

UNIVERSIDADE  
**CATÓLICA**  
DE PERNAMBUCO



**UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PERNAMBUCO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DA LINGUAGEM**

**ERIKA CAROLINE DE OLIVEIRA CAVALCANTI**

**DIREITOS DAS MULHERES PELA EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA  
DO SILENCIAMENTO: FUNCIONAMENTO DISCURSIVO DE NÍSIA  
FLORESTA E DA ONU MULHERES**

**Recife  
2022**

ERIKA CAROLINE DE OLIVEIRA CAVALCANTI

**DIREITOS DAS MULHERES PELA EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA DO  
SILENCIAMENTO: FUNCIONAMENTO DISCURSIVO DE  
NÍSIA FLORESTA E DA ONU MULHERES**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem da Universidade Católica de Pernambuco – UNICAP – como requisito para obtenção do título de Doutora em Ciências da Linguagem.

Linha de pesquisa: Processos de Organização Linguística e Identidade Social.

Orientadora: Profa. Dra. Nadia Pereira Gonçalves de Azevedo

Recife  
2022

C376d Cavalcanti, Erika Caroline de Oliveira.

Direitos das mulheres pela educação na perspectiva do silenciamento : funcionamento discursivo de Nísia Floresta e da ONU mulheres / Erika Caroline de Oliveira Cavalcanti, 2022.

235 f.

Orientadora: Nadia Pereira Gonçalves de Azevedo.  
Tese (Doutorado) - Universidade Católica de Pernambuco. Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem. Doutorado em Ciências da Linguagem, 2022.

1. Análise do discurso. 2. Direitos das Mulheres.  
3. Mulheres na Educação. 4. Floresta, Nísia, 1809-1885.  
5. Nações Unidas. I. Título.

CDU 801

Ana Figueiredo CRB/4-1140

ERIKA CAROLINE DE OLIVEIRA CAVALCANTI

**DIREITOS DAS MULHERES PELA EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA DO  
SILENCIAMENTO: FUNCIONAMENTO DISCURSIVO DE  
NÍSIA FLORESTA E DA ONU MULHERES**

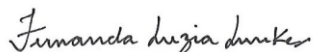
Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem da Universidade Católica de Pernambuco – UNICAP – como requisito para obtenção do título de Doutora em Ciências da Linguagem.

BANCA EXAMINADORA:



---

Profa. Dra. Nadia Pereira G. De Azevedo  
Universidade Católica De Pernambuco  
(Orientadora)



---

Profa. Dra. Fernanda Luzia Lunkes  
Universidade Federal Do Sul Da Bahia



Prof. Ana Paula Abrahamian  
Méd. de Educação - DEAUFRPE  
2022 Slape - 2863706

---

Profa. Dra. Ana Paula Abrahamian De Souza  
Universidade Federal Rural De Pernambuco



---

Profa. Dra. Rossana Regina Guimarães Henz  
Universidade Católica De Pernambuco



---

Prof. Dr. Moab Duarte Acioli  
Universidade Católica De Pernambuco

Recife, 2 de fevereiro de 2022.

*Dedicado à mulher guerreira que me inspira e apoia, e que possibilitou minha estada no doutorado, sem ela este curso não estaria concluído: D. Rosenilda, minha mãe.*

*Dedicado à jovem guerreira que me enche de alegria e orgulho, minha já aluna, hoje professora e querida irmã, Waleska.*

*Com carinho para estas flores do meu jardim.*

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a Deus, pela vida.

Agradeço a minha mãe e irmã, pela família que somos.

Agradeço à professora Nadia, pela orientação no doutorado, solicitude e compreensão durante meu amadurecimento na Análise do Discurso, e atenção em todos os momentos que precisei nesta difícil jornada.

Aos professores da banca examinadora desta tese, que também estiveram presentes no processo de qualificação e contribuíram com suas orientações para a composição desta pesquisa.

Às mulheres renomadas e anônimas que contribuíram e contribuem para o desenvolvimento dos direitos de cada ser humano, com respeito, autonomia, força e vivacidade nas lutas diárias, superações e recomeços.

E, em especial, as minhas ascendentes, que pela coragem de construir suas próprias histórias, apesar de todas as consequências, ensinaram que escolha é direito sagrado e deve ser respeitado e valorizado.

Minha gratidão.

*“Todo grande sonho começa com um sonhador. Lembre sempre, você tem uma força interna, a paciência, e a paixão para alcançar as estrelas para mudar o mundo.”*

*Harriet Tubman*

## RESUMO

Esta pesquisa, que se caracteriza qualitativa e de natureza descritiva exploratória, apresenta como objetivo analisar sob a perspectiva do silenciamento, o funcionamento discursivo de Nísia Floresta e da ONU Mulheres sobre os direitos das mulheres, mediante o papel da Educação. Como pressuposto, consideramos que avanços legais para emancipação das mulheres em sociedade, apesar de instituídos, não constituem efetiva mudança cultural que solidifique esses direitos, o que implica em silenciamentos acerca da temática em foco. Para tanto, e partindo do imbricamento entre língua, história e sujeito, desenvolvido pelo pesquisador Michel Pêcheux no final da década de 1960 e período subsequente, propomos, como teoria e metodologia, a Análise do Discurso de linha francesa (AD), a partir do desdobramento da autora Eni Orlandi, que traz o silêncio como objeto de reflexão. A discussão teórica abrange, ainda, a temática sobre direitos das mulheres, bem como sobre os autores discursivos elencados – Nísia Floresta e a ONU Mulheres – e sobre a temática da Educação. De acordo com o presente objeto de estudo, que consiste nos direitos das mulheres, apresentamos, como *corpus* para análise, obras de Nísia Floresta, reconhecida por ser autora dos primeiros registros na luta por direitos das mulheres no Brasil e na América Latina, e documentos da ONU Mulheres, apresentados na última Conferência Mundial sobre a Mulher como declaração e plataforma de ação – e seus desdobramentos – para a contemporaneidade. Para os procedimentos de análise, sob o aporte da AD e de suas reflexões sobre a análise do silêncio, buscamos a constituição dos discursos apresentados diante das condições de produção na construção de silenciamentos, além da produção de efeitos de sentido, pela compreensão do interdiscurso em voga, bem como a relação entre as formações ideológicas do discurso de Nísia Floresta e do discurso da ONU Mulheres, a partir de suas posições-sujeito sobre os direitos das mulheres mediante a Educação. Nas considerações finais, ponderamos que essa discussão sobre direitos, igualdade de gênero e equidade são apenas a ponta do *iceberg* diante da Agenda 2030 da ONU.

**Palavras-chave:** análise do discurso de linha francesa; silenciamento; direitos das mulheres e educação; Nísia Floresta; ONU Mulheres.



## ABSTRACT

This research, which is characterized by qualitative and descriptive exploratory nature, aims to analyze from the perspective of silencing, the discursive operation of Nísia Floresta and UN Women on women's rights, through the role of Education. As an assumption, we consider that legal advances for the emancipation of women in society, although instituted, do not constitute effective cultural change that solidifies these rights, which implies silences about the topic in focus. To this end, and starting from the imbrication between language, history and subject, developed by the researcher Michel Pêcheux in the late 1960s and subsequent period, we propose, as theory and methodology, the Analysis of the French line speech (AD), from the unfolding of the author Eni Orlandi, which brings silence as an object of reflection. The theoretical discussion still covers, the issue of women's rights, as well as the listed discursive authors – Nísia Floresta and UN Women - and on the subject of Education. According to the present object of study, which consists of women's rights, we present, as a corpus for analysis, works by Nísia Floresta, recognized for being the author of the first records in the struggle for women's rights in Brazil and Latin America, and documents of UN Women, presented at the last World Conference on Women as a declaration and platform for action – and its consequences – for the contemporary world. For the analysis procedures, under the input of AD and its reflections on the analysis of silence, we seek the constitution of the speeches presented in front of production conditions in the construction of silences, in addition to producing meaningful effects, by understanding the interdiscourse in vogue, as well as the relationship between the ideological formations of the speech of Nísia Floresta and the speech of the UN Women from their positions-subject on women's rights through Education. In the final considerations, we consider that this discussion on rights, gender equality and equity are just the tip of the iceberg in front of the UN's 2030 agenda.

**Keywords:** analysis of the french line speech; silencing; women's rights and education; Nísia Floresta; UN Women.

## RESUMEN

Esta investigación, que se caracteriza cualitativa y de naturaleza descriptiva exploratoria, tiene como objetivo analizar, bajo la perspectiva del silenciamiento, el funcionamiento discursivo de Nísia Floresta y de la ONU Mujeres bajo los derechos de las mujeres, a través de la Educación. Como presupuesto, consideramos que avances legales para la emancipación de las mujeres en sociedad, a pesar de instituidos, no constituyen un cambio cultural efectivo que solidifique estos derechos, lo que implica silenciamientos acerca de las temáticas en enfoque. Para tanto, y partiendo de la traslape entre lenguas, historia y sujeto desarrollado por el experto Michel Pêcheux a finales de la década de 1960 y periodo posterior, proponemos como teoría y metodología, el Análisis del Discurso de línea francesa (AD), a partir del desdoblamiento de la autora Eni Orlandi, que trae el silencio como objeto de reflexión. El aporte teórico contempla, todavía, el tema acerca de los derechos de las mujeres, bien como acerca de los autores discursivos destacados – Nísia Floresta y la ONU Mujeres – y acerca del tema de la Educación. De acuerdo con el presente objeto de estudio, que consiste en los derechos de las mujeres, presentamos, como *corpus* para el análisis, obras de Nísia Floresta, reconocida por ser la autora de los primeros registros en la lucha por los derechos de las mujeres en Brasil y América Latina, y documentos de ONU Mujeres presentados en la última Conferencia Mundial sobre la Mujer como declaración y plataforma de acción – y sus consecuencias - para el mundo contemporáneo. Para los procedimientos de análisis, bajo el aporte de la AD y de sus reflexiones sobre el análisis del silencio buscamos la constitución de los discursos presentados frente las condiciones de producción en la construcción de silenciamiento, además de la producción de efectos de sentido por la comprensión del interdiscurso en boga, así como la relación entre las formaciones ideológicas de Nísia Floresta y del discurso de ONU Mujeres desde sus posiciones-sujeto acerca los derechos de las mujeres mediante la Educación. En las consideraciones finales, ponderamos que esa discusión sobre los derechos, igualdad de género y equidad son apenas la punta del *iceberg* frente la Agenda 2030 de ONU.

**Palabras clave:** análisis del discurso de línea francesa; silenciamiento; derechos de las mujeres y educación; Nísia Floresta; ONU Mujeres.

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	12
<b>2</b>	<b>SILENCIAMENTO EM DISCURSO: UMA ABORDAGEM</b> .....	17
2.1	A DISTINÇÃO DAS FORMAS DO SILÊNCIO .....	18
2.2	SILÊNCIO E ANÁLISE DO DISCURSO DE LINHA FRANCESA .....	20
2.3	SILENCIAMENTO E MULHERES .....	26
<b>3</b>	<b>DIREITOS DAS MULHERES: OBJETO DISCURSIVO</b> .....	30
3.1	POSSÍVEIS ORIGENS DA NEGAÇÃO DE DIREITOS ÀS MULHERES	31
3.2	GÊNESE DE POLÍTICAS E AÇÕES EM PROL DOS DIREITOS DAS MULHERES NA ATUALIDADE .....	40
<b>4</b>	<b>MARCO DISCURSIVO SOBRE DIREITOS DAS MULHERES NO BRASIL: NÍSIA FLORESTA</b> .....	57
4.1	NÍSIA FLORESTA BRASILEIRA AUGUSTA .....	58
4.2	A EDUCAÇÃO ESCOLAR OITOCENTISTA .....	74
4.3	OBRAS E CONTRIBUIÇÕES .....	85
<b>5</b>	<b>OS DIREITOS DAS MULHERES PELA ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU)</b> .....	94
5.1	BREVE HISTÓRIA DA ONU: DISCUSSÕES SOBRE DIREITOS.....	94
5.2	DIREITOS DAS MULHERES E MOVIMENTOS SOCIAIS NO DESENVOLVIMENTO DOS DIREITOS HUMANOS DAS MULHERES	103
5.3	DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS PARA A EDUCAÇÃO .....	108
<b>6</b>	<b>A ANÁLISE DO DISCURSO FRANCESA (AD): TEORIA E METODOLOGIA DA PESQUISA</b> .....	116
6.1	REGIÕES TEÓRICAS DA ANÁLISE DO DISCURSO .....	117
6.2	PROCEDIMENTOS ANALÍTICOS DISCURSIVOS .....	125
<b>7</b>	<b>MATERIALIDADE DISCURSIVA SOB A ANÁLISE DO DISCURSO FRANCESA</b> .....	134
7.1	NÍSIA FLORESTA, SÉCULO XIX .....	135
7.1.1	<b>Ano de 1832</b> .....	135
7.1.2	<b>Ano de 1842</b> .....	150
7.1.3	<b>Ano de 1847</b> .....	158
7.1.4	<b>Ano de 1853</b> .....	162
7.2	ONU MULHERES, SÉCULO XX E XXI .....	177

<b>7.2.1</b>	<b>Século XX, ano de 1995</b> .....	177
7.2.1.1	Educação e capacitação de mulheres .....	178
7.2.1.2	Direitos humanos das mulheres .....	185
<b>7.2.2</b>	<b>Século XXI, ano de 2021</b> .....	191
7.3	NÍSIA FLORESTA E ONU MULHERES .....	203
<b>8</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	215
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	221
	<b>APÊNDICE A – PRODUÇÕES ACADÊMICAS RELACIONADAS AO OBJETO DISCURSIVO ATRAVÉS DE ESTUDOS SOBRE NÍSIA FLORESTA EM ACERVOS DIGITAIS</b> .....	231
	<b>APÊNDICE B – PRODUÇÕES ACADÊMICAS SOBRE O OBJETO DISCURSIVO “DIREITOS DAS MULHERES” EM ACERVOS DIGITAIS</b> .....	235

## 1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa aborda os direitos das mulheres, a partir do discurso de Nísia Floresta, sujeito discursivo do século XIX que atuou como autora e educadora em prol das mulheres; bem como do discurso institucional da ONU Mulheres, que mobiliza políticas de igualdade de gênero, proteção e conscientização sobre os direitos em foco. Dentre as questões sobre essa temática, a educação destaca-se por ser um direito essencial, discutido para emancipação feminina desde o início do ideal de direitos, e continua sendo debatida como meta social mais abrangente.

A referida temática de pesquisa parte do pressuposto de que há silenciamentos aos direitos das mulheres, nosso objeto discursivo, ou seja, a significação entre o dito e o não dito, ou como afirma Orlandi (2007), uma condição da produção de sentidos, uma interdição do dizer, que tem limitado o alcance efetivo do que tem sido conquistado, e ainda cingido maiores progressos quanto à igualdade de oportunidades.

Ao partirmos desse pressuposto, consideramos como problemática de investigação que, apesar de quase 200 anos após os registros oitocentistas de Floresta, ainda perduram silenciamentos sobre esses direitos nas práticas sociais, com superficiais consolidações imbuídas de discriminações e preconceitos às capacidades das mulheres, uma vez que avanços legais, mesmo instituídos, não constituem efetiva mudança cultural que os solidifique.

Diante do desenvolvimento dessas ponderações, foi possível encontrar referências à Nísia Floresta por ter sido ela a responsável por trazer a efervescência de discursos sobre direitos em um estágio inicial, com primeiros registros no Brasil e América Latina, tornando-a, portanto, marco para a presente análise em transposição para a atualidade, aqui representada pelos discursos da ONU Mulheres.

A Organização das Nações Unidas (ONU) é trazida para a presente discussão por ser um órgão mundial, mais abrangente, que conta com a participação de todos os Estados independentes e possibilita, pelos direcionamentos mais específicos sobre os direitos humanos, a investigação sobre os direitos as mulheres.

Destarte, desenvolvemos a presente pesquisa utilizando como aporte teórico e metodológico a Análise de Discurso de linha francesa (AD), mediante a perspectiva dos silenciamentos existentes, relacionados aos direitos em questão.

A AD, portanto, com a temática “mulheres e discurso”, permitiu o

desenvolvimento do cerne desta pesquisa, ao possibilitar uma análise específica sobre o tema – estabelecido pela relação entre discursos de Nísia Floresta e da ONU Mulheres através de nosso objeto discursivo – que não encontramos de modo similar no levantamento do estado da arte.

O propósito desse levantamento sobre o estado da produção científica foi a busca por uma compreensão mais ampla do tema, uma vez que, por exemplo, o Instituto Brasileiro de Geografia Estatística (IBGE), em março de 2019, informou que mulheres recebiam, em 2018, 79,5% do rendimento dos homens, o que significa um rendimento de 20,5% a menos no mesmo grupo etário; embora, segundo o IBGE de março de 2018, as mulheres apresentassem maior frequência escolar e formação superior à dos homens.

Corroborando essa situação, a ONU Mulheres (2020b), em sua lista de checagem de ações governamentais para inclusão da perspectiva de gênero na resposta à Covid-19<sup>1</sup>, em abril de 2020, por exemplo, questiona o direcionamento econômico, nas decisões políticas, às consequências advindas da pandemia, quando ressalta que as mulheres possuem menor poder econômico que os homens, embora a força de trabalho feminina seja muito expressiva, tanto na economia formal quanto no mercado informal, e a subsistência de muitas famílias chefiadas por elas são mais afetadas e ficam vulneráveis em situações de crise como essa.

Daí a temática sobre direitos, que buscamos pesquisar sob os silenciamentos existentes em nossa sociedade, propondo esta investigação como parte do avanço do conhecimento nos processos de organização linguística e identidade social, através da Análise do Discurso de linha francesa, no Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem, onde se inscreve, visto a relevância temática em vigor.

Dessa maneira, no levantamento do estado da arte, buscamos pesquisas sobre direitos das mulheres, cuja nomenclatura é transpassada pelas diretrizes da ONU de maneira específica, em decorrência das discussões sobre o tema “mulheres” pela ONU Mulheres (2020a).

---

<sup>1</sup> A *Coronavirus Disease 2019*, conhecida como Covid-19, é uma doença infecciosa caracterizada pela Organização Mundial de Saúde (OMS) como uma pandemia, por ter causado surtos globais e milhões de óbitos no mundo desde que foi diagnosticada na cidade de Wuhan, na China, em dezembro de 2019. Na data de 26 de novembro de 2021, a OMS designou a variante da COVID-19 B.1.1.529 de Ômicron, variante esta com grande número de mutações, e por esse motivo recomendou, para evitar o contágio, a vacinação contra a COVID-19 com todas as doses necessárias, o contínuo uso de máscaras, o cuidado com a higiene das mãos e que os ambientes sejam ventilados sempre que possível, por exemplo (OPAS, 2022).

No entanto, devido à expressividade no quantitativo de produções sobre direitos das mulheres, somando as três plataformas pesquisadas (os acervos digitais da Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações, o Portal de Periódicos de Capes e a Scielo), filtramos as que utilizaram a Análise do Discurso de linha francesa, base desta tese.

Além da investigação sobre o presente objeto e a AD, utilizamos, como corte temporal, o ano de 1995 em diante, quando os direitos das mulheres foram reconhecidos como direitos humanos, ou seja, quando passaram a ter relevância nas discussões das políticas de elevação da pessoa humana.

A partir disso, buscamos estudos sobre “direitos das mulheres”, complementado com “Análise do Discurso francesa”, nos acervos digitais da Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações (cinco) e no Portal de Periódicos de Capes (uma), totalizando seis produções (APÊNDICE B). Na Scielo não foram encontradas produções com a nomenclatura pesquisada.

As temáticas encontradas, em síntese, abordam sobre feminismos, mulheres e direito que perpassam por discussões sobre poder e reivindicações por empoderamento. No “nível acadêmico”, encontramos quatro dissertações, um artigo e uma tese. Quanto à “região” de cada trabalho, encontramos três no Nordeste; e no Sudeste, Sul e Centro-oeste, uma pesquisa em cada. Da “área de conhecimento”, encontramos três pesquisas em Letras e Linguística; e em História, Ciências Políticas, e área Interdisciplinar, um trabalho em cada.

De acordo com o quantitativo descrito acima, a área de Letras e Linguística apresenta mais produções sobre AD – notadamente dissertações de mestrado – do que as demais, uma vez que o recorte para este levantamento foi de pesquisas em Análise do Discurso sobre o objeto em questão; e a região Nordeste tem se destacado com mais produções abordando o empoderamento das mulheres e diálogos sobre direitos. As discussões sobre direitos, com foco no papel da educação, não foram identificadas nos estudos encontrados.

Nesse sentido, ao observarmos que estudos sobre o objeto discursivo com a AD foram pouco explorados, consideramos relevante a presente pesquisa por este viés, cuja caracterização e justificativa do objeto em foco propiciou como questões de pesquisa as seguintes: quais efeitos de sentido são produzidos sobre ser mulher de direitos no discurso de Nísia Floresta e no discurso da ONU Mulheres? Como ocorrem silenciamentos na luta por direitos das mulheres e quais suas condições de produção

no século XIX e na atualidade? Como Nísia Floresta e a ONU Mulheres contribuem para as formações discursivas atuais sobre os direitos das mulheres?

Com base nesses questionamentos, delineamos como objetivo geral: analisar o funcionamento discursivo de Nísia Floresta e da ONU Mulheres sobre os direitos das mulheres pela educação, na perspectiva do silenciamento.

Como objetivos específicos, visamos:

- a) identificar as condições de produção dos discursos de Nísia Floresta e ONU Mulheres na construção de silenciamentos, através dos modos de aproximação dos silêncios;
- b) compreender a produção de efeitos de sentido dos discursos produzidos por Nísia Floresta e pela ONU Mulheres sobre direitos das mulheres, pelo interdiscurso produzido;
- c) analisar a relação entre as formações ideológicas do discurso de Nísia Floresta e do discurso da ONU Mulheres, a partir das posições-sujeito presentes.

Assim, do interesse por compreender não especificamente a educação, mas o funcionamento discursivo sobre direitos das mulheres através do papel da educação, trouxemos de mobilizações solitárias ou pontuais, mais comumente apresentadas no século XIX por Floresta, a mobilizações coletivas pela institucionalização dessas ações no tempo presente com a ONU Mulheres; ambas, em épocas atravessadas por silenciamentos, sob os quais elencamos discursos como *corpus* para análise.

Importante ressaltarmos que nosso objeto – direitos das mulheres – não é mais pontuado como objeto apenas dos feminismos, mas de diferentes movimentos de mulheres, em anuência à conquista de direitos, diante de diferentes posições-sujeito políticas, sociais, culturais etc.; ou seja, de acordo com diferentes ideologias, o que nos traz a constatação, conforme Orlandi (2015), de que os sentidos sempre podem ser outros.

Nesse íterim, gostaríamos de sinalizar que o referido objeto, nesta tese, parte do sentido voltado à elevação da pessoa humana pela relação de sentidos existentes entre o período que começou a ser propagado, no século XIX, no Brasil, por Nísia Floresta, e como direitos humanos, de fato, nas últimas décadas, pela ONU Mulheres.

Em outras palavras, esta é uma pesquisa da área de Linguagem, com foco na análise de discursos, que buscamos pela interpretação dos sentidos em suas formações ideológicas, de maneira a não estabelecer juízos de valor sobre discursos



de sujeitos específicos, movimentos de mulheres e movimentos feministas ou organizações governamentais, mas alcançar o funcionamento discursivo em relação a suas determinações, conforme compreendemos em Orlandi (2015).

Com base na teoria e metodologia da AD, bem como na discussão da temática proposta para respondermos aos objetivos e metas elencadas, atendendo às questões de pesquisa, delineamos a presente abordagem por meio do silenciamento, no capítulo 1; em seguida, apresentamos a fundamentação sobre o objeto discursivo, no capítulo 2; além do aporte teórico sobre o tema, nos capítulos 3 e 4, que correspondem, respectivamente, ao sujeito discursivo Nísia Floresta e ONU Mulheres.

Por fim, nos capítulos 5 e 6 apresentamos, concomitantemente, a teoria e metodologia da pesquisa e os procedimentos analíticos. Como efeito de conclusão, encerram a pesquisa as considerações finais, seguidas por nossas referências e apêndices, conforme detalhamento da presente discussão.

## 2 SILENCIAMENTO EM DISCURSO: UMA ABORDAGEM

Os sentidos do silêncio são apresentados nos estudos da linguagem, desenvolvidos por Eni Orlandi que, de maneira específica, aborda o silêncio como objeto de reflexão. Essa autora traça a importância de compreendermos que “as palavras transpiram silêncio”, ou seja, “há silêncio nas palavras”; e de que o “pôr em silêncio”, o silenciamento, “nos mostra que há um processo de produção de sentidos silenciados que nos faz entender uma dimensão do não dito absolutamente distinta da que se tem estudado sob a rubrica do ‘implícito’” (ORLANDI, 2007a, p. 11, 12).

Silêncio e implícito são conceitos distintos, conforme os referidos estudos, e merecem ser diferenciados. A noção de implícito é trazida como uma “domesticação” do não dito, que remete ao dito. Quanto ao silêncio, ele “se mantém como tal, ele permanece silêncio e significa”, cuja definição positiva do termo resulta do deslocamento de uma forma “relativa-negativa” – concebida, anteriormente, como uma “contrapartida do dito, tendo uma função ancilar ao dizer” – para o fato de ter “seus modos próprios de significar” (ORLANDI, 2007a, p. 65, 66).

Essas definições deliberam, então, que “o silêncio não tem uma relação de dependência com o dizer para significar: o sentido do silêncio não deriva do sentido das palavras”, pois ele não pode ser considerado complemento das palavras, assim como ausência ou resíduo de linguagem (ORLANDI, 2007a, p. 66).

Essa é uma discussão que está inserida na Teoria e Metodologia da Análise do Discurso de linha francesa (AD) e que faz a distinção entre silêncio e implícito, para diferenciar a condição do silêncio de significar. Desse modo, conforme Orlandi (2007a), consideramos o silêncio presente na constituição do sujeito da linguagem e dos sentidos por ele produzidos e, a partir dessa discussão, desenvolvemos a presente tese.

A citada autora, Eni Puccinelli Orlandi, é reconhecida como pioneira em Análise do Discurso no Brasil, além de contribuir para manutenção do prestígio da AD de matriz francesa e ser uma referência para análise de discursos pedagógicos (CILLA, 2013). Nesse sentido, apresentamos este capítulo discutindo a temática do silêncio à luz da Análise do Discurso, assim como uma explanação sobre silenciamento e AD e os seus desdobramentos nos estudos sobre direitos das mulheres, nosso objeto discursivo em questão.

## 2.1 A DISTINÇÃO DAS FORMAS DO SILÊNCIO

O silêncio é conceituado como “a ‘respiração’ (o fôlego) da significação; um lugar de recuo necessário para que se possa significar, para que o sentido faça sentido”, ou seja, “fora da linguagem não é o nada, mas ainda sentido” (ORLANDI, 2007a, p. 13).

Desse modo, somos orientados a pensar na linguagem como “excesso”, ou seja, como “conjugação significativa da existência” gerada pelo ser humano para “domesticar a significação”, uma vez que o silêncio pode “transtornar a unicidade”, decorrendo no imediatismo da comunicação que desconsidera a “diferença entre falar e significar” e impulsiona a fala para fazer sentido (ORLANDI, 2007a, p. 31, 32, 34).

Ao compreendermos a importância do silêncio como sentido que é, buscamos sua distinção apresentada em duas, segundo Orlandi (2007a): o silêncio fundador ou fundante; e o silenciamento ou a política do silêncio, a saber:

a) O silêncio fundador, aquele que existe nas palavras, que significa o não-dito e que dá espaço de recuo significativo, produzindo as condições para significar e b) a política do silêncio que se subdivide em b1) silêncio constitutivo, o que nos indica que para dizer é preciso não-dizer (uma palavra apaga necessariamente as “outras” palavras) e b2) o silêncio local, que refere à censura propriamente (aquilo que é proibido dizer em uma certa conjuntura). (ORLANDI, 2007a, p. 24).

Desse modo, o silêncio não retoma o campo do implícito e não deve ser reduzido à ausência de palavras, pois as palavras são repletas de silêncio que, por esse motivo, não é transparente, define-se por sua relação “à significação, ou melhor, à relação significativa som/sentido” (ORLANDI, 2007a, p. 67).

Portanto, quando a autora explana sobre silêncio fundador ou fundante, refere-se ao “princípio de toda significação”, pois sua hipótese é a de que “o silêncio é a própria condição da produção de sentido”, como um “lugar” de onde a linguagem é permitida significar (ORLANDI, 2007a, p. 68).

Orlandi (2007a), nesse sentido, distingue a concepção de silêncio fundador pela significação como uma continuidade; e pela análise como uma fragmentação.

Em outras palavras, a autora refere-se, primeiramente, ao silêncio que atravessa as palavras, mas não como ausência de sons ou o vazio, uma vez que o “vazio” da linguagem não é falta, é como um horizonte que resulta em uma “incompletude constitutiva da linguagem quanto ao sentido”, ou seja, quanto “mais se diz, mais o silêncio se instala, mais os sentidos se tornam possíveis e mais se tem

ainda a dizer” (ORLANDI, 2007a, p. 68, 69), o que consiste em um aspecto polissêmico desta compreensão que traz o sentido de continuidade.

Quanto ao domínio da fragmentação, por outro lado, temos a linguagem, que “é passagem incessante das palavras ao silêncio e do silêncio às palavras”, considerada ainda como “categorização do silêncio, isto é, ela é a gregaridade, a possibilidade de segmentação, ou melhor, o recorte da significação em unidades discretas”, cujo sentido cortado traz a ideia de algo ser dito (ORLANDI, 2007a, p. 70, 71).

Dessa maneira, o aspecto polissêmico e de segmentação da significação constituem o silêncio fundador existente nas palavras, pois ele significa em si mesmo e por si mesmo. Além desse, em seus aspectos, Orlandi (2007a) também traz, nas formas do silêncio, uma política do sentido que é o silenciamento, abordagem da presente pesquisa. Essa política do sentido que é a política do silêncio nessa especificidade teórica, subdivide-se em silêncio constitutivo e silêncio local.

Para compreendermos a subdivisão do silenciamento precisamos entender, a princípio, o conceito da política do silêncio, que “se define pelo fato de que ao dizer algo apagamos necessariamente outros sentidos possíveis, mas indesejáveis, em uma situação discursiva dada”, uma vez que “produz um recorte entre o que se diz e o que não se diz” (ORLANDI, 2007a, p. 73).

Por esse motivo, apresenta-se o silêncio constitutivo que “pertence à própria ordem de produção do sentido e preside qualquer produção de linguagem”, visto que é “o não dito necessariamente excluído. Por aí se apagam os sentidos que se quer evitar, sentidos que poderiam instalar o trabalho significativo de uma ‘outra’ formação discursiva, uma ‘outra’ região de sentidos”, ou seja, são instalados com o silêncio constitutivo os limites do dizer, “o mecanismo que põe em funcionamento o conjunto do que é preciso não dizer para poder dizer” (ORLANDI, 2007a, p. 73, 74).

Além do referido silenciamento, também temos o silêncio local, “manifestação mais visível desta política”, que se dá pela interdição do dizer, pois “é a produção do interdito, do proibido”, como a censura em sua materialidade discursiva (linguística e histórica), por exemplo, o que torna a percepção do silenciamento, como um todo, mais acessível à observação do que o funcionamento do silêncio fundador (ORLANDI, 2007a, p. 74, 75). Assim:

Em face dessa sua dimensão política, o silêncio pode ser considerado tanto como parte da retórica da dominação (a da opressão) como de sua contrapartida, a retórica do oprimido (a da resistência). E tem todo um campo

fértil para ser observado: na relação entre índios e brancos, na fala sobre a reforma agrária, nos discursos sobre a mulher [...] (ORLANDI, 2007a, p. 29).

Nesse íterim, o silêncio que difere do implícito e remete ao caráter de incompletude da linguagem, em um funcionamento fundante ou político, leva-nos a percebê-lo nas palavras relacionadas com a ideologia e história em que se inserem, o que nos faz compreender que os silêncios são múltiplos, conforme Orlandi (2007a).

Assim, “o real da significação é o silêncio”, e o “silêncio é o real do discurso”, discurso que é objeto de reflexão da análise do discurso para a qual recorreremos como aporte teórico e metodológico (ORLANDI, 2007a, p. 29). Dessa forma, apresentaremos a seguir a relação entre silêncio/silenciamento e AD, como abordagem para nossa temática.

## 2.2 SILÊNCIO E ANÁLISE DO DISCURSO DE LINHA FRANCESA

A partir dos estudos sobre o silêncio, que têm o interesse em refletir sobre os “processos de produção dos sentidos” por ele estabelecidos, além de sua presença na constituição dos sujeitos da linguagem que precisam significar, “com ou sem palavras, diante do mundo” pela injunção de tudo ter que fazer sentido (ORLANDI, 2007a, p. 64, 29), trazemos, dentre suas formas, o silenciamento como abordagem para a realização da pesquisa em foco, cuja discussão advém da Análise do Discurso de linha francesa.

A AD, desde o seu desenvolvimento até chegar no Brasil, desencadeou distinto movimento para prática e teoria em relação à sua origem, cujo formato responde como uma filiação ao que foi desenvolvido por Pêcheux, como um desdobramento em torno da relação entre língua e ideologia, no momento histórico em que aqui foi instaurada pela professora e autora Eni Orlandi (BARROS, 2015).

Em uma entrevista à professora Raquel Barreto, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, para a Revista Teias, no ano de 2006, Orlandi ilustra o que é essa teoria e metodologia do discurso:

O que sempre me atraiu, me seduziu na análise de discurso é que ela ensina a pensar, é que ela nos tira as certezas e o mundo fica mais amplo, menos sabido, mais desafiador. E pensar que o sentido pode ser sempre outro vai nessa direção. Daí a minha necessidade de distinguir inteligibilidade, interpretação e compreensão. Porque quem analisa não pode se contentar nem com a inteligibilidade nem com a interpretação. Para a inteligibilidade basta “saber” a língua que se fala. Para interpretar, o fazemos de nossa posição sujeito, determinados pela ideologia, nos reconhecemos nos sentidos que interpretamos. Mas para compreender é preciso teorizar. É

preciso não só se reconhecer, mas fazer o esforço de conhecer. É aceitar que a linguagem não é propriedade privada. É social, é histórica. Não é transparente. [...] não há senão versões (ORLANDI, 2006, p. 2, 3).

Dessa maneira, a língua, considerando-a em sua materialidade, é “pré-requisito indispensável para se pensar os processos discursivos”. Portanto, “é o lugar da manifestação das relações de forças e de sentidos que refletem os confrontos ideológicos” (ORLANDI, 2007a, p. 19, 21), ou seja, formações ideológicas, posições discursivas assumidas, de modo que a percepção do silenciamento, nessas relações estabelecidas, coloca-nos em um aprofundamento teórico e analítico para a compreensão dessa distinta manifestação da linguagem.

No entanto, a prática analítica e a conjectura da AD no Brasil em relação a sua origem, pelo movimento ao qual nos referimos anteriormente, partiu de um desenvolvimento teórico em três momentos antecedentes que nos ajudam a compreender sobre as discussões conceituais iniciais para a gênese dessa disciplina.

De tal modo, o primeiro momento corresponde ao estruturalismo, ideário de ideologia de Althusser e auge do uso da Análise Automática do Discurso, relacionados às publicações de J. Dubois e Michel Pêcheux (1968 e 1975), conforme Barros (2015).

Orlandi (2017b, p.17) descreve que o cimo do autoritarismo estava implantado no Brasil com o Ato Institucional nº 5, o AI5, e que, nesse momento inicial, a análise do discurso estava mais voltada para o discurso pedagógico e religioso, com foco na tensão entre paráfrase e polissemia, para “acenar que o sentido podia/pode ser outro”. Althusser fazia-se central no pensamento das ciências humanas e sociais.

Pêcheux ([1983], 1997, p. 311) apresenta o primeiro momento da AD como um procedimento discursivo predeterminado, fixo e por etapa, “concebido como uma máquina autodeterminada e fechada sobre si mesma, de tal modo que um sujeito-estrutura determina os sujeitos como produtores de seus discursos”, de modo a considerar a língua como base invariante de onde desdobram-se os processos discursivos justapostos.

Mazzola (2015) aponta que esse momento foi relacionado com a inflexão pela teoria saussuriana e mecanismo de análise automatizada, centrado na relação com Althusser sobre o conceito de ideologia e buscando alcançar os enunciados verbais discursivamente, apresentando dispositivos de análise voltados para o objeto – textos políticos grandes e escritos. Cabia ao analista interpretar os dados linguísticos e relacioná-los com a ideologia, com os sujeitos e com o histórico-social.

O segundo momento da AD, por sua vez, caracterizou-se por novos

procedimentos através da desconstrução das maquinarias discursivas estruturais, com relações desiguais entre processos discursivos, para assinalar o interior característico da formação discursiva e, ainda, a se descobrir confrontos nos limites internos dessas formações, como afirma Pêcheux ([1983], 1997).

A partir da leitura de Althusser, Pêcheux instituiu a noção de formação discursiva, que corresponde “as diferentes formulações de enunciados [que] se reúnem em pontos do dizer, em regiões historicamente determinadas de relações de força e de sentidos”, uma vez que, para ele, “o discurso é efeito de sentidos entre locutores”, sentidos esses que não estão restritos a nenhum lugar, mas nas relações “dos sujeitos, dos sentidos, e isso só é possível, já que sujeito e sentido se constituem mutuamente, pela sua inscrição no jogo das múltiplas formações discursivas” (ORLANDI, 2007a, p. 20).

Em outras palavras, trata-se de uma flexibilidade em relação à fase anterior com relativização de procedimentos, trabalhando “sistematicamente suas influências internas desiguais, ultrapassando o nível da justaposição contrastada”, mas sem grandes inovações (PÊCHEUX, [1983] 1997, p. 315).

Nesse momento, temos a aproximação de Pêcheux com Foucault, bem como o início de uma revisão da Análise Automática e conceitos complementados com as noções de enunciado, formação discursiva, dentre outras, introduzindo o conceito de interdiscurso (BARROS, 2015).

O terceiro momento corresponde à década de 1980, com releituras a partir de Mikhail Bakhtin, onde a AD aproxima-se da Semiologia para além de Pêcheux, em uma flexibilização conceitual sobre o discurso (BARROS, 2015).

O interdiscurso é “o conjunto do dizível, histórica e linguisticamente definido”, cujo conceito, para Pêcheux, “indica que sempre já há discurso, ou seja, que o enunciável (o dizível) já está aí e é exterior ao sujeito enunciator”. Em outras palavras, o interdiscurso apresenta-se “como séries de formulações que derivam de enunciações distintas e dispersas que formam em seu conjunto o domínio da memória”, domínio este que “constitui a exterioridade discursiva para o sujeito do discurso”. Diferentemente do repetível, o intradiscurso “é a formulação da enunciação (o diferente), no aqui e agora do sujeito” (ORLANDI, 2007a, p. 87, 88).

Em suma, a diferença entre ambos os conceitos se dá da seguinte maneira:

Se, pelo intradiscurso temos que o sujeito intervém no repetível, no entanto, é o interdiscurso que regula os deslocamentos das fronteiras da formação

discursiva, incorporando os elementos pré-construídos (efeito do já-dito)” (ORLANDI, 2007a, p. 88).

Portanto, o interdiscurso é recortado pelas formações discursivas “que refletem as diferenças ideológicas, o modo como as posições dos sujeitos, seus lugares sociais aí representados, constituem sentidos diferentes”, pois “o dizível (o interdiscurso) se parte em diferentes regiões (as diferentes formações discursivas) desigualmente acessíveis aos diferentes locutores” (ORLANDI, 2007a, p. 20, 21).

Quanto à terceira época da AD, Pêcheux (PÊCHEUX, [1983] 1997, p. 316) esclarece o surgimento de novos procedimentos de abordagem ao “estudo da *construção* dos objetos discursivos e dos acontecimentos, e também dos ‘pontos de vista’ e ‘lugares enunciativos no fio intradiscursivo’”, isso por causa do desenvolvimento de pesquisas sobre o encadeamento do intradiscurso devido a desconstrução das maquinarias discursivas, com aproximação às teses de Foucault em detrimento das teses althusserianas.

No Brasil, em meio a todo o citado desenvolvimento, a conjuntura de oposições constituía discursividades como campo favorável para a chegada da AD, ou seja, “a discursividade dominante suscitava a necessidade de desvirar os discursos, de mostrar outros sentidos. De aprender a ler outras palavras naquelas palavras” (ORLANDI, 2017b, p. 19).

Por esse motivo, no final da década de 1970 para 1980, com a chegada da Análise do Discurso de linha francesa, foi desenvolvido um interesse pela análise de textos, tanto escritos como orais (inicialmente eram apenas textos políticos, extensos e escritos), o que caracterizou um método e uso próprios para ambas as produções, propagando, ao longo das décadas seguintes, centros de pesquisa e estudos em universidades (BARROS, 2015).

A conjuntura brasileira com o início da AD foi a ditadura militar. Segundo Orlandi (2017b), trata-se de “um momento em que a luta pela palavra é fundamental e em que [...] o silêncio trabalha politicamente, significando o que não pode ser dito”, onde “o político, a ideologia, o sentido, o sujeito se reuniam à língua e podiam fazer parte do dia a dia da reflexão sobre linguagem” (ORLANDI, 2017b, p. 20).

De acordo com Mazière (2007, p. 65), foi “em Campinas, SP, no trabalho dirigido por Eni Orlandi, que a questão do sujeito, organizada pela ideologia e pelo inconsciente, pôde ser o mais completamente explorada”, de modo que:

As equipes têm, ao mesmo tempo, um excelente conhecimento dos textos fundamentais da AD (tudo foi traduzido) e uma dupla prática da AD, pela



crítica e pela verificação em *corpora* diversificados: *corpora* de discursos civilizadores, civilizados, censurados, instituintes, instituídos, em contato, em conflito, em instituições como a academia, a universidade, a escola, a rua, nos instrumentos linguísticos que são os manuais, as gramáticas, os dicionários, e em uma língua diversa e dividida, em português, em brasileiro, em *língua geral* (tupi), por meio de todos os regionalismos que constituem os léxicos brasileiros ou portugueses (MAZIÈRE, 2007, p. 65, 66).

Nesse sentido, segundo Indursky (2015, p. [71]), a AD fez importantes reflexões sobre questionamentos que ultrapassam questões iniciais das inquietações dos estudos da linguagem e que foram associadas às noções de “sujeito, autor, leitor, [...] ideologia, sentido, historicidade, entre outras”.

Dessa maneira, perante as citadas épocas de constituição da AD, sintetizamos, pelo conceito de Orlandi (1990, p. 25, 27), que a Análise do Discurso “visa construir um método de compreensão dos objetos de linguagem. Para isso, não trabalha com a linguagem enquanto dado, mas como fato” problematizando para as ciências, tanto humanas quanto sociais, “a natureza da concepção de sujeito e de linguagem sobre as quais essas ciências se organizam”.

Diante do exposto, e de acordo com as bases teóricas da AD, o discurso é como “lugar de contato entre língua e ideologia”, ideologia que “desloca o conceito de língua em sua autonomia absoluta (como é vista na linguística) para a autonomia relativa (pensando a materialidade histórica)”, de modo que o funcionamento do silêncio comprova o movimento do discurso (ORLANDI, 2007a, p. 17). Esse movimento é realizado:

Na contradição entre o ‘um’ e o ‘múltiplo’, o mesmo e o diferente, entre paráfrase e polissemia. Esse movimento, por sua vez, mostra o movimento contraditório, tanto do sujeito quanto do sentido, fazendo-se no entremeio entre a ilusão de um sentido só [...] e o equívoco de todos os sentidos (ORLANDI, 2007a, p. 17).

Assim, os aspectos cultural, político e histórico, inscritos no silêncio, trazem concepções da Análise do Discurso de linha francesa, cuja perspectiva discursiva define-se “pelo fato de que a noção de discurso supõe a superação da dicotomia estrita língua/fala” (ORLANDI, 2007a, p. 43) e na relação entre palavras e silêncio. Orlandi (2007a) aclara que:

A palavra imprime-se no contínuo significativo do silêncio e ela o marca, o segmenta e o distingue em sentidos discretos, constituindo um tempo (*tempus*) no movimento contínuo (*aevum*) dos sentidos no silêncio. Podemos enfim dizer que há um ritmo no significar que supõe o movimento entre silêncio e linguagem (ORLANDI, 2007a, p. 25).

Desse modo, pensar o silêncio, para a AD, é pensá-lo como “um esforço contra a hegemonia do formalismo” por considerá-lo necessário à significação, pois ele tem

sentido. Além disso, “pensar o silêncio representa um esforço contra o positivismo na observação dos fatos de linguagem” quando ele não é observado diretamente, uma vez que seus efeitos e construções da significação são o cerne dos métodos discursivos; “pensar o silêncio é problematizar as noções de linearidade, literalidade, completude”, pois o silêncio significa tanto como um contínuo, quanto pelas múltiplas possibilidades de significação em sua incompletude (ORLANDI, 2007a, p. 44-46).

Outras três maneiras de pensar o silêncio é quando, por um lado, ele é colocado nos limites da dialogia e em sua relação com o outro, uma vez que o “Outro está presente, mas *no* discurso, de modo ambíguo (presente e ausente). E os modos de existência (presença) das personagens do discurso são significativas”, ou seja, manifesta-se a opacidade do Outro (ORLANDI, 2007a, p. 48).

Por outro lado, “pensar o silêncio em sua especificidade significativa é problematizar palavras como ‘representação’, ‘interpretação’” porque, para a AD, o silêncio não é representável nem interpretável, ele é compreensível no que se refere a “explicitar o modo pelo qual ele significa”. Por fim, pensar o silêncio “é traçar um limite à redução da significação ao paradigma da linguagem verbal. Isto significa propor uma decentração do verbal” (ORLANDI, 2007a, p. 50).

Nesse ínterim, o silêncio, para a Análise do Discurso de linha francesa, “faz parte da constituição do sujeito e do sentido” (ORLANDI, 2007a, p. 87) e pode ser considerado “como parte da incompletude que trabalha os limites das formações discursivas, produzindo tanto a polissemia (o a-dizer) quanto o já dito”, ou seja, “o seu horizonte possível e o seu horizonte realizado”, de modo que “não se pode estar fora do sentido, assim como não se pode estar fora da história” (ORLANDI, 2007a, p. 91, 92).

Além disso, é importante considerar que a grande contribuição da AD, segundo Orlandi (2007a, p. 18), está em “observar os modos de construção do imaginário necessário na produção dos sentidos” tornando evidentes a necessidade da “unidade” para que seja pensada a diferença, o que significa a construção imaginária do “um” e sua relação com o múltiplo.

Nesse sentido, ocorre o funcionamento do discurso que depende dessa aparência, ilusão de unidade que é efeito ideológico na produção de sentidos, cujos efeitos partem da “relação regulada historicamente entre muitas formações discursivas que se constituem os diferentes efeitos de sentidos entre locutores” (ORLANDI, 2007a, p. 21). Assim:

A ideologia se produz justamente no ponto de encontro da materialidade da língua com a materialidade da história. Como o discurso é o lugar desse encontro, é no discurso (materialidade específica da ideologia) que melhor podemos observar esse ponto de articulação (ORLANDI, 2007a, p. 20).

Portanto, o discurso é determinado tanto pelas formações ideológicas quanto pela autonomia relacionada a língua, de modo que, no interior na linguagem, há o silêncio que significa, silêncio que é o não dito observado (ORLANDI, 2007a).

Compreendemos, então, que a Análise de Discurso de linha francesa é uma relação com a linguagem, em que se pensa a sua materialidade “linguística e histórica e na qual se pode pensar o silêncio em sua importância fundamental”, uma vez que a partir dele existem outros sentidos (ORLANI, 2007a, p. 177).

Orlandi (2007a, p. 54) aclara que a linguagem é a categorização do silêncio, pois “produz a sedentarização dos sentidos, as palavras representam já uma disciplinarização da significação ‘selvagem’ do silêncio”.

Considerando que o silêncio tem seu sentido, apresentamos como objetivo abordá-lo pelo viés do silenciamento, a partir da censura e resistência em discursos sobre direitos das mulheres.

Destarte, partimos do século XIX, pela base discursiva sobre o tema, com o século XXI, pela institucionalização dessas discussões propostas, para a presente pesquisa à luz da AD, cujo “silêncio, mediando as relações entre linguagem, mundo e pensamento, resiste à pressão de controle exercida pela urgência da linguagem e significa de outras e muitas maneiras” (ORLANDI, 2007a, p. 37).

### 2.3 SILENCIAMENTO E MULHERES

De acordo com Orlandi (2015), o que caracteriza o discurso não é sua tipologia, por não ser essa uma de suas preocupações principais, mas o seu modo de funcionamento, as propriedades internas do processo discursivo.

A partir desse direcionamento e contribuição da citada autora para a AD no Brasil, destacamos sua discussão sobre silenciamento, que traz o cerne da presente tese.

Primeiramente, reiteramos que nosso pressuposto é a existência de silenciamentos sobre direitos das mulheres, ou seja, uma condição da produção de sentidos, uma interdição do dizer (ORLANDI, 1995), o que tem limitado o alcance efetivo do que tem sido conquistado e ainda cingido maiores progressos com

superficiais consolidações na atualidade.

Ao ponderarmos como problemática de investigação que, apesar de avanços legais para emancipação das mulheres, não há efetiva mudança cultural que solidifique esses direitos, relacionamos a pesquisa ao sentido do silêncio e buscamos entender o silenciamento, “que já não é silêncio, mas ‘pôr em silêncio’”, a nos mostrar “que há um processo de produção de sentido silenciado” (ORLANDI, 2007a, p.12).

Essa compreensão, trazida por Orlandi (2007a) em sua reflexão sobre as formas de silêncio, faz parte da categorização que destaca o silêncio como fundante e a política do silêncio (o silenciamento): “a primeira nos indica que todo processo de significação traz uma relação necessária ao silêncio”; e a segunda resulta na forma “não de calar, mas de fazer dizer ‘uma’ coisa, para não deixar dizer ‘outras’. Ou seja, o silêncio recorta o dizer. Esta é sua dimensão política”. Dessa maneira, “dizer e silenciar andam juntos” (ORLANDI, 2007a, p. 53).

Assim, temos o silêncio que não se refere a falta, mas ao que significa e que, segundo a autora, pode ser considerado mediante a metáfora do mar e do eco, em que o mar, como imagem, é disperso e profundo; e o eco, um som, é como um movimento contínuo e de repetição. Em outras palavras, existe um segmento do silêncio, em que podemos compreender seu limite e movimento, ou sua errância e não finitude, conforme a exemplificação da metáfora (ORLANDI, 2007a).

Por esse motivo, as formas do silêncio, como Orlandi (2007a) orienta, trazem diferentes noções a serem consideradas, como o fato de o silêncio não ser dependente do dizer para significar e de que não há relação dele com o implícito, além de não ser transparente, cuja tradução é como uma relação de paráfrases partindo da forma de silêncio fundador (fragmentável ou não segmentável – recorte ou não da significação) ou do silenciamento, uma política do sentido que nos propomos pesquisar: constitutivo, da produção do sentido; ou local, da interdição do dizer.

Destarte, apresentamos esta pesquisa abrangendo a relação entre silenciamento e mulheres, a partir do objeto discursivo – direitos das mulheres – cuja temática tem representatividade na AD, para a qual buscamos contribuir, visto a relevância do objeto em vigor, e de acordo com a nossa realidade social, que “estabelece um jogo de relações de força”, em que se coíbem “certas palavras para se proibirem certos sentidos”, o que significa proibir “ao sujeito ocupar certos ‘lugares’ [...] certas ‘posições do sujeito’” (ORLANDI, 2007a, p. 77, 76), afetando identidades e identificação com direitos conquistados, por exemplo.

No que concerne as produções sobre a temática de nosso objeto discursivo, não há, para o estado da arte, dentre as pesquisas encontradas nas plataformas de busca, nenhuma com o termo silenciamento em sua composição teórica e objetivos. Apenas a proposta, de maneira discursiva, sobre as imposições vivenciadas pelas mulheres de nosso tempo.

No entanto, as referências teóricas de estudos sobre a mulher pela AD nos trazem aproximações com nosso objeto discursivo, através de obras como as de Mônica G. Zoppi-Fontana, representante dessas discussões, e Ana Josefina Ferrari, nos livros “Mulheres em Discurso”, organizados por essas autoras, que compuseram com diversas pesquisas um trabalho sobre identificações de gênero e práticas de resistência, inclusive abordando a discussão sobre silêncio com base no desenvolvimento teórico de Eni Orlandi.

Nesse sentido, encontramos muitos trabalhos que indiretamente abordam esse aspecto, quando analisam discursos sobre o silenciamento, com discussões sobre diferentes espaços enunciativos da/sobre as mulheres, relacionados a gênero, raça, mercado de trabalho, movimento de mulheres, feminismos, sexualidade, maternidade, violências, mulheres no poder, mulheres no discurso religioso, no discurso político, no imaginário social e propagado pelas mídias, e tantos outros debates e análises em AD.

Os direitos das mulheres, nosso objeto discursivo, mobilizado pela discussão sobre silenciamento e outros dispositivos analíticos da AD, em seguida apresentados, torna-se uma cota desse universo discursivo sobre mulheres e discurso.

O lugar de fala das mulheres, tratado com respeito e credibilidade, é algo ainda almejado em muitos espaços da sociedade, porque ainda questionamos a necessidade de reconfiguração das práticas sociais e costumes que naturalizaram e naturalizam a subjugação e o silenciamento presente há séculos.

Nas imposições vivenciadas pelas mulheres, podemos identificar censuras que jogam com “o poder-dizer impondo um certo silêncio. Entretanto, como o silêncio significa em si, à ‘retórica da opressão’ – que se exerce pelo silenciamento de certos sentidos – responde a ‘retórica da resistência’ fazendo esse silêncio significar de outros modos” (ORLANDI, 2007a, p. 85). Orlandi (2007a) considera censura como:

Fato de linguagem que se inscreve em uma política da palavra que separa a esfera pública e a esfera privada, produzindo efeitos de sentido pela clivagem que a imposição de uma divisão entre sentidos permitidos e sentidos proibidos produz no sujeito (ORLANDI, 2007a, p. 93).

Então, a censura funciona em nível de circulação “e de elaboração histórica dos sentidos assim como sobre o processo de identificação do sujeito em sua relação com os sentidos”, porém “na censura já há resistência, na interdição de sentidos já estão os sentidos outros, naquilo que não foi dito está o trabalho do sentido que virá a ser”, o que significa que “não há censura completamente eficaz: os sentidos escapam e pegam a gente a seu modo” (ORLANDI, 2007a, p. 107, 131).

É nesse movimento que a análise do discurso direciona o analista a uma gama de possibilidades para os estudos da linguagem, “concebida como polissemia no sentido amplo, espaço de jogo de sentidos onde o silêncio significa” (ORLANDI, 2007a, p. 132).

Reiteramos que, dentre as abordagens sobre este segmento na AD (discussão sobre os direitos das mulheres), estamos propondo o estudo da relação entre educação e trabalho, vinculando os primeiros registros sobre a luta por direitos e os registros atuais resultantes das primeiras reivindicações coletivas, visto que, sob outro viés, essas lutas ainda estão presentes.

Diante de relevante contribuição da AD, de pôr como basilar em sua teoria “esse movimento necessário entre o um e o plural, a unidade e a dispersão, como pares necessários [...] o mesmo e o diferente, a paráfrase e a polissemia” e de propor “compreender os processos de significação que sustentam a interpretação e que mostram seus contornos instáveis”, buscamos, na produção dos sentidos, entender, na perspectiva do silenciamento, sobre os direitos das mulheres (ORLANDI, 2007a, p. 164, 175, 176), objeto discursivo explanado a seguir.

### 3 DIREITOS DAS MULHERES: OBJETO DISCURSIVO

A busca pela compreensão sobre os direitos das mulheres, e sua construção na história, torna-se complexa diante do comum questionamento sobre a origem do sistema de dominação masculina que subjuga este gênero.

Desse modo, frente a diversas teorias que defendem um único modelo explicativo para o desencadeamento da dominação masculina sobre as mulheres, modelo que se diferencia a partir de cada abordagem de pesquisa, gerando diferentes alternativas; percebemos ser limitante procurar desvendar qual a origem por uma única explicação para essa dominação.

Por esse motivo, trouxemos, neste capítulo, diferentes teorias que historicizam o referido sistema de dominância, com o fim do compartilhamento natural de responsabilidades entre homens e mulheres na construção da civilização humana, bem como a importância do acesso à educação para meninas e mulheres nos séculos XIX e XX, que oportunizou o desenvolvimento de um pensamento crítico sobre sua condição e papel social inferiorizado, visando compreender a discursividade sobre direitos em questão.

Os efeitos do acesso aos saberes sistematizados historicamente, a partir da escolarização das mulheres, em especial quando os currículos tornam-se comuns para meninos e meninas, com o advento da necessidade de mão de obra no processo de industrialização das cidades proporcionado pela Revolução Industrial, possibilitou mais engajamento social de mulheres e grupos de mulheres em busca de direitos, o que gerou discussões sobre políticas feministas e do movimento de mulheres, de uma maneira ascendente até os dias atuais.

Assim sendo, a partir das discussões sobre o patriarcado e o processo de subjugação das mulheres, além da relevância do processo educacional para a gestão de mudanças em relação aos direitos das mulheres e as políticas em prol desses direitos, desenvolvemos este capítulo, que corresponde ao objeto de estudo da presente pesquisa, composto por discussões teóricas sobre a temática e sobre abordagens dos direitos das mulheres em políticas e ações.

Para tanto, questionamos: qual a relação entre patriarcado e direitos das mulheres? Que direitos são esses tão discutidos, desde tempos remotos até a contemporaneidade, mediante teorias e reivindicações?

### 3.1 POSSÍVEIS ORIGENS DA NEGAÇÃO DE DIREITOS ÀS MULHERES

A história das mulheres têm sido negligenciada devido a subordinação de suas consciências e atitudes, consideradas inferiores e secundárias. Por esse motivo, temos poucas referências sobre a contribuição das mulheres no desenvolvimento da humanidade, o que reforça teorias contrárias a sua efetiva participação e relevância. De acordo com Lerner (2019, p. 28),

Da época dos reis da Antiga Suméria em diante, historiadores, fossem sacerdotes, servos reais, escribas, clérigos ou alguma classe de intelectuais com instrução universitária, passaram a selecionar os eventos que seriam registrados e a interpretá-los para que tivessem significado e significância. Até o passado mais recente esses historiadores eram homens [...] (LERNER, 2019, p. 28).

Dessa maneira, homens registravam os feitos de outros homens, naturalizando, assim, o fazer social proeminente e as conquistas como uma característica masculina, uma “história” universal. As mulheres não tiveram registros, de modo acentuado, de sua participação, além de sua interpretação dessa construção histórica da espécie humana ter sido ignorada (LERNER, 2019).

Conforme Lima (2016), a ideologia patriarcal impôs a subjugação das mulheres, impedindo sua participação nessa construção histórica, sem atuação na esfera política e social e sem posição ativa na produção do conhecimento.

Trata-se de um sistema – o patriarcado – que, embora não mais exista legalmente por atualizações jurídicas e discussões sociais com o passar do tempo, ainda está presente e sua “ideologia regula as relações sociais entre homem e mulher, sendo esta discursivizada de modo a se submeter e silenciar socialmente” (MEDEIROS, 2020, p. 15).

Interessante observarmos que, apesar de homens e mulheres terem sido excluídos dessa construção por razões de classe, só as mulheres foram segregadas desses registros por serem mulheres e, ainda, como se fossem uma minoria, ou seja, foram “impedidas de conhecer a própria História e de interpretar a história, seja a delas mesmas ou a dos homens. Foram excluídas das iniciativas de criar sistemas de símbolos, filosofias, ciências e leis”. Em outras palavras, mulheres “privadas da educação ao longo da história em toda sociedade conhecida, mas também excluídas da formação de teorias” (LERNER, 2019, p. 29).

É nesse sentido que abordaremos o presente capítulo, apresentando fundamentos voltados à opressão que os homens têm praticado contra as mulheres e



como os direitos têm sido atribuídos para ambos em papéis sociais determinados.

Mary Wollstonecraft (2020) explica essa situação a partir de suas reivindicações, quando afirma:

A ignorância é uma base frágil para a virtude! No entanto, os escritores que mais veementemente argumentaram a favor da superioridade do homem insistem que essa é a condição pela qual se tem classificado a mulher; não é uma superioridade em grau, mas em essência, embora, para suavizar o argumento, tenham se esforçado para provar, com generosidade cavalheiresca, que os sexos não devem ser comprados; o homem foi feito para raciocinar, a mulher para sentir, e que juntos, carne e espírito, formam o todo mais perfeito, combinando felizmente razão e sensibilidade em um caráter. (WOLLSTONECRAFT, 2020, p. 86).

Por esse motivo, questionamos a relação entre o patriarcado e os direitos das mulheres, uma vez que a naturalização hierárquica quanto aos papéis sociais de homens e mulheres é uma construção cultural que predomina de diferentes maneiras e que invalida esforços em prol de direitos pela igualdade de gênero.

Segundo Lerner (2019), em decorrência da construção do pensamento patriarcal ter predominado como uma realidade legítima, ao buscarmos compreender o passado pré-histórico das mulheres, pensamos mais naturalmente a partir do androcentrismo de que a não existência do sistema patriarcal, em algum período, poderia ter sido dominado pelo oposto, ou seja, por um sistema matriarcal.

No entanto, segundo a supracitada autora, apesar da maioria dos modelos especulativos serem androcêntricos, ou seja, tendência de supremacia masculina como representativa das experiências humanas, produzindo um efeito de naturalidade em torno do funcionamento do sistema patriarcal, modelos feministas sobre o assunto apresentam-se a-históricos, o que não sustenta discussões satisfatórias a respeito de um matriarcado predominante no desenvolvimento de civilizações, como o patriarcado tem sido.

Nesse sentido, “a maioria das explicações para a divisão sexual do trabalho postula a existência de sociedades de caçadores-coletores”, em que o papel das mulheres era de fundamental importância para a sobrevivência da raça humana, visto a condição dos bebês, dependentes e vulneráveis dos cuidados maternos, e que, durante seu crescimento, aprendia a desenvolver atividades com sua mãe com o uso de ferramentas como “abrir e dividir alimentos vegetais” e “cavar em busca de raízes” (LERNER, 2019, p.68).

Desse modo, conforme a referida autora, é possível compreendermos a primeira forma de expressão religiosa humana ter sido a adoração a uma Deusa-mãe,

relacionada ao laço entre mãe e filhos, cujas evidências foram descobertas em pinturas rupestres e esculturas encontradas, pois a mãe, que dava a vida, também apresentava um poder sobre a morte, quando a criança não recebia seus cuidados. Habilidades essas estimuladas e que caracterizavam o papel da mulher, bem como a necessidade da divisão inicial do trabalho.

No entanto, “o patriarcado tem produzido discursos sobre o que é ser mulher, tornando esses sentidos tão óbvios na sociedade que parecem que sempre existiram ou que são naturais”, de modo a desconstruir a relevância do papel das mulheres, que nas “sociedades de caça e coleta, por exemplo, as atividades de coleta, atribuída à mulher, eram responsáveis por 60% da provisão do sustento da comunidade, o que lhe dava certo prestígio social”. Essas sociedades eram mais “igualitárias na divisão sexual do trabalho”, fato que, no discurso machista, o trabalho é apresentado como atividade meritória dos homens (MEDEIROS, 2020, p. 17).

Assim, por milênios, a sobrevivência dos grupos dependeu dessa organização devido as difíceis condições de sobrevivência da vida pré-histórica, o que levava as mulheres a passarem por inúmeras gestações para garantir, ao máximo, a sobrevivência humana até a idade adulta e a manutenção da espécie (LERNER, 2019). Em outras palavras:

Mulheres precisavam ter mais gestações do que partos bem-sucedidos, como continuou a ser o caso também em épocas históricas de sociedades agrícolas. [...] Assim, podemos presumir que era absolutamente necessário para a sobrevivência do grupo que a maioria das mulheres núbéis dedicasse a vida adulta a engravidar, ter filhos e amamentar. Era esperado que homens e mulheres aceitassem tal necessidade e construíssem crenças, tradições e valores dentro de suas culturas que sustentassem essas práticas essenciais. Consequentemente, mulheres escolhiam ou preferiam atividades econômicas que pudessem ser combinadas com facilidade aos deveres da maternidade. Embora seja razoável presumir que algumas mulheres em cada tribo ou bando fossem capazes de caçar, também pode se presumir que não queriam participar de caçadas a grandes animais com regularidade, pois ficariam sobrecarregadas fisicamente com filhos na barriga, nos quadris ou nas costas. Além disso, embora um bebê carregado nas costas possa não ser um impedimento para a mãe participar de uma caçada, um bebê chorando pode ser (LERNER, 2019, p.70).

Dessa maneira, corroboramos com Lerner (2019) quando afirma que, de modo geral sobre a mais antiga divisão sexual do trabalho, os riscos e a sobrecarga para as mulheres em determinadas atividades que exigiam maior exposição, como as caçadas, por exemplo, dada a importância delas para a perpetuação da espécie com as gestações, possibilitou a distinção dos trabalhos executados entre homens e mulheres. Distinção que era, inicialmente, de origem biológica, mas se acentuou ao

longo do tempo a partir de razões culturais.

Ao abordarmos cultura em AD de linha francesa, entendemos que é resultado “de um processo em constante transformação que não pode ser analisado separado dos movimentos históricos e sociais que a envolvem”, uma vez que a ideologia determina “os sentidos de uma cultura, a qual fornece a seus membros a ilusão de unidade, de pertencimento através de suas práticas e rituais” em meio as tensões dos sentidos produzidos nas construções, reproduções e transformações realizadas pelos sujeitos (RAMOS; FERREIRA, 2016, p. 141).

As referidas razões culturais transparecem no trabalho do patriarcado para naturalizar o lugar social das mulheres, consideradas propriedades dos homens. Um trabalho de “coisificação” das mulheres, construído historicamente nas diferentes sociedades (MEDEIROS, 2020), visto que:

Cozinhar, educar os filhos, cuidar da casa são práticas vistas, ainda hoje, como próprias da mulher, sendo, assim, desvalorizadas socialmente, não sendo vistas sequer como trabalho, uma vez que, na sociedade capitalista, a concepção de trabalho está muito associada ao capital, ou seja, trabalho vem significando *trabalho remunerado*. Em detrimento disso, ao homem têm sido atribuídas as atividades da vida pública, portanto valorizadas: política, economia, trabalho remunerado etc. (MEDEIROS, 2020, p. 19).

Conforme Lima (2016, p. 66), “é legítimo afirmar que as mulheres provocam fissuras importantes na história, e assumem o enfretamento necessário para as mudanças de valores culturais”, fundamentais para alterações nessas relações de poder.

Lerner (2019, p. 75) considera que o desenvolvimento do sexo masculino em sua formação “deve ter ocorrido em um contexto de medo, admiração e possivelmente pavor da mulher”, o que “pode ter levado os homens à criação de instituições para incentivar o ego, aumentar a autoconfiança e validar sua noção de valor”. Desse modo, teóricos apontaram diversas hipóteses para explicar essa “ascensão do homem, o guerreiro, e sua propensão para criar estruturas militaristas” que se configuram em explicações biológicas pelo viés da força ou em explicações psicológicas por meio da agressividade, incluindo a dominância sexual sobre as mulheres.

Isso porque, conforme Wollstonecraft (2020, p. 50), os homens aumentaram a inferioridade das mulheres até que estivessem “quase afundadas abaixo do padrão das criaturas racionais”, o que denota a seguinte condição ao qual foram condicionadas:

[...] O mundo intelectual é fechado para elas; tirem-nas de sua família ou vizinhança e elas ficarão inativas; não tem como ocupar a mente, pois a literatura oferece uma fonte de diversão que elas nunca procuraram saborear, mas frequentemente desprezar. Os sentimentos e o gosto das mentes mais cultas parecem ridículos, mesmo naqueles a quem o acaso e as ligações familiares os levaram a amar. Mas, por simples conhecimento, pensam que tudo é afetação. (WOLLSTONECRAFT, 2020, p. 90, 91).

Por este motivo, uma explicação de causa única torna-se intrincada para responder sobre a origem da dominação das mulheres por uma ideologia patriarcal. No entanto, para além das diferentes hipóteses existentes, outra teoria apresenta-se na complexidade dessa questão, que é a prática do comércio de mulheres.

Segundo Lerner (2019, p. 77), esse comércio de mulheres, observado como um fenômeno “em sociedades tribais em diversas regiões pelo mundo afora, foi identificado pelo antropólogo Claude Lévi-Strauss como a principal causa de subordinação feminina”, explicaria os diferentes meios de retirar as mulheres de seus primeiros convívios, por serem forçadas a saírem de suas tribos em virtude de casamentos arranjados, roubo de noivas e demais situações, alteando a subordinação, que é antecedida pela doutrinação de mulheres a aceitarem essa condição como própria de seu sexo.

Desse modo “Lévi-Strauss explica que, nesse processo, mulheres são ‘reificadas’; passam a ser desumanizadas e vistas mais como coisas do que como seres humanos”, o que levou antropólogas feministas a elaborarem essa posição, a partir da compreensão de que a patrilocalidade, que estrutura as relações de parentesco em que as mulheres devem acompanhar os homens após o casamento, gera laços patrilineares que estabelecem essa relação de subordinação das mulheres, sistema que tem base na exogamia (LERNER, 2019, p. 77).

O pesquisador “C. D. Darlington oferece uma explicação. Ele vê a exogamia como uma inovação cultural que se torna aceita por proporcionar uma vantagem evolutiva”. Em outras palavras, o argumento evolucionista entende que o controle populacional visando uma “densidade ideal” tem sido algo exercido pela humanidade mediante o controle sobre a sexualidade feminina, que é considerado mais fácil devido a coerção e violências, visto o potencial reprodutivo das mulheres, além de sua lealdade aos filhos, o que estreitaria os laços familiares contraídos. Dessa concepção, “a função biológica da mulher a tornou mais adaptável para esse novo papel de fantoche, criado pela cultura” (LERNER, 2019, p. 78); e mesmo com uma divisão sexual do trabalho, que inicialmente havia, possivelmente, sido consensual segundo

Lerner (2019), as futuras desvantagens para as mulheres ocorreram por “naturais” consequências a essas funções, desdobradas em diferentes formações sociais em crescimento, que legaram às mulheres uma subordinação por gerações.

Portanto, do “campo da especulação puramente teórica” até “dados antropológicos de sociedade primitivas no tempo histórico”, apreendemos, por Lerner (2019), que a complexa interação de diferentes fatores com evidências materiais, como o clima, a demografia etc., podem ter desenvolvido a mudança de sociedades matrilineares e matrilocais para o que tem predominado, porque de seu inverso não há evidências.

De acordo com Medeiros (2020, p. 17, 18), pesquisas paleontológicas e arqueológicas da professora Gerda Lerner apontam o início do patriarcado em um lento processo de consolidação, por volta de 600 A.C, o que significa que a edificação dos “sistemas simbólicos que vieram a implantar um sistema social em que a mulher é dominada e explorada pelo homem é muito recente, se compararmos com a idade presumida da humanidade: entre 250 mil e 300 mil anos”.

Com base nessas reflexões, consideramos o papel da educação como um despertar de consciências e desenvolvimento do pensamento humano rumo a sociedades mais justas, sem determinismos por papel social de gênero masculino ou feminino quanto aos direitos humanos.

A busca por direitos enunciada por Wollstonecraft (2020), em primeiros registros mundiais sobre o tema, traz como base para essa conquista a educação das mulheres, até então condicionadas a desprezarem saberes destinados aos homens pela determinação de papéis sociais que as excluía do poder de decisão.

A supracitada autora declara: “a educação mais perfeita, em minha opinião, é o exercício da compreensão mais bem calculado para fortalecer o corpo e formar o coração”, ou seja, “capacitar o indivíduo a adquirir hábitos de virtude que o tornem independente” (WOLLSTONECRAFT, 2020, p. 32). A partir dessas considerações, critica que mulheres:

Foram tiradas de sua esfera por falso refinamento, e não por um esforço para adquirir qualidades masculinas. Ainda assim, a homenagem régia que recebem é tão inebriante que, até que os costumes dos tempos sejam mudados e princípios mais razoáveis sejam formados, pode ser impossível convencê-las de que o poder ilegítimo que obtêm, degradando-se, é uma maldição, e que devem retornar à natureza e à igualdade, se desejam assegurar a satisfação plácida que as afeições simples geram. Mas devemos esperar – esperar por essa época, talvez, até que reis e nobres, iluminados pela razão, e, preferindo a dignidade real do homem ao estado infantil, desfaçam-se de suas espalhafatosas armadilhas hereditárias: e se, então, as

mulheres não renunciarem ao poder arbitrário da beleza, provarão ter *menos* inteligência do que o homem.

Posso ser acusada de arrogância. Ainda assim, devo declarar aquilo em que acredito firmemente, que todos os escritores que escreveram sobre o assunto da educação e dos modos femininos, de Rousseau ao Dr. Gregory, contribuíram para tornar as mulheres mais artificiais e frágeis do que teriam sido e, conseqüentemente, mais membros inúteis da sociedade. (WOLLSTONECRAFT, 2020, p. 32, 33).

Nesse ínterim, o desenvolvimento de teorias em prol da dominação masculina tornou-se conveniente para justificar e disseminar essa naturalização cultural, a partir da divisão sexual do trabalho, desencadeando diferentes papéis sociais ao estabelecer o patriarcado como basilar para organização social de diferentes nações.

De acordo com Lerner (2019, p. 261), “o patriarcado é uma criação histórica formada por homens e mulheres em um processo que levou quase 2.500 [anos] até ser concluído”. Inicialmente, surgiu como um Estado arcaico em uma organização pautada por regras, valores e leis que puseram questões de gênero em uma evidência desigual.

A compra e troca de mulheres como negócios no desenvolvimento da agricultura intertribal trazia benefícios por alianças para tais grupos e garantiam benefícios para as famílias na consolidação de casamentos, por serem consideradas recursos para produzir descendências. Isso até serem dominadas como escravas, pois “seus serviços sexuais eram parte de sua mão de obra e seus filhos eram propriedades de seis senhores” (LERNER, 2019, p. 262).

Sobre essa nova condição, as mulheres levadas para outros grupos, por meio de conquistas, eram escravizadas e os homens eram exterminados. Com as ações de escravização de mulheres de grupos estranhos, posteriormente “homens [...] aprenderam a escravizar os homens desses grupos e, em seguida, grupos subordinados de suas próprias sociedades”, o que gerou a união do racismo com o machismo na formação e opressão de classes sociais, constituídas, a princípio, por essas relações patriarcais. Isso significa que “a classe é expressa em termos relacionados ao gênero” porque, para as mulheres, “a exploração sexual é a própria marca da exploração de classe” (LERNER, 2019, p. 262, 264).

Assim, sucederam-se diferentes arranjos de dominação de mulheres, em diferentes conjunturas e épocas, pois as mulheres eram vistas como bens, tanto quanto as terras e outras propriedades que os homens adquiriam no acúmulo de propriedade privada.

Nesses desdobramentos, apresentados por registros históricos de diferentes

sociedades da Antiguidade, o gênero foi criado para as mulheres, primeiramente, com o papel social de ser trocada, negociada, para o casamento; depois, outro papel definido por seu gênero foi de esposa “substituta”, como algo digno de privilégios em grupos de elites, cujo alvo eram os serviços sexuais e reprodutivos. Enquanto isso, “os homens haviam aprendido como afirmar e exercer poder sobre as pessoas um tanto diferentes deles na primitiva troca de mulheres [...] adquiriram o conhecimento necessário para elevar ‘diferença’ de qualquer tipo a um critério para a dominação”, diferença essa por raça, etnia, cultura (LERNER, 2019, p. 264). Em suma:

A posição de classe das mulheres se tornou consolidada e estabelecida por meio de suas relações sexuais. Esta foi sempre expressa em graus de falta de liberdade, em um espectro que variava da mulher escrava, cujas funções sexuais e reprodutivas foram comercializadas, assim como ela mesma, até a escrava concubina, cujo desempenho sexual poderia elevar seu próprio status ou o de seus filhos; depois para a esposa “livre”, cujos serviços sexuais e reprodutivos oferecidos a um homem das classes elevadas lhe dava direito a propriedades e direitos legais. Enquanto cada um desses grupos tinha obrigações e privilégios consideravelmente distintos em relação a propriedades, leis e recursos econômicos, compartilhavam a falta de liberdade de serem sexual e reprodutivamente controlados por homens. [...] As mulheres que se abstêm de serviços heterossexuais [...] estão conectadas ao homem dominante de sua família de origem e, através dele, recebem acesso a recursos. Ou, de outra forma, são rebaixadas. [...] Isso se provou verdadeiro ao longo da história até meados do século XX no mundo ocidental, e hoje ainda é verdade na maioria dos países subdesenvolvidos. (LERNER, 2019, p. 264, 265).

Por esse motivo, os direitos das mulheres passaram a fazer parte das discussões sociais, a partir do momento em que o acesso ao conhecimento orientou a possibilidade de diferentes conquistas para além dos deveres estabelecidos às mulheres, de dona de casa, esposa e mãe. Nesse sentido, a oposição a esse sistema que fomentou o machismo cresceu sob diferentes perspectivas, através de mobilizações individuais e coletivas, até a atualidade.

Segundo Biroli e Miguel (2012), a concepção de gênero com sentido de construção social, estabelecida mediante atribuições para homens e para mulheres, marca a distinção sociocultural geradora das desigualdades de gênero denunciadas.

A esse respeito, Medeiros (2020, p. 20) aponta alguns fatores que engrenam o patriarcado, como por exemplo “a dominação sexual e conseqüente divisão sexual do trabalho, das atribuições sexistas das atividades femininas e da linguagem”, bem como “a sujeição de mulheres à ideologia patriarcal, reproduzindo seus saberes”, situações que materializam a ideologia patriarcal como ideologia dominante.

A partir dessas considerações, podemos ponderar o porquê de existirem tão poucas mulheres autossuficientes e independentes economicamente nas mais

diferentes sociedades, em comparação com a condição dos homens nos mesmos contextos, pois a vulnerabilidade das mulheres é contínua.

Desse modo, “a dominação da mulher se sustenta por um conjunto de fatores: econômicos, políticos, culturais, educacionais, simbólicos [...] que entendamos as relações de poder intrincadas que se estabelecem para subalternizar a mulher” (LIMA, 2016, p. 76).

A partir dessa realidade, concordamos com Lerner (2019, p. 267) quando afirma que “reformas e mudanças legais, embora melhorem a condição das mulheres e sejam parte essencial do processo de emancipação das mulheres, não mudará essencialmente o patriarcado”. Faz-se necessário, segundo a autora, uma revolução cultural que transforme, com a colaboração das mulheres, as práticas sociais cristalizadas nesse sistema, a partir do momento que não mais houver, por exemplo, “negação às mulheres do conhecimento da própria história, [...] por meio de discriminação no acesso a recursos econômicos e poder político e pela concessão de privilégios de classe a mulheres que obedecem” em troca de proteção e manutenção, moldadas psicologicamente e subordinando-se por toda a vida como seres inferiores.

Nesse sentido, compreendemos, conforme Medeiros (2020, p. 16), que as “relações patriarcais estão por todos os setores da sociedade, desde a violência doméstica até os baixos salários da mulher em detrimento do dos homens”, o que significa uma manutenção da “relação de dominância na nossa formação social”.

Por esse motivo, o acesso à educação para que haja o desenvolvimento do pensamento é de extrema importância para as mulheres tornarem-se protagonistas de sua própria história, visto o prejuízo de terem sido privadas desse direito fundamental, que é a educação para o desenvolvimento humano, por milênios, conforme explanações apresentadas.

As poucas mulheres que tiveram acesso, em geral, eram pertencentes às elites dominantes e, a partir de suas perspectivas, foi possível termos o registro de uma alternativa ao pensamento androcêntrico, embora tivessem que aprender a “pensar como um homem”.

As mulheres pensadoras enfrentaram muitos desafios para conseguirem deixar registros e percepções do mundo por outra ótica, para simplesmente conseguirem pensar, o que era até então o papel do homem, abdicando da vida de mulher em um cotidiano de cuidar, criar, servir; ou agregando esses diferentes papéis em meio a preconceitos e discriminações, como ocorreu com Nísia Floresta e tantas outras



intelectuais que foram desbravadoras do pensamento, em uma época que não era dado às mulheres a faculdade de pensar, mas de calar.

O silenciamento é o cerne desta tese, é a abordagem utilizada para compreendermos os diferentes discursos elencados sobre o que se enuncia a respeito dos direitos das mulheres, ainda não compreendidos em sua abrangência, e tentarmos romper, mesmo que de maneira singela, com pensamentos de que as revoluções das mulheres deveriam ter começado como nos mitos e folclores em torno de um poder barulhento, sem contradições, pois só dentro do universo da fantasia é que a mulher foi apresentada com algum poder e independência, como uma forma de condicionar as mentes de que no mundo “real” o poder “é” dos homens .

Assim sendo, e diante do exposto, consideramos que a compreensão sobre a relação entre o patriarcado e os direitos das mulheres pode ser expandida, a partir das reivindicações em meio ao desenvolvimento de políticas, com o objetivo de conquistar ou reconquistar direitos negados, desde tempos remotos até os dias atuais.

### 3.2 GÊNESE DE POLÍTICAS E AÇÕES EM PROL DOS DIREITOS DAS MULHERES NA ATUALIDADE

A “Declaração dos Direitos da Mulher e da Cidadã”, de Olympe de Gouges, foi um dos primeiros registros em combate à opressão sofrida pelas mulheres. Trata-se de uma produção que visava denunciar, em plena época da Revolução Francesa (1791), “a ausência dos direitos das mulheres na Declaração Francesa dos Direitos do Homem e do Cidadão de 1789, o principal documento da Revolução Francesa”, visto que o lema da Revolução para uma construção social não partia do princípio de igualdade entre homens e mulheres (KYRILLOS, 2018, p. 86).

Diante da condenação à morte e de sua Declaração ter sido desconsiderada pelos políticos daquele tempo, De Gouges marcou uma trajetória de lutas por direitos, que desencadeou, posteriormente, em diferentes movimentos, como o feminismo dividido em “ondas” ou períodos de tempo para demarcar objetivos específicos (KYRILLOS, 2018).

Conforme Lima (2016, p. 66), “o crescimento dos debates em torno da condição das mulheres e das teorias feministas têm possibilitado mudanças de posturas e de concepções na sociedade”, obtemperando relações humanas.

De acordo com Miguel (2014, p. 19), “o feminismo se definiu pela construção

de uma crítica que vincula a submissão da mulher na esfera doméstica à sua exclusão da esfera pública”, portanto, como “movimento político e intelectual surge na virada do século XVIII para o século XIX e pode ser considerado um filho indesejado da Revolução Francesa”, que buscava igualdade, mas não incluindo as mulheres e seus direitos à vida social, como direitos políticos, por exemplo.

Desse modo, a “educação das mulheres, o direito ao voto e a igualdade no casamento, em particular o direito das mulheres casadas a dispor de suas propriedades” constituiu um primeiro período do movimento, com base nas discussões sobre direitos promovidas pela autora Mary Wollstonecraft, no século XVIII, e outras intelectuais que fortaleceram o surgimento de uma teoria política, embora, “as determinações sobrepostas das desigualdades de gênero, classe e raça” tenham sido mais desenvolvidas e efetivadas pelo feminismo do século XX, além do debate sobre a subalternização existente das mulheres na família, na política e em tantos outros espaços sociais (MIGUEL, 2014, p. 21, 22).

Segundo Biroli (2014, p. 34), “a crítica às desigualdades de gênero está genericamente ligada à crítica às fronteiras convencionais entre o público e o privado nas abordagens teóricas, na prática política, nas normas e nas instituições”, então:

Quando a organização das relações na vida privada constitui barreira à participação paritária de mulheres e homens na vida pública, fica reduzida a possibilidade de que as questões que se definem como relevantes a partir da experiência das mulheres na vida doméstica, como o cuidado com as crianças e os idosos e a violência e a dominação de gênero na família, ganhem visibilidade na agenda pública e nos debates políticos. Por isso é necessário redefinir essas esferas e a relação entre elas, garantindo que exista justiça na esfera privada e que o acesso a posições, em qualquer uma delas, não seja hierarquizado segundo o sexo dos indivíduos. Não há sociedade justa na qual as relações na família sejam estruturalmente injustas; a democracia requer relações igualitárias em todas as esferas da vida, inclusive a familiar (BIROLI, 2014, p. 34, 36).

Assim, o movimento feminista “produz sua própria reflexão crítica, sua própria teoria”, aliada a militância, e apresenta-se em duas vertentes: “da história do feminismo, ou seja, da ação do movimento feminista e da produção teórica feminista nas áreas da história, das ciências sociais, da crítica literária e da psicanálise”, mobilizando outras teorias e a história de outros movimentos sociais (PINTO, 2012, p. 269).

Segundo Kyrillos (2018, p. 87), o movimento ressurgiu com a segunda onda, após o fim da Segunda Guerra Mundial, apresentando como foco “questões que dizem respeito ao corpo, à sexualidade e à autonomia”, com duas obras básicas para esse desdobramento: “O Segundo Sexo”, em dois volumes (vol. I – “Fatos e Mitos”; Vol. II

– “Experiências Vividas”), de Simone de Beauvoir; e “Mística Feminina”, de Betty Friedan, publicados em 1949 e 1963, respectivamente.

Beauvoir, escritora e filósofa francesa, abordou assuntos polêmicos sobre ser mulher na sociedade de seu tempo e sobre a defesa de que origens socioculturais eram as raízes da desigualdade entre homens e mulheres, sendo a desigualdade necessariamente mutável, rompendo com discursos que atribuíam papéis sociais específicos para as mulheres quando afirmou: “NINGUÉM nasce mulher: torna-se mulher. Nenhum destino biológico, psíquico, econômico define a forma que a fêmea humana assume no seio da sociedade”. E explicou a afirmação quando continua: “[...] é o conjunto da civilização que elabora esse produto intermediário entre o macho e o castrado que qualificam de feminino” (BEAUVOIR, 1967, p. 9).

Por esse motivo, “a grande notoriedade que essa afirmação atingiu deve-se, em certa medida, à qualidade da estruturação dos argumentos de Beauvoir contrários aos determinismos biológicos”, ou seja, “não era possível compreender a mulher apenas a partir de seus elementos biológicos, valorizou, os aspectos socioculturais na formação da identidade que faz com que uma mulher se identifique” (KYRILLOS, 2018, p. 89).

Diante da retomada do movimento feminista ao centro dos debates, com Beauvoir como grande autora para o movimento no século XX, outra obra, também polêmica, foi a da estadunidense Betty Friedan, que reavivou esse debate sobre o movimento voltado às desigualdades entre homens e mulheres, sendo considerada uma base em seu país na década de 1960, devido a sua popularização junto às mulheres naquele período.

Friedan abordou essas questões a partir de entrevistas, questionários e bibliografias sobre a norma social construída, para definir a existência das mulheres que vivenciavam, naquele momento, uma maior dedicação como donas de casa, uma redução do acesso a cursos superiores e a diminuição da dinâmica feminista de sua primeira fase, fatos contextualizados na história recente dos Estados Unidos, pelos quais afirmou:

Há maridos, porém, cuja resistência não é tão facilmente vencida. Os que não suportam ver a mulher dizer não à mística feminina muitas vezes foram seduzidos pela fantasia infantil da mãe onipresente e procuraram reviver a infância. É difícil a mulher dizer-lhe que não é sua mãe e que os filhos se sentirão melhor sem sua atenção constante. Se ela se tornar mais autêntica, recusando-se a colaborar nessa fantasia, talvez ele desperte, vendo-a sob nova luz. Ou então sairá a procura de outra mãe.

Outro risco a enfrentar para livrar-se da armadilha doméstica é a hostilidade das demais donas de casa. Assim como o homem que foge a evoluir no trabalho se ressentido da evolução de sua mulher, a que vive por intermédio do marido e dos filhos ressentido-se da que tem uma vida pessoal.

[...] Acima de tudo é essencial que os próprios educadores digam não à mística feminina e encarem o fato de que vale a pena educar a mulher até o limite máximo de sua capacidade. Ela não precisa de cursinhos de preparação para o casamento e a vida familiar para casar e ter filhos; não precisa de cursinhos de economia doméstica para organizar sua casa. Mas precisa estudar ciência para descobrir a ciência, estudar as ideias do passado para criar novas ideias; estudar a sociedade para ser pioneira social. (FRIEDAN, 1971, p. 304, 315, 316).

Dessa maneira, Lima (2016, p. 67) sintetiza essa segunda onda como um momento turbulento e de maior força que o anterior, decorrente das mobilizações culturais e políticas ocorridas em uma maior organização coletiva e a sistematização das reivindicações, pois “ocupou diversos espaços da sociedade e das universidades, transformando o espaço público-coletivo e os espaços subjetivos privados-individuais de suas vidas”, bem como o pensamento geral.

Embora esse movimento tenha apresentado todo um percurso ao redor do mundo, nem sempre era uma conquista de todas as mulheres e “nem todos os países viveram essas lutas e principais bandeiras ao mesmo tempo”, visto que, em países como o Brasil, “a conquista das mulheres do direito ao voto não era sem restrições [...] quando por um longo período de tempo foi necessário à mulher casada que tivesse autorização do marido para exercer tal direito”. Em meio a esses percalços de conquista de direitos, surgiu a terceira onda do movimento no Brasil, dando “maior visibilidade às variadas demandas, especificidades e correntes existentes dentro do feminismo” (KYRILLOS, 2018, p. 87, 97).

Nesse sentido, a preocupação com uma micropolítica voltada às questões das mulheres, como a micro-história, por exemplo, “reconheceu a importância das organizações das mulheres e a luta a ser travada no cotidiano”, resultante de uma criticidade dentro do próprio movimento, que o redefiniu como “o feminismo da diferença” (LIMA, 2016, p. 68).

Então, diferentes movimentos, como o de mulheres do campo, mulheres negras, mulheres indígenas, LGBTQIAPN+ e demais grupos, passaram a compartilhar o espaço conquistado e, por essa diversidade existente, foram considerados “feminismos” ou outros movimentos para além do feminismo em prol de direitos, devido as constantes disputas e perspectivas que o próprio movimento de mulheres passou a abranger em sua constituição (KYRILLOS, 2018).

O movimento feminista, quando foi constituído considerando a diversidade

presente, desconstruiu “a ideia massificada de igualdade entre homens e mulheres, pois há uma infinidade de diferenças culturais, sociais, políticas, econômicas e raciais que impedem de colocar as mulheres nos mesmos patamares” e, nesse sentido, o movimento de mulheres foi expandido, pensando-as no plural e respeitando suas individualidades no que concerne aos “diferentes grupos, raças, classes, gerações, em seus múltiplos cruzamentos” (LIMA, 2016, p. 68).

Desse modo, “é nesse mesmo período que surge como elemento constante nos debates feministas, tanto acadêmico quando da militância, o termo gênero” como um conceito originado da década de 1980, com base em Friedan e em Beauvoir, mediante o texto “Gênero: uma categoria útil para análise histórica’ da estadunidense Joan Scott, publicado nos Estados Unidos no fim da década de 1980 e no Brasil pela primeira vez em 1990” (KYRILLOS, 2018, p. 98, 99).

Scott, historiadora norte-americana, historicizou a discussão do termo gênero para pensar a posição das mulheres na sociedade, expondo o percurso do conceito de gênero pelas feministas e rompendo com a dicotomia homem *versus* mulher, ao discutir o referido conceito como categoria social, que é comumente usada na perspectiva gramatical de classificação. Desse modo, explicita:

Minha definição de gênero tem duas partes e várias sub-partes. Elas são ligadas entre si, mas deveriam ser analiticamente distintas. O núcleo essencial da definição baseia-se na conexão integral entre duas proposições: o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseado nas diferenças percebidas entre os sexos, e o gênero é uma forma primeira de significar as relações de poder.

[...] Frequentemente, a ênfase colocada sobre o gênero não é explícita, mas constitui, no entanto, uma dimensão decisiva da organização, da igualdade e desigualdade. As estruturas hierárquicas baseiam-se em compreensões generalizadas da relação pretensamente natural entre o masculino e o feminino.

[...] Se as significações de gênero e de poder se constroem reciprocamente, como é que as coisas mudam? De um ponto de vista geral responde-se que a mudança pode ter várias origens, transtornos políticos de massa que coloquem as ordens antigas em causa engendrem novas, podem revisar os termos (e, portanto, a organização) do gênero na sua procura de novas formas de legitimação.

[...] Qual é a relação entre as leis sobre as mulheres e o poder do Estado?

[...] A exploração dessas perguntas fará emergir uma história que obedecerá novas perspectivas a velhas questões [...] redefinirá as antigas questões em termos novos [...] tornará as mulheres visíveis como participantes ativas e estabelecerá uma distância analítica entre a linguagem aparentemente fixada do passado e nossa própria terminologia. Além do mais, essa nova história abrirá possibilidades para a reflexão sobre as estratégias políticas feministas atuais e o futuro (utópico), porque ela sugere que o gênero tem que ser redefinido e reestruturado em conjunção com a visão de igualdade política e social que inclui não só o sexo, mas também a classe e a raça.

(SCOTT, 1989, p. 21, 26, 27, 28, 29).

Destarte, “enquanto categoria analítica, as pesquisas passaram

gradativamente a considerar que uma história das mulheres para ser construída de forma sólida, envolveria considerar de modo relacional a história dos homens”. Portanto, “afastar a naturalização e a biologização que era utilizada para explicar as desigualdades sociais entre homens e mulheres também foi uma das principais contribuições que surgiram a partir do uso do gênero”, discutindo as relações de poder e rompendo com as ideias de que existem comportamentos típicos de homens e mulheres a partir dessas diferenças biológicas que seriam as responsáveis pela fragilidade, menos aptidão e racionalidade das mulheres para a vida pública, promovendo, assim, discriminações (KYRILLOS, 2018, p. 100, 101).

Nesse sentido, diferentes características sobre esse conceito foram trazidas pela filósofa estadunidense Judith Butler, ao questionar, em suas análises, essa distinção entre gênero e sexo. Além disso, problematizou as teorias feministas existentes, afirmando que se deve investigar como e por quais meios gênero e sexo são constituídos.

A partir de suas análises, Butler tornou-se referência no campo da teoria *queer*, por “destacar os elementos culturais do sexo, que nessa perspectiva não pode mais ser compreendido como algo dado” (KYRILLOS, 2018, p. 102) explanando que:

Se o gênero são os significados culturais assumidos pelo corpo sexuado, não se pode dizer que ele decorra, de um sexo desta ou daquela maneira. Levada a seu limite lógico, a distinção sexo/gênero sugere uma descontinuidade radical entre corpos sexuados e gêneros culturalmente construídos. [...] A hipótese de um sistema binário dos gêneros encerra implicitamente a crença numa relação mimética entre gênero e sexo, na qual o gênero reflete o sexo ou é por ele restrito. Quando o status construído do gênero é teorizado como radicalmente independente do sexo, o próprio gênero se torna um artifício flutuante, com a consequência de que homem e masculino podem, com igual facilidade, significar tanto um corpo feminino como um masculino, e mulher e feminino, tanto um corpo masculino como um feminino.

Essa cisão radical do sujeito tomado em seu gênero levanta outro conjunto de problemas. Podemos referir-nos a um “dado” sexo ou um “dado” gênero, sem primeiro investigar como são dados o sexo e/ou gênero e por que meios? E o que é, afinal? o “sexo”? É ele natural, anatômico, cromossômico ou hormonal, e como deve a crítica feminista avaliar os discursos científicos que alegam estabelecer tais “fatos” para nós?

[...] Se o sexo é, ele próprio, uma categoria tomada em seu gênero, não faz sentido definir o gênero como a interpretação cultural do sexo. O gênero não deve ser meramente concebido como a inscrição cultural de significado num sexo previamente dado (uma concepção jurídica); tem de designar também o aparato mesmo de produção mediante o qual os próprios sexos são estabelecidos. Resulta daí que o gênero não está para a cultura como o sexo para a natureza; ele também é o meio discursivo/cultural pelo qual “a natureza sexuada” ou “um sexo natural” é produzido e estabelecido como “pré-discursivo”, anterior à cultura, uma superfície politicamente neutra sobre a qual age a cultura (BUTLER, 2003, p. 24, 25).

Desse modo, “a questão do saber-poder se apresenta como um dos elementos

que serão fundamentais para a construção do conceito de interseccionalidade”, pois estudos da década de 1980 debateram sobre igualdade e diferenças e sobre a distinção entre gênero e sexo “enquanto categorias de ordem distintas – uma da cultura e a outra da natureza”, complexificando essas discussões que separavam o que é biológico do cultural, a partir de relações sociais de poder (KYRILLOS, p. 107).

A partir dessas abordagens, é possível identificar que Butler e Scott tiveram influência do filósofo e teórico francês Michel Foucault, ao considerarem que “as distinções tidas como verdadeiras entre homens e mulheres são frutos de relações de saber e poder”. Isso porque Foucault “é um dos mais relevantes autores que articulou saber, poder e corpo, em especial nos três volumes da série ‘História da Sexualidade’”, no século XX (KYRILLOS, 2018, p. 103).

A terceira onda foi, portanto, tensionada por Judith Butler quando debateu “que o discurso universal é excludente” (LIMA, 2016, p. 67).

Assim, o conceito de gênero tornou-se foco na esfera científica, no campo dos feminismos, na, e para além, da sociedade civil. Conceito importante também “no campo das políticas públicas e do acesso a direitos, [e] uma das questões que se tornou fundamental foi o debate em torno da igualdade e da diferença, do indivíduo e dos grupos minoritários” (KYRILLOS, 2018, p. 108, 109).

Conforme Lima (2016, p. 61), apesar de existir uma relação intrínseca entre a história das mulheres e a história das relações de gênero, não devemos desconsiderar que “existem várias correntes de pensamento dentro do feminismo, que refletem, por sua vez, as diferenças sociais, econômicas, culturais e raciais das mulheres”, representadas em seus discursos e ações; e nem sermos indiferentes à diversidade de percepções e interesses de grupos construídos em espaços e condições distintas, para não ignorarmos outras assimetrias e estruturas de poder.

Desse modo, devemos ter o cuidado de destacar e não homogeneizar as características trazidas pela diversidade dos discursos que constituem o movimento de mulheres atravessado pelos feminismos e, ainda, considerarmos que existem outros movimentos vigentes em oposição às formas e pautas de reivindicação feminista, tudo isso pautado em posições-sujeitos políticas que definem condições de direitos a partir de outras ideologias.

Em meio a essa configuração social, segundo Medeiros (2020, p. 27, 28), uma quarta onda feminista é compreendida como uma organização e uso em massa de “redes sociais e tecnologias para combater as estruturas patriarcais na sociedade”, no

que se refere as *hashtags* que “têm tido um papel fundamental. Esse movimento [...] tem aprofundado discussões sobre corpo e identidade, englobando a questão trans e gordofobia, bem como as questões de violência sexual”. O autor ainda ressalta que a “quarta onda feminista é marcada por uma visão de mulher como grupo, como coletividade”.

Como muito bem elucida Joana Maria Pedro (2005) a utilização do termo mulher foi uma tentativa do movimento feminista de construir uma categoria que servisse de oposição à de homem, que se apresentava falsamente como universal, neutra e inclusiva. Contudo, em seguida, foi possível perceber que a própria categoria mulher também parecia pretender uma universalidade que não era coerente com a vida cotidiana das diversas mulheres que buscavam no feminismo um movimento que representasse suas demandas e reivindicações. Mulheres lésbicas e de outras orientações sexuais não se sentiam representadas dentro de um feminismo heteronormativo. Mulheres negras também não se sentiam incluídas quando as bandeiras e as lutas promovidas pelo movimento eram quase que totalmente questões relevantes para as mulheres brancas, apenas. Desse modo, é possível identificar que começam a surgir diversos feminismos que buscam dar conta da diversidade existente dentro as mulheres, bem como a própria categoria mulher passa a ser gradativamente substituída pela categoria mulheres, ou ao menos, compreendida como uma categoria que abarca uma ampla gama de diversidade [...].

Um dos feminismos que mais seriamente tomou em consideração o fato de que a categoria mulheres não era um conceito homogêneo, foram as feministas negras. Os feminismos negros alimentaram diretamente o surgimento da interseccionalidade enquanto ferramenta analítica. Ao denunciarem as limitações do feminismo que partia de um discurso universalizante sobre as mulheres, demonstraram como raça e gênero são categorias estruturais das relações sociais e que, portanto, precisam ser igualmente tomadas em consideração quando se trata de buscar construir um movimento que lute pelos direitos de todas as mulheres (KYRILLOS, p. 110, 111).

Por este motivo, o movimento de mulheres constitui-se por segmentos voltados aos direitos das mulheres, mas também com diferentes abordagens entre si, em decorrência das especificidades debatidas e visadas por cada grupo.

Dessa maneira, Biroli e Miguel (2014, p. 149) afirmam e esclarecem que a “política do feminismo se vê dividida entre caminhos de maior enfrentamento ou maior acomodação com a ordem social vigente – e de maior ou menor sensibilidade à multiplicidade de formas de opressão vividas pelas mulheres”, de acordo com a posição social que elas ocupam.

De acordo com Raquel Soihet (2020, p. 218), no Brasil, por exemplo, a trajetória de reivindicações e conquistas das mulheres, com o princípio da República, desenvolveu-se em busca de “realização profissional e autossuficiência econômica. Acesso pleno à educação de qualidade, direito ao voto e de elegibilidade foram, então, considerados instrumentos essenciais ao alcance desses objetivos”.



As referidas aspirações iniciais, no entanto, foram duramente criticadas e impedidas, pois “havia na sociedade brasileira em geral, e entre autoridades e políticos em particular, forte oposição às reivindicações das mulheres”, porque até a ciência da época respaldava tal postura, uma vez que considerava as mulheres “por suas supostas fragilidade e menor inteligência, inadequadas para as atividades públicas, afirmando que o lar era o local apropriado à sua inserção social e o cuidado com a família, sua ocupação prioritária” (SOIHET, 2020, p. 219).

Portanto, a sociedade em geral não apoiava o movimento de mulheres que, somado às diferentes vertentes do feminismo, era combatido “através de peças teatrais, crônicas, caricaturas e em diversas matérias na imprensa, que, inclusive, ridicularizavam as militantes” (SOIHET, 2020, p. 219).

Da campanha pela emancipação feminina, por Bertha Lutz, até a conquista do espaço público e demais direitos, reconhecendo a diversidade trazida pela discussão relacionada a todas as mulheres em suas diferentes condições e necessidades, muitos embates aconteceram, e ainda acontecem, e a educação de mulheres continuou sendo um ponto de destaque pleiteado, embora o movimento de mulheres não se restringisse ao seu próprio desenvolvimento, pois ao longo do tempo também apresentou como finalidades – a exemplo da primeira metade do século XX, em que realizaram o envio de “roupas de lã para os soldados brasileiros”, na Itália – a luta contra o aumento “do custo de vida e o câmbio negro”, além de manifestação contra o nazifascismo (SOIHET, 2020, p. 229).

De acordo com Pinto (2012, p. 274) “uma das mais significativas vitórias do feminismo brasileiro foi a criação do conselho nacional da condição mulher (CNDM), em 1984”, por ter realizado campanha junto com outros grupos em prol dos direitos das mulheres, presentes na nova Constituição de 1988, além de medidas protetoras contra a violência doméstica e a favor de maior participação política.

Diante do exposto e parafraseando Lima (2016), quando questiona se as mulheres ficaram à margem da história por opressão ou por escolha, ponderamos que não só opressão tem acontecido, mas também a oposição e a contravenção das mulheres nas estruturas culturais dominantes, onde podemos identificar suas contribuições e escolhas sufocadas por uma superioridade masculina infundada, embora naturalizada.

Não obstante, “nos séculos XX e XXI assistimos ao processo que vai desencadear a busca da igualdade, quando a mulher ascende socialmente, na mesma

proporção em que a sociedade dela vai necessitando”, isso através de movimentos feministas que “deram início a esta mudança de identidade, cuja acentuada transformação percebe-se após o início do século XX” (SOUSA, 2012, p. 50, 51).

Vale ressaltar sobre o conceito de igualdade, que se tornou mais complexo na filosofia política do referido período, visto que esse princípio, nos movimentos, era discutido com a percepção de que não deveria ser alvo de desatenção quanto às especificidades, no que diz respeito a existência de diferenças entre os indivíduos “por seus talentos, deficiências e preferências”, que “o imperativo da igualdade é relativizado e precisa ser combinado com a busca por outros bens sociais” (MIGUEL, 2014, p. 74, 75).

Portanto, para que as mulheres conquistem e mantenham uma posição social com igualdade de gênero, não significa adotar “o padrão de comportamento que é hoje visto como masculino – agressividade sexual, *éthos* competitivo, racionalidade fria, desprezo aos afetos”, mas o que pode mudar esses padrões estabelecidos, visando as singularidades individuais quanto à positividade do feminino, ou buscar novos padrões sem relações de dominação (MIGUEL, 2014, p. 68).

Paralelamente a essas conquistas relacionadas à igualdade, identidade social e o desenvolvimento dessas discussões, a mudança de concepção sobre as mulheres, mediante políticas de afirmação estabelecidas por leis que direcionam normas de condutas sociais, não têm impedido o aumento de violência contra as mulheres, porque “além do preconceito histórico, a legislação ao invés de combater tal preconceito, evidenciava a inferioridade feminina”, sem o devido reconhecimento de seus direitos (SOUSA, 2012, p. 51, 52).

Esses direitos têm sido silenciados em meio aos Direitos Humanos, a partir de discriminações e violências tão presentes nas sociedades contemporâneas, míopes quanto ao déficit na efetivação das conquistas e leis vigentes. Por esse motivo, mulheres, quando vítimas, ainda tendem a ser culpabilizadas.

Nesse sentido, com o aporte teórico apresentado, podemos reconhecer a dimensão das mobilizações individuais e coletivas, desde pensadoras e suas contribuições, apesar do desafio de reivindicar uma posição ativa nas discussões sociais, até grupos de trabalhadoras lutando por seus direitos e outros movimentos de mulheres em todo o mundo.

Diante de tantas e diferentes resistências, que constituíram mobilizações em âmbito mundial, a violência contra as mulheres tem aumentado nos ambientes

domésticos e fora deles, desde a violência psicológica, que não deixa marcas visíveis, até agressões físicas. Nisso fica o questionamento: o que falta para que o sofrimento de tantas mulheres, exiladas ou mortas no passado e nos dias atuais, seja reconhecido na proporção de mudanças necessárias para as futuras gerações?

De acordo com Miguel (2014), apesar do certo senso comum presente no discurso jornalístico afirmar que pautas feministas sobre igualdade de gênero e equidade quanto ao acesso à educação, mercado de trabalho, direitos políticos e outras conquistas estarem “superadas”, a dominação masculina ainda é muito abundante, o que sutaliza os mecanismos que geram desigualdades e atuam para os danos causados às mulheres. Nesse sentido:

O desafio de compreender a reprodução das desigualdades de gênero em contextos nos quais, em larga medida, prevalecem direitos formalmente iguais levou a reflexões e propostas que deslocam os entendimentos predominantes na teoria política (MIGUEL, 2014, p. 18).

Essa teoria política de debate “sobre a dominação masculina nas sociedades contemporâneas [...] abriu portas para tematizar, questionar e complexificar as categorias centrais por meio das quais era pensado o universo da política”, no que se refere a noções como autonomia, justiça, democracia. Isso porque a desigualdade ainda produzida entre homens e mulheres, “na maior parte da história [...] foi assumida como um reflexo da natureza diferenciada dos dois sexos e necessária para a sobrevivência e o progresso da espécie” (MIGUEL, 2014, p. 17).

Com a não aceitação desse pensamento e consequentes opressões, mobilizações sociais e teorias políticas foram desenvolvidas nas últimas décadas (MIGUEL, 2014), assim como estudos na perspectiva de gênero.

Nesse sentido, Miguel (2014, p. 65) ressalta, das primeiras manifestações e reivindicações das mulheres em inconformidade com a dominação masculina e em oposição a esta realidade, a luta por liberdades e direitos iguais em relação aos homens, além da defesa quanto ao potencial, virtudes e capacidades naturais das mulheres, compreendendo, assim, a necessária redefinição dos “critérios de valoração que fazem com que algumas atividades (as deles) sejam consideradas mais importantes e mais dignas do que outras (as delas)”, naturalizando como universalizáveis formas de comportamento masculino e estabelecendo, como particulares a uma posição social, formas de comportamento alistadas às mulheres.

Um exemplo de tais comportamentos é o que Patti (2004, p. 31) chama atenção, décadas atrás, quanto aos altos índices de “mal tratos à mulher tanto físico

quanto psíquico independente da classe social a que pertença”, embora a situação não tenha melhorado nos últimos anos, conforme os indicadores de 2017 – “Violência contra a mulher-Brasileiras relatam agressão e assédio” – do Datafolha.

Os referidos dados apontam que cerca de 70% das mulheres brasileiras sofreram violência ou assédio, de modo que foram registradas violências a 29% das mulheres, incluindo desde ofensa verbal (12,2 milhões) a agressões físicas (mais de 4 milhões); e assédios a 40% das mulheres, como abordagens agressivas e comentários desrespeitosos (mais de 23 milhões), realidade presente desde o ambiente doméstico e familiar, com índices mais alarmantes que anos atrás.

Os indicadores sobre violência doméstica, apresentados pela Fonte DataSenado mediante a pesquisa “Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher”, em parceria com o “Observatório da Mulher contra a Violência”, em 2019, apontam que o percentual de mulheres agredidas aumentou de 13% em 2011 para 37% em 2019, de modo que a cada dez mulheres, sete sofreram algum tipo de violência, cujos índices foram constatados por 60% das mulheres entrevistadas na referida amostra, ao declararem conhecer alguém que sofreu algum tipo de agressão.

Dados de 2011 a 2019, no Brasil, segundo a Secretaria de Política para as Mulheres, apresentaram um crescente aumento de denúncias recebidas pela polícia e pelo Ministério Público, tendo o período compreendido entre 2014 e 2015 sofrido um aumento de 54,4% no número de denúncias.

De acordo com os indicadores sobre denúncias de violência contra as mulheres, mais de 50% foram registrados como violência física, seguidos de violência psicológica, moral, cárcere privado, violência sexual, patrimonial e tráfico de pessoas, o que significa 749,024 mil ocorrências. Isso significa o dobro de atendimentos em apenas um ano, em meio às políticas protetivas.

Quanto a esses fatos, o papel do Poder Judiciário perante situações protetivas e punitivas é apresentado da seguinte maneira:

As reivindicações no campo dos direitos humanos, a atuação dos movimentos de mulheres no controle social e os compromissos adotados pelo Estado em tratados e acordos internacionais têm refletido sobre como o Poder Judiciário se posiciona publicamente, ou seja, têm incidido diretamente na necessidade do Poder Judiciário publicizar suas ações. Com o desenvolvimento das redes sociais, sites e novas formas de socialização da informação, noticiar positivamente estas ações passou a ser uma estratégia do Poder Judiciário, e esta passa a ser uma contextualização importante para o reconhecimento das contradições nas ações do Poder Judiciário como uma violação de direitos humanos das mulheres no âmbito da Lei Maria da Penha (OLIVEIRA, 2018, p. 27).

Nesse íterim, Oliveira (2018, p. 27) aponta que, em uma sociedade historicamente marcada por “contradições entre as ações de promoção dos direitos humanos das mulheres e as práticas judiciais”, não há como desconsiderar que “a própria formação do Estado está marcada por ideologias historicamente situadas e que influenciam como pensam e atuam os juízes e juízas”.

Isso porque, durante muito tempo na história do Brasil, “a violência sofrida pelas mulheres não era considerada um problema social que exigisse a intervenção do Estado [...] isso era visto como questão de ordem privada” (LAGE; NADER, 2020, p. 287), por estar relacionada às questões familiares e conjugais no espaço doméstico, o que gerava um sentimento de posse dos homens, sentimento legitimado socialmente devido a ideologia patriarcal que estruturava esse sistema de valores e comportamentos sexistas.

A postura de superioridade e dominação masculina sobre as mulheres é perceptível nos indicadores sobre o aumento de tentativas de feminicídio no país, entre janeiro de 2018 a junho de 2019, conforme dados do Sistema Integrado de Atendimento à Mulher (SIAM) e do Sistema de Ouvidoria Nacional de Direitos Humanos (SONDHA), obtidos pelo Fiquem Sabendo mediante a Lei de Acesso à Informação.

O total de denúncias de dezembro de 2018 a janeiro de 2019 foi absurdamente maior que em meses anteriores, o que aponta a situação de vulnerabilidade e silenciamento das mulheres.

Nesse sentido, é importante destacar que o acesso à informação é internacionalmente reconhecido como um direito humano, de acordo com o artigo 19 da Declaração dos Direitos Humanos, assim como está posto no artigo 5º da Constituição Federal de 1988, para que as cidadãs e cidadãos tornem-se conscientes de seus direitos sociais, políticos e econômicos, buscando garanti-los junto ao Poder Público (PAES, 2016).

No Brasil, a Lei nº 12.527/2011, conhecida como Lei de Acesso à Informação (LAI), regulamenta esse direito às informações públicas. Trata-se de uma norma que “entrou em vigor em 16 de maio de 2012 e criou mecanismos que possibilitam, a qualquer pessoa, física ou jurídica, sem necessidade de apresentar motivo, o recebimento de informações públicas dos órgãos e entidades” (BRASIL, 2011, p. 1).

Desse modo, como afirma Paes (2016), o acesso à informação é um empoderamento que permite às mulheres o conhecimento e exercício de seus

direitos, com maior possibilidade de ação no combate à discriminação de gênero e violência.

Diante disso, apontamos a importância da educação como meio de emancipação e instrumento de informação no combate a outro problema social vigente, que é a violência contra as mulheres.

Embora existam tamanhas e graves situações de discriminação e violência, decorrentes do patriarcado, segundo Araújo e Simonette (2013, p. 17, 18), avanços aos direitos humanos das mulheres têm ocorrido com normativas legais, como a Lei nº 10.778 de 2003, “que dispõe sobre a notificação compulsória dos casos de violência contra a mulher, atendidos nos serviços de saúde”; a Lei nº 11.340, conhecida como Lei Maria da Penha, de 2006, que “cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher, nos termos do artigo 226 da Constituição Federal”, bem como combate à discriminação em relação ao gênero feminino; e as reformas do Código Penal Brasileiro, de 1940, através das Leis Federais nº 11.106/2005 e nº 12.015/2009, que “alteraram substancialmente a tipificação dos vários crimes sexuais”.

De acordo com Sousa (2012, p. 52), a Lei Maria da Penha tem como referência a “farmacêutica Maria da Penha Maia Fernandes, vítima de violência doméstica no ano de 1983, consubstanciada em duas tentativas de homicídio, deixando-a paraplégica”. O agressor, seu marido, ficou “preso somente no ano de 2002, cujo cumprimento de pena de detenção não ultrapassou dois anos”. Por esse motivo, a Lei “foi uma resposta às incansáveis lutas dos movimentos de mulheres, os quais ganharam como aliada a própria Maria da Penha que passou a atuar em protesto diante da inércia da justiça”.

Trata-se, portanto, de uma Lei de combate à banalização da violência contra as mulheres inseridas em uma desigualdade sociocultural decorrente dos interesses da dominação masculina que, mediante leis, impossibilitavam conquistas, em igualdade de gênero, nas condições sociais e profissionais para as mulheres em relação aos homens (SOUSA, 2012).

Um exemplo é o Código Civil de 1916, “e o conjunto de normas jurídicas preexistentes” que, ao reproduzir a sociedade da época, enalteceu a superioridade masculina por considerar as mulheres relativamente capazes após o casamento, “pois, até então, precisava de autorização do marido para trabalhar, uma vez que cabia a ele, dentre outras coisas, a representação legal da família. Somente no ano

de 1962, o Estatuto da Mulher Casada devolveu a plena capacidade das mulheres” (SOUSA, 2012, p. 54).

Em outras palavras, o Estatuto da Mulher Casada (Lei nº 4.121/1962) aboliu o artigo do Código Civil de 1916 que afirmava que as mulheres eram “relativamente incapazes” para agir sem assistência do marido, embora ainda fosse “considerada a ‘colaboradora’ do marido e somente quando exercesse profissão lucrativa tinha o direito de ‘praticar todos os atos inerentes ao seu exercício e a sua defesa’” (CORTÊS, 2020, p. 267).

A subjugação das mulheres, consolidada pela legislação da época, que elegeu o marido como “chefe da sociedade conjugal” e com o direito de autorizar a profissão de sua esposa, por exemplo, reflete a inferiorização para qual estavam destinadas as mulheres na sociedade brasileira.

Por esse motivo, a Lei Maria da Penha, antes de sua promulgação, teve um árduo processo para ser consolidada, visto que, diante da violência ocorrida e do diminuto resultado para o agressor:

A repercussão foi de tal ordem que o Centro pela Justiça e o Direito Internacional – CEIJIL e o Comitê Latino-Americano e do Caribe para a defesa dos direitos da mulher – CLADEM formalizaram denúncia à Comissão Interamericana de Direitos Humanos da Organização dos Estados Americanos. Apesar de, por quatro vezes, a Comissão ter solicitado informações ao governo brasileiro, nunca recebeu nenhuma resposta. O Brasil foi condenado internacionalmente em 2001, por omissão no combate à violência doméstica. O Relatório da OEA, além de impor o pagamento de indenização no valor de vinte mil dólares em favor de Maria da Penha, responsabilizou o Estado brasileiro por negligência e omissão em relação à violência doméstica, recomendando a adoção de várias medidas, entre elas simplificar os procedimentos judiciais penais a fim que possa ser reduzido o tempo processual (SOUSA, 2012, p. 58).

Apesar de todos os percalços, a Lei Maria da Penha também foi resultado das lutas dos movimentos de mulheres. Essa lei, além de criar mecanismos para refrear a violência doméstica e familiar contra a mulher, nos termos da Constituição Federal, da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres (da sigla em inglês CEDAW) e da “Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar este tipo de Violência, “dispõe sobre a criação dos Juizados de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher; altera o Código de Processo Penal, o Código Penal e a Lei de Execução Penal; e dá outras providências” (BRASIL, 2006).

A relevância da Lei Maria da Penha deve-se ao reconhecimento legal das diferentes formas de violência contra as mulheres, que se manifestam por meio de agressões físicas, psicológicas, sexuais e/ou patrimoniais, e que, a partir de então,

foram conceituadas com clareza, visando combatê-las, além de ser uma lei de combate ao preconceito que impede a ascensão sociocultural das mulheres, limitando ou negando os seus direitos (SOUSA, 2012).

Ou seja, a Lei Maria da Penha “conceitua a violência doméstica e familiar contra a mulher e apresenta suas diversas formas: física, sexual, psicológica patrimonial e moral”; além disso, aponta os locais de sua abrangência, que podem ser no ambiente de “casa, trabalho, relações de afeto ou de convivência presente ou passada; estabelece medidas de assistência e proteção às mulheres em situação de violência doméstica e familiar” (CORTÊS, 2020, p. 277), cujos principais objetivos são:

Prevenir (indicando ao Estado e à sociedade as políticas públicas necessárias para evitar a violência contra as mulheres), educar (mostrando os valores éticos, o respeito à dignidade da pessoa humana e a perspectiva de gênero, com programas educacionais e curriculares), mudar comportamentos (promovendo uma real transformação nos valores sociais baseados nos direitos humanos) e punir (aplicando penas mais severas que as anteriormente aplicadas) (CORTÊS, 2020, p. 277).

Nesse sentido, as medidas de assistência, proteção, prevenção, bem como as medidas protetivas de urgência, são estabelecidas em situações de violência doméstica e familiar, que corresponde a um avanço nas discussões da sociedade para maiores conquistas de direitos negados às mulheres, incluindo direitos trabalhistas e outros (CORTÊS, 2020).

Conforme Lage e Nader (2020, p. 310), o protagonismo das mulheres nas transformações da sociedade constata a capacidade que todas têm de buscar melhorias para a vida, do mercado de trabalho às políticas públicas, “enfrentando e modificando os sistemas de dominação social” e desigualdade de direitos presentes.

Portanto, a chamada “mulher cidadã”, com direitos e deveres, faz parte da aceitação social como uma consequência de todo movimento em prol dos direitos das mulheres e da democracia; e não mais a “mãe cívica” idealizada para manter as mulheres quietas e conformadas dentro de casa, “apesar da sub-representação das mulheres nas instituições políticas, das injustiças sociais e dos preconceitos ainda existentes contra sua presença em cargos executivos, posições de liderança” e outras funções de destaque e responsabilidade social (PINSKY, 2020, p. 540).

Assim, conforme Pinsky (2020, p. 540), “as mulheres na política institucional, nas ONGs e nos meios de comunicação, formando opiniões e participando ativamente no mundo político e na produção cultural e científica do país, definem” as múltiplas faces das “mulheres cidadãs”, com direitos que devem ser respeitados e deveres sem



discriminações.

Diante do exposto, consideramos, para a realização desta pesquisa, analisar o funcionamento discursivo de Nísia Floresta e o discurso da ONU Mulheres sobre os direitos das mulheres. A partir de Nísia Floresta, buscamos situar suas contribuições sobre direitos humanos das mulheres para as formações discursivas do tempo presente, com destaque para o papel da educação, que se desenvolve como um direito humano fundamental na atualidade, permitindo o acesso à informação como instrumento de emancipação e combate à violência.

Conforme Sousa (2012, p. 52), é possível afirmar que “a luta pelo direito das mulheres no Brasil tem início com a publicação da obra de Nísia Floresta intitulada *Direito das Mulheres e Injustiça dos Homens*”, como um discurso inicial de denúncia sobre a condição das mulheres no século XIX e toda opressão vivida naquele contexto; discurso esse “atribuindo a sua causa a interligação entre subjugação e carência de educação”.

A partir de então, com as mobilizações que se organizaram e ampliaram essas e outras discussões, leis, como a Lei Maria da Penha, tornaram-se conquistas significativas, mas com o alerta do muito que ainda deve ser feito para a efetivação e respeito dessa e de outras leis em prol dos direitos das mulheres, ainda vítimas de violências e discriminações.

Desse modo, buscamos analisar funcionamentos discursivos sobre os direitos das mulheres na perspectiva do silenciamento, considerando o papel da educação e visando compreender, dentre outras questões, a produção de efeitos de sentido sobre esses direitos e as condições de produção desses discursos, desde mobilizações solitárias do século XIX até as mobilizações coletivas da atualidade, ambas atravessadas por silenciamentos sob os quais elencamos o *corpus* para análise.

Nesse sentido, apresentaremos, no capítulo a seguir, nosso aporte teórico relacionado ao sujeito discursivo e a instituição discursiva desta pesquisa, respectivamente: Nísia Floresta e a ONU Mulheres.

#### 4 MARCO DISCURSIVO SOBRE DIREITOS DAS MULHERES NO BRASIL: NÍSIA FLORESTA

Com as obras de Nísia Floresta, encontramos questionamentos sobre o papel das mulheres na sociedade até então não registrados no Brasil, o que corresponde ao início do século XIX, período em que poucas mulheres tinham acesso à educação escolar e em sua maioria não sabiam ler e escrever.

Por esse marco, trazido por Floresta, compreendemos sua obra como um instrumento de reivindicação em prol da emancipação das mulheres, mesmo sem grande projeção por décadas. Por esse motivo, mediado pela história de suas iniciativas e com o foco na educação como princípio de mudanças, elegemos essa autora e educadora como sujeito discursivo que constitui parte do *corpus* de nossa pesquisa.

A partir de suas críticas ao limitante espaço destinado às mulheres na sociedade de sua época, Nísia Floresta defendeu as potencialidades femininas, propondo o estabelecimento de oportunidades igualitárias entre homens e mulheres, apesar dos percalços encontrados.

Dessa forma, apresentamos, neste capítulo, três subtítulos que abordam o universo de busca por direitos, cuja origem perpassa pela vida de Floresta. Em seguida a uma breve biografia da autora, trouxemos uma apresentação pontual sobre a educação escolar no século XIX, visando contemplar a base para as críticas sobre os direitos negados às mulheres, cerne das reivindicações de Nísia, além de também ser nosso foco nas discussões sobre o presente objeto de pesquisa. Para a conclusão do capítulo, descrevemos suas obras e demais contribuições do trabalho dessa educadora.

Para tanto, ponderamos enxergar o início do século XIX não com as “lentes” dos dias atuais, pois as expectativas de encontrar revolucionárias ativistas precisam ser adequadas a cada contexto social, com a percepção dos limites de cada tempo que, nesse caso, estava imerso em conflitos e transformações que influenciaram e dificultaram iniciativas de mulheres e para mulheres.

Nesse íterim, explanamos este capítulo trazendo Nísia Floresta, reconhecida na literatura acadêmica pelo pioneirismo em sua obra e por discutir direitos a partir da relevância da educação escolar para uma formação científica que também fosse destinada às mulheres do século XIX.

#### 4.1 NÍSIA FLORESTA BRASILEIRA AUGUSTA

O século XIX, no Brasil, foi marcado pela ascensão do governo imperial, mergulhado em uma crise econômico-financeira, e em conflitos e revoluções, inclusive instabilidade política de disputa pelo poder, reformas políticas e medidas administrativas (ROSA, 2012), frente a reivindicações sociais como o abolicionismo, o feminismo, o nacionalismo e tantas outras transformações de ordem mundial.

É naquele século de desenvolvimentos, também das ciências, e mobilizações pela constituição de direitos, que nasce a brasileira Dionísia Gonçalves Pinto, em 12 de outubro de 1810, na cidade de Papari, no Estado do Rio Grande do Norte (DUARTE, 2010), tornando-se conhecida por pseudônimos em suas obras, dentre os quais Nísia Floresta Brasileira Augusta ou, simplesmente, Nísia Floresta.

O uso de pseudônimos tornou-se presente naquela época devido a voz das mulheres, no século XIX, ser solitária e sujeita à execração da sociedade, que as via perpetrada para funções domésticas e como adorno dos maridos.

Daí os silenciamentos conservados para manutenção do *status quo* ou como forma de “driblar” as pressões sociais, onde algumas alternativas para as mulheres que se posicionavam publicamente contrárias a essas determinações eram nomes fictícios, por exemplo.

A escolha da autora e educadora por seu pseudônimo faz referência a sua história, pois Nísia é apelido de seu nome Dionísia e Floresta retoma o sítio onde nasceu, tendo acrescentado ainda Brasileira para enaltecer seu nacionalismo e Augusta em homenagem ao seu segundo marido, com quem teve seus filhos (BARIÓN et al., 2017).

Segundo Rosa (2012), existem certidões onde Nísia assinou seu nome com z, assim como um documento datado de outubro de 1836, o que nos leva a entender a variação dessa assinatura em alguns registros e produções. “Ela também assinou escritos com os pseudônimos de Tellezilla, Telesila, B.A. e *Une Brésillienne*”, dentre outros achados (SHARPE-VALADARES, 1989, p. 7).

Rosa (2012, p. 23) esclarece que o uso de pseudônimos pelas escritoras daquela época deve-se a uma maneira de desviar das críticas de aversão, visando “preservar a imagem e proteger o círculo mais íntimo da pressão social, advinda da oposição implícita contra a mulher que escrevesse”. Assim:

Sabendo das suas ações em prol da educação feminina, suas obras e textos polêmicos a favor dos direitos humanos, não é difícil de compreender que os pseudônimos eram uma forma de se proteger e ocultar a sua identidade, protegendo-se de acusações e preservando-se de acusações. Também conhecida como uma educadora, “viajante ilustrada”, “nacionalista”, “pré-feminista”, escritora, abolicionista, ativista dos direitos humanos, indianista e republicana, adotou o pseudônimo de Nizia Floresta Brasileira Augusta (ROSA, 2012, p. 24).

Diante da maior parte dos estudos sobre Floresta, e porque as obras elencadas para nossa análise apresentam seu nome com s, discorreremos em nossa pesquisa grafando da mesma maneira – Nísia.

De acordo com Barión et al. (2017, p. 1314), Nísia Floresta, “considerada pela historiografia nacional uma representante do movimento feminista no Brasil, teve expressão, não somente no interior do movimento, mas, sobretudo na seara educacional”, por sua influência como docente e por seus escritos, cuja abordagem não existia nem em registros similares na América Latina (DUARTE, 2010).

Partindo das referidas definições, voltamo-nos à trajetória de Floresta, que aos 13 anos de idade foi casada e abandonou o marido meses depois, retornando à casa de seus pais, passando a viver, a partir daí, fugindo das ameaças do esposo por acusações de abandono do lar e adultério (BARIÓN et al., 2017). Diante desse fato, começaria sua jornada relacionada com a nossa temática.

Nísia Floresta era filha de um advogado português, chamado Dionísio Gonçalves Pinto, e de mãe brasileira, a senhora Antônia Clara Freire. Após sua separação de Manuel Alexandre Seabra de Melo, por quem foi perseguida, Nísia mudou-se com sua família, em 1824, para Pernambuco, em decorrência, também, dos conflitos existentes na região (BARIÓN et al., 2017).

Em 1828, seu pai foi assassinado nas proximidades do Recife. Existem algumas versões para o ocorrido, que pode ter tido relação direta com os primeiros escritos públicos de Dionísia através de seu pseudônimo.

De acordo com Rosa (2012, p. 148), o pai de Nísia, que além de advogado era escultor e homem da elite intelectual da época, foi morto em Olinda, provavelmente lá sepultado, e sua morte teria sido em decorrência da guerra civil ali instalada. Segundo Sharpe-Valadares (1989, p. 8), o pai de Nísia foi assassinado “a mando de um certo capitão-mor, A. Uchôa Cavalcanti. Nada de certo se sabe sobre o motivo do crime, nem maiores detalhes existem sobre o assassino”.

No entanto, Lima (2016, p. 111) aponta que “o pai de Nísia foi assassinado por defender a justiça e os direitos de um jovem humilde contra um oligarca poderoso da

cidade de Olinda”. Outra versão para este fato é de que:

Dionísio Gonçalves Pinto Lisboa é assassinado nas proximidades de Recife, depois de haver ganhado a causa de um cliente. Segundo a filha, os responsáveis seriam os poderosos de Olinda, que não toleravam um advogado agindo contra seus interesses (BEZERRA; SILVA, 2016, p. 25).

Perante as citadas versões, possivelmente, o fato resume-se a uma vingança de família influente da região, que se sentiu afrontada com a intervenção do pai de Dionísia contra seus negócios e em favor de alguém menos favorecido.

É possível que a tragédia em sua família tenha sido uma motivação para sua constante presença na recente imprensa nacional, “desde 1830, sempre comentando as questões mais polêmicas da época” (DUARTE, 2010, p.12), pois, de acordo com a citação acima, “segundo a filha”, poderosos foram os responsáveis pela morte paterna. Interessante observar que a imprensa teve início no Brasil em 1816 e já havia se tornado recurso para tais fins. Assim, complementa Duarte (2010, p.13):

Nísia deve ter sido uma das primeiras mulheres no Brasil a romper os limites do espaço privado e a publicar textos em jornais da chamada grande imprensa. E foram muitas as colaborações que a cada dia surgiam sob a forma de crônicas, contos, poesias e ensaios. Aliás, esse é um traço da modernidade de Nísia Floresta: sua constante presença na imprensa nacional desde 1830, sempre comentando as questões mais polêmicas da época. Se lembrarmos que apenas em 1816 a imprensa chegou ao país, mais se destaca o papel pioneiro que esta brasileira desempenhou no cenário nacional (DUARTE, 2010, p. 13).

A imprensa, portanto, era um meio de disseminar ideais e os primeiros escritos de Floresta nesse veículo de comunicação foram no jornal “Espelho das Brasileiras”, do francês Adolphe Emille de Bois Garin, em 1831, dedicado às senhoras pernambucanas. Nísia colaborou com trinta números do jornal, discutindo a condição das mulheres e buscando retirá-las de uma posição de inferioridade social por meio da educação, visto que ditos populares incitavam o contrário, afirmando que “o melhor livro é a almofada e o bastidor” (BARIÓN et al., 2017, p. 1319).

Provavelmente, no mesmo ano da morte de seu pai, em 1828, Nísia uniu-se ao estudante de Direito, Manuel Augusto de Faria Rocha, esposo de sua escolha. Quatro anos depois, mudou-se de Pernambuco com marido, filha, mãe e irmãos para Porto Alegre, possivelmente por convite de um parente de seu esposo (SHARPE-VALADARES, 1989), que “teria facilitado o contato com intelectuais da época e o acesso à elite social e cultural” (ROSA, 2012, p. 186).

Segundo Rosa (2012), Nísia Floresta, ao residir em Pernambuco, morou em Goiana, Olinda e Recife e, em 12 de janeiro de 1830, deu à luz a sua primeira filha, Lívia Augusta de Faria Rocha, sua futura companheira de viagens e, posteriormente,

sua tradutora.

Após três anos do nascimento de sua primeira filha, também em 12 de janeiro, nasce, em Porto Alegre, seu segundo filho, Augusto Américo de Faria Rocha. Porém, brevemente torna-se viúva, com apenas 7 meses após o nascimento de seu segundo filho, devido a um repentino problema de saúde que acometeu seu esposo. A partir desse acontecimento, Nísia permaneceu em Porto Alegre com toda a família, dando continuidade ao exercício do magistério (BEZERRA; SILVA, 2016) e às obras escritas iniciadas em Recife.

Em Porto Alegre, “Floresta deve ter contornado ônus com prédio escolar ministrando aulas em sua residência, situada à Rua Nova, atual Andrade Neves, no centro de Porto Alegre”. Uma escola para meninas onde aprofundou-se no estudo das humanidades e ensinou todas as disciplinas (ROSA, 2012, p. 194, 195).

Durante o período da Revolução Farroupilha, em 1837, mudou-se para o Rio de Janeiro com toda a família. Lá, fundou o Colégio Augusto, em seguimento à educação ofertada para meninas (BARIÓN et al., 2017).

Segundo Duarte (2010, p. 16), a iniciativa de Nísia Floresta, divulgada em suas obras, fundamentou o exercício de sua função no magistério na cidade do Recife e em Porto Alegre, quando iniciou essa atividade ainda jovem, além da “proposta filosófica e educacional do colégio que manteve no Rio de Janeiro com o nome de Colégio Augusto”, para meninas, localizado na Rua Direita, hoje Primeiro de Março, onde foi seu primeiro endereço, “cujo nome revela a homenagem ao companheiro. Mais tarde, o colégio foi transferido para a Rua D. Manuel, nº 20, com entrada pela Travessa do Paço, nº 23, bem em frente ao Palácio da Justiça”.

No colégio Augusto era ofertado, entre o ensino básico da leitura, cálculo e trabalhos manuais, o seguinte programa de estudos:

O ensino do latim, do francês, do italiano e do inglês, bem como respectivas gramáticas e literaturas; o estudo da geografia e da história do país; a prática da educação física; e a limitação do número de alunas por turma como forma de garantir a qualidade do ensino (DUARTE, 2010, p. 17).

[O] programa de estudos incluía disciplinas tais como Latim, Caligrafia, História, Geografia, Religião, Matemática, Português, Francês, Italiano, Inglês, Música, Dança, Piano, Desenho e Costura. Nessa experiência educacional, Nísia Floresta empregou novos métodos de ensino, desconhecidos pelos mestres brasileiros e que, ainda hoje, seriam considerados inovadores e pedagogicamente sólidos (SHARPE-VALADARES, 1989, p. 9, 10).

Em um período que, para as mulheres, restavam atividades domésticas, sem o benefício dos estudos destinados aos homens, a educação ofertada por Floresta foi

uma inovação. Diante disso, consideramos importante ressaltar a afirmação de Rosa (2012) sobre o propósito de Nísia para educação:

O que diferenciava a proposta educacional de Floresta com relação à Instrução da época, é que para ela não bastava apenas ler e escrever; mulheres e homens deveriam lutar pelos direitos humanos e caminhar em busca de uma sociedade melhor, que respeitasse às diferenças e fossem incluídos os pobres, os indígenas (as), os negros (as) e mulheres (ROSA, 2012, p. 195).

Diante desse intento, Nísia, que morou “em vários estados brasileiros e, de norte a sul, conheceu a realidade educacional do país, com a qual se dedicou a contribuir”, estava imersa no alvitre do recente Brasil após a independência, em 1822, que atribuiu à instrução pública, ainda com ausência de proposta educacional, principalmente voltada para as mulheres, o compromisso de modernizar a nação (BARIÓN et al., 2017, p.1315,1316). Em outras palavras Floresta objetivava:

A transformação da realidade posta com sua produção intelectual, na qual além de denunciar as injustiças impostas às mulheres, antecipou a emancipação feminina pela via do conhecimento, valorizando a educação enquanto meio necessário para a autonomia e valorização da mulher na sociedade. No ano de 1832 começou a carreira no magistério, buscando com a sua prática provar a importância da educação para as mulheres (BARIÓN et al., 2017, p. 1320).

O Brasil, que era uma nação recém-saída da condição de colônia de Portugal, até aquele período quase não ofertava escolas, pois os poucos lugares que forneciam alguma instrução eram os conventos e seminários, de número insuficiente para a demanda, se assim fossem procurados. Com a Corte residindo no novo império é que houve uma preocupação em atender as famílias elitizadas, trazendo educadoras portuguesas e francesas para as filhas dessas linhagens, o que promoveu lentamente uma educação para meninas e moças (DUARTE, 2010), até ser ampliada com iniciativas como as de Nísia Floresta, que divulgava nos jornais sua oferta educacional.

No entanto, Rosa (2012, p. 98) debate que “Floresta contestou a dominação masculina e denunciou os problemas das relações de gênero entre homens e mulheres, escrevendo uma proposta de reforma educacional” que não mudou o papel das mulheres, por ser uma educação conservadora e cristã. No entanto, consideramos que o sujeito discursivo é alguém de seu próprio tempo, pois, Nísia, uma mulher do interior do Nordeste, em pleno início do século XIX, ainda assim, rompeu muitas barreiras diante dos obstáculos existentes para as mulheres.

Os adjetivos de precursora, pioneira, à frente de seu tempo, são referências ao seu legado, deixado em meio a resistências e perseguições, alusões advindas da

comunidade acadêmica que a pesquisa, como citado anteriormente.

É nesse sentido que buscamos destacar e analisar, também, o funcionamento discursivo de Nísia Floresta, visto ser alguém que estabeleceu uma interseção entre épocas com diferenciado pensamento sobre direitos pelo viés educacional, apesar dos conservadorismos próprios de um período sem movimentos de apoio para novos posicionamentos das mulheres em sociedade.

Portanto, os tradicionalismos, também percebidos em algumas posturas e práticas de Floresta, como a manutenção de costura e aulas de religião no currículo de seu colégio, por exemplo, reforçam a veracidade de uma época de transição em busca de mudanças e novas oportunidades.

Assim sendo, a figura de Nísia Floresta apresenta-se como a de uma intelectual, determinada a colaborar com o desenvolvimento da educação no país e enaltecer uma nova formação para as mulheres, isso como professora e como uma das primeiras brasileiras proprietárias de um colégio, em meio a escassez de condições, perante a realidade de grande parte das escolas ser “dirigida por mulheres estrangeiras, como mrs. Wilfords, mme. Louise Halbout, mme. Mallet, a baronesa de Geslin, Mrs. Hitchings, mme. Lacombe, mme. Carolina Hoffmann e mme. Tanière” (DUARTE, 2010, p. 16).

Essa realidade de estrangeiros abrindo escolas no Brasil era criticada por Floresta, como explana Sharpe-Valadares (1989):

Mais perigosa ainda, na opinião da educadora, era a ameaça representada por estrangeiros que abandonaram seu país de origem para abrir colégios no Brasil e eram recebidos por uma sociedade enamorada de qualquer coisa da Europa, sem consideração sobre a qualidade. A educação das mulheres no Brasil de princípios do século XIX estava organizada ao redor da dicotomia europeia entre a instrução e a educação. Aos homens se instruíam, para desenvolver o intelecto. Às mulheres se educava, para formar o caráter. Não se considerava o desenvolvimento intelectual das meninas como benefício em si mesmo nem como meio de realização da personalidade individual. O propósito principal da educação da mulher brasileira era conservar a pureza, em sua conotação sexual, e assegurar um comportamento correto perante a sociedade.

Contraopondo-se a essa mentalidade, Nísia Floresta formava conceito de seu colégio como uma instituição séria para a instrução das mulheres, em um tempo em que o programa de estudos para elas se atinha, na maioria dos casos, ao ensino da costura e dos bons modos (SHARPE-VALADARES, 1989, p.11).

Apesar dessa conjuntura, sob várias formas de silenciamento a sua iniciativa, Floresta deu continuidade ao seu trabalho, cujos limites são explanados na literatura sobre o tema, a exemplo dos relatos que se seguem.

As críticas ao Colégio Augusto eram realidades paralelas à mobilização de



Floresta, que incluiu disciplinas consideradas supérfluas à educação das meninas e moças, como podemos observar em um trecho trazido por Duarte (2010, p. 17), resgatado do jornal “O Mercantil”, de 2 de janeiro de 1847, que retrata uma das críticas referindo-se aos “exames finais em que várias alunas haviam sido premiadas com distinção: trabalhos de língua não faltaram; os de agulha ficaram no escuro. Os maridos precisam de mulher que trabalhe mais e fale menos”.

Além dos comentários em prol de uma sociedade que não desse visibilidade e oportunidade às mulheres, começando pelo bloqueio a uma educação científica e emancipatória, as críticas estendiam-se a vida pessoal dessa autora e educadora, quando, vítima de campanhas anônimas, via sua moral atacada pela difamação, devido o segundo casamento vivido, e ao que eram considerados “excessos” no Colégio Augusto, pelas inovações até então não vistas e trazidas para o ensino (DUARTE, 2010).

Em 17 de janeiro de 1847, por exemplo, um jornalista ironiza as disciplinas que o Colégio Augusto oferecia às meninas, nestes termos: “Ensina-lhes latim. E por que não grego ou hebraico? Pobre diretora!”. Para o comentarista, e muitos outros de seu tempo, o adágio popular – “Desconfie da mula que faz *him* e da mulher que sabe latim” – continha foros de verdade incontestável (DUARTE, 2010, p. 18).

Embora a capacidade profissional de Floresta não fosse alvo da imprensa contra ela, seu trabalho era perseguido. Porém, o objetivo de romper preconceitos e discriminações tornou-se um escopo através da manutenção de seu propósito, que viria a ser expandido através de seus escritos.

Em outras palavras, após estar presente na imprensa desde o assassinato de seu pai, questionando injustiças, Nísia, contemporânea de revoluções nacionalistas no Brasil, viúva de seu segundo marido com apenas 23 anos de idade e com a responsabilidade de criar sozinha seus filhos ainda pequenos, além de estar com mãe e irmãos que a acompanhavam, deu continuidade ao magistério, utilizando os jornais para o anúncio de matrículas e enfrentando os diversos encaixos.

Com o desenvolvimento educacional que propôs, que se mostrou inovador para época, a educadora alcançou distinção, gerando incômodo da concorrência e da ala mais conservadora da sociedade que, por ser uma sociedade patriarcal que valorizava a “educação da agulha” em detrimento da instrução, passou a pronunciar-se na imprensa contra seu trabalho, alimentando severas perseguições com as mais duras críticas de desqualificação, na tentativa de intimidá-la.

Segundo Rosa (2012), Aduino da Câmara (1898-1952), que é estimado como

primeiro biógrafo de Nísia Floresta, não traz os registros mais antigos, visto que a carta de Isabel Gondim, nobre da sociedade e escritora daquele século que buscava depreciar Nísia e sua família, revela, sobre sua vida, viagens e ações. A referida carta é datada de 1884.

A carta de Isabel Gondim traça as viagens de Nísia e faz referência aos lugares por onde passou, desde Pernambuco, para onde mudou-se pela primeira vez, até a Europa, bem como um pouco de seu magistério no Rio Grande do Sul, demonstrando o “desejo de difamá-la, talvez por ela ter saído do Rio Grande do Norte e ido tão longe, rompendo alguns valores, pesquisando, lecionando e defendendo os direitos humanos”, assim como “criticando o pouco desenvolvimento que era dado no país à educação da mulher” (ROSA, 2012, p. 25, 26).

A viabilidade de tais detalhamentos sobre a vida de Nísia, já naquela época, e com a intenção de menosprezá-la, ocorreu porque Gondim tinha “conhecimento dos nomes das pessoas que indicavam e aquelas que ajudavam Floresta e sua família. Havia uma maldade impregnada em suas palavras”, como podemos observar na seguinte afirmação trazida por Rosa (2012, p. 26):

Gondim (1884) começa dizendo que a história de vida da Nizia era “indecorosa” e que “seria conveniente ficar sepultada entre nós, e jamais transpôr as raias do Rio Grande do Norte”. Gondim (1884) afirmou que Floresta ia para os lugares munida de cartas de recomendações, sendo esses documentos que facilitavam a sua inserção no mundo intelectual e burguês. Com essas cartas, ela e sua família eram bem acolhidas, pois haviam sido recomendadas. As afirmações de Gondim são falsas, tinham interesse em desmerecer o pensamento de Floresta (ROSA, 2012, p. 26).

Concomitantemente às críticas pela iniciativa educacional e trajetória de vida diferenciada, Nísia manteve-se na defesa dos seus ideais de mudança do papel das mulheres, visto que ela vivenciava o que era uma sociedade de mulheres analfabetas e submissas, cujo resultado era a ausência de liberdade de escolha e opressão; situação essa que enfrentou considerando os limites da época, e cujas influências estenderam-se para além das fronteiras brasileiras.

Após residir em alguns estados brasileiros, Nísia mudou-se para a Europa, no ano de 1849, para tratar da saúde de sua filha, retornando ao Brasil em 1852. Segundo Sharpe-Valadares (1989, p. 9):

Após onze anos no Rio, Nísia deixou o Brasil e foi para a Europa. Como motivo para a viagem, conta-se que a filha Lívia, nessa época com 14 anos, sofrera uma queda de cavalo e os médicos lhe recomendaram uma “mudança de ares”. Então, no dia 2 de novembro de 1849, embarcam a mãe, a filha e o filho Augusto Américo, na galera francesa, *Ville de Paris*, com destino ao Havre, na França. Esta foi uma viagem de certo modo definitiva, pois, à exceção de dois curtos intervalos, nunca mais a autora voltou ao Brasil para

aqui fixar domicílio. Durante os próximos anos, permanecerá na Europa onde haverá de publicar suas obras em italiano e em francês (SHARPE-VALADARES, 1989, p. 9).

No entanto, existe outra versão para sua mudança do Brasil. Nísia, vítima de calúnias, pode ter saído em fuga, por causa dos graves ataques públicos à sua integridade que estavam sendo registrados nos jornais e que circulavam pela sociedade carioca, fazendo alusão a “envolvimentos amorosos dela, tanto com amantes masculinos quanto com suas alunas”, o que teria justificado sua saída quase definitiva para a Europa (SHARPE-VALADARES, 1989, p. 12).

Um dos motivos para Floresta ter sido alvo de tamanhas acusações foi o destaque positivo de seu Colégio, que passou a incomodar estrangeiros, donos de colégios no Brasil, conforme elucidação abaixo que indica a ideologia dominante sobre o papel das mulheres naquela sociedade:

Embora poucos, os artigos de jornal que louvavam os sucessos de suas alunas e a competência intelectual delas foram frequentes o bastante para que tanto o colégio como sua diretora se fizessem objeto da calúnia por parte dos competidores estrangeiros da autora. Porque ela ousou pronunciar-se em reação a eles, porque teve a coragem de ser ela mesma contra o conservantismo da época, os seus concorrentes acusaram-na de adotar uma posição considerada masculina:

“As audácias da diretora, seu caráter *sui jûris*, suas ideias já conhecidas em prol da reabilitação da mulher, causaram mal-estar entre as rivais assustadas, e entre os catões, que aborreciam aquela mulher metida a homem, pregando a emancipação do seu sexo, batendo-se pela extinção da odiosa tirania masculina, escrevendo nos jornais, estigmatizando os senhores de escravos, afrontando desassombradamente seculares preconceitos” (SHARPE-VALADARES, 1989, p.11, 12).

A postura austera que Nísia Floresta provavelmente passava à sociedade fez com que atitudes machistas transformassem-na em alvo fácil de calúnias, o que resultou na depreciação a sua dignidade.

Como minoria diante de delicada situação, Floresta abdica de sua função no Colégio Augusto, que deixa aos cuidados de outra direção até 1856, da qual não se tem registros. Posteriormente, segundo notícia no “Almanaque Laemmert”, é anunciada a direção do estabelecimento pela ex-graduada Lívia Augusta de Faria Rocha, sua filha, mas que não parece ter demorado na função, pois em abril do mesmo ano retorna com sua mãe à Europa (SHARPE-VALADARES, 1989).

Um ano antes, em 1855, falece a mãe de Floresta, vítima de uma pneumonia, no mesmo período em que assolava uma epidemia de cólera no Rio de Janeiro e que Nísia havia sido voluntária em auxílio aos doentes na Enfermaria de Nossa Senhora da Conceição. Neste período, em que Nísia voltou ao Brasil, de 1852 a 1856 e em 1872 a 1875, não há registros de ter, ela mesma, assumido a direção de seu Colégio

(SHARPE-VALADARES, 1989).

Em 1856, quando sai do Brasil apenas com sua filha Lívia, familiares provavelmente assumiram o Colégio Augusto, pois em 1885, quando missas foram encomendadas em memória da educadora e autora por sua parentela e alunas do Colégio, seu filho, Augusto Américo, era o diretor. A instituição permaneceu até 1892, quando foi vendida pela viúva, sem filhos, de Augusto Américo. Sem sua fundadora e diretor, o Colégio Augusto deixa de existir. O lugar ainda permaneceu, mas como o Colégio Loureiro para meninos, iniciando outra história (SHARPE-VALADARES, 1989).

Vale ressaltar que, por ter sido dona do Colégio Augusto, com inovações para a época, combatendo publicamente tratamentos preconceituosos às mulheres e posicionando-se contra explorações humanas, Nísia Floresta teve, na vigência de mobilizações sociais, uma forte motivação para adotar, também, uma postura nacionalista e abolicionista em suas obras. Assim, explica Duarte (2010, p. 13, 14):

Em outros trabalhos também ela será pioneira, como quando trata do índio brasileiro. No poema intitulado *A lágrima de um caeté*, de 1849, além do posicionamento da autora a respeito do indígena, temos a lusofobia, o elogio da natureza e a exaltação de valores indígenas. A novidade do poema é que ele contém não a visão do índio herói que luta, presente na maioria dos textos indianistas conhecidos e, sim, o ponto de vista do índio vencido e inconformado com a opressão do branco invasor.

Uma outra narrativa importante é “Páginas de uma vida obscura”, que circulou como folhetim no jornal *O Brasil Ilustrado*, no ano de 1855, e contém a história de um escravo, desde que foi trazido da África ainda criança, seus atos de heroísmo e a dedicação ao trabalho até a morte. Pode-se perceber no texto as primeiras manifestações do pensamento de Nísia Floresta no que diz respeito ao sistema escravocrata. Ela enaltece as qualidades do homem negro, defende com ênfase um tratamento humanitário por parte dos senhores de escravos, e se revela sinceramente condoída com o sofrimento do outro. Alguns anos mais tarde, por volta de 1870, a autora vai defender apaixonadamente a abolição (DUARTE, 2010, p. 13,14).

O nacionalismo que exalta o povo indígena e a postura abolicionista que se instaura no posicionamento de Floresta mostram sua percepção da dinâmica social de modo incisivo, colocando-a em um status de exceção ao que se esperava das mulheres do século XIX, silenciadas em nossa história.

Sharpe-Valadares (1989, p. 9) revela, sobre Nísia Floresta, que “os documentos disponíveis referem dados conflitantes sobre a sua vida particular e sua participação na sociedade de então [...] por exemplo, que, em 1842, Floresta fazia conferências abolicionistas e republicanas no Rio, mas disso não existe evidência”.

Contudo, a situação educacional, como um meio essencial na busca por direitos, chamou-lhe atenção como ponto de partida para a defesa das mulheres,

devido sua situação e papel social estabelecido.

Enquanto esteve no velho continente, Nísia frequentou cursos e palestras, criou vínculos com pessoas ilustres e viajou por alguns países:

Itália, Portugal, Alemanha, Bélgica, Grécia, França e Inglaterra, relacionando-se com grandes escritores da época, como Alexandre Herculano, Alexandre Dumas (pai), Lamartine, Duvernoy, Victor Hugo, George Sand, Manzoni, Azeglio e Auguste Comte. Em Florença, ela frequentou cursos de botânica, ministrados por Parlatore, antigo colaborador de Humboldt, e também em Paris, no Collège de France, e no Musée d'Histoire Naturelle. Consta ainda que ela teria assistido às palestras de Comte sobre Filosofia Positiva, no Palais Cardinal, em Paris, em 1851 (DUARTE, 2010, p. 14).

Nísia, ao apropriar-se das ideias iluministas “tão difundidas em Pernambuco de seu tempo para melhor fundamentar seus argumentos e construir sua coerência”, mostra que a “ênfase no uso da razão, os ideais de dignidade e valor humano e a doutrina utilitarista, estão presentes na sua obra e são utilizados para melhor e mais contundentemente refutar a propalada ideia da inferioridade feminina” (BEZERRA; SILVA, 2016, p.13).

Sua concepção de educação, também, se aproximou do positivismo de Auguste Comte, pelo destaque dado ao papel das mulheres na sociedade, embora houvesse a ideia de que esse papel deveria partir de uma educação a ser direcionada na família para a constituição de futuros cidadãos. Por isso, Floresta aproximou-se, recebeu influências, mas não se converteu a essa filosofia, pelos posicionamentos que assumiu de republicana e abolicionista, por exemplo, distanciando-se dos ideais positivistas (ROSA, 2012).

Esse vínculo com Comte, registrado em correspondências por cartas com ambos os pensamentos, ocorreu até a morte do filósofo francês, e Nísia foi “uma das poucas mulheres que esteve presente no cerimonial fúnebre”, além de ter sido, até seus últimos dias, uma das admiradoras que o ajudou financeiramente, assim como outros simpatizantes e amigos (ROSA, 2012, p. 248, 249, 255).

De acordo com Lima (2016), existem três fortes influências constituindo a triangulação ao pensamento de Floresta, que são:

a) a filosofia europeia com o Iluminismo, o Positivismo e o Liberalismo; b) um forte sentimento nacionalista, ao ponto de exaltar as riquezas naturais e também denunciar as mazelas sociais de sua terra como, por exemplo, a escravidão ainda presente na realidade brasileira; c) por último, e talvez o mais forte na autora, a reflexão crítica sobre a condição da mulher, superando os discursos conservadores e preconceituosos (LIMA, 2016, p. 123).

Essa forte influência ao pensamento da autora, de fazer das mulheres novos sujeitos sociais, desenvolvida posteriormente “por John Stuart Mill, coloca-a

precisamente dentro da tradição do feminismo liberal”, somada à formação intelectual que recebeu pelo pensamento de Rousseau, Montesquieu e Condorcet, além de sua amizade com o pai do positivismo, Augusto Comte. Todas essas tradições intelectuais sistematizam as influências que recebeu, caracterizando “a nota específica e dominante do seu feminismo, sempre presente e fecundo, mas, no entanto, tão difícil de conciliar num conjunto unitário” (SHARPE-VALADARES, 1989, p.18).

Segundo Silva (2014a), o pensamento social e pedagógico da autora passou por diferentes fases, embora as questões de gênero em defesa dos direitos das mulheres estivesse sempre presente em suas obras.

O pensamento social de Floresta engloba as realidades políticas e sociais que vivenciou quanto morou em diferentes “Rios” do Brasil, como destaca Silva (2014a), por exemplo, pois no Rio Grande do Norte, onde nasceu, no Rio Grande do Sul, e no Rio de Janeiro, além de Pernambuco, onde deu início à sua carreira e passou por alegrias e perdas que mudariam sua vida, Nísia foi cercada por transformações do recente Império.

Algumas revoluções que podemos citar são a Revolução de 1817, em Pernambuco, também conhecida como Revolta dos Padres, “de caráter emancipacionista tendo dentre várias causas; a crise econômica, o absolutismo monárquico português e ideias iluministas propagadas por seguidores maçônicos”; teve sua propagação até o Rio Grande do Norte, o que fez Nísia, seus pais e irmãos deixarem sua cidade natal com destino à cidade de Goiana, em Pernambuco, até o ano de 1819, quando retornaram (SILVA, 2014a, p. 47).

Goiana era uma cidade próspera e um dos principais centros econômicos da província de Pernambuco, que participou de maneira ativa da Revolução de 1817 e da Confederação do Equador, Revolução de 1824, emancipacionista e republicana. Nesse ambiente liberal e republicano, do qual foi contemporânea, Nísia residiu em terras cuja história guardava o feito de quatro heroínas contra a invasão holandesa, em 1646, mulheres conhecidas como as Heroínas de Tejucupapo: Maria Quitéria, Maria Camarão, Maria Clara e Joaquina. A cidade viria a ser, posteriormente, a primeira de Pernambuco a abolir a escravidão, por volta de 1884, província que também foi palco da Revolta dos Cabanos, no ano de 1830 (SILVA, 2014a).

Na cidade de Goiana, Nísia, provavelmente, realizou seus primeiros estudos em um convento Carmelita; e em Olinda, já em seu segundo matrimônio, viveu a efervescência de ações culturais e políticas, das quais seu esposo fazia parte com

demais estudantes de Direito. Foi o companheiro de Floresta que também pode ter lhe apresentado o pensamento liberal e republicano da época. Tempos depois, já em Porto Alegre, no Rio Grande do Sul, conviveu com o sentimento nacionalista de liberdade que culminou na Revolução Farroupilha, com início em 1835, uma revolta contra os altos impostos e centralização do poder. Nísia teria mantido contato com os revolucionários Garibaldi, embora não se saiba como foi construído esse vínculo com Anita Garibaldi (SILVA, 2014a).

Quanto ao pensamento pedagógico de Floresta, diante do tolhimento de direitos das mulheres, sua perspectiva na sociedade patriarcal em que vivia era de combate à crença de inutilidade da educação escolar para meninas e de inferioridade das mulheres que, no máximo, aprendiam as primeiras letras, cálculos rudimentares, bordado e outros afazeres de caráter doméstico.

Desse modo, com a inauguração de seu Colégio Augusto, Floresta estabeleceu um enfrentamento aos insultos e difamações que sofria por alargar o cabedal de conhecimentos escolares para meninas, ao fazer críticas ao sistema educacional vigente e pela divulgação de uma necessária valorização às mulheres, dentre outros objetivos. Conforme Silva (2014a), para Floresta:

A educação seria uma arma contra a manipulação dos governantes perante o povo desprovido do conhecimento de seus direitos. Declarando, ainda, sua impugnação ante o pensamento masculino contrário a educação feminina, que apoiado nesses princípios, o homem naturalizava a submissão da mulher (SILVA, 2014a, p. 60, 61).

Nesse sentido, a “pedagogia nisiana pautava-se numa educação para o progresso social da mulher, onde só a partir dessa educação o sexo feminino conseguiria sua emancipação, se desprendendo do patriarcado”, e as obras da autora refletem esse objetivo (SILVA, 2014a, p. 62).

O pensamento pedagógico de Floresta é mais enfático em sua obra “Opúsculo Humanitário”, quando a autora declara sua consternação com o ensino ofertado e escassez de oportunidades para meninas, em detrimento do sexo masculino. Com isso, realiza denúncias, pois “deixa registrado dados sobre a educação primária e secundária no Brasil, utilizando fontes documentais do império datados de 1852” (SILVA, 2014a, p. 62).

Portanto, a experiência vivida por Floresta em diferentes lugares da nação, e em contato com o ensino pertencente a uma sociedade patriarcal que, costumeiramente, mantinha as mulheres trancadas em suas casas, longe do olhar público e sem um maior convívio social, fez com que a autora utilizasse das

informações e reflexões sobre a situação das mulheres “para reforçar a falta interesse do governo em relação a precariedade do sistema educacional que era oferecida às meninas”, uma vez que, “nas escolas públicas, dos 55 mil alunos matriculados, 8.443 eram meninas. Essa realidade reunia números das escolas distribuídas na sede da corte e nas principais províncias” (SILVA, 2014a, p. 71, 72).

O pensamento multifacetado de Floresta apresenta, por vezes, contradições e conflitos, visto que, além dos diversos teóricos com quem entrou em contato através de obras ou convívios e de sua cultura escolar mais ampla para a época, atenta aos discursos em prol dos direitos das mulheres, existe a particularidade de Nísia como sujeito de seu tempo oitocentista e formações ideológicas, particularidade imbuída por experiências contemporâneas aos conflitos nacionalistas no Brasil, viagens e contato com outras culturas, bem como as reviravoltas em sua vida conjugal, familiar e profissional.

Das viagens de Nísia, Rosa (2012) destaca que estas, desde o Recife ao Rio de Janeiro, além dos destinos internacionais que incluem países da Europa, geraram curiosidade sobre suas condições financeiras. Segundo suas referências e levantamentos, o dinheiro que custeava as viagens, além de manter sua residência em Paris, “provinha da venda de propriedade da família, sabido ainda que sua irmã e o sogro, agricultor em Goiana, tinham cabedais avultados. Além disso, suas atividades no magistério contribuía para esses gastos” (ROSA, 2012, p. 26).

Assim, em seu percurso de produção escrita, Floresta tornou-se autora de cerca de quinze (15) obras, conhecidas e publicadas em português, francês, inglês e italiano, bem como artigos, ensaios, poemas e crônicas apresentando suas concepções de educação e sociedade, cujo “propósito de formar e modificar consciências perpassa quase todos os livros, que se unem em torno de um projeto coerente e consciente de alterar o quadro ideológico social” (DUARTE, 2010, p. 12).

O primeiro livro que deu a Nísia o reconhecimento de “precursora do feminismo no Brasil e na América Latina, pois não existem registros de textos anteriores realizados com essas intenções”, foi publicado em 1832, em Recife/PE, com o título “Direitos das mulheres e injustiça dos homens”, quando a autora estava com apenas 22 anos de idade. Esse livro foi chamado por ela de tradução livre da obra “Vindications of the rights of woman”, da feminista inglesa Mary Wollstonecraft, que defende os direitos que as mulheres deveriam ter, no que diz respeito a uma formação científica e oportunidades de ocupar cargos de comando, além de exigir respeito e o



fim da postura de superioridade masculina (DUARTE, 2010, p.10, 13).

O livro da inglesa que inspirou Nísia era o “principal tratado feminista da época”, advogando a ideia de que “a verdadeira liberdade requer a igualdade entre mulheres e homens” como resposta ao seguimento de Jean-Jacques Rousseau, que defendia uma educação limitada para as mulheres, porque a igualdade as faria “perder seu poder natural sobre os homens”. A feminista inglesa, que a isso não se absteve, argumentou que defeitos e problemas das mulheres existiam devido a dependência aos homens, que as mulheres deveriam ter poder sobre si mesmas e que a educação seria o ponto de partida para a [necessária] independência (SHARPE-VALADARES, 1989, p.16, 17).

Wollstonecraft ([1792] 2020, p. 102), em seus questionamentos, critica a educação da sociedade destinada às meninas, cujo teor seria torná-las “as mais bem-dispostas românticas e inconstantes” ao invés de mais “virtuosas e úteis à medida que se tornem mais respeitáveis”. Nesse sentido, destaca que,

Seria uma tarefa sem fim rastrear a variedade de mesquinhas, cuidados e tristezas em que as mulheres são mergulhadas pela opinião predominantemente de que foram criadas mais para sentir do que para a razão, e que todo o poder que obtêm deve ser conquistado por seus encantos e fraquezas (WOLLSTONECRAFT, [1792] 2020, p. 84).

Assim, a autora combate, em sua obra “Reivindicação dos Direitos da Mulher”, costumes de sua época, quando relata, como estado deplorável, as finalidades da educação para as mulheres em relação ao que era permitido aos homens:

Ensinada desde a infância que a beleza é o cetro da mulher, a mente se molda ao corpo e, vagando ao redor de sua jaula dourada, apenas busca adornar sua prisão. Os homens têm vários empregos e ocupações que atraem sua atenção e conferem caráter à mente aberta, mas as mulheres, confinadas a um, e tendo seus pensamentos constantemente dirigidos para a parte mais insignificante de si mesmas, raramente estendem seus pontos de vista além do triunfo do momento. Mas, caso seu entendimento fosse emancipado da escravidão a que foram submetidas pelo orgulho e pela sensualidade do homem e por seu desejo míope de domínio semelhante a dos tiranos, provavelmente leríamos com surpresa sobre as fraquezas do sexo feminino.

[...] É hora de efetuar uma revolução nos costumes femininos – hora de restaurar a elas sua dignidade perdida e fazê-las, como parte da espécie humana, trabalhar reformando-se para reformar o mundo. (WOLLSTONECRAFT, [1792] 2020, p. 60, 61, 62).

Nesse ínterim, “a tradução empreendida por Nísia Floresta ao texto de Mary Wollstonecraft inaugura, na verdade, um texto baseado na cultura brasileira”, uma vez que o trabalho de tradução cultural da autora analisa “a questão da mulher a partir da perspectiva nacional [...] do lugar do sujeito oprimido, silenciado e excluído, materializado na figura da mulher brasileira”, que consiste nas “raízes do feminismo e

do direito das mulheres” no Brasil (OLIVEIRA, 2015, p. 20). Desse modo:

Traduzido do livro de Mary Wollstonecraft, a ele se aproxima e ao mesmo tempo se distancia, já que não foi desenvolvido nas bases ideológicas do original, ante às diferenças culturais, políticas e econômicas que separavam os dois textos.

Apesar de ser classificada como tradução, adverte a autora já na capa do livro, se tratar aquele de uma tradução livre do francês para o português, o que leva a crer que a obra de Nísia Floresta não se manifesta como uma simples tradução literal, e sim, uma tradução cultural das principais ideias do tratado de Mary Wollstonecraft acerca do direito das mulheres (OLIVEIRA, 2015, p. 19, 20).

De acordo com Maia (2016), a tradução de Floresta obteve êxito devido a publicação da obra em duas edições e em uma mesma década – 1830, além de exposição detalhada na imprensa carioca de 1837 e ter sido provável referência para os contemporâneos do romance “A moreninha”, do autor Joaquim Manoel de Macedo, que faz alusão a Woolstonecraft em sua obra.

No entanto, existem controvérsias a respeito dessa obra de Floresta, visto que, para estudiosos da autora como Roberto Seidl, em 1930, e Adauto da Câmara, em 1941, trata-se de uma tradução; mas para Constância Lima Duarte, em sua tese de 1995, trata-se de um texto muito diferente da obra da feminista inglesa, pois a “tradução livre” dita por Floresta, na verdade, seria uma obra original que inaugurou a luta por direitos das mulheres de modo registrado e divulgado no país. Maria Lúcia Pallares-Burke, no mesmo ano de 1995, apresentou em seu artigo que a referida obra de Floresta é uma tradução literal (MAIA, 2016) e argumentou que:

É a tradução literal de um panfleto intitulado *Woman not Inferior to Man*, de autoria desconhecida, mas assinado com o pseudônimo de “Sophia, a person of quality” e publicado na Inglaterra em 1739. Em sua opinião, *Woman...* reproduz muitas das ideias do francês François Poulain de la Barre, um filósofo de vida obscura que em 1673 publicou *De l'Égalité des deux sexes*, defendendo a emancipação das mulheres através de uma abordagem cartesiana da questão. Contudo, a autora não aprofunda o fato de Nísia não ser fluente em inglês no momento da tradução (MAIA, 2016, p. 81).

Então, com esse hiato no argumento de Pallares-Burke, não foi possível asseverar que “Direitos das Mulheres e Injustiça dos Homens” fosse uma tradução literal da citada obra do século XVIII, com base no século XVII. Corroboramos com Oliveira (2015), de que “Direitos...” trata-se de uma tradução cultural, pois:

Traduzir a obra de Woolstonecraft levando em consideração a cultura, os atores e os problemas locais, deixava a obra com mais identidade. Afinal, o projeto de Nísia Floresta era falar sobre a situação das mulheres no Brasil de 32, e não simplesmente traduzir os ideais feministas europeus.

Ponderar diante das necessidades da mulher brasileira, através de uma epistemologia que fala da margem para o centro, que coloca a periferia como o lugar do discurso, do saber e da práxis social, num exercício contra hegemônico, foi a opção encontrada por Nísia Floresta para apresentar um produto com origem no Brasil.

Assim sendo, é possível afirmar que Nísia além de ser pioneira na luta pelo direito das mulheres, foi precursora do movimento nacionalista do povo brasileiro, pois, ajudou a construir o sentimento de nacionalidade do povo brasileiro, ao chamar a atenção da sociedade por meio de sua literatura para a questão nacional, desprezando a velha ordem que ainda tentava imperar, mesmo após a independência do Brasil ocorrida em 1822.

[...] Daí porque se diz que Nísia se destaca na luta de interesses em construir a nação com uma identidade nova, desapegada da metrópole, imbuída do desejo de não mais importar os imaginários estrangeiros, e sim, mostrar o Brasil pelos seus próprios sujeitos e com suas próprias características (OLIVEIRA, 2015, p. 20).

Dessa maneira, a autenticidade da tradução cultural, também é defendida pelos debates feministas do século XX, “entre a década de 1970 e o início dos anos de 1990, ao proclamarem que a subversão ao texto original representa o verdadeiro sentido da tradução” e, nesse sentido, a iniciativa de Floresta revela autenticidade em seu intuito de conscientização social sobre a opressão vivida pelas mulheres de seu tempo, ou seja, “um processo de transporte de ideias jurídicas de um contexto cultural para outro” (OLIVEIRA, 2015, p. 20, 41).

Assim sendo, temos uma educadora e autora que traz como legado uma vida e obras incomuns para a época em que viveu, período de muitas contestações sociais e nascimento de uma nação, cujo papel da educação escolar revelou-se como um meio crucial para o desenvolvimento intelectual da sociedade que ainda renegava o valor das mulheres na vida pública. Nesse sentido, apresentaremos na discussão a seguir, a educação escolar oitocentista, que tanto motivou Floresta a colaborar com sua mudança e real desenvolvimento, incluindo os direitos das mulheres.

#### 4.2 A EDUCAÇÃO ESCOLAR OITOCENTISTA

A educação está para além da escola, ela é “o resultado da ação de todo o meio sociocultural sobre seus participantes” e dos convívios e experiências. No entanto, o espaço destinado para o “trabalho de fazer com que tudo o que pode ser vivido-e-aprendido da cultura seja ensinado [...] também com a aula – ao educando” é a escola, um espaço que é palco de interesses econômicos, políticos e que esconde “no silêncio do que não diz, os interesses que pessoas e grupos têm para seus usos” (BRANDÃO, 2007, p. 47, 60), gerando dilemas sobre os objetivos da educação escolar, tipo de educação elencada para a pesquisa, e suas consequências. É o que buscaremos apresentar, com foco nas discussões oitocentistas e contemporâneas sobre direitos.

Destarte, no século XIX, a preocupação do governo imperial com a educação foi a “criação de algumas escolas superiores e a regulamentação das vias de acesso a elas, especialmente através do curso secundário e dos exames de ingresso aos estudos de nível superior”. Não houve como prioridade formar um sistema nacional de ensino em graus e modalidades, isso porque a primazia era ofertar uma educação escolar para as elites dirigentes do império brasileiro, iniciado em 1822, a partir da vinda da família real portuguesa em 1808 (PILETTI e PILETTI, 2013, p. 99).

De acordo com Hahner (2020, p. 57), o primeiro censo nacional de 1872 registrou que “somente 19,8% da população masculina e 11,5% da população feminina sabia ler e escrever” e, mesmo na elite, essa escolaridade era “basicamente projetada para aumentar o valor da moça no mercado matrimonial”, por serem as mulheres consideradas “mantenedoras da base moral” da família, cuja projeção seria efetivada na sociedade. Daí essa importância de alguma instrução que preparasse as meninas e moças para tal encargo, naquele período.

Por esse motivo, Nísia Floresta, por sua luta pela educação escolar para as mulheres e demais direitos não ofertados, acreditava que, no cumprimento das “funções tradicionais, a mulher conseguiria ultrapassar as fronteiras estabelecidas, pois exerceria influência significativa sobre a família, o que acabaria por contribuir para o ‘bem da humanidade’”, no sentido de “alterar a hierarquia de poder presente nas relações entre os sexos”, o que significa utilizar, como estratégia, a educação dos homens, visando “regenerá-los” quanto aos preconceitos por eles nutridos contra as mulheres. Daí as aparentes ambiguidades de suas ideias, que precisam ser compreendidas como meios de sobrevivência diante das tentativas de mudanças almeçadas (PRADO; FRANCO, 2020, p. 207).

Além das referidas “obrigações naturais” das mulheres, decorrentes das “qualidades naturais” para com a família, conforme elucidações de Nísia, como educadora, ela também lançou, através das disciplinas que lecionou em seu Colégio Augusto, suas ideias de desenvolvimento das capacidades intelectuais de suas alunas, matérias até então reservadas para os homens, o que provocou críticas da sociedade vigente como algo desnecessário para a educação de meninas.

Conforme Oliveira (2015, p. 21, 22), o Colégio Augusto “é, sem dúvida, uma conquista para a sociedade feminina da época, vez que eram poucas as instituições de ensino direcionadas às mulheres”, pois as existentes limitavam-se a um ensino superficial do “vernáculo e as quatro operações, além de práticas de boas maneiras,

trabalhos com agulhas e tesouras, e princípio e bordados”.

Assim, de acordo com registros de todos que escreveram sobre o Colégio Augusto, importantes avanços proporcionados pelo colégio foram consideráveis para a educação daquele período, visto que, nas demais instituições escolares para meninas, era enfatizado, principalmente, “o desenvolvimento de prendas domésticas e se limitavam a um ensino superficial da língua materna e a noções rudimentares das quatro operações” (DUARTE, 2010, p.17).

Aquela sociedade criticava a formação das mulheres para atuação em diferentes ofícios, porque defendia a separação de papéis sociais entre homens e mulheres, papel público e privado, respectivamente. É por esse motivo, enraizado nos discursos da cultura machista da época, além de tentativas “científicas”, como a do italiano Cesare Lombroso, de provar que as mulheres eram inferiores aos homens e não teriam intelecto para tanto, que mulheres como Nísia Floresta, e outras da posteridade, continuaram e continuamos a passar por tais preconceitos.

Corroboramos com Castro (2010) e demais autores(as), sobre essas discussões de que o determinismo biológico é incoerente para explicar papéis sociais e que os estímulos do meio social é que influenciam comportamentos entre os sexos, de modo que o não acesso ao conhecimento é que restringe capacidades que podem ser desenvolvidas, mediante oportunidades culturalmente estabelecidas.

A educação escolar oitocentista, de uma maneira geral, incluindo todas as camadas da sociedade a partir da primeira Constituição do Brasil, em 1824, decorrente de sua Independência de Portugal, apresentava a ideia de um sistema nacional com escolas primárias, ginásios e universidades que, na prática, não atingiu os objetivos propostos (GHIRALDELLI JR, 2009), por diferentes razões.

Primeiramente, a referida Constituição Política do Império do Brasil de 1824, em seu Título 8º, nas “Disposições Gerais, e Garantias dos Direitos Civis, e Políticos dos Cidadãos Brasileiros”, estabeleceu, em seus incisos XXXII e XXXIII, a garantia da instrução primária e gratuita a todos os cidadãos, e Colégios, e Universidades, para o ensino dos elementos das Ciências, Belas Letras e Artes (BRASIL, 1824).

Para tanto, o ensino no Império foi estruturado em três níveis, que correspondem a: o ensino primário (escola de “ler e escrever” e, pelo incentivo da Corte, o ganho de outras disciplinas); o ensino secundário (com manutenção das aulas régias com disciplinas que os professores organizavam, inclusive os locais de trabalho, e a partir desse funcionamento requisitavam do governo seu pagamento); e

o ensino superior (GHIRALDELLI JR, 2009, p. 27, 28).

Como consequência das diretrizes para essa escolarização, foi adotado o método lancasteriano de ensino, amparado pela lei de 1827 (GHIRALDELLI JR, 2009) e já em vigor desde o decreto de 1º de março de 1823, para criação de uma escola no Rio de Janeiro (capital do Império) que trabalharia com o referido método, também conhecido como ensino mútuo (PILETTI e PILETTI, 2013).

Esse novo método adotado, em sua concepção para a educação, foi considerado por sua homogeneidade ao processo escolar que possibilitaria uma necessária nacionalidade, de acordo com o primeiro livro sobre instrução pública brasileira, lançado em 1889, na França. Outros estudiosos indicaram que esse método foi instituído para as “classes inferiores”, uma vez que permitia menos tempo e menos gastos, como se pode ler no jornal mineiro “O Universal”, publicado em 27 de julho de 1925. O método era utilizado, também, por aristocratas franceses na instrução de escravos, no Rio de Janeiro (KULESZA, 2021).

Kulesza (2021, p. 11) elucida, de maneira mais precisa, que as chamadas “classes inferiores”, “visadas pelos propagandistas do método na Europa eram constituídas pelos trabalhadores que precisavam ser disciplinados para colocar em funcionamento o novo modo de produção industrial”.

Trata-se de um método baseado na obra de Joseph Lancaster, que apresentou esse sistema monitorial em 1798, visando “ampliar o acesso à educação”, constituída por “apenas um professor por escola e, para grupo de dez alunos (decúria), um aluno menos ignorante (decurião) transmitiria aos demais os conhecimentos recebidos do professor” (PILETTI e PILETTI, 2013, p. 102).

Então, “o ensino acontecia por ‘ajuda mútua’ entre alunos mais adiantados e alunos menos adiantados” que ficavam “sob o comando de alunos-monitores, e estes, por sua vez, eram chefiados por um inspetor de alunos” (não necessariamente com experiência no magistério), “que se mantinha em contato com o professor”, o que aponta a insuficiência de docentes e de uma organização educacional (GHIRALDELLI JR, 2009, p. 29). Desse modo:

A Constituição outorgada em 1824 limitou-se a estabelecer que ‘a instrução primária é gratuita a todos os cidadãos’ (art.179), sem, contudo, determinar competências no sentido da criação de escolas que garantissem tal gratuidade. Uma lei de 15 de outubro de 1827 – razão da escolha de 15 de outubro como dia do professor – determinou que deveriam ser criadas escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugarejos, e escolas de meninas nas cidades mais populosas, dispositivos que nunca chegaram a ser cumpridos (PILETTI; PILETTI, 2013, p. 102).

Nesse sentido, a dificuldade para efetivação do que estava previsto em lei, deve-se, também, à criação do Ato Adicional de 1834, “que delegava a cada província a responsabilidade de criar estabelecimentos de ensino em níveis primário e secundário, sendo o ensino superior de responsabilidade da União”, visto que a preocupação com uma educação de qualidade e com uma formação intelectual exitosa, para todos os níveis de ensino, era indiferente às responsabilidades do Estado (OLIVEIRA, 2015, p. 23).

Assim, o referido Ato Adicional da Lei nº 16, de 12 de agosto de 1834, “realiza alterações e adições à Constituição de 1824, delegando poderes às câmaras municipais e às províncias, como forma de reduzir a centralização do poder” da capital, tão questionada pelas revoltas regionais (LIMA, 2016, p. 105).

Destarte, o método lancasteriano destinado à educação da época, apresentou-se “mais um fracasso na organização da instrução pública brasileira, que, na verdade, não passou de uma reprodução do sistema de ensino que era adotado na Inglaterra”, país que “passava por uma expansão industrial e precisava de um ensino público elementar ao contrário da ex-colônia portuguesa” (SILVA, 2014, p.32). Kulesza (2021) explana a popularização deste método até chegar no país:

Não há dúvida que o chamado ensino mútuo, popularizado com esse nome na França, ou monitorial, denominação mais utilizada na Inglaterra, tenha sido a inspiração dessas iniciativas de ensino junto ao exército português, tanto na metrópole como no ultramar. Fruto direto do iluminismo francês e do liberalismo inglês, o método teria se iniciado no final do século XVIII com a experiência educacional do pastor anglicano André Bell, num orfanato que abrigava filhos de militares numa colônia inglesa na Índia, seguido pela criação em Londres de uma escola para crianças pobres pelo quaker José Lancaster, que sistematizou sua experiência em livro. O sistema atendia perfeitamente as necessidades de formação das massas, tanto do ponto de vista do conteúdo elementar, quanto da desejável preparação disciplinar para enfrentar as novas relações de trabalho na indústria. (KULESZA, 2021, p. 05).

No Brasil, portanto, o ensino partiu de iniciativas da Repartição dos Negócios da Guerra, em 1820, junto ao Arsenal do Exército, que “teriam continuidade depois do Sete de Setembro, oficializando-se essa escola por decreto de 1º de março de 1823” e estendendo-a para todas as classes. “A generalização do método para todas as escolas seria afirmada pela portaria datada de 29 de abril de 1823, na qual Pedro I determinou a instrução pelo ensino mútuo” (KULESZA, 2021, p. 04).

Entretanto, conforme questões administrativas e pedagógicas já explanadas, a “Escola de Primeiras Letras que deveria ensinar através do método lancasteriano, a leitura, escrita e as operações de cálculo, além de noções gerais de geometria, gramática da língua portuguesa e doutrina católica”, substituíram as aulas de

geometria pelo ensino de prendas domésticas para as meninas (SILVA, 2014, p. 32), e não obtiveram sucesso.

De acordo com Silva (2014, p. 32, 33), o método foi “mais um plano fracassado de educação”, pois “mesmo com a legislação prevendo [esse] direito de todo cidadão, até meados do século XIX, o público feminino [por exemplo] era colocado às margens do sistema escolar”, principalmente as meninas e mulheres de classe popular.

Além disso, o método adotado teve como objetivo “proporcionar uma educação popular rápida, importante por liberar logo as crianças para o trabalho, e de baixo custo, essencial para atingir um grande número de indivíduos”, devido aos novos modos de produção da sociedade; mas, a “precariedade da ação efetiva do Estado, na totalidade do território nacional, reduziu a aplicação do método no Brasil, mesmo após a obrigatoriedade imposta pela lei geral do ensino” (KULESZA, 2021, p. 05, 06, 11).

Com a descentralização administrativa que instituiu o ensino elementar sob a responsabilidade das províncias, decorrente do Ato Adicional de 1834, houve cada vez mais descontinuidade do método lancasteriano, por não haver “no poder políticos representativos dos interesses dominantes na província” (KULESZA, 2021, p. 11).

Quanto a instrução primária para meninas, ela foi determinada pela Lei nº 81 de 1837, “um ano antes da inauguração do Colégio Augusto”, e estabeleceu, no currículo, o bordado, a costura e outras atividades de caráter doméstico, por serem consideradas parte do exercício natural das mulheres. A aprovação para o estabelecimento de uma educação voltada para meninas advém da lei de 22 de março de 1823, com ditames do bispado, visto que era uma educação desenvolvida pelos preceitos cristãos católicos (SILVA, 2014, p. 34, 36).

Nesse sentido, Nísia Floresta chama a atenção para o pensamento de inferioridade atribuído às mulheres, advindo dos costumes, reproduzido na sociedade e com reforço nas escolas (SILVA, 2014). Assim, as condições das escolas para meninas eram precárias, de acordo com relatos de Floresta em sua obra “Opúsculo Humanitário”, de 1853:

Sabe-se que nenhuma academia nem escola regular possuía a nossa terra até os princípios do presente século, onde os seus filhos, explorando com vantagem as ciências a que se dedicavam, pudessem obter um título que os distinguisse no mundo científico e literário.

Não somente para esse fim como para terem conhecimentos exatos até dos estudos preliminares, eram eles obrigados a ir em longínqua distância à metrópole. Se era isso uma medida política do seu governo, a nós não compete ventilá-lo. Queremos somente concluir que, nesse estado, nenhum



recurso podia o Brasil oferecer à mulher que desejasse cultivar a sua inteligência.

Embalde tentaria ela instruir-se em qualquer outra coisa, a não ser nas ocupações materiais da vida doméstica, porquanto as lições que recebiam algumas meninas, nas casas intituladas escolas - onde, sentadas por terra em pequenas esteiras ou toscos estrados, abrindo de vez em quando, sobre a almofada de renda ou de costura que faziam com rigorosa tarefa, errados manuscritos, e a cartilha do Padre Inácio que lhes iam materialmente explicando - eram tão mal dirigidas e por vezes tão perniciosas, que tendiam antes a estreitar do que a dilatar-lhes o espírito, a viciá-lo, antes do que enobrecê-lo (FLORESTA, 1853, p. 56-57).

O difícil acesso para a educação escolar impedia o percurso das crianças e, para as meninas, em particular, a instrução nos estabelecimentos de ensino tornava-se cada vez mais distante, restando-lhes, assim, as “naturais” atividades domésticas; além das cartilhas utilizadas não apresentarem uma qualidade aceitável, de acordo com a educadora Floresta. Outros discursos arraigados na cultura da época eram de que as mulheres letradas poderiam não fazer bom uso dessa habilidade, conforme o relato seguinte:

Dizia-se geralmente que ensinar-lhes a ler e escrever era proporcionar-lhes os meios de entreterem correspondências amorosas, e repetia-se, sempre, que a costura e trabalhos domésticos eram as únicas ocupações próprias da mulher. Este prejuízo estava de tal sorte arraigado no espírito de nossos antepassados, que qualquer pai que ousava vencê-lo e proporcionar às suas filhas lições que não as daqueles misteres, era para logo censurado de querer arrancar o sexo ao estado de ignorância que lhe convinha.

É esta uma das censuras que fazemos aos homens do passado sem receio de desagradar aos do presente, porque, salvas honrosas exceções, todos assim pensam ainda, não obstante muitos terem trocado o papel de completa ignorância, que representavam suas filhas, pelo de uma instrução superficial e mal dirigida, que tende a viciar o espírito sem nada deixar-lhe de sua simplicidade primitiva [...] (FLORESTA, 1853, p. 66-68).

Por este motivo, a diferença quantitativa entre meninos e meninas que frequentavam escolas era muito expressiva, conforme o “Quadro Demonstrativo do Estado da Instrução Primária e Secundária das Províncias do Império e do Município da Corte”, no ano de 1852, apontado por Floresta:

A estatística dos alunos que frequentaram todas as aulas públicas monta a 55.500, número tão limitado para a nossa população, e que neste número apenas 8.443 alunas se compreendem.

Basta refletir nesta desproporção, para julgar-se do atraso em que se acha a instrução do sexo, tão mal aquinhoado na partilha do ensino pago pelo governo.

Nenhuma proporção há, como vamos ver, entre as escolas primárias de um e de outro sexo.

[...] Acrescentemos agora ao medíocre número dessas escolas a confusão dos métodos, das doutrinas seguidas pelas professoras, quase sempre discordes em seus sistemas e, como já observamos, em grande parte sem as necessárias habilitações, e teremos, reduzido à expressão mais simples, o número da nossa população feminina que participa do ensino público e o grau de instrução que recebe (FLORESTA, 1853, p. 81-83).

Em suma, essa era a realidade da educação escolar pública no Império

brasileiro, imersa em preconceitos por uma formação igualitária entre mulheres e homens e sem uma organização do ensino enquanto sistema único que pudesse garantir qualidade para todos, de todas as classes sociais existentes.

No entanto, dependendo da posição social ocupada na elite, as mulheres teriam diferentes oportunidades de acesso a uma escolarização mais extensa e aprofundada, pois enquanto as de famílias abastadas deveriam “exercitar” seu intelecto, considerado mais fraco, com leituras religiosas devocionais e moralistas, as filhas dos “titulares do Império—homens que estimavam muito a cultura europeia—puderam receber uma educação muito mais séria e consistente que a de muitas outras jovens da elite urbana e, principalmente, que as da elite rural”, por exemplo: “Maria Graham serviu como preceptora de Maria da Glória, filha de Pedro I, no início da década de 1820. A princesa Isabel também era uma leitora culta” (HAHNER, 2020, p. 58).

Em outras palavras, a educação das meninas e moças de linhagens abastadas daquela sociedade, ocorria em suas casas por intermédio de tutores(as) particulares, às vezes estrangeiros(as), ou em internatos de freiras. As menos ricas frequentavam escolas, que só obtiveram maior prestígio entre as classes sociais mais altas, como educação de referência, na década de 1880, quando “uma educação católica apropriada aos moldes franceses, mas em terras brasileiras” foi implantada para que não mais houvesse a “necessidade” de enviar as filhas da “nata da sociedade” para internatos de freiras na Europa; e assim foi criado o “Collège de Sion”, por volta de 1888, para ensinar modos, literatura clássica, francês, submissão à autoridade, dentre outros (HAHNER, 2020, p. 58).

Nísia Floresta fundou no Colégio Augusto, de iniciativa privada, uma proposta pedagógica própria, com disciplinas previstas por lei, agregadas às de sua escolha, o que não lhe impediria de dar continuidade ao funcionamento da instituição se não fossem os ataques ao seu trabalho e perseguições aos seus ideais, amplamente discursados e registrados na imprensa, considerando que ela esteve à frente de sua escola entre os anos de 1838 a 1856, período de inúmeras experiências e orientações curriculares ao ensino ofertado para aquela recente nação.

Segundo Ghiraldelli (2009), apenas na década de 1850, o Império foi consolidado devido a uma maior unificação interna e o crescimento de uma nova economia, com o mercado do café, a partir do qual a institucionalização da educação obteve muitas realizações, pois:

Em 1854 criou-se a Inspetoria Geral da Instrução Primária e Secundária do Município da Corte, cujo trabalho era orientar e supervisionar o ensino, tanto o público quanto o particular. Tal órgão ficou incumbido do estabelecimento de regras para o exercício da liberdade de ensino e para a preparação dos professores primários, além de ser autorizado a reformular os estatutos de colégios preparatórios no sentido de colocá-los sob o padrão dos livros usados nas escolas oficiais. Também coube à Inspetoria Geral reformular os estatutos da Academia de Belas Artes, organizar de modo novo o Conservatório de Música e refazer os estatutos da Aula de Comércio da Corte (GHIRALDELLI, 2009, p. 29).

No entanto, o ensino técnico-profissional e normal, assim como o ensino primário, foram muito desconsiderados –para todo o Brasil de 1864, por exemplo, apenas 106 alunos matriculados no ensino técnico foram contabilizados – e o desenvolvimento de escolas normais, só ocorreu a partir de 1880 (PILETTI; PILETTI, 2013).

Durante a inexistência de cursos para a formação de professores, ocorria uma seleção com base em três fatores: “maioridade, moralidade e capacidade, sendo que a última, às vezes, era avaliada por meio de concurso”. Quanto ao ensino secundário, com o legado colonial de aulas dispersas, tinha por objetivo preparar os estudantes para o ensino superior, tendo no Colégio de Pedro II um modelo para os demais, que se apresentou como “a primeira tentativa do poder central de organizar o ensino secundário regular no país”, embora fosse restrito para a educação de meninos, que mudou 88 anos após sua fundação, quando foi aberto às meninas, em pleno século XX (PILETTI; PILETTI, 2013, p. 103, 105).

De acordo com Matos e Borelli (2020), o curso normal, o magistério, passou a receber, com o tempo, mais moças que rapazes, pois os rapazes migraram para postos de maior prestígio, enquanto a ideia de cuidar, disciplinar e educar crianças foi visto como um ofício, por excelência, de mulheres, além de ser um trabalho de “meio período”, que lhes permitiria exercer as funções domésticas. Assim, entre 1835 e 1890, essa profissão tornou-se primeiramente feminina, tendência essa chamada de “feminização do magistério”, e continuou pelo século XX devido a possibilidade das jovens terem ganho financeiro, status social e intelectualização.

Em geral, com a presença da cultura do “cuidar”, socialmente reproduzida como inerente às mulheres, e apenas essa capacidade, as profissões consideradas mais adequadas, além do Magistério, foram a Enfermagem, a Farmácia e a Odontologia, embora com os obstáculos da ideologia de inferiorização do intelecto feminino (MATOS; BORELLI, 2020).

Contudo, no que tange a situação das mulheres quanto a oferta da educação

superior, como possibilidade legal, apenas em 1879 ocorreu uma autorização com a abertura das faculdades de Direito e Medicina para elas, embora poucas conseguissem ingressar, pois o benefício do estudo que as valorizava naquele período, visando o matrimônio, estava nas línguas estrangeiras e na música, letramento mais corriqueiro na segunda metade do século XIX, com a emergência da urbanização, da industrialização e do desenvolvimento da economia do país modificando costumes e necessidades sociais (HAHNER, 2020).

Dessa maneira, somente com a Lei Leôncio de Carvalho, de 1879 que as mulheres puderam estudar no ensino superior brasileiro e, apesar das intensas barreiras, a “indignação diante da incipiência da instrução feminina não se deu na mesma medida [...]”, a exemplo de Nísia Floresta (ROSEMBERG, 2020, p. 337).

Portanto, o ambiente universitário era de difícil acesso para as mulheres, pois era considerado um “domínio masculino”, em especial nas profissões de maior prestígio – Medicina, Engenharia e Direito (MATOS; BORELLI, 2020).

Desse modo, antes da legislação brasileira autorizar o ingresso das mulheres ao ensino superior, “as que queriam se tornar médicas e tinham condições econômicas para tanto, procuravam estudar fora do país” (MATOS; BORELLI, 2020, p. 136). Foi isso que fez Maria Augusta Generosa Estrela, graduando-se em Medicina nos Estados Unidos, no ano de 1882, e tornando-se a primeira brasileira a conquistar um diploma de nível superior (ROSEMBERG, 2020).

No Brasil, a primeira mulher a conquistar um diploma de Medicina foi Rita Lobato, em 1887, apesar das hostilidades da época por exercer sua profissão. Na área da Medicina, as especialidades mais aceitas para as mulheres eram a Ginecologia, a Pediatria e a Obstetrícia. Na área do Direito, a pioneira no Brasil foi Mirtes de Campo, formada em 1899, “mas só conseguiu seu registro na OAB em 1905”. Essa resistência para reconhecê-la, a fez lutar pelos direitos das mulheres (MATOS; BORELLI, 2020).

Para o ensino superior, em suma, os(as) candidatos(as) precisavam deslocar-se para as correspondentes províncias dos cursos. Como por exemplo: no campo jurídico, os cursos eram em São Paulo ou Olinda; na área médica, na Bahia ou Rio de Janeiro; em engenharia, pela Escola Politécnica do Rio de Janeiro; para os cursos militares, no Rio Grande do Sul, Rio de Janeiro e Fortaleza; para o curso da marinha, no Rio de Janeiro, onde também estava o ensino das artes e mais seis seminários religiosos (GHIRALDELLI JR., 2009). Nesse sentido:

Não existia uma política integrada entre o governo central e o que se fazia nas províncias, o que nutria não só um caráter heterogêneo para a educação brasileira da época como também mostrava, para qualquer viajante, uma imensa alteração de qualidade da educação quando este fosse de província para província (GHIRALDELLI JR., 2009, p. 29).

Ao final do século XIX, no estágio inicial da República, em 1890, o Brasil desenvolveu uma centralidade na educação escolar com a instituição de um modelo único de ensino, a partir da adoção do Sistema Seriado, isso enquanto tentativa de modernizar a educação de acordo com os padrões internacionais, para acompanhar a sociedade em desenvolvimento daquele período (CAVALCANTI, 2013).

Essa nova educação, organizada e difundida sob responsabilidade do Estado, mais uma vez partiu de uma influência europeia, buscando, nessa inovação para época, fazer da escola uma instituição pública, obrigatória e padronizada, articulada em redes de ensino, com ênfase na ordem e na eficiência, cuja ideia concretizada durante sua constituição como sistema era a de uma democratização social e direito do povo, para alcançar um estágio de modernização, ideais que, também, tiveram seus percalços e fracassos (CAVALCANTI, 2013).

Interessante observarmos que esse processo de modernização transcorreu por razões econômicas, em decorrência do primeiro surto industrial de 1885, fato que estimulou fortemente o final do século XIX a provocar mudanças sociais e políticas, além da ideia de organizar o ensino e manter, por meio de um plano nacional de educação, a unidade do país. Essa unidade era visada, no Império, com uma política de educação, associada aos progressos em curso para orientar o ensino (SARMENTO, 2009).

Em razão das referidas transformações, Lima (2017) ressalta o papel da educação feminina para emancipação da sociedade, pois defende a crítica de Floresta como um meio de compreender a descolonização.

Em outras palavras, trata-se de compreender como “a educação tradicional serviu à manutenção da colonialidade do poder”; uma vez que descolonização é um “processo histórico amplo e complexo, que não se limita à superação do colonialismo como domínio de um território colonizado por parte de uma metrópole colonizadora”, pois “refere-se a um esforço histórico contínuo de luta pela plena autonomia e autodeterminação, que inclui economia, política, cultura, modos de pensamento e educação” (LIMA, 2016, p. 199).

Consideramos, então, conforme Lima (2016, p. 100), que a resistência decolonial representa uma forma de resistência à colonialidade do gênero, em

resposta à dominação patriarcal, o que faz da luta pelos direitos das mulheres uma busca pela desconstrução da “hierarquia da diferença que produziu e impôs a leitura dicotômica e a dominação de um gênero em relação a outro”, tanto quanto “de um continente em relação a outro” e demais aspectos da compreensão humana.

Por esse motivo, Floresta chama a atenção do governo imperial para a educação ofertada às brasileiras, quando “questiona os ideais de civilidade, de progresso e de liberdade, tão clamados pelos movimentos independentistas, porém negados às mulheres [ainda em uma] condição de submissas e incapazes”, além de enfatizar, em sua crítica, o descaso do governo que “não inovava em nada na educação das mulheres” (LIMA, 2017, p. 6).

A partir de nossos objetivos, não pretendemos aprofundar as discussões sobre decolonização, tradução cultural e outros estudos nesta tese, mas apresentar diferentes prismas sobre o processo de resistência em que os direitos das mulheres estão inseridos, mediante reflexões sobre o século XIX, com a não educação igualitária ofertada às meninas e mulheres e o ativismo de Nísia Floresta em críticas e contestações à ideologia vigente.

Assim, e diante da não clareza sobre o término do método de ensino mútuo adotado no Império, com ou sem associação a outros métodos, é fato que a escolarização daquele século era precária, não acessível em todos os níveis, nem para todas as camadas da população, e alheia ao desenvolvimento de uma formação acadêmica para as mulheres até as primeiras e sofridas conquistas, amparadas pelo crescente ideal de direitos, conforme legado de Floresta apresentado a seguir.

### 4.3 OBRAS E CONTRIBUIÇÕES

De acordo com explanações anteriores, podemos afirmar que pensamentos e ações de Nísia Floresta, e de tantas outras atuações em sociedade, representam motivações de mulheres de sua época que, “entre outras atividades, também se envolviam com política (mais intensamente do que se tem assinalado e não apenas a partir do final do século, quando as lutas sufragistas ganharam destaque)”, no que diz respeito a vida diária e as “representações e simbologias elaboradas pelos diversos grupos sociais e nas manifestações (espontâneas ou organizadas)” (PRADO; FRANCO, 2020, p. 194, 195).

A partir do legado de Floresta no Brasil, visando conquistar o direito à educação

para as mulheres, dentre outros temas e debates políticos sobre o desenvolvimento de sociedades, sistematizamos suas 15 obras e ano de edição, também em diferentes idiomas, para apresentar essa extensa temática de sua contribuição, bem como o foco abordado em seus escritos, com destaque ao corpus elencado para esta pesquisa.

Os referidos escritos de Floresta têm sua descrição divulgada e de possível visualização no “Projeto Memória Nísia Floresta” (2006), em página eletrônica de mesmo nome, da qual tomamos como base, também, para o detalhamento que se segue.

As obras dessa autora, por ordem de primeiro lançamento registrado, são: “Direitos das Mulheres e Injustiça dos Homens” (ed. 1832,1833,1839); “Conselhos à Minha Filha” (ed.1842,1845); “Fany ou o Modelo das Donzelas” (ed. 1847); “Daciz ou a Jovem Completa” (ed.1847); “Discurso que às suas Educandas Dirigiu Nísia Floresta Brasileira Augusta” (ed. 1847); “A Lágrima de um Caeté” (ed. 1849, 1849); “Dedicação de uma Amiga” (ed. 1850); “Opúsculo Humanitário” (ed. 1853); “Páginas de uma Vida Obscura – Um Passeio ao Aqueduto da Carioca – Pranto Filial” (ed. 1854); “Itineraire d’un voyage em allmagne” (ed. 1857 – Intinerário de uma viagem à Alemanha); “Consigli a Mia Figlia” (ed. 1858, 1859 – Conselhos à Minha Filha); “Scintille d’un Anima Brasiliana” (ed. 1859 – Cintilações de uma Alma Brasileira); “Conseils a Ma Fille” (ed. 1859 – Conselhos à Minha Filha); “La Lagrime d’un Caeté” (ed. 1860 – A lágrima de um Caeté); “Trois ans en Italie, suivis d’un voyage en Grèce” (ed. 1864, 1872 – Três anos na Itália, seguidos de uma viagem à Grécia); “Woman” (ed. 1865 – A Mulher); “Parsis” (ed. 1867); “Le Brésil” (ed. 1871 – O Brasil); “Fragments d’un Ouvrage Inédit: Notes Biographiques” (ed. 1878 – Fragmentos de uma Obra Inédita: Notas Biográficas).

O livro “Direito das Mulheres e Injustiça dos Homens” (1832), marca a adoção de seu pseudônimo, Nísia Floresta Brasileira Augusta, além de ser sua primeira publicação e obra que lhe trouxe notoriedade. O foco desse livro é a realidade vivida pelas mulheres de sua época, com restrições quanto ao conhecimento escolar, que não era destinado ao desenvolvimento de suas capacidades intelectuais nem ao preparo de sua participação em debates e decisões para sociedade. As críticas estendem-se aos questionamentos sobre o porquê das mulheres não exercerem cargos de comando e fazerem parte de qualquer área de trabalho que escolhessem (se conseguissem trabalhar), além de não serem merecedoras de mais alta consideração e justiça por parte da sociedade, o que a levou, em suas obras, ao

objetivo de despertar as atenções para a importância das mulheres na vida pública (FLORESTA, [1832], 2020).

A obra “Conselhos à minha filha” (1842) é um presente de Floresta para sua filha Lívia, por seu aniversário de 12 anos, e marca sua primeira obra autoral que viria a ser o livro mais editado, com tradução em italiano e francês. De acordo com Duarte (2010), trata-se dos conselhos de uma mãe e educadora (Nísia), com elementos de sua vida pessoal, além de ser uma obra inscrita “na antiga tradição de prosa moralista de intenção nitidamente doutrinária, comum tanto na literatura europeia de séculos anteriores como na brasileira”. Esse escrito expressa “um incentivo à boa conduta, um alerta sobre o perigo ou, ainda, uma reflexão acerca da condição feminina” (DUARTE, 2010, p. 41, 47), e tornou-se leitura recomendada em escolas italianas (DUARTE, 2020).

“Fany ou o Modelo das Donzelas” (1847) é a primeira obra de ficção de Floresta e, assim como as demais obras de ficção, buscava orientar suas educandas através de personagens exemplares. Trata-se de um texto curto, didático-moralista, que está presente no livro “Mulheres Farroupilhas”, de Fernando Osório Filho, historiador que foi presenteado com o manuscrito original de Floresta pela família de Antônio Borges de Medeiros. Exemplares dessa obra não foram achados, apenas o manuscrito original, que estava na biblioteca da família que o doou em 1935. Esse escrito, apresentado às alunas do Colégio Augusto pela autora, conta a história de Fany, que representa “a jovem perfeita, cujas virtudes todas as donzelas deveriam imitar. A história se passa durante a Guerra dos Farrapos, presenciada pela escritora durante o período em que viveu na capital gaúcha” (PROJETO MEMÓRIA NÍSIA FLORESTA, 2006).

“Daciz ou a Jovem Completa” (1847) é a obra desaparecida e segunda história de ficção da autora, que apresenta uma proposta, também, didático-moralista, da qual se tem conhecimento apenas pelos antigos dicionários bibliográficos, e não sua narrativa (PROJETO MEMÓRIA NÍSIA FLORESTA, 2006).

O “Discurso que às suas Educandas Dirigiu Nísia Floresta Brasileira Augusta” (1847) trata-se de um texto lido pela educadora no final do ano letivo de suas alunas do Colégio Augusto. Esse é um dos escritos com direcionamento educacional, pretendendo “transmitir ensinamentos através de exemplos de conduta considerados ideologicamente positivos, ao mesmo tempo em que condenam outros por serem prejudiciais à sociedade”. Tais orientações baseiam-se, portanto, “não só na



experiência como também numa ‘filosofia dos costumes’ que a menina não possui e, por isso, necessita de ‘um guia esclarecido’ que a desvie dos perigos” (DUARTE, 2010, p. 41, 47).

A obra “Lágrima de um Caeté” (1849) é um “poema de 712 versos, escrito logo após a derrocada dos insurgentes da Revolta Praieira, ocorrida em Pernambuco”, uma vez que “traça uma espécie de paralelo entre a opressão do Império aos nacionalistas e o sofrimento vivido pelo índio após a colonização portuguesa” (PROJETO MEMÓRIA NÍSIA FLORESTA, 2006). A autora, portanto, expressa em seu poema uma “lusofobia, o elogio da natureza e a exaltação de valores indígenas”, pois não aponta uma “visão do índio herói que luta, presente na maioria dos textos indianistas conhecidos e, sim, o ponto de vista do índio vencido e inconformado com a opressão do branco invasor” (DUARTE, 2010, p. 13), o que caracteriza seu “rompimento com a estética romântica, que retratava o índio sempre como guerreiro, porém aliado de Portugal” (PROJETO MEMÓRIA NÍSIA FLORESTA, 2006).

Em “Dedicação de uma Amiga” (1850), romance histórico que faz parte da trilogia didático-moralista de ideal feminino para Floresta, juntamente com “Fany ou o Modelo das Donzelas” e “Daciz ou a Jovem Completa”, aborda questões sociais e políticas pelo viés, também, de questões indígenas e raciais. A obra ainda revela, em sua apresentação pela autora, seu descontentamento com o Brasil “sopesado de prejuízos, professando ainda errôneas grosseiras doutrinas” que desrespeitava a inteligência das mulheres (FLORESTA, 1850). Assim, “apesar de a autora estar na França, é publicado em Niterói o romance [...] em quatro volumes” (DUARTE, 2020, p. 127).

Na obra “Opúsculo Humanitário” (1853), a educadora “combate o preconceito e condena os erros seculares da formação educacional da mulher, não só no Brasil como em outros países” (DUARTE, 2020, p. 128), considerado com a transformação da realidade de seu tempo, a participação feminina no cenário público para o fortalecimento da nação. De acordo com Sharpe-Valadares (1989, p. 1, 2), esse livro escandalizou os tempos imperiais por apresentar, de maneira elaborada, “a tese de Nísia Floresta como educadora feminista e reformadora social”. A educadora faz análises, denúncias e críticas à educação voltada para as meninas de seu tempo e propõe mudanças, defendendo seus argumentos.

Nas crônicas intituladas, “Páginas de uma Vida Obscura”, “Um Passeio ao Aqüeduto da Carioca” e “Pranto Filial” (1854), publicadas pelo jornal Brasil Ilustrado,

Floresta apresenta, respectivamente, uma narrativa acerca da escravidão, um ufanismo da escritora, e uma exposição de seu sentimento de perda (DUARTE, 2020).

Em outras palavras, na primeira obra supracitada, a autora conta a história de um escravo e expressa seu sentimento sobre o sistema escravocrata, quando “enaltece as qualidades do homem negro, defende com ênfase um tratamento humanitário [...] e se revela sinceramente condoída com o sofrimento do outro”, de modo que, anos depois, passa a defender a abolição (DUARTE, 2010, p. 13, 14). Na obra seguinte, a autora descreve e apresenta as belezas naturais do Rio de Janeiro; e na última crônica, revela o abalo emocional causado pela morte de sua mãe, que “somada à do pai e à do companheiro, será constantemente lembrada pela autora que passa a considerar o mês de agosto um mês funesto para si” (DUARTE, 2020, p. 128), mês de todas estas perdas.

Em “Itineraire d’un voyage em allmagne” (1857), obra publicada em Paris e primeira narrativa de viagem, a autora expõe suas impressões, no formato de cartas para sua família no Brasil (PROJETO MEMÓRIA NÍSIA FLORESTA, 2006). Trata-se de uma escrita particular, “quase a reprodução do fluxo da consciência e quase um monólogo interior”, por lamentar não estar com toda sua família, e pelo sentimento de luto devido ao aniversário de morte de sua amada mãe, conservando “uma tensão entre morte e vida que fica bem perceptível no clima fúnebre que preside a primeira metade da narrativa” (DUARTE, 2016, p. 56, 54). Floresta realiza não só descrições dos lugares e monumentos que visita, mas também das pessoas e seus estilos de vida.

Na obra “Scintille d’un Anima Brasileira” (1859), publicada em Florença, Itália, Floresta reúne ensaios que, segundo Duarte (2010, p. 48), por um lado, assemelha-se “com a crônica e o ficcional, principalmente pelo teor metafórico de sua linguagem. Mas, por outro, aproxima-se da prosa moralista e se posiciona claramente na defesa de um certo padrão de comportamento”. Floresta condena comportamentos que considerava danosos, ao alertar a juventude contra perigos não percebidos, pois relata “um passeio ao anoitecer nas margens do Sena e o encontro com um grupo de prostitutas que, com música e rústicas cabanas, haviam transformado um recanto do parque num *Foire au Plaisir*”.

Em “La Trois ans en Italie, suivis d’un voyage en Grèce” (1864), a autora registra o processo de unificação da Itália e todo sentimento revolucionário do povo, visto que viveu em diferentes cidades italianas por anos, além de apresentar os

problemas sociais daquele país. É possível observar, conforme Duarte (2010), sua admiração pelos líderes da revolução com quem teve contato, Garibaldi e Azeglio, bem como o registro de sua passagem pela Grécia. Nessa obra, que Floresta “assina apenas ‘par une Brèsilienne’, é a que traz também suas críticas mais severas à escravidão no Brasil” (PROJETO MEMÓRIA NÍSIA FLORESTA, 2006).

A obra “Woman” (1865) é traduzida e publicada em Londres por Livia, filha de Floresta. Trata-se de um de seus ensaios intitulado “La donna”, parte da obra “Scintille d’un’ anima brasiliana”, escrito originalmente em italiano (FLORESTA, 2020), que se configura em “uma mistura de ficção, ensaio, crônica e texto didático, em que Nísia Floresta analisa a influência de uma formação moral adequada nas atitudes das mulheres adultas e condena radicalmente as amas de leite de aluguel” (PROJETO MEMÓRIA NÍSIA FLORESTA, 2006).

“Parsis” (1867) é uma obra jamais encontrada. De narrativa desconhecida, não se tem registro de nenhum exemplar ou referência nos catálogos da Biblioteca Nacional de Paris (DUARTE, 2010), embora seja um romance citado “em todos os principais dicionários bibliográficos antigos” (PROJETO MEMÓRIA NÍSIA FLORESTA, 2006).

“Le Brésil” (1871) é outro título traduzido por Livia, filha de Nísia, que assina com seu nome de casada, e que, assim como sua mãe, passou pela viuvez ainda jovem não mais contraindo matrimônio. Trata-se de uma obra, também, advinda do livro “Scintille d’un’ anima brasiliana” (DUARTE, 2020), onde são encontradas descrições sobre o Brasil como era de fato, pela ótica da autora, e não pelas percepções de visitantes, com apresentação de uma “defesa apaixonada [...] em relação às qualidades de sua pátria, empreendendo, no texto, um debate com os viajantes estrangeiros que faziam críticas ao Brasil” (PROJETO MEMÓRIA NÍSIA FLORESTA, 2006).

Conforme Ferreira (2016, p. 38), a referida obra visava “derrubar clichês e estereótipos”, uma vez que “para uma mulher chegada de outro hemisfério, a Europa poderia parecer tão ‘exótica’ quanto os trópicos para os europeus, pois segundo comprovava Nísia, ali também existia ‘estranheza’ e ‘barbárie’”, equivalendo, assim, Brasil e Europa. Além disso, a obra apresentou um caráter panfletário em atrair a imigração europeia, período em que a sociedade brasileira discutia uma reforma no país mediante mudanças no regime de trabalho e a efervescência do abolicionismo, entre outras questões (FERREIRA, 2016).

Em “Fragments d’un Ouvrage Inédit: Notes Biographiques” (1878), que é o último livro publicado pela própria autora, são encontradas informações sobre Joaquim Pinto Brasil, seu irmão, e muitos dados autobiográficos desconhecidos (PROJETO MEMÓRIA NÍSIA FLORESTA, 2006), além do que viveu em Paris devido a Comuna em 1870. Esse foi um episódio em que “Nísia evoca as dolorosas lembranças da Paris sitiada pelos prussianos e, logo após, a eclosão do movimento revolucionário da Comuna”. Portanto, com a declaração de guerra por Napoleão III, comungada pela maioria dos franceses, e que culminou em tristes combates, Nísia e sua filha deixam a capital com destino à cidade de Rouen, na Normandia (FERREIRA, 2016).

Assim, das publicações descritas, consideramos como *corpus*, para esta Tese, as não-ficcionais sobre a temática de direitos e o papel da educação como direito essencial das mulheres, a saber: “Diretos das mulheres e injustiça dos homens” (1832), “Conselhos à minha filha” (1842), “Discurso que às suas educandas dirigiu Nísia Floresta Brasileira Augusta” (1847) e “Opúsculo Humanitário” (1853).

Em suma, e de acordo com Rosa (2012, p. 21), por onde Nísia passou deixou registrado em seus escritos “sobre a condição e a vida das mulheres, sobre a educação, sobre o que via nos países por onde passava”, e como grande contribuição, também, “escreveu sobre o Brasil, com intenção de desmistificar a maneira que as pessoas do exterior viam os habitantes de nosso país e, com seu próprio exemplo e intelectualidade, desmistificou”.

Apesar de suas contribuições, “o silêncio e o desconhecimento” perduraram, além “de alguns atos de vandalismo (como queimar documentações de órgãos públicos no município de Nísia Floresta) que fizeram com que ela não tivesse o reconhecimento que merecia”, tanto pelos poucos registros existentes ainda hoje quanto pelos preconceitos que a levaram ao esquecimento (ROSA, 2012, p. 27).

Importante observar que, até mesmo quando seus despojos chegaram ao Brasil, houve resistência, por ser Nísia considerada uma pecadora por muitos, em concordância com a autoridade religiosa que deveria receber seus restos mortais e que não aceitava esse acontecimento, por causa dos ideais defendidos por ela em confronto aos princípios da época sobre a condição das mulheres. A resistência era tanta que o sacerdote em questão nem demonstrava interesse em conhecer suas obras, como muitos daquele tempo, o que propagou o preconceito e a não valorização de Floresta no Brasil (ROSA, 2012).

Em contrapartida a esse fato, um monumento erguido em 12 de outubro de 1909, no sítio Floresta, em sua cidade natal, foi ampliado em 1954 por iniciativa do governo brasileiro para receber o “corpo” de Nísia, trasladado de Ruão ou Rouen, na França, onde havia fixado residência até sua morte, causada por uma pneumonia, em abril de 1885. Essa iniciativa do traslado foi proposta de um congresso literário, sob atenção do governador do Rio Grande do Norte daquele período. Com a chegada dos restos mortais de Floresta na cidade de Papari, em 3 de abril de 1955, houve um “acontecimento marcado por solenes homenagens do povo e das instituições culturais” (SHARPE-VALADARES, 1989, p. 15, 16).

Mas, o maior reconhecimento à importância de Nísia Floresta ocorreu com uma homenagem permanente, quando em 23 de dezembro de 1954, pelo Decreto Lei nº 146, o nome de sua cidade de origem – Papari, no Estado do Rio Grande do Norte – foi mudado para “Nísia Floresta” (BEZERRA; SILVA, 2016).

A relevância de Nísia Floresta tem sido percebida mais recentemente através de algumas iniciativas, como uma Conferência intitulada “Nísia Floresta: Seu legado, sua vida”, realizada no Rio Grande do Norte, em outubro de 2011, onde estiveram presentes, por exemplo, o presidente do Instituto Histórico e Geográfico do Rio Grande do Norte; a vice-presidente da Academia Feminina de Letras do Rio Grande do Norte e fundadora do Memorial da Mulher e a vice-presidente do NEPAM-UFRN (Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Assuntos da Mulher), ambas também da área da Educação; a Consulesa Honorária da França no Brasil, dentre outros escritores, poetas e jornalistas (ROSA, 2012).

Em 2010, foi publicada, pela Editora Massangana, na Coleção Educadores MEC/UNESCO, a obra intitulada “Nísia Floresta”; e em parceria com a Unesco, o Ministério da Educação publicou, na Coleção Pensadores, a obra organizada por Constância Lima Duarte, professora e pesquisadora sobre Nísia Floresta por mais de 20 anos e que ajudou na produção de um vídeo sobre a vida da autora e educadora. Esse vídeo foi distribuído para as bibliotecas públicas do Brasil pela Fundação Banco do Brasil (ROSA, 2012).

Além da contribuição de Floresta como autora, inclusive colaborando com escritos em jornais; e no âmbito da educação, gerindo e lecionando, seu legado revela, conforme Duarte (2010), a complexa trajetória em busca da construção de identidade e direitos das mulheres no Brasil.

Para Martins e Cruz (2016, p. 76), Nísia “foi uma espécie de desbravadora

quanto a luta pelo direito da mulher ter acesso a ciência, educação, política, bem como ter condições para exercer funções de trabalho”, o que não era concedido.

Em conformidade com Oliveira (2015, p. 36), consideramos que “seus textos representam valiosas contribuições para a afirmação histórica dos direitos humanos” e ressaltamos, ainda, de acordo com a opinião unânime de estudiosos, que a obra “Direitos da Mulheres e Injustiça dos Homens”, de 1832, é um escrito fundante do feminismo no Brasil, por sua contribuição para os direitos das mulheres.

Diante do exposto, consideramos como aporte inicial de pesquisa o discurso de Nísia Floresta, devido a sua busca por direitos das mulheres como uma transição do pensamento educacional brasileiro, além de seu engajamento na luta pelos direitos de modo geral, ao afirmar-se abolicionista e nacionalista, embora ainda seja “uma voz oculta na literatura”, conforme Martins e Cruz (2016).

A respeito de sua contribuição literária e considerando o conceito de apropriação pela vanguarda do século XX, é defendido que poderíamos ler Floresta como uma autora moderna, bem antes do Modernismo, que se apropria do texto europeu para superá-lo e, em uma linhagem antropofágica da literatura brasileira, com outras intenções que não são meramente poéticas (BEZERRA; SILVA, 2016, p.13). Em outras palavras:

E, assim sendo, muito antes de Oswald de Andrade teorizar a antropofagia, Nísia já devorava e deglutia o discurso da metrópole e entregava ao público *um outro produto*, muito bem marcado por sua experiência feminina e brasileira. Da mesma forma, bem antes de Marx dissertar sobre a superação dialética, Nísia realizava na prática esta superação, ao reler os europeus e reelaborar suas afirmações. E muito antes de Derrida proclamar que a escritura é parricida, Nísia já matava o Pai do texto e enriquecia seu escrito com um *enxerto* de Poulain de la Barre (BEZERRA; SILVA, 2016, p.15).

Nesse sentido, considerando analisar o silenciamento aos direitos das mulheres do século XIX, com Nísia Floresta até a realidade vigente, trouxemos a discussão sobre outras reivindicações para o alcance desses direitos, através do discurso institucional da ONU Mulheres, que mobiliza políticas em prol da igualdade de gênero, respeito e proteção às mulheres no século XXI, incluindo o papel do conhecimento, da educação, também, como um meio de emancipação.

Portanto, apresentaremos, a seguir, mais uma fundamentação teórica referente a temática em questão, a partir de uma breve explanação sobre a história da ONU e suas discussões sobre direitos, mediante o papel da ONU Mulheres e movimentos sociais inseridos nos desafios contemporâneos, explanação pela qual visamos, também, atender aos objetivos de pesquisa propostos.

## 5 OS DIREITOS DAS MULHERES PELA ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU)

### 5.1 BREVE HISTÓRIA DA ONU: DISCUSSÕES SOBRE DIREITOS

A Organização das Nações Unidas (ONU), fundada em 1945, tem o trabalho direcionado a partir de sua carta fundadora, com o objetivo de debater situações problemáticas para uma busca em comum, com os 193 Estados-Membros, de soluções que favoreçam a humanidade (ONU, 2021a).

A Carta Internacional dos Direitos Humanos, assinada em 1948, incluiu a “Declaração Universal dos Direitos do Homem, o Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais e o Pacto Internacional sobre Direitos Civis e Políticos e um Protocolo Facultativo”. No entanto, segundo Orlandi (2007b, p. 303), “os Pactos só ficaram prontos em 1966”, bem como o protocolo que organiza as difusões individuais das vítimas por violações de seus direitos.

Quanto a Declaração Universal dos Direitos Humanos, advinda da Assembleia Geral das Nações Unidas, seu início ocorreu como um desafio às desigualdades, como as de gênero, renda e raça, ao objetivar o estabelecimento da igualdade e não violação de direitos, inclusive quanto à remuneração, que inicialmente não foi destacada para a questão de gêneros (ARAÚJO; SIMONETTE, 2013).

Assim, a criação da ONU ocorreu com o término da Segunda Guerra Mundial, “pelos vencedores do confronto e retificada pela Carta de São Francisco [...] pensada inicialmente para evitar a guerra e construir caminhos para a paz nas relações internacionais”. As operações de intervenção pela paz foram desenvolvidas para a “estabilidade no sistema internacional e [que] impedissem as catástrofes das guerras, sobretudo do século XX, e a hecatombe nuclear”, embora estivesse inserida em contestações quanto as suas ações e maneiras de agir, seus efeitos, qual o alvo dos benefícios realizados, dentre outros (BUGIATO, 2016, p. 173).

No entanto, a ONU, como organização internacional sólida atualmente, está “presente nas relações internacionais como um agente político significativo, cujas decisões muitas vezes impactam na vida das populações, não apenas na cúpula dos Estados”, por ter institucionalizado as relações internacionais de outra maneira, “dado o fracasso da Liga das Nações, criada após a Primeira Guerra Mundial, em evitar confronto generalizado entre os Estados” (BUGIATO, 2016, p. 173).

Segundo Benhossi e Carvalho (2016, p. 18), a ONU provém da Liga das Nações e, portanto, faz parte de um processo evolutivo que surgiu como a “maioridade de uma nova espécie de agente das Relações Internacionais”, no período entreguerras, isso devido as normativas de proteção aos indivíduos e situações em vulnerabilidade, abrangendo o comércio internacional; as minorias e direitos humanos; o uso da força no plano internacional; a proteção do trabalhador; a tutela e a administração de territórios, dentre outras áreas temáticas que traçam a correspondência entre as ordens jurídicas da Liga e do pós-45. Desse modo:

O Pacto da Liga das Nações, composto por 26 artigos e incorporado ao longo do texto do Tratado de Versalhes, entrou em vigor em 10 de janeiro de 1920. Assinado em 1919 por 32 Estados, o Pacto estabelecia em suas cláusulas preambularias o princípio da paz e da segurança como força motriz da cooperação internacional, que deveria fundar-se em relações fundamentadas sobre a justiça e a honra. Nascia assim, intrincado ao espírito da Liga, o princípio da segurança coletiva universal. Ademais, reconhecia-se no Direito Internacional a regra de conduta efetiva dos Governos, declarando imperativo o respeito a todas as obrigações postuladas nos Tratados internacionais (BENHOSSI; CARVALHO, 2016, p. 31).

Entretanto, a Liga das Nações fracassou e a ideia da criação da ONU durante a Segunda Guerra Mundial, que surgiu como alternativa ao escopo não alcançado (ZAMUR, 2016), tornou-se oficial em 24 de outubro de 1945, com a confirmação da Carta das Nações Unidas (também conhecida como Carta de São Francisco), elaborada na Conferência das Nações de 1945 sobre a Organização Internacional. Dessa maneira, a Liga das Nações foi o “embrião para a ONU – como proposta política e base jurídica, bem como instalações físicas [...] fundada primordialmente para evitar a guerra e construir caminhos para a paz” (BUGIATO, 2016, p. 176).

A referida Carta, que instituiu a ONU, aponta como seus principais mandatos a “promoção da paz e segurança internacionais, o desenvolvimento de relações amistosas entre as nações e a cooperação internacional para a resolução de questões de caráter social, econômico, cultural e humanitário” (ZAMUR, 2016, p. 190, 191). Isso pela necessidade de mecanismos de cooperação contra ameaças à paz mundial e para a efetivação do sistema coletivo de segurança internacional, de modelo intergovernamental, e sem uma autoridade política acima das nações (LASMAR; CASARÕES, 2006).

Desse modo, com a formulação da Declaração Universal dos Direitos Humanos, adotada e proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas (resolução 217 A III), em 10 de dezembro 1948, é anunciado, no preâmbulo que a presente Declaração representa:



O ideal comum a ser atingido por todos os povos e todas as nações, com o objetivo de que cada indivíduo e cada órgão da sociedade tendo sempre em mente esta Declaração, esforce-se, por meio do ensino e da educação, por promover o respeito a esses direitos e liberdades, e, pela adoção de medidas progressivas de caráter nacional e internacional, por assegurar o seu reconhecimento e a sua observância universais e efetivos, tanto entre os povos dos próprios Países-Membros quanto entre os povos dos territórios sob sua jurisdição (DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS, 1948, p. 401).

Esta Declaração “tornou-se o documento fundador da legislação internacional sobre os direitos humanos, estabelecendo logo em seu primeiro artigo os parâmetros básicos”, abordando a liberdade, igualdade de direitos e dignidade, e fraternidade entre os seres humanos (TELES, 2017, p. 21).

Nesse sentido, consideramos as reflexões sobre teorias dos direitos humanos para uma melhor compreensão das formações ideológicas que norteiam políticas relacionadas, como, por exemplo, o universalismo no direcionamento de políticas nacionalistas ou da ordem jurídica internacional; o liberalismo político de John Rawls; o relativismo cultural ou comunitarismo, em seus aspectos positivos e negativos, com excessos violando os direitos humanos; a teoria procedimentalista de Jürgen Habermas, com a diversidade de valores sociais racionalizada pelo discurso e desenvolvimento democrático; e as teorias multiculturalistas, com pressuposto sobre o papel do Estado diante da diversidade das transformações culturais, quando ocorrem voluntária e naturalmente (TELES, 2017, p. 15).

Teles (2017) afirma que o universalismo já havia sido moldado pelo nacionalismo extremo no passado, mas que havia sido reformulado “em oposição a políticas de diferenciações” e encontra-se, atualmente, presente “nos discursos de defesa dos direitos humanos na ordem internacional, bem como dos direitos fundamentais, nas ordens jurídicas internas dos Estados nacionais”, quando frequentemente as promessas governamentais acontecem sob o discurso dos “direitos de todos”, “ou é a natureza humana enaltecida como o elemento de igualdade entre os indivíduos”. Embora o universalismo tenha sido apresentado, por vezes, “monista e totalitário, como no caso do nacionalismo extremado; ora como um discurso internacional aberto e, também, muitas vezes retórico, a ser completado pelas ordens nacionais internas”, apresenta-se, ainda, imbricado em outras concepções teóricas sobre os direitos humanos (TELES, 2017, p. 15).

O liberalismo político de John Rawls é uma teoria contratualista, regulada na ideia de “justiça como equidade” e apresentada sob princípios de direitos acessíveis

para todos, pois a justiça é discutida apenas numa concepção política, e não social, religiosa etc., sendo, portanto, incompleta pelo “véu da ignorância”, quanto ao desinteresse para as vantagens de barganha surgidas pelas partes envolvidas, de modo a não comprometer a justiça almejada, mas, ao mesmo tempo, não considerando que a estrutura básica social pode ser alterada e a concepção de justiça pode mudar (TELES, 2017).

O relativismo cultural ou comunitarismo, de acordo com Charles Taylor, um de seus maiores defensores, está relacionado ao reconhecimento dos indivíduos na sociedade, mediante a linguagem em sua diversidade de expressões, instrumento cultural pelo qual o indivíduo se apresenta e recebe o que lhe é posto. Desse modo, existe a defesa de “uma política da diferença e não, uma política da igual dignidade, como pretende o liberalismo, pois a proposta supostamente neutra deste é cega às diferenças” submetidas a uma igualdade alegada por Rawls. Além do reconhecimento, o relativismo cultural também ampara a garantia da preservação das diferenças culturais por parte do Estado, destacando a visão do grupo e não do indivíduo, embora possa promover um segregacionismo entre grupos, decorrente de direitos concedidos a uns e não ao resto da sociedade, o que pode romper com a ordem pública, gerando intolerância e não solidariedade, bem como não dar visibilidade aos danos de práticas culturais, devido a defesa extrema de tais práticas, como o casamento forçado de meninas em alguns povos (TELES, 2017, p. 31).

Dessa maneira, essa tentativa de combater os excessos do universalismo que destaca apenas o indivíduo, levou o relativismo cultural ao mesmo procedimento. Nesse sentido, a teoria procedimentalista de Jürgen Habermas “voltada à participação de diferentes indivíduos na opinião pública, que se contrapõe à teoria rawlsiana” afirma que representantes do povo fatalmente agiriam de acordo com seus interesses e valores, pois não estariam a par das necessidades prioritárias individuais do coletivo. A partir de suas críticas, propõe o “princípio do discurso” visando apresentar regras procedimentais para comunicação igualitária de todos, sem coerções ou absolutismos. Assim, “a formação dos direitos fundamentais e do procedimento democrático, em que esses mesmos direitos podem ser reivindicados, ocorre de forma circular” e devem ser realizados dentro do discurso que ganha a força de um “princípio democrático”, para assegurar condições de avaliação por parte dos cidadãos, em um permanente controle de legitimidade, cuja relevância desse princípio do discurso, no diálogo entre todos, seja refletida na forma jurídico-política do Estado. Em suma, “a

proposta de Habermas é uma conciliação do liberalismo com o relativismo cultural, direcionando críticas aos dois e buscando reformular suas noções centrais” (TELES, 2017, p. 33, 36, 39).

Quanto as teorias multiculturalistas, elas partem da busca de uma não oposição entre o universalismo e o relativismo, visando reconciliá-los, sendo concebidas pelo “multiculturalismo em sentido estrito”, “como um universalismo mitigado, de forma a permitir a existências de algumas exceções para possibilitar a diversidade cultural”, pois quando “surgem exigências de direitos por uma dada comunidade dentro de uma sociedade majoritária, deve-se observar de forma ponderada, se elas são legítimas”, apropriadas ao bem-estar de seus indivíduos e que possibilitem a permanência de suas relações sociais gerais, bem como internamente, de modo que não haja opressão ou qualquer violação dos direitos (TELES, 2017, p. 42, 44).

Destarte, podemos compreender que essas diferentes teorias dos direitos humanos debatem a partir do universalismo na ordem internacional, para que haja o alcance dos direitos individuais e coletivos de uma maneira legítima e com a preservação da dignidade humana, fatores que devem estar relacionados com as orientações presentes na Declaração Universal dos Direitos Humanos, conforme o artigo 30 que assevera:

Nenhuma disposição da presente Declaração poder ser interpretada como o reconhecimento a qualquer Estado, grupo ou pessoa, do direito de exercer qualquer atividade ou praticar qualquer ato destinado à destruição de quaisquer dos direitos e liberdades aqui estabelecidos (DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS, 1948, p. 405).

Nesse desenvolvimento das discussões sobre direitos humanos, é possível entender, por classificações ou gerações, suas diferentes fases, que no Brasil são compreendidas como momentos “interdependentes para sua concretização”, isso a partir de Karel Vasak, um jurista francês que classificou os direitos humanos em três gerações relacionadas com a legenda “liberdade, igualdade, e fraternidade”, da Revolução Francesa, de modo que, a liberdade inclui o direito individual à autonomia; a igualdade compõe os direitos sociais, titulando a pessoa e visando extinguir desigualdades; e a fraternidade, terceira geração, abarca a titularidade coletiva que envolve o direito à paz e ao meio ambiente (KYRILLOS, 2018, p. 60).

A classificação em gerações sobre direitos humanos e direitos fundamentais foi amplamente aceita no Brasil, “em especial na formação de bacharéis em Direito no país”, e alguns dos nomes populares que prevalecem nas salas de aula, utilizando dessa classificação com algumas variações próprias são: Paulo Bonavides, Flávia

Piovesan, Fábio Konder Comparato, Ingo Wolfgang Sarlet (KYRILLOS, 2018, p. 60).

Bonavides (2008), por exemplo, “defende a existência de novas gerações como a quarta e a quinta, que incluiriam respectivamente os direitos ligados a bioética e a engenharia genética e os direitos relacionados ao direito à paz”; quanto a Flávia Piovesan (2008), ela “destaca a indivisibilidade dos direitos humanos, ou seja, reconhece que as gerações interagem umas com as outras, e utiliza tal classificação por entender que se trata de um critério metodológico válido” (KYRILLOS, 2018, p. 61).

Nas palavras de Ingo Wolfgang Sarlet (2016, p. 500), quando Karel Vasak designou os direitos humanos em gerações com base no lema da Revolução Francesa, na aula inaugural no Instituto de Direitos Humanos de Estrasburgo, em 1979, “não faltaram defensores da existência, ao longo do tempo, de novas gerações de direitos”, e não faltaram críticas, também, a essa terminologia, defendendo a expressão “dimensões” como a mais apropriada, “visto que o reconhecimento progressivo de novos direitos humanos e fundamentais tem o caráter de um processo cumulativo, de complementaridade, e não de alternância”, como apontaria o sentido da expressão “gerações”, que “poderia ensejar a falsa impressão da substituição gradativa de uma geração por outra”, ao invés de um “permanente processo de expansão”, que é o esperado dos direitos fundamentais.

Além disso, as discordâncias existentes sobre a terminologia também abordam “o número de dimensões de direitos e o conteúdo de cada dimensão, assim como a relação entre as diversas dimensões”, que consistem em “múltiplas e diferenciadas posições jurídicas, cujo conteúdo é tão variável quanto as transformações ocorridas na realidade social, política, cultural e econômica” (SARLET, 2016, p. 501).

No entanto, a segmentação dos direitos humanos recebe outras críticas, decorrentes do risco de um reducionismo para abordar o processo de lutas pelos direitos humanos, uma vez que a classificação com base no lema da Revolução Francesa, por exemplo, tende a “invisibilizar as especificidades das lutas e conquistas que ocorreram historicamente no Brasil e na América Latina”, pois trata-se de uma dimensão de lutas importada, descontextualizada e “que não condiz com a realidade histórica dos países latino-americanos”, o que inviabiliza construções teóricas locais e aponta para as limitações dessas classificações/gerações ou dimensões, conforme Sarlet (2016), utilizadas sem uma maior criticidade quando são adotadas nas discussões inseridas no processo de formação educacional do país, referente a esta

área do conhecimento (KYRILLOS, 2018, p. 62).

Por essas e tantas questões, a Organização das Nações Unidas é de uma estrutura complexa e, para que possa desempenhar suas atividades mediante seus objetivos, desencadeia amplas discussões em teorias e deliberações internacionais.

Zamur (2016, p. 191, 192) aponta que a ONU é composta por seis órgãos principais, estabelecidos na Carta das Nações Unidas, que são a “Assembleia Geral, o Conselho de Segurança, o Conselho Econômico e Social, o Conselho de Tutela, a CIJ [Corte Internacional de Justiça] e o Secretariado”, que somam “subsidiários opcionais”, de acordo com as necessidades. Além disso, pode ser considerada, de modo amplo, “como um sistema de organizações interligadas” que passa a incluir “agências especializadas, órgãos subsidiários como fundos, comissariados, programas, e organizações relacionadas, que, juntos, compõem a totalidade do sistema da ONU”.

O Conselho de Tutela é um órgão inativo com futuro incerto, desde sua missão cumprida em 1994, quando não mais precisou supervisionar territórios sob sua administração, regiões essas que, sem autonomia, tiveram essa ajuda da ONU para que fossem garantidos os interesses de seus habitantes locais até incidir sua independência (ONU, 2021b).

Os demais órgãos e suas funções, de maneira geral, são: O Secretariado, que é o principal órgão administrativo; a Assembleia Geral, o Conselho Econômico e Social, e o Conselho de Tutela, que “são foros deliberativos em suas respectivas competências”; e o Conselho de Segurança, mais a Corte Internacional de Justiça, que “possuem o poder de adotar decisões juridicamente obrigatórias para seus membros” (LASMAR; CASARÕES, 2006, p. 14).

O sistema ONU, citado anteriormente, está constituído por grandes grupos de entidades que são, a “própria Organização e outras afiliadas”, chamadas de “Programas e Fundos das Nações”, compostos pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (PNUMA), Fundo de População das Nações Unidas (UNFPA), Programa das Nações Unidas para Assentamentos Humanos (ONU-HABITAT), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e Programa Mundial de Alimentos (PMA), bem como por Agências Especializadas: a Organização das Nações Unidas para Alimentação e a Agricultura (FAO), Organização da Aviação Civil Internacional (OACI), Fundo Internacional de Desenvolvimento Agrícola (FIDA), Organização Internacional do

Trabalho (OIT), Fundo Monetário Internacional (FMI), Organização Marítima Internacional (OMI), União Internacional de Telecomunicações (UIT), Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura (UNESCO), Organização das Nações Unidas para o Desenvolvimento Industrial (ONUDI), Organização Mundial do Turismo (OMT), União Postal Universal (UPU), Organização Mundial da Saúde (OMS), Organização Mundial da Propriedade Intelectual (OMPI), Organização Meteorológica Mundial (OMM) e o Banco Mundial, centrado na redução da pobreza e desenvolvimento de países, efetuando empréstimos (ONU, 2021b).

O funcionamento do sistema ONU, formado por esses grandes grupos, além de outras entidades mais específicas, como a ONU Mulheres e organizações relacionadas, acontecem da seguinte maneira:

Cada um deles tem seus próprios membros, lideranças e orçamento. Assim, por exemplo, os programas e fundos são financiados através de contribuições voluntárias, enquanto as agências especializadas, que são organizações internacionais independentes, o fazem com taxas obrigatórias e apoios voluntários. As Agências especializadas são organizações autônomas que trabalham dentro das Nações Unidas. Todas mantêm vínculos com as ONU através de acordos negociados. Algumas delas existiam antes mesmo da Primeira Guerra Mundial, outras se associaram com a Sociedade das Nações ou foram criadas na mesma época que a ONU, enquanto que outras foram criadas pela ONU com o objetivo de responder às novas necessidades (ONU, 2021b, tradução nossa).

Diante do exposto, conforme Orlandi (2007b, p. 301), podemos compreender que essa formulação dos direitos humanos teve início com o desenvolvimento de uma “necessidade de se significar o valor da pessoa humana e de um ideal de liberdade que vai-se constituindo através de sucessivas gerações, mas que tem forte expressividade no século XVIII”, isso a partir de revoluções como, as “revoluções liberais democráticas, a Americana (1776) e a Revolução Francesa (1789)”.

Foram essas revoluções que marcaram profundamente o discurso dos direitos humanos, uma vez que “eles se estruturam e funcionam em torno dos princípios desses movimentos: propriedade privada, direitos dos cidadãos etc.” (ORLANDI, 2007b, p. 301).

Assim, o desenvolvimento da discussão sobre direitos possibilitou a reivindicação da igualdade de gênero pelas mulheres, em busca de equidade e melhores condições de vida. Nesse sentido, quanto às lutas em defesa dos direitos humanos das mulheres no meio internacional, temos especialmente:

As três conferências mundiais sobre direitos humanos das mulheres (do México em 1975, de Copenhague em 1980 e de Nairóbi em 1985) e a Conferência de Beijing de 1995, esta que se apresenta como o marco

fundamental da inserção das lutas das mulheres pelo respeito de seus direitos humanos (KYRILLOS, 2018, p. 64).

Vale ressaltar, conforme Kyrillos (2018, p. 41), que já no preâmbulo da Carta da ONU consta a “igualdade de direitos entre homens e mulheres”, uma inclusão importante para a inserção do tema da “igualdade de gênero no cenário internacional”. É nesse sentido que essa Carta “fornece as primeiras bases para a construção de futuros documentos internacionais de direitos humanos acerca do tema da igualdade de gênero”, cujos antecedentes do discurso dos direitos humanos, com organizações sobre os direitos das mulheres, nesse âmbito internacional, tiveram início, sobretudo, na América Latina. Assim:

O discurso dos direitos humanos na esfera internacional [...] ganhou grande força a partir do século XX e do final da 2ª Guerra Mundial. Contudo, é importante destacar que o direito das mulheres já estava em pauta na América Latina antes mesmo do surgimento do Sistema Interamericano de Direitos Humanos (SIDH) de 1948 (KYRILLOS, 2018, p. 63).

Apenas em 1979, pela agenda da Organização das Nações Unidas (ONU), foi posto em evidência o enfrentamento às discriminações e violências contra a mulher (ARAÚJO; SIMONETTE, 2013). Diante disso, é importante destacar:

O ciclo de conferências da década de 1990 inaugurou uma nova era de afirmação dos direitos humanos das mulheres, que se iniciou com a Conferência de Direitos Humanos (Viena, 1993), seguida das Conferências sobre População e Desenvolvimento (Cairo, 1994), sobre a Mulher (Beijing, 1995) e sobre Direitos Econômicos e Sociais (Copenhague, 1995). Além dessas, houve também outras Conferências para seguimento e avaliação desse ciclo, após cinco e dez anos da sua realização (ARAÚJO; SIMONETTE, 2013, p. 06).

Em decorrência de todo esse desenvolvimento, conforme Araújo e Simonette (2013), o Brasil validou os principais tratados internacionais dos direitos humanos referentes aos direitos políticos, econômicos, civis, culturais, das mulheres e das crianças, bem como a proteção e prevenção de cada aspecto apontado no âmbito do Sistema Interamericano de Proteção dos Direitos Humanos, que engloba os esforços das nações em questão, para assegurar o compromisso assumido a partir da ratificação desses direitos, mediante leis, políticas e práticas. Em outras palavras:

Ao ratificar tais instrumentos internacionais de direitos humanos, o Estado brasileiro não apenas assume compromissos internacionais decorrentes desses tratados no sentido de respeitar, proteger e implementar os direitos humanos neles previstos, e também reparar casos de violações de direitos, mas também acolhe o aparato internacional de proteção desses direitos. Assim, o Estado se submete soberanamente ao controle e à fiscalização pela comunidade internacional em casos de falha, insuficiência ou mesmo inexistência de resposta satisfatória de instituições nacionais em casos de violação de direitos humanos, bem como ao monitoramento internacional sobre a efetiva implementação e pleno exercício desses direitos humanos (PIOVESAN; KAMIMURA, 2016, p. 572).

Assim sendo, órgãos de monitoramento sobre o previsto nos tratados, os chamados “Comitês” ou *treaty bodies*, examinam os relatórios periodicamente encaminhados pelos signatários sobre as conquistas realizadas, as dificuldades existentes e as medidas adotadas para efetivação e progresso dos direitos humanos em foco, medidas essas que podem ser legislativas, administrativas, judiciárias, entre outras (PIOVESAN; KAMIMURA, 2016).

A partir da análise dos periódicos, os Comitês estabelecem um diálogo com os signatários sobre o relatório examinado e “elabora um documento com suas Observações Finais a respeito do relatório nacional apresentado, tecendo comentários e recomendações ao Estado-parte” (PIOVESAN; KAMIMURA, 2016, p. 573).

No Brasil, a ONU tem representação fixa desde 1947, através de “agências especializadas, fundos e programas que desenvolvem suas atividades em função de seus mandatos específicos”. Em cada nação, a “Equipe de País (conhecida por sua sigla em inglês, UNCT), está conformada pelos Representantes desses organismos, sob a liderança do Coordenador Residente”, para o trabalho de estratégias e iniciativas conjuntas, de acordo com as demandas apresentadas por cada país (ONU BRASIL, 2021).

No entanto, apesar de avaliações, acordos, diálogos e seus avanços em cada sociedade envolvida, as discriminações e violências permanecem, o que resulta em uma necessidade da população ter mais informações sobre direitos, para que haja a possibilidade de prevenção contra as violações dos direitos humanos e, especificamente, contra os direitos das mulheres, objeto desta pesquisa e direito instrumental para combate e punição às violências e desigualdades.

Desse modo, apresentaremos no próximo tópico um desenvolvimento teórico sobre as mobilizações para o reconhecimento dos direitos das mulheres, a partir de suas raízes em um âmbito mundial.

## 5.2 DIREITOS DAS MULHERES E MOVIMENTOS SOCIAIS NO DESENVOLVIMENTO DOS DIREITOS HUMANOS DAS MULHERES

O surgimento da Declaração Universal dos Direitos Humanos “não seria possível sem envolver diversos conflitos de agendas entre países com perspectivas políticas e ideológicas tão distintas”, além da presença da única mulher pertencente à



Comissão, e eleita responsável pela presidência da formulação deste documento, Eleanor Roosevelt (Estados Unidos), que antes e depois de ser a primeira-dama do país já operava em organizações por direitos civis e políticos, bem como na militância pelos direitos das mulheres (KYRILLOS, 2018, p. 44).

Com essa Declaração, foi sistematizado o direito internacional com a instauração de um novo período na busca pelos direitos humanos e por sua preservação. Devido a “necessidade de criação de um tratado internacional, para reforçar esse sistema de direitos humanos iniciado pelas Nações Unidas [...] surgem, assim, dois pactos fundamentais sobre direitos humanos”, que correspondem ao Pacto Civil e Pacto Social, adotados em 19 de dezembro de 1966, e que são importantes e inter-relacionados documentos dos Comitês (KYRILLOS, 2018, p. 44).

No entanto, “além dessa sistematização, é possível identificar dois enfoques distintos dos *treaty bodies*”, que são instrumentos de alcance geral e outros de alcance específico, sendo os Pactos Civil e Social de alcance geral, “já que são destinados a todas as pessoas de modo geral e abstrato” (KYRILLOS, 2018, p. 44).

Os instrumentos de alcance específico são a “Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial” e a “Convenção para a Eliminação de todas as Formas de Discriminação Contra a Mulher” (temática desta pesquisa), ICERD e CEDAW – siglas em inglês, respectivamente. Esses instrumentos “são instrumentos de alcance específico – toma como relevante a especificidade de um grupo de pessoas”, de modo que “a primeira versa sobre o direito humano à não discriminação étnica e racial, enquanto a segunda trata dos direitos humanos das mulheres e da igualdade de gênero” (KYRILLOS, 2018, p. 47).

Em outras palavras, e de acordo com a presente discussão sobre direitos das mulheres como objeto de estudo, ressaltamos a “Convenção para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra a Mulher” – CEDAW, de 1979, pela Assembleia Geral da ONU, que é um documento que tipifica o que consiste discriminação contra a mulher e “determina que os países têm a obrigação de acabar com esse tipo de discriminação, proibindo práticas discriminatórias e promovendo iniciativas que melhorem a vida das mulheres”, o que diz respeito à liberdade de expressão e informação, por exemplo (PAES, 2016, p. 20). Além disso:

A CEDAW é um dos mais relevantes documentos internacionais sobre os direitos das mulheres. Compreender sua importância, aplicabilidade e impacto, envolve compreender a história da luta pelos direitos humanos das mulheres no cenário internacional (KYRILLOS, 2018, p. 63).

Nesse sentido, a referida convenção, que deu origem ao documento, assinala “a importância de se proteger as vozes das mulheres e garantir a participação delas na sociedade civil”, como mídias, sindicatos, organizações de direitos femininos, entre outros, além do conhecimento sobre necessidades específicas das mulheres quanto ao acesso do conhecimento (PAES, 2016, p. 22) e que relacionamos ao papel da educação.

Esse papel foi um dos principais alvos do movimento feminista, consolidado posteriormente ao período de Nísia Floresta, no Brasil e na América Latina. Trata-se de um marco entre os séculos XIX e XXI e é um dos movimentos de mulheres que, em seu percurso no Brasil, apresentou três momentos característicos: o sufrágio feminino, buscando o direito ao voto e condições de trabalho nas fábricas no início do século XX; a luta libertária em favor da autonomia das mulheres e fim da dominação masculina, com novas relações entre homens e mulheres, incluindo contestação do mundo acadêmico, pílula anticoncepcional, movimento *hippie* e novos valores sociais na década de 1960; e, a partir da década de 1980 o movimento buscou medidas protetivas à mulher contra violência (GALVÃO, 2018).

A respeito do primeiro momento de luta pelos direitos das mulheres de maneira coletiva, que ocorreu em prol do voto feminino, Kyrillos (2018) aponta que esse movimento apresentou uma das mais importantes mobilizações com características feministas, por buscar os direitos das mulheres como um direito fundamental e que contribuiria para a mudança do cenário de desigualdade política no Brasil.

Esse primeiro movimento chama a atenção para a figura de Bertha Lutz, que se destaca por ter sido a fundadora da Liga pela Emancipação Intelectual da Mulher, posteriormente denominada de Federação Brasileira pelo Progresso Feminino, originada em 1919, uma vez que, até então, esses eram temas ignorados no país (KYRILLOS, 2018). Assim:

Bertha Lutz também possuiu um papel importante ao atuar como delegada brasileira quando da criação da Carta da ONU. Revelou-se em uma pesquisa desenvolvida por Elise Dietrichson e Fatima Sator da Universidade de Londres que o dispositivo em prol da igualdade entre mulheres e homens só foi incluído na Carta da ONU em razão da insistência das delegadas da América Latina, lideradas por Bertha Lutz.

Na ocasião a proposta foi lida como desnecessária e delegadas de países como Estados Unidos e da Inglaterra foram contrárias. Bertha Lutz demandou não apenas a inclusão da igualdade de gênero como também a criação de um órgão destinado à promoção da igualdade entre mulheres e homens (KYRILLOS, 2018, p. 57).

Nesse sentido, os referidos movimentos, que cresceram mundialmente, deram

origem às Conferências Mundiais, marcos que possibilitaram a IV Conferência, e última até então, ter a relevância que possui até os dias atuais, influenciando nas discussões e deliberações sobre os direitos das mulheres, reconhecidos como Direitos Humanos.

A primeira Conferência, que ocorreu em 1975 na cidade do México, marcada como o ano Internacional da Mulher, com objetivos de “Igualdade, Desenvolvimento e Paz”, em meio a planos de ação norteadores, criou um espaço estratégico para sua consolidação nas demais Conferências (ONU MULHERES, 2020a).

De acordo com Kyrillos (2018, p. 58), há uma concordância quanto ao valor que essa Declaração da ONU obteve no ano de 1975 para o movimento feminista no Brasil, por ter sido aquele o Ano Internacional da Mulher, que se tornou, posteriormente, a “década da Mulher de 1976 a 1985”, isso porque o país vivia em “um regime ditatorial que pretendia manter alguma legitimidade política no âmbito internacional”, seguindo as recomendações da ONU quanto ao “direito das mulheres de se reunirem – em um contexto no qual o regime ditatorial proibia reuniões de pessoas”.

Por esse contexto, “a preocupação com a redemocratização do país, por muitas vezes, era apresentada como o único caminho possível para as mulheres posteriormente poderem reivindicar direitos”, o que levou o movimento feminista brasileiro a lutar pelos direitos das mulheres, assumindo características bastante particulares, visto que aquele foi “um dos períodos de maior renovação do movimento feminista no mundo (décadas de 1960-1970)”, além do “país estar vivendo uma violenta ditadura Militar”. Assim, o movimento precisou “lidar com a aparente legitimidade de um Estado que fingia estar em sintonia com os preceitos internacionais de direitos humanos” (KYRILLOS, 2018, p. 58, 59).

A segunda Conferência, de 1980, em Copenhague, teve o lema “Educação, Emprego e Saúde”, destacando igualdade na educação, oportunidades na área de trabalho e atenção à saúde da mulher (ONU MULHERES, 2020a).

A terceira Conferência, de 1985, ocorreu em Náirobi, apresentando o tema “Estratégias Orientadas ao Futuro, para o Desenvolvimento da Mulher até o Ano 2000”, com um balanço do decênio, buscando mais compromisso da sociedade civil, o que resultou na IV Conferência (ONU MULHERES, 2020a), elencada como *corpus* para análise nesta tese.

Na IV Conferência, de 1995, o tema foi “Ação para a Igualdade, o

Desenvolvimento e a Paz”, onde foi definido o empoderamento das mulheres e transversalidade das políticas públicas, com a perspectiva de gênero para a agenda internacional, além de terem sido estabelecidas doze áreas de preocupação, dentre as quais extraímos a temática trabalhada em relação a primeira parte do *corpus*, referente a educação e sociedade (ONU MULHERES, 2020a).

Nesse ínterim, a ONU apresenta-se com a finalidade “de contribuir para o desenvolvimento humano sustentável, o crescimento do país e o combate à pobreza”, para alinhar seus serviços às necessidades locais e, no Brasil, tem buscado debater e estimular sobre os desafios dessa sociedade e suas demandas, que precisam cada vez mais de saídas inovadoras (ONU BRASIL, 2021a).

Com a criação da ONU Mulheres, em 2010, houve um olhar específico sobre os direitos das mulheres, no objetivo de “unir, fortalecer e ampliar os esforços mundiais” em defesa desses direitos humanos que, atualmente, apresentam seis áreas prioritárias: liderança e participação política das mulheres; empoderamento econômico; fim da violência contra mulheres e meninas; paz e segurança e emergências humanitárias; governança e planejamento; normas globais e regionais (ONU MULHERES, 2021c); além do cumprimento com a Agenda 2030 no Brasil, que visa, entre as 17 metas, “garantir o acesso à educação inclusiva, de qualidade e equitativa, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos” como um passo decisivo pela igualdade de gênero (ONU BRASIL, 2021b).

Com sede em Nova York e escritórios regionais em países de todo o mundo, a ONU Mulheres, que atua no Brasil a partir de seu escritório em Brasília, aponta suas parcerias com os três poderes – Executivo, Legislativo e Judiciário – mais a sociedade civil, empresas, Universidades e o sistema das Nações Unidas, para defender compromissos internacionais assumidos, a saber:

Convenção para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher (Cedaw, 1979): considerada a carta de direitos humanos das mulheres, com força de lei no marco legal brasileiro.

Declaração e Programa de Ação da 2ª Conferência Internacional de Direitos Humanos (Viena, 1993): destacada pelo reconhecimento dos direitos humanos das mulheres e meninas como parte inalienável, integral e indivisível dos direitos humanos universais.

Declaração e Plano de Ação da Conferência Internacional sobre População e Desenvolvimento (Cairo, 1994): importante pela definição do conceito de saúde reprodutiva, incluindo metas de redução de morte materna e infantil.

Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher (Convenção Belém do Pará, 1994): determina a violência contra as mulheres como violação de direitos humanos e manifestação das relações de poder historicamente desiguais entre mulheres e homens.

Declaração e Plataforma de Ação de Pequim (1995): define o conceito de gênero para a agenda internacional e representa um consenso dos Estados-Membros da ONU com um compromisso mínimo com os direitos humanos das mulheres.

Declaração e Plano de Ação de Durban (2001): instrumento internacional voltado ao enfrentamento ao racismo, à discriminação racial, à xenofobia e intolerâncias correlatas.

Declaração dos Povos Indígenas (2007): documento sobre os direitos dos povos originários, com reconhecimento à diversidade étnica e à riqueza das civilizações e culturas indígenas.

A ONU Mulheres atua como secretariado da Comissão da ONU sobre a Situação das Mulheres (CSW), que se reúne, no mês de março, em Nova Iorque, há mais de 60 anos. Essa é uma das principais instâncias de negociação e de monitoramento de compromissos internacionais sobre direitos humanos das mulheres. Participam dos encontros anuais, as autoridades dos mecanismos das mulheres, sociedade civil e especialistas (ONU MULHERES, 2021c).

Em suma, ao explanarmos sobre direitos das mulheres, em seus escopos e metas, buscamos apresentar, em síntese, sobre o quão ampla é essa discussão. Isso nos levou a estabelecer um corte temático, ao abordarmos a relação entre educação e sociedade voltada à igualdade de gênero, em meio a discriminações e violências, bem como reivindicações e conquistas, em que pressupomos a transposição de um silenciamento ainda em voga, conforme discussão a seguir.

### 5.3 DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS PARA A EDUCAÇÃO

A presença da representação da ONU em cada país tem como principal objetivo maximizar o trabalho das Nações Unidas, de uma maneira coordenada, para que o “Sistema possa proporcionar uma resposta coletiva, coerente e integrada às prioridades e necessidades nacionais, no marco dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) e dos demais compromissos internacionais” (ONU BRASIL, 2021a).

No Brasil, o objetivo de conquistar a igualdade de gênero tem sido trabalhado através do apoio à “participação política de mulheres em todos os espaços de poder, formais e não formais, garantindo a sua diversidade e o fortalecimento dos movimentos de mulheres e feministas: negras, indígenas, ciganas, rurais, jovens”; apoio esse promovido pela democracia paritária, que possibilita às mulheres, como um regime democrático inclusivo, a terem liderança, participação e tomada de decisão no domínio público, de maneira igualitária, juntamente com os homens (ONU MULHERES, 2021c).

Por esse motivo, considerando o “pleno desenvolvimento da pessoa humana e

o fortalecimento do respeito aos direitos humanos” como requisito para tanto, destacamos o papel da educação, que tem esse objetivo, além do dever de ser “orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais”, conforme a Declaração Universal dos Direitos Humanos, que em sua normativa internacional reconhece a educação como direito humano (artigo 26).

Desse modo, o direito à educação para as mulheres, como um instrumento para a consolidação da igualdade de gênero, foi constituído pela garantia “em outros instrumentos internacionais de direitos humanos, em particular” (ARAÚJO; SIMONETTE, 2013, p. 22), através da:

Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra a Mulher (art.10), Declaração de Beijing (artigos 27 e 30), Convenção sobre os Direitos da Criança (artigos 18, 28 e 29), Declaração Mundial sobre Educação para Todos (art.3º.), Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher (artigos 6 e 8), Declaração de Durban (artigos 121 e 136), (ARAÚJO; SIMONETTE, 2013, p. 22).

A presente Constituição nacional apresenta, no artigo 205, que a educação é um direito de todos e dever do Estado e da família, a ser “promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”, visto que em seu artigo 6º, evidencia a educação como um direito social, assim como saúde, alimentação, trabalho, moradia, segurança, proteção à maternidade e à infância etc., e que, conseqüentemente, deve ser respeitado de maneira igualitária entre homens e mulheres, tanto em seu processo de desenvolvimento quanto no âmbito profissional.

De acordo com Araújo e Simonetti (2013, p. 19), muitos dos princípios dos movimentos de mulheres no Brasil e da agenda feminista quanto a justiça social, igualdade de gênero, autonomia e oportunidade para uma carreira profissional e emancipação econômica, dentre outros, “estão diretamente ligados à realização do direito humano à educação” para o pleno desenvolvimento humano voltado às mulheres, embora a aferição desse direito, mediante dados estatísticos de gênero advindos de institutos públicos, comprovem os desafios desse objetivo.

Os indicadores sociais têm revelado, ao longo dos anos, que a sociedade brasileira não tem proporcionado esse direito à educação para as mulheres de uma maneira plena, conforme as desigualdades encontradas no segmento de mulheres do mercado informal e formal. No mercado informal, elas apresentam menor escolaridade, o que pode ser mensurado como falta de oportunidade do primeiro

emprego formal e em conciliar trabalho com estudos, além das diferenças entre regiões geográficas, que apontam a Região Nordeste com um maior índice de trabalhadoras com menos tempo de estudo. Já no mercado formal, as mulheres apresentam maior escolaridade, contudo a remuneração média é inferior à dos homens e, mesmo assim, com mais horas trabalhadas em relação ao tempo médio trabalhado por eles (ARAÚJO; SIMONETTI, 2013).

Mesmo sob essas condições, o estudo “Mulheres e Educação no Brasil”, da Ação Educativa, explanado por Araújo e Simonetti (2013), apontou que a equidade de gênero já estava resolvida quando uma melhor escolaridade e desempenho das mulheres foram atingidas no país, o que certifica a necessidade de estatísticas de gênero para esclarecer a realidade do papel de homens e mulheres na sociedade, bem como a formulação de políticas públicas que pudessem ser iniciadas com mais afinco por serviços em atenção às mulheres.

De acordo com o que está previsto na Constituição Federal de 1988, “todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza”, de modo que “homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações nos termos desta Constituição” (artigo 5º, inciso I), e, ainda, no artigo 7º, inciso XX, sobre os “Direitos Sociais”, existe a “proteção do mercado de trabalho da mulher, mediante incentivos específicos, nos termos da lei” (BRASIL, 2019, p. 16, 22). No entanto, apesar dos dispositivos legais e de possuírem um maior grau de escolaridade, mulheres têm salários menores que os homens.

Conforme os dados do IBGE de 2016, os indicadores sobre escolaridade por sexo apresentam que o percentual de mulheres brancas, pretas ou pardas com ensino superior completo é maior que os homens, assim como a frequência escolar líquida, o que aponta para um investimento maior das mulheres, com mais tempo dedicado à formação escolar, embora com menor retorno em rendimentos no mercado de trabalho. Do ano de 2012 a 2016, o rendimento médio mensal das mulheres alcançou pouco mais de R\$ 1.500,00 (mil e quinhentos reais), enquanto os homens ultrapassam R\$ 2.000,00 (dois mil reais) em termos comparativos.

A valorização dos direitos das mulheres permaneceu negligenciada, mesmo pela forma da lei, em que as mulheres deveriam receber incentivos específicos no exercício de seus direitos para o mercado de trabalho. Segundo Patti (2004):

As mulheres hoje estão se sacrificando com o excesso de trabalho; a maioria das mulheres cria seus filhos e filhas sozinha, numa jornada dupla entre o

trabalho e a maternagem, e com isto as crianças têm ficado sob cuidados de creches, babás etc. (PATTI, 2004, p. 31).

Dessa maneira, a necessidade das mulheres de suprirem ou complementarem as demandas de suas famílias, com a existente desvalorização profissional e baixa remuneração, tem desencadeado o trabalho em excesso, em meio a falta de incentivos e tempo dedicado aos afazeres domésticos, que é maior que o tempo dedicado pelos homens.

De acordo com dados do IBGE, divulgados em 2017 e março de 2018, desigualdades de gênero continuavam presentes, pois além de escolaridade maior e rendimento salarial menor, as mulheres no Brasil ocupavam-se muito dos afazeres domésticos, além de terem baixa visibilidade social em relação a representação política e cargos profissionais de destaque, que são predominantemente masculinos.

No mercado de trabalho, um elemento-chave para se sobressair em meio a concorrência é ter qualificação. Mesmo assim, de maneira geral, as mulheres que têm apresentado maior grau de escolaridade permanecem em situação desigual e incompatível com o investimento escolar realizado. Segundo Galvão (2018):

As mulheres eram consideradas inferiores nos quesitos intelectuais, entretanto superiores nos dotes morais, assim, seria adequado que cuidassem da educação de crianças. Sob essa visão, as mulheres ficaram responsáveis pela educação de crianças, levando em consideração que atuariam mais pela persuasão e amor do que por autoridade e razão, limitando a possibilidade de lecionar conhecimentos e conteúdos mais sofisticados, sendo caracterizados como intelectuais. Portanto, podemos entender que a feminização reproduz a divisão sexual do trabalho na qual, apesar de se possibilitar o ingresso de mulheres no espaço público e de criar certa independência econômica, ao mesmo tempo, rebaixam-se alguns cargos e profissões, garantindo que os cargos de prestígio e alta patente sejam ainda preenchidos por homens (GALVÃO, 2018, p. 31).

Essa citada divisão refere-se a discussão sobre a feminização do trabalho, mais uma forma de discriminação às mulheres pelo suposto tipo de atividades profissionais que elas seriam capazes de exercer, o que aponta o nível de preconceito ainda recorrente em razão do pensamento de séculos passados, como o positivismo de Auguste Comte no século XIX, por exemplo, quando as mulheres passaram a ser valorizadas socialmente apenas para o espaço privado do lar, como revolucionárias para o futuro das nações através da educação moral dos filhos.

De acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio Contínua (PNAD-C), do 4º trimestre de 2017, outros indicadores sobre o nível de instrução de mulheres apresentaram permanência de maior escolaridade em relação aos homens, e que as horas trabalhadas, de 40h acima, apresentavam uma queda que pode ser



compreendida como resultante do tempo que as mulheres dedicam às atividades domésticas, que ainda são desconsideradas.

Segundo Souza (2019), essa desigualdade de gênero é respaldada em um discurso sobre a natureza das mulheres e seu papel social, imposto e naturalizado, que podemos acrescentar, ainda, a sua inserção em uma contínua ausência de efetividade dos direitos das mulheres, que são questionados e debatidos por séculos, em diferentes sociedades. Isso porque:

As mulheres, desde a sua infância, tiveram de viver em espaços que restringiram e limitaram sua liberdade, uma vez que a elas era dado ocupar o espaço do privado. E ainda que exercendo atividades profissionais não vinculadas ao ato de cuidar, impõe-se às mulheres a responsabilidade pelo cuidado dos filhos e de seus familiares, além de outros cuidados e pelo trabalho doméstico. O ato de cuidar, em concomitância com as atividades profissionais, para cumprir normas historicamente criadas e interpretadas, são justificados como inerentes à natureza feminina. Daí porque a necessidade de entender o trabalho feminino, à luz da noção de divisão sexual do trabalho, pois mostra a complexidade da exploração capitalista. Isto ratifica que não se pode entendê-la a partir, apenas, do conceito de classe social, de forma simples, sem agregar a ele a visão social das diferenças de gênero que geram desigualdades entre os sexos, em prejuízo das mulheres. (SOUZA, 2019, p. 106).

Nesse sentido, as desigualdades de gênero estão refletidas desde o processo educacional até as práticas sociais, o que torna possível aferir de que modo os direitos das mulheres estão sendo assegurados com a recorrência dessa condição, a exemplo dos dados do IBGE, do 4º trimestre de 2018, que correspondem aos indicadores sobre as mulheres no mercado de trabalho, uma vez que apresentam um rendimento salarial inferior em comparação ao rendimento dos homens, cerca de 20,5%, embora com aumento dessa ocupação e horas trabalhadas.

Segundo Patti (2004, p. 30), após séculos do “massacre institucionalizado principalmente da mulher; muito se tem feito em relação à liberdade da mesma”, a partir das diversas ciências e acontecimentos relevantes, “cujo objetivo é a reflexão sobre o tema, como por exemplo a IV Conferência Mundial sobre a Mulher da ONU, em Pequim (China), em setembro de 1995”, e que vem a ser material para o corpus desta pesquisa.

Assim, com o presente foco de pesquisa, relacionado ao silenciamento referente aos direitos das mulheres a partir de Nísia Floresta e da valorização da educação para conquista de direitos, por ser a educação um direito social para a igualdade de condições, conforme a Constituição de 1988, quase dois séculos depois, ainda estamos vivenciando o início dessas discussões frente as relações sociais de gênero. A Lei nº 14.164 de 10 de junho de 2021, que altera a Lei nº 9.394 de 20 de

dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), em seu artigo 26 § 9º, inclui, como temas transversais, conteúdos relativos a direitos humanos e prevenção de todas as formas de violência contra as mulheres, por exemplo, de modo a conscientizar sobre equidade e respeito, desde o cotidiano escolar até as relações humanas em sociedade, eliminando a discriminação de gênero na escolarização e no mercado de trabalho.

Portanto, a educação como um direito social deve estar voltada à discussão sobre a garantia de independência econômica e pleno desenvolvimento humano, em meio as “demandas históricas dos movimentos de mulheres do Brasil, norteados pelos princípios de igualdade, equidade, respeito à diversidade, autonomia e justiça social” (ARAÚJO; SIMONETTE, 2013, p. 19), que abrangem as mobilizações sobre direitos das mulheres.

Nesse sentido, a naturalização do desempenho de meninos na área de exatas e de meninas na área de humanas, a prevalência da liderança masculina nos espaços sociais, a não partilha do trabalho doméstico, a desigualdade de rendimentos entre homens e mulheres em mesmos postos de trabalho, a desvalorização da capacidade intelectual das mulheres para o campo da gestão, entre outras questões, são pautas da busca pela eliminação das discriminações que cercam as relações humanas. Dessa maneira, a ONU, com o objetivo de desenvolvimento sustentável na esfera global, põe em discussão uma educação de qualidade que assegure a educação inclusiva e equitativa na promoção de oportunidades de aprendizagem para todo o ser humano, ao longo da vida. Para tanto, orienta aos países signatários que:

Até 2030, garantir que todas as meninas e meninos completem o ensino primário e secundário livre, equitativo e de qualidade, que conduza a resultados de aprendizagem relevantes e eficazes.

Até 2030, garantir que todos as meninas e meninos tenham acesso a um desenvolvimento de qualidade na primeira infância, cuidados e educação pré-escolar, de modo que eles estejam prontos para o ensino primário.

Até 2030, assegurar a igualdade de acesso para todos os homens e mulheres à educação técnica, profissional e superior de qualidade, a preços acessíveis, incluindo universidade.

Até 2030, aumentar substancialmente o número de jovens e adultos que tenham habilidades relevantes, inclusive competências técnicas e profissionais, para emprego, trabalho decente e empreendedorismo.

Até 2030, eliminar as disparidades de gênero na educação e garantir a igualdade de acesso a todos os níveis de educação e formação profissional para os mais vulneráveis, incluindo as pessoas com deficiência, povos indígenas e as crianças em situação de vulnerabilidade.

Até 2030, garantir que todos os jovens e uma substancial proporção dos adultos, homens e mulheres estejam alfabetizados e tenham adquirido o conhecimento básico de matemática.

Até 2030, garantir que todos os alunos adquiram conhecimentos e habilidades necessárias para promover o desenvolvimento sustentável,

inclusive, entre outros, por meio da educação para o desenvolvimento sustentável e estilos de vida sustentáveis, direitos humanos, igualdade de gênero, promoção de uma cultura de paz e não violência, cidadania global e valorização da diversidade cultural e da contribuição da cultura para o desenvolvimento sustentável:

Construir e melhorar instalações físicas para educação, apropriadas para crianças e sensíveis às deficiências e ao gênero, e que proporcionem ambientes de aprendizagem seguros e não violentos, inclusivos e eficazes para todos.

Até 2020, substancialmente ampliar globalmente o número de bolsas de estudo para os países em desenvolvimento, em particular os países menos desenvolvidos, pequenos Estados insulares em desenvolvimento e os países africanos, para o ensino superior, incluindo programas de formação profissional, de tecnologia da informação e da comunicação, técnicos, de engenharia e programas científicos em países desenvolvidos e outros países em desenvolvimento.

Até 2030, substancialmente aumentar o contingente de professores qualificados, inclusive por meio da cooperação internacional para a formação de professores, nos países em desenvolvimento, especialmente os países menos desenvolvidos e pequenos Estados insulares em desenvolvimento (ONU BRASIL, 2021b).

No entanto, os citados objetivos de desenvolvimento sustentável em combate às desigualdades sociais – visando paz, prosperidade e proteção ao meio ambiente – são questões de contribuição das Nações Unidas para o alcance de resultados esperados da Agenda 2030 no Brasil (ONU BRASIL, 2021b) que têm sido alvo de questionamentos sobre suas ações e intervenções.

Segundo Rosa (2016), o papel da ONU acaba tornando-se uma incógnita pela opção de usar a força, o que sinaliza seu fracasso, desgaste e perda de sua legitimidade, visto que:

Este sintoma é reflexo da falta de resolução para a Síria, das dificuldades no Mali, do aumento dos índices de “fragilidade do Estado haitiano ou da falta de apoio dos governos de Ruanda, Uganda e da própria República Democrática do Congo em construir acordos que cooperem para a estabilização regional, só para citar alguns casos mais recentes. A falta de respostas importantes para os conflitos armados traz lições importantes para a comunidade internacional que historicamente tem muita facilidade em começar uma guerra ou intervenções militares, mas baixíssima habilidade em terminar os conflitos. Desde a assinatura do Tratado de Versalhes que responsabilizava apenas a Alemanha como autora da Primeira Guerra mundial até a retirada de tropas do Afeganistão e do Iraque, pouco investimento político se fez no fechamento das guerras e na reconstrução política dos Estados afetados (ROSA, 2016, p. 106, 107).

Por esse motivo, corroboramos com Rosa (2016) quando afirma que a falta de resultados concretos, que abalaram a credibilidade da ONU para resolução de conflitos, só descredenciam sua capacidade de liderança, em meio a décadas de investimentos técnicos, políticos e financeiros, o que gera uma ausência de políticas públicas internacionais para um futuro cada vez mais complexo.

Zamur (2016, p. 207) aponta propostas sobre a necessidade de uma reforma

na ONU, ao longo do tempo, que abrangem de melhorias para a diminuição da burocracia, aprimorando os processos de trabalho, até “medidas que visam a adaptar a organização às necessidades internacionais num mundo em constante mudança”, o que se torna mais que urgente com as diferentes demandas que se apresentam diante do histórico de ações e respostas em questão.

Assim, transpondo do século XIX para a atualidade, concluímos este capítulo sobre a institucionalização das iniciativas em prol de direitos através da ONU, que inclui os direitos das mulheres, direitos humanos, frente a comportamentos violentos e discriminatórios enraizados nas práticas sociais contra as mulheres. Para tanto, trouxemos sua representação com a constituição da ONU Mulheres em discussões e intervenções sociais no combate aos silenciamentos seculares que, de algum modo, permaneceram ao longo do tempo e estão latentes no cotidiano presente.

A partir do próximo capítulo, segue a explanação sobre a teoria e metodologia que rege esta pesquisa: a Análise de Discurso de linha francesa – organizada em duas partes, que compõem, primeiramente, os fundamentos da AD, e, em seguida, a apresentação dos procedimentos de análise, elencados para investigação de silenciamentos na materialidade discursiva escolhida, tanto do século XIX quanto da atualidade, sobre os direitos das mulheres, nosso objeto de pesquisa.

## 6 A ANÁLISE DO DISCURSO FRANCESA (AD): TEORIA E METODOLOGIA DA PESQUISA

Ao buscarmos o aporte teórico e metodológico na Análise do Discurso de linha francesa (AD), partimos do embasamento de estudos do teórico Michel Pêcheux (1938-1983), mediante o desdobramento da pesquisadora Eni Orlandi. Pêcheux apresenta uma postura materialista, estabelecida para analisar o sentido que não pode ser visto “apenas na esfera interindividual, na medida em que o campo das relações sociais não pode se reduzir ao modo de interação de grupos humanos” (ORLANDI, 2017b, p.15).

Diante disso – e de acordo com o objetivo desta pesquisa, de analisar o funcionamento discursivo de Nísia Floresta e da ONU Mulheres sobre o objeto de estudo em questão, na perspectiva do silenciamento –, retomamos a orientação da AD para compreendermos, primeiramente, que o discurso produz sentidos que criam significações. A interpretação dessas significações constitui, no estudo da AD, em entender como o discurso funciona, ou seja, entender a língua fazendo sentido.

Portanto, com base em Pêcheux e sob a orientação teórica e analítica de Orlandi, ressaltamos que a filiação teórica da AD, adotada pela pesquisadora, apresenta o Materialismo Histórico, a Linguística e a Psicanálise, com, respectivamente, uma: “ênfase na ideologia; [...] afirmação da opacidade da linguagem, com seu objeto próprio – a língua – que, por sua vez, tem sua ordem própria; e [...] noção de sujeito do inconsciente, que se constitui na relação com o simbólico” (AZEVEDO, 2018, p. 444).

Nesse sentido, consideramos resgatar a articulação das três regiões teóricas que fundamentam a Análise do Discurso – a Linguística, a Psicanálise e o Materialismo Histórico – para compreendê-las pela inter-relação existente.

Além disso, e para uma maior compreensão sobre as especificidades da teoria e metodologia desenvolvida nesta tese, trouxemos, posteriormente, alguns conceitos teóricos fundamentais, visando compreender, também, sobre o imaginário, conforme Orlandi (2005, p. 16), quanto “à especificidade da materialidade do silêncio, sua opacidade, seu trabalho no processo de significação”, visto que, a partir de reflexões sobre as formas do silêncio, esses aspectos da AD tornam-se mais elucidativos sobre o presente campo de estudos.

## 6.1 REGIÕES TEÓRICAS DA ANÁLISE DO DISCURSO

Ao abordarmos os fundamentos da AD – a Linguística, a Psicanálise e o Materialismo Histórico – buscamos compreendê-las entre si e sua relação com a constituição da Análise do Discurso, visando entender, tal como enumerados por Pêcheux, os quadros teóricos que constituíram a disciplina AD ao longo do tempo.

Baseados em três preceitos fundamentais, esses quadros teóricos são:

1. Materialismo histórico, como teoria das formações sociais e suas transformações;
2. A Linguística, como teoria dos mecanismos sintáticos e dos processos de enunciação;
3. A teoria do discurso, como teoria da terminação histórica dos processos semânticos.

O que se modifica, ao longo do tempo, é a forma como a Análise do Discurso interpretará essas relações, porém, essa base estará presente na disciplina em todos os momentos de seu desenvolvimento (BARROS, 2015, p. 53).

Da relação entre materialismo histórico, linguística e teoria do discurso na gênese dessa disciplina, através do linguista e lexicólogo Jean Dubois e do filósofo Michel Pêcheux, ocorreu, no final dos anos de 1960, uma mudança basilar na teoria discursiva em defesa de um não sentido único do dizer, o que fez abranger a Psicanálise. A AD, portanto, constitui-se pelas áreas disciplinares da Linguística, do Marxismo e da Psicanálise (SILVA, 2014b).

Com essa mudança na teoria discursiva, trazendo o sujeito do inconsciente da origem do seu dizer, que nos leva a discutir efeitos de sentido nos discursos, por tratar-se de um sujeito capturado pela linguagem onde carrega um “nós”, um “outro” nesse dizer, é que temos como propriedade que a AD traz da psicanálise, o sujeito do inconsciente, uma vez que, segundo a AD, essa não é a origem do discurso, mas de um discurso perpassado por outros, onde está marcada uma ideologia e a materialização dessa ideologia são as formações discursivas que apresenta.

A ideologia, para a Análise do Discurso, é percebida pelas diferentes condições reais de existência, materializadas nas práticas de todo sujeito e que se apresentam no discurso, ou seja, na formação discursiva constituída histórica e socialmente como produto dessas práticas sociais do sujeito. A formação ideológica, portanto, “é a ‘posição’ assumida no interior de uma formação discursiva que, de certa forma, demonstra o modo de assujeitamento do sujeito” (FLORES, NECKEL e GALLO, 2015, p. 59).

Quando retomamos explicações sobre o inconsciente pela AD, não podemos

deixar de assinalar sua relação com o conceito de esquecimento do sujeito que, de acordo com Orlandi (2015), Pêcheux o distingue em esquecimento número um e esquecimento número dois: o primeiro é ideológico, de onde acreditamos, pela ilusão, sermos a origem do nosso dizer; e o segundo é o enunciativo, é o da ilusão referencial, quando acreditamos que há apenas determinadas palavras, e não outras, para o nosso dizer, para estabelecer a relação entre a linguagem e o mundo com impressão de realidade do pensamento, até percebermos que nosso dizer poderia ser outro, formando famílias parafrásticas, ou seja, o “retorno aos mesmos espaços do dizer”, produzindo diferentes formulações (ORLANDI, 2015, p. 34).

Então, para a AD, “a língua tem sua ordem própria, mas só é relativamente autônoma [...] os fatos reclamam sentidos” e o sujeito de linguagem não é centrado, pois funciona pelo inconsciente, mas também pela ideologia (ORLANDI, 2015, p.18).

É esse sujeito do inconsciente, reiteramos, da origem e evidência do seu dizer, que o diferencia do sujeito discursivo de outras teorias do discurso, o que significa, para AD, que não existe neutralidade nos discursos, uma vez que sentidos preexistentes são retomados e não há apenas uma possibilidade de significado apreendido pelo interlocutor. Assim, dizer algo é aderir a uma formação discursiva (FD), inserida em uma formação ideológica (FI), a partir de condições de produção dadas.

Diante disso, consideramos necessário compreender que a relação entre linguística e psicanálise, conforme explica Milner (2010, p. 2), não é simples, visto que as “dimensões da linguagem que mais importam à psicanálise são justamente aquelas de que a linguística não trata. Na medida em que a linguagem importa à psicanálise, constitui-se propriamente nos limites da linguística”.

Em outras palavras, sobre o papel da psicanálise em relação à linguística, são retomados os estudos de Sigmund Freud, o pai da psicanálise, voltados à linguagem relacionada ao inconsciente por uma rede de conexões. Jacques Lacan é o psicanalista que enuncia, posteriormente, sua tese relativa ao inconsciente estruturado como uma linguagem, tornando-se uma das principais colaborações ao legado freudiano (SOUSA; ENDO, 2013).

De acordo com Lacan, a observação do indivíduo em sujeito pela ideologia conjuga-se ao que ele chamou “Outro”, afirmando ser o inconsciente o discurso do “Outro”, como um binarismo do processo comunicativo pelo funcionamento e falha da língua, além do equívoco e interpretação da historicidade discursiva e exterioridade

que constitui esse sujeito, a posição de onde ele enuncia o discurso, bem como o processo de significação e seus efeitos de sentido (ORLANDI, 2017a).

É na psicanálise lacaniana que a AD está alicerçada com a linguística estruturalista, que partiu da linguística moderna de Ferdinand de Saussure, linguista e filósofo suíço que propiciou o desenvolvimento da linguística como ciência autônoma.

Portanto, a “psicanálise passa pelo exercício da fala” e, “a linguística exclui de seu objeto as marcas da emergência subjetiva, isto é, justamente esse conjunto que, depois de Saussure, se resume sob o nome de fala” (MILNER, 2010, p. 7).

Nesse sentido, conforme Milner (2010), é possível compreender, que a linguística que verdadeiramente importou à psicanálise promovida por Lacan foi a linguística estrutural da tradição de Saussure, o estruturalismo, e representada também por Roman Jakobson, que era amigo de Lacan. Nessa conjuntura aplicada à psicanálise, Lacan dispôs da linguística estrutural em nova metodologia e rigorosa mecânica, tanto quanto da mecânica física.

Assim, Saussure estabeleceu tipos de relações para os corpúsculos linguísticos abordados por Jakobson e preparados como uma teoria geral que embasou o aspecto formalizado construído por Lacan (MILNER, 2010), de modo que “um conjunto de fenômenos – reagrupados com base na metonímia – dependia da relação de sintagma; e que um conjunto de fenômenos – reagrupados com base na metáfora – dependia da relação de paradigma” (MILNER, 2010, p. 6).

Em outras palavras, “nessa teoria corpuscular generalizada as relações entre corpúsculos não-físicos se chamam metáfora e metonímia, e não teria como haver nela outras relações que não essas”, onde é posta a teoria de Lacan (MILNER, 2010, p. 6).

No entanto, além da linguística com o estruturalismo de vertente saussureana e da Psicanálise lacaniana, a proposta de Althusser, que fez uma releitura do materialismo histórico de Marx, é trazida pela AD para o posicionamento de interpretar as condições de produção, “onde a história é determinante nas relações”, cujos fatores “históricos, ideológicos e sociais são determinantes de todo e qualquer discurso”, a serem pensados em sua estrutura, funcionamento e acontecimento (FLORES, NECKEL e GALLO, 2015, p. 57, 58).

As condições de produção podem ser consideradas em um sentido estrito e em um sentido mais amplo. No primeiro caso, “temos as circunstâncias da enunciação: é



o contexto imediato”; no segundo, as condições de produção “incluem o contexto sócio-histórico, ideológico” (ORLANDI, 2015, p. 28, 29).

De outro modo compreendemos, também, segundo Orlandi (2015, p. 40), que as condições de produção funcionam de acordo com as relações de sentidos e que “o sentido não existe em si, mas é determinado pelas posições ideológicas colocadas em jogo no processo sócio-histórico em que as palavras são produzidas. As palavras mudam de sentido segundo as posições daqueles que as empregam”, ou seja, em relação às formações ideológicas em que essas posições estão inseridas, fazendo-nos compreender, portanto, que existe uma produção de efeitos de sentido do que é enunciado.

Além das relações de sentidos, as condições de produção funcionam pelo mecanismo de antecipação e pelas relações de força, o que constitui as formações imaginárias.

Entender sobre os mecanismos de antecipação das condições de produção é compreender que “todo sujeito tem a capacidade de experimentar, ou melhor, de colocar-se no lugar em que o seu interlocutor ‘ouve’ suas palavras. Ele antecipa-se assim a seu interlocutor quanto ao sentido que suas palavras produzem”, e nisso temos o mecanismo que regula a argumentação, “visando seus efeitos sobre o interlocutor”. Quanto as relações de força, elas se referem às relações hierarquizadas, sustentadas no poder de diferentes posições, lugares, através da comunicação (ORLANDI, 2015, p. 37).

Assim, “o sujeito diz aquilo que espera que faça sentido para seu interlocutor e nesse jogo está a interpretação, ou a imagem do sujeito com relação ao seu interlocutor e ao objeto do discurso” (SILVA, 2019, p. 164). Portanto:

A partir dos mecanismos de funcionamento da linguagem, pode-se concluir que não são os lugares empíricos, ocupados pelos sujeitos, que determinam os dizeres, mas a representação que o sujeito faz de si, do outro, do outro em relação a si e também do referente. Logo, é a representação que o sujeito faz desse interlocutor que direciona a produção de seu discurso. Vale ressaltar que a relação de sentido postula que não há discurso original – todo discurso faz parte de um processo: é determinado por dizeres prévios e aponta para dizeres não-ditos (SILVA, 2019, p. 164).

A partir daí, temos a constituição das formações imaginárias que explicam sobre o sujeito do discurso, que não está em seu lugar empírico, como um sujeito físico. O que há são suas imagens, posições que ocupa no discurso, de onde resultam projeções. Essas projeções estabelecem a mudança de lugar do sujeito para posições do sujeito, ou seja, de situações empíricas para posições discursivas, respectivamente

(ORLANDI, 2015).

De acordo com Orlandi (2015), a memória também está relacionada com as condições de produção dos discursos e é tratada em AD como interdiscurso, definido como “aquilo que fala antes, em outro lugar, independentemente [...] é o que chamamos memória discursiva”. Por essa concepção, proveniente da definição de Pêcheux, consideramos, assim, memória como “o saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma do pré-construído, o já-dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada da palavra” (ORLANDI, 2015, p. 29).

Pêcheux, que partiu da referida leitura de Althusser, propôs uma das noções teóricas de fundamental importância para a análise do discurso, que é “a noção de formação discursiva (FD), como decorrente de formação(ões) ideológica(as) [(FI)] correspondentes” (FLORES, NECKEL e GALLO, 2015, p. 58).

Em outras palavras, “a formação discursiva se define como aquilo que numa formação ideológica dada – ou seja, a partir de uma posição dada em uma conjuntura sócio-histórica dada – determina o que pode e deve ser dito” (ORLANDI, 2015, p. 41).

Uma formação discursiva é como um recorte de uma formação ideológica e, nesse sentido, há o “imbricamento indissociável entre ideologia e sujeito, uma vez que, se o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia, é também neste momento que ele passa a se identificar com uma formação ideológica”, e por conseguinte a uma FD (AIUB, 2015, p. 106).

Desse modo, “a noção de sujeito está frequentemente subordinada à noção de língua” (MAZIÈRE, 2007, p. 19), uma vez que:

O sujeito da AD é um ‘lugar de sujeito’ em uma abordagem dessubjetivada. [...] ele não pode ser apreendido, a não ser no interior de cada uma das buscas do analista, em função de seu desígnio interpretativo e de sua posição quanto à língua (MAZIÈRE, 2007, p. 22).

Em suma, Pêcheux, que permaneceu em uma “reflexão de entremeio, entre a sociolinguística, a linguística, a pragmática e a teoria da enunciação”, conservou pelo “corte saussuriano a possibilidade de pensar a singularidade do sujeito na língua assim como a articulação entre língua e ideologia (e inconsciente) abordando os pontos decisivos do materialismo histórico”, que são descritos por Orlandi como: “a questão do Estado, da prática política e da psicanálise” (ORLANDI, 2017b, p.15).

Compreendemos, portanto, que o indivíduo interpelado e assujeitado pela ideologia, sujeito, é produto de determinações históricas manifestadas na linguagem.

Do jogo de imagens e inconsciência do sujeito, por exemplo, Saussure, ao

analisar um caso de glossolalia, fez interrogações sobre a prova do inconsciente da linguagem, uma preocupação das ciências da linguagem do fim do século XIX, o que acendeu no cerne da reflexão linguística:

Um questionamento paralelo ao dos trabalhos neurofisiológicos e clínicos que, no decorrer dos anos 1870, se empenham em demonstrar que existe, entre os fenômenos superiores da atividade cerebral, um conjunto de manifestações de natureza automática que se exercem fora da vontade e independentemente da consciência. Esses trabalhos, herdeiros da tradição científica e médica na qual se elaborou o conceito de reflexo, estabelecem, certamente e antes de mais nada, como seus objetos de análise dados patológicos – fenômenos de sonambulismo, sintomas histéricos ou enunciados afásicos -, mas se empenham, contudo, nas operações intelectuais superiores e, dentre elas, nas mais complexas, ou seja, as da linguagem (COURTINE, 2016, p. 211, 212).

Diante do exposto sobre FD, FI, condições de produção, formações imaginárias e a relação teórica entre as regiões da AD no desenvolvimento desses conceitos, sintetizamos, sobre o sujeito da Análise do Discurso, que o estudo desse sujeito perpassa pelas dimensões histórica, política e ideológica, em uma representação da ordem da linguagem, cuja perspectiva discursiva estabelece a relação entre ideologia, que dá a ilusão de origem e evidência do discurso, e o inconsciente (ORLANDI, 2017a).

Portanto, para sintetizar língua, discurso e sujeito pela AD, retomamos como Pêcheux elucida o sujeito e o funcionamento da linguagem. Ambos são objetos de reflexão da AD, que busca um funcionamento linguístico-histórico desse sujeito do inconsciente, constituído pela linguagem, que não é causa e origem de si mesmo (MARIANI, 2008), como observamos também na explicitação abaixo:

Pêcheux (1998), ao retomar Lacan e Althusser, dirá que o sujeito quando diz “eu”, o faz inserido no teatro da consciência, ou seja, a partir de sua inscrição no simbólico e inserido em uma relação imaginária com o que lhe é dado a ser, ver, agir, pensar. Tal relação estabelecida com a realidade é da ordem do imaginário, algo que se produz na entrada do sujeito no simbólico e o impede de perceber ou reconhecer sua constituição pelo Outro, ou seja, o sujeito não percebe que se encontra convocado a se colocar no simbólico, a partir de sua constituição pelo próprio simbólico para dizer “eu” e se referir a um mundo já simbolizado (MARIANI, 2008, p. 144).

Desse modo, temos o interdiscurso, visto que é a partir de seu funcionamento “que podemos encontrar uma forma de pensar a conjunção entre ideologia e inconsciente. Porque no interdiscurso há o Outro, exterioridade constitutiva, memória estruturada pelo esquecimento” (ORLANDI, 2017a, [p.09]). Assim:

Se, em Lacan, retomado por Pêcheux (1975), a metáfora se define como “uma palavra por outra” (transferência), para falar do meu ponto de vista, a historicidade, a filiação à rede de sentidos, o Outro, pensado discursivamente, me leva à afirmação do funcionamento do interdiscurso pela afirmação das “palavras que falam com palavras” (ORLANDI, 2017a, p. [09]).

Destarte, a observação do indivíduo em sujeito do discurso é efetuada pela FD apresentada, com base no funcionamento do interdiscurso que marca o que determina esse sujeito, de modo que:

O Outro na AD manifesta, na teoria, o que é o *real da história*. Necessidade histórica, divisão do sujeito e do sentido, não transparência, não coincidência do sujeito consigo mesmo, não coincidência do sujeito e sentido, equívoco. Opacidade, metáfora”, termos estes que constituem a interpretação da prática da ideologia (ORLANDI, 2017a, p. [10]).

O real em AD “é da ordem do impossível, é aquilo que não se transmite, aquilo que não se ensina, aquilo que não se aprende, mas que existe produzindo efeitos” (AIUB, 2015, p. 109).

Em outras palavras, para a AD, o real é o que se evade ao simbólico, de uma forma constitutiva e estranha a uma única interpretação, a uma única lógica, como definiu Pêcheux em suas análises para relação língua-discurso-ideologia (MARIANI, 2008). Segundo Aiub (2015):

A ideologia não oculta ou inverte a realidade. Ela é a responsável pela interpretação, por um modo de interpretar e não outro. Sendo assim, não se pode falar em um sentido literal ou real. Não há a possibilidade de se atingir o real, embora seja este um desejo constante do sujeito.

É inevitável, por assim dizer, a ilusão de que existe um sentido único sobre as coisas. Portanto, a ideologia disfarça (dissimula) e faz com que não haja coincidência entre a essência e a aparência (ela é responsável por aquilo que aparenta ser sob determinada perspectiva). É o trabalho da ideologia, por conseguinte, que torna o processo de constituição dos sentidos inacessível ao sujeito de tal modo que haja sempre interpretação (AIUB, 2015, p. 106).

Por esse motivo, a interpretação em AD não corresponde a uma simples decodificação, como afirma Aiub (2015, p.106), visto que “ao interpretar, há uma exposição inevitável à incompletude do objeto simbólico, ou seja, não se tem nunca acesso ao todo, embora haja o desejo de tal e a ilusão de tal”.

Orlandi (2015, p. 13) esclarece que, em análise do discurso, deve-se “compreender a língua fazendo sentido, enquanto trabalho simbólico, parte do trabalho social geral, constitutivo do homem e da sua história”.

Estudos discursivos, portanto, não separam “forma e conteúdo e procura-se compreender a língua não só como uma estrutura, mas sobretudo como acontecimento”, de modo que resultam na forma material, que “é vista como o acontecimento do significante (língua) em um sujeito afetado pela história”, daí temos “a contribuição da Psicanálise, com o deslocamento da noção de homem para a de sujeito. Este, por sua vez, se constitui na relação com o simbólico, na história” (ORLANDI, 2015, p. 17).

Assim, “não há identificação plena e nem saturação nos processos simbólicos”,

pois “os furos no social são produzidos em percursos simbólicos que se realizam em sujeitos, pelo deslize dos significados na história, pela possibilidade de outros sentidos produzindo outras identificações, em condições de produção outras” (LAGAZZI, 2011, p. 323).

Os interlocutores da AD são, dessa forma, “sujeitos historicamente determinados, [...] interpelados pela ideologia. Por conseguinte, as condições de produção de um texto relacionam este texto a sujeitos históricos”, que podem ser identificados com uma FD e estão inscritos socialmente (INDURSKY, 2015, p. [74]).

Nesse sentido, é importante destacar:

Há, na teoria, uma necessária contradição constitutiva, uma vez que a AD questiona o Materialismo Histórico pela falta da Linguística, esta, por não trazer o sujeito e a ideologia e a Psicanálise, por não contemplarem a ideologia. Neste sentido, há uma relação de falta, de busca de completude, ao mesmo tempo em que o processo se configura como eterna falha no ritual e numa incompletude que não se esvai (AZEVEDO, 2018, p. 442).

Segundo Orlandi (2015), devemos ter a percepção de ilusão da literalidade das palavras, uma vez que o sujeito não enuncia de modo imutável, porque “a condição da linguagem é a incompletude”. Há efeitos de sentido, movimento, devido as condições de produção que constitui o discurso de quem fala, livre por tudo poder dizer e submisso à língua para compreendê-la, o que dá base para entender o assujeitamento (ORLANDI, 2015, p. 48-50).

Portanto, na Análise do Discurso de linha francesa, é relevante a compreensão de que o sentido é “efeito de um trabalho simbólico sobre a cadeia significante, na história, compreendendo a materialidade como o modo significante pelo qual o sentido se formula” (LAGAZZI, 2011, p. 323).

Reiteramos, então, que a AD define o discurso, que é seu objeto de estudo, “como efeito de sentidos entre interlocutores, e visa compreender como os sentidos se constituem em relação às condições de produção”, uma vez que os sentidos são “historicamente constituídos”, e o sujeito define-se “como posição a partir da relação com a língua, em processos de significação, em uma dada conjuntura histórica” (MARIANI et al., 2021, p. 341, 342).

Mediante as bases conceituais elencadas, bem como a abordagem teórica e analítica apresentada anteriormente para esta tese, que é o silenciamento, reiteramos nossos objetivos específicos para esta pesquisa, em compreender a produção de efeitos de sentido dos discursos produzidos por Nísia Floresta e ONU Mulheres sobre o objeto em questão, pelo interdiscurso produzido; além de identificar, através dos

modos de aproximação dos silêncios, as condições de produção dos discursos – *corpus* da pesquisa, na construção de silenciamentos; e, analisar a relação entre as formações ideológicas do discurso de Floresta e do discurso da ONU Mulheres, a partir das posições-sujeito presentes.

Nesse sentido, explanaremos no capítulo seguinte, os procedimentos analíticos concernentes a esta tese.

## 6.2 PROCEDIMENTOS ANALÍTICOS DISCURSIVOS

De acordo com o aporte teórico para o procedimento metodológico, que apresenta a constituição e desdobramento da Análise do Discurso de linha francesa e seus preceitos para estudos e pesquisas, destacamos o batimento entre teoria e dispositivo analítico, mobilizando as concepções de formações discursivas e ideológicas, condições de produção, silenciamento, produção de efeitos de sentido, interdiscurso e posições-sujeito, visando atender aos objetivos propostos.

Para tanto, Mazière (2007, p. 23, 13) explica que “o analista de discurso não é uma pessoa neutra. Nunca. Vimos que ele deve assumir uma posição quanto à língua, uma posição quanto ao sujeito”, uma vez que “o discurso propriamente não é individual. Ele é a manifestação atestada de uma sobredeterminação de toda fala individual”.

Então, com base em Orlandi, a injunção promovida pelo analista está voltada “à descolonização do olhar do leitor, por meio da complexificação da forma material”, ou seja, “trata-se de uma operação centrada na identificação dos mecanismos ideológicos que originam um fato discursivo, o tensionamento do objeto analisado [...] com o objetivo de delinear as múltiplas possibilidades de sentido presentes” (FERREIRA; COSTA, 2021, p. 29).

Segundo Ferreira e Costa (2021, p. 25), quando analisamos, “também o fazemos de um lugar e somos tomados em discurso de uma forma que é única para cada analista” e “os sentidos que atribuímos são os sentidos que nos concernem e nos constituem enquanto sujeitos com nossa historicidade”, o que significa que nossa posição discursiva marca, está relacionada ao nosso fazer.

Nesse sentido, a ética na AD está situada no interior da prática discursiva, da prática analítica, cujo desafio é trabalhar no entremeio, segundo o dizer de Pêcheux sobre nossa posição no trabalho analítico (FERREIRA; COSTA, 2021).

Ao nos referirmos ao *corpus* ser analisado pelas citadas concepções analíticas, consideramos ser ele, “um conjunto em fronteira no qual o interdiscurso, exterior, irrompe no intradiscurso” (MAZIÈRE, 2007, p. 61).

Conforme Orlandi (2007a, p. 55, 56), a dificuldade na análise do silêncio é o fato dele não ser representável e que é “preciso fazer intervir a teoria enquanto crítica”, de modo a “deslocar a análise do domínio dos produtos para o dos processos de produção dos sentidos”, ou seja, “o método de que necessitamos deve então ser ‘histórico’ (discursivo), e fazer apelo à ‘interdiscursividade’, trabalhando com os entremeios, os reflexos indiretos, os efeitos”.

A partir do referido deslocamento, é possível pensar como “modos de aproximação do silêncio”:

- a) Trabalhar com a noção de completude (incompletude), elaborando, por exemplo, a relação eclipse/incisa, em face do enunciado canônico (paradigmático). [...]
- b) Analisar as “figuras” como “sintomas” da marginalização do silêncio dos processos de significação [em sua complexidade e multiplicidade de “acontecimentos” ...].
- c) Pôr em relação múltiplos textos (intertextualidade), pela análise das paráfrases, em particular.  
(ORLANDI, 2007a, p. 56, 57).

Assim sendo, Orlandi (2007a, p. 57, 58) elucida que “o silêncio é fugaz”, e por isso “não é imediatamente visível e interpretável”. Para identificarmos e compreendermos o silêncio, considerando essas suas características, precisamos recorrer à historicidade que está “inscrita no tecido textual” e que pode trazê-lo a uma apreensão, com elipses/incisas dos sentidos, sintomas sobre o silêncio e paráfrases.

É relevante acrescentar que, de acordo com a natureza desta investigação, estamos desenvolvendo uma pesquisa qualitativa que se destina a atender questões específicas, o que a caracteriza, segundo Minayo (2001), com um nível de realidade que não pode ser quantificada. Em outras palavras, a pesquisa qualitativa preocupa-se com “o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (MINAYO, 2001, p. 21, 22).

Desse modo, de desenvolvimento descritivo e exploratório, esta pesquisa assim é caracterizada por proporcionar o estudo do tema mediante diversos prismas, em um planejamento flexível que permita classificação, explicação e interpretação dos fatos, sem manipulá-los (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 70). Tal qual a orientação

da AD, de que o analista não busque um controle da interpretação dos discursos, mas que a interpretação relacione “o que lê aos sentidos pré-construídos, ideologicamente pré-fixados”, trabalhando a língua em relação ao exterior que a cerca (SOUSA, 2011, p. 50), conforme discussão teórico-metodológica apresentada.

Para explanarmos sobre procedimentos analíticos, reportamo-nos às orientações trazidas por Eni Orlandi, que adotamos em nosso percurso de pesquisa, a respeito da interpretação dos discursos e análise supracitada do silêncio.

Dos pressupostos definidos por Orlandi, a interpretação deve abranger o sentido dos discursos, onde o alvo do analista é compreender como um texto lança sentidos nos dois níveis de interpretação, que envolve quem fala e quem analisa, porque ela não só ocorre no momento da leitura, mas também durante o processo da fala, que promove o critério de reversibilidade, ou seja, a troca de papéis de quem interage constituindo o discurso; e o critério da polissemia, que é a multiplicidade de significados do objeto do discurso (CILLA, 2013, p. 55).

A partir desses critérios, Orlandi (1987, p. 153, 154) define como tipos de discurso, o “discurso lúdico, discurso polêmico e discurso autoritário”, para compreender mais profundamente seu funcionamento, de modo que “os critérios para o estabelecimento dessa tipologia derivam das características”: interação e polissemia. Ou seja:

Da primeira resulta o critério que leva em conta o modo como os interlocutores se consideram: o locutor leva em conta seu interlocutor de acordo com uma certa perspectiva, não o leva em conta, ou a relação entre interlocutores é qualquer uma? Ainda sob esse aspecto, entra o critério da *reversibilidade* que, afinal, é o que determina a dinâmica da interlocução: segundo o grau de reversibilidade haverá uma maior ou menor troca de papéis entre locutor e ouvinte, no discurso. O outro critério tem a ver com a relação dos interlocutores com o objeto do discurso: o objeto de discurso é mantido como tal e os interlocutores se expõem a ele; ou está encoberto pelo dizer e o falante o domina; ou se constitui na disputa entre os interlocutores que o procuram dominar. Desse mecanismo, ou seja, dessa forma de relação com o objeto do discurso é que podemos derivar o critério da *polissemia*: haverá uma maior ou menor carga de polissemia de acordo com essa forma de relação. Daí termos os tipos de discurso como segue:

*Discurso lúdico*: é aquele em que a reversibilidade entre interlocutores é total, sendo que o objeto do discurso se mantém como tal na interlocução, resultando disso a polissemia aberta. O exagero é o *non sense*.

*Discurso polêmico*: é aquele em que a reversibilidade se dá sob certas condições e em que o objeto do discurso está presente, mas sob perspectivas particularizantes dadas pelos participantes que procuram lhe dar uma direção, sendo que a polissemia é controlada. O exagero é a injúria.

*Discurso autoritário*: é aquele em que a reversibilidade tende a zero, estando o objeto do discurso oculto pelo dizer, havendo um agente exclusivo do discurso e a polissemia contida. O exagero é a ordem no sentido militar, isto é, o assujeitamento ao comando.



[...] Devemos observar, em geral, que esses tipos de discurso não têm de existir necessariamente de forma pura. Há mistura de tipos e, além disso, há um jogo de dominância entre eles que deve ser observado em cada prática discursiva. Isso significa que é preciso analisar o funcionamento discursivo para se determinar a dinâmica desses tipos (ORLANDI, 1987, p. 154, 155, 156).

Assim, um funcionamento discursivo é relacionado aos seus interlocutores e às condições de produção desses discursos, mediante os gestos de interpretação que podem, no momento da leitura e análise, reproduzir o sentido do autor da fala (leitura parafrástica) ou sentidos diversos (leitura polissêmica) (CILLA; COSTA, 2015, p. 236).

Orlandi (2015, p. 87) define que as denominações para suas três tipologias, citadas acima, não devem estabelecer juízos de valor aos sujeitos do discurso, mas descrever o “funcionamento discursivo em relação a suas determinações histórico-sociais e ideológicas”, que é nossa proposta no objetivo em foco.

Nesse sentido, compreender o que são posições-sujeito é fundamental nessa discussão, uma vez que os processos parafrásticos podem instaurar “posições de contraidentificação com o saber dominante dentro da FD na qual são produzidos. Diz-se, assim, que há uma ruptura nos processos de significação”, ou seja, há uma indagação da ideologia em questão, com “instauração do processo polissêmico que joga intimamente com o equívoco. Não há como saber, contudo, onde que o processo parafrástico rompe para instaurar o polissêmico”, só com o percurso analítico do discurso (AIUB, 2015, p. 116).

Quando há contraidentificação forte o suficiente para o sujeito romper com sua FD, ocorre o processo de desidentificação, filiando-se, o sujeito, a outra formação discursiva, que é o processo de identificação onde é reproduzida com fidelidade a nova ideologia, de maneira distanciada a outras possibilidades (AIUB, 2015).

Desse modo, posições-sujeito expõem processos de identificação, contraidentificação e desidentificação das FDs, conforme explana Indursky (2005), o que pode revelar condições de produção de silenciamentos, uma vez que “as palavras são cheias de sentido a não dizer” discursivamente (ORLANDI, 2007, p.14). Portanto:

O funcionamento do silêncio atesta o movimento do discurso que se faz na contradição entre o “um” e o “múltiplo”, o mesmo e o diferente, entre paráfrase e polissemia. Esse movimento, por sua vez, mostra o movimento contraditório, tanto do sujeito quanto do sentido, fazendo-se no entremeio entre a ilusão de um sentido só (efeito da relação com o interdiscurso) e o equívoco de todo o sentido (efeito da relação com a *lalangue*), (ORLANDI, 2007a, p.17).

Orlandi orienta o estabelecimento de critérios e a definição dos tipos de discurso na análise, da qual buscamos as FIs e FDs pelas posições-sujeito em

questão, a interdiscursividade na produção de efeitos de sentido dos discursos e a construção dos silenciamentos nas condições de produção dos discursos. Diante disso, compreendemos que:

O sujeito não adere às formações discursivas automaticamente e elas, por sua vez, não se apresentam como espaços maciços de sentido. Há espaços de silêncio que são o índice da história particular do sujeito em sua relação com a linguagem, ou melhor, de sua história em face da articulação entre as diferentes formações discursivas e de seus deslocamentos (ORLANDI, 2007a, p. 87).

Os discursos selecionados para construção do presente *corpus* são do século XIX, da autora e educadora Nísia Floresta, com reivindicações e ações sobre direitos das mulheres; e discursos do século XX e XXI, nos momentos em que esses direitos foram reconhecidos como direitos humanos, através da Declaração e Plataforma de Ação da IV Conferência Mundial sobre a Mulher, em 1995, e seu desdobramento pela ONU Mulheres.

O delineamento do *corpus* referente ao século XIX, dentre tantas obras de Floresta, deve-se ao foco temático discutido: a defesa da educação e busca de efetividade quanto a igualdade de direitos entre homens e mulheres, por uma participação plena nas decisões e desenvolvimento das sociedades.

Considerando esses aspectos, fazem parte do citado *corpus* as obras: “Direitos das mulheres e injustiça dos homens” (1832), livro que lançou Floresta como precursora das ideias em defesa de direitos das mulheres, que também é a sua primeira obra escrita; “Conselhos à minha filha” (1842), livro mais editado, com tradução em italiano e francês, como incentivo à boa conduta e sobre a condição feminina, tornando-se leitura recomendada em escolas italianas; “Discurso que às suas educandas dirigiu Nísia Floresta Brasileira Augusta” (1847), cujo texto, lido ao final do ano letivo de seu Colégio Augusto, foi um direcionamento educacional e orientações sobre conduta, como um guia para esse público-alvo; “Opúsculo Humanitário” (1853), que traz a defesa da educação como meio de extinção e superação da dita inferioridade das mulheres, mais importante obra sobre o tema.

Assim, destacamos obras não ficcionais para delimitarmos o gênero discursivo a ser analisado em relação a temática desta pesquisa, uma vez que Nísia escreveu poemas, romances, artigos, novelas didático-moralistas e registros de viagem, o que abrange os demais títulos de sua obra.

Todas as suas produções referentes à temática sobre “direitos” trazem questões de mobilização e comportamento social das mulheres de seu tempo e para

posteridade, abordando diferentes fases de sua vida e pensamentos como educadora e autora. Por este motivo, consideramos importante esclarecer que as demais obras sobre a temática abrangem questões similares, visto que são, também, de cunho moralista, destinadas às suas alunas e jovens em geral, sobre a condição das mulheres na sociedade e sobre a educação como base de seus discursos.

No entanto, as quatro obras elencadas são representativas, de acordo com a temática em foco, visto que retratam a igualdade de direitos e oportunidade de trabalho, de modo não sexista, e a educação para emancipação das mulheres, em meio ao papel social vivenciado por condutas e costumes estabelecidos sob silenciamentos que se transpuseram até os dias atuais.

Como *corpus* do século XX e XXI, marco para o reconhecimento dos direitos das mulheres como direitos humanos, elencamos documentos de referência, que são especificamente: o documento da “IV Conferência Mundial sobre as Mulheres e a adoção da Declaração e Plataforma de Ação de Pequim” (China, 1995); e o documento do maior encontro da ONU sobre os direitos das mulheres que, no ano de 2021, corresponde a “65ª Sessão da Comissão da ONU sobre a Situação das Mulheres”.

O primeiro documento, de 1995, trata-se da maior e mais importante mobilização para igualdade de gênero e empoderamento de meninas e mulheres. É a maior e mais importante das quatro Conferências mundiais ocorridas e continua a influenciar na promoção da situação das mulheres de maneira geral, como aconteceu em 2015, por exemplo, em comemoração ao 20º aniversário da Quarta Conferência Mundial sobre as Mulheres, que foi tema central da 59ª Sessão da Comissão sobre a Situação das Mulheres (CSW59). Essa Comissão promove uma reunião, realizada na sede das Nações Unidas, em Nova York, com a presença de líderes e ativistas mundiais (ONU MULHERES, 2020a).

O segundo documento, contemporâneo, tem como objetivo revisar e avaliar a implementação do que foi posto pela Declaração e Plataforma de Ação de Pequim e demais sessões extraordinárias ao longo desses 25 anos, além de contribuir, de maneira plena, com a realização da Agenda 2030, destinada ao Desenvolvimento Sustentável das Nações interessadas e em regime de colaboração (ONU MULHERES, 2020a).

A citada Agenda 2030 visa equilibrar economia, sociedade e meio ambiente, a partir de todos os direitos humanos atendidos, como os direitos das mulheres que, ainda em processo de efetivação, são alvo de discussões e acompanhamentos, em

meio a reuniões na sede da ONU, e mobilizações de ordem local e global nas últimas décadas (ONU MULHERES, 2015).

Configura-se, assim, o *corpus* da pesquisa em seis (6) documentos: quatro (4) registros da primeira metade do século XIX, de Nísia Floresta, referentes aos direitos das mulheres, como o mais antigo do Brasil e América Latina, de onde partem observações que geraram as questões desta pesquisa; e dois (2) registros da atualidade, de ordem mundial, com ações em prol dos direitos em questão, a partir da revisão discutida sobre o que foi decidido, realizado e demais avanços e necessidades.

Dessa maneira, ao buscarmos contemplar os objetivos desta tese, destacamos, como cerne da questão para análise, o funcionamento discursivo presente no *corpus* elencado.

Conforme Orlandi (2017b, p. 55), “a análise de discurso trabalha sobre relações de poder simbolizadas em uma sociedade dividida”, que é a situação de conflito sobre direitos de homens e mulheres, discutidos e não consensuados por séculos, trazidos no desenvolvimento analítico e com base teórica e metodológica da AD.

Para análise, consideramos uma leitura discursiva, compreendendo o modo de funcionamento do discurso pela constituição de sujeitos e sentidos, através da observação de “como eles se constituem, como formulam (e são formulados) e como circulam” (ORLANDI, 2017b, p. 152).

Destarte, quando o discurso parece nítido e como reflexo da realidade, na “transparência da linguagem, é a ideologia que fornece as evidências que apagam o caráter material do sentido e do sujeito. É aí que se sustenta a noção de literalidade”, que na análise da AD não há, parte-se da compreensão sobre ideologia, com criticidade a essa ilusão de origem do discurso e de sua literalidade (ORLANDI, 2015, p. 49).

O sentido de literalidade que estamos nos referindo, de “concepção linguística imanente, é aquele que uma palavra tem independentemente de seu uso em qualquer contexto”. A partir disso, o analista do discurso deve considerar que a literalidade é uma construção “em relação ao processo discursivo com suas condições” e “expor o olhar leitor à opacidade do texto, como diz M. Pêcheux (1981), para compreender como essa impressão é produzida e quais seus efeitos” (ORLANDI, 2015, p. 49, 50).

Para tanto, no momento da leitura e análise, Orlandi (2000, p. 36, 37) ainda esclarece que no jogo entre o mesmo e o diferente, ou seja, entre a paráfrase (o já

dito) e a polissemia (a se dizer), “os sujeitos e os sentidos se movimentam, fazem seus percursos, (se) significam”, havendo uma relação tensa de trabalho contínuo onde “os sentidos e os sujeitos sempre podem ser outros”, ou não, depende de como for trabalhado esse jogo de tensões, renunciando assim a uma interpretação limitada por uma conjuntura, uma vez que a AD é uma disciplina de entremeio, ao se articular com diferentes regiões teóricas, compondo, assim, seu objeto e gestos de interpretação na interface dessas regiões que a fundamentam. Portanto:

Ao dizer, o sujeito significa em condições determinadas, impelido, de um lado, pela língua e, de outro, pelo mundo, pela sua experiência, por fato que reclamam sentidos, e também por sua memória discursiva, por um saber/poder/dever/dizer, em que os fatos fazem sentido por se inscreverem em formações discursivas que representam no discurso as injunções ideológicas (ORLANDI, 2015, p. 50, 51).

Diante do exposto, configuramos como procedimentos de análise, primeiramente, a constituição dos discursos pela construção de silenciamentos nas quatro (4) obras de Nísia Floresta e nos dois (2) documentos da ONU Mulheres, ao identificar suas “condições de produção através dos modos de aproximação dos silêncios”.

Para essa constituição dos discursos, consideramos, em suas formulações e circulações, a “produção de efeitos de sentido pelo interdiscurso” sobre direitos das mulheres, discutidos no *corpus* apresentado, sob uma leitura não só do sentido polissêmico, mas também parafrástico – do sentido do produtor do discurso, do já dito –, considerando a posição de reversibilidade. Em outras palavras, são duas etapas que correspondem à análise da formulação de discursos e sua circulação pelo viés dos efeitos de sentidos.

Por fim, consideramos analisar a relação entre as “formações ideológicas” dos discursos de Nísia Floresta e da ONU Mulheres, a partir das “posições-sujeito” apresentadas, de ambas as autorias, sobre o objeto discursivo.

Nesses movimentos de interpretação que temos em cada etapa, estaremos na súmula do funcionamento discursivo trazido no *corpus*, onde podemos discutir, como efeito de conclusão, sobre as relações de poder simbolizadas.

A apresentação do *corpus* será mediante recortes dos discursos, sequências discursivas (SD), numeradas, que são procedimentos de constituição de *corpus* por seguimentos para análise, “dominadas por um determinado estado, suficientemente homogêneo e estável, das condições de produção do discurso” (COURTINE, 2016, p. 20).

Desse modo, buscamos contemplar as concepções analíticas que direcionam nossa análise para interpretação dos discursos, visando o funcionamento discursivo em foco, ou seja, descrever discursos que produzam sentido de natureza social, histórica e ideológica, no imbricamento entre língua, história e sujeito, conforme desenvolvido pelo pesquisador Michel Pêcheux a partir do final da década de 1960.

Em síntese, reavemos a seriedade dos estudos em AD, pois, como afirma Orlandi (2000), o objeto discursivo não se esgota em uma descrição, porque todo discurso é parte de um processo mais amplo da discursividade, cujo recorte determina a forma de analisar e o dispositivo teórico da interpretação que é construída, o que nos dá abertura para o gesto de leitura e interpretação adotados na análise que se segue, possibilitando o desenvolvimento de outros estudos e dispositivos teóricos e analíticos para diferentes investigações.

Conforme a discussão a seguir, consideramos analisar um funcionamento discursivo dos séculos XIX e XX-XXI sobre a busca de uma realidade emancipada para as mulheres, discursos envoltos por conquistas, dificuldades e silenciamentos.

## 7 MATERIALIDADE DISCURSIVA SOB A ANÁLISE DO DISCURSO FRANCESA

A presente análise, a partir do delineamento proposto no capítulo anterior, está dividida em três partes, contemplando os objetivos específicos da pesquisa e temática abordada, o que corresponde, primeiramente, aos discursos de Nísia Floresta nas obras “Direitos das Mulheres e injustiça dos homens” (1832); “Conselhos à minha filha” (1842); “Discurso que às suas educandas dirigiu Nísia Floresta Brasileira Augusta” (1853); “Opúsculo Humanitário” (1853).

Em seguida, apresentaremos a análise do discurso da ONU Mulheres no documento da “IV Conferência Mundial sobre as Mulheres e a adoção da Declaração e Plataforma de Ação de Pequim” (1995); e da “65ª Sessão da Comissão da ONU sobre a situação das Mulheres” (2021).

Para ambas as análises, aplicamos as concepções analíticas na apresentação do *corpus*, a partir de sequências discursivas, conceitos da AD de linha francesa que explicam o sujeito do inconsciente da origem do seu dizer pelo interdiscurso e que nos leva a discutir a produção de efeitos de sentido nos discursos desse sujeito, capturado pela linguagem onde carrega um “nós”, um “Outro” nesse dizer.

Deste modo, o sujeito do inconsciente não é a origem do discurso, ele apresenta um discurso perpassado por outros, no qual está marcada a ideologia. A materialização dessa ideologia são as formações discursivas que apresenta, constituídas por condições de produção em sua formulação, da qual buscamos a construção de silenciamentos, através dos modos de aproximação dos silêncios.

Na presente leitura polissêmica e parafrástica do *corpus* elencado, buscamos compreender, portanto, a formulação e circulação dos discursos para, ao final, apresentamos a articulação entre os discursos dos enunciadores – sujeito discursivo Nísia Floresta e instituição discursiva ONU Mulheres – pelas formações ideológicas de ambas as posições-sujeito apresentadas.

O silenciamento, segundo Orlandi (1995), é considerado uma condição da produção de sentidos, uma interdição do dizer que limitou a efetivação dos direitos das mulheres no século XIX e comprometeu direitos conquistados posteriormente, não solidificando-os nas práticas sociais, o que nos faz entender uma dimensão do não dito, implicado para a ocorrência dessas situações, como veremos a seguir.

## 7.1 NÍSIA FLORESTA, SÉCULO XIX

### 7.1.1 Ano de 1832

A partir da linha temporal de publicações de Nísia Floresta, iniciaremos as análises encetando pelo primeiro e destacado livro da autora, “Direitos das mulheres e injustiça dos homens”, datado de 1832.

Esse livro apresenta seis (6) capítulos, intitulados como: “Que caso os homens fazem das mulheres, e se é com justiça”; “Se as mulheres são inferiores ou não aos homens, quanto ao entendimento”; “Se os homens são mais próprios que as mulheres para governar”; “Se as mulheres são ou não próprias a preencher os cargos públicos”; “Se as mulheres são naturalmente capazes de ensinar as ciências ou não”; e “Se as mulheres são naturalmente próprias, ou não, para os empregos”.

Nesse período de publicação da referida obra, Dionísia Gonçalves Pinto, que já utilizava seu pseudônimo, Nísia Floresta Brasileira Augusta, encontrava-se casada pela segunda vez, mãe de Lívia, nascida em 1830, e residindo em Pernambuco. A autora potiguar, que havia perdido seu pai, a quem devotava profunda afeição, e estava inserida em um período de conflitos internos nacionalistas da recente Nação brasileira, se preocupava, naquele contexto, com o desenvolvimento da educação escolar para impulsionar a modernização do país.

Essa obra, de 1832, apresenta-se como uma tradução livre, do francês para o português, do livro de Mistriss Godwin (Mary Wollstonecraft), oferecida as brasileiras e acadêmicos brasileiros por Nísia Floresta Brasileira Augusta. Para essa análise, utilizamos a reimpressão do livro feita em Porto Alegre, capital do sul do Brasil, pela Tipografia de V. F. de Andrade, Rua da Ponte, no ano de 1833.

Corroboramos com Oliveira (2015, p. 20, 41), de que se trata de uma tradução cultural, pois Floresta legitima seu objetivo de combater a opressão vivida pelas mulheres como “um processo de transporte de ideias jurídicas de um contexto cultural para outro”; “inaugura, na verdade, um texto baseado na cultura brasileira”, uma vez que o trabalho de tradução cultural da autora analisa “a questão da mulher a partir da perspectiva nacional [...] do lugar do sujeito oprimido, silenciado e excluído, materializado na figura da mulher brasileira”, que consiste nas “raízes do feminismo e do direito das mulheres” no Brasil.

Em sua dedicatória, a autora registra que a obra não deve ser concebida com



vaidade pelas mulheres, mas com modéstia no exercício da virtude, a fim de despertar as qualidades até então abatidas “pela desprezível ignorância em que os homens, parece de propósito, têm nos conservado, eles reconheçam que o Céu nos há destinado para merecer na Sociedade uma mais alta consideração” (FLORESTA, [1832], 2016, p. 111) (SD1).

A autora ainda destaca a responsabilidade dos acadêmicos, cujas esperanças para o progresso da Nação estavam-lhes sendo creditadas, de reconhecerem a injustiça que era a privação destinada às mulheres, de não terem acesso a uma boa educação, quando solicita:

SD2: Longe de criticardes a minha temeridade, lamentareis a nossa sorte, pois que até em pequenas empresas não podemos desenvolver nossos talentos naturais. Assim como [espero] que, algum dia nas horas vagas de vossos altos ministérios, lançareis vistas de justiça sobre nosso sexo em geral, se não empreender uma metamorfose na ordem presente das coisas, ao menos para conseguirmos uma melhor sorte, de que não duvidareis, somos dignas. Destarte conseguireis nossos verdadeiros louvores, e vossos nomes imortalizados, receberão da Posteridade a brilhante coroa de vossas virtudes (FLORESTA, [1832], 2016, p. 111, 112).

No primeiro capítulo do livro, “Que caso os homens fazem das mulheres, e se é com justiça”, percebemos a constituição de seu discurso perpassada pela realidade sócio-histórica do século XIX, de severas proibições ao desenvolvimento educacional para as mulheres, conforme crítica abaixo sobre o tratamento que lhes era dado:

SD3: Se cada homem, em particular, fosse obrigado a declarar o que sente a respeito de nosso sexo, encontraríamos todos de acordo em dizer que nós nascemos para seu uso, que não somos próprias senão para procriar e nutrir nossos filhos na infância, reger uma casa, servir, obedecer e aprazer aos nossos amos, isto é, a eles homens [...] Os homens parecem concluir que todas as outras criaturas foram formadas para eles, ao mesmo tempo em que eles não foram criados senão quando tudo isto se achava disposto para seu uso. Eu não me proporia a fazer ver a futilidade deste raciocínio; mas concedendo que ele tenha alguma ponderação, estou certa que antes provará que os homens foram criados para o nosso uso do que nós para o deles. [...] Que direito pois têm eles de nos desprezar e pretender uma superioridade sobre nós, por um exercício que eles partilham igualmente conosco? Todos sabem, nem se pode negar, que os homens olham com desprezo para o emprego de criar filhos e que é isto, às suas vistas, uma função baixa e desprezível; mas se consultassem a Natureza nesta parte, sentiriam sem que fosse preciso dizer-lhe, que não há no Estado Social um emprego que mereça mais honra, confiança e recompensa. Basta atender às vantagens que resultam ao gênero humano para convir-se nisto; eu não sei se até por esta razão unicamente, as mulheres não mereciam o primeiro lugar na sociedade civil (FLORESTA, [1832], 2016, p. 123 e 124).

Nísia inscreve-se em uma formação discursiva religiosa expressiva, tanto em sua escrita que exalta o Divino, quanto no exercício de sua docência com a disciplina de Religião, entre as demais costumeiras da época para meninas (como música e costura, por exemplo), e as científicas por ela acrescentadas (matemática, educação

física etc.).

Dessa formação discursiva, a elipse presente é a afirmação de que a mulher foi criada por último na criação Divina, referida naquele momento como “Natureza” e que, portanto, tudo o que se achava disposto era para seu usufruto, e não de ser colocada na posição de criatura a serviço do homem, se essa premissa estivesse em questão na sociedade a título de comparação sobre a origem de homens e mulheres.

Nessa paráfrase do texto bíblico sobre a criação do homem, seguida da criação da mulher para ser sua companheira, Floresta recrimina a distorção do entendimento sobre os papéis de ambos, uma vez que partilham igualmente do exercício de responsabilidades, embora, mesmo a função delegada às mulheres na criação dos filhos seja desprezada e considerada inferior às vistas dos homens.

Nesse momento, Floresta retoma, no fio do discurso, a legitimidade que seria “se consultassem a Natureza nesta parte”, de que não há naquilo que eles desprezam no Estado Social, ofício mais digno e honroso com mérito de recompensa, e, portanto, do resultado desse ofício ao gênero humano, o destaque das mulheres na sociedade civil.

Floresta trabalha seu discurso a partir do que está posto na formação ideológica da sociedade do século XIX sobre o valor dos papéis de homens e mulheres, mas apresentando uma contraidentificação, ao valorizar o papel exercido pelas mulheres em relação aos filhos, sem a limitação de ser o único a ser exercido, trazendo a intertextualidade com o livro *Vindications of the rights of woman*, da inglesa Mary Wollstonecraft, ideais que a inspiraram a realizar o que chamou de tradução livre dessa obra.

A partir desse discurso, a autora direciona, na produção de efeitos de sentido, a construção do silenciamento aos direitos das mulheres, quando questiona a legitimidade do desprezo e superioridade adotadas pelos homens como um paradigma a ser seguido. No período de enunciação desse discurso, Floresta também havia passado por um primeiro casamento, aos 13 anos de idade, do qual saiu pouco tempo depois sob perseguições e acusações de adultério, por deixar o marido e voltar para a casa dos pais (BARIÓN et al., 2017).

Desse modo, as condições de produção de seu discurso são constituídas pelas bases do silenciamento próprio daquele período, de pôr a mulher em silêncio através da obediência aos homens e sua servidão. No entanto, a partir de sua educação letrada, Nísia tornou-se presença em publicações pela imprensa desde 1830, aos 20

anos de idade, abordando temáticas sobre mulheres (DUARTE, 2010), além de, também, posicionar-se sobre o assassinato de seu pai a mando de poderosos, como denunciou, o que fortalecia seus ideais de justiça social (BEZERRA; SILVA, 2016).

Com as ideias iluministas difundidas em Pernambuco naquele tempo, fundamentou seus ideais de valorização das mulheres em seus encargos comuns e outras possibilidades sociais, buscando refutar a ideia da inferioridade feminina quando afirmava a utilidade das mulheres na sociedade, visto sua formação discursiva ser imbuída na doutrina Utilitarista, que disseminava o pensamento sobre o útil como valor soberano da vida, o que a fez reiterar seu discurso sobre essa problemática.

De acordo com Bezerra e Silva (2016, p. 124), essa “tendência do pensamento ético, político e econômico inglês, dos séculos XVIII e XIX”, o Utilitarismo, trouxe “a coincidência entre a utilidade individual com a social” como um dos principais temas dessa doutrina, referência de Floresta sobre a maior estima das mulheres no contexto social, permitindo-nos identificar mais um silenciamento em seu discurso, face ao paradigma patriarcal, como podemos observar a seguir:

SD4: Para que servem os Juizes, os Magistrados e os Officiaes, que lhes são subordinados para administração da Justiça, senão para garantir a segurança e propriedade dos bens daqueles que, se não fosse proibido, seriam capazes de fazer justiça a si mesmos mais exata e prontamente? Porém as mulheres, mais verdadeiramente úteis, se ocupam em lhes conservar a vida para gozarem desta propriedade. Estimam-se e recompensam-se os Soldados, porque combatem para defender os homens feitos, que são tão capazes, e mesmo mais que eles, de se defenderem. Com quanta maior razão não merece o nosso sexo essa estima e recompensa, trabalhando para defender os homens numa idade em que não sabem o que são, não podem distinguir os amigos dos inimigos, e nem têm outra defesa mais, que suas lágrimas? [...]Tais são os generosos officios que lhes prestamos; tal é a ingratidão com que nos recompensam. Sem dúvida é preciso que os homens tenham a imaginação bem corrompida para olharem um exercicio tão importante, como baixo e desprezível e para lhe recusar toda estima que na realidade merece (FLORESTA, [1832], 2016, p. 125, 126).

As “figuras” da marginalização do silêncio dos processos de significação sobre os direitos das mulheres podem ser identificadas na complexidade da origem da parcialidade, referente ao pouco reconhecimento do valor das mulheres na sociedade em suas funções até então estabelecidas, por serem serviços, aos olhos dos homens, comuns e ordinários, como se fossem banais para serem levados a sério.

Essa marginalização do silêncio que atravessa as palavras em seu dizer, com o apagamento de outros sentidos possíveis de acordo com a situação discursiva, conforme Orlandi (2007a), é identificada em discursos de Floresta quando ela afirma, por exemplo, o questionamento sobre a relevância das mulheres em sociedade como

“mais verdadeiramente úteis”, por conservar a vida daqueles que algum dia serão dirigentes e cidadãos do país; e por recuar na mesma afirmação com a incisa no discurso sobre maternidade, de que não há o que falar sobre recompensa, mas, dizer para além dessa função, conforme sequência discursiva abaixo.

SD5: [...] Eu não pretendo queixar-me de não recebermos recompensa: seja-me somente permitido dizer, que por sermos mais capazes que os homens em desempenhar este cargo, não se segue que não possamos também desempenhar outro qualquer (FLORESTA, [1832], 2016, p. 126).

A não reiteração do discurso sobre a valorização da maternidade não revela contraidentificação da autora à criação de filhos, pelo contrário, Nísia era devotada à família e foram seus filhos que lhe deram forças para continuar vivendo em sua precoce viuvez, como deixa claro no livro “Conselhos à Minha Filha” (1842). O não dito quando afirma “seja-me somente permitido dizer”, esboça o silenciamento sobre o papel de mãe não valorizado, sem o devido respeito e compartilhamento que se esperava dos homens.

Então, Floresta traz, nesse silenciamento, a presença da marginalização do silêncio, ou seja, o descaso dos homens aos direitos das mulheres, e busca, a partir daí (estrategicamente, é possível), produzir novos sentidos sobre o ser mulher: ter a grande capacidade de criar e formar seres humanos é requisito suficiente para redefinição de papéis sociais, o que aponta para o papel da educação para mulheres, deixando de serem “servas” de seus “amos”, para tornarem-se esposas de seus maridos. Assim:

SD6: Na verdade os homens parecem aprovar isto tacitamente; mas com o seu desinteresse ordinário, pretendem restringir todos os outros talentos nossos na órbita singular da obediência, da servidão e da ocupação de satisfazer a nossos amos. Eles têm como uma razão geralmente aprovada o serem nossos amos; mas por que títulos? Eis uma pergunta a que não podem responder. Entretanto, este sentimento é tão comum entre eles, que todos desde o Príncipe até o Súdito, se acham possuídos dele. Já fui testemunha da cena divertida de um homem de baixa condição, pondo um sinal na testa da mulher para lhe fazer ver, unicamente, dizia ele, que era seu senhor (FLORESTA, [1832], 2016, p. 126).

O sentimento comum entre os homens, independentemente de sua posição social, pode ser compreendido pela ideologia patriarcal que impôs a subjugação das mulheres, excluindo sua participação na construção histórica, sem posição política e social ativas (LIMA, 2016). Mas, de onde veio tal ideologia que naturalizou e legitimou atitudes como a relatada por Floresta, em que um homem marcou a testa de sua esposa para provar que era seu senhor?

De acordo com o estudo sobre as possíveis origens da negação de direitos às

mulheres, onde encontramos a discussão de que o sistema patriarcal não mais existe legalmente por atualizações jurídicas e discussões sociais, embora presente ideologicamente (MEDEIROS, 2020), capaz de submeter e silenciar, traz como possível gênese, de tal postura de superioridade dos homens, sua ascensão como guerreiros na formação de sociedades, marcando sua figura entre o povo e o inimigo. E, ainda, pelo viés biológico e psicológico, tal postura seria decorrente da força física e agressividade por dominância, inclusive sexual, sobre as mulheres (LERNER, 2019).

Diante da dimensão supervalorizada do papel dos homens em detrimento do papel das mulheres, a posição-sujeito assumida por Floresta é de contraidentificação à formação ideológica de seu século, uma vez que não nega a importância de ambos os papéis, mas discute a exclusão sofrida pelas mulheres, buscando igualdade de direitos fundamentais para um desenvolvimento humano justo.

As condições reais de existência estavam materializadas nessas práticas de subjugação, onde os homens viam-se como donos e senhores. A apreensão de Floresta estendia-se à necessidade de contraidentificação das mulheres a essa situação de que têm sido alvo quando alega que os homens, não podendo negar que as mulheres são criaturas racionais, mantiveram a busca por provar absurdas opiniões e injustos tratamentos, amparados por ideologias patriarcais nutridas por pensadores e autores, que “em um de seus escritos semanários” e como “um exemplo da sabedoria de seu sexo”, julgavam imprudente conceder “as doçuras da liberdade” às mulheres, que deveriam ser conservadas “toda sua vida em um estado de subordinação e dependência absoluta dos homens” (FLORESTA, [1832], 2016, p. 129) (SD7).

Esse discurso contra a liberdade das mulheres é discorrido pela autora no terceiro capítulo do livro, intitulado “Se os homens são mais próprios que as mulheres para governar”, quando denuncia que as mulheres eram consideradas como criaturas “destituídas de bom senso e naturalmente incapazes de se conduzir”, ditas fracas para agirem por sua própria conduta.

Essa formação discursiva machista é chamada por Floresta de “raciocínio frívolo” e “improcedente”, quando questiona que: “[...] mas que prova têm eles apresentado, para convencer que não seríamos tão capazes de nos preservarmos dos perigos, como eles o são de nos guardar, se gozásemos das mesmas vantagens e poder?”. E pela intervenção da historicidade, de modo particular, relacionada a

múltiplos discursos, arremata, “além de que, estamos porventura mais seguras debaixo de sua direção, que da nossa própria?” Recusando-se, assim, a submissão para a qual foram condenadas, como afirma em seu discurso (FLORESTA, [1832], 2016, p. 137) (SD8).

A construção dessas e de outras formações discursivas criticadas por Floresta remetem à ideologia de superioridade masculina, que nos traz a presença do silenciamento de modo fugaz, utilizado como efeito de verdade, o que leva a autora a esperar, contudo, pelas mulheres de bom senso terem empenho para conhecerem que “merecem um melhor tratamento e não se submeterão servilmente a um orgulho tão mal fundado” (FLORESTA, [1832], 2016, p. 127 e 128) (SD9), e arremata:

SD10: Que personagens singulares! Não são eles bem dignos de tão alta preeminência! Exigir uma servidão a que eles mesmos não têm coragem de se submeter, de um sexo, que sua vaidade qualifica com o título de – vasos frágeis –, e querer que lhes sirvamos de ludíbrio, nós, a quem eles são obrigados a fazer a corte e atrair em seus laços com as submissões as mais humilhantes! Têm por ventura eles alguns títulos para justificar o direito com que reclamam os nossos serviços, que nós igualmente não tenhamos contra eles? [...] Quantas mulheres há, que depois de haverem confiado a sua liberdade a um esposo, encontram bem cedo o cordeiro transformado em Tigre, e então se acham no caso de invejar a sorte de um escravo sujeito a um tirano sem piedade? [...] Eu tenho ouvido dizer, e é um rifão antigo, que “o diabo é bom quando está satisfeito”. [...] quanto mais se procura agradá-los, tanto menos se consegue; ou, se por acaso, se tira algum proveito, nunca é equivalente aos seus cuidados. Certamente o Céu criou as mulheres para um melhor fim, que para trabalhar em vão toda sua vida. Talvez se me objetará que não é trabalhar inutilmente, uma vez que com isto não fazem mais que preencher o seu tempo; que não tendo sido criadas senão para escravas dos homens, a nossa única obrigação é lhes ser submissas e lhes aprazer; que quando desprezamos outra qualquer coisa, não somos nisso responsáveis, pois que Deus não nos outorgou outros talentos. (FLORESTA, [1832], 2016, p. 127, 128).

Apesar de Nísia ainda estar casada em 1832, e com um marido de sua escolha, a quem respeitava e amava, de acordo com as homenagens que lhe devotou posteriormente, a autora apresentou uma formação discursiva ativista, por desafiar os homens a assumirem o papel para o qual sujeitavam as mulheres, questionando de onde vinha tal direito de dominação e trazendo de sua formação discursiva religiosa a figura do diabo, em comparação aos jovens cordeiros, que se transformavam em maridos tiranos.

Diante dessas condições de produção, é possível a aproximação dos silêncios desse discurso, quando a autora afirma qual a única obrigação das mulheres de acordo com a sociedade, cuja incompletude permite a identificação do silenciamento perante o enunciado canônico do patriarcado quanto à superioridade dos homens.

Mesmo na elite, a escolaridade ofertada para as meninas era “basicamente

projetada para aumentar o valor da moça no mercado matrimonial”, por serem as mulheres consideradas “mantenedoras da base moral” da família, cuja projeção seria efetivada na sociedade e, por esse motivo, era relevante alguma instrução que preparasse as jovens para os papéis que lhes eram determinados naquele período, em meio ao pensamento de que seu intelecto era fraco e que precisava ser exercitado com leituras moralistas e devocionais. Exceto as filhas dos titulares do Império, que recebiam educação mais consistente e aprofundada aos moldes europeus (HAHNER, 2020, p. 57).

A elipse do sentido, no discurso de Floresta, revela o papel da educação para as mulheres estarem presentes na sociedade de maneira ativa, e não passiva como era de costume. Educação escolar como um meio para outras opções de formação, pois afirma Floresta, em outras palavras, não há incapacidade biológica para a intelectualidade das mulheres, mas a ideologia na constituição dos discursos que circularam com a produção desse efeito de sentido. A autora em sua formação discursiva religiosa, afirmou que “certamente o Céu criou as mulheres para um melhor fim”, como está descrito na sequência acima.

Os sintomas da marginalização do silêncio estão presentes em Floresta, a partir das exclamações e interrogações que a levam a ironizar, desafiar, e questionar tais direitos dos homens em prejuízo das mulheres, quando destaca, por exemplo, frente a alguns preconceitos explanados até então, “que personagens singulares! Não são eles bem dignos de tão alta preeminência!”

No segundo capítulo de seu livro, “Se as mulheres são inferiores ou não aos homens, quanto ao entendimento”, a autora ilustra o que identificamos como as condições de produção, em síntese, para a constituição de seu discurso, a exemplo da próxima sequência discursiva:

SD11: Em primeiro lugar, dizem eles, a maior parte do nosso sexo tem bons intervalos, não há dúvida, mas são de pouca duração; são relâmpagos passageiros de razão, que desvanecem-se rapidamente; somos semelhantes à Lua, que obstante por si mesma, não brilha senão por uma luz emprestada; não temos mais que um falso resplendor mais próprio a surpreender a admiração do que a merecê-la; nós somos inimigas da reflexão; a maior parte de nós pensa senão por acaso, ou por arrebatamento, e não falta senão por uma rotina. Eis as graves acusações intentadas contra a maior parte das mulheres; mas concedendo-se de barato, que fosse verdadeiro o que eles objetam, não é incontestável que os mesmos argumentos podem reverter-se contra a principal parte dos homens? Entretanto, se quiséssemos concluir da mesma maneira, que é preciso conservá-los perpetuamente debaixo da nossa guarda, não triunfariam eles e não julgariam este raciocínio como uma prova da fraqueza de nosso espírito?

[...] Os homens estão bem longe de provar o princípio com a prática; pois que pelo contrário, quando há alguma questão sobre seus interesses, quando sua prudência consumada não basta para domar os mais debochados dentre eles, todo seu recurso é submetê-los à nossa tutela. Assim pois os seus raciocínios se acham em contradição com a sua prática. Porém é o temor de nos tornar vaidosas, que os obriga a sustentar que não temos solidez, nem constância, e que estamos bem, longe de ter a profundidade de juízo que eles modestamente atribuem a si. Donde concluem com tanta sabedoria, que tem sido necessário que a Providência Divina e seu senso superior concorram igualmente para nos apartar das ciências, governos e cargos públicos (FLORESTA, [1832], 2016, p. 131 e 132).

Floresta, ao longo de sua enunciação, aperfeiçoa sua crítica com uma explicação que se aproxima de nossa hipótese, como uma resposta aos questionamentos desta pesquisa, quando aponta que a interdição das mulheres, limitando o alcance efetivo de seus direitos e comprometendo outros, tem origem no conflito da relação entre gêneros, com supremacia da força física e usurpação da posição intelectual das mulheres.

Esse conflito, desdobrado ao longo do tempo, faz com que homens apresentem uma contradição constitutiva do seu dizer, ao pôr a mulher em silêncio e, ao mesmo tempo, como é próprio do ser humano, não suportam esse silêncio, dando-lhe uma “existência efêmera” que só pelos múltiplos fragmentos de linguagem é possível ressaltar sua materialidade histórica (ORLANDI, 2015), construindo nas práticas sociais um sentido legitimado para a condição de subordinação das mulheres aos homens.

Esse recorte, sobre a formação discursiva machista dos homens, acusando as mulheres de “inimigas da reflexão” e atribuindo a si esse desenvolvimento, materializa o silenciamento às mulheres pelo qual o discurso de Floresta é constituído em contraposição, buscando romper com os percalços enfrentados, ao se apresentarem publicamente como autoras de seu próprio discurso, visto o uso de pseudônimos para driblar o *status quo* do conservadorismo da ideologia patriarcal, por exemplo, e para participar ativamente da sociedade através das “ciências, governos e cargos públicos” que lhes eram impugnados.

Para tanto, Floresta questiona, no quarto capítulo, intitulado “Se as mulheres são ou não próprias a preencher os cargos públicos”, que o costume social não se sustenta para manter a privação estabelecida para mulheres e que uma observação mais apurada remontaria aos erros e absurdos dos sentimentos e práticas dos homens no passado, trazendo-os a realidade de que os mesmos erros cometem com as mulheres “sujeitas à sua autoridade [...] somente pela lei do mais forte”. Diante



disso, defende que a superioridade masculina só existe “não é por falta de capacidade natural e de merecimento [das mulheres], mas sim por falta de um igual espírito de violência, de uma injustiça manifesta e de uma opressão ilegítima, como a deles” (FLORESTA, 1832, p.143) (SD12).

De acordo com as muitas enunciações de Nísia, essa é mais uma em que a autora apresenta “uma declinação política da significação que resulta no silenciamento como forma não de calar, mas de fazer dizer ‘uma’ coisa, para não deixar dizer ‘outras’. Ou seja, o silêncio recorta o dizer. Esta é sua dimensão política” (ORLANDI, 2015, p. 53). Em seu discurso, não lamenta pelas mulheres serem desprovidas do “espírito de violência”, “injustiça manifesta” e “opressão ilegítima”, mas ao dizer dos motivos desse “desfavorecimento” feminino, acusa no silêncio, pois como explica Orlandi (2015, p. 53) “dizer e silenciar andam juntos”.

Nesse sentido, “a fala divide o silêncio. Organiza-o. O silêncio é disperso, e a fala é voltada para a unicidade e as entidades discretas. Formas. Segmentos visíveis e funcionais que tornam a significação calculável” (ORLANDI, 2015, p. 32). Foi o que Floresta realizou com esse discurso, onde podemos perceber, nas palavras de Orlandi (2015, p. 32), que o silêncio “escorre por entre a trama das falas”, por ser ele contínuo e disperso.

Encontramos na incompletude no dizer, o sinal ou “sintoma” da marginalização do silêncio dos processos de significação sobre os direitos negados às mulheres, a partir do paradigma de dominação pela lei do mais forte fisicamente.

Desse modo, Floresta conduz seu discurso por uma ligação indivisível entre ideologia e sujeito, ao identificar-se com uma formação ideológica igualitarista, oposta ao machismo predominante, em defesa da real diferença entre homens e mulheres, que não corresponde à capacidade intelectual como o sistema patriarcal defendia. A partir dos efeitos de sentido de discriminação, que provocaram o silenciamento às mulheres, a autora convida a uma ponderação e análise:

SD13: Para reconhecer, pois, se as mulheres são menos capazes que os homens para as ciências, é preciso atender qual é o princípio que conduz a este conhecimento [...] deve-se supor os homens invejosos e pode-se dizer, sem temeridade, que a única razão porque nos fecham o caminho às ciências é temerem que nós as levemos a maior perfeição que eles. Todos sabem que a diferença dos sexos só é relativa ao corpo e não existe mais que nas partes propagadoras da espécie humana; porém, a alma que não concorre senão por sua união com o corpo, obra em tudo da mesma maneira sem atenção ao sexo. Nenhuma diferença existe entre a alma de um tolo e de um homem de espírito, ou de um ignorante e de um sábio, ou a de um menino de quatro anos e um homem de quarenta. Ora, como esta diferença não é maior entre as almas dos homens e das mulheres, não se pode dizer que o corpo constitui

alguma diferença real nas almas. Toda sua diferença, pois, vem da educação, do exercício e da impressão dos objetos externos, que nos cercam nas diversas circunstâncias da vida.

Não pode ser, portanto, senão uma inveja baixa e indigna, que os induz a privar-nos das vantagens a que temos de um direito tão natural, como eles. O pretexto que eles alegam é que o estudo e as ciências nos tornariam altivas e viciosas; mas este pretexto é tão desprezível e extravagante e bem digno do seu modo de obrar. [...] É preciso confessar que se um conhecimento superficial tem tornado vaidosa algumas mulheres, tem igualmente feito insuportáveis muitos homens; mas isto não é razão para se recusar o sólido saber nem a uns, nem a outros.

[...] É um grande absurdo pretender que as ciências são inúteis às mulheres, pela razão de que elas são excluídas dos cargos públicos, único fim a que os homens se aplicam. A virtude e a felicidade são tão indispensáveis na vida privada, como na pública, e a ciência é um meio necessário para se alcançar uma e outra. É por ela que se consegue a exatidão do pensamento, a pureza da expressão, a justeza das ações; sem ela não se pode jamais ter um verdadeiro conhecimento de si mesmo [...] Por que a ciência nos é inútil? Porque somos excluídas dos cargos públicos; e por que somos excluídas dos cargos públicos? Porque não temos ciência. (FLORESTA, [1832], 2016, p. 132, 133, 134, 135, 136).

A formulação e circulação de seu discurso, em prol dos direitos das mulheres, decorrentes de uma formação discursiva ativista, de reivindicações que apontam os homens como “invejosos”, “temerosos”, com pretexto “desprezível e extravagante”, para privar as mulheres do direito natural ao conhecimento, critica a injusta falta da ciência, falta da educação de saberes científicos negados.

As “figuras” para tal exclusão dos processos de significação do silêncio posto às mulheres são trazidas como mais elementos sobre as condições de produção do discurso em foco, a partir do pretexto machista de que o estudo e as ciências tornariam as mulheres vaidosas, altivas e viciosas, embora esse mesmo efeito, se real nas mulheres de seu tempo, estivessem presentes nos homens, não seria razão para lhes recusar o adequado saber.

Floresta ainda justifica que esse interesse por separar as mulheres de seu direito às ciências, “o mesmo sórdido interesse que os instiga a invadir todo poder e dignidade”, dá-se porque as tornaria suas competidoras, pois afirma que “a Natureza parece haver destinado os homens a ser nossos subalternos”, mas que lhes perdoaria “voluntariamente a usurpação [...] se sua injustiça ficasse satisfeita e parasse nisto”. No entanto, pela ousadia de sustentarem uma pertença sem compartilhamento dos direitos civis com as mulheres, propôs-se a “destruir os fundamentos sobre que está baseado” esse discurso de superioridade, com todas as hipóteses e afirmações sobre as causas e consequências dessa subjugação (FLORESTA, [1832], 2016, p. 136) (SD14).

Além disso, resgata mais uma vez que a diferença existente entre a capacidade

de homens e mulheres é a educação, mais defendida em seu livro “Opúsculo Humanitário” (1853).

No quarto capítulo de seu primeiro livro, intitulado “Se as mulheres são ou não próprias a preencher os cargos públicos”, Nísia chama a atenção para o fato de que o século XIX “tem produzido tantas quantas apareceram nos séculos passados, não obstante sua modéstia tê-las condenado ao silêncio” e como a mulher “aplicando-se às ciências excede muito aos homens”, todas deveriam ser mais estimadas, uma vez que “para chegarem a esse conhecimento, precisam calcar aos pés a moleza em que são criadas, renunciar aos prazeres e à indolência a que um bárbaro costume as tem condenado”, de modo que “as dificuldades aumentam alguma sutileza ao seu entendimento, ou que a Natureza lhes tenha dado um gênio mais vivo e penetrante que aos homens” (FLORESTA, [1832], 2016, p. 145) (SD15).

Destarte, Floresta questiona o porquê de não serem consideradas tão capazes como os homens para aprender e ensinar, pois “[...] já que não estamos mais seguras em sua guarda que na nossa, não há razão de pretender que devamos ser-lhes submissas”. Nesse ínterim, a autora combate pensamentos de “sábios” como Catão, que pronunciou, como uma sentença e oráculo: “tratemos as mulheres como nossas iguais”, diz ele, ‘e elas se tornarão logo nossas senhoras’. [...] Tais são em geral as provas que se produz contra nós” (FLORESTA, [1832], 2016, p. 139, 140) (SD16); e rebate:

SD17: Os homens não querem se dar ao trabalho de pensar; olham a razão como muito inferior a si e querem antes prostituir, que segui-la; eles têm adquirido toda reputação por uma certa gentileza de expressão, cujo exame não é a justiça que sustenta, mas sim suas cabeças, seus corações e seus rostos; eles quereriam antes, para me servir dos termos daquele Sábio, ver o bom senso em confusão, do que uma palavra mal-arranjada em seus discursos. Entretanto, há Sábios entre os homens cujas palavras são outros tantos oráculos divinos. Mas se vivêssemos em seu tempo e os ouvíssemos dizer mais absurdos, que coisas sensatas, os reputaríamos tão ignorantes, como os iludidos que os respeitam, e ainda, que algumas vezes admirássemos de ouvi-los falar razoavelmente, do que não admiramos agora em ler os seus adágios, todavia sempre pensaríamos que eram mais próprios a atrair a admiração, do que a merecê-la (FLORESTA, [1832], 2016, p. 140, 141).

Devido à não-completude do processo discursivo, que na constituição do sujeito, pela perspectiva do silêncio, traz o “silenciamento [que] é parte da experiência da identidade, pois é parte constitutiva do processo de identificação” (ORLANDI, 2015, p. 49), Floresta defende, sob o jugo de ser mulher em uma sociedade patriarcal, competências e conquistas como exemplos para buscar a efetivação da jurisprudência à causa feminina no quinto e sexto capítulos, intitulados, respectivamente, “Se as

mulheres são naturalmente capazes de ensinar as ciências ou não” e “Se as mulheres são naturalmente próprias, ou não, para os empregos”.

A autora discute a capacidade das mulheres para as funções do Direito, onde poderiam ser realizados tantos progressos quanto os homens, sem a violência própria deles; defende a atuação das mulheres na área da Medicina, valorizando “uma receita de curandeira [que] tem quase sempre destruído tal moléstia inveterada, que resiste obstinadamente a toda ciência de um Colégio de Graduados”. Também defende a formação de filólogas e teólogas, sem ousar representações de Deus que não fossem de acordo com a fraqueza humana, seguindo a natureza em todos os seus efeitos e não como um venerável ancião, além de argumentar que a proibição às mulheres de exercerem funções religiosas deve-se à necessidade dos homens de terem maior religiosidade para o cumprimento dos deveres, fato não imperativo às mulheres. E, dentre outras reflexões, sintetiza que “não há ciência, nem cargo público no Estado, que as mulheres não sejam naturalmente próprias a preenchê-los tanto como os homens” (FLORESTA, [1832], 2016, p. 149, 151) (SD18).

Assim, Floresta assevera, conforme sequência abaixo que:

SD19: Certamente se temos uma eloquência mais comunicável que a sua, nós devemos ser, ao menos como eles, tão capazes de ensinar as ciências; e se não nos veem nas cadeiras das Universidades, não se pode dizer que seja por incapacidade, mas sim por efeito da violência com que os homens se sustentam nesses lugares em nosso prejuízo; ou pelo menos deve-se reconhecer nisto, que temos mais modéstia que eles e menos ambição.

[...] Pois que para trazer, entre mil, um exemplo, certa moça estrangeira, cujo mérito e capacidade extraordinária têm obrigado a muito tempo uma Universidade da Itália a se apartar, em seu favor, das regras da parcialidade, do costume e do prejuízo, par lhe conferir o grau de Doutor: é uma prova evidente dos grandes progressos que poderíamos fazer nas ciências, se se nos fizesse justiça.

[...] Nós podemos, pois, facilmente concluir que, se nosso sexo, como se tem visto até o presente, tem todos os talentos e requisitos para aprender e ensinar as ciências, [...] Por que, pois, o nosso sexo não será ao menos capaz de preencher os postos subordinados de Ministros de Estado, Vice-Rei, Governadores, Secretários, Conselheiros privados e Tesoureiros? Ou por que não poderão elas, sem ser admirável, ser Generais de Exército, ou almirantes de Esquadra? (FLORESTA, [1832], 2016, p. 148, 152, 153).

Dessa forma, a autora afirma sobre habilidades, que “há entre mulheres diferentes graus de força, assim como entre os homens” e que em ambos os sexos encontram-se fortes e fracos, de onde se deve admitir, portanto, que os preconceitos às mulheres são improcedentes, além dos erros vulgares de tratamento ao se “exprobar a um homem a falta de coragem” chamando-lhe “afeminado”, assim “quando se pretende exaltar a coragem de uma mulher” afirmando “é um homem”, isso por não fazerem jus a verdade do caráter feminino de ter, em geral, horror pelos

“homicídios violentos”, preferindo uma “paz honrosa a uma guerra injusta”, uma vez que as mulheres “endurecidas pela necessidade são frequentemente mais fortes” do que os homens (FLORESTA, [1832], 2016, p. 156) (SD20).

Essas formulações em seu discurso revelam os contextos imediatos em que se encontravam as mulheres do século XIX, acusadas de “covardes e incapazes” de se defenderem, por exemplo, o que é questionado pela autora como falta da educação para esse intento, com exercícios tanto para atacar quanto para se defender, normalmente ofertados para homens.

Floresta ainda argumenta sobre a coragem das mulheres pela sociedade que, “por muito fracas e medrosas que elas sejam, sofrem quase sempre mais corajosamente que os homens, as penas, as moléstias, as prisões e mesmo os terrores da morte. O temor é companheiro inseparável da virtude”. Desse modo, destaca que a maneira como são educadas, as autoriza aos temores dos ultrajes e brutalidades que ficam expostas, embora muitas sejam intrépidas, ao exemplificar com nomes da história como prova evidente de que não “há ciência, empregos e dignidades, a que as mulheres não tenham tanto direito de pretender como os homens; pois que eles não podem alegar outra superioridade que a força do corpo” para privar as mulheres de seu direito, senão por injusta opressão (FLORESTA, [1832], 2016, p. 157, 159) (SD21).

É por esse motivo que, além de se colocar como intrépida que “afrontaria mais facilmente, e com menos repugnância, o furor de uma armada vitoriosa, a que teria valor de resistir, do que a solicitar a benevolência de um Ministro corrompido” (FLORESTA, [1832], 2016, p. 158) (SD22), utiliza da dimensão política do silêncio, a retórica do oprimido, ou seja, a retórica da resistência (ORLANDI, 2015), ao ponderar que não há mistério na arte militar que as mulheres não possam adentrar e que a falta de preparo, de oportunidade e a presença do bom senso não devem ser considerados medo, falta de coragem ou defeito (FLORESTA, [1832], 2016) (SD23).

Na formação discursiva religiosa que transpassa seu dizer, Nísia atribui à Providência (divina) a isenção das mulheres em empregos militares, reiterando seu papel como mais valoroso e seguro no desenvolvimento das sociedades.

A partir da seguinte metáfora, em que homens são como pesos para a sociedade, devendo proteção às mulheres, cujo efeito polissêmico do termo é tratado como algo positivo e legítimo da produção de efeitos de sentido sobre os direitos das mulheres sem subjugação, Floresta compara:

SD24: Assim como os marinheiros durante uma tempestade lançam ao mar as cargas, que mais impedem, e menos úteis ao navio, da mesma sorte é muito justo que os homens sejam expostos aos perigos e desgostos da guerra, enquanto que nós ficamos em segurança em nossas casas. Geralmente falando, eles não são próprios que a serem nossos defensores e nossas ternuras são as mais belas recompensas que podem desejar ou merecer, o mais bravo dentre eles, para os indenizar dos perigos que correram e dos trabalhos que empreenderam por nossa defesa, durante as guerras as mais dilatadas (FLORESTA, [1832], 2016, p. 160).

Conforme sua formação discursiva religiosa e proximidade com mobilizações sociais em prol das mulheres, dada a intelectualidade e cultura que desenvolveu, o funcionamento discursivo de Nísia caracteriza, em sua relação com o silenciamento, a continuidade e a contradição, como explica Orlandi (2015), em sua luta pelos direitos das mulheres, mediante a educação, sem deslocar a essência feminina do propósito regido pela Natureza, como aponta, por exemplo, pela maternidade.

É assim que a interpretação nasce com clareza para o sujeito, que ao considerar o funcionamento do texto está pensando em suas condições de produção, em sua exterioridade, sem deixar de ponderar que o discurso se caracteriza por sua incompletude e movimento de sentidos (ORLANDI; LAGAZZI-RODRIGUES, 2015) que apontam indícios da marginalização do silêncio dos processos de significação; e pela intertextualidade presente.

Assim, naquele primeiro livro, compreendemos uma heterogeneidade na formação discursiva ativista de Floresta, que é atravessada por uma FD religiosa como sua referência de comportamento moral para o desenvolvimento humano, desencadeando uma contradição da relação entre ideologia a qual se filia e o discurso de contraidentificação, ou seja, a ideologia utilitarista, mas também religiosa, legitimando o patriarcado e o discurso contestador a esse patriarcado.

Nessa FD ativista, Nísia defende o papel da educação para a conquista e efetivação de direitos. Direitos esses para o qual investiu, também, no exercício do magistério, com inovações pedagógicas para a época, cujas ações são representadas em sua mais importante obra sobre educação: o livro “Opúsculo Humanitário”, abordando a natural capacidade das mulheres para o saber e para os empregos, corroborando seus primeiros escritos aqui apresentados.

Contra a formação ideológica do sistema patriarcal de seu tempo, sob o silenciamento aos direitos das mulheres, Nísia Floresta traz, como condições de produção, contextos imediatos e sócio-históricos que naturalizavam discriminações e preconceitos, marcando posição em suas demais obras e evidenciando a produção

de efeitos de sentido de seu discurso contestador.

Em suas conclusões, busca esclarecer que sua “intenção” (termo utilizado por Nísia – a AD não pensa na intencionalidade do sujeito) não é a de revoltar mulheres contra homens ou transformar a ordem relativa ao governo e a autoridade, em que podemos compreender que o Brasil, como uma recente Nação, poderia entender suas palavras como subversivas à ordem pública. A autora afirma que busca apenas:

SD25: [...] Fazer ver, que meu sexo não é tão desprezível como os homens querem fazer crer, e que nós somos capazes de tanta grandeza d’alma com os melhores desse sexo orgulhoso; estou mesmo convencida que seria vantajoso para os dois sexos pensar desta maneira. Esta verdade se prova pelas más consequências que resultam do erro contrário. [...] Assim, faltas de educação, somos entregues a todas as extravagâncias porque nos tornamos desprezíveis; temos atraídos sobre nós seus maus tratamentos por faltas de que eles têm sido nos autores, tirando-nos os meios de evitá-las. [...] Em uma palavra, mostremos-lhes, pelos poucos que fazemos sem o socorro da educação, de quanto seríamos capazes se se nos fizessem justiça. Obriguemo-lo a envergonhar-se de si mesmo, se é possível, a vista de tantas injustiças que praticam conosco, e façamo-los enfim confessar que a menor das mulheres merece um melhor tratamento de sua parte, do que o que hoje prodigalizam a mais digna dentre nós (FLORESTA, [1832], 2016, p. 161, 164).

Dez anos depois, Nísia Floresta, imersa nas preocupações sobre as “tantas injustiças” praticadas contra as mulheres, como expressa veementemente conforme o exposto na sequência acima, retoma em outro livro que será retratado na análise a seguir.

### **7.1.2 Ano de 1842**

O livro “Conselhos à minha filha”, datado de 1842, marca a primeira obra autoral de Nísia. Essa obra, em sua 2ª edição, de 1845, pela tipografia de F. de Paula Brito, Rio de Janeiro, foi elencada para a presente análise conforme explanação presente.

Na apresentação da obra, Floresta enuncia o aniversário de 12 anos de idade de sua filha, Lívia, e seu objetivo de oferecer o livro em questão como presente pela data comemorativa. Para Nísia, qualquer adorno seria passageiro, algo que a ensinava a desprezar, mas o livro, considerado singelo por ela mesma, que o escreveu em pouco mais de um mês, seria mais útil para toda sua vida, posicionando-se em sua dedicatória não só como mãe, mas como amiga de sua filha. Trata-se de uma obra sem capítulos.

Após essas considerações, em meio a declaração do sentimento de luto pela vivez aos 23 anos de idade, cuja consolação eram os filhos, como afirmou na

apresentação, Floresta prefacia o livro com seu pensamento sobre ser mãe, marcando sua posição-sujeito de identificação com esse papel, conforme a sequência discursiva.

SD26: Título mais terno, e mais doce, que há na natureza, e o único, que exprime só todos os sentimentos d'alma, as mais sublimes, e puras afeições! Se há no mundo um título, que enobreça a mulher, é sem dúvida o de mãe; é ele, que lhe dá uma verdadeira importância na sociedade. Feliz aquela, que o sabe dignamente preencher sentindo toda a sua grandeza, todas as suas obrigações! (FLORESTA, 1845, p. 8, 9).

Nesse sentido, ao escrever um livro de conselhos para sua filha, Nísia define o que é ser mãe, reiterando seu valor social, não reconhecido devidamente, e a grandeza dessa obrigação. Isso nos permite uma aproximação dos silêncios sobre esse papel das mulheres na sociedade do século XIX, onde podemos identificar as condições de produção de seu discurso e compreender a produção de efeitos de sentido de ser algo sublime, nobre, digno e consolador, de acordo com as sequências apresentadas, cuja descrição sobre o que o papel de mãe representa em sua vida e o apreço por sua filha dedicado nesse livro, são detalhados a seguir.

SD27: [...] É a ele [título de mãe], minha querida filha, que eu devo os únicos, momentos de uma ventura real, que tenho gozado neste mundo; foi ele que me deu o gosto pelo estudo na esperança de poder gozar um dia da ventura de dar-te as primeiras lições, e que ministrou-me recursos para aplinar as terríveis dificuldades, que se opuseram a que eu me colocasse no estado de poder fazê-lo livre e decentemente, achando-me só no mundo, mulher fraca, sem apoio, e sem fortuna!! É enfim a ele, que tu deves tua mãe, porque ao desejo de religiosamente preenchê-lo, devo ter-me subtraído ao final desespero, a que me ia arrastando a grande! a irreparável, a nunca assaz chorada perda de teu bom Pai! Foi nesses terríveis momentos que a maneira de um total Eclipse, que subtrai rapidamente a nossos olhos um belo sol, eu vi desaparecer do mundo essa cara metade de minha alma, e com ela o feliz porvir, que a nossa ternura havia delineado; foi nesses terríveis momentos, digo, que o grito maternal se fez mais ouvir em meu coração ulcerado; e foi só então, que eu conheci a sua sublimidade, pois que desejei viver não vivendo já teu Pai !! Ele morreu! ... pensava eu no delírio mesmo de minha dor; mas nossos inocentes e caros filhos, imagem sua, me cercam ainda, e me cercam órfãos!! (FLORESTA, 1845, p. 9).

A elipse de sentido nesse discurso traz, em sua incompletude, a formação discursiva maternal que tudo faz por seus filhos, face ao paradigma de bem-aventurança nesse exercício, mesmo diante das dores e dificuldades, como relata ao buscar o sustento para sua família através do magistério, pois “só no mundo, mulher fraca, sem apoio, e sem fortuna” é como descreve a si no desespero de “terríveis momentos que a maneira de um total Eclipse” mudou radicalmente sua vida com a perda do marido, uma vez que destaca ter conseguido trabalhar “livre e decentemente”, por serem poucas as oportunidades dignas das mulheres conquistarem dinheiro perante a sociedade. O magistério era um trabalho respeitado e relacionado às mulheres.



Ao relatar que “o grito maternal se fez mais ouvir” em seu coração ulcerado, Nísia torna a afirmar que “o mundo, e seus fantasmas” só lhe ofereciam “uma cadeia de dolorosas recordações, senão dias seguidos de lágrimas, e de saudade!”, e que os filhos precisavam dela, “único apoio, que lhes resta; vivamos pois para eles”, em esforços só compreendidos por uma “sensível mãe em iguais circunstâncias” (FLORESTA, 1845, p. 9, 10) (SD28).

Dessa maneira, identificamos como condições de produção desse discurso, o sentimento que a alma por ser mãe e por tudo que isso representa em sua formação discursiva sobre família, de acordo com a sequência abaixo.

SD29: Eis pois, minha querida filha, o sentimento sagrado que me anima traçando estes sucintos caracteres, que dedico a tua verde razão, e nos quais espero, que reflitas. Lembrando-te que para traçá-los, tua mãe entregue durante o dia aos assíduos trabalhos de seu Colégio, escolheu o silêncio da noite, preferindo ocupar-se de ti nessas horas, único e ligeiro repouso, que lhe é permitido gozar (FLORESTA, 1845, p. 10).

Nessa fase, Nísia já era proprietária do Colégio Augusto para meninas, localizado no Rio de Janeiro, para onde se mudou em 1837 com toda família, mãe e filhos ainda pequenos. Após três anos do nascimento da filha, na Província de Pernambuco, em janeiro de 1830, nasceu, em Porto Alegre, seu filho Augusto, que após 7 meses tornaram-se, ele e a irmã, órfãos de pai, e Nísia viúva, por repentino problema de saúde do esposo. A família permaneceu em Porto Alegre (BEZERRA; SILVA, 2016), mas quatro anos depois, em decorrência da Revolução Farroupilha, mudou-se para o Rio de Janeiro. Em 1837, Nísia fundou seu colégio, nome em homenagem ao esposo, dando continuidade ao magistério voltado para meninas (BARIÓN et al., 2017).

Assim, além de proprietária era professora de inúmeras disciplinas de seu programa de estudos, que incluía cinco idiomas e literaturas, disciplinas da área das artes e das ciências, bem como prendas domésticas e religião. Por esse motivo, afirma, na sequência discursiva anterior, estar escrevendo nas horas de descanso, no “silêncio da noite [...], único e ligeiro repouso, que lhe é permitido gozar”.

Nessa incompletude do dito, compreendemos o fardo que as mulheres carregavam por trabalhar dentro e fora de casa, sem valorização da sociedade (não só no século XIX) que lhes permitisse maior qualidade de vida para viver, e não simplesmente para sobreviver no sistema vigente.

Diante das condições de produção do discurso desse livro, a sua circulação ocorreu em grande escala, rompendo os limites do território brasileiro, por ter sido o

livro mais editado, com tradução em italiano e francês.

A produção de efeitos de sentido dessa obra, que se tornou leitura recomendada em escolas italianas, aborda, dentre outras reflexões, a condição feminina, como podemos analisar na sequência discursiva a seguir:

SD30: Não quero, nem desejo antecipar suas ideias em conhecimentos mais profundos, em que os anos, e o estudo far-te-ão meditar: Possam a ternura e experiência de tua triste mãe servir-te então de guia na escabrosa senda da vida. Por ora falo à minha pequena Livia. Possa ela, a despeito de sua idade, ouvir-me com atenção de uma filha, por cuja felicidade jurei viver sobre o tumulto de seu Pai.

Sendo as virtudes filiais as que em primeiro lugar desejo inspirar-te, como as que servem de base a todas as outras, e que te cumpre hoje seguir, falar-te-ei de um exemplo de ternura, e adesão de uma filha a seus pais [...] (NÍSIA FLORESTA, 1845, p. 11, 12).

A partir dessa formação discursiva maternal, conforme Duarte (2010, p. 41), Floresta apresenta-se inscrita “na antiga tradição de prosa moralista de intenção nitidamente doutrinária, comum na literatura europeia de séculos anteriores como na brasileira”, por orientar sobre virtudes para a formação e conduta das mulheres desde meninas, com o cuidado de respeitar a fase infantil e nível de compreensão sobre seu dizer.

Desse modo, coloca o exemplo de sua própria infância para aclarar o que seria “a adesão de uma filha a seus pais”, adesão citada anteriormente e explicada, a seguir:

SD31: Por vezes vi-o a ponto de sucumbir ao golpe do assassino; por vezes minha alma tremeu, e detestou os homens a cuja maldade sucumbia a inocência e a virtude nesses calamitosos tempos de horror, e de desolação! Foi nessas tremendas crises, que eu, guiada por um verdadeiro zelo filial, achava em meu coração uma coragem superior a minha idade. Consolava minha terna mãe desolada de dor tremendo a cada instante pela preciosa vida de seu bom esposo; procurava adoçar a existência deste por meus ternos cuidados, e uma constante obediência a seus sábios preceitos.

À noite prostrada antes a Imagem do Todo Poderoso, eu lhe rogava, com o mais religioso recolhimento, conservasse meu Pai, subtraindo-o sempre ao furor dos maus homens! Muitas noites veei assim, e a aurora vinha esclarecer meu quarto sem que eu me tivesse podido resolver a procurar um repouso; a vida de meu Pai estava em perigo!

Apesar de minha extrema juventude, esse bom Pai julgara-me digna de sua confiança. Eu me achava com minha querida Mãe em todos os entretenimentos desses bons esposos a respeito de seus planos nesses terríveis tempos. Quando ele foi constrangido a abandonar imprevisivelmente, sua casa, e a procurar um asilo, que o pusesse ao abrigo de seus cruéis perseguidores, eu fui a fiel depositaria de suas correspondências, e do segredo do seu retiro, que eu soube religiosamente guardar, apesar das pesquisas e dos laços, com que se pretendeu iludir minha inocência para arrancarem. Entretanto, com que ternura, e cuidados esse respeitável Pai se ocupava de minha felicidade pelo meio ainda mesmo das maiores perseguições de seus vis inimigos! Como esquecia ele seus interesses, e sua própria existência para cuidar na de sua família, e particularmente velar na minha inexperta, e incauta juventude!

Uma longa vida passada na obediência e atenções filiais, não compensaria tantas bondades, e tanta indulgencia. Mas, ai de mim! ele acabou tão cedo! e eu, infeliz! eu não tive a triste consolação de receber seu derradeiro suspiro! (FLORESTA, 1845, p. 12, 13).

O enunciado recupera interdiscursivamente as versões para explicar a morte do pai de Nísia: ele teria sido morto em Olinda (PE), em decorrência da guerra civil existente (ROSA, 2012), ou que teria sido assassinado a mando de um capitão-mor, sem maiores detalhes sobre o motivo (SHARPE-VALADARES, 1989), ou ainda, que teria sido assassinado devido a uma causa judicial que defendeu contra um oligarca poderoso de Olinda (LIMA, 2016).

Ao compreendermos a existência desse interdiscurso, estamos fazendo referência a uma “série de formulações que derivam de enunciações distintas e dispersas que formam em seu conjunto o domínio da memória”, domínio que “constitui a exterioridade discursiva para o sujeito do discurso”. É “o conjunto do dizível, histórica e linguisticamente definido” (ORLANDI, 2007a, p. 87, 88).

Em suma, houve um assassinato nas proximidades de Recife, por vingança de uma família influente local contra o Sr. Dionísio, pai de Nísia, que defendeu uma causa em favor dos direitos de uma pessoa humilde. Esse fato teria abalado toda a família com as constantes tensões sobre o paradeiro de seu pai, obrigado a deixar tudo devido as perseguições sofridas e encontrando na temerosa esposa e filha o apoio contra a injustiça sofrida, de advogar pela lei e não por interesses particulares.

Nísia, ao revelar esta parte obscura de sua vida, traz um efeito de regularidade nos sentidos produzidos em seu discurso, que a acompanhou em todas as suas obras, quando afirma que por vezes sua “alma tremeu, e detestou os homens a cuja maldade sucumbia a inocência e a virtude nesses calamitosos tempos de horror, e de desolação!”; ou seja, a inconformidade com as injustiças lançadas pelas mãos dos homens que constituíam os poderes dirigentes das sociedades e, além de destruírem sua família, estabeleciam a manutenção da ignorância das mulheres sobre a condição em que vivem, vistas por eles como incapazes e inferiores a eles.

Por essa razão, a autora traz nos escritos dessa obra, sob virtudes de base religiosa, orientações à inocência e imaturidade de sua filha, como um alerta sobre os perigos existentes, quando relaciona “as pesquisas” e “laços” com que se pretendiam iludir sua própria inocência, “extrema juventude”, como afirma na sequência anterior, para lhe arrancarem a informação sobre o esconderijo de seu pai, reiterando, assim, o incentivo à conduta de zelo filial.

As virtudes enaltecidas por Nísia são as virtudes cristãs, como declara na página 18 do livro; virtudes de sua formação discursiva religiosa, trazida para inspirar sua filha, e que acabou por inspirar tantas outras jovens de seu tempo com a expansão da obra em outros idiomas.

Portanto, o referido interdiscurso é recortado pelas formações discursivas “que refletem as diferenças ideológicas, o modo como as posições dos sujeitos, seus lugares sociais aí representados, constituem sentidos diferentes”, pois “o dizível (o interdiscurso) se parte em diferentes regiões (as diferentes formações discursivas) desigualmente acessíveis aos diferentes locutores” (ORLANDI, 2007a, p. 20, 21).

Com base na força política e social de religiões em nações do século XIX, compreendemos em Nísia essa formação ideológica presente para orientação de condutas femininas, ao mesmo tempo que indica uma separação de sua contraidentificação à condição das mulheres na sociedade em relação ao papel da religião que, em seu discurso, evidencia fortalecer seus ideais de direitos quanto ao merecimento do respeito e estima que a sociedade deve ter às mulheres.

Nesse sentido, identificamos a incisa do sentido discursivo da autora, de que o sistema patriarcal utilizou da religião para tal efeito nos papéis sociais. Assim, consta na declaração de Floresta:

SD32: Se procuro abrir-te, e facilitar-te o caminho das ciências, se me esforço por dar-te uma educação, que entre nós se nega ao nosso sexo, é sem dúvida na esperança de que a minha cara filha, bebendo as saudáveis lições da sabedoria, procure dar um dia a seu espírito o realce das virtudes que tanto o enobrecem, e que é o único a torná-lo digno da estima e respeitos da sociedade. E como não pretendo limitar-me a dar apenas a teu espírito uma leve noticiada ciência, que, diz o vulgo, não ser necessária a mulher, eu não temo que a vaidade, vicio desprezível, que geralmente se atribuí ao nosso sexo, infeccione tua alma.

[...] Entretanto, enquanto não atinges a esse fim sublime, a que eu ousou aspirar para ti, põe-te em guarda contra ti mesma, para que ele não sitie tua débil razão, e te faça perder as qualidades do coração, sem as quais nada pôde brilhar em uma mulher.

São as virtudes cristãs, que eu desejo inspirar-te, e para consegui-lo é mister, que baseei na religião todos os exemplos que empreender oferecer-te; nesta Santa Religião, em que tento elevar tua alma, mostrando-te a necessidade de a bem seguir para sermos felizes nesta vida ilusória, onde tudo são escolhos; e em que, sem tão sabia guia, a virtude mais austera naufragará.

[...] Só uma alma vã, minha filha, um acanhado espírito, se ocupa dos encantos externos. Cultiva as virtudes, cujo germe apraz-me achar em teu coração.

(FLORESTA, 1845, p. 16, 17, 18, 19).

Desse modo, para Nísia, em sua formação ideológica de tradição ética e moral de seu tempo, “a vivacidade para agradar em uma menina deve ser de envolta com a moderação e modéstia em todas as suas ações”, com postura sempre natural,

simples, e amável para com todos, descartando a vaidade como “terrível escolho da mocidade, em que tantas vezes tem naufragado a inocência mesmo”. Por esse motivo, mostra-se temerosa em educar “longe do turbilhão do mundo”, embora exista a pernicioso “linguagem da lisonja” (FLORESTA, 1845, p. 15, 16) (SD33), que confundia a verdade das intenções e abuso da sociedade em incentivar vaidades e jogos de conquistas, com a negação das ciências na formação escolar das jovens.

Na próxima sequência discursiva, Floresta produz, na constituição de seu discurso, efeitos de sentido sobre o comportamento masculino voltado às mulheres, afirmando a existência dos raros corações virtuosos e dos muitos galanteadores com olhar desprezível ao valor das mulheres, o que nos remete às condições de produção para sua formação discursiva de moral religiosa e ativista, a partir das figuras de seu pai e segundo esposo, por quem se declarou a vida inteira *versus* os perseguidores e violentos homens que usurpam direitos das mulheres, seduzem e abandonam, conforme exortação da sequência discursiva abaixo.

SD34: Minha querida filha, há no mundo duas sortes de admiradores de nosso sexo, uma assaz comum, outra extremamente rara. A primeira é daqueles homens, que olhando-nos com desprezo, não veem em nós, assim como nessas lindas flores, que se colhem para servir-nos de um ornato passageiro, mais do que um objeto digno somente de lisonjear seus sentidos. A seus olhos uma mulher amável é sempre aquela que reúne mais graças exteriores, e usados pela fraqueza, com que os prejuízos de nossa educação nos apresentam aos olhos do mundo, eles têm estudado, e põem em prática uma linguagem toda engenhosa para atrair nossa atenção e triunfar dessa fraqueza a despeito de nossa virtude mesma. Eles te dirão com toda a impudência que és bela como a rosa, engraçada como as Ninfas; gabarito exageradamente tua destreza nas belas artes, colocando-te mesmo a par das filhas de Apolo; chamarão às tuas disposições para os estudos, profundos talentos: enquanto interiormente lançarão um olhar escrutador sobre a tua fisionomia, para gozarem da impressão, que teu inexperto coração sentirá com o enérgico esboço, que eles souberam arditamente traçar, de perfeições, que estão bem longe de crer que tu possuis! E se alguns há menos impudentes, ou menos galantes, como lhes chama o vulgo, seu grosseiro egoísmo, sugere-lhes então mil ridículos, com que procuram oprimir aquelas, cujos pais, mais justos, facilitaram-lhes o caminho das ciências! A segunda porém é a daqueles homens, cujo coração formado na escola da virtude, para honra da humanidade, se prestam espontaneamente a vingarem-nos dos ultrajes, com que pretendem abocanhar-nos o crédito aqueles, de que acabo de falar-te. As armas de seu ilustrado entendimento, aguçadas na fina Pedra da Moral, contrastam superiormente esses ridículos ditérios, que para nós assestam grosseiros, e anfractuosos arcos brandidos por mãos impuras.

[...] Foge cautelosa aos primeiros que só te falarão de uma maneira própria para lisonjear a tua vaidade. Eles não pensam nas desgraças que causam, e na viciosa fraqueza que alimentam, quando exortam as mulheres, a fazerem-se unicamente amáveis, nem advertem, que o sexo tendo sido feito para tudo harmonizar na Natureza; eles põem em oposição o dever natural, e o artificial, sacrificando a consolação, e a dignidade da vida das mulheres, a noções deliciosas da beleza.

Aqueles, que menos te falarem de tuas qualidades, e te admirarem em silêncio, serão justamente os que mais convencidos estarão delas. E estéril a linguagem da modesta, enquanto a da lisonja demasiadamente fértil.

[...] São os hipócritas, minha filha, esses detestáveis seres, que sabem a seu grado manejar as armas de uma aparente modéstia, a fim de que possam mais seguramente chegar a seus fins, e fazer cair sobre ti os tiros da maledicência.

O vício, engenhoso em disfarçar-se, toma muitas vezes belas formas, com que aparece aos olhos da demente mocidade, e a atrai, conduzindo-a sutilmente a sua ruína, assim como a brilhante chama atrai a borboleta e a consome! Cumpre pôr-te em guarda contra esses outros [...]

(FLORESTA, 1845, p. 27, 28, 29).

Tomada pelo sentimento de injustiça, diante dos preceitos sociais sobre as mulheres, e da necessidade de aconselhar sua filha sobre as desonestidades realizadas contra elas, Floresta apresenta, em mais uma intertextualidade religiosa, as consequências aos maus em uma elipse do sentido discursivo sobre a vergonha que é a justiça da terra, por não só deixar de cumprir seu papel com a morte de seu pai e tantos outros descasos em nome do dinheiro – condições de produção de seu discurso pelas experiências vividas –, mas também por negligenciar os direitos das mulheres, naturalizando, com o sistema patriarcal instalado, toda sorte de humilhações e tiranias recorrentes. Neste ínterim, Floresta declara:

SD35: Deus, minha filha, esse sábio autor de quanto vemos de admirável sob a abobada celeste, deu-nos um juiz demasiadamente severo para punir-nos na terra, mesmo antes de nos apresentarmos junto de seu divino trono; juiz, a cuja panteão é-nos impossível escapar, e, como as leis do homem, iludir! A consciência! ...

Os maus escapam muitas vezes a justiça da terra, mormente (para vergonha dos administradores dela) se a sua posição é feliz, isto é, se possuem com abundância esse vil metal que na terra compra tudo, exceto a virtude. Eles parecem felizes no meio dos prazeres, e muitas vezes cercados das honras vãs da sociedade; e alguns fugindo a pátria e aos objetos que lhes representam seus crimes, e pondo assim entre eles e seus perseguidores uma barreira que julgam inacessível, creem ter encontrado o repouso e a felicidade! Mas ah! quanto são inúteis semelhantes esforços!

[...] O mau, minha filha, não pode jamais ser feliz, embora o pareça, pois que a felicidade é sempre o resultado da virtude. Faze com que tua conduta esteja sempre de acordo com a consciência, dirigindo tuas ações conforme os ditames da sã razão, para que tua alma goze de uma calma que é preferível a todas as grandezas do mundo.

(FLORESTA, 1845, p. 20, 21).

Portanto, o livro “Conselhos à minha filha” remete à vivência das virtudes, com base na formação discursiva religiosa atravessada pela formação discursiva ativista em prol de direitos, com a valorização da razão e intelectualidade das mulheres, mediante a educação não priorizada para elas, naquela época, em decorrência da ideologia patriarcal.

Diante de seu discurso, Floresta ressignifica a construção histórica de negação dos direitos das mulheres, começando pela defesa a uma educação científica e com

ideais delas assumirem cargos gerais na sociedade, ressaltando, nesse livro, que a conduta, a partir dos saberes, seja de generosidade e benevolência, em respeito a construção do saber e aos defeitos humanos que fazem parte desse processo.

Em outras palavras, Floresta defende a não vaidade em ter uma boa educação, por mais elevada que seja, discurso em que compreendemos a ideologia religiosa formulando sua formação discursiva, ao enaltecer valores humanos que devem prevalecer e conduzir atitudes, conforme enuncia na sequência abaixo.

SD36: Demais, lembra-te sempre que, por mais elevada que seja a tua educação, terás defeitos, pois que pertences a espécie humana; e para que eles sejam menos sensíveis, deves procurar suportar paciente e generosa os dos outros, a fim de que tenhas para com eles iguais direitos.

[...] Tributa enfim a toda a tua família um profundo sentimento de veneração, e estima, apressa-te em prevenir, podendo, seus menores desejos; acompanhando tuas ações daquela encantadora benevolência, que mais nos aproxima da Divindade! [...] Sacrifica-lhe tudo, menos a virtude! ... A virtude, minha cara filha, que é o mais precioso dom da vida, o primário, o mais poderoso atrativo de uma jovem, e o único escudo com que poderás triunfar das infelicidades da vida! A virtude, te repito, que deves preferir neste mundo a todos os vãos esplendores, e cuja palma te será preparada na Celestial habitação pelas mãos da Divindade.

(FLORESTA, 1845, p. 21, 22, 26).

Por fim, ao abordar sobre valores, conduta social e familiar e educação, Nísia, ao assumir a posição-sujeito de mãe protetora contra o que abomina em sociedade, incentiva sua filha a estar atenta, mesmo com sua ajuda, pois afirma que “sem dúvida” ninguém além dela mesma poderia dar tão poderoso auxílio, e que ela (sua mãe) “toma em tudo um interesse eminente” para guiá-la, esperando da menina a confiança e o zelo filial tão valorizado em todo seu discurso e rompendo com mais uma relação hierárquica comum na sociedade da época, quando assume uma posição-sujeito de ser, também, amiga de sua filha, tal como enuncia (FLORESTA, 1845, p. 30) (SD37).

### 7.1.3 Ano de 1847

O “Discurso que às suas educandas dirigiu Nísia Floresta Brasileira Augusta” é datado de 18 de dezembro de 1847, cuja posição-sujeito de educadora é assumida por Floresta na leitura do referido discurso de finalização das aulas de uma turma de seu Colégio Augusto.

Ao parabenizar os pais que pensam em uma formação digna e igualitária para suas filhas, em contraposição aos preconceitos vigentes, Floresta evidencia a educação como um meio de cultivar o constante aperfeiçoamento das mulheres, para “facilmente preencher os sagrados deveres que lhe impõe a natureza e a sociedade”

no papel de mãe, apontando a identificação ao discurso religioso sobre esse dever e em contraidentificação ao discurso social de negar a instrução que ela defende, inclusive para esse papel, conforme sequência discursiva abaixo.

SD38: [...] É por tanto mister para conseguir esse digno fim, que ela se amolde desde a infância à prática exata e constante das virtudes, que a constituem sobre a terra um anjo de consolação, um anjo de paz!

Felizes aquelas, que, tendo como vós Pais que, curando de vossa felicidade futura, facilitam-vos os meios de cultivardes o vosso espirito, e lições que tendem a aperfeiçoa-lo, sabem aproveitar o tempo precioso dos estudos, e fazer bom uso de uma instrução, do que tanto precisa o nosso sexo, a fim de facilmente preencher os sagrados deveres que lhe impõem a natureza e a sociedade; e forçar por assim dizer, o egoísmo, a discriminar nele o mérito, que lhe dá uma solida instrução, da desprezível vaidade, que não pode afluir senão em espíritos nimamente mediócras.

Bendizei pois a Providência, minhas filhas, que vos colocou nesta situação favorável; e não inutilizeis os esforços, que pela vossa educação se tem feito, deixando-vos de aplicar ao estudo de bons livros nas horas vagas, que vos ficarem de um trabalho proveitoso, com o qual deveis procurar entreter o vosso espirito, a fim de que a ociosidade não o venha assaltar com os seus terríveis efeitos, e torná-lo incapaz de uma virtude, pela qual chegareis ao apogeu da felicidade (FLORESTA, 1847, p. 4, 5).

Trazendo, como interdiscurso, o dever sagrado de ser mãe e tratando as alunas com um sentimento maternal, ao chamá-las de “minhas filhas”, como uma extensão da posição-sujeito em educar com seu discurso, a autora apresenta “sintomas” de marginalização do silêncio, quando resgata, desse papel social, a base de contradição dos homens, quando negam uma educação aperfeiçoada, para o que naturalizaram como único papel social para as mulheres, uma vez que, de tão importante, não poderiam exercer outro papel.

Como forma de subtrair a ignorância de conhecimento destinada ao papel das mulheres e “discriminar nele o mérito” negado pela “desprezível vaidade”, que põe as mulheres em silêncio com toda uma falta de valorização, Floresta combate essa marginalização com seus ideais, dentro do que, primeiramente, é passível de ser realizado, que é a vida doméstica. No entanto, incentiva-a como ponto de partida para mais conquistas, quando descreve na seguinte sequência.

SD39: Quando ela chega a uma certa idade, sem aplicar-se a coisas sérias, não pode ter nem gosto, nem estima para com elas; tudo o que é sério lhe parece triste; tudo o que demanda uma atenção constante, a fatiga; a inclinação aos prazeres, tão forte, durante a mocidade; o exemplo das pessoas de sua idade, engolfadas nos divertimentos, tudo serve de lhe fazer temer uma vida bem regulada e laboriosa.

Citando- vos este oraculo da educação, eu não ousou mais nada acrescentar-vos de própria cogitação: refleti pois sobre estas sacramentais palavras; e na prática exata de nossa Santa Religião, que tão minuciosamente vos tenho ensinado, desempenhando como base do todas as virtudes filiais, que tanto vos tenho recomendado sempre, vós adoçareis o acre do magistério, que, tendo por gosto adotado, lutando com inúmeras dificuldades, segue a vossa Preceptora amiga (FLORESTA, 1847, p. 5, 6).



Além da valorização ao desenvolvimento de virtudes, algo tão presente em seus discursos, como defesa para a iluminação das ideias pelo conhecimento, também podemos identificar, como silenciamento na incompletude do presente discurso na sequência discursiva acima, as severas críticas ao seu trabalho, considerado supérfluo, por adotar um currículo para meninas e moças com diferentes áreas do saber, quando afirma, na elipse de sentido, a existência do “acre do magistério” que tem experimentado, visto que sua inovação não era aceita pelo paradigma educacional do século XIX para a formação de mulheres.

Assim, nas imposições vivenciadas frente a defesa por mudanças, identificamos censuras que jogam com “o poder-dizer impondo um certo silêncio [...que] significa em si, a ‘retórica da opressão’ – que se exerce pelo silenciamento de certos sentidos – responde a ‘retórica da resistência’ fazendo esse silêncio significar de outros modos” (ORLANDI, 2007a, p. 85), ou seja, “na interdição de sentidos já estão os sentidos outros, naquilo que não foi dito está o trabalho do sentido que virá a ser”, o que significa que “não há censura completamente eficaz: os sentidos escapam e pegam a gente a seu modo” (ORLANDI, 2007a, p. 107, 131).

Na sequência discursiva posterior, por exemplo, a autora salienta perante o enunciado canônico da época sobre a educação das mulheres, algumas “figuras” da marginalização do silêncio posto ao seu papel de professora e mãe, ao apresentar a necessidade de descanso diante das preocupações pessoais em meio às críticas e perseguições ao seu magistério.

Dentre as críticas ao seu árduo trabalho, como informa pelas dificuldades postas na sequência discursiva abaixo, destacamos do jornal “O Mercantil”, de janeiro de 1847, alguns meses antes desse discurso, o retrato das perseguições por ela sofridas: “trabalhos de língua não faltaram; os de agulha ficaram no escuro. Os maridos precisam de mulher que trabalhe mais e fale menos” (DUARTE, 2010, p. 17).

Assim:

SD40: [...] De algum repouso para mim, de que tanta precisão tenho, depois dos receios que me assaltaram este ano, pela saúde de minha cara filha, receios cruéis, que mereciam absorver todas as minhas atenções, e que todavia eram disputados pelo assíduo trabalho a que, não obstante, me dei sempre para conseguir ornar-vos com flores [...] de meu último adeus de preceptora, enfim, aquelas d'entre vós, que concluindo hoje a vossa educação, voltais ao seio de vossas famílias e ides entrar em um mundo, onde tudo temo por vós! Jovens, muito jovens ainda para bem terdes refletido nas vantagens da austera moral, que se vos tem aqui procurado ensinar, vossos sentidos, e talvez vossos corações achar-se-ão surpreendidos aos primeiros sons, que a corda da lisonja vibrar, e magicamente ecoar em vossa sensibilidade! Então todas as nossas lições serão perdidas, se vos não

escudardes com a Égide da modéstia, que sendo a mais bela e aromática flor, das que compõem a coroa da virtude, dá as qualidades da mulher o verdadeiro realce, que a torna no mundo de todos apreciada (FLORESTA, 1847, p. 3, 4).

A partir dos modos de aproximação dos silêncios para a constituição desse discurso, encontramos as condições de produção que instituem o silenciamento presente, mediante a identificação da incompletude do dito sobre os possíveis motivos de sua despedida da docência e de todos os percalços vivenciados como professora, uma vez que as críticas estendiam-se à vida pessoal de Floresta, que era vítima de campanhas anônimas por ter vivido um segundo casamento e atacada pela calúnia e difamação públicas, em jornais que faziam insinuações sobre possíveis envolvimento amorosos dela com suas alunas (as quais chamava de filhas), e insinuações de possíveis envolvimento amorosos com outros homens (mesmo guardando luto por toda a vida pela morte de seu marido) (SHARPE-VALADARES, 1989).

Na sociedade carioca daquele tempo, Floresta, além de todas essas perseguições, também era vítima de desqualificação de seu colégio que formava suas alunas com distinção e esmero, o que incomodava a concorrência, que eram os donos de colégios estrangeiros no Brasil, apoiados por uma sociedade machista e que depreciava seus métodos inovadores para a época.

Por esse motivo, reiteramos, conforme Orlandi (2007a, p. 54), que a linguagem é uma categorização do silêncio, pois “produz a sedentarização dos sentidos, as palavras representam já uma disciplinarização da significação ‘selvagem’ do silêncio”, o qual podemos identificar e compreender em discursos de reivindicação e denúncias, como os da autora contra as perseguições sofridas e injustiças aos direitos das mulheres, paulatinamente normalizadas.

Todos estes motivos apresentados são “figuras” da marginalização do silêncio instaurado que a levaram a deixar o Brasil, cuja justificativa pública foi a saúde de sua filha Lívia, como afirmou em seu discurso de despedida e encerramento daquela turma, e que trazem, na produção dos efeitos de sentido, o combate do sistema patriarcal à liberdade das mulheres, inclusive quando se destacam “ameaçando” mudança de papéis sociais, de acordo com os encaixes deles pela reação à quebra de sentidos sobre ser mulher para além do determinado pela ideologia dominante.

#### 7.1.4 Ano de 1853

O livro “Opúsculo Humanitário”, datado de 1853, com lançamento pela Tipografia de M. A. Silva Lima, Rua de São José, n. 8, Rio de Janeiro, é uma obra que, em seu prefácio, Floresta dedica ao seu irmão, Joaquim Pinto Brasil, por quem tinha grande afeto e amizade e que também seguiu o magistério como profissão.

Trata-se de um livro que escandalizou os tempos imperiais por suas denúncias e críticas voltadas à educação de meninas da época, além de sua tese sobre uma reforma social em combate ao preconceito relacionado à participação feminina no cenário público para o fortalecimento da Nação.

Nessa obra, composta por sessenta e dois (62) capítulos, não intitulados e apenas numerados, Floresta apresenta, em seu capítulo I, memórias das tradições cristãs brasileiras, colocando-as em contraste com a condição das mulheres do país, o que corrobora sua formação discursiva ativista em escritos anteriores, de que a religião foi utilizada contra as mulheres pelo sistema patriarcal.

Conforme sequência discursiva abaixo, a autora apresenta elementos parafrásticos, quando traz exemplos de personagens bíblicas e heroínas para mostrar o valor não reconhecido das mulheres pela limitada educação recebida e o quanto seria diferente com uma concepção de educação igualitária e suas consequências nos papéis sociais de homens e mulheres, intertextualizando, com o paradigma vigente, a incisa de sentidos para o desenvolvimento político-social com uma participação expressiva das mulheres.

SD41: Enquanto pelo velho e novo mundo vai ressoando o brado - emancipação da mulher -, nossa débil voz se levanta, na capital do império de Santa Cruz, clamando: educai as mulheres!

Povos do Brasil, que vos dizeis civilizados! Governo, que vos dizeis liberal! Onde está a doação mais importante dessa civilização, desse liberalismo?

Em todos os tempos, e em todas as nações do mundo, a educação da mulher foi sempre um dos mais salientes característicos da civilização dos povos. Na Ásia, esse berço maravilhoso do gênero humano e da filosofia, a mulher foi sempre considerada como um instrumento do prazer material do homem, ou como sua mais submissa escrava: assim, os seus povos, mesmo aqueles que atingiram ao mais alto grau de glória, tais como os babilônios [...] permaneceram sempre em profunda ignorância dessa civilização que só podia ser transmitida ao mundo pela emancipação da mulher, não conforme o filosofismo dos socialistas, mas como a compreendeu a sabedoria divina, elevando até a si a mulher, quando encarnou em seu seio o Redentor do mundo.

As Déboras, as Semíramis, as Judites se mostraram em balde, atestando, aquela, a graça de que a tocara Deus, permitindo-lhe revelar aos homens alguns de seus mistérios; estas, uma razão esclarecida, uma coragem rara, que provavam já então não ser a mulher somente destinada a guardar os rebanhos, a preparar a comida, e a dar à luz a sua posteridade.

O homem, ainda semi-selvagem, arrogou a si a preeminência da força física e tudo lhe foi submetido, a moral, assim como a inteligência da mulher, que ele quis permanecesse sempre inculta, para que mais facilmente desempenhasse a humilhante missão a que a destinava.  
É uma verdade incontestável que a educação da mulher muita influência teve sempre sobre a moralidade dos povos e que o lugar que ela ocupa entre eles é o barômetro que indica os progressos de sua civilização.  
(FLORESTA, [1853], 1989, p. 2, 3, 6, 12).

Para Floresta, um acontecimento discursivo teria sido a intervenção das mulheres de referência bíblica nas decisões iminentes para as sociedades em questão, trazidas para marcar a posição-sujeito pública, que as mulheres têm a capacidade de assumir, e não apenas uma posição-sujeito privada, com dedicação a “guardar os rebanhos, a preparar a comida, e a dar à luz a sua posteridade”.

Nessa formação discursiva ativista, transpassada pela ideologia religiosa, a autora parte de uma elipse do discurso quando explana tempos remotos sem a educação devida para mulheres e, mesmo assim, com acontecimentos de liderança ocorridos, como forma de defender que, mais ainda, com educação ofertada, de fato, para o tempo em voga, maiores progressos aconteceriam, o que não permitiria esse direito ter sido usurpado pelo “homem, ainda semisselvagem, [que] arrogou a si a preeminência da força física”, submetendo a mulher porque “ele quis permanecesse sempre inculta, para que mais facilmente desempenhasse a humilhante missão a que a destinava”.

Com essa elipse discursiva, sobre a naturalidade dos direitos das mulheres, Nísia vislumbra o que deveria ser comum, segundo a história de referência abordada, uma vez que “é uma verdade incontestável que a educação da mulher muita influência teve sempre” e que é “o barômetro que indica os progressos de sua civilização”.

Para Floresta, os liberalismos e os socialismos são sistemas humanos que não evidenciam aquilo que deveria ser natural, a igualdade entre mulheres e homens, de acordo com sua formação ideológica cristã. Por esse motivo, exclama, em cobrança ao tratamento que lhes foi dado por serem tomadas como “instrumentos do prazer material” dos homens: “educai as mulheres!”

A constituição dessa formação discursiva ativista de Floresta, por conseguinte, apresenta “sintomas” da marginalização do silêncio imposto às mulheres pelas justificativas machistas do sistema patriarcal, que desencadeou, por exemplo, conforme a próxima sequência discursiva do capítulo XXIX, o interdiscurso de que as mulheres não poderiam ser letradas, minimamente, porque poderiam estabelecer correspondências amorosas, dentre outros discursos formulados pelo sistema. Logo,

reitera que, apesar dos progressos pelos quais o Brasil passou ao deixar de ser colônia e tornar-se reino, não houve investimento para essa necessária educação.

SD42: Uma coroa europeia brilhou sob o fulgurante sol americano, o aparatoso fasto de uma corte desdobrou-se na capital do Brasil, seus portos, fechados até então ao estrangeiro, lhe foram para logo franqueados, e o nome de reino substituiu depois o de colônia, tão indevidamente conservado à vasta terra de Santa Cruz. Alguns melhoramentos se operaram em diversos pontos, criaram-se tribunais, escolas, academias etc., sob a digna administração do ilustrado D. Rodrigo de Sousa Coutinho. Mas a educação da mulher permaneceu como nos férreos tempos coloniais: isto é, entregue aos cuidados de ineptos pedagogos femininos ou à direção das mães no seio da família, onde a menina aprendia tudo, menos o que pudesse torná-la digna, mais tarde, de ser colocada na ordem de mulher civilizada.

O Brasil tinha já fornecido grande cópia de homens ilustrados pelos conhecimentos adquiridos em diferentes universidades da Europa, e a mor parte das brasileiras (mesmo as das primeiras cidades) não logravam a vantagem de *aprender a ler*.

Dizia-se geralmente que ensinar-lhes a ler e escrever era proporcionar-lhes os meios de entreterem correspondências amorosas, e repetia-se, sempre, que a costura e trabalhos domésticos eram as únicas ocupações próprias da mulher. Este prejuízo estava de tal sorte arraigado no espírito de nossos antepassados, que qualquer pai que ousava vencê-lo e proporcionar às suas filhas lições que não as daqueles misteres, era para logo censurado de querer arrancar o sexo ao estado de ignorância que lhe convinha.

É esta uma das censuras que fazemos aos homens do passado sem receio de desagradar aos do presente, porque, salvas honrosas exceções, todos assim pensam ainda, não obstante muitos terem trocado o papel de completa ignorância, que representavam suas filhas, pelo de uma instrução superficial e mal dirigida, que tende a viciar o espírito sem nada deixar-lhe de sua simplicidade primitiva [...].

(FLORESTA, [1853], 1989, p. 66-68).

Diante da constituição desse discurso, identificamos como condições de produção do discurso de Floresta nesse livro, através dos modos de aproximação dos silêncios, tanto um sentido estrito – do contexto imediato sobre o desenvolvimento político-social do Império e retrocessos para a formação das mulheres – quanto em um sentido mais amplo, que parte do contexto sócio-histórico de formação ideológica patriarcal que dá base para sua formação discursiva ativista. Contextos esses que retomamos das explanações de Orlandi (2015).

Assim, temos no discurso de Nísia Floresta o relato do descaso dessa realidade educacional no Brasil oitocentista e seu empenho por uma formação igualitária para as mulheres, com esperança desse intento ser efetivado no porvir, conforme apresentado na sequência discursiva abaixo, referente aos capítulos XVII e XVIII do livro:

SD43: Temos testemunhado o empenho dos homens pensadores das nações cultas em harmonizar a educação da mulher com o grandioso porvir que se prepara à humanidade.

Nada, porém, ou quase nada temos visto fazer-se para remover os obstáculos que retardam os progressos da educação das nossas mulheres, a fim de que elas possam vencer as trevas que lhes obscurecem a

inteligência, e conhecer as doçuras infinitas da vida intelectual, a que têm direito as mulheres de uma nação livre e civilizada.

[...] Mas o desejo ardente que nos cala n'alma, de ver o nosso país colocado a par das nações progressistas, nos impõe a obrigação de franca e imparcialmente analisar a educação da mulher no Brasil, esperando excitar, com o nosso exemplo, penas mais hábeis que a nossa a escreverem sobre um assunto que infelizmente tão desprezado tem sido entre nós.

[...] Não nos embala a vã pretensão de operar uma reforma no espírito de nosso país. Por demais sabemos que muitos anos, séculos talvez, serão precisos para desarraigar herdados preconceitos a fim de que uma tal metamorfose se opere. Esperamos somente que os zelosos operários do grande edifício da civilização em nossa terra atentem para os exemplos que a História apresenta do quanto é essencial aos povos, para firmarem a sua verdadeira felicidade, o associarem a mulher a esse importante trabalho.

A esperança de que, nas gerações futuras do Brasil, ela assumirá a posição que lhe compete nos pode somente consolar de sua sorte presente (FLORESTA, [1853], 1989, p. 44, 45).

A partir das explanações de Floresta, podemos compreender, também, com essa formulação do discurso, a produção de efeitos de sentido para sua circulação, quando a autora denuncia as condições de acesso às escolas, que eram ruins para os meninos, e que impugnavam mais ainda que as meninas fizessem tal deslocamento, de acordo com o seguimento discursivo, a seguir, do capítulo XXIV do livro:

SD44: Sabe-se que nenhuma academia nem escola regular possuía a nossa terra até os princípios do presente século, onde os seus filhos, explorando com vantagem as ciências a que se dedicavam, pudessem obter um título que os distinguisse no mundo científico e literário.

Não somente para esse fim como para terem conhecimentos exatos até dos estudos preliminares, eram eles obrigados a ir em longínqua distância à metrópole. Se era isso uma medida política do seu governo, a nós não compete ventilá-lo. Queremos somente concluir que, nesse estado, nenhum recurso podia o Brasil oferecer à mulher que desejasse cultivar a sua inteligência.

Embalde tentaria ela instruir-se em qualquer outra coisa, a não ser nas ocupações materiais da vida doméstica, porquanto as lições que recebiam algumas meninas, nas casas intituladas escolas - onde, sentadas por terra em pequenas esteiras ou toscos estrados, abrindo de vez em quando, sobre a almofada de renda ou de costura que faziam com rigorosa tarefa, errados manuscritos, e a cartilha do Padre Inácio que lhes iam materialmente explicando - eram tão mal dirigidas e por vezes tão perniciosas, que tendiam antes a estreitar do que a dilatar-lhes o espírito, a viciá-lo, antes do que enobrecê-lo.

(FLORESTA, [1853], 1989, p. 56-57).

Além das críticas sobre o acesso à escola pelas crianças do Império, Nísia descreve o nível de qualidade e didática ofertados por manuscritos e cartilhas, em condições mais danosas que benéficas, o que nos traz “sintomas” da marginalização do silêncio sobre o papel da escola, quando afirma que “as escolas de ensino primário tinham antes o aspecto de casas penitenciárias do que de casas de educação”, e que “o método da palmatória e da vara era geralmente adotado como o melhor incentivo para o desenvolvimento da inteligência” (FLORESTA, [1853], 1989, p. 57) (SD45).

No sentido do discurso trazido no capítulo XXV do livro, Floresta relata que “não era raro ver-se nessas escolas o bárbaro uso de estender o menino que não havia bem cumprido os seus deveres escolares em um banco e aplicarem-lhe o vergonhoso castigo do açoite” e, embora as meninas que eram admitidas nesses espaços, chamados pela autora de “repugnantes” com atitudes de “barbaria”, ficassem isentas dos açoites, por vezes não deixavam de presenciá-los e de receber a palmatória como “castigo menos afrontoso” por “mulheres, em grande parte, grosseiras, que faziam uso de palavras indecorosas, lançando-as ao rosto das discípulas onde ousavam imprimir alguma vez a mão” (FLORESTA, [1853], 1989, p. 57, 58) (SD46).

A autora produz como efeitos de sentido sobre esse tipo de condução “educacional”, que havia uma falta de “respeito para com a decência” e para com o magistério, com a incisa do sentido discursivo de que as referidas professoras não compreendiam a importância do que exerciam, enunciando sua reprovação e culpando aquele tipo de procedimento, quando afirma: “o sistema inquisitorial das torturas infringidas às inocentes vítimas do Santo Ofício, que sob outra forma e com diverso fim transpusera o Atlântico, presidia ao ensino da mocidade brasileira” (FLORESTA, [1853], 1989, p. 58) (SD47).

Essas considerações sobre a igreja constataam a existência de uma posição-sujeito religiosa pela formação ideológica que a embasa, mas com ressalvas à doutrina e seus métodos, quando aponta sobre as “inocentes vítimas do Santo Ofício”, em uma contraidentificação que pode ser corroborada nos enunciados seguintes sobre o rigor do ensino advindo dessa referência e sobre a importância da religião para a razão, o sustento e o consolo nas “circunstâncias mais difíceis da vida” do ser humano, desde que tratada com seriedade e compromisso, inclusive pelo próprio clero (FLORESTA, [1853], 1989, p. 134) (SD48), de acordo com próxima sequência.

SD49: Entretanto, nada há em nossa terra mais desprezado pelos pais e pelos párocos do que o ensino da religião.

[...] Não há espírito religioso em nossa terra que não lastime o desregramento e a ignorância da maior parte do nosso clero. É ainda este um filho póstumo do clero de sua antiga metrópole.

[...] Não pretendemos delatar aqui as faltas do nosso clero, mas visto que tratamos da educação no Brasil, impossível nos era deixar de fazer menção de uma das causas capitais que indubitavelmente concorrem para que ela se não desenvolva escudada nos santos princípios da religião, primeiro sustentáculo das nações e o meio mais profícuo de tornar os homens melhores.

(FLORESTA, [1853], 1989, p. 134, 135, 139).

Conforme os capítulos LV e LVI da sequência discursiva acima, compreendemos a formação discursiva religiosa atravessando o discurso de Nísia

Floresta, como analisado até então, mas com a contraidentificação às ações religiosas, a partir dos direcionamentos humanos, que, em outras palavras, seria uma contraidentificação aos sistemas formados pelos homens como meio de dominação e que comprometem direitos humanos, como o direito à educação intelectual para as mulheres, pois, para a autora, é impossível “deixar de fazer menção de uma das causas capitais que indubitavelmente concorrem para que ela [a educação] se não desenvolva”.

Assim, quando Floresta reporta-se ao ensino “ministrado por severos jesuítas ou por mestres charlatães, cujo mérito consistia em saber soletrar alguns clássicos portugueses [...]” e “assassinar” obras clássicas que citavam (FLORESTA, [1853], 1989, p., 58) (SD50), é possível identificarmos essas realidades vivenciadas como mais “figuras” de marginalização do silêncio sobre o papel da educação escolar, papel por ela reprovado nessas condições, tanto pela qualidade quanto pela didática ofertados. O governo, na oferta dessa educação, e seus objetivos em relação ao povo também eram criticados por ela, assim como as consequências do tipo de ensino ofertado às mulheres, delegando-lhes, mais seguramente, atividades domésticas, conforme a sequência discursiva a seguir, do capítulo XXVI do presente livro:

SD51: [...] Quanto mais ignorante é um povo tanto mais fácil é a um governo absoluto exercer sobre ele o seu ilimitado poder.

É partindo deste princípio, tão contrário à marcha progressiva da civilização, que a maior parte dos homens se opõe a que se facilite à mulher os meios de cultivar o seu espírito. Porém, é este um erro que foi e será sempre funesto à prosperidade das nações, como à ventura doméstica do homem.

[...] A força não pode nunca persuadir, mas sim fazer hipócritas.

[...] Procurando-se sempre prender-lhe a inteligência, enfraquecer-lhe os sentidos, inabilitam-na para ocupar-se, como devia, antes de tudo do cuidado de purificar o seu coração, o que nunca poderá ela vantajosamente conseguir, se a sua inteligência permanecer sem cultura.

[...] Todos os que têm escrito sobre a educação da mulher, pregando tão errôneas doutrinas e considerando-a debaixo do ponto de vista puramente material, não têm feito mais do que tirar-lhe toda a dignidade de sua natureza. (FLORESTA, [1853], 1989, p. 60, 61).

A partir desse enunciado, Floresta endossa sua crítica ao governo pela facilidade que era abrir uma escola no Brasil, sem os créditos necessários, e produz, como efeitos de sentido, o descaso dessa oferta na circulação de seu discurso, ao relatar que “em todos os pontos do Brasil, qualquer homem ou mulher que saiba ler [...], e tem meios de montar uma casa de educação, julga-se para logo habilitado a arrogar o título de diretor [...] caricaturando o que na Europa ilustrada assim se denomina”. Além disso, “nenhum exame em regra se exige desses educadores da juventude que terá de fazer um dia a glória do nosso país: eles ensinam pelos



compêndios que querem, instituem doutrinas à sua guisa” (FLORESTA, [1853], 1989, p. 80) (SD52).

Ao contrário dessa realidade, o Colégio Augusto apresentava um programa de estudos que não se restringia ao ensino rudimentar da leitura, cálculo e trabalhos manuais. Primeiramente, era um colégio que atendia às demandas da época, para a formação das meninas e jovens do século XIX, ou não seria considerado um colégio em condições de funcionar. A partir dessas bases, Floresta pôde inovar com o acréscimo de outras disciplinas:

O ensino do latim, do francês, do italiano e do inglês, bem como respectivas gramáticas e literaturas; o estudo da geografia e da história do país; a prática da educação física; e a limitação do número de alunas por turma como forma de garantir a qualidade do ensino (DUARTE, 2010, p. 17).

[O] programa de estudos incluía disciplinas tais como Latim, Caligrafia, História, Geografia, Religião, Matemática, Português, Francês, Italiano, Inglês, Música, Dança, Piano, Desenho e Costura. Nessa experiência educacional, Nísia Floresta empregou novos métodos de ensino, desconhecidos pelos mestres brasileiros e que, ainda hoje, seriam considerados inovadores e pedagogicamente sólidos (SHARPE-VALADARES, 1989, p. 9, 10).

Nísia, que morou “em vários estados brasileiros, e de norte a sul conheceu a realidade educacional do país”, dedicou-se a contribuir para o crescimento da recente nação, que buscou, pela educação, mesmo sem proposta oficial, a modernização da sociedade brasileira (BARIÓN et al., 2017, p. 1315, 1316).

Tão somente com a Corte residindo no novo Império, houve uma preocupação em atender as elites dirigentes trazendo educadoras estrangeiras, o que promoveu, lentamente, uma educação para meninas e moças (DUARTE, 2010), até ser ampliada com iniciativas – como as de Nísia Floresta, que divulgava nos jornais sua oferta educacional – que nem sempre apresentavam qualidade e compromisso com o ofício, de acordo com as presentes críticas da autora.

A respeito dessa situação educacional do país, a autora, no capítulo XXXV do livro, queixa-se de que “o pedante goza das mesmas garantias, e quase sempre de maiores vantagens, que as inteligências superiores”, não havendo mérito pelo trabalho devidamente registrado e inspecionado. Isso nos traz, como incisa do sentido discursivo, que “seria difícil explicar vantajosamente a negligência com que um governo ilustrado deixa praticar assim abusos que tanto se opõem a nossa futura prosperidade”, governo esse cujos legisladores debatiam meses e anos sobre vários melhoramentos do país, mas não havia uma voz “enérgica do meio dessa ilustrada corporação para reclamar sérias medidas tendentes à reforma da educação”

(FLORESTA, [1853], 1989, p. 80, 81) (SD53).

Outra “figura” da marginalização do silêncio dos processos de significação sobre a educação para as mulheres, refere-se a realidade das escolas públicas de instrução elementar (educação primária) do país, que, além das dificuldades de acesso e permanência para as meninas nesse nível do ensino, haviam caído no descrédito, pois não se esforçavam pela melhoria de seus estabelecimentos, como as escolas particulares, uma vez que as professoras estavam “certas do ordenado”, dos salários que receberiam, independentemente do número de alunas, e não se preocupavam em aumentar sua reputação, considerada já firmada pela admissão docente em decorrência de exames públicos assistidos por “ilustrado auditório” para tal admissão (FLORESTA, [1853], 1989, p. 71) (SD54).

Isso porque, durante a inexistência de cursos para a formação de professores, ocorria uma seleção com base na maioria, na moralidade e na capacidade, às vezes avaliada por meio de concurso. Quanto ao ensino, o método lancasteriano adotado para as escolas do Império, também conhecido como ensino mútuo (PILETTI e PILETTI, 2013), foi considerado por sua homogeneidade ao processo escolar, embora estudiosos apontem que esse método foi instituído para as “classes inferiores”, que seriam trabalhadores da produção industrial, uma vez que permitia menos tempo e menos gastos (KULESZA, 2021).

Trata-se de uma organização do ensino público em um sistema monitorial, alunos-monitores, constituído por “apenas um professor por escola e, para grupo de dez alunos (decúria), um aluno menos ignorante (decurião) transmitiria aos demais os conhecimentos recebidos do professor” (PILETTI e PILETTI, 2013, p. 102) – eram, ainda, “chefiados por um inspetor de alunos que se mantinha em contato com o professor” – o que torna evidente a insuficiência de docentes e de uma organização educacional (GHIRALDELLI JR, 2009, p. 29), cujo público feminino ficava à margem, embora esse sistema não tenha predominado.

Para o público feminino, a instrução primária foi determinada pela Lei nº 81 de 1837, “um ano antes da inauguração do Colégio Augusto”, e estabeleceu, no currículo, o bordado, a costura e outras atividades de caráter doméstico, consideradas naturais para as mulheres (SILVA, 2014, p. 34). O ensino secundário, com o legado colonial de aulas dispersas, tinha por objetivo preparar os estudantes para o ensino superior e era restrito para a educação de meninos (PILETTI; PILETTI, 2013).

Diante dessa realidade, ao criticar a escassez da educação intelectual para as

mulheres, descrevendo os progressos da nação e a falta desse tema nas discussões legislativas para esses avanços, Floresta nos traz a constituição das condições de produção do seu discurso face o enunciado paradigmático instaurado pelo sistema patriarcal, ideologia dominante da época, que propagava, pelo interdiscurso, que essa educação intelectual seria danosa ao papel que lhes era determinado socialmente. Por isso, questiona no capítulo XLVII do livro,

SD55: O que se chama por via de regra no Brasil dar boa educação a uma menina? Mandá-la aprender a dançar, não pela utilidade que resulta aos membros de tal exercício, mas pelo gosto de a fazer brilhar nos salões; ler e escrever o português, que, apesar de ser o nosso idioma, não se tem grande empenho de conhecer cabalmente; falar um pouco o francês, o inglês, sem o menor conhecimento de sua literatura; cantar, tocar piano, muita vez sem gosto, sem estilo, e mesmo sem compreender devidamente a música; simples noções de desenho, geografia e história, cujo estudo abandona com os livros ao sair do colégio; alguns trabalhos de tapeçaria, bordados, croché etc., que possam figurar pelo meio dos objetos de luxo expostos nas salas dos pais a fim de granjear fúteis louvores a sua autora.

O desenvolvimento da razão por meio de bons e edificantes exemplos da família; o hábito de raciocinar, que se deve fazer contrair às crianças, ensinando-as a atentarem no valor das palavras que proferem e ouvem proferir aos outros; discriminar as boas das más ações, excitando-as a imitar aquelas e a reprovar estas - tudo isto se deixa na mais completa negligência: o que há de mais essencial a ensinar ou a corrigir guarda-se para uma idade mais avançada, repetindo-se sempre: "Ela é tão criança!"

Assim, quando a menina passa da casa paterna para o colégio leva no espírito o germe, algumas vezes tão desenvolvido, de mil pequenos vícios que impossível ou muito difícil é desarraigar.

[...] Tiramos a conclusão de que, no Brasil, não se poderá educar bem a mocidade enquanto o sistema de nossa educação, quer doméstica, quer pública, não for radicalmente reformado (FLORESTA, [1853], 1989, p. 110, 111).

Diante das críticas ao que se esperava da formação das mulheres, tanto na educação doméstica quanto na educação escolar, identificamos, também, na constituição das condições de produção de Floresta, “figuras” de marginalização do silêncio com a desvalorização da educação para a formação das mulheres, de maneira completa e aprofundada, conforme apresentado nas descrições sobre qualidade do ensino e didática ofertada por docentes, dos quais muitos apresentavam formação incompatível com o exercício e importância da função, como explana Nísia.

Como destaque para a educação doméstica, também citada e não valorizada, de acordo com as observações da autora, Nísia alerta os pais para que pudessem “remediar os erros das gerações extintas!”, a partir de uma educação sólida baseada no conhecimento religioso, no exemplo de virtudes, “quer domésticas, quer cívicas”, ao invés de incentivarem leituras de romances “inflamantes e perigosos” ou certos “contos de mau gosto, inventados pela superstição ou fanatismo ignorantes para

recrear a mocidade sem espírito”, em detrimento de bons livros de “moral e de filosofia religiosa, que formem o seu espírito, esclareçam e fortifiquem sua razão”, bem como a história do país e a ocupação melhor aproveitada das horas (FLORESTA, [1853], 1989, p. 158) (SD56).

A preocupação demonstrada pela autora em suas citações, presentes no capítulo XLII, sobre a educação doméstica das meninas, estava relacionada, segundo sua formação discursiva ativista, em fazê-las “compreender desde a infância que a mulher não foi criada para ser a boneca dos salões” e que o dever dos pais (pai e mãe, e não só das mães) era de inspirar nas filhas “o sentimento de sua própria dignidade e a firme resolução de mantê-la intacta e vantajosamente, por ações dignas da mulher, dignas da cristã, dignas da humanidade” (FLORESTA, [1853], 1989, p. 158) (SD57), corroborando sua formação ideológica religiosa cristã e de papéis sociais compartilhados entre homens e mulheres.

A respeito dos papéis sociais, Nísia defende, no capítulo XXVI, de encontro a ideologia patriarcal, que “a mulher é, como o homem, conforme se exprime o sublime Platão, uma alma servindo-se de um corpo”, deixando claro, a partir de seus fundamentos filosóficos (o filósofo Platão) e religiosos (formação cristã), ser um “absurdo [...] uma profanação” que a alma “obra-prima do Criador [...] consagre o corpo que anima na rápida passagem desta vida, unicamente a fúteis adornos, a graças factícias, para deleitar as horas de ócio de uma criatura sua igual” (FLORESTA, [1853], 1989, p. 62) (SD58).

Em outras palavras, Nísia enuncia o absurdo das mulheres desperdiçarem seu valor, subjugadas a um igual, que é o homem, iguais perante o Divino, e que deveriam ser, também, iguais perante a sociedade, de modo que a razão se sobreponha aos sentidos e não o contrário, como era naturalizado pela sociedade do século XIX.

O objetivo de Floresta era, portanto, a transformação da realidade vivida, antecipando a emancipação feminina pela via do conhecimento e enaltecendo a educação como um meio necessário para a autonomia e valorização das mulheres (BARIÓN et al., 2017), embora estivesse enfrentando a resistência social quanto à mudança de papéis entre homens e mulheres, por ser uma sociedade conservadora (ROSA, 2012).

Além das ideias Iluministas, que embasaram sua formação discursiva ativista para a concepção de educação que apresentava, Floresta aproximou-se do positivismo de Auguste Comte, recebeu influências, mas não se converteu a essa

filosofia, uma vez que aqueles ideais destacavam o papel das mulheres para a sociedade na formação de futuros cidadãos, mediante o papel doméstico e indireto para as transformações sociais, advindo de uma educação, de um preparo para esse fim (ROSA, 2012).

Com a intertextualidade apresentada, anteriormente, na comparação entre homens e mulheres, em relação a sua formação ideológica, filosófica e religiosa de identificação – não completamente doutrinária – como já exposto, Floresta deixa claro, na produção de efeitos de sentido que enuncia, a realidade da educação para meninas como um retrato do que deve ser reformado, sem o esquecimento das “meninas do interior das províncias, condenadas ainda à sorte de suas mães sob o regime colonial” (FLORESTA, [1853], 1989, p. 85) (SD59), ou seja, não apenas mudanças nas capitais, mas em todo o país, conforme a sequência discursiva abaixo, decorrente do capítulo XXXV do “Opúsculo Humanitário”:

SD60: Tem-se tratado de muitas coisas, menos disso, disso que merece incontestavelmente a mais circumspecta atenção dos homens pensadores.

Um dia raiará mais propício para nós, em que os escolhidos da nação brasileira se dignem de achar a educação da mulher um objeto importante para deles ocuparem-se com a circunspeção que merece.

Entretanto, lancemos os olhos para o que se acha atualmente feito pelo governo em favor do ensino primário das nossas meninas.

Pelo *Quadro Demonstrativo do Estado da Instrução Primária e Secundária das Províncias do Império e do Município da Corte*, no ano de 1852, vê-se que a estatística dos alunos que frequentaram todas as aulas públicas monta a 55.500, número tão limitado para a nossa população, e que neste número apenas 8.443 alunas se compreendem.

Basta refletir nesta desproporção, para julgar-se do atraso em que se acha a instrução do sexo, tão mal aquinhoado na partilha do ensino pago pelo governo. Nenhuma proporção há, como vamos ver, entre as escolas primárias de um e de outro sexo.

[...] Acrescentemos agora ao medíocre número dessas escolas a confusão dos métodos, das doutrinas seguidas pelas professoras, quase sempre discordes em seus sistemas e, como já observamos, em grande parte sem as necessárias habilitações, e teremos reduzido à expressão mais simples, o número da nossa população feminina que participa do ensino público e o grau de instrução que recebe.

[...] Insistamos, portanto, em clamar energicamente contra a escassez de meios de educação, que assim expõe grande parte de nossas mulheres a merecer tão acre censura.

A desproporção que demonstramos haver entre as escolas públicas de ensino primário apresenta-se mais considerável ainda nos estabelecimentos particulares de merecido renome, quer na Corte, quer fora dela.

Não somente os que pertencem ao sexo são em muito menor número, mas também não oferecem geralmente um estudo regular do ensino secundário, ensino vedado ainda hoje às nossas meninas em estabelecimento público. E, nos particulares, nenhuma aula existe de alguns dos ramos das ciências naturais, cujo estudo tão agradável e útil seria às mulheres que nascem, vivem e sentem no meio da nossa rica natureza tropical.

(FLORESTA, [1853], 1989, p. 81, 83, 86, 87).

A autora, por ser apontada como pertencente da classe média e colaboradora

dessa classe devido a sua esmerada educação e conhecimento de pessoas ilustres contemporâneas, está inscrita em uma formação discursiva ativista, para a qual se filia pela preocupação com a educação das mulheres de todas as classes sociais, e, a partir de sua discussão sobre uma necessária reforma educacional nas capitais e interior de todas as Províncias do Brasil, defende o direito à educação intelectual como fundamental para todas as mulheres, desmistificando, assim, possíveis críticas acadêmicas sobre sua perspectiva educacional.

Neste íterim, em comparação com outras nações, Floresta reitera, primeiramente, o papel da educação das mulheres nos costumes e desenvolvimento das sociedades e, em seguida, evidencia a exclusão e falta de oportunidades das camadas mais pobres da sociedade, como podemos identificar na seguinte formação discursiva ativista, de preocupação político-social da autora, com base nas reivindicações do interdiscurso sobre crítica social presente em suas obras e que também constituem as condições de produção de seu discurso, aqui exemplificadas na sequência discursiva observada nos capítulos LII, LIII e LIV:

SD61: Diferentes das mulheres pobres das nações que mencionamos, as nossas pouco se ocupam em geral do dia seguinte, isto é, de ajuntar, por meio de uma indústria honesta e de razoáveis economias, com que prover no futuro as suas necessidades.

Enquanto aquelas, considerando o trabalho como um primeiro dever, procuram inspirar o gosto dele a seus filhos, acostumando-os a fazerem uso de seus membros, apenas andam, ensinando-os a entreterem-se em diversos brincos úteis de invenção sua, estas trazem os seus ao colo de manhã até à noite, e deixam-nos depois vagar até grandes, sem nenhuma sorte de ocupação.

É, portanto, em favor de todas as mulheres brasileiras que escrevemos, é a sua geral prosperidade o alvo de nossos anelos, quando os elementos dessa prosperidade se acham ainda tão confusamente marulhados no labirinto de inveterados costumes e arriscadas inovações.

[...] Fazemos, portanto, menção de duas classes distintas de brasileiros: rica e pobre. A primeira, podendo gozar, pelos favores só da fortuna, de todas as vantagens materiais, de todas as garantias obtidas com dinheiro, esse vil metal que na terra compra tudo, exceto a virtude e o talento. A segunda, podendo atingir pela inteligência ao cúmulo da glória que dão as artes e as ciências, únicos inexauríveis mananciais de poder e de prosperidade que enobrecem os povos e elevam as nações.

Tratando da educação da mulher nessas duas classes, a voz da humanidade, primeiro, e, depois, a da honra do nosso país nos impõe o dever de insistirmos com mais energia em reclamar o melhoramento da última, principalmente daquela parte que vive sem recursos, porquanto o seu abandono a expõe aos mais tristes extremos, não possuindo o prestígio de um título nem as galas da riqueza, que disfarçam e fazem mesmo desculpar os vícios abrigados nos salões.

(FLORESTA, [1853], 1989, p. 124, 130, 131).

De acordo com a representação do que essa enunciação traz sobre a formação discursiva de Floresta, virtudes e talentos dependem de mentes esclarecidas pelo viés

da educação escolar, uma vez que sua formação ideológica, crítica-social e religiosa (com ressalvas) apresentam que “o vil metal que na terra compra tudo” não substitui o que há de mais precioso, que é o conhecimento construído, do qual decorrem as virtudes e os talentos como “únicos inexauríveis mananciais de poder e de prosperidade que enobrecem os povos e elevam as nações”.

A partir dessas colocações da formação discursiva ativista da autora, compreendemos que sua produção de efeitos de sentido sobre o papel da educação para as mulheres é de enaltecer a relevância e essencialidade da educação para a valorização das mulheres em sociedade, mas também como um recurso para inserção ativa e transformadora de todas as mulheres em diferentes responsabilidades sociais.

Assim, as três fortes influências que constituem a triangulação do pensamento de Floresta, de acordo com Lima (2016, p. 123), são “a filosofia europeia com o Iluminismo, o Positivismo e o Liberalismo; um forte sentimento nacionalista, ao ponto de exaltar as riquezas naturais e também denunciar as mazelas sociais” e, por fim, e “talvez o mais forte na autora, a reflexão crítica sobre a condição da mulher, superando os discursos conservadores e preconceituosos”; ou um pensamento multifacetado, constituído por diferentes fases de experiências vividas, conforme Silva (2014a).

A iniciativa da autora, de propor e agir em prol de uma reforma no ensino, tal como divulgou em suas obras, de acordo com Duarte (2010, p. 16), de fato foi uma iniciativa que fundamentou o exercício de sua função no magistério na cidade do Recife e em Porto Alegre, bem como a “proposta filosófica e educacional do colégio que manteve no Rio de Janeiro, o Colégio Augusto” para meninas, nome que é alvo de críticas para sua fundadora, por ser um nome masculino em uma instituição feminina.

No entanto, a própria Nísia esclarece, em seu primeiro livro, que seu objetivo não é revoltar mulheres contra homens ou ser subversiva à ordem pública. Ela defende que as mulheres são tão capazes que seria um ganho para a sociedade sua valorização, seria “vantajoso para os dois sexos pensar desta maneira”, cuja prova eram as más consequências resultantes do contrário (FLORESTA, [1832], 2016, p. 161) (SD62), ou seja, Floresta está desidentificada com a postura de dominação e opressão masculina e não com os homens, visto o devotamento e respeito pelo pai, pelo segundo esposo, irmão, filho, e todos “cujo coração formado na escola da virtude, para honra da humanidade, se prestam espontaneamente a vingar-nos dos ultrajes” da outra classe de homens de condutas desprezíveis com as mulheres (FLORESTA,

1845, p. 28) (SD63).

Trata-se de uma formação discursiva ativista para a melhoria das nações, negando a superioridade dos homens em relação as mulheres, formação essa atravessada pela ideologia predominante da época (patriarcal), que destacava em privilégios o gênero masculino, o que naturalizou a adoção do nome escolhido para o colégio, visto que o nome e a figura masculina produziam, como efeitos de sentido, a aceitação e credibilidade esperadas. Nessa formação discursiva de ideologia igualitarista estava a homenagem ao esposo, sem outras pretensões, sem outros objetivos discursivos; ou com objetivos discursivos claros de que, em meio ao saudosismo de uma esposa, estavam presentes reivindicações que eram contrárias ao conservadorismo, mas sem a perda dos valores morais requisitados e com a seriedade necessária ao serviço docente ofertado, destinado à formação de mulheres.

Desse modo, Floresta faz um apelo, dentre tantos, presente no capítulo XLIV, conforme na sequência discursiva a seguir:

SD64: Copiemos antes de tudo a educação que naqueles países se dá à mocidade. Imitemos principalmente os ingleses no respeito à religião e à lei, os alemães no hábito de pensar e no empenho de elevarem-se acima de todos os povos pelo estudo e pela reflexão, os franceses em seu espírito inventor e em suas generosas inspirações civilizadoras: a todos, no gosto pelo trabalho e no desejo sempre progressivo de engrandecerem-se por seu engenho e atividade.

[...] o coração se nos contrai no peito ao contemplarmos o nosso Brasil tão rico, tão grandiosamente excedendo a todas as nações do mundo em recursos naturais, precisando lutar, ainda no século XIX, com grandes dificuldades para oferecer às suas mulheres uma tênue parte da instrução que as classes mais baixas daqueles países da Europa e dos Estados Unidos podem facilmente obter.

Não é, porém, a falta de erudição que mais devemos lamentar: ela poderá desaparecer mais tarde. A luz brilha nas trevas e para logo as trevas deixam de existir. A ignorância de nossas mulheres poderá ser um dia substituída por conhecimentos que as tornem dignas de renome.

[...] Eia! Se, com mais rico solo do que o dos Estados Unidos, faltou-vos a mola principal - a educação - para a par deles marchardes, preparai-vos ao menos a satisfazer dignamente a parte essencial da grande missão que vos fora destinada.

Educai, para isto, a mulher e com ela marchai avante, na imensa via do progresso, à glória que leva o renome dos povos à mais remota posteridade! (FLORESTA, [1853], 1989, p. 101, 102, 160).

Dessa forma, Nísia Floresta sintetiza sua formação discursiva e ideológica ativista, visando a emergência da participação de mulheres no fortalecimento da nação pela conscientização das gerações de seu tempo, que estavam reproduzindo o que cometeram as “gerações extintas” quanto aos vícios e erros que atrasam progressos de maneira igualitária.

Apesar de toda sua admiração e entusiasmo pela antiguidade, como relata no



capítulo XXX, “pelos insignes gênios que a enobreceram”, ao ter o vislumbre de corrupções e virtudes oprimidas ou desprezadas, a compreensão, de acordo com a autora, é de responsabilizar as gerações presentes a “tirarem da experiência que nos fornecem os erros de nossos antepassados o antídoto precioso para minorar os nossos”, e ressalta, justificando o motivo deste livro, “Opúsculo Humanitário”: “do número desses erros é o que nos inspirou este escrito” (FLORESTA, [1853], 1989, p. 69, 70) (SD65).

Das análises dos quatro livros elencados de Nísia Floresta, sintetizaremos os objetivos de identificar suas condições de produção na construção de silenciamentos, através dos modos de aproximação dos silêncios, assim como compreender a produção de efeito de sentidos dos discursos produzidos pela autora, quando analisarmos a relação das formações ideológicas de seu discurso com as formações ideológicas do discurso da ONU Mulheres, a partir de ambas as posições-sujeito.

Nesse sentido, compreendemos que a AD de linha francesa é uma relação com a linguagem, em que se pensa a sua materialidade “linguística e histórica e na qual se pode pensar o silêncio em sua importância fundamental”, uma vez que a partir dele existem outros sentidos e o discurso pode ser determinado tanto pelas formações ideológicas quanto pela autonomia relacionada à língua. Assim, no interior da linguagem há o silêncio que significa, que é o não dito observado (ORLANDI, 2007a, p. 177).

Desse modo, pensar o silêncio, para a AD, é pensá-lo como “um esforço contra a hegemonia do formalismo”, por considerá-lo necessário à significação, pois ele tem sentido. Além disso, “pensar o silêncio é problematizar as noções de linearidade, literalidade, completude”, pois o silêncio significa tanto como um contínuo quanto pelas múltiplas possibilidades de significação em sua incompletude (ORLANDI, 2007a, p. 44-46).

No próximo tópico deste capítulo, portanto, apresentaremos a análise de discurso da ONU Mulheres, a partir dos mesmos objetivos iniciais realizados: identificar as condições de produção dos discursos da ONU Mulheres na construção de silenciamentos, através dos modos de aproximação dos silêncios, e compreender a produção de efeitos de sentido dos discursos produzidos pela ONU Mulheres sobre os direitos das mulheres no interdiscurso produzido.

## 7.2 ONU MULHERES, SÉCULO XX E XXI

### 7.2.1 Século XX, ano de 1995

Dos dois (2) documentos da ONU Mulheres a serem analisados, daremos início por ordem de publicação, começando com a “IV Conferência Mundial das Mulheres”, a maior e mais importante, que ocorreu em 1995 (as anteriores foram em Nairobi, 1985; em Copenhague, 1980; e no México, 1975), cujo tema, “Ação para a Igualdade, o Desenvolvimento e a Paz”, resultou na definição do empoderamento das mulheres e transversalidade das políticas públicas com a perspectiva de gênero para a agenda internacional.

Nesse documento, foram estabelecidas doze (12) áreas de preocupação, dentre as quais extraímos as temáticas relacionadas ao presente tema desta tese, a saber: Educação e Capacitação de Mulheres; e Direitos Humanos das Mulheres.

As 12 áreas apresentadas no documento correspondem as seguintes discussões: Mulheres e pobreza; Educação e Capacitação de Mulheres; Mulheres e Saúde; Violência contra a Mulher; Mulheres e Conflitos Armados; Mulheres e Economia; Mulheres no Poder e na liderança; Mecanismos institucionais para o Avanço das Mulheres; Direitos Humanos das Mulheres; Mulheres e a mídia; Mulheres e Meio Ambiente; e Direitos das Meninas.

Para o desenvolvimento dessas áreas, essa Declaração, após apresentação do legado da referida conferência, que consiste em um conjunto de objetivos estratégicos e respectivas ações para atingi-los, em todas as doze áreas apresentadas, visa ser um “guia abrangente para orientar governos e sociedade no aperfeiçoamento do marco legal, na formulação de políticas e na implementação de programas para promover a igualdade” e “evitar a discriminação” (ONU MULHERES, 1995, p. 149).

Portanto, a Plataforma de Ação de Pequim, com o objetivo de melhorar a situação de todas as mulheres, apresenta como algumas áreas críticas de preocupação o “desrespeito de todos os direitos humanos das mulheres e sua promoção e proteção insuficiente”, e as “desigualdades e inadequações na educação e na formação profissional e acesso desigual às mesmas”, cujo foco traremos na análise de discurso, inicialmente, a primeira área para esta pesquisa – “Educação e Capacitação de Mulheres” – a partir da sequência do documento (ONU MULHERES,

1995, p. 162, 163).

#### 7.2.1.1 Educação e capacitação de mulheres

A área sobre educação, intitulada de “Educação e treinamento da mulher”, apresenta onze tópicos de discussão, que embasam os seis objetivos elaborados e as respectivas medidas que devem ser adotadas pelos governos dos Estados que se comprometeram em cuidar dos direitos das mulheres, inclusive o Brasil.

Sobre a área de educação, identificamos na constituição do presente discurso, a construção dos silenciamentos para com esses direitos, quando o documento aborda a elipse discursiva de que a educação, como um “direito humano” e “instrumento indispensável” para conquistar os objetivos em questão, deve ser ofertada de maneira “não discriminatória beneficiando tanto as meninas quanto os meninos”, para conduzir “relações mais iguais entre mulheres e homens”. A discriminação está naturalizada pelas sociedades de sistema patriarcal, que delegaram diferentes papéis e, conseqüentemente, diferentes direitos para homens e mulheres (ONU MULHERES, 1995, p. 170) (SD66).

De acordo com essa compreensão, o direito à educação para as mulheres é um instrumento para a consolidação da igualdade de gênero, constituído “em outros instrumentos internacionais de direitos humanos, em particular” (ARAÚJO; SIMONETTE, 2013, p. 22), através dos seguintes eventos e documentos:

Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra a Mulher (art.10), Declaração de Beijing (artigos 27 e 30), Convenção sobre os Direitos da Criança (artigos 18, 28 e 29), Declaração Mundial sobre 112 Educação para Todos (art.3º.), Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher (artigos 6 e 8), Declaração de Durban (artigos 121 e 136), (ARAÚJO; SIMONETTE, 2013, p. 22).

No entanto, a valorização dos direitos das mulheres tem sofrido obstáculos, mesmo com legislações correspondentes, como a Lei Maria da Penha no Brasil, em face das altas taxas de violência e feminicídio, por exemplo. Por esse motivo, as mulheres precisam de incentivos específicos no exercício de seus direitos para sua formação humana e desenvolvimento pleno, uma vez que as desigualdades estão refletidas desde o processo educacional até as práticas sociais.

Embora tenham acontecido muitos avanços, como os citados anteriormente, também tem havido um retrocesso social devido as impunidades nos enfrentamentos e prevenção à integridade das mulheres, o que expõe uma sociedade historicamente

marcada por “contradições entre as ações de promoção dos direitos humanos das mulheres e as práticas judiciais”, porque “a própria formação do Estado está marcada por ideologias historicamente situadas e que influenciam como pensam e atuam os juízes e juízas” (OLIVEIRA, 2018, p. 27).

De acordo com Biroli e Miguel (2012), a concepção de gênero no sentido de construção social estabelecida, mediante atribuições para homens e mulheres, marca a distinção sociocultural geradora das desigualdades de gênero denunciadas, tornando-se o conceito de gênero um foco “no campo das políticas públicas e do acesso a direitos, [e] uma das questões que se tornou fundamental foi o debate em torno da igualdade e da diferença, do indivíduo e dos grupos minoritários” (KYRILLOS, 2018, p. 108, 109).

Assim, quando a ONU foi criada em 1945, após o fim da Segunda Guerra Mundial, foi “pensada inicialmente para evitar a guerra e construir caminhos para a paz nas relações internacionais”, porém, atualmente, é “presente nas relações internacionais como um agente político significativo, cujas decisões muitas vezes impactam na vida das populações, não apenas na cúpula dos Estados” (BUGIATO, 2016, p. 173). Isso inclui a discussão sobre os direitos em foco e o combate aos preconceitos e violências, ainda sofridos pelas mulheres.

A Declaração de 1995 apresenta como “sintomas” da marginalização do silêncio – marginalização até então, pela proposta que se segue – a Plataforma de Ação contra discriminação social velada aos direitos das mulheres, pelas dificuldades de acesso, permanência, qualificação na formação e oportunidades no mercado de trabalho, a partir da sequência discursiva abaixo.

SD67: A igualdade no acesso à educação e na obtenção de educação é necessária para que mais mulheres se convertam em agentes de mudança. A alfabetização das mulheres é importante para melhorar a saúde, a nutrição e a educação na família, assim como para habilitar a mulher a participar na tomada de decisões na sociedade. Está demonstrado que os investimentos na educação formal e não formal e no treinamento das meninas e das mulheres têm um rendimento social e econômico excepcionalmente alto e são um dos melhores meios de conseguir um desenvolvimento sustentável e um crescimento econômico ao mesmo tempo sustentado e sustentável. No plano regional, as meninas e os meninos têm conseguido a igualdade de acesso ao ensino primário, exceto em algumas partes da África, em particular na África subsaariana, e da Ásia Central, onde o acesso às instituições educacionais continua sendo inadequado. Foram feitos progressos no ensino secundário e, em alguns países, já se alcançou a igualdade de acesso de meninas e meninos a essa educação. No ensino superior a matrícula de mulheres tem aumentado consideravelmente. Em muitos países, as escolas particulares têm cumprido uma importante função complementar na melhoria do acesso à educação em todos os níveis. Entretanto, mais de cinco anos depois que a Conferência Mundial sobre Educação para Todos (Jomtien,

Tailândia, 1990) aprovou a Declaração Mundial sobre Educação para Todos e o Modelo de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem, uns 100 milhões de crianças, das quais pelo menos 60 milhões são meninas, carecem de acesso ao ensino primário, e mais de dois terços dos 960 milhões de analfabetos adultos do mundo são mulheres. O alto nível de analfabetismo existente na maior parte dos países em desenvolvimento, em particular na África subsaariana e em alguns Estados árabes, continua sendo um grave obstáculo para o avanço das mulheres e para o desenvolvimento (ONU MULHERES, 1995, p. 170).

A despeito dos avanços relatados, em todo o mundo, mais da metade das crianças que careciam do ensino primário eram meninas e mais de dois terços de adultos analfabetos eram mulheres, apesar da constatação de que “os investimentos na educação formal e não formal e no treinamento das meninas e das mulheres têm [apresentavam] um rendimento social e econômico excepcionalmente alto”, inclusive para um desenvolvimento sustentável, fator de preocupação para a Agenda 2030 da ONU, que visa equilibrar economia, sociedade e meio ambiente a partir de todos os direitos humanos atendidos, como os direitos das mulheres (ONU MULHERES, 2015).

Dessa maneira, podemos identificar também, como uma elipse discursiva, a relevância suplantada do papel das mulheres perante a família, devido as contradições da/na história vinculadas, ainda, ao discurso da meritocracia, que desconsidera a equidade, o que corrobora com o discurso do sistema patriarcal de séculos atrás, embora de maneira resignificada diante do enunciado paradigmático machista, presente nas práticas sociais. Isso porque, nesse discurso do século XX, sobre a naturalidade do papel das mulheres como sustentação familiar voltada ao melhoramento da saúde, da nutrição e da educação da família, há um reconhecimento do valor das mulheres no ambiente doméstico sem a limitação de que esse deve ser seu único espaço de atuação, cujo objetivo discursivo é de, mediante a educação, habilitá-las para a participação “na tomada de decisões na sociedade”, como descrito anteriormente.

Uma incisa do sentido referente ao processo discursivo, face a regularidade dessa negligência, é toda a constatação divulgada pelo documento de que muitos países “no contexto de políticas e programas de ajuste” reduzem “recursos destinados ao ensino, especialmente de meninas e mulheres”, recursos esses já insuficientes para a educação. Diante desse fato, a crítica do documento é de que esses “governos e outros agentes sociais deveriam promover uma política ativa e visível de integração de uma perspectiva de gênero” no enfretamento a esse tipo de desigualdade educacional (ONU MULHERES, 1995, p. 171) (SD68).

Considerando, então, que deve haver para as mulheres o direito de acesso e obtenção da educação, para que cada vez mais transformem-se “em agentes de mudança” na sociedade, tal como preconizavam as primeiras mulheres em séculos anteriores, como Nísia Floresta, outras “figuras” da marginalização do silêncio constituem as condições de produção do silenciamento a esses direitos no enunciado do presente documento, de acordo com a próxima sequência discursiva.

SD69: Em muitas regiões persiste a discriminação no acesso das meninas à educação, devido à tradição, à gravidez e ao casamento em idade precoce, ao material didático e educacional inadequado e tendencioso quanto ao gênero, ao assédio sexual e à falta de instalações de ensino apropriadas e acessíveis, no sentido físico e em outros. As meninas começam muito cedo a desempenhar tarefas domésticas pesadas. Espera-se que as meninas e as mulheres jovens assumam ao mesmo tempo responsabilidades a respeito de sua educação e responsabilidades domésticas, o que frequentemente conduz a um rendimento escolar insatisfatório e à evasão escolar prematura, com consequências duradouras em todos os aspectos da vida da mulher (ONU MULHERES, 1995, p. 170).

Por essas “figuras” de marginalização do silêncio dos processos de significação de direitos, o documento traz, em sua formulação, o papel da educação como meio de encorajamento para a plenitude do desenvolvimento das mulheres. Uma educação que promova as “imagens de mulheres e homens não estereotipadas”, causas da discriminação e desigualdades sociais.

Além disso, o documento traz o interdiscurso sobre o papel da educação apresentado na formulação da Declaração Universal dos Direitos Humanos, adotada e proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas, em 1948, visto que, em seu preâmbulo, afirma que “o ideal comum a ser atingido por todos os povos e todas as nações” deve partir do esforço, “por meio do ensino e da educação, por promover o respeito a esses direitos e liberdades, e, pela adoção de medidas progressivas de caráter nacional e internacional” (DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS, 1948, p. 401).

O interdiscurso referente à Declaração Universal dos Direitos Humanos fundamenta os parâmetros básicos abordados sobre “liberdade, igualdade de direitos e dignidade, e fraternidade entre os seres humanos”. Essa Declaração se tornou documento “fundador da legislação internacional sobre os direitos humanos” (TELES, 2017, p. 21), discutidos no presente documento de 1995, onde podemos identificar o alerta para as condições de produção do silenciamento existente dentro da educação, quando critica a maneira distorcida de sua oferta dita igualitária para mulheres, conforme sequência a seguir.

SD70: Em geral continua havendo uma atitude tendenciosa de gênero nos programas de estudo e no material didático, e raras vezes se atende às necessidades especiais das meninas e das mulheres. Isto reforça as funções tradicionais das mulheres e dos homens, e priva as mulheres da oportunidade de participar na sociedade plenamente e em condições de igualdade. A falta de sensibilidade dos educadores de todos os níveis a respeito das diferenças de gênero aumenta as desigualdades entre as mulheres e os homens, porque reforça as tendências discriminatórias e mina a autoestima das meninas. A falta de educação para a saúde sexual e reprodutiva tem profundas repercussões nas mulheres e nos homens.

Existe, em particular, uma atitude tendenciosa de gênero nos programas de estudo das ciências. Os livros de texto sobre ciências não guardam relação com a experiência cotidiana das mulheres e das meninas, nem dão o devido reconhecimento às mulheres cientistas. Frequentemente, não se propagam às meninas noções e atitudes técnicas básicas nas matemáticas e nas ciências, que lhes proporcionariam conhecimento que poderiam aplicar para melhorar sua vida cotidiana e aumentar suas oportunidades de emprego. Os estudos avançados de ciência e tecnologia preparam a mulher para desempenhar uma função ativa no desenvolvimento tecnológico e industrial de seu país, razão pela qual é preciso adotar um enfoque múltiplo a respeito da formação profissional e técnica. A tecnologia está transformando rapidamente o mundo e também tem afetado os países em desenvolvimento. É indispensável que a mulher não só se beneficie da tecnologia como seja também protagonista desse processo, do projeto até as etapas de aplicação, supervisão e avaliação (ONU MULHERES, 1995, p. 170, 171).

A partir dessa sequência discursiva, identificamos o interdiscurso da crítica ao silenciamento presente sobre a “atitude tendenciosa de gênero nos programas de estudo e no material didático”, uma vez que gerações precedentes construíram essa naturalização do não protagonismo das mulheres e as gerações vigentes deram continuidade com sua manutenção.

Em meio a alguns exemplos dessa falta de protagonismo, regularmente enunciado pela ideologia patriarcal existente, esse documento aponta a falta de reconhecimento das mulheres cientistas, a falta de incentivo à tecnologia e outras áreas consideradas incomuns para as mulheres, como a área de exatas, bem como a falta de “educação para a saúde sexual e reprodutiva”, dentre outras situações discriminatórias na incompletude do discurso quanto ao “acesso das meninas e mulheres a todos os níveis de ensino, inclusive o nível superior, e a sua permanência nele, em todas as áreas acadêmicas” (ONU MULHERES, 1995, p. 171) (SD71).

No Brasil, por exemplo, a trajetória de reivindicações e conquistas das mulheres desenvolveu-se com a busca por “realização profissional e autossuficiência econômica. Acesso pleno à educação de qualidade, direito ao voto e de elegibilidade foram, então, considerados instrumentos essenciais ao alcance desses objetivos”, isso em meio a uma ciência que respaldava tal postura de discriminação, considerando “supostas fragilidades e menor inteligência” das mulheres, vistas como

“inadequadas para as atividades públicas” (SOIHET, 2020, p. 218, 219), o que contribui com a permanência dos preconceitos nas práticas sociais.

Destarte, segundo Orlandi (2015, p. 74), a continuidade do silêncio sempre apresenta sentidos a dizer, indicando que “o dizer e o silenciamento são inseparáveis” e nesse discurso sob o silenciamento estabelecido, que negligencia esses direitos e naturaliza preconceitos, temos a constituição do silêncio local, “que é a manifestação mais visível dessa política: a da interdição do dizer”, censurando os direitos femininos, para que os sentidos pré-fixados sobre incapacidades das mulheres prevaleçam sob a justificativa de que a sua natureza é mais frágil e naturalmente dotada ao espaço privado ou ao ato de cuidar em trabalhos correspondentes.

Nesse sentido, a censura, resultado desse silêncio local, “pode ser compreendida como a interdição da inscrição do sujeito em formações discursivas determinadas” (ORLANDI, 2015, p. 76) e que, nesta pesquisa, refere-se à baixa visibilidade social e profissional das mulheres, cargos de destaque e outros papéis, ainda, predominantemente masculinos.

Portanto, na formulação do presente discurso, a produção de efeitos de sentido para sua circulação é o incentivo à propagação de diferentes meios de difusão da educação, que alcancem as mulheres e contribuam para seu desenvolvimento, como os sistemas de informação e comunicação, além da conscientização sobre a importância do papel das mulheres nas sociedades de maneira igualitária (ONU MULHERES, 1995).

A ONU Mulheres (1995, p. 171) recomenda: “é fundamental que os educadores desenvolvam o juízo crítico e a capacidade analítica dos alunos” para o alcance dessas metas, cujos objetivos estratégicos buscavam, em suma: assegurar a igualdade de acesso à educação; eliminar o analfabetismo entre as mulheres; aumentar o acesso das mulheres à formação profissional, a ciência e tecnologia e a educação permanente; estabelecer sistemas não discriminatórios de educação e capacitação; alocar recursos suficientes para as reformas da educação e controlar a implementação dessas reformas; e promover a educação e capacitação permanentes para meninas e mulheres.

Para tanto, os governos, no compromisso de implementação da presente Plataforma de Ação, buscam pelo documento conclamar “o sistema das Nações Unidas, as instituições financeiras regionais e internacionais e as demais instituições regionais e internacionais pertinentes”, assim como mulheres e homens, organizações



não-governamentais e setores da sociedade civil, em colaboração, para contribuir na implementação dessa plataforma (ONU MULHERES, 1995, p. 153).

A Declaração e Plataforma de Ação, apresentada no quinquagésimo aniversário de fundação das Nações Unidas, determinou a avançar os objetivos da IV Conferência, em todo o mundo, com o compromisso, por exemplo, de “igualdade de direitos e a inerente dignidade humana das mulheres e dos homens, bem como outros propósitos e princípios consagrados na Carta das Nações Unidas, [...] e em outros instrumentos internacionais de direitos humanos”, visto que os direitos das mulheres são direitos humanos (ONU MULHERES, 1995, p. 151).

Em outras palavras, o objetivo da Plataforma, com todas suas áreas de preocupação, é “o empoderamento de todas as mulheres”, a partir de “todos os direitos humanos e liberdades fundamentais”, que devem ser promovidos e respeitados pelos “Estados, independentemente de seus sistemas políticos, econômicos e culturais”, considerando as “peculiaridades nacionais e regionais e dos diversos valores históricos, culturais e religiosos” onde cada mulher está inserida (ONU MULHERES, 1995, p. 155) (SD72).

Nesse sentido, as teorias dos direitos humanos podem indicar uma melhor compreensão sobre as formações ideológicas que norteiam políticas relacionadas, como por exemplo, o universalismo no direcionamento de políticas nacionalistas ou da ordem jurídica internacional; o liberalismo político de John Rawls; o relativismo cultural ou comunitarismo, em seus aspectos positivos e negativos, com excessos violando os direitos humanos; a teoria procedimentalista de Jürgen Habermas, com a diversidade de valores sociais racionalizada pelo discurso e desenvolvimento democrático; e as teorias multiculturalistas, com pressuposto sobre o papel do Estado diante da diversidade das transformações culturais, quando ocorrem voluntária e naturalmente (TELES, 2017, p. 15), e que faz referência para as “peculiaridades nacionais e regionais e dos diversos valores históricos, culturais e religiosos”, defendidas pela ONU MULHERES (1995, p. 155).

Consideramos que essas diferentes teorias dos direitos humanos debatem, a partir do universalismo na ordem internacional, para que haja o alcance dos direitos individuais e coletivos de uma maneira legítima e com a preservação da dignidade humana, fatores que devem estar relacionados com as orientações presentes na Declaração Universal dos Direitos Humanos e que fazem da ONU uma estrutura complexa, que desencadeia amplas discussões em teorias e deliberações

internacionais.

Diante dos contextos e da aproximação dos silêncios na formulação desse discurso de 1995, podemos identificar as condições de produção da Plataforma de Ação pelas paráfrases presentes, devido ao período de mudanças em que esse discurso estava inserido, de “profundas transformações políticas, econômicas, sociais e culturais”, com efeitos positivos e negativos para as mulheres, como por exemplo, o reconhecimento de seus direitos como direitos humanos universais e com participação plena na vida social e em igualdade de condições, além do combate a todas as formas de discriminação. Mas com violações graves, decorrentes de guerras civis e terrorismo pelo mundo, incluindo “o assassinato, a tortura, as violações sistemáticas, a gravidez forçada e os abortos forçados, em particular nos lugares onde são praticadas políticas de depuração étnica” (ONU MULHERES, 1995, p. 155) (SD73).

O referido período de mudanças também estava apoiado nas “Estratégias Prospectivas de Nairóbi para o Avanço da Mulher, assim como nas resoluções pertinentes aprovadas pelo Conselho Econômico e Social e pela Assembleia Geral”, com o objetivo de estabelecer um conjunto de medidas mais importantes para os próximos cinco anos (ONU MULHERES, 1995, p. 155) (SD74). As estratégias de Nairóbi referem-se à Conferência anterior, de 1985, sobre os direitos das mulheres.

Por esses motivos, e pelo fato das mulheres corresponderem a metade da humanidade naquele período, sua participação passou a ser considerada fundamental na tomada de decisões, para conquistar o objetivo de desenvolvimento, paz e segurança (ONU MULHERES, 1995).

#### 7.2.1.2 Direitos humanos das mulheres

Uma das áreas críticas de preocupação da Declaração e Plataforma de Ação da IV Conferência Mundial sobre a Mulher, são os “Direitos Humanos da Mulher”, assim intitulados e aqui analisados sob a ótica da análise de discurso.

De acordo com o objetivo da Plataforma de Ação, em contribuir para o fortalecimento e ampliação dos esforços, diálogos, e “negociação de compromissos e de acordos internacionais” em prol dos direitos das mulheres, através dos compromissos assumidos pelos Estados-Membros signatários da ONU, a presente preocupação abrange a mudança da “situação de discriminação e inferioridade em que se encontram as mulheres em várias esferas da vida social, em quase todos os

países” (ONU MULHERES, 1995, p. 148) (SD75).

As referidas discriminações foram tipificadas em um documento pela Convenção para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra a Mulher - CEDAW, de 1979, pela Assembleia Geral da ONU, determinando que “os países têm a obrigação de acabar com esse tipo de discriminação, proibindo práticas discriminatórias e promovendo iniciativas que melhorem a vida das mulheres” (PAES, 2016, p. 20), sendo um dos mais relevantes documentos internacionais sobre o tema (KYRILLOS, 2018, p. 63), com o objetivo de “proteger das vozes das mulheres e garantir a participação delas na sociedade civil”, com o atendimento, também, de suas necessidades específicas (PAES, 2016, p. 22).

Nesse sentido, as condições de produção desse discurso estão pautadas no silenciamento das mulheres em relação a esses direitos, que por tanto tempo não foram alvo de uma discussão pública global, e, a partir do movimento de mulheres no século XX, foram revistos como direitos que lhes competem por serem um “patrimônio inalienável de todos os seres humanos; sua proteção e promoção é responsabilidade primordial dos governos”, haja vista todos os descasos e negligências pelas quais as mulheres têm passado com a desigualdade de oportunidades político-sociais.

As mulheres, desde a sua infância, tiveram de viver em espaços que restringiram e limitaram sua liberdade, uma vez que a elas era dado ocupar o espaço do privado. E ainda que exercendo atividades profissionais não vinculadas ao ato de cuidar, impõe-se às mulheres a responsabilidade pelo cuidado dos filhos e de seus familiares, além de outros cuidados e pelo trabalho doméstico. O ato de cuidar, em concomitância com as atividades profissionais, para cumprir normas historicamente criadas e interpretadas, são justificados como inerentes à natureza feminina. Daí porque a necessidade de entender o trabalho feminino, à luz da noção de divisão sexual do trabalho, pois mostra a complexidade da exploração capitalista. Isto ratifica que não se pode entendê-la a partir, apenas, do conceito de classe social, de forma simples, sem agregar a ele a visão social das diferenças de gênero que geram desigualdades entre os sexos, em prejuízo das mulheres. (SOUZA, 2019, p. 106).

Diante do exposto, sobre a naturalização de atividades inerentes à natureza feminina, retomamos, mediante Orlandi (2015, p. 61), a compreensão de que “o silêncio rege os processos de significação” e a falta de representatividade das mulheres no poder, de modo equiparado aos homens, não ser discutida, só referenciada, gera formações discursivas de naturalização dessa situação como um resultado do desinteresse feminino por essas responsabilidades. Entretanto, historicamente, a credibilidade da presença de homens no poder tem distanciado a oportunidade das mulheres exercerem tais cargos, de fato e de direito.

Trata-se, portanto, de acordo com o presente documento, de uma preocupação

que deve “tratar os direitos humanos em forma global, justa e equitativa, em pé de igualdade e com a mesma ênfase. A Plataforma de Ação reafirma a importância de se observar, [...] os princípios de universalidade, objetividade e imparcialidade” (ONU MULHERES, 1995, p. 223) (SD76), e define o que são direitos humanos, conforme sequência discursiva, a seguir:

SD77: A Plataforma de Ação reafirma que todos os direitos humanos, ou seja, os direitos civis, culturais, econômicos, políticos e sociais, inclusive o direito ao desenvolvimento, são universais, indivisíveis, interdependentes e inter-relacionados, conforme expresso na Declaração e no Programa de Ação de Viena aprovados pela Conferência Mundial de Direitos Humanos. A referida Conferência reafirmou que os direitos humanos da mulher e da menina são parte inalienável, integral e indivisível dos direitos humanos e das liberdades fundamentais. O gozo pleno e em condições de igualdade de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais pelas mulheres e meninas constitui uma prioridade para os governos e para as Nações Unidas, sendo essencial para o avanço da mulher.

A igualdade de direitos do homem e da mulher está explicitamente mencionada no Preâmbulo da Carta das Nações Unidas. Em todos os principais instrumentos internacionais sobre direitos humanos, o sexo está incluído entre as áreas em que os Estados não podem discriminar. [...] O reconhecimento da importância dos direitos humanos da mulher está no fato de três quartas partes dos Estados-Membros das Nações Unidas já serem partes da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher (ONU MULHERES, 1995, p. 223, 224).

Desse modo, os direitos humanos, que advogam pela liberdade e condições de igualdade como um princípio para equidade no desenvolvimento pleno das mulheres, apontam o acontecimento discursivo ocorrido apenas no século XX, perante a ideologia patriarcal, como paradigma atuante “no fato de três quartas partes dos Estados-Membros das Nações Unidas já serem partes da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher”, como descrito acima.

No entanto, como silenciamento desse discurso de conquista pelo reconhecimento da importância desses direitos, compreendemos, nas barreiras governamentais que não protegem e não promovem tais direitos, as contradições da relação entre ideologia e discurso, presente no sistema conservador de países que dificultam procedimentos administrativos que possam viabilizar a efetivação de políticas públicas, o que pode ser corroborado pela próxima sequência discursiva:

SD78: O hiato verificado entre a existência de direitos e o seu gozo efetivo é consequência de os governos não se haverem mostrado verdadeiramente empenhados em promover e proteger esses direitos e da sua omissão em informar as mulheres e homens acerca dos mesmos. A falta de mecanismos apropriados de recurso ao sistema judicial e a insuficiência de recursos financeiros, em nível nacional e internacional, agravam o problema.

[...] O pleno gozo da igualdade de direitos pela mulher é prejudicado pelas discrepâncias existentes entre as leis de alguns países e o direito

internacional e os instrumentos internacionais de direitos humanos. A existência de procedimentos administrativos excessivamente complexos, a falta de conscientização dos órgãos judiciais quanto aos direitos da mulher e a falta de monitoramento adequado no que tange às violações desses direitos, junto com uma representação insuficiente da mulher nos sistemas de justiça, a escassez de informação sobre os direitos existentes e a persistência de determinadas atitudes e práticas perpetuam a desigualdade de fato da mulher. Também contribui para perpetuar essa desigualdade de fato a inobservância, entre outras coisas, das leis ou dos códigos da família, civis, penais, trabalhistas e comerciais ou das normas e regulamentos administrativos que têm por objeto assegurar o pleno gozo, pela mulher, dos direitos humanos e liberdades fundamentais (ONU MULHERES, 1995, p. 224, 225).

De acordo com a sequência apresentada, podemos identificar mais silenciamentos, que nos revelam os motivos pelos quais políticas públicas não saem do papel quando formuladas, uma vez que nem todos os países adotavam medidas para garantir os direitos acordados em regime de colaboração na Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher. Medidas essas que viabilizassem, para as mulheres, o reconhecimento e exercício de seus direitos, pois “toda pessoa deve ter direito a participar no desenvolvimento cultural, econômico, político e social, a contribuir para esse desenvolvimento e usufruir dele” (ONU MULHERES, 1995, p. 225) (SD79).

Retomamos Orlandi (2015, p. 40), quando afirma que as condições de produção do discurso funcionam de acordo com as relações de sentidos que não existem em si, mas são determinados “pelas posições ideológicas colocadas em jogo no processo sócio-histórico em que as palavras são produzidas”, pois mesmo com a produção das palavras de compromisso solene na observância dos direitos das mulheres por parte das nações, a presença da formação ideológica patriarcal em questão tem caracterizado as diferentes posições sociais entre homens e mulheres.

Tanto o sentido estrito quanto o sentido amplo dessas condições de produção traduzem as condições reais de existência das mulheres que, no Brasil, por exemplo, estão sob igualdade de direitos perante a lei, embora vivenciando-os sob o silenciamento de práticas sociais discriminatórias.

Nesse íterim, a naturalização do desempenho de meninos na área de exatas e de meninas na área de humanas, a prevalência da liderança masculina nos espaços sociais, a não partilha do trabalho doméstico, a desigualdade de rendimentos entre homens e mulheres em mesmos postos de trabalho, a desvalorização da capacidade intelectual das mulheres para o campo da gestão, entre outras questões, são pautas da busca pela eliminação das discriminações que cercam as relações humanas e

estão presentes nas discussões em prol dos direitos das mulheres.

Portanto, “as palavras mudam de sentido segundo as posições daqueles que as empregam” (ORLANDI, 2015, p. 40), ou seja, em relação às formações ideológicas em que essas posições estão inseridas, de onde partem uma produção de efeitos de sentido do que é enunciado, seja a favor ou contra alguma questão, que, nesse caso, trata-se da consolidação nas práticas sociais dos direitos das mulheres.

Na ideologia democrática da formação discursiva em foco, alguns “sintomas” da marginalização do silêncio sobre os direitos das mulheres no século XX podem ser identificados quando o documento aborda sobre “os direitos reprodutivos [...] de todos os casais e indivíduos a decidir livre e responsabilmente o número, a frequência e o momento para terem seus filhos”, assim como “saúde sexual e reprodutiva”; além do direito à proteção contra violências, contra discriminações por raça, cultura, classe socioeconômica; e outros fatores descritos na sequência discursiva abaixo (ONU MULHERES, 1995, p. 225) (SD80).

SD81: Tendo em conta a Declaração sobre a Eliminação da Violência contra a Mulher e o trabalho dos relatores especiais, a violência baseada no gênero, como sevícias e outras violências domésticas, abuso sexual, escravidão e exploração sexuais, tráfico internacional de mulheres e meninas, prostituição imposta e assédio sexual, assim como a violência contra as mulheres derivada de preconceitos culturais, racismo, discriminação racial, xenofobia, pornografia, depuração étnica, conflito armado, ocupação estrangeira, extremismo religioso e antirreligioso e terrorismo são incompatíveis com a dignidade e o valor da pessoa humana e devem ser combatidos e eliminados. É preciso proibir e eliminar todo aspecto nocivo de certas práticas tradicionais, costumeiras ou modernas, que violam os direitos das mulheres. Os governos devem adotar medidas urgentes para combater e eliminar todas as formas de violência contra as mulheres na vida privada e pública, perpetradas ou toleradas pelo Estado ou pelos indivíduos.

Muitas mulheres enfrentam outras barreiras para o gozo de seus direitos humanos, devido a fatores como raça, idioma, origem étnica, cultura, religião, deficiência física ou classe socioeconômica, ou porque são indígenas, migrantes, inclusive trabalhadoras migrantes, deslocadas ou refugiadas. Elas também podem encontrar-se em situação desvantajosa e serem marginalizadas por uma falta generalizada de conhecimento e reconhecimento de seus direitos humanos, assim como pelos obstáculos que encontram para ter acesso à informação e aos mecanismos de recurso ao sistema judicial, nos casos de violação de seus direitos (ONU MULHERES, 1995, p. 225, 226).

Na formulação desse discurso, identificamos na leitura de sentido parafrástico, a defesa dos discursos advindos de “organizações não governamentais, as organizações de mulheres e os grupos feministas [...] na promoção dos direitos humanos da mulher”, em busca de apoio dos Governos para que haja acesso à informação e proteção às mulheres que se dedicam à defesa dos direitos humanos, além da busca pelo incentivo ao “pleno gozo de todos os direitos estabelecidos na

Declaração Universal dos Direitos Humanos e no Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais às mulheres que trabalham pacificamente”, tanto de maneira individual quanto em uma organização (ONU MULHERES, 1995, p. 226) (SD82).

Portanto, na formulação desse discurso, a produção de efeitos e sentido é de apoio aos movimentos sociais que embasaram as discussões sobre direitos humanos, especificamente, direitos das mulheres.

Essa produção de efeitos de sentido, também, está voltada à conscientização sobre reivindicação de direitos aos “governos e outros agentes”, cuja responsabilidade foi ressaltada ao longo de toda elaboração do discurso, para que haja a promoção de “uma política concreta e transparente de incorporação de uma perspectiva de gênero a todas as políticas e programas, de maneira que cada decisão seja precedida de uma análise de seus possíveis efeitos para as mulheres e os homens, respectivamente” (ONU MULHERES, 1995, p. 226) (SD83), mediante os seguintes objetivos estratégicos:

- a) promover e proteger os direitos humanos das mulheres, por meio da plena implementação de todos os instrumentos de direitos humanos, especialmente a Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher;
- b) garantir a igualdade e a não-discriminação perante a lei e na prática;
- c) incentivar a aquisição de conhecimentos jurídicos básicos.

A partir da IV Conferência Mundial sobre as Mulheres, devido sua importância para a igualdade de gênero e empoderamento de meninas e mulheres, reuniões anuais são promovidas na sede das Nações Unidas, em Nova York, com a presença de líderes e ativistas mundiais, para revisar e avaliar a situação das mulheres e a implementação proposta pela Declaração e Plataforma de Ação de 1995, visando contribuir com a realização da Agenda 2030, destinada ao Desenvolvimento Sustentável das Nações em regime de colaboração (ONU MULHERES, 2020a).

Dessas reuniões, são produzidos documentos de avaliação, dentre os quais faremos análise, à luz da AD, do documento referente a 65ª Sessão da Comissão sobre a Situação das Mulheres, do ano de 2021, conforme o tópico seguinte.

### 7.2.2 Século XXI, ano de 2021

O maior encontro da ONU sobre os direitos das mulheres ocorreu em março de 2021, na 65ª Sessão da Comissão sobre a Situação das Mulheres (CSW65), com o apelo por uma maior participação e liderança das mulheres na vida pública, cujo tema prioritário foi intitulado “A participação plena e efetiva das mulheres e a tomada de decisões na vida pública, bem como a eliminação da violência, para alcançar a igualdade de gênero e o empoderamento de todas as mulheres e meninas”.

A referida Sessão, “quase totalmente virtual”, abordou sobre “impactos devastadores da pandemia COVID-19 em primeiro plano, e preparando o terreno para o próximo Fórum Geração Igualdade”, em março do mesmo ano, visando inspirar ações mais urgentes sobre igualdade de gênero (ONU MULHERES, 2021b, p. 2).

Nessa 65ª Sessão, que durou duas semanas, cujo tema foi “Mulheres na vida pública: igualdade de participação na tomada de decisões, fim da violência, alcance da igualdade de gênero e empoderamento de todas as mulheres e meninas”, participaram “os Estados-Membros da ONU, organizações da sociedade civil, especialistas em gênero e outras e outros agentes internacionais”, com o objetivo de acordarem um roteiro para o avanço da igualdade de gênero, visto que relatórios sobre o tema reconfirmaram a restrita participação das mulheres na tomada de decisões, “com mulheres servindo como chefas de Estado e/ou Governo em apenas 22 países; mulheres ocupando apenas 25% dos assentos parlamentares e 12 países sem nenhuma ministra em gabinetes”, por exemplo (ONU MULHERES, 2021b, p. 2), e de acordo com a sequência discursiva abaixo:

SD84: A Comissão reconhece que a desigualdade de gênero continua a se refletir nos desequilíbrios de poder entre mulheres e homens em todas as esferas da sociedade e que, embora tenham sido feitos progressos no número de mulheres eleitas ou nomeadas para órgãos decisórios, cargos administrativos e outros órgãos e comissões públicas, e medidas especiais temporárias, incluindo cotas, contribuíram substancialmente para aumentar a representação de mulheres em órgãos legislativos nacionais e locais, o progresso para o equilíbrio de gênero não é suficiente. Reconhece também a necessidade de acelerar significativamente o ritmo de progresso para garantir a participação e liderança plena, igualitária e significativa das mulheres em todos os níveis de tomada de decisão nos poderes executivo, legislativo e judiciário do poder público e do setor público. (ONU MULHERES, 2021a, p. 5, tradução nossa).

Embora haja o reconhecimento da sociedade, corroborado pela ONU Mulheres, de que muitos avanços têm acontecido para a igualdade de gênero, devido a uma maior presença de mulheres em órgãos públicos e postos de comando, ambientes



consolidados como masculinos e que podemos observar em discursos do século XIX em referência a tempos remotos e vigentes, ainda são necessárias “medidas especiais”, como cotas, para possibilitar uma maior representatividade das mulheres no espaço público de modo significativo e satisfatório, para que haja, de fato, o equilíbrio de gênero nos poderes governamentais, tal como afirmado na sequência discursiva apresentada.

No entanto, a preocupação sobre a participação igualitária das mulheres não se restringe a sua presença no setor público.

De acordo com a incisa do discurso no presente documento, há o reconhecimento do papel do setor privado para inclusão das mulheres, que estão subrepresentadas na vida pública, papel de fundamental importância para a compreensão e ações referentes às questões que as afetam e precisam mudar, uma vez que o “setor privado, por meio de políticas e programas que considerem o gênero para apoiar a participação e liderança das mulheres, pode contribuir para a promoção e proteção dos direitos humanos e das liberdades fundamentais” (ONU MULHERES, 2021a, p. 6, tradução nossa) (SD85).

Nesse sentido, o documento reforça que o exemplo célere de mulheres líderes e atuantes em “espaços legislativos e de elaboração de políticas” é uma motivação, um reforço de exemplos que compreendemos como produção de efeitos de sentido nos processos de significação sobre o papel das mulheres em sociedade, motivação sobre o papel de cidadania para jovens e meninas, considerando que:

SD86: [...] É preciso adotar medidas para que as jovens mulheres e meninas ocupem com sucesso posições de liderança nas esferas pública e privada garantindo seu acesso pleno e em condições igualitárias à educação, à tecnologia e o desenvolvimento de habilidades, programas de liderança e mentoria, um maior apoio técnico e financeiro, e proteção contra a violência e a discriminação (ONU MULHERES, 2021a, p. 6, tradução nossa).

Além do papel das esferas públicas e privadas, para garantir condições de igualdade de gênero e equidade para as mulheres face ao paradigma machista presente nas práticas sociais, o documento aponta um elemento de fundamental importância sobre o silenciamento em foco, o qual podemos identificar como um “sintoma” da marginalização do silêncio das mulheres, que é o direito de usufruir da melhor “saúde física e mental” possível, como efetividade desse direito essencial que dá condições para que haja vida e bem-estar “das mulheres e meninas e para que possam participar na vida pública e privada” (ONU MULHERES, 2021a, p. 11, tradução nossa) (SD87).

Nesse ínterim, reiteramos que as formações ideológicas do sistema patriarcal compreendiam que “as mulheres eram consideradas inferiores nos quesitos intelectuais, entretanto superiores nos dotes morais, assim, seria adequado que cuidassem da educação de crianças” (GALVÃO, 2018, p. 31).

A partir desse discurso, as mulheres ficaram responsáveis pelo dever de educar, considerado alvo “mais pela persuasão e amor do que por autoridade e razão limitando[-lhes] a possibilidade de lecionar conhecimentos e conteúdos mais sofisticados, sendo caracterizados como intelectuais”. Isso produziu como efeitos de sentido a feminização do trabalho que “reproduz a divisão sexual do trabalho na qual, apesar de se possibilitar o ingresso de mulheres no espaço público e de criar certa independência econômica, ao mesmo tempo, rebaixam-se alguns cargos”, enquanto outros cargos e profissões “de prestígio e alta patente” passaram a ser preenchidos por homens (GALVÃO, 2018, p. 31).

Desse modo, dar atenção para essa “figura” que se inscreve na marginalização do silêncio sobre direitos das mulheres, é buscar compreender raízes das causas da “desigualdade de gênero, discriminação, a estigmatização e violência nos serviços de saúde, incluindo o acesso desigual e limitado aos serviços públicos de saúde e eliminá-las” (ONU MULHERES, 2021a, p. 11, tradução nossa) (SD88).

No entanto, de acordo com a ONU Mulheres (2021b), a pandemia da Covid-19 acentuou desigualdades e problemas sociais existentes, tanto relacionados à saúde física e mental citadas quanto ao aumento de casos de violência doméstica, “responsabilidades de cuidados não-remuneradas, taxas de casamento infantil e milhões de mulheres mergulhando na pobreza extrema ao perderem seus empregos em maior número do que os homens” (ONU MULHERES, 2021b, p. 2).

O citado panorama mundial, que envolve saúde, violência, desvalorização, negligência e pobreza das mulheres de maneira mais acentuada, compõe a constituição do presente discurso sobre os direitos das mulheres, onde podemos compreender as condições de produção do mesmo.

O contexto imediato da Covid-19, que se alastrou pelo mundo, é pauta de preocupação sobre a vida humana e sobre estagnações e retrocessos de direitos relacionados aos avanços contra a vulnerabilidade em que as mulheres ficaram expostas, e que perpetuaram, conforme sequência discursiva a seguir:

SD89: Formas múltiplas e inter-relacionadas de discriminação, bem como racismo, estigmatização e xenofobia, o que tem agravado ainda mais as vulnerabilidades em sua situação social e econômica, incluindo seu acesso

aos serviços essenciais de atenção à saúde e o acesso à educação, especialmente de meninas que estiveram particularmente em risco de abandonar e de não retornar às escolas, bem como sua segurança, bem-estar e meios de subsistência. Além disso, manifesta a sua profunda preocupação com o aumento da demanda de cuidados e trabalho doméstico não remunerado e o aumento registrado em todas as formas de violência, incluindo a violência sexual e de gênero, durante o confinamento, bem como as práticas nocivas, como o casamento, precoce e forçado e mutilação genital feminina. Além disso, expressa sua profunda preocupação com o fato de que esses impactos desproporcionais agravem os obstáculos existentes à participação e à tomada de decisões das mulheres de maneira plena e eficaz na vida pública (ONU MULHERES, 2021a, p. 7, 8, tradução nossa).

Nesse ínterim, a Comissão “condena veementemente todas as formas de violência contra todas as mulheres e meninas, com base nas desigualdades históricas e estruturais e na desigualdade das relações de poder entre homens e mulheres”, de modo que todas as manifestações de violência nos espaços públicos e privados, incluindo “assédio sexual, violência doméstica, assassinatos com base no gênero, incluindo feminicídio”, e as nocivas práticas descritas na sequência anterior são consequências da pobreza “multidimensional e de acesso limitado ou nulo à justiça, à recursos legais e à serviços jurídicos eficazes, [...] bem como serviços de atenção à saúde” (ONU MULHERES, 2021a, p. 6, tradução nossa) (SD90).

Todos estes fatores são obstáculos para o alcance dos objetivos de igualdade de gênero e empoderamento das mulheres e meninas buscados pela ONU Mulheres, bem como outros “sintomas” da marginalização do silêncio, presentes na contemporaneidade, que são a violência contra as mulheres em contextos digitais, como a ciberintimidação, e os riscos para a segurança das mulheres em meios sociais, como o acesso a lugares públicos, por exemplo, conforme sequência abaixo:

SD91: [...] Novas formas de violência, como cyberbullying, cyberassédio e violações de privacidade, estão afetando uma alta porcentagem de mulheres e meninas e colocando em perigo, entre outras coisas, sua saúde, seu bem-estar emocional e psicológico e sua segurança. A Comissão expressa a sua preocupação pelo fato de que determinados aspectos da mobilidade e transporte, como plataformas inacessíveis, meios de transporte com passageiros sobrelotados e paradas mal iluminadas, podem criar barreiras para mulheres e jovens e expô-las à violência, incluindo agressão, assédio e outras ameaças à sua segurança, limitando assim a sua possibilidade de circular livremente e com segurança em espaços públicos. A Comissão reconhece a importância do combate ao tráfico de pessoas para prevenir e eliminar todas as formas de violência contra mulheres e meninas e, a esse respeito, destaca a importância da implementação plena e efetiva do Protocolo para Prevenir, Reprimir e Sancionar o Tráfico de Pessoas, Especialmente Mulheres e Crianças, que complementa a Convenção das Nações Unidas contra o Crime Organizado Transnacional, bem como o Plano de Ação Mundial das Nações Unidas para o Combate ao Tráfico de Pessoas (ONU MULHERES, 2021a, p. 7, tradução nossa).

Ao extrairmos tantos “sintomas” da marginalização do silêncio sobre os direitos

das mulheres aos espaços públicos e privados, de maneira igualitária, identificamos problemas relacionados à saúde física e mental, a violência estruturada pela ideologia patriarcal que subjuga as mulheres, assédios, feminicídio, pobreza extrema, entre outros. Esses problemas levaram as mulheres ao silenciamento sobre a limitação de seus papéis sociais, para elas estabelecidos, silêncios que foram impostos e marginalizados, deixando “sintomas” gritantes de sua existência aos processos de significação.

Em outras palavras, durante muito tempo na história do Brasil, “a violência sofrida pelas mulheres não era considerada um problema social que exigisse a intervenção do Estado [...] isso era visto como questão de ordem privada” (LAGE; NADER, 2020, p. 287), por estar relacionada a questões familiares e conjugais no espaço doméstico, o que gerava um sentimento de posse dos homens, sentimento legitimado socialmente em decorrência da ideologia patriarcal que estruturava esse sistema de valores e comportamentos sexistas.

Dessa maneira, temos o silêncio que se refere ao que significa. As leis e mobilizações existentes sob o silenciamento aos direitos da mulher, fazem-nos observar das formas do silêncio, a política do sentido pela interdição do dizer, silêncio que não é transparente e não depende do dizer para significar (ORLANDI, 2007a).

Por esse motivo, e diante destes fatores, a CSW65 buscou debater sobre “a violência contra as mulheres na vida pública”, visando, significativamente, sua eliminação, afirmando, ainda, que “as normas sociais, o acesso ao financiamento e as estruturas legais e institucionais devem ser transformados” (ONU MULHERES, 2021b, p. 2).

O referido documento, resultante da 65ª Sessão da Comissão sobre a situação das Mulheres, apresenta conclusões acordadas pretendendo o diálogo com todos Estados-Membros da ONU, ao asseverar, inclusive, que mulheres e meninas assumem “uma parte desproporcional do trabalho doméstico e dos cuidados não remunerados, e que esta distribuição desigual das responsabilidades limita a capacidade das mulheres” para sua inserção ativa na sociedade, desde a formação e aprofundamento educacional até oportunidades no mercado de trabalho, lideranças e empreendimentos (ONU MULHERES, 2021a, p. 11, tradução nossa) (SD92).

Nessas conclusões acordadas, o reconhecimento dessa desigualdade aponta, como mudança para a posição-sujeito passiva das mulheres, a adoção de medidas para reduzir e redistribuir o trabalho doméstico, na busca de promover as

responsabilidades de modo “igualitário [...] entre mulheres e homens no lar e firmando prioridade, entre outras coisas, à infraestrutura sustentável, as políticas de proteção social adequadas para cada país”, bem como buscar “serviços sociais acessíveis e de qualidade, incluídos os de apresentação de cuidados e cuidado às crianças e as licenças de maternidade, paternidade ou parental” (ONU MULHERES, 2021a, p. 11, tradução nossa) (SD93), ou seja:

SD94: [...] A distribuição das responsabilidades familiares cria um ambiente familiar propício ao empoderamento econômico das mulheres no mundo do trabalho em constante mudança, o que contribui para o desenvolvimento, de que mulheres e homens contribuam consideravelmente para o bem-estar de suas famílias e que, em particular, a contribuição das mulheres para o lar, incluindo a prestação de cuidados e trabalho doméstico não remunerado, que ainda não é devidamente reconhecida, gera capital humano e social que é essencial para o desenvolvimento social e econômico (ONU MULHERES, 2021a, p. 11, tradução nossa).

Destarte, a ONU Mulheres adota uma formação discursiva conciliatória, de valorização da constituição familiar com reorganização de papéis sociais, a partir de uma ideologia democrática que possibilite, a homens e mulheres, o desenvolvimento pleno de suas capacidades intelectuais, sociais, políticas e emocionais, no combate ao silenciamento dos direitos das mulheres em questão, visto que o suprimento ou complementação das necessidades da família, com a existente desvalorização profissional e baixa remuneração de inúmeras mulheres, tem desencadeado o trabalho em excesso em meio a falta de incentivos e tempo dedicado aos afazeres domésticos, que é maior que o tempo dedicado pelos homens. Em outras palavras, de acordo a próxima sequência discursiva:

SD95: A Comissão reconhece os benefícios da implementação de políticas orientadas para a família destinadas, entre outras coisas, a alcançar a igualdade de gênero e o empoderamento de todas as mulheres e meninas, a plena participação das mulheres na sociedade, o equilíbrio entre trabalho e vida familiar e a autossuficiência de a unidade familiar, e reconhece a necessidade de garantir que todas as políticas de desenvolvimento social e econômico, incluindo políticas de proteção social, bem como serviços públicos e infraestrutura sustentável, respondam às mudanças nas expectativas e necessidades das famílias à medida que desempenham suas várias funções, e que os direitos, capacidades e responsabilidades de todos os indivíduos da família sejam respeitados.

[...] Reitera que toda pessoa tem direito a um padrão de vida adequado que lhe garanta, além da sua família, saúde e bem-estar, e principalmente alimentação, vestimenta, moradia, assistência médica e serviços sociais necessários, e que a maternidade e a infância têm direito a cuidados e assistência especiais. No entanto, a Comissão está preocupada com o fato de persistirem diferenças na cobertura, especialmente para mulheres e jovens meninas (ONU MULHERES, 2021a, p. 11, 12, tradução nossa).

As conclusões acordadas reafirmam, entre outros documentos proeminentes de Sessões extraordinárias, Comissões e Convenções da ONU, a relevância da

Declaração e Plataforma de Ação de Pequim pela base sólida que sua proposta desencadeou para os demais pareceres e acordos mundiais em prol do desenvolvimento sustentável, no que se refere a Agenda 2030 da ONU, e para o alcance da igualdade de gênero e empoderamento de mulheres e meninas. Além desses objetivos, reconhece que:

SD96: A igualdade de gênero, o empoderamento de mulheres e meninas e a participação plena e efetiva das mulheres e tomada de decisões por elas na vida pública, bem como a eliminação da violência, são essenciais para alcançar o desenvolvimento sustentável, promovendo sociedades pacíficas, justas e inclusivas, favorecendo uma produtividade e um crescimento econômico sustentados; firmes, inclusivos e sustentáveis acabando com a pobreza em todas as suas formas e dimensões e garantindo o bem-estar de todas as pessoas. Ela reconhece que mulheres e meninas desempenham um papel fundamental como agentes do desenvolvimento sustentável (ONU MULHERES, 2021a, p. 3, tradução nossa).

A formulação desse discurso está baseada nos sintomas de marginalização dos silêncios nos processos de significação sobre igualdade de gênero e sobre o papel fundamental de meninas e mulheres como agentes de desenvolvimento sustentável, fatores que constituem as condições de produção desse discurso, visto o cerne da questão ser a Agenda 2030 da ONU, que inclui a participação efetiva das mulheres na vida pública e eliminação da violência como fundamentais para alcançar o desenvolvimento sustentável, visando sociedades mais justas, pacíficas e inclusivas.

Nesse ínterim, a ONU, que apresenta a finalidade “de contribuir para o desenvolvimento humano sustentável, o crescimento do país e o combate à pobreza”, para alinhar seus serviços às necessidades locais (ONU BRASIL, 2021a), apresenta, através da criação da ONU Mulheres, em 2010, um olhar específico sobre os direitos das mulheres no objetivo de “unir, fortalecer e ampliar os esforços mundiais” em defesa desses direitos humanos (ONU MULHERES, 2021c), além do cumprimento da Agenda 2030.

Por esse motivo, a representação da ONU, em cada país, tem como objetivo principal maximizar o trabalho das Nações Unidas de uma maneira coordenada, coerente e integrada “às prioridades e necessidades nacionais, no marco dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) e dos demais compromissos internacionais” (ONU BRASIL, 2021a).

Com base nessas preocupações e objetivos da ONU Mulheres, podemos identificar outras “figuras” dessa marginalização dos silêncios aos direitos das mulheres, atrelados aos direitos humanos para o desenvolvimento e sustentabilidade global: a defesa e reconhecimento da “importância das normas pertinentes da

Organização Internacional do Trabalho relacionadas com o exercício efetivo do direito da mulher ao trabalho e seus direitos no trabalho”; além da defesa e reconhecimento de sua participação “plena, equitativa e significativa [...] em todas as etapas dos processos de paz”, como um “dos fatores essenciais para a manutenção e promoção da paz e segurança internacionais” (ONU MULHERES, 2021a, p. 3, tradução nossa) (SD97).

Esses enunciados referentes às mulheres como “agentes de desenvolvimento sustentável”, “mantedoras da promoção da paz e segurança internacional”, mediante sua participação na sociedade, apresentam como elipse discursiva o combate à desvalorização naturalizada do papel das mulheres pelas sociedades de ideologia conservadora, ao redor do mundo.

Podemos identificar essa interdiscursividade nos objetivos do discurso de Direitos Humanos sobre a necessidade de adoção de medidas que garantam o direito de todas as pessoas a participarem e usufruírem do “desenvolvimento econômico, social, cultural e político”, desenvolvimento que consiste no desenvolvimento sustentável aplicado de maneira integral e que reflita seu “caráter universal, integrado e indivisível, tendo em conta as diferentes realidades, capacidades e níveis de desenvolvimento dos diferentes países”, cujos governos têm como responsabilidade principal o “andamento e análise dos progressos realizados referentes à Agenda 2030 a nível nacional, regional e global” (ONU MULHERES, 2021a, p. 3, 4, tradução nossa) (SD98).

Portanto, os direitos das mulheres fazem parte da constituição de direitos que abrangem diversos seguimentos, compondo um quebra-cabeças para o alcance dos objetivos de desenvolvimento sustentável do planeta, conforme a Agenda 2030 da ONU para este fim, visando nações bem estruturadas política, econômica e socialmente; e cumprindo com o atendimento das necessidades humanas, sem distinção. A ONU orienta aos países signatários, por exemplo:

Até 2030, garantir que todos os alunos adquiram conhecimentos e habilidades necessárias para promover o desenvolvimento sustentável, inclusive, entre outros, por meio da educação para o desenvolvimento sustentável e estilos de vida sustentáveis, direitos humanos, igualdade de gênero, promoção de uma cultura de paz e não violência, cidadania global e valorização da diversidade cultural e da contribuição da cultura para o desenvolvimento sustentável (ONU BRASIL, 2021b).

Assim, a retirada dos direitos das mulheres da marginalização do silêncio para o século XXI, deve-se ao cumprimento de ações que viabilizem os progressos sociais

esperados pelo equilíbrio da utilização dos recursos naturais, de maneira consciente, visando o crescimento socioeconômico das nações e, para isso, o objetivo de “reforçar a voz, a autonomia e a liderança das mulheres e das meninas” formula a presente formação discursiva democrática em seu aspecto global e em prol da diversidade.

Ao considerar as mulheres e meninas indígenas, rurais e migrantes, o documento afirma o respeito e valorização de suas situações e condições de mesmos direitos humanos, mas que “em distintos contextos têm necessidades e prioridades particulares, as quais se deve responder de forma adequada” (ONU MULHERES, 2021a, p. 8, tradução nossa) (SD99), intertextualizando a necessidade de inclusão das mulheres no processo de decisões públicas, diante das desigualdades e discriminações de gêneros, como meio mais eficaz para o alcance desses objetivos (ONU MULHERES, 2021a).

Faz-se necessário, de acordo com essa incisa discursiva, em virtude do paradigma de generalização pela decisão masculina, que haja mais representações de mulheres nas decisões públicas sobre as diferentes preocupações e necessidades, buscando evitar a discriminação por motivo de “raça, cor, sexo, idade, idioma, religião, opinião política ou de outro tipo, origem nacional ou social, propriedade, nascimento, deficiência ou outra condição”; considerando, ainda, que “sua liderança pode contribuir para seu empoderamento em outros setores, como as artes, a cultura, os esportes, os meios de comunicação, a educação, a religião, o setor privado e as finanças” (ONU MULHERES, 2021a, p. 5, tradução nossa) (SD100).

No Brasil, por exemplo, o objetivo de conquistar a igualdade de gênero tem sido trabalhado através do apoio à “participação política de mulheres em todos os espaços de poder, formais e não formais, garantindo a sua diversidade e o fortalecimento dos movimentos de mulheres e feministas: negras, indígenas, ciganas, rurais, jovens”. Esse apoio é promovido pela democracia paritária, que possibilita às mulheres, como um regime democrático inclusivo, a terem liderança, participação e tomada de decisão no domínio público de maneira igualitária em relação aos homens (ONU MULHERES, 2021c).

Diante do exposto, compreendemos que, a partir do momento em que os direitos das mulheres foram elevados como direitos humanos, o foco tem sido em seu papel social, mediante discussões sobre seu valor e capacidades, antes desqualificadas pelo patriarcado e agora impulsionadas por diferentes pautas de movimentos sociais diversos que buscam o reconhecimento de sua importância,



conforme o presente documento do século XXI, em sua produção de efeitos de sentido, destacado a seguir:

SD101: A Comissão reafirma a necessidade de promover a participação e a liderança plenas e efetivas das mulheres na tomada de decisões sobre a mitigação e adaptação às mudanças climáticas, reconhecendo o importante papel das mulheres e meninas como agentes de mudança, bem como o de incorporar uma perspectiva de gênero no projeto, a gestão, a obtenção de recursos e aplicação de políticas, planos e programas relacionados com a mudança climática, meio ambiente, redução do risco de desastres e biodiversidade, garantindo a inclusão de pessoas com deficiência, e para reforçar a resiliência e capacidade de adaptação das mulheres e meninas para responder aos efeitos adversos das mudanças climáticas, degradação ambiental, perda de biodiversidade, fenômenos meteorológicos extremos e desastres naturais, bem como outros problemas ambientais, e recuperar-se deles. É necessário reconhecer que todas as pessoas das gerações atuais e futuras, incluindo mulheres e meninas, tenham acesso a um ambiente propício a sua saúde e bem-estar e que tal acesso é essencial para o empoderamento de mulheres e meninas, desenvolvimento sustentável e resiliência das comunidades (ONU MULHERES, 2021a, p. 4, tradução nossa).

Para tanto, no que se refere ao alcance desses objetivos expostos no presente documento, foi reconhecido o papel da educação e formação de qualidade, acessível para todas as mulheres, como um dos fatores para sua participação plena e efetiva na vida pública, bem como “trabalho decente e igualdade de remuneração por trabalho de igual valor [...] serviços de atenção acessíveis e de qualidade”, entre outros (ONU MULHERES, 2021a, p. 9, tradução nossa) (SD102).

A formação discursiva e ativista desse documento destaca a educação como um direito que deve ser ofertado, visando não só capacitar, mas possibilitar o desenvolvimento de atitudes, habilidades e valores, frente a todas as dificuldades e violências que atravessam os direitos das meninas e mulheres atualmente. Problemas que ainda traçam altos índices de analfabetismo feminino, além de segregação em determinados campos científicos e tecnológicos, comprometendo um maior desenvolvimento e independência financeira das mulheres, conforme a produção de efeitos de sentido sobre sua situação, presente na sequência discursiva a seguir:

SD103: A Comissão reafirma o direito à educação para todas as mulheres e meninas e enfatiza que a igualdade de acesso à educação inclusiva, equitativa e de alta qualidade contribui significativamente para o alcance da igualdade de gênero e ao empoderamento de todas as mulheres e meninas, ao proporcionar-lhes oportunidades, conhecimentos, capacidades, aptidões, habilidades, valores éticos e compreensão para possibilitar a participação plena e efetiva das mulheres na vida pública. Reconhece que, apesar do progresso feito na oferta de acesso à educação de qualidade, as meninas ainda têm mais probabilidade de serem excluídas da educação do que os meninos e que entre as barreiras específicas de gênero que impedem as meninas de desfrutar de seus direitos à educação em pé de igualdade está a feminização de pobreza, o trabalho infantil de meninas, casamento infantil, precoce e forçado, mutilação genital feminina, gravidez precoce e repetida,

todas as formas de violência, incluindo a violência, os abusos e o assédio por razão de gênero no caminho para a escola e assédio moral e o cyberassédio - no ambiente mediado pela tecnologia - na escola ou no caminho de casa, a falta de instalações sanitárias, seguras e adequadas, entre outras coisas para atender às necessidades de higiene menstrual, a carga desproporcional de cuidados não remunerados e trabalho doméstico realizado por meninas e estereótipos de gênero e normas sociais negativas que fazem as famílias e comunidades valorizarem a educação das meninas menos do que a dos meninos, influenciando potencialmente a decisão dos pais de permitir que as meninas frequentem a escola.

A Comissão continua profundamente preocupada com a persistência de altas taxas de analfabetismo feminino e as funções estereotipadas de mulheres e homens, que inibem a participação igualitária das mulheres no emprego, gerando assim segregação ocupacional, incluindo a sub-representação generalizada de mulheres e meninas em muitos campos das ciências e da tecnologia, representando uma perda de talentos e perspectivas, dificultando o desenvolvimento econômico e o empoderamento econômico das mulheres, e podem contribuir para a disparidade salarial de gênero.

A Comissão destaca a importância de aproveitar a educação, incluindo competências digitais, a ciência, a tecnologia, as engenharias e as matemáticas, bem como tecnologias da informação e da comunicação, reforçando dimensões-chave como a criatividade, o empreendedorismo, o pensamento crítico e as competências sociais, reforçando o acesso adequado à educação, à formação e às oportunidades de treinamento e desenvolvimento de habilidades para mulheres e meninas, e promoção de oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos (ONU MULHERES, 2021a, p. 10, tradução nossa).

Além da educação para formação humana e preparo para o mercado de trabalho, os “possíveis benefícios e desafios das novas formas de tecnologia da informação e comunicação e inteligência artificial, que possibilitam a participação de mulheres e meninas na vida pública” são citados como estratégias de contribuição para a vida pública das mulheres, juntamente com as “estratégias de ciência, tecnologia e inovação para reduzir as desigualdades e promover o empoderamento” na participação plena e efetiva de todas as mulheres (ONU MULHERES, 2021a, p. 9, 10, tradução nossa) (SD104).

Em adição sobre as considerações para os direitos das mulheres serem efetivados, esse documento também enuncia “a importância da plena participação de homens e meninos como agentes e beneficiários da mudança, e como parceiros e aliados estratégicos na participação das mulheres” (ONU MULHERES, 2021a, p. 14, tradução nossa) (SD105).

Desse modo, a perspectiva de gênero está apresentada como uma tentativa de resolução do que não está efetivado, que é o cumprimento dos direitos das mulheres em sua completude, sem a asfixia típica da censura pela interdição da circulação do sujeito, como aclara Orlandi (2015, p. 79), uma vez que, pela censura, “o sujeito não pode ocupar diferentes posições: ele só pode ocupar o ‘lugar’ que lhe é destinado,

para produzir os sentidos que não lhe são proibidos”.

Portanto, a CSW65 propaga a igualdade de gênero através da exortação aos governos, para que procedam nesses objetivos, “junto com entidades do sistema das Nações Unidas e organizações internacionais e regionais relevantes”; e convida a sociedade civil para o desenvolvimento de ações de acordo com a adoção de algumas medidas consensuadas, que correspondem a:

SD106: Fortalecer os marcos normativos, legais e regulatórios; Prevenir e eliminar a violência contra a mulher na vida pública; Assegurar as reformas institucionais que respondem às questões de gênero; Aumentar a disponibilidade de financiamento de qualidade para a participação das mulheres na vida pública; Assegurar a voz das mulheres e não deixar ninguém para trás na vida pública; Abordar a raiz dos problemas acerca da desigualdade de gênero e eliminar as barreiras que impedem a participação plena e igualitária das mulheres (ONU MULHERES, 2021a, p. 14, tradução nossa).

No entanto, de acordo com Rosa (2016), o papel da ONU torna-se uma incógnita com a opção de ser usada a força, o que sinaliza seu fracasso, desgaste e perda de sua legitimidade, visto que:

Este sintoma é reflexo da falta de resolução para a Síria, das dificuldades no Mali, do aumento dos índices de fragilidade do Estado haitiano ou da falta de apoio dos governos de Ruanda, Uganda e da própria República Democrática do Congo em construir acordos que cooperem para a estabilização regional, só para citar alguns casos mais recentes. A falta de respostas importantes para os conflitos armados traz lições importantes para a comunidade internacional que historicamente tem muita facilidade em começar uma guerra ou intervenções militares, mas baixíssima habilidade em terminar os conflitos. Desde a assinatura do Tratado de Versalhes que responsabilizava apenas a Alemanha como autora da Primeira Guerra mundial até a retirada de tropas do Afeganistão e do Iraque, pouco investimento político se fez no fechamento das guerras e na reconstrução política dos Estados afetados (ROSA, 2016, p. 106, 107).

Corroboramos com Rosa (2016), ao afirmar que a falta de resultados concretos para resolução de conflitos só descredenciam a capacidade de liderança da ONU, em meio a décadas de investimentos técnicos, políticos e financeiros, o que gera uma ausência de políticas públicas internacionais para um futuro cada vez mais complexo.

Zamur (2016, p. 207) aponta a existência de propostas sobre a necessidade de uma reforma na ONU, ao longo do tempo, que vão desde a diminuição da burocracia, aprimorando dos processos de trabalho, até “medidas que visam a adaptar a organização às necessidades internacionais num mundo em constante mudança”, o que se torna mais que urgente em decorrência das diferentes demandas, diante do histórico de ações e respostas em questão.

Em suma, a formulação e circulação do presente discurso está voltado para a defesa da igualdade de gênero e equidade entre homens e mulheres, cuja constituição

apresenta o interdiscurso da sociedade civil, “em particular das organizações comunitárias e de mulheres, dos grupos feministas, as defensoras dos direitos humanos, as organizações das meninas e dirigida por jovens e os sindicatos”, para que, nas ações locais, nacionais, regionais e internacionais, estejam presentes os interesses, necessidades e perspectivas das mulheres e meninas, considerando a Agenda 2030 da ONU (ONU MULHERES, 2021a, p. 13) (SD107), cerne dessa questão discursiva.

A partir das análises em questão, apresentaremos, no próximo item, a relação das formações ideológicas dos discursos de Nísia Floresta e ONU Mulheres, considerando as posições-sujeito de ambas as autorias enunciativas, visando a súmula do funcionamento discursivo trazido no *corpus* elencado.

### 7.3 NÍSIA FLORESTA E ONU MULHERES

A AD define discurso, que é seu objeto de estudo, “como efeito de sentidos entre interlocutores, e visa compreender como os sentidos se constituem em relação às condições de produção”, uma vez que os sentidos são “historicamente constituídos”; e o sujeito define-se “como posição a partir da relação com a língua, em processos de significação, em uma dada conjuntura histórica” (MARIANI et al., 2021, p. 341, 342).

Desse modo, dizer algo é aderir a uma formação discursiva, inserida em uma formação ideológica, por condições de produção dadas. Conforme Orlandi (2017b, p. 55), portanto, “a análise de discurso trabalha sobre relações de poder simbolizadas em uma sociedade dividida”, que é a situação de conflito sobre direitos das mulheres, discutidos e não consensuados por séculos, trazidos no presente desenvolvimento analítico.

Assim, nesses movimentos de interpretação apresentados em cada etapa anterior, buscamos, neste momento, a súmula do funcionamento discursivo trazido no *corpus*, onde podemos discutir, como efeito de conclusão, sobre as relações de poder simbolizadas através da relação entre as formações ideológicas dos discursos de Nísia Floresta e da ONU Mulheres.

Considerando, primeiramente, os discursos de Nísia Floresta, identificamos como condições de produção através dos modos de aproximação dos silêncios e sua produção de efeitos de sentido em 21 anos, período de formulação dos quatro livros

analisados.

No primeiro livro, de 1832, “Direitos das mulheres e injustiça dos homens”, a constituição de seu discurso é perpassada pela realidade sócio-histórica do século XIX, envolta por severas proibições ao desenvolvimento educacional para as mulheres, a partir da formação ideológica daquela sociedade sobre o valor dos papéis sociais estabelecidos.

A contraidentificação da autora, em oposição ao silenciamento existente, traz a presença da marginalização do silêncio, ou seja, o descaso dos homens aos direitos das mulheres, e busca, a partir daí, produzir novos sentidos sobre o ser mulher: ter a grande capacidade de criar e formar seres humanos é requisito suficiente para redefinição de papéis sociais, o que aponta para o papel da educação para mulheres, que deixam de ser “servas” de seus “amos”, para tornarem-se esposas de seus maridos.

A partir desse discurso, a autora direciona, na produção de efeitos de sentido, a construção do silenciamento aos direitos das mulheres, quando questiona a legitimidade do desprezo e superioridade adotadas pelos homens como um paradigma a ser seguido, onde identificamos que as condições de produção de seu discurso são constituídas pelas bases do silenciamento próprio daquele período, de pôr a mulher em silêncio através da obediência aos homens e sua servidão.

Diante da dimensão supervalorizada do papel dos homens em detrimento do papel das mulheres, a posição-sujeito assumida por Floresta é de contraidentificação à formação ideológica de seu século, uma vez que não nega a importância de ambos os papéis, mas discute a exclusão sofrida pelas mulheres, buscando igualdade de direitos fundamentais para um desenvolvimento humano justo.

O não dito, quando afirma “seja-me somente permitido dizer”, esboça o silenciamento sobre o papel de mãe não valorizado, sem o devido respeito e compartilhamento que esperava dos homens. E, por esse motivo, a apreensão de Floresta estendia-se à necessidade de uma, também, contraidentificação das mulheres com essa situação, inserida nos processos históricos de contestações por direitos em jogo.

Desse modo, Floresta conduz seu discurso por uma ligação indivisível entre ideologia e sujeito, ao identificar-se com uma formação discursiva ativista, em oposição ao machismo predominante e em defesa da verdadeira diferença entre homens e mulheres, que não se relaciona com a capacidade intelectual como o

sistema patriarcal defendia.

Então, contra a formação ideológica do sistema patriarcal de seu tempo, sob o silenciamento aos direitos das mulheres, Nísia Floresta traz, como condições de produção, contextos imediatos e sócio-históricos que naturalizavam discriminações e preconceitos, marcando posição em suas demais obras e evidenciando a produção de efeitos de sentido de seu discurso contestador.

Na obra de 1842, “Conselhos à minha filha”, Nísia define o que é ser mãe, reiterando seu valor social não reconhecido devidamente, o que nos permite uma aproximação dos silêncios sobre esse papel, onde podemos identificar as condições de produção de seu discurso, compreender a produção de efeitos de sentido, de ser algo sublime, nobre, digno e consolador, de acordo com as sequências apresentadas, e o que esse papel representou em sua vida, além do apreço por sua filha.

A autora produz, na constituição de seu discurso na obra supracitada, efeitos de sentido sobre o comportamento masculino, afirmando a existência dos raros corações virtuosos e dos muitos galanteadores com olhar desprezível ao valor das mulheres, o que nos remete às condições de produção para a constituição de sua formação discursiva ativista e religiosa, de moral cristã, através do devotamento às figuras de seu pai e segundo esposo *versus* a contestação aos perseguidores e violentos homens que usurpam direitos das mulheres, seduzem e abandonam.

Por fim, ao abordar sobre valores, conduta social e familiar, e educação, Nísia, ao assumir a posição-sujeito de mãe protetora contra o que abomina em sociedade, incentiva sua filha a estar atenta, mesmo com sua ajuda, pois afirma que, “sem dúvida”, ninguém além dela mesma poderia dar tão poderoso auxílio, e que ela (sua mãe) “toma em tudo um interesse eminente” para guiá-la, esperando da menina a confiança e o zelo filial tão valorizado em todo seu discurso, rompendo com mais uma relação hierárquica comum na sociedade da época, quando assume uma posição-sujeito de ser, também, amiga de sua filha, tal como enuncia (FLORESTA, 1845, p. 30) (SD108).

Na obra de 1847, “Discurso que às suas educandas dirigiu Nísia Floresta Brasileira Augusta”, a autora adota a posição-sujeito de educadora no discurso de finalização das aulas de uma turma de seu Colégio Augusto, bem como, através do interdiscurso sobre o dever sagrado de ser mãe, adota uma posição-sujeito maternal, ao chamar suas alunas de “minhas filhas”, buscando educar com seu discurso que também é uma despedida.

Desse modo, identificamos, a partir dos modos de aproximação dos silêncios, as condições de produção que instituem esse silenciamento de despedida, mediante a incompletude do dito sobre os possíveis motivos de sua partida, motivos envoltos nos percalços vivenciados em decorrência de campanhas anônimas e difamações públicas em jornais, sobre sua conduta como professora e dirigente do Colégio.

Todos estes motivos são “figuras” da marginalização do silêncio instaurado que a levaram a deixar o Brasil, cuja justificativa pública foi a saúde de sua filha Lívia, como afirmou, e que trazem, na produção dos efeitos de sentido, o combate do sistema patriarcal à liberdade das mulheres, inclusive quando se destacam, “ameaçando” mudança de papéis sociais, de acordo com os encaixos deles pela reação à quebra de sentidos sobre ser mulher, para além do determinado pela ideologia dominante.

Com a obra de 1853, “Opúsculo Humanitário”, identificamos, na constituição desse discurso, como condições de produção através dos modos de aproximação dos silêncios, tanto em um sentido estrito – do contexto imediato sobre o desenvolvimento político-social do Império e retrocessos para a formação das mulheres – quanto em um sentido mais amplo, que parte do contexto sócio-histórico patriarcal que dá base para sua formação discursiva ativista.

A partir das explanações de Floresta, compreendemos, com essa formulação do discurso, a produção de efeitos de sentido para sua circulação, quando a autora denuncia as péssimas condições de acesso e permanência das meninas às escolas, o que as impugnavam mais ainda na obtenção da instrução escolar. Além dessa produção de efeitos de sentido, a autora aponta o tipo de condução “educacional” existente, pela falta de respeito com a decência e com o magistério, enunciando sua reprovação e culpando esse tipo de procedimento e falta de compromisso observados.

Além disso, identificamos, da formação discursiva religiosa de Nísia, a contraidentificação às ações religiosas, a partir dos direcionamentos humanos e não a religião, o que, em outras palavras, seria uma contraidentificação aos sistemas formados pelos homens como meio de dominação, mas que também utilizavam a religião para esse fim, comprometendo direitos humanos, como o direito à educação intelectual para as mulheres. Por isso, Floresta nos traz, na constituição das condições de produção do seu discurso, face ao enunciado paradigmático instaurado pelo sistema patriarcal, uma heterogeneidade em sua FD, que era ativista e também religiosa, contradição apresentada devido a oposição à ideologia dominante, embora

estivesse filiada a ela através da formação discursiva religiosa da época.

Com a intertextualidade apresentada na comparação entre homens e mulheres em relação a sua formação ideológica, filosófica e religiosa de identificação, Floresta deixa claro, na produção de efeitos de sentido que enuncia, a realidade da educação para meninas como um retrato do que deve ser reformado, não apenas mudanças nas capitais, mas em todo o país, sem querer ser subversiva à ordem pública.

Floresta defende que as mulheres são tão capazes que seria um ganho para a sociedade sua valorização, seria “vantajoso para os dois sexos pensar desta maneira”, cuja prova eram as más consequências resultantes do contrário (FLORESTA, [1832], 2016, p. 161) (SD109), ou seja, Floresta está desidentificada com a postura de dominação e opressão masculina e não com os homens, pela crença na virtude de alguns e pelos afetos de sua vida.

Nesse sentido, retomamos, em referência as quatro obras de Nísia Floresta, as FIs, FDs e posições-sujeito em questão, a interdiscursividade na produção de efeitos de sentido dos discursos e a construção dos silenciamentos nas condições de produção dos discursos, para análise das relações ideológicas com a ONU Mulheres.

Compreender o que são posições-sujeito é fundamental nessa discussão, uma vez que os processos parafrásticos podem instaurar “posições de contraidentificação com o saber dominante dentro da FD na qual são produzidos. Diz-se, assim, que há uma ruptura nos processos de significação”, ou seja, há uma estranheza e questionamento da ideologia em questão com “instauração do processo polissêmico que joga intimamente com o equívoco. Não há como saber, contudo, onde que o processo parafrástico rompe para instaurar o polissêmico”, só com o percurso analítico do discurso (AIUB, 2015, p. 116), tal qual vimos em Floresta, rompendo no processo parafrástico sobre papéis sociais e instaurando a polissemia do que é ser mulher, mãe, amiga, profissional e cidadã.

Assim, diante das condições de produção em um sentido estrito ou em um sentido mais amplo, a formação discursiva ativista de Floresta não está desidentificada com os papéis sociais das mulheres, ou seja, não há uma resistência ao estabelecido, mas uma oposição ao que se espera das mulheres em limitações e humilhações com esses papéis sociais, embora tivesse iniciado os primeiros contornos para a constituição do movimento feminista da primeira onda, no Brasil e na América Latina, pela interdiscursividade de reivindicações por direitos, mobilizadas em outros países, das quais foi contemporânea.



Desse modo, posições-sujeito expõem processos de identificação, contraidentificação e desidentificação das FDs, conforme explana Indursky (2005), e que podem revelar condições de produção de silenciamentos, como observamos, uma vez que “as palavras são cheias de sentido a não dizer” discursivamente (ORLANDI, 2007, p.14).

Com a ONU Mulheres, os dois documentos analisados – o primeiro da “IV Conferência Mundial das Mulheres”, ocorrida em 1995, e o segundo documento, que corresponde a 65ª Sessão da Comissão sobre a Situação das Mulheres (CSW65), em 2021 – apresentam, mediante as análises, as FIs, FDs e posições-sujeito em questão, a interdiscursividade na produção de efeitos de sentido dos discursos, e a construção dos silenciamentos nas condições de produção dos discursos, uma compreensão da ideologia materializada em suas práticas, por ser uma formação ideológica, “a ‘posição’ assumida no interior de uma formação discursiva que, de certa forma, demonstra o modo de assujeitamento do sujeito” (FLORES, NECKEL e GALLO, 2015, p. 59).

No documento de 1995, sobre a área de educação, intitulada de “Educação e treinamento da mulher”, podemos identificar o alerta para as condições de produção do silenciamento existente dentro da educação, quando o documento critica a maneira distorcida de sua oferta, dita igualitária para as mulheres, devido a atitude sectária de gênero nos programas de estudo e materiais didáticos, uma vez que gerações precedentes construíram essa naturalização do não protagonismo das mulheres e as gerações vigentes deram continuidade com sua manutenção.

Portanto, na formulação do presente discurso, compreendemos a produção de efeitos de sentido para sua circulação, o incentivo à propagação da educação que alcance as mulheres e contribua para seu desenvolvimento, como os sistemas de informação e comunicação, além da conscientização sobre a importância do papel das mulheres nas sociedades (ONU MULHERES, 1995).

Diante dos contextos e da aproximação dos silêncios na formulação desse discurso de 1995, podemos identificar, ainda, condições de produção da Plataforma de Ação pelas paráfrases presentes, devido ao período de mudanças em que esse discurso estava inserido: de “profundas transformações políticas, econômicas, sociais e culturais”, com efeitos positivos e negativos para as mulheres, como, por exemplo, o reconhecimento de seus direitos como direitos humanos universais e com participação plena na vida social e em igualdade de condições, além do combate a

todas as formas de discriminação; mas, com violações graves decorrentes de guerras civis e terrorismo pelo mundo, incluindo o “assassinato, a tortura, as violações sistemáticas, a gravidez forçada e os abortos forçados, em particular nos lugares onde são praticadas políticas de depuração étnica” (ONU MULHERES, 1995, p. 155) (SD110).

Em sequência, com as áreas críticas de preocupação da Declaração e Plataforma de Ação da IV Conferência Mundial sobre a Mulher, analisamos, no documento, o tópico intitulado “Direitos Humanos da Mulher”.

Nesse tópico, as condições de produção do discurso estão pautadas no silenciamento das mulheres em relação aos seus direitos, que por tanto tempo não foram alvo de uma discussão pública global, e a partir do movimento de mulheres no século XX, cujos direitos foram revistos como um “patrimônio inalienável de todos os seres humanos; sua proteção e promoção é responsabilidade primordial dos governos”, visto os descasos e negligências com as mulheres pela desigualdade político-social existente.

Desse modo, na formulação desse discurso, a produção de efeitos e sentido é de apoio aos movimentos sociais que embasaram as discussões sobre direitos humanos, especificamente, direitos das mulheres. Essa produção de efeitos de sentido, também, está voltada para a conscientização sobre reivindicação de direitos aos “governos e outros agentes”, cuja responsabilidade foi ressaltada ao longo de toda elaboração do discurso, para que haja a promoção de “uma política concreta e transparente de incorporação de uma perspectiva de gênero a todas as políticas e programas, de maneira que cada decisão seja precedida de uma análise de seus possíveis efeitos para as mulheres e os homens, respectivamente” (ONU MULHERES, 1995, p. 226) (SD111).

Com o documento do ano de 2021, pelo maior encontro da ONU sobre os direitos das mulheres (65ª Sessão da Comissão sobre a Situação das Mulheres – CSW65), há um apelo para maior participação e liderança das mulheres na vida pública, cujo tema prioritário foi intitulado, “A participação plena e efetiva das mulheres e a tomada de decisões na vida pública, bem como a eliminação da violência, para alcançar a igualdade de gênero e o empoderamento de todas as mulheres e meninas”.

Esse documento reforça que o exemplo célere de mulheres líderes e atuantes em espaços legislativos e na elaboração de políticas é uma motivação sobre o papel de cidadania para jovens e meninas, cuja enunciação compreendemos como

produção de efeitos de sentido nos processos de significação sobre o papel das mulheres em sociedade.

Por esse motivo, e diante desses fatores, a CSW65, nas conclusões acordadas, aponta, como mudança para a posição-sujeito passiva das mulheres inseridas nessa situação, a adoção de medidas para reduzir e redistribuir o trabalho doméstico, na busca de promover as responsabilidades de modo equitativo entre homens e mulheres, por exemplo, bem como buscar serviços sociais acessíveis e de qualidade.

Desse modo, a formulação desse discurso está baseada nos sintomas de marginalização dos silêncios nos processos de significação sobre igualdade de gênero e sobre o papel fundamental das mulheres como agentes de desenvolvimento sustentável, cerne da questão discursiva decorrente da Agenda 2030 da ONU, que visa, em seus objetivos, sociedades mais justas, pacíficas e inclusivas. São esses, portanto, fatores que constituem as condições de produção do presente discurso, que inclui a participação efetiva das mulheres na vida pública.

Os direitos das mulheres fazem parte da constituição de direitos que abrangem diversos seguimentos, para o alcance, pelas Nações Unidas, dos objetivos de desenvolvimento sustentável do planeta, cujo foco são nações bem estruturadas política, econômica e socialmente, atendendo as necessidades humanas, sem distinção.

Nesse sentido, a formação discursiva ativista, atravessada também por uma formação ideológica progressista, é a retirada dos direitos das mulheres da marginalização do silêncio para o século XXI, com o cumprimento de ações que viabilizem os progressos sociais esperados, em equilíbrio e de maneira consciente, visando o crescimento socioeconômico das nações e reforçando a autonomia e liderança feminina.

A formulação e circulação desse discurso de 2021 estão voltadas para a defesa da igualdade de gênero entre homens e mulheres, cuja constituição, em síntese, apresenta o interdiscurso da sociedade civil para que as ações locais, nacionais, regionais e internacionais sejam atuantes quanto aos interesses, necessidades e perspectivas das mulheres, considerando a Agenda 2030 da ONU, essência discursiva do documento.

Retomamos a compreensão de que, segundo Orlandi (2015, p. 40), as condições de produção funcionam de acordo com as relações de sentidos e que o “sentido não existe em si, mas é determinado pelas posições ideológicas colocadas

em jogo no processo sócio-histórico em que as palavras são produzidas. As palavras mudam de sentido segundo as posições daqueles que as empregam”.

Em outras palavras, de acordo com as formações ideológicas em que as posições-sujeito estão inseridas, podemos compreender uma produção de efeitos de sentido do que é enunciado.

No que se refere ao discurso de Nísia Floresta, sua oposição ao sistema ideológico patriarcal marca uma posição-sujeito contraidentificada com a falta de expansão estabelecida socialmente para a formação escolar e intelectual das mulheres, isso em suas quatro obras aqui analisadas, obras de um período de 21 anos de formação discursiva ativista, predominantemente, e formação ideológica igualitarista, conforme explanação ao longo das análises (1832, 1842, 1847, 1853). Por essa razão, a produção de efeitos de sentido do discurso nisiano considera, à luz da Análise de Discurso de linha francesa, que os papéis sociais não seriam transformados, mas ressignificados e desenvolvidos.

Quanto ao discurso da ONU Mulheres nas duas obras elencadas, sendo a primeira determinante para as discussões posteriores; e a segunda, a revisão mais recente das discussões propostas pela primeira, documentos que contemplam 26 anos de formação discursiva ativista e formação ideológica progressista, majoritariamente, de acordo com o que anteriormente foi elucidado (1995, 2021), compreendemos mais uma posição-sujeito de oposição à ideologia conservadora, com bases do sistema patriarcal, que predominava juridicamente e na orientação das organizações político-sociais, de modo que, hoje, permanece ativa nas práticas sociais de discriminação e preconceito.

Quando destacamos que a ideologia patriarcal predominava juridicamente e nas orientações político-sociais, estamos nos referindo às ações legais comuns na restrição dos direitos das mulheres, como por exemplo, no Brasil, com a existência do Código Civil de 1916 “e o conjunto de normas jurídicas preexistentes”, que, ao reproduzir a sociedade da época, enalteceu a superioridade dos homens, por considerar que as mulheres eram relativamente capazes após o casamento. A mulher, “até então, precisava de autorização do marido para trabalhar, uma vez que cabia a ele, dentre outras coisas, a representação legal da família. Somente no ano de 1962 o Estatuto da Mulher Casada devolveu a plena capacidade das mulheres” (SOUSA, 2012, p. 54).

Com o Estatuto da Mulher Casada (Lei nº 4.121/1962), foi abolido o artigo do

Código Civil de 1916, que afirmava serem as mulheres “relativamente incapazes” para agir sem assistência do esposo, embora ainda fosse “considerada a ‘colaboradora’ do marido e, só quando exercesse profissão lucrativa, tinha o direito de ‘praticar todos os atos inerentes ao seu exercício e a sua defesa’” (CORTÊS, 2020, p. 267).

Dessa maneira, no que diz respeito à ideologia patriarcal, constata-se que a subjugação das mulheres foi imposta, impedindo sua atuação na esfera política e social e sem posição ativa na produção do conhecimento, sistema que consolidava as referidas práticas sociais de maneira legal, regulando a relação entre homens e mulheres, “sendo esta discursivizada de modo a se submeter e silenciar socialmente” (MEDEIROS, 2020, p. 15).

A partir do patriarcado, foram produzidos discursos “sobre o que é ser mulher, tornando esses sentidos tão óbvios na sociedade que parecem que sempre existiram ou que são naturais”, desconstruindo, assim, a relevância do papel das mulheres, que podemos retomar mediante o entendimento sobre as “sociedades de caça e coleta, por exemplo”. Naquelas sociedades, “as atividades de coleta, atribuídas à mulher, eram responsáveis por 60% da provisão do sustento da comunidade, o que lhe dava certo prestígio social”, fato que, no discurso machista, é apresentado como atividade meritória dos homens (MEDEIROS, 2020, p. 17).

Nesse sentido, reiteramos que na formação discursiva ativista da ONU Mulheres existe uma contraidentificação com o conservadorismo proveniente do que antes era um sistema, visando mudar suas consequências nas práticas sociais, através dos acordos internacionais e eventos de discussão sobre a pauta dos direitos humanos. Assim, a produção de efeitos de sentido de seu discurso, enquanto órgão institucional formado por Estados signatários, é, à luz da AD, a conscientização do amadurecimento das nações em regime de colaboração para o desenvolvimento dos direitos humanos das mulheres, com a incompletude discursiva face ao propósito de sustentabilidade a ser alcançado até 2030.

Assim, temos diferentes relações de sentidos sobre os direitos das mulheres, quando analisamos a relação entre as formações ideológicas dos discursos de Floresta e da ONU Mulheres: no século XIX, as precursoras do discurso sobre direitos das mulheres buscavam o seu reconhecimento como seres humanos de direitos; no século XX e XXI, ao ter sido estabelecido, legalmente, os direitos das mulheres como direitos humanos em discussões mundiais, a busca é pela efetivação desses direitos e pela conquista desse objetivo em países não signatários para tal finalidade.

Nesse ínterim, consideramos que as práticas sociais fundamentam discursos, mas nem todos os discursos fundamentam as práticas sociais, uma vez que a exploração e injustiças, ainda sofridas pelas mulheres, não coadunam com tantos direitos adquiridos.

Portanto, em prol da sustentabilidade, discursos ao redor do mundo têm sido elencados pela ONU, visando objetivos e direitos em comum, assim como os discursos sobre os direitos das mulheres e as medidas necessárias para transformar práticas machistas, violentas e discriminatórias em respeito, igualdade de gênero e equidade.

Compreendemos, também, que as formações imaginárias que fazem funcionar as condições de produção dos discursos explicam sobre o sujeito do discurso que não está em seu lugar empírico como um sujeito físico. O que há são suas imagens, posições que ocupa no discurso, de onde resultam projeções que estabelecem a mudança de lugar do sujeito para posições do sujeito, ou seja, de situações empíricas para posições discursivas, respectivamente (ORLANDI, 2015), onde podemos compreender o lugar de fala de cada enunciado analisado.

Analisamos as posições discursivas dos enunciados dos séculos XIX e XX-XXI em relações de sentido e condições de produção correspondentes, cujos mecanismos regulam a argumentação, “visando seus efeitos sobre o interlocutor”, e sustentam relações de força que se referem às relações hierarquizadas, apoiadas no poder de diferentes posições e lugares, através da comunicação (ORLANDI, 2015, p. 37) que ocorreram, respectivamente, pela educação formal imbuída de estima e poder social, utilizada por Floresta em publicações e docência, e, atualmente, pelos meios de informação e comunicação utilizados pela ONU Mulheres para articulação de objetivos globais em comum.

Consideramos essa relação entre formações ideológicas e posições-sujeito abordadas, a súmula do funcionamento discursivo de Nísia Floresta e ONU Mulheres sobre os direitos das mulheres, nosso objeto em questão, de acordo com os objetivos desta pesquisa.

Nísia Floresta e ONU Mulheres, portanto, apresentam que, por mais que o discurso pareça nítido, como um reflexo da realidade “na transparência da linguagem”, é pela ideologia presente que obtemos as ênfases que sustentam a noção de literalidade do discurso. Por esse motivo, na análise da AD não há, parte-se da compreensão sobre ideologia, com criticidade a essa ilusão de origem do discurso e

de sua literalidade, “concepção linguística imanente, [...] que uma palavra tem independentemente de seu uso em qualquer contexto” (ORLANDI, 2015, p. 49, 50).

A relação de sentidos e mecanismos de funcionamento das condições de produção relacionadas com a memória discursiva, ou seja, com o interdiscurso que “torna possível todo dizer e que retorna sob a forma do pré-construído, o já dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada da palavra” (ORLANDI, 2015, p. 29), apresentam a formulação e circulação dos discursos, também, pela produção de efeitos de sentido, onde identificamos a construção do silenciamento sobre direitos das mulheres, dada a partir da marginalização dos silêncios impostos, que naturalizaram o que é comum como legítimo e gênese discursiva sem contestação.

Destarte, conforme Orlandi (2007a), encontramos, sim, dificuldade na análise do silêncio, pelo fato dele não ser representável; foi “preciso fazer intervir a teoria enquanto crítica”, de modo a “deslocar a análise do domínio dos produtos para o dos processos de produção dos sentidos”, ou seja, “o método de que necessitamos deve então ser ‘histórico’ ([foi] discursivo), e fazer apelo à ‘interdiscursividade’, trabalhando com os entremeios, os reflexos indiretos, os efeitos”, pois “o silêncio é fugaz”, e por isso “não é imediatamente visível e interpretável”. Para identificarmos e compreendermos o silêncio, considerando suas características, precisamos recorrer à historicidade que está “inscrita no tecido textual” e que pôde trazê-lo a uma apreensão, com elipses/incisas dos sentidos, sintomas sobre o silêncio e paráfrases (ORLANDI, 2007a, p. 55, 56, 57, 58).

A seguir, serão evidenciadas as considerações finais desta tese, quando procuraremos responder às questões de pesquisa e apontar para novas possibilidades de estudo nesse campo.

## 8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com o objetivo desta pesquisa, de analisar o funcionamento discursivo de Nísia Floresta e da ONU Mulheres sobre os direitos das mulheres pela educação, na perspectiva do silenciamento, consideramos que, apesar de discussões sobre esses direitos por quase 200 anos, de acordo com o período em que os discursos elencados como *corpus* estavam inseridos, ainda perdura a não consolidação desses direitos nas práticas sociais, devido às formações discursivas machistas decorrentes da ideologia patriarcal que, enquanto sistema jurídico no passado, regulou comportamentos e direitos com distinção entre homens e mulheres.

Ao longo do batimento entre teoria e dispositivo analítico apresentado, buscamos responder as questões de pesquisa sobre os direitos das mulheres, nosso objeto discursivo, a partir das seguintes indagações: quais efeitos de sentido são produzidos sobre ser mulher de direitos no discurso de Nísia Floresta e no discurso da ONU Mulheres? Como ocorrem silenciamentos na luta por direitos das mulheres, e quais suas condições de produção no século XIX e na atualidade? Como Nísia Floresta e a ONU Mulheres contribuem para as formações discursivas atuais sobre os direitos das mulheres?

Nesse sentido, com a identificação e compreensão das formações discursivas e ideológicas, condições de produção, produção de efeitos de sentido, interdiscurso, posições-sujeito para a análise sobre a construção dos silenciamentos, ponderamos que a produção de efeitos de sentido sobre ser mulher, nos referidos discursos do século XIX e vigentes, pressupõem, respectivamente, parte do reconhecimento das mulheres como seres humanos de direitos e mulheres de direitos com participação plena e efetiva na vida pública.

Se no século XIX não existiam direitos legalmente constituídos para as mulheres, em igualdade de condições sociais e políticas em relação aos homens, do século XX até os dias atuais esses direitos, consolidados como direitos humanos, ainda não alcançaram a igualdade de gênero e equidade embargadas pelas demandas sociais de violências, discriminações e preconceitos, sofridos por mulheres e meninas em todo o mundo.

Desse modo, seja com a negação de direitos ou com direitos existentes imbuídos em práticas sociais discriminatórias, os silenciamentos foram construídos pela marginalização do não dito, que sempre encontrou meios de significar,



reclamando mudanças nas práticas sociais que podemos encontrar pelas condições de produção dos discursos analisados nesta pesquisa.

As referidas condições de produção, advindas da restrição de direitos às mulheres do século XIX e da falta de debates públicos iminentes, diante dos descasos e negligências com as mulheres em situação de desigualdade político-social e vítimas de violências, também nos séculos XX e XXI, reiteram a compreensão de que “as condições de produção de um texto relacionam este texto a sujeitos históricos” que podem ser identificados em uma formação discursiva e estão inscritos socialmente, porque os sujeitos são historicamente determinados (INDURSKY, 2015, p. [74]).

Conforme Orlandi (2017b, p. 55), “a análise de discurso trabalha sobre relações de poder simbolizadas em uma sociedade dividida”, que é a situação de conflito sobre os direitos das mulheres, direitos discutidos e não consensuados por séculos, devido a produção de sentidos hierárquicos e sem igualdade de gênero e equidade na relação entre homens e mulheres.

Nesse ínterim, o silêncio, para a Análise do Discurso de linha francesa, “faz parte da constituição do sujeito e do sentido” (ORLANDI, 2007a, p. 87) e pode ser considerado “como parte da incompletude que trabalha os limites das formações discursivas, produzindo tanto a polissemia (o a dizer) quanto o já dito”, ou seja, “o seu horizonte possível e o seu horizonte realizado”, de modo que “não se pode estar fora do sentido assim como não se pode estar fora da história” (ORLANDI, 2007a, p. 91, 92).

Consideramos, ainda, de acordo com as questões de pesquisa, que os discursos de Nísia Floresta e da ONU Mulheres contribuem para as formações discursivas atuais sobre os direitos das mulheres, porque, como afirma Orlandi (2000, p. 62), o objeto discursivo não se esgota em uma descrição, todo discurso é parte de um processo mais amplo da discursividade, ou seja, a relação do discurso de Nísia Floresta com o da ONU Mulheres faz parte de um contínuo do dizer, marcado pela interdiscursividade, pela memória do tecido discursivo, na sequência do tempo.

Podemos observar o referido interdiscurso quando compreendemos que “o saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma do pré-construído, o já-dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada da palavra” (ORLANDI, 2015, p. 29) está presente na ONU Mulheres, em sua memória discursiva, sobre os direitos das mulheres abordados por Nísia Floresta e precedentes na defesa da igualdade de gênero.

Portanto, a desigualdade discutida ao longo da análise de discurso, explanada nos capítulos anteriores, é retomada pela ONU Mulheres a partir do pré-construído sobre o papel de homens e mulheres para o crescimento das nações e desenvolvimento de sociedades, com a contribuição de ambos no espaço público e privado, objetivo apresentado nos documentos oficiais, ou seja, com a valorização do ser humano, considerando políticas públicas na perspectiva de gênero e que deem voz às mulheres em suas aspirações e necessidades, ainda invisibilizadas.

A partir desses discursos para defender a emancipação das mulheres e a realização de seu potencial enquanto sujeito de direitos, ponderamos, também, sobre a similaridade das formações ideológicas patriarcais em naturalizar o sexismo, visto que os dois períodos analisados têm em comum o efeito polissêmico de que as mulheres apresentam uma “fragilidade” e “incapacidade ou desinteresse” em assumir posições sociais de comando, que nesse discurso são naturalmente destinadas aos homens, o que materializa o prestígio masculino como efeito de verdade na relação entre gêneros.

Os trabalhos domésticos e de cuidado a crianças, idosos, e outros sob a responsabilidade das mulheres são considerados inerentes ao seu dever de cuidar e, conseqüentemente, desvalorizados socialmente, como uma limitação e reflexo de sua capacidade, o que define silenciamentos aos direitos das mulheres e às oportunidades sociais e compartilhamento de responsabilidades com os homens.

Essas determinações ideológicas, ou seja, as condições reais de existência, materializadas nas práticas dos sujeitos, apresentam-se, nos discursos, a partir de sua constituição histórica e social machista. A relação entre as duas formações ideológicas analisadas, de Nísia Floresta e da ONU Mulheres, consiste, nesse sentido, na “posição” tomada no interior de suas respectivas formações discursivas, contraidentificadas com as desigualdades de gênero.

Nesse sentido, compreendemos que “também na inscrição do sujeito na formação discursiva há o trabalho do silêncio e é por isso que as fronteiras (do sujeito e do sentido) são móveis. Isso é historicidade” (ORLANDI, 2015, p. 81).

Assim, “ao dizer, o sujeito significa em condições determinadas, impelido, de um lado, pela língua e, de outro, pelo mundo, pela sua experiência, por fatos que reclamam sentidos, e também por sua memória discursiva”, isso “por se inscreverem em formações discursivas que representam no discurso as injunções ideológicas” (ORLANDI, 2015, p. 50, 51).

As discussões sobre direitos das mulheres visam: promover e proteger direitos já conquistados, por meio da plena implementação de todos os instrumentos de direitos humanos, especialmente a “Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher”; garantir a igualdade de gênero e a não discriminação perante a lei e na prática; além do incentivo a aquisição de conhecimentos jurídicos básicos (ONU MULHERES, 1995).

Para tanto, em ambos os discursos, a educação é mola propulsora para o alcance dos objetivos batalhados por séculos e concomitantemente silenciados, em consequência, uma vez que o desenvolvimento do conhecimento mediante o processo escolar deve despertar a criticidade necessária para reflexões e mudanças que contribuam para formação humana sob diferentes perspectivas e, de maneira plena, no processo de emancipação de minorias sociais, visando aquisição e exercício de direitos que não se restringem à criação de leis igualitárias, mas a conscientização e cumprimento dessas leis de maneira equitativa.

A partir das leituras parafrásticas, reproduzindo os sentidos dos autores dos discursos em suas reivindicações, bem como uma leitura polissêmica, visando contemplar sentidos diversos entre o dito e o não dito, buscamos, pela interpretação dos sentidos dos discursos em suas formações ideológicas, não estabelecer juízos de valor, mas alcançar o funcionamento discursivo em relação a suas determinações (ORLANDI, 2015), apontando outras possibilidades em estudos e pesquisas pela Análise de Discurso de linha francesa sobre a temática de direitos, educação e outros campos do saber.

Como efeito de conclusão desta pesquisa, portanto, respeitando as particularidades locais, regionais, nacionais e internacionais para o alcance da igualdade de gênero e equidade, corroboramos com a busca pela elevação da pessoa humana nas sociedades e com os direitos humanos assegurados em sua plenitude, perspectiva essa adotada na presente pesquisa ao abordarmos sobre os direitos das mulheres.

Ressaltamos, também, que os sentidos em movimento nos discursos lançam compreensões diversas sobre essa temática, que antes era compreendida como objeto apenas dos feminismos e atualmente é, também, objeto de outros movimentos de mulheres, ou de micro e macro políticas públicas, com diferentes perspectivas, dependendo do viés ideológico adotado em identificação à história da luta por direitos, ou contraidentificação ou desidentificação, com abordagens adotadas para esse fim.

Ao assumirmos o viés dos direitos humanos das mulheres, ou seja, do sentido de direitos pelo discurso da elevação das mulheres como pessoa humana, por ser esse o foco de construção desse objeto discursivo por séculos (o que desencadeou diferentes perspectivas de luta, de acordo com a formação ideológica em questão), encontramos no funcionamento discursivo da ONU Mulheres, com o pré-construído em interdiscursividade com Nísia Floresta, que os objetivos atuais pela emancipação de mulheres e meninas desdobrou-se para um objetivo comum universal, pautado na Agenda 2030 da ONU.

A referida Agenda, visando a sustentabilidade do planeta através de países classificados como desenvolvidos, sob os pontos de vista social, político, econômico e cultural, pressupõe oportunidades para todos e contribuição de todos para o esperado desenvolvimento, mediante a igualdade de gênero e entre gêneros, contra a desigualdade histórica e estrutural das relações de poder entre homens e mulheres, inscritas nas práticas sociais.

Ao compreendermos essa discussão sobre direitos pela igualdade de gênero e equidade, que identificamos no percurso da pesquisa, entendemo-la tratar-se da ponta do *iceberg* do discurso atual, pois as preocupações e medidas estabelecidas para ultrapassar os problemas de grande porte aqui discutidos e que circundam a nós, mulheres, ao mesmo tempo, são colocadas como preocupações em menor escala diante da sustentabilidade do planeta, porém peça chave, de acordo com a ONU, peça de um quebra-cabeças elaborado por essa organização para o bem-estar humano nas próximas gerações.

Destarte, de acordo com as bases teóricas da AD, o discurso é como “lugar de contato entre língua e ideologia”, ideologia que “desloca o conceito de língua em sua autonomia absoluta (como é vista na linguística) para a autonomia relativa (pensando a materialidade histórica)”, de modo que o funcionamento do silêncio comprova o movimento do discurso (ORLANDI, 2007a, p. 17), movimento esse que ainda fluirá em outros estudos.

Esperamos, com esta tese, ter contribuído para iluminar questões relativas aos direitos das mulheres em prol da consolidação da igualdade de gênero e equidade. Almejamos, portanto, como retorno desta pesquisa ao Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem e para a área do conhecimento em questão, a Análise do Discurso de linha francesa, apresentar uma contribuição específica sobre a temática “mulheres e discurso”, que possa elucidar a problemática da luta pela emancipação

de mulheres em meio aos silenciamentos ainda existentes nas práticas sociais.

## REFERÊNCIAS

- AIUB, Giovani Forgiarini. Quando o sujeito fal(h)a: reflexões a partir das noções de ideologia e formação discursiva. **Domínios de Lingu@gem**, Uberlândia, v. 9, n. 3, p. 104-119, jul./set. 2015.
- ARAÚJO, Maria José de Oliveira; SIMONETTI, Maria Cecília Moraes. **Direitos Humanos e Gênero** (Série Debates em Direitos Humanos). Plataforma de Direitos Humanos (Dhesca Brasil). Curitiba: Terra de Direitos, vol. 1, 2013.
- AZEVEDO, Nadia. Uma análise discursiva de sujeitos com afasia e gagueira. **Linguagem & Ensino** (UCPel), v. 21, p. 433-463, 2018.
- BARION, Isabel Francisco de Oliveira; MACHADO, Maria Cristina Gomes; QUADROS, Raquel dos Santos; COELHO, Gizeli Fermino. A Educação das Mulheres no Século XIX: A Contribuição de Nísia Floresta. In: EDUCERE-XIV Congresso Nacional de Educação, Formação de professores: contextos, sentidos e práticas, 2017, Curitiba. **Anais...** Curitiba: Editora Universitária Champagnat, 2017, p. 1313-1325.
- BARROS, Thiago Henrique Bragato. Por uma teoria do discurso: reconsiderações histórico-conceituais. In: **Uma trajetória da Arquivística a partir da Análise do Discurso**: inflexões histórico-conceituais [recurso eletrônico]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015, 27-71p.
- BEAUVOIR, Simone de. **O Segundo Sexo 2**: a experiência vivida. Tradução de Sérgio Milliet. 2 ed. São Paulo: Difusão Europeia do Livro. 1967.
- BENHOSSI; Marcela; CARVALHO, Daniel Campos de. Antecipando a Organização das Nações Unidas: a ordem jurídica da Liga das Nações como ensaio do Direito Internacional pós-1945. In: JUBILUT, Liliana Lyra; SILVA, João Carlos Jarochinski; RAMINA, Larissa (Orgs.). **A ONU aos 70**: contribuições, desafios e perspectivas. 01 ed. Roraima, RR: Editora UFRR, 2016, p. 16-48.
- BEZERRA, Gleire Belchior de Aguiar; SILVA, Elisiane da. **Nísia Floresta Brasileira Augusta**: Uma mulher à frente de seu tempo. Fundação Ulysses Guimarães, 2016. Disponível em <https://www.fundacaoulysses.org.br/wp-content/uploads/2016/11/Nisia-Floresta-Completo.pdf>. Acesso em: 23 de julho de 2018.
- BIROLI, Flávia. O público e o privado. In: BIROLI, Flávia; MIGUEL, Luis Felipe (Orgs). **Feminismo e Política**. 1 ed. São Paulo: Boitempo, 2014, p. 31-46.
- BIROLI, Flávia; MIGUEL, Luis Felipe. Conclusão. In: BIROLI, Flávia; MIGUEL, Luis Felipe (Orgs). **Feminismo e Política**. 1 ed. São Paulo: Boitempo, 2014, p. 147-152.
- BIROLI, Flávia; MIGUEL, Luis Felipe. Apresentação. In: BIROLI, Flávia; MIGUEL, Luis Felipe (Orgs). **Teoria política e feminismo**: abordagens brasileiras. 1 ed. Vinhedo: Editora Belo Horizonte, 2012, p. 7-14.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Atualizada até a Emenda Constitucional n.99, de 14 de dezembro de 2017; Constituição do Estado de São Paulo. Atualizada até a Emenda Constitucional n. 46, de 8 de junho de 2018; Declaração Universal dos Direitos Humanos. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2019, 408p.

BRASIL. Constituição (1824). **Constituição Política do Império do Brasil de 1824**. RJ, mar. 1824. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao24.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao24.htm). Acesso em: 05 ago. 2021

BRASIL. Lei nº 14.164, de 10 de junho de 2021. **Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996** (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para incluir conteúdo sobre a prevenção da violência contra a mulher nos currículos da educação básica, e institui a Semana Escolar de Combate à Violência contra a Mulher, Brasília, DF, jun. 2021. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2019-2022/2021/Lei/L14164.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2021/Lei/L14164.htm). Acesso em: 06 set.2021.

BRASIL. Lei nº 12.527/11, de 18 de novembro de 2011. **Lei de Acesso à Informação**, Brasília, DF, nov. 2011. Disponível em: <http://www.acessoainformacao.gov.br/assuntos/conheca-seu-direito/a-lei-de-acesso-a-informacao>. Acesso em: 12 jan. 2019.

BRASIL, Lei nº 11.340, de 7 de Agosto de 2006. **Lei Maria da Penha**. Brasília, DF, ago. 2006. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2006/Lei/L11340.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11340.htm). Acesso em: 02/11/2021.

BUGIATO, Caio. Uma Breve Apresentação da Organização das Nações Unidas. In: JUBILUT, Liliana Lyra; SILVA, João Carlos Jarochinski; RAMINA, Larissa (Orgs.). **ONU aos 70: contribuições, desafios e perspectivas**. 01 ed. Roraima, RR: Editora UFRR, 2016, p. 173-189.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: Feminismo e subversão da identidade**. Tradução de Renato Aguiar. 1 ed. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira. 2003.

CAVALCANTI, Erika Caroline de Oliveira. **Inovação pedagógica para uma cultura escolar: o ciclo de alfabetização da rede municipal do Recife (1986 a 1988)**. Brasil. 2013. 259f. Dissertação de Mestrado. Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife – PE, 2013.

CASTRO, Luciana Martins. A Contribuição de Nísia Floresta para a Educação Feminina: pioneirismo no Rio de Janeiro oitocentista. Dossiê História e Educação. **Revista Outros Tempos**. v. 7, n 10, p. 237-256, 2010.

CILLA, Karen Christina Dias da Fonseca. **A Proposta Curricular Do Estado De São Paulo: um discurso pedagógico autoritário?**, Brasil. 2013. 143 f. Dissertação de

Mestrado. Pós-Graduação em Ensino, História e Filosofia das Ciências e da Matemática, Universidade Federal do ABC, Santo André – SP, 2013.

CILLA, Karen Christina Dias Fonseca; COSTA, Lucio Campos. A análise de discurso como metodologia para o estudo de políticas educacionais: o caso da proposta curricular do estado de São Paulo. **Interacções**, v. 11, p. 233-242, 2015.

CORTÊS, Iáris Ramalho. Direito - A Trilha Legislativa da Mulher. In.: Carla Bassanezi Pinsky; Joana Maria Pedro (Orgs.). **Nova História das Mulheres no Brasil**. 1 ed. São Paulo: Contexto, 2020, p. 260-285.

COURTINE, Jean-Jacques. Definição de orientações teóricas e construção de procedimentos em Análise do Discurso. **Policromias** - Revista de Estudos do Discurso, Imagem e Som, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 14-35, jan./jun. 2016.

DUARTE, Constância Lima. **As viagens de Nísia Floresta**: memória, testemunho e história. *Convergência Lusíada*, Minas Gerais, n. 36, p. 51-62, jul./dez. 2016.

DUARTE, Constância Lima. Estudo e Notas In. FLORESTA, Nísia (1810-1885). **Ensaio**: Direitos das mulheres e injustiça dos homens, 1832: A mulher, de 1859. Belo Horizonte: Editora Luas, 2020. 148p.

DUARTE, Constância Lima. **Nísia Floresta** (Coleção Educadores). 1 ed. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. 166p.

FERREIRA, Ligia Fonseca. Itinerário de uma viajante brasileira na Europa: Nísia Floresta (1810-1885) de Nísia. **Revista do Centro de Pesquisa e Formação**, São Paulo, n. 3, p. 22-44, nov. 2016.

FERREIRA, Maria Cristina Leandro; COSTA, Isaac. Sobre a Ética do Analista. In.: Dalexon Sérgio da Silva; Claudemir dos Santos Silva (Orgs.). **Pêcheux em (dis)curso entre o já-dito e o novo. Uma homenagem à professora Nadia Azevedo**. Vol. 2. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021, p. 21-37.

FLORES, Giovanna Gertrudes Benedetto; NECKEL, Nádia Régia Maffi; GALLO, Solange Maria Leda. Vem pra Rua: Sentidos em deslizamento na cena política brasileira. In: Giovanna Gertrudes Benedetto Flores; Nádia Régia Maffi Neckel; Solange Maria Leda Gallo. (Orgs.). **Análise de Discurso em Rede**: Cultura e Mídia. 01 ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015, p. 55-72.

FLORESTA, Nísia. **Conselhos a minha Filha**. 2 ed. Rio de Janeiro: Tipografia de F. de Paula Brito, 1845.

FLORESTA, Nísia. **Discurso que as suas Educandas Dirigiu Nísia Floresta Brasileira Augusta**. Rio de Janeiro: Tipografia de F. de Paula Brito, 1847.

FLORESTA, Nísia. **Ensaio**: Direitos das mulheres e injustiça dos homens, 1832: A mulher, de 1859/Nísia Floresta Brasileira Augusta; estudo e notas de Constância Lima Duarte. Belo Horizonte: Editora Luas, 2020. 148p.



FLORESTA, Nísia. Direitos das mulheres e injustiça dos homens. In: Gleire Belchior de Aguiar Bezerra; Elisiane da Silva (Orgs.). **Nísia Floresta Brasileira Augusta: Uma mulher à frente de seu tempo**. Fundação Ulysses Guimarães, 2016. Disponível em: <https://www.fundacaoulysses.org.br/wp-content/uploads/2016/11/Nisia-Floresta-Completo.pdf>. Acesso em: 23 de julho de 2018.

FLORESTA, Nísia. **Opúsculo humanitário**, 1853 (estudo introdutório e notas de Peggy Sharpe-Valadares). São Paulo: Cortez; [Brasília, DF]: INEP, 1989. (Biblioteca da educação. Série 3; mulher tempo, v. 1).

FRIEDAN, Betty. **Mística Feminina**. Tradução de Áurea B. Weissenberg. Petrópolis: Editora Vozes Limitada. 1971.

GALVÃO, Sarah Fantin de Oliveira Leite. **Formação da identidade profissional das mulheres no ensino superior: currículo e relações culturais de gênero**. Brasil, 2018, 177 fls. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação: currículo. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP, 2018.

GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. **História da educação brasileira**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

HAHNER, June E. Mulheres da Elite - Honra e Distinção das Famílias. In.: Carla Bassanezi Pinsky; Joana Maria Pedro (Orgs.). **Nova História das Mulheres no Brasil**. 1 ed. São Paulo: Contexto, 2020, p. 43-64.

INDURSKY, Freda. O texto nos estudos da linguagem: especificidades e limites. In: Eni Puccinelli Orlandi; Suzy Lagazzi-Rodrigues (Orgs.). **Discurso e textualidade**. 03 ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015, p. 33-80.

INDURSKY, Freda. Formação discursiva: ela ainda merece que lutemos por ela?. In: II Seminário de Estudos em Análise do Discurso: mapeando conceitos, confrontando limites, 2005, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: UFRGS, 2005, p. 1-11.

KYRILLOS, Gabriela de Moraes. **Os Direitos Humanos das Mulheres do Brasil a partir de uma Análise Interseccional de Gênero e Raça sobre a Eficácia da Convenção para a Eliminação de todas as formas de Discriminação contra Mulher (CEDAW)**. Brasil, 2018, 289 fls. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Direito. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2018.

LAGAZZI, Suzy. A Materialidade significativa em Análise. In: Leda Verdiani Tfouni; Dionéia Motta Monte-Serrat; Paula Chiaretti (Orgs.) **A Análise do Discurso e suas Interfaces**. São Carlos: Pedro 7 João Editores, 2011, p. 311-324.

LAGE, Lana; NADER, Maria Beatriz. Violência contra a Mulher – Da Legitimação à Condenação Social. In.: Carla Bassanezi Pinsky; Joana Maria Pedro (Orgs.). **Nova História das Mulheres no Brasil**. 1 ed. São Paulo: Contexto, 2020, p. 286-312.

LASMAR, Jorge Mascarenhas; CASARÕES, Guilherme Stolle Paixão. **A Organização das Nações Unidas**. 1 ed. Belo Horizonte: Del Rey, 2006.

LERNER, Gerda. **A criação do patriarcado**: história da opressão das mulheres pelos homens. Tradução de Luiza Sellera. 1 ed. São Paulo: Cultrix, 2019.

LIMA, Adriane Raquel Santana de. **Educação para as mulher e processos de descolonização da América Latina no século XIX**: Nísia Floresta e Soledad Acosta de Samper. Brasil, 2016, 260 fls. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Pará, Belém, PA, 2016.

LIMA, Adriane Raquel Santana de. Educação para Mulheres na América Latina: Uma Análise Decolonial dos Escritos de Nísia Floresta e Soledad Acosta de Samper. In.: **38ª Reunião Nacional da ANPEd**, 2017, São Luís. Democracia em risco: a pesquisa e a pós-graduação em contexto de resistência. São Luís: UFMA, 2017, p. 01-15.

MARIANI, Bethania; MOREIRA, Carla; ESTRELA, Rebeca. A Produção de Conhecimento em Análise do Discurso e sua Circulação em Meio Digital: Problemáticas e Perspectivas. In.: Dalexon Sérgio da Silva; Claudemir dos Santos Silva (Orgs.). **Pêcheux em (dis)curso entre o já-dito e o novo. Uma homenagem à professora Nadia Azevedo**. Vol. 2. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021, p. 333-356.

MARIANI, Bethânia Sampaio Corrêa. Significantes e sentidos, inconsciente e ideologia. In: Vanice Sargentini; Maria do Rosário Gregolin. (Orgs.). **Análise do discurso**: herança, métodos, objetos. 01 ed. São Carlos: Claraluz, 2008, v. 01, p. 143-152.

MARTINS, Simone Maria; CRUZ, Antonio Donizeti. Nísia Floresta: uma voz oculta na literatura brasileira. **Raído**, v.10, n.21, p. 69-89, 2016.

MATOS, Maria Izilda; BORELLI, Andrea. Trabalho - Espaço Feminino no Mercado Produtivo. In.: Carla Bassanezi Pinsky; Joana Maria Pedro (Orgs.). **Nova História das Mulheres no Brasil**. 1 ed. São Paulo: Contexto, 2020, p. 126-147.

MAZIÈRE, Francine. **Análise do Discurso**: história e práticas. Tradução Marcos Marcionilo. 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.130p.

MAZZOLA, Renan Belmonte. Michel Pêcheux: os limites de um projeto. In: **O cânone visual**: as belas-artes em discurso [recurso eletrônico]. São Paulo: Editora UNESP; Cultura Acadêmica, 2015, p. 69-96.

MEDEIROS, Alisson Diêgo Dias de. **“Mas pelo fato de poder ter sempre estado oculto quando terá sido o óbvio”**: uma análise do discurso das publicações dos Organismos Governamentais de Políticas para as Mulheres sobre violência contra a mulher. Brasil, 2020. 134fls. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Letras. Universidade Federal de Pernambuco, Recife, PE, 2020.

MIGUEL, Luis Felipe. A igualdade e a diferença. In: BIROLI, Flávia; MIGUEL, Luis Felipe (Orgs). **Feminismo e Política**. 1 ed. São Paulo: Boitempo, 2014, p. 63-77.

MIGUEL, Luis Felipe. O feminismo e a política. In: BIROLI, Flávia; MIGUEL, Luis Felipe (Orgs). **Feminismo e Política**. 1 ed. São Paulo: Boitempo, 2014, p. 17-29.

MILNER, Jean-Claude. Linguística e psicanálise. **Revista Estudos Lacanianos**, v. 03, n. 04, p. 1-9, 2010.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

OLIVEIRA, Alana Lima de. **Direitos das Mulheres: um enfoque sobre Nísia Floresta e a política da tradução cultural**. Brasil. 2015. 93f. Dissertação de Mestrado. Pós-Graduação em Ciências Jurídicas. Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, PB, 2015.

OLIVEIRA, Tatyane Guimarães. “**Acredita no que eu tô dizendo pelo amor de Deus!**” **Aplicação da Lei Maria da Penha e as contradições de uma justiça (vio)lenta**. Brasil, 2018, 273 fls. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Estudos Interdisciplinares sobre mulheres, gênero e feminismo. Universidade Federal da Bahia, Salvador, BA, 2018.

ONU. Organização das Nações Unidas, ONU. **About Us**. 2021a. Disponível em: <https://www.un.org/en/about-us>. Acesso em: 11 de agosto de 2021.

ONU. Organização das Nações Unidas, ONU. **El sistema de las Naciones Unidas**. 2021b. Disponível em: <https://www.un.org/es/about-us/un-system>. Acesso em: 14 de agosto de 2021.

ONU Brasil. Organização das Nações Unidas, ONU Brasil. **As Nações Unidas no Brasil**. 2021a. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/about/about-the-un>. Acesso em: 16 de agosto de 2021.

ONU Brasil. Organização das Nações Unidas, ONU Brasil. **Os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável no Brasil, Educação de Qualidade**. 2021b. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs/4>. Acesso em: 16 de agosto de 2021.

ONU Mulheres. Organização das Nações Unidas, ONU Mulheres. **Declaração e plataforma de ação da IV Conferência Mundial sobre a mulher: Pequim 1995**. Instrumentos internacionais de direitos das mulheres. 1995. Disponível em: [http://www.onumulheres.org.br/wp-content/uploads/2013/03/declaracao\\_beijing.pdf](http://www.onumulheres.org.br/wp-content/uploads/2013/03/declaracao_beijing.pdf). Acesso em: 18 de março de 2020.

ONU Mulheres. Organização das Nações Unidas, ONU Mulheres. **Documentos de referência**. 2020a. Disponível em: <http://www.onumulheres.org.br/onu-mulheres/documentos-de-referencia/>. Acesso em: 18 de março de 2020.

ONU Mulheres. Organização das Nações Unidas, ONU Mulheres. 2021a. **La participación de las mujeres y la adopción de decisiones por ellas de forma plena y efectiva en la vida pública, así como la eliminación de la violencia, para lograr la igualdad entre los géneros y el empoderamiento de todas las mujeres**

y las niñas. 2021. Disponível em: <https://undocs.org/es/E/CN.6/2021/L.3>. Acesso em: 02 de dezembro de 2021.

ONU Mulheres. Organização das Nações Unidas, ONU Mulheres. 2021b. **Maior encontro da ONU sobre os direitos das mulheres apela ao aumento da liderança das mulheres na vida pública às vésperas do Fórum de Igualdade de Geração de 2021**. 2021. Disponível em: <https://www.unwomen.org/en/csw/csw65-2021>. Acesso em: 02 de dezembro de 2021.

ONU Mulheres. Organização das Nações Unidas, ONU Mulheres Brasil. **Mulheres e COVID-19: cinco coisas que os governos podem fazer agora**. 2020c. Disponível em: <http://www.onumulheres.org.br/noticias/mulheres-e-covid-19-cinco-coisas-que-os-governos-podem-fazer-agora/>. Acesso em: 10 de junho de 2020.

ONU Mulheres. Organização das Nações Unidas, ONU Mulheres Brasil. **ONU Mulheres faz lista de checagem de ações governamentais para inclusão da perspectiva de gênero na resposta à Covid-19**. 2020b. Disponível em: <http://www.onumulheres.org.br/noticias/onu-mulheres-faz-lista-de-chechagem-de-acoes-governamentais-para-inclusao-da-perspectiva-de-genero-na-resposta-a-covid-19/>. Acesso em: 10 de junho de 2020.

ONU Mulheres. Organização das Nações Unidas, ONU Mulheres. **Sobre a ONU Mulheres**. 2021c. Disponível em: <http://www.onumulheres.org.br/onu-mulheres/sobre-a-onu-mulheres/> Acesso em: 17 de agosto de 2021.

ONU Mulheres. Organização das Nações Unidas, ONU Mulheres. **Transformando Nosso Mundo: A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável**. 2015. Disponível em: <http://www.onumulheres.org.br/wp-content/uploads/2013/03/agenda2030-pt-br.pdf>. Acesso em: 16 de agosto de 2021.

OPAS. Organização Pan-Americana da Saúde. **Folha informativa COVID-19 – Escritório da OPAS e da OMS no Brasil**. 2021. Disponível em <https://www.paho.org/pt/covid19>. Acesso em: 10 de fevereiro de 2022.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **A linguagem e seu funcionamento**: as formas do discurso 2 ed. Campinas, SP: Pontes, 1987.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de Discurso**: Princípios e Procedimentos. 12 ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015. 98p.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **As formas do silêncio**: no movimento dos sentidos. 6 ed. Campinas, SP: Unicamp, 2007a.

ORLANDI, Eni Puccinelli. Educação em direitos humanos: um discurso. In: Silveira et al. (Orgs). **Educação em Direitos Humanos**: Fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: Editora Universitária, 2007b. 513p.

ORLANDI, Eni Puccinelli. Entrevista: Eni Orlandi. Rio de Janeiro: TEIAS, nº 13-14, jan/dez, ano 7, 2006. **Entrevista** concedida a Raquel Goulart Barreto. Disponível em:

<<https://www.icict.fiocruz.br/sites/www.icict.fiocruz.br/files/Analise%20do%20Discurso%20-%20Eni%20Orlandi.pdf>>. Acesso em 08 jan. 2018.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Eu, Tu, Ele - Discurso e Real da História**. 02 ed. Campinas, SP: Pontes, 2017a. 344p.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Discurso em Análise: sujeito, sentido, ideologia**. 03 ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017b.

ORLANDI, Eni Puccinelli; LAGAZZI-RODRIGUES, Suzy (Orgs.). **Introdução às ciências da linguagem: Discurso e Textualidade**. 3. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Terra à vista - discurso do confronto: velho e novo mundo**. 01 ed. Campinas, SP: Cortez Editora, 1990.

PAES, Bárbara. **Acesso à informação e direito das mulheres** [recurso eletrônico]. São Paulo: Artigo 19 Brasil, 2016.

PATTI, Elci Antônia de Macedo Ribeiro. **O que pode uma mulher?** Sexualidade, Educação e Trabalho. (Série Dissertações e Teses, n. 13). Franca: UNESP-FHDSS, 2004, 90p.

PÊCHEUX, Michel. A Análise de Discurso: três épocas (1983). In: GADET, Françoise; HAK, Tony. **Por uma Análise Automática do Discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. Campinas: Ed. da Unicamp, 1997, p.311-8.

PILETTI, Claudino; PILETTI, Nelson. **História da educação: de Confúcio a Paulo Freire**. 1 ed. São Paulo: Contexto, 2013.

PINSKY, Carla Bassanezi. **Imagens e Representações 2 – A Era dos Modelos Flexíveis**. In.: Carla Bassanezi Pinsky; Joana Maria Pedro (Orgs.). **Nova História das Mulheres no Brasil**. 1 ed. São Paulo: Contexto, 2020, p. 512 - 543.

PIOVESAN, Flávia; KAMIMURA, Akemi. **O Brasil no Sistema ONU de Proteção dos Direitos Humanos**. In: JUBILUT, Liliana Lyra; SILVA, João Carlos Jarochinski; RAMINA, Larissa (Orgs.). **A ONU aos 70: contribuições, desafios e perspectivas**. 01 ed. Roraima, RR: Editora UFRR, 2016, p. 569-573.

PRADO, Maria Ligia; FRANCO, Stella Scatena. **Cultura e Política - Participação Feminina no Debate Público Brasileiro**. In.: Carla Bassanezi Pinsky; Joana Maria Pedro (Orgs.). **Nova História das Mulheres no Brasil**. 1 ed. São Paulo: Contexto, 2020, p. 194-217.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do Trabalho Científico** [recurso eletrônico]: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico. 2. ed. Editora Feevale, 2013.

PROJETO MEMÓRIA NÍSIA FLORESTA. **Uma mulher à frente de seu tempo: Direitos das Mulheres e Injustiça dos Homens**. 2006. Disponível em: <http://www.projetomemoria.art.br/NisiaFloresta/pro.html>. Acesso em: 12 jan. 2021.

RAMOS, Thaís Valim; FERREIRA, Maria Cristina Leandro. Para além de rituais e costumes: o que podemos dizer sobre a noção de cultura em análise do discurso? **Estudos da Língua(gem)**, Vitória da Conquista, v. 14, p. 139-154, 2016.

ROSA, Graziela Rinaldi da. **Transgressão e moralidade na formação de uma “matrona esclarecida”**: contradições na Filosofia de Educação nisiana. 2012. 350 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2012.

ROSA, Renata de Melo. A ONU, setenta anos depois, para que serve? In: JUBILUT, Liliana Lyra; SILVA, João Carlos Jarochinski; RAMINA, Larissa (Orgs.). **A ONU aos 70: contribuições, desafios e perspectivas**. 01 ed. Roraima, RR: Editora UFRR, 2016, p. 569-573.

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação - Mulheres Educadas e a Educação de Mulheres. In.: Carla Bassanezi Pinsky; Joana Maria Pedro (Orgs.). **Nova História das Mulheres no Brasil**. 1 ed. São Paulo: Contexto, 2020, p. 333-359.

SARLET, Ingo Wolfgang. Mark Tushnet e as assim chamadas dimensões ('Gerações') dos Direitos Humanos e Fundamentais: Breves notas. **Revista Estudos Institucionais**, Rio de Janeiro, v. 02, p. 498-516, 2016.

SARMENTO, Diva C. Criação dos Sistemas Municipais de Ensino. In: YAZBECK, Dalva C. de Menezes & SARMENTO, Diva C. (Orgs.) **Escola e Sistemas de Ensino: memória, gestão e saberes**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2009.

SCOTT, Joan. **Gênero: uma categoria útil para análise histórica**. Tradução de Christine Rufino Dabat e Maria Betânia Ávila. New York: Columbia University Press. 1989.

SHARPE-VALADARES, Peggy. Introdução e notas. In.: SHARPE-VALADARES, Peggy. **Opúsculo Humanitário**. São Paulo: Cortez, 1989.

SILVA, Dalexon Sérgio da. Freiras silenciadas *versus* “santos” padres abusadores, o poder está na posição: Análise discursiva de uma reportagem sobre casos de abusos sexuais na igreja católica da França. **Intersecções**, Rio de Janeiro, ed. 27, ano 12, n.1, p. 158-175, maio. 2019.

SILVA, Elizabeth Maria da. **Mulheres emancipai-vos!**: um estudo sobre o pensamento pedagógico feminista de Nísia Floresta. 2014a. 215f. Dissertação de Mestrado. Pós-Graduação em Educação Contemporânea, Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru – PE, 2014a.

SILVA, Jonathan Raphael Bertassi da. Tessituras e teceduras sobre o amor e cibercultura discursivizadas em "Catfish". In: GARCIA, Dantielli Assumpção; GALLI, Fernanda Correa Silveira; SILVA, Jonathan Raphael Bertassi da; SOUSA, Lucília

Maria Abrahão e; CHICOTE, Maria Luísa Lopes; YAHO, Thaís Harumi Manfré (Org.). **Ressonâncias de Pêcheux em nós**. 01 ed. São Carlos: Pedro & João, 2014b, p. 177-190.

SOIHET, Raquel. Movimento de Mulheres - A Conquista do Espaço Público. In.: Carla Bassanezi Pinsky; Joana Maria Pedro (Orgs.). **Nova História das Mulheres no Brasil**. 1 ed. São Paulo: Contexto, 2020, p. 218-237.

SOUSA, Pedro de. **Análise do discurso**. Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2011. 114p.

SOUSA, Edson Luiz André de; ENDO, Paulo Cesar. **Itinerário para uma leitura de Freud**. Totem e Tabu. 01 ed. Porto Alegre: L&PM, 2013, p. 7-15.

SOUSA, Maria Lidiana Dias de. **Nas sombras do feminino: entre Nísia Floresta e Maria da Penha**. 2012. 101f. Dissertação de Mestrado. Pós-Graduação em Letras, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Pau dos Ferros - RN, 2012.

SOUZA, Cristiane Gomes de. **"Mulher" de negócios no discurso do empreendedorismo: a liberdade em condições de subalternidade**. Brasil, 2019, 172 fls. Tese de Doutorado. Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, AL, 2019.

TELES, Jéssica Fonseca. **Choque de civilizações: a proibição do uso do véu islâmico no Ocidente sob as perspectivas da laicidade, da proteção da mulher e da segurança**. 2017. 136f. Dissertação de Mestrado. Pós-Graduação em Direito, Universidade Federal da Bahia, Salvador - BA, 2017.

WOLLSTONECRAFT, Mary. **Reivindicações dos Direitos da Mulher**. Tradução Celina Vergara. 01 ed. São Paulo: Lafonte, 2020.

ZAMUR, Andrea Cristina Godoy. Os órgãos principais e a estrutura da ONU. In: JUBILUT, Liliana Lyra; SILVA, João Carlos Jarochinski; RAMINA, Larissa (Orgs.). **A ONU aos 70: contribuições, desafios e perspectivas**. 01 ed. Roraima, RR: Editora UFRR, 2016, p. 190-214.

ZOPPI-FONTANA, Mônica Graciela; FERRARI, Ana Josefina (Orgs.). **Mulheres em discurso: identificação de gênero e práticas de resistência**. Vol 2. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017.

**APÊNDICE A - PRODUÇÕES ACADÊMICAS RELACIONADAS AO OBJETO  
DISCURSIVO ATRAVÉS DE ESTUDOS SOBRE NÍSIA FLORESTA EM ACERVOS  
DIGITAIS**

As dezessete pesquisas encontradas na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações Brasileiras, entre 1999 a 2019, apresentam os seguintes títulos e autores:

Nº	TÍTULO	AUTOR	ÁREA/UNIVERSIDADE	ANO
01	Pedagogia da oprimida: a contribuição feminina do pensamento pedagógico brasileiro	Natatcha Priscilla Romão	Doutorado em Educação (UNINOVE)	2019
02	Vozes da escrita feminina no Brasil: da função social ao poder humanizador da poesia	Simone Maria Martins	Doutorado em Letras (UNIOESTE)	2019
03	A educação das mulheres no Brasil: Nísia Floresta e a experiência do colégio Augusto (1838-1849)	Gabriel Battazza Lonza	Mestrado em Ciências Sociais (PUC)	2019
04	Direito das mulheres e injustiça dos homens: a tradução utópico-feminista de Nísia Floresta	Catarina Alves Coelho	Mestrado em Estudos da Tradução (USP)	2019
05	Entre o fim do século XIX e o início do século XX	Marlene Rodrigues Brandolt	Doutorado em Literatura (UFSC)	2017
06	Nísia Floresta: memória e história da mulher intelectual oitocentista	Laura Sánches Pereira Battistella	Mestrado em Sociedade, Cultura e Fronteiras (UNIOESTE)	2017
07	Vozes subalternas: produções de autoria feminina na pós-colonização do Brasil	Ana Carolina dos Reis Fernandes	Mestrado em Ciências Sociais (UNESP)	2016
08	Educação para mulheres e processos de descolonização da América Latina no século XIX: Nísia Floresta e Soledad Acosta de Samper	Adriane Raquel Santana de Lima	Doutorado em Educação (UFPA)	2016
09	A lágrima de um caeté, Nísia Floresta, como <i>corpus</i> sensível e possível para o 9º ano	Waldemar Valença Pereira	Mestrado em Letras (UFS)	2015
10	Direito das mulheres: um enfoque sobre Nísia Floresta e a Política da Tradução Cultural	Alana Lima de Oliveira	Mestrado em Ciências Jurídicas (UFPB)	2015
11	Mulheres, emancipai-vos! Um estudo sobre o pensamento pedagógico feminista de Nísia Floresta	Elizabeth Maria da Silva	Mestrado em Educação (UFPE)	2014
12	A responsabilidade enunciativa em Itinéraire d'un Voyage em Allemagne	Alyanne de Freitas Chacon	Doutorado em Linguística Aplicada (UFRN)	2013
13	Transgressão e moralidade na formação de uma "matrona esclarecida": contradições na filosofia de educação nisiana	Graziela Rinaldi da Rosa	Doutorado em Educação (UNISINOS)	2012



14	O Discurso autobiográfico nos relatos de viagem de Nísia Floresta	Alvanne de Freitas Chacon	Mestrado em Estudos da Linguagem (UFRN)	2011
15	O Indianismo e o Problema da Identidade Nacional em 'A lágrima de um Caeté' de Nísia Floresta	Stélio Torquato Lima	Doutorado em Letras (UFPB)	2008
16	Correspondência de viagem: brasileiros na Europa oitocentista 1855 a 1898	Janete Flor de Maio Fonseca	Doutorado em História (UFMG)	2007
17	Uma viajante Brasileira na Itália no Risorgimento: Tradução Comentada do Livro Trois Ans en Italie Suivis d'un Voyage en Grece (Vol I – 1864; Vol II S/D)	Sônia Valéria Marinho Lúcio	Doutorado em Teoria e História Literária (UNICAMP)	1999

Descrição dos doze artigos científicos encontrados no Portal de Periódicos da Capes, entre 2002 e 2016:

Nº	TÍTULO	AUTOR	REVISTA CIENTÍFICA	ANO
01	Recolher as âncoras em busca de liberdade: Gênero e viagem em Nísia Floresta (Europa, 1856-1885)	Ludmila de Souza Maia	Varia História (MG)	2018
02	Nísia Floresta: uma voz oculta na literatura brasileira	Simone Maria Martins e Antonio Donizete Cruz	Raído (MS)	2016
03	History, Culture and Memory: Nisia Floresta Literature as Women's Rights Source	Alana Lima de Oliveira	Direito, Arte e Literatura (SP)	2016
04	Overthrowing the Floresta-Wollstonecraft Myth for Latin American Feminism	Eileen Hunt Botting e Charlotte Hammond Mathews	Gender & History (EUA)	2014
05	Debates sobre educação feminina no século XIX: Nísia Floresta e Maria Amália Vaz de Carvalho	Emery Marques Gusmão	Estudos Históricos (RJ)	2012
06	Nísia Floresta: Itinerário de uma viagem à Alemanha	Marcio Dantas	Odisséia (RN)	2012
07	O livro 'Direitos das mulheres e injustiça dos homens' de Nísia Floresta: literatura, mulheres e o Brasil do século XIX	Isabela Candeloro Campoi	História (SP)	2011
08	As viagens e o discurso autobiográfico de Nísia Floresta	Constância Lima Duarte	Matraga (RJ)	2009
09	Nísia Floresta: O Conhecimento como Fonte de Emancipação e a Formação da Cidadania Feminina	Cleide Rita Silvério de Almeida e Elaine Teresinha Dal Mas Dias	Historia de la Educación Latinoamericana (CO)	2009
10	As viagens de Nísia Floresta: memória, testemunho e história	Constância Lima Duarte	Estudos Feministas (SC)	2008
11	Nísia Floresta: a primeira feminista do Brasil	Susan Canty Quinlan	Luso-Brazilian (Wisconsin/USA)	2008
12	Flora Tristán y Nísia Floresta: cosmopolitismo y género en el siglo XIX	Lidia Santos	Crítica Literaria y de Cultura (EUA)	2002

Descrição dos seis artigos encontrados na Scielo, entre 1997 a 2019:

Nº	TÍTULO	AUTOR	REVISTA CIENTÍFICA	ANO
01	Educação das Mulheres na América Latina: um olhar decolonial	Adriane Santana Lima	Educação e Realidade (RS)	2019
02	Páginas da escravidão: raça e gênero nas representações de cativos brasileiros na imprensa e na literatura oitocentista	Ludmila de Souza Maia	Revista História (SP)	2017
03	Viajantes de Saias: escritoras e ideias antiescravistas numa perspectiva transnacional (Brasil, século XIX)	Ludmila de Souza Maia	Revista Brasileira de História (SP)	2014
04	Verdad, poder y saber: escritura de viajes feminina	Nara Araújo	Estudos Feministas (SC)	2008
05	Nísia Floresta e as mulheres de letras no Rio Grande do Norte: pioneiras na luta e pela cidadania	Rachel Soihet	Estudos Feministas (SC)	2005
06	Nísia Floresta, O Carapuceiro e outros ensaios de tradução cultural	Fraya Frehse	Antropologia (SP)	1997

Estudos sobre Nísia Floresta nos acervos digitais da Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações (17), com produções entre 1999 a 2019; no Portal de Periódicos de Capes (12), com artigos de 2002 a 2016; e na Scielo (6), com produções entre 1997 a 2019, totalizam trinta e cinco (35) trabalhos, descritos abaixo:

NÍVEL ACADÊMICO	REGIÃO	ÁREA
ARTIGOS = 51% TESE = 26% DISSERTAÇÃO = 23%	SUDESTE = 40% SUL = 23% NORDESTE = 20% INTERNACIONAL = 11% CENTRO-OESTE = 3% NORTE = 3%	LETRAS = 28% HISTÓRIA = 26% EDUCAÇÃO = 14% INTERDISCIPLINAR = 20% CIÊNCIAS SOCIAIS = 6% CIÊNCIAS JURÍDICAS = 3% ANTROPOLOGIA = 3%

Fonte: Autoral (2020).

Quadro I: Percentuais correlatos à produção científica.

Em percentuais, conforme apresentação acima, podemos observar que a região sudeste apresenta o maior número dessas produções (40%), mediante artigos (51%). Na área de Letras (28%), por exemplo, encontramos estudos sobre Nísia, abordando identidade, cultura e gênero na literatura brasileira, estudos comparativos com outras autoras, teoria e história literária e outras teorias.

A segunda maior área encontrada foi História (26%), abordando memória, história intelectual, social e literária; seguida pela área de Educação (14%) sobre o pensamento pedagógico e filosofia da educação de Floresta; além de artigos com temas afins na área interdisciplinar (20%), que correspondem a estudos de gênero, direito, literatura, dentre outros.

Por fim, e de maneira mais discreta, temos as áreas de pós-graduação em Ciências Sociais (6%), com estudos pós-coloniais e de gênero, abrangendo autoria feminina e educação da mulher em Nísia Floresta; e Ciências jurídicas (3%), abordando direito comparado sobre direito das mulheres e tradução cultural, esse também em Antropologia (3%), com enfoque em Floresta.

A maior parte dessas produções aborda a temática sobre mulheres e direitos, o que remete ao presente objeto discursivo, incluindo feminismo e divórcio, intelectualidade e educação, legislação em defesa da mulher, luta e emancipação feminina, dentre outras.

De acordo com a variedade de temas relacionados ao presente objeto, outros chamam atenção por pesquisas sobre a vida e obras de Floresta, entre contribuições e contradições, bem como os registros de viagem por ela realizados. No entanto, nenhuma dessas produções utilizou a Análise do Discurso de linha francesa, o que nos motivou a uma abordagem diacrônica para compreender o que se pesquisa sobre a referida autora e educadora.

Importante ressaltar que, devido ao baixo quantitativo de trabalhos entre dissertações, teses e artigos sobre Nísia Floresta, registrados nesses sítios de busca selecionados, utilizamos seu nome de maneira diversa, a partir das variadas assinaturas de como ela é conhecida, tanto pelo pseudônimo quanto pelo nome de batismo e ambos, na tentativa de não descartar nenhuma produção acadêmica.

## APÊNDICE B – PRODUÇÕES ACADÊMICAS SOBRE O OBJETO DISCURSIVO “DIREITOS DAS MULHERES” EM ACERVOS DIGITAIS

A descrição das cinco pesquisas encontradas na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações Brasileiras apresentam os seguintes títulos e seus autores:

Nº	TÍTULO	AUTOR	ÁREA/UNIVERSIDADE	ANO
01	Entre a liberdade e a opressão: as charges na representação do sujeito mulher na busca pela igualdade de direito.	Sarah Carime Braga Santana	Mestrado em Estudos da Linguagem (UFG)	2019
02	“Não os liberte, nós cuidamos disso”: as muçulmanas e a construção dos seus direitos no contexto europeu.	Maria Eduarda Antônio Oliveira	Mestrado em Ciência Política (UFPE)	2018
03	Feminismo e empoderamento: discursos contra-hegemônicos nas propagandas de cosméticos para mulheres.	Érika Ramos Ribeiro	Mestrado em Letras (UFSE)	2018
04	As mulheres na imprensa alternativa: gênero e feminismo nas páginas do jornal Movimento	Thiago do Vale Pereira Livramento	Mestrado em História (UFSC)	2014
05	A construção de uma discursividade feminista: a revista Renovação na década de 1930.	Maria Leônia Garcia Costa Carvalho	Doutorado em Letras e Linguística (UFAL)	2009

O artigo científico encontrado no Portal de Periódicos da Capes corresponde ao seguinte detalhamento:

Nº	TÍTULO	AUTOR	REVISTA CIENTÍFICA	ANO
01	Análise do discurso de “mulheres de negócio” associadas a business professional women.	Raquel Santos Soares Menezes e Janete Lara de Oliveira	Gestão USP (SP)	2013