

Educação e violência nas relações de gênero: reflexos na família, no casamento e na mulher*

Tânia Rocha Andrade Cunha
Ana Elizabeth Santos Alves

Resumo

Ao analisar a história da educação de mulheres e de homens no Brasil desde o período colonial, observamos uma formação que se realiza por meio de condutas “adequadas” para o mundo social, diferenciada entre as classes e entre os sexos, na qual estão presentes as matrizes das desigualdades de gênero e o problema da violência praticada contra as mulheres. Contraditoriamente, nesse mesmo processo, encontram-se possibilidades educativas no combate à discriminação e à desigualdade. Propomos, neste artigo, refletir sobre o papel da educação na construção social e histórica dos comportamentos femininos e masculinos, tendo em vista os processos educativos gerais que perpetuam a dominação masculina e a submissão das mulheres. Organizamos uma revisão bibliográfica acrescida de dados de pesquisas desenvolvidas pelas autoras.

Palavras-chave: mulheres; educação; divisão sexual do trabalho; família; casamento.

* As análises teóricas apresentadas neste texto fazem parte de discussões coletivas entre os projetos de pesquisa: *Casar ou não casar: eis a questão...*, financiado pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (Uesb) e coordenado pela professora Tânia Rocha Andrade Cunha, e *Formação e divisão sexual do trabalho em unidades de produção tradicional rural*, financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (Fapesb) e coordenado pela professora Ana Elizabeth Santos Alves.

Abstract

Education and violence in gender relationships: reflections on the family, marriage and women

By analyzing the history of women's and men's education in Brazil since the colonial period, we observe a training that takes place through the instruction of "appropriate" conducts for the social world, differentiated between classes and genders, in which are present the gender inequalities matrices and the problem of violence against women. Paradoxically, within this same process, educational possibilities in relation to the combating of the discrimination and inequality are found. In this article, we propose the reflection upon the role of education in the social and historical construction of female and male behavior, considering the general educational processes that perpetuate male domination and subjugate women. Also, a literature review, including research data developed by the authors, was included.

Keywords: women; education; sexual division of work; family; marriage.

Introdução

70

Nas últimas décadas, as condições socioeconômicas, políticas e educacionais das mulheres sofreram enormes transformações, fenômeno observável por todos que acompanham a trajetória da emancipação do sexo feminino ao longo da história. É de fácil percepção os ganhos significativos que elas alcançaram em diversas áreas, como nas políticas de saúde, na esfera dos direitos reprodutivos, nas políticas sociais – de forma expressiva naquelas relacionadas ao mercado de trabalho, à segurança pública, à representação política e, especialmente, à educação. Neste campo, as mulheres atualmente alcançaram níveis educacionais superiores aos dos homens em diversos países. Acompanhando essa tendência, também no Brasil, elas atingiram patamares mais altos que os homens; entretanto, se formos observar a remuneração e a divisão da carga familiar, a tendência é a reprodução das desigualdades tradicionais.

De acordo com o levantamento realizado por Simões e Matos (2012), a população brasileira com 12 ou mais anos de escolaridade dobrou e a educação superior triplicou nesse mesmo período. Esse crescimento ocorreu, principalmente, entre as mulheres, que formam hoje a maior parte da população universitária. Os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, *apud* Simões, Matos, 2012), em 2006 apontam que elas representam 56,1% da população com 12 anos ou mais de estudos e que o nível de escolarização das mulheres cresceu 1,4%, em média, nas últimas décadas.

Embora sejam inegáveis as conquistas das mulheres e a sua maior escolarização, os homens são ainda maioria em algumas áreas do saber como as

engenharias e as ciências da computação. Outra diferença que nos chama a atenção nos dados de 2005 apresentados na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad *apud* Simões, Matos, 2012) é que no campo educacional persiste uma desigualdade de cunho racial relacionada às mulheres. Entre as mulheres brancas, a taxa de analfabetismo é de apenas 7,4%, enquanto entre as mulheres negras é duas vezes maior (16,5%).

Neste sentido e diante da nossa proposta de reflexão sobre a condição das mulheres no que tange à influência da educação no processo de formação da identidade feminina, gostaríamos de apontar/refletir como historicamente os diversos processos educativos gerais na família, na divisão sexual do trabalho e no casamento, ao longo do tempo, foram marcados pela desigualdade entre os gêneros e, inclusive, pela negação da discriminação. É importante compreender até que ponto, atualmente, esses processos são responsáveis por ações de violência contra a mulher.

Breve história acerca da educação das mulheres

Uma das primeiras escritoras a destacar a desigualdade entre homens e mulheres foi Christina de Pisan, em 1405, que contesta e exige para as mulheres o reconhecimento da sua condição de pessoa/cidadã, argumentando que as qualidades exclusivamente atribuídas aos homens – inteligência, força, valor, criatividade, tenacidade, fidelidade, prudência – podem ser atribuídas também às mulheres, assim como aquelas que são justificadas como sendo próprias das mulheres – a ternura e o cuidado das pessoas –, consideradas qualidades de menor valor. Essa autora rebate fortemente a ideia de subordinação, defendendo uma nova concepção de mulher, que tem a mesma dignidade e os mesmos direitos dos homens. Pioneira do pensamento feminista, dá início à construção de um conhecimento teórico sobre as relações entre os gêneros em princípios do século 15.

Preocupada também com a condição das mulheres, Olympe de Gouges (1748-1793) escreve uma *Déclaration des droits de la femme et de la citoyenne* [Declaração dos direitos da mulher e da cidadã], em 1791, no contexto da Revolução Francesa, reivindicando para as mulheres os mesmos direitos atribuídos aos homens, mas o preço pago foi muito alto: sua morte na guilhotina, levada a cabo por homens que se diziam revolucionários.

Na Inglaterra, em 1792, Mary Wollstonecraft (1759-1797) defende que a mulher tem o mesmo direito à educação que o homem e que o casamento existente era contrário à liberdade e à moral. Essa autora, segundo Radl-Philipp (2010), rebate de forma precisa os argumentos levantados por Rousseau, em sua obra *Emílio*, de que a nova educação do sujeito livre deve ser exclusivamente centrada no homem. Ela reivindica que o direito a uma educação racional seja estendido a todas as mulheres.

Sobre a luta e os diversos impedimentos enfrentados pelas mulheres para terem acesso à educação, Graciela Ferreira (1992) cita algumas manifestações ocorridas ao longo do tempo, a exemplo de Gaspar de Astete (1537-1601), educador jesuíta, que dizia que as meninas não necessitavam aprender a escrever nem deviam

concorrer a escolas públicas: “porque del trato y la conversación con los muchachos (que suelen ser libres, traviosos y deshonestos) se lês puede pegar alguna roña de libertad y malas costumbres”.

Segundo essa autora, as coisas que em 1600 fala Lope de Vega (1562-1635) são as mesmas que, em 1686, se atreve a dizer o doutor Venette (1633-1698) a respeito da postura de homens e mulheres no ato sexual: “que la mujer se sitúe encima del hombre es una infamia, la peor de las torpezas: el hombre debería avergonzarse de ser sometido así por una mujer”.

O fato é que em nenhum momento da vida se poderia aceitar o erro de permitir que o inferior estivesse “por cima” ou “ao lado” do superior. Muitas culturas conservam, ainda hoje, a tradição de as mulheres andarem atrás dos homens e comerem em lugares separados.

Por séculos, algumas sociedades trataram de colocar freios à educação feminina por meio de trapaças ou sátiras, transmitindo a ideologia da dominação segundo versos ou obras de teatro que incentivavam os homens a não cederem e às mulheres a julgarem-se ridículas e desnaturalizadas, fazendo com que não se sentissem inteligentes.

Durante os séculos 17 e 18, como destaca Ferreira (1992, p. 128), foi travada uma batalha entre os que atacavam e os que defendiam o direito das mulheres à educação. Dessa polêmica participavam escritores, filósofos e religiosos que seguiam a linha de pensamento de Lope de Vega (*apud* Ferreira, 1992). A favor da educação, notáveis mulheres de diversos países se esforçaram para fundar escolas ou reformular a instrução ministrada às meninas, no entanto, estas eram coagidas a abandonar tais “originalidades perigosas” com argumentos tais como os do teólogo protestante André Rivet (1572-1651): “las pocas mujeres excepcionales serán capaces de estudiar solas o en sus familias, en cuanto a las demás, no deben estudiar porque su papel social es outro”.

Dois séculos depois, ainda se combatia o acesso das mulheres à educação. Em 1895, o psicólogo social Gustav Le Bon (*apud* Ferreira 1992, p. 128) fazia advertências apocalípticas aos que tentavam, de alguma forma, modificar o comportamento em favor das mulheres:

El deseo de darles la misma educación y, como consecuencia, de proponer para ellas los mismos objetivos es una peligrosa quimera... El día en que, sin comprender las ocupaciones inferiores que la naturaleza les ha asignado, las mujeres abandonen el hogar y tomen parte en nuestras batallas, ese día se pondrá en marcha una revolución social y todo lo que sustenta los sagrados lazos de la familia desaparecerá.

Esses sagrados laços de família, na verdade, configuravam um eufemismo para dourar e adornar as cadeias da servidão e da opressão que por tanto tempo acorrentaram as mulheres.

No Brasil, com a proclamação da Independência em 1822, parecia haver, ao menos no discurso oficial, a necessidade de construir uma nova imagem do país, distanciando-o daquela de atrasado, inculto e primitivo. Esse discurso sobre a importância da educação tornou-se uma constante nos debates do Parlamento, nos jornais e até mesmo nos saraus.

Conforme Rosemberg (2012), por aqui foi longo o processo para a permissão legal do acesso geral e irrestrito da mulher à educação escolar, autorizada apenas em 1827, pela Lei Geral do Ensino. Escolas surgiram a partir dessa época, a maioria para meninos, fundadas por congregações e ordens religiosas mantidas por leigos – professores para as classes de meninos e professoras para as de meninas. Esses professores deveriam ser pessoas de moral intocável, uma vez que as famílias lhes estavam entregando os seus filhos e filhas.

Segundo Louro (1997b, p. 444), as mestras seriam “aquelas senhoras que por sua honestidade, prudência e conhecimento se mostrarem dignas de tal ensino, compreendendo, também, o de coser e bordar”. De outra forma, é importante destacar que, de um modo geral, as meninas pertencentes às camadas mais pobres estavam, desde muito cedo, envolvidas nas tarefas domésticas, no trabalho da roça, no cuidado dos irmãos mais novos, atribuições que, certamente, eram mais valorizadas do que a educação escolar.

Para as meninas de grupos sociais mais abastados, eram ministrados cursos de piano, de francês ou outro qualquer como forma de complementar o ensino da leitura, da escrita e das noções básicas de matemática. Esses cursos eram geralmente realizados em colégios religiosos ou nas próprias casas das alunas, com professoras particulares.

Entre os discursos e as concepções sobre as formas de educação feminina, havia um que era hegemônico e se aplicava a diversos grupos sociais: o de que “as mulheres deveriam ser mais educadas do que instruídas”, em outras palavras, “para elas, a ênfase deveria recair sobre a formação moral, sobre a constituição do *caráter*, sendo suficientes, provavelmente, *doses pequenas* ou *doses menores* de instrução”. Na opinião de muitos, não havia razão em se “mobilier a cabeça da mulher com informações ou conhecimentos”, uma vez que, para ser esposa e mãe, o que se exigia, acima de tudo, era uma moral sólida e bons princípios (Louro, 1997b, p. 446).

Nísia Floresta (1810-1885), educadora, escritora e poetisa, publicou artigos em jornais do Rio de Janeiro para denunciar a submissão em que viviam as mulheres e reivindicar a sua libertação, elegendo a educação como o principal instrumento por meio do qual essa meta poderia ser alcançada. Pelo seu pioneirismo na fundação de um colégio para meninas e sua produção literária, Nísia foi colocada na posição de precursora dos ideais feministas no Brasil numa época em que a maioria das mulheres era analfabeta. Essas militâncias estiveram presentes em sua obra, fato que provocou desconforto na sociedade patriarcal na qual vivia. Essas reflexões contribuem para delinear o perfil da mulher no Rio de Janeiro dos oitocentos.

Nas últimas décadas do século 19, tornou-se importante que a educação da mulher estivesse vinculada à modernização da sociedade, à higienização da família, à construção da cidadania dos jovens. Nessa época já estavam em funcionamento algumas escolas normais para a formação de docentes. Tais instituições foram abertas para atender aos jovens de ambos os sexos, muito embora o regulamento estabelecesse que rapazes e moças deveriam frequentar escolas diferentes.

Do final do século 19 até meados do século 20, a educação das meninas ainda sofreu muita influência da educação conventual “não só pelo papel desempenhado por religiosas educadoras, como também pela proposta de um ensino diferenciado entre os sexos movido pelas expectativas da sociedade” (Algranti, 1993, p. 261).

Com o crescimento das escolas normais, ocorre também um aumento do número de mulheres que são formadas por essas instituições. Essa tendência, somada ao fato de que os homens começam a abandonar as salas de aula, dá origem a uma “feminização do magistério”, fato ligados à urbanização e à industrialização, observado também em outros países. No entanto, como destaca Louro (1997b, p. 450), esse processo não ocorreu sem resistências ou críticas, pois alguns consideravam “uma completa insensatez entregar às mulheres, usualmente despreparadas, portadoras de cérebros ‘pouco desenvolvidos’ pelo seu ‘desuso’, a educação das crianças”.

Para Rosemberg (2012), a educação feminina só conseguiu romper as últimas barreiras legais no ano de 1971 com a implantação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que atribuiu equivalência entre os cursos secundários.

A instituição escolar herdada pela sociedade ocidental moderna é um lugar especialmente marcado pelas relações de gênero, ou como diz Guacira Louro (1997), ela produz diferenças, distinções e desigualdades. Ela separa adultos de crianças, ricos de pobres, meninos de meninas. Essa herança, que se mantém ainda hoje em nossa sociedade, permanece fabricando meninos e meninas, homens e mulheres.

74

A nossa socialização, que se inicia na família, uma das mais importantes instituições sociais no processo de formação da identidade, encontra eco e reforço na escola, a qual ensina maneiras próprias de como devemos nos movimentar, nos comportar, nos expressar e, até mesmo, influenciar as nossas escolhas e preferências. Como destaca Louro (1997a, p. 61), os sujeitos não são meros receptores de imposições externas, “ativamente eles se envolvem e são envolvidos nessas aprendizagens – reagem, respondem, recusam ou as assumem inteiramente”.

Enquanto instituição social, a escola absorve as formas de organização e de representação da sociedade na qual está inserida, portanto, as desigualdades e discriminações de gênero, classe, raça e religião, vivenciadas externamente, são reproduzidas, endossadas, produzidas ou transformadas nas relações que os sujeitos estabelecem no contexto escolar.

De acordo com Auad (2006), uma importante expressão da desigualdade de gênero no espaço escolar é representada pelo livro didático. Estes são importantes e verdadeiros modelos para meninas e meninos. Eles ocupam, no sistema educativo, um lugar de destaque para a reprodução e para manutenção das desigualdades, bem como reforçam imagens e práticas hierarquicamente diferenciadas entre o masculino e o feminino. Nos livros didáticos, de maneira geral, mulheres, meninas e, especialmente, pessoas não brancas estão sub-representadas tanto numérica quanto qualitativamente.

Pesquisas atuais ainda denunciam que a escola brasileira continua reproduzindo os modelos autoritários preconceituosos e discriminatórios em relação

às mulheres (Brasil. MEC, 2007, p. 26). Dessa forma, como já mencionamos acima, a desigualdade entre os gêneros atravessa a história de acordo com o modelo dominante, e a educação é um dos espaços de maior reprodução dessa desigualdade, sempre ressaltando os valores masculinos.

A generalização do retrato da permanência e da reprodução histórica das desigualdades entre os sexos na sociedade em geral pode ser exemplificada a partir do mundo do trabalho, por meio de argumentos construídos que originam lugares e funções diferentes, hierarquização de funções e da carreira entre homens e mulheres, designando-as como força de trabalho secundária. A conservação e reprodução dessas desigualdades são marcadas por fatores originados da divisão sexual do trabalho e das relações entre os sexos, que designam, prioritariamente, à mulher a função básica e primordial de cuidar da vida privada e da esfera doméstica, acompanhada de sua exclusão do campo sociopolítico e, ao mesmo tempo, atribui ao universo doméstico um valor social inferior ao mundo “público” (Abramo, 2007).

A família, a educação e o casamento: fundamentos para a compreensão acerca da violência contra as mulheres

Até o século 15, a família era “uma realidade moral mais do que sentimental” (Ariès, 1981, p. 231). Ela quase não existia sentimentalmente entre os pobres e, quando havia riqueza e ambição, o sentimento era o mesmo provocado pelas antigas relações de linhagem.

A partir dessa época, a realidade e os sentimentos da família se transformaram. Como destaca Ariès, ocorreu uma profunda e lenta revolução, muito mal percebida tanto pelos contemporâneos quanto pelos historiadores. No entanto, o fato essencial é que a frequência escolar tornou-se fundamental para as crianças. Desse momento em diante, a educação passou a ser fornecida cada vez mais pela escola, que se converteu em instrumento de socialização, preparando a passagem do estado da infância para o do adulto.

Segundo Ariès (1981 p. 233), essa escolarização, tão cheia de consequências para a formação do sentimento de família, não foi algo que se generalizou imediatamente, ao contrário, ela não atingiu grande parte da população infantil. Muitas crianças continuaram sendo educadas nos moldes tradicionais, especialmente as meninas, com exceção de algumas – que eram enviadas às “pequenas escolas” ou a conventos –, a maioria era educada em casa ou na casa de outras pessoas. A educação das meninas não se difundiria antes do século 18 e início do século 19.

No Brasil, a formação social demonstra diferentes padrões de estrutura familiar, em função do tempo, do espaço e dos grupos sociais. Não há um tipo universal de família brasileira (ou uma visão universalista) como modelo único e estático, mas a compreensão da categoria família em uma processualidade histórica (Corrêa, 1994). A partir dessa perspectiva, podemos pensá-la articulada ao projeto de produção/reprodução e à estrutura de classes sociais e de sexo, considerando o seu significado numa dimensão diacrônica e sincrônica.

Pesquisas baseadas em estudos históricos (Corrêa, 1994; Samara, 1989) chamaram a atenção para a coexistência de várias formas de organização familiar e para a dificuldade em discorrer sobre cada uma delas. Um dos pontos principais dessas análises partiu da crítica à descrição de família patriarcal baseada nos estudos de Gilberto Freyre para as regiões dos engenhos de cana-de-açúcar, das fazendas de gado e de café utilizada para caracterizar o conjunto da família brasileira no século 18, e, por conseguinte, de modo linear, tendo a sua transformação, com o desenvolvimento da urbanização e da industrialização, em família moderna no século 19 e início do século 20. Esse olhar homogêneo a respeito da organização da família brasileira condiciona pensarmos a sua estrutura segundo os padrões dominantes, não levando em conta as variações, os conflitos, as resistências e os diferentes valores morais. Entretanto, os fundamentos históricos para pensarmos sobre os processos educacionais presentes nas instituições sociais giram em torno da concepção de família tradicional e moderna.

No período colonial, a mulher brasileira ocupava uma posição de segundo plano em relação à do homem, tanto no aspecto econômico quanto nos aspectos social e político. Por um longo tempo, a historiografia deixou a mulher à margem da sociedade, e, quando retratada, ela aparecia atrelada ao homem. As relações entre os gêneros eram desiguais, demarcando, assim, a consequente posição que a mulher tem diante da família e da sociedade, caracterizada pela dominação masculina. Segundo Freyre (1977, p. 93),

No regime patriarcal, o homem tendia a transformar a mulher num ser diferente dele, criando jargões do tipo "sexo forte" e "sexo frágil". No Brasil, a diferenciação aparecia em todas as esferas, desde o modo de se trajarem até nos tipos que se estabeleciam. A sociedade patriarcal agrária extremava essa diferenciação, criando um padrão duplo de moralidade, no qual o homem era livre e a mulher, um instrumento de satisfação sexual.

A história da família no Brasil, país que viveu a escravidão até o final do século 19, tem sido tratada como a história de uma organização familiar e doméstica conhecida como família patriarcal. Esse modelo refere-se, como dito anteriormente, à organização familiar e doméstica, instalada preferencialmente na zona rural onde se estabeleciam grandes fazendas produtoras de açúcar, de animais ou de café. Essas fazendas, legitimadas pela Igreja desde o início do período colonial, eram comandadas por coronéis, chefes de família, que exerciam poder sobre todos os membros que compunham a unidade doméstica. De acordo com Freyre (1963), esse modelo de família surgiu em decorrência da transferência dos padrões culturais portugueses para o território brasileiro.

A estrutura da família patriarcal no Brasil e a mentalidade que se formou em torno dela criaram a base sobre a qual se ergueu a civilização brasileira. Essa família era formada por um grande grupo doméstico composto pelos cônjuges, os filhos dessa relação e por todos os membros que a ela se agrupavam, como os parentes, afilhados, agregados, escravos e até mesmo as concubinas e bastardos, todos convivendo no mesmo espaço da fazenda.

A unidade doméstica patriarcal, uma das mais importantes instituições do período colonial, tinha o controle direto da disciplina dos seus membros. A ela cabia

a manutenção da ordem, assim como dependiam dela a produção, a administração, a defesa e o *status* social do brasileiro, pois a distância da metrópole (onde se instalava o poder central) estimulava a implantação de um poder particular, responsável pela ordem.

Esse modelo de família, tido como padrão de moralidade, imposto à mulher, permitia ao homem usufruir do convívio social, garantindo-lhe uma maior participação na vida política e social, e à mulher cabia a tarefa de cuidar dos filhos, da casa e dos afazeres domésticos. Tudo isso contribuiu para o fortalecimento do estigma do “sexo forte”, evidenciando a “fragilidade” da mulher, reforçando a imagem e o conceito do homem como dominador. Como destaca Saffioti (1969, p. 177-178),

as mulheres brancas submetiam-se sem contestação ao poder do patriarca. Eram ignorantes imaturas e casavam-se antes dos quinze anos. Ao contrair matrimônio, passavam do domínio paterno para o domínio do marido. Raramente saíam à rua e, quando o faziam, iam à Igreja, acompanhadas.

No século 18, as meninas das famílias abastadas podiam aprender as primeiras letras em casa, na forma de instrução doméstica, junto com seus irmãos e, em seguida, poderiam ser introduzidas no ensino da religião para acompanhar as missas; de outro modo, poderiam frequentar uma instituição conventual com o objetivo de receber uma educação religiosa ou seguir para uma vocação futura. A função principal das mulheres era a de serem boas mães e esposas. A preocupação da família era com a salvaguarda da honra e da virtude da mulher (Algranti, 1993).

O modelo de educação imposto às mulheres seguia a moral religiosa católica presente em manuais da igreja, segundo o qual a moça

devia ser modesta em suas ações, agir com prudência e permanecer grave e conveniente em seus gestos e palavras. Devia gostar de ficar em casa ajudando a mãe [...] evitar vaidades no vestuário e nos adornos, conversas indiscretas com homens e divertimentos profanos. (Mattoso, 1992, p. 411).

A mulher casada deveria amar o marido, respeitá-lo e educar os filhos na fé católica. O fato de as mulheres estarem sempre ocupadas com atividades, como a do trabalho com agulha, explica-se, por um lado, pela moralidade religiosa de ocupação do tempo livre a fim de não se envolverem em tentações e, por outro, por ser uma atividade possível de combinar com o serviço doméstico, sinônimo de ocupação feminina.

As mulheres eram aconselhadas a ficarem recolhidas e o trabalho de agulha ajudava nesse retraimento, principalmente das moças. Quando a família recebia visitas, costumava deixar as filhas reservadas, sem aparecer ou circular pelos arredores, como um sinal de cuidado com a sua virgindade, resguardada para o casamento (Galvão, 1988). Tais conselhos não tinham serventia para as mulheres negras ou mulatas, que marcavam presença como trabalhadoras nas roças, cozinheiras ou carregadoras de cascalhos nas minas em Minas Gerais ou como quitandeiras.

A tradição era educar as meninas para ajudar nos serviços domésticos, prepará-las para o casamento, com poucas preocupações em ensinar a leitura. Saviani

(2007, p. 441) observa (citando Maria Luísa Marcílio), ao estudar as ideias pedagógicas no Brasil, que, quando se deu a expulsão dos jesuítas, em 1759, estatísticas mostraram que as mulheres (50% da população) eram excluídas das instituições escolares jesuíticas.

Uma das principais preocupações quanto à educação das mulheres, tanto de famílias mais abastadas como de classes populares, era ensinar-lhes a cozinhar, a bordar e a realizar outros afazeres domésticos.

A partir da segunda metade do século 19, a família passa a ser reconhecida como uma instituição social. Ela está ligada à história por meio de estruturas e funções que objetivam o desenvolvimento da sociedade e não mais como uma instituição natural, imutável e global, como até então era vista.

O iniciante processo de modernização da sociedade brasileira experimentou várias transformações: o início da industrialização, o advento da urbanização, a abolição da escravatura e a grande imigração, fatores que, segundo Cândido (*apud* Bruschini, 1986), forçaram a passagem da família extensa para a família fundada no modelo conjugal moderno, que privilegia as funções afetivas. Nesse momento, a família vai se concentrar em funções específicas de procriação e de disciplina sexual, em vez de se restringir às funções econômicas e políticas que detinha nos tempos coloniais.

Nesse período, as funções que as mulheres exerciam no processo produtivo começavam a se tornar invisíveis, uma vez que estas figuravam como mães e esposas. O desenvolvimento da família conjugal moderna, baseada no casamento de livre escolha, ocorreu em concomitância com a redefinição dos papéis de homens e mulheres no casamento e em outras esferas da vida social (Vaitsman, 1994).

Para Cândido (1974), apesar das transformações, o modelo da nova família conjugal preserva traços da família extensa: o predomínio da dupla moral sexual que reprime a sexualidade feminina, preserva o tabu da virgindade e a intolerância ao adultério feminino, ao tempo em que reforça no homem a prática da sexualidade, a infidelidade e a prostituição, vista como necessária a sua saúde sexual. Para esse autor, a nova família caracteriza-se por uma maior igualdade entre homens e mulheres, maior controle da natalidade, ao tempo em que amplia-se o número de separações e de novos casamentos.

Com a afirmação desse novo modelo de família, um número cada vez maior de mulheres consolidou a sua participação no mercado de trabalho, fator que contribuiu decisivamente para diminuir a autoridade do marido e para o enfraquecimento dos laços de parentesco.

A questão central a ser destacada nesse contexto para pensarmos o Brasil no início do século 20 pode ser compreendida por meio de reflexões sobre o avanço das relações capitalistas na vida privada das famílias, regulando a maneira de morar, a saúde, a educação e a sexualidade. A ideia central era integrar mulheres e homens ao universo dos valores burgueses por meio da redefinição das práticas de família (Rago, 1997). Assim, podemos observar a determinação de um modelo ideal de família que reafirmava o espaço privado/doméstico como natural às mulheres, determinado pelas necessidades da maternidade e pela realização das capacidades de trabalho femininas, somado a um discurso médico que procurava, nas diferenças biológicas, comprovar que a mulher era mais frágil e inferior ao homem.

O discurso que vigorava à época na França, e que provocava reflexos também no Brasil, apoiava-se nas pesquisas da medicina e da biologia que comprovavam a existência de duas espécies com qualidades e aptidões particulares: “aos homens, o cérebro (muito mais importante do que o falo), a inteligência, a razão lúcida, a capacidade de decisão; às mulheres, o coração, a sensibilidade, os sentimentos” (Perrot, 1988, p. 177). Essas ideias definem a racionalidade harmoniosa da divisão sexual do trabalho, atribuindo, para cada um dos sexos, tarefas e espaços específicos, apoiadas no discurso ideológico de ofícios que fazem “da linguagem do trabalho uma das mais sexuadas: ao homem, a madeira e os metais, à mulher, a família e os tecidos” (Perrot, 1988, p. 178). O modo de produção capitalista reforça essa ideologia quando estabelece esta separação: da produção, incumbe-se somente o homem; da reprodução, há cooperação de ambos os sexos; e o consumo é o espaço que pertence às mulheres.

O domínio da mulher é o espaço doméstico e a “dona de casa” é responsável por cuidar dos filhos e gerir a economia doméstica, denominação imposta tanto para a mulher burguesa como para a operária. Esta configuração marca a constituição de espaços distintos: o privado para as mulheres e o público para os homens.

Essas ideias sinalizam uma linha divisória entre a força de trabalho feminina e a masculina na sociedade, pois, pondera-se, há trabalhos que são considerados de homem e trabalhos que são considerados de mulher. Que razões elucidam tal divisão? As explicações, segundo Scott (1991, p. 444), partem dos argumentos que tratam da transferência do trabalho produtivo do lar para a fábrica durante o processo de industrialização, entre maternidade e salário, entre feminilidade e produtividade.

A mudança da produção do ambiente familiar para a manufatura e daí para a grande indústria, separando o lar do trabalho, foi usada por reformadores médicos, estatísticos, legisladores e cientistas para levantar questões políticas e morais sobre a “mulher trabalhadora”. O que estava em jogo naquele momento era encontrar respostas para os questionamentos sobre o trabalho da mulher fora de casa e o tipo de trabalho que seria mais adequado a ela, demarcando a diversidade entre homens e mulheres no que diz respeito à formação, à capacidade de trabalho, às diferenças biológicas e funcionais. A resposta para essas questões construiu um discurso articulado com o novo modo de vida capitalista, fomentando a criação de uma força de trabalho feminina apta a exercer determinados tipos de ofícios.

Saffioti (1969, p. 38) acrescenta que a sociedade capitalista estabelece certos tipos de trabalho feminino para determinados períodos, sempre com ocupações de reduzido prestígio. Mesmo que as atividades tradicionalmente exercidas por mulheres possam ser desenvolvidas “por outras categorias sociais subprivilegiadas, a sociedade necessita do trabalho das mulheres cujos rendimentos são imprescindíveis para sua sobrevivência [...]” e manutenção da própria sociedade. A autora lembra, ainda, que a tradição de inferioridade, de subordinação e de desvalorização do trabalho da qual a mulher tem sido vítima historicamente, contribuiu para a sua marginalização nas funções produtivas, educando-a de modo submisso para que o capitalismo extraísse o máximo de trabalho excedente.

Ainda no século 19, nos Estados Unidos, houve transferência de pessoas com ocupações domésticas urbanas e rurais para vagas que surgiram no setor de serviços (empregos de colarinho branco), por exemplo, em escritórios (como secretárias, datilógrafas) e em escolas, proporcionando novas oportunidades de trabalho para as mulheres da classe média. Esses tipos de atividades eram associados a “trabalho de mulher”. O fato de mulheres de classe média saírem para trabalhar fora de casa incomodou ideólogos reformadores em função das possibilidades de casamento e da independência financeira que, porventura, poderia ser conquistada por essas mulheres. Neste sentido, eles passaram a afirmar que a ausência do lar poderia comprometer as “competências domésticas da mulher” e atrapalhar suas “responsabilidades reprodutoras” (Scott, 1991, p. 452), generalizando os argumentos para o gênero feminino em geral. Essas alegações ajudaram a reservar às mulheres os empregos marginais e mal pagos.

No Brasil, essa realidade não era muito diferente. Pesquisas relatam o encaminhamento do modelo de família segundo os ideais burgueses, que buscavam moldar a mulher para ser boa esposa e dona de casa, principalmente para as moças de famílias abastadas. Para as mulheres da classe trabalhadora, esse modelo é manipulado por uma representação simbólica de esposa e dona de casa, uma vez que o trabalho remunerado é essencial para ajudar na sobrevivência da família.

Em meados do século 20, com o fim da Segunda Guerra, o Brasil viveu uma fase de ascensão da classe média. Período de otimismo e esperança relacionado ao crescimento urbano e industrial que abriu enormes oportunidades no campo profissional e educacional para homens e mulheres. As novas condições de vida nas cidades foram fundamentais para diminuir a distância entre os sexos.

Entretanto, como destaca Bassanezi (1997, p. 608), as distinções entre os papéis femininos e masculinos permaneceram ainda muito fortes. Tanto a moral sexual diferenciada quanto o trabalho desenvolvido pela mulher, cada vez mais comum, continuavam cercados de preconceitos e considerados apenas como complemento ao trabalho do homem, “cabeça da família”, responsável pela sua condução. Para essa autora, se o Brasil acompanhou, à sua maneira, “as tendências internacionais de modernização e emancipação feminina”, também sofreu fortes influências de campanhas estrangeiras que, com o fim da Guerra, “passaram a pregar a volta das mulheres ao lar e aos valores tradicionais da sociedade”.

Nessa época, prevalecia o modelo de família no qual o homem tinha autoridade e poder sobre a mulher e sobre os filhos e era o responsável pela manutenção da família. A mulher, por sua vez, deveria se dedicar ao cuidado com os filhos e com o marido, com as atividades domésticas. A ela também cabia cultivar importantes características como o instinto materno, a resignação e a doçura, todas elas ligadas ao código de moralidade de domínio geral que vigorava na sociedade, especialmente para as mulheres.¹

¹ Os relatos que seguem são resultados da pesquisa que está sendo desenvolvida pelo grupo “Museu Pedagógico: as múltiplas faces dos estudos sobre gênero, infância e juventude”, acerca da representação do casamento para mulheres jovens que se casaram nos anos de 1950 a 1970 e para mulheres que se casaram dos anos 1990 até os dias atuais.

Foi neste modelo de família que Elvira, nascida na década de 1950, foi educada:

Na verdade, eu saí da casa de meus pais para um casamento com uma pessoa que tinha total ascendência sobre mim, ele me influenciou muito em várias coisas, nos valores e depois quando eu mesma comecei a elaborar meus próprios conceitos, estes passaram a não bater com os dele. (Elvira, 39 anos, bancária)

A educação recebida por Elvira foi calcada em valores religiosos e morais. Nascida em uma família católica, muito rígida, ela era a única mulher numa família de cinco irmãos. Teve uma adolescência muito reprimida e foi orientada pela família na perspectiva de que a mulher deveria aprender e se ocupar com o serviço de casa para não ficar “à toa”, pois isso poderia levá-la a pensar “besteira”. Educada com essa visão de que a mulher tem que estar ocupada e ser obediente, Elvira sentiu que faltou em sua vida estímulo para um objetivo profissional, restando-lhe o casamento como a única alternativa para obtenção da liberdade.

Como já enfatizamos, as atribuições e direitos de mulheres e homens eram distintas. As revistas que circulavam nessa época eram bem contundentes ao veicularem em suas páginas que as mulheres não tinham o direito de questionar a divisão tradicional do trabalho nem de exigir a participação do marido na execução das atividades domésticas.

Assim, a sociedade conjugal desse período era definida por uma hierarquia, respaldada pela legislação em vigor, na qual o marido detinha o poder sobre a mulher e os filhos. A ele cabia, como afirma Bassanezi (1997, p. 626), “as decisões supremas, a última palavra”. Nessa relação, era importante que o casal conversasse, tentasse resolver as coisas, mas pertencia ao homem, “de acordo com a natureza, Deus e o Estado – a direção da família”, a exemplo dos relatos abaixo:

Ele não queria nem ouvir falar que a mulher dele ia trabalhar. Ele falava assim: “tem que comer feijão puro, mas é o que eu dou; eu não como um grão de feijão que mulher põe dentro de casa”. (Lourdes, 59 anos).

Uma vez ele quis me proibir de estudar. Quando eu passei no vestibular ele disse que mulher dele não estudava. (Juliana, 45 anos).

A mulher casada, nessa época, deveria ter como principal meta da sua vida o marido e os filhos. O bem-estar da sua família era o ponto de referência para medir a felicidade conjugal. A felicidade da esposa viria como consequência de um marido feliz.

O amor conjugal ganhou tanto prestígio na sociedade moderna ocidental que, segundo Porchat (1992), até se confunde com a importância que os nossos antepassados davam à religião. O casamento por amor é uma prática moderna que se caracteriza por uma demanda romântica de satisfação do corpo, do coração e do espírito. No contexto atual do amor, o prazer sexual é apenas um dos requisitos do amor conjugal. Nele também estão presentes a ternura, a afeição e o carinho, como realidades sentimentais que satisfazem as necessidades do coração, e a comunhão do pensamento e das ideias para satisfazer as necessidades do espírito. Para que uma relação conjugal seja satisfatória, é necessário que preencha esses três níveis de realidade, segundo a concepção adotada pelo par amoroso.

Sabemos, por outro lado, que nem sempre os sentimentos de amor-paixão e felicidade estiveram vinculados ao casamento, que é como entendemos nos dias atuais. Amor-dever, amor-abnegação, amor-submissão foram os cenários mais frequentes do casamento.

Bassanezi (1997) aponta que, em meados do século 20, o casamento representava o objetivo mais importante na vida das mulheres. Ser mãe, esposa e dona de casa era o destino natural. Os relatos das mulheres que entrevistamos confirmam essa afirmativa:

O que eu aprendi com minha mãe a respeito do casamento [é que] era uma coisa que toda mulher teria que fazer. Ficar moça na casa do pai, depois casar e cuidar dos filhos e do marido. (Norma, 41 anos, empregada doméstica).

O casamento era uma coisa que todas as moças que chegavam à idade tinham que fazer: casar e constituir família. (Marina, 50 anos, 2º grau).

O temor das moças dessa época era não realizar esse objetivo, pois, assim, não teriam cumprido o “destino feminino” e sofreriam muito com esse estigma social. O relato de Ana (55 anos) reforça esse pensamento da época:

Eu fui preparada pra me casar, eu tinha vontade de ter a minha casa, de ter meus filhos, era a expectativa que eu tinha. Agora, se eu não me casasse e não tivesse filhos, eu seria uma mulher frustrada hoje.

Conforme Taube (1992), embora o casamento tenha sofrido muitas modificações desde a sua instituição, muitos dos ideais, enquanto um sistema de valores, vêm se mantendo, bem como os rituais que o acompanham, permitindo que homens e mulheres continuem a sonhar com imagens idealizadas de noivo e noiva, de marido e mulher e de pai e mãe, amparados numa “família” que representa a célula-mater, na qual os indivíduos desenvolvem um sentimento de pertencimento às comunidades, ao mesmo tempo em que se sentem protegidos pela instituição familiar. Essa autora chama a atenção de que as expectativas de casamento ideal, de felicidade, de permanência e de estabilidade estão presentes na maior parte dos casamentos que são realizados, mesmo hoje, quando os costumes e as perspectivas sociais e sexuais já não são as mesmas de tempos atrás.

O ideal da maior parte das pessoas que se enamoram e se casam por livre escolha é o da busca da felicidade e da constituição de uma família moldada dentro dos padrões estabelecidos pela sociedade. O ideal das entrevistadas que se casaram entre as décadas de 1950 e 1990 não era diferente, como podemos ver nos relatos abaixo:

Eu imaginava que era um mar de rosas, igual toda menina de dezoito anos. Eu achava que ia ser uma maravilha, eu estava apaixonada, vinha de uma família de cinco irmãos homens que me prendiam, muito religiosa e do interior. (Elvira, 39 anos, 2º grau, bancária).

O casamento é o que toda menina dessa idade espera, ser feliz, imagina que o casamento é um mar de rosas, que você vai ter um companheiro pra fazer tudo junto com você, que vai dividir tudo. (Leila, 39 anos, 3º grau, professora).

Pra mim, o casamento era um sonho. Era tudo maravilhoso, abraços, beijos, tudo bem. Eu imaginava assim: o pai, a mãe e dois filhos, como a gente via nas revistas,

nos livros, e de fato eu só tive um casal. Um menino e uma menina. Era este o meu sonho. Muitos casais com 30, 40 anos de casados, era o que eu imaginava, e fiz tudo pelo meu primeiro casamento, fiz tudo para viver. (Norma, 41 anos, 1º grau, empregada doméstica).

Nos depoimentos, percebemos a representação do papel da mulher restrita ao âmbito doméstico e sua esperança de ascensão como um projeto a ser alcançado por meio do marido. A melhoria do nível de vida depende do desempenho do homem na estrutura ocupacional, uma vez que é ele o responsável pela manutenção da família. Mas nem tudo que se pode escolher por amor e por sexo deixa os indivíduos mais perto da felicidade, isso porque há, também, o outro lado da história. De uma maneira ou de outra, estamos escutando, cada vez mais, falar do sofrimento e das dores relacionadas à conjugalidade.

O casamento ideal, que tanto as mulheres quanto os homens almejam, tem promovido encontros e desencontros. Ultimamente, muitas são as reportagens, as pesquisas, os livros impressos, o surgimento de novas Delegacias Especiais de Atendimento à Mulher e de grupos autônomos de mulheres tentando compreender e evitar situações de crises extremas entre os casais ou mesmo durante o processo de separação (Braghini, 1990).

Assim, as relações vão acontecendo e os sonhos e expectativas de mulheres e homens em relação ao “casamento imaginado” vão, aos poucos, sendo desfeitos. Em muitos lares a violência ocupa o lugar do afeto, do companheirismo e do respeito. Sobre isso, Taube (1992, p. 37) afirma:

Diante das dificuldades na realização desses ideais calcados nos condicionamentos e numa socialização abrangente, muitos buscam na sublimação e canalização de desejos inconscientes, reprimidos, na maioria das vezes, nos sentimentos de frustração, de raiva, mascarando instintos e desejos interditos, numa aparência de civilidade, que esconde medos e agressividades contidos na dor e no psicossomático, que pode, finalmente, vir à tona de forma indireta.

A violência do homem contra a mulher na relação conjugal é a ação que faz do outro uma coisa, um objeto sem desejo, sem independência, sem autodeterminação. Dizendo de outro modo, parece que a meta daquele que violenta é “alcançar o completo aniquilamento do violentado, transformá-lo em sujeito assujeitado, despossuído de vontades e desejos. [...] A vida dela deve expressar a vida dele, seu corpo deve servir tão somente às necessidades daquele que a possui” (Barros, 2000, p. 144-145).

Essa forma de violência, exercida predominantemente sobre a mulher no âmbito das relações de gênero, não escolhe lugar e se manifesta das mais diversas formas, por meio de relações de poder, podendo se fazer presente em qualquer ato ou conduta baseada no gênero, provocando morte, dano, constrangimento ou sofrimento físico, sexual, moral ou psicológico/emocional, tanto na esfera pública como na esfera privada.

A violência doméstica, uma das mais comuns entre os casais, explica Saffioti (1998), é mais ampla do que a violência familiar, porque, se de um lado, abrange pessoas que vivem parcial ou integralmente no mesmo domicílio, nem sempre

vinculadas por laços de parentesco, por outro lado, esse tipo de violência não acontece apenas entre as quatro paredes de uma casa, podendo ocorrer em outros espaços, como na rua, em bares e até mesmo em frente ao local de trabalho da vítima etc.

Sabemos que a violência entre os sexos está assentada nas relações afetivas/emocionais fundamentadas nos códigos de honra. Assim, nas relações entre homens e mulheres, surgem sentimentos como amor, ódio, ciúmes, denúncia de adultério etc. Esses sentimentos são a base da violência do homem contra a mulher, diferentemente da violência de um homem em relação a outro homem.

Na relação conjugal, a violência instala-se quando os laços afetivos começam a esmaecer ou, então, quando a proximidade com o objeto amado é excessivamente grande. O excesso de proximidade pode amedrontar o parceiro, fazendo com que o indivíduo narcisista imponha seu domínio para controlar o outro, evitando, assim, que este venha a invadir seu espaço. Trata-se, portanto, de assegurar sua dominação, mantendo a relação de dependência, ou mesmo de propriedade, para comprovar sua onipotência.

Ele brigava comigo por tudo, tudo era culpa minha, porque eu não sabia administrar a casa, porque eu não sabia mandar em empregada, porque eu não sabia fazer feira. Eu era um zero à esquerda; então isso aí foi diminuindo minha autoestima. [...] Inclusive eu gostava muito de inventar pratos novos e, em uma das vezes que eu fiz um prato diferente, ele reagiu, rodou a baiana e disse: "Você não sabe que eu só gosto de feijão e arroz, para que faz essas porcarias?" (Juliana, 44 anos, 3º grau).

Tivemos uma discussão [...] e saí correndo para a casa da minha irmã. Pelo simples fato de eu ter ido para a casa da minha irmã, ele se achou no direito de chegar lá me batendo. Aí quebrou meu nariz e eu fui parar no hospital. (Cláudia, 33 anos, 2º grau).

84

O ciclo que compõe a violência (fase do aumento da tensão, fase do ataque violento e fase do apaziguamento ou lua de mel), normalmente vivido pela mulher que sofre violência, significa uma vida marcada por medo e insegurança constante, mesclado de esperança e amor. A esperança que a mulher-vítima sente está relacionada ao seu projeto de vida: uma relação conjugal bem-sucedida, na qual ela investiu muito e ainda identifica aspectos positivos, mesmo convivendo com os aspectos negativos da violência a que está sujeita. Um dos aspectos positivos encontrados pela mulher-vítima é o amor que ainda sente pelo parceiro e também o amor que o próprio agressor confessa sentir nos períodos em que se arrepende da violência praticada (fase de lua de mel). Outro fator que também contribui para a mulher-vítima ceder à vontade do parceiro está relacionado com os valores que a família incute na mulher por meio da educação.

Esse ciclo da violência conjugal provoca muitas dificuldades nas tomadas de decisão da mulher-vítima, pois a esperança de ter um casamento sem violência a faz acreditar e tentar novamente realizar o projeto de vida tão almejado. Assim, a representação da violência como intrínseca à relação conjugal é outro aspecto que dificulta as rupturas, reafirmando a impotência da mulher diante da resolução do problema, pois a coloca em conflito com a ordem estabelecida. Ao fim e ao cabo, trata-se de uma forma de naturalização da violência. Se ela é natural no homem, quem é a mulher para removê-la?

Entretanto, como enfatiza Saffioti (2001), as mulheres sempre encontram formas de reagir às agressões dos parceiros. As reações vão desde não obedecer às ordens do marido, deixar o feijão queimar, até revidar às agressões etc. Essas formas de reação podem não ser as mais adequadas para acabar com as agressões dos companheiros, mas o que é importante é que as mulheres reagem. Algumas enfrentam mais dificuldades em reagir, mas a maioria reage.

Conclusão

A história das mulheres sempre foi marcada pela opressão. Entretanto, como afirma Foucault (1979, p. 241), “a partir do momento em que há uma relação de poder, há uma possibilidade de resistência”, e elas lutaram e resistiram, mesmo quando a historiografia oficial as ignorou. Nas últimas décadas, as mulheres tiveram um importante reconhecimento dos seus pleitos e direitos, mas estão longe de galgar uma condição de liberdade. Por outro lado, nem o avanço nos estudos acerca do mundo feminino, nem as conquistas no campo educacional, no terreno social e existencial têm iluminado por completo os processos históricos e a condição atual da mulher.

É grande o número de mulheres que têm, atualmente, consciência de que não podem mais conviver com a violência que sofrem dos companheiros. Nesse sentido, compreendemos que a saída para resolver a desigualdade entre os gêneros não é apenas tarefa das mulheres, mas da sociedade como um todo. Esta é uma batalha que só será vencida quando mulheres e homens estiverem juntos e se reconhecerem como iguais.

Os valores culturais e simbólicos disseminados pelos processos educacionais na sociedade regulam condutas e modos de ser mulher e de ser homem que naturalizaram a violência. As interpretações históricas apresentadas ao longo deste texto trouxeram explicações a respeito dos princípios que legitimam a desigualdade entre os sexos, quando “desnaturalizam” o que é considerado “natural”.

Referências bibliográficas

ABRAMO, Laís. Inserção das mulheres no mercado de trabalho na América Latina: uma força de trabalho secundária? In: HIRATA, Helena; SEGNINI, Liliana (Org.). *Organização, trabalho e gênero*. São Paulo: Ed. Senac, 2007. p. 22-41.

ALGRANTI, Leila Mezan. Famílias e vida doméstica. In: SOUZA, Laura de Mello e (Org.). *História da vida privada no Brasil*. São Paulo: Cia das Letras, 2001. v. 1, p. 83-154.

ALGRANTI, Leila Mezan. *Honradas e devotas: mulheres da colônia – condição feminina nos conventos e recolhimentos do Sudeste do Brasil, 1750-1822*. Rio de Janeiro: José Olympio; Brasília: EdUnb, 1993.

- ARIÈS, Philippe. O amor no casamento. In: ARIÈS P.; BEJIN, A. *Sexualidades ocidentais: contribuições para a história e para a sociologia da sexualidade*. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- AUAD, Daniela. *Educar meninas e meninos: relações de gênero na escola*. São Paulo: Contexto, 2006.
- AUAD, Daniela. Relações de gênero na sala de aula: atividades de fronteira e jogos de separação nas práticas escolares. *Pro-Posições*, Campinas, v. 17, n. 3, p. 137-149, set./dez. 2006.
- BARROS, Maria Nilza F. de. Violência contra a mulher: as marcas do ressentimento. *PSI: Revista de Psicologia Social*, Londrina, v.2, n.2, p.129-148, dez. 2000.
- BASSANEZI, Carla. Mulheres dos anos dourados. In: PRIORE, Mary del (Org.). *História das mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1997. p. 607-639.
- BRAGHINI, Lucelia. *Um estudo exploratório sobre a submissão feminina a situações crônicas de violência doméstica*. 1990. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1990.
- BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad). *Gênero e diversidade sexual na escola: reconhecer diferenças e superar preconceitos*. Brasília: MEC/Secad, 2007. (Cadernos Secad, 4). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/escola_protege/caderno5.pdf>. Acesso em: 16 jan. 2013.
- BRUSCHINI, Maria Cristina Aranha. *Estrutura familiar e vida cotidiana na cidade de São Paulo*. São Paulo: Mimeo, 1986.
- CÂNDIDO, Antonio. *A família brasileira*. Apostila do Curso de Sociologia, 1º e 2º semestres, Unicamp, Campinas, SP, 1974.
- CORRÊA, Mariza. Repensando a família patriarcal brasileira. In: ARANTES, A. A. et al. *Colcha de retalhos: estudos sobre a família no Brasil*. 3. ed. Campinas, SP: Ed. da Unicamp, 1994. p. 15- 42.
- CORRÊA, Mariza. Pequena história do amor conjugal no ocidente moderno. *Estudos da Religião*, São Paulo, v. 21, n. 33, p. 128-135, jul./dez. 2007.
- FERREIRA, Graciela B. *Hombres violentos, mujeres maltratadas: aportes a la investigación y tratamiento de un problema social*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana, 1992.
- FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1979.
- FREYRE, Gilberto. *Casa-grande e senzala*. Brasília: UnB, 1963.

- FREYRE, Gilberto. *Sobrados e mucambos: decadência do patriarcado rural e desenvolvimento do urbano*. 5. ed. Rio de Janeiro: Olympto, 1977.
- GALVÃO, Maria de Lourdes S. C. *Viagem no tempo, reminiscências*. Salvador: Contemp, 1988.
- LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1997a.
- LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In: PRIORI, Mary del (Org.). *História das mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1997b. p. 443-481.
- MATTOSO, Katia M. de Q. A família baiana. In: MATTOSO, Katia M. de Q. *Bahia, século XIX: uma província no Império*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1992. p. 127-220.
- PERROT, Michele. *Os excluídos da história: operários, mulheres e prisioneiros*. São Paulo: Paz e Terra, 1988.
- RADL-PHILIPP, Rita. A modo de introducción: aspectos epistemológicos de las investigaciones de las mujeres e del género. In: RADL-PHILIPP, R. *Investigaciones actuales de las mujeres y del género*. Santiago de Compostela: Universidade/ Serviço de Publicacións e Intercambio Científico, 2010. p. 9-21.
- PORCHAT, Ieda. Pensando a dor da separação conjugal. In: Porchat, Ieda; NAFFAH NETO, Alfredo (Org.). *Amor, casamento, separação: a falência de um mito*. São Paulo: Brasiliense, 1992. p. 114.
- ROSEMBERG, Fúlvia. Mulheres educadas e educação das mulheres. In: PINSKY, Carla Bassanezi; PEDRO, Joana Maria (Org.). *Nova história das mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2012. p. 333-359.
- RAGO, Margareth. *Do cabaré ao lar: a utopia da cidade disciplinar: Brasil 1890-1930*. 3.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. *A mulher na sociedade de classes: mito e realidade*. São Paulo: Quatro Artes-INL, 1969.
- SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. *Gênero e patriarcado*. São Paulo: Inédito, 2001.
- SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. Contribuições feministas para o estudo da violência de Gênero. *Cadernos Pagu*, Campinas, n.16, p. 115-136, 2001.
- SAMARA, Eni de Mesquita. A história da família no Brasil [Apresentação]. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 9, n. 17, p. 7-35, set. 1988/ fev. 1989. Disponível em: http://www.anpuh.org/revistabrasileira/view?id_revista_brasileira=24
- SAMARA, Eni de Mesquita. *As mulheres, o poder e a família: São Paulo, século XIX*. São Paulo: Marco Zero, Secretaria de Estado da Cultura de São Paulo, 1989.

SAVIANI, Dermeval. *História da ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

SCOTT, Joan Wallach. A mulher trabalhadora. In: DUBY, Georges; PERROT, Michelle. *História das mulheres no ocidente: o século XIX*. Tradução de Claudia Gonçalves e Egito Gonçalves. Porto, PT: Edições Afrontamento, 1991. p. 443-475.

SIMÕES, Solange; MATOS, Marlise. Idéias modernas e comportamentos tradicionais: a persistência das desigualdades de gênero no Brasil. In: SOUZA, Márcio F. *Desigualdades de gênero no Brasil: novas ideias e práticas antigas*. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2012.

TAUBE, Maria José de Mattos. Alianças partidas ou a dor da separação conjugal nas camadas populares. In: NAFFAH NETO, Alfredo et al. *Amor, casamento, separação: a falência de um mito*. São Paulo: Brasiliense, 1992. p. 27-54.

VAITSMAN, Jeni. *Flexíveis e plurais: identidade, casamento e família em circunstâncias pós-modernas*. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

88

Tania Rocha Andrade Cunha, doutora em Ciências Sociais pela Universidade Federal da Bahia, é professora do Departamento de Filosofia e Ciências Humanas (DFCH) e do Programa de Pós-Graduação em "Memória, Linguagem e Sociedade" da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) e coordenadora do Grupo de Pesquisa "Gênero e Violência" do Museu Pedagógico da UESB.

rochandrade@uol.com.br.

Ana Elizabeth Santos Alves, doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia, é professora do Departamento de Filosofia e Ciências Humanas (DFCH) e do Programa de Pós-Graduação em "Memória, Linguagem e Sociedade" da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) e coordenadora do Grupo de Pesquisa "História, Trabalho e Educação do Museu Pedagógico da UESB".

ana_alves183@hotmail.com

Recebido em 3 de junho de 2014.

Aprovado em 30 de julho de 2014.