

ESCOLA DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

SARA CAMPAGNARO

MULHERES E A MADRESPOSA QUE HÁ EM NÓS:
A EDUCAÇÃO PARA O AMOR ROMÂNTICO

Porto Alegre

2019

PÓS-GRADUAÇÃO - *STRICTO SENSU*



Pontifícia Universidade Católica
do Rio Grande do Sul

SARA CAMPAGNARO

MULHERES E A MADRESPOSA QUE HÁ EM NÓS:
A EDUCAÇÃO PARA O AMOR ROMÂNTICO

Dissertação apresentada como requisito para a obtenção do grau de Mestra pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Escola de Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Orientadora: Dr^a. Edla Eggert.

Porto Alegre
2019

Ficha Catalográfica

C186m Campagnaro, Sara

Mulheres e a madresposa que há em nós : a educação para o amor romântico / Sara Campagnaro . – 2019.

146f.

Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, PUCRS.

Orientadora: Profa. Dra. Edla Eggert.

1. Mulheres. 2. Madresposa. 3. Amor Romântico. 4. Educação. I. Eggert, Edla. II. Título.

SARA CAMPAGNARO

**MULHERES E A MADRESPOSA QUE HÁ EM NÓS:
A EDUCAÇÃO PARA O AMOR ROMÂNTICO**

Dissertação apresentada como requisito para a obtenção do grau de Mestra pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Escola de Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Aprovada em: 28 de fevereiro de 2019.

BANCA EXAMINADORA:

Prof^ª Dr^ª. Edla Eggert – PUCRS (Orientadora)

Prof^ª. Dr^ª. Zuleica Pretto – UNISUL

Prof^º. Dr. Pedro Savi Neto - PUCRS

Porto Alegre
2019

Mujer Desapurada

Frida Kahlo

*Mereces un amor que te quiera despeinada,
con todo y las razones que te levantan de prisa,
con todo y los demonios que no te dejan dormir.*

*Mereces un amor que te haga sentir segura,
que pueda comerse al mundo si camina de tu mano,
que sienta que tus abrazos van perfectos con su piel.*

*Mereces un amor que quiera bailar contigo,
que visite el paraíso cada vez que mira tus ojos,
y que no se aburra nunca de leer tus expresiones.*

*Mereces un amor que te escuche cuando cantas,
que te apoye en tus ridículos,
que respete que eres libre,
que te acompañe en tu vuelo,
que no le asuste caer.*

*Mereces un amor que se lleve las mentiras,
que te traiga la ilusión,
el café y la poesía.*

AGRADECIMENTOS

Ao Rodrigo, por estar construindo comigo uma história de amor e parceria. Por sempre me apoiar, por nossos diálogos sobre a pesquisa (e sobre tudo além dela), por suas revisões, pelo carinho e cuidado, por ser minha base desde o início. Você é a pessoa mais maravilhosa que cruzou meu caminho. Te amo e amo nosso modo de amar.

À minha orientadora, Edla, por todo o aprendizado, pelos diálogos e trocas de experiências de vida, pelos pousos no “cafofo da Frida”. Não poderia imaginar outra pessoa para me orientar e guiar na vivência do mestrado. Muito obrigada por me deixar voar com minhas próprias asas, voando ao meu lado quando necessário.

À minha mãe e meu pai, Rosane e Danilo, por todo amor e por sempre me instigarem a seguir estudando, principalmente em relação ao mestrado. Obrigada por sempre me apoiarem em minhas escolhas pessoais e profissionais. E ao meu irmão, Rafael, por ser meu parceirinho de vida. Amo vocês.

À Daniele, minha amiga-irmã. Se eu estiver errada e existirem almas gêmeas, você certamente é a minha. Ter uma parceira de vida como você é um presente que o mundo me deu. Não importa a distância, nossa amizade e amor são sempre os mesmos. Obrigada pela tradução do resumo para o inglês, pelas histórias e experiências que compartilhamos e por ser uma certeza em minha vida.

À Paty, amiga desde a faculdade, com quem sempre compartilhei as angústias da vida de psicóloga, as dores e dificuldades do amor e para além dele. Certamente, nossos diálogos e “análises amorosas” me ajudaram a chegar nesta dissertação. Você é dessas pessoas que, mesmo quando não estamos perto, sabemos que estão torcendo por nós. Obrigada pela sua amizade.

Ao meu amigo Matheus, por ser um dos primeiros a me auxiliar com as questões burocráticas do mestrado. Essa atitude de parceria reflete muito nossa amizade e seu carinho por mim. Amigos como você são raros e que sorte a minha ter você em meu caminho. És uma pessoa linda e de coração mais lindo ainda. Sua amizade é muito importante para mim. Obrigada por me escolher como sua amiga.

Ao amigo Cristian e às amigas Beatriz e Cilene, a caminhada do mestrado não teria sido a mesma sem vocês. Cristian, desde o início, me auxiliou a me ambientar em uma cidade nova e essa parceria nunca será esquecida. Beatriz, parceira de aventuras e conversas ao longo destes dois anos. Cilene, sempre divertida, acolhedora e parceira. Obrigada por tornarem essa caminhada mais divertida. Tenho um apreço imenso por cada um e uma de vocês.

Às amoras Íris e Gabrielli, iniciamos e terminamos juntas esta jornada. Dividimos as angústias, os momentos de tensão, as tristezas e ansiedades. Mas, também, as vitórias, as risadas, as longas e divertidas conversas. Obrigada por compartilharem comigo momentos e experiências de vida. Acredito que estar ao lado de pessoas que estão vivenciando a mesma situação pela primeira vez é a base para a possibilidade de uma experiência mais feliz. Vocês foram as minhas bases e agradeço ao mundo por termos nos conhecido.

À PUCRS, Capes e ao CNPq, por serem instituições que possibilitaram a realização desta pesquisa. Sem as bolsas, não teria sido possível concluir este estudo. Graças ao incentivo público, destinado à Educação e à Pesquisa, é que temos a possibilidade de seguir pesquisando e aperfeiçoando a ciência de nosso país.

“Enquanto [a mulher] ainda tiver que lutar para se tornar um ser humano, não lhe é possível ser uma criadora.”
(BEAUVOIR, 2016 [III], p.539)

Simone de Beauvoir

CAMPAGNARO, Sara; EGGERT, Edla (Orientadora). **Mulheres e a Madresposa que há em Nós: A Educação para o Amor Romântico**. 2019. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu), Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Porto alegre, 2019.

RESUMO

O amor se entrelaça com as relações cotidianas de mulheres e homens, de forma que é um dos aprendizados socializados pelos seres humanos, formando subjetividades e se manifestando concretamente na maneira como lidamos com o mundo e com os outros. Porém, os modos de ensinar e aprender o amor ocorrem de maneiras distintas para homens e mulheres, sendo marcante como o amor é posto como foco primordial à vida das mulheres. Esta pesquisa tem como objetivo analisar os processos educativos que formam a existência das mulheres na vivência amorosa, com base na problematização do ideal de amor romântico. Este é um estudo bibliográfico e problematiza o amor romântico como um ideal de amor incondicional, que naturaliza um papel social de doação das mulheres ao cuidado com os outros. Buscamos refletir e criticar a construção de uma sociedade patriarcal, baseada no amor romântico, e, em contraponto a essa visão, apresentamos a noção de amor como construção situada sócio-historicamente, além de analisar como mulheres aprendem a naturalizar o amor como centro de sua vida; ademais, aprendem a servir voluntariamente pelo investimento de sua energia vital em prol de outras pessoas, mesmo sem receber reconhecimento por esse trabalho. Para tal, aprofundamo-nos na antropóloga mexicana Marcela Lagarde y de los Ríos, especialmente, de seu conceito de *madresposa*, que expõe o cativo esperado socialmente para as mulheres, ou seja, ser mãe e esposa de e para um outro. E como apoio a essa leitura, aproximamos ideias da filósofa francesa Simone de Beauvoir, para, assim, por meio da hermenêutica feminista, compreender as opressões que envolvem a educação da *madresposa*. A educação das mulheres para o amor romântico ocorre em todos os espaços de interação da sociedade, sendo que as bases para esses ensinamentos já estão postas desde antes do nascimento de uma criança. Identificamos rastros desse processo educativo, que visa à construção da *madresposa*. O custo de um ensino do amor romântico como foco da vida das mulheres é de uma renúncia de si em prol de outras pessoas (como marido, filhos e parentes); da dificuldade de viver sozinhas e de descobrir o amor próprio; o abandono de projetos pessoais; da baixa autoestima ligada ao seu corpo (por não estar em um “peso ideal”, por exemplo); da manutenção da sexualidade das mulheres como um tabu; entre outros. Tendo a Educação como um processo amplo e relativo aos aprendizados cotidianos, que estabelece relação direta com tornar-se humano, ao findar da pesquisa, fica evidente que repensar e superar as formas como ensinamos e centralizamos o amor na vida das mulheres é essencial para que mulheres possam buscar novos modos de se relacionar amorosamente consigo e com os outros.

Palavras-chave: Mulheres, Madresposa, Amor Romântico, Educação.

CAMPAGNARO, Sara; EGGERT, Edla (Advisor). **Women and the Madresposa in Us: The Education for Romantic Love**. 2019. 146 p. Dissertation (Master in Education) - Postgraduate Program in Education (PPGEdu), Pontifical Catholic University of Rio Grande do Sul (PUCRS). Porto Alegre, 2019.

ABSTRACT

Love interweaves daily in relationships between men and women, becoming a socialized learning by human beings, forming subjectivities and concretely manifesting on how we deal with the world and others. However, the means of teaching and learning love are distinctly different to men and women, and it is transparent how love is placed as the primary focus in women's lives. The purpose of this research is to analyze the educational processes that construct the existence of women in the experience of love, based on the ideology of romantic love problematization. This is a bibliographic study that focuses on the problematization of romantic love as an ideal of unconditional love, which creates a social role in women's lives to be naturally giving and caring towards others. We seek to reflect and criticize the construction of a patriarchal society based on romantic love and, in contrast to that, we present the notion of love as a socio-historical construction, and analyze how women learn how to naturalize love as the center of their lives; furthermore, they learn how to voluntarily serve by investing their vital energy in favor of others, even without receiving recognition. To that end, we immersed in discussions of the Mexican anthropologist Marcela Lagarde y de los Ríos, specifically focusing on her concept of *madresposa*, which exposes the social captivity expected for women that is being a self-less mother and wife. In support of that reading, the ideas of French philosopher Simone de Beauvoir were approached, so that through the feminist hermeneutics we can understand the oppressions involved in the education of a *madresposa*. Women's education for romantic love happens in all spheres of influence in society, and the basis for this line of teaching is already in place even before the birth of a child. We identified traces of this educational process, which aims at the construction of a *madresposa*. The downfall of teaching romantic love as the focus in women's lives is the renunciation of self for other people (such as husband, children, and relatives); the struggles involved in being self-sufficient and discovering self-love; the abandonment of personal projects; low self-esteem related to body image (for not being in an "ideal weight", for example); the expressions of women's sexuality as a taboo, among others. Considering education as a broad process that daily shapes our being, at the end of this research, it becomes evident that rethinking and re-evaluating the ways love is taught in women's lives is essential for them to seek new ways to relate in a loving manner with themselves and with others.

Key-words: Women, Madresposa, Romantic Love, Education.

CAMPAGNARO, Sara; EGGERT, Edla (Orientadora). **Mujeres y la Madresposa en Nosotras: La Educación para el Amor Romántico**. 2019. 146 o. Disertación (Maestría en Educación) – Programa de Pós Graduação en Educación (PPGEdu), Pontificia Universidad Católica de Rio Grande del Sur (PUCRS). Porto alegre, 2019.

RESUMEN

El amor se entrelaza en las relaciones cotidianas de mujeres y hombres, a tal modo que es uno de los aprendizajes socializados por los seres humanos formando subjetividades y manifestándose concretamente en la manera cómo lidiamos con el mundo y con los demás. Sin embargo, los modos de enseñar y aprender sobre el amor, se dan de formas distintas para hombres y mujeres, dónde el amor es puesto cómo primordial a la vida de las mujeres. El objetivo de esta investigación es analizar los procesos educativos que forman la existencia de las mujeres en la vivencia amorosa, con base en la problematización del ideal de amor romántico. Este es un estudio bibliográfico y problematiza el amor romántico como un ideal de amor incondicional, que naturaliza un papel social de entrega de las mujeres al cuidado con los demás. Buscamos reflexionar y criticar la construcción de una sociedad patriarcal, basada en el amor romántico y en contrapunto a esta visión, presentamos la noción de amor como construcción situada socio históricamente, además de analizar cómo las mujeres aprenden a naturalizar el amor cómo el centro de su vida, y aprenden a servir voluntariamente por el investimento de su energía vital a favor de otras personas aunque sin recibir reconocimiento por este trabajo. De este modo, profundizándonos en las lecturas de la antropóloga mexicana Marcela Lagarde y de los Ríos, especialmente de su concepto de “madresposa” que expone el cautiverio esperado socialmente de las mujeres, es decir, ser madre y esposa. Cómo sostén a esta lectura, acercándonos de las ideas de la filósofa francesa Simone de Beauvoir, para, de este modo, por medio de la hermenéutica feminista, comprender las opresiones que implican en la educación de la “madresposa”. La educación de las mujeres para el amor romántico se da en todos los espacios de interacción social y las bases para estas enseñanzas ya están puestas desde antes del nacimiento de una niña o niño. Identificamos huellas de este proceso educativo, que tiene por objetivo, la construcción de la “madresposa”. El precio de la enseñanza del amor romántico cómo meta en la vida de las mujeres, es una renuncia de sí misma en favor de los demás (como marido, hijos, parientes); la dificultad en vivir solas y de descubrir el amor propio; la renuncia de proyectos personales; la autoestima baja en relación a su cuerpo (en no estar en la “talla ideal”, por ejemplo); de la manutención de la sexualidad de las mujeres como un tabú; entre otras situaciones más. Al comprender la Educación como un proceso amplio y relativo a los aprendizajes cotidianos, que establece relación directa en hacerse humano, al fin de esta investigación, queda claro que repensar y superar las formas cómo enseñamos y centralizamos el amor en la vida de las mujeres es esencial para que las mujeres logren buscar nuevas maneras de relacionarse amorosamente con sí mismas y con los demás.

Palabras Clave: Mujeres; Madresposa; Amor Romántico; Educación.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
1.1	Pergunta e objetivos de pesquisa.....	13
1.2	A madresposa em mim: ser mulher, psicóloga e pesquisadora	13
1.3	O caminho se faz ao caminhar: a construção da pesquisa	16
1.3.1	A temática amorosa como ponto de partida do estudo.....	22
1.3.2	Uma pesquisa com o tema mulheres: nossa (r)existência em um mundo androcêntrico	26
1.4	Ser singular, ser plural: o conceito de mulher(es) de Marcela Lagarde.....	29
1.5	Que nada nos defina, que nada nos sujeite: raça/etnia e classe.....	34
2	AMOR, LIBERDADE E CATIVEIRO: A SERVIDÃO POR AMOR DA MADRESPOSA	42
2.1	A construção da Madresposa e o ser-para-o-outro segundo Marcela Lagarde e Simone de Beauvoir	43
2.1.1	“Ninguém nasce mulher”: a construção da mulher como ser-para-o-outro	44
2.1.2	Energia Vital e Servidão Voluntária	49
2.1.3	A madresposa: o cativo permitido e viável	56
2.2	Amor e relações amorosas: uma breve construção histórica	62
2.2.1	Amor Romântico e a problemática de um amor que aprisiona	70
2.2.2	“ <i>Donde no puedas amar, no te demores</i> ”: Críticas/Leituras feministas sobre o amor romântico.....	77
2.2.2.1	O amor para Marcela Lagarde	80
2.2.2.2	O amor para Simone de Beauvoir	85
2.3	A escutadora da vida cotidiana.....	90
3	A EDUCAÇÃO DA MADRESPOSA: O AMOR COMO PROCESSO EDUCATIVO	98
3.1	Rastros educativos e socializadores: aprender a amar em sociedade.....	101
3.2	Educar a madresposa: críticas a uma educação de mulheres para o amor romântico a partir do pensamento de Marcela Lagarde	110
4	CONSIDERAÇÕES (IN)CONCLUSIVAS	129
5	REFERÊNCIAS	136
	APÊNDICE A – CITAÇÕES DE AUTORAS FEMINISTAS SOBRE O AMOR	144

1 INTRODUÇÃO

As mulheres, o amor romântico e a educação estão costurados na colcha de retalhos que são os aprendizados da vida experienciada, aprendizagem constante que chega a parecer silenciosa, que quase não percebemos, mas que está aí, presente diariamente e que nos faz ser quem somos. Como exemplo da relação dos aprendizados silenciosos do amor romântico e seu impacto na vida das mulheres, temos o filme “Colcha de Retalhos” (1995), que conta a história da jovem Finn, a qual está terminando sua dissertação de mestrado e prestes a se casar. Ela, então, decide passar um tempo na casa de sua avó, onde várias senhoras, amigas dela, reúnem-se para costurar uma colcha de retalhos para o casamento de Finn (uma tradição familiar). Quanto mais conversa com as amigas de sua avó, mais Finn conhece a história dessas mulheres, suas condições como mães e esposas, de maneira a perceber como o casamento e as relações amorosas influenciaram mudanças em suas vidas e em suas identidades. Ela descobre que, por amor e por convenções sociais, a maioria delas desistiu de planos pessoais. A maternidade e a conjugalidade trouxeram cansaço, desgaste e abandono de si mesmas. Ainda assim, essas mulheres resistem em suas possibilidades, encontrando forças em seus encontros, na casa da amiga, para costurar e compartilhar experiências. Finn reflete sobre seu futuro e sobre as decisões que envolvem seu casamento e, ao receber sua colcha de retalhos, percebe que cada uma das mulheres que a bordou deixou um pedaço de sua história de amor nesses retalhos, que é, também, sua história de vida. As histórias apresentadas nesse filme em muito refletem o ideal de amor romântico e do sofrimento que tal modo de aprender a amar nos traz. Sem embargo, é um filme protagonizado por mulheres, que contraria o ideal impossível do “E eles foram felizes para sempre...”, tendo como foco representar a realidade de muitas de nós, a fim de nos fazer perceber o quão amarrados estão os laços do amor com nossas escolhas de vida.

Nesta dissertação, proponho investigar os processos educativos das mulheres para o amor romântico. Aproximo o estudo da crítica feminista e de autoras de base filosófico-existencial para buscar outros olhares desses fenômenos, tendo como pressuposto que as relações amorosas são uma construção social, ensinadas e aprendidas em processos de socialização que se concretizam de formas diferentes entre mulheres e homens. Tenho uma suspeita de que a diferença nesse contexto parece indicar não o respeito e a equidade, e sim, a dominação e a perda de energia vital por parte das mulheres. Compreendo que a existência humana e os processos de aprendizagem estão em construção contínua, não podendo ser separados um do outro. Como seres humanos, em contato com a realidade, estamos aprendendo diariamente. O

aprendizado social do amor romântico é carregado de valores hegemônicos, entre eles, os valores do patriarcado. Se o amor romântico é ensinado e aprendido nos moldes patriarcais, significa que as mulheres, talvez, estejam experienciando e vivenciando o amor de maneira desigual em relação aos homens. Aprender a amar é um dos muitos modos de fazer-se humano e é parte importante do longo processo de formação/construção de si. Se as formas de ensinar e aprender a amar são diferentes entre homens e mulheres, parece-me importante analisarmos os processos educativos implicados nessas formas, recorrendo às contribuições dos estudos feministas.

1.1 Pergunta e objetivos de pesquisa

A pergunta que guia este trabalho apresenta-se na seguinte forma: Como se efetivam os processos educativos, envolvidos na produção da existência das mulheres, para a vivência amorosa, com base no amor romântico, referendados a partir de Marcela Lagarde y de los Ríos e de Simone de Beauvoir?

Objetivo Geral

Analisar os processos educativos que formam a existência das mulheres na vivência amorosa, com base no amor romântico, tendo como alicerce a obra de Marcela Lagarde e como apoio as reflexões de Simone de Beauvoir.

Objetivos Específicos

- I – Contextualizar os conceitos de gênero e mulher(es), situando a formação das mulheres em sociedade, a partir do pensamento de Marcela Lagarde e Simone de Beauvoir;
- II – Identificar os conceitos de energia vital e servidão voluntária, de Marcela Lagarde, e as consequências da entrega que as mulheres fazem de si mesmas para o amor romântico;
- III – Analisar as implicações relativas ao processo educativo e socializador das mulheres para o amor romântico, a partir de Marcela Lagarde.

1.2 A madrepresa em mim: ser mulher, psicóloga e pesquisadora

As relações humanas e suas particularidades, chamam-me a atenção desde criança. Assim, entendendo que nos construímos a partir de nossas escolhas diárias, e percebo que minhas escolhas profissionais e acadêmicas me fazem ser quem sou. Psicóloga e Especialista em Psicologia Fenomenológico-Existencial, os temas amorosos perseguem meu ser pesquisadora

e, conseqüentemente, vou ao encontro deles. Neste subcapítulo, apresento as motivações que me levaram a estudar a temática amorosa e os estudos feministas. Acredito que não estamos descoladas de nossa experiência pessoal, sendo nossa pesquisa parte de nossa construção e contribuição, na busca pela transformação de nossa sociedade.

Na infância e adolescência, as histórias de amor e filmes de princesas me fascinavam, porém, ao mesmo tempo, identificava-me, também, com as personagens femininas que, de algum modo, fossem protagonistas de suas próprias histórias, que fossem “fortes”. Lembro de quando jogava videogame e, sempre que iniciava um jogo, queria encontrar mulheres imponentes, pois me sentia representada por elas, algo que continua até hoje. Não sabia como nomear esse sentimento, mas o estereótipo de personagem feminina frágil, apesar de me atrair nas estórias infantis, não me satisfazia.

Mais tarde, no período da graduação, incomodava-me perceber que a maioria dos textos que lia eram de psicólogos ou autores homens; sentia falta de ler textos de mulheres e me questionava sobre o porquê de a maioria das estudantes¹, presentes nas salas de aula de Psicologia, ser *ainda* constituída majoritariamente por mulheres, e, no entanto, academicamente, os autores das bibliografias de referências serem homens. Assim, continuava sem saber o motivo desse sentimento ou como nomear essa inquietação, que me acompanhou ao longo da graduação. Foi nesse período, que escolhi o existencialismo como abordagem de estudos para atuar na psicologia clínica. Tal escolha seguiu causando-me a inquietação de compreender melhor as opções que fazemos e os caminhos que seguimos, dentre eles, o caminho da escolha amorosa.

Desde a época da graduação, sentia a necessidade de estudar as questões que envolvem o relacionamento amoroso, porém, não tive a oportunidade de pesquisar sobre o tema naquela época. Ainda assim, permaneci pesquisando de forma autônoma, principalmente pelo fato de que a maioria das pacientes mulheres que atendia (e a maioria das que chegam ao consultório hoje), sofriam, em algum momento de suas vidas, as “dores de amor”, por vezes, violento, às vezes, por um término de relacionamento ou pela dor da falta de encontrar um namorado. Um ano depois da formatura, iniciei a especialização em psicologia fenomenológico-existencial, de forma que, enfim, pude refletir, ler e escrever, de modo acadêmico, sobre o tema do amor, a

¹ Segundo dados da pesquisa do Conselho Federal de Psicologia (CFP), realizada por Louise A. Lhullier, Jéssica J. Roslindo e Raul A. L. Cesar Moreira (2013), com base no cadastro do CFP, nós, mulheres, constituímos 89% da categoria; já os homens somam 11%. Mesmo sendo maioria, apenas 1% das psicólogas entrevistadas, nesta pesquisa, declarou trabalhar com questões de gênero, incluindo aqui, os temas do feminino e da mulher.

partir de um viés sartreano, para o artigo final do curso, intitulado: “Amor Romântico: crítica de Jean-Paul Sartre”. (CAMPAGNARO; SEMENSATO; VIEIRA, 2013) Neste artigo, discutimos as problemáticas que envolvem uma vivência amorosa, com base no amor romântico. Em “O Ser e o Nada”, Sartre (1997) aponta que a idealização do amor romântico leva a duas experiências: ao sadismo ou ao masoquismo, ou seja, roubamos ou nos roubam a liberdade. Para além desse modo de amar, o autor vislumbra, de maneira distante, a possibilidade de uma construção amorosa a partir de dois seres em liberdade. No percurso de minha trajetória, é interessante notar o fato de que, mesmo estando em uma especialização com bases existencialistas, não tenha sido apresentada em nenhum momento à Simone de Beauvoir, seus textos ou contrapontos ao próprio Sartre. Por que Sartre, Heidegger e Husserl são os escolhidos para oferecer base à psicologia existencial e Simone de Beauvoir é esquecida no planejamento de uma especialização?

Em quase dez anos como psicóloga, somente há seis anos entrei em contato com textos e autoras feministas, o que só aconteceu por, novamente, buscar de forma autônoma a respeito das questões amorosas; dessa maneira, deparei-me com os textos da antropóloga mexicana Marcela Lagarde y de los Ríos. O contato com o feminismo transformou minha leitura de mundo, assim como a forma de ouvir e de trabalhar com as pacientes que buscam psicoterapia. Em minha caminhada clínica, posso afirmar que a maioria das pessoas que chegam ao consultório são mulheres e, geralmente, suas questões pessoais relacionam-se, em maior ou menor grau, aos problemas amorosos.

Ao longo do mestrado e das orientações, fui, de certa maneira, “provocada” por minha orientadora, Edla Eggert, a pensar no androcentrismo, em que as experiências (de alguns) homens são consideradas como exemplo para representar todos os seres humanos. Isso fez com que me questionasse sobre os fatos que antes me passavam despercebidos. Minha formação como psicóloga e como especialista, em uma abordagem que segue uma leitura androcêntrica, constitui uma psicologia que percebo ser, em sua maior parte, teorizada por homens e braçalmente realizada por mulheres. É com essa leitura de mundo que a psicologia, baseada em fundamentos patriarcais, leva-nos a compreender os seres humanos, sejam eles homens ou mulheres, como se não houvessem diferenças fundamentais na construção social entre os gêneros.

Em seus dois livros, “*Claves feministas para la negociación en el amor*” (LAGARDE, 2001) e “*Los cautiverios de las mujeres: madresposas, monjas, putas, presas y locas*” (LAGARDE, 2005), Marcela Lagarde discorre sobre as nuances de ser mulher na sociedade

latino-americana e denomina como cativeiros os espaços de opressão das mulheres. Ao esmiuçar os cativeiros, identifica principalmente o da *madresposa* como aquele que perpassa todas as mulheres; é o estereótipo de mulher mais aceito socialmente, o de mãe e, simultaneamente, de esposa, no papel de cuidadora considerado essencial na mulher para que viva em sociedade. Manterei a grafia no espanhol, por entender que, escrito desta forma, *madresposa*, marca melhor a simultaneidade que o conceito da autora propõe.

Contudo, é principalmente na obra sobre as negociações no amor que Lagarde (2001) ganhou minha atenção, transformando a minha relação ao trabalhar com a psicoterapia, e de compreender as relações amorosas. O patriarcado, que possui a lógica do modo de pensar o mundo a partir dos privilégios de alguns homens, permeia de forma dominante a experiência de vida das mulheres, nossa maneira de atuar, pensar, de vivenciar o mundo e fazer escolhas, entre elas, a escolha amorosa. Ao ver/ler Marcela Lagarde (2001, p.96) afirmar que “precisamos de mais terapeutas feministas”, senti que, como psicóloga, deveria fazer alguma coisa, precisava ser capaz de transformar, ainda que só um pouquinho, a realidade das pacientes mulheres que buscam ajuda, modificando também a minha própria existência. Foi quando percebi que alguns retalhos da minha “colcha vivencial”, que antes estavam soltos, poderiam ser enfim costurados; e que aquele sentimento, o qual antigamente não sabia explicar, hoje tem nome: feminismo. Espero que a colcha, aqui costurada, esteja mais colorida e que possa colorir também a existência de quem ler esta pesquisa.

1.3 O caminho se faz ao caminhar: a construção da pesquisa²

Proponho, neste trabalho, uma pesquisa com base em perspectivas fenomenológico-existenciais (BICUDO, 2011) e na hermenêutica feminista (EGGERT, 1999; PAIXÃO; EGGERT, 2011). Nosso grupo de pesquisa, “Educação, Gênero e Trabalho Artesanal”, tem se apropriado e aprofundado nas discussões em torno da hermenêutica feminista, dedicando-se a trazer novos horizontes de estudos³. Compreendo, ainda, que as principais autoras, nas quais me baseio, Marcela Lagarde e Simone de Beauvoir, são representantes ou embaixadas em filosofias de cunho existencial e de correntes feministas que buscam interpretar o mundo a partir do olhar e do lugar da mulher.

² Subtítulo que parafraseia o trecho do poema “*Caminante, son tus huellas...*” do poeta espanhol Antonio Machado (1999): “[...] *caminate, no hay camino, se hace camino al andar*”.

³ Um exemplo é o projeto da tese de nosso colega Cristian Cipriani (2018), que segue em andamento, ao aproximar as discussões entre Álvaro Vieira Pinto e Heleieth Saffioti.

Em alguns momentos pontuais discutirei, com base em um pensamento de viés marxista, principalmente ao analisar questões relativas à “energia vital” e “servidão voluntária” (LAGARDE, 2005), conceitos que serão trabalhados no capítulo dois. Ao afirmar que esta pesquisa será baseada no viés da fenomenologia existencial, quero, com isso, apontar que o modo de compreender as mulheres, as relações amorosas e a educação, efetiva-se de forma historicamente construída e que esses fenômenos não serão analisados como individuais ou como dados prontos do mundo, mas como construções que estão sempre sendo transformadas e nos transformando. Dessa maneira, esta pesquisa faz parte de um mundo que, segundo Maria Aparecida Viggiani Bicudo (2011, p. 35), é “mutante, temporalizado, espacializado”, como também a pesquisadora desta dissertação. Levando em consideração que tanto a pesquisadora como a pesquisa e seus objetos de estudo são constituintes de um mesmo mundo, de uma mesma experiência existencial, logo (pesquisa, pesquisadora e objetos de estudo), afetam e são afetadas pelo mundo ao seu redor e por si mesmas. Da mesma maneira, acredito que, a partir da hermenêutica feminista, posso resgatar a leitura de mundo das próprias mulheres sobre sua história e, com base na fenomenologia existencial, compreender o fenômeno amoroso e a relação com a educação de mulheres para o amor romântico, sendo uma pista do que pode ser uma das bases na construção da *madresposa*.

Meu trabalho tem como método a pesquisa bibliográfica⁴; para tanto, utilizo-me de fontes bibliográficas, como artigos, teses, dissertações e livros. Considero a leitura dessas fontes como uma das principais técnicas envolvidas no processo metodológico, pois “é através dela que se pode identificar as informações e os dados contidos no material selecionado, bem como verificar as relações existentes entre eles de forma a analisar a sua consistência.” (LIMA; MIOTO, 2007, p. 41) Para tanto, inicialmente, realizei o estado do conhecimento, como forma de melhor compreender meu campo de estudo e em busca de minha contribuição entre os pares. Logo após, fiz a leitura dos textos encontrados para, então, selecionar aqueles que continham dados importantes para esta pesquisa. Elaborei os fichamentos e uma nova leitura reflexiva acerca dos textos, buscando aproximações entre eles, a fim de, dessa forma, iniciar uma escrita que tecesse aspectos considerados possíveis para responder à questão central da pesquisa.

⁴ É importante compreender que a pesquisa bibliográfica “é sempre realizada para fundamentar teoricamente o objeto de estudo, contribuindo com elementos que subsidiam a análise futura dos dados obtidos. Portanto, difere da revisão bibliográfica uma vez que vai além da simples observação de dados contidos nas fontes pesquisadas, pois imprime sobre eles a teoria, a compreensão crítica do significado neles existente. Utilizar-se de um desenho metodológico circular ou de aproximações sucessivas no encaminhamento da pesquisa bibliográfica, permite, através da flexibilidade na apreensão dos dados, maior alcance no trato dialético desses dados, pois o objeto de estudo pode ser constantemente revisto, garantindo o aprimoramento na definição dos procedimentos metodológicos, como também a exposição mais eficiente do percurso de pesquisa realizado” (LIMA; MIOTO, 2007, p. 44).

Ainda sobre a metodologia escolhida para este trabalho, compreendo que o método bibliográfico oferece suporte para explorar os processos educativos das mulheres para o amor romântico, de modo que possa relacionar pesquisas e leituras de mesma base teórica ou de marcos teóricos próximos, para explorar um tema que, anteriormente, não havia sido pesquisado diretamente por minhas fontes teóricas. Por ser uma pesquisa de orientação teórica, minha preocupação está em que as discussões das temáticas propostas sejam pertinentes e que possam ser aprofundadas pelo direcionamento escolhido, no tocante às propostas de minhas autoras.

Para tanto, as autoras que servirão de base para analisar as mulheres, seu lugar na vida cotidiana e a construção histórica em relação a elas, serão, como já apresentado anteriormente, a mexicana Marcela Lagarde (2001, 2005), com o principal conceito a ser trabalhado (*madresposa*), e a qual baseia grande parte de seu pensamento a partir da filósofa francesa Simone de Beauvoir (2016), que também aproximo ao debate. Tanto a primeira quanto a segunda autora tratam de teorizar não apenas sobre o conceito de ser mulher, mas integram em suas análises as questões sociais que implicam as possibilidades pelas quais as mulheres se constroem de forma pessoal e social. As duas pensadoras seguem bases feministas para guiar suas críticas, as quais, entre outras, envolvem as problemáticas do amor romântico e das relações amorosas. Com relação às orientações teóricas do campo educativo, baseio-me nos conceitos de educação de dois importantes autores brasileiros: Paulo Freire (1996) e Álvaro Vieira Pinto (2010), os quais possuem a filosofia existencial⁵ como uma de suas bases de “leitura” de mundo. Embasada no conceito desses pensadores, ou seja, compreendendo que a educação engloba, amplamente, os aprendizados do processo de construção do ser humano, faço a leitura desses conceitos a partir da hermenêutica feminista, com o fim de apontar que essa educação também acontece na esfera do amor romântico. Assim, pretendo investigar como

⁵ Álvaro Vieira Pinto, ao longo de sua trajetória, muito se aproximou das vertentes existencialista e marxista. Em entrevista a Demerval Saviani, ao ser perguntado se “havia assumido a perspectiva existencialista”, Vieira Pinto (2010) responde “ter assumido muitas das posições existenciais, buscando a partir delas formular seu modo próprio de expor certas ideias. Com o passar do tempo, acabou se opondo ao existencialismo, mas por ter pensado esta oposição a partir do pensamento existencial, não poderia negar este viés em suas obras.” Por este fato, o autor é considerado um dos filósofos existencialistas brasileiros de maior importância de nossa história. Foi amigo próximo de Paulo Freire, tendo influenciado, até certo ponto, um pensamento existencialista nas obras freirianas. Paulo Freire aponta, ao longo de suas diversas obras, o respeito acadêmico que tinha por Vieira Pinto, chamando-o de “mestre brasileiro” e citando-o, como aponta o levantamento de Rodrigo Gonzatto (2015), em obras como: *Pedagogia do Oprimido* (1987), ao agradecê-lo: “Deixamos aqui o nosso agradecimento ao mestre brasileiro por nos haver permitido citá-lo antes da publicação de sua obra. Consideramos o trecho citado de grande importância para a compreensão de uma pedagogia da problematização, (...)”; e em *Educação como prática da Liberdade* (1992), ao apontar em nota de rodapé: “A este propósito, é indispensável a leitura de estudos sérios e profundos do mestre brasileiro Álvaro Vieira Pinto. Entre estes, sobretudo, *Consciência e realidade nacional*. Rio de Janeiro: ISEB, 1961.”

ocorre o processo de educação das mulheres para o amor romântico e o cuidado aos outros.

Considero que a pesquisa qualitativa feminista contribui para análises sobre a vida e as experiências das mulheres, bem como às organizações de mulheres ligadas a causas políticas, além da análise de movimentos sociais. Como evidencia Virginia Olesen (2006), a pesquisa qualitativa feminista, longe de querer postular um feminismo global, unificado ou homogêneo, compreende as diferentes orientações teóricas e agendas feministas. Em meio a essas diferenças e variantes, a pesquisa qualitativa feminista busca firmar-se na análise das diversas situações femininas, objetivando problematizá-las, assim como as instituições que compõem essas situações. Esse é o caso desta pesquisa, que visa analisar e problematizar a situação do amor romântico na vida das mulheres e sua relação com a instituição da Educação. É, também, com base nesse método, que tenho a possibilidade de refletir sobre os impactos da pesquisa sobre a pesquisadora, o que me faz tomar consciência de que sou parte de um processo que não está fora de mim. (OLESEN, 2006) Como pesquisadora feminista que trabalha temas relativos às mulheres, devo me preocupar em perceber os limites, às vezes nebulosos, da experiência pessoal e dos objetos ou sujeitos da pesquisa.

No que tange às pesquisas qualitativas em educação, Bernardete Gatti e Marli André (2013) apontam a importância desse método, ao ser advindo de um debate crítico em relação às posições positivistas de ciência, a fim de priorizar a interpretação em lugar da mensuração, a descoberta em vez da constatação e ao assumir que não há postura neutra da pesquisadora ou pesquisador, pois fatos e valores estão intimamente ligados. A pesquisa qualitativa defende uma visão holística dos fenômenos, levando em consideração todas as situações que envolvem a situação pesquisada, suas interações e influências. Para as autoras, a Fenomenologia está na base dos fundamentos da pesquisa qualitativa e é essa uma das razões para que seja uma metodologia importante ao valorizar o mundo dos sujeitos, as suas experiências cotidianas e suas interações sociais, possibilitando, assim, que pesquisadoras e pesquisadores possam compreender e interpretar a realidade. No Brasil, ainda segundo analisam Gatti e André (2013), a pesquisa qualitativa em Educação teve influência dos estudos desenvolvidos na área de avaliação de programas e currículos; atualmente, suas contribuições expandem-se para: a) a incorporação entre pesquisadores da Educação, de posturas mais flexíveis e que levam em consideração a amplitude dos sujeitos de modo social, psicológico e cultural; b) compreender e interpretar que grande parte das questões que envolvem a Educação possuem enfoques multidisciplinares, aproximando áreas que antes não dialogavam; c) retomar o foco nos sujeitos educativos, valorizando educandos e seus processos como atores ativos da educação; d) a

consciência de que a subjetividade tem influência na aprendizagem; e) a compreensão aprofundada de que o fracasso escolar é um dos grandes problemas da Educação brasileira, passando a ser estudado por diversos ângulos e enfoques; f) a relação entre preconceitos com problemas educativos; g) a discussão sobre diversidade e equidade; e h) destaque aos ambientes escolares e comunitários. Algumas contribuições da pesquisa qualitativa em educação estão no fato de complementar as pesquisas quantitativas, estimulando aspectos de processos culturais ou sociais; a compreensão de que, para analisar certos problemas da área da Educação, é necessária a aproximação e discussão entre áreas diversas, ou seja, em muitos casos, é preciso uma multidisciplinariedade, em que se incluem dados quantitativos e qualitativos. Assim, quando os dados qualitativos aparecem, justificam contribuições para a pesquisa em educação e para os estudos feministas, devendo ser considerados como ampliadores de novas perspectivas de leitura.

Por me propor a realizar uma pesquisa de orientação teórica, em alguns momentos, utilizo exemplos para esclarecer de modo prático a experiência amorosa e sua relação no cotidiano de mulheres. Para tanto, faço uso de entrevistas já realizadas e disponibilizadas em outras obras, como teses, dissertações, livros ou artigos. Como também, de diálogos do cotidiano, que serão apresentados no capítulo dois, os quais, durante o processo de escuta, foram anotados e armazenados em um aplicativo denominado “Evernote⁶”. Nesta pesquisa, levo em consideração a Resolução N°510/2016, que define as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisa, envolvendo seres humanos em Ciências Humanas e Sociais. Autoras feministas, muitas vezes, discorrem sobre experiências pessoais, analisando situações comuns a muitas mulheres, a partir de si mesmas. Meu comprometimento ético está em respeitar a singularidade e historicidade nos trechos escolhidos para serem utilizados como exemplos nesta dissertação, propiciando os devidos créditos às autoras. Por ser uma pesquisa de cunho bibliográfico, tenho a preocupação e o cuidado ético de respeitar os trabalhos já realizados, no caso dos exemplos a serem apresentados, ante as falas e as citações, respeitando as entrevistadas e, sobretudo, creditando devidamente as pesquisadoras e pesquisadores responsáveis pelas informações aqui utilizadas.

Sobre a escrita do texto, preocupo-me em escrever de maneira não sexista, objetivando não invisibilizar as mulheres; e compreendo que o gênero masculino ou a expressão “os homens”, em textos, artigos ou livros, não nos representam. Por isso, foi feita a escolha de

⁶ O Evernote é uma plataforma organizacional multiplataforma, que permite coletar e organizar informações anotadas no computador, celular ou através do website, e realizar a sincronização de tudo com um banco de dados virtual particular.

apresentar, em minha escrita, termos como “autoras, autores, pesquisadoras ou pesquisadores”, etc. Acredito que a forma como escrevemos é também um modo político de atuar no mundo. Faço uso da expressão “nós”, a fim de evidenciar o cunho social desta pesquisa, compreendendo que a pesquisadora não realiza tal estudo sem fazer parte de uma comunidade, de leituras, autoras, autores, parceiras e parceiros desta pesquisa, visto que seria impossível entender os caminhos que escolho e a construção deste trabalho de maneira individual. O referido estudo é construído e passível de ser transformado por todas as pessoas que dele venham a se apropriar. Do mesmo modo, em alguns momentos, a expressão “nós” também é utilizada para tratar diretamente de alguma experiência pessoal da pesquisadora, assim como o recurso do uso da escrita em primeira pessoa, como no caso de grande parte deste primeiro capítulo, que oscila na pessoalidade (da primeira pessoa do singular e da primeira pessoa do plural). Igualmente, em muitos momentos, as mesclas da escrita entre o “nós” e o “eu” surgem, até em um mesmo parágrafo, pois, ao realizar uma pesquisa sobre mulheres, o “ser pesquisadora” e o “ser humano”, que vivencia a *madresposa*, é o mesmo. Dessa forma, a escrita deste texto diz mais do que palavras; ela evidencia a situação de mundo da pesquisadora.

Como considerações finais da escrita deste trabalho, em certos momentos do texto, faço uso do recurso “**negrito**”, como nas falas do cotidiano, apresentadas no segundo capítulo. Com isso, quero enfatizar extratos de falas que apresentam relação com o ideal de amor romântico ou ligadas ao conceito de *madresposa*. Alguns títulos e subtítulos desta dissertação fazem referência a frases célebres de poetisas, filósofas e filósofos, pensadoras e pensadores que, em algo, tocam a vida desta pesquisadora. Trazer essas referências é uma forma de homenagear tais figuras e trazer um pouco de poesia a este trabalho. O uso do recurso *itálico* aparece para apresentar termos em latim, quando me proponho a discutir, por exemplo, a etimologia da palavra mulher, assim, como na escrita do conceito *madresposa* e em palavras em espanhol. Outro ponto é o de que, em alguns momentos, aspas podem ser empregadas para apresentar algum conceito, a saber, quando trato do conceito de “gênero”, visto que o apresento com aspas; ao utilizar a palavra gênero, sem aspas, estarei me reportando a homens e mulheres; isso foi pensado apenas como um recurso para não me repetir continuamente. As aspas, no conceito “mulher”, também seguem a mesma regra de “gênero”. Em alguns casos, utilizo-me das aspas ao trazer palavras de senso comum, de linguagem do cotidiano, exemplos de falas genéricas ou para apresentar algum texto ou livro.

1.3.1 A temática amorosa como ponto de partida do estudo

Ao iniciar esta pesquisa sobre a temática amorosa, utilizei-me dos descritores: “mulheres e amor romântico”, “relacionamento amoroso” e “amor e educação”, de forma que me deparei com uma imensidão de textos, pesquisas e artigos. Acredito que, pelo fato de o amor fazer parte da vida cotidiana e ser uma experiência vital, mobilizando-nos a atuar no mundo e a transformá-lo (LAGARDE, 2001), pode ser um viés de estudo de grande interesse entre os diversos campos científicos. Ao pesquisar a palavra amor e perceber a quantidade diversa de estudos sobre o tema, foquei em textos, artigos e pesquisas relacionados ao amor romântico ou conjugal, ou seja, o amor entre casais. Pesquisei por esses termos em várias bases de dados, como os mecanismos de busca: *Google* e *Google Acadêmico*, bancos de dados do *Scielo* e *Sucupira*, bancos de teses e dissertações da *Capes*, bancos de teses e dissertações das Pós-Graduações em Educação e em Psicologia da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), Universidade Federal do Paraná (UFPR), Universidade Federal da Bahia (UFBA) e o banco de artigos da *ANPED*; desses, sessenta e seis trabalhos, entre artigos, dissertações e teses, foram selecionados e as áreas que mais se destacam, quando pesquisadas sobre o amor, foram a Psicologia e as Ciências Sociais. Poucos estudos foram encontrados em outros campos, como os da História e Educação. O campo da Psicologia possui diversos estudos sobre amor e mulheres, com foco no âmbito clínico e da conjugalidade. Nas Ciências Sociais, destacam-se trabalhos sobre violência contra a mulher e a compreensão amorosa enquanto prática social. Já a Educação, quando relacionada ao amor, possui pesquisas de âmbito Pedagógico, principalmente, sobre o amor ao ensinar/educar; e a maior parte dos estudos tratam das mulheres em espaços educacionais, professoras e suas relações com o ensinar, bem como mães no espaço escolar ou na Educação de Adultos.

Na Psicologia, dissertações como as de Ana Carolina Gomes Teixeira (2011), “Amor e dor: violência na vida conjugal de uma mulher”; a de Ana Catarina Costa Chaves Baptista (2012), “Estudo de caso de uma mulher sujeita a violência conjugal psicológica, com crenças de amor romântico e uma história de violência interparental”; e a de Mariana Emauz Rocha de Barros (2016), “Amor que vai, desamor que vem - Maus tratos nas relações de intimidade: aleatoriedade ou prévia (de)limitação da herança parental?”, demonstram relações entre amor, conjugalidade, sofrimento e violência. Os três trabalhos debatem o amor romântico e como essa forma de se relacionar é prejudicial, principalmente para as mulheres, as quais, em maior grau do que os homens, sofrem com a violência dentro de suas casas; também, se discorre sobre a dificuldade que as mulheres, vítimas de violência conjugal, têm de se afastar de seus parceiros.

Alguns trabalhos, dentro do escopo da Psicologia, têm buscado expandir o entendimento do amor romântico para além de contextos binários, ou seja, que compreendem como norma social a existência de duas identidades de gênero, sendo homem/mulher e, como única vivência afetiva, as relações heterossexuais. Vera de Sá Nogueira Botelho da Costa (2014), ao dissertar sobre o “Amor entre Mulheres”, e Danielly Christina de Souza Mezzari (2017), com “Amar é ter uma ética afetiva, é ter esse cuidado com o outro: Narrativas sobre amores e lesbianidades”, apresentam duas narrativas diferentes; a primeira, com base na Psicanálise; e a segunda, a partir dos estudos da Teoria *Queer*⁷, porém, ambas apontam a falta de investigações sobre o amor romântico no contexto da homossexualidade e, principalmente, a invisibilidade do amor lésbico perante ao amor gay. Para Mezzari (2017), o contexto patriarcal e machista torna invisível e fetichiza a relação entre mulheres, problemática advinda do modo heterossexual de pensar as relações amorosas. Trabalhos como esses auxiliam-me a pensar fora da caixa heterossexual, sendo possível ler a sociedade e as relações amorosas com base na crítica à construção social do amor romântico dentro de uma lógica patriarcal e heteronormativa.

Ao pesquisar sobre a relação entre amor e mulheres, percebi que uma grande parte dos estudos busca apresentar as problemáticas do amor na vida das mulheres e as tentativas de “curá-las” das dores de amor, a partir do tratamento clínico. A quantidade de trabalhos que apontam para o sofrimento das mulheres, em relação aos relacionamentos com seus parceiros masculinos, resulta em pesquisas de áreas das Ciências Sociais, Antropologia e Multidisciplinares, sobre grupos de ajuda mútua, como o “MADA – Mulheres que amam demais anônimas”. Alguns, como o de Astrid Johana Pardo Gonzalez (2012), com o título “Quando amar é sofrer: um estudo etnográfico do grupo de ajuda mulheres que amam demais anônimas”; o de Raquel Florence de Carvalho (2014), “De princesas a sapos escaldados: um estudo sobre as mulheres que amam demais anônimas (MADA)”; e, por último, o artigo para a revista Estudos Feministas de Mônica Monteiro Peixoto e Maria Luiza Heilborn (2016), sobre “Mulheres que amam demais: conjugalidade e narrativas de experiência de sofrimento”, propiciam uma pista de que as questões relativas ao amor romântico podem ser fortemente direcionadas e experienciadas como femininas, tanto quanto falar de amor pode ser considerado como algo “tipicamente” feminino. Parece-me que somos nós, mulheres, aquelas que sofrem mais diretamente as consequências dessa forma de vivenciar os relacionamentos amorosos, ou,

⁷ Os estudos *queer* emergem na década de 1980, como uma corrente teórica que colocou em xeque as formas correntes de compreender as identidades sociais. Descendendo teoricamente dos estudos gays e lésbicos, da teoria feminista, da sociologia do desvio norte-americana e do pós-estruturalismo francês, a teoria *queer* surge em um momento de reavaliação crítica da política de identidades (PINO, 2007).

pelo menos, as que mais falamos sobre o tema, haja vista que os consultórios psicoterapêuticos, bem como as igrejas (de todos os segmentos), a compra de livros de autoajuda, são marcadamente lugar e fonte majoritariamente feminina e, por isso, são necessárias as criações de espaços de ajuda mútua para dividir e ir em busca da superação do sofrimento amoroso.

Maria Lúcia Rocha-Coutinho (2004) aponta que, apesar de, na atualidade, as mulheres buscarem crescer profissionalmente e, com isso, conciliarem o trabalho fora do lar, os trabalhos domésticos, marido e filhos, quando se trata de relacionamento amoroso, o ideal de “príncipe encantado” se mantém, mesmo que com nova roupagem, a do “homem ideal”. Nessa busca por um “amor verdadeiro” e pelo homem dos sonhos, muitas mulheres procuram um relacionamento fora do país, largando tudo por amor, como demonstra o trabalho de Maria Antonia Pedroso de Lima e Paula Christofoletti Togni (2012), “Migrando por um ideal de amor: família conjugal, reprodução, trabalho e gênero”, em que as entrevistadas deixaram o Brasil em busca de um amor transnacional, acreditando que alcançariam um ideal romântico. Muitas delas precisam lidar com o machismo de seus companheiros e com a dificuldade de encontrar trabalho e independência financeira; ao fim, tornam-se dependentes emocional e financeiramente, estando ligadas à única pessoa que conhecem no país, o homem pelo qual abandonaram tudo o que tinham. Nos dois trabalhos, percebi que alguns comportamentos, relacionados à liberdade de escolha das mulheres em sociedade e em suas relações amorosas, podem ter se transformado, como no caso das mulheres que estão mais focadas em especializar-se profissionalmente, dedicando um tempo maior para seus projetos de trabalho ou de se organizar pessoal e financeiramente para mudar de país. Porém, a disparidade social entre homens e mulheres ainda permanece, principalmente quando ligado ao ideal de amor romântico, visto que, para as mulheres, o “príncipe” passou a ser o “homem ideal”, demarcando o tradicionalismo do campo amoroso. As consequências da forma de vivenciar as questões amorosas levam-me a compreender que as vivências das relações amorosas acontecem de formas distintas para homens e mulheres. Para Adriana Cristina dos Santos, Drielly Tenório Marinho Farias, Rosilena Francisca dos Santos Pereira e Albani de Barros (2014), a desigualdade entre homens e mulheres inicia-se com a criação da propriedade privada e, com ela, a transformação dos sentidos entre o trabalho da mulher e do homem em sociedade. A criação da sociedade privada, aliada à vivência do amor romântico, conformam um espaço de dominação das mulheres, sujeitando-as a partir de um ideal romântico de assegurar o bem-estar da família e do amor integral ao homem e aos filhos.

Dois textos que destacam o tema da educação e dos processos de aprendizados românticos

são os de Claudia Ximena Herrera Beltrán (2016), intitulado “*Prácticas amorosas en la escuela colombiana en la primera mitad del siglo XX: apuntes para una historia del amor femenino*”, e o artigo de Herrera Beltrán, em parceria com Carolina Maria Ojeda Rincón (2016), “*El amor y aquello de ser mujer: aproximaciones a la configuración de lo femenino en la escuela colombiana (siglos XIX y XX)*”, que me apontam a aproximação entre amor e educação, sendo uma das poucas autoras que tratam do tema. Os artigos demonstram que a forma como educamos meninas em espaços de educação formal, como a escola, tem relação com a maneira como essas futuras mulheres constroem sua subjetividade para o amor romântico. O espaço da escola e as práticas pedagógicas contribuem para a docilidade e a submissão das mulheres. Ao discorrer a respeito dos estereótipos, discursos sobre os corpos das meninas e suas privações nos espaços escolares dos séculos XIX e XX, saltou-me aos olhos que, apesar das mudanças, continuam vigentes as práticas de educar os corpos e a subjetividade feminina, seja nos espaços educacionais formais ou nos espaços não-formais. Como no passado, os “controles sociais”, no espaço educativo, ainda impactam a construção amorosa ao longo da vida das mulheres.

Por fim, compreendo que os temas relacionados ao amor e às mulheres são vastos e possuem sua importância como campo de estudo, porém, a relação entre mulheres, amor romântico e educação ainda é pouco explorada pelo viés feminista e educativo, principalmente ao se tratar de compreender a relação amorosa como um processo educativo, sendo ensinada e aprendida no decorrer da vida. Por esse motivo, acredito na importância de se investigar esse escopo até então pouco discutido, relacionando amor romântico, mulheres e educação, sobretudo, por perceber que uma maioria de estudos apontam o impacto e o sofrimento por amor na vida das mulheres. Assim, para compreender mais profundamente o porquê de as relações amorosas serem uma experiência de peso na vida das mulheres, preciso entender quem são essas mulheres e o quão diferentes, diversas e plurais podem ser as suas experiências e vivências, em uma sociedade ocidental e subdesenvolvida como a nossa.

As temáticas que envolvem o cotidiano das mulheres, como a maternidade, o espaço privado da casa, o trabalho fora do lar, tanto quanto as questões que se relacionam à subjetividade, às emoções e sentimentos, como o amor, nem sempre foram fonte de interesse e de possibilidade de estudo no mundo acadêmico. As feministas de “segunda onda” passam a lutar e abrem espaço na academia para que essas temáticas possam integrar os conteúdos científicos. Graças a essas mulheres, tenho, hoje, a oportunidade de realizar uma pesquisa como esta e tantas outras, podendo aprofundar meu conhecimento e discussão sobre os sentidos de ser mulher em sociedade.

1.3.2 Uma pesquisa com o tema mulheres: nossa (r)existência em um mundo androcêntrico

A vida cotidiana das mulheres passa a ser fonte de interesse no espaço acadêmico durante os anos 1970, quando os denominados “Estudos das Mulheres” propuseram levar para a academia assuntos do dia a dia das esposas, mães, filhas, enfim, da vida diária das mulheres. O interesse das pesquisadoras feministas da época era que assuntos compreendidos como “coisas de mulher” migrassem para além do espaço doméstico, fazendo parte do escopo acadêmico científico (HOLLOWS, 2005). A partir dos anos 1980, segundo Joan Scott (1995), as autoras dos estudos feministas, em busca de que suas pesquisas fossem legitimadas pelo meio acadêmico, propõem um conceito que se apresentasse mais “objetivo” e “neutro” do que o termo “mulheres”. Os “Estudos das Mulheres” passam a se intitular “Estudos de Gênero, de maneira que as pesquisas relacionadas a elas passassem a ser reconhecidas politicamente como um campo de estudo acadêmico. Tais estudiosas propunham a desconstrução do discurso de que todas as mulheres são iguais por possuírem, desde o nascimento, algo que as determina (sexo), para outra terminologia (gênero), que demonstrasse que ser mulher faz parte de uma construção social mutável, conforme a sociedade e período histórico (SIMIÃO, 2006).

Desde o momento em que foi proposta, a categoria “gênero” causa polêmica, tanto em grupos de ativistas feministas quanto em grupos antifeministas. No contexto acadêmico, as discordâncias também se fazem presentes, pois “gênero” é tanto compreendido como uma categoria analítica de extrema importância, como, para algumas teóricas, um obstáculo para os estudos feministas (UBIETA; HENRIQUES; TOLDY, 2018). Com a mesma preocupação em dialogar sobre a temática, Scott (1995) considera que a tentativa de desconstrução e substituição do termo “mulher” por “gênero” poderia, em um futuro, ampliar o conceito, de modo a implicá-lo em uma unidade (constituída de diferentes sujeitos), fazendo com que as disparidades entre homens e mulheres se tornassem nebulosas frente às discussões relativas às diferenças entre ambos. Compreendo que a transição para o conceito de “gênero” foi e é importante, pois, como analisa Joana Maria Pedro (2005), auxilia a compreensão e estudo das diferenças entre homens e mulheres (e para além destes). A categoria, contribui para a análise das diferenças, como não sendo advindas do sexo (biológico), mas do gênero (cultura), abrindo espaço para que fossem questionadas, por exemplo, as categorias de homem e de masculinidade (MATOS, 2008). É, também, uma categoria que possibilita outras minorias, uma vez que abrange em seu escopo lutas para além das causas das mulheres heterossexuais, como: as lutas gays, lésbicas, transexuais, travestis, entre outras. Vale deixar claro que essas categorias que estou aqui

discutindo (mulheres e gênero) não formam uma evolução na direção de uma categoria “melhor que outra”. Acredito que as causas das mulheres não devem ser opostas às de outras minorias, mas sim, ser complementares. Em consonância com as discussões sobre “mulheres” e “gênero”, estão nelas, implícitas, as questões relativas aos sujeitos do feminismo, como observado por Sônia Weidner Maluf (2007), ao afirmar que não apenas a categoria “gênero”, é campo de disputa, mas, também, a própria categoria “mulher”. A partir das discussões dos “Estudos de Gênero”, a polêmica sobre o conceito de “mulher” e de “feminista”, passou a fazer parte dos encontros e do próprio movimento feminista, principalmente, como discutido pela autora, sobre quem seriam os sujeitos “políticos legítimos do feminismo” (geralmente, em sua maioria, considerado o espaço das mulheres brancas heterossexuais). (MALUF, 2007) Se antes, as categorias “mulher” e “feminismo”, eram considerados como uma unidade igualitária, as discussões se ampliaram de modo, a que mesmo as mulheres heterossexuais, encontram-se nas diferenças (são negras, brancas, indígenas, em situação de rua, etc), e estas diferenças passam a ter peso, no que concerne, especialmente, os espaços das políticas públicas. Para Maluf (2007), hoje não é mais possível falar sobre mulheres, sem passar pelas diferenças entre elas. Por isso, neste trabalho, apesar de ter um recorte em direção às mulheres brancas e heterossexuais, compreendo que elas não representam um todo, mas uma parte, em meio as diferenças, e discussões acerca dos sujeitos sociais e do feminismo.

No caso desta pesquisa de mestrado, optei por trabalhar com o conceito de “mulher”, por uma escolha política, pessoal e de coerência teórica com as autoras articuladas nesta pesquisa (Marcela Lagarde e Simone de Beauvoir). Retomo o conceito “mulheres” para apresentar questões que pertencem ao debate sobre as próprias mulheres, pensados a partir delas. Utilizar essa categoria de análise é o modo que encontro de me posicionar como ser-histórico e de poder realizar críticas ao modelo patriarcal, no qual a produção de conhecimento produzida por homens é a compreendida como válida. Acredito no potencial das mulheres como construtoras de seus caminhos e escolhas, bem como na importância de que trabalhos sobre mulheres utilizem-se de terminologias que as valorizem e reconheçam (em suas diferenças e proximidades). Compreendo que a categoria “gênero” é bem-vinda para analisar a construção social e histórica das mulheres e que, para além, expressa discursos e práticas de uma época, podendo tal categoria ser entendida de diversas formas, tendo ou não relação direta com as lutas políticas de mulheres. Por esse fato, escolhi trabalhar, na maior parte do tempo, com o termo “mulheres”, o qual contempla de maneira histórica, política e social aquelas a quem, diretamente, esta pesquisa se destina.

Sabendo de qual conceito farei uso e com a preocupação inicial de discutir sobre qual seria o conceito de mulher/mulheres para autoras feministas, pesquisei os dicionários de gênero: “Dicionário da Crítica Feminista” (MACEDO; AMARAL, 2005), “Dicionário Crítico do Feminismo” (HIRATA; LABORIE; OARÉ; SENOTIER, 2009) e “Dicionário Crítico de Gênero” (COLLING; TEDESCHI, 2015), mas, curiosamente, não encontrei a descrição de “Mulher”. Os termos com os quais me deparei, nesses dicionários, buscam explicitar ramificações da palavra, por exemplo, “mulher-fatal” e “mulheres indígenas, mulheres ameríndias” ou a completa falta do termo. Fora do contexto dos dicionários feministas, encontrei o verbete “mulher/homem”, apresentado por Edla Eggert (2010), no “Dicionário Paulo Freire”, em que discute os dois polos “possíveis” socialmente para as mulheres, uma vez que, na tradição ocidental cristã, temos mulher compreendida como “santa”, vinculada à ideia de Maria/mãe ou “prostituta”, como Eva/Maria Madalena, ligadas ao prazer carnal, ao pecado. Nessa perspectiva, resta às mulheres serem enquadradas nessas duas possibilidades.

Não encontrar o termo “Mulher” em dicionários feministas ou de gênero fez-me ir em busca da etimologia da palavra na língua portuguesa. Advinda do latim *mulière/múlier*, o termo foi relacionado à “mole/frágil” pela proximidade com a palavra, também do latim, *mollis*. Alguns autores fazem relação com o verbo *mulgére*, que significa “mungir, tirar o leite”, ou seja, *múlier* significaria “aquela que dá de mamar, lactante”. Na análise etimológica, mulher ainda pode ser compreendida como “pessoa do sexo feminino” ou “esposa”. Importante observar que, desde sua construção como significante, mulher efetiva-se a partir da compreensão de um ser frágil, destinada a dar de mamar (ser mãe) e a ser esposa de alguém, ou seja, como o apêndice do homem. Já, a título de curiosidade, se buscarmos a etimologia da palavra “homem”, no latim, advém da evolução de *homine*, sendo compreendido como “ser humano”, “pessoa do sexo masculino” e “animal racional que ocupa o primeiro lugar na escala zoológica” (GUÉRIOS, 1989; CUNHA, 1986). A disparidade entre os sentidos de homem e mulher, advindas desde a raiz etimológica das palavras, remete-me a toda uma construção histórico-social de posição hierárquica, visto que, desde sua construção, cabe ao “homem” ser o maior na cadeia zoológica, enquanto a “mulher” é conceituada com base na fragilidade e maternidade; não posso negar que, diante disso, Simone de Beauvoir está certa: somos o segundo sexo.

Suspeito que a ausência do verbete “mulher” nos dicionários feministas ou de gênero retrata o apagamento de nosso ser em sociedade e como categoria política, o que resulta no perigo de cair em compreensões próximas ao da etimologia da palavra, sendo entendidas como

frágeis e hegemonicamente abaixo dos homens. Nós, mulheres, somos diversas e plurais, somos negras, índias, mestiças, pobres, trabalhadoras, ricas, brancas, etc.; assim, ao longo de nossa história, fomos lutando por espaços, não apenas de igualdade, mas de respeito à diferença. A categoria “mulher” não necessariamente reivindica a diferença da categoria “homem”, pois, entendida como oposição, fecharia tanto homens como mulheres em identidades e subjetividades estáticas e sem poder de mudança. Somos mulheres e distintas umas de outras. Nossas vivências e lutas, muitas vezes, se opõem, por exemplo, à luta das mulheres burguesas⁸ e brancas pelo direito de trabalhar fora, ao mesmo tempo em que mulheres negras já haviam sido escravizadas e mulheres pobres (e suas filhas/os) já trabalhavam há muitos anos para poder ter o que comer (SAFFIOTI, 1976; PEDRO, 2005; DAVIS, 2016). Tais mulheres há muito trabalhavam dentro e fora do lar e o trabalho fora do espaço doméstico era, para elas, apenas, um fardo a mais. Em torno do conceito “mulher(es)”, conjugam-se diversos espaços, locais de fala, de vida e experiências diversas. Por sermos diferentes umas das outras, as relações entre as mulheres nem sempre são amenas, porém, em meio à diversidade, encontramos causas e lutas próximas a de outras parceiras. Grupos de mulheres, com interesses em comum, são essenciais para que possamos resistir ao poder da sociedade patriarcal. Em meio às proximidades e diferenças, construímos-nos, pois, a despeito de nos reconhecermos na pluralidade, somos, também, mulheres no singular, com nossas histórias de vida e familiar, com nossos caminhos e escolhas, que nos levam a trilhar uma estrada única, na experiência de ser mulher.

1.4 Ser singular, ser plural: o conceito de mulher(es) de Marcela Lagarde⁹

Desde o início desta pesquisa, estive diante da impossibilidade de abarcar todas as mulheres em suas especificidades. Apesar de Marcela Lagarde (2005) afirmar que a *madresposa* é o cativo de todas as mulheres, independentemente de raça, classe e etnia, é importante pontuar que, na maior parte deste trabalho, quando falo de mulheres, acabo por compreendê-las como brancas e burguesas. Esse é tanto um recorte como uma limitação desta pesquisa. Às vezes, há a impressão de que essas mulheres não são oprimidas¹⁰, o que seria um erro, visto

⁸ Faço uso do termo “mulher burguesa” aqui e em outros momentos do texto, por ser o conceito utilizado por Marcela Lagarde (2005) e Simone de Beauvoir (2016). Compreendo e trabalho com o termo “mulheres burguesas”, para me referir às mulheres de classes privilegiadas.

⁹ Subtítulo que parafraseia trecho do livro “*Claves feministas para la negociación en el amor*”, de Marcela Lagarde (2005).

¹⁰ Edla Eggert e Márcia Paixão (2012) analisam o conceito de opressão de Marcela Lagarde, compreendido como um conjunto articulado de características que colocam as mulheres em situação de subordinação, dependência e

que, como analisado pela autora, confundimos o poder de classe como um poder absoluto, o que deveras é falso. Mulheres burguesas sofrem a opressão de gênero, sendo, assim, oprimidas. Porém, é importante salientar que a opressão de gênero se torna ainda mais grave, quando em conjunto com outras opressões, como a de classe, raça e etnia, por exemplo. Outra questão que quero esclarecer diz respeito ao escopo de pesquisa. No que diz respeito à idade das mulheres aqui retratadas, isso não se limita a um grupo específico. Segui embasada no trabalho, já consagrado da autora mexicana, que aponta o fato de que as questões relativas às mulheres e, conseqüentemente, à *madresposa*, foram pesquisadas e encontradas em “mulheres, meninas, adolescentes, adultas e idosas” (LAGARDE, 2005, p. 55, tradução nossa¹¹). Assim, as questões relativas à *madresposa*, aqui discutidas, são tocantes ao que permeia e invade a vida de todas nós, independentemente da idade. As meninas pequenas já nascem em um momento histórico que valoriza as características que regem o modo de ser e atuar da *madresposa*; de mesmo modo, nós, como sociedade, as ensinamos, até certo ponto, a se construir com base nesse ideal. Como adultas, já socializadas, internalizamos condutas e acabamos por refletir em nossas maneiras de ser e escolher a mulher que aqui chamamos de *madresposa*.

Poder captar a mulher, de forma integral, é algo difícil de ser realizado. Todavia, Lagarde (2005) problematiza, por um viés marxista, que “na cultura patriarcal a mulher se define por sua sexualidade, frente ao homem que se define pelo trabalho” (LAGARDE, 2005, p.81, tradução nossa¹²). Com essa compreensão, desvelamos o lugar da mulher em sociedade como sendo pautado, ainda, por seu corpo, enquanto que o homem é baseado por seu trabalho. Tal espaço caracteriza-se como o lugar em que a mulher se resume à sua individualidade e sexualidade; já o homem, por sua criatividade e construção da sociedade. Frente a essa ideia cristalizada e denunciada pela autora, sobre as possibilidades (restritas) de ser mulher, acredito na importância de determinar qual o conceito de “mulher” compreendo ser justo à nossa existência como brasileiras e latinas. Fazendo jus a essa condição, apresento o conceito, analisado e proposto por Marcela Lagarde, que na tentativa e intenção de construir uma sociedade mais crítica, frente às desigualdades vivenciadas pelas mulheres como grupo, conceitua “mulher” a partir de um escopo feminista e latino-americano, sem abandonar o

discriminação frente aos homens, Estado e sociedade, sendo uma consequência do cativeiro da *madresposa*. Todas as mulheres sofrem da dupla discriminação (de gênero e do capital, como mulheres trabalhadoras); já as indígenas e negras, sofrem da tripla opressão (gênero, capital e étnico-racial).

¹¹ Tradução nossa do trecho em espanhol: “*mujeres, niñas, adolescentes, ‘grandes’ y viejas*”. (LAGARDE, 2005, p. 55)

¹² Tradução nossa do trecho em espanhol: “*En la cultura patriarcal la mujer se define por sexualidad, frente al hombre que se define por el trabajo*”. (LAGARDE, 2005, p.81)

posicionamento político.

O conceito de “Mulher”, para Marcela Lagarde (2005), está ligado ao fato de existirmos socialmente e de nos posicionarmos como grupo, como concretude social, podendo ter a oportunidade de sermos compreendidas como sujeitos. A autora reflete com profundidade a questão das mulheres em sociedade, construindo uma antropologia das mulheres, sendo que percebo uma grande influência da filósofa francesa (Beauvoir) na construção de seu pensamento, uma vez que a autora afirma que “seu Segundo sexo é uma verdadeira antropologia da mulher, porque o núcleo em si da investigação é a mulher, conceituada a partir da perspectiva histórica e cultural” (LAGARDE, 2005, p. 68, tradução nossa¹³). A escritora expande e apresenta novos contornos ao pensamento de Beauvoir, realizando, ao longo de seu trabalho, um detalhamento das diversas formas de ser mulher e das diferentes formas de opressão, vivenciadas por elas. Me apropriar do termo “mulheres”, como categoria política, leva-me a refletir sobre as questões do mundo privado e a importância de serem discutidos na esfera pública. Em seu livro, “*Los cautiverios de las mujeres: madresposas, monjas, putas, presas y locas*” (LAGARDE, 2005), a autora discorre sobre dois conceitos de mulher, uma vez que a construção teórica passa por duas condições, a de “mulher” e “mulheres”, compreendendo-as como distintas e com níveis diferenciados de representação.

Por “mulher”, Marcela Lagarde (2005) compreende ser a condição social de representação do gênero feminino, abarcando toda uma construção genérica e abstrata. Esse conceito retrata as construções histórico-sociais e os discursos estereotipados sobre o que é ser mulher, de forma que cabem os estereótipos que ouvimos diariamente, como: “mulher no volante perigo constante”, “mulher fala demais”, “mulher demora para se arrumar”, “toda mulher é chorona/emocional”, entre tantas outras afirmações sobre o que é ser mulher e que servem, em muitos casos, para diminuir e menosprezar o conhecimento e potencialidades das mulheres em sociedade. É essa mulher abstrata que a autora considera e apresenta, quando aponta seu conceito de “mulher”. Em contrapartida, ao discorrer sobre as “mulheres” como categoria de análise, compreende a expressão única, individual e pessoal de cada uma, dentro de sua situação histórica. As “mulheres”, em suas particularidades, experienciam diferentes vivências sociais, tais como classe, religião, idade, profissão, raça, entre outros. Porém, como grupo e por fazerem parte de uma mesma sociedade, muitas possuem proximidade de

¹³ Tradução nossa do trecho em espanhol: “*su Segundo sexo es una verdadera antropología de la mujer, porque el núcleo mismo de la investigación es la mujer, conceptualizada desde la perspectiva histórica y cultural*” (LAGARDE, 2005, p. 68)

experiências, identificando-se umas com as outras; assim, em meio ao grupo, também constroem sua individualidade. Desse modo, não deixam de ser únicas em sua forma de vivenciar o cotidiano. Os conceitos “mulher” e “mulheres” são categorias de análise que concebem as mulheres a partir de um ponto de vista histórico cultural, no qual elas se constroem pela inter-relação das duas condições. Enquanto a categoria “mulher” é abstrata e faz relação à maioria das mulheres, as “mulheres” constroem-se cerceadas pela abstração, efetivando-se com e para além dela, como criadoras de si mesmas, de modo a serem únicas e distintas umas das outras. Não se nega a importância das abstrações na construção da subjetividade das mulheres, pois muitas delas fazem parte de características compartilhadas, todavia, é necessário entender que as mulheres existem para além dos estereótipos.

É necessário levar em consideração que o termo “mulheres”, em Lagarde (2005), não designa uma massa de mesma substância. A situação que conecta todas as mulheres é a questão de gênero e o fato de vivenciarem essa opressão em um mesmo momento histórico. Assim, compartilham como grupo de uma mesma condição, a de ser mulher, porém, diferem enquanto situação de vida e, por esse motivo, sofrem níveis diferenciados de opressão, pois:

As diferenças entre as mulheres derivadas de sua posição, de seu acesso à tecnologia, de sua relação com as diferentes sabedorias, de seu modo de vida rural, selvagem ou urbano, são significativas ao grau de nível de constituir grupos de mulheres: o grupo das mulheres submetidas a dupla opressão de gênero e de classe, e das que só estão sujeitas a opressão de gênero mas não de classe, o grupo de mulheres submetidas a tripla opressão de gênero, de classe e étnica ou nacional, os grupos de mulheres que vivem tudo isso e muito mais, mas agravadas por condicionais de fome e morte; grupos de mulheres que não compartilham a classe nem outras particularidades, mas que tem sido submetidas a formas exacerbadas de violência de gênero e outras. (LAGARDE, 2005, p.34, tradução nossa¹⁴).

Mulheres são diversas, devendo ser reconhecidas em suas especificidades e condições, por exemplo, em relação à classe, raça e etnia. É nesse sentido que Lagarde (2005) discorre sobre alguns desses abstracionismos, nos quais a sociedade enquadra as mulheres. Realizando uma análise aprofundada, a autora apresenta cinco deles, aos quais chama de catifeiros: a *madresposa*, as freiras, as putas, as presas e as loucas. Aqui, podemos, muito resumidamente,

¹⁴ Tradução nossa do trecho em espanhol: “*Las diferencias entre las mujeres derivadas de su posición de clase, de su acceso a la tecnología, de su relación con las diferentes sabidurías, de su modo de vida rural, selvático o urbano, son significativas al grado de constituir grupos de mujeres: el grupo de las mujeres sometidas a la doble opresión genérica y de clase, el de las que sólo están sujetas a opresión genérica pero no de clase, el grupo de mujeres sometidas a la triple opresión de género, de clase y étnica o nacional, los grupos de mujeres que viven todo esto y mucho más, pero agravado por condiciones de hambre y muerte; grupos de mujeres que no comparten la clase ni otras particularidades, pero que han sido sometidas a formas exacerbadas de violencia genérica, y otras.*” (LAGARDE, 2005, p.34).

apontar que a *madresposa* é a identidade esperada das mulheres em sociedade, sendo o cativoiro¹⁵ mais viável e aceito, frente às normas hegemônicas sociais. Apesar das conquistas no campo do trabalho, ainda se espera das mulheres o papel de esposa e mãe, ou seja, o papel de cuidadora e reprodutora. As demais abstrações retratam o oposto da possibilidade da *madresposa*, como no caso das freiras, que renunciam a maternidade e o casamento com um homem, ficando envoltas nos ideais e tabus santificados da “mulher virginal”, ao mesmo tempo que encarnam o ideal de “mãe universal”, de esposa do Divino e cuidadora da humanidade; as prostitutas, como o espaço de objetificação de seu corpo para satisfazer o outro e o tabu permeado na impossibilidade de ser a esposa de alguém, pois seu corpo é espaço da sexualidade, oposto da *madresposa*, que é símbolo da pureza, da fidelidade e do corpo para a reprodução; e, por fim, as presas e as loucas, também consideradas o oposto do ideal de mãe e esposa, tanto pela impossibilidade de cuidarem do lar e do marido, como pelo fato de não terem a possibilidade de criar suas filhas e filhos, seja por estarem privadas de liberdade, consideradas transgressoras das leis (sendo o oposto do que se espera das mulheres), ou por não terem condições psicológicas de atuar em sociedade. Enquanto as presas retratam e vivenciam o cativoiro de modo material, as loucas representam as mulheres como opostas aos homens, compreendidos socialmente como seres racionais, enquanto as mulheres são emocionais (por isso, próximas à loucura ou chamadas de histéricas). Suspeito que as condições abstratas em que enquadram as mulheres, designando-nos como “boas” ou “más”, partem da matriz do ideal de mulher em sociedade que nos ensinam a ser, ou seja, partem da *madresposa*.

Na sociedade patriarcal¹⁶, passamos a coexistir em um ciclo no qual poucas possibilidades de ser mulher nos são apresentadas. É a partir dessas discussões que Lagarde (2005) analisa a importância da construção de uma antropologia da mulher como campo de estudo. A proposta desse campo é a de que a antropologia se aprofunde e estude as mulheres como seres protagonistas da história e cultura, para que as mulheres possam se entender em suas diferenças, ao contrário de como temos vivido, ou seja, tendo como base o antagonismo para com os homens. Mulheres e homens são distintos e uma antropologia geral e androcêntrica perde a análise aprofundada em relação à diversidade das mulheres frente às suas atividades, trabalhos, sentimentos e formas de vida, sendo que, ao passo em que as mulheres foram se construindo

¹⁵ O cativoiro, segundo apontam Eggert e Paixão (2012), atualmente, se expressa, na vida das mulheres, pela opressão. Esse conceito, analisado por Marcela Lagarde, será explorado no capítulo dois.

¹⁶ Lagarde (2005) aborda três características do patriarcado: a) o antagonismo de gênero, baseado na opressão das mulheres pelos homens; b) a divisão das mulheres como produto da competição entre elas, em prol dos homens; e c) a cultura do machismo, inferiorizando mulheres e exaltando a virilidade masculina, produzindo os estereótipos de “feminilidade” e “masculinidade”.

diferentemente umas das outras, passaram a não ter a chance de conhecer essas diferenças, afastando-se. No sentido de resgatar o protagonismo das mulheres na história e construção social, a autora parte da ideia de que nos construímos de modos distintos ao longo do tempo; assim, propõe uma antropologia da mulher, que não somente compare e busque compreender a mulher a partir dos homens, mas com base nas diferenças entre nós mesmas.

O feminismo tem sido um impulsionador da reflexão das mulheres sobre si mesmas e sua contribuição pessoal/social. Compreendo que o tocante social é também particular, único e nos faz ser quem somos ao longo de nossa construção como seres históricos, assim, somos as putas, as históricas, as mães, as esposas, somos a junção disso, somos as *madresposas*. Ao apontar essas demarcações, Lagarde (2005) não pretende subjugar os espaços e experiências sociais das mulheres, mas apontar as disparidades para com os homens e entre nós mesmas. Para a autora, hoje, as mulheres têm participado cada vez mais da luta pela superação das alienações que auxiliam à reprodução da “mulher” abstrata. Portanto, as mulheres passam a construir novas identidades, com possibilidades de ampliar seu modo de ser e de atuar em sociedade.

1.5 Que nada nos defina, que nada nos sujeite: raça/etnia e classe¹⁷

O ser humano se faz a partir da relação com o meio em que vive e é por esse fato que, ao falar de mulheres, não deixo de compreender suas subjetividades e histórias de vida como únicas dentro desse processo de tornar-se mulher. Ser mulher é construir-se desde o dia em que se nasce; é aprender com as possibilidades que são apresentadas ao longo da vida. Infelizmente, ainda faz parte do processo de construção da mulher a experiência da opressão. As opressões ocorrem de formas diferenciadas, visto que, quanto mais sujeitada ao acúmulo de situações opressivas, mais subjugada a mulher se encontra no espaço hegemônico dominado por homens e instituições culturalmente patriarcais. Ser mulher branca é ser oprimida por todos os homens brancos, ricos e pelas instituições patriarcais. Em contrapartida, respaldando-me na análise de feministas negras, como a brasileira Lélia Gonzalez (1982, 1984) e a norte-americana Kimberle Crenshaw (2004), compreendo que ser mulher negra e pobre é sofrer a tripla opressão, de gênero, classe e raça. Não busco comparar ou equivaler os sofrimentos causados pelas opressões advindas de uma sociedade machista, como melhores ou piores, porém, tenho o dever de refletir sobre as condições que envolvem os diversos espaços onde vivem as mulheres e,

¹⁷ Subtítulo que parafraseia Beauvoir (2018, p.20), em “*A força da idade*”, quando escreve: “Nada, portanto, nos limitava, nada nos definia, nada nos sujeitava; nossas ligações com o mundo, nós é que as criávamos; a liberdade era nossa própria substância”.

assim, compreendê-las em suas diversas posições sociais, percebendo quais particularidades pessoais são também reflexos de opressões vivenciadas ao longo da vida. Se ser mulher é ser um “Outro”¹⁸, que vive em cativeiros, então, tenho de buscar entender quem são essas “Outras” e quais cativeiros que fazem parte de suas realidades como grupo oprimido.

Com relação às questões de raça, Crenshaw (2004) analisa que as mulheres negras sofrem a dupla discriminação, de raça e gênero; há, ainda, as que sofrem com a tripla discriminação de gênero, raça e classe. As dificuldades que encontram diferem tanto das de seus parceiros negros quanto das mulheres brancas. É em meio a essas questões que a autora aponta a dificuldade de se compreender a interseccionalidade¹⁹, pois mulheres negras, ao sofrerem opressão de raça e gênero, deveriam ser protegidas nas duas esferas, no entanto, geralmente, as opressões são entendidas de formas isoladas; da mesma maneira, as políticas públicas são pensadas a partir de uma ou outra discriminação e não em conjunto. Um exemplo, apresentado pela autora, é o caso de um processo contra a empresa General Motors, em que mulheres negras afirmavam não terem sido contratadas por haver discriminação durante o processo de contratação. A instituição, então, pediu para que essas mulheres provassem, em primeiro lugar, se haviam cometido discriminação de raça, o que não conseguiram provar, uma vez que homens negros haviam sido empregados. Depois, em outro momento, foi pedido para que provassem se havia discriminação de gênero, o que também não havia como provar, já que mulheres brancas foram contratadas. Homens negros foram contratados para o trabalho pesado da empresa. No serviço de secretária, considerado “para mulheres”, aceitavam apenas mulheres brancas, em vista da alegada “melhor aparência”. A discriminação interseccional acontece especificamente com as mulheres negras, porém, em razão das opressões serem compreendidas separadamente, dificultam ainda mais a vida dessas mulheres.

No Brasil, a professora e militante do feminismo negro, Lélia Gonzalez (1982, 1984), denunciou ao longo de sua vida e trajetória intelectual o mito da democracia racial e as violências sofridas pelas mulheres negras. A autora considera que, desde o período da escravidão, “casamentos interraciais nada mais foram do que o resultado da violentação de mulheres negras por parte da minoria branca dominante. (...) E este fato daria origem, na década

¹⁸ “Outro” é um conceito da filosofia existencial, que será explorado no capítulo dois desta dissertação.

¹⁹ Interseccionalidade é um conceito teórico desenvolvido, originalmente, pela norte-americana Kimberle Crenshaw (2004) para analisar a interseção das desigualdades entre raça e gênero. Interseccionalidade pode servir de ponte entre diversas instituições e eventos e entre questões de gênero e de raça nos discursos acerca dos direitos humanos, uma vez que parte do projeto da interseccionalidade visa incluir questões raciais nos debates sobre gênero e direitos humanos e incluir questões de gênero nos debates sobre raça e direitos humanos.

de trinta, à criação do mito que até os dias de hoje afirma que o Brasil é uma democracia racial” (GONZALEZ, 1982, p. 90). Desde então, internalizamos o discurso de que o povo brasileiro (aqui entendido como homens brancos) é cordial, pacífico e que sempre resolveu suas questões históricas de modo “civilizado”; em contrapartida, homens e mulheres negras são definidas por todo o tipo de estereótipos, como afirma a autora, sendo o comportamento do povo negro, no Brasil, difundido como passivo, infantil, com incapacidade intelectual e que aceitou tranquilamente a escravidão. A resistência e as lutas do povo negro são desconhecidas na cultura brasileira e pedagogicamente ignoradas. Como analisado por Lélia (1984), o povo negro sempre esteve presente nos movimentos de libertação nacional, tanto no período colonial quanto no império. Com relação à importância da mulher negra em nossa história, as quais são ainda mais apagadas, coube à “Mãe Preta” ser o sujeito de suposto saber em relação ao ensino do português, como idioma falado, para os filhos das mulheres brancas, ou, como considera Gonzalez (1982), o “pretuguês”, seria a africanização do idioma do colonizador, ensinado no Brasil. Como podemos analisar, a escrava negra era quem amamentava os filhos e filhas da maioria das mulheres brancas, sendo elas também responsáveis por criá-las(os). Assim, aprendiam a falar e a ouvir histórias da “Mãe Preta”, e nessa interação, as mulheres ensinavam um português que se destacou de forma diferente do português de Portugal, sendo elas, responsáveis por grande parte da africanização da cultura brasileira.

Apesar de sua importância, as mulheres negras no Brasil seguem sendo apagadas e negligenciadas de nossa história e são, ainda hoje, as mulheres que mais sofrem diretamente as subserviências da sociedade patriarcal e burguesa. A realidade da mulher negra no Brasil é a de ser hipersexualizada e objetificada como propriedade de todos os homens e instituições. Para Gonzalez (1984), a mulher negra e pobre são apresentadas duas possibilidades: ser mulata ou doméstica. A mulata foi criada com o intuito de vender e comercializar a mulher negra para fora do Brasil, como se fosse a imagem da mulher brasileira, com um corpo exuberante. Principalmente para as jovens mulheres negras da periferia, o *status* advindo da ideia de ter alguma posição de poder social mostrou-se atraente e muitas foram (e ainda são) as mulheres que escolhem estar nessa posição, por ser um dos poucos espaços de valorização da mulher negra, mesmo que seja pela objetificação de seu corpo. Já a doméstica, em sua maioria, é a mulher negra e pobre que, em nosso país, para sustentar economicamente sua casa e família, trabalha mantendo a ordem e a limpeza da casa de mulheres brancas, ao passo que seus filhos e companheiros são constantemente perseguidos pelo poder policial. Para a autora, mulata e doméstica são atribuições de um mesmo sujeito, dependendo das situações em que estão sendo

vistas. Sobrevivem a todo tipo de opressão, pois o Brasil “pós-colonial” ainda escraviza de outras formas as negras desse país. A discriminação interseccional atravessa a vida das mulheres negras, no Brasil ou fora dele, de modo que sua construção como ser humano concretiza-se em meio a essas opressões específicas, seja quando vão em busca de um trabalho, ao precisar de uma escola para seus filhos, ou quando procuram qualquer serviço público, que não oferece suporte a essa mulher (GONZALEZ, 1982).

As questões de classe também perpassam as experiências de ser mulher; assim, autoras como a filósofa e ativista norte-americana, Angela Davis (2016), bem como a socióloga brasileira Heleieth Saffiotti (1976), representam parte das importantes intelectuais que refletiram sobre a situação das mulheres em uma sociedade de classes/capitalista. Davis (2016) analisa que, no período antecedente à industrialização, era de extrema relevância o trabalho da mulher, que se dividia em auxiliar seu parceiro no cuidado da terra e no espaço doméstico, visto que era ela quem fabricava as roupas, o sabão e todos os utensílios necessários para a sobrevivência e bem-estar da família. Com a progressiva difusão da industrialização, o trabalho da mulher tornou-se secundário, principalmente pelo fato de a maioria dos produtos passarem a ser industrializados, resumindo-se, para a mulher burguesa, o cuidado dos filhos e a limpeza da casa. Muitas mulheres, norte-americanas, por exemplo, para complementar a renda da casa e sem poder sair dela, passavam a fazer costuras para as empresas dentro do espaço doméstico, recebendo baixos salários pelo trabalho realizado. De mesmo modo, muitas eram as mulheres pobres que trabalhavam nas fábricas, em condições extremas, com jornadas de trabalho excessivas; várias eram molestadas ou violentadas por seus colegas de trabalho, que também recebiam um mínimo para sobreviver. É nesse cenário que muitas passaram a se organizar e a lutar pela sindicalização em busca de melhor remuneração.

Em consonância a isso, no Brasil, segundo Saffiotti (1976), o trabalho das operárias sempre foi considerado secundário, o que corroborava com a baixa oferta de especialização e, conseqüentemente, salários mais baixos para a mão de obra feminina. O trabalho das mulheres na indústria, no início do século XX, era entendido como necessário apenas em caso de dificuldades financeiras na família, questão que, desde o ano 1930, quando o desemprego no país passa a ser compreendido como uma questão estrutural na economia, acarreta um problema crônico, já que todas as famílias de baixa renda precisam do trabalho das mulheres nas empresas; entretanto, poucas conseguiam trabalho e, quando o tinham, recebiam salários muito abaixo do que o de seus companheiros. A autora analisa que as mulheres trabalhadoras passam por dois processos de opressão, a do capital e a imposta pelos trabalhos domésticos. Aponta, que muitas

mulheres, obrigadas a ganhar o pão cotidiano, gastam o que pouco recebem dentro do espaço da própria casa. Seu dinheiro é devorado pelas despesas e desperdícios da economia familiar, uma vez que, sendo uma mulher casada ou solteira, dedica seu salário ao espaço do lar, dos outros e pouco ou nada consigo. Ao trabalhar por necessitar do pouco dinheiro que recebem, as mulheres são exploradas e desvalorizadas como mão de obra e, ao chegarem em casa, seguem trabalhando nos afazeres domésticos, sem nada receberem. Saffioti (1976) discorre que uma solução para esse espaço de opressão feminina seria a abolição da propriedade privada e a substituição por uma economia doméstica socializada.

Sobre o trabalho doméstico, Davis (2016) apresenta a discussão que permeava as reivindicações das donas de casa nos primeiros movimentos das mulheres, em busca de remuneração pelo trabalho doméstico, como foi o caso do movimento que teve início em um protesto na Itália, em 1974. Essas mulheres reivindicavam que metade da população mundial não era remunerada, sendo, o trabalho doméstico, uma das atividades mais invisíveis realizadas na sociedade. Em contraponto a esse pensamento, segundo Davis (2016), algumas feministas e trabalhadoras, em sua maioria negra, discordavam do movimento pela remuneração dos trabalhos domésticos, pois apontavam que pagar por uma atividade que mantém as mulheres como únicas trabalhadoras do lar era, de certo modo, seguir escravizando as mulheres nas tarefas domésticas. Ademais, as faxineiras, arrumadeiras, empregadas domésticas, sabem melhor do que ninguém o que é ser paga pelo trabalho doméstico e como ele é desvalorizado e, em muitos casos, sua única fonte de renda, a qual sofreria ainda mais perdas e desgastes, com o pagamento de salários para as mulheres burguesas. A autora ainda considera a situação das mulheres negras nos Estados Unidos, visto que, por mais de cinquenta anos, tentam se organizar como trabalhadoras domésticas por melhores salários e reconhecimento como trabalhadoras e não como “dona de casa substitutas”. Para a autora, enquanto as trabalhadoras domésticas permanecerem à sombra da dona de casa, seguirão recebendo “remunerações que mais se aproximam das “mesadas” da dona de casa do que do salário de uma trabalhadora” (DAVIS, 2016, p. 240).

Desde então, as lutas das mulheres ainda permanecem em busca de condições igualitárias e dignas de trabalho. O trabalho doméstico no Brasil passou anos sem uma regulamentação que trouxesse dignidade às mulheres trabalhadoras. No ano de 2013, segundo Mônica Sette Lopes (2014), a Emenda Constitucional 72/2013 acrescentou às empregadas domésticas direitos ao seguro-desemprego, fundo de garantia, adicional noturno, salário-família, à assistência em creches e em pré-escolas, entre outros. A falta de garantia dos direitos do trabalho doméstico

demonstra um sistema que oprime mulheres, em sua maioria, negras e pobres, por não valorizar o trabalho da empregada doméstica e, certamente, por não o compreender como trabalho, o que gera a desvalorização da mão de obra, sendo entendido como um fazer considerado “coisa de mulher”. Lopes (2014) ainda analisa as relações entre as mulheres envolvidas nesse processo de trabalho, ou seja, entre a empregadora e a empregada doméstica, bem como a exploração de uma sobre a outra. A autora desvela a cultura hegemônica brasileira ao naturalizar o trabalho doméstico como possibilidade para que outras mulheres possam deixar a casa e realizar trabalhos produtivos para além do trabalho do lar. Assim:

Dentro de uma tradição construída, é preciso que elas [empregadas domésticas] estejam lá, para que as outras possam ser o que almejam. Para as mulheres que se colocam como empregadoras, é justificável, mesmo contra o teor da Constituição e da lei, que a regulamentará, que tenham empregadas que não gozem do regime de limitação de jornada, que não gozem do descanso semanal, que não durmam à noite toda para acompanhar o sono de seus filhos e para permitir que elas próprias durmam. Para elas, parece aceitável que a empregada não tenha uma casa sua, não tenha vida própria, não tenha independência pessoal de dispor seu tempo, não possa projetar outro futuro. (LOPES, 2014, p. 236, adição nossa).

A trabalhadora doméstica, no Brasil, encontra-se em uma situação na qual lhe é negada a possibilidade de escolher sua identidade. Ela é considerada um objeto da casa, que deve ser o que a patroa/patrão quer que ela faça ou seja. Como afirma Lopes (2014), ela é um outro abandonado ao seu destino. O papel da trabalhadora doméstica se relaciona diretamente a ser “dona de casa” e a uma atividade considerada “coisa de mulher”; portanto, está longe de ser integralmente reconhecido como trabalho. Se, para romper com as barreiras impostas pela hegemonia patriarcal, necessitamos primeiro nos conscientizar sobre o que é ser mulher e, com isso, compreender as objetificações e os cativeiros que vivenciamos, precisamos nos perguntar: como grande parte das mulheres podem realizar tal feito, quando a preocupação é encontrar um emprego, que, mesmo pagando pouco, continua sendo a única maneira de manter financeiramente a casa? Como transcender, para além da condição de mulher subjugada, se a preocupação é se haverá comida em casa, se os filhos estão na escola ou se o marido não será preso? Como ponderado por Gonzalez (1982), sendo uma família trabalhadora, negra e pobre, essas questões têm um peso ainda maior, visto que nossa população carcerária é composta por uma maioria de homens negros. As esposas desses homens, que ficam para fora das grades, vivenciam a luta diária de deixar sua casa e filhos para cuidar dos filhos e da casa de outras mulheres, em sua maioria brancas, na tentativa de sobreviver. Elas têm como resposta a desvalorização de seu trabalho e o desamparo social e do Estado, além de, muitas vezes, sofrer as opressões advindas de outras mulheres, como no caso, de sua patroa burguesa.

Apesar de compreender e apresentar todas essas características e diferenças entre mulheres, não pretendo dar conta de trabalhar todas essas especificidades; entretanto, algumas nuances e realidades que comportam o ser mulher em sociedade serão analisadas no decorrer do texto. O intuito é demonstrar como é complexo apontar e tentar determinar o que são mulheres, já que não existe um modo de encaixar a todas nós em padrões, como tenta a sociedade patriarcal, com sua tradição na sociedade como um todo e também na ciência. É a partir do conceito de mulher/mulheres de Lagarde (2005), baseada em grande parte pela ontologia de Beauvoir (2016), que embasarei, ao longo deste trabalho, o entendimento e discussão sobre as mulheres.

Ainda que esta pesquisa de mestrado não tenha como foco o aprofundamento das temáticas de classe, raça e gênero²⁰, reitero a importância de entender as mulheres em suas particularidades. Ao discutir mais diretamente a questão das mulheres e das relações amorosas, a minha intenção é que as mulheres sejam compreendidas a partir de situações sociais específicas. Para Lagarde (2005), ser *madresposa* independe de classe, raça, credo, entre outros, já que, para a autora, todas nós aprendemos a ser mãe e esposa ao longo da vida; ainda assim, não posso negar que situações de exploração diferentes causem formas distintas de se construir como ser humano. Situações extremas, por exemplo, a escravidão, segundo bell hooks (2000), fizeram com que mulheres negras reprimissem seus sentimentos para que lograssem a sobrevivência e, com isso, não se oportunizavam amar e serem amadas. As discriminações e opressões, vividas pela *madresposa*, mudam sua construção de ser mulher. As vivências de seu cotidiano, as dificuldades e possibilidades experienciadas fazem parte das particularidades que envolvem esse ser humano ensinado a viver para os outros. Em meio a essa teia de relações e diversidades, escolhi trabalhar com os conceitos de mulher a partir, principalmente, de Marcela Lagarde y de los Ríos, com apoio de Simone de Beauvoir.

Ao longo dos próximos capítulos, irei explorar e discutir as análises dessas autoras, a fim de esclarecer as aproximações da *madresposa* e dos processos educativos em relação ao amor romântico. Esta dissertação foi construída com uma divisão de capítulos que busca apresentar cada uma das temáticas fundamentais a serem abordadas. Inicialmente, no primeiro capítulo,

²⁰ Atento aqui para as importantes contribuições, no campo da Educação, da professora e historiadora Guacira Lopes Louro (2007), sendo uma das principais referências brasileiras na temática gênero e educação, segundo perspectivas pós-estruturalistas, sobretudo os estudos *Queer*. Suas pesquisas abordam principalmente as relações entre sexualidade, corporeidade, subjetividade, gênero e espaços educativos. No que concerne aos estudos das mulheres lésbicas, a professora norte-americana Adrienne Rich (2010) possui grande contribuição, ao analisar a sociedade a partir da heteronormatividade, discorrendo sobre a heterossexualidade compulsória e a existência lésbica.

temos a apresentação desta introdução, contendo nela a pergunta que guia esta pesquisa, o objetivo geral, os objetivos específicos; um pouco de minha trajetória; apresentação e panorama geral da construção e metodologia da pesquisa; leituras e pesquisas já existentes sobre a temática amorosa; a conceituação e etimologia da palavra “mulher”, bem como o conceito de mulher(es) de Marcela Lagarde; finalizo o capítulo com a discussão sobre raça/etnia e classe. No segundo capítulo, abordo os temas relativos à construção da *madresposa* e do ideal de amor romântico; assim, início pela discussão do pensamento de Simone de Beauvoir e sua ontologia sobre a mulher como ser-para-o-outro; apresento os conceitos de energia vital e servidão voluntária, propostos por Marcela Lagarde; discorro sobre a construção do cativo e do conceito de *madresposa*, para, então, adentrar a apresentação sobre o amor e as relações amorosas; realizo uma breve construção histórica sobre o amor; discorro sobre o modo de amar na atualidade, denominado de amor romântico; sigo o capítulo dois apresentando a compreensão do amor pelo feminismo, baseada nas análises de Marcela Lagarde e Simone de Beauvoir; finalizo o capítulo com algumas falas/histórias do cotidiano sobre o amor. O terceiro capítulo versa a respeito da discussão do ensino/aprendizado do ser *madresposa* a partir do amor romântico. Sob o viés da educação, realizo a tentativa de compreender como ocorre o processo de educação das mulheres para o amor romântico. Sendo assim, apresento, no primeiro subcapítulo, as bases teóricas sobre a educação e sobre o processo de socialização das pessoas em sociedade. Já o segundo subcapítulo, discorre sobre os processos da educação de mulheres para o amor romântico, apoiado em minhas leituras de Marcela Lagarde, bem como as implicações desse aprender amoroso na vida das mulheres e na construção da *madresposa*. Por fim, no quarto, e último capítulo, apresento algumas considerações e questões sobre a trajetória da pesquisa apresentada.

2 AMOR, LIBERDADE E CATIVEIRO: A SERVIDÃO POR AMOR DA MADRESPOSA

Ao analisar a condição das mulheres em sociedade, a obra de Marcela Lagarde y de los Rios (2005), “*Los cautiverios de las mujeres: madresposas, monjas, putas, presas y locas*”, em diálogo com o “Segundo Sexo”, de Simone de Beauvoir (2016), nos auxilia a compreender, filosófica e antropológicamente, o lugar que é oferecido à mulher na sociedade ocidental. Apesar de nosso trabalho ter como base principal as obras de Marcela Lagarde, no decorrer da escrita, buscamos dialogar de modo constante com a filosofia de Beauvoir, apresentando, em certos momentos, seu pensamento e contribuição no escopo de nossa dissertação. A filósofa francesa, em conjunto com a antropóloga mexicana, amplia e fundamenta nosso conjunto de análise teórica.

Um das principais autoras a realizar uma ontologia da mulher, que reflete filosoficamente as formas de ser mulher na sociedade ocidental e serve de base para autoras como Marcela Lagarde, foi a francesa Simone de Beauvoir (2016). Com “O Segundo Sexo”, sua obra máxima, fundamentado em bases fenomenológico-existenciais, investiga a construção histórica e social da mulher, sua existência e liberdade²¹ em um contexto social dominado por homens. Para Beauvoir (2016), desde seu nascimento, a mulher se constrói para o “Outro”, pois cotidianamente, as mulheres parecem ser encaminhadas a um destino social único, o de serem mulheres de alguém. A partir do escopo existencial, a autora nos auxilia a perceber que, independentemente de fazerem acreditar que a mulher deve seguir um destino proposto, “(...) nenhum destino biológico, psíquico, econômico define a forma que a fêmea humana assume no seio da sociedade (...)” (BEAUVOIR, 2016 [II], p.11), ou seja, nossa definição e construção como mulheres precisa vir de nós mesmas e não de outros, a saber, homens e definições genéricas, que nos limitam em termos de liberdades e como criadoras de nossa existência.

Desde a “primeira onda do feminismo”²², ocorrida no final do século XIX e início do XX, houve mudanças sociais, relativas à vida das mulheres, como a conquista do voto, da possibilidade de escolher com quem se casar e de trabalhar em espaços públicos. Mesmo assim,

²¹ Nesta dissertação, utilizamo-nos do conceito de liberdade existencial, proposto por Jean-Paul Sartre, em “O Ser e o Nada” (1997): a liberdade é a possibilidade de realizar escolhas dentro de uma sociedade com regras e normas, ou seja, experienciamos uma liberdade situada em tempo, espaço, oportunidades econômicas e sociais.

²² Considerado o período no qual mulheres brancas burguesas passam a reivindicar direitos, como o fim dos casamentos arranjados e o direito ao voto, questões que passam a ser problematizadas, a partir da aproximação dessas mulheres com a causa abolicionista. Ao se aproximarem das lutas das mulheres negras, pelo fim da escravidão e a busca de liberdade, as mulheres brancas passam a refletir sobre sua própria condição de opressão (DAVIS, 2016).

ainda vivenciamos situações que nos remetem ao papel tradicional de mulher, a saber, cuidadora, a qual Marcela Lagarde (2005) denomina como *madresposa*. Com essa leitura de mundo, a mulher, na sociedade capitalista, pode ser entendida como um ser de reprodução e não de produção; é a figura da casa, enquanto que o homem é o produtor do trabalho, do sustento, da economia do lar. O que mudou, talvez, é a jornada de trabalho das mulheres, que duplicou, pois, além do profissional, a mulher ainda tem que cuidar da casa, na maior parte do tempo sozinha. Essa vida de duplas/triplas jornadas é fato corriqueiro, principalmente para mulheres de baixa renda, que não possuem condições financeiras de pagar a outra mulher a limpeza de seu lar.

Para compreendermos o cativo da *madresposa*, é preciso entendê-lo como parte de processos que envolvem as mulheres na doação de e para um outro, interpretação que analisamos pela ontologia da construção da mulher como ser-para-o-outro, de Beauvoir (2016). O amor romântico surge como justificativa para que a *madresposa* sirva voluntariamente e gaste sua energia vital em prol de um outro e não de si. O amor romântico, em especial, pautado em um entendimento mágico, a-histórico e com o ideal de “achar a tampa da panela”, é a mistura que proporciona que as mulheres se dediquem à vivência do amor de modo a servirem voluntariamente às pessoas que ama, por meio de ideais românticos/romantizados. O amor romântico, assim, serve à sociedade patriarcal e capitalista, para manter as mulheres em estado de subserviência, sendo *madresposas* por amor (LAGARDE, 2001).

Neste capítulo, discutimos acerca da mulher como ser-para-o-outro, proposta por Simone de Beauvoir (2016), e nos aprofundamos nos conceitos de servidão voluntária, energia vital e *madresposa*, de Marcela Lagarde (2005). Realizamos um breve histórico sobre o amor e discorremos sobre o ideal de amor romântico. Em seguida, apresentamos pontos do debate sobre a crítica feminista do amor romântico, aprofundando particularmente as análises de Marcela Lagarde e Simone de Beauvoir. Ao final, evidenciamos algumas falas sobre o amor, coletadas ao longo dos dois anos de mestrado, as quais exemplificam como o amor romântico e as relações amorosas fazem parte de nosso cotidiano (principalmente da vivência das mulheres). Nossas discussões, baseadas na filosofia existencial e no diálogo com nossas autoras, buscam seguir um caminho situado, histórico, social e em respeito à história das mulheres.

2.1 A construção da Madresposa e o ser-para-o-outro segundo Marcela Lagarde e Simone de Beauvoir

Para Marcela Lagarde e Simone de Beauvoir, as pessoas não chegam prontas e definidas logo ao nascerem, mas se constroem ao longo da vida. Essa construção efetiva-se por meio da

socialização e ocorre em diversos espaços, pelos quais as pessoas vão aprendendo e construindo suas existências. Entretanto, a educação de mulheres e homens segue os padrões hegemônicos e androcêntricos, seja ensinando as meninas a servir e os meninos a serem servidos, seja para educar as meninas a serem amorosas e os meninos valentes. Esses modos de estar no mundo vão se concretizando e construindo mulheres e homens com objetivos e projetos de vida com focos diferentes. Dessa forma, as mulheres chegam ao mundo em desvantagem de gênero, pois as sociedades (sejam europeias ou latinas) são regidas pelo pensamento e direcionamento de alguns homens (brancos e burgueses).

A mulher para Beauvoir (2016) se constrói com vistas para o “Outro”, posicionando-se mais como um objeto da vida experienciada do que como um sujeito de suas próprias escolhas. Viver se equilibrando entre o ser sujeito e o ser objeto faz parte da convivência em sociedade, porém, quando ocorre um desequilíbrio, como a desigualdade de gênero, as mulheres se tornam figura secundária de suas vidas. A desigualdade se intensifica, o que impede que as mulheres se tornem criadoras de si e do mundo ao seu redor. Posicionadas como o segundo sexo, as mulheres vivem como ser-para-o-outro, não se realizando por completo e dificilmente alcançando a expectativa que o outro (namorado, marido, companheiro) tem de si. Essa mulher, que vive para o outro, colocando-se sempre à disposição para servir, é o que Marcela Lagarde (2005) conceitua como *madresposa*. As expectativas da sociedade patriarcal para com as mulheres, ainda pautada em seu sexo biológico, são para que um dia reproduzam, tornando-se mães e esposas. Contudo, para a autora mexicana, as mulheres já atuam como mães e esposas, antes mesmo de se casarem e terem filhos. O cuidado e o amor para com as pessoas de seu convívio a convertem nesse ser que se submete a servir voluntariamente e a gastar suas energias em busca da satisfação e do cuidado emocional dos outros. Nos próximos subcapítulos, iremos abordar de modo mais aprofundado essas questões, apresentando o conceito de ser-para-o-outro em Simone de Beauvoir (2016), para, então, adentrarmos a conceituação da *madresposa*, partindo da análise da servidão voluntária e energia vital, questões propulsoras para a criação da categoria cativo, a qual tem como sua maior “representante”, a *madresposa*.

2.1.1 “Ninguém nasce mulher”²³: a construção da mulher como ser-para-o-outro

Antes de mais nada, para que possamos realizar a análise sobre o que é ser mulher, segundo o pensamento de Simone de Beauvoir, primeiramente, é necessário compreender a

²³ Subtítulo que parafraseia Beauvoir (2016, p.11), em “*O Segundo Sexo*”, quando escreve: “Ninguém nasce mulher: torna-se mulher”.

vertente pela qual a filósofa embasa sua discussão. Seu trabalho se efetiva a partir da filosofia existencial, na qual, em conjunto com seu parceiro de vida e trabalho, o filósofo francês Jean-Paul Sartre, a autora constrói e escreve sobre sua compreensão de mundo, e de mulher.

Beauvoir (2016) descreve, já no título de sua maior obra, que nós mulheres somos o segundo sexo, ou seja, que estamos em segundo plano e hierarquicamente atrás dos homens. Ao descrever as mulheres nesse segundo lugar da escala social, a autora discorre sobre sermos um “Outro”. Para compreender tal conceito, recorreremos à base do existencialismo, proposta por Sartre (1997), de que os seres humanos são seres em liberdade. Porém, existem alguns percalços nesse processo de ser livre. Ser objetificado é um deles. Sartre descreve o “Em-si” como sendo essa condição maciça, fechada em si mesma, do ser humano como um objeto e, assim: “(...) jamais é possível ou impossível: simplesmente é” (SARTRE, 1997, p. 40). Tal condição humana, de modo cristalizado, vem em oposição à possibilidade de o ser humano ir além e de poder transcender a si mesmo, rompendo, desta forma, a barreira desse “ser-Em-si”. Para que essa possibilidade possa acontecer, o ser humano necessita passar pela reflexão de si mesmo e, a partir da consciência de si, transcender do papel de objeto à posição de criador de si mesmo. Tal condição é chamada por Sartre de “Para-si”, em que a tomada de consciência nos faz ser além de um “ser-Em-si”, preso em si mesmo. Ainda que consciente, o ser humano nunca abandona por completo sua situação de objeto, pois, ao mesmo tempo em que é transcendência, é também um ser em relação com o mundo em que vive e com as pessoas com as quais se inter-relaciona, sendo, da mesma forma, sujeito e objeto. Isso é exemplificado por Sartre (1997):

(...) se pudesse ser garçom, eu me constituiria subitamente como um bloco contingente de identidade. E tal, não ocorre: este ser contingente e Em-si me escapa sempre. Mas, para que eu possa dar livremente um sentido às obrigações que meu estado comporta, é necessário que, em certo sentido, no âmago do Para-si, como totalidade perpetuamente evanescente, seja dado o ser-Em-si como contingência evanescente de minha situação. É o que resulta do fato de que, se tenho que brincar de ser garçom para sê-lo, também seria inútil brincar de diplomata ou marinheiro: não o seria. Esse fato incaptável de minha condição, esta impalpável diferença que separa a comédia realizadora da pura e simples comédia, é o que faz com que o Para-si, ao mesmo tempo que escolhe o sentido de sua situação e se constitui como fundamento de si em situação, não escolha sua posição. (SARTRE, 1997, p. 132-133, grifos do original).

Nesse contexto, para Sartre (1997), ser objeto e transcender essa condição de objetificação faz parte da construção da vivência humana. Não há como escapar das escolhas que fazemos e, por esse motivo, tornamo-nos escravos de nossa própria liberdade. Escolho seguir a carreira de psicóloga e, com isso, passo a ser objetificada dentro desse “Em-si”, que é a identidade de ser uma profissional dessa área; no entanto, dentro dessa condição, escolhida

por mim e preenchida com objetificações externas e internas, posso transcender, tomando consciência de meus atos e escolhas como profissional. Posso criar meu próprio modo de ser psicóloga, transcendendo em direção ao “Para-si”, construindo uma maneira própria de ser. Apesar de parecer resolvida a questão da objetificação e transcendência pela tomada de consciência, ainda há uma terceira questão em meio a essa problemática. Vivemos em sociedade e, dessa maneira, passamos a ser um objeto para os outros, a partir do momento em que outras pessoas propiciam sentido para nossa existência, por meio da fala, pelo comportamento, pelo pensamento, entre outros. Para Sartre (2014), os outros são nosso inferno, justamente por nunca termos a completude de nós mesmos, uma vez que aquilo que os demais pensam sobre nós escapa de nosso conhecimento, não nos sendo possível conhecermos a nós mesmos, em nossa totalidade. Nessa relação com as outras pessoas, “(...) reconheço e afirmo não somente o Outro, mas a existência de meu Eu-Para-outro; porque, com efeito, não posso *não ser* Outro se não assumo meu ser-objeto para Outro” (SARTRE, 1997, p. 364-365, grifos do original). Assim, o conceito sartreano de “Outro” está para nos reconhecermos como objeto, por meio do olhar do outro, de forma que, a partir dessa tomada de consciência, seja possível voltar o olhar para essa outra pessoa, tornando-a objeto. Com isso, resgatamos nossa subjetividade e, então, temos a oportunidade de seguir transcendendo como seres em liberdade, criando o caminho de nossa existência.

Com a explanação dos conceitos de “ser-Em-si”, “Para-si” e “Outro”, enunciados pela filosofia existencial sartreana, podemos analisar o que foi escrito por Simone de Beauvoir, a qual amplia essa discussão sobre a liberdade, descrevendo a situação existencial das mulheres. Enquanto a condição humana, para Sartre, é a de ser livre, Beauvoir (2016) discorre sobre as diferenças entre ser mulher e ser homem, trazendo ressalvas ao pensamento sartreano. Se a condição social da mulher não é a mesma dos homens, então, não se trata da mesma liberdade para ambos. A liberdade é situada em tempo e espaço, cultural e economicamente, como afirma Sartre, mas Beauvoir nos ensina que ela também é situada em gênero²⁴. As possibilidades apresentadas a meninos e meninas, desde crianças, não são as mesmas, pois o menino é encorajado a viver, a se experimentar para si. Eles se situam na relação com o mundo de modo a enfrentá-lo, a testá-lo, subindo nas árvores, correndo, com isso, desenvolvendo seus músculos,

²⁴ Simone de Beauvoir não utiliza a categoria “gênero” em sua obra, mas é possível entender que a autora possui uma compreensão próxima do termo. Por exemplo, em sua frase “Ninguém nasce mulher: torna-se mulher. Nenhum destino biológico, psíquico, econômico define a forma que a fêmea humana assume no seio da sociedade; é o conjunto da civilização que elabora esse produto intermediário entre o macho e o castrado, que qualificam de feminino” (BEAUVOIR, 2016 [II], p.11), já expressava que o sexo não garantia a constituição de uma pessoa, mas sua construção em relação com a sociedade.

suas habilidades. A força aparece em jogos, em brigas com outros meninos e, diante disso, aprendem a dominar a natureza, vão se construindo aos poucos como criadores e transformadores do mundo ao seu redor. O menino aprende que é único, que é “Para-si” e, nos contatos com outros meninos, também se percebe “Para-Outro”. Ele aprende a se afirmar com base em seus próprios projetos, já que o mundo em que vive e as relações sociais mostram a ele que os desafios são importantes para que se reafirme como homem. Essa experiência com o mundo, entretanto, não é a mesma vivenciada pelas mulheres:

Ao contrário, na mulher há, no início, um conflito entre sua existência autônoma e seu “ser-outro”; ensinam-lhe que para agradar é preciso procurar agradar, fazer-se objeto; ela deve, portanto, renunciar à sua autonomia. Tratam-na como uma boneca viva e recusam-lhe a liberdade; fecha-se assim um círculo vicioso, pois quanto menos exercer sua liberdade para compreender, aprender e descobrir o mundo que a cerca, menos encontrará nele recursos, menos ousará afirmar-se como sujeito; se a encorajassem a isso, ela poderia manifestar a mesma exuberância viva, a mesma curiosidade, o mesmo espírito de iniciativa, a mesma ousadia que um menino. (BEAUVOIR, 2016 [II], p. 24-25).

Percebemos, então, que a construção da subjetividade ocorre de forma distinta para homens e mulheres. Sendo assim, meninas e meninos são ensinados de formas diferentes, aprendizados que marcam a experiência na construção da existência. Se os meninos, desde pequenos, são encorajados a se lançarem em seus projetos, buscando por meio da tomada de consciência alcançar seu “ser-Para-si”, ou seja, são ensinados a pensar em si mesmos, em suas próprias definições e construções pessoais, a menina, desde pequena, é encarcerada em seu “Em-si”, sendo encorajada a primeiro pensar e viver direcionada aos outros. Enquanto, para Sartre (1997), a libertação da condição de objeto é um caminho de escolha para se viver em liberdade, para Beauvoir (2016), a mulher é ensinada a se manter como objeto, a não tomar posse de si mesma como um “Para-si”. Não há possibilidade de ser criadora de seu próprio destino; presa à posição de “Outro”, resta, à mulher objetificada, a inviabilidade da liberdade. Portanto, em uma sociedade na qual as mulheres são compreendidas e ensinadas a serem objetos, são poucas as oportunidades que encontram de resgatar a si mesmas e se tornar sujeitos. Para se tornar sujeito, ela necessita tornar o “Outro”, em objeto, e desta forma encontrar possibilidade de resgatar a si mesma.

Ao viver na posição de “Outro”, deixando de viver para si, a mulher não tem a chance de se realizar por completo, de alcançar um patamar próximo ao dos homens que vivem como seres possíveis, construtores sociais e de si mesmos. “Mas se não posso realizar-me enquanto Outro, como renunciarei a meu Eu?” (BEAUVOIR, 2016 [II], p.84). Essa é a questão que, segundo a autora, angustia as mulheres ao longo da vida, pois não depende apenas delas a

possibilidade de mudança, mas de toda uma construção social, que as posiciona como o segundo sexo na escala social. O dilema de ser mulher está em toda uma sociedade, a qual é baseada no controle de seu corpo, subjetividade e, conseqüentemente, de sua liberdade, geralmente, pelo destino da maternidade²⁵. Enquanto os homens se afirmam por meio do trabalho público, com projetos externos a eles, as mulheres, tendo a maternidade como algo socialmente esperado, continuam amarradas ao seu próprio corpo (BEAUVOIR, 2016). Espera-se que os homens construam projetos para além de si; em contrapartida, das mulheres, espera-se que construam na maternidade algo dentro de si, agarrado ao seu corpo. Assim, o homem é hegemonicamente um ser de produção, visto que pode se afirmar em projetos pessoais e sociais; já a mulher, é um ser de reprodução, que fica destinada ao casamento, transformando essa prisão em seu único projeto, geralmente, com o foco de ser esposa e mãe. Sua liberdade está em abdicar-se em prol do marido e filhos, então, não podendo usufruir de sua liberdade, escolhe ser prisioneira.

Ao longo dos anos, as mulheres tiveram avanços históricos em suas conquistas, sobretudo, com relação ao trabalho fora do espaço doméstico, tornando-se, ademais de mães e esposas, donas de seu próprio trabalho; contudo, a situação social ainda está longe de ser totalmente transformada. Apesar de conquistar um pouco mais o mercado de trabalho, a disparidade entre homens e mulheres segue a mesma lógica, apontada por Beauvoir. Um exemplo são mulheres que conquistam cargos de chefia em empresas de alto nível e que decidem voltar para o espaço doméstico, principalmente, pelo desgaste psicológico de ser uma mulher chefiando homens. Muitas dessas mulheres afirmam que só chegaram ao cargo por terem trabalhado muito mais do que seus colegas do sexo masculino, os quais ocupam a mesma posição na empresa. Do mesmo modo, as mulheres executivas casadas, que tem renda superior aos seus maridos, ainda se submetem ao orçamento deles, muitas vezes, sendo reprimidas por gastar demais. Já aquelas que são mães e esposas, sacrificam-se mais, escolhendo resolver questões de trabalho durante a madrugada, enquanto marido e filhos dormem, para não comprometer a relação com o marido e o cuidado com os filhos (CARVALHO NETO; TANURE; ANDRADE, 2010). Esses são alguns dos exemplos que demonstram como a análise e contribuição de Beauvoir, apesar de ter sido escrita há mais de 60 anos, segue atual no que concerne pensar a realidade de ser mulher em sociedade. Seguimos sendo um “Outro”, em desigualdade; seguimos pensando no outro, antes de pensar em nós, entretanto, se somos seres em construção, acreditamos que podemos criar a nós mesmas, especialmente, a partir da crítica à sociedade em que vivemos.

²⁵ Baseada neste pensamento, Marcela Lagarde (2005) irá advogar ser o “ser de alguém e para os outros”, pilar do aprendizado do amor da *madresposa*.

O sentido de ser mulher não é único, porém, cotidianamente, vivenciamos tentativas de nos naturalizarem e nos reduzirem a algumas poucas maneiras possíveis de ser, principalmente, como se os valores sociais das mulheres se limitassem ao de ser esposa e mãe. Em realidade, somos várias, somos seres históricos, somos grupo, somos individuais, somos negras, brancas, de elite e de periferia. Somos seres que, dentro de uma existência pessoal e social, estamos em constante (re)construção. Por isso, é importante compreendermos quais são as consequências relativas a esse conceito de “ser de alguém e para os outros” de Marcela Lagarde (2005). A autora observa que essa dedicação amorosa é realizada com base em uma servidão voluntária, causando um desgaste e uma não reposição de energias vitais, conceitos sobre os quais nos aprofundaremos a seguir.

2.1.2 Energia Vital e Servidão Voluntária

Para analisar e compreender o conceito de energia vital, empregado por Lagarde (2005), é necessário discutir o que são e como a autora compreende as relações de trabalho. Tal termo é aqui entendido como atividade definidora das relações entre o ser humano e a natureza, da qual, em um primeiro momento, os seres humanos apropriam-se, efetivando uma transformação a partir do trabalho. Pelo trabalho, constroem a si e produzem a história de seu tempo, deixando as marcas históricas e sociais de uma época. Para a autora, o trabalho é um dos eixos que nos auxilia a apreender as mulheres como seres humanos e como parte da construção histórica de sua época. Ao trabalhar, todos e todas, empregamos energias ao longo do processo histórico. Uma dessas energias é a força de trabalho, que nem sempre é empregada durante todo o dia de uma pessoa, pois os seres humanos destinam outras energias para além da força de trabalho. Assim, dialeticamente, as forças/energias são repostas ao longo do dia. A *madresposa* possui uma contribuição fundamental para a reposição das energias vitais de seus entes queridos, de diversas maneiras; quando, por exemplo, é a mulher que, mesmo trabalhando fora do espaço da casa, chega ao final do dia ou ao final de semana e lava as roupas (dela, do marido, dos filhos e/ou filhas), ao limpar a casa sozinha, ao fazer a comida, ao cuidar dos temas de aula, “deveres” de casa dos filhos/filhas, ao ir às reuniões da escola, entre tantas outras atividades ligadas ao cuidado. Em todos esses casos, temos a força de trabalho da mulher sendo empregada para repor a energia vital de outrem.

Visto que a maternidade e a conjugalidade são eixos socioculturais e políticos que

definem a condição de gênero das mulheres, temos que, historicamente, somos especializadas²⁶ para que sejamos mães e esposas:

No mundo patriarcal especializam-se as mulheres na maternidade: na reprodução da sociedade (os sujeitos, as identidades, as relações, as instituições) e da cultura (a língua, as concepções de mundo e da vida, as normas, as mentalidades, o pensamento simbólico, os afetos e o poder). Na feminilidade destinada, as mulheres só existem maternalmente e só podem realizar sua existência maternal a partir de sua especialização política como entes inferiorizados na opressão, dependentes vitais e servidoras voluntárias daquele os quais realizam o domínio e dirigem a sociedade. (LAGARDE, 2005, p. 365, tradução nossa²⁷).

Essa especialização da força de trabalho da mulher não é natural — é socioculturalmente produzida. Por meio do processo educativo e socializador, as mulheres se tornam especialistas do cuidado, o que não deixa de ser um processo envolto pela opressão de gênero, pela servidão e entrega da energia de vida das mulheres, em prol da dedicação aos demais. A problemática que envolve essa especialização é que apenas a mulher, em grande medida, é quem é ensinada para o cuidado, sendo essa divisão desigual do trabalho uma das causas de sua opressão. Desse modo, Lagarde (2005) verifica que, pensando a partir do mundo do trabalho, o objeto no qual se aplica o trabalho e o amor da *madresposa* é o ser humano. O trabalho social da mulher tem como uma de suas muitas funções o de reproduzir material e corporalmente outro ser humano. Dar vida a outro ser humano, segundo a autora, é parte do mundo do trabalho, um trabalho que apenas as mulheres podem realizar. Além de reproduzir um novo ser para a sociedade, ainda é papel da maioria das mulheres o trabalho de introduzir esse novo ser ao costumes, cultura e linguagem dessa sociedade; ou seja, é uma atividade que, desde o nascimento e ao longo da vida, consiste em humanizar o ser humano em suas tradições, em sua classe, em seu gênero, entre outras. Nesse processo, são as mulheres, em sua maioria, que ampliam suas atividades vitais para cuidar e humanizar esse novo ser, ao passo que, com isso, gastam energias vitais,

²⁶ Marcela Lagarde (2005), ao apontar a especialização das mulheres, se utiliza das contribuições materialista/marxista, ou seja, compreendendo essa especialização como ligada ao trabalho. Assim, a especialização ocorre quando a atividade ligada ao trabalho é “decomposta em seus elementos constitutivos, cada um dos quais torna-se objeto de um processo de produção distinto” (BOTTOMORE, 1988, p. 112). Desse modo, às mulheres, é destinada a especialização de uma atividade que só elas podem fazer, no caso, serem mães. Por isso, a necessidade de que, dentro de certas normas sociais, sejam, também, casadas. Lagarde se apropria do conceito marxista para compreender, a partir dele, o trabalho da *madresposa*, no escopo social.

²⁷ Tradução nossa do trecho em espanhol: “*En el mundo patriarcal se especializa las mujeres en la maternidad: en la reproducción de la sociedad (los sujetos, las identidades, las relaciones, las instituciones) y de la cultura (la lengua, la concepciones del mundo y de la vida, las normas, las mentalidades, el pensamiento simbólico, los afectos y el poder.) En la feminidad destinada, las mujeres sólo existen maternalmente y sólo pueden realizar su existencia maternal a partir de su especialización política como entes inferiorizados en la opresión, dependientes vitales y servidoras voluntárias de quienes realizan el dominio y dirigen la sociedad*” (LAGARDE, 2005, p. 365).

que poderiam ser empregadas a outros aspectos de sua vida.

Ao ir além da compreensão tradicional do conceito de trabalho, proposto por Karl Marx, Lagarde (2005) analisa que a *madresposa* diz respeito ao trabalho das mulheres como ser social. De modo privado e social, as mulheres investem, no cuidado aos outros, energia e reprodução vital de trabalho, além de outras atividades vitais, como o amor. Com isso e para se diferenciar das visões tradicionais do conceito de trabalho, a autora nomeia de “atividades vitais” as atividades realizadas por mulheres, que são valorizadas/aprovadas pelas normas hegemônicas e relativas às questões de gênero. Essas atividades relativas ao cuidado aos outros são denominadas como “vitais” pelo fato de que são, até certo ponto, definidoras de nosso gênero e indispensáveis para a vida dos seres humanos. As atividades vitais, então, configuram o conjunto de trabalhos invisíveis que realizamos como mulheres e que não são consideradas como trabalho, ou seja, não são tomadas como ligadas diretamente ao capital. Para que as atividades vitais (e, conseqüentemente, a reposição de energias) possam ser analisadas, nós trabalhamos, como também o faz nossa autora, com o conceito de “divisão emocional do trabalho”, de Agnes Heller (1980). A divisão emocional do trabalho aponta para uma análise na qual a responsabilidade social de cuidado para com os outros acaba sendo, geralmente, empregada e esperada das mulheres, não se limitando apenas ao trabalho fora do lar, mas a todos os âmbitos que comportam a manutenção da vida das pessoas em sociedade. Portanto, nós mulheres podemos ser consideradas como um grupo especializado no suporte emocional dos seres humanos.

A *madresposa* possui um trabalho que está para além de seu sentido de transformação da natureza e, mais do que empregar uma força de trabalho²⁸, as mulheres também empregam sua força e energia vital para oferecer o suporte emocional à manutenção da sociedade. Entretanto, sua energia vital é geralmente aplicada a outras pessoas (amigos, familiares, marido, filhos, etc.) e pouco em prol de si mesma. Essa doação das mulheres e conseqüente desgaste de energia vital a favor de outras pessoas acontece por meio de um processo denominado de servidão voluntária. A ideia de servidão voluntária, utilizada por Lagarde (2005), tem sua base nas ideias de Étienne de la Boétie²⁹. Em seus manuscritos, o autor refletiu sobre o modo como soldados e população

²⁸ Em sua concepção marxista: “Força de trabalho é a capacidade de realizar trabalho útil que aumenta o valor das mercadorias. A força de trabalho deve ser diferenciada do trabalho, que é o próprio exercício efetivo da capacidade produtiva humana de alterar o valor de uso das mercadorias e de acrescentar-lhes valor” (BOTTOMORE, 1988, p. 156).

²⁹ Étienne de la Boétie foi um filósofo francês, que viveu de 1530 a 1563, deixando diversos manuscritos, que mais tarde foram publicados por seu amigo Michel de Montaigne. Entre seus textos, está o “Discurso sobre a servidão voluntária” (2017), que serviu de base para que Marcela Lagarde o ampliasse, pensando na situação da *madresposa*.

serviam voluntariamente a um rei. Critica a construção do ideal de um homem como digno do respeito, devoção e até morte de seus súditos, pois, para ele, era absurda a possibilidade de um dia alguém se autodeclarar rei e ter todo apoio e suporte de círculos importantes de poder, como a Igreja, angariando conseqüente servidão voluntária das pessoas que estavam “sob proteção da coroa”. La Boétie (2017) analisa que:

É inacreditável como o povo, uma vez subjugado, deixa sua liberdade cair em tão repentino e profundo olvido que não pode ser instigado a reavê-la, servindo tão deliberadamente e com tal zelo que é como se não tivesse perdido a liberdade, mas sim ganhado a servidão. É verdade, que no início, serve-se por obrigação, por força da derrota; mas os que seguem servem sem pensar e fazem de modo voluntário aquilo que seus antecessores faziam compulsoriamente. É por isso que os homens nascidos sob jugo, alimentados e criados na servidão, cegos para outros horizontes, contentam-se em viver como nasceram, nunca imaginando dispor de outro bem ou outro direito senão aqueles que conhecem tomando como natural sua circunstância nativa. (...) Mas está claro que o costume, que em todas as coisas tem enorme poder sobre nós, não manifesta em nada tão grande virtude quanto ensinar-nos a servir e, tal qual conta-se de Mitridates, o rei que se acostumou a beber veneno, ensinar-nos a engolir e não achar tão amargo o veneno da servidão. Não se pode negar o grande poder da natureza sobre nós (...) Todavia, há que reconhecer que ela é menos influente do que o costume, pois o natural, por melhor que seja, perde-se se não for cultivado, ao passo que a criação molda-nos sempre a sua maneira, qualquer que seja, apesar da natureza. (LA BOÉTIE, 2017, p. 49-50).

Se nos utilizarmos da hermenêutica feminista para ler e interpretar as palavras do autor, é fácil imaginar a *madresposa* no lugar do “povo subjugado”, analisado por La Boétie. Ao fazermos a leitura desse trecho apresentado, no feminino, temos:

É por isso que as mulheres nascidas sob jugo, alimentadas e criadas na servidão, cegas para outros horizontes, contentam-se em viver como nasceram, nunca imaginando dispor de outro bem ou outro direito senão aqueles que conhecem tomando como natural sua circunstância nativa. (LA BOÉTIE, 2017, p. 49).

A servidão da *madresposa*, portanto, se revela por entregar sua liberdade ao cuidado do marido, filhos e parentes, mas, nessa relação, não se percebe perdendo a si mesma: sente-se ganhando com a servidão. Por sermos socializadas e ensinadas desde muito jovens a nos doar e amar aos outros, muitas vezes, não refletimos sobre o porquê de nossas ações, acostumando-nos e, por vezes, naturalizando o cuidado como ensinamento central. Como o rei, nos acostumamos ao veneno da servidão e ao abandono de nós mesmas, não sentindo o amargor desse processo, assim como as conseqüências para nossa existência, que nos tira a energia vital. Se somos educadas de modo distinto aos homens, se somos ensinadas a nos dedicar aos outros, enquanto os homens a se dedicar a si, onde ficam as lutas alcançadas para nos distanciar das ideias que nos ligam à natureza, à mulher como sexo biológico e como ser-para-o-outro, como

tanto rebateu Beauvoir (2016)? Como observa La Boétie (2017), quanto mais cultivamos e ensinamos os seres humanos, menos importa o que é ou não natural, pois a hegemonia cultural, que é ensinada e socializada, de modo a normatizar as pessoas, tem peso essencial sobre a natureza. Podemos lutar contra as normatizações que indicam a natureza da mulher como parte de sua essência, mas precisamos lutar, de maneira ainda mais resistente, contra a educação normatizadora dos papéis da mulher em sociedade. Por isso, acreditamos que, mesmo tendo consciência de que não somos apenas “sexo e corpo” e de sermos seres humanos em construção, as perguntas que cabem aqui são: seguiremos educando e socializando as meninas para que sigam servindo voluntariamente aos outros? Seguiremos cultivando o desgaste de vida da *madresposa*?

Tanto a servidão voluntária de La Boétie (2017) quanto a analisada por Lagarde (2005), apontam para o costume e às tradições sociais, como sendo o motivo por trás da servidão voluntária. Porém, entre as muitas mulheres que não se percebem na condição de doadoras de suas liberdades em prol dos demais, estão aquelas que não aceitam tal condição e se colocam, majoritariamente, como construtoras de si mesmas, combatendo a servidão, fazendo a pergunta: “mas por quê?”, e encontrando modos mais igualitários de dividir os cuidados e a vida com seus parceiros. Vivemos em uma sociedade que possui, ainda, em sua ideologia, a dominação masculina sobre a feminina, gerando uma dependência das mulheres para com os homens. Essa dependência demarca, como apontado por Lagarde (2005), uma característica de gênero das mulheres, sendo um dos mecanismos que promove a renúncia ao acesso das mulheres à liberdade. Porém, é importante salientar que essa dependência também possui outra faceta, ligada ao aspecto ontológico do ser humano, que precisa ser considerada. Como seres humanos em sociedade, somos interdependentes uns dos outros, de modo que, a dependência e parcerias são importantes. É assim que construímos relações dialéticas entre homens e mulheres, analisada por Lagarde (2005) como sendo relações de trocas interpessoais, geradas a partir de contradições, acordos e lutas por espaços de poder. Ao mesmo tempo em que muitas mulheres se percebem entregando sua energia vital a causas que não são suas e buscam parcerias igualitárias com os homens, de mesmo modo, muitos são os homens que se colocam nessa posição de parceria, no crescimento pessoal próprio e de vida de suas companheiras. O problema relativo à servidão voluntária, dessa forma, acarreta o fenômeno das mulheres propiciarem consentimento à opressão presente nessas relações de dominação.

A dominação pelo poder hegemônico, realizada em sua maioria pelos homens, e a dependência (social, emocional, política e financeira), vivenciada por grande parte das mulheres,

é a causa maior, dentro da problemática entre dominação e subalternidade, pois, se precisamos uns dos outros para sobreviver, como sociedade, mas, ao mesmo tempo, as relações de poder se caracterizam por um grupo (homens) que decide pelo outro (mulheres), então, temos relações de poder e de interdependência distintas, nas quais um grupo domina/explora o outro. Estando a dependência das mulheres relacionada à opressão, essa relação cria o que Lagarde (2005) conceituou como cativo. Em vista disso, quando a ausência de reposição de energias vitais se funde à servidão voluntária, tem-se a criação do cativo, que pode ser entendido, também, como opressão. Um dos cativos das mulheres é o da *madresposa*, que é impreterivelmente demarcado pelo gasto de energias vitais e servidão voluntária, tendo o amor romântico como justificativa. A vivência do cativo ocorre de modo dialético, sendo experienciado tanto como espaço de sofrimento como de felicidade, o que foi analisado por Lagarde (2005):

Para a maioria das mulheres, a vivência do cativo significa sofrimento, conflitos, contrariedades e dor; mas há cativas felizes. Em outras palavras, a felicidade feminina se constrói sobre a base da realização pessoal do cativo que, se atribui como expressão da feminilidade de cada mulher. Para além de sua consciência, valorização e de afetividade, e em ocasiões em contradições com elas, todas as mulheres estão cativas pelo fato de serem mulheres no mundo patriarcal (...) o cativo define politicamente as mulheres, e se concretiza na relação específica das mulheres com o poder, e se caracteriza pela privação de liberdade e opressão. (LAGARDE, 2005, p.36-37, tradução nossa³⁰).

Pelas forças de poder e dominação, o cativo nos impede, em vários aspectos, de termos autonomia e possibilidade de escolhermos e decidirmos, sem passar pelo espectro da dominação da sociedade patriarcal. Nosso cativo é expresso por nosso corpo, sendo ao mesmo tempo espaço de liberdade; expressa pela situação de classe, raça e sociedade a qual vivenciamos; e de aprisionamento, por não termos a viabilidade de nos construir em igualdade com os homens (BEAUVOIR, 2016; LAGARDE, 2005). Apesar de vivenciarmos o cativo da *madresposa*, passando pelas forças de poder e dominação masculinas, seria equivocado afirmar que não possuímos nenhum poder frente aos homens e à sociedade patriarcal. O jogo de poder social acontece de forma dialética e, ainda que oprimidas, também sabemos como dominar e aplicar certas forças de poder na relação com os homens. Essas forças são expressas de três modos: 1) as mulheres, ao se deixarem sujeitar, colocando-se como objetos para o dominador, por exemplo,

³⁰ Tradução nossa do trecho em espanhol: “*Para la mayoría de las mujeres la vivencia del cautiverio significa sufrimiento, conflictos, contrariedades y dolor; pero hay felices cautivas. En otras palabras, la felicidad femenina se construye sobre la base de la realización personal del cautiverio que, como expresión de feminidad, se asigna a cada mujer. De ahí que, más allá de su consciencia de su valoración y de su afectividad, y en ocasiones en contradicción con ellas, todas mujeres están cautivas por el solo hecho de ser mujeres en el mundo patriarcal. (...) el cautiverio define politicamente a las mujeres, se concreta en la relación específica de las mujeres con el poder, y se caracteriza por la privación de la libertad, por la opresión.*” (LAGARDE, 2005, p.36-37).

quando fazem o que os homens querem, realizam modos de ser mulheres esperados em sociedade; colocam-se como objetos e respeitam os homens como força de poder e dominação, obtendo, assim, “o que querem”, como passeios, presentes, atenção, prestígio, etc.; 2) o poder por meio de sua especialização, ou seja, pelas atividades que somente as mulheres podem realizar, como é o caso da gravidez, em que muitas mulheres conseguem espaços de poder com o marido e com a família por estar esperando um filho ou filha; e 3) a força de poder ocorre quando a mulher não se coloca na posição de subjugada e nem de especialista, quando, então, as mulheres se colocam para além dos estereótipos e buscam posicionar-se como seres históricos; por exemplo, ao nos aproximarmos dos movimentos feministas e quando produzimos argumentos na contracultura; ao conquistarmos direitos fundamentais; ao tomarmos consciência de relacionamentos abusivos e nos desvencilharmos deles, entre outros. A cada momento em que aproximamos a mulher, em sua particularidade, das mulheres como gênero, como grupo, alcançamos espaços mais visíveis nas relações de poder (LAGARDE, 2005).

Nas relações amorosas, as forças de poder e dominação também estão presentes e, como estão envolvidos sentimentos e expectativas, associadas ao amor da outra pessoa, as teias e os jogos de poder se tornam ainda mais complexos. Como o poder está ligado à capacidade de uma pessoa decidir sobre a vida da outra, no aspecto amoroso, geralmente é quem domina que também perdoa; quem julga é quem se coloca como modelo da relação ideal. Nessa posição, quem domina, sentencia, julga e perdoa os comportamentos que considera inadequados, acumulando poder ao longo do relacionamento. No caso amoroso, os exemplos são diversos, mas, basicamente, podemos pensar em quando: o homem diz que a mulher está confusa, que não compreende o que é dito por ele, que está louca. Desta forma, quando ela faz algo "errado", ele é quem tem o poder de perdoar, sendo que ela, então, passa a se compreender, ao longo da relação, como a errada e ele, como o bondoso; ela, como louca e ele, como a pessoa estável; ele, como a pessoa que aguenta o peso dos desatinos e ela, como o peso negativo do relacionamento. Trazemos aqui exemplos relacionados ao poder dos homens como dominantes em um namoro/casamento, ainda assim, compreendemos que o contrário é também possível. Mulheres podem ser as dominadoras de relações, colocando-se na figura de poder, enquanto que o homem, na de subjugado. Apesar disso, o papel mais recorrente é o primeiro, até pelo fato de vivenciarmos um período histórico demarcado pelo poder masculino frente ao feminino. Enfim, ao sermos educadas para entregar nossa liberdade na “mão” de um homem, para nos dedicarmos ao/por amor, para sermos as cuidadoras, em muitos casos, não percebemos essas

forças de poder que envolvem a relação amorosa e, ainda que também estejamos puxando o outro lado da corda e conseguindo dominar, em muito, seguimos dominadas, principalmente pelo viés amoroso.

A cultura do amor romântico é mais um modo de poder, criado pela própria humanidade, para, na maior parte do tempo, nos manter em posição inferior. E, em nosso entendimento e suspeita, o amor romântico está articulado ao cativo (gasto de energia vital e servidão voluntária), na base da construção da identidade da *madresposa*. Nesse contexto, espera-se das mulheres que elas cumpram o papel social do amor, representado e vivenciado como mães e esposas; logo, se espera que sejam simultaneamente *madresposas*, o que consiste em viver de acordo com a norma hegemônica, de “ser para” e “ser dos outros”. (LAGARDE, 2005). Geralmente, as maneiras de as mulheres agirem no mundo, como cuidadoras, ainda que não sejam mães ou esposas, não são diretamente percebidos pelas mulheres, ou seja, muitas não se veem ou não compreendem a *madresposa* como possibilidade de existir sem que haja casamento ou filhos. A norma social vigente é a de que, quando uma mulher casa, ela, então, passa a ser esposa de alguém; logo, quando tem filhos, passa a ser mãe e, então, sim, poderia configurar alguém que dedica seus cuidados ao relacionamento amoroso e ao cuidado com os filhos. O conceito de *madresposa* rompe com o ideário da norma e evidencia que mãe e esposa somos todas nós mulheres. Por isso, acreditamos na importância de conhecermos, de forma mais aprofundada, o conceito de *madresposa* para, assim, compreendermos quais são as forças de poder entre esse modo de ser mulher e a relação dela com a história do amor e das relações amorosas que levam à prática do cuidado.

2.1.3 A madresposa: o cativo permitido e viável

Na experiência cotidiana singular de ser mulher, quantas vezes pensamos em nós mesmas? Dependendo da classe social e da cor da pele, somada à condição de ser também mãe, talvez, pensar em si mesma fique ainda mais difícil de acontecer. Aprendemos a pensar nos outros, sejam eles nossos irmãos, pais, namorado, marido, filhas e filhos. Como mulheres, segundo Lagarde (2005), a maioria de nós, ao longo do dia, pensa nos outros muitos mais do que em nós mesmas. Aprendemos a ser para os outros, aprendemos a ser *madresposas*. Desse modo, o conceito apresentado neste subcapítulo nomeia e materializa toda a discussão deste e dos demais capítulos desta dissertação.

Para compreender o conceito de *madresposa*, passamos pela análise da servidão voluntária e da energia vital, apreendendo que a junção dessas duas culminam no espaço de

opressão das mulheres, denominado por Lagarde (2005) de cativos. O primeiro dos cinco cativos analisados pela autora é o da *madresposa*, sendo assim, é importante explicitar, de modo aprofundado, a categoria “cativo”, para melhor compreendermos as nuances que envolvem a opressão da *madresposa*. Cativo é categoria antropológica, que, para Lagarde (2005), significa estar nas mãos do inimigo; as mulheres, ao estarem social e historicamente nas mãos dos homens, estão privadas de liberdade, logo, em cativo. Suspeitamos que a definição de liberdade, apontada pela antropóloga mexicana, tenha como uma de suas bases a liberdade existencial, ou, no caso, a problemática da liberdade na vida das mulheres em comparação com a liberdade dos homens, já apontada por Beauvoir (2016). As opressões vivenciadas, de diferentes formas pelas mulheres, são analisadas como cativos, os quais mantêm mulheres em padrões de estereótipos. O cativo da *madresposa* é uma categoria que aponta o fato cultural, social e político de as mulheres serem privadas de liberdade no contexto patriarcal. Para a autora, somos cativas de modo literal, ao sermos privadas de liberdade, e cativas no sentido existencial, relativo ao viver para os outros (LAGARDE, 2005). Somos cativas pelo fato de sermos mulheres, e não usufruímos da mesma condição de liberdade dos homens. Por questões opressivas, que compreendemos ser uma condição de subordinação entre uma posição hegemônica, impondo-se frente a outros em posição considerada inferior, seja em relação a gênero, raça, classe, nacionalidade, entre outros. Em contrapartida, são livres aqueles que são dominantes em uma sociedade e cultura; e o são em comparação com as demais pessoas que não possuem suas mesmas características. São livres, pois conseguem exercer sua liberdade comparados a quem são seus objetos de dominação. Dessa forma, os homens brancos e ricos, são dominantes frente a mulheres de um modo geral (como no direito de ir e vir, por exemplo); mas, de outra forma, muitas mulheres brancas e burguesas são dominantes frente às mulheres negras e pobres (pelo fato de as brancas, no Brasil, terem mais oportunidades que as negras, no trabalho e formação, por exemplo). Os jogos de poder do cativo atingem não só a “dualidade” homem branco vs mulher (branca, negra, parda, etc.), mas as mulheres também podem ser fonte de poder e de dominação frente a outras mulheres e minorias. Ainda assim, a maior parte das mulheres está sujeita a ser cativa, não somente em relação à liberdade, mas por não terem a possibilidade de ser protagonistas como sujeitos históricos nos espaços sociais, políticos e culturais, de modo igualitário aos homens. Em nossa sociedade, a hegemonia e, conseqüentemente, a liberdade, ainda está nas mãos de homens brancos, ricos e heterossexuais. Com base no poder, estes são livres e dominam todos os que são opostos a eles (LAGARDE, 2005).

As mulheres vivenciam os cativeiros patriarcais não somente como grupo, mas também de formas individuais. Dependendo das situações sociais, como classe e raça, as opressões mudam e com elas a forma de vivenciar os cativeiros. As mulheres, apesar de certos avanços sociais, segundo Lagarde (2005, p.159, tradução nossa³¹), ainda são consideradas uma instituição política patriarcal “e tem funções específicas na reprodução dos gêneros, ou seja, de homens e mulheres. A mulher é uma instituição da sociedade civil, é uma instituição do Estado na sociedade, que reproduz o poder patriarcal”. Como exemplo, temos o controle das instituições religiosas e do próprio Estado, ao decidir sobre o controle do corpo das mulheres, como no caso da lei de criminalização do aborto. Com base no controle dos corpos das mulheres, o poder patriarcal se mantém e é reproduzido por nós, quando, por exemplo, perguntamos a uma mulher quando ela pretende se casar; ou quando não está em um relacionamento, dizemos que “vai ficar para a titia”; da mesma forma, depois de casada, a preocupação é quando terá filhos e que “tem que cuidar com a idade, pois, depois de certo tempo, fica mais difícil para mulher engravidar”. Como mulheres, somos cativas de nossos corpos, os quais, segundo nos contam, têm prazo de validade e devem servir aos fins patriarcais. Nas diversas situações, o modo de vida das mulheres, que dão base para seus cativeiros, se constroem em relação ao seu corpo. Para Lagarde (2005), o corpo das mulheres é o espaço do “dever ser”, da dependência vital, do cativeiro como forma de vínculo com o mundo e de estar nele. Seu corpo se conforma nesse ser mulher como ser social e como mulher em sua existência singular. Os cativeiros são espaços de opressão e liberdade. São liberdade, pois a mulher vive seu corpo e sua vida de modo pleno e total, ou seja, ela escolhe ser quem é, em sua possibilidade situada (pelo cativeiro), e são opressão, uma vez que, por definições históricas e sociais, as mulheres são oprimidas desde que nascem. Tal opressão, segundo a autora, não foi decidida, de maneira voluntária, nem pelas mulheres e nem pelos homens, mas pelas necessidades da sociedade patriarcal e de classes. O corpo das mulheres é o espaço do cativeiro, que tem como eixo central sua sexualidade (de e para os outros); a partir do corpo, Lagarde (2005, p.175) analisa cinco modos de ser das mulheres, que caracterizam os cativeiros pela: i) expropriação de seu corpo, sua sexualidade e subjetividade; ii) negação de sua consciência e possibilidade na definição de suas vidas; iii) impossibilidade de protagonismo na definição de seu ser e de outros grupos sociais; iv) sujeição das mulheres aos poderes encarnados pelos homens, pelas instituições e pelos *outros*; e v) subalternidade total de seu ser. Assim, Lagarde (2005) reflete que ser *madresposa* é um cativeiro

³¹ Tradução nossa do trecho em espanhol: “*patriarcal y tiene funciones específicas en la reproducción de los géneros, es decir de los hombres y de las mujeres. La mujer es una institución de la sociedad civil, es una institución del Estado en la sociedad, que reproduce el poder patriarcal*”. (LAGARDE, 2005, p.159).

construído ao redor de definições essenciais das mulheres, como sua sexualidade procriadora e sua relação de dependência vital, no tocante ao cuidado e amor aos outros, por meio da maternidade, da conjugalidade e do modo maternal com que cuidamos das pessoas ao nosso entorno. É nesse contexto de jogo de poder, de apropriação do corpo feminino e do amor das mulheres que surge a *madresposa*, o cativo que todas nós compartilhamos.

Ser mãe e esposa, para Lagarde (2005), é o destino esperado socialmente de todas as mulheres. Antes mesmo de nascermos, existe, anterior a isso, toda uma cultura que nos educa, de forma que possamos compreender que é “normal” e “natural” encontrar um homem para se casar e ter filhos. Simone de Beauvoir (2016) já apontava essa mesma lógica de construção da mulher como ser-para-o-outro, em sua ontologia. É por esse fato que ainda causam espanto as mulheres que se opõem ao casamento e, mais ainda, as que decidem não ter filhos. Independentemente de as mulheres serem ou não casadas, terem ou não filhos, todas configuram a *madresposa* simplesmente por serem mulheres, já que:

(...) a maternidade e a conjugalidade são esferas vitais que organizam e conformam os modos de vida femininos independentemente da idade, da classe social, da definição nacional, religiosa ou política das mulheres (...) As mulheres podem ser mães temporárias ou permanentes, para além de seus filhos – de amigos, irmãos, namorados, esposos, noras, genros, conhecidos, colegas de trabalho ou estudo, vizinhos, etc; são suas mães ao se relacionar com eles e cuida-los maternalmente. São esposas de seus esposos, mas também de seus pais, de familiares, de amigos, dos namorados, dos chefes, de professores, de colegas de trabalho, dos filhos; o são ao relacionar-se com eles em aspectos públicos e privados como se fossem suas esposas. (LAGARDE, 2005, p. 363-364, tradução nossa³²).

Para a autora, as mulheres podem maternar de maneira simbólica, econômica, social, imaginária ou afetiva, sendo que o cuidado maternal, ao qual se inclinam, de algum modo, passa despercebido. Quando tratamos de refletir sobre nossas próprias ações, percebemos que esses cuidados se tornam tão naturalizados que os vivenciamos como algo inerente às mulheres, como um comportamento inato, muitas vezes, denominado de “instinto materno”. Faz parte da construção social das mulheres aprender a ser mãe e esposa, pois meninas aprendem desde cedo a se doar e amar os outros. As mulheres aprendem a agir de forma maternal com as pessoas que

³² Tradução nossa do trecho em espanhol: “(...) *la maternidade y la conyugalidad son las esferas vitales que organizan y conforman los modos de vida femeninos independientemente de la edad de la clase social de la definición nacional, religiosa o política de las mujeres. (...) Las mujeres pueden ser madres temporales o permanentes además de sus hijos-, de amigos, hermanos, novios, esposos, nueras, yernos, allegados, compañeros de trabajo o estudio, vecinos, etc.; son sus madres al relacionarse en ellos y cuidarlos maternalmente. Son esposas de sus esposos pero también de sus padres, de familiares, de amigos, de novios de jefes, de maestros, de compañeros de trabajo, de hijos; lo son al relacionarse con ellos en aspectos públicos y privados como si fueran sus esposas*”. (LAGARDE, 2005, p. 363-364)

as rodeiam, seja com as amigas, amigos, irmãs, irmãos, parentes em geral, com as visitas que recebem, ou seja, o cuidado com as outras pessoas é o que as faz “mães” de quem participa de seu contexto social e pessoal. Nesse papel, a maioria das mulheres se sentem, de algum modo, realizadas, felizes, uma vez que contemplam as expectativas depositadas nelas, as quais envolvem ser a cuidadora, a amorosa, a *madresposa*. Ao se casarem, muitas vezes, tais comportamentos de cuidado e de se doar ao outro se tornam ainda mais presentes, o que faz com que a mulher busque transformar seu cativo em reino, visto que:

(...) a própria mulher julga que, casando, assumiu encargos de que não a dispensa sua vida pessoal; ela não quer que o marido seja privado das vantagens que teria encontrado associando-se a “uma mulher de verdade”: Quer ser elegante, boa dona de casa, mãe dedicada, como o são tradicionalmente as esposas. É uma tarefa que se torna facilmente extenuante. Ela a assume ao mesmo tempo por consideração para com seu parceiro e por fidelidade a si mesma: porque faz questão, já o vimos, de não falhar em seu destino de mulher. Será para o marido um duplo, ao mesmo tempo que será ela mesma; assumirá suas preocupações, participará de seus êxitos tanto quanto se interessará pela sua própria sorte e por vezes até mais. Educada no respeito à superioridade masculina, é possível que julgue ainda que cabe ao homem ocupar o primeiro lugar; por vezes teme também, o reivindicando, arruinar o lar; indecisa entre o desejo de se afirmar e o de se anular, fica dividida, dilacerada. (BEAUVOIR, 2016 [II], p.519).

Não afirmamos, com isso, que as mulheres se encontram em posição de vítimas de si mesmas e da sociedade. Para Lagarde (2001), a tensão entre ser mãe, esposa e profissional é uma realidade na vida de muitas mulheres na modernidade; constatar o cativo da materno-conjugalidade é uma oportunidade de refletirem sobre a construção social e patriarcal que ainda as oprime. Parece-nos que é a partir da reflexão sobre a condição e situação desse modo de ser mulher que podemos buscar transcender e mudar os destinos apresentados pela sociedade. Tampouco, queremos alegar que ser *madresposa* é condição destrutiva ou paralisadora, na situação de ser mulher. “O objeto ao qual se aplica o trabalho da *madresposa* é o ser humano, (...) consiste também (...) ao longo da vida, cada dia, em humanizar o ser humano em sua cultura, em sua época, de acordo com seu gênero, com sua classe, grupo e tradições” (LAGARDE, 2005, p.366, tradução nossa³³). Essa é uma das funções sociais mais importantes das mulheres, mas que também é, frequentemente, depreciada. É uma função ensinada e esperada de nós, mulheres, o que nos deixa a oportunidade de refletir sobre os papéis das mulheres em sociedade e como os aprendemos ao longo da vida. Se todas somos *madresposas*, já que somos ensinadas a cuidar das pessoas de nosso convívio, então, somos todas responsáveis

³³ Tradução do trecho em espanhol: “El objeto sobre el que se aplica el trabajo de la *madresposa* es el ser humano. (...) consiste también (...) a lo largo de la vida, cada día, en humanizar al ser humano en su propia cultura, en su época, de acuerdo con su género, con su clase, grupo y tradiciones.” (LAGARDE, 2005, p.366).

pelas mudanças e pelas manutenções que envolvem ser essa cativa, ainda que, reiteradas vezes, nem cheguemos a perceber que somos.

As definições aqui apresentadas, seja pela antropologia e conceitos de Lagarde (2005), ou pela ontologia de Beauvoir (2016), dizem respeito à aprendizagem da *madresposa*. De modo voluntário e com amor, a maioria de nós se coloca à disposição dos demais; com isso, sentem, em muitos casos, satisfação. Uma palavra de afeto, um agradecimento, um olhar carinhoso, preenche nosso ser e faz com que a função social da *madresposa* se cumpra. Fortalece a sensação de missão cumprida e de ser merecedora de um lugar “de destaque” no seio da sociedade; enquanto isso, ao passo que a *madresposa* se satisfaz, nossa energia se vai. É a partir do aprendizado do amor romântico e do ser-para-o-outro que vamos construindo essa mulher denominada por Lagarde como *madresposa*, a mulher que todas nós, de certo modo, compartilhamos, e a qual, ainda, ensinamos a ser às meninas. Ser mãe e esposa é a expectativa da sociedade patriarcal em relação às mulheres e seus corpos. Por isso, ser *madresposa* é o cativo permitido e viável para as mulheres, pelo qual muitas ganham “poder” e “respeito” social. Diante das demais possibilidades em ser cativas (presas, putas, freiras e loucas), o espaço destinado à *madresposa* é o da expectativa da manutenção da sociedade patriarcal, uma vez que os demais cativos não dão conta de suprir as necessidades do patriarcado/capitalismo.

Aprender a ser *madresposa*, ao contrário de aprender a ser homem, implica em se dedicar ao trabalho, a casa, aos amigos e amigas, aos familiares e, em meio a isso, a si mesma. Como apontado anteriormente, nos dedicamos aos cuidados materiais e afetivos das pessoas próximas, de modo voluntário; em muitos casos, sem nos questionar sobre os porquês disso. Servir aos demais e gastar nossa energia vital em prol dos outros nos deixa pouco espaço para (re)criarmos a nós mesmas, o que dificulta nossas tentativas por igualdade no mundo do trabalho e na vida em sociedade. Esses são apenas alguns exemplos das consequências, na vida das mulheres, de uma educação voltada a ser *madresposa*, construção baseada em uma educação para o amor aos outros. Ao tomarmos consciência de nossas atitudes diárias, talvez, muitas de nós iremos nos identificar como cuidadoras e doadoras de nossa energia, por meio da servidão voluntária, às pessoas de nosso convívio próximo. Essa entrega só é possível pelo aprendizado do amor romântico, que ensina às mulheres o caminho da doação. A história da humanidade é também a história que construímos e que deixamos para as futuras gerações; entre elas, encontra-se a história das relações amorosas. O amor e o amar passaram por diversas transformações ao longo da história. E quase sempre o amor se manteve como forma de controle social, um entre tantos, da vida das mulheres, o que discutiremos nas seções a seguir.

2.2 Amor e relações amorosas: uma breve construção histórica

O amor é um sentimento natural do ser humano ou é construído socialmente? Qual a relação entre o amor e as mulheres de hoje? De que tipo de amor estamos falando? Essas são algumas perguntas que podemos nos fazer ao iniciar o estudo sobre o amor; questões que já foram levantadas por algumas estudiosas do tema, como a psicanalista Regina Navarro Lins (2013), em “O livro do amor”, e a antropóloga Mari Luz Esteban, em conjunto com Rosa Medina Doménech e Ana Távora Rivero (2005), em “*Por qué analizar el amor? Nuevas posibilidades para el estudio de las desigualdades de género*”. Questionamentos em torno da temática amorosa surgem principalmente por ser um assunto amplo, de diversas possibilidades e, em muitos casos, envolto em idealizações mágicas, como as retratadas em filmes ou livros de romances. Os diálogos desses filmes, livros e poesias românticas geralmente posicionam o amor como o aspecto mais importante da existência humana. No entanto, culturalmente, o amor é muito mais importante para as mulheres, visto que é parte da nossa construção de identidade. Para as mulheres, o amor é a definição de ser quem se é e culturalmente ensinam às mulheres a serem seres humanos para o amor, sendo assim, não apenas escolhem amar, mas são construídas para o amor (LAGARDE, 2001).

Uma grande parte das mulheres já sonharam em encontrar o grande amor de suas vidas e, por esse fato, empenham muito de seu tempo e energia vital dedicando-se aos homens, o que faz com que deixem de designar mais tempo a si mesmas, como lembra Simone de Beauvoir (2016). Entretanto, buscando esse ideal, as mulheres perdem a oportunidade de criações outras para além da vida em torno de realizar o sonho do amor perfeito. Essas são questões que exploramos com o intuito de tecer aproximações entre os relacionamentos amorosos e as questões de gênero, especialmente, em relação à construção da *madresposa*. Se mulheres foram/são educadas para o amor, ao passo que os homens foram/são educados para a guerra, trabalho, aventuras, talvez, essa seja uma das questões para que tenhamos certas desigualdades de gênero na experiência amorosa. Se existe uma educação para o amor, acreditamos que ela se molda e se transforma dependendo do período histórico, do lugar e da cultura de uma época. Consideramos o amor um fenômeno cultural, político e socialmente construído a partir de seu tempo histórico e parte de um processo educativo.

A forma de amor, sobre a qual nos dedicamos neste trabalho, não retrata o amor fraternal entre pais e filhos, tampouco o amor entre irmãos, amigos ou o amor por animais de estimação, a viagens ou à profissão. Entre as diversas formas de amor, analisamos, especificamente, as relações que envolvem o amor entre casais, por vezes, denominado de amor romântico. Ao

longo deste subcapítulo, realizamos uma breve análise da construção amorosa e suas mudanças, com o passar dos anos, culminando na criação do modelo de amor que conhecemos atualmente.

Nosso intuito não é nos aprofundarmos na conceituação do amor, nem analisá-lo detalhadamente em cada era/época, mas discuti-lo de modo a apresentar, brevemente, suas mudanças ao longo dos anos e a relação entre as questões amorosas e a construção das mulheres em torno desse fenômeno. Nosso objetivo é demonstrar que o amor e as relações amorosas são construídos pelas pessoas, social e historicamente, passando rapidamente por alguns momentos importantes para a história do amor, na tentativa de nos distanciar do ideal de amor mágico e a-histórico. Ao analisar o amor como construído e passível de mudança, podemos pensar em um futuro no qual as relações amorosas possam ser construídas para além das disparidades de gênero, caminhando para um modo de amar menos sexista. Apesar de compreendermos que a História não segue uma construção linear, assim como não existe uma “história única” sobre fenômenos e povos (ALMEIDA; OLIVEIRA, 2014), mas que são construídos como parte de sua época e de sua cultura, nossa discussão segue uma linearidade apenas para facilitar a compreensão da passagem do tempo, bem como da maneira como o amor foi sendo construído e desconstruído, por diversas vezes, ao longo dos anos.

Considerando o amor a partir de uma perspectiva histórica, temos que a experiência amorosa se transformou e assumiu formas distintas até chegar a ser como a conhecemos e vivenciamos nos dias de hoje. Na maior parte de sua historicidade, as relações amorosas foram um contrato entre pessoas com objetivos de procriação ou de manutenção de bens e da sociedade, e não um ato de amor. Acredita-se que a vivência do que chamamos de amor já era experienciada desde a Pré-História, porém, para Regina Navarro Lins (2013), o período compreendido como Paleolítico foi demasiadamente longo, mais ou menos 2,5 milhões de anos, o qual não trazia muitas informações para a concretude ao estudo do amor, sobretudo, por ter sido um período marcado pela luta à sobrevivência. O que sabemos são resquícios de interpretações sobre uma era em que os seres humanos entendiam o vínculo sexual e a procriação como funções distintas, visto que a relação entre os homens e a procriação só seria constatada milhões de anos depois. O que se entendia, no período Pré-Histórico, era que o nascimento de uma criança era função da mulher, estando ligada aos “poderes da natureza”. A vida e a morte de seres humanos era compreendida em consonância com o que observavam no mundo ao seu redor, ou seja, se as plantas e animais nasciam e morriam por causa dos “poderes da natureza”, com os humanos não seria diferente. Sobre a sociedade em si, a ideia de casal ou casamento não existia, visto que tudo era dividido e parte do grupo; portanto, cada homem e

cada mulher pertenciam igualmente a todos os homens e todas as mulheres. Já as crianças, eram criadas como sendo responsabilidade e pertencentes a todo o grupo (LINS, 2013). A ideia da coletividade e de comunidade se fazia central, nesse período da história; de mesmo modo, as relações entre homens e mulheres, pois não havia um pensamento de propriedade privada ou de posse sobre as questões materiais e pessoais. A vida e as experiências vividas eram responsabilidade do coletivo.

O período Homérico, datado por Lins (2013) como os séculos XII a VIII a.C., marca um momento de mínima liberdade na história das mulheres. Na Grécia, lhes era proibida a participação em cerimônias e banquetes, bem como o exercício das políticas se restringia à influência na vida de seus companheiros, sendo ouvidas por eles. Apesar dessa evidência histórica aparentar um início de uma relação entre casais, a realidade era que os casamentos ainda eram decididos e acertados entre homens, sem o consentimento das mulheres. Elas eram tratadas como propriedade e, por causa disso, muitos homens ricos acumulavam mulheres para trocá-las, vendê-las e escravizá-las, da mesma forma que muitas eram entregues com o intuito de serem estupradas ou mortas, como forma de amenizar as rixas entre inimigos (LINS, 2013). Esse momento da história grega demarca a controvérsia com respeito às mulheres, visto que, ao passo em que eram ouvidas pelos maridos, ainda assim, a grande maioria era considerada objeto sexual e de troca. A posição social de mulheres e escravos não estava tão distante uma da outra; considerados as mazelas da população, ficavam “nas mãos” e ao dispor das decisões dos homens de poder. Todavia, os primeiros contos e mitos, conhecidos por nós, sobre o amor, surgem durante a Grécia Clássica, período que consiste entre os séculos V e IV a.C., quando os gregos passam a discutir sobre os temas amorosos, a estudá-los e a trazer seus sentimentos com relação ao prazer e sofrimento amoroso.

À medida em que a sociedade grega passa da vida em tribos (coletivo) para a vida em cidades-estados, fato que se efetiva após o período homérico, as relações humanas se transformam. E, com isso, apesar de os gregos ainda exaltarem as conquistas e o sentimento amoroso, a maioria dos homens, como analisa Lins (2013), só sentia o prazer do amor com prostitutas e jovens rapazes. Pequenos grupos passam a coabitar em espaços menores, como as casas, iniciando um processo que lembra o que temos na atualidade. O que antes era dividido entre todo o grupo passa, aos poucos, a ser repartido pelos pequenos grupos que dividem a casa. As tarefas também se dividiam entre eles e as mulheres começam a se responsabilizar mais pelo cuidado dos filhos. No que condiz à vida entre os casais, homens e mulheres não mantinham uma relação amorosa, mas de divisão de tarefas e de procriação. As mulheres, segundo Lins

(2013), eram consideradas intelectualmente incapazes e as únicas que possuíam o interesse dos homens poderosos eram as chamadas “hetairas”, mulheres treinadas para que fossem sexuais e consideradas intelectualmente “interessantes”. Da mesma forma, o amor entre homens era valorizado e muitas relações com laços amorosos consistentes aconteciam entre jovens rapazes e homens mais velhos. Para os homens gregos, relacionar-se amorosamente com outros homens trazia consigo a vantagem de conversas de mesmo nível intelectual e o prazer de vivenciar a vida sexual ao lado de jovens rapazes no desenvolvimento de sua virilidade. Os gregos acreditavam que as mulheres, em sua maioria, eram demônios e muitos de seus mitos retratam tal visão. O casamento era visto como um fardo e os homens gregos se casavam apenas por obrigação e não por amor; já as esposas, tinham a função de servir aos maridos. Como analisado por Franco Cambi (1999), no espaço familiar, a mulher era mãe e esposa, ainda que socialmente invisível. Para o autor, as mulheres eram submissas primeiro ao pai e depois ao marido. Suas funções públicas eram os funerais (no preparo e nos lamentos fúnebres), na partida ou chegada do guerreiro (marido) e para coros ou danças nas festividades; já na vida cotidiana, seu espaço é o da casa, onde geralmente seu trabalho era o de tecelã, das roupas de filhos e marido, além dos demais cuidados domésticos (CAMBI, 1999). Apesar disso, o período da Grécia Clássica foi importante na qualidade de ser um dos primeiros momentos, ou o mais conhecido, da humanidade a se pensar e escrever sobre o amor.

Considerada como a primeira história sobre o amor, *O Banquete*, de Platão, relata um jantar no qual o tema da noite era que os convidados falassem abertamente sobre suas teorias com relação ao amor. Uma delas, talvez aquela que mais se relacione com uma ideia atual sobre o tema, é descrita por Aristófanes, ao proferir que, no início dos tempos, existiam três gêneros: masculino, feminino e andrógino. Esses seres andróginos possuíam duas cabeças, quatro braços, quatro pernas e suas genitais duplicadas. Sentindo-se poderosos por sua condição, preparam uma rebelião contra Zeus, que imediatamente os separa ao meio; a partir desse momento, as partes, angustiadas por estarem separadas, passam o resto da existência procurando um modo de se tornarem unificadas novamente (KONDER, 2007). Além dessa, outras três concepções importantes para a temática amorosa aparecem nessa época, sendo: *Eros*, *philia* e *caritas*. O primeiro, proveniente do pensamento platônico e relacionado ao sofrimento de amar, muito próximo à ideia de amor romântico que vivemos atualmente; o segundo, relaciona-se com o ideal aristotélico, sendo o partilhar com o outro, a troca e o bem querer; já o último, está mais próximo da ideia cristã de fazer o bem aos demais (OLTRAMARI; GROSSI, 2010). Esses são alguns exemplos das discussões e conceitos gregos sobre o amor, que ainda ressoam na filosofia,

religião e ciência na atualidade. O período da Grécia Clássica foi importante para o estudo do amor, justamente por ter deixado os primeiros grandes escritos, ou os mais conhecidos e difundidos, sobre o tema amoroso. Apesar dessa vivência de amor ser diferente de nossa experiência atual, carregamos muito da cultura eurocêntrica em nossos modos de amar. Livros, filmes, novelas, entre outros, ainda refletem muito do ideal platônico do sofrimento ao amar e da ideia de os amantes fundirem-se, tornando-se um só.

Do período grego para o romano, Lins (2013) aponta que algumas sutis mudanças aconteceram no campo das relações amorosas, no início dos anos de 146 a.C., ao século III d.C. As mulheres começaram a participar de jantares sociais com seus maridos, o que antes era permitido apenas aos homens, e o casal estava ligado pela sobrevivência. Enquanto os homens saíam para prolongadas batalhas, eram as mulheres que cuidavam da casa, do campo e dos filhos. A liberdade das mulheres seguia cerceada frente aos homens, já que delas se esperava submissão e fidelidade. Sobre o casamento, a autora discorre que era permitido apenas para a aristocracia, com o ideal de perpetuar os bons cidadãos. Os mais de dois milhões de escravos não tiveram permissão para se casar até meados do século III d.C. Na relação entre mulheres e homens casados, as esposas apanhavam constantemente e alguns homens machucavam menos suas esposas apenas por respeito ao pai e ao dote que ela possuía (LINS, 2013). Os rituais de conquista, considerados românticos pelos romanos, aconteciam mais na cidade, sendo, por exemplo, os homens segurarem o espelho para que suas esposas se penteassem ou desamarrar as tiras de suas sandálias. Por outro lado, segundo Lins (2013), no campo, fazer a corte à moça significava empurrá-la para um canto, estuprá-la e depois casar-se com ela. Sobre os relacionamentos entre homens, a mudança cultural e de comportamento dos gregos para os romanos foi que se os primeiros buscavam o amor e intelecto entre pares, os segundos tinham um interesse mais sexual que romântico. Entre os homens romanos poderosos, muitos eram os que seduziam ou compravam jovens rapazes para satisfazer seus prazeres. Já o amor ou a relação sexual entre as mulheres era proibida, considerada como libertina, anormal e vergonhosa, geralmente, associada a algum distúrbio ou doença com sintomas de masculinidade.

Com a difusão do cristianismo, segundo Cambi (1999), houve uma grande mudança na célula familiar. As relações entre mãe, pai e filhos passam a ser embasadas em termos de “amor” e não apenas de “autoridade”, em que o pai se evidencia como o guia da família e mais amoroso, diferentemente de antes, quando os filhos tinham um vínculo com o pai mais parecido à de um mandatário. O papel da mãe se torna ainda mais amoroso e afetivo, pois é ela quem apoia, quem socorre. Desta forma, segundo o autor, as relações entre pais e filhos se tornam mais íntimas e

afetivas. A família cristã é pautada pelo ideário da Sagrada Família, que representa o amor como bem maior, ainda que, de modo velado, continue a ser uma família patriarcal e embasada na autoridade (do marido sobre a mulher e filhos). Para Cambi (1999), o cristianismo tem papel importante no que tange a uma revolução cultural, em relação ao papel e visão da mulher, que, apesar de contraditório (por oscilar entre a mulher pecadora/demoníaca, representada por Eva, ou pela mulher angelical, virgem, na figura de mãe, como Maria), sublinha a ideia da mulher em igualdade com o homem (aos olhos de Deus) e coloca a mulher como papel constante na vida e história religiosa. É com o cristianismo que as mulheres aparecem como presença marcante, ainda que submissa, na história da sociedade ocidental, já que, até então, permaneciam no espaço da invisibilidade (CAMBI, 1999). Contudo, como observa Lins (2013), o dever das mulheres, no espaço familiar, ainda era o respeito aos maridos e a compreensão de que eram inferiores a eles no casamento, união que começou a tomar a forma mais próxima ao que temos atualmente, sendo considerado um contrato mútuo. Diante disso, a autora analisa que, com o cristianismo, a promiscuidade e traição por parte de qualquer um dos cônjuges seriam punidas de forma igualitária, perante aos olhos de Deus. O sentido do amor ligado à religião se torna cada vez mais presente com o passar dos anos, tornando amor e sexo como duas realidades opostas. O amor deveria ser destinado apenas a Deus; já o sexo, era relacionado aos prazeres carnis. As relações homossexuais, anteriormente vividas livremente entre os homens romanos, passaram a ser punidas e compreendidas como pecado demoníaco.

Ao longo dos séculos V ao XV, caracterizado como o período da Idade Média, Lins (2013) descreve que o casamento e as relações entre casais não eram regidos pelo amor, mas por algo próximo à amizade. Ao final do século XI, o amor recíproco, entre homens e mulheres, passa por transformações, que levam ao início do entendimento do amor conjugal como uma possibilidade. Essa compreensão só é possível, visto que a sociedade começa, aos poucos, a separar a ideia do amor a Deus e o amor entre casais. Esse modo de entender as relações entre os gêneros começa a fazer sentido a partir da experiência do “amor cortês³⁴”, o qual se iniciou como um jogo, principalmente entre nobres, em que se realizavam poemas e trovas para a conquista da mulher amada. Como o espaço do casamento era destinado à procriação e à manutenção de bens, não existindo a ideia de amor recíproco, as trovas e cantos eram destinados a mulheres fora do casamento, consideradas “damas impossíveis” para vivenciar um amor carnal. “O amante aceitava o adultério como consequência do triunfo do amor, e vacilava entre

³⁴ Segundo Nilton Mullet Pereira e Rejane Barreto Jardim (2015), o amor cortês é um discurso amoroso que emergiu da poesia lírica dos trovadores provençais e escrito em língua d'oc (língua vernacular da região do Languedoc, sul da França), entre os séculos XI e XII, difundido por toda a Europa Medieval.

a preocupação de saber quanto tempo levaria para conquistar sua amada e a crença obstinada de que a paciência seria recompensada, afinal” (LINS, 2013, p. 196). Para Nilton Mullet Pereira e Rejane Barreto Jardim (2015), o amor cortês é uma forma amorosa complexa, podendo ser compreendido somente no interior das relações sociais e culturais da Europa da Idade Média. É uma relação amorosa estranha e, ao mesmo tempo, produto da situação histórica e singular do feudalismo no sul da França e do novo contexto urbano e burguês da Europa Cristã. Com o tempo, o que era um jogo entre nobres começou a fazer parte do cotidiano dos homens das classes médias, que se divertiam com a possibilidade e o gosto pela conquista, destinada às mulheres de classes mais altas, o que tornava o desafio ainda maior (LINS, 2013).

Inicialmente parte da rotina dos homens, o amor cortês foi considerado por muitos anos apenas diversão. Segundo Lins (2013), foi com Leonor de Aquitânia³⁵, uma das mulheres mais poderosas e importantes da Idade Média, neta de Guilherme IX³⁶, duque de Aquitânia e conde de Poitiers, tido como o primeiro poeta trovador, que o amor cortês passou a ser vivenciado como um estilo de vida. Leonor levou o amor cortês da Provença até as cortes da França e Inglaterra. Ela, e depois, sua filha Maria de Champagne, realizavam encontros nas cortes, nos quais ensinavam a rapazes e moças maneiras à mesa, literatura, filosofia, sendo que, em meio a esse espaço, havia músicas, jogos e teatros, todos com o objetivo de falar e vivenciar o amor cortês como parte do cotidiano; em vista disso, aos poucos, ocupou lugar de relevância nas cortes europeias (LINS, 2013).

A vivência do amor como prática cotidiana e a possibilidade de aprender a se relacionar de modo amoroso são heranças do amor cortês. A experiência do amor cortês passou a fazer parte da rotina das pessoas da corte, apresentando um vislumbre da viabilidade de amor entre marido e mulher. Para Cristina Daniel Álvares (2005), essa vivência do amor cortês não surgiu por acaso, pois, no decorrer do século XII, a sociedade medieval se debateu com o problema do casamento, considerado o campo privilegiado da estruturação de uma nova forma de vida (que começava a se transformar com a disseminação do cristianismo), implicando uma

³⁵ Leonor, duquesa da Aquitânia por direito próprio, primeiramente casada com o rei da França, divorciada deste e casada com o rei da Inglaterra, Henrique II. Sendo poderosa por seu próprio direito, Leonor nunca aceitou a autoridade e os casos extraconjugais do marido. Na década de 1170, instigou uma revolta dos filhos contra o pai. Henrique perdoou os filhos, mas manteve Leonor presa por dezesseis anos. Quando Henrique morreu, em 1189, seu filho Ricardo Coração de Leão subiu ao trono inglês. Ricardo era o filho favorito de Leonor e estava mais interessado em participar das Cruzadas na Terra Santa do que em governar a Inglaterra, que deixou nas mãos de sua mãe. Após anos de conflitos e ostracismo, Leonor finalmente teve, por causa do filho, a oportunidade de governar a Inglaterra (SANTOS-SILVA, 2016).

³⁶ Guilherme IX deixou 11 cansos (poema amoroso do trovador), que misturam escárnio e elementos da lírica amorosa trovadoresca. Dessas 11, segundo Alfred Jeanroy, a número 10 é a que representa o nascimento da lírica cortês (PEREIRA; JARDIM, 2015).

redefinição da relação entre homens e mulheres (e, conseqüentemente, entre marido e mulher). O amor cortês, para Pereira e Jardim (2015), trava uma disputa de forças e avança contra o terreno rígido da moral cristã, definida pelo casamento, sendo considerado sacramento e mais um espaço de controle da Igreja sobre homens e mulheres. O amor cortês, ainda sob análise de Pereira e Jardim (2015), teve sua existência considerada “profana” e, dessa maneira, autônoma, não se tratando do amor baseado em Deus, mas de um amor humano. O ideal da conquista, baseado na busca por “damas impossíveis” e fora do casamento, foi, segundo os autores, tanto uma forma de negar o casamento quanto uma forma de amor adúltero. O romance, as trovas e os jogos de amor cortês fornecem modelos de interpretação dessa mutação social. Portanto, se o romance é cortês, é porque valoriza o bem-dizer como o princípio que rege e regula uma nova ética sobre os gêneros. Para Álvares (2005), esse modelo de amor inicia a construção da possibilidade de o casamento ser regido e baseado no amor entre os cônjuges.

Do período da Renascença em diante, o amor e os modos de se relacionar amorosamente foram se aproximando do que conhecemos como “amor romântico”. Retratado na literatura, como em *Romeu e Julieta* de Shakespeare, a possibilidade de um casal se casar por amor começa a se propagar no período renascentista. Não apenas nobres, mas principalmente o burguês médio, que não tinha tempo e nem dinheiro para viver as aventuras do amor cortês, passaram a ver, no que mais tarde seria chamado de amor romântico, a alternativa de viver o amor em sua casa, com sua esposa. A construção histórica do casamento por amor traz mudanças às relações sociais, especialmente à relação amorosa entre homens e mulheres; contudo, ele só passa a ser vivenciado como prática social a partir do século XIX (LINS, 2013).

Com esse breve histórico, nossa intenção foi a de demonstrar como, ao longo dos séculos, o que se entende por amor foi sendo construído e transformado, em consonância com as mudanças sócio-históricas, de forma a termos alterações na compreensão do sentido da vivência amorosa. O fenômeno do amor e as experiências amorosas são parte de seu tempo, de sua cultura e história, não efetivando uma vivência isolada ou natural do ser humano. Queremos apontar a importância de compreender essa construção histórica como sendo moldada por um entendimento eurocêntrico de mundo e, em sua maioria, contada por homens.

Diante disso, não deve ser tomada como uma “história única” sobre o fenômeno amoroso. Por sermos um país colonizado, acabamos “vulneráveis a uma história europeia e suas representações” (ALMEIDA; OLIVEIRA, 2014, p. 47), reproduzindo e estudando apenas esse viés da história. Anterior à colonização, já havia uma história das relações humanas e amorosas sendo contada em nosso país e, da mesma maneira, após a colonização, as formas de se

vivenciar o amor no Brasil colônia não eram as mesmas da Europa, descritas acima. As aproximações com a realidade trazida e mesclada com o desembarque dos colonizadores existiam, mas, tinham suas próprias nuances, regras e problemáticas de um lugar próprio, com história própria, já vivenciada antes da colonização. Ainda assim, carregamos muito da história e do modo europeu de compreender e viver o amor. Da mesma maneira, as mudanças nas relações amorosas levaram à concretização do modelo que vivenciamos atualmente, denominado de amor romântico, tendo como figura principal a mulher, como doadora de amor. A seguir, abordaremos com mais detalhes como efetivou-se a construção e manutenção desse “modelo” de amar.

2.2.1 Amor Romântico e a problemática de um amor que aprisiona

A vivência do amor cortês, principalmente durante os séculos XII e XIII da Idade Média e os romances pautados no ideal de impossibilidade da concretude do amor, que permearam a Renascença, constroem a possibilidade de a sociedade europeia iniciar um novo processo e modo de amar. Essa mudança é construída aos poucos, visto que, como debatido por Anthony Giddens (1993), na Europa pré-moderna (século XVII), a maior parte dos casamentos ainda era contraída por causa da situação econômica e não pela atração mútua do casal. O beijo, a carícia e outras formas de afeição física eram raras entre os casais. Para o autor, uma mudança ocorre quando a sexualidade casta do casamento cristão e o caráter erótico e extraconjugal, proposto desde o amor cortês, se mesclam no chamado “amor romântico”, que começa a marcar sua presença a partir do final do século XVIII. A ideia de amor, como parte da construção do casamento entre homens e mulheres, inicia-se, segundo Lins (2013), como um movimento de ruptura da classe burguesa ocidental, com a norma que conceituava o amor como vivência externa ao casamento (amor cortês). A ascensão da família burguesa, como analisado por Pretto (2003), trouxe um maior investimento no amor romântico, caracterizando uma privatização dos sujeitos e gerando uma nova organização na vida a dois. O amor romântico introduziu a ideia de uma narrativa para uma vida individual, inserindo o “eu e o outro” em uma narrativa pessoal, sem necessidade de ligação particular com os processos sociais mais amplos. Assim, inicia-se o processo do ideal de uma vivência amorosa particular entre os apaixonados, na qual não haveria a interferência de nada e de ninguém em seu “projeto amoroso”. O início do amor romântico, segundo Giddens (1993), coincide com a emergência da novela, conectando-o, então, a uma forma de narrativa recém-descoberta. No início do século XIX, os casamentos seguiram sendo arranjados, geralmente, entre o pai e o futuro marido; porém, o casal passou a ter a

possibilidade de se conhecer e conviver antes do casamento, objetivando que se apaixonassem (LINS, 2013). Tais mudanças no modo de realizar os casamentos oportunizaram aos noivos que convivessem um tempo juntos; dessa forma, passa, segundo Giddens (1993), a construir em torno do amor romântico a idealização entre a liberdade e a autorrealização. O elemento do amor sublime começa a predominar o sexual e a assumir novo sentido frente aos homens e mulheres, que passam a distinguir um ao outro como possuidores de algo “especial”.

Com a perspectiva de os noivos “flertarem” antes do casamento, as cartas passam a ser o meio de diálogo e de tentativa de enamoramento dos futuros casais. As escritas, começam a ser carregadas de sentimentalismo, geralmente, enfatizando a mulher como sinônimo de anjo celestial, imagem da pureza e os homens como cavalheiros apaixonados. Ao longo do século XIX, são escritos diversos manuais epistolares³⁷, facilitando a comunicação entre os amantes. Os modelos de cartas, trazidos pelos manuais, continham muitas das normas sociais, servindo, também, de reguladores entre as relações amorosas, seguindo as regras para a corte e a conquista. Os manuais eram dirigidos principalmente aos homens, para que fossem os primeiros a escrever; os modelos de respostas eram destinados, em sua maioria, às moças. Um exemplo de resposta, contido nesses manuais, é compartilhado por Maria Helena Câmara Bastos (2006), no modelo de carta de alguém que não recebeu “resposta de sua carta de declaração de amor”:

Senhora. Acaso sou tão desditoso que Vm. reputasse ofensa a oferta que do coração meu lhe fiz? Ou antes incorri a indignação de Vm.? Oh! Suplico-lhe, senhora, queira soltar-me do cruel desassossego que me causa seu silêncio, silêncio para mim pior que a mesma morte. (BASTOS, 2006, p.5-6, grifos do original)

As cartas demonstram o sentimentalismo que fez parte do início da prática cotidiana do amor romântico e nos ajuda a entender a construção do lugar da mulher e do homem no processo da conquista, em que o último é quem deveria dar o primeiro passo, visto que os manuais epistolares eram direcionados à escrita do homem. O papel da moça devia estar relacionado à passividade e à expectativa pela carta de amor, para, só então, responder ao admirador. No processo vivencial do amor romântico, como no uso das cartas cheias de sentimentalismo, como apontado por Lins (2013), o amor passava a ser entendido como uma vivência mística e de impossibilidade de racionalização, já que o que importava era sentir o amor e não pensar (racionalizar) o amor. Para Maria Angela D’Incao (1989), a vivência inicial do amor romântico era parecida a uma epidemia que contagiava as pessoas, que passavam a suspirar e a sofrer no

³⁷ Manuais destinados a ensinar os princípios básicos para a escrita epistolar, ou seja, para a escrita de cartas (BASTOS, 2006).

papel de apaixonados. Em silêncio, só atuavam ao pensar, escrever e sofrer. “Ama-se, então, o conjunto de idéias sobre o amor” (D’INCAO, 1989, p. 66).

Ao vivenciar o sentimento amoroso, o ideal era de que os casais não apenas soubessem o que o outro pensava, mas também, soubessem o que o outro sentia. A experiência amorosa passa a ser considerada central na existência de homens e mulheres, trazendo o sentimento de liberdade (PRETTO, MAHEIRIE, TONELI, 2009). Aliado à ideia de unificação de duas pessoas em uma só, o ideal de amor romântico remete-se ao pensamento grego do mito do andrógono de Platão. Exige-se a exclusividade e a busca pela vida a dois entre o casal heterossexual:

Desde suas primeiras origens, o amor romântico suscita a questão da intimidade. Ela é incompatível com a luxúria, não tanto porque o ser amado é idealizado – embora esta seja parte da história -, mas porque presume uma comunicação psíquica, um encontro de almas que tem um caráter reparador. O outro, seja quem for, preenche um vazio que o indivíduo sequer necessariamente reconhece – até que a relação de amor seja iniciada. E este vazio tem diretamente a ver com a auto-identidade: em certo sentido, o indivíduo fragmentado torna-se inteiro. (GIDDENS, 1993, p. 56).

No amor romântico, encontrar o amor e unir-se a outra pessoa seria o mesmo que encontrar a própria liberdade; desse modo, o amor romântico passou a ser o motor que movia as pessoas em busca da plenitude e da felicidade. Diferentemente do amor que parte de uma atração sexual³⁸, o amor romântico passa a ser vivenciado como uma experiência sublime, que está para além do prazer físico. Esse amor reconhece na outra pessoa detalhes que a transformam em um ser único e com características especiais. O amor romântico, assim como sua aura mágica, traz o discurso do “amor à primeira vista”, dessa maneira, o olhar é importante para que os apaixonados se reconheçam como partes de uma mesma metade que precisa se completar (GIDDENS, 1993).

O amor romântico trouxe contribuições para a vida a dois, como o fato de poder relacionar-se e conhecer seu futuro marido ou esposa antes do casamento, o que oportunizou a possibilidade de se apaixonarem. Apesar dos casamentos ainda serem negociados entre os homens das famílias envolvidas, deixando as mulheres à mercê das decisões patriarcais, a ruptura com alguns padrões tradicionais trouxe a oportunidade de as mulheres reivindicarem seus direitos. Ao final do século XIX e início do XX, na chamada “Primeira Onda Feminista”,

³⁸ Giddens (1993) categoriza a experiência amorosa em: amor romântico e amor apaixonado. Este último seria ligado aos prazeres sexuais e marcado por uma urgência em ser vivenciado, desvirtuando os amantes de seus afazeres cotidianos. Por esse fato, o autor considera este um modo perigoso de amar e conseqüentemente não se constitui, socialmente, como base para o amor conjugal.

as mulheres passaram a lutar pela igualdade de direitos em relação aos homens; entre outras pautas, estava a reivindicação pelo fim dos casamentos arranjados (CRUZ, 2014). As mulheres buscavam o direito de poder escolher e decidir com quem se relacionar, o que efetivamente só aconteceu em meados do século XX; entretanto, acreditamos que, com as mudanças sociais provocadas a partir do movimento que levou à vivência do amor romântico, as mulheres tiveram a oportunidade de lutar pelo direito de escolher com quem se casar.

Apesar desse modo de amar trazer contribuições, também com ele surgiram problemáticas. Cada momento histórico tem suas contradições e mudanças, sendo construído e, concomitantemente, afetando os seres em sociedade. Em consonância com o apogeu da classe burguesa e da industrialização, o movimento romântico, construído como parte de seu tempo, acarretou problemáticas, principalmente à vida das mulheres. A partir do século XIX, como afirmam Flávio Lúcio Almeida Lima, Elís Amanda Atanásio Silva e Ana Alayde Werba Saldanha (2013), o amor romântico passa a ser protagonizado pelas mulheres, em virtude das mudanças sociais do trabalho acabarem resultando na divisão entre o espaço público e o privado. Com isso, a mulher passa a se fixar no espaço doméstico como a cuidadora e protetora familiar, enquanto os homens, em grande parte, passam a trabalhar nas indústrias, ou seja, no espaço público. Com as mudanças nos espaços de trabalho, os papéis de gênero vivenciam transformações, assim como as relações amorosas e o sentido do cuidado e do amor romântico, que foram vinculados às mulheres.

A urbanização das cidades também possui um papel nesse cenário. As mulheres da cidade, na era industrial, já não mais precisavam saber os ofícios do trabalho do campo, como colher, plantar ou construir os objetos necessários para a sobrevivência da família (LIMA, SILVA, SALDANHA, 2013). Portanto, a educação feminina começa a ser cada vez mais voltada a ensinar o papel de dona de casa, esposa e mãe. Os homens também já não mais precisando de uma companheira de trabalho braçal, como acontecia na vida do campo, buscavam o amor ideal nesse estereótipo de esposa frágil e dedicada a ele e ao lar. A construção da mulher, dedicada ao amor, foi, segundo Lins (2013), uma das condições para que as mulheres continuassem presas aos seus maridos, tornando-se dependentes não apenas financeiramente, mas também emocionalmente, voltando a eles o seu amor.

O ideal do amor romântico, da completude a partir da união entre dois seres humanos que se amam, tendo como base a própria experiência amorosa como virtude, felicidade e libertação, serviu ao machismo e ao patriarcado como “arma” para colocar as mulheres burguesas dentro do espaço doméstico. A essência do amor romântico era reforçar o modelo binário de

relacionamento e, alicerçado nisso, foram se construindo os estereótipos, frente ao que seriam as mulheres, os homens e suas obrigações sociais como parte do cotidiano amoroso-conjugal (GIDDENS, 1993; ESTEBAN, 2011). A caracterização da feminilidade ligada à maternidade foi uma das criações sociais advindas do amor romântico, que, como analisa Giddens (1993), passa a ser essencialmente um amor feminilizado. Associando a feminilidade com a maternidade, passam a ser compreendidas como qualidades da personalidade das mulheres, que seriam, assim, para o autor, compreendidas como mães “naturalmente” amorosas. O amor romântico se torna função das mulheres antes mesmo de se casarem e após a união conjugal. Para o autor, nos períodos iniciais do desenvolvimento moderno, para as mulheres, o casamento tinha uma ligação quase inevitável com o amor. Conseqüentemente, o ideal de amor romântico tornava a mulher burguesa presa ao lar e subordinada ao seu marido, a quem devia agradar, fazendo-o se sentir amado. A ideia de que o amor verdadeiro, ao ser encontrado, seria para sempre, de uma vida compartilhada entre companheiros que se amam, de poder pensar de modo específico na relação entre marido e mulher, priorizando essa vivência, reforçou a sensação de segurança no tocante ao amor romântico.

Ao apresentarmos o amor romântico, apontamos, em sua maior parte, sua conexão direta com a vida das mulheres. Porém, as experiências amorosas também perpassam a vida dos homens. Giddens (1993) aponta que, durante os últimos séculos, os homens foram influenciados pelo amor romântico, mas de modo distinto das mulheres. Os homens que são mais influenciados pelo ideal do amor romântico acabam sendo isolados pelo seu grupo genérico e compreendidos como “românticos”. Os “não românticos” seriam os homens interessados na conquista e na sexualidade, não se deixando submeter ao “amor feminino”. Os homens românticos são tomados como os sonhadores que sucumbem ao poder feminino. Ainda assim, o romântico não trata as mulheres como iguais, pois, como pontua o autor, o homem romântico é um “escravo” de uma mulher em particular, construindo sua vida ao redor dela. Para a maior parte dos homens, o amor romântico entra em conflito com as regras da sedução, sendo que o apaixonar-se está vinculado à ideia de acesso a uma mulher de reputação protegida e possível para casar-se. Os homens, em geral, se tornam “especialistas no amor” quando tratam de “aplicar” técnicas de sedução e conquista. Segundo Giddens (1993), os homens ainda buscam se reafirmar frente a outros homens e dedicam-se a projetar sua identidade a partir da sua relação com o trabalho; contudo, analisa a importância de passarem a refletir mais sobre as questões do amor romântico e compreendê-las como parte essencial para construir sua identidade, para além das relações de trabalho e masculinidade, o que incluiria o amor.

Atualmente, o amor romântico segue sendo a base para os relacionamentos amorosos. Apesar das novas configurações e das mudanças, tanto na situação das mulheres quanto nas transformações sociais, os traços dessa vivência amorosa ainda permeiam nosso modo de amar. Muitas mulheres passam pelo sofrimento psíquico quando estão em busca do amor, pois depositam nesse ideal seu bem-estar e autorrealização (MOREIRA, DUTRA, 2013). A certeza de que, ao encontrarem a pessoa certa, o amor será único, especial, fiel e para sempre, ainda transpassa a base de amor experienciado e esperado pelos casais contemporâneos. Tanto a literatura como os filmes, as séries e as músicas seguem retratando o amor romântico; o discurso do “príncipe encantado” segue na fala de mulheres, na figura do “homem ideal” como parceiro amoroso (ROCHA-COUTINHO, 2004). Essas expectativas e ideais inalcançáveis, criados pelo ideal de amor romântico, seguem como uma das causas de sofrimentos e de infelicidade entre os casais. Muitas são as mulheres que esperam sentir o “frio na barriga” e a “mágica” do primeiro olhar, do primeiro beijo (de “amor verdadeiro”), de um homem que seja provedor de amor e que doe sua vida a ela, como ela se doará a ele.

Um crítico do amor romântico, Jean-Paul Sartre (1997) afirma que uma relação amorosa pautada nos ideais românticos beira a impossibilidade. Para o filósofo, as relações de amor romântico ocorrem de dois modos: pelo masoquismo ou sadismo. Ao entregar a liberdade na mão da outra pessoa, o amor vira masoquismo e a pessoa deixa de existir como um ser de possibilidades, visto que passa a viver para agradar o parceiro, sentindo um dever acerca do outro, como se fosse responsável pela sua vida e felicidade. Portanto, a pessoa deixa de ser “Para-si” (liberdade), perdendo-se no “Em-si” (objetividade), também deixando o seu “eu” desaparecer e se condensar na subjetividade da pessoa amada (PRETTO et al., 2009). Já na conduta sádica, o parceiro “rouba” a liberdade da outra pessoa, buscando moldá-la ao seu modo, negando-lhe a liberdade e a transcendência (SARTRE, 1997). Atitudes como o exagero na dúvida sobre o amor do outro, o ciúme e, em muitos casos, a violência, são maneiras de controlar o amor, de ter o parceiro apenas para si. Quer que a liberdade e as escolhas do outro sejam voltadas ao seu amor, sendo que as demonstrações amorosas precisam ser constantes. É por causa das atitudes sadomasoquistas e pelas consequências geradas por elas que o filósofo afirma que as relações amorosas estão fadadas ao fracasso. Se considerarmos que a vida amorosa cotidiana é envolta pela cultura do amor romântico e pela busca da metade perdida, então, a maioria dos relacionamentos que vivemos ou conhecemos passam pelas atitudes analisadas pelo autor. Ao vivenciar o amor, em moldes sadomasoquistas, não se pretende apenas viver o amor, mas, para além, deseja-se ter a subjetividade do outro em mãos ou entregar

a sua nas mãos do outro.

Sartre deixa em aberto a possibilidade de uma relação amorosa que não seja fadada ao fracasso ou ao conflito (CAMPAGNARO, et al., 2013). Acreditamos que o aprendizado do amor romântico e sua vivência, como um destino único, pode ser um dos fatores que aumentam as relações sadomasoquistas, fato que foi pontuado e criticado pelo filósofo. Ao se relacionar amorosamente, seria importante compreender que esse encontro se efetiva entre duas liberdades, duas pessoas que possuem projetos pessoais importantes para o crescimento individual, as quais, juntas, podem criar um terceiro projeto em comum, relacionado aos desejos e sonhos do casal. O amor, a partir de uma crítica sartreana, não deveria ser entrega ou obrigação, e sim, uma construção, uma troca existencial entre duas liberdades que se deixam ser, que se respeitam enquanto singularidades; seria um aprendizado entre iguais fundado nas diferenças (PRETTO, et al., 2009) .

O amor romântico acarreta mais sofrimento do que libertação, autorrealização e felicidade, pois apresenta ideais construídos em um mundo influenciado por ideais mágicos e pouco realísticos. Um modelo de amor que traga felicidade e satisfação, tanto às mulheres quanto aos homens, pode ser pautado em uma visão realística e de valorização da parceria entre o casal. O ideal de amor romântico, por exemplo, dificulta que as pessoas possam oportunizar a escolha de amar a partir de outros modelos, como uma construção baseada na parceria e não de entrega.

Apesar das mudanças de comportamento entre homens e mulheres ao longo do século XX e início de XXI, bem como da busca por práticas mais igualitárias nas relações amorosas, o ideal de amor romântico ainda não foi superado (ANDRADE, 2016). Suspeitamos que o amor romântico segue “camuflado” em meio a discursos libertários e com novas nomenclaturas, porém, nos falta um longo caminho, principalmente no que tange às dinâmicas de gênero, para que possamos superá-lo. O ideal de amor romântico continua sendo a base e uma das causas do sofrimento amoroso de muitas mulheres (e homens); dessa maneira, a discussão e crítica a tal modelo de amar segue necessária. Autoras feministas são exemplos de intelectuais que criticam a situação de disparidade das mulheres em sociedade, além do amor romântico como uma das condições de seu aprisionamento ao espaço da casa.

2.2.2 “*Donde no puedas amar, no te demores*”³⁹: Críticas/Leituras feministas sobre o amor romântico

Ao promover o questionamento das práticas amorosas, é importante oportunizar às mulheres que pensem em si mesmas, indo em direção à liberdade e autonomia de si, para então encontrar a liberdade nas relações amorosas. Um modo de tomar consciência sobre as problemáticas que envolvem o amor romântico e a vida das mulheres é a leitura de textos/críticas feministas. Segundo Lagarde (2001), Simone de Beauvoir, ao realizar a crítica em torno da liberdade das mulheres, analisa que, se não nomeamos as nossas liberdades, não saberemos como enfrentar de formas distintas as relações amorosas e, conseqüentemente, não encontraremos a liberdade na experiência amorosa (LAGARDE, 2001). Para a autora mexicana, a crítica de Beauvoir sobre o amor é, de certo modo, a crítica de grande parte das feministas. O amor, vivido em liberdade, só poderá existir no momento em que tanto homens como mulheres forem, de forma socialmente igualitária, livres (BEAUVOIR, 2016).

Enquanto houver a manutenção das subserviências entre os aprendizados de ser mulher e de ser homem, o amor romântico, como o conhecemos, servirá como artifício, no abundante jogo do patriarcado, que, em conjunto com o capitalismo, mantém o ideal da família tradicional e dos “homens de bem”. Uma autora feminista importante na análise sobre a sociedade capitalista, as mulheres e o amor, é a brasileira Heleieth Saffioti (1976). No livro “Mulher na Sociedade de Classes: Mito e Realidade”, Saffioti (1976) apresenta-nos a construção histórica das mulheres no Brasil (as brancas, as negras e as trabalhadoras), em que percebemos a intrínseca relação, após a ascensão da burguesia, entre o sentido de ser mulher, em uma sociedade capitalista, e o ideal de amor romântico. O modo de produção capitalista valoriza o conhecimento e a força de trabalho dos homens, destinando às mulheres não apenas o espaço da casa e do amor, mas o destino de trabalhadoras não valorizadas; e, em especial, as negras, como objetos de prazer e exploração. Essa pesquisa, de Saffioti (1976), corrobora para que, em estudos posteriores, a autora apresente as conseqüências no tocante a essa mulher (e do amor romântico em sua vida) na sociedade de classes, em “Gênero, Patriarcado e Violência” (SAFFIOTI, 2015). Ela defende, nessa obra, que a violência doméstica está atrelada à ideia de construção de seres que vivem para os outros, com menores oportunidades de trabalho e menores salários que seus companheiros homens. Ao mesmo tempo, crescem sendo ensinadas (pela família, igreja, sociedade, etc.) a terem amor para com o homem que traz o dinheiro para

³⁹ Referência à frase creditada à pintora mexicana Frida Kahlo.

casa, o que nós entendemos como um ponto que remete à ideia de servidão voluntária, analisada por Lagarde (2005).

A problemática com relação a uma sociedade capitalista que leva as mulheres a se tornarem dependentes financeiramente de seus maridos, como apontado por Saffioti (1976, 2015), nos leva a questionar o quão relacionados estão o ideal de amor romântico, o patriarcado e o capitalismo. Em consonância com o pensamento da autora brasileira, a canadense Shulamith Firestone (1976), em sua obra “A dialética do sexo: um estudo da revolução feminista”, discute as relações amorosas, pontuando que, a partir do momento em que o ideal de amor romântico se torna a base para a família tradicional, de cunho patriarcal, as mulheres se tornam a base da casa e, conseqüentemente, as doadoras de amor. O cativo da maternidade é o destino da maioria das mulheres e considerado o caminho da sorte feminina. As mulheres vivem para o amor e os homens para o trabalho; nesse sentido, a identidade das mulheres se entrelaça com a balança de sua vida amorosa, pois, para ser considerada uma “mulher completa”, uma “mulher de sorte”, precisa do aval de um homem, precisa ser amada e digna do amor deste, ou seja, o amor romântico e as relações amorosas têm o peso de validar a existência social das mulheres (FIRESTONE, 1976).

Ensinando as meninas, desde pequenas, ao amor incondicional e ao cuidado com os outros acima de si mesmas, segue-se educando as futuras mulheres para o amor romântico, de um modo destruidor para elas. Beauvoir (2016) já descrevia o destino das mulheres, que seria o de viver uma existência para os outros, o que, com o passar dos anos, se torna um fardo, o qual, como bem analisa Lagarde (2005), se torna o cativo, principalmente na pele de sua maior “representante”, a *madresposa*. Podemos, dessa forma, avaliar que a construção da mãe, esposa e mulher trabalhadora, que faz duplas (às vezes triplas) jornadas, está na construção da própria sociedade e no modo de educar as meninas para o amor romântico.

A influência dos meios de comunicação, das histórias de princesas, as séries, os filmes e músicas românticas auxiliam a educação cotidiana das crianças. Estes temas, são explorados em um dos capítulos do livro “*Crítica del pensamiento amoroso*”, da antropóloga espanhola Mari Luz Esteban (2011). Nesse livro, percebemos que a autora, em consonância com outras tantas feministas, em especial com Marcela Lagarde, acredita que o amor é uma questão social, histórica e política, assim, possível de ser transformado. Olhando para o passado, para tentar compreender como seguir em frente, sabemos que o amor romântico, desde o início do feminismo, fez parte de suas pautas, movimentos e de livros.

O relacionamento amoroso como empecilho ou como salvação da vida das mulheres

aparece desde a obra de Mary Wollstonecraft (2016): “Uma reivindicação pelos direitos da mulher”. Originalmente escrita em 1792 e considerado como o documento fundador do feminismo, essa obra criticava, principalmente, a posição econômica das mulheres e sua impossibilidade à educação, condição que, segundo a autora, as infantilizava frente aos homens. Wollstonecraft não se intimidou ao realizar críticas ao pensamento de um dos autores mais importantes da Educação de seu tempo (século XVIII), Jean-Jacques Rousseau, pelo modo como o autor retratava e se posicionava com relação às mulheres nos processos educativos. Para a autora, se as mulheres não tivessem acesso aos estudos, teriam suas possibilidades limitadas nos demais campos sociais (como no caso do casamento). Essa limitação de conhecimento era apontada por Wollstonecraft (2016) como uma das causas de as mulheres projetarem o casamento como único ideal possível de vida, sendo o marido o provedor financeiro e intelectual.

Atualmente, as críticas e releituras sobre o amor romântico (re)aparecem nos feminismos interseccionais e dos direitos de mulheres negras, como no livro da norte-americana bell hooks (2000), “*All about love*”. A autora realiza um recorrido sobre as questões amorosas, propondo-se a pensá-las, também, quanto à sua história de vida. Falar de amor romântico por meio da experiência de ser mulher negra e avaliar os benefícios e malefícios da experiência amorosa com base nesse olhar, como uma experiência que envolve as diversas raças e etnias, é uma proposta que apresenta novos contornos aos estudos feministas do amor romântico. Vemos um grande movimento e interesse entre feministas em discutir e realizar a crítica em relação às temáticas do amor romântico, o que é essencial para que outras mulheres se apropriem dessas leituras, tomando consciência de que os desenganos propiciados pelo amor romântico fazem parte de um contexto histórico de aprisionamento das mulheres pelo amor romântico.

Para além desse brevíssimo escopo apresentado por nós, diversos discursos já foram produzidos por autoras feministas sobre o amor posto em análise em conexão com a experiência vivida das mulheres. Apesar de não nos propormos a aprofundar cada um deles neste trabalho, acreditamos que temos a obrigação de compartilhar alguns desses pensamentos para conhecimento geral e futuros estudos do tema, auxiliando na valorização e expansão do conhecimento de autoras e pesquisadoras feministas. Desse modo, dispomos um quadro com citações a partir do entendimento de sete escritoras, as quais, em algum momento de suas obras, analisam a temática amorosa, realizando a crítica ao amor romântico e seu impacto na vida das mulheres (ver Apêndice desta dissertação). Nosso foco, nesta dissertação, é questionar as lógicas patriarcais de amor romântico, de maneira que nos concentramos na crítica feminista de

nossas autoras de base, Marcela Lagarde e Simone de Beauvoir, o que será realizado com maior profundidade nas próximas duas subseções. Acreditamos que faz parte de uma cultura ocidental relacionar mulheres ao amor romântico, ensinando-nos a agir de modo a servir aos demais, podendo essa ser uma das muitas razões para as mulheres ainda não conseguirem se libertar das amarras do amor na lógica patriarcal.

2.2.2.1 O amor para Marcela Lagarde

O amor romântico é um dos temas de interesse e pesquisa de Marcela Lagarde. Em uma de suas obras, Lagarde (2001) se dedica a explorar a temática amorosa com uma análise feminista e latino-americana. A autora aponta a necessidade de entendermos o fenômeno amoroso a partir das mulheres latinas, que vivem a modernidade. Diferentemente das mulheres europeias, as latinas são o resultado de misturas culturais complexas e, por vezes, contraditórias. Temos, nos países latinos, as mesclas entre: colonizadores europeus e indígenas, entre europeus e povos africanos, entre indígenas e africanos; se pensarmos especificamente no Brasil, temos a mistura europeia/indígena/africana/oriental, entre tantas mesclas culturais.

É por isso que pensar as mulheres e as relações amorosas desde a América Latina tem suas especificidades e complexidades culturais. Somamos a isso o período histórico em que vivemos, uma modernidade (por vezes, já compreendida como pós-modernidade), em que muitos dos valores tradicionais ainda imperam em nossas relações, principalmente no que tange ao amor romântico. Por essas situações, geográficas e culturalmente localizadas, Lagarde (2001) analisa as mulheres latinas como contemporâneas e “sincréticas”, ou seja: são contemporâneas por viverem no período moderno e são, ao mesmo tempo, a fusão de diferentes culturas, raças e etnias. É por isso que é necessário considerar o amor e as mulheres latinas, compreendendo-as como parte de todas essas características, construídas a partir de resquícios culturais, que são tanto tradicionais quanto modernos.

Estamos, até certo ponto, divididas entre obrigações e deveres amorosos tradicionais, como na preocupação com o cuidado da casa e dos filhos, ao mesmo tempo em que desejamos viver modos de ser modernos, ao nos relacionarmos amorosamente e no espaço do trabalho e da divisão de tarefas do lar. Para a autora, muitas mulheres sentem essa sensação de divisão de seu ser. Somos as que esperamos ser amadas, mas que, simultaneamente, sabem que nem sempre somos correspondidas em nossos desejos amorosos, de forma que isso poderia ser compreendido como normal. O amor é uma sensação por vezes dolorosa, pois aprendemos a amar demais e a não esperar nada em troca. Sabemos que somos donas de nós, que não mais

precisamos viver e esperar por amor, sabemos e compreendemos as disparidades entre os gêneros, porém, quando se trata da concepção tradicional de amor romântico, este nos pega desprevenidas e, quando percebemos, estamos envolvidas à espera de um amor para nos fazer feliz. Todas essas contradições constroem a identidade e subjetividade das mulheres como seres divididos entre modernidade e tradição, coexistindo entre esses modos de ser e estar. Entender o amor romântico a partir dessa situação indica uma outra interpretação do porquê de seguirmos existindo em um cativeiro como o da *madresposa* e nos dedicando ao amor de maneira servil. O amor, que vivenciamos de forma tradicional, se configura no modelo do amor romântico, advindo da cultura do colonizador europeu, pautado na “magia”, que faz do amor algo intocado e que acontece “naturalmente”. Nesse modelo, não há necessidade de se pensar o amor nem de conhecê-lo e estudá-lo. O amor romântico é tomado como pronto e acabado em si mesmo (LAGARDE, 2001). Já o pensamento moderno, como afirma a autora, busca romper com essa ideia, fazendo com que as pessoas passem a refletir sobre o que é o amor, ademais de trazer à consciência que o amor é algo que se escolhe viver. Refletir sobre o amor romântico e sobre a pessoa que amamos nos auxilia a compreender se uma relação amorosa pode vir a ser saudável. A ideia de amor como construção, proposta por Beauvoir (2016), nos leva a perceber que, antes de conhecer um ser amado, precisamos conhecer a nós mesmas, para, assim, construir uma história autêntica ao lado da pessoa amada.

Diante disso, o autoconhecimento precisa ser nossa escolha primordial, antes da escolha amorosa, uma vez que, se conhecemos a nós mesmas, nos fortalecemos nas disputas de poder da vivência amorosa e para além dela. Como mulheres contemporâneas, vivenciamos os modos tradicionais de amor e tentamos inová-los, já que, apesar de sermos diferentes de nossas avós, por exemplo, e além do tempo histórico delas ser diferente do nosso, as formas de amar foram sendo superadas pelos períodos históricos, mas não nas práticas entre as pessoas, que seguem vivendo e ensinando a viver a partir dessas tradições do amor romântico.

É por isso que o amor romântico é, para Lagarde (2001), um modo de compreender a cultura, pois, apesar das superações do tempo, as pessoas seguem transmitindo a cultura amorosa tradicional para as futuras gerações. A autora aponta, também, a hipótese de que a subjetividade amorosa das mulheres seja uma síntese de todas as formas de amor já vivenciadas ao longo dos séculos, de maneira que isso se mistura em cada uma de nós, sendo que, independentemente de sermos diferentes em nossa individualidade, como grupo, as problemáticas experienciadas são comuns e podem ser compartilhadas.

Quando falamos de amor romântico a partir do pensamento de Marcela Lagarde, falamos

necessariamente em conhecimento, em saber quem sou para então saber com quem me relaciono. Esse ponto é central para a autora, especialmente quando ela identifica que “para as mulheres lhes foi proibido o amor próprio. É a maior perversão da cultura patriarcal” (LAGARDE, 2001, p.30, tradução nossa⁴⁰). Com essa afirmação, aponta a dificuldade que possuímos de amar a nós mesmas, pelo fato de que fomos, ao longo da vida, ensinadas a amar aos outros, desgastando nossa energia vital em prol das outras pessoas, principalmente do homem amado, sobrando pouco tempo e energia para buscar o amor próprio. Quando se trata do amor, seguimos idealistas e românticas, a ponto de que, mesmo sendo modernas e com todas as características de nossa época, como pensamento e análise crítica, no amor romântico, nos perdemos, querendo, ainda, que nessa área da vida se concretizem os mitos românticos tradicionais como o do príncipe ou do “homem ideal”.

Assim, quando entramos em um relacionamento, passamos a colocá-lo como o mais importante, pois, para a maior parte das mulheres, amar é colocar o outro em primeiro lugar e, às vezes, acima de si mesmas. Quando dizemos frases como: “nada será de mim sem você”, “minha vida depende daquele amor”, “que o outro é minha vida”; deixamos que o outro nos habite, propiciando espaço para que seja o colonizador de nossos sentimentos e de nosso ser. Lagarde (2001) aponta que a ideia de “colonização das mulheres através do amor” tem sido utilizada por algumas autoras feministas, para designar as relações amorosas nas quais os homens habitam o corpo, a subjetividade, os desejos e os pensamentos das mulheres. A colonização amorosa exerce poder de dominação sobre a outra pessoa. Deixar-se dominar no amor é uma situação, por vezes, comum à grande parte das mulheres. Aprendemos que é melhor ter alguém ao nosso lado, mesmo que já não nos ame mais, do que suportar a dor da solidão e da ausência de um amor. A identidade da *madresposa* é demarcada pelo amor ao outro; assim, não ter a quem amar torna-se doloroso demais.

A experiência amorosa é demarcada pela ideologia patriarcal e na propriedade privada das pessoas, tendo os homens como dominantes no processo amoroso. Nesse contexto, o amor romântico não é apenas um modo de ser e atuar entre as pessoas apaixonadas, mas é também espaço de desigualdades, que abre possibilidade para a obediência, o mando, a exclusão e o domínio. A partir desse olhar crítico, o amor romântico e o amar se deslocam da visão mágica para um local onde as discrepâncias de poderes entre homens e mulheres aparecem. Apesar disso, diferentemente de outras situações da vida cotidiana, nas quais as diferenças entre os

⁴⁰ Tradução nossa do trecho em espanhol: “a las mujeres les ha sido prohibido el amor propio. Es la mayor perversión de la cultura patriarcal.” (LAGARDE, 2001, p.30).

gêneros surgem, no amor, as mulheres se sentem recompensadas, já que, por amor, elas dispõem sua vida para os outros.

Para as mulheres, o amor é renúncia e entrega, tendo quase sempre o significado de efetivar-se como um ser humano exclusivo para os outros, enquanto que o amor para os homens significa posse e dominação. Lagarde (2005), ao analisar as disparidades do sentido do amor na vida de homens e mulheres, faz alusão ao conceito sartreano, da possibilidade amorosa ser vivida entre o masoquismo (no caso da entrega da liberdade das mulheres) e do sadismo (a posse da liberdade do outro pelos homens), ampliando o conceito, como já havia feito, também, Simone de Beauvoir, trabalhando o conceito existencial a partir de uma hermenêutica feminista e latino-americana.

Mulheres não são só vítimas dessas opressões. Essa centralidade do amor na vida das mulheres ocorre por uma disposição delas aos homens, porém, essa disposição lhes foi ensinada ao longo da vida, como se fosse a única possibilidade. A cultura da posse pelos homens e da concessão pelas mulheres gera uma certa “tranquilidade”, pois, por ser o esperado dentro dos padrões e normas sociais, quando vivenciado, é compreendido internamente pelas duas partes, como o certo, como uma meta de vida social alcançada. Desse modo, o amor romântico passa a ter uma função social de normatizar comportamentos como o da fidelidade e disposição à maternidade para as mulheres. O amor romântico e os relacionamentos amorosos mantêm o *status quo* da sociedade capitalista, trazendo o ideal de felicidade. Ainda assim, essa felicidade de manutenção da norma segue sendo uma felicidade desigual, já que, para as mulheres, estar em um relacionamento é sentir-se plena. A felicidade amorosa ocupa grande parte da vida das mulheres, enquanto que, para os homens, geralmente, a felicidade pelo amor ocupa apenas um pedaço de sua vida (LAGARDE, 2005). São alguns desses fatores que explicam a maior satisfação das mulheres quanto a encontrar um namorado, noivar e casar.

O amor romântico vinculado à conjugalidade consiste, para as mulheres, na satisfação de suas necessidades de ser de e para um outro, em ter seu reconhecimento como ser humano fundado no reconhecimento de sua dedicação amorosa para com seu esposo e, posteriormente, aos filhos. A vivência do amor romântico como felicidade e plenitude, na experiência de vida das mulheres ao casarem, ocorre a partir da entrega e servidão voluntária da mulher para o amor, confirmando, portanto, sua vida voltada ao outro, completando o ciclo de “sucesso” na vida da *madresposa*, que entrega sua vida e sua energia para fazer o outro feliz. A assimetria de poderes na relação amorosa é uma das bases para a servidão voluntária, já que, como as mulheres não possuem a mesma possibilidade de construção do amor próprio que os homens possuem,

crescemos sem aprender a nos amar primeiro e a ter um tempo para nós mesmas. É por isso que Lagarde (2005) analisa que:

(...) o conteúdo da felicidade das mulheres é a experiência amorosa, e é evidente que o sentido da vida da maioria delas é a realização do amor. A quantidade de trabalho invisível realizado pelas mulheres, as energias vitais destinadas a cuidar e a acolher os *outros*, o cuidado permanente delas mesmas para ser melhores objetos e a tolerância à servidão voluntária, não são gratuitas. As mulheres mobilizam suas capacidades e suas energias vitais em busca da realização do desejo: da vivência do amor. (LAGARDE, 2005, p. 440, grifos do original, tradução nossa⁴¹).

O casamento é idealizado como espaço de realização da *madresposa* como mulher e como função social e, por isso, se sente valorizada pelo olhar do outro (marido) e dos outros (sociedade). É também por isso que as mulheres transformam o mundo ao seu redor, em boa medida, a partir de sua relação com os homens. As conquistas das mulheres, sejam sociais ou mudanças mais pessoais, tocam os homens em grande medida. Por isso, há a importância de que não apenas as mulheres, mas que os homens, passem a refletir sobre sua condição e vinculação de poder frente a suas companheiras, para que se tornem parceiros de vida e de trabalho, não apenas na vida social e conjugal, mas também na vida e nas trocas amorosa e de energia vital.

Outra possibilidade, para além do amor entre mulheres e homens, encontra-se no amor entre mulheres, o que requer a superação da ideia de inimizade entre elas (LAGARDE, 2005). A rivalidade entre mulheres é desenhada pela sociedade patriarcal para, segundo a autora, afastar as chances de as mulheres se destacarem como grupo; isso precisa ser ultrapassado de modo a estabelecermos cumplicidade e aliança. Por isso, uma das alternativas de superação do amor romântico, para Lagarde (2005), está em aprendermos a criar espaços para o amor próprio e a nos amarmos como mulheres, saindo do foco de ser para-o-outro (homem), criando novas formas de parcerias entre as mulheres. A identificação entre mulheres é o método para enfrentar questões relacionadas a uma vida de jornada dupla e da divisão entre moderna e tradicional, entre o trabalho e a casa, entre o amor e poder, entre o que nos foi internalizado por meio das religiões cristãs, com a boa (Maria) e a má (Eva). Por ser um amor que impulsiona as mulheres a depositar seu ser em outras pessoas, a se sentir preenchida a partir da entrega aos outros, a

⁴¹ Tradução nossa do trecho em espanhol: “(...) *el contenido. de la felicidad de las mujeres es la experiencia amorosa, y es evidente que el sentido de la vida de la mayoría de ellas es la realización del amor. La cantidad de trabajo invisible realizado por las mujeres, las energías vitales destinadas a cuidar y a acoger los otros, el cuidado permanente de ellas mismas para ser mejores objetos y la tolerancia a la servidumbre voluntaria, no son gratuitas. Las mujeres movilizan sus capacidades y sus energías vitales en busca de la realización del deseo: de la vivencia del amor*” (LAGARDE, 2005, p. 440).

servir voluntariamente, depositando neles sua energia vital, a saída do ideal mágico desse amor romântico é resignificá-lo, tanto histórica quanto socialmente, educacional e subjetivamente. O amor romântico precisa ser revisto para que, na vida das mulheres, ele seja uma experiência que não exija renúncia, entrega, servidão e nem obediência (LAGARDE, 2005). A ampliação do mundo pessoal das mulheres, como não sendo dividido entre casa e trabalho, pode conduzir para que sejam possíveis a criação de novos modos de amar e da resignificação do amor romântico na vida das mulheres, não mais como amor opressivo, como cativo, mas como amor em liberdade.

2.2.2.2 O amor para Simone de Beauvoir

Simone de Beauvoir problematiza e amplia a análise sartreana (masoquismo e sadismo) à crítica do amor romântico, com vistas a trazer a experiência desigual do amor para homens e mulheres. Portanto, podemos colocar em *suspeita*⁴² o texto sartreano, pelo fato de que apresenta a ideia geral de que homens e mulheres vivenciam a experiência amorosa de maneira igualitária. As contribuições sobre o amor romântico, a partir de Beauvoir (2016), tangem a discussão pelo viés feminista e da disparidade de gênero, sendo que sua discussão primordial ocorre em torno dos sentidos do amor na vida das mulheres e da liberdade. Para entender a construção e a importância do amor na vida das mulheres, primeiro, precisamos estabelecer que nossa liberdade está situada de modo diferente dos homens. Enquanto eles possuem liberdade como categoria genérica, a nós, essa liberdade está cerceada e limitada pelo fato de sermos mulheres. Essa é uma das questões que nos faz compreender que o amor romântico é, também, espaço de não liberdade para a mulher, que, desde criança, é direcionada a entregar sua vida nos braços de um homem (BEAUVOIR, 2016).

As histórias infantis envolvem a menina no desejo de ser a princesa dos contos de fadas, de ser aquela que espera que um homem irá lhe salvar e, dessa forma, internaliza que, para ser amada, é preciso aguardar o amor; assim que ele lhe encontrar, preencherá sua vida de felicidade. Apreendemos de Beauvoir (2016) que:

A suprema necessidade para a mulher é seduzir um coração masculino; mesmo intrépidas, aventureiras, é a recompensa a que todas as heroínas aspiram; e o mais das vezes não lhes é pedida outra virtude senão a beleza. Compreende-se que a preocupação da aparência física possa tornar-se para a menina uma verdadeira obsessão; princesas ou pastoras, é preciso sempre ser bonita para conquistar o amor e

⁴² A hermenêutica da suspeita é um dos elementos da hermenêutica feminista, proposta por Elizabeth Fiorenza, em que se “começa a ler um texto com a pressuposição de que os textos estão escritos em linguagem masculina, imersos numa cultura patriarcal, canonizados, interpretados e proclamados por homens.” (EGGERT, 1999, p. 24).

a felicidade; a feiúra associa-se cruelmente à maldade, e, quando as desgraças desabam sobre as feias, não se sabe muito bem, se são seus crimes ou sua feiúra que o destino pune. Muitas vezes, as jovens belezas destinadas a um futuro glorioso começam aparecendo num papel de vítima; as histórias de Geneviève de Brabant, de Grisélidis, não são tão inocentes como parecem; amor e sofrimento nelas se entrelaçam de maneira perturbadora; é caindo no fundo da abjeção que a mulher assegura para si mesma os mais deliciosos triunfos; quer se trate de Deus ou de um homem, a menina aprende que, aceitando as mais profundas renúncias, se tornará todo-poderosa; ela se compraz em um masoquismo que lhe promete supremas conquistas. (BEAUVOIR, 2016 [II], p.37-38).

É nessa renúncia de si e do olhar, quase sempre em direção ao outro, que um dia ela será digna desse amor do outro. A maioria das meninas, então, cresce compreendendo que o amor é essa renúncia de si, por isso, o peso da beleza e da servidão em prol do outro, como medidas para ser amada. Ainda nessa mesma internalização de uma certa noção do amor romântico, muitas são as mulheres que buscam um ideal de amor praticamente inacessível, visto que o amor ideal que aprendem, ouvindo as histórias quando crianças ou assistindo a séries e filmes, não existe, pois não existem perfeições, receitas ou um “amor ideal”. Assim, esse amor idealizado por meio da cultura do amor romântico dificulta as possibilidades, tanto dos homens como das mulheres, de vivenciarem amores possíveis, pois, ainda que as mulheres sejam as que mais se perdem nessa busca romântica, os homens, em muitos casos, também o fazem.

É nessa procura pelo amor romântico que as mulheres buscam se identificar com o ser amado e, para isso, muitas vezes, deixam de lado seus gostos e decisões, passando a se interessar mais pelas ideias do namorado ou marido. Começam a querer pensar como eles, ao invés de trocar ideias com o parceiro; preferem ler os livros lidos por eles, afasta-se das suas amigas para ser amiga dos amigos dele, ouvir as mesmas músicas; enfim, vive a mesma vida do amado e, nessa fusão, não se percebe desaparecendo em si, tornando-se uma sombra daquele que ama. Com isso, a mulher escolhe se deixar dominar pela existência do outro; é principalmente no amor o espaço no qual a maioria das mulheres se renega, se anula e se esquece, ao invés de se afirmar. Até certo ponto é esse afastamento de si que causa a dependência das mulheres frente ao ser amado, pois, ao colocar sua vida de modo integrativo à do homem que ama, deixa de ser ela mesma, sendo que, ao se perder no amado, se perde ao mesmo tempo de si mesma, ficando sem rumo, sem referência de si. Nesse caso, é esclarecedor o fato de as mulheres, por medo, servirem aos seus namorados, noivos e maridos, de forma a agradá-los antes de agradar a si mesmas (BEAUVOIR, 2016).

Essa posição de servidão e cuidado das mulheres para com os homens já era uma conduta de outros períodos históricos, mas foi particularmente reafirmada e direcionada para dentro das

relações amorosas pela burguesia. Ao analisarmos historicamente o amor romântico, percebemos que ele trouxe a possibilidade de o amor existir entre marido e mulher, porém, apesar de trazer um novo modo de se relacionar, a burguesia conservou os padrões de comportamento e de opressão de gênero nas relações amorosas. O amor burguês, ao prometer a felicidade no casamento, para a jovem esposa, se mostrou uma armadilha, na qual o ideal de tranquilidade e equilíbrio, na vida da mulher casada, se torna, no início da burguesia, uma repetição do dia a dia, da organização da casa, e do cuidado em torno do conforto do marido e filhos.

Dessa forma, a sociedade pôde manter o modo de produção capitalista, propiciando ao homem o status de provedor e a segurança financeira para sua esposa e filhos, ao passo que a mulher, ao internalizar o amor e o cuidado da casa e daqueles que habitam o lar, como sua responsabilidade, acaba por entregar sua existência, tanto financeira como afetiva, ao marido. É como esposa, dona de casa e mãe que a mulher burguesa justificou sua vida e felicidade, encontrando no casamento seu ideal de vida. A mesma mulher que ouviu e leu as histórias de amor e princesas transforma sua casa em seu castelo, encarnando a permanência do sonho infantil e a separação de si mesma, como dona de sua vida e liberdade. O amor é, então, apontado como a vocação da mulher, como algo inato, sendo que seria “natural” para ela doar seu amor, seu tempo e sua energia para as pessoas que ama (BEAUVOIR, 2016).

Com o passar dos anos, a partir dos movimentos feministas e na busca por resgatar a si mesmas dentro do espaço dos relacionamentos amorosos, as mulheres foram tomando consciência de que seu destino está em suas mãos e não nas mãos dos homens com os quais se relaciona. Por isso, Beauvoir (2016) analisa que, quando as mulheres estão absorvidas por seus trabalhos, atividades físicas ou estudos, libertam-se dos conflitos românticos, preocupando-se menos com os homens e mais consigo mesmas, possibilitando que sejam criadoras de si e do mundo ao seu redor. Porém, apesar do foco em si mesma, a autora percebe que as mulheres possuem maior dificuldade do que os homens para se realizar como ser autônomo.

A filósofa acredita que essa dificuldade ocorre porque a conduta da mulher independente ainda é menos valorizada pela família e sociedade do que a conduta do homem independente, na qual, de modo contrário, a autonomia, a criatividade e a coragem são comportamentos valorizados ao longo da vida. Além disso, a mulher, ainda que independente, geralmente reserva um espaço importante de sua vida para o homem e para o amor. Sendo assim: “terá muitas vezes medo de falhar em seu destino de mulher dedicando-se por inteira a algum empreendimento” (BEAUVOIR, 2016 [II], p.120). Tal empreendimento pode ser um trabalho, um desejo de vida

peçoal, uma viagem com amigas, uma oferta de trabalho que resulte em uma mudança de cidade, entre tantos outros; se pensarmos nessas possibilidades colocadas à disposição e escolha dos homens, parecem mais “fáceis” de serem realizadas, seja ele solteiro ou casado.

A mulher burguesa, apesar da consciência de si e de sua independência, trabalha e quer ser exitosa tanto em sua profissão/emprego como em sua vida particular e romântica; com isso, seus interesses vitais estão divididos. Na vida dos homens, Beauvoir (2016) identifica que os estudos estão direcionados em primeiro plano; já o foco em relação à sua aparência física e ao amor/casamento, ficam em segundo. Para as mulheres, ocorre o inverso: desde jovens, seus pensamentos se direcionam à aparência física, a ser desejada pelos rapazes e, com isso, direcionar suas energias a encontrar um relacionamento/casamento; ao passo que, fortalecer seus estudos fica em segundo plano.

Para a filósofa, o foco no amor romântico não se trata de uma fraqueza mental das mulheres em correspondência aos homens, mas sim, ao fato de que existe toda uma construção social que contribui para frear a ambição pessoal das mulheres, promovendo, ainda, o ideal de que é no casamento que elas podem ser mais plenamente realizadas. É por isso que não nos espantamos tanto quando são as mulheres que abandonam, primeiro do que os maridos, uma posição importante de trabalho ou os estudos em prol de algum familiar e do próprio relacionamento (seja pelo marido ou pelos filhos). Apesar da mulher ter seu próprio trabalho, uma grande parte delas ainda busca o ideal de realização aprendido e esperado socialmente, ou seja, o casamento. A prioridade dada ao casamento é uma esperança no amor e uma aposta na felicidade que lhe foi prometida como correspondente disso. Espera encontrar o amor e, com ele, a felicidade.

Dessa maneira, a mulher independente está dividida entre a profissão e a “vocação para o amor”, tendo dificuldade de encontrar um equilíbrio; quando o encontra, é a um custo alto, de sacrifícios, que geram tensões diárias (BEAUVOIR, 2016). A mulher pode, por vezes, se tornar uma parceira autêntica de seu companheiro, aconselhando, discutindo com ele sobre questões de trabalho e sobre seus projetos, entretanto, não deve esquecer que, dentro da relação, ele é a única liberdade atuante; isso, levando em consideração a lógica patriarcal e de desigualdade de gêneros na sociedade.

Apesar de parecer que a autora possui uma visão pessimista quanto ao amor na vida das mulheres, ela aponta algumas possibilidades de saídas, mais animadoras, para tal problemática. Primeiramente, Beauvoir (2016) analisa que a construção de um relacionamento amoroso mais saudável e igualitário, seria aquele em que as duas pessoas apaixonadas se bastassem a si

mesmas, ligando-se emocionalmente pelo livre consentimento do amor que sentem um pelo outro. Assim, primeiramente, necessitaríamos construir o amor próprio, para, então, saber os limites na relação com o outro, amando-o sem colocá-lo acima de nós. Com esse conhecimento de quem somos, o amor autêntico teria a possibilidade de acontecer, visto que haveria o reconhecimento de duas liberdades, em que cada parceiro sentiria a si mesmo e sentiria o outro, sem que nenhum precisasse entregar sua liberdade. Nesse caso, o amor seria possível, tornando-se um espaço de desvendar o mundo juntos, sem atravancar a transcendência de ninguém.

Diante disso, o amor não seria salvação, mas uma inter-relação entre dois seres humanos, que decidiram compartilhar a vida, as experiências e o mundo.

Esse casal equilibrado não é uma utopia; existe por vezes dentro do quadro do casamento, o mais das vezes fora. Alguns são unidos por um grande amor sexual que os deixa livres em suas amizades e ocupações; outros são ligados por uma amizade que não entrava sua liberdade sexual; há, mais raramente, os que são ao mesmo tempo amigos e amantes, mas sem procurar um no outro sua razão exclusiva de viver. Numerosos matizes são possíveis nas relações de um homem com uma mulher: na camaradagem, no prazer, na confiança, na ternura, na cumplicidade, no amor, podem ser um para o outro a mais fecunda fonte de alegria, de riqueza, de força que se propõe um ser humano. (BEAUVOIR, 2016 [II], p.273).

Beauvoir (2016) não apenas escreveu sobre as possibilidades de um amor possível entre homem e mulher, mas tentou viver aquilo que escrevia. Seu relacionamento com Sartre foi algo além de um amor entre um casal de apaixonados; foi um amor entre camaradas, que transcendeu as questões sexuais e de amor romântico. Foram cúmplices de vida e mantinham o combinado de viver livremente o amor com outras pessoas, ao passo em que compartilhavam entre si, sem segredos, essas experiências amorosas. Apesar de Simone sofrer, em muitos momentos, pelos amores e relacionamentos de Sartre com outras mulheres, principalmente quando o companheiro feria o combinado de compartilhar com quem estava se relacionando, ela também mantinha seus outros amores e relacionamentos. Simone e Sartre viveram uma parceria, a qual, ainda que por vezes tortuosa, se concretizou com base nessa possibilidade de amor transcendente.

Uma das escritoras e biógrafas que retrata essa história de amor, amizade e parceria é Hazel Rowley (2006), em seu livro: “Tête-à-Tête: Simone de Beauvoir e Jean-Paul Sartre”, apresentando às leitoras e leitores essa perspectiva de um amor que tentou se realizar na igualdade. Beauvoir (2000) também eternizou em suas cartas um dos amores que mais lhe fizeram transitar entre a contingência de viver o amor em liberdade ou o amor romântico, como a maioria de nós. Em “Cartas a Nelson Algren: um amor transatlântico (1947 – 1964)”, a

filósofa deixa o amor romântico fluir nas cartas direcionadas a esse homem, por quem esteve por mais de uma década apaixonada. Ao mesmo tempo, ela sempre deixou clara sua intenção de liberdade e de querer que Algren, um norte-americano, conhecesse seu mundo e suas ideias, tanto românticas quanto filosóficas.

Simone queria que Nelson apreendesse seus ideais, não apenas como teoria, mas como seria viver o existencialismo e a tentativa de um amor em liberdade, na prática e na convivência diária. Em uma de suas cartas, ela diz que: “É claro que o amor é primordial, e ele é, em si mesmo, conhecimento” (BEAUVOIR, 2000, p. 21), deixando claro que o amor, apesar de primordial, é também conhecimento, ou seja, para ela, amar seria conhecer a si e ao outro, como ela própria já havia escrito em “O segundo sexo”. Sobre a maternidade, o envelhecimento, a solidão e a vida conjugal, Beauvoir (2015), em “A mulher desiludida”, relata essas fases da vida das mulheres em três histórias, nas quais analisa como a doação aos outros, ao longo da vida das mulheres – e, por fim, o fato de não mais serem necessárias à vida de seus filhos e marido, deixa um vazio destruidor na vida daquela que aprendeu a se dedicar aos outros desde pequenas. Retrata como a subjetividade e a identidade das mulheres está em ser-para-o-outro, de forma que, sem esse outro, perde o sentido de sua própria existência, a qual foi sendo construída com base no amor romântico.

Aprendemos de Simone de Beauvoir (2016) que, para sermos livres no amor, temos que aprender a ser, até certo ponto, egoístas, no sentido de pensar em nós mesmas, ou seja, buscar nosso amor próprio. Nosso tempo conosco é essencial para que possamos encontrar saídas para lutar por nossa liberdade, seja como casal ou como mulheres em sociedade. No amor, o egoísmo estaria marcado pela diminuição do pensar no outro antes de pensar em mim, colocando as mulheres em primeiro plano em suas vidas. Quanto mais encontrarmos a felicidade em nós mesmas e menos em um outro, mais segura e independente amorosamente poderemos nos tornar. Sem individualidade, é fácil colocar a vida na mão de outra pessoa e, conseqüentemente, colocarmos nossa liberdade como responsabilidade de outro. Se a medida entre o eu e o outro é a liberdade, precisamos primeiro desta última, para, assim, saber medir forças nos jogos de poder da relação amorosa.

2.3 A escutadora da vida cotidiana

A caminhada do mestrado trouxe, entre vários aprendizados, um, em especial, o de me (re)lembrar que sou uma “escutadora”. Assim me chama minha orientadora, pois me afirma sempre, em nossas conversas, que, por ser psicóloga, tenho um ouvir diferenciado, treinado

pela minha profissão. Ao ser pesquisadora, trago comigo partes do que sou, mulher e profissional da psicologia, logo, uma mulher e “escutadora” profissional. Minha orientadora, ao me “provocar” a usufruir de tudo o que tenho para desenvolver meu olhar e meu ouvir, auxiliou-me na construção de uma melhor pesquisadora e, conseqüentemente, de um ser humano melhor. Ao longo desses dois anos de mestrado, fui instigada por ela a prestar atenção a todo tipo de conversa que trouxesse a temática amorosa, onde quer que fosse (na padaria, no aeroporto, nos restaurantes, ônibus, etc.). Ela me propôs o desafio de ser uma “escutadora crítica”, não apenas no espaço clínico, mas no espaço da vida cotidiana. Ao atentar-me às histórias de vida de outras pessoas, mulheres, em sua maioria, resgato a mim mesma e transformo minha formação pessoal e profissional. Muitas experiências parecidas são vivenciadas nas histórias do cotidiano, pois, por compartilharmos de uma mesma sociedade, somos uma “existência singular plural”, como assim afirmou Marie-Christine Josso (2007). Trago alguns desses diálogos⁴³, que ouvi nesses lugares diversos, entre as cidades de Curitiba e Porto Alegre, e que foram anotados no aplicativo “Evernote”, como apontado no subcapítulo um ponto três (1.3). Durante dois anos, fiz a ponte aérea (às vezes, também por terra) entre os Estados do Paraná e do Rio Grande do Sul. Além de passar por eles, fui “escutadora” deles e das histórias que cruzaram meu caminho, entre 2017 e 2018.

A primeira história, apesar de não se tratar diretamente da temática amorosa, me chamou atenção por englobar o papel da *madresposa*. Foi em um evento em que estava participando, no qual algumas alunas de arquitetura apresentaram um projeto que haviam criado especialmente para mães. Tratava-se de uma apresentação sobre um trocador de bebês, com foco para banheiros públicos, sendo que as estudantes enfatizavam muito, ao longo de suas falas, que **sempre são as mães as responsáveis pela troca das crianças, por isso, era um projeto pensado especificamente para facilitar a vida dessas mulheres**. Chamou-me a atenção para o fato de como naturalizamos e reproduzimos, nas criações materiais, o lugar da mulher como fonte de amor e cuidadora de outros. Seguindo nessa mesma linha de reproduções e internalizações de estereótipos e modos de ser mulher em sociedade, atentei-me a uma ligação telefônica, no aeroporto, recebida por um esposo, que deixou a chamada no viva-voz. Entre um assunto e outro, a esposa diz: "O que é aquela piriguete dando em cima de você, escrevendo 'estamos conectados', no Facebook do meu marido?" Ao que ele responde: "**(risos) que histórica!! (risos) É uma brincadeira!**". A esposa responde: "É né, bonito". As questões que

⁴³ Para manter o anonimato das pessoas cujas histórias ouvi, mudei algumas características, detalhes ou identificações dos relatos.

envolvem a rivalidade entre as mulheres e o estereótipo da mulher, como o de histérica/louca, mostram-se presentes no diálogo entre o casal. Isso é algo tão recorrente que aparece nos diálogos, “maquiado” de brincadeira.

Em minhas escutas do cotidiano, percebi que os temas amorosos surgem muito mais em grupos de mulheres do que em espaços dominados por uma maioria masculina. Não posso afirmar que seja uma norma, nem que minha percepção reflète a realidade da maior parte da sociedade de meu país, pois, para isso, teria que realizar um estudo empírico e não possuo esses dados. O que tenho é minha experiência como mulher, que frequenta espaços onde nos reunimos apenas mulheres; outras vezes, espaços onde sou a única mulher em um grupo de homens, além de espaços mistos. Tenho, também, como profissional, o espaço terapêutico, no qual atendo homens e mulheres. E, nesses últimos dois anos, o espaço de “escutadora do cotidiano”. Tais experiências mostram, mesmo de maneira não quantificada, que a temática do amor romântico e dos relacionamentos amorosos surgem em menor grau nos grupos e assuntos dos homens do que nos grupos e assuntos das mulheres. São diversos os discursos amorosos que envolvem as conversas de mulheres e nem sempre são relativos a si mesmas, mas, em alguns casos, às suas amigas, conhecidas do trabalho, mães/pais, entre outros.

Em um momento entre amigas, atentei-me à conversa em que duas mulheres trocaram experiências sobre o amor, de modo a me chamarem a atenção pelas representações sobre o amor romântico e como isso segue com suas permanências e mudanças. A primeira moça, que tem por volta de 20 anos, comentou que: **"Meu pai não faz as coisas em casa, não ajuda a minha mãe porque não quer, aí quando faz, fica mal feito e minha mãe reclama, e faz de novo. Já eu e com meu namorado, dividimos as tarefas...Ahh, se não ajudar, não dá certo."** Ao que a segunda moça, que aparenta ter uns 25 anos, em meio à onda de falar sobre relacionamentos, compartilhou com a amiga histórias sobre suas últimas experiências amorosas. Ela contou que estava noiva e que o noivo, pouco antes do casamento, terminou. Ela sofreu muito, mas, depois disso, saiu do interior para vir estudar na capital. Nesse tempo, ficou um ano com um rapaz, mas ele nunca a assumiu como namorada, enquanto que ela “sempre esperava por esse momento”. Apesar de “ficarem” há um ano, ele repetidamente contava para ela quando achava alguma menina bonita ou quando “ficava” com alguém, pois, como eles não tinham um relacionamento “oficial”, podiam ficar com outras pessoas, o que era algo que ela não fazia, mas ele, sim. Ela sofria, porém seguia como uma "amiga" dele, ainda que esperando o pedido de namoro. **Meses depois, ele foi embora e, passados mais de um ano, ela continuava gostando dele, mesmo ele tendo assumido para ela, em uma conversa antes de**

ir embora, que ainda amava a ex-namorada e que iria reencontrá-la na volta para casa.

Nessa conversa, temos, na fala da segunda jovem, diversos nuances da permanência dos ideais de amor romântico, como: o sofrimento por amor (seja pelo noivado finalizado, seja pelo amor não correspondido do rapaz com quem ela se relaciona depois), a espera pelo pedido de namoro e como esse ato deveria ser realizado pelo rapaz. Já na fala da primeira moça, aparece um discurso que indica mudança sobre alguns pontos dos ideais do amor romântico, como o desejo de as mulheres encontrarem um parceiro que se responsabilize pelas tarefas domésticas como parte da rotina do casal. A partir do momento em que ela faz a crítica, em referência à sua percepção do relacionamento dos pais - em que a mãe reclama que o pai não ajuda nas tarefas domésticas - e, depois, ao dizer que ela e o namorado dividem os afazeres da casa onde moram, demonstra a intenção de viver de modo mais igualitário em seu relacionamento amoroso, comparando-o com a relação (desigual) dos pais. Apesar de serem mulheres de idade próxima, percebemos que as experiências amorosas são vivenciadas com nuances diferenciadas, apontando para um amor romântico, moderno e, ao mesmo tempo, tradicional. Mesmo essas falas indicando mudanças no modo de vivenciar o amor, ainda assim, sua base se mantém na tradição do amor romântico.

Outros espaços que propiciam conversas diversas são bares e restaurantes, uma vez que pessoas se reúnem em encontros para jogar conversa fora, criar laços de amizade e, também, locais para se vivenciar e falar sobre o amor. Desses espaços, observo outras situações, que me chamaram a atenção. Na primeira situação, quatro mulheres conversavam e um dos assuntos trouxe maior empolgação ao grupo (e, por isso, também captou minha atenção). **O tema, que de repente fez com que falassem mais alto, empolgadas, era sobre a organização do casamento de uma delas.** O ruído do lugar era alto e atrapalhava minha escuta, porém, se antes nada se ouvia da mesa delas, a partir do momento em que começaram a falar sobre a temática do casamento, dos detalhes de sua organização, as opiniões e dicas para a amiga, a empolgação se tornou visível. A movimentação da mesa passou a ser bem diferente da quietude anterior ao assunto. Em outro dia e lugar, estavam duas mesas diferentes, uma diante da outra. Na primeira mesa, duas moças conversam sobre terem conhecido o namorado novo de outra amiga, conversando sobre como o rapaz é bacana e como ele a faz feliz. **Comentavam, felizes e com um tom de voz mais alto, empolgadas, por constatarem que a amiga não deixou de ser ela mesma com esse novo rapaz, diferentemente de como era com o ex-namorado.** Um tempo depois, um amigo homem chega à mesa para almoçar com elas e, prontamente, o assunto se encerra. Inicia-se um novo diálogo, com um tom de voz mais brando. Na mesa da frente, nesse

mesmo local, **duas amigas conversavam, rindo e falando alto, sobre a organização do casamento de uma delas.** Nos três exemplos, é perceptível o quão comum e, ao mesmo tempo, empolgante, caracteriza-se a temática amorosa na vida cotidiana das mulheres. Quando aponto o tom de voz mais alto e o alvoroço nos dois diálogos, em que amigas falavam sobre casamento (em dois dias distintos), não o faço despretensiosamente, pois tento, com isso, reforçar as situações que ouvi, de modo a enfatizar a mudança de comportamento quando o assunto é casamento e novos relacionamentos amorosos, como no caso das moças que comentam a nova relação de uma amiga que não se encontrava presente. Também, nesse caso, foi brusca a mudança de temática e de comportamento quando o rapaz se senta junto a elas. Não posso afirmar que só a presença do homem seja a causa da mudança de assunto, já que os motivos podem ser diversos, como o fato de essa amiga ser apenas comum as duas moças e não ao rapaz. Porém, tampouco, pude deixar de notar essa mudança de conversa entre as mulheres, que antes falavam de amor e, com a chegada do rapaz, iniciam um diálogo sobre questões do cotidiano do trabalho.

Como “escutadora”, algumas das outras histórias que ouvi me foram contadas diretamente, enquanto esperava ônibus, avião ou durante as viagens, enquanto que uma, em específico, foi relatada em rede social online. Todos os relatos pessoais efetivaram-se em conversas espontâneas, fora do espaço clínico, ou em textos disponibilizados online. Três desses relatos possuem rastros muito parecidos, que trazem em si muito do ideal do amor romântico e versam sobre o papel social da *madresposa* como cuidadora, como mulher amorosa, além de evidenciar como esse papel é esperado e realizado por muitas mulheres. Porém, o papel daquela que ama e cuida, desgasta a energia vital das mulheres, trazendo consequências, a saber, o sofrimento, o desamparo e o adoecimento de algumas delas. No primeiro relato, uma moça escreveu, em uma rede social, que sua mãe pagou planos de saúde, cirurgias, tentou de todas as formas ser uma boa mãe, ao passo que ouviu não ter sido boa mãe, ouviu que tudo o que fez na vida por ele (marido) foi porque ela quis. Sua mãe ligava para os médicos marcando exames para o esposo e precisava colocar os remédios na mão dele, pois só assim ele tomava a medicação. Ela correu diversas vezes pela rua, porque ele esqueceu os documentos antes de sair. Sua mãe lutou por uma pizzaria pelo marido, correu atrás de todas as maneiras para que ele se erguesse na vida. **“E sabe o que ela ganhou!? Nada. Ganhou apenas cabelos brancos, traições, xingamentos e humilhação”.** No meio de tudo isso, algumas pessoas apoiaram as atitudes dele. Pessoas que achavam que a mãe a criou errado e que, por isso, quando a mãe pediu a separação, interpretaram que ela e os filhos estavam expulsando o

homem da casa. No segundo relato, um senhor, conversando comigo durante um voo, me contou sua opinião sobre cuidado, mulheres e filhos. Ele afirmou que **meninas têm mais jeito para serem cuidadoras** (disse exatamente a palavra “cuidado”) e que, mesmo tendo filhos homens e mulheres, seu pai já lhe dizia que são as filhas meninas que cuidam dos pais quando ficam mais velhos. Ele me relatou que, no passado, dizia não querer ter filhas meninas e que hoje agradece a Deus por ter tido, pois, mesmo que atualmente tenham (ele e a esposa) um filho de 50 anos morando com eles, quando um dos dois fica doente, é **sempre uma das filhas mulheres que cuida deles**. Já no terceiro relato, uma senhora, que trabalhou, a maior parte da vida, fora do espaço da casa, disse se sentir doente desde que passou a ficar em casa realizando o serviço doméstico. **A rotina do dia a dia, a limpeza constante da casa, o acordar todo o dia sabendo que terá essa mesma lida, sem reconhecimento algum, deixaram-na depressiva.** Percebe que se sente melhor, mais disposta e feliz, sempre que sai de casa, uma vez que se sente útil, sente que as demais pessoas veem o que ela está produzindo. Os três diálogos revelam o cuidado da mulher com os outros, seja o marido ou sejam os pais, além do cuidado com a casa como obrigações das mulheres. No primeiro e no último relato, a energia vital que essas mulheres empregam para as funções - as quais são especializadas ao longo da vida como tarefas desvalorizadas – esclarece os sofrimentos do cativo da *madresposa* (LAGARDE, 2005). Ser mulher, nessas últimas três histórias, é tido como ser doadora de si, cuidadora e amorosa para com os demais e com casa. Como resultado, em muitos casos, temos o cansaço, o adoecimento e nenhuma valorização, visto que, como nos é elucidado pelo segundo relato, mesmo tendo um filho homem em casa, é “naturalizada” a ideia de que a mulher “nasceu para o cuidado e o amor”.

O último relato que escolho apresentar é o que, acredito, seja o mais representativo da relação entre mulheres e amor romântico. O relato trata de algumas situações da vida de uma jovem mulher, que possui em torno de 20 e poucos anos e tem um filho pequeno. Contou-me, enquanto esperávamos o ônibus, sobre seu casamento com o pai de seu filho; disse que o casamento só aconteceu por conta da gravidez e, por isso, sempre foi um relacionamento difícil. Ainda assim, ela geralmente **esperava que, depois de alguma discussão ou até mesmo em dias em que os dois estavam bem, que ele lhe trouxesse flores, lhe desse carinho, atenção e que dissesse de modo constante que a amava.** Nos dias em que eles brigavam muito, ele saía de casa e ia ficar na casa dos pais, sendo que, nas diversas vezes em que isso aconteceu, ela ficava mal, perdia toda a esperança na vida e, por muitas vezes, deixava de ir ao trabalho. Em um dia em que eles brigaram, ela decidiu sair de casa, pegou o filho e foi para a casa dos

pais. Quando voltou, dois dias depois, o marido havia deixado uma ordem na portaria do prédio para que não a deixassem entrar. Depois desse dia, ela pediu a separação. Como resultado, teve de abandonar a faculdade, que havia acabado de iniciar, para cuidar do filho e pelo medo de perder a guarda dele, pois o ex-marido possuía maior renda. Ela me disse que, **quando se encontra solteira, sente-se inteira, que faz as coisas por si mesma, porém, quando inicia um relacionamento, ela se perde e começa a fazer tudo pelo outro, para agradar, querendo viver para ele (namorado)**. A maneira como essa jovem vivencia o amor, esperando as flores e os “eu te amo” diários, refletem um ideal de amor romântico. Ela idealiza que receber mimos seriam a garantia e a certeza de ser amada, porém, esse ideal romântico apenas iria mascarar o fato de o relacionamento estar em crise. A relação amorosa se configura de modo tão central na vida dessa moça que a afeta drasticamente, chegando a dificultar sua vida profissional, como quando não vai ao trabalho por consequência do sofrimento amoroso. O abandono da faculdade para cuidar do filho, após a separação, também retrata a realidade de muitas mulheres que abandonam ou postergam sua educação, formação e crescimento profissional em prol da família e filhos. Como analisado por Rocha-Coutinho (2004), em suas entrevistas, percebe-se que grande parte das mulheres entrevistadas apontam a importância de crescer profissionalmente, mas realizam escolhas profissionais e educacionais que não afetam a relação mãe-filha/filho, deixando a carreira em segundo plano, se necessário. Por fim, quando a jovem me relata se perder no outro, quando namora, remete ao ideal proposto pelo amor romântico, de fusão, bem como o de doar-se ao outro, aprofundado por Beauvoir (2016), quando discorre sobre a vida das mulheres como um segundo sexo, como um ser-para-outro; ou, ainda como aponta Lagarde (2005), como a *madresposa*, que doa sua energia vital em prol de servir voluntariamente aos demais, vivendo para o outro. Indo além, podemos entender que também é por um processo educativo das mulheres para o amor romântico, de forma que a referida mulher e todas as demais das histórias apresentadas anteriormente, aprenderam a amar e a vivenciar o amor romântico de um modo diferente dos homens.

Nesse período como “escutadora do cotidiano”, minha atenção esteve focada em identificar conteúdos e histórias sobre o amor romântico, relacionamentos amorosos e situações que envolvem o dia a dia da *madresposa*. De todos os relatos que ouvi sobre amor, mesmo nas dezenas de outras escutas não apresentadas aqui, apenas um foi de um homem (que relatou a importância das mulheres como cuidadoras); os demais foram de mulheres. Isso não significa que os homens não falem de amor, porém, ao longo desses dois anos, não coletei nenhum diálogo sobre namoro, casamento ou sentimento de amor romântico, de indivíduos ou de grupos

de amigos homens. Não era difícil encontrar mulheres falando sobre temas amorosos. Com os homens, diferentemente, não consegui captar o tema amoroso em minhas escutas do cotidiano. Talvez, isso se deva ao fato de que não se expressam sobre tais assuntos como as mulheres (falam menos empolgados/animados?) ou por não falarem muito do tema de modo tão “espontâneo” como as mulheres. Será que os homens não se expressam dessa forma em espaços públicos? Para essas questões não tenho respostas, apenas a evidência da minha dificuldade de encontrar o tema amoroso nas conversas do cotidiano, entre homens, durante meu exercício.

Com esses exemplos, busquei apresentar como os discursos de amor romântico estão presentes no cotidiano das mulheres. Falar sobre o tema do amor, certamente, não é algo que nasceu conosco, mas parte de um processo que nos foi sendo ensinado, valorizado e reafirmado por nossa cultura. Quando mulheres conversam com amigas sobre namoro e casamento, em geral, socializam modos de pensar, atuar e vivenciar o amor romântico; porém, o processo socializador, que gera uma maneira de falar quase que natural sobre o amor entre as mulheres, e outro modo, de quase não socializar (de forma evidente) sobre o amor entre os homens, é um processo muito mais complexo do que parece. Uma pista que tenho ao analisar as escutas desses dois anos é que, talvez, enquanto nós mulheres somos ensinadas, aprendemos e somos socializadas de forma específica para o amor romântico, os homens são socializados para outras situações cotidianas e menos educados e socializados no aspecto amoroso. Suspeito, que os homens são socializados e educados para o amor romântico, com vistas a serem os provedores, cuidadores da questão econômica, sendo a parte que lhes é de responsabilidade no amor. A educação do amor romântico, para as mulheres, dialeticamente, corrobora para que a *madresposa* siga habitando em nós, ao passo que também é fonte de possibilidade de libertação e superação desse cativeiro habitado.

3 A EDUCAÇÃO DA MADRESPOSA: O AMOR COMO PROCESSO EDUCATIVO

Ao analisar os processos que envolvem nossa construção como seres humanos e que nos constituem como mulheres e homens, é importante reconhecer o papel fundamental da educação e socialização dos aprendizados da vida cotidiana. Aprendemos a ser quem somos desde o dia em que nascemos e isso vai até o dia de nossa morte. Desse modo, a educação precisa ser reconhecida como um processo amplo, que se realiza em nossas relações com outros seres humanos, com a sociedade e tempo histórico no qual vivemos, na direção de que nos tornemos humanos. Os processos de aprendizagem estão presentes em como escolhemos viver nossas possibilidades e em como as socializamos com nossas amigas, amigos, filhas, filhos, parentes e todas as pessoas com as quais nos relacionamos. Aprendemos e ensinamos jeitos de ser, sendo construtoras e construtores de nosso caminho e de nossa sociedade.

A educação é, também, espaço de poder, pois não escapa das contradições de seu tempo. Pode atuar na reprodução de ideais hegemônicos, patriarcais e androcêntricos, assim como pode ser espaço de libertação, de crítica, de constatação de opressões, trazendo possibilidade de superação e criação de novos modos de ser em sociedade. As primeiras etapas educativas na vida das pessoas ocorrem no espaço familiar. Antes mesmo do nascimento de uma criança, sua mãe, pai, avós, avôs, tias e tios, já colocam expectativas em relação à criança. Organizam sua chegada, compram ou ganham roupas e todos os aparatos necessários para os primeiros meses de vida; com isso, uma das primeiras perguntas que surgem sobre esse novo ser é: “menina” ou “menino”? A partir dessa resposta, atribuem a essa criança um nome e inicia-se o processo de escolha sobre o que comprar e os ideais de futuro para ela, baseado em seu sexo biológico. “Coisas de meninas” e “coisas de meninos” passam a rondar as decisões familiares, de amigas e amigos da mãe e pai desse bebê. Todas essas escolhas, anteriores ao nascimento, já fazem parte do processo educativo de mulheres e homens, baseado em sua cultura e sociedade. Como analisa Maria Eulina Pessoa de Carvalho (2004), a família tem papel fundamental na produção e reprodução cultural e social, sendo lugar de reprodução física e psíquica da educação do cotidiano. A família é aquela que ensina o cuidado com o corpo, higiene, alimentação, descanso, constituindo-se o primeiro lugar no qual se aprende e se vivenciam os afetos. Após o nascimento, a maioria das crianças segue sendo ensinada, no espaço familiar, levando em conta esses padrões sociais e de gênero. A relação de socialização e educação familiar permanece como espaço de ensino/aprendizado ao longo de toda a vida, levando em consideração familiares que continuam se encontrando e se relacionando com o passar dos anos.

Para Carvalho (2004), a educação, como processo de socialização, tem duas dimensões:

a social, referente à transmissão da herança cultural às novas gerações (responsabilidade tanto da família como da escola e demais instituições sociais) e a individual, que se refere ao ensino/aprendizagem dos conhecimentos, habilidades, formação de valores e visões de mundo. O processo de ensino e socialização individual ocorre na família, na escola e na sociedade em geral. A educação ampla é a base para outros processos e espaços educativos ao longo da vida de mulheres e homens, como a educação formal. Sobre a infância e os espaços formais de educação, Claudia Vianna e Daniela Finco (2009), por exemplo, analisam os processos envolvidos na educação infantil (creche e pré-escola), de maneira que afirmam que essa é a primeira experiência de educação formal das pessoas, marcando um momento da vida, por ser um espaço de convivência e de novas experiências fora do núcleo familiar. No espaço da escola, como consideram as autoras, os corpos são alinhados segundo os padrões culturais de conduta e de valores morais de uma sociedade. As crianças pequenas, além do espaço da casa, passam a conviver no espaço da escola, aprendendo normas que diferem (e, em muitos casos, reforçam) os ensinamentos de sua família. Cabe, então, a seguinte reflexão, inquirida pelas autoras: “como esses mecanismos se fazem presentes na educação de meninas e meninos; de que maneiras são inscritos em seus corpos, como normatizam, disciplinam, regulam e controlam seus comportamentos, posturas, verdades e saberes”. (VIANNA; FINCO, 2009, p. 272) Mulheres, homens, mães, pais, professoras, professores, educadoras e educadores definem as crianças por suas características e diferenças de gênero, ensinando-as com base nessa variável (gênero = sexo biológico) como norma, conformando uma educação ampla que (re)produz opressões. Assim, os comportamentos esperados de meninas e meninos estão inclusos no modo como as instituições formais e não formais de educação lidam com as crianças, ensinando-lhes, para além dos conteúdos previstos no currículo, formas de ser em sociedade. Pode ser considerado como exemplo de educação formal, a saber, a maneira como as professoras conversam e valorizam as meiguices das meninas e a força e coragem dos meninos, educando para os processos de feminilidade e masculinidade. Carvalho (2004, p.48) também analisa as proximidades entre a educação (familiar/não formal e escolar/formal) e as questões de gênero, quando afirma que “a educação é um trabalho e uma palavra gendrada, o que corresponde à divisão sexual do trabalho na sociedade patriarcal: trabalho reprodutivo das mulheres e trabalho produtivo e intelectual dos homens.” Portanto, desde o início da vida de uma pessoa, as demarcações de gênero estão relacionadas aos conteúdos e ensinamentos escolhidos para serem transmitidos para meninas e meninos. Esses aprendizados farão parte da construção de identidade e das escolhas de vida de mulheres e homens que, em muitos casos, irão reproduzir essa mesma educação na vida cotidiana.

Escola e família são dois espaços importantes no processo de educação e socialização de mulheres e homens. Porém, ao (re)afirmarmos a compreensão da educação, em sua amplitude, é necessário evidenciar outros espaços fundamentais do processo educativo. Aprender é um processo que se realiza nos espaços da casa, da escola, nas brincadeiras, nas praças, nas reuniões na casa de amigos, nos jogos eletrônicos, redes sociais, na televisão, no trabalho e, também, nos relacionamentos amorosos. Assim, entre os aprendizados que são experienciados nos espaços sociais e que fazem parte de nossa construção humana, estão àqueles relacionados ao amor romântico. O sentido do amor, as necessidades amorosas, os limites do amor são um conjunto de experiências que constitui peças de nossa formação e que estão em constante educação ao longo da vida, num aspecto próximo ao que aponta Lagarde (2001), a respeito do que, na antropologia, é chamado de “educação para a vida”. Tal educação é relativa aos nossos aprendizados cotidianos e essenciais para a manutenção de nossa vida em sociedade, ou seja, diretamente relacionados à educação de maneira ampla.

Por ser tanto um aprendizado como um processo educativo, o amor romântico faz parte e constitui relações sócio-históricas. Por isso, ao se investigar a história do amor (GIDDENS, 1993 CAMBI, 1999; LINS, 2013), é necessário notar como as relações amorosas se transformaram ao longo do tempo. A ideia de casamento por amor, por exemplo, é uma etapa social que só se configura recentemente. O chamado “amor romântico” é o ideal de relacionamento amoroso que propiciou às mulheres e homens se apaixonar e escolher seus parceiros. A educação para o amor romântico é um elemento da teia de aprendizados dessa educação ampla, sendo ensinada tanto na educação formal como na não-formal.

Na vida cotidiana, com ou sem palavras, vamos aprendendo e ensinando o que é o amor romântico, ainda que, não necessariamente, seja explicado e ensinado formalmente o que é o amor. Desde pequenas, mulheres e homens aprendem sobre o amor romântico e, com isso, as demarcações de gênero, como as valorizações dos comportamentos de feminilidade e masculinidade nos espaços de educação para a vida (formal e não formal), nos dizem muito sobre as condutas e modos esperados de amar, de mulheres e homens. Com isso, aprender e socializar o amor romântico evidenciam-se distintos entre os gêneros. Neste capítulo, iremos analisar como a educação (e a socialização) para o amor romântico se mostra parte de um processo que se centraliza nas mulheres, constituindo ponto importante do aprendizado delas, na expectativa de serem mães e esposas; assim, materializa/personifica-se na identidade e no amor da *madresposa*. Pretendemos apresentar, neste capítulo, como esses processos de socialização e educação ocorrem, tomando como base principal, para compreender os processos

educativos, Paulo Freire e Álvaro Vieira Pinto; também, encontramos em Marcela Lagarde a possibilidade de explorar aspectos que podem auxiliar em relação à compreensão de uma educação das mulheres para o amor romântico.

3.1 Rastros educativos e socializadores: aprender a amar em sociedade

O amor romântico é um modelo de vivenciar as relações amorosas, o qual se efetiva a partir de valores sociais e históricos. Acreditamos que, por sermos construtoras e construtores de nossa história, logo, de nossa sociedade, somos responsáveis pela transformação dessas práticas e das estruturas de poder que as integram. Compreender que o amor é histórico é saber que os conteúdos amorosos são ensinados de formas e em épocas distintas. Se os conteúdos amorosos são ensinados, significa, então, que aprendemos a amar, existindo, assim, uma educação das práticas amorosas. A educação amorosa ou para o amor romântico acontece em muitos lugares, como no espaço escolar (formal) e, principalmente, fora dele (não-formal). De mesmo modo, as práticas sociais de gênero são reforçadas e ensinadas tanto no espaço formal como em espaços não-formais de educação, como na família, por exemplo. As condutas, comportamentos e atitudes consideradas de “meninas” ou de “meninos”, integram e relacionam-se aos aprendizados amorosos (condutas amorosas de mulheres e homens), configurando uma proximidade entre as discussões de gênero e amor romântico.

Ao ensinar modos de ser, educa-se, também, para o amor romântico. O entendimento social ainda se plantea na norma hegemônica de que homens e mulheres são “naturalmente” diferentes, logo, a educação e socialização para o amor romântico ocorre a partir desse entendimento. Se nos construimos socialmente, com base nas desigualdades no campo amoroso, muito se relaciona as formas como o amor tem sido ensinado e socializado. As políticas escolares e a pedagogia seguem, em sua maioria, essa mesma lógica, já planteada pela educação familiar/social/cultural, permanecendo a ensinar as pessoas de modos distintos, ou seja, educam mulheres para o amor e homens para a vida (HERRERA BELTRÁN; OJEDA RINCÓN, 2016). Ter consciência dessa realidade social é importante para questionarmos a lógica dominante e podermos realizar a tentativa de romper com as regras do sistema hegemônico de educação. Para tanto, necessitamos aprofundar nossa compreensão sobre conceitos essenciais, como os conceitos de educação e socialização, bem como o de construção social, a fim de que consigamos debater sobre a educação das mulheres para o amor romântico.

Durante a condução desta pesquisa, uma das dúvidas que surgiram foi a de qual seria a diferença entre construção social e socialização, bem como as relações com nosso fazer humano

e amoroso. Buscando entendê-los, apreendemos que tanto a construção social como a socialização e a educação estão intrinsecamente inter-relacionadas (SETTON, 2005). São esses três conceitos que discutiremos ao longo deste subcapítulo, na tentativa de esclarecer, o que para nós, é esse processo educativo e, ao mesmo tempo, socializador de mulheres, para que, ao longo de sua vida, internalizem a *madresposa* como parte de sua identidade.

Gostaríamos de esclarecer, em primeiro plano, o que compreendemos por Educação. Certamente, encontramos diversas definições e modos de compreendê-la, porém, acreditamos que, por não estarmos descoladas de nosso ser, nossa pesquisa reflete muito do que somos e do que acreditamos nesse momento histórico e pessoal de nossa vida. Este trabalho está imerso em teóricos e teóricas que representam a visão de mundo da autora desta dissertação, de forma que se conectam por três grandes bases de pesquisa: a filosofia existencial, o pensamento marxista e os estudos feministas. Assim sendo, consideramos a Educação de modo dicotômico, a partir de dois significados: restrito e amplo. Quem descreve essas duas formas de se conceber a educação é o filósofo brasileiro Álvaro Vieira Pinto⁴⁴ (2010), que analisa cada uma dessas duas formas. Sobre a educação, em seu sentido restrito, refere-se à pedagogia clássica, convencional e sistematizada, focada no público infantil e jovem, pensada, principalmente, para o espaço de educação formal da escola. Já a educação, em seu sentido amplo, está relacionada à existência humana, ao longo de nossa vida e em todos os aspectos que dizem respeito ao aprender. Especificamente, o autor conceitua que:

A educação é o processo pela qual a sociedade forma seus membros à sua imagem e em função de seus interesses. (...) Por consequência, educação é *formação (Bildung)* do homem pela sociedade, ou seja, o processo pelo qual a sociedade atua constantemente sobre o desenvolvimento do ser humano no intento de integrá-lo no modo de ser social vigente e de conduzi-lo a aceitar e buscar os fins coletivos. (VIEIRA PINTO, 2010, p. 31-32, grifos do original).

Vieira Pinto (2010) discute de modo aprofundado o tema da educação⁴⁵, partindo das

⁴⁴ Álvaro Borges Vieira Pinto foi filósofo, professor, autor de livros, tradutor e músico. Doutor em Filosofia, formou-se em medicina e fez faculdade de física e matemática. Desenvolveu trabalhos nas áreas da: educação, filosofia, trabalho, demografia, ciência, terceiro mundo, tecnologia, cibernética, entre outros. Chefiou o departamento de Filosofia do ISEB (Instituto Superior de Estudos Brasileiros), de 1961 a 1964, quando o instituto é fechado, logo após o golpe militar. Manteve-se exilado ao longo do período da ditadura, que teve início em 1964, no Brasil. Ao voltar ao país, recolheu-se em sua casa, trabalhando como tradutor e em manuscritos, utilizando-se de pseudônimos para manter-se protegido. Foi um autor importantíssimo no que concerne a uma leitura terceiro-mundista da realidade brasileira, da filosofia existencial e do marxismo (GONZATTO; MERKLE, 2017).

⁴⁵ Em seu livro, “Sete lições sobre educação de adultos” (2010), Vieira Pinto analisa e aprofunda esses pontos apresentados, e busca destrinchar todos e cada um deles, apresentando suas reflexões acerca da educação em um país subdesenvolvido como o Brasil, além da forma como podemos pôr em prática uma educação que faça sentido para os adultos, que já possuem um conhecimento sobre o mundo ao seu redor.

premissas apresentadas, explicitando alguns caracteres da educação, compreendendo-a como: a) um processo; b) um fato existencial; c) um fato social; d) um fenômeno cultural; e) dividida por classes sociais, não alcançando a todas e todos de mesma maneira; f) um processo econômico; g) uma atividade teleológica; h) uma modalidade de trabalho social; i) um fato de ordem consciente; j) um processo exponencial e, por isso, se multiplicando; k) objetiva e concreta; e, por último, l) por natureza, contraditória. Entre todas essas conjunturas e processos que envolvem a educação, atentamos a três delas: a educação como fato social, como fenômeno cultural e como fato existencial. A educação como um fato social refere-se à sociedade como um todo, sendo aquela determinada pelos interesses da comunidade, a fim de, a partir de seus moldes hegemônicos, integrar todos os membros à forma social vigente. Esses são os ensinamentos com os quais, pela educação, a sociedade se reproduz ao longo dos anos. Porém, apesar de reproduzir os processos sociais normativos, a educação também é um processo contraditório, pois, ao ensinar modos de ser, o pensamento social hegemônico visa garantir certos aprendizados, que têm vistas a formas de ser no futuro; mas os processos educativos engendram não apenas o que foi ensinado anteriormente (visando o futuro), incorporando, também, o presente e seu progresso social. “Daí deriva o duplo aspecto do fato social da educação: *incorporação* dos indivíduos ao estado existente (...) e o *progresso*, isto é, a necessidade de ruptura do equilíbrio presente, de adiantamento, de criação do novo” (VIEIRA PINTO, 2010, p. 33, grifos do original). Ao aprendermos as regras e normas sociais, integramos em nossa comunidade, mas não necessariamente estamos determinadas a ser o que a sociedade nos ensina; entretanto, a partir de novos aprendizados, podemos transcender e criar novos modos de atuar em nosso meio social.

A educação como fenômeno cultural é analisada por Vieira Pinto (2010) como sendo os conhecimentos, usos, experiências, crenças valores, entre outros, que são transmitidos aos indivíduos e, para além, são os métodos utilizados para se transmitir esse conhecimento. A educação é a transmissão integrada da cultura e o método pedagógico é função da cultura existente. Com base na cultura e nas formas de ser e se desenvolver de determinada cultura, é que os ensinamentos são transmitidos, por exemplo, por meio da linguagem ou escrita dessa cultura. É função da cultura, por meio do método pedagógico, por exemplo, ensinar e direcionar meninas e meninos a se comportarem segundo seu gênero e padrões de feminilidade ou masculinidade; com isso, também, educar mulheres e homens para o amor romântico. Por último, a educação como um fato existencial significa dizer que os seres humanos se fazem humanos pela educação. A educação tem o papel de configurar homens e mulheres em toda sua

realidade, ou seja, para que sejamos humanos, necessariamente, precisamos passar pelos processos educativos. A direção para a qual Vieira Pinto (2010) aponta é, para nós, a de que todos os processos de aprendizados pelos quais passamos, desde que nascemos até o dia em que morremos, nos fazem ser quem somos. Por isso, compreendemos que a educação é um existencial do ser humano e está para além de convenções e normas da educação formal (e está nela também). A educação ocorre todo tempo e para todas as pessoas, já que, sem ela, não nos constituímos seres conscientes e atuantes na sociedade e em nossa cultura.

Se somos seres conscientes de nossos processos educativos do cotidiano, os quais atuamos e modificamos, assim como a nós mesmos e à sociedade da qual fazemos parte, então, podemos dizer que uma das “bonitezas” de estar no mundo e com o mundo, como seres históricos que somos, é a capacidade de conhecer e intervir no mundo. Ao transformar nossa realidade, transformamos a nós mesmas, com isso, o conhecimento antigo que tínhamos é superado pelo novo, tal qual analisa Paulo Freire (1996, p. 28), ao afirmar que “seja tão fundamental conhecer o conhecimento existente quanto saber que estamos abertos e aptos à produção do conhecimento ainda não existente.” Queremos, com isso, destacar o quão alinhavados estão os processos educacionais, a historicidade, a sociedade e a cultura, pois, em concordância com Vieira Pinto (2010), a educação como acontecimento humano é sempre histórica, não apenas por estar demarcada em um tempo histórico, mas porque o processo de nossa educação, entendida também, como um processo de fazer-se humano, de construir nossa existência, é a história da nossa sociedade e de nossa própria história pessoal. É nesse sentido que Paulo Freire (1996) afirma que:

(...) para mulheres e homens, estar no mundo necessariamente significa estar com o mundo e com os outros. Estar no mundo sem fazer história, sem por ela ser feito, sem fazer cultura, sem “tratar” sua própria presença no mundo, sem sonhar, sem cantar, sem musicar, sem pintar, sem cuidar da terra, das águas, sem usar as mãos, sem esculpir, sem filosofar, sem pontos de vista sobre o mundo, sem fazer ciência, ou teologia, sem assombro em face do mistério, sem aprender, sem ensinar, sem idéias de formação, sem politizar não é possível. É na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente. Mulheres e homens se tornaram educáveis na medida em que se reconheceram inacabados. Não foi a educação que fez mulheres e homens educáveis, mas a consciência de sua inconclusão é que gerou sua educabilidade. É também na inconclusão de que nos tornamos conscientes e que nos insere no movimento permanente de procura que se alicerça a esperança. (FREIRE, 1996, p. 57-58).

Estar no mundo é um movimento constante de aprender e ensinar, construindo-se com, e para além, do processo escolar formal. Compreendemos, apoiadas em Freire e Vieira Pinto, que esse processo de ensino/aprendizagem faz parte do ser humano, ocorrendo, então, de modo

formal e não formal, em todos os lugares pelos quais passamos e convivemos em sociedade. Reafirmamos o que já havia sido analisado pelos autores, de que a educação é parte de um existencial humano e que, sem ela, não seria possível ser e construir quem somos. A partir da vida em sociedade, ou seja, como consequência dos processos educativos, tornamo-nos seres humanos conscientes de nossa condição humana, socializando esses aprendizados, ou seja, disseminamos para as demais pessoas de nossa sociedade os conhecimentos que adquirimos. É também com base nessa atitude de compreender a educação que buscamos apreendê-la como não limitada à comunicação do saber formal, científico e técnico, mas como possibilidade de mudança da condição humana (VIEIRA PINTO, 2010).

Ao longo de nossa história educativa, convivemos tanto com a ideia da educação formal que parece impossível conceber a educação como experiências não-formais, nas ruas, praças, shoppings, no trabalho, nos intervalos de aula, nos museus, nas rodas de conversa entre amigas, em coletivos, entre outros. Como analisado por Freire (1996), às vezes, escapa-nos que foi aprendendo socialmente que mulheres e homens descobriram que é possível ensinar. São os processos do aprender e ensinar do cotidiano que possibilitam a construção de uma autonomia em relação às hegemonias sociais. Compreender a educação construída por nós, como sociedade e parte de nossa existência, coloca em nossas mãos o poder de fazer diferente e a responsabilidade de intervir no mundo de modo a mudar, não apenas a minha realidade, mas de um número maior de mulheres. Por isso, acreditamos que os aprendizados direcionados às meninas, que as levam a se identificar e a reproduzir o cativo da *madresposa*, têm potência de que sejam realizados diferentemente. Ao trabalharmos em bases freirianas e alvarianas, apontamos a direção com a qual analisaremos os processos envolvidos na educação de mulheres para o amor romântico. Compreendemos que, como apontado por Vieira Pinto (2010), a educação faz parte de diversos outros contextos, entre eles, o social. Conceber a educação como elemento integrante de nosso fazer humano implica aprofundar os modos de socializar o que aprendemos.

Como sociedade, transmitimos os conhecimentos (educação) e as maneiras vigentes de ser na convivência com outros seres humanos; esse movimento de ensinar conhecimentos, segundo Pedro Abrantes (2011), é também chamado de *socialização*. Na pesquisa por referências sobre socialização, percebemos o quão complexa é a discussão acerca dessa temática, pois, entre sociólogos e sociólogas, as divergências são muitas. Não nos arriscamos, aqui, a propor ou a validar as melhores teorias, apenas, a apresentar algumas questões relativas ao tema, que vão ao encontro de nossa pesquisa. Nossa proposta é analisar como algumas

teorias, teóricas e teóricos da socialização compreendem o aprender a ser com os outros, ou seja, nosso processo de aprender a ser quem somos no contato com a sociedade na qual vivemos. Partimos da ideia de que as experiências e situações de vida contribuem ao processo de socialização, orientando para a vida em sociedade. Ainda assim, Abrantes (2011) sinaliza que a experiência de mulheres e homens em sociedade é apenas uma parte de uma totalidade social; essas experiências dependem da capacidade e da disposição de analisarmos tais experiências sociais; além disso, as informações que coletamos, ao viver na relação com outras pessoas, tampouco podem ser totalmente armazenadas e organizadas por nossa subjetividade. Portanto, concordamos com o autor, quando afirma ser um equívoco conceber a socialização como uma imposição de normas e valores da sociedade ante os indivíduos. Porém, por serem pautadas em uma hegemonia, são socializadas com frequência, fazendo com que a internalização de normas e valores aconteça em maior quantidade do que socializações contra-hegemônicas.

Como seres humanos, necessitamos dos processos de socialização para sobreviver em nossos primeiros anos de vida. Pela socialização, desempenhamos funções como o aprender a: caminhar, falar, pensar, conversar e ter consciência de si. Para Abrantes (2011), esses aprendizados iniciais da vida efetivam-se com base nas relações e interações com outros seres humanos. Ao mesmo tempo em que a socialização faz parte da construção dos seres humanos como pessoas, também auxilia em relação à construção da sociedade. Sobre os espaços onde a socialização acontece, Maria da Graça Jacintho Setton (2005) observa que pesquisadoras e pesquisadores clássicos da sociologia da educação, por exemplo, Émile Durkheim⁴⁶ e os mais contemporâneos, Peter Berger⁴⁷ e Thomas Luckmann⁴⁸, afirmam, em seus estudos, a existência de dois espaços de socialização tradicionais: a família e a escola. Segundo Setton (2005), a família seria a responsável pelos ensinamentos de caráter privado e doméstico, enquanto que a escola seria um espaço socializador complementar, responsável pela construção dos indivíduos comprometidos com ideais morais e éticos nos espaços públicos. São, também, autores tradicionais aqueles que compreendem que, a partir da socialização, família e escola moldam a personalidade das futuras gerações, imprimindo, pelas normas sociais, uma identidade, até certo modo, estática.

Em contrapartida, pesquisadoras e pesquisadores modernos, como François Dubet⁴⁹ e

⁴⁶ Sociólogo francês, viveu de 1858 a 1917.

⁴⁷ Sociólogo e teólogo austro-americano, viveu de 1929 a 2017.

⁴⁸ Sociólogo nascido na Eslovênia em 1927, morre na Áustria em 2016.

⁴⁹ Sociólogo francês, nascido em 1946.

Bernard Lahire⁵⁰, analisam que, para além da família e da escola, existem espaços outros onde a criança, no início de sua vida, convive. Cada vez mais, o contato precoce com espaços diferentes ao da família e da escola, está presente na vida de todos; como exemplo, podemos pensar na cultura de massa e nos aparatos tecnológicos, visto que são parte fundamental da socialização humana. Na análise de Abrantes (2011), os espaços, a saber, a casa de amigos, praças, shoppings, redes sociais, entre outros, também são locais de interação com o mundo, fazendo com que os espaços educativos e de socialização fiquem mesclados à vida das crianças, tornando o espaço da família e escola mais dois lugares entre tantos outros. Assim, família, escola, amigos e todas as demais instituições culturais e sociais, das quais crianças e jovens fazem parte, nem sempre são homogêneas e livres de ruídos e distinções, mas, ao contrário, apresentam situações heterogêneas, concorrentes e, às vezes, contraditórias. Como mostra Setton (2005), internalizamos socializações de espaços que, na maioria do tempo, não são homogêneos; partindo dessas situações, vamos realizando um balanço de todas as interações, apreendendo e internalizando aquelas com as quais nos identificamos.

Os jogos e as brincadeiras fazem parte do processo socializador da infância, pois, segundo Abrantes (2011), é, entre outros, por meio deles que vamos elaborando visões hierárquicas de mundo, criando fronteiras entre o eu e o outro, desenvolvendo identidades de gênero, estabelecendo consciência de classe, raça e etnia, entre tantos outros papéis e identidades. Pensar por esse viés acrescenta a importância e o peso que as brincadeiras têm em sua função socializadora de gênero, replicando papéis sociais. O autor ainda reflete que, ao oferecer bonecas ou “coisas de menina” para uma criança brincar, estamos socializando um conhecimento que orienta uma leitura de mundo e de gênero no futuro de uma mulher. Analisamos, assim, que esse é um modo de socializar e educar a menina para internalizar como parte de sua identidade a futura *madresposa*. Essas são práticas de um sistema de ação coletivo e regulado por normas sociais, que passam a ser repetidas por comunidades específicas, associadas às suas condições de existência. São modos de atuar que, como afirma Abrantes (2011), carregam um caráter performativo e uma lógica interna relativa a uma consciência histórica e social. Com isso, queremos apontar que a forma como educamos e socializamos as crianças é parte de uma complexa rede de se relacionar em sociedade, em que certos comportamentos e atitudes são mais valorizadas do que outras. No caso das brincadeiras divididas entre “brincadeiras de meninas e de meninos”, a norma social valoriza pais e mães que fazem essa divisão; já pais e mães com comportamentos contrários à norma seguem sendo

⁵⁰ Sociólogo francês, nascido em 1963.

julgados negativamente por uma maioria da sociedade atual.

Ao trazer essa questão relativa às normas sociais, adentramos o conceito de construção social; segundo Abrantes (2011), esse conceito é relativo ao tempo histórico e contexto sociocultural específico, vivenciado por uma sociedade, bem como por suas regras, normas, valores e éticas. Ao nascer, já chegamos a um mundo organizado, com uma materialidade própria, com uma linguagem desenvolvida, com tecnologias de seu tempo e normas de atuar em sociedade. Para o autor, a criança faz parte de uma construção social e histórica realizada por seres humanos anteriores a ela e, desse modo, sua família, a escola e a maioria dos espaços socializadores, pelos quais irá passar, a recompensará por comportamentos normativos, punindo a diferença. Ao longo da vida, essa pessoa irá construir a sociedade ao seu redor, sendo que tal construção social efetiva-se no dia a dia e ao longo da história da humanidade. Compreendendo a construção social como um fazer histórico e sociocultural da humanidade, podemos acrescentar que, se a relação entre as pessoas e seu período histórico ocorre de modo dialético, então, a socialização é um processo constante na vida dos seres humanos. Dependendo de acontecimentos marcantes, de espaços diferenciados daqueles vivenciados na infância, as pessoas passam por (re)socializações. Ao pensarem em como agem sobre o mundo, mudam, transformando também sua identidade (ABRANTES, 2011).

Apesar de nós mulheres sermos educadas e socializadas para que nos tornemos *madresposas*, dependendo do ambiente e das experiências de vida pelas quais passamos, podemos nos transformar e transcender esse cativo, pois não somos passivas nesse processo educativo. Mesmo passando pelos aprendizados socializados por nossa cultura, para Vieira Pinto (2010), temos a possibilidade de modificar essa mesma sociedade, como resultado de novos processos de aprendizado que vamos adquirindo e conquistando ao longo de nossa existência. Por exemplo, atualmente, temos o ressurgimento dos movimentos e coletivos feministas, na mídia, nas ruas, nas universidades, como algo mais próximo das meninas e mulheres. Assim, a situação de construção social da atualidade faz com que a possibilidade do feminismo esteja mais acessível às mulheres e, com isso, viabiliza a (re)socialização e (re)educação dessas mulheres a partir da crítica aos moldes tradicionais, indicando a oportunidade de tomada de consciência e de mudanças em sua identidade. Em contrapartida, mulheres que experienciam uma realidade em moldes tradicionais e seguem educadas e socializadas nesses espaços, por exemplo, terão sua socialização e identidade formadas nesses padrões. Como analisado por Eggert e Paixão (2012), se visitarmos espaços religiosos, como as tradicionais Igrejas Cristãs, encontraremos um discurso marcadamente androcêntrico e

sexista⁵¹, ensinando modos de ser mulheres e homens. Ainda assim, ao longo de sua vida, essas mulheres e homens terão possibilidade de mudança, se o desejarem, já que nossas interações e análises sobre o mundo podem se transformar ao longo da vida.

Não podemos cair em essencialismos, como se o ser humano fosse incapaz de superar sua condição, de mesmo modo que colocar mulheres em padrões de estereótipos. Sejam feministas ou cristãs conservadoras, as mulheres (e homens) vivenciam relações dialéticas de poder nos espaços educativos e socializadores em que convivem. Ser cristã e seguir os moldes tradicionais e sexistas, impostos pela religião conservadora, pode oferecer poder, admiração e respeito por essa mulher em seus ciclos de amizade e de relações amorosas. Ao mesmo passo que a mulher feminista também é respeitada, admirada e detém espaço de poder nas instituições que escolhe frequentar, em suas amizades, relacionamentos, ou seja, em suas relações cotidianas. Há, ainda, a possibilidade de integração (entre religião e feminismo), que não são opostos e nem excludentes, como demonstram grupos, por exemplo, as “Católicas pelo direito de decidir⁵²”, além de mulheres como a filósofa e teóloga brasileira Ivone Gebara, que é freira católica e feminista. É nesse sentido, conforme analisa Gebara (2017), que foram os processos de socialização e construção de sentidos (e, também, podemos dizer, os educativos) que, marcados especialmente pelos comportamentos sociais e culturais de naturalização das identidades, criaram espaços para que as mulheres passassem a repensar sua condição e situação ao longo dos séculos. Com isso, apesar de vivenciamos processos educativos e socializadores que demarcam as hegemonias de seu tempo, os quais internalizamos e subjetivamos, ainda assim, é possível a transformação e modos de ser, fazer/criar uma educação contra hegemônica, crítica e para a liberdade.

Como seres humanos, somos autônomos e com alternativa de aprender a ser diferentes, a partir de espaços socializadores diferenciados. Para Setton (2005), somos ativas/ativos em nosso processo socializador, refletindo, dialogando, questionando e escolhendo um universo de relações e valores com os quais nos identificamos. No caminho de escolher ser quem somos, seja em nossa individualidade ou na coletividade sociocultural da qual partilhamos a vida e formas de ser como humanidade, temos a possibilidade de escolher agir de modos diferentes do esperado socialmente. A autora ainda observa que cada indivíduo pode ser considerado um intelectual, atriz/ator de sua vida, que é capaz de dominar conscientemente, até certo ponto, sua

⁵¹ Sexismo, segundo Ivone Gebara (2017), é a dominação de um sexo sobre o outro.

⁵² Católicas pelo direito de decidir é uma ONG feminista, que há mais de 16 anos atua na defesa dos Direitos Humanos das mulheres, especialmente, no que tange aos direitos sexuais e direitos reprodutivos, bem como no enfrentamento da violência de gênero (NUNES; OROZCO, 2009).

relação com o mundo. Por essa razão, entre outras, mulheres subjugadas e oprimidas não podem ser consideradas “apenas” vítimas de sua história, como se fossem objetos passivos, mas devem ser compreendidas como pessoas ativas, capazes de tomar as rédeas e o controle de suas vidas.

Em sua obra “Pedagogia da autonomia”, Paulo Freire (1996) destaca a importância da educação e socialização. Mesmo socializadas e ensinadas segundo uma construção e leitura de mundo, com certas normas que regem a vida em sociedade, somos presença no mundo, não apenas objetos, mas seres com individualidades, subjetividades e autonomia para que possamos ser diferentes, para tentar buscar modos de atuar em sociedade a partir de uma consciência crítica. Apesar de sermos socializadas e ensinadas a ser *madresposas*, seguimos nos construindo para além, e acreditamos que baseadas no momento em que percebemos, refletimos e tomamos consciência desses ensinamentos ao longo da vida, que podemos criticamente nos opor e transcender ao cativeiro em que nos querem manter. Por isso, há a importância de identificar esse processo educativo das mulheres para o amor romântico e sua socialização ao longo da vida. Constatar, analisar com criticidade, para, então, transformar a realidade.

Sendo a educação, e me arrisco a dizer, a socialização, experiências especificamente humanas, são elas, parafraseado Freire (1996), formas de intervenção no mundo. Portanto, nossos aprendizados não-formais e formais implicam em esforços de uma ideologia dominante em se manter como tal; logo, seguem sendo socializadas a uma maior parte de nossa sociedade, porém, dialeticamente, sabemos que tanto a educação quanto a socialização não podem ser consideradas apenas como parte de uma hegemonia e determinada a ela, mas podem ser, também, provedoras de um desmascaramento dessas ideologias dominantes, de forma a trazer com elas mudanças individuais, sociais e histórico-culturais. No próximo subcapítulo, aprofundaremos a discussão e análise da educação da *madresposa*, com base nos escritos de Marcela Lagarde, num movimento de denúncia e anúncio⁵³ desse processo.

3.2 Educar a madresposa: críticas a uma educação de mulheres para o amor romântico a partir do pensamento de Marcela Lagarde

Ao pesquisarmos as obras de Marcela Lagarde (2001, 2005), percebemos que existe uma educação sentimental-romântica responsável por ensinar às mulheres conteúdos específicos de

⁵³ Segundo Célia Linhares (2010), ao apresentar os conceitos de anúncio/denúncia, Paulo Freire procurou romper com isolamentos e dicotomias para investir em esperanças que habitam lugares pouco investigados. O autor denunciava, assim, que as mudanças sociais aconteciam em um movimento de anúncio do novo, ao passo que também de denúncia do que estaria sendo proposto modificar. Não há denúncia se não há compromisso de transformação e ação, no que tange, por exemplo, à superação de opressões.

uma educação desigual e injusta de gênero, que educa para o amor subserviente das mulheres para com os homens. A autora, que parafraseia Beauvoir, argumenta que as mulheres não nascem amando, aprendem a amar. E é por isso que as feministas contemporâneas, segundo Lagarde (2001), pontuam que não será possível transformar as práticas amorosas sem transformar a sociedade, de maneira que não será possível transformar a sociedade sem transformar as práticas amorosas. Existe, assim, uma relação dialética entre sociedade e práticas amorosas, as quais, ao caminharem juntas, principalmente de forma política, podem ser propulsoras de mudanças. Acreditamos que a educação tem o poder de transformar, mas também de ser transformada a partir das práticas cotidianas, as quais buscam a transformação da sociedade, tendo a consciência de que temos sido ensinadas e socializadas numa existência que gira em torno da servidão voluntária misturada ao amor aos outros.

Neste subcapítulo, abordaremos as questões relativas aos aprendizados que envolvem a educação amorosa submissa/romântica, levando em conta que os saberes amorosos são repassados de modos distintos para homens e mulheres. Para analisar como ocorre a educação das mulheres para o amor romântico, utilizamos como base as obras “*Claves feministas para la negociación en el amor*” (2001) e “*Los cautiverios de las mujeres: madresposas, monjas, putas, presas y locas*” (2005), de Marcela Lagarde. A autora em questão realizou sua análise apoiada na antropologia, assim como Simone de Beauvoir o fez com base na filosofia, sendo que nossa contribuição se destina a trabalhar a partir da educação. Aprofundamos a reflexão sobre como ocorrem os processos educativos das meninas/mulheres para o amor romântico, de maneira a perceber como esse modo de ensiná-las a se dedicar aos outros afeta suas vidas, por exemplo, no caso da servidão voluntária e da não reposição de energias vitais. Acreditamos que uma educação do amor romântico, que aconteça de forma diferenciada, pode ser pensada com base nos movimentos de resistência, como o feminismo e a própria educação.

A educação amorosa, que é ensinada às meninas, acontece tanto de modo restrito quanto amplo, visto que os moldes da escola e da pedagogia formal, tanto quanto a educação familiar (e os demais espaços de socialização), carregam o peso das ideologias e das hierarquias de nosso tempo. Nossa análise leva em consideração a educação como construção do ser humano, não sendo relativa apenas ao espaço formal, mas a todas as situações de aprendizado das mulheres e homens. Se a *madresposa* é o cativo permitido, viável e esperado pela sociedade (LAGARDE, 2005), ao longo do tempo, é internalizado pelas mulheres, não deixando de ser parte de nossa identidade, pois, ao analisarmos com profundidade, todas nós, em maior ou menor grau, iremos nos identificar com algumas maneiras de ser da *madresposa*.

Aprendemos sobre o amor romântico e sobre ser mulher em casa, na escola, pela televisão, na internet, nas brincadeiras, enfim, em nossas relações e vivências sociais. O aprendizado da *madresposa*, em espaços diversos, é reforçado em todos esses locais, nos quais convivemos desde pequenas até a idade adulta, de forma que é por causa dessas especificidades que uma educação como construção de si nos serve como método de análise. Os aprendizados do amor romântico e da *madresposa* ocorrem em nosso cotidiano, nas interações com as pessoas que fazem parte de nosso entorno e dos locais por nós frequentados. A educação como fato social, cultural e existencial, para nós, conforma uma peça da construção da *madresposa*, pois vivemos em uma cultura patriarcal e tradicional que ensina as meninas a se doarem por amor aos outros, como analisado por Lagarde (2005):

Por amor as mulheres dispõem sua vida para os outros. O amor da mulher é outorgado exclusivamente para os membros do grupo doméstico; se este se reduz, reduzem as possibilidades amorosas das mulheres. A mulher não é só monógama, mas também, monoamorosa e deve ser monomãe. Para a mulher amor é renúncia e entrega, tem significado quase exclusivo de ser-de-outros; para o homem ao contrário, é possessão e uso de outros (outras). A vida da mulher está organizada em torno da vivência de uma sexualidade destinada *para*. Como cidadã ou como fiel, como filha ou como esposa, como mãe e como prostituta, o poder atravessa o corpo da mulher. A linguagem laica e estatal controla sua fecundidade, sua fertilidade é assunto de política demográfica; no discurso doméstico do amor e do poder se faz referência a fidelidade, a castidade, a virgindade ou a permanente disposição à maternidade ou ao prazer do outro. (LAGARDE, 2005, p. 161-162, grifos do original, tradução nossa⁵⁴).

Convivemos em uma sociedade que reforça essas visões tradicionais e, na socialização, valoriza esses comportamentos de subserviência, de cuidado, de feminilidade, de maternidade. Assim, com isso, auxilia à construção identitária da *madresposa*, sendo que a existência das mulheres se funda a partir de uma educação amorosa voltada para a manutenção e a construção dessa mulher tradicional, para que, existencialmente, se configure na representação do amor e do afeto da *madresposa*. Ainda, é esperado que a mulher se doe para o lar, para o marido, pois não ensinamos, de modo efetivo, às meninas a se colocar em primeiro plano e a construir projetos profissionais, como fazemos com os meninos. Seguimos ensinando, a maior da parte

⁵⁴ Tradução nossa do trecho em espanhol: “*Por el amor las mujeres disponen su vida para los otros. El amor de la mujer es otorgado en exclusiva a los miembros del grupo doméstico; si éste se reduce, se reducen las posibilidades amorosas de las mujeres. La mujer no es solo monógama sino monoamorosa y debe ser monomadre. Para la mujer amor es renuncia y entrega, tiene significado casi exclusivo de ser-de-otros; para el hombre por el contrario, es posesión y uso de otros (outras). La vida de la mujer está organizada en torno a la vivencia de una sexualidad destinada para. Como ciudadana o como fiel, como hija o como esposa, como madre e como prostituta, el poder atraviesa el cuerpo de la mujer. En el lenguaje laico y estatal se controla su fecundidad, su fertilidad es un asunto de política demográfica; en el lenguaje doméstico del amor y del poder se hace referencia a la fidelidad, a la castidad, la virgindad, o a la permanente disposición a la maternidad o al placer del otro*”. (LAGARDE, 2005, p. 161-162)

das meninas, a ser a mulher de alguém, a ser a pessoa doadora de amor, de ser a cuidadora, de ser para os outros. De mesmo modo, deixamos de ensinar aos meninos sobre o cuidado aos outros nos pequenos detalhes da vida cotidiana, de serem delicados no trato com amigos e amigas, de se preocuparem com o futuro da vida privada, como no amor e na dedicação aos filhos; deixamos de ensiná-los sobre as responsabilidades que terão, se decidirem ser pais, ou sobre a divisão de tarefas domésticas, com suas futuras companheiras ou companheiros. O quanto perdemos, como sociedade e humanidade, ao seguir os padrões normativos, e o quanto ganhamos, quando nos deparamos com esses caminhos possíveis, de sermos mulheres e homens ensinados a partir de uma mesma base igualitária? Porque, no fundo, para nós, a desconstrução dessa desigualdade, até certo ponto, pode ser reconstruída com a inclusão dos homens no cotidiano dos cuidados e no meio ambiente da vida privada.

Pensando de modo educativo e socializador, os reflexos culturais e sociais, relativos ao ensino, e conseqüente construção identitária da *madresposa*, podem impor jeitos de ser para mulheres e homens, por serem embasados na cultura hegemônica. O fato está em que a hegemonia patriarcal e androcêntrica valoriza as meninas e mulheres a seguirem as normas sociais, compreendidas como “coisas de mulher”, ao passo que valoriza “coisas de homens”, na educação de meninos (SETTON, 2005; VIANNA, FINCO, 2009; ABRANTES, 2011). Por esse mesmo fator, muitas mães e pais seguem educando suas filhas e filhos em moldes tradicionais, propiciando continuidade à sociedade machista, a qual prioriza um comportamento e escolhas das mulheres para que sigam o caminho do amor romântico e do cuidado ao outro, antes do amor e do cuidado a si. Por ser uma maneira já esperada de estar no mundo, as mulheres serão valorizadas em suas escolhas que remetem ao ideal de *madresposa*. Um exemplo simples e cotidiano de expectativa e valorização do comportamento de servidão voluntária, gasto de energia vital e do amor romântico, pode ser refletido se fizermos um rápido exercício. Imaginemos que uma amiga casada lhe conte que, depois de chegar em casa, após um dia inteiro de trabalho, ela foi limpar a casa. Te causa espanto? E se essa mesma amiga lhe conta que, quando ela e o marido chegam do trabalho, é ele quem sempre limpa a casa sozinho? E agora, te causa espanto? Soa estranho o homem limpar a casa sozinho, depois de um dia de trabalho, enquanto a mulher descansa? Se, no primeiro caso, não há estranhamento pelo fato de a mulher fazer o serviço da casa, mas no segundo caso sim, é quando nosso exercício tenta captar a essência da lógica patriarcal e da educação da *madresposa*. Ensinamos, socializamos, internalizamos e aprendemos a pensar com base nessa regra. Claro que, se não lhe causa espanto, é porque, como apontamos anteriormente, a educação patriarcal, ainda que seja hegemônica,

passa por nossos processos de individuação, história de vida e processos socializadores, sendo que, somos capazes de refletir e superar o ensino e socialização normativos. Todavia, a educação é espaço de disputa, de discordância, crítica e libertação. Como seres humanos que convivem em espaços diferenciados, temos a possibilidade de pensar novos modo de ser e vivenciar a realidade. A socióloga Setton (2005) analisa que nossa forma de interagir com o meio em que vivemos é uma relação na qual, internalizamos e reproduzimos comportamentos e discursos de nossa época, e também, com a qual entramos em choque, especialmente com nossa cultura, ao não concordarmos com as normas sociais. Isso acontece por transitarmos em diversos grupos sociais distintos, que nos trazem socializações heterogêneas. Porém, podemos afirmar que, para uma maior parte de nossa sociedade, durante esse exercício de reflexão, imaginar o homem em uma posição de subserviência, de dedicação e cuidado com a casa, sem tempo de repor suas energias vitais, depois de um dia de trabalho, é uma situação que causa espanto, soando como se algo estivesse errado. Já o contrário, aparece como “normal”, uma vez que é mais comum nos depararmos com mulheres postas nesse papel social tradicional, assim como diante dos discursos que tentam legitimar tal papel.

Uma pequena amostra desta realidade “naturalizada”, é apresentada em uma pesquisa do Conselho Federal de Psicologia, intitulada “Quem são as Psicólogas Brasileiras”, realizada por Louise A. Lhullier, Jéssica J. Roslindo e Raul A. L. Cesar Moreira (2013, p. 23, adição nossa), apontando que “53% das psicólogas [casadas] dividem o trabalho doméstico com uma pessoa remunerada para tanto. Outras 20% têm a ajuda de familiar do sexo feminino. Apenas 13% das psicólogas indicaram o marido, companheiro ou namorado como uma pessoa com quem dividem essa tarefa. 16% não compartilham o trabalho da casa com ninguém”. Nessa lógica, notícias do IBGE demonstram as mesmas problemáticas, como no artigo de Marília Loschi (2017), que aponta que, mesmo as mulheres estando ocupadas no mercado de trabalho, ainda dedicam tempo aos trabalhos domésticos. Sendo assim, se somados os tempos de trabalhos domésticos, mais o cuidado de pessoas, a desigualdade aumenta, visto que as mulheres trabalham o dobro dos homens (20,0 horas semanais contra 11,1). Já Pedro Renaux (2018, p. 1) analisa os dados mais atuais do IBGE, que seguem apontando as mulheres como as que mais cuidam de pessoas e de afazeres domésticos, em que “entre os 88,2 milhões de mulheres de 14 anos ou mais, 92,6% delas fizeram essas duas atividades no ano passado, uma leve alta frente aos 90,6% de 2016. Já a proporção de homens aumentou de 74,1%, em 2016, para 78,7% dos 80,5 milhões de pessoas do sexo masculino nessa faixa de idade”. Outro dado interessante, apontado pelo repórter, foi que essa pesquisa revelou uma grande diferença entre homens que

vivem sozinhos e homens que dividem a casa com outra pessoa. No caso dos primeiros, 91,8% limpam, lavam, cozinham, ou seja, cuidam da casa. No caso dos homens que moram com outra pessoa (casados), apenas 57,3% realizam essas atividades. Com esses dados, podemos perceber que, apesar de avançarmos em nossas conquistas como mulheres, muito temos que caminhar em relação às questões do amor romântico e cuidado, sendo que, seguem considerados como espaços e responsabilidades das mulheres. Esse aprendizado do amor romântico é materializado nos trabalhos domésticos e no cuidado de outras pessoas.

Este processo de educação das mulheres para o amor romântico, que culmina com a formação da identidade da *madresposa*, ocorre desde antes do nascimento da menina, quando as expectativas da mãe, pai e familiares já estão plasmadas em ideais androcêntricos e patriarcais, seguindo até o fim da vida. Na infância, ainda, é comum presentear as meninas com bonecas, o que acaba por ensinar e socializar, a partir da brincadeira, modos de cuidado e amor romântico, além das funções sociais atreladas às mulheres, como a maternidade. Apesar de hoje termos os debates sobre presentear meninos com bonecas ou deixar que brinquem com elas, esse segue sendo um tabu social, que causa discordâncias e nos faz observar o quão tradicionalmente arraigada está a ideia de que ensinar a cuidar de filhos, no caso da brincadeira de boneca, segue relacionado às meninas/mulheres. No contexto da educação formal, a pesquisadora Vera Lúcia de Oliveira Gomes (2006) analisa que, desde a pré-escola, a pedagogia é espaço de reforço de papéis de feminilidade e masculinidade. Ao verificar o comportamento de professoras, Gomes (2006) identifica que elas reforçam determinados papéis de gênero, geralmente, baseando-se no sexo biológico da criança, quando preferem trocar os brinquedos ao verem meninas interessadas em carrinhos e meninos em bonecas. Essas professoras acreditam que as crianças de 3 anos de idade já devem começar a brincar com os brinquedos condizentes com seu sexo, demonstrando estranheza em deixar que meninos se interessem por bonecas e meninas por carrinhos, em um processo que se torna discriminatório e que corrobora a naturalização de relação entre a materialidade cultural dos brinquedos e relações de sexo e gênero. Segundo Gomes (2006), essas professoras valorizam, em jogos e brincadeiras, as atitudes arriscadas e inovadoras, quando apresentadas pelos meninos, reprovando o mesmo comportamento se vier de parte das meninas, de quem esperam respeito às regras do jogo por acreditarem que são frágeis e delicadas. De mesmo modo, fora do espaço formal, pais e mães ainda mantêm uma educação diferenciada quanto aos comportamentos sentimentais de meninas e meninos, como analisam Laura Fogaça Saud e Josiane Maria de Freitas Tonelotto (2005), ao observar como famílias valorizam os meninos por serem “fortes” e as meninas por serem mais

“sentimentais”. Quando Edla Eggert (2012, p. 433) afirma, com base em Mary Wollstonecraft e Nísia Floresta, que as “meninas e mulheres são ensinadas diuturnamente para as frivolidades”, indica como espaços são desigualmente construídos para aprendermos a ser seres humanos em condições sociais de (des)igualdade. Ao ensinarmos as meninas que seu espaço é o da fragilidade, que elas têm de resguardar seu corpo, inclusive, de si mesmas, enquanto que para o menino estão reservadas a coragem, aventura e as experiências diversas em espaços públicos, teremos uma educação sexista. Enquanto a menina é socializada como alguém que, quanto menos se aventurar e conhecer seu corpo e seus gostos, terá mais chance de ser respeitada e valorizada, os meninos aprendem o inverso: quanto mais se conhecerem, mais podem se aventurar, se sentir confiantes com relação a si, ao seu corpo, sexualidade e escolhas pessoais. Em contrapartida, levando em consideração o ideal esperado pela sociedade, meninas e meninos que não se enquadram nos moldes hegemônicos sofrem com a reprovação de suas atitudes.

Ensinamos as meninas/mulheres a serem *madresposas* ao longo de sua vida, quando as educamos para que priorizem os outros antes de si mesmas e para que, na maior parte do tempo, sejam generosas, esperando que também o sejam com elas (LAGARDE, 2001, 2005). Ser empáticas e bondosas com as pessoas de nosso cotidiano não é o problema em si, mas sim, o fato de expressarmos nossa generosidade de modo desigual para com os homens. Ensinar aos meninos/homens a doação aos outros e a empatia frente as desigualdades de gênero, torna-se necessário para a superação das diferenças entre nós e eles. Ao não ensinarmos de maneira igualitária meninos e meninas, para que se preocupem com os afazeres da casa e o cuidado com todos da sua família, seguimos ensinando para as meninas que elas precisam consumir sua energia vital com essa parte da vida reprodutiva. Em contrapartida, ensinamos aos meninos que não se preocupem com o espaço privado, visto que seria um espaço “natural” das mulheres. Quando a indústria de brinquedos cria mini casas mobiliadas para as meninas, e mães e pais compram-nas para suas filhas, estamos ensinando que cuidem da casa e mantenham seus corpos em lugares domesticados, privados. Estamos educando e construindo meninas a se encaixar no cativeiro da *madresposa*; vemos as consequências desse aprendizado quando as meninas, ainda na infância, se preocupam por estar ou não “gordas” e “feias”, sendo que sua preocupação deveria ser o brincar ou estudar. Porém, como seu corpo é destinado ao “outro”, sentem desde pequenas uma pressão para cuidar do peso, do cabelo liso, da pele branca, sem mácula. Em uma pesquisa realizada em Porto Alegre, com crianças de 8 a 11 anos que se sentem gordas mesmo tendo o peso adequado, Andréa Poyastro Pinheiro e Elsa Regina Justo Giugliani (2006) constatam que ser menina está significativamente ligado ao fato de se sentir gorda, visto que as

meninas desejam ter um corpo mais magro do que os meninos, além de que o estereótipo de corpo ideal está incorporado diretamente nas meninas desde a infância. Essa mesma pesquisa analisou o fato de que a imagem corporal distorcida tem em muito ligação com a autoestima, pois as crianças com baixa autoestima têm duas vezes mais chance de se sentir acima do peso, mesmo estando com o peso ideal. Se considerarmos que a maior parte das crianças que se sentem acima do peso são meninas, podemos arriscar a afirmação de que as meninas, nesse caso, possuem maior baixa autoestima do que os meninos. Em boa medida, também, ensinamos que há padrões discriminatórios de beleza, quando a indústria estética entrega *kits* de maquiagem direcionados para meninas ou bonecas adultas, magras, loiras de olhos azuis. Estamos ensinando às meninas a se preocupar com seu peso e com um padrão de beleza branco.

Lagarde (2005) e Beauvoir (2016), ao analisarem a dificuldade das mulheres em relação ao amor próprio, já questionavam nossa preocupação com estar sempre pressionando a nós mesmas por causa do nosso corpo e beleza. Tal preocupação não está relacionada ao nosso olhar para nós mesmas, mas para o olhar de um outro dominante. A segunda autora, aponta essa falta de amor e de olhar para si mesma segundo a filosofia, buscando compreender a ontologia e construção da mulher, que se faz a partir do outro; a primeira autora, pela antropologia, demonstra que, quanto mais energia vital gastamos com os outros, menos tempo temos para nós, para nos amarmos. Pela educação, podemos observar que, quanto mais educamos as meninas a amar e pensar nos outros, antes de si mesmas, em seu corpo como sendo espaço para-o-outro e não para-si, mais próximas do ideal de *madresposa* e de ser-para-o-outro nos conformamos. Quando aponto que nós educamos as meninas (e os meninos), refiro-me não apenas a nós, em nossa individualidade, mas a nós como coletivo, como sociedade, como tradicionais e modernas que somos (LAGARDE, 2001).

Nesse movimento em direção à educação das meninas, as *madresposas* têm seu papel ativo nas gerações de mulheres que serão ensinadas para o amor romântico. Lagarde (2005) analisa a complicada relação entre mães e filhas, uma vez que são necessariamente as mães quem criam as filhas (e filhos) em seus primeiros anos de vida, seguindo como mediadoras da construção pessoal dessas futuras mulheres. Ainda que os pais também tenham um papel central na educação de sua filha mulher, pensando em uma família composta por pai e mãe, mesmo assim, é o peso do vínculo entre a *madresposa* e sua filha que são centrais na análise da autora, visto que a mulher que vive o cativo será a mesma responsável por enjaular sua filha. Diante disso, são as mães que, inicialmente, educam suas filhas a viver os ideais de amor romântico. Nesse caso, compreendemos que a mãe que educa a filha, a partir da mesma educação que teve

para o amor romântico, enjaula a própria filha no cativeiro da *madresposa*. Porém, como a educação é espaço de liberdade e não se trata apenas de espaço para a cristalização de normas sociais vigentes, certamente, as relações entre o aprisionamento e a libertação no espaço e na relação entre mãe e filha podem ser superadas ou modificadas pelo tempo e locais diferenciados de socialização. Mesmo assim, sabemos que esse vínculo complexo entre a mãe prisioneira e a filha aprisionada ainda reflete a maioria das relações, pois, do contrário, as expectativas sociais com relação às mulheres como cuidadoras e em referência ao amor romântico, estariam superadas ou teriam outro sentido. A relação de ensino/aprendizagem entre mães e filhas, certamente, tem um largo caminho para ser transcendido. Levando em conta que o que aprendemos como mulheres, a partir da educação e socialização para o amor romântico, interioriza-se e se ajusta ao meio do qual fazemos parte, nossas interações cotidianas se apresentam de modo semelhante ao da *madresposa*. Dessa forma, é por isso que ensinamos esse modo de ser, que é também uma de nossas maneiras de ser no mundo, para outras meninas/mulheres.

Por sermos educadas para nos tornarmos o centro do amor romântico e acostumadas a falar sobre a temática desde muito cedo, somos nós quem socializamos com maior facilidade sobre as temáticas do amor. Isso evidencia-se nos casos apresentados no subcapítulo dois ponto três (2.3), nos quais as mulheres falam com maior empolgação ou de modo mais “natural” sobre a temática, do que os homens, o que pode ser explicado por causa dessa base educacional, afinal, nos é comum, nos é ensinado desde pequenas sobre o amor romântico, sendo entendido como uma característica da “identidade feminina”. E, quando chegamos à fase adulta, torna-se o tema central de muitas de nossas conversas entre amigas. Pensando nesse quesito, podemos dizer que mulheres são ensinadas e socializadas para o amor romântico, de forma diferente dos homens, visto que os discursos, as brincadeiras e como são retratados os papéis sociais para homens e mulheres na sociedade são diferenciados. Com isso, queremos afirmar que os homens também são socializados para o amor romântico e para o casamento, mas com exemplos e sentidos diferentes dos que são ensinados para nós, mulheres. Seguimos criando caminhos nos quais as mulheres vão se identificando com a ideia de casamento, compreendido como espaço primordial de realização e felicidade. Apesar de o conceito de amor romântico ser o mesmo para homens e mulheres, o modo como é ele ensinado e socializado é que passa a ser diferente, tendo implicações diferenciadas na vida de homens e mulheres.

Diferentemente dos homens, as mulheres são bombardeadas com ensinamentos diários de que o casamento será o grande dia de sua vida. São anos de um processo educativo e

socializador, que levam à identificação das mulheres com o casamento; em contrapartida, são anos de educação e socialização para que os homens se identifiquem mais com as temáticas relativas ao trabalho do que com seu casamento. São processos tão orgânicos que, ao chegar à vida adulta, já não percebemos que esses modos de pensar e agir foram sendo ensinados desde nosso nascimento. No caso da socialização desses ideais, Abrantes (2011) considera que, mesmo que alguma interação nova ou esporádica seja intensa e possua certo potencial socializador, dificilmente, novas experiências serão as responsáveis por transformar os quadros mentais das pessoas. Ainda que existam acontecimentos únicos, com forte carga emocional e que certamente trazem marcos importantes aos processos socializadores dos seres humanos, eles não são capazes de superar toda uma carga prévia e posterior dos processos socializados desde a infância na vida das pessoas. Assim, podemos pensar no exemplo do dia do casamento, pois, certamente, será um momento significativo na vida do noivo e da noiva. Se analisarmos o noivo e sua relação com o casamento e felicidade, certamente o dia de seu casamento traz, em si, alta carga emocional, vivências e memórias, que podem ser transformadoras de seu aprendizado sobre casamento e felicidade. Já para a noiva, que desde pequena assistiu e leu histórias de princesa, foi ensinada a brincar de boneca, assistiu aos filmes românticos e se identificou com eles, falou ao longo de toda a adolescência e vida adulta com suas amigas sobre seus amores, esperou ser pedida em casamento ou tomou a frente e pediu o namorado, planejou e falou sobre detalhes desse dia com as amigas, enfim, que passou por todos os processos de educação e socialização para estar preparada para esse dia, há uma grande diferença no sentido do casamento. Para o noivo e noiva, se colocarmos as expectativas sociais para esse dia, que geralmente giram em torno da mulher, o casamento é o fechamento do ciclo da menina, que aprendeu a doar e a desejar o amor de um homem, configurando-se como o início de uma nova experiência para a *madresposa*, sendo que a sociedade, a história e as hegemonias lhe prometeram um lugar de felicidade plena.

Se as mulheres são seres de amor, sentimento que está relacionado diretamente com sua identidade, é no casamento que esse ser de amor se vê realizado (LAGARDE, 2001). A problemática que envolve o casamento como espaço de felicidade, maior do que outros na vida da mulher, está relacionada aos aprendizados amorosos que conduzem a mulher a servir voluntariamente e a gastar sua energia vital mais com marido e filhos do que consigo. Como parte da manutenção de sua identidade e de sua vida em parceria com a do marido, a *madresposa* deseja, como função de vida, satisfazer seu cônjuge, sendo valorizada por ele e, assim, seguir na crença de que o amor ou estar em um relacionamento é o motivo central de sua felicidade,

deixando de perceber a armadilha da servidão e do abandono de si. Lagarde (2001) ainda aponta que essa realização no casamento ocorre de modo diferente para os homens, pois as mulheres são educadas com proibições e tabus, ou seja, toda uma cultura voltada à educação das mulheres para que se fechem a outras escolhas primordiais em sua vida, a fim de que optem como prioridade pelo amor de um homem. Apesar das consequências problemáticas de uma vida e uma educação voltada para o amor romântico, as mulheres, ao seguirem esse modelo, possuem garantido seu lugar na sociedade. Se o trabalho da *madresposa*, como exposto por Lagarde (2005), é realizado pela divisão emocional do trabalho, a vida dedicada ao marido e filhos, além do trabalho fora do lar, permitem a organização da vida social. As mulheres, por compartilharem o cativo da *madresposa*, partilham, como membros da sociedade, de um espaço de poder e de diferenciação de papéis para com os homens na vida social. Há uma divisão social do trabalho relativa à especialização das mulheres como sujeitos do amor romântico, que tornam a vida em sociedade um espaço possível de convivência. Se o trabalho da mulher é o amor romântico, é dedicação ao outro, ser *madresposa* é, também, o trabalho social da mulher.

Entre as atividades compreendidas e ensinadas como sendo responsabilidade das mulheres, desde o momento em que a menina ganha uma boneca ou cuida de crianças menores, está presente a responsabilidade para com a maternidade. Quando uma mulher passa pela experiência da maternidade, seu foco passa do amor e cuidado afetivo para com o marido, para o bebê recém-nascido. Nos primeiros meses de vida, o bebê necessita, quase que exclusivamente, dos cuidados da mãe e, se essa mulher tiver condições socioculturais de estar prestando esse cuidado, ela o fará de modo a direcionar sua energia vital, de forma exclusiva para sua/seu filha/o. Entre esses cuidados, está a amamentação, geralmente, vinculada a um ato de amor entre mãe e bebê; para Lagarde (2005), essa vinculação gera certa estranheza (o fato de denotar sentido amoroso ao leite), convertendo um alimento em sentimento, já que muitos animais, para além dos humanos, produzem leite e amamentam seus filhotes. Sabemos que, na grande maioria das vezes, a amamentação não é tarefa fácil, sendo que boa parte das mulheres sofre com dores e com a dificuldade de acertar o jeito de alimentar suas/seus filhas e filhos, ademais de tantas outras mães que não produzem leite. Contudo, é raro ouvirmos, seja na mídia ou das próprias mulheres, sobre essa dificuldade da amamentação. O aprendizado do amor romântico passa a ser objetivado no leite e nas ações da mãe lactante, que, pela amamentação, transmite seu amor aos bebês. Se pensarmos nos processos educativos que envolvem esse momento da vida da mulher, temos que, geralmente, o que lhe é ensinado e socializado, é a doação e o amor que envolve esse momento entre mãe e bebê. Nesse sentido, outros sentimentos

ligados ao ato da amamentação, como o de frustração, de tristeza, de dor, precisam ser ignorados, para que o amor prevaleça. Tal amor “transpassa” para o (e pelo) leite e, assim, é como se o amor da mulher transbordasse e se materializasse no leite que oferece aos filhos.

Com o passar dos anos, a criança começa a se tornar mais independente em diversas tarefas, a saber: arrumar a cama, trocar e guardar suas roupas, estender a toalha de banho após o uso, arrumar os materiais escolares, fazer seu lanche, etc., o que evidencia cada vez menos a necessidade de ajuda dos pais. No entanto, como o cuidado e amor romântico foram ensinados às mulheres, sendo parte de sua identidade, muitas são as mães que seguem por anos da vida da criança e adolescente cumprindo funções da maternidade que já não seriam necessárias. A esse trabalho, realizado pela maioria das mulheres, Lagarde (2005) chama de “excedente de trabalho”. Para a autora, essas atividades são compreendidas e demarcadas socialmente como obrigatórias e necessárias, tendo de ser realizadas pelas mulheres-mães. É também um excedente, uma vez que a maior parte da força de trabalho e das energias vitais de uma grande maioria de mulheres está concentrada em atividades que poderiam ser realizadas pelas próprias crianças/adolescentes ou por outras pessoas da família. As mães tendem a realizar tarefas de modo a parecer que seus filhos, já aptos, estivessem impedidos de realizá-las; assim, as mães:

(...) fazem por eles coisas tabuadas: fazem sua comida, os servem, lhes dão de comer, recolhem suas coisas e seus desperdícios, os acordam, lavam, varrem e limpam por eles, recolhem e organizam suas coisas, compram seus bens. As mulheres fazem tudo isso como mães, e muito mais, como se eles estivessem impedidos. Estas atividades são realizadas pelas mulheres, apenas pelo convencimento cultural (político: consensual e coercitivo), de que se trata de um dever a tal ponto inevitável, que é um dever ser, localizado no centro da identidade feminina das mulheres e de gênero. Dever ser, associado ao irrenunciável amor materno. (LAGARDE, 2005, p. 251, tradução nossa⁵⁵).

Se as mães se dedicam a suas filhas e a seus filhos até se desgastarem, deixando de ter um tempo para si mesmas, as razões para tal são o convencimento cultural e educativo de que essas atividades lhes são obrigatórias, como analisado por Lagarde (2005) e por todo o processo de educação para o amor romântico a que as mulheres vão sendo ensinadas, desde a primeira boneca que ganham, desde os primeiros cuidados com os irmãos mais novos, com primas e

⁵⁵ Tradução nossa, do trecho em espanhol: “(...) hacen por ellos cosas tabuadas: les hacen la comida, se la sirven, les dan de comer, les recogen sus cosas y sus desechos, los despiertan, lavan, barren y limpian por ellos, recogen y ordenan sus cosas, compran sus bienes. Las mujeres hacen todo eso como madres, y mucho más, como si ellos estuvieran impedidos. Estas actividades son realizadas por las mujeres, sólo por el convencimiento cultural (político: consensual y coercitivo), de que se trata de un deber a tal punto ineludible, que es un deber ser; ubicado en el centro de la identidad femenina de las mujeres y del género. Deber ser; asociado al irrenunciable amor maternal” (LAGARDE, 2005, p. 251).

primos pequenos, com qualquer criança menor a quem são destinadas a “ficar de olho” ou a “ajudarem a cuidar”. O amor maternal, apontado pela autora, que o senso comum ainda naturaliza, é, na verdade, parte desse processo educativo das mulheres para o amor romântico; assim, ao se tornarem mães, passam a direcionar o amor romântico que lhes foi ensinado aos filhos, convertendo-se no denominado “amor materno”. As mulheres, educadas e especializadas para o amor romântico, internalizam esses cuidados como sendo de sua responsabilidade, como se não pudessem distribuir o peso dos trabalhos maternos ao pai ou direcionando para que a própria criança o faça. A educação para o amor romântico conforma-se como parte da identidade da *madresposa*, causando-lhe um sobrepeso de trabalho que a impede de destinar sua energia vital a atividades criativas ou a ter tempo de realizar desejos pessoais. Para a autora, esse é um dos trabalhos mais ingratos, visto que as energias e tempo gastos com os filhos não são atividades compreendidas e valorizadas como trabalho, o que não gera reciprocidade ou gratificações para a mulher.

Compreendemos que, por ser baseada em uma educação para o amor romântico, as gratificações ou o reconhecimento como trabalho fogem do escopo do entendimento social. Quando se ensina às mulheres que o que elas fazem é por amor, por doação, as pessoas não esperam que sejam cobradas a agradecer, de mesmo modo que a *madresposa* compreende que não deve cobrar por seu amor. É uma via de mão dupla, na qual as mulheres se desgastam para dar amor e as pessoas que o recebem não se veem com o dever de agradecer. O cuidado e a dedicação da *madresposa* não serão compreendidos como um trabalho, uma vez que tudo o que faz pelos filhos, marido, amigos e parentes é entendido como feito apenas pelo amor em si mesmo, o que não é considerado base para o ideal de trabalho. Por isso, a maior armadilha da cultura patriarcal, para Lagarde (2001), é a amorosa, já que faz com que as mulheres priorizem os demais por um ideal tido como natural, o amor. Com isso, temos uma pista de que a sociedade patriarcal tem como uma de suas prioridades a manutenção da educação das mulheres para o amor romântico; dessa forma, é um modo de valorizar as mulheres ao pensarem nos outros antes de pensar em si. Ao compreender que a educação que leva à construção da *madresposa* não é qualquer modelo educativo, mas sim, uma educação para o amor romântico, para o amor em forma de doação, compreendemos o porquê de sua servidão e desgaste de energia vital, já que, se é por amor que realizamos nossos atos, a compreensão ingênua é de que não poderiam ser de “todo ruim”.

E, nesse espaço amoroso, existe lugar para essa mulher pensar em si mesma? Em sua sexualidade, por exemplo? Tanto Lagarde (2001, 2005) quanto Beauvoir (2016) analisam a

dificuldade que as mulheres possuem de amar a si mesmas, de criar um amor próprio. Pensar em seu corpo, em seus desejos e sexualidades é parte do modo de ser; entretanto, ao longo do processo de educação e socialização, as mulheres foram sendo distanciadas disso. Para a antropóloga mexicana, o erotismo da *madresposa* é destinado à finalidade de dar vida a outro ser humano, por isso mesmo, ele não existe para a satisfação da mulher, mas, como na maioria das vezes, em detrimento de outras pessoas, seja o prazer de seu marido ou para gerar seus filhos. Sabemos que a sexualidade faz parte de nosso ser; não obstante, apesar de termos consciência de que nosso corpo é espaço de prazer para nós mesmas, muitos foram e são os tabus que nos foram ensinados, desde a infância, sobre nossa sexualidade. Todo o processo educativo para o amor romântico, que é um amor próximo ao ideal angelical e assexuado, se somarmos aos tabus, mais o problema do amor próprio, da autoestima e do cuidado de nosso corpo e autoimagem, voltado ao outro, evidencia que não nos cabe um espaço para pensarmos nossa sexualidade. Pelo ideal de amor romântico, nos ensinam a amar o corpo do outro e não o nosso corpo, nossos prazeres; não nos educam para uma sexualidade que é nossa, para nós. Ainda hoje, vemos muito da reprodução de pensamentos em que as mulheres aprendem a estar belas, atraentes e apimentar a relação e o desejo do marido, como se fossem as responsáveis por manter o interesse e a libido de seus companheiros. Seguimos ensinando, dessa maneira, que devemos pensar em nosso corpo para o outro e não para nós, que nossa sexualidade é algo a serviço do prazer de outrem, devendo ser escondida de nós mesmas, pois, no espaço do amor romântico, a sexualidade é apagada. Dessa forma, a educação para o amor romântico é também na vida da mulher uma (des)educação para a sexualidade.

Ainda sobre as experiências nas relações amorosas e suas forças de poder, temos o amor romântico como espaço de abusos e violências. Assim, um dos aprendizados do amor romântico é que os homens são mais racionais e nós, mulheres, mais emocionais, por isso, quando se trata de lógica racional, estamos direcionadas a acreditar mais neles do que em nós mesmas (LAGARDE, 2005). Essa é uma das diversas razões que levam muitas mulheres, que sofreram abusos físicos ou psicológicos, a adquirir psicopatologias. Outras, mesmo estando conscientes de si, acreditam nos homens, quando eles dizem que elas “são loucas”, após alguma discussão ou quando desconfiam de algo, por exemplo. O aprendizado amoroso, então, pode ser um dos caminhos que levam aos abusos psicológicos e relacionamentos abusivos, visto que, se aprendemos que a racionalidade pertence aos homens, enquanto que o amor e o emocional às mulheres, estaremos vulneráveis a desconfiar de nossas argumentações e modos de atuar frente ao que nos é dito pelo parceiro.

O amor como sofrimento, como conquista depois de passar por provações, lembra muito as histórias de contos de fadas ou filmes e séries românticas, em que, ao longo da história, mesmo que tudo dê errado, ao final, o casal será feliz. Essa cultura é também um modo de ensinar e reproduzir ensinamentos sobre os comportamentos e formas de ser do amor romântico. O reforço de um amor mágico, como se fosse eterno, é um ideário de amor no qual seguimos sendo educadas - amor que nos mantém no papel de servidão (LAGARDE, 2005). Essa educação, que mantém as mulheres em servidão e em vivência para o outro, é um dos motivos que nos impedem de ser mais, de vivermos em espaços e situações igualitárias em sociedade. A educação para o amor romântico da *madresposa* implica, na disparidade de gênero, pois, se não temos o mesmo tempo para pensar em nós, como os homens, se não nos ensinam a nos amar para nós mesmas, então, não temos as mesmas possibilidades, seja no campo profissional ou amoroso. Nas questões relativas ao trabalho, por exemplo, não temos o mesmo tempo e energia vital de nos especializar no trabalho, como nossos companheiros. Reconhecer que temos direitos e que se estendem aos relacionamentos amorosos faz parte do movimento de mudança, para que, no futuro, nossas filhas não mais tenham que ser educadas da mesma maneira que fomos. É preciso estabelecer a consciência de que temos direito a mudar nosso modo de nos relacionar amorosamente, que temos o direito de discutir o amor romântico como parte dos processos educacionais e como elemento da área da Educação. Temos o desafio de ensinar às nossas filhas e filhos a viver o amor para si e, por meio dessa aprendizagem, produzir um modelo mais igualitário e respeitoso para viver a liberdade. Temos o direito e a obrigação de lutar por uma educação amorosa que desconstrua a identidade de cativo da servidão voluntária da *madresposa*, zeladora e guardiã do patriarcado.

Apesar de todas as problemáticas relacionadas ao amor romântico e à *madresposa*, acreditamos na possibilidade de movimento e mudança. Há o medo da mudança, isso não podemos negar, e, como analisado por Lagarde (2005), esse medo está ligado diretamente ao fato de que, se nos modificamos, nossa identidade irá passar por transformações, nas quais existe o receio por não mais se reconhecer ou não saber lidar com as transformações. É, também, o medo da crítica e de não ser o “ideal de mulher” que conhecemos ao longo da vida. Ainda que haja medo, não somos seres determinados, tampouco livres de condicionamentos genéticos, sociais, culturais, educacionais, de classe e de raça. No mundo, não somos apenas “objetos da história, mas seu sujeito igualmente. No mundo da História, da cultura, da política, constato não para me adaptar mas para mudar” (FREIRE, 1996, p. 77). Para sermos donas de nossa própria história, é importante tomar consciência das raízes que nos prendem ao cativo da

madresposa; uma dessas raízes é o amor romântico e o modo como é ensinado às mulheres desde seu nascimento. Temos a possibilidade de transformar a educação, a cultura e nosso tempo histórico, mas, para isso, temos que mudar os modos de ensinar o amor romântico.

A educação do amor romântico ensina às mulheres que vale mais sentir o amor do que o que ocorre no amor, pois o que importa são os sentimentos (LAGARDE, 2005). Em nossa concepção, essa educação faz com que não tenhamos o hábito de pensar e refletir sobre nossas relações amorosas. Se sentimos amor, não precisamos pensar o amor. Está pronta a armadilha para que passemos a servir voluntariamente e a encontrar a desculpa para o direcionamento de energia vital a esse investimento, que é se consumir em conquistar o outro, cuidando do outro sem que ele necessariamente perceba e reconheça, porque o amor é lindo, tudo suporta, tudo crê, tudo admite. Enquanto não trouxermos o amor romântico como algo a ser pensado, refletido, reclamado e transformado, nossas oportunidades de modificá-lo diminuem. A consciência crítica (VIEIRA PINTO, 2010) se faz importante para tirar o amor romântico do campo da magia e trazê-lo para o campo da realidade, da materialidade, sendo a base primordial para que possamos transformar o ensino do amor romântico às mulheres e homens; é também a chave para pensar mudanças sociais significativas no que tange a uma educação para o amor romântico. Uma de nossas suspeitas é que, se mudarmos esse modo de educar as mulheres e, conseqüentemente, de educar os homens, teremos a possibilidade de uma vida mais igualitária no amor e em outros espaços sociais.

O amor romântico é uma experiência que vivenciamos todos os dias; se temos a alternativa de, em nossas casas, educarmos nossas filhas para que sejam donas de si mesmas, para que se coloquem em primeiro plano, temos a responsabilidade de transformar essa educação em algo para além do espaço particular de nossas casas. Conscientes de que a educação e socialização efetivam-se, também, fora do espaço da casa e da escola, podemos prever que, mesmo ensinando nossas filhas a se relacionar de modo distinto, com o amor romântico, se não socializarmos essa educação para além do espaço da casa, até certo ponto, seguiremos deixando margem para que a *madresposa* continue sendo educada/ensinada como parte da cultura e educação hegemônica. As mudanças podem acontecer se compreendermos o amor romântico e as atitudes amorosas como parte de um coletivo social. Compreender que os problemas relacionados ao amor romântico são problemas de cunho social, é compreender que a experiência amorosa não é algo apenas relativo ao casal, mas a toda uma sociedade que educa as próximas gerações para relações desiguais, entre elas, a relação de doação e servidão amorosa.

Para Lagarde (2001, 2005), o amor como conotação política tem a função de apontar que

possibilidades de mudanças sociais, relativas a ele, sejam realizadas. A transformação da cultura, para nós, está diretamente ligada à educação. Quanto mais ensinamos as meninas a se dedicar a agradar os outros, enquanto que educamos os meninos ao trabalho nos espaços públicos (sempre em uma compreensão produtiva) e a outras esferas que não a privada dos cuidados e do amor aos outros, menores são as mudanças que estaremos realizando, no que concerne às desigualdades em um relacionamento. Seguiremos na manutenção de toda a gama de desigualdades entre homens e mulheres que ainda persistem em nossos tempos.

Para tanto, nós mulheres, ao nos assumir como dignas de um amor igualitário, poderemos ensinar modos distintos de as meninas (e conseqüentemente dos meninos) amarem. Quando nos fazemos donas de nossos direitos no amor, temos a oportunidade de pensar por todas as outras mulheres e ajudá-las a fazer diferente. Entre as mudanças possíveis, podemos pensar na complicada relação entre mães e filhas, que pode ser pautada não mais no aprisionamento, mas na libertação. Se mudamos nosso modo de ensinar a educação do amor romântico, voltado ao desgaste de energias, de servidão voluntária e de vivência para-o-outro, as mulheres das próximas gerações podem ter uma chance maior de não seguir a mesma história que a nossa. A transformação social pode ocorrer do micro para o macro, modificando a educação de nossas filhas, de nossas alunas e, quem sabe, aos poucos, transformar a educação de nossa sociedade. A educação para o amor romântico precisa ser pensada como provedora de mudanças que alcancem mulheres de todas as classes sociais, pois, as que mais sofrem as maiores opressões, são as mulheres negras e trabalhadoras da periferia. Muitas não têm possibilidade econômica e de formação, sendo que a falta de educação formal é mais um espaço de poder em conjunto com a dominação do campo amoroso (LAGARDE, 2005). Se a mulher burguesa já sofre com a não reposição de energias vitais, a mulher negra, trabalhadora e de periferia, ou sem educação formal suficiente para enfrentar as forças de poder patriarcais, sofre em dobro. Para além das mulheres, as mudanças precisam alcançar os homens, para que se engajem nessa transformação. Sabemos que são muitos os homens/pais interessados em ensinar formas diferentes de ser para suas filhas e filhos. Por isso a importância de incluir homens nesse novo modo de pensar e realizar a educação amorosa, uma vez que, se os homens aprenderem a valorizar o amor e a torná-lo parte de sua identidade, podemos ter, como resposta, comportamentos mais igualitários nos relacionamentos amorosos e sociais entre homens e mulheres.

Tomar consciência das desigualdades para, então, buscar superá-las, é peça de análise de uma educação das mulheres (e homens) para o amor romântico. Quando o amor romântico é compreendido como um processo educativo, saímos do modelo tradicional (ideal, a-histórico)

para abarcar o pensamento moderno, em que refletir e colocar em suspensão aquilo que nos ensinaram é parte de um movimento para que, ao percebermos as desigualdades, possamos, também, transformar a educação amorosa e nossa vida na relação com nosso parceiro. Ao tomar consciência de que fomos ensinadas a beneficiar o outro antes de nós mesmas, temos a alternativa de virar o jogo e passar a nos favorecer antes de buscar beneficiar o outro; assim, é possível superar a lógica patriarcal e de amor romântico na qual fomos educadas. Temos a possibilidade de nos transformar e nos reeducar em direção ao amor próprio. A questão é jogarmos ao nosso favor, já que possuímos a marca do amor (de ser mãe e esposa), agarrada à nossa existência, de forma que possamos ensinar que pensar, cuidar e amar os outros não é um problema; apenas se torna um quando passa a ser constituição de cativo, de disparidade de gênero, de opressão. Pela reflexão e crítica, temos a oportunidade de ensinar que a empatia é uma possibilidade para homens de todas as cores, que amar e se doar a casa, às/aos filhas/filhos, não é “coisa de mulher”, mas “coisa de humanos”, de parceria, de empatia, de amor.

Marcela Lagarde (2001, 2005) se concentra na análise cultural da relação entre mulheres e amor romântico, enquanto que o foco desta pesquisa de mestrado se centraliza em realizar uma análise do amor romântico, em seu aspecto educacional. Para nós, transformar a cultura e os modos de educar meninas e meninos pode modificar o cativo da *madresposa*. Quanto aos processos educacionais (VIEIRA PINTO, 2010), a educação como fato cultural reproduz o pensamento hegemônico de nossa cultura, carregada de tradições patriarcais e que visam à manutenção do capitalismo. A educação como fato social segue sendo espaço de socialização e, logo, de possibilidade de internalização de modos de ser, voltados a valorizar os comportamentos da *madresposa*. Além disso, é fato existencial, já que, como mulheres, nos identificamos com muitas das características desse cativo e somos nós, também, quem reforçamos e educamos as meninas de nosso tempo para seguirem o cativo mais viável, o qual, internalizamos em nós. Por isso, a mudança cultural passa, necessariamente, pela educação. Uma educação amorosa para a liberdade pode ser protagonizada pelas mulheres, para que se libertem e possam sair da condição de objeto, como já apontado por Beauvoir (2016); para que possam se tornar “sujeitas” de seu mundo, baseando-se em uma educação amorosa para a liberdade.

Trabalhar a consciência crítica da realidade é, para nós, o passo inicial para que as questões relativas às mulheres e relacionamentos amorosos possam ser transformadas. Para tanto, precisamos resgatar nossa autonomia, protagonizando os movimentos de mudança dos temas que envolvem o amor e as mulheres, como já analisado por Lagarde (2001):

Na teoria política feminista falamos de ser sujeitas da política, e na teoria linguística feminista falamos de ser sujeitas do discurso, da palavra e da voz, a partir da análise do amor dizemos que estamos nos construindo como sujeitas do amor, e isso significa ser protagonistas com direitos amorosos. (LAGARDE, 2001, p. 89, tradução nossa⁵⁶).

Com essa reflexão, podemos dizer que, como feministas da educação, somos replicadoras dos processos de ensino e aprendizagem e podemos superar essa condição para ser protagonistas na construção de novos modos de ensinar o amor romântico, construindo, assim, mais espaços nos direitos “amorosos” ou do amor. Compreendemos que a construção de si é um projeto para a vida toda, sendo que a educação é intrínseca a essa construção, visto que aprendemos durante toda vida. Amar é um aprendizado constante e acreditamos que, na infância/adolescência, um dos espaços que oportunizam trabalhar as questões relativas ao amor romântico seja o espaço formal, como a escola, universidade, projetos sociais, e, ainda mais, os não-formais, a saber: os espaços familiares, as redes sociais, os filmes e séries, entre outros. O despertar crítico, baseado na educação, pode ser uma das saídas para que o sofrimento amoroso passe a ser menos doloroso, significativo e fundamental na vida das mulheres. Transformar as relações amorosas, que seguem significando um fardo para muitas mulheres, em algo que seja apenas uma parte de suas vidas e não seu destino de mulher, pode, por meio de um novo caminho educativo, ser o início de uma transformação da condição social das mulheres (e dos homens) e, conseqüentemente, uma transformação social do amor romântico .

Se, na análise filosófica de Simone de Beauvoir (2016), em sua ontologia da mulher, ela chega à conclusão de que não somos criadoras de si, pois somos um ser-para-o-outro (para o homem), nos construindo a partir desse olhar, para Marcela Lagarde (2001, 2005), em sua antropologia, sobre construção da *madresposa*, essa impossibilidade de ser criadora de nós e do mundo ao nosso redor acontece por gastarmos nossa energia vital servindo aos outros (homem e filhos); para nós, nossa impossibilidade de sermos criadoras de nós e de nossa sociedade está em uma educação pautada no amor romântico, que nos leva a seguir dedicando nossa energia e servidão voluntária aos demais. Com isso, seguimos em disparidade na relação com os homens, necessitando de uma mudança estrutural, cultural e social da educação das mulheres para amor romântico, a fim de (des)construirmos a *madresposa* que há em nós.

⁵⁶ Tradução nossa, do trecho em espanhol: “En la teoría política feminista hablamos de ser sujetas de la política, y en la teoría lingüística feminista hablamos de ser sujetas del discurso, de la palabra y de la voz, desde el análisis del amor decimos que nos estamos construyendo como sujetas del amor, y esto significa ser protagonistas con derechos amorosos” (LAGARDE, 2001, p. 89).

4 CONSIDERAÇÕES (IN)CONCLUSIVAS

Tratar sobre o tema do amor romântico e das mulheres, por meio dos estudos feministas, principalmente em relação ao pensamento de Marcela Lagarde y de los Ríos e de Simone de Beauvoir, segue sendo uma escolha e um desejo que rondava meu caminho há muitos anos. Poder realizar esta pesquisa com o viés da Educação tornou o processo ainda mais significativo. Ao chegar ao final desta pesquisa, sinto-me animada, tanto como profissional da Psicologia quanto como educadora e mulher, uma vez que é possível ver a possibilidade de uma alternativa menos desgastante para o amor romântico, que, de modo central, toma as vidas das mulheres. Ao compreender o amor romântico como um processo educativo, afirmo que existe a alternativa de transformarmos o ensino do amor romântico e, com ele, nossas contingências como mulheres (e, conseqüentemente, a dos homens), na busca pela liberdade em equidade. Parafraseando Wollstonecraft (2016), que deseja que as mulheres não tenham poder sobre os homens, mas sobre si mesmas, desejo que tenhamos uma educação em que as meninas não aprendam a amar em primeiro plano aos homens, mas a amar a si mesmas.

Todas e todos nós construímos e aprendemos a ser quem somos, social e historicamente, conformando o que conhecemos e o que somos hoje. Este trabalho tenta ser uma fagulha em meio a tantos temas que envolvem o amor romântico, as mulheres e a educação. Na tentativa de contribuir numa outra mirada, que tenta, conseqüentemente, transformar, ao menos um pouco, o conhecimento, as pesquisas e o estudo de cada um desses eixos. É um passo a mais na longa caminhada que leva à compreensão de que os temas amorosos são, também, temas relativos à Educação. A aproximação e o diálogo entre Marcela Lagarde e Simone de Beauvoir, no campo da Educação Brasileira, é algo que acreditamos ser novo, assim como a discussão do amor romântico como processual e educativo, havendo potencial de ampliação e aprofundamentos.

Frente a essas questões, esta pesquisa se propôs a compreender como se efetivam os processos educativos, envolvidos na produção da socialização da existência das mulheres para a vivência amorosa, com base no amor romântico. Para responder a essa pergunta, trabalhei, primeiramente, com o conceito de mulher(es), proposto por Marcela Lagarde, e tomei como base, de mesmo modo que a autora mexicana, a ontologia da mulher, proposta pelo existencialismo de Simone de Beauvoir. Dessa maneira, apesar de certamente não abranger e nem esgotar as possibilidades relativas à compreensão do que é ser mulher, para a filósofa francesa e para a antropóloga mexicana, acredito ter construído uma problematização produtiva acerca da situação amorosa das mulheres, vinculada aos processos educativos. Compreendo

que, como grupo, vivenciamos um aprendizado sobre o amor romântico, atrelado a uma liberdade diferente dos homens, o que nos leva a ter possibilidades libertárias limitadas, seja no amor ou em outros espaços de disputa. Discutir a situação da liberdade, a partir de Beauvoir, em conjunto com a análise do “ser mulher” em uma realidade latino-americana, como apresentada por Lagarde, ampliou o escopo sobre a situação das mulheres, partindo do espaço de opressão das mulheres latinas que vivenciam a educação para o amor romântico, desde os países subdesenvolvidos. Ser mulher latina é ser uma mescla de diversas culturas, assim, muito do que somos reflete essa mistura.

Para compreender e analisar os processos educativos das mulheres para o amor romântico, é importante a contextualização sobre quem são as mulheres que estão sendo conceituadas e quais as especificidades relativas a elas. Em nossa pesquisa, as mulheres representadas, em maior medida, são: mulheres brancas, burguesas, hétero, cis⁵⁷ e latino-americanas. Deixo registrada minha preocupação em constatar que as diferentes mulheres sejam retratadas em suas especificidades de classe, raça/etnia e gênero, em outras oportunidades. Uma das limitações desta pesquisa foi discutir e aprofundar o aprendizado do amor romântico, de modo a abranger e representar, com profundidade, outras mulheres para além das burguesas. Porém, tive a oportunidade de amadurecer as leituras realizadas durante o período do mestrado, sobre as questões de classe, raça e gênero, e assim, o subcapítulo um ponto cinco (1.5), surgiu como forma de dialogar com estas leituras, auxiliando a ampliar minha compreensão sobre as mulheres. Nesse contexto, acredito na possibilidade e oportunidade de que outras pesquisas realizem discussões aprofundadas sobre a educação para o amor da *madresposa* negra, pobre, da *madresposa* em situação de rua, da indígena, da lésbica, para que se possa ampliar a discussão da educação desse cativo que está em nós e em tantas outras mulheres. Atentamos, também, para a importância de pesquisas que tratem de uma educação amorosa, a partir do escopo das masculinidades, pois necessitamos da inclusão dos homens no debate e em novos modos de se ensinar/aprender o amor romântico.

A educação da *madresposa* para o amor romântico é um processo que ocorre desde antes de nosso nascimento, seguindo por toda a vida. Quando pequenas, efetiva-se com base nas brincadeiras, como ao brincar de boneca, ao pedirem para que cuidemos de crianças menores, ao valorizarem nosso cuidado com nosso corpo e beleza, pois, se nosso “destino” e sucesso social é o casamento, precisamos estar belas, ser sorridentes e recatadas. De preferência, não

⁵⁷ Pessoas cis ou cisgêneras são aquelas que vivem com uma identificação de gênero em consonância com a designação sexo/genital (HAMANN, PIZZINATO, ALMEIDA WEBER, BONÉS ROCHA, 2017).

devemos explorar muito o conhecimento do nosso corpo/sexualidade, acreditando que tudo se resolva com amor. Aprendemos a gostar do trabalho invisível de cuidar da casa, das filhas/filhos e escolhemos, mesmo trabalhando fora, cuidar sozinhas, com muito orgulho, do “nosso” lar e das “nossas” crianças. São alguns desses exemplos que contribuem para tornar a vida das mulheres espaço de desigualdade, uma vez que em muito nos confundimos entre o cuidado de si e o do outro. A pesquisa realizada por Lhullier et al. (2013), exemplifica bem essa situação, quando questiona as mulheres trabalhadoras (da saúde mental), sobre o cuidado de si. Houve grande disparidade nas respostas, indicando uma dificuldade em compreenderem o que seria esse cuidado. Algumas psicólogas, por exemplo, relacionaram o período que passam com os filhos como um cuidado de si. A constatação dessa pesquisa demonstra que ser mãe se confunde com ser mulher, sendo o amor aos filhos, em grande medida, entendido como amor próprio. Apesar de as mulheres contemporâneas, como analisa Lagarde (2001), valorizarem o âmbito profissional, tendo-o como algo tão importante quanto a maternidade e o casamento, ainda assim, essa mulher se desdobra para realizar seu desejo profissional e manter o cuidado da casa e dos filhos, ideal ainda muito arraigado na entrega amorosa. Como no caso das psicólogas que são mães, e afirmaram realizar o cuidado direto de suas filhas/filhos, sendo que essa atividade ocupa grande parte de seu tempo; algumas disseram já ter perdido oportunidades de trabalho por ter que cuidar das crianças. Certamente, estas situações se relacionam com a realidade de muitas mulheres (mães e esposas), de profissões diversas, para além da Psicologia, retratando a vida da *madresposa* contemporânea e trabalhadora.

Sobre os espaços formais de educação, o pensamento e método tradicional segue dominante e reflete, em grande medida, o modelo hegemônico da educação não-formal. Em sua forma de atuar pedagogas(os) e educadoras(es), seguem no papel de encorajar os meninos a serem ousados, a testarem o mundo, a desafiarem o poder da professora, com questionamentos e “malandragens”, enquanto que o lugar reservado às meninas é o contrário, não havendo para elas encorajamento para que sejam diferentes do tradicional, para testar seus limites ou explorar o mundo. Beauvoir (2016) analisou quão intrínseco ao ser humano é o processo de conhecer e explorar o mundo, na construção de se tornar humano. O cuidado com a feminilidade, com a delicadeza e o desejo de que as meninas não sejam combativas, que não arrisquem desobedecer às regras, ensinado no processo educativo da vida cotidiana, é reproduzido no espaço da educação formal, e auxilia a uma educação das meninas/mulheres para que não se arrisquem, não desobedeçam, ou seja, para que aprendam a aceitar a subserviência, que mais tarde, ao estarem em um relacionamento, se tornará o servir ao outro, por amor, que, em muitas vezes,

se transforma em subjugação. Ensinar as meninas a serem “dóceis” é, também, ensiná-las que não é de modo combativo que podem conquistar algo, mas sim, por meio do amor e do cuidado. A frase da moda “lute como uma garota” parece querer dizer-nos sobre essa ousadia, (re)lembrando à mulher contemporânea que seu lugar é onde ela quiser.

No espaço educativo amplo, que está no âmago da construção de sua existência, as mulheres aprendem sobre o amor romântico em espaços socializadores que valorizam os comportamentos de cuidado e dedicação aos outros. Esses espaços são, ademais de sua casa, as casas de amigos e parentes, são os parques e shoppings onde brincam quando crianças, os espaços religiosos, os cursos que fazem, as redes sociais. E, quando adultas, são as rodas de amigas e de amigos, os locais de trabalho, os lugares para onde viajam, conselhos que escutam dos púlpitos, das sentenças dos magistrados, da orientação médica e da ciência androcêntrica em geral, que sedimenta a postura subserviente para um amor que subjuga e não liberta. Os aprendizados de quando criança, internalizados e socializados, se tornam referência para mulheres adultas, que aprendem a reconhecer os discursos sobre o amor romântico. Por isso, nos sentimos à vontade para falar sobre as temáticas amorosas com outras mulheres, sendo referência para “consultas amorosas” de nossos amigos homens, como apontado por Zuleica Pretto (2003, p. 112); a autora analisou que esse encadeamento entre o falar sobre o amor em conversas entre homens evidencia que “o macho pretende provar sua macheza especialmente frente a outros homens, sendo nessa relação com os iguais que garantem e legitimam sua masculinidade. Neste sentido, frente às mulheres tal cobrança seria minimizada”; por isso, quando se trata dos temas amorosos, os homens se sentem mais à vontade ao conversar com as amigas mulheres. Compreendo também que as questões de gênero relativas à masculinidade/feminilidade estão ligadas à ideia do aprendizado amoroso, considerado como “coisa de mulher”.

O ideal de amor romântico, como analisado neste trabalho, é o modelo de amor que se centraliza na figura da mulher. Apesar de passar por diversas transformações, a história do amor e das relações amorosas, por muitos anos, ignorou a presença das mulheres, principalmente, pelo casamento não ser relacionado ao amor e as mulheres não serem consideradas cidadãs. O amor romântico, então, ofereceu a possibilidade de as mulheres, depois de lutas por igualdade, escolherem seus namorados/maridos, o que lhes propiciou o poder (como em poucas oportunidades), de se sentirem realizadas a partir de suas escolhas. Independentemente desse avanço, com relação ao poder de escolha das mulheres em sociedade, nossa figura passou a ser central no amor e na responsabilidade por mantê-lo. O que parecia ser espaço de liberdade

transformou-se em cativo, no qual nos ensinaram a viver, sendo que seguimos ensinando as novas gerações.

Uma educação para o amor romântico, que tem como centro o amor como lógica de posse, de ser de alguém, para os outros e, no caso desta dissertação, do amor heterossexual que ensina às mulheres essa entrega com seus parceiros, filhos, amigos e parentes, é uma educação que ignora a sexualidade das mulheres, que coloca como tabu seu desejo de conhecer a si mesma e de explorar seus limites, viabilizando construir seu amor próprio. É possível relacionar, do mesmo modo, no campo formal, que a escola não possibilita às meninas que explorem limites; já no campo da educação não-formal, os filmes, as músicas e os valores sociais, não possibilitam um ensino onde a menina possa conhecer mais de si mesma. Porém, quando se trata de seu corpo para o outro, como no caso da amamentação, da doação de amor à sua filha ou filho, o conhecimento é essencial e valorizado. Talvez, seja por isso que falar sobre os sofrimentos, dores e dificuldades do amamentar seja, então, transformado em um tabu, em algo que poucos falam. Quando entramos no escopo do amor materno, o proibido está em tudo o que coloca à prova a ideia de que as mulheres são o reflexo do amor “natural”, representado por meio do “amor maternal”.

As consequências de uma educação voltada ao amor romântico para as mulheres estão ligadas aos conceitos de servidão voluntária e desprendimento a esmo de energia vital. Ao ensinar às mulheres, no contexto do amor romântico, aprendemos que nos dedicar aos demais, antes de a nós mesmas, faz parte da normalidade do ser mulher. Internalizamos o cativo da *madresposa* de modo que nossa personalidade e atitudes no mundo concretizam-se a partir da servidão voluntária e de realização de certa felicidade, ao recebermos uma resposta mínima a que nossa escolha agradou ao outro. Ao servir aos demais, transformamos o amor romântico e o cuidado em trabalho, sofrendo com o desgaste dessa força de trabalho, voltada a suprir as demandas emocionais das pessoas ao nosso redor. Enquanto nossos companheiros homens repõem suas energias vitais, por meio do empenho amoroso das mulheres, seguimos realizando um trabalho com excedente vital, o que dificulta sermos mais criativas, inventivas, reservando um tempo para nós mesmas. Se Marcela Lagarde direciona sua reflexão para a preocupação em relação ao amor romântico e ao desgaste dessa experiência na vida das mulheres e Simone de Beauvoir analisa as mulheres como não criadoras de si mesmas (por vivenciarmos uma liberdade em disparidade para com os homens), minha contribuição foi a de compreender que nossa dificuldade e impedimento genérico e social tem por base os processos educativos das mulheres para o amor romântico. Acredito que podemos ser criadoras de nós mesmas e que

somos capazes de alcançar espaços mais igualitários para com os homens e a sociedade em geral, mas, enquanto seguirmos sendo educadas para nos doarmos aos demais, por amor - e um amor romântico que ensina para a subserviência, nossas chances diminuem consideravelmente.

Podemos ainda nos perguntar: Desde os tempos de Mary Wollstonecraft, de Simone de Beauvoir e de tantas outras mulheres importantes de nossa história, nada mudou? O quanto avançamos? Acredito que alcançamos e conquistamos diversas lutas, como no caso do voto feminino, de escolher com quem casar, de poder trabalhar fora do espaço doméstico, de ter nossa independência financeira (isso tudo pautado em nossa realidade ocidental, brasileira e latino-americana). Não obstante, no campo amoroso, que se desdobra para o espaço do cuidado da casa, do marido e filhas/filhos, apesar das mudanças e da maior participação dos homens nessas atividades, as divisões dos trabalhos domésticos (e do cuidado) caminham a passos lentos. Nesse aspecto, temos a análise de Guimarães e Petean (2012), de que o movimento das mulheres, em busca do trabalho remunerado, não foi acompanhado, equivalentemente, na quantidade de trabalho doméstico realizado por seus companheiros. Dessa maneira, as práticas relativas ao amor e cuidado (da casa e filhas/os) continua, em sua maioria, sendo compreendida como responsabilidade das mulheres. Como analisado no capítulo três, através das entrevistas (LHULLIER et al., 2013) e dados do IBGE (LOSCHI, 2017; RENAUX, 2018), que demonstram a presença da disparidade de gênero na atualidade. Quando se trata da limpeza, organização da casa e cuidado de outras pessoas, as mulheres seguem sendo a maioria massiva a realizar este trabalho no Brasil. Acredito (e espero) que a desconstrução dessa desigualdade possa ser (re)construída com a inclusão, cada vez maior, dos homens no cotidiano dos cuidados do meio ambiente da vida privada, partindo da ideia de que uma nova educação para o amor romântico e o cuidado seja realizada e possível.

Não me propus, aqui, a criar um método de educação feminista para o amor romântico, mas imagino que possa ser uma possibilidade para trabalhos futuros. Minha proposta foi a de analisar os processos educativos envolvidos na produção da existência da *madresposa*, com base no amor romântico. Acredito que este trabalho cumpre seu objetivo, principalmente, para as pesquisas da área da Educação e para os Estudos Feministas, ao abrir caminhos a fim de que as discussões sobre a educação amorosa da *madresposa* (e homens) sejam realizadas. Meu desejo é que outras pesquisadoras e pesquisadores ofereçam continuidade à temática, para que, futuramente, possamos ter uma cultura, sociedade e métodos pedagógicos menos sexistas e mais igualitários. Posso afirmar que, como psicóloga clínica, esta pesquisa me transforma em uma profissional mais qualificada, sobretudo, ao atender mulheres em suas demandas amorosas;

dessa maneira, acredito que, para além da Educação, este é um trabalho que contribui para a formação da escuta no campo da Psicologia, podendo ser ampliado. Por fim, esta pesquisa me trouxe à consciência processos educativos para o amor romântico, que hoje impactam na minha vida, na de minha mãe e na de minhas amigas. Assim, espero que quem leia esta dissertação também possa refletir sobre os processos educativos para o amor romântico e que possa buscar respostas sobre a servidão voluntária e o desgaste da sua energia vital; primeiramente, consigo mesma, para seguirmos pensando em como empregar a energia criativa em prol de nós mesmas, tendo a oportunidade de nos tornarmos, enfim, criadoras e amorosas a nós mesmas.

5 REFERÊNCIAS

ABRANTES, Pedro. *Para uma teoria da socialização*. **Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto**, v. XXI, p. 121-139, 2011. Disponível em: <<http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/9864.pdf>>. Acesso em 11 de nov. de 2018.

ALMEIDA, Ilulo; OLIVEIRA, Marília Flores Seixas. *As “histórias únicas” e seus impactos políticos na construção de representações e de identidades*. **Mulemba**, Rio de Janeiro: UFRJ, v. 1, n. 11, p. 46-59, jul./dez., 2014. Disponível em: <<https://revistas.ufrj.br/index.php/mulemba/article/view/5010>>. Acesso em 03 de abr. de 2018.

ÁLVARES, Cristina Daniel. *Romance Cortês*. In: MACEDO, Ana Gabriela; AMARAL, Luísa (Org.). **Dicionário da Crítica Feminista**. Edições Afrontamento, p. 166-168, 2005.

ANDRADE, Darlene Silva Vieira. *Solteiras (os) procuram?* Sobre sexualidade e solteirice em Salvador. **Revista Feminismos**, v. 4, n. 3, p. 30-46, set./dez., 2016. Disponível em: <<http://www.feminismos.neim.ufba.br/index.php/revista/article/view/407>>. Acesso em 03 de abr. de 2018.

BAPTISTA, Ana Catarina Costa Chaves. **Estudo de caso de uma mulher sujeita a violência conjugal psicológica, com crenças de amor romântico e uma história de violência interparental**. Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica). Instituto Universitário Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida. Lisboa, Portugal, 2012.

BARROS, Mariana Emauz Rocha. **Amor que vai, desamor que vem. Maus tratos nas relações de intimidade: Aleatoriedade ou prévia (de)limitação da herança parental?** Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica e da Saúde). Universidade de Évora. Évora, Portugal, 2016.

BASTOS, Maria Helena Camara. *A Retórica do Amor*. Um estudo dos manuais epistolares (séculos XIX e XX). In: **VI Congresso Internacional de Estudos Iberoamericanos**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006. p. 1-15. Disponível em: <<http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe3/Documentos/Coord/Eixo4/487.pdf>>. Acesso em 03 de abr. de 2018.

BEAUVOIR, Simone de. **A força da idade**. Tradução: Sérgio Milliet. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2018.

BEAUVOIR, Simone de. **Cartas a Nelson Algren**: um amor transatlântico (1947-1964). Tradução: Márcia Neves Teixeira e Antonio Carlos Austregesylo de Athayde. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000.

BEAUVOIR, Simone de. **A mulher desiludida**. Tradução: Helena Silveira e Maryan A. Bon Barbosa. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2015.

BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo**. Tradução: Sérgio Milliet. 3ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2016. 2 vol.

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. *Aspectos da pesquisa qualitativa efetuada em uma abordagem fenomenológica*. In: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. (Org.). **Pesquisa qualitativa segundo a visão fenomenológica**. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do pensamento marxista**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2ª ed., 1988.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. Tradução: Álvaro Lorencini. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1999.

CAMPAGNARO, Sara; SEMENSATO, Ana, C. R.; VIEIRA, Jorge A. *Amor Romântico: Crítica de Jean-Paul Sartre*. **Akrópolis**, v. 21, n. 1, p. 17-24, jan./jul. 2013. Disponível em: <<http://revistas.unipar.br/index.php/akropolis/article/viewFile/5210/3014>>. Acesso em 03 de abr. de 2018.

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa. *Modos de educação, gênero e relações escola-família*. **Cadernos de Pesquisa**. V. 34, n. 121, p. 41-58, jan./abr. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/%0D/cp/v34n121/a03n121.pdf>> Acesso em: 10 jan. de 2019.

CARVALHO, Raquel Florence. **De princesas a sapos escaldados**: um estudo sobre as mulheres que amam demais anônimas (MADA). Dissertação (Mestrado em Cultura e Sociedade). Universidade Federal da Bahia. Instituto de Humanidades, Artes e Ciências, Salvador, 2014.

CARVALHO NETO, Antonio Moreira de; TANURE, Betania; ANDRADE, Juliana. *Executivas: carreira, maternidade, amores e preconceitos*. **Rae eletrônica**, São Paulo, v. 9, n. 1, jun., 2010. Disponível em: <<http://ref.scielo.org/fs3tk8>>. Acesso em 03 de abr. de 2018.

CIPRIANI, Cristian. **Do existencialismo ao marxismo**: trabalho, subdesenvolvimento e educação em Álvaro Vieira Pinto e Heleieth Saffioti. Projeto de Tese (Doutorado em Educação – em andamento). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Escola de Humanidades, Porto Alegre, 2018.

COLCHA de retalhos. Direção: Jocelyn Moorhouse, Estados Unidos: Universal Pictures, 1995. 1 filme (117 min.), sonoro, legenda, color.

COLLING, Ana Maria; TEDESCHI, Losandro Antonio (Org.) **Dicionário Crítico de Gênero**. Dourados: Ed. UFGD, 2015.

COSTA, Vera de Sá Nogueira Botelho. **Amor entre mulheres**. Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica). Instituto Universitário Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida. Lisboa, Portugal, 2014.

CRENSHAW, Kimberle W. *A interseccionalidade na discriminação de raça e gênero*. In: VV.AA. **Cruzamento: raça e gênero**. Brasília: Unifem, 2004. Disponível em: <<http://www.aca-educativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/09/Kimberle-Crenshaw.pdf>>. Acesso em: 21 de jan. de 2018.

CRUZ, Maria Helena Santana. *A crítica feminista à ciência e a contribuição à pesquisa nas ciências humanas*. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 7, n. 12, p. 15-27, jan./abr., 2014. Disponível em: <<https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/2949>>. Acesso em: 04 de abr. de 2018.

CUNHA, Antônio Geraldo da. **Dicionário etimológico Nova Fronteira da língua portuguesa**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

DAVIS, Angela. **Mulheres, Raça e Classe**. Tradução: Heci Regina Candiani. 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2016.

D'INCAO, Maria Angela. *O amor romântico e a família burguesa*. In: D'INCAO, Maria Angela (Org). **Amor e família no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1989.

EGGERT, Edla. *A mulher e a educação: possibilidades de uma releitura criativa a partir da hermenêutica feminista*. **Estudos Leopoldenses**. São Leopoldo, RS. v. 03, n. 05, p. 19-27, 1999.

EGGERT, Edla. *Mulher/Homem (relações de gênero, relações dignas)*. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. (Org.). **Dicionário Paulo Freire**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, p. 277-278, 2010.

EGGERT, Edla. *A desconstrução das frivolidades na educação das mulheres com base em excertos de Nisia Floresta*. **Cadernos de História da Educação** (UFU. Impresso), v. 11, p. 433-447, 2012.

EGGERT, Edla.; PAIXÃO, Márcia. *A retomada do conceito de opressão por meio dos cativeros das mulheres de Marcela Lagarde: questões para debate*. **LABRYS** (Edição em português). Online. v. 22, p. 1-17, 2012.

ESTEBAN, Mari Luz. **Crítica del pensamiento amoroso: temas contemporáneos**. Barcelona: Edicions Bellaterra, 2011.

ESTEBAN, Mari Luz; DOMÉNECH, Rosa Medina; RIVERO, Ana Távora. *Por qué analizar el amor? Nuevas posibilidades para el estudio de las desigualdades de género*. In: **X Congreso de Antropología de la F.A.A.E.E.** Sevilla, 2005. Disponível em: <<http://digibug.ugr.es/handle/10481/22464>>. Acesso em: 04 de abr. de 2018.

FIRESTONE, Shulamith. **A dialética do sexo: um estudo da revolução feminista**. Editorial Labor do Brasil, Rio de Janeiro, 1976.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

GATTI, Bernardete; ANDRÉ, Marli. *A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil*. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle. (Org.) **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática**. Petrópolis: Vozes, 3ª ed., 2013.

GEBARA, Ivone. **Filosofia Feminista: uma brevíssima introdução**. São Paulo: Edições Terceira Via, 2017.

GIDDENS, Anthony. **A transformação da intimidade: sexualidade, amor e erotismo nas sociedades modernas**. Tradução: Magda Lopes. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1993.

GOMES, Vera Lúcia de Oliveira. *A construção do masculino e do feminino no processo de cuidar de crianças em pré-escolas*. **Texto & Contexto Enfermagem**. Florianópolis, v.15, n. 1, p. 35-42, mar. 2006. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0104-07072006000100004>>. Acesso em: 09 de dez. 2018.

GONZALEZ, Lélia. *A mulher negra na sociedade brasileira: uma abordagem político-econômico*. In: LUZ, Madel T. (Org.). **O lugar da mulher: estudos sobre a condição feminina na sociedade atual**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1982.

GONZALEZ, Lélia. *Racismo e sexismo na cultura brasileira*. **Ciências Sociais Hoje**, Anpocs, p. 223-244, 1984.

GONZATTO, Rodrigo Freese. *Em que obras Paulo Freire cita Álvaro Vieira Pinto? Rede de Estudos Álvaro Vieira Pinto*. Online. 2015. Disponível em: <<http://www.alvarovieira-pinto.org/debates/paulo-freire-citando-alvaro-veira-pinto/>>. Acesso em: 15 de nov. 2018.

GONZATTO, Rodrigo Freese; MERKLE, Luiz Ernesto. *Vida e obra de Álvaro Vieira Pinto: um levantamento biobibliográfico*. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 16, p. 286, 2017. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8644246/15197>>. Acesso em: 11 de nov. 2018.

GUÉRIOS, Rosário Farani Mansur. **Adendo ao Dicionário de etimologias da língua portuguesa**. Curitiba: Fundação UFPR, 1989.

GUIMARÃES, Maria da Glória Vitória; PETEAN, Eucia Beatriz Lopes. *Carreira e Família: Divisão de tarefas domiciliares na vida de professoras universitárias*. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**. São Paulo, v. 13, n. 1, p. 103-110, jun. 2012. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902012000100011>. Acesso em: 07 de jan. de 2019.

HAMANN, Cristiano; PIZZINATO, Adolfo; ALMEIDA WEBER, João Luís; BONES ROCHA, Kátia. *Narrativas sobre risco e culpa entre usuários e usuárias de um serviço especializado em infecções por HIV: implicações para o cuidado em saúde sexual*. **Saúde Soc.** São Paulo, vol. 26, n. 3, p. 651-663, 2017. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/sausoc/v26n3/0104-1290-sausoc-26-03-00651.pdf>>. Acesso em: 15 de nov. 2018.

HELLER, Agnes. *La división emocional del trabajo*. **Nexos**. 1980. Disponível em: <<https://www.nexos.com.mx/?p=3653>>. Acesso em: 18 de nov. 2018.

HERRERA BELTRÁN, Claudia Ximena; OJEDA RINCÓN, Carolina María. *El amor y aquello de ser mujer: aproximaciones a la configuración del femenino en la escuela colombiana (siglos XIX y XX)*. **Actualidades Pedagógicas**. Colômbia, n. 67, p. 115-133, jan./jun., 2016. Disponível em: <<https://doi.org/10.19052/ap.3733>>. Acesso em: 04 de abr. de 2018.

HERRERA BELTRÁN, Claudia Ximena. *Prácticas Amorosas en la escuela colombiana en la primera mitad del siglo XX: Apuntes para una historia del amor femenino*. **Pedagogía y Saberes**. Colômbia, n. 44, p. 47-62, jan./jun., 2016. Disponível em: <<http://ref.scielo.org/bpkc98>>. Acesso em: 04 de abr. de 2018.

HIRATA, Helena; LABORIE, Françoise; DOARÉ, Hélène; SENOTIER, Danièle. (Org.). **Dicionário Crítico do Feminismo**. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

HOLLOWS, Joanne. *Feminismo, estudios culturales y cultura popular*. **Lectora**, n. 11, p. 15-28, 2005. Disponível em: <<http://www.raco.cat/index.php/Lectora/article/view/205524/284723>>. Acesso em: 26 de nov. de 2017.

HOOKS, bell. **All about love: new visions** New York: HarperCollins, 2000.

JOSSO, Marie-Christine. *A transformação de si a partir da narração de histórias de vida*. **Educação**. Tradução: Maria do Carmo Monteiro Pagano. Porto Alegre, ano XXX, n. 3 (63), p. 413-438, set/dez, 2007. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/2741/2088>>. Acesso em: 05 de nov. de 2018.

KONDER, Leandro. **Sobre o amor**. São Paulo: Boitempo, 2007.

LA BOÉTIE, Étienne. **Discurso sobre a servidão voluntária**. Tradução: Evelyn Tesche. São Paulo: Edipro, 2017.

LAGARDE Y DE LOS RIOS, Marcela. **Claves feministas para la negociación en el amor**. Managua, México: Puntos de Encuentro, 2001.

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

LIMA, Maria Antonia Pedroso de; TOGNI, Paula Christofoletti. *Migrando por um ideal de amor: família conjugal, reprodução, trabalho e gênero.* **IPOTESI.** Juiz de Fora, v. 16, n. 1, p. 135-144, jan./jun., 2012. Disponível em: <http://www.ufjf.br/revistaipotesi/files/2011/05/13-Migrando-por-um-ideal-de-amor-Ipotesi_16.1.pdf>. Acesso em: 04 de abr. de 2018.

LIMA, Flávio Lúcio Almeida; SILVA, Elis Amanda Atanásio; SALDANHA, Ana Alayde Werba. *Amor romântico e relações afetivas: repercussões nos papéis de gênero.* In: Fazendo gênero 10: desafios atuais dos feminismos. **Anais...** Florianópolis [s/n], 2013. Disponível em: <http://www.fg2013.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/20/1373338114_ARQUIVO_Trabalhocompleto-AMORROMANTICOERELACOESAFETIVAS.pdf>. Acesso em: 11 de fev. de 2018.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamaso. *Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica.* **Revista Katálysis.** v. 10, n. esp. Florianópolis, p. 37-45, 2007. Disponível em: <<http://ref.scielo.org/psqp8q>>. Acesso em: 04 de abr. de 2018.

LINHARES, Célia. *Anúncio/Denúncia.* In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. (Org.). **Dicionário Paulo Freire.** 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, p. 45-46, 2010.

LINS, Regina Navarro. **O livro do amor.** Rio de Janeiro: BestSeller, 2ª ed., 2013. 2 vol.

LOURO, Guacira Lopes. *Pedagogias da sexualidade.* In: **O corpo educado: pedagogias da sexualidade.** Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LOPES, Mônica Sette. *O feminino e o trabalho doméstico: paradoxos da complexidade.* In: BORGES, Maria de Lourdes; TIBURI, Márcia (Org.). **Filosofia: Machismos e Feminismos.** Florianópolis: UFSC, 2014.

LOSCHI, Marília. *Tarefas domésticas impõe carga de trabalho maior para mulheres.* **Agência IBGE Notícias.** 2017. Disponível em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/18568-tarefas-domesticas-impoem-carga-de-trabalho-maior-para-mulheres>>. Acesso em: 07 de jan. de 2019.

LHULLIER, Louise A.; ROSLINDO, Jéssica J.; CESAR MOREIRA, Raul A. L. **Quem são as psicólogas brasileiras.** Conselho Federal de Psicologia, 2013. Disponível em: <<https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2013/03/Uma-profissao-de-muitas-e-diferentes-mulheres-resultado-preliminar-da-pesquisa-2012.pdf>>. Acesso em: 07 de jan. 2019.

MACEDO, Ana Gabriela; AMARAL, Luísa (Org.). **Dicionário da Crítica Feminista.** Edições Afrontamento, 2005.

MACHADO, Antonio. **Caminante, no hay camino...**: Selección de sus más recordados poemas. Santa Fé de Bogotá, Colombia: Editorial Planeta, 1999.

MALUF, Sônia. Weidner. *Políticas e teorias do sujeito no feminismo contemporâneo.* In: SILVA, Cristiani Bereta; ASSIS, Gláucia de Oliveira; KAMITA, Rosana C. (Org.). **Gênero em movimento: novos olhares, muitos lugares.** Florianópolis: Editora Mulheres, v. 1, p. 31-44, 2007.

MATOS, Marlise. *Teorias de gênero ou teorias e gênero? Se e como os estudos de gênero e feministas se transformaram em um campo novo para as ciências. Estudos Feministas*. Florianópolis, v. 16, n. 2, p. 333-357, mai/ago., 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ref/v16n2/03.pdf>>. Acesso em: 15 de nov. 2018.

MEZZARI, Danielly C. Souza. “**Amar é ter uma ética afetiva, é ter esse cuidado com o outro**”: Narrativas sobre amores e lesbianidades. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Assis, 2017.

MOREIRA, Ana Regina de Lima; DUTRA, Elza Maria do Socorro. *Compreendendo a experiência do sofrimento de mulheres na relação amorosa. Revista Abordagem Gestáltica*, v. 19, n. 1, Goiânia p. 3-11, jul., 2013. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-68672013000100002>. Acesso em: 04 de abr. de 2018.

NUNES, Maria José Rosado; OROZCO, Yury Puello. *Apresentação*. In: OROZCO, Yury Puello (Org.). **Religiões em diálogo**: violência contra as mulheres. São Paulo: Católicas pelo direito de decidir, 2009.

OLESEN, Virginia L. *Os feminismos e a pesquisa qualitativa neste novo milênio*. In: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. (Org.). **O planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens. Tradução: Sandra Regina Netz. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

OLTRAMARI, Leandro Castro, GROSSI, Miriam Pillar. *O amor híbrido*: Concepções de amor no mundo contemporâneo. In: GROSSI, Miriam Pillar; SOUZA LAGO, Mara Coelho; NUERNBERG, Adriano Henrique. (Org.), **Estudos in(ter)disciplinados**: gênero, feminismo, sexualidade. Florianópolis: Editora Mulheres, 2010.

PAIXÃO, Márcia; EGGERT, Edla. *A hermenêutica feminista como suporte para a experiência das mulheres*. In: Edla Eggert. (Org.). **Processos educativos no fazer artesanal de mulheres do Rio Grande do Sul. Santa Cruz do Sul**. EDUNISC, 2011

PARDO GONZALEZ, Astrid Johana. **Quando amar é sofrer**: um estudo etnográfico do grupo de ajuda mulheres que amam demais anônimas. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

PEDRO, Joana Maria. *Traduzindo o debate: o uso da categoria gênero na pesquisa histórica. História*. São Paulo, v. 24, n. 1, p. 77-98, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/his/v24n1/a04v24n1.pdf>>. Acesso em: 15 de nov. 2018.

PEIXOTO, Mônica Monteiro; HEILBORN, Maria Luiza. *Mulheres que amam demais*: conjugualidades e narrativas de experiência de sofrimento. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 24, n. 1, p. 45-62, abril, 2016. Disponível em: <<http://ref.scielo.org/5k44kh>>. Acesso em: 04 de abr. de 2018.

PEREIRA, Nilton Mullet; JARDIM, Rejane Barreto. *Amor Cortês*. In: COLLING, Ana Maria; TEDESCHI, Losandro Antonio (Org.) **Dicionário Crítico de Gênero**. Dourados: Ed. UFGD, p. 36-41, 2015.

PINHEIRO, Andréa Poyastro; GIUGLIANI, Elsa Regina. *Quem são as crianças que se sentem gordas apesar de terem peso adequado? Jornal de Pediatria*. Rio de Janeiro, vol. 82, n. 3, p. 232-235, 2006.

- PINO, Nádía Perez. *A teoria queer e os intersex: experiências invisíveis de corpos des-feitos*. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 28, p. 149-174, jun., 2007. Disponível em: <<http://ref.scielo.org/4sfxvq>>. Acesso em: 04 de abr. de 2018.
- PRETTO, Zuleica; MAHEIRIE, Kátia; TONELI, Maria Juracy Filgueiras. *Um olhar sobre o amor no Ocidente*. **Psicologia em Estudo**. Maringá, v. 14, n. 2, p. 395-403, abr./jun., 2009. Disponível em: <<http://ref.scielo.org/bz7gzz>>. Acesso em: 04 de abr. de 2018.
- PRETTO, Zuleica. **Como tecer a mais antiga/contemporânea trama**: significações do Amor segundo Homens Jovens Universitários. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Florianópolis, 2003.
- RENAUX, Pedro. *Mulheres continuam a cuidar mais de pessoas e afazeres domésticos que homens*. **Agência IBGE Notícias**. 2018. Disponível em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/20912-mulheres-continuam-a-cuidar-mais-de-pessoas-e-afazeres-domesticos-que-homens>>. Acesso em: 07 de jan. de 2019.
- RICH, Adrienne. *Heterossexualidade compulsória e existência lésbica*. **Bagoas**, v. 4, n. 05, p. 17-44, 2010. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/bagoas/article/view/2309>>. Acesso em: 04 de abr. de 2018.
- ROCHA-COUTINHO, Maria Lúcia. *Novas opções, antigos dilemas: mulher, família, carreira e relacionamentos no Brasil*. **Temas em Psicologia**. Ribeirão Preto, v. 12, n. 1, p. 2-17, jun. 2004. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v12n1/v12n1a02.pdf>>. Acesso em: 04 de abr. de 2018.
- ROWLEY, Hazel. **Tête-à-Tête**: Simone de Beauvoir e Jean-Paul Sartre. Tradução: Adalgisa Campos da Silva. Rio de Janeiro: Objetiva, 2006.
- SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. **A mulher na sociedade de classes**: mito e realidade. Petrópolis: Vozes, 1976.
- SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. **Gênero patriarcado violência**. São Paulo: Expressão Popular: Fundação Perseu Abramo, 2ª ed., 2015.
- SANTOS, Adriana Cristina; FARIAS, Drielly Tenório Marinho; PEREIRA, Rosilene Francisca dos Santos; BARROS, Albani. *A violência contra a mulher e o mito do amor romântico*. **Ciências Humanas e Sociais**. Maceió, v. 2, n. 2, p. 105-120, nov. 2014. Disponível em: <<https://periodicos.set.edu.br/index.php/fitshumanas/article/view/1810>>. Acesso em: 04 de abr. de 2018.
- SANTOS-SILVA, Danielle de Oliveira. *A Rainha Mãe: A Maternidade como fonte de Poder na Idade Média (séculos XIII a XV)*. In: XVII Encontro de História da Anpuh-Rio: entre o local e o global. **Anais...** UFRRJ: Nova Iguaçu [s.n], 2016. Disponível em: <http://www.encontro2016.rj.anpuh.org/resources/anais/42/1465477178_ARQUIVO_ARainhaaMae_DanielleOSS_Anpuh2016.pdf>. Acesso em: 15 de jan. de 2019.
- SARTRE, Jean-Paul. **O ser e o nada**: Ensaio de Ontologia Fenomenológica. Tradução de Paulo Perdigo. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.
- SARTRE, Jean-Paul. **Entre quatro paredes**. Tradução: Alcione Araújo e Pedro Hussak, 7ª ed., Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

SAUD, Laura Fogaça; TONELOTTO, Josiane Maria de Freitas. *Comportamento social na escola: diferenças entre gêneros e séries*. **Psicologia Escolar e Organizacional**. v. 9, n. 1, p.47-57, 2005. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/html/2823/282321815005/>>. Acesso em: 09 de dez. 2018.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. *A particularidade do processo de socialização contemporâneo*. **Tempo Social, Revista de Sociologia da USP**. v. 17, n. 2, p. 335-350, nov., 2005.

SCOTT, Joan Wallach. *Gênero: uma categoria útil de análise histórica*. **Revista Educação & Realidade**. v. 20, n. 2, p. 71-99, jul./dez., 1995.

SIMIÃO, Daniel Schroeter. *Gênero no mundo do trabalho: variações sobre um tema*. **Cadernos de Gênero e Tecnologia**, v. 2, n. 5, p. 9-20, 2006. Disponível em: <<https://periodicos.utfpr.edu.br/cgt/article/view/6143>>. Acesso em: 04 de abr. de 2018.

TEIXEIRA, Ana Carolina Gomes. **Amor e dor: violência na vida conjugal de uma mulher**. Dissertação. (Mestrado em Psicologia). Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2011.

UBIETA, Carmen Bernabé; HENRIQUES, Fernanda; TOLDY, Teresa. *A ideologia de gênero da igreja católica*. **Ex aequo**. Lisboa, n. 37, p. 9-17, jun. 2018. Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0874-55602018000100002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 15 de nov. 2018.

VIANNA, Claudia; FINCO, Daniela. *Meninas e meninos na Educação Infantil: uma questão de gênero e poder*. **Cadernos Pagu**. Campinas, n. 33, p. 265-283. Dec. 2009. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0104-83332009000200010>>. Acesso em: 05 de jan, 2019.

VIEIRA PINTO, Álvaro. **Sete lições sobre educação de adultos**. 16ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

WOLLSTONECRAFT, Mary. **Reivindicação dos direitos da mulher**. Tradução: Ivania Poci-nho Motta. 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2016.

APÊNDICE A – CITAÇÕES DE AUTORAS FEMINISTAS SOBRE O AMOR

As autoras pesquisadas que fazem parte deste quadro são: Mary Wollstonecraft, Simone de Beauvoir, Heleieth Saffioti, Shulamith Firestone, Marcela Lagarde, bell hooks e Mari Luz Esteban. O quadro se organiza a partir de autoras mais clássicas, como Mary Wollstonecraft que data do século XVIII, até autoras mais contemporâneas, que seguem produzindo até os dias atuais, como Mari Luz Esteban e bell hooks. O quadro possui uma coluna na qual se apresenta a nacionalidade das autoras, uma vez que nossa intenção foi a de pesquisar épocas distintas, e buscar a análise e o diálogo de culturas diversas. O critério para a escolha das citações foi a relação entre mulheres e o amor romântico. Algumas autoras possuem diversas citações ao longo de suas obras, como Lagarde (2001), enquanto que Saffioti (2015) pouco se utiliza do termo amor em seu texto, recorrendo a palavras próximas como “afeto”, “relacionamento” e “casamento”.

AUTORA/ DATA	NACIO- NALI- DADE	CITAÇÃO
Mary Wollstonecraft (1759-1797)	Britânica	"A amizade é um afeto sério; é o mais sublime de todos os afetos, porque se baseia em princípios e se consolida com o tempo. Exatamente o inverso pode ser dito do amor. Em grande parte, o amor e a amizade não podem subsistir no mesmo peito. (...)" (2016, p. 102) "Os homens, para quem diz-se, as mulheres foram feitas, têm ocupado demais os pensamentos delas; e tal associação emaranhou tanto o amor em todas as suas razões de ação, que para voltarmos a um antigo tema, ao terem sido empregadas apenas para se preparar para suscitar amor ou para realmente colocar suas lições em prática, elas não podem viver sem amor." (2016, p. 156)
Simone de Beauvoir (1908-1986)	Francesa	"(...) Ela [mulher] aprende que para ser feliz é preciso ser amada; para ser amada é preciso aguardar o amor. A mulher é Bela Adormecida, Cinderela, Branca de Neve, a que recebe e suporta. Nas canções, nos contos, vê-se o jovem partir aventurosamente em busca da mulher, ele mata dragões, luta contra gigantes, ela se acha encerrada em uma torre, um palácio, um jardim, uma caverna, acorrentada a um rochedo, cativa, adormecida: ela espera. (...)" (2016 [II], p. 37, grifo nosso) "Tudo a incita a deixar-se investir, dominar por existências alheias: e no amor, particularmente, ela se renega, ao invés de se afirmar." (2016 [II], p.537)
Heleieth I. B. Saffioti	Brasileira	"E ele [o encontro amor] é possível, apesar de os destinos de gênero - traçados pelas estruturas de poder - apresentarem muita força." (2015, p. 87, grifos nossos)

(1934-2010)		"Na maioria das vezes quando uma mulher procurava uma DDM, na verdade esperava que a delegada desse uma "prensa" em seu marido agressor (...) A ambiguidade da conduta feminina é muito grande e compreende-se porquê disto. Em primeiro lugar, trata-se de uma relação afetiva, com múltiplas dependências recíprocas. (...) As pessoas, sobretudo vinculadas por laços afetivos, dependem umas das outras." (2015, p. 92)
Shulamith Firestone (1945-2012)	Canadense	<p>"Assim, uma vez mais o fenômeno do amor, bom em si mesmo, é corrompido por seu contexto de classes: as mulheres devem amar não só por motivos de bem-estar, mas realmente para validarem, a sua existência." (1976, p. 160-161)</p> <p>"O romantismo é um instrumento cultural do poder masculino, para impedir as mulheres a conhecer sua condição". (1976, p. 170)</p>
Marcela Lagarde y de los Rios (1948)	Mexicana	<p>"Que o poder e o amor estejam vinculados quer dizer que o amor é uma fonte de poder, que muitos mecanismos amorosos permitem acumular poder, que ao amar e ser amados ganhamos poder, que ao não amar e ao não ser amados perdemos poder. E quer dizer que a experiência amorosa é também uma experiência política. Porque o amor reproduz formas de poder. E porque o amor é também um espaço para a libertação e a emancipação políticas." (2001, p. 20, tradução nossa⁵⁸)</p> <p>"Sentimos a necessidade de sermos amadas e de amar, mas nos ensinaram a priorizar os outros e a ser benevolentes e generosas com os outros e a não esperar que os outros o sejam conosco. Esta talvez seja a armadilha amorosa mais trágica que a cultura patriarcal colocou nas mulheres: priorizar aos demais no amor." (2001, p.28, tradução nossa⁵⁹)</p>
bell hooks (1952)	Estadunidense	<p>"Quando entendemos o amor como a vontade de nutrir o nosso desenvolvimento espiritual e o de outra pessoa, fica claro que não podemos afirmar que amamos se causamos dor ou somos abusivos. Amor e abuso não podem coexistir." (2000, p. 6, tradução nossa⁶⁰)</p> <p>"Começar a pensar no amor como ação mais do que sentimento é uma forma de fazer com que quem utilize o termo assuma sua responsabilidade." (2000, p. 13, tradução nossa⁶¹)</p>

⁵⁸ Tradução nossa do trecho em espanhol: "*Que poder y amor estén vinculados quiere decir que el amor es una fuente de poder, que muchos mecanismos amorosos, permiten acumular poder, que al amar y al ser amados ganamos poder, que al no amar y al no ser amados perdemos poder. Y quiere decir que la experiencia amorosa es también una experiencia política. Porque el amor reproduce formas de poder. Y porque el amor es también un espacio para la liberación y la emancipación políticas.*" (LAGARDE, 2001, p.20)

⁵⁹ Tradução nossa do trecho em espanhol: "*Sentimos la necesidad de ser amadas y de amar, pero nos enseñaron a priorizar a los otros y a ser benevolentes y generosas con los otros y a no esperar que los otros lo sean con nosotras. Esta es tal vez la trampa amorosa más trágica en que la cultura patriarcal ha colocado a las mujeres: priorizar a los demás en el amor.*" (LAGARDE, 2001, p.28)

⁶⁰ Tradução nossa do trecho em inglês: "*When we understand love as the will to nurture our own and another's spiritual growth, it becomes clear that we cannot claim to love if we are hurtful and abusive. Love and abuse cannot coexist.*" (HOOKS, 2000, p.6)

⁶¹ Tradução nossa do trecho em inglês: "*To begin by always thinking of love as an action rather than a feeling is one way in which anyone using the word in this manner automatically assumes accountability and responsibility.*"

Mari Luz Esteban (1959)	Espanhola	"Hoje mais do que nunca podemos dizer que o amor é cultural. Hoje mais do que nunca podemos dizer que o amor é político. Uma teoria radical do amor, arraigada no feminismo e inspirada em amplo referencial, deve identificar, descrever, explicar e denunciar as injustiças que cometem em seu nome; deve desmascarar o papel que uma determinada cultura amorosa cumpre na perpetuação de uma ordem social absolutamente hierarquizada." (2011, p. 40, tradução nossa ⁶²)
		"O amor é uma armadilha para as mulheres, um engano. Com isso concorda qualquer mulher que tenha um mínimo de sensibilidade social." (2011, p. 53, tradução nossa ⁶³)

(HOOKS, 2000, p.13)

⁶² Tradução nossa do trecho em espanhol: *"Hoy más que nunca podemos decir que el amor es cultural. Hoy más que nunca podemos decir que el amor es político. Una teoría radical del amor, arraigada en el feminismo e inspirada en referencias amplias, debe identificar, describir, explicar y denunciar las injusticias que se cometen en su nombre; debe desenmascarar el papel que una determinada cultura amorosa cumple en la perpetuación de un orden social absolutamente jerarquizado."* (ESTEBAN, 2011, p.40)

⁶³ Tradução nossa do trecho em espanhol: *"El amor es una trampa para las mujeres, un engaño. En esto coincide cualquier mujer que tenga un mínimo de sensibilidad social."* (ESTEBAN, 2011, p.53)