

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

MARIA EDUARDA ARAUJO LIMA DE FARIAS

**EDUCAÇÃO E A CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA NO SÉCULO 19 NO BRASIL:
UMA ANÁLISE FILOSÓFICO-HISTÓRICA A PARTIR DE NÍSIA FLORESTA**

Rio de Janeiro
Junho, 2025

Maria Eduarda Araujo Lima de Farias

**EDUCAÇÃO E A CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA NO SÉCULO 19 NO BRASIL:
UMA ANÁLISE FILOSÓFICO-HISTÓRICA A PARTIR DE NÍSIA FLORESTA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à
Banca Examinadora da Faculdade de Educação da
Universidade Federal do Rio de Janeiro como
requisito para a obtenção do título de Licenciada em
Pedagogia.

Orientadora: Prof^a. Dr^a Nastassja Saramago de
Araújo Pugliese.

Rio de Janeiro

Junho, 2025

Maria Eduarda Araujo Lima de Farias

**EDUCAÇÃO E A CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA NO SÉCULO 19 NO BRASIL:
UMA ANÁLISE FILOSÓFICO-HISTÓRICA A PARTIR DE NÍSIA FLORESTA**

BANCA EXAMINADORA

Prof^a Dr^a Nastassja Saramago de Araújo Pugliese
Professora Adjunto da Faculdade de Educação/UFRJ

Prof. Dr. José Cláudio Sooma
Professor Associado da Faculdade de Educação/UFRJ

Prof. Dr. Kauan Pessanha Soares
Professor Substituto da Faculdade de Educação/UFRJ

Rio de Janeiro
Junho, 2025

Dedico este trabalho às minhas mães Renata,
Marilene e Betül.

AGRADECIMENTOS

Em um primeiro momento escrever essa monografia parecia uma tarefa impossível e inalcançável. Um ano após ingressar na Universidade e apenas 6 meses após adentrar em meu primeiro projeto de pesquisa se iniciou o período pandêmico ocasionado pelo Covid-19. O período de isolamento social abalou diversas certezas que eu possuía em relação à minha prática de pesquisa. Durante o ano de 2023, por questões de saúde mental, me distanciei da Universidade, retornando após 1 ano, ainda com muitas dúvidas e inseguranças.

Essa monografia representa para mim uma superação dos meus próprios limites como pesquisadora à medida que a escrita foi se tornando possível aos poucos, a partir dos incentivos sinceros, conselhos amáveis e conhecimentos valiosos que fui adquirindo ao longo do caminho. A tarefa árdua de escrever um trabalho monográfico contou com o apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ) que me contemplou com uma bolsa de Iniciação Científica, subsidiando materialmente a escrita deste trabalho. Agradeço à FAPERJ no âmbito do edital Jovem Cientista Mulher pela confiança em meu trabalho e no meu fazer científico.

Agradeço à minha orientadora, Nastassja, que me guiou ao longo dessa jornada, me inspirou e me reergueu tantas vezes. Muito obrigada. Obrigada por abrir para mim as portas do projeto de pesquisa Filósofas Brasileiras no Século XIX da Cátedra UNESCO para História das Mulheres e do grupo de pesquisa Outros Clássicos, onde fiz amizades que apoiaram imensamente a construção do meu conhecimento sobre Brasil Imperial, Nísia Floresta e feminismo no século XIX.

Obrigada Sylvia, Juliana e Yasmim, que mais do que colegas de pesquisa, foram ombros e mãos amigas quando precisei. Agradeço também a todos os mestres que passaram pela minha vida e que tão generosamente dividiram sua sabedoria comigo. Meus professores queridos, Kauan Pessanha, Bruno Gawryszewski, Ana Domitila Rodrigues, Yara Barbosa e Marinalva Oliveira obrigada por me inspirarem e me ensinarem tanto, sobretudo por me ensinarem o que é ser um bom professor. Agradeço finalmente à minha família.

Meu avô Marcelino Araujo que se preocupou com minhas noites não dormidas, minha saúde e integridade física e mental, que me lembra de descansar, muito obrigada. À minha avó Marilene Araujo que me ensinou a escrever meu nome, que escreveu junto comigo minhas primeiras histórias, as guardando até hoje; e que leu comigo os rascunhos deste trabalho, amavelmente contribuindo com as reflexões acerca da situação da mulher no passado do Brasil, muito obrigada. À minha mãe, Renata Araujo, que foi a primeira pessoa a

me ensinar que não há nada mais meu do que o conhecimento e nisso se dá a importância de cultivar meu intelecto. Muito obrigada, mãe.

Agradeço à minha família turca, Betül e Ibrahim Sen, que nos momentos de desespero e calamidade decorrentes do processo natural da escrita me inspiravam a ter mais calma e me lembravam de sorrir. Muito obrigada. Agradeço ao meu noivo, Bartu Sen, que mesmo sem falar português leu comigo os rascunhos deste trabalho com a ajuda de *softwares* de tradução, contribuiu reflexivamente e acolheu minhas angústias sempre que precisei. Meu noivo amado, muito obrigada por tudo. À todos aqui citados agradeço enormemente pela sua generosidade, confiança, compaixão e paciência que resultaram nessas páginas aqui escritas. Sem seu amor nada poderia ter sido construído.

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo contribuir conceitualmente para o patrimônio interpretativo sobre a relação entre educação e cidadania no Brasil durante o período de 1824-1900 por intermédio das obras de Nísia Floresta. A autora defende que o acesso à educação é o fundamento para a garantia de direitos políticos e civis na sociedade. Com isso, procurarei mostrar como a construção do pensamento republicano se dá por intermédio das reivindicações por direitos educacionais e acesso à instrução formal das mulheres. Através da análise das obras de Floresta, este estudo busca destacar o pioneirismo da autora na defesa do direito à educação durante o Império no Brasil.

Palavras-chave: Cidadania; Educação; Feminismo ; Nísia Floresta.

ABSTRACT

This study aims to provide a conceptual contribution to the interpretative framework examining the relationship between education and citizenship in Brazil during the period 1824-1900 through the works of Nísia Floresta. The author argues that access to education constitutes the foundation for securing political and civil rights in society. Through this research, I will demonstrate how republican thought developed through demands for educational rights and women's access to formal instruction. By analyzing Floresta's works, this study seeks to highlight her pioneering role in advocating for the right to education during the Brazilian Empire.

Keywords: Citizenship; Education; Feminism; Nísia Floresta.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	9
2 OBJETIVOS.....	13
3 CAMINHOS METODOLÓGICOS.....	14
4 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	16
5 BRASIL IMPERIAL E A EDUCAÇÃO FORMAL: PRIMÓRDIOS DO IMAGINÁRIO SIMBÓLICO DE NAÇÃO.....	18
6 NÍSIA FLORESTA: UMA PENSADORA REPUBLICANA NO IMPÉRIO.....	26
6.1 UMA BREVE BIOGRAFIA.....	27
7 A DOAÇÃO MAIS IMPORTANTE DA CIVILIZAÇÃO: A EDUCAÇÃO DA MULHER EM OPÚSCULO HUMANITÁRIO.....	31
8 O ABOLICIONISMO COMO PROGRESSO NACIONAL?.....	37
9 O INDIANISMO INDIGENISTA E A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE NACIONAL.....	40
10 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	44
REFERÊNCIAS.....	47

1 INTRODUÇÃO

O conceito de cidadania plena proposto na Constituição de 1988 (Brasil, 1988) vai além da simples aquisição e exercício de direitos e deveres. Ele se consolida como uma característica intrínseca daqueles sujeitos livres que, conscientes de seu papel social, político, econômico e civil, assumem a responsabilidade de participar de forma ativa, igualitária e crítica na construção da sociedade em que vivem (Carvalho, 2002).

A cidadania nesses moldes não é um estado passivo, mas sim um exercício constante. É uma experiência sociopolítica dinâmica que se manifesta na prática cotidiana daqueles que, ao se reconhecerem e serem reconhecidos por seus pares como cidadãos, exercem seus direitos e deveres nas instâncias políticas, civis e sociais. Esse entrelaçamento das instâncias marcado pela participação, universalidade, coletividade, igualdade e liberdade entre os indivíduos não emerge de forma espontânea, mas pelo contrário: é fruto de um processo histórico cumulativo (Marshall, 1967), construído a partir de bases materiais e dialéticas que moldam o tecido sócio-interacionista dos indivíduos.

As raízes dessa construção adentram profundamente nas relações de poder, nas lutas sociais e nas transformações culturais que configuram a trajetória do Brasil enquanto nação e são fundamentais para maior compreensão do cidadão brasileiro e suas particularidades que podemos ver nos dias de hoje. A construção da cidadania brasileira pode ser ilustrada por meio das lutas cotidianas travadas pelas populações marginalizadas ou apagadas historicamente. São exemplos dessas resistências as luta da população indígena para preservar suas culturas e modos de vida, dos escravizados com a criação dos quilombos e das mulheres, sobretudo as negras e trabalhadoras, a partir segunda metade do século XX nas mobilizações antirracistas pelo direito à vida, ao trabalho e à educação de seus filhos (González, 2020)

Para além da resistência popular, a construção da cidadania plena se materializa através de diversos mecanismos ao longo do tempo: desde os textos oficiais (como constituições e leis que definem direitos e deveres), passando pela imprensa e literatura circulante (que em cada época refletiu e influenciou os debates cidadãos, dos romances abolicionistas do século XIX às produções digitais atuais), até as instituições oficiais que, sociologicamente, programam condutas sociais. Atualmente, as plataformas digitais surgem como novos espaços onde se amplificam vozes antes silenciadas, mas também onde se reproduzem

velhas exclusões, demonstrando como a cidadania se expressa num meandro de movimentos entre avanços e recuos.

No que tange às instituições oficiais, estas possuem sempre a dupla natureza de possibilitar a ação coletiva, por um lado, e de tornar impossíveis determinadas formas de ação, por outro (Davini, 1995). Segundo Claus Offe, essa força das instituições atuam como a força gravitacional que, justamente por existir, permite o caminhar, mas impede o voo, o que enfatiza a tensão entre o que é possível e o que não é pela estrutura organizacional (*Ibidem*, 1995). A interação entre esses elementos configura um campo de disputa em constante transformação, no qual a própria definição de cidadania é objeto de negociação e reivindicação. Essa dinâmica, porém, não é linear.

Se, em seu momento embrionário, a República (1889) prometia liberdade, igualdade e fraternidade sob um modelo liberal excludente, o século XX mostrou como esses ideais foram repetidamente contestados e reinterpretados. Passamos por diferentes projetos de república – da Primeira República oligárquica(1889-1930) à Era Vargas (1930-1945), da República Populista (1945-1964) à ditadura empresarial-militar (1964-1985) –, cada qual redefinindo os limites da participação política e dos direitos civis (Fausto, 1995). A Constituição de 1988 (Brasil, 1988) surge, assim, não como um ponto de chegada, mas como mais uma etapa nesse processo contínuo de disputa, onde a cidadania se expande, mas permanece incompleta.

Para começarmos a adentrar nos limites entre educação e construção da cidadania, cabe ressaltar que a relação entre as duas instâncias não é instrumental, mas sim constitutivas. No século XIX, a instrução formal se caracterizava como um privilégio, enquanto que na metade do século XX a escola pública passa a ser uma reivindicação.

Assim, na história da educação atual, a formação escolar se apresenta como um elemento fundante do processo de estabelecimento da cidadania como valor republicano e símbolo de progresso, como é possível constatar através de Art. 205 que estabelece a educação como um direito de todos e de dever do Estado e da família como provedores deste; e que sua finalidade deve ser o desenvolvimento do indivíduo e o preparo para a cidadania (Brasil, 1988). Contudo, antes de tudo, é importante destacar um período anterior: o Brasil Imperial. Embora os postulados do Iluminismo se distanciassem da realidade colonial e pós-colonial do país – marcada pelo uso persistente da mão de obra escrava como base da economia –, ele exerceu influência significativa sobre a elite intelectual. Por meio da circulação de livros e periódicos, esse movimento ajudou a moldar a definição simbólica de "cidadão" e "civilização" no contexto imperial.

A realidade de uma economia escravista de monocultura e a profunda desigualdade

social ocasionado por um governo monárquico criavam uma contradição conceitual com esses princípios iluministas e liberais, que se baseiam no trabalho assalariado livre e de livre comércio (Borges; Costa, 2023). A noção de direitos naturais, inerentes a todos os indivíduos, chocava-se frontalmente com a sistemática desumanização de milhões de africanos em condição de escravidão — submetidos ao comércio transatlântico e à negação de sua condição humana —, com a violenta expropriação territorial e cultural dos povos indígenas, e com a exclusão jurídica e social das mulheres, privadas de autonomia e participação política.

Tal desumanização expunha a hipocrisia e os limites da aplicação do pensamento iluminista num contexto de Brasil formalmente emancipado de Portugal, mas ainda profundamente marcado por uma mentalidade colonial e excludente. Esse processo de independência, longe de representar uma verdadeira emancipação política e social, manteve estruturas de segregação que negaram a plena cidadania aos africanos em condição de escravidão e libertos, aos povos indígenas e às mulheres — todos sistematicamente excluídos dos espaços de participação política e do acesso à educação formal.

Ainda que as correntes filosóficas do período se mesclassem em uma certa hegemonia intelectual, sua implementação foi seletiva. Ao mesmo tempo em que as elites acolhiam ideais de liberdade e razão, estas perpetuaram a exclusão multidimensional desses grupos, os condenando à marginalização¹. Essa contradição não apenas moldou as desigualdades estruturais do século XIX, mas ecoa até hoje, revelando como o projeto de nação, desde seu início, foi construído sobre paradoxos não resolvidos.

O eco dessas desigualdades estruturais pode não apenas ser escutado, como observado por meio de dados censitários variados na atualidade. As amostras são diversificadas e demonstram diferentes maneiras de apagamento, segregações e reduções na vida cidadã de uma nação. Os dados revelam a baixa escolaridade de pessoas negras que, em 2023, 7,1% da população negra ainda era assolada pelo analfabetismo no Brasil em comparação aos 3,2% de pessoas brancas afetadas (Barbosa, 2024), uma consequência cruel de outros dados que mostram que as populações negras ainda são aquelas com menor acesso à educação básica e

¹ Dados do Censo de 1872 (Brasil, 1872) nos mostram a marginalização sofrida por essas pessoas na vida pública e educacional. Apesar de na zona rural o analfabetismo não significar ainda um “mal” naquela época, nas zonas urbanas já começa a ser encarado como uma característica de “vadiagem”. Os níveis de analfabetismo eram altos para a população toda de forma geral, contudo era ainda mais acentuado na população feminina e em condição de escravidão. Cerca de 82,30% da população total era analfabeta. Em relação apenas à população livre o índice era de 77,49%, com a população masculina em vantagem em relação a população feminina (70% dos homens livres eram analfabetos, e 84,37% das mulheres livres eram analfabetas) (Gil, 2022). Estima-se que esse número era ainda maior entre pessoas em condição de escravidão visto que sua educação escolar foi totalmente negada (Peres, 2020). Segundo o mesmo Censo, na província do Rio de Janeiro 5.788 meninos em idade de obrigatoriedade escolar frequentavam a escola em comparação com as 4.258 meninas em idade de obrigatoriedade escolar que frequentavam a escola.

superior; baixa participação política de mulheres, com apenas 17,5% de mulheres atuando no parlamento nacional em 2024 (Brasil, 2024); apagamento de pessoas indígenas em todas as esferas públicas e que apesar de hoje metade dessas populações viverem nas cidades, segundo o Censo de 2022 (Brasil, 2023), pouco ainda se sabe sobre seus costumes, modos de vida, histórias, dentre outros. Tudo isso reflete heranças de anos de exclusão, apagamento, desvalorização e de limitações de acesso à educação a essas populações durante um contexto marcado por privilégios sociais e econômicos restritos a determinados grupos.

A luta para a emancipação, inclusão e participação plena de grupos minorizados perdura, mas não sem avanços. Hoje, com as políticas públicas brasileiras voltadas para uma inserção mais igualitária desses grupos, como a Lei de Cotas em Universidades (Brasil, 2012), que amplia as possibilidades de acesso para negros, indígenas, pessoas com deficiência e de baixa renda ao Ensino Superior, podemos observar um caminhar lento em direção à igualdade. Esse caminhar, contudo, nos convida a olhar para trás e compreender o quanto avançamos através da trajetória histórica da educação brasileira, desde o Império até a República, é fundamental para analisar a construção do conceito de cidadania e o vínculo que a educação possui com a formação do cidadão.

Partindo da relação entre nascimento e posses e cidadania estabelecido na colônia e Império, perpassando pela relação entre o sujeito letrado, alfabetizado, capaz de exercer direitos políticos e cidadania estabelecida na República até a responsabilização oficial que a instituição educacional recebe para formação do cidadão enquanto valor republicano no Brasil de hoje. Com isso, reconhecemos que a definição de cidadão passou por transformações e ressignificações. Dentre as vozes que desafiaram os limites do que significa ser cidadão, destaca-se Nísia Floresta (1810-1885), pioneira ao defender o abolicionismo, educação feminina e direitos indígenas no século XIX. Suas demandas por participação da mulher, educação e igualdade social ecoam até hoje e protagonizam esse trabalho daqui em diante.

2 OBJETIVOS

Nosso objetivo com este trabalho é enriquecer o patrimônio interpretativo da filosofia feminina no Brasil. Para isso, destacaremos as contribuições de Nísia Floresta na formação de um Brasil independente e civilizado, na educação das mulheres e no feminismo durante o Império. Buscamos resgatar as origens de um pensamento republicano em sua visão de cidadania plena. Analisaremos como Floresta fundamenta suas ideias, alinhando-as ao princípio republicano de igualdade educacional, e como essa perspectiva se relaciona com a noção atual de cidadania.

A partir disso, como objetivos específicos, busca-se primeiro explorar as circunstâncias históricas e sociais da autora a partir de sua biografia e obras, de literaturas secundárias e primárias sobre o Brasil Império entendendo e concordando com a ideia marxiana de que “não é a consciência dos homens que determina o seu ser, mas, ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência” (Marx, 1974, p. 136).

Portanto, o contexto histórico, geográfico, social, econômico e político importam para compreendermos as bases e nuances de suas ideias, valores, concepções educacionais e articulações simbólicas entre construção de uma identidade de nação, construção do conceito de cidadania e educação igualitária. Depois, produzir uma análise das obras da autora, compreendendo que isso se faz mister para identificar de que modo sua proposta para a educação das mulheres, negros e indígenas se relacionava ao entendimento de cidadania universal e plena comungada atualmente.

E, por fim, contribuir com o patrimônio interpretativo de obras feministas do século XIX no Brasil. Através dessa pesquisa buscarei refletir sobre o legado da autora para a literatura brasileira no que diz respeito à temática educacional e de cidadania, evidenciando as contribuições pioneiras de Floresta para a história da educação e do direito à educação das mulheres brasileiras.

3 CAMINHOS METODOLÓGICOS

O presente trabalho de pesquisa trata-se de uma investigação das obras e relevância do pensamento de Nísia Floresta sobre a educação da mulher, do negro e do indígena e de seu contexto histórico de forma mais ampla. Portanto, nossa pesquisa se situa no campo investigativo da História da Educação, Filosofia da Educação e História das Ideias. O método utilizado para desvendar os caminhos investigativos que se apresentaram foi o método contextual de análise histórica (Frede, 2023 *apud* Rodriguez, 2024, p. 16). Desse modo, a pluralidade do contexto histórico é considerado para realização da reconstrução das ideias estudadas. Para o estudo inicial utilizamos a priori fontes primárias, como a biografia e bibliografia da autora, a Constituição de 1824 (Brasil, 1824) e a Lei de 15 de outubro de 1827 (Brasil, 1827)

É verdade que a literatura feminina do século XIX, especialmente na América Latina, permanece de difícil acesso por diversos fatores que serão tratados posteriormente nesta pesquisa. Entre eles, aqui gostaríamos de destacar preliminarmente o patriarcado que relegava a mulher ao "sexo frágil", alienando a mulher à capacidade intelectual; as limitadas oportunidades educacionais, tanto em quantidade quanto em qualidade, sob um sistema que a confinava ao lar; e a degradação física dos registros históricos, muitos dos quais se perderam antes da era digital.

Embora não seja possível esgotar aqui as razões que tornam a leitura de autoras mulheres ainda incomum — tanto na Educação Básica quanto na Academia — é essa mesma resistência ao apagamento que faz de Nísia Floresta uma autora tão especial. Não só aqui nesse trabalho, mas para a história do feminismo no Brasil. Para nós, é importante o resgate de Floresta para pensar a construção da cidadania no Brasil pré-republicano através da reconstrução de suas ideias.

Nísia Floresta foi uma escritora, ativista, tradutora e diretora de um colégio para meninas que desafiou a base curricular Imperial. Essa personalidade estava profundamente envolvida com as questões educacionais de sua época, propondo reformas educacionais e publicando de forma incansável críticas ao governo vigente de sua época no que dizia respeito à educação das mulheres e à condição de negros em condição de escravidão e indígenas.

As obras de Floresta nos guiam pelo pensamento de uma mulher inserida numa cultura intelectualizada e que pensava o Brasil, a educação e a questão feminina de sua época. Conceitos como “civilização”, “igualdade”, “direitos” e “liberdade” estão presentes em suas obras e apontam na direção de uma construção de nação diferente da que estava posta. Por

isso, nos interessou aqui entender antes de tudo as ideias hegemônicas imperiais tão criticadas pela autora.

Começamos então com como se dava a construção do conceito de cidadania ainda no Brasil Imperial e como o conceito de cidadão ou de formação do cidadão republicano se relacionava com a pauta educacional no âmbito da instrução pública no Rio de Janeiro através do documento oficial do Império. Para isso, primeiro foi necessário definir e delimitar o perfil do sujeito cidadão da época. A questão que se apresentou inicialmente, então, foi: Quem era considerado cidadão no Brasil Imperial?

Na Constituição de 1824 o termo “cidadão” já aparece, bem como seus direitos e deveres. Contudo, o conceito de cidadania se faz mais tardio, aparecendo somente de forma institucionalizada na Constituição de 1988. Uma vez delimitado quem era o sujeito considerado cidadão no Império, começamos a nos debruçar sobre a questão educacional.

Com isso, chegamos até a Lei de 15 de outubro de 1827 que é considerada a primeira lei no Brasil a regulamentar, institucionalizar e estabelecer determinados padrões para a educação básica de maneira geral e, portanto, essencial para nossas análises, pois se relaciona diretamente com a realidade do magistério em que Floresta estava inserida. Além da Lei de 15 de outubro, analisamos também um discurso sobre a referida lei, para alcançarmos o pensamento subjetivo daqueles por trás dos documentos oficiais, uma vez que concordamos aqui com a ideia de Castanha (2013) de que a lei é uma síntese de múltiplas determinações, sendo influenciada pelos aparatos simbólicos de determinados sujeitos em determinado tempo histórico.

Além disso, para subsidiar e complementar as análises, fizemos uso sistêmico de fontes secundárias para traçar um panorama do cenário sociopolítico do período temporal e geográfico da história do Brasil Império e Primeira República e a construção do conceito de cidadania nesse período (Almeida, 2020; Castanha, 2013; Dal Ri, 2010; Mello, 2011) e história das mulheres no Brasil Imperial e Republicano (Hahner, 2011; Oliveira, 1995).

Com isso, podemos explorar de maneira mais consciente as condições geradoras do pensamento da autora estudada, aprofundando suas percepções, mas também indo além do que já está posto conferindo maior robustez às análises das obras *Lágrima de Um Caeté* (Floresta, 1849), *Páginas de uma vida obscura* (Floresta, 1855) e *Opúsculo Humanitário* (Floresta, 1853).

4 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Os estudos que embasam este trabalho partem de uma análise contextualizada do pensamento filosófico-educacional de Nísia Floresta, articulando-o às concepções de cidadania presentes no Brasil entre 1824 e 1900. Para isso, apoiamo-nos nas contribuições de Silvério, C.R e Dal Mas Dias (2009), Duarte (1991) e Pugliese (2023), que destacam a atualidade e centralidade da obra floresteana ao evidenciar sua luta pela ampliação dos direitos políticos e sociais — pauta ainda central nos movimentos feministas e educacionais. Esses autores permitem situar Nísia Floresta não apenas como uma voz isolada, mas como parte de um debate mais amplo sobre a construção da nacionalidade e a exclusão estrutural de mulheres, negros e indígenas no projeto de nação pós-colonial.

Em uma sociedade brasileira marcadamente estratificada — onde hierarquias de gênero, classe e raça eram naturalizadas por uma herança do pensamento colonial —, Floresta identificou na educação formal um mecanismo de perpetuação dessas desigualdades. Sua proposta de reforma para com a ordem social e política do Império, refletida na Constituição de 1824 e na Lei de 15 de outubro de 1827, direcionou sua produção literária e jornalística. Enquanto a Carta Constitucional restringia a cidadania aos "homens livres e proprietários", e a Lei de 1827 relegava a educação feminina ao espaço doméstico, Floresta defendia o acesso igualitário à instrução como via para a emancipação feminina e para a formação de uma identidade nacional.

A autora percebia que a ausência de um sentimento de pertencimento nacional — em um Brasil recém-saído da condição colonial — dificultava a consolidação de direitos civis substantivos. No Império, a cidadania era definida por critérios materiais — através da propriedade e do nascimento—, e na República, reduziu-se ao direito político formal — o voto —. Floresta, no entanto, antevia que a mera inscrição jurídica da igualdade, como na retórica constitucional, não garantia sua efetivação, pois as estruturas econômicas e culturais mantinham lógicas de exclusão. Sua crítica ecoa, desse modo, uma contradição entre o liberalismo político vigente e a realidade de uma sociedade que reproduzia violências coloniais, condicionando o acesso à educação e à participação pública a um lugar limitado.

A fundamentação teórica deste trabalho se dá, portanto, em pensar a partir da autora e de seu pioneirismo em como a história mostrou que não basta que os direitos de igualdade e fraternidade republicanos estejam redigidos constitucionalmente e presentes de forma simbólica no pensamento intelectual para assegurar relações igualitárias entre os grupos no campo do real. O que se coloca como mais eficaz para efetivar a prática da igualdade é uma

mudança radical nas bases da estrutura econômica que se beneficia da exploração de um grupo sobre o outro. Nísia Floresta começa esse movimento pela reestruturação das ideias, argumentando a partir do que acreditava ser justo e entendendo a educação como não só ponto de partida, mas como porta de entrada de grupos minorizados nas vias de participação pública e usufruto da cidadania.

5 BRASIL IMPERIAL E A EDUCAÇÃO FORMAL: PRIMÓRDIOS DO IMAGINÁRIO SIMBÓLICO DE NAÇÃO

A própria definição de "cidadão" no período colonial já revela os fundamentos excludentes e hierárquicos da sociedade que se organizava rumo à independência. Mas cabe questionar se havia de fato cidadãos em uma colônia. Se entendermos o cidadão como o sujeito que exerce participação política ativa e direitos reconhecidos, o termo carregava contradições profundas dentro dessa forma de organização social.

A edição de 1823 do Dicionário de Língua Portugueza (Silva, 1823) define "cidadão" como aquele que possuía "direitos e privilégios dentro de uma cidade", acrescentando a alcunha de "homem bom" — expressão que longe de ser neutra, pressupunha qualidades naturais (sociais, políticas, intelectuais e morais) tidas como essenciais para o exercício da vida pública. Essa concepção, porém, criava uma linha divisória clara: de um lado, os "cidadãos"; de outro, o "povo", destituído desses privilégios.

O paradoxo, portanto, é evidente. Como falar em cidadania em um contexto colonial, onde a soberania pertencia à metrópole e a maioria da população era alienada de um espaço de fala e decisão? A resposta talvez esteja na tensão entre o conceito formal de cidadão (herdado de Portugal e restrito a uma elite) e a realidade de um território que, mesmo sob domínio externo, começava a forjar suas próprias estruturas, ora de exclusão, ora de pertencimento.

Com a separação política e econômica de Portugal e a ascensão do Império Brasileiro em 1822, se estabelece, com grande influência liberal na Constituição de 1824 outorgada pelo então Imperador D. Pedro I, algumas liberdades civis, como o direito de ir e vir e liberdades econômicas, como direito à propriedade e liberdades religiosas àqueles considerados cidadãos ao longo do Art. 179 da então Constituição (Brasil, 1824).

Nesse Brasil pós-colônia, com uma população de africanos em condições de escravidão e indígenas, o reconhecimento de cidadão possui forte conexão com a territorialidade sendo transmitido por linhagem paterna, mesmo que o pai fosse estrangeiro, contanto que não estivesse a serviço de seu país de origem. Filhos de brasileiros, nascidos no exterior, também eram considerados cidadãos, incluindo os filhos de mãe brasileira solo. Adicionalmente, filhos de pai brasileiro a serviço do Império em outro país também eram considerados cidadãos, independentemente de estabelecerem residência no Brasil, constituindo uma cidadania por reconhecimento de nacionalidade (Almeida, 2020).

O entendimento de quem era o cidadão por definição exclui o grande contingente de

negros e indígenas, já que nem foram mencionados no texto constitucional. Além disso, a falta de referência também às mulheres na Constituição de 1824 pode dar a entender que mulheres também estariam excluídas desse entendimento de cidadão, relegando-as à condição de tuteladas pela figura masculina e restringindo muitas delas aos direitos garantidos na Constituição mesmo que fossem nascidas em território brasileiro. Essa exclusão de uma parcela da população, pautada em raça, gênero e classe, de sua participação social, consequentemente reafirma a superioridade moral, intelectual e racial de um grupo sobre outro, o que inevitavelmente se desdobra em uma estrutura de desigualdades que se perpetua ao longo dos anos de forma sistêmica, como já foi abordado brevemente aqui.

Essa construção excluente, baseada em critérios intencionais de recortes raciais e de detenção de propriedades restringia drasticamente o acesso ao status de cidadão, relegando uma enorme parcela da população à condição de sub-humanidade e tutela e/ou propriedade. Ao limitar a participação social e política a um grupo seletivo, o Império reafirmava a suposta superioridade moral, intelectual e racial da elite branca e proprietária, legitimando uma estrutura de desigualdades.

Essa exclusão sistemática, cristalizada nas leis e nas práticas sociais, perpetuou-se ao longo dos anos, gerando efeitos devastadores para as populações marginalizadas e impactando a própria construção da nação brasileira de forma fidedigna a sua amplitude e heterogeneidade. O conceito de cidadania, nesse contexto, sequer é mencionado e ainda estava longe de representar um princípio universal, como iria passar a ser compreendida anos mais tarde, mas o status de cidadão funcionava como instrumento de dominação e controle social, reforçando as hierarquias existentes. Essas políticas de segregação se perpetuariam pelos anos seguintes, adentrando de maneira expressiva no currículo educacional e na dualidade educacional da época.

No que diz respeito à educação, o acesso e direito à escola não eram considerados parte dos direitos civis sob a ótica restrita do que era compreendido como os direitos do cidadão da época. Durante o período regencial (1831-1840) a educação recebia grande prestígio nos discursos imperiais, sendo considerada a instrução como a coisa mais necessária ficando abaixo apenas do alimento, segundo discurso proferido pelo Senador Gomide na sessão parlamentar de 14 de agosto de 1827 (Castanha, 2013). Já no discurso proferido por Regente Feijó na Assembleia Geral de 3 de Maio de 1836 este complementa e reafirma a palavra de Gomide e menciona que o povo brasileiro tem necessidade de uma educação nacional, pois “sem educação e sem moral não é possível haver civilização” (Tuchinski, 2024). Essas falas representam bem um momento em que se uniam esforços jurídicos e

parlamentares para se construir uma identidade nacional a partir da educação. Essa educação, vista como um instrumento formativo necessário, levaria a nação ao progresso e à civilização por intermédio, principalmente, do ensino da moral católica e das ciências modernas.

No entanto, o pensamento moderno de atribuir à educação um papel construtor dos indivíduos de superioridade moral e intelectual que contribuíram com o avanço da sociedade se mostra conflitante em meio a uma esfera social fortemente cindida em classes e ainda com práticas econômicas escravistas. Nesse contexto, a formação educacional se torna um campo fértil para perpetuação das desigualdades da época, de acesso limitado excluindo mulheres, negros e indígenas dos âmbitos considerados mais intelectualizados e nobres. Nesse período, a educação ofertada para negros e indígenas era ofertada o quanto fosse suficiente para a civilização desses povos, sua transformação em súditos do Império e sua preparação para o trabalho, nos moldes de uma “pedagogia do condicionamento”.

No caso dos povos indígenas, a ordem de catequização empreendida pelos jesuítas desde 1500 perdurou na agenda educacional desse grupo até o século XIX, com o Diretório dos Índios até 1798 e o Regulamento das Missões em 1845. Depois da expulsão dos jesuítas em 1759 e com as políticas assimilaçãonistas de Marquês de Pombal diversas reformas indianistas foram estabelecidas, mas que por essência possuíam o mesmo objetivo: civilizar os povos e torná-los aptos para o trabalho (Medeiros, 2018).

Para isso, foi criado o Diretório dos Índios que estabelecia a criação de escolas para meninos e meninas nos povoados. Nessas escolas públicas nos povoamentos indígenas o objetivo civilizatório se dava através da eliminação das culturas indígenas através da restrição do uso da língua materna e obrigatoriedade do uso do português, aprendizado da doutrina cristã, e o aprendizado da leitura, escrita, operações matemáticas básicas e no caso das meninas o aprendizado de prendas domésticas.

Após a extinção do Diretório em 1798, Medeiros (2018) afirma que as políticas de educação para os povos indígenas se manteve a mesma e a criação do Regulamento das Missões em 1845 aprofundou o caráter missionário e civilizatório das escolas públicas nos aldeamentos.

O Regulamento das Missões determinava que as aldeias indígenas tivessem um missionário que teria funções educativas. De acordo com o Artigo 6º do documento (1845), ao missionário competia: “§ 1º Instruir aos Índios nas maximas da Religião Catholica, e ensinar-lhes a Doutrina Christã. [...] § 6º Ensinar a ler, escrever e contar aos meninos, e ainda aos adultos, que sem violencia se dispuserem a adquirir essa instrucção (Medeiros, 2018, p. 10).

A ressalva “sem violência” no Regulamento merece nossa atenção aqui. Embora aparentasse uma concessão à autonomia indígena, na prática funcionava como um mecanismo de exclusão. A “não violência” era condicionada à disposição do indígena em se submeter ao projeto colonial. Em outras palavras, a própria recusa em participar do modelo educacional imposto os marginalizava ainda mais, reforçando a lógica assimilacionista.

No caso da população negra, que no período do século XIX já se dividiam entre escravos, libertos e ingênuos², conferindo uma gama mais ampla de categorias de análise, Barros (2016) afirma que a não-presença desse grupo na historiografia da educação brasileira já é uma questão superada, dada a interferência de instituições privadas na escolarização de pessoas negras durante o século XIX no Brasil e a permissividade legislativa que algumas províncias conferiam no tocante a matrícula de negros libertos nas escolas públicas do Império, sendo as interdições direcionadas aos negros escravizados e aqueles que sofriam de moléstias e doenças contagiosas (Barros, 2016).

Nesse cenário em que a obrigatoriedade do ensino público conflitava com os impedimentos de acesso da população escravizada ao aprendizado da leitura e da escrita, Bastos (2016) chama a atenção para a educação informal e o impacto causado pela circulação de jornais e periódicos no que diz respeito à inserção do negro escravizado no mundo letrado. A autora menciona que a presença de documentos assinados por escravizados naquele período apontam para algumas hipóteses: alguns aprenderam a ler e escrever em português no continente africano; outros eram ensinados pelos senhores de escravos, na intenção de que saber ler e escrever inflacionasse o preço da “mercadoria”; e outros frequentaram escolas vocacionais, como o Mosteiro de São Bento no Rio de Janeiro, para aprendizado de ofícios. Além do aprendizado de ofícios, era ensinado a ler e escrever:

O Mosteiro de São Bento/RJ não esperava para dar escolas a escravos seus, mesmo contrariando o Decreto imperial n.º 133-A de 1851, que excluía os escravos mesmo da instrução primária, bem como o Aviso n.º 144 de 1864. Assim encontramos escravos no Mosteiro aprendendo a ler já desde a segunda metade do século XVIII e quiçá já antes (Rocha, 1991, p. 86 *apud* Bastos, 2016, p. 750).

A educação do negro, portanto, estava subsumida a sua condição: de liberto ou não-liberto e em todo caso seguia uma agenda de educação para a servidão e perpetuação da condição de escravizado. Portanto, para entendermos a educação ofertada durante o Império é essencial analisarmos a educação e a escolarização sob diferentes perspectivas, que nos revelam a construção social e simbólica em torno de diferentes grupos: para negros e

² Refere-se às crianças e jovens negros nascidos de pais livres.

indígenas, uma educação que direcionava para a obediência, condicionamento e servidão e às mulheres, como veremos de forma mais detida adiante, uma educação voltada para o confinamento doméstico respaldada por aparatos legais.

A Lei de 15 de outubro de 1827 (Brasil, 1827) foi fruto de inúmeros debates que visavam organizar a instrução pública do Império e definir portarias sobre ordenados dos professores, diretrizes sobre a punição física nas escolas e os currículos escolares. O que nos chama atenção nessa Lei é a diferenciação entre os currículos femininos e masculinos, que inicialmente não possuíam distinção entre si quando o projeto foi aprovado na Câmara.

Através de discussões e debates para a implementação da Lei foi levantado o argumento de que as professoras não tinham os conhecimentos para ensinar às meninas conteúdos matemáticos específicos. Por isso, essas discussões e debates não devem passar despercebidos, pois revelam não só as faltas e contradições no discurso, mas também diversos elementos simbólicos do imaginário social daquela sociedade e os senso comuns dos sujeitos da época. Uma discussão relevante em torno da Lei sobre o ensino das meninas foi a que ocorreu na Câmara dos Senadores do Império em 1827. No debate, os parlamentares discutem o Art. 12 da Lei que trata sobre a grade curricular no ensino das meninas e a necessidade real de educar a mulher além do básico.

Durante essa reunião, o senador Marquez de Maricá é a favor de reduzir os estudos das estudantes ao aprendizado das operações matemáticas básicas e da Língua Portuguesa. O senador argumenta que a mulher é diferente do homem, e estudos além desses citados não lhes seriam úteis, pois o que a mulher deve saber é o governo da casa. O Marquez de Caravellas concorda com o Marquez de Maricá nesse mesmo discurso, argumentando que a educação da mulher deve ser suficiente para que ela se torne mãe de família, pois “no que importa que elas sejam bem instruídas é na economia de casa” (Brasil, 1827).

A lei e os debates em torno dela representam um avanço por um lado e um retrocesso de outro. É a primeira vez na história do Brasil em que educação básica é discutida, ampliada e sistematizada, contudo a educação da mulher ainda é encarada pelo prisma de uma função social condicionada aos cuidados do lar.

A Lei de 15 de outubro é, portanto, um marco para a educação brasileira e cria no Brasil Independente as escolas de Primeiras Letras no Império, que hoje nos serve aqui de insumo para pensar as relações de gênero que se desenhavam no século XIX no Brasil. Vejamos aqui mais algumas dessas questões.

Já durante discussões para aprovação da Lei ainda enquanto projeto é afirmado no Art. 7º uma disposição de enquadramento moralizante para a seleção das professoras regentes das

escolas para meninas, colocando como requisito para o exercício do cargo sua boa moral e o conhecimento do bordado e do coser:

Art. 7º Serão nomeadas mestras de meninas, e admitidas a exame, na forma do art. 3º para as cidades e vilas mais populosas, em que o presidente em conselho julgar necessário este estabelecimento, aquelas senhoras, que por sua honestidade, prudência e conhecimentos se mostrarem dignas de um tal ensino, compreendendo também o de cozer e bordar (Brasil, 1827, p.39).

Era possível observar uma preocupação com o caráter, a moral e a ética da professora para o ensino das meninas como reflexo de projeto de sociedade patriarcal reforçando os limites da função social da mulher à maternidade e às práticas confessionais. Porém, pouca era a preocupação dos parlamentares em capacitar as professoras para que não houvesse distinção curricular entre estudantes do sexo masculino e feminino. No que tange os currículos escolares, ao estabelecer as disciplinas obrigatórias para essas escolas, o projeto já estipulado como Lei faz distinções explícitas de disciplinas no ensino dos meninos e das meninas.

Os Artigos 6º e 12º tratam respectivamente do ensino de geometria e aritmética para os estudantes do sexo masculino e da simplificação desse ensino para as meninas, com a exclusão das noções geométricas, ensino de línguas e limitação do aprendizado às quatro operações aritméticas, com ainda a adição de disciplinas voltadas para a aquisição de habilidades consideradas "próprias" do seu sexo, como leitura, escrita, costura, bordado e doutrina cristã.

Assim, acabava-se reforçando, por meio da educação formal, a ideia de uma suposta inferioridade intelectual e inaptidão das mulheres para a vida pública. Essa formação desigual, baseada em estereótipos de gênero, limitava as oportunidades educacionais e profissionais das mulheres, restringindo sua participação na sociedade a donas de casa, mães ou professoras e enfermeiras, e perpetuando a desigualdade entre os sexos. A própria ausência de meninas nas instituições de ensino superior, reservadas exclusivamente aos homens, coloca ainda em evidência a profunda discriminação de gênero presente no sistema educacional imperial.

Podemos afirmar, portanto, que no século XIX, o racismo, o machismo e o elitismo se cristalizavam como estruturas fundantes e organizadoras do pensamento, valores e comportamentos da sociedade, interferindo e influenciando diretamente na vida, no trabalho e na educação da população considerada marginalizada daquele período. Contudo, não podemos pensar nesses sujeitos históricos como passivos e conformados, que apenas aceitavam de maneira irresoluta a condição pós-colonial que se apresentava e era imposta

sobre eles. A história nos mostra que quanto mais arrasadoras são as condições de existência para determinada população ou grupo, as maneiras de organização popular e rebelião contra as forças hegemônicas e impositoras de sua opressão são proporcionais aos flagelos infligidos contra estes.

Durante o século XIX no Brasil, esse padrão histórico não se mostrou diferente e, em decorrência desses históricos de opressão causados pelo Império, o território brasileiro foi palco de diversas revoltas e revoluções populares como a Revolta Farroupilha (1835-1845) ocorrida em Rio Grande do Sul e liderada por estancieiros gaúchos contra o poder imperial e reivindicação de ideias republicanas, a Revolta popular no Grão-Pará (1835-1840), uma revolta armada comandada por negros, analfabetos, indígenas se uniram contra o autoritarismo das forças imperiais dessa Capitania, e a Revolução Praieira (1848-1850) que ocorreu em Pernambuco, inspirada por ideais liberais e republicanas e que exigia maiores liberdades políticas e econômicas. Certamente essas revoluções possuem suas especificidades, mas o ponto de encontro entre elas se dá por serem exemplos da atuação ativa de povos negros, indígenas e mestiços, comumente descritos no senso comum como impassíveis frente as opressões que os acometiam na luta por maior participação social, autonomia e direitos em um contexto histórico em que sua humanidade era negada através de extrema repressão e autoritarismo do Império contra esses povos.

Contudo, revoluções outras ocorriam nesse período e que não demandam necessariamente desafiar o Império através da luta armada. As revoluções ocorridas através do campo da propagação de ideias e da luta e atuação social pelo acesso e direito de grupos minorizados à educação – entendendo que o letramento conferia dignidade, utilidade e era uma característica do cidadão moderno – são imperiosas para a construção desse trabalho monográfico que consiste, afinal, em compreender como a noção de cidadania e de pessoa cidadã estava sendo construída idealmente a partir do pensamento de aquisição da educação em um período pré-republicano de estruturação da nação brasileira.

É nesse ponto que se insere a figura de Nísia Floresta Brasileira Augusta, uma intelectual do século XIX cujas reflexões sobre a sociedade, a educação e o papel da mulher se alinham intrinsecamente aos debates que estamos desenvolvendo. Nísia Floresta foi uma autora central em um período de profundas transformações sociais e políticas no Brasil Imperial. Sua vasta obra abrange desde a defesa da instrução feminina até a crítica aos costumes da época acompanhada de proposições sobre o papel que a educação deveria ocupar na sociedade brasileira civilizada.

Ao longo dos próximos tópicos, aprofundaremos nas contribuições específicas de

Nísia Floresta como uma pensadora republicana ainda no Império. Analisaremos como suas ideias se inserem no patrimônio interpretativo da filosofia feminina no Brasil, examinando sua perspectiva sobre a cidadania plena e a igualdade educacional. Veremos de que forma sua visão dialoga com as noções contemporâneas de cidadania e como sua obra se constitui em um arcabouço teórico importante para compreendermos as complexas relações entre educação, feminismo e a construção da identidade nacional brasileira.

6 NÍSIA FLORESTA: UMA PENSADORA REPUBLICANA NO IMPÉRIO

Neste capítulo serão abordadas algumas ideias de Nísia Floresta para educação feminina, sua crítica à educação imperial e sua proposta de reforma educacional para superar as desigualdades e falhas nacionais, que se transcreviam na situação precária da instrução pública, na opinião dos governantes sobre as mulheres e no sistema econômico. Os mecanismos coloniais ainda operantes daquela época, como a escravidão e a exclusão dos povos indígenas, chamam a atenção de Floresta que estabelece uma clara ligação entre as práticas coloniais e colonizadoras e o atraso educacional vivenciado pela sociedade brasileira da época. Nesse momento há uma baixa oferta de educação de qualidade e o baixo nível de formação do magistério.

A autora clama por um Brasil civilizado e iluminado e isso só será possível de começar a ser construído a partir do momento em que a igualdade de gênero e raça estejam delimitadas no âmbito dos direitos civis. A educação das mulheres é como Floresta entende que essa mudança radical pode ser alcançada, configurando o cidadão brasileiro e a cidadã brasileira em bases reais de igualdade e fraternidade. Naquele momento histórico pouco se falava de “cidadania” e muito mais de “civilização”, ancorada em referências de moral e ordem europeias pautadas nos hábitos e mentalidade da doutrina cristã, como veremos mais adiante.

Cabe mencionar, contudo, que Floresta estabelece uma relação clara entre uma degeneração social, causada pela escravidão e pela exclusão do indígena na sociedade civil, e esses efeitos na educação institucional e doméstica, o que em última instância afasta a sociedade brasileira do progresso e civilidade. Com isso, podemos afirmar que a autora não ignora os marcadores sociais de raça e classe e nos convida a refletir: Se as mulheres brancas e bem instruídas como Floresta são vítimas do aprisionamento patriarcal, o que dizer das mulheres escravizadas e indígenas vítimas não só das violências de gênero, mas também das violências de raça e classe, tão mais fortes naquele período quanto são hoje? Porém, antes de entrarmos a fundo nas ideias de Floresta, é funcional para nossas análises que primeiro revisitemos uma breve biografia da nossa autora, a fim de podermos compreender como sua materialidade dá substância às suas ideias expostas em *Opúsculo Humanitário* (1853), *Páginas de uma vida obscura* (1855) e *A lágrima de um Caeté* (1849).

6.1 UMA BREVE BIOGRAFIA

Definimos no título deste capítulo a autora como sendo uma personalidade republicana ainda no século XIX por defender ideias que só iriam tomar forma, mesmo que timidamente, quase 50 anos depois de sua morte. A alcunha de republicana atribuída a Nísia Floresta se deve ao seu pioneirismo, já defendido e articulado por outros autores que, após sua morte, a definiram como uma mulher brilhante, de “excepcionalidade escandalosa” (Freyre, 1936, p. 134) e à frente de seu tempo.

Ainda em vida, Floresta recebeu atenção positiva e prestígio de seus pares e contemporâneos pela sua atuação como diretora, defensora da educação da mulher e escritora à nível internacional. Na 20º edição do jornal *O Novo Mundo* publicado em Nova Iorque em 1872, um retrato de Floresta faz uma aparição em um artigo que divulga a segunda edição de *Trois Ans en Italie*, uma publicação de seu diário de viagem em formato de cartas publicado pela primeira vez em Paris em 1864 (Figura 1). Nesse artigo, Floresta é definida como “rara escritora brasileira” com “trabalhos elevados e úteis”.

É interessante observar como nesse artigo o autor anônimo concorda com Floresta que o conhecimento é um direito da mulher e admite que a alta burguesia pretende conservar o sexo feminino ao jugo dos afazeres domésticos, alienando a mulher à experiência intelectual. Isso nos revela um aspecto que muito tentamos comprovar para contrapor a ideia da filósofa solitária.

A atividade em torno do pensamento intelectual feminino do século XIX muito provavelmente era feita de forma coletiva, evidenciando a presença de outras mulheres que pensavam e questionavam a condição e papel do gênero na sociedade patriarcal. A genialidade, portanto, possui a característica de síntese de um conhecimento acumulado historicamente, realizado em conjunto com outras pensadoras, escritoras, diretoras e feministas da época.

Figura I – Retrato de Nísia Floresta



Fonte: O Novo Mundo: Periodico Ilustrado do Progresso da Edade (1872).

Em vista disso, cabe destacar que Floresta não estava isolada no espaço tempo e sua genialidade é resultado de uma construção coletiva dos círculos intelectuais que frequentava. Em suas viagens para a Europa, a autora se relacionou com personalidades como Auguste Comte, Victor Hugo, Alexandre Dumas, dentre outros. É notável a exclusão das mulheres nesses espaços. Afirma Varela

George Sand e Nísia eram as únicas mulheres que frequentavam as reuniões dos pensadores de renome mundial. George Sand escondia-se em trajes masculinos, mas Nísia assumia com coragem sua condição feminista, sobressaindo-se pela sua sabedoria e pelas ideias inovadoras e modernas (Varela, 1989, p.19).

Para nós esse fato importa pois cabe aqui também desmistificar a solidão das mulheres filósofas. É certo que muitas delas estavam por toda a parte, exercendo não o cultivo do intelecto, mas aquilo que lhes foi designado pela sorte de ter nascido no sexo feminino, limitando a sua participação intelectual à casa e tornando a literatura feminina do século XIX hoje rara. Resgatar Nísia Floresta como pensadora de uma cidadania feminina é também resgatar tantas outras mulheres que, diferente de Floresta, tiveram pouca ou nenhuma oportunidade de ir além do ambiente doméstico. O pioneirismo de Floresta, portanto, vai além de suas ideias, se encontrando também na coragem de ultrapassar as amarras sociais que lhe foram impostas.

Quem iria se tornar a primeira feminista brasileira originalmente nasce como Dionísia Gonçalves Pinto em 12 de outubro de 1810 na Capitania do Rio Grande, atualmente situada no Rio Grande do Norte. Dionísia ao longo de sua vida adotaria os mais diversos

pseudônimos, sendo “Nísia Floresta Brasileira Augusta” o mais conhecido. Nísia Floresta foi uma educadora, escritora e feminista potiguar que defendeu através de jornais, ensaios e publicações o direito das mulheres à educação como parte fundamental de sua atuação no âmbito doméstico e de vida pública. Sua notoriedade está ligada principalmente à característica de ter sido uma mulher que não apenas reproduziu seu tempo histórico, mas foi além, produzindo e defendendo premissas que só seriam bem aceitas nos dias atuais ainda no século XIX. Sua defesa à educação feminina, participação civil, liberdade dos povos indígenas e abolição da escravatura se destacam em seus escritos e demarcam sua genialidade e pioneirismo no direito e acesso à educação e direitos civis.

Aos 13 anos, Nísia se casa pela primeira vez e pouco tempo após a cerimônia se separa do marido, retornando para a casa de seus pais. Pouco se sabe a repercussão desse fato no caso de Floresta, mas o que é sabido é que dificilmente uma mulher se inclinava ao rompimento do casamento, uma vez que essa era a via de estabilidade e segurança financeira disponível para as mulheres daquela época, além de ter sido considerado um status de valor positivo à conduta moral da mulher. Nesse sentido, podemos afirmar que esse capítulo na vida de Floresta nos gera alguns *insights*: primeiro, que desde muito nova talvez ela já vinha sedimentando de forma particular as ideias que viria a articular em seus escritos. Outra coisa, é que isso nos dá uma noção de sua condição financeira favorável, a cultura em que se insere é uma realidade de detenção de posses.

Floresta publicou sua primeira obra, uma tradução, o “Direito das Mulheres e Injustiça dos Homens”, em 1832, no mesmo ano em que se muda com a filha e o segundo marido para o Rio Grande do Sul. O livro “Direitos” ficou marcado como precursor do feminismo no Brasil pois foi o primeiro a tratar do direito das mulheres à educação e ao trabalho. Com a morte do marido Manuel Augusto e o clima de calamidade que se instalava na província por conta das insurreições populares da época, Nísia se desloca para o Rio de Janeiro junto com sua filha Lívia, onde fundou uma de suas escolas para meninas em 1838, o Colégio Augusto. O Colégio Augusto foi uma escola diferenciada por ir na contramão ao currículo escolar estabelecido pela Corte para a população feminina. No Colégio a educação para as meninas satisfazia em totalidade suas inteligências artísticas, literárias, linguísticas, matemáticas, históricas e domésticas e ao contrário do que estipulava a Lei de 15 de outubro de 1827 o percurso formativo e acadêmico das meninas não era menor e limitado em comparação ao percurso formativo dos meninos. Nossas leituras sobre esses dois últimos marcos – a tradução de “Direitos” e a fundação de um Colégio com currículo ampliado para as meninas – demonstra para nós a dimensão de prática, teoria e reflexão em um meandro de conjugação,

com uma relação dialógica entre essas instâncias exercidas por Floresta através de teoria e ação, outro avanço alcançado por Floresta que indicam sua característica visionária na educação do século XIX.

A partir disso, Floresta ganhou ainda mais notoriedade e publicou *Conselhos à minha filha* em 1842, *A lágrima de um Caeté* como Telesila em 1849. Este último, um poema, foi publicado, um ano após encerrar as atividades do Colégio Augusto devido às represálias e ataques que vinha recebendo na imprensa. Por isso, Floresta embarca para a Europa pela primeira vez, permanecendo fora do Brasil por 2 anos. Já em 1853 de volta ao Rio de Janeiro publica o título que será aqui fundamental para nossas análises; *Opúsculo Humanitário*, que faz uma crítica mais aprofundada à educação da mulher no Brasil através do uso dos seus conhecimentos sobre a educação das mulheres de países europeus e que Floresta enxergava como uma alusão perfeita ao exemplo de civilização, ordem e moral, a autora tece comparações entre a educação europeia e a brasileira, sugerindo por fim uma reforma radical no sistema educacional do Brasil. Em 1855 é publicado no jornal Brasil Ilustrado a história *Páginas de uma vida obscura* primeiro romance brasileiro que coloca em posição de protagonismo o homem negro em condição de escravidão.

A partir desse romance é possível perceber a aversão de Nísia no que tange a escravidão sendo considerada por ela uma instituição imprópria para uma nação civilizada. Um ano após a publicação de *Páginas*, Nísia parte para a Europa pela segunda vez e permanece por 16 anos, voltando ao Brasil em uma ocasião para vender algumas terras que possuía e logo depois volta para a Europa, para encontrar sua filha. Em 1885, na França, Nísia Floresta faleceu em decorrência de uma pneumonia. Esse trabalho se constrói em alguma medida em contribuir também para que sua memória continue viva e servindo de inspiração para aqueles que enxergam na educação um caminho para vencer obstáculos e superar estígmas, fazendo do mundo um lugar melhor, mais avançado e igualitário.

7 A DOAÇÃO MAIS IMPORTANTE DA CIVILIZAÇÃO: A EDUCAÇÃO DA MULHER EM OPÚSCULO HUMANITÁRIO

Floresta pensava que a educação é “a doação mais importante” da civilização e do liberalismo para os povos (Floresta, 2024, p. 11) e que a inteligência não estava atrelada ao gênero, mas sim às oportunidades educacionais que homens e mulheres recebiam e se deparavam ao longo de suas vidas. Portanto, seriam os direitos naturais – aquele que advém do entendimento de que todos os seres humanos nascem dotados de razão –, e não os direitos políticos – aqueles estipulados com base em uma materialidade desigual e expressados no âmbito legislativo – que deveriam determinar o quanto mais ou menos uma pessoa recebe de educação formal e doméstica. Pugliese afirma que

No Opúsculo, Floresta submete o cartesianismo prático à prova ao analisar como as civilizações modernas não refletem a igualdade natural defendida pelos pensadores iluministas. De modo especialmente relevante, ela demonstra como a colonização contradiz o princípio de igualdade natural decorrente do dualismo cartesiano - isto é, a igualdade que os seres humanos compartilham entre si por serem todos criaturas racionais e, nesse sentido, participantes da mesma essência (Pugliese, 2023, p. 21, tradução nossa)³.

Nesse sentido, Floresta entende a igualdade entre homens e mulheres como um direito natural e as nações civilizadas seriam aquelas em que essa igualdade é garantida e expressa em termos de direitos políticos – sendo a educação aqui lida não como um direito ainda nessa época, mas um meio para a aquisição da possibilidade de participação pública e política (ou usufruto do direito político de fato). Em *Opúsculo Humanitário* Floresta afirma que essa igualdade se traduz na oferta educacional e coloca a educação da mulher como um dos índices para caracterizar uma nação como civilizada e em vias de alcançar o progresso (*Ibidem*, 2024).

Ainda em *Opúsculo*, para demonstrar que o grau de civilização e modernidade de uma nação está atrelado ao grau de qualidade educacional oferecido às mulheres, Floresta tece ao longo do livro diversos comparativos entre a educação do Brasil oitocentista e a educação de nações europeias. Com isso, podemos constatar que o que Floresta entende como modernidade se dá através de uma referência de países europeus como França, Alemanha e

³ Texto original: “in the Opúsculo Floresta puts practical cartesianism to the test by analyzing how modern civilizations do not mirror the natural equality advanced by Enlightenment thinkers, and most especially, by showing how colonization is at odds with the principle of natural equality resulting from cartesian dualism - that is, the equality that human beings bear among each other because they are all rational creatures and, in this sense, share the same essence” (Pugliese, 2023, p.21)

Inglaterra, principalmente. Não está no nosso escopo discorrer de forma aprofundada sobre a educação da Europa, mas fica clara a admiração de Floresta por esses países que estimam as letras, a ciência e não negligenciam a educação da mulher, cultivando sua inteligência (Floresta, 2024, p. 20), sendo assim considerados por ela como nações iluminadas pelo esclarecimento de que as luzes da ciência se espalham por todas as inteligências, sem distinguir gênero ou até mesmo classe (*Ibidem*, 2024). A educação moral, realizada através da filosofia religiosa cristã também se mostra necessária para o que Floresta considerava uma boa educação. Ao discorrer sobre a educação da mulher inglesa, Floresta nos diz: “A educação da mulher inglesa é, como a liberdade política dos ingleses, fundada em sua moral: e assim como a verdadeira base de um governo é a liberdade política (...) assim também a religião deve ser a base da educação da mulher” (Floresta, 2024, p. 22).

Para Floresta, a educação moral, que não pode estar dissociada da instrução formal, ensina o espírito como deve agir, e cultivar a inteligência moral é uma virtude que confere à mulher dignidade e conhecimentos úteis não apenas para a posição doméstica, mas para todas as situações de vida agindo contra os hábitos e comportamentos que ela considerava vícios (como a vaidade, tão incentivada nas mulheres naqueles tempos e também nos de hoje). Para Floresta, a mulher era mais que um símbolo decorativo do lar e deveriam ter o direito de conhecer uma vida intelectualizada através da educação com base na filosofia, na ciência e nas letras. O cultivo da intelectualidade se dá, principalmente, em conseguir se posicionar em uma sociedade que se dizia livre e moderna, mas que excluía diversos segmentos civis, sendo um deles a população feminina brasileira. Sobre a educação da mulher no Brasil, Floresta pensava que

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 hes obscurecem a inteligência, e conhecer as doçuras infinitas da vida intelectual, a que tem direito às mulheres de uma nação livre e civilizada (Floresta, 2024, p. 33).

Antes de prosseguirmos, é contundente fazermos uma distinção entre o termo “civilização” amplamente utilizado por Floresta em *Opúsculo* e o conceito “cidadania” que viemos empregando ao longo deste trabalho até o presente momento, mas que na história irá aparecer de forma tardia nos moldes que entendemos e empregamos nos dias de hoje. Em nossas leituras de *Opúsculo*, civilização para Floresta significa uma sociedade em um alto nível de organização social, em que as estruturas dessa sociedade estão aperfeiçoadas em todos os campos: políticos, sociais, econômicos e intelectuais. Floresta denuncia um Brasil

que “se diz” civilizado e liberal, mas na verdade possui um longo caminho a percorrer, seja pelo detimento de uma educação de qualidade oferecida a mulher em prol de cultivar nelas a vaidade e o ócio, seja por conta da realidade escravista que o Brasil enfrentava naqueles tempos. Esses fatores são encarados por Floresta como um entrave para o progresso da nação, ou seja, a civilização.

Já a cidadania no século XIX estava subsumida a uma condição de nascença, gênero e poder aquisitivo. Contudo, o significado que atribuímos hoje à cidadania como um exercício de participação social e ao cidadão como indivíduo com responsabilidades individuais e coletivas dentro da sociedade, é, em nossas leituras, bem parecido com que Floresta entendia ser uma sociedade moderna e o indivíduo moderno e útil, com valores como justiça, liberdade e igualdade refletidos na esfera pública. Nesse sentido, conseguimos observar uma correlação entre civilização e cidadania: o primeiro é a base para o segundo. Em uma sociedade com estruturas sociais e econômicas avançadas, são criadas as condições e ferramentas necessárias para que a cidadania possa emergir enquanto conceito e ser exercida amplamente. Em *Opúsculo* observamos que para Floresta uma nação progressista e desenvolvida é aquela com um sistema educacional igualitário e que ensina as ciências, pois apenas através do conhecimento são adquiridos os instrumentos para ativamente participar da vida pública. Veja o analfabetismo que, por muito tempo, foi considerado um impedimento para o voto e um “perigo” nos meios urbanos, associado à ignorância e pobreza.

Pois então, para sistematizar, a autora critica o governo que nada faz para que a nação possa avançar por intermédio da educação e ironiza como os governantes, “encarregados de ensino” e alguns brasileiros pensam que “grande progresso tem feito a educação em nossa terra”, mas esses, continua, parecem que “confundem de ordinário a instrução com a educação, a licença com a civilização” (Floresta, 2024, p. 59). Vê-se nesse trecho sua crítica e questionamento a uma visão simplista de que o avanço técnico (como a criação de mais escolas, por exemplo, através da Lei de 15 de outubro de 1827, do Ato Adicional de 1834, e a Reforma Leônicio de Carvalho em 1879⁴) na Corte foi suficiente para garantir alguma forma de progresso social. Nesse trecho emblemático, conseguimos analisar os riscos de confundir

⁴ A Lei de 15 de outubro de 1827 regulamentou a instrução nas escolas de Primeiras Letras do Império, agindo diretamente sobre a organização curricular das escolas, sua localização, seu público, a seleção, atuação e remuneração do Magistério. É a primeira Lei a discutir educação pública no Brasil. Já o Ato Adicional de 1834 introduziu mudanças que garantiram maior autonomia para as províncias com vista em atender demandas de descentralização o que resultou na criação das Escolas Normais e formação de professores (Prado, 2024). Por fim, a Reforma Leônicio de Carvalho em 1879 foi uma medida reformista liberal no ensino primário, secundário e superior que refletiu em avanços no que diz respeito à laicidade do ensino, sua flexibilização, com o abrandamento do rigor acadêmico nas Universidades e maior participação da iniciativa privada no âmbito educacional (Rocha, 2010).

aparência e essência. Para Floresta, instrução e educação são diferentes pilares. A educação não deve se limitar à instrução técnica, mas deve também promover a emancipação moral e intelectual das mulheres. Nesse sentido, só seria possível alcançar a verdadeira civilização quando a educação estivesse direcionada para formar o que consideramos o cidadão hoje: um sujeito autônomo em suas ideias, reflexivo e participativo da vida em sociedade. E a educação da mulher está diretamente atrelada à construção desse cidadão. Vejamos como.

Antes de finalizarmos este primeiro momento do capítulo, vejamos como a educação da mulher aparece naquele período como um índice importante para o desenvolvimento da nação civilizada (que podemos entender aqui como um termo embrionário para o conceito de cidadania) e colocação do Brasil no mapa dos países progressistas. Segundo Hahner (2011), a década de 1870 foi um período de transformações e reflexões sobre o futuro do Brasil, no qual a educação feminina emergiu como um tema central. A visão de que a formação das mulheres era fundamental para o progresso do país e para a construção de uma nação forte e moralmente sólida refletia as aspirações de uma época marcada pelo desejo de modernização e pelo sentimento de patriotismo. Embora essa perspectiva tenha suas limitações, ela abriu caminho para debates e mudanças que continuariam a influenciar a sociedade brasileira nas décadas seguintes e já era discutida e pensada há algumas décadas.

A associação da educação feminina e o destino do Brasil como país progressista e liberal não apenas no papel aparece no pensamento de diversos intelectuais da segunda metade do século XIX de um Brasil independente e é comungada por Floresta que considerava importante que a mulher assumisse o papel de educadora e responsável pela transmissão de valores morais, éticos, patrióticos e científicos aos filhos enquanto mãe, papel este que considerava nobre. Sobre a contribuição da educação da mulher para a esfera do lar, escreve Floresta

Uma mãe bem educada e suficientemente instruída para dirigir a educação de sua filha obterá sempre maiores vantagens, aplicando-se com terna solicitude a inspirar-lhe como emulação o sentimento da própria dignidade, que qualquer diretora não conseguiria obter de suas educandas (Floresta, 1989, p. 91).

A mulher com acesso à educação de qualidade teria melhores condições para formar e criar filhos nos moldes republicanos, isto é, cidadãos da república. A grande diferença entre Floresta e os intelectuais da época reside na forma como cada um enxergava a educação da mulher. Enquanto muitos pensadores, como o jurista José Liberto Barroso, defendiam a educação feminina como uma estratégia para fortalecer a estrutura social e econômica do país,

Floresta via nessa empreitada uma possibilidade de emancipação intelectual das mulheres e um caminho para alcançar a igualdade plena entre os gêneros. Como destaca Hahner (2011), Barroso postula que “para que o Brasil conquiste sua grandeza e cumpra-se os seus altos destinos, é necessário educar a infância, e para educar a infância, é preciso educar a mulher, formar a mãe da família” (Barroso, 1876, p. 100 *apud* Hahner, 2011, p. 468), tanto intelectual quanto moralmente. Essa visão vinculava a educação feminina ao destino nacional, colocando a mulher no papel de formadora de cidadãos moralmente sólidos nos princípios cristãos e patriotas. No entanto, Floresta ia além: ela enxergava na educação não apenas um instrumento para o progresso da nação, mas também uma ferramenta para a libertação intelectual e social das mulheres. Apesar de Floresta reforçar alguns estereótipos de gênero – tendo as épocas forte influência sobre os sujeitos que estas produzem – sua contribuição para o avanço do pensamento sobre educação não pode ser nem por um segundo menosprezada. A defesa da educação feminina surge principalmente como um elemento para o desenvolvimento nacional, do ser humano e como ferramenta de luta por maior reconhecimento do papel e do intelecto da mulher na sociedade brasileira.

Nesse sentido, concordamos com Silvério, C.R e Dal Mas Dias que para Floresta

A relevância do papel e da função da mulher não se restringia ao cuidado da casa e dos filhos. E aí está o vanguardismo nisiano escancarando o devir. A mulher executa hoje as mesmas atividades que suas antepassadas, mas o acesso à escola, ao conhecimento, ao mundo fora do lar proporcionou sua emancipação. Nísia Floresta insistia nisso, acreditando que a libertação só ocorre quando o sujeito está livre da subjugação (Silvério, C.R; Dal Mas Dias, 2009, p. 25).

Por fim, o que viemos discorrendo ao longo desse capítulo se traduz em demonstrar os esforços de Floresta através de *Opúsculo* (Floresta, 1853) em demonstrar que a construção da cidadania de um povo se faz através de um processo de transformação radical da sociedade, abandonando a mentalidade e agir colonial para dar lugar ao liberalismo e à república. Seja isso feito através da educação pública da mulher para ocupar um lugar de direito político e participação na sociedade, seja na boa instrução para a criação de filhos capazes de exercerem seus direitos republicanos. É inegável, portanto, que abandonar as velhas para dar lugar às novas estruturas perpassa necessariamente pela garantia de acesso à educação. Ampliar os horizontes das mulheres para além da esfera doméstica e ressignificar o papel de mãe lança através de seus escritos as bases para a construção da cidadania da mulher. Consideramos Floresta como antecipadora no que tange o combate às desigualdades estruturais por intermédio da aquisição do conhecimento e uso desse conhecimento para ser o que se

considerava “útil”, isto é, uma pessoa ativa na sociedade, que contribuía para seu progresso.

8 O ABOLICIONISMO COMO PROGRESSO NACIONAL?

Vimos como Floresta pensava sobre a educação da mulher e a importância da intelectualização feminina para a construção da emancipação e cidadania através do saber. Agora observemos o lugar que ocupava a questão racial e da escravidão no pensamento de Floresta começando através de algumas passagens de *Opúsculo* (Floresta, 1853) e culminando na análise de *Páginas de uma vida obscura* (Floresta, 1855) para que possamos compreender e nos aprofundar nas reflexões sobre questões abolicionistas no pensamento de Floresta.

Aprofundando sua biografia, Floresta cresceu em uma família com condições socioeconômicas favoráveis em uma fazenda na cidade da antiga Papari, que hoje se situa geograficamente no território do Rio Grande do Norte. Dado esse fato histórico amplamente divulgado em diversas biografias sobre a autora e cruzando com o período de seu nascimento, podemos aferir que a fazenda Floresta era um local com trabalhadores africanos em condição de escravidão. Isso faz com que Floresta tenha convivido com a escravidão e suas mazelas de perto, sendo uma base para sua rejeição ao mercado e comerciantes de escravos, colonizadores e mulheres que faziam uso das amas de leite.

Tendo acompanhado de perto a realidade escravista e sendo dona de uma personalidade antecipadora e apoiada no liberalismo e positivismo, não é de se surpreender que Floresta repudiava a escravidão e seus desdobramentos, os quais atrelava serem um dos principais responsáveis pela má educação de seu tempo. Escreve ela às mães sobre a escravidão: “Mães brasileiras, afastai dos olhos de vossos filhos o espetáculo de uma opressão cruel, que lhes enerva a compaixão (...) Ensinal-lhes cedo a olhá-los como nossos semelhantes, e, por conseguinte, dignos de nossa comiseração no estado a que os reduziram nossos maiores” (Floresta, 2024, p. 80).

Silvério, C.R. e Dal Mas Dias fazem menção a oposição de Floresta em relação a escravidão, destacando o viés abolicionista da autora que acreditava que valorizar a infância e a educação das crianças era tarefa da mulher, e não das escravizadas amas de leite. Ao permitirem que as crianças convivessem com mulheres negras escravizadas, Floresta acreditava que isso expunha às crianças às “manchas” que a escravidão trazia. Segundo os autores, o sentido desse pensamento “está na via do cativeiro e na educação do chicote a que estavam submetidos os negros, implicando o colonizador, o senhor de escravos e o comerciante como responsáveis pela degradação social” (Silvério, C. R; Dal Mas Dias, 2009, p. 23).

Em *Páginas de uma vida obscura*, uma crônica publicada em formato de folhetim em *O Brasil Ilustrado* no Rio de Janeiro na coluna de Veriedades, trata sobre a historia de Domingos, um congoleses escravizado no Brasil que precisa tomar uma difícil decisão frente ao assassinato cometido pelo seu senhor de engenho; essa narrativa, primeira no Brasil a ter o protagonismo de um homem negro africano, evoca uma retórica de inversão dos valores atribuídos aos grupos: nesse conto, o negro africano, diferente do que se considerava na época, é um ser virtuoso, com alma e santificado pela autora a fim de revelar a face cruel e colonizadora do homem branco, considerado hegemonicamente como detentor de uma moral superior. Nessa crônica, o homem negro é exaltado, e Floresta demonstra verdadeiro compadecimento com a questão dos escravizados nessa obra, colocando até mesmo a liberdade como algo vindo de Deus, e portanto, absoluta e divina, mas roubada pelo homem (Floresta, 1855)

Dado a óbvia condolênciada autora sobre a situação do negro escravizado, nessa crônica somos apresentados ao pensamento abolicionista de Floresta em forma de conto, que faz uso de uma inversão argumentativa para demonstrar como a escravidão afasta os sujeitos da verdadeira moral cristã e do verdadeiro progresso ao atribuir ao negro escravizado predicados de santificação e com valores culturais e morais nobres, características externas a esses considerados “Outros”. Silvério, F. (2021) em sua análise sobre a construção social de pessoas negras como seres aculturais e sem cognição, chama a atenção para os primórdios da validade que a ciência moderna ganha a partir do século XVII como ciência e saber universal. No saber eurocêntrico ocidental a construção de um “Outro” aparece como antítese do “Eu”, em que o “Outro” é representado como inferior em termos ontológicos, culturais, racionais e biológicos. O autor explica que a nível religioso, essa dominação aparece na ideia de um “ser sem alma” é estabelecida para caracterizar os africanos e qualquer um que não professa a fé cristã. Nesse paradigma, a alma define o ser humano, é o que, em última instância, faz alguém ser considerado humano.

O dispositivo da raça, enquanto construção moderna, ganha novos contornos a partir da ideia de dualismo radical, já presente na filosofia judaico-cristão e aprimorada pelo cartesianismo. Se o sujeito ‘universal’, o europeu ocidental, estava relacionado à mente, na outra extremidade do dualismo cartesiano estava o ‘Outro’, neste caso o negro, reduzido a seu corpo. Como aponta Fanon (2008), o negro é fixado e enclausurado em seu corpo pelo olhar branco (Silvério, F., 2021, p. 44).

Em uma nação com expressivos resquícios coloniais e ainda com uma base econômica pautada na escravidão, não é difícil aferir que esses ordenamentos moldavam a mentalidade

do brasileiro comum do tempo Imperial e sua imagética sobre a população negra em condição de escravidão. Se a dualidade radical cartesiana postula que o conhecimento não está situado em um espaço físico e ir contra essa lógica classifica o sujeito como “Outro” excluído de uma noção de sujeito universal que permite e justifica sua dominação por outrem, Floresta argumenta, por outro lado, e pelas mesmas bases cartesianas que estando o conhecimento e a razão não atrelados a um corpo físico, logo é um direito natural a todos, independentemente da particularidade material. Essa “virada de chave” torna possível argumentar em prol da educação e da abertura de oportunidades educacionais não apenas para a elite, mas para todos.

Em *Páginas a construção argumentativa* que busca dissociar a imagem do negro a um ser sem cultura, sem bondade e sem razão e o alinhar às virtudes da generosidade, abnegação, benevolência se dá através de diversas passagens que o caracterizam como um sujeito de moral elevada, indo na contramão da imagética da época. A crônica e os fragmentos retirados de *Opúsculo* nos dão indícios do posicionamento de Floresta não apenas sobre a escravidão e a condição do negro escravizado, mas também da condição ontológica da pessoa negra, sua percepção do negro como ser racional e virtuoso.

9 O INDIANISMO INIDGENISTA E A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE NACIONAL

Através do exposto sabemos o que Floresta pensava da condição da mulher e da condição do negro escravizado no período pós-colonial no Brasil e como a visão de que esses grupos pertencem naturalmente a uma posição de subserviência, submissão e irracionalidade é considerado pela autora como o fator que afasta o Brasil do progresso, pois o afasta consequentemente de uma sociedade com igualdades educacionais plenas entre os sujeitos. Agora, iremos discorrer sobre o que pensava Floresta dos povos indígenas, mas principalmente da mulher indígena. Tanto em *Opúsculo* como no poema *A lágrima de um Caeté* (Floresta, 1849), Floresta atribui virtudes aos povos indígenas e à mulher indígena, os considerando brasileiros e verdadeiros donos das terras brasileiras, ao mesmo tempo em que tece críticas ao colonos, chamando-os de “usurpadores”.

A lágrima de um Caeté (Floresta, 1849) é um poema épico de caráter romântico e indianista que delineia o apoio aos ideais políticos-sociais liberais vivenciados durante a Revolução Praieira (1848-1850) pelos revoltosos com um foco no sentimento indígena representado através da narrativa centrada no personagem principal, o Caeté. O poema que tece uma importante discussão sobre a construção do conceito de cidadania dos povos indígenas em meados do século XIX, estando esse conceito ligado à construção também de uma identidade nacional do ser cidadão brasileiro naquele período. Nesse poema o Caeté não é o herói, mas sim um sujeito abalado pela opressão que o cerca. Esse detalhe faz com que a obra se distancie do padrão das obras indianistas da época, que colocava em evidência a força física do indígena. Em *Lágrima*, Floresta destaca com sensibilidade a melancolia do Caeté, suas frustrações e mazelas.

Embora Duarte (1995) defina Nísia Floresta como uma escritora indigenista, argumento que sua abordagem exige uma leitura mais aprofundada. Apesar de Floresta atribuir um uso político marcante ao personagem do Caeté em seu poema, a autora o faz de forma romântica e literária. Proponho, assim, que a autora seja considerada uma indianista indigenista. Essa terminologia reconhece que os conceitos não se contradizem, mas coexistem, revelando a complexidade e a intencionalidade de sua escrita.

Olhemos agora *A lágrima de um Caeté* de forma cautelosa. O primeiro aspecto que podemos observar no poema que o caracteriza como uma narrativa que expõe a posição de Floresta em relação a conquista de direitos dos povos indígenas são os versos que tem como principal objetivo diferenciar os Caetés dos colonizadores, usando de simbolismos (como as armas que cada grupo utiliza) para caracterizar o indígena como corajoso, leal, verdadeiro e o

colonizador, em dicotomia, como fraco e covarde, infiel e hipócrita. Atribuir características positivas aos Caetés possui por parte de Floresta a intenção de deslocar a imagem que se tinha hegemonicamente dos povos indígenas como selvagens e não civilizados para uma imagem de um ser detentor de moral e virtudes, para construir um viés argumentativo do direito indígena à terra e a participação social.

Mesmo que as passagens escritas por Floresta estejam carregadas por uma idealização e romantização dos povos indígenas, construir essa imagem virtuosa desses povos, ao mesmo tempo em que coloca em questionamento os valores e a moral dos colonizadores, que se dizem civilizados, mas tem ações arbitrárias frente ao que é considerado ser um homem ilustrado, é uma “inversão de papéis” de suma importância para fomentar a reflexão sobre o que é ser civilizado e do que é afinal ser bárbaro. Como nos versos “[...] Por nossos costumes singelos e simples, Em troco nos deram a fraude, a mentira, De bárbaros nos dando o nome, que deles, Na antiga e moderna história se tira.” (Floresta, 1849, p. 11)

Fica evidente nesse verso a consciência do Caeté sobre a imposição de uma identidade a seu povo e a inversão que Floresta faz de papéis historicamente atribuídos pelos colonizadores. Além disso, em passagem anterior, é destacado como conferir direitos civis dos povos indígenas ameaça diretamente a estrutura colonial, pois a liberdade de um povo livre depende necessariamente da ausência de liberdade de um povo explorado, como no verso em que o Caeté caracteriza como “tirano” o povo que se diz “livre e humano”, mas que tudo roubou de seu grupo (Floresta, 1849, p. 10).

Num verso que descreve o Caeté como vagante e solitário, Floresta reforça a reivindicação de terras por parte dos povos indígenas como legítima. Nesse verso, o Caeté está a se recordar de “um lugar, que já foi seu” e “do qual o despotismo o despojara...” (Floresta, 1849, p. 9). Nesse verso, é possível observar a transmissão de ideia de terra roubada por um sujeito externo, sendo o indígena o sujeito com direito legítimo à propriedade da terra, na visão e opinião de Floresta.

No poema, a ideia de indígena como ser digno de ser considerado cidadão também é apresentada através da perspectiva de construir o esboço de uma identidade nacional a partir da definição do Caeté como brasileiro no verso em que revela o personagem pela primeira vez: “O Brasileiro era... – era um Caeté! –” (Floresta, 1849, p. 9). Floresta atribui uma identidade nacional ao Caeté, conferindo ao personagem indígena um pertencimento a nação do Brasil, admitindo o caráter multiculturalista da nação brasileira em uma época em que se pretendia estabelecer uma identidade nacional de povo e para o povo a partir de um referencial eurocêntrico. Se no século XIX, segundo a Constituição de 1824, o brasileiro era o

homem nascido e pai e mãe brasileira no território brasileiro e com posses em propriedades e terras, definir o Caeté como brasileiro no poema seria então uma defesa ao direito de cidadania dos povos indígenas.

O poema, que começa com uma descrição dos povos e personagens envolvidos na narrativa, fazendo uma clara diferenciação entre liberais republicanos e colonizadores e conservadores, avança em direção à descrição do início da revolta e como isso, por si só, vinga a alma dos caetés, como descrito nos seguintes versos “[...] Dos Caetés, os manes (almas) vingadores estão! Aqui, neste solo a nós arrancado, Têm vindo outros povos também de além-mar, Aos nossos tiranos o têm usurpado!” (Floresta, 1849, p. 14)

Em nossas interpretações, a Revolta Praieira e a chance de reivindicar os direitos historicamente negados através da luta armada aparece como fator suficiente para gerar o sentimento de justiça nos povos que lutaram ao lado dos republicanos, em uma época em que se manifestar livremente era expressamente proibido, essa manifestação revoltosa contra os usurpadores da terra é, de fato, revolucionária.

Como é sabido pela história, o movimento da Revolução Praieira foi derrotado pelas forças imperiais e no poema essa derrota é marcada pela morte de Nunes Machado, o personagem herói que lutou ao lado do Caeté na revolta. As passagens do poema que descrevem a lamentação do Caeté pela morte de Nunes Machado podem servir para fazer crer que o poema não se trata da defesa dos direitos e da cidadania dos povos indígenas, mas sim de uma exaltação da figura do “branco salvador”, deslocando o protagonismo do Caeté para o Nunes Machado. Em breves análises, ainda que verdadeira essa última interpretação, isso não apaga o sentimento republicano que o poema busca causar, tampouco invalida a defesa dos direitos indígenas e da construção da identidade nacional a partir do reconhecimento de um povo multicultural.

O ideal republicano de Floresta que permeia o poema, portanto, transcende a figura individual de Nunes Machado, e mesmo que condicionado por algumas limitações da época em que o poema foi escrito, ainda evoca um princípio de inclusão de uma identidade indígena na construção singular de uma identidade nacional, fortalecendo a ideia da defesa de direitos e cidadania indígena.

Até então, viemos ao longo dessas páginas tentando expor ao leitor a reconstrução do argumento de Nísia Floresta que a igualdade entre os sujeitos, e em especial a igualdade educacional e intelectual, formam as bases para a construção de uma nação que comungue dos valores cidadãos e que pode em última instância permitir que os sujeitos exerçam e lutem por seus direitos. Temos aqui portanto a construção do argumento filosófico de que todos são

dotados de razão e intelectualidade, e que por isso, todos deveriam ter acesso aos meios para cultivar a inteligência, participar política e socialmente da vida em sociedade e construir virtudes que não estão atreladas a raça ou gênero.

10 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho buscou resgatar a vida e a obra de Nísia Floresta como uma contribuição ao patrimônio interpretativo sobre a autora e sua trajetória intelectual para a literatura feminista no Brasil, destacando seu papel como pensadora republicana e divulgadora de conceitos que foram ampliados e consolidados tardiamente. Nosso recorte principal foi demonstrar como ela defendeu a cidadania feminina e de povos marginalizados através da categoria de igualdade racional ainda durante o Brasil Imperial, desafiando hierarquias e antecipando ideias que só seriam mais discutidas no século XX. Floresta não apenas questionou as estruturas de seu tempo, mas rascunhou em *Opúsculo* um projeto educacional que dialoga e se aproxima do conceito contemporâneo de cidadania plena. Afirmamos aqui, portanto, que Floresta além de antecipar debates centrais para pensar o lugar da educação dos grupos minorizados no Brasil, também dialogou com o liberalismo republicano dentro dos limites de seu tempo.

Ao defender que a inteligência não está atrelada ao gênero, mas sim às oportunidades (Floresta, 1989), Floresta amplia a discussão sobre educação feminina e direito das mulheres para além do campo moral, adentrando o campo epistemológico. A autora faz, nesse sentido, uma reivindicação de reconfiguração simbólica ao defender que a mulher é dotada de razão e capaz de contribuir na esfera pública. No que diz respeito ao abolicionismo, Floresta expressou rejeições ao sistema econômico de mão de obra escrava, considerando este uma degeneração e atraso. Através da humanização do congonhês Domingos em *Páginas* Floresta denunciou a violência sistemática e reescreveu a ontologia do sujeito negro em condição de escravidão do século XIX. Em sua narrativa, o corpo dominado possui uma mente emancipada, demonstrando o dualismo cartesiano de uma razão que é universal fazendo com que a subjugação seja algo injustificável.

Por intermédio de *Lágrimas*, buscamos revelar a dimensão indianista do pensamento de Floresta. Frisamos a importância que possui um indígena ser definido como “brasileiro” por uma autora no século XIX, um período em que os povos indígenas sequer eram mencionados na Constituição. Narrar o luto do Caeté ao mesmo tempo em que o coloca em uma posição de cidadão politiza a existência do indígena daquele período e o insere no debate sobre construção de uma identidade nacional.

Apontamos também os limites encontrados ao longo da pesquisa, caracterizados pelas contradições entre conservadorismo e progressismo no pensamento florestiano. Enquanto

produto da sociedade brasileira do século XIX, a visão de Floresta estava marcada por idealismos em torno do continente europeu e do moralismo católico. O ponto central de sua reflexão, especialmente em *Opúsculo Humanitário*, reside na defesa da educação feminina como ferramenta de emancipação da mulher e da nação e ao mesmo tempo cultivo de virtudes femininas. Para isso, Floresta recorria ao argumento de que mulheres instruídas seriam virtuosas, melhores mães e administradoras do lar mais habilidosas (*Ibidem*, 1989) com capacidade de gerar e criar cidadãos úteis para a república. Consideramos estes últimos argumentos, apesar de conservadores, como parte de uma estratégia argumentativa para ganhar aceitação de suas ideias, já que o lugar social que ela propunha para a educação feminina ia além de formar boas mães. Floresta postulava que, por meio de uma reforma educacional, a educação deveria cultivar a autonomia intelectual das mulheres, condição elementar para sua participação na vida pública e aprimoramento na vida privada. Essa visão a aproxima da concepção atual de cidadania plena, que versa sobre a igualdade de direitos sociais. Para Floresta, a reforma educacional não era um fim em si mesma, mas parte de um projeto maior que incluía também a construção de uma identidade nacional e a superação do sistema econômico escravocrata.

Suas defesas aos povos indígenas e negros em condição de escravidão, expressas em obras como *Lágrimas e Páginas*, reforça esse caráter de um pensamento republicano embrionário, antirracista e indianista. Floresta não apenas condenava a escravidão, mas a entendia como um obstáculo ao progresso do Brasil Independente. Da mesma forma, sua abordagem sobre os indígenas não se restringia a uma visão paternalista, reconhecendo o papel desses povos na formação da nação. No entanto, é preciso admitir que suas propostas não chegavam a esboçar um projeto concreto de inclusão política para esses grupos, ou mencionar de forma mais alongada sua participação nas escolas de instrução formal. Essa limitação, longe de diminuir suas propostas e ideias, reflete os desafios de pensar a cidadania em um contexto marcado por desigualdades e estratificações. É preciso pontuar aqui que a “excepcionalidade escandalosa” de Floresta reside não no seu pensamento de maneira isolada, mas também em ter ousado sonhar um Brasil diferente, mesmo sem ter todas as ferramentas e referenciais necessários para gerar todas as respostas.

Apontamos na direção de dar continuidade à leitura e pesquisa de autoras, educadoras e filósofas do século XIX no Brasil, na América Latina e no mundo. As contribuições femininas são tremendas para repensarmos os cânones e o lugar que as mulheres ocupam na Academia, nos materiais didáticos, nas referências oficiais, dentre outros. Não encerremos nessas linhas todas as possibilidades de pesquisar e ler mulheres. Se faz mister que

continuemos divulgando, lendo e interpretando a herança intelectual de tantas mulheres que pensaram a vida, a sociedade e as instituições no Brasil e no mundo como uma forma de resgate às ideias, no sentido de ampliá-las, dar novas perspectivas e referenciais. Ler mulheres filósofas e interpretá-las, por fim, se configura como um gesto historiográfico que condensa no fazer da história um mecanismo de ação política e epistêmica. Ao trazer à luz suas ideias, desafiamos não apenas a narrativa tradicional da filosofia e da história, mas também os mecanismos de exclusão que ainda hoje perpetuam desigualdades no campo intelectual.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Antonio Miguel Dantas de. Cidadania no Brasil: a construção nacional do Império ao golpe de Estado. **Revista de Ciências do Estado**, Belo Horizonte, v. 5, n. 1, e15391, 2020. ISSN: 2525-8036.

BARBOSA, Mariane. Analfabetismo no Brasil é 3 vezes maior entre negros, mostra IBGE. **Alma Preta**, [S. l.], p. 1-2, 3 abr. 2024. Disponível em: <https://almapreta.com.br/sessao/cotidiano/analfabetismo-no-brasil-e-3-vezes-maior-entre-negros-mostra-ibge/>. Acesso em: 26 dez. 2024.

BARROS, Surya Pombo. Escravos, libertos, filhos de africanos livres, não livres, pretos, ingênuos: negros nas legislações educacionais do XIX. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 3, p. 591–605, jul. 2016.

BASTOS, Maria Helena Câmara. A educação dos escravos e libertos no Brasil: vestígios esparsos do domínio do ler, escrever e contar (Séculos XVI a XIX). **Cadernos de História da Educação**, Uberlândia, v. 15, n. 2, p. 743-768, maio-ago. 2016. Disponível em: file:///C:/Users/arujo/Downloads/admin,+Art+-8-+Maria+Helena+Camara+Bastos.pdf. Acesso em: 10 abr. 2025.

BORGES, Eunice Alves Dias; COSTA, Célio Juvenal. O Liberalismo e Escravidão no Brasil do Século XIX: Cedendo à Contradição para Sobreviver. **Aedos**, v. 15, n. 33, p. 159-169, jan.–jun., 2023

BRASIL. **Anais da Câmara dos Deputados**, sessão de 9 de junho de 1827, p. 39. Disponível em: http://imagem.camara.gov.br/dc_20b.asp?selCodColecaoCsv=A&Datain=9/6/1827. Acesso em: [Indicar data de acesso].

BRASIL. **Constituição do Império do Brasil, 1824**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm. Acesso em: 10 abr. 2025.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Art. 205. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 10 abr. 2025.

BRASIL. Diretoria Geral de Estatística. **Recenseamento Geral do Império, 1872**. Rio de Janeiro: Typ. de G. Leuzinger e Filhos, 1872. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=225477>. Acesso em: 27 abr. 2025.

BRASIL. **Lei de 15 de outubro de 1827**. Manda crear escolas de primeiras letras em todas as cidades, villas e logares mais populosos do Império. Rio de Janeiro, 1827.

BRASIL. Tribunal Superior Eleitoral. **Mulheres nos parlamentos nacionais**. [S. l.]: TSE, [s.d.]. Disponível em: <https://www.justicaeleitoral.jus.br/tse-mulheres/#estatisticas>. Acesso em: 26 dez. 2024.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil**: o longo caminho. 3. ed. Rio de Janeiro:

Civilização Brasileira, 2002.

CARVALHO, José Murilo de. **Os Bestializados**: o Rio de Janeiro e a República que não foi. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

CASTANHA, André Paulo. **Edição crítica da legislação educacional primária do Brasil imperial**: a legislação geral e complementar referente à corte entre 1827 e 1889. 1. ed. Francisco Beltrão, PR: Unioeste; Campinas: Navegando Publicações, 2013. v. 1.

DAL RI, Luciene. A construção da cidadania no Brasil: entre Império e Primeira República. **Espaço Jurídico Journal of Law [EJJL]**, Chapecó, v. 11, n. 1, p. 7–36, 2010. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/espacojuridico/article/view/1937>. Acesso em: 6 jan. 2025.

DAVINI, Maria Cristina. **La Formación Docente en cuestión**: política y pedagogía. Buenos Aires: Paidós, 1995.

D. Nísia Floresta, escriptora brasileira. **O Novo Mundo**: Periodico Illustrado do Progresso da Edade, Nova Iorque, n. 20, 1872. Disponível em: <https://bndigital.bn.gov.br/acervo-digital/novo/122815>. Acesso em: 10 maio 2025.

DUARTE, Constância Lima. **Nisia floresta**: vida e obra. 1991. Tese (Doutorado em Literatura) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1991. Acesso em: 20 mar. 2025.

Revendo o indianismo brasileiro: A lágrima de um Caeté, de Nísia Floresta. **Revista do Centro de Estudos Portugueses**, [S. I.], v. 19, n. 25, p. 153–177, 1999. DOI: [10.17851/2359-0076.19.25.153-177](https://doi.org/10.17851/2359-0076.19.25.153-177). Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/cesp/article/view/30735>. Acesso em: 9 jun. 2025.

ELIAS, Norbert. **A sociedade de Corte**. [S. I.]: Zahar, [s.d.].

FAUSTO, Boris. História do Brasil. 2ª edição. São Paulo: Edusp, 1995.

FLORESTA, Nísia. **A lágrima de um caheté**. Rio de Janeiro: Typ. de L. A. F. de Menezes, 1849.

FLORESTA, Nísia. **Opúsculo Humanitário**. [S. I.]: Cortez Editora, 1989.

FLORESTA, Nísia. **Opúsculo Humanitário e Conselhos à minha filha**. 1. ed. [S. I.]: Via Leitura, 2024.

FLORESTA, Nísia. Páginas de uma vida obscura. **O Brasil Illustrado**, Rio de Janeiro, 31 mar. 1855; 15 abr. 1855; 30 abr. 1855; 15 maio 1855; 31 maio 1855; 16 jun. 1855; 30 jun. 1855. Disponível em: www.bn.br/hemerotecadigital. Acesso em: [Indicar data de acesso].

FREYRE, Gilberto. **Sobrados e mucambos**: decadência do patriarchado rural no Brasil. [S. I.]: Ed. Nacional, 1936.

GIL, Natália. Analfabetismo da população brasileira nas análises de Giorgio Mortara sobre o censo de 1940. **Revista Brasileira de Estudos de População**, [S. I.], v. 39, e0213, 2022.

GONZALEZ, Lélia. A mulher negra no Brasil. In: GONZALEZ, Lélia. **Por um Feminismo Afro-Latino-Americano**: Ensaios, Intervenções e Diálogos. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo 2022**: mais da metade da população indígena vive nas cidades. Agência IBGE de Notícias, 2023. Disponível em:
<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/4227-7-censo-2022-mais-da-metade-da-populacao-indigena-vive-nas-cidades>. Acesso em: 26 dez. 2024.

MARSHALL, Thomas Humphrey. **Cidadania e classe social**. Tradução de Meton Porto Gadelha. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

MARX, Karl. **Para a Crítica da Economia Política**. Tradução de José Arthur Giannotti e Edgar Malagodi. São Paulo: Abril Cultural, 1974.

MEDEIROS, Juliana Schneider. História da educação escolar indígena no Brasil: alguns apontamentos. In: ENCONTRO ESTADUAL DE HISTÓRIA – ANPUH, 14., 2018, Rio Grande do Sul. **Anais...** Rio Grande do Sul: ANPUH, 2018. p. 1-19. Disponível em:
https://www.eeh2018.anpuh-rs.org.br/resources/anais/8/1534418335_ARQUIVO_TextoAnpuhRS-JulianaMedeiros_.pdf. Acesso em: 10 abr. 2025.

MELLO, Maria Tereza Chaves de. A república e o sonho. **Varia Historia**, Belo Horizonte, v. 27, n. 45, p. 121–139, jan. 2011.

OLIVEIRA, Ricardo Santa Rita. **Educação, Maternidade e Progresso**. Uma análise sobre a educação das mulheres entre 1870 e 1910. 1995. Tese (Doutorado em História) – Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 1995. Acesso em: 20 mar. 2025.

PERES, Eliane. A aprendizagem da leitura e da escrita entre negras e negros escravizados no Brasil: as várias histórias dos “sem arquivos”. **Cadernos de História da Educação**, Uberlândia, v. 19, n. 1, p. 149-166, jan./abr. 2020.

PRADO, Douglas Silva do. **Escolas normais no Brasil no período imperial (1835-1889)**: criação e implantação, instalações estruturais, público e critérios de ingresso, currículos e a presença feminina. Curitiba: Editora IRPF, 2024.

PUGLIESE, Nastassja. **Nísia Floresta**. Cambridge: Cambridge University Press, 2023.

ROCHA, Marlos Bessa Mendes da. O ensino elementar no Decreto Leônio de Carvalho: “visão de mundo” herdada pelo tempo republicano?. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 43, p. 126–147, jan. 2010.

RODRÍGUEZ, Teresa. Historiographical Models for the Study of Anne Conway’s Principia. **Journal of the History of Women Philosophers and Scientists**, v. 3, p. 74-99, 28 jun. 2024.

SILVA, Antonio de Moraes. **O dicionário da língua portuguesa é recopilado de todos os impressos até o presente**. 3. ed. Lisboa: Na Typographia de M.P. de Lacerda, 1823. v. 1.

SILVÉRIO, Florença Freitas. Do aniquilamento material ao simbólico: a construção do negro como sujeito não cognoscente. **Revista Currículo e Docência**, São Paulo, v. 3, n. 1, 2021. Disponível em:

https://scholar.google.com.br/citations?view_op=view_citation&hl=pt-BR&user=l33BVJoAAAAJ&citation_for_view=l33BVJoAAAAJ:2osOgNQ5qMEC. Acesso em: 10 abr. 2025.

SILVÉRIO, Cleide Rita de Almeida; DAL MAS DIAS, Elaine Teresinha. Nísia Floresta: o conhecimento como fonte de emancipação e a formação da cidadania feminina. **Revista Historia de la Educación Latinoamericana**, [S. l.], v. 13, p. 11-27, 2009. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=86912384002>. Acesso em: 20 mar. 2025.

TUCHINSKI, Juarez José dos Anjos. As Falas do Trono como fontes para a história da educação no Império (1823-1889): mapeamento e possibilidades de pesquisa. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 15, n. 1, e43851, 2024. DOI: 10.15448/2179-8435.2024.1.43851. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/porescrito/article/view/43851>. Acesso em: 26 dez. 2024.

VARELA, Lêda Marinho. Prefácio. In: VARELA, Lêda Marinho. **Nísia Floresta: uma mulher à frente de seu tempo**. Natal, RN: Fundação Ulysses Guimarães, 1989.