



Protagonismos encobertos na educação: Salomé

Ureña Henríquez y Carvajal e Enriqueta

Compte y Riqué

*Hidden protagonism in education: Salomé Ureña
Henríquez y Carvajal and Enriqueta Compte y Riqué*

*Protagonismos encubiertos en la educación: Salomé
Ureña Henríquez y Carvajal y Enriqueta
Compte y Riqué*

DANILO ROMEU STRECK ^a

MARIA JULIETA ABBA ^b

LEONARDO CAMARGO LODI ^c

Resumo

O presente artigo tem como objetivo contribuir para recompor o vasto campo de ausências na história da educação latino-americana, analisando a contribuição de duas mulheres educadoras cujo protagonismo foi encoberto e de quem pouco se conhece. As mulheres apresentadas neste trabalho, Salomé Ureña Henríquez y Carvajal (1850-1897) e Enriqueta Compte y Riqué (1866-1949), viveram em contextos sociais e políticos diferentes, embora fossem contemporâneas. Ambas atuaram na educação de mulheres, como professoras e dirigentes de instituições e tiveram ativa participação política em seus países. Utilizamos a metáfora do encobrimento no sentido a ela atribuído por Enrique Dussel (1993) em seu livro *1492: O encobrimento do outro* onde o "ego" descobridor e colonizador se vê confirmado diante do seu "outro" e se sente legitimado

^a Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), São Leopoldo, RS, Brasil. Doutor em Educação, e-mail: dstreck@unisinobr

^b Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), São Leopoldo, RS, Brasil. Doutora em Educação, e-mail: mjulieta.abba@gmail.com

^c Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), São Leopoldo, RS, Brasil. Doutorando em Educação, e-mail: lodi.c@live.com

como superior para vencê-lo, violentá-lo ou simplesmente não reconhece a sua existência. A pesquisa insere-se no campo da história da educação, valendo-se de estudos feministas e sobre (des)colonialidade. Para o tratamento das fontes documentais foram utilizadas as técnicas de análise documental e análise de conteúdo. Como resultado, pode-se dizer que o movimento dessas duas mulheres latinas no século XIX contribuiu para o avanço da igualdade e da conquista dos direitos à educação, compreendida como uma via para alcançar a libertação feminina. Verificamos também como a promoção de experiências de educadoras contribui para a desmistificação do lugar da mulher para além do privado e do lar.

Palavras-chave: Encobrimento. Mulheres. Educação. Salomé Ureña Henríquez y Carvajal. Enriqueta Compte y Riqué.

Abstract

This article aims to contribute to recompose the vast field of absences in the history of Latin American education, analyzing the contribution of two women educators whose role has been hidden and of whom little is known. The women presented in this paper, Salomé Ureña Henríquez y Carvajal (1850-1897) and Enriqueta Compte y Riqué (1866-1949), lived in different social and political contexts, although they were contemporary. Both acted in the education of women, as teachers and heads of institutions, and had active political participation in their countries. We use the metaphor of concealment in the sense attributed to it by Enrique Dussel (1993) in his book 1492: The concealment of the other where the discovering and colonizing "ego" is confirmed in front of its "other" and feels legitimated as superior to rule over, to violate it or simply not to acknowledge its existence. The research is integrated into the field of the history of education, and draws from (de)coloniality and feminist studies. For the treatment of documentary sources the techniques of document analysis and content analysis were used. As a result, it can be affirmed that the movement of these two Latin women in the nineteenth century contributed to the advancement of equality and the achievement of the rights to education, understood as a way to achieve female liberation. We also see how the promotion of educator's experiences contributes to the demystification of women's place beyond the private and home.

Keywords: Concealment. Protagonism. Women. Education. Salomé Ureña Henríquez y Carvajal. Enriqueta Compte y Riqué.

Resumen

El presente artículo tiene como objetivo contribuir para recomponer el vasto campo de ausencias en la historia de la educación latinoamericana, analizando la contribución de dos mujeres educadoras cuyo protagonismo fue encubierto y de quienes poco se conoce. Las mujeres presentadas en este trabajo Salomé Ureña Henríquez y Carvajal (1850-1897) e Enriqueta Compte y Riqué (1866-1949), vivieron en contextos sociales y políticos diferentes, aunque fuesen contemporáneas. Ambas actuaron en la educación de mujeres como profesoras y dirigentes de instituciones y tuvieron una participación política activa

en sus países. Utilizamos la metáfora de encubrimiento en el sentido a ella atribuido por Enrique Dussel (1993) en su libro 1492: El encubrimiento del otro donde el "ego" descubridor y colonizador se ve confirmado delante de su "otro" y se siente legitimado como superior para vencerlo, violentarlo o simplemente no reconocer su existencia. La investigación se inserta en el campo de la historia de la educación, valiéndose de los estudios feministas y sobre (des)colonialidad. Para el tratamiento de las fuentes documentales fueron utilizadas las técnicas de análisis documental y análisis de contenido. Como resultado, podemos decir que el movimiento de esas dos mujeres latinas en el siglo XIX contribuyó para el avance de la igualdad y la conquista de los derechos a la educación, comprendida como una vía para alcanzar la liberación femenina. Verificamos también como la promoción de experiencias de educadoras contribuyó para la desmitificación del lugar de la mujer más allá de lo privado y del hogar.

Palabras clave: Encubrimiento. Protagonismo. Mujeres Educación. Salomé Ureña Henríquez y Carvajal. Enriqueta Compte y Riqué.

Introdução

A história da educação na América Latina esconde em seu âmago muitas histórias não contadas. Algumas foram silenciadas, outras simplesmente excluídas em detrimento daquelas que se adequavam à narrativa dos colonizadores e daqueles que lhes sucederam na exploração das riquezas da natureza e da dominação das populações. Além de uma visão linear da história, iniciando pela catequese civilizadora dos padres e terminando com a instituição da escola republicana, há um reducionismo pedagógico que não reconhece a existência de outras educações entre os povos originários, entre os negros escravizados nas fazendas e nos quilombos, entre grupos sociais subalternizados que na sua luta diária de resistência inventam formas de se educar.

O presente artigo tem como objetivo contribuir para recompor esse vasto campo de ausências, analisando a contribuição de duas mulheres educadoras cujo protagonismo foi encoberto e de quem pouco se conhece. Utilizamos a metáfora do encobrimento no sentido a ela atribuído por Enrique Dussel (1993) em seu livro *1492: O encobrimento do outro* onde o "ego" descobridor e colonizador se vê confirmado diante do seu "outro" e se sente legitimado como superior para vencê-lo, violentá-lo ou simplesmente não reconhecer a sua existência. Dussel (1993), no contexto dos 400 anos da "descoberta" da América, refere-se ao surgimento do mito da modernidade

eurocêntrica através da negação do outro diferente e desconhecido, mas que ao mesmo tempo era útil para confirmar o seu poder e domínio. Essa mesma lógica, *mutatis mutandi*, pode ser aplicada para as relações de gênero através da perpetuação do patriarcado. No caso deste estudo, estamos nos referindo às escassas referências às experiências das mulheres na história da educação latino-americana.

Um exemplo disso pode-se observar no livro *Modelos educativos en la historia de América Latina*, de Gregorio Weinberg (1995), onde nas diferentes etapas históricas da nossa região, a mulher aparece somente como um sujeito que devia ser educado para ler, escrever, coser, bordar e tecer. Por outro lado, quando começaram a atuar como educadoras, sua experiência esteve subordinada a uma figura masculina, como um inspetor ou diretor, e encoberta por aqueles que contaram a história da educação na América Latina.

As mulheres apresentadas neste artigo viveram em contextos sociais e políticos diferentes, embora fossem contemporâneas. Isso revela, por um lado, a diversidade que caracteriza as sociedades latino-americanas, recomendando cautela com generalizações. Por outro lado, coloca o desafio de identificar os fios que de forma imperceptível conectam as diferentes práticas de emancipação. Isso se aplica à luta pela terra para plantar e viver, à participação na escolha dos governantes e não por último ao acesso à educação. Essa foi a tarefa enfrentada por Salomé Ureña e Enriqueta Compte y Riqué para propiciar acesso à educação escolar a mulheres, ainda que dentro dos moldes do patriarcado.

A análise da poetisa-professora-dominicana Salomé Ureña Henríquez y Carvajal (1850-1897) será realizada a partir de sua única obra publicada como livro, *Poesías Completas*, centrando-se: a) na luta pela justiça social, principalmente, pela constituição do *Instituto de Señoritas* que proporcionou o ingresso de mulheres no ensino superior, formando-as *maestras*; b) na tentativa do distanciamento de condições domésticas e de devoção impostas às meninas e mulheres daquele tempo; c) na busca pela libertação de um povo oprimido que sofreu com a invasão em suas terras dos povos do norte, o que pode ser identificado no poema épico *Anacaona*; e d) na visibilidade de mulheres escritoras do gênero épico, que é identificado genuinamente como gênero destinado aos homens.

Da educadora espanhola-uruguaia Enriqueta Compte y Riqué (1866-1949) será enfatizado seu trabalho como promotora da educação infantil no Uruguai, sua atuação na formação docente, seu caminho como pesquisadora na área da Pedagogia, seu compromisso político na educação e sua luta pela defesa dos direitos da mulher. O material utilizado para a análise serão os escritos da educadora, tais como relatos de viagens, conferências e trabalhos apresentados em congressos e informes entregues aos órgãos governamentais.

Para a análise serão utilizadas as referências dos estudos sobre colonialidade e (des)colonialidade (QUIJANO, 2005, 2014; WALSH, 2012) e estudos feministas (GEBARA, 2000; LAGARDE, 2005; SAFFIOTI, 1987). Na linha de argumentação de Quijano (2005, 2014), entendemos a colonialidade como o padrão de poder criado pela modernidade europeia, capitalista e patriarcal que foi imposto na América Latina a partir da ideia de raça, o que trouxe o surgimento de diferentes categorias hierárquicas de identidades, tais como negros, índios, brancos e mestiços. Essas relações raciais de dominação também afetaram as relações sexuais de dominação (QUIJANO, 2005), revelando uma nova forma de superioridade-inferioridade étnica, cultural, social e sexual. “Daí em diante, o lugar das mulheres, muito especial o das mulheres de raças inferiores, ficou estereotipado junto com o resto dos corpos [...]” (QUIJANO, 2005, p. 254). Por outro lado, a (des)colonialidade, com base na leitura de Catherine Walsh (2012) pode ser entendida como uma práxis, um movimento que busca desconstruir práticas e ideias que perpetuam padrões históricos de dominação enquanto cria e exercita outras práticas e compreensões da realidade, seja nas frestas da institucionalidade ou no enfrentamento direto do sistema excludente.

A pesquisa desenvolvida insere-se no campo da história da educação, sendo utilizada uma abordagem de cunho qualitativo. Para o tratamento das fontes documentais serão utilizadas as técnicas de análise documental (CELLARD, 2008; PIMENTEL, 2001) e análise de conteúdo (BARDIN, 2011). Neste artigo compreendemos os documentos, à luz da contribuição de Cellard (2008, p. 297), como “[...] todo texto escrito, manuscrito ou impresso, registrado em papel [...]” que faz parte do passado e que atua como testemunho do mesmo. Contudo, segundo Corsetti (2006, p. 36), ao iniciarmos uma pesquisa com base na análise documental, o ponto de partida não é o documento em si, mas o questionamento do tema, o

problema de pesquisa que colaborará na realização de “[...] uma leitura não apenas literal das informações contidas nos documentos, mas uma compreensão real, contextualizada pelo cruzamento entre fontes que se complementam [...]”.

Nesse sentido, propomo-nos neste artigo compreender como Salomé Ureña e Enriqueta Compte y Riqué se inserem na luta emancipatória das mulheres, identificando de que forma posicionam a educação das mulheres no contexto da educação científica, sua compreensão da educação feminina para a constituição das novas repúblicas na América Latina e a sua própria formação como uma experiência dentro de sociedades notadamente patriarcais. Na primeira parte do texto apresenta-se uma contextualização geográfica e histórica de ambas educadoras, integrando-as em uma visão mais ampla da América Latina. Segue-se uma descrição de aspectos centrais de sua obra educacional com destaque à sua preocupação com as características da proposta de formação para as mulheres. Com base nessas informações realiza-se uma apreciação crítica de sua contribuição para a educação latino-americana.

Novos cenários de conflitos, lutas e conquistas

De acordo com Cellard (2008, p. 299) “[o] exame do contexto social global, no qual foi produzido o documento e no qual mergulhava seu autor e aqueles a quem ele foi destinado, é primordial [...]” no desenvolvimento da análise documental, seja qual for o período em que o documento tenha sido produzido. Por esse motivo, realizaremos uma breve contextualização internacional, regional e nacional a partir da metade do século XIX até metade do século XX.

No plano internacional, 1850 é o ano que marca o início da Segunda Revolução Industrial na Europa. O velho continente se encontrava atravessando uma comoção política devido à disputa entre a Monarquia Absolutista e o estabelecimento do Estado Liberal. No plano econômico, o sistema capitalista foi encontrando outros meios para se desenvolver, como a indústria do petróleo, a química, a elétrica, o gás e os motores. Contudo esse avanço não esteve livre de conflitos. A disputa entre o capital e o trabalho se incrementou junto a agitação social nas ruas. Nesse contexto, surgiram os primeiros sindicatos e organizações que pregavam os direitos dos trabalhadores, assim

como os movimentos revolucionários liderados pelos anarquistas e comunistas vinculados com essas organizações.

No final do século XIX o desenvolvimento do capitalismo em escala mundial muda, trasladando-se a outros territórios a partir de suas conquistas. O capitalismo, monopolizado nos países europeus e nos Estados Unidos, precisava de outros espaços geográficos para continuar se reproduzindo. Assim, surge o que Lênin chamou *a fase superior do capitalismo*: o imperialismo, onde as principais potências mundiais começaram a disputar territórios da América Latina e da África. Essa disputa desencadeou um dos acontecimentos mais terríveis do século XX, a Primeira Guerra Mundial (1914-1918) que envolveu as principais potências da época, gerando uma nova configuração do poder mundial e a perda de milhões de vidas (BALARDINI, 2018). Outro acontecimento de inícios do século XX foi a Revolução Russa (1917) que mostrou internacionalmente a organização dos operários e soldados soviéticos com importantes impactos também na educação, em decorrência de sua crítica à pedagogia dominante (PUIGGRÓS, 2016).

No plano regional, a Revolução Mexicana, que começou em 1910, consagrou-se como o triunfo do primeiro movimento de liberação nacional no continente (BERMANN, 1946). Foi a primeira vez na história da América Latina que a revolução e o governo dela originada se colocaram ao lado das classes oprimidas ao reconhecer a existência da luta de classes. Por outro lado, nesses primeiros anos do século XX, iniciou a organização de estudantes de vários países latino-americanos, dando começo a um incipiente movimento latino-americano que se expandiria após a Reforma de 1918¹. Algumas manifestações prévias, que podem ser consideradas como antecedentes do movimento de 1918, foram a realização de diversos congressos como o I Congresso Centro-Americano de Estudantes Universitários, celebrado em 1901 na Guatemala; e os Congressos Internacionais de Estudantes de 1908 em Montevideu, de 1910 em Buenos Aires e de 1912 na cidade de Lima. Como se pode perceber, a América Latina encontrava-se em um processo de conquista e consolidação da

¹ Um documento fundante do movimento da Reforma de 1918 foi o manifesto da Federação Universitária de Córdoba, intitulado: *La juventud argentina de Córdoba a los Hombres Libres de Sudamérica*, publicado na *Gaceta Universitaria*, órgão de imprensa dessa federação.

independência de suas repúblicas, conforme será analisado na próxima seção com atenção especial à República Dominicana e ao Uruguai.

A República Dominicana, o Uruguai e suas lutas pela independência

A República Dominicana foi a primeira área “descoberta” e pode ser utilizada como uma representação da colonialidade dos povos colonizados. O país foi invadido em 1492 pelos espanhóis, momento em que eles chegaram na ilha de Guanahaní, a qual pertence às Bahamas, hoje chamada Watling (VILLANOVA, 2010). Após a invasão, a cidade de Santo Domingo foi a única terra formalmente colonizada e habitada por espanhóis. Além disso, como destacado por Pattee (1967), a história da cidade é identificada e conhecida como repleta de episódios bélicos, incidentes, longos períodos de agressões e pressões.

O país ficou independente da Espanha no ano de 1821 e, um ano depois, foi invadido e esteve 22 anos dependente do Haiti. Em 1844, volta a ser independente, mas em 1861 foi anexado novamente à Espanha, conquistando apenas em 1865 a restauração da independência. Desde o final da ocupação haitiana, os governos (1844-1861) que foram assumindo o poder na República Dominicana tinham como preocupação e objetivo a anexação² do país, interesse das classes dominantes.

A disputa pelo poder centrava-se em três correntes políticas: *los azules*, com a supervisão de Gregorio Luperón; *los verdes*, dirigidos por Ignacio María González; e *los rojos*, coordenados por Buenaventura Báez. É difícil, segundo Villanova (2010), identificar e caracterizar os partidos, pois o único que tinha uma proposta de modernização e de progresso era *Los azules*, o qual não tinha poder de apoio necessário para desenvolvê-la.

A República Dominicana contou com diversas datas de independência – da Espanha, em 1 de dezembro de 1821; do Haiti, em 27 de fevereiro de 1844; novamente da Espanha, em 16 de agosto de 1863; dos Estados Unidos, em 12 de

² Salomé Ureña, na poesia *Hecatombe*, fala sobre a venda do país para o estrangeiro e do povo dominicano que foi abandonado e entregue ao espanhol.

julho de 1924³. Atualmente a República Dominicana possui um sistema republicano, presidencialista, sendo uma democracia representativa, tendo como presidente Danilo Medina⁴, o qual faz parte de um dos principais partidos do país, Partido da Libertação Dominicana (PLD)⁵. Os ideais do partido estão centrados em propostas libertárias e progressistas de setores populares e de igualdade política entre homens e mulheres.

Um destaque importante sobre a educação na República Dominicana é a reforma que foi realizada por Eugenio Maria de Hostos, parceiro de Salomé Ureña na criação do *Instituto de Señoritas*. Esse intelectual possui uma trajetória política e educativa importante em países como a República Dominicana, Chile, Cuba e Porto Rico. Na República Dominicana Hostos foi o criador e diretor da Escola Normal, em 1879. Esse modelo de ensino tinha como premissa a libertação mental das dominicanas e dos dominicanos (LABOY, 2011).

O Uruguai também tem sua história vinculada com o processo de dominação colonial europeia. O país foi invadido pelos espanhóis em 1516, quando nele se encontravam diversos povos originários, entre eles os *charrúas*. Essa chegada trouxe fortes enfrentamentos entre as duas civilizações pela invasão dos territórios pertencentes aos povos originários, obrigando os espanhóis a realocar-se dentro do território uruguaio. No final do século XVII os colonizadores espanhóis disputaram o território uruguaio com os colonos portugueses, que tinham constituído diversas colônias nas margens do *Rio de la Plata*. Esta rivalidade se estendeu ao século XVIII até 1777, com o estabelecimento da autoridade espanhola em toda a região pertencente ao vice-reinado do Rio de la Plata, sediado em Buenos Aires.

Segundo Zum Felde (1967), a etapa colonial do Uruguai pode ser organizada em dois períodos: o primeiro compreendido desde a conquista dos espanhóis (1516) até a fundação de Montevideu (1726); e o segundo desde a fundação de Montevideu

³Informações obtidas no site institucional do governo da República Dominicana (Disponível em: <http://www.gob.do/>. Acesso em: 04 jun. 2019.

⁴ Medina foi eleito em 2012 com 51% dos votos e, em 2016, foi eleito com 61% dos votos. Disponível em: <http://g1.globo.com/mundo/noticia/2016/08/danilo-medina-assume-2-mandato-presidencial-narepublica-dominicana.html>. Acesso em: 04 jun. 2019.

⁵ Partido fundado em 1973 por Juan Bosch, o qual também foi fundador do Partido Revolucionário Dominicano (PRD).

até o levante do General José Artigas⁶, em 1811, contra a dominação espanhola. O primeiro se caracterizou pela disputa territorial entre os povos originários e os espanhóis e a introdução da criação de gado como uma atividade que transformou as condições econômicas do país, enquanto que o segundo se caracterizou pela organização política e civil, segundo as normas hispânicas.

Depois de 1811 os colonizadores espanhóis foram expulsos de Montevideu e anos depois se instalou na Província Oriental⁷ (Uruguai) um governo patriótico. Contudo, com a retirada da coroa espanhola do território do Río de la Plata, em 1816, desatou-se uma invasão luso-brasileira sobre a Província Oriental e a mesopotâmia argentina. Artigas teve que se exilar no Paraguai, país que foi seu segundo lar e onde permaneceu até os últimos dias da sua vida.

Esta guerra terminou em 1820, tendo como resultado a anexação do território da Província Oriental ao Reino Unido do Brasil com o nome de Província Cisplatina. Após a independência brasileira de Portugal, em 1822, o clima de tensão aumentou, o que fez com que a partir de 1825 os patriotas uruguaios começassem uma guerra agora contra Brasil para conseguir a independência. Em 1828 foi proclamada a independência da República Oriental del Uruguay e em 1830 se elaborou a Primeira Constituição Nacional do país. Depois da proclamação da independência, o século XIX estará marcado por um período de disputas internas pela organização do país, o desencadeamento de diversas guerras civis e o surgimento de governos ditatoriais e governos constitucionais. Nesse contexto, constituem-se dois partidos políticos tradicionais no Uruguai: o branco e o colorado⁸.

Como a história de Uruguai foi marcada por guerras, revoltas e disputas políticas, era um país que se encontrava atrasado quanto a seu desenvolvimento

⁶ José Gervasio Artigas (1764-1850), foi um militar revolucionário uruguaio que lutou pela independência das Provincias Unidas del Río de la Plata, que se encontravam sob domínio da coroa espanhola. Ele era um caudilho *criollo*, que pregava pela instauração do republicanismo e federalismo nos territórios independentes do domínio europeu.

⁷ A Província Oriental, formava parte das Provincias Unidas del Río de la Plata (atual Argentina) que foi o nome da organização político territorial que se criou depois da Revolução de 1810 em Buenos Aires.

⁸ Os membros do partido branco pertenciam à burguesia, eram militares de tendência autoritária e conservadora, assim como os encarregados de manter o espírito colonial. Em seu turno, os membros do partido colorado, eram civis (gaúchos, índios, etc.) de tendência liberal e progressista, que se identificavam com uma corrente renovadora (ZUM FELDE, 1967).

econômico e social, comparado com outros países. Contudo a partir da segunda metade do século XIX aconteceram importantes mudanças que colaboraram para a modernização e o progresso do país, entre eles avanços na ciência e na indústria, crescimento demográfico e urbanístico, afirmação do poder estatal, o surgimento de novas estruturas econômicas e sociais, entre outros (ROCCHIETTI, 2010).

Na área da educação, iniciou-se a Reforma Vareliana, que consistiu no processo de mudança do sistema educativo proposto por José Pedro Varela (1845-1879). Ele era um político, jornalista e poeta uruguaio que foi designado pelo governo ditatorial de Lorenzo Latorre (1876-1879) como Inspetor Nacional de Instrução Pública em 1876, cargo que ocupou até seus últimos dias de vida. O objetivo era que Varela implementasse seu projeto educacional (ou Reforma Vareliana) que tinha como base a obrigatoriedade, a gratuidade e a laicidade da educação (ROCCHIETTI, 2010).

A experiência educacional de Salomé Ureña e Enriqueta Compte y Riqué

Após, a descrição da conjuntura internacional e regional, e da apresentação do cenário histórico nacional de cada um dos países onde as duas educadoras viveram, passaremos à apresentação de Salomé Ureña e de Enriqueta Compte y Riqué. Optamos por chamar as duas mulheres de educadoras e não de professoras, já que entendemos a palavra educador no sentido freiriano, onde a preocupação central é com a formação profissional e com o compromisso sócio-político permanente com o educando e com a sua realidade (SANTOS FORSTER, 2010).

A poetisa e educadora Salomé Ureña de Henríquez y Carvajal (1850-1897) nasceu na cidade de São Domingo, capital da República Dominicana. Além de poetisa e educadora, ela esteve presente nas sociedades *Amigos del País*, *Fe en el Porvenir* e muitas outras associações beneficentes literárias e/ou artísticas de seu país, nas quais havia movimentos que aconteciam em Cuba (*Liceo de Puerto Príncipe*) e na Venezuela (*Sociedad Literaria Alegría*) (DEMORIZI, 1944).

Desde muito cedo começou a escrever suas primeiras poesias que foram publicadas, primeiramente, com o pseudônimo de *Herminia*, tendo em vista que seu

pai Nicolás Ureña de Mendoza “[...] fué poeta, abogado de buena reputación, ocupó cargos de senador y de magistrado y se dedicó al magisterio y al periodismo” (DEMORIZI, 1944, p. 4) e não queria ser reconhecida pela trajetória que seu pai já tinha construído. Além disso, pseudônimos eram utilizados por mulheres na área da literatura pela necessidade de anonimato e de não exposição, considerando os espaços que eram negados às mulheres, fazendo com que elas utilizassem outros nomes em seus escritos.

Em 1880, Salomé Ureña casou-se com Francisco Henríquez Carvajal, momento em que seu marido constituiu, em parceria com Eugenio María de Hostos⁹ a *Escuela Normal*, espaço de formação de *maestros* e de *maestras*. A poetisa e educadora juntou-se aos dois e, em 1881, criou o *Instituto de Señoritas*, o primeiro instituto de ensino superior para mulheres na República Dominicana, o qual ela dirigiu por mais de uma década.

As subdivisões encontradas na obra de Salomé Ureña são: *A la Patria*, que se centra na temática dos conflitos e das conquistas da República Dominicana, os quais são os temas de suas poesias entre os anos de 1873 a 1880; *Páginas Íntimas*, a qual se centra nas melancolias e nas angústias de um sujeito lírico que se identifica com a força e a sensibilidade feminina que preza a família; *Varia*, que possui escritos oferecidos como homenagem a pessoas que foram importantes para a República Dominicana e para a poetisa; e *Anacaona*, que evidencia as marcas do processo de colonização e da cultura da República Dominicana, elucidando traços da identidade, da beleza natural do país, da mulher, do índio dominicano e do estrangeiro.

A outra educadora, objeto de estudo neste trabalho, é Enriqueta Compte y Riqué (1866-1949). Ela nasceu em Barcelona, na Espanha, em 1866. Porém, com apenas 6 anos de vida, teve que migrar com sua família para a América Latina, especificamente para o Uruguai, devido à situação de instabilidade política que se apresentava na Espanha com a queda da Primeira República. No Uruguai, em 1884,

⁹ Transformou a educação na República Dominicana com a criação das Escuelas Normais. Hostos enxergava a educação como processo de libertação individual e coletiva, ou seja, a educação como desenvolvimento da razão libertadora, embasadas, principalmente, na solidariedade, tolerância, igualdade, responsabilidade, justiça e paz. Seu princípio era a formação de meninos e de meninas através de um pensar, querer saber e questionar, aprendendo a diferença entre sobreviver e viver (RODRÍGUEZ, 2015).

Enriqueta se formou como educadora de anos iniciais (para o primeiro grau) e dois anos mais tarde obteve o título como *maestra* de terceiro grau. Naquela época Enriqueta também tinha alcançado a formação para atuar no nível superior de ensino como formadora de professores. Devido a suas boas notas e seu compromisso no trabalho da formação em 1887 foi designada subdiretora do *Instituto Normal de Señoritas*.

Nessa primeira etapa, como educadora, já apareceram algumas de suas preocupações fundamentais como o ensino na educação infantil. Com base no pensamento do educador alemão Friedrich Froebel (1782-1852), Enriqueta considerava que a infância era uma etapa fundante para a constituição da personalidade e a formação do ser humano. As lembranças felizes que acontecem nesse período serviriam como um amparo diante dos efeitos das tristezas futuras (COMPTE Y RIQUE, 2010a).

Foi no marco dessa primeira etapa e também da implementação da Reforma Vareliana que o governo do uruguaio Máximo Tajes encarregou Enriqueta de viajar à Europa para estudar as correntes pedagógicas desenvolvidas nos *jardines de infantes* do velho continente e assim aplicá-las no ensino fundamental de Uruguai. Enriqueta empreendeu sua viagem em 1889, sendo alvo da visita instituições educativas de França, Suíça, Alemanha, Holanda e Bélgica.

Outra das preocupações de Enriqueta foi a defesa dos direitos da mulher e seu compromisso político com a sociedade. Segundo Demarchi (2010, p. 12), a educadora foi “[...] una mujer crítica y reivindicativa, que acostumbró a tomar partido en relación con temas de su contexto”. Esse ativismo pode ser observado na sua participação em sociedades dedicadas à atenção de órfãos, réus e alcoólicos; sua luta pela República Espanhola, sua atividade pela defesa do voto feminino entre outras atividades. Vinculado a esse último aspecto a Comissão de Educação do Conselho de Nacional Mulheres pediu a Enriqueta uma opinião a respeito do voto feminino. Em resposta a essa solicitação, a educadora escreveu em 1921:

La concesión de derechos políticos a la mujer, transformará hondamente la condición social de los pueblos [...] Por lo que a nosotros se refiere, pienso que la mujer, dueña de los derechos políticos en toda su amplitud, dará al mundo el ejemplo que ha dado siempre que su intervención se ha hecho sentir en cuestiones de trascendencia; que

hemos de confiar en el resultado de cuatro décadas de instrucción pública, inspirada en principios universales. Consigamos la ley y trabajemos para conseguir que la mujer haga uso de ella con todo el vigor de su personalidad (COMPTE Y RIQUE, 2010d, p. 190-191).

A formação de professoras foi outro dos aspetos que preocupou a educadora. Além do *Instituto de Señoritas*, onde se realizava a formação para o magistério, Enriqueta foi a criadora do projeto da Faculdade de Pedagogia (o primeiro de 1918 e o segundo de 1929), já que considerava que a formação dos *maestros* devia transcender a pura reprodução de técnicas e repetição de conhecimentos a fim de preparar os *maestros* para um exercício crítico da docência (DEMARCHI, 2010).

Protagonismos encobertos

Se olharmos para a história do movimento de mulheres, veremos que durante todo o século XX, foi um movimento pacifista, internacionalista e progressista, que organizou resistência contra o fascismo na Alemanha, Itália e Espanha, o qual consagrou direitos das trabalhadoras e das mulheres em geral (GARGALLO, 2006). No entanto, após a Segunda Guerra Mundial, o retorno em massa dos homens nos postos de poder fez com que o movimento de mulheres ressurgisse com uma nova postura, a qual tinha como objetivo a libertação de mulheres, igualdade entre homens e mulheres, levando ao debate a discussão sobre a vida privada e política, a imagem sexista sob as mulheres e a descriminalização do aborto (GARGALLO, 2006). Segundo Gargallo (2006), as mulheres finalmente se reuniram em grandes redes, uma vez que ficavam à sombra de partidos políticos majoritariamente de homens, e conquistaram a autonomia política, que é uma das conquistas do movimento feminista. Também as autoras Selma James e Mariarosa Dalla Costa, no livro *El poder de la mujer y la subversión de la comunidad* (1977) discutem o papel da mulher e sua presença em espaços de lutas. Essas autoras relatam que cada vez mais as mulheres passaram a ter visibilidade em mídias, como jornal, revista e periódicos, que relatavam os movimentos de mulheres.

Retrospectivamente, no século XIX ser mulher educadora latino-americana envolvia uma luta cotidiana, como foi a que Salomé Ureña e Enriqueta Compte y Riqué *protagonizaram*. Essas mulheres lutaram pelo direito à educação de meninas e de

mulheres e pelo exercício pleno da cidadania, que também foram lutas de mulheres como “[...] Olympe de Gouges, com a Declaração dos Direitos da Mulher, de 1791, e Mary Wollstonecraft, com seu livro *Reivindicação dos Direitos da Mulher*, de 1792” (DEIFELT, 2003, p. 171). Além disso, Deifelt (2003) aponta a importância de tais movimentos para a ampliação do movimento feminista no século XIX “[...] para incluir também temas como trabalho e igualdade salarial, direitos reprodutivos e violência contra as mulheres, colocando-os sob o prisma da cidadania” (DEIFELT, 2003, p. 171).

A luta dessas mulheres e de tantas outras Salomé e Enriquetas encobertas ajudou na busca pela saída da senzala, a qual Gebara (2000, p. 17) diz ser

[...] uma metáfora para expressar a prisão ou a prisão móvel que muitas mulheres carregam. É prisão imposta pela cultura da pobreza e da dependência. É prisão da condição humana acentuada pelos mecanismos de uma sociedade construída sobre a injustiça e a exclusão. É finalmente prisão doméstica com relativa mobilidade porque se pode andar, mas mesmo andando, os passos estão amarrados, os caminhos estão fechados em meio à imensidão de possibilidades sem acesso permitido.

Gebara (2000) fala sobre a mobilidade da senzala de mulheres brasileiras nordestinas¹⁰, no entanto essa metáfora traduz a condição das mulheres na história no que se refere à igualdade salarial, direitos básicos, violência e o espaço na academia e em altos postos. Essa senzala anunciada pela autora mostra que historicamente a mulher foi colocada às margens, dando origem ao anonimato, tendo em vista que na maior parte da história o “anônimo” foi uma mulher (WOOLF, 1929).

A dicotomia entre público e privado ajuda a pensar a ofuscação de experiências de mulheres, considerando que muitas outras mulheres ainda são invisibilizadas em decorrência de oportunidades compreendidas e ditas como condição e posição de homens, sendo Salomé Ureña e Enriqueta Compte y Riqué exemplos tanto da relevância social do trabalho das mulheres, quanto de seu ocultamento. Nesse sentido, segundo Thompson (1998), a dicotomia entre público e privado tem relação com publicidade versus privacidade, abertura versus segredo e visibilidade versus

¹⁰ O Nordeste é uma região brasileira que fica na ponta Norte-Leste do Brasil e está composta por nove Estados: Bahia, Pernambuco, Ceará, Maranhão, Rio Grande do Norte, Paraíba, Alagoas, Sergipe e Piauí. É uma região que se caracteriza tanto pela vulnerabilidade social quanto pelas lutas de resistência e por transformação social.

invisibilidade. Assim, o “[...] ato público é um ato visível, realizado abertamente para que qualquer um possa ver; um ato privado é invisível, realizado secretamente atrás de portas fechadas” (THOMPSON, 1998, p. 112).

É o que Bargetz (2009) identifica como “the patriarchal oppression of women”, situação em que o homem vai a público, é usado como referência e reconhecido por uma ideia, sendo protagonista aos olhos e de fácil identificação na sociedade; enquanto isso a mulher, encoberta e invisibilizada, no privado, é “escondida” e mantida às margens, em segredo.

Com essa perspectiva dicotômica é possível identificar as experiências de Salomé Ureña e Enriqueta Compte y Riqué. No caso da educadora dominicana, enquanto mulher negra e letrada, que possui uma produção literária indiscutível, tendo em vistas os diversos escritos da poetisa, ela permanece no que Brigitte Bargetz (2009) chama da *opressão do patriarcado*, ou seja, no campo do privado, do encobrimento, do anonimato. Enriqueta esteve em uma situação semelhante já que viajou o mundo, participou de vários foros internacionais, e teve diversos escritos sobre educação e política. Nesse sentido, no momento em que são lidas, estudadas, vistas como protagonistas e também ao publicitarem suas ideias, fundando instituições, participando de reformas educacionais e se expondo tanto em âmbito nacional quanto internacional; ambas se tornam mulheres públicas pelas próprias ações que exerceram na esfera pública, para além do âmbito privado.

O conceito de experiência de Thompson (1981) pode colaborar para analisar a dimensão da experiência das duas educadoras, já que aparece como um conceito latente, em constante movimento e disposto a transformar realidades e gerar resistências. Nas palavras de Thompson (1981, p. 17), diante dessas “[...] experiências gerais, velhos sistemas conceituas podem desmoronar e novas problemáticas podem insistir em impor sua presença [...]”. Dessa forma, pode-se compreender a esfera de atuação de Salomé e Enriqueta em um contexto de empoderamento e de superação do estereótipo dos papéis destinados à meninas e mulheres. Nesse sentido, Saffioti (1987, p. 8, grifos nossos) afirma:

A identidade social da mulher, assim como a do homem, é construída através da atribuição de distintos papéis, que a sociedade espera ver cumpridos pelas diferentes

categorias de sexo. A sociedade delimita, com bastante precisão, os campos em que *pode* operar a mulher, da mesma forma como escolhe os terrenos em que *pode* atuar o homem.

Da mesma forma, Virginia Woolf (1929), em *Women in fiction*, fala sobre quando a mulher passa a ser agente de ações, momento em que ela anuncia questões e movimentos que possibilitam a desvinculação do “papel” da mulher naquele tempo em que mulheres eram instruídas durante a infância para o exercício do lar ou da devoção (LAGARDE, 2005). No caso de Salomé Ureña, ela faz esse movimento anunciado por Woolf (1929) e passa a ser agente de suas ações quando funda o *Instituto de Señoritas* em 1881. Demorizi (1944) diz que as primeiras *maestras* formadas pelo instituto eram um grupo feminino que fazia parte de uma das mais importantes instituições que já se teve. No ano de 1887 foi comemorada a formatura das primeiras *maestras* e foi nesse evento onde Salomé Ureña recitou a poesia *Mi ofrenda a la Patria*, no qual podemos ver hoje uma militância feminina que caracterizou toda a trajetória da poetisa.

¡Hace ya tanto tiempo...! Silenciosa
sí, indiferente no, Patria bendita, yo
he seguido la lucha fatigosa con que
llevas de bien tu ansia infinita.

Ha tiempo que no llena tus confines
la voz de mi esperanza, ni el alma,
que contigo se enajena, a señalarte
el porvenir se lanza.

He visto a las pasiones levantarse en
tu daño conjuradas para ahogar tus
supremas ambiciones, tus anhelos de paz y de progreso,
y rendirse tus fuerzas fatigadas al abrumarte peso. (UREÑA, 1975, p. 146

No trecho é possível perceber que a poetisa fala da luta fatigosa, a qual pode estar relacionada com as dificuldades de criar o instituto, tendo em vista que é o primeiro do país. A *maestra* fala da voz de esperança infinita, pelo anseio de que mulheres possam ter voz e educação no ensino superior, pensando no *porvenir* que deve ser de progressos e transformação, ideias que traz em seu discurso para as *maestras* formadas. Essa mulher conquistou espaço e reconhecimento em uma

sociedade e um tempo em que esses eram dedicados aos homens, tanto que, por voto popular, em 1887, foi-lhe concedida uma medalha em ato público organizado pela *Sociedad Literaria Amigos del País*, instituição que em 1880 havia patrocinado a primeira publicação de sua obra.

No caso da Enriqueta, ela passou a ser agente de suas próprias ações (WOOLF, 1929) quando se tornou diretora do *Jardín de Infantes* e subdiretora do *Instituto Normal de Señoritas*. Também passou a ser agente de suas próprias ações quando se tornou uma mulher do mundo, uma mulher viajada que participou de diversos congressos e que teve a experiência de conhecer diversas realidades na América Latina e na Europa quando as viagens eram realizadas preferentemente por homens ou mulheres casadas. Sobre os congressos, Enriqueta (COMPTE Y RIQUE, 2010c, p. 197) afirmava:

El Congreso estimula la producción intelectual; las relaciones sociales y políticas; fija la atención de todos hacia cuestiones que solo merecían la de los estudiosos y pone al nivel de los espíritus superficiales, los problemas hondos, logrando muchas veces atraer hacia ellos, a los que, sin oír un llamado sonoro, no abandonan la inerte quietud.

Ao ressaltar a importância dos congressos e de assistir a eles, a educadora espanhola-uruguaia está promovendo a participação de mulheres na vida pública e sendo protagonista de um espaço acadêmico que, naquele tempo, majoritariamente era ocupado pelos homens. Enriqueta não era a única, já que também existiram outras mulheres que também empreenderam viagens para participar de congressos, participar de missões educativas e realizar um registro narrativo de seu percurso por outras terras. Alguns exemplos que podemos mencionar são: Juana Manso (1819-1875), *maestra* argentina, e da Clotilde Luisi (1882-1969), advogada uruguaia, que realizaram viagens para participar de congressos e representar a seus países.

Retomando a análise da Enriqueta, sobre a viagem que realizou à Europa, a educadora comentou em 1927:

Cuando todo, a pesar de las dificultades que la situación económica creaba, iba con paso firme hacia adelante, me tocó la suerte de ser designada para interpretar el único capítulo no realizado de ese libro, cuyas páginas abro. Fui a Europa para conocer los Jardines de Infantes y con ese motivo recorrí sus principales centros de enseñanza. La imagen de la escuela vareliana, donde me había educado, me acompañaba siempre. Nunca vi

debilitarse en ella, el luminoso nimbo que llevaba; antes bien, **alguna vez me pareció su resplandor más brillante**. En todas partes escuchaban con interés las referencias que yo hacía de su espíritu y de su programa. Al ir, mi cariño por ella, era el ciego cariño que se tiene a todo lo que formó el ambiente de la infancia; al volver, era el de una estimación consciente, muy grande. Por ella había comprendido **que para marchar hacia adelante, no es necesario que Europa nos marque siempre el camino**; que debemos, buscar sugerencias en el riquísimo caudal de su obra científica y artística; pero copiar estrictamente, nada (COMPTE Y RIQUE, 2010b, p. 207-208, grifos nossos).

Ao falar sobre sua viagem, Enriqueta destaca que lhe foi encomendada uma parte do capítulo da Reforma Vareliana que diz respeito à organização da educação infantil com base nas ideias europeias. Nesse compromisso assumido aparecem duas questões que merecem destaque. A primeira delas é a designação de uma mulher solteira para uma tarefa de pesquisa de sistemas de educação infantil de outros países no marco de uma reforma educativa proposta por um homem. Talvez se Varela não tivesse falecido no início do processo de implementação da sua reforma, seria ele o encarregado de viajar ao velho continente em busca de inspiração para o desenvolvimento do programa educativo vareliano. Com a morte do Varela, deixaram de estar encobertos vários protagonismos femininos, que anteriormente se encontravam ocultos diante de uma figura masculina. Além da Enriqueta, outra educadora pioneira no Uruguai foi María Stagnero de Munar (1854-1922), que depois da morte de Varela foi a encarregada de assumir as duas cátedras que o uruguaio ministrava na *Sociedad de Amigos de la Educación Popular*¹¹, convertendo-se na primeira e única mulher a dar aula nessa organização.

Outro aspecto para destacar do relato da Enriqueta é o seu rompimento com a colonialidade do saber/conhecimento, fruto do domínio moderno, colonial, eurocentrado (QUIJANO, 2014). Lander (2005) afirma que a ideia de modernidade se articula em torno de quatro dimensões: 1) a visão universal da história vinculada com a ideia de progresso; 2) a naturalização das relações sociais e da natureza humana da sociedade capitalista; 3) a naturalização das diversas separações próprias dessa sociedade; e 4) a superioridade dos conhecimentos que essa sociedade produz em

¹¹A *Sociedad de Amigos de la Educación Popular* foi fundada em 1868 e Varela foi um de seus presidentes. Tinha como objetivo a “[...] promoção, o avanço e o desenvolvimento da educação popular em todo o território nacional. Destacou-se por seu trabalho no estabelecimento de Bibliotecas Populares tanto no interior do país como na capital” (ROCCHIETTI, 2010, p. 119).

relação a todos os outros conhecimentos. Assim, foi imposta uma hierarquização de formas de organização social e formas de conhecimento onde as experiências europeias e norte-americanas são vistas como faróis que iluminam a ansiada modernidade, o progresso e a ordem de que os países da América Latina necessitam.

Enquanto Sarmiento¹² e Varela foram homens educadores da época que se caracterizaram por ser fieis admiradores do modelo norte-americano de desenvolvimento, da cultura europeia e por comparar a realidade argentina e uruguaia como inferior (WEINBERG, 1995), Enriqueta contribuiu com uma reflexão (des)colonial da sua viagem. A educadora considerava que o sistema educativo uruguaio tinha alcançado um desenvolvimento importante e que nada tinha que invejar o de outras latitudes. Além disso, enfatizava que primeiro era preciso conhecer o nosso ambiente, a nossa própria realidade para saber quais elementos são importantes para nossa terra. A esse respeito, a educadora afirma:

Nuestra tierra es blanda, nuestra tierra es virgen; aquí soplan otros vientos y nuestros sembradores son capaces. Debemos pues, recoger ideas buenas como semillas escogidas y luego plantar de acuerdo con las condiciones de nuestro ambiente (COMPTE Y RIQUE, 2010b, p. 208).

No caso de Salomé Ureña, ela teve uma relação estreita com María Eugenio de Hostos, que foi o idealizador da *Escuela Normal de Maestros*, e com seu marido Francisco Henríquez Carvajal, de quem leva o sobrenome, na criação do *Instituto de Señoritas*. Hostos enxergava a educação como processo de libertação individual e coletiva, ou seja, a educação como desenvolvimento da razão libertadora, embasadas, principalmente, na solidariedade, tolerância, igualdade, responsabilidade, justiça e paz. Seu princípio era a formação de meninos e de meninas através de um pensar, querer saber e questionar, aprendendo a diferença entre sobreviver e viver (RODRÍGUEZ, 2015). Ao considerar a relação com esses homens, tenciona-se se essa ajuda não seria uma forma de ofuscar a iniciativa de Salomé Ureña, tendo em vista as relações patriarcais, limitando a participação de mulheres na política, na educação e na ciência.

¹² Domingo Faustino Sarmiento (1811-1888) foi um político, *maestro* e jornalista argentino, encarregado de construir o sistema escolar argentino (PUIGGRÓS, 2010).

Talvez por causa desse trabalho conjunto a constituição do instituto superior para mulheres tenha sido possível, o que no entanto não diminui o papel de Salomé Ureña na educação das mulheres.

Ao mesmo tempo, Alejandro Angulo Guridi¹⁶, compara a criação do *Instituto de Señoritas* por Salomé Ureña como um feito realizado por um homem, conforme identificado em sua fala: “¡Es muy hombre esa mujer!” (DEMORIZI, 1944, p. 22), reforçando a realidade entre as diferenças de gênero daquela época.

Além da invisibilidade dos escritos e da constituição do *Instituto de Señoritas*, Salomé Ureña sofreu com preconceito racial e é embranquecida. Em buscas no Google¹⁷, por exemplo, tem-se a imagem de uma mulher branca e com traços eurocêntricos, que não condizem com a etnia dominicana. Assim, identifica-se o paradoxo de um país em que a sua poetisa nacional Salomé Ureña, mulher mestiça, é apresentada com padrões eurocêntricos, pois, bem como muitos dominicanos, ela possui ascendência africana (RAMÍREZ, 2015). A imagem original de Salomé Ureña elucida os traços da identidade, da beleza natural do país, da mulher, do índio dominicano e do estrangeiro, a qual foi ofuscada e invisibilizada, sendo possível perceber e identificar o processo de colonização do povo dominicano. Esse fato emblemático pode ser identificado no Brasil com o embranquecimento de Joaquim Maria Machado de Assis (1839-1908). Verifica-se, assim, como a questão racial fez e continua fazendo parte da constituição da colonialidade.

Considerações finais

O fato de que os homens eram identificados como detentores do saber, possibilitou que eles fossem mais estudados, publicados e reconhecidos. Salomé Ureña de Henríquez y Carvajal e Enriqueta Compte y Riqué com seus escritos mostram que as mulheres produzem, escrevem e criam instituições apesar da desigualdade de suas condições diante os homens. As experiências das autoras revelam questões importantes referentes ao processo de (des)colonização do saber,

¹⁶ Escritor e crítico literário na República Dominicana (DEMORIZI, 1944).

¹⁷Imagens da Salomé Ureña podem ser encontradas no seguinte link: shorturl.at/admKQ. Acesso em: 11 dez. 2019.

do poder e do ser, pois elas, enquanto mulheres com todos os “papéis destinados” e taxados como sendo de mulheres (igreja, casa, filhos e marido) daquele tempo, (des)constroem essa lógica, colocando-se como protagonistas de mudança. Foram mulheres que pensaram a educação a partir da América Latina, contemplando nossa realidade e particularidades sem imposições estrangeiras.

Salomé Ureña – mulher, mãe, educadora, escritora, mestiça, latino-americana – demonstra que as experiências de intelectuais desse continente são uma possibilidade de pensar por nós mesmos, de romper com as lógicas de dominação e de opressão – norte x sul, homem x mulher. Enriqueta Compte y Riqué – mulher, solteira, intelectual, educadora, gestora – evidencia com sua experiência a importância da liderança da mulher na formação docente, nos cargos públicos e na luta pela igualdade dos direitos, como o direito ao voto que até então era exercido exclusivamente pelos homens da classe alta.

Entende-se que a literatura e a experiência de mulheres na educação e na política têm um papel importante e que precisa ser explorado, principalmente por entender que anunciam um movimento contra-hegemônico para a promoção de trajetórias de escritoras e para a desmistificação do lugar da mulher para além do “privado” e do lar. Movimentos como esses vêm sendo realizados e adquirindo maior força a partir do século XIX, momento em que muitas mulheres, assim como Salomé Ureña e Enriqueta Compte y Riqué, começam a aparecer como escritoras da própria história e como promotoras da educação para meninas e mulheres.

Pode-se afirmar que Salomé Ureña e Enriqueta Compte y Riqué protagonizam um movimento de mulheres na América Latina no século XIX, mesmo que não tivessem um diálogo direto entre si. Suas ações contribuíram para o avanço da luta pela igualdade e pelos direitos da educação como uma via para alcançar a libertação feminina, conscientizando meninas e mulheres para a possibilidade de ocupar outros espaços além e fora daqueles a elas reservados pela cultura patriarcal.

As semelhanças entre as autoras são evidentes, tendo em vista que ambas criaram um espaço para a instrução de meninas e mulheres, foram professoras, escritoras e formadoras de opinião. O encobrimento das educadoras ocorreu por diversos fatores, dentre eles: a relação histórica de superioridade dos homens, como pode ser identificado no protagonismo de Enriqueta Compte y Riqué, que fica mais

evidente após a morte de Varela; uma maior participação de homens nos espaços públicos, ofuscando o protagonismo dessas mulheres; o racismo velado no branqueamento de Salomé Ureña; e a herança do patriarcado, que limitou estudos sobre essas mulheres. A partir deste artigo, considera-se que o encobrimento da vida e obra das duas educadoras adquire transparência ao colocá-las pelo que realmente foram: protagonistas na educação de mulheres na América Latina.

Referências

BALARDINI, S. La Reforma Universitaria, entre um mundo em vértigo y el juvenilismo filosófico. In: PERCZYK, J. A *et al. Cien años de la reforma universitaria: conferencias en la universidad nacional de Hurlingham*. Villa Tesei: Universidad Nacional de Hurlingham, 2018. p. 131-154.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARGETZ, B. The Politics of the Everyday: A Feminist Revision of the Public/Private Frame. *Reconciling the Irreconcilable*, v. 24, 2009.

Bermann, G. *La Juventud de América*. Sentido histórico de los movimientos juveniles. México: Ediciones Cuadernos Americanos, 1946.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. *et al. A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis: Vozes, 2008.

COMPTE Y RIQUE, E. El Jardín de Infantes de Montevideo. In: DEMARCHI, Marta (comp.). *Maestra militante de la vida*. Enriqueta Compte y Riqué. Montevideo: Codicen, 2010a. p. 23-32.

COMPTE Y RIQUE, E. La Educación del Pueblo. In: DEMARCHI, Marta (comp.). *Maestra militante de la vida*. Enriqueta Compte y Riqué. Montevideo: Codicen, 2010b.

COMPTE Y RIQUE, E. Los Congresos. In: DEMARCHI, Marta (comp.). *Maestra militante de la vida*. Enriqueta Compte y Riqué. Montevideo: Codicen, 2010c.

COMPTE Y RIQUE, E. Opinión sobre el voto femenino. In: DEMARCHI, Marta (comp.). *Maestra militante de la vida*. Enriqueta Compte y Riqué. Montevideo: Codicen, 2010d.

CORSETTI, B. A análise documental no contexto da metodologia qualitativa: uma abordagem a partir da experiência de pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unisinos. *UNIrevista*, v. 1, n. 1, p. 32-46, 2006.

DEIFELT, W. Temas e metodologias da teologia feminista. In: SOTER (org.). *Gênero e Teologia: interpelações e perspectivas*. São Paulo: Soter: Paulinas: Loyola, 2003.

DEMARCHI, M. Introdução. In: DEMARCHI, Marta (comp.). *Maestra militante de la vida*. Enriqueta Compte y Riqué. Montevideo: Codicen, 2010.

DEMORIZI, S R. de Rodríguez. *Salomé Ureña de Henríquez*. Buenos Aires: Cielonaranja, 1944.

DUSSEL, E. *1492: O encobrimento do outro (A origem do “mito da modernidade”)*. Petrópolis: Vozes, 1993.

GARGALLO, F. *Las ideas feministas latinoamericanas*. México: Historia de las ideas, 2006.

GEBARA, I. *A mobilidade da senzala feminina: mulheres nordestinas, vida melhor e feminismo*. São Paulo: Paulinas, 2000.

JAMES, S.; COSTA, M. D. *El poder de la mujer y la subversión de la comunidad*. México: Siglo XXI, 1977.

LABOY, R. G. A filosofia educativa de Eugenio María de Hostos. *Revista Brasileira de Educação*, v. 16, n. 46, 2011.

LAGARDE, M.; L. R. *Los cautiveros de las mujeres: madreposas, monjas, putas, presas y locas*. 4. ed. México: Unam, 2005.

LANDER, E. Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêntricos. In: LANDER, E. (org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: Colección Sur: Clacso, 2005. p. 21-53.

PATTEE, R. *La republica dominicana*. Madrid: Cultura Hispanica, 1967.

PIMENTEL, A. O método da análise documental: seu uso numa pesquisa histórica. *Cadernos de Pesquisa*, n. 114, p. 179-195, 2001.

PUIGGRÓS, A. D. F. Sarmiento ou os antagonismos da cultura e da educação argentinas. In: STRECK, D. R. (org.). *Fontes da pedagogia latino-americana: uma antologia*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 105-115.

PUIGGRÓS, A. *La educación popular en América Latina: orígenes, polémicas y perspectivas*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Colihue, 2016.

QUIJANO, A. (ed.). *Des/colonialidad y bien vivir*. Un nuevo debate en América Latina. Lima: Universidad Ricardo Palma, Editorial Universitaria, Cátedra América Latina y la Colonialidad del Poder, 2014.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: Colección Sur: Clacso, 2005. p. 227-278.

RAMÍREZ, D. Salomé Ureña's Blurred Edges: Race, Gender, and Commemoration in the Dominican Republic. *The Black Scholar*, v. 45, n. 2, 45-57, 2015.

ROCCHIETTI, M. José Pedro Varela: a construção de um sistema educativo nacional, autônomo e igualitário para um Uruguai democrático. In: STRECK, Danilo Romeu (org.). *Fontes da pedagogia latino-americana: uma antologia*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 117-133.

RODRÍGUEZ, W. ¿Revolución educativa? ¿Hostos?. *Jornal El Nuevo Dia*, 12 jan. 2015. Disponível em:

<https://www.elnuevodia.com/opinion/columnas/revolucioneducativahostos-columna-12206/>. Acesso em: 11 dez. 2019.

SAFFIOTI, H. I. B. *O poder do macho*. São Paulo: Moderna, 1987.

SANTOS FORSTER, M. M. dos. Educador/Educando [Verbetes]. *In*: STRECK, D. R.; REDIN, E. S.; ZITKOSKI, J. J. (org.). *Dicionário Paulo Freire*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 143-145.

THOMPSON, J. B. *A mídia e a modernidade: uma teoria social da mídia*. Petrópolis: Vozes, 1998.

THOMPSON, E. P. *A miséria da teoria – ou um planetário de erros*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

UREÑA, S. H. *Poesias Completas*. 4. ed. Santo Domingo: Bellas artes y cultos, 1975.

VILLANOVA, A. S. *Historia dominicana: desde los aborígenes hasta la Guerra de Abril*. Santo Domingo: Editora Alfa & Omega, 2010.

WALSH, C. Interculturalidad y (de)colonialidad: perspectivas críticas y políticas. *Visão Global*, Joaçaba, v. 15, n. 1-2, p. 61-74, 2012.

WEINBERG, G. *Modelos educativos en la historia de América Latina*. Buenos Aires: AZ Editora, 1995.

WOOLF, V. *Women in fiction*. New York: Harcourt, Brace & World, 1929, p. 141-148. (Collected essays, v. 2).

ZUM FELDE, A. *Proceso Histórico del Uruguay*. Montevideo: Arca, 1967.

RECEBIDO: 23/09/2019
APROVADO: 13/11/2019

RECEIVED: 09/23/2019
APPROVED: 11/13/2019

RECIBIDO: 23/09/2019
APROBADO: 13/11/2019