última análise, mais apto a representar Deus. (GEBARA, 2000, p. 117)

De qualquer maneira, o que é preciso ter em mente é que gênero é uma categoria relacional, e ajuda, portanto, na análise das relações revelando o caráter dinâmico e plural das mesmas. E que pensar a condição das mulheres e sua possibilidade de emancipação demanda não apenas a compreensão do conceito de gênero, mas também a sua mediação. Para um estudo que se pretende calcado na hermenêutica feminista, o olhar através do instrumental de gênero nos permite, como diz Gebara, “entrever uma relação diferente com o outro, com o eu concreto e, nesta busca, ela [a mediação de gênero] pode exercer sua crítica em relação a uma generalização do outro, tão característica da época moderna (...)” (2000, p120).

Parafraseando Gebara, “a mediação do gênero exige que a universalidade se particularize, que os direitos e os deveres sejam conformes aos sujeitos concretos, expostos a

situações concretas.” Nessa perspectiva, julgamos importante pensar o cotidiano, a partir das experiências das mulheres, as quais deram partida, constituem a problemática e atravessam toda a discussão teórica dessa dissertação.

2.5 O CONCEITO DE EXPERIÊNCIA PARA PENSAR SOBRE O COTIDIANO E A CONDIÇÃO FEMININA

Larrosa Bondía (2002) nos diz que a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Josso nos ensina que temos experiência, fazemos experiência e pensamos as nossas experiências... O autor é incisivo ao afirmar que é preciso separar “o saber de experiência” do “saber de coisas”: “Em nossa arrogância, passamos a vida opinando sobre qualquer coisa (...) se alguém não tem um julgamento preparado sobre qualquer coisa que lhe apresente, sente-se em falso, como se lhe faltasse algo essencial” (2002, p.22)

A redefinição de “experiência” por Teresa de Lauretis citada por Scott (1998) expõe os funcionamentos dessa ideologia. Para ela,

experiência é o processo pelo qual a subjetividade é construída para todos os seres sociais. Através desse processo uma pessoa se coloca ou é colocada na realidade social e, assim, percebe e compreende como subjetivas (referindo-se e originando-se em si mesmas) essas relações – materiais, econômicas e interpessoais – que são de fato sociais e, numa perspectiva mais ampla, históricas (apud SCOTT, 1998, p.307).

Josso (2004) aponta três modalidades de experiência: a) “ter experiências”: situações e acontecimentos vividos que se tornaram significativos, mas sem tê-los provocado; b) “fazer experiências”: situações e acontecimentos que nós mesmos provocamos; c) “pensar sobre as experiências”: tanto sobre as que não provocamos (a) quanto sobre as que provocamos (b). As experiências das modalidades a e b são vividas em “contextos de interações e de transações conosco, com os outros, com o ambiente natural”, e as experiências da modalidade c ocorrem nos contextos dos referenciais socioculturais formalizados.

Podemos dizer que o cotidiano é onde essas experiências acontecem, “é o combate para viver hoje, para encontrar trabalho, para ter o que cozinhar, para ter água para lavar as

crianças e a roupa, para trocar gestos de amor, para encontrar um sentido imediato para a vida” como diz Gebara (2000). Se tomarmos os relatos das alunas do curso de Pedagogia, mencionados lá na introdução deste trabalho, podemos dizer que as experiências dessas mulheres-alunas se dão no seu cotidiano. É nele que se desenrolam todas as suas atividades, as lutas, as dificuldades, os relacionamentos. É nele que a condição feminina se expressa e é vivida.

O cotidiano pode ser pensado como um lugar [simbólico] (CERTEAU, 2001), o lugar das experiências mais comuns, o lugar onde temos e onde fazemos as experiências. O cotidiano é o mundo doméstico, “é a rotina, os hábitos de cada dia, a família, os filhos, os vizinhos do bairro, tudo isto que faz parte da trama mais imediata de nossas vidas” (GEBARA, 2000, p.121). A partir das experiências pessoais das mulheres, é possível conhecer o seu cotidiano, como aconteceu com os relatos das alunas, mas a leitura dessas experiências e desses cotidianos, ainda que particulares, desde uma perspectiva de gênero [enquanto construto sociocultural], apontam para lugares comuns na experiência das mulheres, evidenciando o quanto as situações aparentemente particulares são também, e não coincidentemente, coletivas. Gebara nesse sentido nos coloca o seguinte:

O cotidiano das mulheres e dos homens entra na ciência histórica para mostrar que as grandes estruturas econômicas e políticas têm a ver com que vivemos em nossos lares. O doméstico não está separado das grandes questões socioeconômicas, nem dos grandes desafios da cultura. O cotidiano faz parte das estruturas econômicas e culturais mais amplas, porque elas se manifestam concretamente neste nível regional, interpessoal, comunitário. (2000, p.121-122)

Para as mulheres, particularmente, o cotidiano é o lugar onde se faz a história. A história das mulheres é a história do cotidiano, a história da vida privada, que não é a história “oficial” e por isso, até bem pouco tempo atrás, pouco ou quase nada sabíamos sobre seu passado. Talvez por isso também que os livros de história da educação não nos contem sobre a educação das mulheres, e tragam apenas poucas e vagas informações. Agnes Heller (2000, p. 20) afirma, nesse sentido, que “a vida cotidiana não está ‘fora’ da história, mas no ‘centro’ do acontecer histórico: é a verdadeira essência da substância social”, para ela, é do cotidiano de onde tudo parte.

É também no cotidiano, através das experiências [sofridas e feitas intencionalmente], onde as formas mais variadas de opressão se manifestam, e assim são facilmente

invisibilizadas e menosprezadas, pois consideradas particulares, e não uma questão social, ainda que esta percepção venha sendo transformada³. Nesse processo, de visibilizar a condição feminina e o cotidiano das mulheres, a terceira modalidade de experiência trazida por Josso (2004), o “pensar sobre as experiências” constitui-se um fazer importante, pois permite a tomada de consciência sobre as experiências, mas não apenas sobre elas, também sobre o lugar social ocupado [a condição] e as relações estabelecidas a partir delas, ou que as produzem. Se este “pensar” puder ser sistematizado e disponibilizado, torna-se uma ferramenta que pode colaborar tanto com os estudos feministas, ao trazer situações reais e concretas para o centro dos debates políticos, como com a historiografia das mulheres, fornecendo informações que de outro modo talvez não tivéssemos acesso.

No dizer de Eggert (2002) “sobre esta experiência precisamos teorizar”. Para esta autora, através da escrita narrativa é possível “recriar espaços tidos como óbvios, que de tão óbvios tornam-se invisíveis” (p.198) e acrescenta “é o processo que interessa; então precisamos elucidá-lo e fomentá-lo da maneira mais criativa possível” (p.198). Eggert compreende que através da narrativa podemos resgatar o que de subjetivo queremos analisar das nossas experiências, pois “contando, ouvindo e escrevendo histórias, tornamo-nos mais conscientes da própria história” (p. 199).

³ No Brasil é significativa, nesse processo, a implementação da Lei Maria da Penha, que traz visibilidade à violência doméstica contra mulheres e afirma que este não é apenas um problema particular, mas é um problema social. A lei põe em cheque um ditado popular muito difundido [e legitimado pela nossa sociedade] de que “em briga de marido e mulher não se mete a colher”. Além disso, a recorrência de crimes passionais contra a mulher parece estar colaborando para que a sociedade não apenas visibilize a violência doméstica, mas atente para este tipo de problema como uma questão social.

3 MARIA LACERDA DE MOURA, VIDA E CONTEXTO

Neste capítulo, a proposta é apresentar a autora, uma parte da sua biografia, o contexto brasileiro sócio-cultural e econômico em que viveu e atuou, e situar o debate educacional do período – primeira metade do século XX. Não é intenção trazer um panorama histórico e biográfico aprofundados, mas informações que possibilitem uma maior compreensão da obra da autora e de seu pensamento, a sua trajetória e a sociedade em que produziu e da qual foi fruto.

3.1 O CONTEXTO: BREVE PANORAMA GERAL

O Brasil que Maria Lacerda de Moura conheceu, onde viveu e escreveu ativamente, passou por diversas fases, das primeiras décadas de república, relativamente tranquilas e estáveis, até a transição para a Era Vargas (1930-1945), período que pode ser caracterizado por efervescências em todas as esferas: cultural, política, econômica, social. As décadas de 1920 a 1945 remontam a uma época da história brasileira marcada pelos ideais modernistas e nacionalistas, e por intensa agitação política e intelectual, cujos debates (e embates) se davam em diversas áreas, inclusive na educação.

Maria Lacerda nasceu em Barbacena, Minas Gerais, em 1887, quando o país transitava do regime monárquico para o regime republicano, e lá morou até 1921, quando mudou-se para São Paulo. Viveu sua juventude e parte da maturidade durante a chamada República Velha (1889-1930), mais precisamente no período denominado República Oligárquica (1894-1930), sob governo da oligarquia cafeeira, comandada pelos dois Estados que possuíam o maior número de deputados no Congresso e eram os maiores produtores de café do país, ou seja, São Paulo e Minas. Na política que ficou conhecida como *café-com-leite* (São Paulo era o grande produtor de café, e Minas Gerais, de leite), revezavam-se na presidência da República o Partido Republicano Paulista (PRP) e o Partido Republicano Mineiro (PRM).

Esta fase da república brasileira caracterizou-se, entre outras coisas, pelo *coronelismo*¹, sobretudo para definir os resultados das eleições, através de troca de favores, vínculos de parentesco, mas também através de corrupção, fraude e até mesmo violência física. Este sistema (oligárquico), que determinava o perfil de nossa organização política e social, excluía da participação política um número enorme de pessoas. Para votar nos deputados e senadores, por exemplo, era preciso ser homem, alfabetizado, e maior de 21 anos.

Foi um período marcado por revoltas e protestos provenientes tanto do campo como dos centros urbanos, como a Guerra do Contestado, no sul do país, e a Revolta da Vacina, no Rio de Janeiro. Com o processo de industrialização no país, estimulado em certa medida ao final da Primeira Guerra Mundial, em razão de o conflito prejudicar o comércio internacional, explodiram movimentos organizados, como os da classe operária. Esta se formou em diversas regiões do país, mas foi nos dois maiores núcleos urbanos e industriais, Rio de Janeiro e, sobretudo, São Paulo, que ela se desenvolveu. Entretanto, apesar do crescimento do número de trabalhadores industriais, na época o papel político e social dessas pessoas ainda era muito relativo, pois havia poucas indústrias grandes. Segundo Moraes (2005),

Na capital do país, o movimento sindical, mais vinculado aos setores de serviços, fundamentava-se em um genérico socialismo e em um sindicalismo que buscava resultados mais imediatos. Operários fabris (muitos eram também imigrantes), os trabalhadores em São Paulo tinham como ideologia predominante o anarcossindicalismo (p.300-301).

Essa corrente ideológica, por sua vez, surge como uma variante do movimento anarquista, desenvolvido em meados do século XIX e, segundo Moraes, “defendia a ação direta educativa e política exercida por meio dos sindicatos” (2005, p. 250).

Também relacionado ao desenvolvimento industrial, iniciava-se o processo de urbanização no país, especialmente nas cidades industriais. Apesar de a população urbana no Brasil não ser maior do que a rural, na virada do século XX já era expressivo o número de pessoas que viviam nas cidades. Esse movimento demográfico foi determinado basicamente por três fatores: êxodo rural em todo o país, imigração para o sul/sudeste e forte atração exercida pelas cidades industriais. Como estas cidades não estavam preparadas para receber

¹ Nome atribuído à relação estabelecida entre os coronéis e as oligarquias, que se baseava na chefia política local e/ou regional e na capacidade de mobilização de correligionários, pelos primeiros, em favor de determinados grupos políticos.

esse contingente populacional, o impacto demográfico sobre elas foi muito grande e um número crescente de pessoas teve de viver em espaços restritos e desestruturados, submetido a condições precárias de vida. Além da falta de planejamento, o processo de crescimento urbano se estabeleceu sem uma economia capaz de absorver a força de trabalho em ampliação. Apesar do período de modernização, com grandes surtos de industrialização, a economia continuava dominada pela cultura do café, isso até a Crise de 1929 e as mudanças no cenário político nacional com o início da Era Vargas, como veremos adiante.

No cenário político e econômico mundial, entre 1918 e 1939, no período conhecido como entreguerras, se desenrolam em todo o mundo diversas crises e mudanças decorrentes da desestruturação do período anterior. Entre estas mudanças está a emergência de novos sujeitos políticos, ou seja, a ascensão das massas na sociedade, cuja participação ocorreu em diversos aspectos: no processo eleitoral, nos partidos, sindicatos e movimentos sociais organizados ou espontâneos. Além disso, com a profunda transformação da tradicional democracia liberal ampliou-se a participação política através do voto, e boa parte das populações nacionais pôde participar dos processos eleitorais, o que colaborou para aumentar a densidade eleitoral e o peso político de setores até então pouco representados nos limites da democracia clássica. Formaram-se partidos políticos diferentes dos existentes no século anterior, os quais buscavam o voto popular e o apoio dos milhões de novos eleitores. Os sindicatos e os movimentos de trabalhadores participaram direta ou indiretamente da formação desses partidos, concedendo-lhes forte base social, e o sindicalismo cresceu destacadamente na Europa, dada a sua origem na expansão industrial do século XIX. Ao mesmo tempo, tem-se a ascensão de algumas correntes totalitárias, baseadas num forte discurso nacionalista, que criticava a democracia elitista burguesa e voltava-se a essas massas urbanas, com destaque para o fascismo na Itália e o nazismo na Alemanha.

Todas essas movimentações tiveram reflexos no Brasil e, na década de 1920, período em que Maria Lacerda muda-se para São Paulo, a crise da Primeira República e do sistema oligárquico começou a se esboçar. No campo social, a característica excludente da “República do Café” e os problemas decorrentes da urbanização desordenada criaram focos passageiros de insatisfação, como revoltas e greves, e formas permanentes de organização, como os sindicatos, o Partido Comunista Brasileiro, as organizações da classe média urbana, além de outras. Assim, de acordo com Moraes (2005, p. 326) “se o peso político dos setores médios urbanos ainda se revelava muito pequeno diante das oligarquias, seu papel de questionador do cenário político colaborou para agravar a crise”.

No campo da cultura as tendências renovadoras também se expressaram, mobilizando setores da elite. O momento central desse movimento cultural foi a organização da Semana de Arte Moderna, em São Paulo, no ano de 1922, da qual participaram artistas e intelectuais, principalmente de São Paulo e do Rio de Janeiro. O evento, embora financiado por ricos fazendeiros paulistas (MORAES, 2005), chocou a plateia burguesa em razão da ousadia de alguns participantes que, opondo-se à tradição da nossa elite cultural, não renegavam a realidade nacional, mas ao contrário, procuravam valorizá-la.

A esse quadro social e político interno veio somar-se os efeitos da crise econômica mundial de 1929 e da depressão de 1930, com forte impacto na economia nacional, principalmente na produção cafeeira, resultando um difícil quadro econômico, o qual representaria um elemento a mais de conflito para a efervescente situação nacional. Entretanto, logo se resolveria com a política econômica do governo Vargas. É possível, portanto, afirmar que a crise da década de 1920 desaguou na Revolução de 1930, pondo fim à Primeira República, e, portanto, ao sistema oligárquico que a sustentava. Getúlio Vargas assume a presidência do país dando início a uma longa fase do regime republicano que terminaria somente em 1945 com a sua destituição.

Logo que assumiu o poder em novembro de 1930, Getúlio Vargas suspendeu a constituição em vigor, dissolveu o Congresso Nacional e nomeou interventores para o governo dos estados. Além dessas medidas, criou dois novos ministérios: o da Educação e Saúde, entregue ao mineiro Francisco Campos, e o do Trabalho, Indústria e Comércio, que ficou com o gaúcho Lindolfo Collor. Entre os feitos importantes desse primeiro momento do governo Vargas está a Constituição de 1934, que incorporou elementos como a legislação trabalhista, a segurança nacional, o ensino primário gratuito, no campo da educação, e a extensão do direito de voto às mulheres.

Com a criação do Ministério do Trabalho o governo de Vargas inaugurava uma nova atitude do Estado em relação à classe trabalhadora. Definiu uma legislação trabalhista que incorporou e transformou em lei antigas reivindicações operárias, as quais foram muito bem recebidas pelos trabalhadores, mas, paralelamente, o governo adotou, em 1931, a Lei de Sindicalização, pela qual os sindicatos foram subordinados ao Ministério do Trabalho. Essa postura do governo em relação ao mundo do trabalho acabou desenvolvendo uma ideologia trabalhista sustentada na ideia da conciliação entre as classes, na compreensão do papel do Estado como interlocutor e mediador dessa relação e na valorização do trabalho como fator de

construção de uma “grande nação”, seguindo ideais nacionalistas. Então, conforme Moraes (2005, p. 347), “Nesse contexto, o movimento sindical teve oportunidade de se desenvolver e se organizar, mas sempre tutelado pela legislação, pelo Ministério do Trabalho e pelo trabalhismo (...)”.

Ao final de 1937, após ter dado um golpe político-militar, Getúlio Vargas deu início ao período que ficou conhecido como Estado Novo, fase que se caracterizou por um governo autoritário, identificado com os estados totalitaristas, cujas bases se assentavam em ideais nacionalistas e modernistas, e em uma postura política profundamente populista, marcada pela personalização do poder do Estado em uma figura mítica que resolveria o problema de todos. Desde o início, Vargas centralizou o poder nas mãos do presidente e, com a Constituição de 1937, ganhou legalidade. Assim, o poder executivo tornou-se o poder hegemônico da nação, sobrepondo-se ao legislativo e ao judiciário. Além de todas as arbitrariedades consentidas pela Constituição, a prática política do governo foi dura e opressora, revelando em diversos aspectos da vida nacional a face repressora do Estado Novo, que acabou com a oposição ao regime, perseguiu, prendeu, torturou e exilou os adversários e os movimentos de oposição; procurou controlar os meios de comunicação e, através dos sindicatos e lideranças de confiança do governo, a política sindical.

Mas apesar de autoritário e centralizador, o Estado Novo foi também, em muitos aspectos, um agente “modernizador” da vida pública, introduzindo novos métodos, leis e instituições na estrutura administrativa, na legislação social e na economia. No campo da educação é preciso destacar a expansão do sistema de ensino básico e secundário, a gratuidade do ensino primário, a criação das primeiras universidades do país e o desenvolvimento de uma política educacional. Coincidentemente o governo de Vargas chega ao fim em 1945, no mesmo ano da morte de Maria Lacerda, derrubado por um grupo de militares apoiados por políticos civis, como resultado de uma convergência de fatores internos e externos e da insatisfação social com o regime ditatorial.

Após apresentar brevemente o contexto socioeconômico e político do período em que Lacerda viveu, traremos alguns dados específicos sobre a situação da educação na época, e sobre a educação das mulheres.

3.2 APONTAMENTOS SOBRE A EDUCAÇÃO E A EDUCAÇÃO DAS MULHERES

Durante os anos iniciais da Primeira República a educação ocupava um lugar na sociedade brasileira que poderíamos classificar como secundário. Muito diferente do que representa hoje, a educação pública no início do século XX era tema de menor importância para o governo e atingia uma parcela muito pequena da população: basicamente os filhos das famílias da classe média. Contava com poucos investimentos governamentais e era precariamente organizada e regulada. Aos filhos das famílias ricas geralmente contratavam-se preceptores – na maioria, estrangeiros – que ministravam o ensino em casa, ou então, havia alguns poucos colégios particulares nas principais capitais, leigos ou religiosos, em regime de internato ou semi-internato, para onde eram enviados.

Segundo Ghiraldelli (2003, p.18), a pedagogia que se aprendia até então, mediante observação do comportamento do professor, “era uma fusão da pedagogia formalizada pelo alemão Johann Friedrich Herbart (1776-1841) com a pedagogia que vigorou no passado com a Companhia de Jesus, e que se mantinha forte até então (através dos princípios do *Ratio Studiorum*)”.²

Logo da implantação do regime republicano em 1889, as medidas em torno da educação são inspiradas no ideário positivista francês de Augusto Comte, com Benjamin Constant, escolhido ministro do então criado Ministério da Instrução, Correios e Telégrafos. Entretanto, como o ensino era descentralizado, as reformas propostas por Constant destinavam-se apenas ao Distrito Federal, que na época era a cidade do Rio de Janeiro. Mas assim como este ministério teve curta duração, a influência positivista na Primeira República teve efeitos passageiros e muitos projetos sequer foram implantados. Para Aranha (1996, p. 197), isso ocorre

devido à falta de infraestrutura e de apoio das elites (a oligarquia do café), avessas a qualquer renovação cultural. Além disso, a Igreja Católica reagia de forma negativa às novidades positivistas atribuídas ao governo republicano, considerado ateu, e que na Constituição estabelecera a separação da Igreja e do Estado e a laicização do ensino nos estabelecimentos públicos.

² Conforme Ghiraldelli o *Ratio Studiorum* era um livro com a organização do ensino e o plano de estudos da Companhia de Jesus, publicado em 1599. Para mais detalhes, ver Ghiraldelli, 2003, p.18.

Todavia, se com a Constituição de 1891 por um lado o governo inova ao declarar o ensino “livre, leigo e gratuito”, por outro lado ele reforça o viés elitista do seu projeto educacional ao atribuir à União a incumbência da educação superior e secundária, e deixar o ensino fundamental e profissional sob responsabilidade dos Estados, reafirmando a descentralização do ensino. O processo de urbanização e industrialização do país, entretanto, vai trazer a educação para o centro das questões políticas e, a partir daí, o conflito das forças sociais emergentes vão produzir muitos movimentos políticos e culturais. No dizer de Aranha,

Após a Primeira Grande Guerra, com a industrialização e urbanização forma-se a nova burguesia urbana, e estratos emergentes de uma pequena burguesia exigem o acesso à educação. Retomando, porém, os valores da oligarquia, estes segmentos aspiram à educação acadêmica e elitista e desprezam a formação técnica, considerada inferior. O operariado exige um mínimo de escolarização, e começam as pressões para a expansão da oferta de ensino. A situação é grave, já que na década de 20 o índice de analfabetismo atinge a alta cifra de 80%. (1996, p.198)

Mas além do interesse popular no acesso à educação, a década de 20 vai ser palco de diversas manifestações no campo das ideias pedagógicas. Destacam-se, nesse período, alguns movimentos, entre eles um que ficou conhecido como “entusiasmo pela educação”, voltado à necessidade de abertura de novas escolas, e outro mais preocupado com os métodos e conteúdos do ensino, denominado “otimismo pedagógico”. É também neste cenário que surgem intelectuais e educadores identificados com os ideais da “escola nova” e são implementadas diversas reformas no âmbito dos Estados. Em 1924 é criada a Associação Brasileira de Educação (ABE), que vai realizar diversas conferências nacionais.

Nossos intelectuais e educadores começam a ler autores como John Dewey (1859-1952), filósofo do pragmatismo americano e precursor da “pedagogia da escola nova”, ou o espanhol Francisco Ferrer y Guardia (1859-1904), de caráter libertário, “que motivou vários professores de tendências anarquistas e socialistas, ligados ou não às movimentações sociais operárias das décadas de 1910 e 20” (GHIRALDELLI, 2003, p.20), além de outros como Durkheim (1858-1917), Kilpatrick (1871-1965), Decroly (1871-1932) e Kerschensteiner (1854-1932).

No clima do “otimismo pedagógico” e, imbuídos da esperança de democratizar e de transformar a sociedade por meio da escola, os educadores da “escola nova” introduzem o pensamento liberal democrático, defendendo a escola pública para todos, entre os seus

objetivos estava o de alcançar uma sociedade igualitária e sem privilégios, diferente do que se tinha até então. Esses intelectuais buscam reagir ao individualismo e academicismo da educação tradicional, propondo a renovação das técnicas e a exigência da escola única, obrigatória e gratuita.

Dentre os idealizadores do escolanovismo no Brasil, merecem destaque o filósofo Anísio Teixeira (1900-1971) e Fernando de Azevedo (1894-1974), ambos participam dos movimentos de reforma do ensino e encabeçam o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Este documento, publicado em 1932, é assinado por 26 educadores, e além de defender a educação obrigatória, pública, gratuita e leiga como um dever do Estado, a ser implantada em programa de âmbito nacional, critica o sistema dual de ensino, que destina uma escola para os ricos e outra para os pobres. A “escola unificada” proposta pelo manifesto não permitiria, ainda, desenvolvimento desigual para os sexos, a coeducação, portanto, estava na ordem das diretrizes da política educacional trazida no documento.

Entretanto, para Aranha (1996), aos intelectuais escolanovistas faltava uma análise mais profunda da nossa realidade, já que suas considerações dependiam basicamente da produção estrangeira. A autora critica que, apesar das vantagens, o escolanovismo se ocupa mais com os aspectos técnicos e afirma que isso contribuiria para desviar do debate educacional seu tema mais importante: a educação popular. Ela destaca ainda, que embora tenha havido difusão dessas ideias [da *escola nova*], nem sempre são encontradas formas adequadas para a sua execução, e as experiências são restritas.

O quadro educacional da Primeira República se diversifica, além das escolas tradicionais – aquelas que mantiveram sua estrutura organizacional e pedagógica – e das escolas baseadas na “pedagogia da escola nova”, são fundadas, em quase todos os estados brasileiros, as “escolas operárias”, de ideologia anarquista, também conhecidas como *escolas modernas* e *escolas racionalistas*:

Enquanto os socialistas reivindicam maior empenho do Estado para estender a educação a todos, os anarquistas, conhecidos críticos das instituições, rejeitam os sistemas públicos por considerá-los ideológicos, divulgadores de preconceitos e comprometidos com os interesses da classe dominante. Atribuem a cada grupo social a responsabilidade pela organização da educação, ou seja, para eles a educação é incumbência da comunidade. (ARANHA, 1996, p. 199)

Obviamente, a atuação de grupos de esquerda numa sociedade conservadora como a sociedade brasileira de meados do século XX era duramente reprimida, para se ter uma ideia, em 1907 é aprovada uma lei que determina a expulsão de estrangeiros acusados de pôr em risco a segurança do país. As ideologias de inspiração socialista e libertária (esta última introduzida no país por imigrantes italianos e espanhóis) são consideradas subversivas.

Mas os intelectuais da escola nova também enfrentam problemas de ordem ideológica. Acusados de “ateus e comunistas” por intelectuais católicos, ainda que em sua grande maioria representassem o liberalismo democrático e os anseios da burguesia capitalista urbana em ascensão, pelo fato de defenderem a laicização da escola pública, sofrem com a reação dos católicos conservadores, para os quais apenas a educação baseada em princípios cristãos seria a verdadeira.

Com o início da Segunda República e a chegada de Getúlio Vargas ao poder, a educação passa a receber maior atenção, dado o contexto político, social e econômico. Com o delineamento do modelo econômico nacional-desenvolvimentista, baseado na industrialização, é exigida melhor escolarização, sobretudo para os segmentos urbanos, e já em 1930, durante o governo provisório, é criado o Ministério da Educação e Saúde, tendo como ministro Francisco Campos. Com uma proposta voltada à organização nacional, Campos empreende uma reforma educacional através de diversos decretos, que tratam sobre o regime universitário, a organização da Universidade do Rio de Janeiro, a criação do Conselho Nacional de Educação, o ensino secundário e o comercial. Entretanto, apesar dos avanços da reforma, alguns aspectos negativos podem ser ressaltados, como, por exemplo, o enciclopedismo dos programas de estudo que, aliado a uma avaliação rigorosa, tornava – ou mantinha – o ensino altamente seletivo e elitizante (ARANHA, 1996).

Ainda na década de 1930, tal como aponta Aranha (1996, p. 201), “merece registro o impulso no campo de formação do magistério, com a reorganização de algumas escolas secundárias existentes”, e a diplomação, em 1937, dos primeiros professores licenciados para o ensino secundário no Brasil, cujos quadros docentes eram “constituídos até então de egressos de outras profissões, autodidatas ou práticos experimentados no magistério”, conforme descreve Fernando de Azevedo (apud ARANHA, 1996, p. 201).

No período que segue, durante a vigência do Estado Novo (1937-1945), o então ministro, Gustavo Capanema, empreende outras reformas do ensino. A Reforma Capanema,

como ficou conhecida, foi regulamentada por diversos decretos-leis, assinados entre 1942 e 1946, denominados *Leis Orgânicas do Ensino*, as quais ordenavam os ensinos primário, secundário, industrial, comercial, normal e agrícola. Para Ghiraldelli (2003), foi uma reforma elitista e conservadora, e, de fato, a nova lei acentuava a velha tradição do ensino secundário, acadêmico, propedêutico e aristocrático. Na ditadura Vargas, persistem o sistema dual de ensino e o descuido com o ensino fundamental.

Enquanto as escolas oficiais são mais procuradas pelas camadas médias, desejosas de ascensão social, os cursos profissionalizantes destinam-se à população de baixa renda, como forma de suprir as necessidades da expansão industrial. É neste contexto, dada a insuficiência dos cursos profissionais mantidos pelo sistema oficial de ensino, que são criados o SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial, e o SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, ambos mantidos pelas empresas, para colaborar na oferta dessa modalidade de ensino sem onerar o Estado.

Com a Reforma Capanema, a coeducação, defendida pelos idealizadores da Escola Nova, é ignorada, a recomendação explícita na lei é encaminhar as mulheres para os estabelecimentos de ensino de exclusiva frequência feminina. Ghiraldelli lembra que havia também a possibilidade de profissionalização das mulheres, as moças, como ele diz, “depois do primário poderiam ingressar no Instituto de Educação e, posteriormente, cursar a Faculdade de Filosofia” (2003, p.87). Negligenciava-se a realidade social, em que parcela da população feminina já estava integrada ao mercado de trabalho, e mantinha-se uma concepção tradicional da educação feminina. Como bem destaca Miriam Moreira Leite,

Permeando, porém, as várias tendências, mantinham-se e reforçavam-se as crenças a respeito da fragilidade e incapacidade da mulher, cuja única função deveria ser procriar dentro do casamento. A educação da mulher deveria restringir-se a uma preparação para ser esposa e mãe. Havia um consenso social e religioso de que, sem condições naturais de se aperfeiçoar, era preciso proteger a mulher dos males da civilização pois, caso contrário, ela correria o risco de se perder (LEITE, 1984, p.xvi).

Assim, retomando o contexto sócio-político e educacional, a autora lembra que

A separação da Igreja do Estado, consagrada pela Constituição de 1891, que estabelecia a liberdade do ensino, não impediu que a educação feminina ficasse monopolizada por ordens religiosas, na maioria, francesas. Em muitos casos, as escolas de freiras para meninas ricas sustentavam asilos e escolas para meninas pobres, onde a escolarização feminina sofria limitações e discriminações ainda mais agudas que nas escolas religiosas masculinas. Antes da profissão de professora ter sido aceita como compatível com os encargos maternos, e das escolas normais terem se expandido o suficiente para prover as escolas primárias de profissionais capacitadas, foi preciso defender longamente a ideia de que a mulher deveria ser educada, para ter condições para educar os filhos. As ordens religiosas, seus colégios, asilos e hospitais, criaram canais de profissionalização feminina, enquanto as escolas criadas pelas congregações protestantes, ou pelas colônias urbanas de imigrantes, embora em número bem mais reduzido, completavam o quadro da ampliação das oportunidades de escolarização e de trabalho e lhes davam o pólo modernizador. (1984, p.17-18)

Para esta autora, a reativação da crença no poder regenerador da educação, difundida e incorporada do Iluminismo, e acentuada pelos ideais nacionalistas e da Escola Nova, foi da maior importância no caso da educação da mulher no Brasil, “pois acabou por legitimar um campo profissional e um papel de alcance social para a mulher, fora da família, antes desempenhado unicamente no âmbito familiar – o magistério” (LEITE, 1984, p. 15). Ainda durante a Primeira República a escola normal ganhou uma categoria profissional que não tinha antes, e enquanto muitas mulheres das famílias ricas podiam contar com preceptoras estrangeiras ou estudar na Europa ou nos Estados Unidos, as mulheres da classe média tinham na escola normal ou na escola profissional o máximo de suas aspirações educacionais, visto que suas mães mal haviam sido alfabetizadas.

É, portanto, das camadas médias da população, de onde provem as professoras mulheres, encarregadas, entre outras coisas, de difundir e inculcar através do ensino os ideais nacionalistas do Estado nos filhos dos imigrantes, assimilando a “missão civilizadora” que lhes era atribuída (LEITE, 1984). A própria obra de Maria Lacerda de Moura pode colaborar para compreendermos a situação educacional na primeira metade do século XX, em especial no que se refere às mulheres, na medida em que sua produção se dá a partir da leitura crítica da realidade social em que estava inserida. Em 1922, ela anunciava:

*Faltam-nos escolas.
Faltam-nos educadores na aceção mais ampla da expressão.
Faze-los nascer deste mesmo povo – eis o que é preciso.
As nossas professoras primárias executam prodígios.*

*Que mais podemos exigir dellas? se lhes não distribuíram alimento espiritual para a excursão portentosa aos picos mais altos da alma infantil, illuminuras mysticas...*³
(MOURA apud LEITE, 1984, p.20)

A título de consideração, parece importante destacar que nas leituras feitas para este estudo, nos deparamos com a ausência de intelectuais mulheres nos livros de História da Educação, o que nos permite suspeitar que haja um possível silenciamento [senão a omissão] das mulheres na produção historiográfica da educação brasileira. Por outro lado, a educação da “população feminina”, a instrução que recebiam [ou como eram privadas do acesso ao saber], é encontrada nessas obras, geralmente, em caráter marginal, em um ou outro parágrafo isolado, com precárias informações, ainda que saibamos que a educação acontecia de maneira distinta para homens e mulheres. Assim, para encontrarmos informações mais detalhadas, mais precisas, foi preciso recorrer a estudos específicos sobre a educação da mulher ou a condição feminina. Logo, essas lacunas encontradas nos colocam a necessidade de se desenvolver estudos e produzir materiais no campo da história da educação que recuperem tanto mulheres que pensaram a educação brasileira e que colaboraram para o debate educacional de cada época, como as experiências e as alternativas que algumas encontravam para se instruírem, ainda que sem escola ou preceptores.

Dito isso, ainda que fique muito a ser tratado, como a ideia é oferecer ao leitor elementos que contribuam para a compreensão do contexto histórico, mas sem aprofundamento sobre os temas, passamos dos apontamentos sobre o plano educacional para alguns apontamentos sobre a condição da mulher durante o primeiro e o segundo período republicano brasileiros.

3.3 APONTAMENTOS SOBRE A CONDIÇÃO DA MULHER E SUA ATUAÇÃO NESSE CENÁRIO

*Descobriu-se agora que o seculo XX é o seculo da mulher. O homem se apercebe que sua companheira não deu tudo quanto póde dar. É mais uma fonte de energia a ser explorada.
Descoberta preciosissima.*

³ Trecho do artigo Moura, Maria Lacerda de. A mulher brasileira e os problemas sociaes. *O corymbo*, Rio Grande do Sul, 15 jun. 1922. n. 200, p. 1. Publ. quinzenal.

As inúmeras necessidades lançadas na vida pela civilização industrial, atiraram também a mulher ao balcão do trabalho absorvente. Uma escravidão – a do lar e da maternidade imposta veio juntar-se a outra escravidão – á do salario.
(MOURA,1932, p.48)

A condição social das mulheres na época em que Maria Lacerda viveu, pode ser caracterizada pela restrição de direitos civis e políticos, pela limitação ao espaço doméstico, pela ignorância cultivada nas mulheres, pela exaltação do casamento e da família tradicional, por uma forte influência da Igreja Católica na vida familiar, sob vários aspectos, proibindo, por exemplo, a contracepção. Pelo culto à virgindade feminina, pela restrição do acesso da mulher à educação intelectual. Pode ser caracterizada também pela abertura da possibilidade de acesso ao espaço público através do trabalho, numa sociedade que se transformava e industrializava; pela emergência de inúmeros movimentos associativos femininos.

Mas a condição social da mulher relativamente ao gênero em finais do século XIX e meados do século XX não se esgota nesses apontamentos. Por isso mesmo, como se trata de um tema bastante abrangente, priorizamos trazer algumas considerações a partir das obras de Maria Lacerda e dos estudos de Miriam Leite, por entender que ambas são ricas em informações sobre o cotidiano das mulheres e sua condição social nessa época; apresentar alguns dados sobre os direitos civis femininos a partir do Código Civil de 1916, e sobre a atuação de algumas mulheres e movimentos feministas nesse período. A ideia, portanto, é trazer elementos que auxiliem a compreensão sobre como viviam as mulheres do início do século XX relativamente a sua condição de gênero, que relações estabeleciam com seus companheiros, quais seus direitos civis e políticos, que espaços ocupavam e como algumas reagiram diante da falta de direitos.

Iniciando pelos direitos civis femininos, Marques e Melo (2008), ao tratarem sobre o Código Civil de 1916, afirmam que esse código resultou de muitas tentativas de fornecer ao país um conjunto coerente de leis civis para substituir a legislação portuguesa ainda em vigor. As propostas contidas no projeto inicial do Código, tanto quanto o texto final, nos fornecem elementos importantes para uma aproximação/compreensão da condição comum à mulher naquele contexto. Segundo estas autoras,

os elaboradores do Código estabeleceram o homem como chefe da família. Cabia a ele determinar o lugar de residência da esposa e filhos, administrar o patrimônio do casal e, acima de tudo, autorizar sua mulher a exercer uma atividade profissional fora do lar. Por conta disso, a legislação concedeu ao homem amplos poderes para

limitar as oportunidades abertas à mulher para alcançar autonomia pessoal, mesmo se sua motivação para buscá-la estivesse na tentativa de escapar de uma união conjugal infeliz. (MARQUES e MELO, 2008, p. 468-469)

Entre outras coisas, este documento definiu as esposas “como pessoas jurídicas relativamente incapazes e o marido como cabeça da família” (MARQUES e MELO, 2008, p.469), ao homem, tornou-o obrigado a proteger, defender e sustentar financeiramente a esposa e os filhos. O Código Civil de 1916 nos interessa porque traz evidências sobre o pensamento da época acerca do lugar e do papel social das mulheres, e da sua condição relativamente ao gênero. O próprio autor da primeira versão do Código, Clóvis Beviláqua (1859-1944), nos dá uma ideia da concepção de gênero vigente quando justifica a divisão dos deveres conjugais apresentados no projeto inicial “em função dos papéis sociais distintos entre homens e mulheres, cabendo aos primeiros ocupar o espaço social público, enquanto a mulher estaria à frente do *domus* como responsável pelo bem-estar emocional dos membros da família.” (MARQUES e MELO, 2008, p.469)

Mas além de estabelecer a condição legal de tuteladas pelos maridos [definida esta condição em conformidade com a tradição jurídica, que entendia que as mulheres eram incapazes de exercer certos direitos e promover atos legais], o projeto original previa outras restrições aos direitos civis femininos. Quanto à administração do patrimônio, o projeto trazia três possibilidades: a comunhão universal de bens [todas as propriedades do casal eram comuns, mas administradas pelo marido]; a comunhão parcial de bens; e a separação total dos bens – aplicável apenas em situações excepcionais. Conforme Marques e Melo,

A primeira possibilidade se aplicava à maioria dos casamentos. No entanto, o jurista concebeu a possibilidade de o regime de bens vir a ser modificado para o parcial, conforme fosse esse o desejo da mulher ou se ela provasse a inabilidade do marido para gerir os bens trazidos por ela ao casamento. (2008, p.469)

Os elaboradores do Código, no entanto, no texto final rejeitaram a alteração do regime de bens universal para parcial durante o casamento. No exercício do poder sobre os filhos também preponderavam os homens, mesmo no caso das viúvas. Se alguma decidisse casar-se novamente, perderia os direitos sobre os filhos tidos no casamento anterior. Outro item constante do projeto inicial que não resistiu à longa tramitação do texto do documento, “nem nas comissões especiais que o examinaram na Câmara e no Senado, nem nas mãos de notórios

revisores do texto, como Rui Barbosa” (MARQUES e MELO, 2008, p.470), foi a possibilidade para a dissolução do casamento, que deu lugar ao instituto do desquite, que permitia a separação do casal sem outro casamento.

Na opinião de Marques e Melo,

A solução apresentada pelo Código ao problema da dissolução do casamento era insuficiente para libertar homens e mulheres do vínculo conjugal, mas restaurava a autonomia à mulher caso não houvesse filhos. Se eles existissem, as mulheres permaneciam temerosas de perder a sua guarda e, por isso, eram mantidas sob a permanente supervisão moral do ex-marido. (2008, p.470)

O texto do código pode ser perfeitamente compreendido dentro do contexto em que foi escrito, assim como a não regulamentação do divórcio. Miriam Moreira Leite (1984) lembra que desde o período colonial, a igreja Católica sempre controlou os padrões de constituição da família, e embora a República tenha estabelecido a necessidade do casamento civil, o casamento religioso, nas camadas dominantes, conservou-se como a legitimação mais valorizada das uniões conjugais. Segundo a autora,

as versões dessacralizadas e leigas das uniões nunca excluíram a importância da Igreja e de seus processos de divulgação e mobilização doutrinária, através das escolas, confissões e missões, por periódicos e movimentos, no estabelecimento das atitudes em relação à procriação, ao modelo de família desejável e à moral sexual vigente. (LEITE, 1984, p.8-9)

Com relação aos direitos civis femininos, de certa forma o Código apenas regulamentava uma ordem que já estava posta social e culturalmente, ele foi escrito numa época em que, via de regra,

Na distribuição de papéis dentro da família, esperava-se que a mulher dependesse do pai e a ele obedecesse. Deveria obedecer, em segundo lugar, aos irmãos e ao marido, cumprir as tarefas domésticas e, inspirada na paciência e na parcimônia, tornar-se o estio da unidade de produção doméstica, de que é a mão de obra auxiliar. (LEITE, 1984, p.9)

Dentro desse contexto, como o casamento era o alvo a atingir para a completa adequação social, o divórcio era visto como algo imoral, destruidor da família. Geralmente,

Mesmo quando se reconhecia que o casamento tradicional era tirânico, repressivo e discriminatório das mulheres, o divórcio, embora fosse um meio de permitir que as mulheres maltratadas escapassem a situações insustentáveis, era visto mais como instrumento de emancipação feminina que como forma de proteger as mulheres dos maridos. (LEITE, 1984, p. 27)

Mas em que pese a influência da Igreja Católica, também outras instituições, além de diversos grupos sociais e importantes intelectuais, colaboravam para a conformação da condição opressora a que estavam submetidas as mulheres. Miriam Leite destaca que mesmo os positivistas brasileiros com influência significativa na laicização da Primeira República estabeleciam relações entre a mulher, o casamento, a educação, o trabalho e a política, como pode ser observado no dizer de Teixeira Mendes em conferência pronunciada em 1908:

a Mulher sabe que a moralidade humana supõe a submissão, que é a base do aperfeiçoamento físico, intelectual e moral. (...)
O primeiro dever da massa ativa é sustentar a massa feminina. A função da Mulher é ser Mãe, Esposa, Filha, Irman. A domesticidade é um complemento dos laços domésticos nas famílias excepcionais. Só Excepcionalmente a Mulher pode exercer funções intelectuaes ou praticas destinadas ao Homem. / Mas, por ser a sua função no recinto modesto do lar, segue-se que ela não precisa ter instrução? Não; a sua função é formar os homens. Preciza, pois, uma educação tão completa quanto possível. (apud LEITE, 1984, p.23-24)

Leite (1984) ainda nos conta que nesse período foram desenvolvidos muitos estudos médicos sobre doenças femininas, e que estes estudos foram veiculadores e legitimadores de um amplo ideário sobre a mulher, o casamento e a prostituição, fornecendo, como ela diz, “o lampejo de verdade dos estereótipos que não se referem à mulher como ser físico, mas como ser moral” (p.24). Para se ter uma ideia dessas pesquisas e dos seus resultados, “Ao comparar a mulher com outras fêmeas de mamíferos, verificou-se que ela sofre maiores riscos de aborto, de varizes e de uma série de condições” (p.24), a recomendação, devido a isso, era destiná-las “a uma atividade limitada e a uma vida abrigada” (p.24).

Ao retomar a história das mulheres, ainda que de maneira superficial, é possível observar que diversas instituições sociais, ou campos de saber [religião, medicina, judiciário, educação, etc.] se (inter)relacionavam e, juntos, conferiam à mulher a sua condição social,

relativamente ao seu sexo – sendo conveniente lembrar que todas essas instituições/campos de saber eram dominados pelos homens. Assim, resultado dessas (inter)relações e em conformidade com a cultura, nas décadas iniciais da República brasileira “a condição feminina ficava relegada à literatura médica e jurídica, a obras doutrinárias ou morais ou a conselhos publicados (e estudados nas escolas) de como se tornar uma “boa” moça ou uma mulher “completa”, dentro das expectativas tradicionais (LEITE, 1984, p.25-26).

Com o crescente desenvolvimento do capitalismo industrial, os papéis e as ocupações sociais das mulheres vão sofrer transformações. A industrialização do entreguerras – basicamente de têxteis e produtos alimentícios – se deu com mão-de-obra predominante de mulheres e crianças que, como sabemos, trabalhavam por baixos salários e em condições precárias, sem regulamentação de horas de trabalho, ou prevenção de acidentes. Mas ainda que pareça contraditório, nesse contexto em que o sistema econômico requer, e a sociedade permite o acesso da mulher ao trabalho fora do lar, a estrutura social tradicional, “continuava a transmitir e reforçar a crença nos perigos morais, para a mulher e para a família, provenientes do mundo do trabalho fora do ambiente doméstico (LEITE, 1984, p.26)”, difundindo a ideia de que a industrialização e outras pressões da vida urbana estavam rompendo a instituição familiar. Conforme afirma Leite,

Mesmo nos Estados Unidos, onde soaram mais fortes os ecos de uma transformação da condição feminina, a submissão, a pureza e a religiosidade eram considerados e louvados como os atributos esperados de uma boa educação da mulher: “O seu trabalho devia ser silencioso e omissivo, como o da natureza”. Como a mulher é mais vulnerável, mais doente e mais mortal que o homem, seu melhor refúgio deve ser o calor e a segurança do lar, no papel de filha, irmã, e principalmente esposa e mãe. O estado da mulher casada seria o adequado para exercer as virtudes domésticas, o que criou o estigma da solteirona e o avesso da prostituta (LEITE, 1984, p.26).

Além das restrições ao trabalho e das dificuldades que ele produzia, outro problema enfrentado pelas mulheres nas primeiras décadas do século XX refere-se à maternidade e à falta de informações sobre o corpo e a sexualidade. Nessa época,

Os partos sucessivos provocavam uma alta mortalidade de mulheres, que viviam permanentemente angustiadas pela ameaça de gravidez inevitável e suas conseqüências econômicas e físicas. A falta de conhecimento de como lidar com o corpo, a mortalidade infantil na primeira semana de vida, nos primeiros meses e no primeiro ano, a falta de recursos econômicos e científicos além da tendência a

concentrar sobre a mãe todas as responsabilidades pela vida dos filhos, deprimia as mulheres que tinham escapado ao ridículo da vida de solteironas ou à degradação da prostituição.

Abriam-se clínicas para orientação das mulheres, onde parteiras tiveram um papel essencial e em alguns lugares criaram-se Gotas de Leite, associações dedicadas a ensinar mães a cuidar dos filhos e a evitar os filhos que não queriam ou não podiam ter. Além da reação das igrejas e dos estados ao que consideravam tudo isso como imoralidades, com o perigo da dissolução das famílias, juntou-se a reação da classe médica, contra o que considerou uma usurpação indevida de seu campo de atividade. As mulheres que se dedicaram a propagar novas medidas de saúde e novos equipamentos para reduzir a natalidade foram presas, intimidadas pelas autoridades e muitas vezes, o correio interceptou suas mensagens e conselhos. (LEITE, 2005, p. 27-28)

Ao tratar sobre essa questão da sexualidade e do corpo feminino, Maria Lacerda de Moura se torna fonte importante de reconstrução histórica da condição da mulher brasileira, pois, ao escrever sobre os problemas da mulher de seu tempo, ela nos fornece dados e detalhes do cotidiano feminino e do seu entorno [ainda que as descrições e informações trazidas não estejam isentas de intenção, mas, ao contrário, estejam (explicitamente) politicamente comprometidas, o que – no meu ver – não desqualifica sua obra enquanto fonte histórica]. Atenta aos problemas sociais e dando-se conta de que se multiplicavam as notícias de suicídios diários cometidos por moças “seduzidas pelos namorados, com promessas de casamento” (MOURA, 1932, p.85), na década de 1930, ela escreve,

Pelo código desse moraliteísmo, a mulher virgem que se entrega a um homem, nada mais tem que fazer senão o suicídio, si é abandonada.

Dentro desta moral, a joven está *deshonrada, perdida, desgraçada* e tem de carregar o peso de todos os atributos que procuram inutilizar para a vida uma criatura humana. Nunca a perversidade dos seres ditos racionais foi mais longe do que na concepção estreita na qual a mulher (animal seguindo a mesma escala zoológica de todos os animais, com as mesmas necessidades fisiológicas e os mesmos direitos de individuos na multiplicação da especie e na liberdade sexual), nunca a maldade humana desceu tanto quando decretou que a mulher deve guardar a virgindade para entregá-la ao “esposo”, em dia determinado previamente. Os páis, o escrivão de paz e o padre anunciam aos convidados que naquela noite o noivo vae romper uma pelicula de carne do corpo de sua amada. É o culto ao himen. A himenolatria dos cristãos civilizados. (MOURA, 1932, p.86-87)

Lacerda criticou a existência do que denominou dupla moral sexual, apontando que a liberdade sexual do homem era (ainda é) ilimitada, “que ele não é considerado perdido, que se não desgraça porque usa e abusa dessa liberdade” (1932, p.89), reivindicando não ser “natural nem justo uma moral para cada sexo” (1932, p.89). Em seus relatos denunciava:

Dentro da concepção estreita e má dessa moral de tartufos o proxenetas, moral de senhores e escravos, o mesmo ato praticado por dois individuos de sexo diferente tem significação oposta: a mulher se degrada, torna-se imoral, está

irremediavelmente perdida, si não encontra um homem para lhe dar o título de *esposa* perante a lei e as convenções sociais. E o homem é o mesmo, talvez tendo adquirido mais prestígio, valor de estimação perante as próprias mulheres e será invejado pelos homens. (Moura, 1932, p.87-88)

O que espanta é a atitude servil da mulher – a imbecilizada secular – a santa mente fechada para perceber a idiotice da moral cristã (em nome de Cristo quantas barbaridades se cometem!) a sua perversidade sempre que julga e condena outra mulher.

Não quer vê-lo seu direito de animal na escala zoológica, o dever de ser dona do seu próprio corpo e senhora da sua razão, da liberdade de dirigir e governar os seus impulsos, como lhe aprouver. (MOURA, 1932, p.88)

Em meio a essa realidade social que tentamos esboçar, a qual evidencia uma cultura ainda fortemente opressora da mulher e limitadora dos seus espaços de atuação, dos seus direitos, são organizadas diversas associações femininas, e a década de 1920 é caracterizada, pela imprensa, como a do aparecimento da mulher moderna, tal como afirma Leite (1984). Segundo esta autora,

Freqüentemente a referência à mulher moderna era feita diante de mudanças na moda e no comportamento, mais desenvolvimento em locais públicos, antes não freqüentados, senão à custa da perda da boa reputação. Os cabelos curtos e alisados; a pintura do rosto e a roupa masculinizada com que se vestia a mulher moderna significava, para uns, a libertação do sexo feminino de um jugo secular, sendo, para outros, a própria expressão da corrupção e da imoralidade desses mesmos tempos modernos. (LEITE, 1984, p.32)

O fato é que as transformações na condição feminina nesse período – como em qualquer outro – não ocorrem simultaneamente e da mesma forma para todas as mulheres, assim como o estereótipo da mulher moderna não penetrou homogêneo em todas as camadas sociais, havendo uma penetração quase que diretamente proporcional à renda (LEITE, 1984). Do mesmo modo, “Houve também diferentes reações feministas e uma aceitação social diferenciada dessas reações às transformações das condições de vida, na década de 20” (LEITE, 1984, p.33).

Entretanto, entre os vários aspectos que envolvem os movimentos e associações feministas que se organizam [e desorganizam] nas décadas de 20 e 30, e a atuação/reação de algumas mulheres relativamente à sua condição marginal, subalterna e inferior perante os homens, e à luta pelos seus direitos, queremos ressaltar que os esforços feministas foram diversificados no Brasil, havendo associações de caráter filantrópico, político, sufragista, profissional. Como bem apresenta Leite no trecho que segue:

Para os conservadores, que consideravam que a situação natural da mulher provém da missão educativa, intelectual e moral da esposa e mãe, a tendência é impedir a degradação provocada pela vida moderna e pelo ateísmo na vida da família. As décadas de 20 e 30 assistiram a um debate jurídico e ideológico sobre o papel social da mulher. O movimento sufragista (a luta pelo voto feminino) limitou estrategicamente suas reivindicações, enquanto os grupos anarquistas e comunistas empenhavam-se na discussão da família burguesa e na criação de uma nova moral. (LEITE, 1984, p?).

As associações femininas surgidas nesse período, portanto, nem sempre eram feministas, muitas delas, embora constituídas por mulheres, não se empenhavam na luta por seus direitos, mas eram criadas com intenções beneficentes e manifestavam uma atuação classista e conservadora. Entretanto, não podemos esquecer que, dado o isolamento das mulheres em suas casas, o simples movimento associativo, ainda que de atuação limitada, permitia às mulheres ultrapassar a instância da família e estabelecer novos vínculos sociais (LEITE, 1984). Por outro lado, cabe destacar que

Mesmo as associações já declaradamente feministas, que se organizavam em torno da reivindicação política do voto, estavam longe de desejar vingar as injustiças sociais sofridas e ignoravam ou tratavam como alheia a condição feminina nas camadas de baixa renda e o problema da prostituição [...].(LEITE, 1984, p.34-35).

Esse comportamento pode ser compreendido se levarmos em consideração que, inicialmente, as mulheres que tiveram condições de formar associações femininas, foram aquelas de maior renda que, com oportunidade de uma educação aperfeiçoada no exterior ou mesmo, através da contratação de governantes europeias pelas famílias, puderam exercer profissões liberais. Praticamente emancipadas, e, tendo em vista o horror difundido sobre a mulher que imitasse o homem e não apresentasse “a reserva natural de seu sexo” (LEITE, 1984), e a consciência da queda de posição social que envolvia a confusão entre a mulher emancipada e a prostituta, estas mulheres não julgavam oportuno lutar contra o preconceito antifeminista. Assim,

O casamento e o divórcio, os problemas da mãe solteira, da sexualidade feminina, dos infanticídios e do menor abandonado não entravam em cogitação, a não ser como patologia social dos outros. A ignorância, a miséria e a prostituição eram vistas como problemas morais dos desprivilegiados, a que as mulheres das camadas médias e altas não estavam sujeitas [...]. (LEITE, 1984, p.38).

Foi nos centros urbanos que a mulher começou a ver no voto uma extensão de seus direitos. Com a Proclamação da República, já em 1891 o voto feminino foi discutido na Assembleia Constituinte, tendo sido considerado “o caminho da dissolução da família brasileira” e, portanto, uma “ousadia anti-social” (LEITE, 1984, p.36). Nessa ocasião, as mulheres não foram incluídas entre os eleitores brasileiros, mas o sufrágio feminino passou a fazer parte das preocupações políticas, e ao longo das décadas seguintes,

Médicas, advogadas, farmacêuticas, dentistas e escritoras, ocupando cargos públicos, foram aos poucos se organizando para defender mudanças que levariam à conquista do voto feminino em 1932, por táticas bem conduzidas de utilização da imprensa e dos políticos atuantes no Legislativo e no Executivo. Sendo em sua maioria mulheres de famílias ricas, com acesso à educação superior e força política dadas as ligações familiares e de classe, tiveram meios e capacidade para se valer das brechas políticas proporcionadas pelo anti-sufragismo e criar condições para participar do sistema eleitoral vigente, escolhendo seus representantes. (LEITE, 1984, p.36-37)

Fundadora da Federação Brasileira pelo Progresso Feminino, Bertha Lutz destacou-se à frente do movimento feminista sufragista, cuja luta concentrava esforços na conquista do voto para as mulheres, entendido este “como instrumento de progresso feminino e símbolo dos direitos de cidadania” (LEITE, 1984, p.39). De acordo com Miriam Leite (1984.), apenas esporadicamente Bertha Lutz e as Ligas pelo Progresso Feminino se preocupavam com as operárias e assalariadas brasileiras. Em 1937, entretanto, o Estado Novo terminou com a participação feminina na política eleitoral e em várias áreas de trabalho governamental, esvaziando as conquistas do feminismo sufragista.

É nesse cenário político, educacional, econômico e social que Maria Lacerda escreve, fazendo frente, inclusive, ao movimento encabeçado por Bertha Lutz ao dar-se conta de que suas reivindicações representavam interesses de uma classe de mulheres economicamente bem colocadas, e de que o acesso ao voto pouco ou nada contribuiria para resolver o problema da emancipação feminina. Sua trajetória intelectual e sua história de vida, as lutas nas quais se engajou, contribuem para que entendamos este seu posicionamento, e é isto que passaremos a ver agora.

3.4 AFINAL, QUEM FOI MARIA LACERDA DE MOURA?

Duas obras de Miriam Lifchitz Moreira Leite: *Outra face do feminismo* (1984), e *Maria Lacerda de Moura* (2005) constituem-se, atualmente, no mais importante referencial sobre a obra e a vida de Maria Lacerda de Moura, com uma recuperação de documentos, artigos e informações biográficas, abrangente e detalhada. Por isso mesmo, ao apresentar aqui dados sobre a vida e a trajetória da autora estaremos nos valendo dessas fontes, não com a intenção de reproduzi-las ou transcrevê-las simplesmente, pois isso não faria sentido. O que aqui se propôs fazer, isto sim, é situar a autora e parte da sua trajetória, a partir de informações que julgamos colaborar para uma hermenêutica de suas obras. Tentaremos dizer quem foi Maria Lacerda de Moura sem a preocupação de uma descrição biográfica sistematicamente organizada, mas com passagens que façam sentido dentro do contexto histórico até aqui apresentado.

Maria Lacerda de Moura nasceu em Barbacena, Minas Gerais, no período da dissolução do regime monárquico brasileiro e da implantação do sistema republicano. Viveu a juventude sob o governo da chamada “política do café com leite”, do qual Minas participava. Ainda que nessa época a educação fosse privilégio das classes economicamente mais abastadas, da qual Maria Lacerda não fazia parte, teve oportunidade de estudar por que seu pai conseguiu um cargo de oficial do Cartório de Órfãos, tornando-se funcionário público. Formou-se professora na Escola Normal Municipal de Barbacena.

Casou-se com um pequeno funcionário, Carlos Ferreira de Moura, e como não teve filhos, adotou um sobrinho e uma órfã carente. Após o casamento retomou a profissão de professora, em 1908, e de jornalista, em 1912. Nessa época, participou da Campanha Barbacenense de Alfabetização e de obras de benemerência da cidade. Em 1918, com o lançamento de *Em torno da educação*, livro que reunia as crônicas e conferências realizadas em Barbacena, estabeleceu contato com jornalistas e escritores de diversos estados, que após a publicação de *Renovação*, em 1919, a atraíram para fora da pequena cidade. Segundo Leite (1984), as conferências a que foi convidada a realizar em Juiz de Fora, Minas Gerais, Santos e São Paulo em 1920-1921, estabeleceram as pontes para sua saída de Barbacena nesta mesma época. Como educadora, adotou a pedagogia libertária de Francisco Ferrer Guardia.

Era aliada à Fraternidade Rosa Cruz, com quem rompeu publicamente, após saber que sua sede em Berlim havia sido cedida aos nazistas. Os Rosacruzianos, onde pronunciou sua última conferência, provinham de uma sociedade secreta do século XVII, que procurava uma reforma das relações do mundo por uma aproximação geral dos povos, fundamentada na religião egípcia dos tratados herméticos.

Aos 34 anos Lacerda mudou-se para São Paulo, onde encontrou, além de uma imprensa bastante desenvolvida e diversificada, um ambiente para o desenvolvimento de suas ideias e ação educativa, fora dos quadros oficiais do Estado, com grupos de trabalho que se entrecruzavam, em alianças e dissidências, de anarquistas, socialistas e comunistas, a cujos projetos educativos se incorporou nem sempre de modo pacífico (LEITE, 1984). Mas a mudança para a capital paulista colocou-a também diante da realidade dos centros urbanos que, inseridos no acelerado processo de industrialização, sentiam as consequências da rápida transformação da sociedade em todos os aspectos:

A urbanização desigual da capital paulista e o distanciamento das classes sociais, para que foi ficando cada vez mais alertada, foram vividos e pensados em suas dificuldades cotidianas para se manter como professora particular e jornalista. Nas rupturas do sistema econômico e dos sistemas de poder público e privado da cidade industrializada é que parece ter se aberto o espaço para reflexões e práticas para a mulher das camadas médias, capaz de desempenhar outros papéis além dos tradicionais, de esposa e mãe. (LEITE, 1984, p. ix)

Logo Maria Lacerda inseriu-se nos movimentos associativos femininos, e segundo Leite, entrou em conflito com diversas dessas associações “até concluir que as organizações femininas ou feministas não eram o caminho que procurava para uma vida mais justa” (LEITE, 1984, p. ix). Todavia, salienta Miriam Leite, que

Sua participação e conflito com essas organizações não reduz o interesse, mas antes aprofunda a preocupação com o conhecimento e transformação da condição feminina no casamento, na família, no trabalho e diante da comunidade. Da participação e experiência com os movimentos associativos femininos, bem como de sua vivência em comunidades e cidades de composição e densidade diferentes reuniu material e refletiu sobre as diferentes condições e consequências de vida da mulher. As conferências, pronunciadas junto a uniões operárias de tendência anarquista e comunista, sindicatos profissionais, lojas maçônicas e comunidades teosóficas, exprimiram o resultado de suas reflexões sobre a questão. O pioneirismo da sugestão da instituição de uma cadeira de história da mulher em escolas femininas indica, em 1922, quando fez os estatutos da Federação Internacional

Feminina, a consciência da ignorância reinante a respeito da condição da mulher. (LEITE, 1984, p.x)

Entre 1928 e 1937, a ativista libertária viveu numa comunidade em Guararema (SP), no período mais intenso da sua atividade intelectual, tendo descrito esse período como uma época em que esteve "livre de escolas, livre de igrejas, livre de dogmas, livre de academias, livre de muletas, livre de prejuízos governamentais, religiosos e sociais". Nesta comunidade, "mantinha-se em contato com a natureza, as crianças e a população dos bairros rurais, numa fraternidade não-estruturada com outros idealistas e individualistas – objetores de consciência da Primeira Guerra Mundial, de origem francesa, espanhola e italiana" (LEITE, 1984, p.x). Mas a repressão policial intensificada pelo governo Vargas em 1935 atingiu a comunidade de Guararema: houve invasões de domicílio, apreensão e queima de livros, inquéritos, denúncias, prisões e deportações. Maria Lacerda de Moura precisou esconder-se durante meses e depois voltou a Barbacena, em 1937, para tentar recomeçar uma vida de professora de preparatórios, mas a cidade lhe recebeu com frieza e hostilidade (LEITE, 1984).

Ativa conferencista, tratou de temas como educação, direitos da mulher, amor livre, combate ao fascismo e antimilitarismo, tornando-se conhecida não só no Brasil, mas também no Uruguai e Argentina, onde esteve convidada por grupos anarquistas e sindicatos locais. Maria Lacerda de Moura pode ser considerada uma das pioneiras do feminismo no Brasil e uma das poucas ativistas que se envolveu diretamente com o movimento operário e sindical. Para Leite,

O pioneirismo de Maria Lacerda foi na área de estudos sobre a condição feminina. A tônica de seus escritos iniciais era a existência de padrões ideais e reais contraditórios na vida das mulheres, levando a uma hipocrisia social constante em suas relações interpessoais. Divulgou luta empreendida pelo direito à cidadania e à educação, a necessidade de resistência ao papel exclusivo para a mulher de procriadora e o esclarecimento de seu direito ao amor e ao casamento de livre escolha, a necessidade de uma maternidade consciente e aos problemas da solteirona e da prostituta, provocados pela família burguesa (2005, p.17).

Suas ideias sobre educação, especialmente sobre a educação feminina, eram consideradas revolucionárias e até mesmo imorais. Defendia o controle da natalidade pelas mulheres, através da *maternidade consciente*, a sua independência financeira, e era contrária

ao *amor único*, entendendo este como fator importante da dependência das mulheres, da sua submissão aos homens e da desigualdade de direitos e oportunidades.

Compreendia que a educação era fundamental para as mulheres, e que estas deveriam ser educadas tendo em vista o bem-estar individual e coletivo. As desigualdades sociais entre os gêneros e a condição em que se encontravam as mulheres, para Lacerda, eram decorrentes da educação que recebiam, tanto escolar como não escolar, como ela escreve:

A mulher é um atraso pedagógico. Não é mentalmente anormal: seu cérebro não foi desenvolvido, não teve exercício (LEITE, 2005, p.61).

Sempre escrava, o cérebro abandonado nela como inútil, objeto de serviço ou de gozo, procurou armas como a astúcia e a mentira, fazendo das lágrimas, dos sentimentos, motivo de sedução; e, por esse meio conservou o predomínio medular e não soube regular as emoções (LEITE, 2005, p. 62).

Permaneceu casada de 1905 a 1925, casamento prosseguido por uma sólida e documentada amizade que durou enquanto Maria Lacerda viveu. De 1926 a 1937 esteve sob a influência e colaborou com A. Néblind, mentor de origem francesa, da comunidade agrícola de Guararema, preso e deportado em 1937. Foi com o incentivo deste, que Lacerda

desenvolveu e divulgou aspirações à resistência passiva (ao capitalismo industrialista) e à não-violência, à oposição à guerra e ao fascismo e se afastou de anarquistas e comunistas de São Paulo. Confundida ora com uns, ora com outros, acabou sofrendo a repressão equivalente por parte tanto de pessoas, como de grupos políticos, religiosos, e ainda do aparelho governamental. (LEITE, 1984, p.xi).

Em 1938 mudou-se para o Rio de Janeiro, onde veio morrer em 1945, sem assistir ao fim da Segunda Guerra Mundial. Um artigo anônimo publicado no Jornal *O Estado de São Paulo*, em 29 de março de 1945⁴, revela o silenciamento que naquela época procurava encobrir o seu pensamento. Entre outras coisas, diz o seguinte:

Um jornal do Rio de Janeiro, na seção de avisos funebres, publicou um convite que, com certeza, passou despercebido a muita gente. Foi o convite para o enterro da Sra. Maria Lacerda de Moura. Em outros jornais não encontramos nenhuma palavra a esse respeito, nem sequer as linhas habituais com que se registra o falecimento das pessoas mais modestas. (...) Ha bem uns dez anos que seu nome não aparecia como antigamente, no alto de um livro ou de um folheto, ou mesmo numa coluna de jornal.

⁴ O qual pode ser lido na íntegra na obra de Miriam L. M. Leite, *Outra face do feminismo* (1984, p. 151-152).

Entre as suas obras estão: Em torno da Educação (1918), Renovação (1919), A fraternidade e a escola (1922), A mulher é uma degenerada? (1924), Lições de Pedagogia (1925), Religião do amor e da beleza (1926), Civilização – tronco de escravos (1931), Amai-vos e não vos multipliqueis (1932), Serviço militar obrigatório para a mulher? – Recuso-me! Denuncio! (1933), Han Ryner e o amor plural (1933), Clero e Fascismo – horda de embrutecedores, Fascismo – filho dileto da Igreja e do Capital.

Cada vez que me aproximo da sua obra, vejo e compreendo Maria Lacerda de Moura de modo diferente. Houve um momento em que a vi como uma mulher muito a frente do seu tempo, e ainda a reconheço como alguém que se antecipou consideravelmente nos estudos sobre a condição feminina, tanto que seu pensamento ainda é, em muito, atual, e algumas das suas preocupações ainda nos são pertinentes. Mas hoje a vejo de modo mais contextualizado, uma mulher de seu tempo. Maria Lacerda foi uma mulher atenta e consciente da sociedade em que viveu, e como tal, observadora e crítica da condição social imposta ao gênero feminino, tanto quanto das questões econômicas, sociais e políticas, nacionais e internacionais. A vejo, hoje, como uma intelectual que refletiu e teorizou a partir das ideias e dos debates que lhe foram contemporâneos, e cujo pensamento não é, senão fruto da realidade sócio-histórica que a produziu. A capacidade de perceber as tramas e as teias sociais que moldavam [e engessavam] a condição e o lugar das mulheres, as diversas [e sutis] formas de opressão, as contradições, as negociações, os interesses e as ingenuidades presentes nos movimentos e conquistas feministas, assim como a coragem e a ousadia de expor suas ideias, repensá-las, refutá-las, e defendê-las, caracterizam-na. Mas além das suas obras, das questões e dos desafios que nos coloca enquanto mulheres [grupo social e indivíduo], esse olhar atento e comprometido e a disponibilidade de expor-se e as suas ideias por meio da palavra [escrita e falada], indignando-se, retrucando, respondendo opositores, defendendo ideais, é o que, no meu entender, atualmente representa Maria Lacerda.

4 EMANCIPAÇÃO FEMININA E EDUCAÇÃO: DESAFIOS DO PENSAMENTO “LACERDIANO” PARA A EDUCAÇÃO DAS MULHERES NO SÉCULO XXI

As observações feitas no Programa de Aprendizagem com as alunas do curso de Pedagogia, assim como as impressões deixadas pelas histórias de vida narradas na Prática de Pesquisa somadas à leitura dos argumentos de Maria Lacerda de Moura, nos fazem pensar que embora as conquistas das mulheres sejam significativas, a condição de liberdade, de emancipação, conforme a definição que adotamos para esse trabalho, ainda é uma questão a ser analisada mais profundamente.

4.1 O IDEAL DE EMANCIPAÇÃO FEMININA EM MARIA LACERDA: EDUCAÇÃO LIBERTÁRIA E EMANCIPAÇÃO HUMANA

A emancipação feminina para muitas pessoas é uma questão resolvida, uma questão que se entende superada através das conquistas efetivadas ao longo das últimas décadas em prol das mulheres. Entendemos, no entanto, que o ideal de emancipação feminina está para além dessas conquistas, e ainda que se tenha avançado muito na luta pela libertação das mulheres da condição de dependência, da resignação passiva, e pela igualdade de direitos com os homens, os avanços e benefícios não atingem a todas as mulheres, tornando esta questão – da emancipação – controversa.

O estudo dos textos de Maria Lacerda de Moura revela um pensamento bastante complexo e abrangente acerca da emancipação feminina, pensamento este que a autora construiu a partir do olhar sobre a condição feminina das mulheres à sua volta: mulheres concretas, mulheres reais. Numa sociedade que se transformava, sob todos os aspectos, em que se acentuavam as desigualdades sociais e econômicas entre os diferentes grupos, Maria Lacerda pôde perceber diferentes formas de opressão. A sua compreensão de emancipação feminina, portanto, é construída a partir de um conjunto particular de concepções ideológicas, teóricas, religiosas, políticas, atravessada por experiências particulares e influenciada por estudos que lhe eram contemporâneos no âmbito da medicina, da biologia, da educação, etc.

Maria Lacerda acreditava num ideal de emancipação que ultrapassava a conquista de direitos civis para as mulheres, os quais eram tão defendidos pelos movimentos feministas à época, observava, inclusive, uma problemática em torno do próprio feminismo enquanto movimento político comprometido com a emancipação da mulher, denunciando certa confusão/distorção:

Ocupar posição de destaque em qualquer repartição pública, viajar só, estudar em escolas superiores, publicar um livro de versos, ser “disease” ou “dictriz” divorciar-se três ou quatro vezes pelas colunas do “Para-Todos”, atravessar a nado o Canal da Mancha, ser campeã de qualquer esporte – tudo isso constitui as “vitórias do feminismo”, vitórias que nada significam perante o problema humano da emancipação da mulher.

É tática bem manejada pela civilização unissexual: enquanto as mulheres se contentam com essas vitórias, *a sua verdadeira emancipação* é posta de lado ou nem chega a ser descoberta pelos tais reivindicadores de direitos adquiridos. (MOURA, 1932, p. 37-38, **grifo meu**).

Ao falar em “verdadeira emancipação”, Maria Lacerda alerta para a importância de um projeto específico de emancipação feminina e nos permite pensar na existência de uma ideia equivocada de emancipação, a qual não levaria à “libertação” da mulher. Por esta razão, parece importante deixar claro o que queremos dizer quando falamos em *emancipação feminina*, a qual concepção de emancipação e ideia de liberdade nos referimos.

Emancipar-se, de modo geral é o mesmo que libertar-se, tornar-se independente. No caso específico das mulheres tem este mesmo sentido, de independência e libertação, mas por ser um termo amplo, utilizado para designar situações diversas vivenciadas por diferentes sujeitos, e um termo que permite diferentes interpretações sobre a condição feminina, por exemplo, faz-se importante adjetivá-lo, caracterizá-lo, delimitá-lo, de modo a tornar evidente a partir de que concepção de emancipação pretendemos dialogar com Maria Lacerda: Emancipação *de quem?* (Quem quer emancipar-se?); Emancipação *de que?* (De que condição se quer liberdade?); Emancipação *para quê?* (Que condição se almeja conquistar?).

A primeira questão é simples, nosso foco é a emancipação das mulheres, a emancipação feminina. Para responder a segunda questão voltaremos à reflexão sobre o conceito de exclusão social na experiência das mulheres, de onde julgamos conveniente denominar a situação de gênero das mulheres como uma condição de opressão, em que as mulheres estariam oprimidas na relação que estabelecem com os homens, sendo dessa

condição que se deseja liberdade, que se quer emancipar, o que veremos a seguir. Sobre a terceira questão, *emancipação para quê?*, nos deteremos adiante.

Marcela Lagarde y de los Ríos (2005) tem denominado “*cautiverio*” a expressão político-cultural que define a condição da mulher a que Maria Lacerda de Moura, um século antes, já se referia. Para Lagarde, as formas de ser mulher nesta sociedade e em suas culturas constituem cativerios nos quais sobrevivem criativamente as mulheres *na opressão*. A autora assinala que

Las mujeres están sujetas al cautiverio de su condición genérica y de su particular situación, caracterizadas por formas particulares de opresión genérica. El cautiverio de las mujeres se expresa en la falta de libertad, concebida esta última como el protagonismo de los sujetos sociales en la historia, y de los particulares en la sociedad y en la cultura. (LAGARDE, 2005, p. 37)

Para Lagarde, as mulheres estão no Estado opressivamente, em uma situação de subordinação, de dependência e de discriminação, as mulheres “están en el Estado en la desigualdad objetiva frente a una supuesta igualdad jurídica, están como minoría política, a pesar de su mayoría social” (2005, p.98). Para ela, a opressão das mulheres se funda na desigualdade econômica, política, social e cultural das mulheres e se define por um conjunto articulado de características marcadas na situação de subordinação, dependência vital e discriminação das mulheres em sua relação com os homens, no conjunto da sociedade e do Estado.

Esta discriminação a que Lagarde se refere se expressa – e se constitui – de diversas formas, através da linguagem, através das diferenças salariais entre homens e mulheres, ou dos diferentes cargos exercidos por uns e por outras. A opressão das mulheres se sintetiza, portanto, em sua inferiorização frente ao homem, constituído este em paradigma social e cultural da humanidade. No dizer de Lagarde (2005),

Las mujeres están cautivas porque han sido privadas de autonomía vital, de independencia para vivir, del gobierno sobre sí mismas, de la posibilidad de escoger y de la capacidad de decidir sobre los hechos fundamentales de sus vidas y del mundo (p.37).

Así, todas las mujeres están cautivas de su cuerpo-para-otros, procreador o erótico, y de su ser de otros, vivido como su necesidad de establecer relaciones de dependencia vital y de sometimiento al poder y a los otros. Todas las mujeres, en el bien o en el mal, definidas por la norma, son políticamente inferiores a los hombres y entre ellas. Por su ser-de y para-otros, se definen filosóficamente como entes incompletos, como

territorios, dispuestas a ser ocupadas y dominadas por los otros en el mundo patriarcal (p.41).

Entre as diversas aproximações que encontramos entre os pensamentos de Marcela Lagarde e Maria Lacerda, está o fato de que, como Lagarde, Moura também via na condição feminina uma situação de opressão, frente ao homem seu companheiro, pai, ou irmão, mas também frente ao Estado e às instituições sociais, que se lhe apresentavam patriarcais, sexistas e androcêntricas, como podemos observar nos excertos que se seguem:

Trabalhistas, sindicalistas, padres de quaisquer religiões, sacerdotes revolucionários ou clericais, socialistas, demagogos e feministas, a imprensa chamada livre, os partidos políticos, os adeptos do feminismo caridoso, tudo, absolutamente tudo procura abafar a verdadeira necessidade interior da mulher. Todos sufocam as suas mais altas aspirações no caos das competições de partidos ou do progresso material absorvente, na atividade louca da vida moderna – para esta civilização de castigo da carne e das consciências. (MOURA, 1932, p. 49).

E tudo é prostituição, dentro ou fora do casamento.

Aluguel por toda a vida a um só ou aluguel a diversos e por tempo determinado. Aluguel do corpo, aluguel do trabalho, aluguel da razão.

A mulher vive “*a serviço*” do castigo social. (MOURA, 1932, p.50-51).

Duplamente escrava: tutelada milenar do homem, instrumento de volúpia ou exploração, serva dos ídolos da honra, dos partidos, dos programas – é a rainha do lar é a deusa é a santa é o anjo redentor de todo o gênero humano (...). (MOURA, 1932, p. 53).

Lagarde (2005, p.93), nesse sentido, salienta que “no es casual que las mujeres, a las vez que son objeto de la opresión, ejerzan en ciertas circunstancias el poder patriarcal sobre otras mujeres, sobre menores, sobre enfermos y otros desvalidos”, Lagarde (2005) destaca que assim como as mulheres estão *cativas* pelo simples fato de serem mulheres na sociedade patriarcal, pelo simples fato de serem homens nessa sociedade, os homens são os opressores, apesar da sua vontade e consciência. Da mesma forma o são, também, suas instituições e suas normas (o Estado, a sociedade política e a sociedade civil) e quem, por delegação patriarcal deva exercê-lo, até mesmo as mulheres.

Em seu livro *Pedagogia do Oprimido* (1987), Paulo Freire traz alguns aspectos que, no seu modo de ver, colaboram para a manutenção da condição opressora de uns sujeitos sobre outros, quais sejam: o medo da liberdade e a dependência. Para este autor, o medo da liberdade tanto pode conduzir os oprimidos a pretender ser opressores também, quanto pode mantê-los atados ao *status* de oprimidos. Segundo o autor,

Os oprimidos, que introjetam a “sombra” dos opressores e seguem suas pautas, temem a liberdade, na medida em que esta, implicando a expulsão desta sombra, exigiria deles que “preenchessem” o “vazio” deixado pela expulsão com outro “conteúdo” – o de sua autonomia. O de sua responsabilidade, sem o que não estariam livres. (FREIRE, 1988, p. 34).

Esse medo da liberdade, no caso específico das mulheres é ainda atravessado e intensificado pela cultura patriarcal que define a mulher como *ser de e para outros* (LAGARDE, 2005), e por isso mesmo, “La mujer valora más la existencia del otro que la propia, porque sólo su reconocimiento le da existencia a ella misma.” (LAGARDE, 2005, p.367) Numa sociedade patriarcal, enquanto o homem *é em si mesmo*, a mulher só existe social e individualmente pela relação com ele, ou seja, para que a mulher exista é necessária a preexistência do homem.

“A libertação, por isto, é um parto. E um parto doloroso”, afirmou Freire (1988, p.35), pois os oprimidos

Sofrem uma dualidade que se instala na “interioridade” do seu ser. Descobrem que, não sendo livres, não chegam a ser autenticamente. Querem ser, mas temem ser. São eles, e ao mesmo tempo o outro introjetado neles, como consciência opressora. Sua luta se trava entre serem eles mesmos ou serem duplos. Entre expulsarem ou não o opressor de “dentro” de si. Entre se desalienarem ou se manterem alienados. Entre seguirem prescrições ou terem opções. (FREIRE, 1988, p.35).

Assim, entre outras coisas, para emancipar-se é preciso superar o medo da liberdade. O caráter de dependência emocional e total dos oprimidos pode levar a manifestações de destruição da vida, da sua ou da do outro, oprimido também. Entretanto, a emancipação, enquanto busca por *ser mais* (FREIRE, 1988), por *ser plenamente humanos* (FREIRE, 1980), requer a libertação de si e do “outro” também, requer a libertação do opressor. Paulo Freire, nesse sentido, afirma que

Somente os oprimidos podem libertar os seus opressores, libertando-se a si mesmos. Eles, enquanto classe opressora, não podem libertar-se, nem libertar os outros. É pois essencial que os oprimidos levem a termo um combate que resolva a contradição em que estão presos, e a contradição não será resolvida senão pela aparição de um “homem novo” (sic): nem o opressor, nem o oprimido, mas um homem em fase de libertação. Se a finalidade dos oprimidos é chegar a ser plenamente humanos, não a alcançarão contentando-se com inverter os termos da contradição, mudando somente os pólos. (FREIRE, 1980, p.59)

O patriarcado é uma das estruturas de poder que existem em nossa sociedade que tem relação direta com a opressão feminina, é um dos espaços históricos do poder masculino que encontra suas bases nas mais diversas formações sociais, como a religião, o estado e o governo, e se caracteriza por relações de dominação de uns homens sobre outros e sobre todas as mulheres e criaturas.

O poder patriarcal, por sua vez, constitui as identidades masculinas e femininas, e homens e mulheres, desde que nascem, são interpeladas por esse poder, que se expressa e concretiza através da cultura: para as mulheres a assumirem posições subalternas e de subordinação aos homens, às instituições, às normas, aos seus deveres e aos poderes patriarcais; para os homens a não permitirem jamais aparentarem traços que os identifiquem com as mulheres. Elas, são educadas para uma existência secundária, de obediência, de servidão voluntária, de dependência; eles, são educados para serem provedores, autosuficientes, desligados das tarefas do cuidado de si e dos outros. Por outro lado, afirma Freire que “Não é o dominador que constrói uma cultura e a impõe aos dominados. Ela é o resultado de relações estruturais entre os dominados e o dominador” (FREIRE, 1980, p. 64). Assim como sabemos que, hoje essa forma de descrever não está mais tão delimitada e inflexível.

Entretanto, ainda que a afirmação de Freire corrobore a idéia de que é possível à mulher, construir outras relações e provocar transformações culturais relativamente às questões que decorrem das diferenças de gênero, é importante ressaltar que existem diversos fatores como a alienação, o medo da liberdade, ou o medo de assumir a liberdade, bem como a dependência em relação ao “outro” (aqui compreendido como homem particular, ou mesmo as estruturas sociais patriarcais), e a “autodesvalia” (FREIRE, 1988), que se colocam como entraves para a superação dessa condição de opressão, para a sua emancipação.

Diante da condição opressora que a mulher de seu tempo vivia, a concepção de emancipação trazida por Lacerda era abrangente, e além de direitos políticos, guardava estreita relação com a dimensão econômica, da sexualidade e dos saberes femininos. Passava necessariamente pelo acesso da mulher à educação, tanto profissional como intelectual. Extrapolava a condição feminina para se constituir em emancipação humana, que no seu entender, para ser alcançada, requer não apenas a libertação da mulher, mas a simultânea libertação do homem, o qual Lacerda reconhecia como um indivíduo escravizado pela sociedade capitalista e incapaz de pensar por si mesmo, senão dentro da moral da cultura

vigente (cristã, ocidental, capitalista, etc). Era também uma concepção anti-social e individualista, inspirada, além de outros, no pensamento Han Ryner, de que apenas “cada um de nós pode produzir em si mesmo um ser humano tal como sonha, como idealiza aos humanos do futuro” (RYNER apud MOURA, 1932). Dizia Lacerda:

Em que consiste a emancipação feminina ? De que serve o direito político para meia dúzia de mulheres, si toda a multidão feminina continua vitima de uma organização social de privilégios e castas em que o homem tomou todas as partes do leão?

(...) Quem pode falar em emancipação feminina, em emancipação humana, dentro da lei, dentro da ordem social?

Só caminha para a emancipação quem se coloca fora da lei, fora dos prejuízos, dos dogmas, dos preconceitos religiosos e sociais – para conhecer-se para realizar-se. (MOURA, 1932, p.39)

E, si o homem é escravo do homem, através do salário, e, si a mulher é duplamente escrava, do homem e do salário – como podemos pensar na emancipação feminina dentro do regimen legal burguês-capitalista, no qual a função da mulher se limita a maquina de prazer ou de trabalho ou a fabricar a carne para os canhões vorazes? (MOURA, 1932., p. 142)

Dentro de tal regimen, quem quizer emancipar-se, ou melhor: quem quizer caminha para a sua realização, tem de desertar da sociedade, ser individuo anti-social, colocar-se fora da lei e dos preconceitos de uma civilização envilecida de crimes e de baixezas. (MOURA, 1932, p.144)

Lacerda tinha consciência de que a opressão feminina assumia formas e intensidades distintas dada a condição social. Na leitura que fazia, acreditava que assim como o direito ao sufrágio, a inclusão das mulheres no mercado de trabalho não era uma conquista das lutas feministas, mas um consentimento social, este último resultante da necessidade da mão de obra feminina e, por isso, não operava grandes mudanças nas relações sociais. Ela entendia que, enquanto se contenta com o “feminismo de votos” e com o “feminismo de caridades”, “a mulher se esquece de reivindicar o direito de ser dona de seu próprio corpo, o direito da posse de si mesma.¹” Enquanto isso, defendia: “A verdadeira emancipação é o domínio próprio e o respeito à liberdade e à vida” (MOURA, 1932 167).

A afirmação de Freire [de que a cultura opressora não é imposta, mas é o resultado de relações estruturais entre “dominados e dominador”] nos provoca pensar a construção de outras relações, e logo, de uma cultura menos sexista e androcêntrica, que caminhe na direção

¹ Trecho extraído do artigo “Feminismo? Caridade?” escrito por Maria Lacerda de Moura em 1928, para o jornal *O Ceará*, de Fortaleza. Disponível em <http://www.nodo50.org/insurgentes/textos.htm#mulher>

da emancipação feminina dentro da perspectiva que tanto Freire como Lacerda defendem, como emancipação do indivíduo, emancipação humana, para qual é necessária a relativa *libertação do homem da condição de opressor*. O ideal de emancipação para as mulheres não pode ser pensado de modo exclusivista, binário, no sentido de buscar transformações de um único lado. Se entendemos que as construções dos gêneros acontecem de modo relacional, também a condição opressora que um dos pólos estabelece sobre o outro resulta de uma relação. Dentro desta perspectiva de emancipação feminina, também o homem deve ser considerado, não como parâmetro a ser seguido, mas como sujeito com quem negociar, dialogar, construir.

Quando apresentamos nosso problema de pesquisa, as questões e as suspeitas que moveram este estudo, uma dessas suspeitas era de que no entendimento de Lacerda, a emancipação acontece por meio da educação. O estudo mais aprofundado de seus textos nos permite dizer que no seu entendimento, esse processo – de emancipação feminina – é mais complexo e envolve outras dimensões, além da educação, que se entrecruzam. A partir dessa compreensão, elegemos três dimensões pelas quais passa a construção da emancipação da/pela mulher, segundo o pensamento lacerdiano, e que em alguns pontos encontra convergência no pensamento da antropóloga feminista mexicana Marcela Lagarde e de Paulo Freire: a dimensão econômica, a dimensão do corpo e da sexualidade e a dimensão do saber. Nesta última apresentaremos a idéia de educação libertária da autora.

4.2 A DIMENSÃO ECONÔMICA DA EMANCIPAÇÃO DAS MULHERES

Para Maria Lacerda a emancipação da mulher passa, indiscutivelmente, pela sua emancipação econômica, sendo o primeiro passo a ser dado. Segundo entende, sem poder bastar-se a si mesma financeiramente, e prover seu sustento através do próprio trabalho, a mulher se torna, ou se conserva, “escrava”: “A primeira e decisiva conquista será, já o disse, a emancipação econômica feminina, para trabalhar e viver livremente ao lado do homem, sem a qual não pode ser senão escrava” (MOURA, 1932, p. 165). Entretanto, diante da realidade que presenciou, da entrada das mulheres no mercado de trabalho de uma forma discriminadora e desumana, Lacerda percebeu que o salário, apenas, não a libertaria da sua condição opressora.

Era preciso também consciência [que viria pela educação intelectual], e formas alternativas de trabalho. Dizia: “Independência só pode alcançar um espírito livre de prejuízos sociais, a mulher que vive do seu trabalho, que manda na sua vida, que tem coragem e superioridade para se bastar a si mesma” (2005, p.124).

A autora via e denunciava como empecilhos à libertação da mulher, a educação servil que lhe ministravam, a legislação civil que a colocava sob a condição de tutelada do marido, a sua não-consciência, o comodismo “de escrava e odalisca”, e o dogma da obediência e da meiguice. A emancipação feminina era, para Maria Lacerda, antes de particular, um problema social, e numa análise mais utópica e extremista, ela afirmava que para resolvê-lo era preciso desertar da sociedade, tornar-se antissocial, pois conforme acreditava, “Casada, solteira ou viúva a mulher é escrava do salário, do pai, do marido, patrão, diretor espiritual ou sociedade” (2005, p.123). E questionava:

Mas, ligada pela lei, pelo dinheiro ou pelo receio do que possam dizer, ligada ao homem, casada ou não, dependendo da sua respiração de manhã à noite, sujeita à mesma cama e aos mesmos hábitos, obrigada a se deitar quando ele se deita, a acordar quando ele acorda, a ter insônias quando ele as tem e vice-versa, - assim é lá possível independência? Nem de um e nem de outro. (MOURA, 1932, p. 124).

Ao tratar sobre a educação profissional das mulheres, Lacerda vai defender o atelier na escola primária, pois entendia que nessa modalidade de ensino não se trata apenas de ensinar um ofício, e argumentava: “mais importante talvez, e se resume no axioma de Anaxágoras: *o homem pensa porque tem mãos*, é o desenvolvimento das faculdades intelectuais, das faculdades inventivas, criadoras, pela educação dos sentidos” (MOURA apud LEITE, 2005, p.81). Com base nesse entendimento e criticando o ensino da costura, “puramente manual e desgastante para as mulheres”, esclarece:

Não se trata aqui de trabalhos femininos. É indispensável preparar a mulher para prover a subsistência trabalhando em todas as profissões acessivas ao sexo, prepará-la para não ser parasita, objeto de luxo ou exploração. O trabalho manual ao lado do trabalho intelectual. São os dois grandes braços da atividade humana. Um não é melhor nem mais importante que o outro - são diferentes, completam-se. São forças que se equilibram. Não há aí superioridade nem inferioridade, nem antagonismo. (MOURA apud LEITE, 2005, p. 81-82)

Marcela Lagarde (2005), sobre o processo de construção de uma nova subjetividade para as mulheres, aponta que se faz necessário o reconhecimento do trabalho invisível das mulheres. Para ela, seria necessário organizar a identidade das mulheres como seres sociais e criativos que trabalham, e promover que as mulheres realizem diversas atividades que lhes permitam satisfazer necessidades criativas e obter meios para viver.

Penso que, a realidade do trabalho feminino na época em que Maria Lacerda viveu, a forma como se dava a distribuição sexual do trabalho e mesmo a precariedade da educação intelectual da mulher naquele período, não colocavam a questão da (in)visibilidade do trabalho feminino na pauta das discussões, aliás, o trabalho realizado pelas mulheres era visível, e defendido como natural, essencial e ao qual deveria se limitar a mulher enquanto “educadora dos cidadãos de amanhã” (1932, p.142) [não é a toa que hoje exista quem defenda a ideia de que o problema da criminalidade infantil e da desestruturação da família tradicional seja decorrente da saída da mulher do espaço doméstico, abrindo mão do papel exclusivo de educadora dos filhos para ingressar no espaço público do trabalho assalariado]. Todavia, ao longo da sua trajetória intelectual, Lacerda procurou visibilizar não apenas o trabalho desenvolvido pelas mulheres, mas também a desvalorização desse trabalho, a sua importância social e a necessidade da educação feminina para bem desempenhá-lo. Lacerda não tinha dúvida: “E quanto temos que aprender! Primeiramente que a mulher resolva o seu problema econômico. A mulher tem de se bastar a si mesma na luta pela subsistência. E, principalmente, que aprenda a viver sozinha, no seu teto, da sua tenda de trabalho” (2005, p. 57).

A ideia de Lagarde, pensada a partir da observação etnográfica das experiências cotidianas de mulheres nossas contemporâneas, dentro de outro contexto, portanto, juntamente com o ideal de educação profissional trazido por Maria Lacerda, nos convida pensar em diferentes possibilidades para o trabalho feminino associando-o ao desenvolvimento intelectual das mulheres. Eggert (2002), enfatiza a importância da narrativa, onde haja espaço para que as mulheres possam “pensar sobre as experiências que se tem e que se faz”, seguindo as ideias de Josso (2004).

Assim, para a superação da condição opressora pelas mulheres, bem como para a construção de novas relações sociais mais justas, mais “iguais na diferença”, se faz indispensável a autossuficiência econômico-financeira das mulheres, prover e gerir o seu sustento, mas apenas isso não é suficiente para a libertação da mulher dentro ideal de

emancipação que concebemos para essa dissertação. Muitas das mulheres, alunas do curso de Pedagogia, cujas experiências narradas foram descritas na introdução do trabalho, eram profissionais assalariadas e, no entanto, a sua condição de gênero não era menos opressora. Aliar a formação profissional à educação intelectual, como sugeria Maria Lacerda, buscando, nesta última acender as luzes sobre os processos e os saberes envolvidos no trabalho feminino, nas suas experiências formativas, recriando e ressignificando positivamente o trabalho realizado pelas mulheres pode ser o passo seguinte, se considerarmos o entendimento desta autora de que o primeiro é a emancipação econômica.

4.3 O CORPO E A SEXUALIDADE

A emancipação da mulher, na concepção de Maria Lacerda, como dito antes, é um fazer complexo, abrangente, que envolve diversos aspectos, cabendo a cada mulher, segundo ela, e além de outras coisas, “Emancipar-se economicamente ganhando a vida pelo seu trabalho e emancipar-se pela liberdade sexual” (MOURA, 1932, p. 162). Sobre esta dimensão do corpo e da sexualidade, que atravessa a emancipação feminina no pensamento lacerdiano, é o que veremos agora.

Para Marcela Lagarde (2005), a opressão das mulheres está determinada também pela existência de relações, estruturas e instituições hierárquicas de poder e domínio autoritário e, especialmente, pela definição do ser social das mulheres em torno de uma sexualidade expropriada procriadora ou erótica, estruturada em torno de seu “corpo-para-outros”, como bem destaca,

El cuerpo de la mujer, incluye también, los cuerpos y las vidas de los hijos y de los cónyuges, las instituciones jurídicas y políticas y las concepciones mitológicas, filosóficas e ideológicas, que le dan nombre, le atribuyen funciones, prohíben o asignan obligaciones, sancionan y castigan.

El cuerpo histórico de la mujer está formado por los cuerpos de las mujeres y por todos aquellos que las ocupan. Así, a lo largo del ciclo del vida – y no sólo en el embarazo o durante el coito, sino permanentemente –, el cuerpo femenino es un cuerpo-ocupado.

El erotismo femenino no encuentra un camino recto entre el estímulo y la vivencia, está estructurado para requerir la mediación del otro, protagonista esencial para que la mujer concluya el proceso, que siempre consiste en la satisfacción del otro. (LAGARDE, 2005, p.212)

Em *Liberdade Sexual das Mulheres* (1923), escrito por Maria Lacerda como prefácio à obra de Júlio Barcos, professor e jornalista argentino, a autora já anuncia como entende a questão da sexualidade e do corpo feminino, dada a cultura da época. Seu pensamento encontra muitos pontos em comum com o pensamento de Lagarde, na medida em que também Lacerda se dá conta do caráter expropriado do corpo e da sexualidade feminina. A autora percebe a dupla moral sexual existente na sociedade, que determina uma moral para cada sexo e restringe a sexualidade feminina, associando-a ao amor por um único homem, enquanto aos homens é ridicularizada a virgindade, conferindo-lhe status positivo a promiscuidade.

Condenando o “culto” à virgindade feminina – que vai chamar “Himenolatria” –, Maria Lacerda desenvolve suas ideias acerca do “Amor Plural”, segundo o pensamento de Han Ryner, filósofo e jornalista francês, em que condena o “amor único” e defende a maternidade consciente, inspirada na obra de Malthus sobre o princípio da população. Dizia:

A ciência costuma afirmar que a mulher é uma doente periódica, que a mulher é útero. Afirma que o amor para o homem, é apenas um acidente na vida e que o amor, para a mulher, é toda a razão de ser da sua vida (...). Há engano no exagero de tais afirmações. Ambos nasceram pelo amor e para o amor. Se o amor para o homem, é apenas acidente na vida, e não é bem assim, é que o homem realiza, conscientemente ou inconscientemente, o amor plural: está mais perto da sua libertação (...). O homem é pluralista: é a razão da sua calma, da sua experiência, da sua maior serenidade, da sua certeza indo ao encontro do prazer ou do amor. Sabe que não se esgotará num só (...). Quanto à mulher, convencionaram que só pode amar a um homem, dentro da lei ou fora dela. E a própria mulher se convenceu disso, penetrada do erro de se ter de apegar profunda e exclusivamente ao amor de um único homem. (...) Sofre e sofrerá as conseqüências da sua obstinação em supor que o Amor mora dentro de um homem, que ela nasceu para “servir” a um homem. (MOURA apud BARCOS, 1923, prefácio)

Mas não era unicamente ao casamento legal ou religioso a que a autora se referia, para ela,

Também na liberdade do amor, fora da lei, da benção clerical e social, a mesma tragédia persiste, mormente nos países latinos. Haja ou não preconceitos de ordem religiosa, civil ou social – “o drama de ser dois” existe obstinadamente. O erro provém de acreditarmos e teimarmos no amor único, no amor exclusivista de um ser para outro ser. (MOURA apud BARCOS, 1923, prefácio)

Guardadas as peculiaridades de cada autora, de cada estudo e de cada época, Maria Lacerda, assim como Marcela Lagarde, reconhece que [e como] a cultura constrói a

feminilidade e a sexualidade feminina em torno de seu “corpo-para-outros” (LAGARDE, 2005), reconhece, de certa forma, alguns dos “cativeiros” trazidos por Lagarde (2005). Podemos relacionar, por exemplo, o cativeiro da puta, de Lagarde, com o lugar [social e simbólico] da prostituta, trazida por Maria Lacerda; o cativeiro da louca, com o lugar reservado à solteirona, a histérica no dizer de Maria Lacerda; e o cativeiro da *madresposa* com as mulheres casadas, com ou sem filhos. A identificação desses lugares sociais e simbólicos impostos às mulheres, por Maria Lacerda, pode ser encontrada ao longo das suas obras, mas ela os resume brevemente nesta passagem:

Nesta sociedade, a mulher, ou tem de ser a fabricadora de carnes para o Melcart da guerra ou das revoluções, de fauces escancaradas e sangrentas em tempo de paz tanto quanto em época de luta armada, ou terá de ser a “virtuosíssima cortesã dos salões” (casada legalmente, mas, geralmente prostituída na alma muito mais do que no corpo) – para o gozo dos elegantes cidadãos patriotas e cristãos civilizados, ou dos sultões do harém da monogamia de comediantes.

Falhando essas duas hipóteses, terá de ser a prostituta fabricada pelo mesmo cínico que a tirou, menina, das camadas populares, que a comprou de qualquer caften e irá aumentar o cortejo das que tem por missão saciar a fome bestial do senhor de escravas brancas, assalariadas para a venda de sua carne.

Se ainda falhar essa hipótese, (e tudo é questão de sorte, acaso, destino), será a desgraçada solteirona histérica, a criar cachorrinhos ou titia de sobrinhos malcriados.

Se falha também essa hipótese, há outra: a da besta de carga, a proletária, explorada no trabalho, noite e dia, pela exigência da família – cheia de necessidades.

É inútil pensar em fugir de qualquer das hipóteses.

A mulher tem de cair em uma dessas redes. (MOURA, 1932, p. 142-143)

Maria Lacerda (1932), por vezes, faz uma leitura essencialista/biologicista dos gêneros, com uma concepção estereotipada do masculino e do feminino, como por exemplo, quando afirma que, “Só os sentidos amam no homem” (p. 160), enquanto que “a mulher ama com o coração, com a sensibilidade afetiva” (p. 161). Ainda que se aperceba do quanto de cultural existe sobre as características biológicas, justifica a importância da sexualidade feminina e do sexo para a mulher, como uma questão de saúde, como podemos observar neste excerto:

(...) se afirmam todos, que a vida da mulher depende de seus órgãos de reprodução, se todos se julgam suficientemente conhecedores do assunto para terem o direito de analisar a mulher como um ser doente periodicamente devido às suas funções orgânicas, caracterizadas pelos órgãos sexuais – a sociedade civilizada e moraliteista e a sua respectiva “célula mater” – a família – convencionaram, para a defesa dos privilegiados, que: a vida sexual da mulher é “qualquer coisa de facultativo, perfeitamente dispensável, não importando em que idade”, enquanto o homem se defende decretando as suas necessidades mais urgentes e invariáveis, e perenes,

contra as quais nenhum obstáculo é bastante forte para o desviar de viver a sua vida integral na escala zoológica.

Nada mais prejudicial à espécie, nada mais criminoso em relação aos indivíduos do que essa coerção aos instintos da mulher, coerção única e a mais abominável verificada em o reino animal.

Esta abstenção forçada pelos prejuízos sociais afeta, de preferência, o sistema nervoso e o aparelho digestivo, conseqüentemente, todo o organismo e toda a vida psíquica.

Que o diga Freud, que o digam os manicômios e os conventos. (MOURA, 1932, p. 147)

Defendendo o direito da mulher ao conhecimento e controle da sua sexualidade, Maria Lacerda denuncia o que chama “escravidão sexual”. Numa linha de pensamento que converge com o estudo de Marcela Lagarde (2005), ela denuncia que “a mulher não é dona do seu próprio corpo, e, ainda agora, não sabe ser, não quer ser” (MOURA, 1932, p.150).

A literatura, as religiões, a astúcia masculina criou e a cretinice feminina aceitou e repete, gostosamente, as expressões: belo sexo, rainha, deusa, santa, anjo, sexo sentimental, tantas outras palavras criadas para afastar a razão feminina do verdadeiro sentido da vida. (...) Palavras doces, delicadas, diáfanas, envolventes, mas, a literatura e a religião se esqueceram de que essas expressões não conseguem extirpar a necessidade fisiológica que a natureza teve a preocupação de pôr nos órgãos da multiplicação da espécie. Anjos, deusas de carne e osso, sem asas imponderáveis, porém, com órgãos exigentes como todos os dos outros animais. (MOURA, 1932, p. 150-151)

Assim, diante da condição opressora em que vivem muitas mulheres também no que se refere ao seu corpo e a sua sexualidade, a autora aponta que a solução é individual (MOURA, 1932, p.160): “Nesse caso, a mulher tem de proceder como os individualistas livres, se tem caráter, dignidade, se é consciente, se reivindica o direito de viver, o direito de criatura, de ser humano, e até o direito de animal na escala zoológica” (p.162). Para alcançar a sua emancipação, Maria Lacerda defende que à mulher é preciso desprezar “o que poderiam dizer” [portanto ela precisa se dizer isso!], e se colocar fora da lei, como antissocial, nesse sentido, afirmava:

A mulher terá de deixar as suas tolas e infantis reivindicações civis e políticas – para reivindicar a liberdade sexual, para ser dona do seu próprio corpo (...). É biológico, é humano, é natural a mulher reivindicar a posse de seu corpo, aliás, todos os animais gozam desse direito. A mulher vai compreendendo, felizmente, que as leis são feitas pelos homens e para os homens – sexualmente bem instalados na vida – e que só

visam o bem estar, a liberdade, o prazer e o pátrio poder do sexo forte, em detrimento do sexo fraco, que, por ser fraco, tem de aceitar a proteção nessa partilha leonina. (...) A mulher de caráter, a mulher superior sente a humilhação a que se submete no casamento. Acompanha a história dolorosa, a “*via crucis*”, a tragédia do sexo feminino através de todas as civilizações e vai tomar caminho oposto. Se a apontam como imoral, como corruptora de costumes, isso lhe não importa. É individualista, reivindica o direito à vida, o direito à alegria de ser alguma coisa mais do que objeto de compra e venda, dentro ou fora do casamento. (MOURA, 1932, p. 162-163)

Mas para a mulher, reivindicar a liberdade sexual e a propriedade do seu corpo, passa, obrigatoriamente, no entender de Moura, pela questão da maternidade, que a autora problematiza a partir da tese maltusiana da necessidade da maternidade consciente para conter a explosão populacional como meio de combater a miséria:

É através da Maternidade consciente que se vão esboçar os contornos iluminados de uma vida nova: seria o extermínio das guerras, da fome, dos prejuízos sociais funestos a todo o gênero humano, é o combate aos crimes passionais, é a extinção da prostituição e do crime não menos inominável da castidade forçada para a mulher solteira e da maternidade imposta à ignorância da mulher casada, é o extermínio do infanticídio, é a questão resolvida da lei de população (MOURA, 1932, p.165).

Além disso, Maria Lacerda de Moura percebeu a naturalização da maternidade como parte essencial da mulher, inerente ao ser feminino, entendo que, na verdade, era [é?] uma construção social, uma condicionante cultural, imposta às mulheres na condição de esposas, - as madrespas, de Lagarde (2005). Argumentava que “a questão não é dogmatizar que a mulher, antes de tudo, é mãe e deve ser mãe acima de tudo. Não. Todo indivíduo, homem ou mulher, deve realizar-se, na plenitude das suas forças” (MOURA, 1932, p. 184), e citando Marañon, ressalta: “tener todos los derechos del hombre, tener abiertos todos los caminos intelectuales y sociales: eso sí; pero, ante todo, ser mujeres, cada vez más mujeres”. Mas, ser cada vez mais mulheres, não é ser mãe, cada vez mais mãe, no sentido fisiológico. Essa é a deplorável confusão” (MOURA, 1932, p. 184).

Com vistas à emancipação feminina, ao tratar sobre a sexualidade e o corpo das mulheres, Marcela Lagarde apresenta nas conclusões de sua obra, alguns pontos importantes na direção do *pensamento lacerdiano*, ou que se poderia pensar a partir das colocações de Maria Lacerda. O primeiro desses pontos trazidos por Lagarde (2005) é que para construir novas identidades para as mulheres e desestruturar a feminilidade dominante [essa sexualmente escrava, condenada ao amor único, à maternidade imposta, etc.] é essencial que a

sexualidade deixe de constituir o eixo da identidade das mulheres, de seu ser e de sua existência. O segundo, é a re-significação da maternidade como fato social e cultural e sua conseqüente desestruturação como experiência natural definitiva, individual e privada das mulheres. Para a autora é preciso desestruturar/desconstruir as mulheres como seres-para-os-outros, como os entes maternos, e socializar os cuidados: “maternizar” a sociedade e “desmaternizar” as mulheres. É prioritário distribuir os cuidados vitais dos “outros” entre a maternidade, a paternidade e a ampliação e criação de instituições sociais públicas que os realizem. As mudanças nos cuidados aos outros e na reprodução da sociedade, e na cultura que realizam as mulheres na materno-conjugalidade, são caminhos que permitem desmontar o duplo trabalho, a dupla jornada, a dupla vida de muitas mulheres. (LAGARDE, 2005, p.823-824)

E o terceiro ponto, Lagarde propõe a constituição/transformação das mulheres em *seres-para-si*, desenvolvendo a ideia de que um *ser para si* requer um *corpo para si*, requer, por sua vez, a ressignificação da sexualidade feminina baseada na construção de um prazer e de um gozo próprios: o “erotismo-para-mim” no dizer de Lagarde (2005, p.825). Em outras palavras, defende que as mulheres necessitam apropriar-se de seu corpo como propriedade – ser proprietárias e não mediadoras –, como uso.

4.4 O SABER

Para Maria Lacerda, a educação é fundamental no processo de emancipação das/pelas mulheres, é a educação que possibilita a tomada de consciência da sua condição, e é pela educação que a mulher pode se profissionalizar, conhecer-se e a seu corpo, e optar pela maternidade consciente. Educada, no entender da autora, a mulher pode colaborar na vida social e melhor educar seus filhos. O pensamento de Maria Lacerda acerca da educação é um pensamento bem contextualizado, construído e influenciado pelas ideias pedagógicas das primeiras décadas do século XX, como os ideais escolanovistas, a pedagogia libertária de Francisco Ferrer Guardia, com quem se identificavam os anarquistas, e o princípio da utilidade na educação. Também, como é característico da sua obra, é um pensamento atravessado pela observação da realidade que a cercava, e pela preocupação com as desigualdades e injustiças sociais decorrentes do crescimento acelerado do capitalismo industrial.

Maria Lacerda defendia que, assim como o homem, a mulher, “socialmente falando, nasceu mulher antes de ser esposa ou mãe” (MOURA apud LEITE, 2005, p. 59) e, sem filhos, poderia entregar-se melhor aos deveres sociais. Entendia que a educação, deveria ter como objetivo educar o pai de família para os deveres do lar, e para ser útil à coletividade, e, da mesma forma, educar a mulher para ser esposa e mãe, e para colaborar na vida social. No seu entender, a obra da educação científica, racional para ambos os sexos, seria o mais perfeito instrumento de liberdade.

Ela ressaltava que “O que se quer, com energia indomável, é a igualdade de deveres e direitos” (MOURA apud LEITE, 2005, p. 61), e que essa condição só poderia ser alcançada por meio da educação intelectual das mulheres, mas compreendia que essa educação deveria ser pensada em relação com os demais complicadores da emancipação feminina. Como afirmava,

Falar na educação intelectual da mulher sem tocar na higiene nervosa, sem dizer algo a respeito da solução econômica, com relação aos direitos de igualdade dos sexos, sem encarar face a face o problema do amor, dos filhos, a educação religiosa e tantos outros ramos da questão – é apenas olhar tudo de relance sem nada aprofundar (MOURA apud LEITE, 2005, p. 61).

Acreditava que a mulher educada seria força de resistência contra a exploração do homem pelo homem, Para a autora “A mulher, ignorante, contribui para perpetuar a mentira no lar, na escola, como mãe, educadora, como mundana”, “Não tem espírito combativo, não discute conscientemente, não se revolta. É pouco mais que a escrava antiga, dócil, meiga, submissa” (MOURA apud LEITE, 2005, p.76), e por isso entende sobre a educação das mulheres, entre outras coisas, que

Nascendo a mulher para a missão de mãe e para a ordem social, deve ser educada de modo a exercer dignamente o papel de genitora, sobrando-lhe tempo suficiente para os deveres de colaborar com o homem em benefício do próximo..(2005, p.83-84).

O desenvolvimento intelectual da mulher fará que ela revigore ou faça aparecer as qualidades latentes do seu caráter. Não se deixará facilmente espoliar. Sua submissão, docilidade, a resignação passiva, com que se reveste na luta material pela existência, serão substituídas pela energia e independência, uma vez compreendido o valor próprio, equivalente a uma unidade. Saberá que não é objeto de exploração ou de gozo. Reivindicará o direito: *a trabalho igual, salário igual*. (MOURA apud LEITE, 2005, p. 74)

Maria Lacerda de Moura também defendia que a mulher deveria ser educada ao lado do homem, como companheira (que ela denomina coeducação: 2005, p.85), e denunciava a educação que se dava às mulheres, afirmando que “A educação feminina entre nós é tudo quanto quiserem, menos educação” (apud LEITE, 2005, p.90). No seu entender “o progresso depende das duas facções humanas, - o homem só poderá atingir ao apogeu da sua grandeza intelectual e moral quando a mulher tiver clarividência moral”. (apud LEITE, 2005, p.84) Moura reconhecia que o processo de libertação feminina não era simples, e alertava às mulheres “de que a sua emancipação é um corolário da emancipação do homem. Só noutra regime social” (apud LEITE, 2005, p. 67).

A autora não tinha dúvidas de que as desigualdades sociais entre os gêneros e a condição em que se encontravam as mulheres eram decorrentes da educação que recebiam, tanto escolar como não-escolar, e argumentava:

A mulher é um atraso pedagógico. Não é mentalmente anormal: seu cérebro não foi desenvolvido, não teve exercício (MOURA apud LEITE, 2005, p.61).

Sempre escrava, o cérebro abandonado nela como inútil, objeto de serviço ou de gozo, procurou armas como a astúcia e a mentira, fazendo das lágrimas, dos sentimentos, motivo de sedução; e, por esse meio conservou o predomínio medular e não soube regular as emoções (MOURA apud LEITE, 2005, p. 62).

O saber que Maria Lacerda defende para as mulheres, ainda que algumas vezes esteja pautado numa concepção essencialista de gênero, como mencionado anteriormente, é um saber amplo, que requer uma educação específica que abranja a educação intelectual, a educação profissional e a educação sexual. É um saber que deve despertar a consciência da mulher para a sua condição histórica, para a sua condição social, para a sua força e possibilidade de libertação. É um saber que ultrapassa as fronteiras da cultura patriarcal expressada e perpetuada pela religião.

Antes de ser responsabilidade do Estado, na sua concepção individualista, Maria Lacerda entendia que a educação era responsabilidade de cada mulher. Conforme Leite (2005) “Maria Lacerda chegara à mesma conclusão de Freud, a quem conhecia por obras de divulgação. A educação era impossível. O ensino deveria ser repensado como forma de autodesenvolvimento de cada um (p.20)”. Entre as aproximações que podemos fazer com o estudo de Marcela Lagarde (2005) está o desafio de desmaternizar a mulher, proposto por esta

intelectual. Essa ideia aparece na obra de Maria Lacerda quando reclama que se deve educar o homem para pai de família, e quando diz que

Uma sociedade bem organizada distribui auxiliares às mães, assistência com amas, professoras, etc. – indivíduos também educados e com vocação decidida, aptos a prestar serviços, por prazer, quando necessários. Impõe-se a educação que despreza as preocupações de estreitos horizontes. A irritabilidade feminina vem da atrofia cerebral, da sua atividade mal dirigida, mal aplicada. E as existências femininas se deslizam e se extinguem entre costuras e bordados e limpeza de móveis e cuidados inconscientes aos filhos “não cuidados” (...) (apud LEITE, 1932, p. 86).

O saber necessário às mulheres, para Maria Lacerda, pode ser resumido em “aprender a pensar” (apud LEITE, 2005, p. 105), ou seja, na capacidade de

Analisar os problemas sociais, “a frequência dos crimes e suicídios”, esse “barômetro da degenerescência nervosa da sociedade”, observar de perto e cientificamente, os estragos produzidos pelo álcool, pelas endemias, pela ignorância dos preceitos higiênicos e morais; analisar os destroços da miséria e da dor física e moral; (...) enfim, - estudar o homem e a mulher nos característicos essenciais de cada sexo e a sociologia nas bases do reerguimento do caráter e da equidade, concluir de tudo isso que cada criatura tem direito à vida e ao amor, e cada ente humano tem o dever de contribuir para o bem estar social, - isso é pensar, é ter discernimento. E não é fácil à mulher, até aqui conservada na ignorância e na esterelidade do raciocínio, convencida de que é livre quando não passa de joguete de conveniências nas mãos dos espertalhões – com ares de humildade e subserviência... (apud LEITE, 2005, p.105-106)

De acordo com o pensamento de Maria Lacerda, as dimensões econômica, do corpo e da sexualidade estão intimamente ligadas a dimensão do saber, à educação da mulher. No seu entender, é por essa via que as mulheres poderão se profissionalizar sem tornarem-se escravas do salário, é pela educação que podem melhor conhecer seu corpo, tomar consciência da sua sexualidade, da maternidade. Tomarão consciência da sua condição. Não é, portanto, qualquer educação, mas uma educação comprometida com a mulher, uma educação voltada para todos, mas para todas também, uma educação que reconheça a mulher.

A partir dessas três dimensões que elegemos para pensar a condição e a emancipação feminina na atualidade, com base no pensamento de Maria Lacerda de Moura, nos reportaremos às experiências narradas na introdução da pesquisa a fim de tentar responder em que medida as ideias desta autora podem contribuir para a educação das mulheres hoje.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS, OU: APRENDENDO COM AS RELEITURAS NA PERSPECTIVA FEMINISTA

As experiências narradas pelas alunas do curso de Pedagogia, durante o estágio de docência, pensadas a partir da concepção de emancipação feminina trazida por Maria Lacerda, resultam a compreensão do porquê, mesmo tendo acesso à educação e a uma formação básica comum aos homens, mesmo sendo trabalhadoras, responsáveis por seu sustento e colaboradoras no sustento da família, essas mulheres continuam estabelecendo relações sexistas e desiguais com seus companheiros, relações de caráter servil e de sujeição. O conceito de emancipação trazido pela autora, como vimos antes, é abrangente, perpassa a necessidade de formação intelectual da mulher, mas a esta, deve estar vinculada a liberdade econômica e a liberdade sexual. A libertação da condição opressora da mulher, no seu entendimento, requer a simultânea libertação dos homens da condição de opressores, e, principalmente, a tomada de consciência das mulheres da sua condição, do seu papel na manutenção dessas relações patriarcais e androcêntricas. A concepção de emancipação feminina trazida por Maria Lacerda, ainda que se apresente algumas vezes essencialista e utópica, influenciada pelos ideais escolanovistas, de que a educação resolveria todos os problemas sociais, reconhece que nesse processo é preciso desnaturalizar alguns conceitos acerca do lugar e do papel da mulher, acerca do seu corpo e da sua sexualidade, acerca da maternidade, e isso é muito atual.

As experiências narradas demonstram que, apesar de muitas mulheres terem adquirido certa margem de liberdade decorrente da independência econômica possibilitada pelo acesso ao trabalho e pela escolarização, é possível observar, ainda hoje, tanto no âmbito doméstico, privado, como no âmbito social, a existência de relações em que situações de submissão e de subordinação são vivenciadas e experimentadas de formas distintas, algumas vezes mais perceptíveis do que outras. É o caso, por exemplo, das mulheres que no seu cotidiano enfrentam a dupla jornada de trabalho, que trabalham fora para colaborar com o sustento da família – ou são a principal fonte de renda –, e ainda trabalham em casa. Sem que consigam estabelecer uma equilibrada divisão de tarefas com seus companheiros, é comum se submeterem a sua autoridade, ainda que financeiramente não dependam deles. Muitas se

sujeitam a agressões físicas e psicológicas, e, no entanto, educam seus filhos e filhas para que reproduzam esta mesma lógica.

No diálogo que fizemos com Paulo Freire e Marcela Lagarde encontramos subsídios para, a partir do entendimento de Maria Lacerda, pensar a emancipação das mulheres de hoje, cuja situação e condição social é consideravelmente diferente do que há cem anos atrás, portanto, com alguns anseios e necessidades outras. Se não precisamos, por exemplo, reivindicar o direito à educação intelectual, podemos pensar sobre que tipo de educação intelectual. Se não precisamos reivindicar a legalização do divórcio, podemos pensar como desnaturalizar a ideia de propriedade que ainda vinga nas relações amorosas, mesmo as não oficializadas, e tantos outros problemas que fazem parte das experiências cotidianas das mulheres do século XXI.

Entre as aprendizagens que este estudo nos possibilitou, Freire nos alerta que “Em sua alienação, os oprimidos querem a todo custo parecer-se com o opressor, imitá-lo, segui-lo” (1980, p.60). Para Lagarde (2005), a estrutura social (capitalista, patriarcal, androcêntrica, etc.) que produz e sustenta a condição opressora das mulheres faz com que apesar da possibilidade de construir novas relações, elas não consigam superar a identidade que lhes é conferida de “*seres de e para outros*”, e sigam reproduzindo esta cultura e estas diferenças. Freire (1988) argumenta que somente na medida em que se descubram “hospedeiros” do opressor é que os oprimidos, em nosso caso, as oprimidas, poderão contribuir para o partejamento de sua pedagogia libertadora. Entretanto, lembra que é preciso considerar sobre estes/estas que a estrutura de seu pensar é condicionada pela contradição vivida na situação concreta, e que, portanto, embora o seu ideal seja, realmente, “ser homens”, para eles, “ser homens, na contradição em que sempre estiveram e cuja superação não lhes está clara, é ser opressores.” (FREIRE, 1988, p. 32)

Nos moldes do que pensava Maria Lacerda, atualmente a ambiguidade da noção e da ideia de emancipação está em se considerar emancipadas as mulheres por que conquistaram o direito ao voto, por que têm acesso à educação, e a postos de trabalho que antes estavam sob domínio masculino. Ainda que sejam muito significativas, e representem o enorme avanço do movimento feminista na luta pela superação da desigualdade de gênero, essas conquistas estão aquém da resolução do problema da emancipação feminina, como já vimos.

Cada conquista concede, ou pode conceder às mulheres, condições de liberdades específicas ou “subliberdades”: liberdade econômica, liberdade política, liberdade para ultrapassar as fronteiras do espaço doméstico. Mas nenhuma dessas liberdades, desprovidas da consciência da sua condição e dos fatores que a sustentam, poderá libertar as mulheres da condição de sujeitos oprimidos, dependentes, alienados. A emancipação feminina, entendida aqui como superação da opressão, é uma condição complexa, que requer a combinação de vários fatores e o desenvolvimento de algumas capacidades.

A coeducação defendida por Maria Lacerda, e a ideia compartilhada por Freire (1988) de que a emancipação da mulher (oprimidos) está vinculada à emancipação do homem (opressores), é um aspecto importante a ser considerado nas iniciativas em prol dos direitos das mulheres. Voltando à regulamentação do divórcio, para usar como exemplo, esta não desnaturalizou a ideia de propriedade historicamente legitimada do homem sobre a mulher, sobre seu corpo. Conquistou-se um direito legal, que na prática das experiências cotidianas das mulheres não se efetiva. O medo da separação devido a ameaças, o medo de denunciar a violência doméstica, a volta atrás nas denúncias, o perdão ao companheiro inúmeras vezes, são situações que guardam estreita relação com a naturalização de normas sociais ou padrões culturais relativamente aos gêneros, como o ideal de monogamia ou do amor único citados por Lacerda. Mas como pensar uma educação que atente para estas questões? Maria Lacerda apontava a necessidade de se incluir uma cadeira de História das Mulheres nas escolas femininas, e considerava importante a educação sexual.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais que regem a educação nacional contemplam a Educação Sexual como um tema transversal, incluído no currículo escolar, sob responsabilidade de todos os educadores e educadoras, entretanto suspeitamos que o número de profissionais qualificados para este tema seja bastante restrito². De qualquer maneira, é importante dizer que existe um canal, que pode ser aproveitado, um espaço aberto (oficialmente) para discussão das questões da sexualidade que podemos explorar.

Dentro da concepção de emancipação que elegemos para nossa análise, cuja resposta para a terceira questão: *emancipação para quê?*, ou, *que condição se almeja conquistar pela emancipação?* refere-se à liberdade da opressão, da dependência vital aos homens e às

² O tema da Educação Sexual tem sido questão de pesquisa de Jackson Ronier de Sá, doutorando que participou do grupo de pesquisa dirigido pela Prof^a Edla Eggert e, segundo esse autor, a educação sexual da forma como se expressa mantém padrões medicalizantes que conservam o viés patriarcal e discriminador de qualquer pessoa que ouse ser “estranho” à norma. Ver: Ronier de Sá, 2009.

estruturas patriarcais, e à transformação da subjetividade que confere às mulheres a condição de *seres de e para outros* em *seres-para-si*, segundo o pensamento de Lagarde (2005). Inspiradas em Paulo Freire, entendemos que para que as mulheres consigam movimentar-se na direção da sua emancipação, será necessário, antes, um permanente esforço de reflexão sobre suas condições concretas, pois somente quando descobrem o opressor (o “outro” particular, mas também as instituições e estruturas de poder que criam, legitimam e sustentam a opressão) e se engajam na luta organizada por sua libertação é que começam a crer em si mesmas. Segundo Freire (1988), a percepção dos oprimidos de que devem lutar pela sua libertação não é, portanto, doação ou conhecimento que se transfira, mas resulta da sua conscientização. No dizer de Maria Lacerda “Só a mulher consciente compreenderá porque se afirma: *as liberdades não se pedem – conquistam-se*” (apud LEITE, 2005, p.74).

Freire fala em um “homem novo”, “libertando-se”. No caso da opressão feminina especificamente, Marcela Lagarde (2005), ao situar as mulheres enquanto sujeitos históricos, coloca o desafio da elaboração de novas identidades femininas, voltadas a uma proposta de “ser-para-mim” (2005, p. 820). Assim, *ser mais, ser plenamente humanos, ser-para-mim*, são condições que traduzem o ideal de emancipação das mulheres, o qual não se alcança apenas pela conquista de direitos, que para muitas, não são mais do que doação do movimento feminista ou da própria sociedade patriarcal por que lhe é conveniente, e tampouco alteram a sua situação e relação de dependência e alienação. A emergência de um “homem novo”, e aqui mais precisamente de uma “mulher nova”, pode resultar, isto sim, da reflexão-ação defendida por Paulo Freire, da luta reflexiva pela libertação, para o que pode (ou não) contribuir a educação.

Ainda que algumas vezes se apresentem insuficientes, ineficazes ou equivocados, não se pode negar que os movimentos de luta pelos direitos das mulheres têm colaborado diretamente para a transformação e a desestruturação da identidade feminina dominante. Assim, na atualidade, ainda que com debilidade e de maneira fragmentária, as mulheres voltam os olhos para si mesmas. Para Lagarde (2005, p.820), as mulheres se constituem em sujeitos ao viver processos de ruptura com a sociedade e a cultura dominantes e com as concepções do mundo que as expressam. Constituírem-se *seres para si*, portanto, é um processo de ruptura com a sociedade e a cultura patriarcal e uma forma de superação da opressão, possível às mulheres enquanto sujeitos históricos. A construção do gênero feminino, da identidade feminina, e da mulher propriamente, enquanto *ser para si*, passa, necessariamente, pela construção de mulheres como seres com limites, completos e plenos,

cujo sentido da vida tenha como centro sua própria existência, e partam de si mesmas para o mundo. Essa compreensão, que encontramos mais amadurecida em Lagarde, nos parece que em Maria Lacerda ainda estava incompleta e imatura.

Encontrar meios de visibilizar as experiências das mulheres, de refleti-las, seguindo as pistas de Josso (2004), narrando-as como sugere Eggert (2002), escrevendo artigos para jornais como fez Maria Lacerda, podem contribuir no processo de construção de identidades femininas voltadas para si. A educação feminina, pensada nesse sentido, pode ser uma ruptura e uma reconstrução. O ‘como’ ainda é uma incógnita e não foi nosso objetivo nessa dissertação.

No estudo de Lagarde (2005), também faz parte desse processo de emancipação feminina, nomeado aqui como superação da opressão ou constituição de *seres para si*, conseguir que as mulheres ocupem espaços exteriores, privados e públicos, e deslegitimar a violência sobre elas em todas as dimensões da sua identidade. A saída do mundo mágico e religioso em que vivem, que as ligam com os outros e com o mundo na dependência vital e no consenso a sua *servidão voluntária*, bem como a necessidade de diversificar e aprofundar seus saberes e conhecimentos sobre qualquer fato, em qualquer dimensão do mundo, pode permitir às mulheres sair do sentido comum, da fé e do prejuízo da não autonomia.

A criação de outras identidades para as mulheres nos parece que requer, ainda, a valorização do seu caminho para si; a superação da “autodesvalia” de que trata Freire (1988) e a consciência da supremacia da identidade masculina (EGGERT, 2006). Sem essa noção que Lagarde chama da noção dos cativeiros, a identidade parece grudar e colar na *madresposa* que tudo quer, tudo faz, tudo pode para controlar e se manter na postura de vítima e algoz simultaneamente.

A construção de *seres para si*, na experiência das mulheres, exige a ruptura da dependência vital das mulheres oprimidas em todos os níveis e dimensões da vida, assim como a construção de sua autonomia em todos os âmbitos: desde a identidade até as relações na sociedade, no Estado e *com os outros*. A vivência desse processo faz das mulheres, para usar uma expressão de Paulo Freire, seres “libertando-se” (FREIRE, 1988). “Seres menos” (FREIRE, 1988), oprimidas, em busca de um “ser mais” (FREIRE, 1988), liberto, emancipado.

Lagarde (2005) em seu estudo de cunho antropológico, argumentava que a situação de uma mulher, ou de um grupo de mulheres em particular, constitui-se numa representação da condição das mulheres em geral, enquanto grupo social caracterizado pelo gênero, que é cultural e socialmente construído. Diante dessa compreensão, ainda que existam singularidades decorrentes da condição social, da cor e de outros aspectos que atravessam as experiências particulares de “ser mulher”, as experiências comuns a um grupo de mulheres podem ser representativas da realidade das mulheres em geral, pois ainda que consideremos as peculiaridades, existem atravessamentos que são culturais, que são sociais e atingem a todas. Assim, entendemos que as reflexões e considerações resultantes das experiências aqui citadas e pensadas, mesmo que digam respeito a um grupo específico de mulheres, um grupo com características próprias [alunas da Pedagogia], não se restringem a elas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação**. 2.ed. rev. e atual. São Paulo: Moderna, 1996. 255 p.

BARCOS, Julio R. **Liberdade sexual das mulheres**. Tradução e prefácio da 4ª ed. por Maria Lacerda de Moura. São Paulo: Editorial Paulista, 1923, 272 p.

CASTEL, Robert (1997). As armadilhas da exclusão. In: BOGUS, Lucia; YASBEK, Maria Carmelita; BELFIORE-WANDERLEY, Mariângela (Orgs.). **As Metamorfoses da Questão Social**. São Paulo: Educ, 1997, p. 15-48.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**. 1. Artes de fazer. 11ª ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

CORREIA, José Alberto (2003). A construção político-cognitiva da exclusão social no campo educativo. In: David Rodrigues (Org.). **Perspectivas sobre a inclusão: da educação à sociedade**. Porto: Porto Editora, 37-55.

CONTI, Cristina. **Hermenêutica Feminista**. Disponível em: <<http://www.sedos.org/spanish/Conti.htm>> Acesso em: dez. 2009.

EGGERT, E. . A mulher e a educação: possibilidades de uma releitura criativa a partir da hermenêutica feminista. **Estudos Leopoldenses**, São Leopoldo/ RS, v. 03, n. 05, p. 19-28, 1999.

_____. domÉSTICO: espaços e tempos para as mulheres reconhecerem seus corpos e textos.. In: STRÖHER, Marga; DEIFELT, Wanda; MUSSKOPF, André. (Org.). **À flor da pele**. 1ª ed. São Leopoldo: Editora Sinodal, 2004, v. 1, p. 225-244.

_____. Supremacia da Masculinidade: questões iniciais para um debate sobre violência contra mulheres e educação. **Cadernos de Educação** (UFPel), , 2006. v. 15, p. 223-232.

_____. Narrativa: uma filosofia a partir da experiência das mulheres? In.: Marcia TIBURI; Magali Mendes de MENEZES; Edla EGGERT. **As mulheres e a filosofia**. São Leopoldo: Ed. Unisinos, 2002.p. 193-202.

FELIX, Isabel Aparecida. A função desmistificadora da hermenêutica feminista da suspeita. In: **Fazendo Gênero** 7, 2007, Florianópolis/SC.

FLORESTA, Nísia. 1809 ou 10-1885. **Direitos das mulheres e injustiça dos homens** / Nísia Floresta Brasileira Augusta. – 4. ed. / ed. atual. com introdução, notas e posfácio de Constância Lima Duarte. – São Paulo: Cortez, 1989. – (Coleção biblioteca da educação. Série 3; v. 3)

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação**: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 3ª ed. São Paulo: Moraes, 1980.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra; 1987.

_____. **Educação como prática da liberdade**. 29ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006, 150 p.

GEBARA, Ivone. **Rompendo o silêncio**: uma fenomenologia feminista do mal. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. **Filosofia e história da educação brasileira**. Barueri, SP: Manole, 2003. 288 p.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

JOSSO, Marie-Christine. As figuras de ligação nos relatos de formação: ligações formadoras, deformadoras e transformadoras. In. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n.2, p. 373-383, maio/ago. 2006.

JOSSO, Marie-Christine. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. In. **Revista Educação**. Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3 (63), p. 413-438, set./dez. 2007.

LAGARDE Y DE LOS RIOS, Marcela. **Los cautiveiros de las mujeres**: madresposas, monjas, putas, presas y locas. 4.ed. México: UNAM, 2005.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, jan/fev/mar/abr, n.19, 2002.

LEITE, M. L. M. **Outra Face do Feminismo**: Maria Lacerda de Moura. 1. ed. São Paulo: Ática, 1984. v. 1. 171 p.

_____. **Maria Lacerda de Moura**: uma feminista utópica. Florianópolis: Ed. Mulheres; Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2005. 370p.

MARQUES, Teresa Cristina de Novaes. MELO, Hildete Pereira de. Os direitos civis das mulheres casadas no Brasil entre 1916 e 1962. Ou como são feitas as leis. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, 16(2): 463-488, maio-agosto/2008.

MIRANDA, Jussara Valéria de. **“Recuso-me”!** Ditos e escritos de Maria Lacerda de Moura. Dissertação de Mestrado em História. Instituto de História / Universidade Federal de Uberlândia, 2006. Orientador: Christina da Silva Roquette Lopreato.

MORAES, José Geraldo Vinci de. **História: geral e Brasil**. Volume único, 2.ed., São Paulo: Atual, 2005. 496p.

MOURA, Maria Lacerda de. **Amai e...não vos multipliqueis**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira Editora, 1932. 241p.

OLIVEIRA, Avelino da Rosa. Sobre o alcance teórico do conceito “exclusão”. **Civitas – Revista de Ciências Sociais**, v.4, nº 1, jan.-jun. 2004, p. 159-187.

PAIXÃO, Marcelo and GOMES, Flávio. Histórias das diferenças e das desigualdades revisitadas: notas sobre gênero, escravidão, raça e pós-emancipação. **Revista Estudos Feministas**, dez 2008, vol.16, n.3, p.949-969.

PAUGAM, S. O conceito de desqualificação social. In: VÉRAS, M. P. B. (Ed.). **Por uma sociologia da exclusão social**: o debate com Serge Paugam. São Paulo: EDUC, 1999.

RIBEIRO, M. **Exclusão**: problematização do conceito. Educação e Pesquisa (USP), São Paulo/SP, v. 25, n. 1, p. 35-50, 1999.

RICHTER, Liane Peters. **Emancipação feminina e moral libertária**: Emma Goldmann e Maria Lacerda de Moura. Campinas/SP. 1998. Apresentada originalmente como dissertação de mestrado. Universidade de Campinas.

SCOTT, Joan W. **A invisibilidade da experiência**. Trad. Lúcia Haddad. Proj. História. São Paulo, 1998.

SCHPUN, Mônica Raisa. **Maria Lacerda de Moura**: trajetória de uma rebelde. Cad. Pagu, Jun 2004, no.22, p.329-342.

SILVA, Maria Ozanira da Silva e. **A inclusão vs. exclusão social na perspectiva das políticas públicas: o caso brasileiro**. Texto apresentado no 2007 Congress of the Latin American Studies Association, Montreal, Canadá, setembro, 5 -8 de 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença:** a perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis: Vozes, 2000.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In.: Tomaz Tadeu da Silva. **Identidade e diferença.** Petrópolis: Vozes, 2000. p. 7-72