

## FEMINISMO E EDUCAÇÃO DAS MULHERES NO BRASIL: O DESPERTAR DA CONSCIÊNCIA POLÍTICA

### *FEMINISM AND WOMEN'S EDUCATION IN BRAZIL: THE AWAKENING OF POLITICAL CONCIIOUSNESS*

Perycles Macedo<sup>1</sup>

#### RESUMO

O presente ensaio objetiva apresentar alguns dos principais marcos da historiografia feminista brasileira para aquelas e aqueles que desejam um primeiro contato com o tema. O texto pretende articular os conceitos de feminismo e consciência política, mostrando como os feminismos brasileiros, desde sua aurora, na segunda metade do século XIX, até o momento atual, apresentam em comum o movimento de partirem de um processo educativo de emancipação e desenvolvimento da consciência política, para estender essa conquista às demais mulheres e, com isso, promover uma transformação social. O ensaio é centrado, sobretudo, na trajetória educacional das mulheres rumo à superação do hiato de gênero na educação e na articulação entre os processos educativos propostos pelos feminismos e o desenvolvimento da consciência política.

**Palavras-chaves:** Feminismo; Educação; Consciência política.

#### ABSTRACT

*This essay aims to present some of the main milestones in Brazilian feminist history for those who want a first contact with the theme. The text intends to articulate the concepts of feminism and political awareness, showing how Brazilian feminisms, from the beginning, in the second half of the 19th century, until the present moment, present in common the movement of starting from an educational process of political awareness emancipation and development, to extend this achievement to other women and, in this way, promote social transformation. The essay mainly addressed women's educational trajectory towards overcoming the gender gap in education and the articulation between the educational processes proposed by feminisms and the development of political consciousness.*

**Keywords:** *Feminism; Education; Political consciousness.*

---

<sup>1</sup> Atualmente é Mestrando pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea da Universidade Federal de Pernambuco. Licenciado em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco/ Campus Agreste. Foi Bolsista de iniciação científica do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) Integrante do grupo de estudos Observatório dos Movimentos Sociais da América Latina da UFPE-CAA. e-mail: [perycles.macedo@ufpe.br](mailto:perycles.macedo@ufpe.br)

## 1. INTRODUÇÃO

Dados os elevados índices educacionais alcançados pelas mulheres atualmente, é possível intuir que todas as barreiras com relação à sua educação já foram transpostas, que nada mais precisa ser feito neste sentido. Contudo, apesar da superação do hiato de gênero na educação, desde a década de 1980 (ALVES; BELTRÃO, 2009), desafios de diversas ordens ainda se impõem a uma quantidade muito significativa de mulheres. Dentre eles, destaca-se a dificuldade de se colocar em áreas de atuação historicamente interpretadas como masculinas (GISI, 2006; MEC/INEP, 2003) e a superação dos discursos sexistas em ambientes educativos que ainda insistem e representar assimetricamente homens e mulheres.

Desde a segunda metade do século XIX, os feminismos têm empreendido uma luta que não pleiteia apenas a liberação feminina como também almeja toda uma reestruturação e reeducação do pensamento educacional em termos políticos. No rastro dessa argumentação, lembramos que a revolução epistemológica, posta em curso pelas teorias feministas – que desnaturalizaram o lugar do homem como sujeito central da história (BEAUVOIR, 2016); que sinalizaram o caráter histórico que estrutura as construções de gênero (SCOTT, 1995); que sustentaram a importância de perceber os diferentes tipos de opressão experimentadas pelas diversas mulheres, sobretudo quando articuladas as categorias de raça e classe (DAVIS, 2019); que descortinaram as possibilidades de ser para além do binarismo (BUTLER, 2020); e mesmo que mostraram o quanto os próprios homens são negados e marginalizados pelo padrão opressor de uma masculinidade inalcançável (CONNEL, 2013) – constitui-se não apenas como uma revolução teórica e social, que se desdobrou em facetas muito distintas, desvelando nuances específicas de diferentes contextos, mas também enquanto uma revolução educacional (BURGINSKY, 2011).

Os significativos avanços conquistados a partir das reivindicações e teorizações feministas, constituem hoje um legado teórico incontornável, além de uma transformação concreta na vida social de diferentes sujeitos e em diversos âmbitos. Contudo, ter ao alcance da memória a trajetória de lutas e conquistas dos movimentos sociais e, particularmente, dos movimentos feministas brasileiros, que apesar das sujeições vivenciadas foram capazes de criar

espaços de resistência e de ressignificação nos momentos mais dramáticos da história do país, tem se constituído como um desafio que se renova a cada uma das investidas de revisionismo histórico e negacionismo científico que se tornaram tão frequentes no momento atual.

Neste sentido, o que o presente ensaio objetiva é apresentar alguns dos principais marcos da historiografia feminista para aquelas e aqueles que desejam um primeiro contato com o tema. O texto que propomos não pretende dar conta da miríade de possibilidades discursivas que se articula com a trajetória dos feminismos brasileiros, nem discutir os embates internos que se desenharam dentro de cada um dos movimentos ou contextos históricos diferentes – é um texto introdutório, centrado sobretudo no itinerário educacional das mulheres. O que pretendemos, é mostrar como os feminismos brasileiros, desde sua aurora, na segunda metade do século XIX, até o momento atual, em suas diferentes atuações, apresentam em comum o movimento de partirem de um processo educativo de emancipação, de desenvolvimento da consciência política, para estender a conquista do direito ao desenvolvimento dessa mesma consciência para outras mulheres e, por conseguinte, para todos os sujeitos.

## **2. FEMINISMOS: TEORIA E PRÁTICA SOCIAL NO BRASIL**

É comum o fato de que, ao falar sobre feminismo, tenhamos a impressão de estar diante de algo sólido, acabado e invariável. Contudo, basta que nos debruçemos brevemente sobre seu percurso histórico, para que percebamos o quanto ele é dinâmico, mutável e heterogêneo.

Mas o que é feminismo afinal? É possível defini-lo? Por onde começar a estudá-lo e conhecê-lo?

Uma definição última de feminismo, sem dúvidas, exigiria um movimento teórico bastante exaustivo e, com igual certeza, deixaria de lado nuances muito significativas. Certamente não pretendemos oferecer tal definição final – ela nem seria adequada, uma vez que as transformações dos feminismos não chegaram, e talvez não cheguem, ao final – contudo, acreditamos que algumas palavras elucidativas sejam possíveis nesse sentido.

Grosso modo, não é possível falar acertadamente em feminismo. A título de nota, feminismos, no plural, é uma maneira mais adequada para se referir a esse complexo e heterogêneo grupo de movimentos, que é, em parte, filosófico/epistemológico, em parte ativista/revolucionário e que, centrado na trajetória e na experiência de superação das mulheres, construiu, uma robusta tradição teórica e significativos avanços sociais que não se limitam a elas, mas se estendem à toda sociedade. Com efeito, perseguir alguns aspectos dos feminismos enquanto movimentos epistemológicos e sociais, pode nos aproximar de uma compreensão mais ampla a respeito desta modalidade da prática social.

Desde o século XVII, na Europa, as discussões mais progressistas da Modernidade pré-iluminista compreendem que existe algo de inadequado e desigual na maneira como a sociedade se organizava com relação a homens e mulheres. Pensemos por exemplo em Poulain de La Barre, com seu *De l'Égalité des deux sexes*<sup>2</sup> (1673) – padre católico que foi perseguido por sustentar que a desvantagem das mulheres em relação aos homens residia na opinião que se tinha delas e não em algo que, nelas mesmas, se pudesse observar objetivamente. Contudo, mesmo antes disso, ao longo de toda história, é possível pensar que sempre houve mulheres que questionaram as regras vigentes – nem sempre através de teorias, o que não lhes foi recorrentemente acessível, mas através de suas próprias vidas e obras<sup>3</sup>.

Das teorias feministas que emergiram na Modernidade, desdobrou-se um número muito significativo de estudos, que atualizaram a discussão científica posta em curso desde o século XVII – para as quais o homem era o ser essencial e base para toda e qualquer formulação intelectual possível.

Posteriormente, ao desvelar o caráter artificial de construções que se pretendiam naturais, como as categorias homem e mulher, Simone de Beauvoir (2016), em seu ensaio histórico, acaba por mostrar que as experiências humanas não podem ser generalizadas nem

---

<sup>2</sup> O título completo é: *De l'Égalité des deux sexes, discours physique et moral où l'on voit l'importance de se défaire des préjugés.*

<sup>3</sup> Alguns exemplos dessas exceções na história da filosofia: Aspásia de Mileto (407-410 a. C.); Hildegarda de Bingen (1098-1179); Catarina de Siena (1347-1380); a Louise Labé (1524-1566); Mary Astell (1666-1731).

essencializadas em um único polo – o homem. A partir dessa compreensão, a expansão de estudos feministas desvia o curso do pensamento científico de seu eixo usual e põe acento sobre inúmeras questões antes invisibilizadas, dando origem a uma busca por “Outras histórias”. A história da produção do conhecimento sob o ponto de vista das mulheres é uma dessas outras histórias engendradas pelas teorizações feministas. Ao considerarmos que as mulheres trazem uma experiência histórica e cultural diferenciada daquela vivenciada pelos homens, torna-se clara a necessidade da construção de nova linguagem, de uma nova abordagem que seja capaz de fazer ouvir essas outras histórias na forma de um contradiscurso (RAGO, 1998).

Algumas autoras, como Maria Teles, argumentam que os feminismos não tratam apenas da metade feminina da população, mas de uma metade que é também ser social. Ora, dizer que a mulher é um ser social parece demasiado óbvio. Porém, conhecido o contexto em que esse tipo de afirmativa primeiramente ecoou, torna-se fácil perceber onde reside seu caráter contradiscursivo da afirmação. Desse modo, a alegação perde sua obviedade se admitirmos que esse ser social, somente a partir de 1932, depois de insistente reivindicação, conquista o direito ao voto e, com isso, passa a, paulatinamente, exercer-se objetivamente como ser social – como sujeito. Nesse sentido, Teles alega que

[...] o feminismo é uma filosofia universal que considera a existência de uma opressão específica a todas as mulheres [...] em seu significado mais amplo o feminismo é um movimento político. Questiona as relações de poder, a opressão e a exploração de grupos de pessoas sobre outras. Contrapõe-se radicalmente ao poder patriarcal. Propõe uma transformação social, econômica, política e ideológica da sociedade. (TELES, 1999, p.10).

Os feminismos – analisados enquanto movimentos sociais, tal qual os conhecemos, têm origem nas discussões iluministas e nas ideias transformadoras da Revolução Francesa e da América e, em um primeiro momento, se difundem em torno da demanda por direitos sociais e políticos, dentre os quais o voto era a principal exigência (COSTA, 2006). As primeiras manifestações dos movimentos feministas no Brasil, segundo demarca a historiadora June Hahner (2003) podem ser localizadas a partir da segunda metade do século XIX, quando a exigência pelo direito ao voto possibilitou inúmeros desdobramentos e reflexões pautados na ideia de emancipação.

De modo semelhante ao que ocorre em outros lugares do mundo, no Brasil, os feminismos também são múltiplos, já que a experiência das mulheres é diversa. Ao longo de seu trajeto, eles se transformaram diversas vezes para dar conta de cada uma das questões que emergiram do cotidiano desse sujeito tão heterogêneo. Com efeito, mesmo se observados enquanto movimentos sociais, é possível perceber profundas diferenças entre os feminismos.

Nesse sentido, perseguir alguns dos principais desdobramentos dos feminismos brasileiros, pode ser uma maneira interessante de compreender de que maneira eles se diferenciam entre si, justificando a noção de feminismos ao invés de feminismo.

Não parece haver consenso com relação à gênese dos movimentos feministas no Brasil. Se algumas pesquisadoras enxergam seu início no final da década de 1970 (BURGINSKY, 2011), quando as anistiadas voltaram do exílio na França e em outros países da Europa, outras estudiosas (COSTA, 2005; HAHNER, 2003), vão encontrar seu despontar a partir da primeira metade do século XIX, com a reivindicação pela participação política das mulheres através do voto. A divergência reside no fato de que, ao contrário das estudiosas que o demarcam já na segunda metade do século XIX, as historiadoras que marcam o surgimento dos feminismos no Brasil a partir dos anos setenta, enxergam neste seu despontar, junto com a luta pela redemocratização, os traços que até agora os caracterizam: o perfil questionador, revolucionário, profundamente vinculado às camadas populares e conscientes do caráter de gênero da opressão por elas experimentada. Assim, na década de 1970, o feminismo apresenta já as características que notadamente o marcam como movimento revolucionário.

Contudo, as lutas por causas específicas aparecem desde a primeira metade do século XIX. Nesse contexto, onde outro grupo de historiadoras, demarca a primeira onda dos feminismos no Brasil, as mulheres constituíam a maioria componente da força de trabalho industrial e, persuadidas por ideias socialistas e anarquistas trazidas da Espanha e da Itália, algumas operárias já se encontravam vinculadas às lutas sindicais por melhores condições de trabalho e contra os abusos a que estavam expostas devido seu status de mulheres (COSTA, 2005).

As lutas nesse cenário eram das mais diversas ordens: a carestia; melhores condições de trabalho; higiene para as operárias no sistema fabril; melhorias nos postos de saúde e clubes de mães; etc. Essas e outras pautas acabavam atravessando-as e mobilizando-as para uma luta coletiva, organizada. Nessas reivindicações, contudo, ainda não está posto em xeque o caráter específico da violência de gênero que marca a experiência feminina em tantos lugares do mundo. Assim, esse feminismo da segunda metade do século XIX, que ainda não questiona as opressões sexistas e os significados do corpo feminino, acabou sendo posteriormente chamado de “feminismo bem comportado” (COSTA, 2005).

Durante a década de setenta, as mulheres feministas do Brasil, em consonância com ativistas de toda a América Latina, integravam a luta armada contra a ditadura que se iniciou no ano de 1965, em vistas da redemocratização do país – movimento que posteriormente ficou conhecido como “feminismo da resistência”. Esse movimento de mulheres que se consolida nos anos de 1970, já é significativo de como os feminismos atuam no processo de desenvolvimento da consciência política, uma vez que são nesses espaços que elas refletem sobre os valores que as atravessam como categoria específica, que sofre violências específicas e, por isso mesmo, apontam para a necessidade de estratégias de resistências específicas.

A articulação das feministas brasileiras na luta pela redemocratização contra a ditadura militar tem ainda uma enorme contribuição em termos de educação cultural e de construção da consciência política: uma vez que elas estavam diretamente inseridas na brigada, empunhando armas, arriscando suas vidas lado a lado com os guerrilheiros homens, ocorre uma descontinuidade da conhecida e pretensamente inquebrantável imagem estereotipada da mulher. Esse é um dos elementos que justifica a afirmação de que os feminismos representam também uma revolução cultural.

No decorrer das décadas de 1980 e 1990, já com maior representatividade parlamentar, os feminismos conquistam novos espaços e novas articulações, sobretudo através das ONG's feministas – organizações institucionalizadas de ativismo social feminista (COSTA, 2005). O alcance político da discussão feminista neste período já não é então uma voz de luta solitária no meio de outras reivindicações, mas uma voz política de relevância determinante para

direcionar certos rumos do país, com força suficiente para reivindicar direitos frente às camadas mais conservadoras da política nacional. Em 1983, a proposta da criação do Conselho Estadual da Condição Feminina (SP) é apresentada a Franco Montoro, 27º governado do Estado de São Paulo. A proposta da criação do Conselho culminou em sua efetivação em 1985 e era composto por 17 mulheres comprometidas com as pautas feministas. A atuação do Conselho durou até 1989, quando foi interrompido, durante o governo Collor, tendo seu orçamento cancelado e seus cargos ocupados por mulheres sem familiaridade e compromisso com as questões feministas.

Entre as décadas de 1990 e 2000, além da conquista a uma representatividade política muito mais expressiva, a discussão feminista passou a ser incorporada e difundida por setores da população que nem mesmo se consideravam feministas – homens e mulheres aderiram significativamente aos valores propostos por tais discussões, de modo que zombar de mulheres, negros e homossexuais – o que durante muitas décadas foi considerado normal mesmo nos ambientes mais respeitáveis, passou a ser concebido como inapropriado – fenômeno que Celi Pinto (2003) chama de “feminismo difuso”. Fenômeno que obviamente representa um êxito imensurável dos movimentos sociais e, sobretudo dos movimentos feministas.

Com efeito, percebemos que, o que aqui chamamos de feminismos, pode ser compreendido, por um lado, como um grupo de teorias que foi capaz de deslocar e reinventar diametralmente o eixo das discussões científicas, de modo a explicitar a impossibilidade da universalização e essencialização do homem como padrão e, por outro lado, como uma modalidade da prática social que, centrada na ideia de emancipação e igualdade das mulheres, tem se desdobrado sobre diferentes questões e promovido a transformação social, econômica, política e ideológica das mulheres e da sociedade.

## **2.1 Educação das mulheres no Brasil: um despertar da consciência política**

O acesso das mulheres às instituições formativas e, de uma maneira geral, ao mundo da produção intelectual, em termos gerais, é um fenômeno bastante recente. No final do século XIX, a educação feminina no Brasil concentrava-se na preparação para seu destino de esposas

e mães. Basicamente, as meninas deveriam aprender a cuidar de seus lares (HAHNER, 2003). De modo geral, foram as mulheres cultas das classes mais altas que inauguraram as discussões de cunho feminista no Brasil. Nesse contexto, a ideia de emancipação – ou, se quisermos, o despertar da consciência política, que parte dessas mulheres abonadas, que por força de sua condição privilegiada acabavam não compartilhando do destino comum à maioria das outras, é um conceito que permeia grande parte das discussões do século XX em diante e foi certamente uma ideia bastante provocadora. Céli Pinto (2003) ressalta que

[...] famílias de muitas posses algumas vezes produziam filhos eruditos, detentores de títulos universitários. Praticamente sem exceção é dentro desses núcleos familiares diferenciados que surgiam as primeiras vozes femininas contrárias à opressão da mulher. Não havia nessas famílias condutas éticas diversas ou formas alternativas de pensar o papel da mulher, mas um ambiente distinto que possibilitou às filhas o acesso ao mundo culto da leitura e da valorização da educação (p. 17).

Apesar das primeiras reivindicações por escolarização se basearem na necessidade de oferecer uma melhor educação aos filhos, essas pioneiras reivindicavam também o direito a uma educação formal que rompesse com o modelo de educação doméstica que até então lhes era oferecido e exigiram exercer profissões que gozassem de maior prestígio social. Ainda entre o século XIX e XX “[...] as ativistas brasileiras trabalhavam para melhorar sua posição na sociedade buscando ampliar os direitos da mulher [...] elas advogavam a emancipação da mulher” (HAHNER, 2003, p.26). Essas mulheres, segue afirmando a historiadora, “[...] viram na educação um modo de ampliar as opções para sua independência econômica e também sua melhoria social [...]” (HAHNER, 2003, p.27), e, imbuídas da certeza de que sem uma escolarização superior não poderiam assumir cargos de prestígio, partem para uma tentativa de “despertar outras mulheres” (*ibidem*). Com efeito, percebemos que uma clara relação se estabelece, desde então, entre a escolarização em seus diversos níveis e o despertar da consciência política.

Enquanto aos jovens pertencentes às classes privilegiadas a reflexão, a erudição e a educação superior, não somente eram permitidas como também estimuladas, “[...] o sistema escolar brasileiro exprimia consenso social sobre o papel da mulher. Ensinava-se a ela só o que fosse necessário para viver em sociedade” (HAHNER, 2003, p.73). Mesmo as primeiras leis a

respeito da educação das mulheres ainda reafirmam esse destino doméstico que historicamente lhes foi atribuído. Sobre isso cabe lembrar que

[...] a primeira legislação referente à educação feminina surgiu em 1827, mas a lei admitia meninas somente na escola elementar, não nas instituições de ensino superior. A ênfase permanecia na costura, não na escrita. Mesmo a aritmética exigida nas escolas femininas era inferior à ensinada aos meninos. A lei ordenava e os pais desejavam que as escolas femininas enfatizassem as prendas domésticas, jamais ensinadas aos meninos (HAHNER, 2003, p. 76).

Daí percebe-se o caráter fragmentado e essencialista que marca o nascedouro do que então se chamava educação das mulheres: uma educação pautada nos afazeres domésticos, que se preocupava em preparar as mulheres para o que então era compreendido como seu destino original – ser mãe, ser dócil, ser esposa. Trata-se de educação que ao invés de possibilitar o exercício das múltiplas potências humanas, encerrava-as num destino arbitrariamente imposto. Compreender o caráter redutor e sexista desse nascedouro da educação feminina, possibilita-nos pensar as razões pelas quais ainda hoje, sobejam nas narrativas de senso comum, inúmeras formas de descrédito para com as mulheres, seja no exercício de suas trajetórias pessoais, profissionais ou intelectuais.

Não obstante os limites que tais idealizações pedagógicas impuseram, é interessante perceber que foram justamente mulheres que demonstravam elevados níveis de instrução e familiaridade com as discussões mais importantes de seu tempo, que romperam com os papéis que lhe eram imputados: a sufragista Leolinda Dalto era professora; Gilka Machado, uma das fundadoras do partido republicano feminista, em 1910, era poeta, intelectual; e mesmo Bertha Lutz – talvez o nome mais conhecido da luta sufragista brasileira, não somente era uma professora reconhecidamente culta, como muito escolarizada, tendo se formado em Biologia em Sorbonne, na capital francesa, mas também em Direito, área em que teve grande atuação no Brasil.

A primeira escola a receber mulheres em seus sistemas de ensino foi criada em Niterói, no ano de 1835, no ano seguinte, em 1836, o estado da Bahia adota esse procedimento, mas até o final do Império, essas escolas normais eram pouco expressivas em termos de números e de matrículas (HAHNER, 2003). Em 1881, através de um decreto imperial, as mulheres

conquistam o acesso às instituições de ensino superior. Contudo, poucas eram as que possuíam a escolaridade exigida para submeter-se aos exames o ingresso a esses sistemas de ensino. Mais tarde, com a constituição da República, em 1891, ocorre uma descentralização do ensino no esquema dualista, de modo que a União ficou responsável pela instituição e pelo controle do ensino superior e secundário, cabendo aos Estados a implementação e o monitoramento do ensino primário, de modo que o ensino profissional de nível médio – composto pelas escolas normais – fosse destinado às moças e as escolas técnicas para os rapazes (ALVES; BELTRÃO, 2009). Portanto, as mulheres aumentaram suas taxas de matrícula, mas ainda longe de um número equiparável ao dos rapazes.

Na década de 1930, com a revolução ocasionada pelo processo de industrialização no Brasil, assistimos o surgimento das primeiras políticas públicas de educação para as massas – uma vez que se via de perto a necessidade de atender às demandas dos sistemas fabris. Ao longo do período chamado Pacto Populista (1945-1964), não obstante à pressão popular pela democratização do ensino, as elites no poder conseguiram manter o caráter aristocrático da educação formal. Somente em 1961, através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), que estabelecia uma equivalência entre todos os cursos de grau médio, inclusive o magistério (formado quase exclusivamente por mulheres) é que elas passam a ter acesso ao vestibular e, com isso, conseguem alcançar números mais expressivos dentro dos sistemas de ensino superior. É, pois, a partir da década de 1960, com o progresso proposto pela LDB, que as mulheres passam a ter maiores possibilidades de ingresso no ensino superior e que tem início o processo de reversão do hiato educacional que as colocava em posição de desvantagem. (ALVES; BELTRÃO, 2009).

Na década de 1990, têm início as políticas e ações afirmativas da educação superior, dentre as quais, destaca-se o programa Gratificação de Estímulo à Docência ao Magistério Superior (1998), que auxiliou significativamente homens e mulheres que demonstravam interesse pelo magistério superior, mas, devido a inúmeras questões, sobretudo econômicas, não empreendiam tal carreira (CORDEIRO, 2013). Durante toda a década, houve um expressivo crescimento de instituições de ensino superior privadas, e a expansão de vagas nesse

contexto favoreceu especialmente as mulheres (ALVES; BELTRÃO, 2009). Já no início da década de 2000, sobretudo a partir do programa Bolsa Escola (2001), vê-se nitidamente um avanço nas políticas que buscavam a universalização da educação básica, e é nessa segunda metade do século XX, que as mulheres conseguem reverter o hiato de gênero na educação.

É importante que percebamos o quanto a reversão do hiato de gênero na educação resulta do ativismo organizado das mulheres desde a segunda metade do século XIX até agora. Obviamente, a luta por direito à educação, faz parte de um conjunto de diferentes reivindicações que ao longo destes quase duzentos anos, parte do processo de desenvolvimento da consciência política de algumas mulheres, em diferentes contextos, para estender este mesmo processo de desenvolvimento da consciência política às demais – isto é, tornar esse desenvolvimento acessível.

Como vimos, os feminismos almejam uma reformulação da sociedade em termos de igualdade. Tal *práxis*, pois, pressupõe um engajamento comprometido e um desenvolvimento constante da consciência política à qual já aludimos – sob a pena de que, sem esse movimento, ele se torne mero palavreado (FREIRE, 2020). Portanto, é preciso que nos perguntemos sobre a consciência política. O que ela é? Como ocorre esse despertar que apontamos? Quais as articulações possíveis entre feminismos, educação e o despertar desse tipo específico de consciência?

Começemos, então, por perseguir alguns dos possíveis significados da consciência política. Ao longo da história das civilizações, o exercício político da cidadania esteve estreitamente restrito à uma elite abastada. As classes privilegiadas, sempre asseguraram para si mesmas o direito ao melhor já produzido pela cultura em termos de educação. Esse mesmo direito, contudo, foi negado às classes populares. Note-se que, não por coincidência, num passado próximo, pensadoras e pensadores das diversas áreas do conhecimento, quase sem exceção, surgem dentro das classes de maior poder aquisitivo.

Esse, contudo, não é um traço exclusivamente brasileiro, nem mesmo da contemporaneidade. Grande parte das civilizações, mesmo nos períodos históricos mais remotos, têm instrumentalizado a educação de modo a torná-la um meio para atingir ou

perpetuar os próprios interesses políticos e econômicos. Mario Manacorda (2015), afirma que a História da Educação pode ser considerada como uma história da educação das elites para o exercício político do poder. É nesse sentido que István Mészáros salienta:

[...] inevitavelmente, os primeiros passos de uma grande transformação social na nossa época envolvem a necessidade de manter sob controle o estado político hostil que se opõe, e pela sua própria natureza deve se opor, a qualquer ideia de uma reestruturação mais ampla da sociedade. Nesse sentido, a negação radical de toda estrutura de comando político do sistema estabelecido deve afirmar-se (MÉSZÁROS, 2008, p. 61).

Se compreendemos a educação escolar como parte da formação humana e, por isso, como prerequisite para a transformação da realidade, como busca por transcendência e realização coletiva (FREIRE, 2010), torna-se impossível pensar uma educação que se realize de forma isolada, desvinculada de esfera coletiva e da concretude da realidade. É nesse sentido que Paulo Freire ressalta: “[...] a primeira condição para que um ser possa assumir um ato comprometido, está em ser capaz de *agir e refletir*” (FREIRE, 2010, p.16, grifo nosso). O que assinalamos juntamente com o educador brasileiro, é que os diferentes processos educativos estão envolvidos neste “refletir”, o qual se transforma numa ação que objetiva transformação, e esta, como afirma Mészáros (2008), passa necessariamente pela aquisição da consciência política. Para o pedagogo brasileiro “[...] se a possibilidade de reflexão sobre si, sobre seu estar no mundo, associada indissolivelmente à sua ação sobre o mundo, não existe no ser, seu estar no mundo se reduz a um não poder transpor os limites que lhe são impostos pelo próprio mundo [...]” (FREIRE, 2010, p.16).

Sem essa possibilidade de reflexão, a própria constituição da humanidade se vê posta em questão – uma vez que transpor os limites impostos pela natureza é justamente o traço que caracteriza a humanidade. Esse “estar no mundo” significa aqui, estar socialmente organizado, comprometidos com a invenção<sup>4</sup> e com a transformação deste mundo que os seres humanos criam e recriam através do exercício político.

---

<sup>4</sup> O autor concebe que o mundo humano é uma criação dos “homens” através da palavra. No texto em questão, a concepção aparece da seguinte maneira: “[...] assim como não há homem sem mundo, nem mundo sem homem” (FREIRE, 2010, p.17).

Por conseguinte, o despertar da consciência política diz respeito à relação que o sujeito estabelece com o meio social em que está envolvido, dentro das possibilidades que ele ou ela tem de ler e interpretar o mundo, as vivências que conhece, os símbolos que constrói e compartilha. Para Salvador Sandoval, a consciência política “[...] ocorre na intersecção dos fatores estruturais, as relações sociais interativas, as visões de mundo com seus preconceitos de fundo cultural e as reflexões conscientes de custos e benefícios de participar.” (SANDOVAL, 1989, p.68).

Trata-se então, de um despertar da consciência essencial ao exercício político da cidadania, da participação na tomada de decisões coletivas que compõem a vida em sociedade, uma vez que mobiliza os principais elementos constituintes da vida em sociedade. Tem a ver com o exercício do ser político que o sujeito faz consigo mesmo enquanto um ser inserido no seio da sociedade. De acordo com Sandoval (2001, *apud* ROSA, 2015, p.394/395)

[...] por consciência política nós entendemos uma composição de dimensões sociopsicológicas de significados e informações inter-relacionadas que permitem indivíduos tomar decisões quanto ao melhor curso de ações em contextos e situações políticas específicas.

Desse modo, percebemos que a consciência política diz respeito à própria constituição da noção de ser social, categoria central no exercício da democracia. A esse respeito, lembramos que, ao escrever sua *Crítica da Modernidade*, Alain Touraine (1994), concebe três dimensões diferentes do ser social. Para o sociólogo francês, indivíduo, sujeito e ator, não são palavras que podem ser utilizadas de maneira sinonímica, uma vez que descrevem estágios diferentes de um mesmo ente. A dimensão de indivíduo, é aquela em que se age de modo a apenas desempenhar o papel que lhe é atribuído, a noção de sujeito, por sua vez, aponta para o ente coletivo de representação, e, finalmente, ator, é o sujeito que age de modo ativo na sociedade – isto é, participa na construção dela.

Maria Salete da Silva, refletindo sobre este postulado do autor, destaca que o indivíduo, porém,

[...] efetua sua passagem para sujeito quando se põe como ator e criador de sua vida, como capaz de interferir e transformar seu meio e de combinar razão instrumental e imaginação criadora, rompendo com a sobreposição de uma e outra. Em virtude disso,

a concepção de sujeito introduz a liberdade no cenário de determinismo social e cultural (SILVA, 2008, p. 25).

As concepções de indivíduo, sujeito e ator acima referidas, nos ajudam a compreender a ideia de consciência política que tentamos formular, já que essa consciência possibilita a passagem da dimensão de indivíduo – que apenas age de modo a seguir o *script* por outrem determinado – à dimensão de ator – onde, agindo como sujeitos, tomamos nas próprias mãos o protagonismo da nossa vida.

A democracia – ideia tão maltratada nos dias atuais – lembra-nos Maria Salete da Silva, não tem a ver com a vontade da maioria prevalecer sobre a minoria, mas como um esforço para articular os “[...] projetos individuais e coletivos, que combinam a afirmação de uma liberdade pessoal com o direito de uma identificação com uma coletividade social” (SILVA, 2008, p.27). A democracia, portanto, pode ser compreendida como estruturada por três dimensões: a primeira é “o reconhecimento dos direitos humanos fundamentais, [...] a segunda é a *consciência da cidadania* [...], a terceira é a representatividade dos dirigentes, em face da pluralidade dos atores” (SILVA, 2008, p.28/29, grifo nosso).

Ao caracterizar essa consciência da cidadania, a autora assinala que tal consciência “está vinculada à noção de pertencimento a uma coletividade fundada no direito” (*Ibidem*). Essa teorização de *consciência da cidadania* ajuda a compreender o que até agora tentamos descrever como consciência política: uma consciência da coletividade, socialmente engajada e comprometida com a transformação social, consciente do conjunto de símbolos, signos e interesses no âmbito da participação política, que coletivamente compartilha e que é capaz de oportunizar a passagem de indivíduo indiferente a sujeito-ator ativo, que escreve e protagoniza própria vida.

### 3. ÚLTIMAS PALAVRAS

Buscamos, nas páginas antecedentes caracterizar brevemente os principais contornos desse grupo de epistemologias e movimentos sociais que chamamos de feminismos, partindo de alguns marcos historiográficos da educação das mulheres. Objetivamos, sobretudo,

apresentar algumas de suas interfaces de diálogo com a educação e seu projeto de desenvolvimento da consciência política.

Desse modo, caso nos perguntemos como os feminismos e a educação das mulheres no Brasil têm possibilitado o despertar da consciência política, apontamos que ele o tem feito, sobretudo de dois modos: (1) através do desvelamento teórico dos sistemas excludentes e sexistas e (2) por meio de seu projeto efetivo de transformação do cenário político.

Essas duas esferas da atuação feminista, porém, não se dão em momentos distintos ou em blocos separados, mas de forma conjunta, simbiótica – o fazer e a reflexão são desdobramentos de uma *práxis* cujo objetivo é um só: a superação da mentalidade patriarcal que tem limitado as possibilidades de ser de mulheres e homens, mas também tem limitado as artes, a ciência, a produção do conhecimento e, de forma generalizada, as práticas sociais.

A partir do momento em que as mulheres passam a se questionar sobre os motivos das contradições que enfrentavam, põem em curso um movimento filosófico irreversível, que se desdobrou em uma miríade de segmentos. Chamamos atenção, aqui, para o fato de que essas reflexões não se deram de forma diletante e descarnada, mas justamente sob forma de uma reflexão que é tão concreta quanto os corpos que engendraram esse movimento reflexivo.

No intuito de desnaturalizar as inúmeras violências a que estavam sujeitas, as discussões teóricas elaboradas pelas feministas (que posteriormente se desdobraram em estudos de gênero, estudos de masculinidades, estudos *queer*, feminismos negros, latino-americanos, trans feminismos, etc.) construíram toda uma epistemologia que, sendo própria, não se desvincula das demais correntes de pensamento. É interessante notar ainda que, ao contrário de tantas teorizações que se pretendem perenes, a exemplo das metarrativas tão presentes até o século XIX, as teorizações feministas parecem não temer a desconstrução, a reelaboração. Tais teorizações, ao contrário das explicações que se pretendem últimas e absolutas, parecem assumir a impossibilidade da escrita da palavra final – daí tantos desdobramentos e uma autocrítica interna tão fecunda.

Essas teorizações, em última instância, podem ser lidas como uma provocação ao despertar da consciência política, já que versam sobre o exercício de uma consciência da

coletividade, já que se debruçam sobre o compromisso com a transformação social, já que reflete sobre os signos e símbolos que foram, historicamente, atribuídos ao feminino e – por último – já que propõem uma passagem da esfera de indivíduo para sujeito-ator.

Enquanto projeto efetivo de transformação social, os feminismos brasileiros, que começam com reivindicações por melhores condições educacionais, alcançam ao longo desses quase duzentos anos, não só a superação de sua condição inicial de marginalizadas dos sistemas educativos, mas a superação do hiato de gênero na educação e, principalmente, o estabelecimento de um contradiscurso educativo que põe em cheque as compreensões racistas, misóginas e LGBTfóbicas que por tanto tempo foram (e em muitos contextos ainda são) toleradas no Brasil. Esse movimento social feminista, como podemos perceber, também partiu do desenvolvimento da consciência política em busca de estender esse direito a uma maior parcela da população – já que, em última análise, o que propôs foi uma reeducação do convívio social em termos políticos de justiça social.

Portanto, apesar da provocação ao desenvolvimento da consciência política não ser objeto exclusivo dos movimentos feministas, é possível dizer que, com certeza, tal provocação os caracteriza enquanto movimento. Pensar em estratégias de desenvolvimento da consciência política em tempos de negacionismo científico e de revisionismos históricos, sem dúvida parece-nos um desafio que exige ação e reflexão – exige *práxis*. E é justamente por isso que pontuamos que o investimento pessoal de conhecer a história, ou revisitá-la, de manter ao alcance da memória seus significados e mergulhar em cada um deles, é uma maneira interessante de fazer aquilo que os movimentos feministas buscaram ao longo de todo seu trajeto: elaborar um projeto de civilização que não repita o passado, mas que o supere.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Josué. E. D; BELTRÃO, Kaizô. A reversão do hiato de gênero na educação brasileira no século XX. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo: Fundação Carlos Chagas; São Paulo: Editora Autores associados, v. 39, n. 136, p. 125-156, jan./abr. 2009.

BEAUVOIR, Simone de. **O segundo Sexo: a experiência vivida**. 3 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira. 2016.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**.

20ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2020.

BURGINSKI, Vanda. M. Educação e gênero: uma leitura sobre as pedagogias feministas no Brasil (1970-1990). **Revista de ciências da educação**. Americana: Unisal; n. 24, p.569-593, 2011.

CONNEL, Robert W; Messerschmidt James w. Masculinidade hegemônica: repensando o conceito. **Estudos Feministas**, Florianópolis, 21(1): 424, janeiro-abril/2013.

COSTA, Ana Alice. O Movimento Feminista no Brasil: dinâmica de uma intervenção política **Revista Gênero**, Niterói: v. 5, n. 2. 2005.

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. 1ª ed. São Paulo: Boi Tempo, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 73. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 32. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

GISI, Maria Lourdes. A educação superior no Brasil e o caráter desigual do acesso e da permanência. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n.17, p. 97-112, jan./abr. 2006.

HAHNER, June. **Emancipação do sexo feminino: a luta pelos direitos da mulher no Brasil. 1850-1940**. Florianópolis: Ed. Mulheres; Santa Cruz do Sul: UDINESC, 2003.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da Educação: da antiguidade aos nossos dias**.13. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2ª ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. INEP. **Censo da Educação Superior de 2003**. Disponível em <http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>> Acesso em: 13/05/2021.

PINTO, Céli Regina Jardim. **Uma História do Feminismo no Brasil**. São Paulo – SP; Fundação Perseu Abramo, 2003.

RAGO, Margareth. Epistemologia Feminista, Gênero e história. In: PEDRO, J; GROSSI, M. (orgs). **Masculino, Feminino, Plural**. Florianópolis: Ed. Mulheres,1998.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**. Jul/dez. vol.20, p.71-99. 1995.

SANDOVAL, Salvador A. M. Considerações sobre aspectos micro-sociais na análise dos movimentos sociais. **Psicologia e Sociedade**, São Paulo: v. 34, p. 122-129, set. 1989.

SILVA, Maria Salete da. Democracia e sujeito: uma relação indissociável na obra de Alain Touraine. **Emancipação**, Ponta Grossa: v. 8 n. 2. p. 21-34, 2008.

TELES, Maria Amélia de Almeida. **Breve história do feminismo no Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1999.

TOURAINÉ, Alain. **Crítica da modernidade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

---

Submetido: 30/03/2022

Aprovado: 12/04/2022