

# CONTANDO E OUVINDO HISTÓRIAS: EDUCAÇÃO ESCOLARIZADA, MULHERES E GÊNERO

---

Fabiane Ferreira da Silva  
Paula Regina Costa Ribeiro

## Resumo

Neste artigo, buscamos analisar a rede de discursos acerca da educação escolarizada das mulheres integrantes da Associação Movimento Solidário Colméia. Para tanto, examinamos suas narrativas, que emergiram durante o desenvolvimento do curso Mulher e Cidadania. No estudo, problematizamos os motivos que impossibilitaram tanto o acesso à educação escolarizada, quanto a continuação dos estudos dessas mulheres, como também os significados que elas atribuem à educação escolar. Nesse sentido, procuramos discutir as implicações de alguns discursos e práticas sociais na constituição das mulheres da Colméia. Ao proceder de tal forma, estabelecemos conexões com os Estudos Culturais e de Gênero, nas vertentes pós-estruturalistas, e com algumas proposições de Michel Foucault.

**Palavras-chave:** narrativas, gênero e educação escolarizada.

## TELLING AND HEARING HISTORIES: SCHOOL EDUCATION, WOMEN AND GENDER

### Abstract

In this article we aimed to analyze the net of narratives concerning the schooling education of women in the Beehive Solidarity Movement Association. To realize, we examined their narratives that emerged during the development of the Woman and Citizenship. course In the study, we problematized the reasons that hindered their access to school education, as well to the continuation of the study by these women, and the meanings they attribute to schooling education. In that sense, we tried to discuss the implications of some narratives and social practices in the constitution of the women at the Beehive. When proceeding in such a way we established connections with the Cultural Studies and of Gender, in the poststructuralist verges, and with some propositions of Michel Foucault.

**Key-words:** narratives, gender and schooling education.

## Introdução

Neste artigo, analisamos a rede de discursos<sup>1</sup> acerca da educação escolarizada de mulheres integrantes da Associação Movimento Solidário Colméia – Rio Grande/RS, buscando problematizar os motivos pelos quais algumas mulheres não tiveram acesso à escola, o que lhes impossibilitou a continuação dos estudos, e os significados que, atualmente, são atribuídos à educação escolar por essas mulheres. Para tanto, analisamos as narrativas que elas produziram durante os encontros do curso “Mulher e Cidadania”.

Nesse sentido, procuramos chamar a atenção para alguns discursos e práticas sociais que, ao inscreverem nos corpos hábitos, valores, sentimentos, comportamentos, etc., constituem e produzem as mulheres da Colméia.

Na escrita deste artigo, num primeiro momento, apresentamos o aporte teórico que subsidia esta pesquisa, no que se refere ao papel da cultura, dos sistemas de significação e das relações de poder na constituição dos sujeitos, na perspectiva dos Estudos Culturais e de Gênero, nas vertentes pós-estruturalistas. Em seguida, explicitamos a metodologia utilizada na produção e análise dos dados narrativos. Num terceiro momento, analisamos as narrativas das mulheres da Colméia, no que se refere ao gênero e à educação escolarizada.

## Tecendo algumas considerações sobre os Estudos Culturais e os Estudos de Gênero

O entendimento do sujeito como inscrito ou fabricado na cultura levou-nos a estabelecer algumas aproximações com os Estudos Culturais, nas suas vertentes pós-estruturalistas. Esse campo de estudos enfatiza o papel das culturas, dos significados e das relações de poder, uma vez que esses elementos se encontram implicados na constituição dos sujeitos.

Os Estudos Culturais caracterizam-se como um campo de estudos e intervenção, não-homogêneo, de caráter interdisciplinar, transdisciplinar, ou, como outros comumente têm mencionado,

---

<sup>1</sup> Para Foucault, os discursos, mais do que conjuntos de signos que remetem a conteúdos ou representações, são “práticas que formam, sistematicamente, os objetos de que falam” (1995a, p.56).

“antidisciplinar”, que estuda os aspectos culturais da sociedade (SILVA, 2004; NELSON et al, 2005). Para Costa (2004, p. 13), os Estudos Culturais podem ser definidos como “saberes nômades, que migram de uma disciplina para outra, de uma cultura para outra, que percorrem países, grupos, práticas, tradições, e que não são capturados pelas cartografias consagradas que têm ordenado a produção do pensamento humano”.

Na perspectiva dos Estudos Culturais, torna-se fundamental discutir a concepção de cultura, uma vez que uma das questões centrais para esse campo de estudos são as transformações do entendimento de cultura. A cultura pode ser entendida “tanto como uma forma de vida – compreendendo ideias, atitudes, linguagens, práticas, instituições e estruturas de poder – quanto toda uma gama de práticas culturais: formas, textos, cânones, arquitetura, mercadorias produzidas em massa, e assim por diante” (NELSON et al, 2005, p. 14). Essa visão possibilita questionar as concepções elitistas de cultura que distinguem a “alta cultura” – cinema, pintura, clássicos da música e da literatura, conhecimentos científicos – e a “baixa cultura” – programas de televisão, publicidade, música popular, saberes populares (HALL, 1997; COSTA, 2004). Para Silva (2004, p. 133-134), a cultura é “um campo de produção de significados no qual os diferentes grupos sociais, situados em posições diferenciais de poder, lutam pela imposição de seus significados à sociedade mais ampla”. Tal entendimento possibilita-nos compreender a cultura não só como o modo de vida de cada grupo social, mas como produtora de significados com os quais um grupo social se identifica, num constante movimento de luta e contestação em relação a outros grupos sociais.

Dessa forma, os significados não são constantes e fixos, nem preexistem como coisas no mundo social, eles são criados, são fluidos, múltiplos, transitórios e contingentes (HALL, 1997; SILVA, 2004), sendo produzidos nas diversas instâncias sociais – família, mídia, escola, igreja, hospital – e campos de saberes – biologia, psicologia, medicina, pedagogia, por exemplo –, e circulam através de diferentes processos ou práticas culturais. Tais significados inscrevem diferentes marcas nos corpos, moldam e regulam as percepções, os gestos, os sentimentos, os valores, as crenças, os hábitos, as maneiras de ser, de perceber a si e aos demais, e de agir como mulher ou homem de um grupo específico, em uma determinada sociedade e contexto.

É nas práticas culturais engendradas em relações de poder<sup>2</sup> que os sujeitos, a partir das suas representações, instituem os modos de compreender a si mesmos e o mundo que os cerca. As representações não espelham a realidade, ou seja, o mundo “real” tal como ele é em sua “essência”. Representação, neste contexto, é o modo de produção de significados através da linguagem – sons, palavras escritas, linguagem oral, imagens eletrônicas, imagens impressas, notas musicais, objetos, gestos, expressões corporais – que, ao representarem os signos – modelos, objetos, desenhos, sons, símbolos, imagens –, dão sentido aos nossos pensamentos, sentimentos, ações, valores, a nossa identidade – quem somos e a que grupo pertencemos (HALL, 1997). Nesse sentido, a maneira como falamos de homens e mulheres não somente fala sobre eles e elas, mas os/as produz. Portanto, devemos prestar atenção às formas como homens e mulheres têm sido representados/as nas diversas instâncias sociais, pois essas representações constituem/produzem e posicionam os sujeitos.

Mulheres e homens aprendem, desde muito cedo, a ocupar e/ou a reconhecer seus lugares na sociedade e, para tanto, um investimento significativo é posto em ação, uma vez que a família, a escola, a mídia, a Igreja, o hospital, entre outras instâncias sociais, atuam nesse processo, desempenhando papel importante nessa complexa rede que (con)forma e governa nossos corpos e nossas vidas. Segundo Louro,

todas essas instâncias realizam uma pedagogia, fazem um investimento que, freqüentemente, aparece de forma articulada, reiterando identidades e práticas hegemônicas enquanto subordina, nega ou recusa outras identidades e práticas; outras vezes, contudo, essas instâncias disponibilizam representações divergentes, alternativas e contraditórias. A produção dos sujeitos é um processo plural e permanente (2001a, p. 25).

No contexto desta discussão, cabe referir o que estamos entendendo por gênero, uma vez que tal entendimento tornou-se fundamental no desenvolvimento do trabalho. Gênero, associado às

---

<sup>2</sup> Utilizamos *poder* numa perspectiva foucaultiana, ou seja, como uma relação de ações sobre ações – algo que se exerce, que se efetua e funciona em rede. Nessa rede, os indivíduos não só circulam, mas estão em posição de exercer o poder e de sofrer sua ação e, conseqüentemente, de resistir a ele (FOUCAULT, 2003a; 2006a).

perspectivas teóricas citadas anteriormente, refere-se a um conceito elaborado inicialmente por feministas anglo-saxãs, a partir do início da década de 70, que “queriam enfatizar o caráter fundamentalmente social das distinções baseadas no sexo” (SCOTT, 1995, p. 72). A utilização dessa expressão tinha como proposta uma negação ao determinismo biológico presente no termo sexo. De acordo com Louro (2001b, p. 70), o que as feministas buscaram fazer “é demonstrar que a feminilidade e a masculinidade não são constituídas propriamente pelas características biológicas. Mas, sim, por tudo que se diz ou representa a respeito destas características”. Cabe ressaltar aqui que “enfatizar o caráter fundamentalmente histórico, social, cultural, e linguístico do gênero não significa negar que ele se constrói com – e através de – corpos que passam a ser reconhecidos e nomeados como corpos sexuados” (MEYER, 2003a, p. 19). Com tais considerações, não estamos negando a materialidade biológica do corpo, nem dizendo que ela não é importante, mas direcionando as discussões para os processos que possibilitam que as características biológicas passem a funcionar como justificativa para diferenças, desigualdades e posicionamentos sociais. Para exemplificar esse entendimento, citamos o pressuposto de que a mulher, por apresentar determinadas características biológicas, possui um instinto materno, estando, na sua essência, a condição de ser mãe. Pensar assim é perceber os gêneros não apenas vinculados a sua natureza biológica, mas, sim, que esses entendimentos são inteiramente construídos na e pela cultura.

É a partir de tais proposições apresentadas até aqui que analisamos as narrativas das mulheres da Colméia sobre educação escolarizada, buscando problematizar os discursos e as práticas sociais que impossibilitaram o acesso à educação escolarizada de algumas mulheres e a continuação dos estudos de outras, como também os significados que atualmente são atribuídos à educação escolar por essas mulheres.

### **Tecendo os caminhos metodológicos**

No estudo, utilizamos a investigação narrativa como estratégia metodológica. Entendemos a narrativa como formações discursivas em que os sujeitos constroem os sentidos tanto de si quanto de suas experiências no processo de contar e ouvir histórias.

Para Larrosa (1996), a narrativa é uma modalidade discursiva, na qual as histórias que contamos e as histórias que ouvimos, produzidas

e mediadas no interior de determinadas práticas sociais, passam a construir a nossa história, a dar sentido a quem somos. Desse modo, construímos e expressamos a nossa subjetividade a partir das formas linguísticas e discursivas que empregamos nas nossas narrativas. De acordo com o autor (1996, p. 471), “cada um de nós se encontra imerso em estruturas narrativas que lhe preexistem e que organizam de um modo particular a experiência, que impõem um significado a experiência”. Assim, o processo de ouvir e contar histórias, de contrapor e mesclar umas histórias a outras passa a construir a história de nossas vidas.

Partindo do pressuposto de que a investigação narrativa permite a utilização de diversos instrumentos para a produção dos dados narrativos, elegemos como metodologia o grupo focal, que se caracteriza como uma técnica de pesquisa qualitativa, muito utilizada quando se tem como objetivo conhecer “representações, percepções, crenças, hábitos, valores, restrições, preconceitos, linguagens e simbologias prevalentes no trato de uma dada questão por pessoas que partilham alguns traços em comum” (GATTI, 2005, p. 11).

Neste estudo, o grupo focal constituiu-se a partir do curso de extensão “Mulher e Cidadania”, oferecido às mulheres integrantes da Associação Movimento Solidário Colméia. Essa Associação é uma sociedade civil que tem como principal objetivo possibilitar o resgate da cidadania e a melhoria da qualidade de vida das famílias que a integram. Atualmente, compõem a Colméia trinta e seis famílias, num total de cento e setenta pessoas, vivendo em situação de extrema pobreza, as quais residem no bairro Castelo Branco e arredores, no município do Rio Grande/RS. A comunidade à qual estão direcionadas as ações da Colméia é composta por mulheres, homens e crianças que sobrevivem do lixo, catando no lixão desde alimentos até roupas, móveis e eletrodomésticos. As famílias integrantes recebem mensalmente uma cesta básica. Também contam com doações de roupas, móveis, utensílios para a casa e auxílio na compra de remédios e encaminhamentos para médicos, dentistas e psicólogos, entre outros, conforme os recursos de que a Colméia dispõe e de acordo com as necessidades das famílias. Contudo, o pressuposto para que as famílias participem da Colméia é que os/as filhos/as em idade escolar estejam regularmente matriculados/as e frequentando a escola. Outro importante objetivo da Colméia é propiciar situações que proporcionem o auto-sustento dessas famílias; para tanto, vários projetos são desenvolvidos, como oficinas de papel reciclado, sabão e detergente, corte e costura, reciclagem de garrafas PET para confecção de pufes, entre outras atividades.

O curso “Mulher e cidadania” foi organizado pelo Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola, da Universidade Federal do Rio Grande (FURG), e teve como objetivo oportunizar espaços de discussão e reflexão acerca de temáticas que envolvem corpo, gênero e sexualidade. Foi estruturado em oito encontros com duração de duas horas cada e desenvolvido durante os anos de 2004 e 2005. Os encontros do curso “Mulher e Cidadania” foram previamente planejados e as temáticas foram escolhidas a partir dos eixos norteadores do curso – corpo, gênero e sexualidade.

As várias maneiras de se registrarem as interações do grupo, dentre elas, a gravação em áudio e em vídeo durante as discussões, possibilitaram uma análise mais detalhada dos dados produzidos. Assim, alguns encontros do curso “Mulher e Cidadania” foram filmados e outros momentos, como as discussões em pequenos grupos, foram gravados em fitas cassete, a fim de que as falas ficassem registradas, o que seria difícil obter apenas com a filmagem. Também foram utilizadas outras estratégias para complementar a produção dos dados narrativos, como a realização de entrevistas individuais semi-estruturadas e o preenchimento de um questionário, com o objetivo de conhecer um pouco mais sobre as participantes do curso, através de algumas informações, tais como: nível de escolaridade, idade, número de filhos/as, tipos de partos, doenças, condições socioeconômicas, estado civil, profissão, moradia, entre outras. A fim de obedecer às questões éticas e preservar os nomes das participantes do curso, solicitamos que cada uma escolhesse um codinome com o qual seria identificada na pesquisa e elaboramos um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, informando às participantes os objetivos e procedimentos adotados ao longo dos encontros, esclarecendo os compromissos a serem assumidos por ambas as partes.

Do curso em questão, participaram vinte mulheres com idades entre 18 e 60 anos, que estão em processo de escolarização (Educação de Jovens e Adultos) e qualificação profissional. Essas mulheres são donas de casa, mães, com cinco filhos em média, a maioria com companheiros/esposos; não exercem atividade remunerada fixa e, para auxiliar no sustento da casa, elas contam com o que conseguem vender a partir da produção nas oficinas de trabalhos artesanais. Essas mulheres caracterizam-se como não-escolarizadas ou pouco escolarizadas, sendo que somente uma delas concluiu o Ensino Fundamental. Tais mulheres apresentam extrema carência socioeconômica, desconhecem os seus direitos sociais, sofrem ou já foram vítimas de abusos sexuais, violência e maus-tratos por parte dos maridos ou companheiros e, na maioria de

suas famílias, há a ocorrência do alcoolismo e tabagismo, entre tantas outras questões.

O curso funcionou como um espaço narrativo, em que as mulheres participaram de um processo de contar, ouvir e contrapor algumas histórias a respeito de suas vidas, ou seja, um “lugar no qual se constitui ou se transforma a experiência de si” (LARROSA, 2002, p. 57). Essa estratégia tinha como objetivo desestabilizar e desnaturalizar as histórias narradas por essas mulheres; neste caso, sobre suas vivências escolares e sobre os sentidos atribuídos à educação escolarizada. Outro objetivo do curso foi a possibilidade de dar visibilidade à história de vida dessas mulheres, escutar o que tinham a dizer, não no sentido de verificar opiniões frequentes, nem mesmo chegar a um consenso ou estabelecer a verdade<sup>3</sup>, mas com a finalidade de escutar suas vozes e, assim, constituir um espaço em que significados são (re)construídos e compartilhados.

Ao optar por esse tipo de investigação, é importante que o/a pesquisador/a compreenda que as histórias que narramos dependem de vários fatores, entre eles, os interlocutores e o contexto no qual as narrativas são produzidas. Portanto, as narrativas produzidas são sempre contingentes, locais e provisórias, uma vez que o sujeito não pode ser compreendido fora do seu contexto social, cultural e histórico. Nesse sentido, entendemos que as histórias que contamos e os seus significados vão sendo construídos e reconstruídos ao longo do tempo, a partir de distintas formas de interpretá-los e construir-lhes sentido.

As narrativas apresentadas e analisadas a seguir são excertos de um dos encontros do curso “Mulher e Cidadania”, no qual emergiram os motivos que impossibilitaram tanto o acesso à escola quanto a continuação do processo de escolarização das mulheres da Colméia, como também os significados que hoje são atribuídos à educação por essas mulheres.

---

<sup>3</sup> Para Foucault (2006a, p. 12), “a verdade é deste mundo; ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder. Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua ‘política geral’ de verdade: isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro”.

## **Tecendo narrativas sobre educação escolarizada**

Neste estudo, buscamos analisar as narrativas das mulheres da Colméia, tomando como referência as questões de gênero e educação escolarizada, em sua articulação com outros “marcadores sociais”, como classe, geração, raça, etnia, entre outros. Para tanto, (re)visitamos um dos encontros do curso “Mulher e Cidadania” no qual apresentamos alguns aspectos referentes à **História das Mulheres**<sup>4</sup>, com o objetivo de possibilitar às participantes do curso o conhecimento de fatos importantes sobre a trajetória de mulheres, desde tempos mais remotos até os dias atuais. Com essa estratégia, não tínhamos como objetivo traçar uma história “progressiva”, que mostrasse o alcance de um mundo melhor, no qual as mulheres, através de muitas “batalhas”, alcançaram inúmeras conquistas, mas buscávamos, de outro modo, focalizar alguns aspectos referentes à trajetória das mulheres que, naquele momento, considerávamos importantes discutir com as mulheres da Colméia. Ao proceder de tal forma, pretendíamos criar condições para fazê-las falar e escutar o que tinham a dizer, buscando compartilhar e problematizar os significados atribuídos ao gênero e à educação.

Embora não seja nosso propósito relatar detalhadamente as questões que foram discutidas no encontro e seus desdobramentos, procuramos mostrar ao/a leitor/a quais foram as condições de possibilidade para a emergência das narrativas sobre a temática em que centramos a discussão neste texto.

No encontro, buscamos apresentar e discutir o mito da mulher deusa, quando era considerada símbolo de fertilidade e força; o mito judaico-cristão, de acordo com o qual a mulher teve origem da costela de Adão e foi culpabilizada pela expulsão do Paraíso pelo fato de ambos terem comido o fruto proibido da árvore do conhecimento e do pecado; a mulher na Antiguidade, considerada praticamente propriedade do marido e valorizada por ser esposa e gerar herdeiros legítimos, principalmente homens; a mulher na Idade Média, época em que muitas foram mortas por serem consideradas bruxas e feiticeiras; na Idade Moderna, principalmente enfatizando a saída das mulheres do espaço privado para o público como, por exemplo, a inserção das mulheres no mercado de trabalho (destacando as tarefas desenvolvidas pelas mulheres e a menor

---

<sup>4</sup> Fundamentamos a apresentação da história das mulheres nos/nas seguintes autores/as: Del Priore, 2004; Haddad e Di Pierro, 2000; Moraes, 2002; Muraro, 1992; Perrot, 2007; Ribeiro, 2000.

remuneração em relação aos homens quando desempenhavam as mesmas funções).

Também discutimos a mulher no Brasil colonial, principalmente enfatizando o acesso à educação escolarizada. No Brasil Colônia, as mulheres ficavam praticamente confinadas ao lar, saíam de casa para ir à missa e, mesmo assim, estavam sempre acompanhadas. Desde muito cedo, as meninas começavam a aprender as prendas domésticas, com o objetivo de tornar-se uma “boa” dona de casa, mãe e esposa. Nesse período, os religiosos exerciam a ação educativa missionária direcionada à grande parte dos adultos, transmitiam regras de comportamentos e ensinavam os ofícios indispensáveis ao funcionamento da economia colonial (HADDAD e DI PIERRO, 2000). Contudo, as mulheres eram excluídas desse processo educacional, uma vez que a educação era reservada somente aos homens.

Por fim, buscamos apresentar e discutir a trajetória de lutas e conquistas das mulheres na atualidade, enfatizando o direito ao voto, o acesso à educação em todos os níveis, os direitos sexuais e reprodutivos, a obtenção de cargos políticos, o acesso ao trabalho público, as mudanças jurídicas, entre outros aspectos.

Nesse sentido, ao dar historicidade à mulher, procurávamos problematizar e desnaturalizar o que aprendemos a tomar como “dado”, da ordem do “natural”, por exemplo, o pressuposto de que a mulher deve ser “submissa” ao homem, que o lugar “natural” da mulher é a casa e sua função “natural” é cuidar dos filhos e do marido.

Com essas considerações, não estamos enfatizando a concepção “de um homem dominante *versus* uma mulher dominada” (LOURO, 2004, p. 37), como se a mulher fosse a vítima ou a culpada por sua condição social hierarquicamente subordinada. Os pressupostos teóricos em que ancoramos nossa pesquisa problematizam esses entendimentos na medida em que as relações sociais são engendradas por relações de poder, e que essas relações de forças, lutas, embates produzem resistências<sup>5</sup>. Segundo Foucault (2006a), não podemos tomar o poder como um fenômeno de dominação maciço e homogêneo de um indivíduo sobre os outros; neste caso, do homem sobre a mulher. Para Foucault,

---

<sup>5</sup> Para Foucault (1995b, p. 248), “não há relação de poder sem resistência, sem escapatória ou fuga, sem inversão eventual; toda relação de poder implica, então, pelo menos de modo virtual, uma estratégia de luta, sem que para tanto venham a se superpor”.

o poder deve ser analisado como algo que circula, ou melhor, como algo que só funciona em cadeia. Nunca está localizado aqui ou ali, nunca está nas mãos de alguns, nunca é apropriado como riqueza ou bem. O poder funciona e se exerce em rede. Nas suas malhas os indivíduos não só circulam mas estão sempre em posição de exercer este poder e de sofrer sua ação, nunca são o alvo inerte ou consentido do poder, são sempre centros de transmissão (2006a, p. 183).

Assim, torna-se importante pensar no exercício do poder, uma vez que o homem não detém o poder sobre a mulher, mas ambos exercem e sofrem os efeitos de suas ações. Portanto, os sujeitos não são alvos inertes do poder. Podem resistir, contestar, transgredir ou negociar nas relações sociais. Contudo, é importante destacar que, para Foucault, o exercício do poder sempre se dá entre indivíduos livres, pois somente o indivíduo livre é que tem possibilidade de resistir; caso contrário, o que se verifica, segundo o autor, não é uma relação de poder, mas sim uma relação de violência.

Embora em alguns momentos nos tivéssemos referido à “mulher”, no singular, entendemos que não existe a identidade mulher universalizada, mas várias e diferentes mulheres, que não são idênticas entre si, que aprenderam a ser de determinado jeito, a apresentar e a valorizar determinadas características no interior de um grupo social, características que em outro grupo podem ser totalmente insignificantes (LOURO, 2004).

Feitas essas considerações acerca das questões discutidas no encontro e de como estamos pensando e entendendo as relações sociais, passamos, a seguir, a apresentar e analisar as narrativas das mulheres da Colméia, que trazem alguns aspectos referentes ao gênero e à educação escolarizada.

Ao analisarmos as narrativas das integrantes do grupo, percebemos que um dos discursos que impossibilitou a continuidade dos seus estudos refere-se à representação das mulheres como responsáveis “naturais” pelo espaço doméstico, pelo cuidado da casa, filhos e marido, o que podemos verificar nas seguintes falas: *Parei na quinta série para casar, o meu esposo não gosta que eu estude* (Fernanda, 18 anos); *Parei*

---

<sup>6</sup> Conforme destacado na metodologia, os nomes apresentados nas narrativas são codinomes que foram escolhidos por cada uma das participantes. Adotamos essa estratégia a fim de preservar os nomes das integrantes do curso.

*com quinze anos pra casar (Adriana, 43 anos); Parei por causa das crianças (Helena, 33 anos); Eu fiz o primeiro grau, daí engravidei e não pude continuar... Eu queria ser uma boa mãe, eu queria ser tudo pro meu filho, ser a mãe que eu não tive... Aí não dava pra estudar (Patrícia, 21 anos); Eu fui até a terceira. Eu tinha dez anos quando os meus pais de criação morreram. Aí a minha mãe me deu de novo. Comecei a trabalhar com doze anos. Casei com quinze anos e ganhei meu filho com dezesseis. Coisas da vida né... Voltei a estudar na terceira série, mas como eu era casada o meu marido não me deixou estudar mais, porque ele era muito ciumento, daí eu parei (Lúcia, 23 anos).*

Narrativas como essas levaram-nos a pensar nos recorrentes discursos sobre mulher e mãe que circulam em múltiplas instâncias e artefatos de nossa cultura. Os atributos e valores que esses discursos estabelecem, apresentados como se fizessem parte da “natureza” das mulheres, estão inscritos no senso comum de muitas pessoas como no caso, por exemplo, do pressuposto de que as mulheres estariam destinadas à maternidade, ao cuidado dos filhos e ao mundo doméstico. Para Swain,

a imagem da mãe resgatando um ‘pecado original’ do feminino fez um longo caminho no seio do cristianismo desde o paraíso. Permanece, entretanto, a garantia, o selo de qualidade que distingue as mulheres entre elas e lhes atribui um lugar social. A reprodução, assim, é um dos signos e uma das marcas que criam as mulheres e o feminino em um sistema de poder e de hierarquia, subordinando-as ao masculino (2000, p. 49-50).

Nossa proposta é argumentar que não há nada de natural nisso tudo e, para isso, tomamos o conceito de gênero apresentado por estudiosas feministas pós-estruturalistas que abordam o gênero como invenção produzida no âmbito social, cultural, histórico e linguístico, produto e efeito de relações de poder, incluindo os processos que produzem, distinguem e separam os corpos dotados de sexo, gênero e sexualidade (LOURO, 2004; MEYER, 2003a; SCOTT, 1995). Com isso, não estamos negando a materialidade biológica do corpo, mas desestabilizando a noção da existência de um determinismo biológico, ou seja, que homens e mulheres constroem-se como masculinos e femininos pelas diferenças corporais, e que essas diferenças justificam determinadas desigualdades, atribuem funções sociais, determinam “papéis” a serem desempenhados por um ou outro sexo.

Tal concepção possibilita-nos compreender que existe um investimento continuado e geralmente muito sutil, quase invisível nesse processo de “fabricação” de mulheres e homens. Aprender a ser homem e aprender a ser mulher são construções que se dão desde o nascimento, através de múltiplos processos, estratégias e práticas culturais estabelecidas pela família, e depois pelas diferentes instâncias sociais como a escola, clube, mídia, Igreja, entre outras.

Assim, nas mais diferentes práticas sociais, homens e mulheres não se constituem apenas através de mecanismos de repressão ou submissão, mas também através de relações de poder que ensinam os modos de ser e estar no mundo, as formas de falar, agir, compreender a si e aos outros; no caso desta pesquisa, tais práticas instituem, entre outras coisas, o que uma mulher ao tornar-se mãe deve fazer, o que significa ser uma “boa” mãe e quais são suas responsabilidades com relação à casa, filhos e marido.

Outras narrativas que emergiram apontam a responsabilidade dos pais pelo processo de educação dos/as filhos/as. A seguir, apresentamos a fala de uma das mulheres que não frequentou a escola quando criança, como refere: *Nunca estive na escola, minha mãe nunca me colocou* (Cláudia, 38 anos). A fala de Cláudia nos levou a pensar no difícil acesso à educação escolarizada para as mulheres. Ao “olharmos” a história das mulheres no Brasil Colônia, percebemos que a ação educativa inicialmente era reservada somente aos homens, ficando as mulheres excluídas desse processo. Segundo Ribeiro (2000, p. 79), “tanto as mulheres brancas, ricas ou empobrecidas, como as negras escravas e as indígenas não tinham acesso à arte de ler e escrever”. Nesse período, a educação feminina ficou geralmente restrita aos cuidados com o “lar”, marido e filhos, uma vez que estudar significava não ser “boa” mãe, como podemos observar num versinho popular do final do século XIX, que dizia: “menina que sabe muito é menina atrapalhada, para ser mãe de família, saiba pouco ou saiba nada” (COSTA *apud* MORAES, 2002, p. 35). Aprender a ler e a escrever representava um perigo social, no sentido de que a mulher poderia travar conhecimentos amorosos sem a permissão da figura paterna, por exemplo, recebendo e escrevendo bilhetes e cartas de amor. Além disso, ao (re)visitarmos a história das mulheres no Brasil, notamos que a saída das meninas de casa para ir à escola também representava um perigo no sentido de que elas ficavam “livres” para possíveis flertes e namoricos; como podemos perceber na narrativa da Solene: *Eu tava estudando, mas já parei, o meu pai me tirou da escola, porque eu tava namorando* (17 anos).

Nessa direção, a narrativa da Cíntia também aponta a presença do pai como responsável pela interrupção dos seus estudos: *Meu pai me tirou quando eu ia pra segunda série com onze anos, ele dizia que eu era burra que eu não aprendia nada* (45 anos). Cabe destacar que a Cíntia, assim como outras participantes do curso, estão em processo de escolarização. Contudo, ao comentar sobre suas vivências nas aulas de alfabetização, ela sempre justificava que não conseguia aprender porque era “burra”. Assim, no nosso entender, a Cíntia constituiu-se nessa identidade atribuída pelo seu pai, tomando para si a responsabilidade pelo processo de aprendizagem em função da autopercepção que a coloca no lugar de não-aprender.

Nesse sentido, podemos pensar “a família como um *locus* social onde se marcam, posicionam e constituem as pessoas” (SOUZA, 2001, p. 57). Na instituição familiar, transitam relações de poder que produzem determinados tipos de sujeitos ao inscreverem nos corpos identidades, gestos, hábitos, valores, sentimentos, comportamentos, etc. Assim, transitar nas narrativas das mulheres da Colméia permitiu-nos compreender a maneira como determinados discursos e práticas sociais, dentre eles, os experienciados na família, posicionaram e/ou posicionam e constituíram e/ou constituem essas mulheres.

Algumas das mulheres da Colméia que tiveram acesso à educação escolarizada argumentaram que pararam de estudar em função das condições econômicas, o que podemos perceber na seguinte narrativa: *Eu fui pra escola com seis anos e saí na quarta série, a mãe não tinha dinheiro para comprar o uniforme e daí eu fui trabalhar. Eu chorava para ir à escola, mas com doze anos eu fui trabalhar, parei de estudar pra trabalhar.* (Cristina, 43 anos). A partir dessa narrativa, não temos como propósito discutir que ainda persiste o elevado índice de crianças e adolescentes em idade escolar, que, muitas vezes, em virtude da necessidade de auxiliar os pais no sustento da casa, são afastados da escola. Também não buscamos discutir a relação existente entre trabalho e gênero, como, por exemplo, as consequências do trabalho doméstico para a escolarização das meninas. Contudo, o que nos propomos discutir é que se, por um lado, a narrativa da Cristina nos possibilita pensar no funcionamento da escola como um dos mecanismos de exclusão social, ao estabelecer determinadas regras e exigências, tais como o uso do uniforme, o material escolar, o transporte, entre outros fatores – que desconsideravam/am e não atendiam/em as múltiplas necessidades

presentes na escola –, por outro, leva-nos a pensar, por exemplo, nas estratégias inventadas atualmente como o Programa Bolsa Família (PBF)<sup>7</sup>, que busca minimizar os elevados índices de trabalho infantil e evasão escolar através do fornecimento de um subsídio mensal de renda às famílias que vivem em situação de extrema pobreza para que mantenham seus/suas filhos/as frequentando a escola.

Assim, é possível perceber as distintas estratégias de poder atuando em diversas instâncias sociais que conformam e regulam os sujeitos de acordo com determinadas regras e convenções estabelecidas social e culturalmente. Nesse sentido, procuramos mostrar as implicações da Colméia, do Programa Bolsa Família e da escola no disciplinamento e governo das mulheres que integram a Colméia e de seus familiares.

No que se refere à Colméia, é pertinente destacar, conforme já anunciamos em outro momento, que uma das condições fundamentais para que as mulheres e suas famílias integrem essa Associação é que seus/as filhos/as em idade escolar estejam matriculados e frequentando regularmente a escola. Caso não cumpram com a condição estabelecida, essas famílias são afastadas do cadastro da Colméia. Outra regra que deve ser cumprida por essas mulheres refere-se à frequência, uma vez que três faltas consecutivas na mesma oficina ou projeto implica o não-recebimento da cesta básica no mês em que ocorreram as faltas. Também é importante destacar que as crianças, quando participam das oficinas, recebem uma caixa de leite por frequência, o que totaliza quatro caixas de leite por mês em cada oficina; logo, cada falta corresponde a uma caixa de leite a menos no final do mês.

Essas constatações possibilitam-nos estabelecer algumas aproximações com as contribuições de Foucault, especialmente com as encontradas em *Vigiar e Punir*, em que, a partir das relações de poder, o autor analisa e discute os processos social-históricos pelos quais os indivíduos se tornam corpos dóceis e úteis. De acordo com Foucault (2006b), vivemos em uma sociedade disciplinar, o que significa dizer que vivemos sob uma rede quase imperceptível de normas, “verdades”, valores, proibições, etc., em que um dos objetivos é fazer com que cada indivíduo seja capaz de se autogovernar, tornando-se, assim, útil,

---

<sup>7</sup> O Bolsa Família refere-se ao atual programa do Governo Federal que integra os programas remanescentes Auxílio-Gás, Bolsa Escola, Cartão Alimentação e Bolsa Alimentação. Atualmente, o programa atende a 11 milhões de famílias, com benefícios entre R\$ 15 e R\$ 95 (BRASIL, 2006).

produtivo e socialmente econômico. Nesse sentido, no nosso entender, a Colméia configura-se como uma instância disciplinar que, ao dispor de determinadas técnicas como, por exemplo, o registro da frequência das mulheres e de seus/as filhos/as, busca controlar e eventualmente punir caso ambos não se enquadrem nas regras estabelecidas pela Associação.

Nessa perspectiva, é novamente em Foucault que encontramos subsídios para pensar e discutir o funcionamento do Programa Bolsa Família como um dispositivo<sup>8</sup> de governo<sup>9</sup> dos pobres. O PBF é um programa de transferência direta de renda com condicionalidades que beneficia famílias pobres, e tem por objetivo “o desenvolvimento das famílias, de modo que os beneficiários do Bolsa Família consigam superar a situação de vulnerabilidade e pobreza” (BRASIL, 2006). Entre as condicionalidades estabelecidas, a família, ao fazer parte do programa, tem de assumir o compromisso de “manter suas crianças e adolescentes em idade escolar frequentando a escola e a cumprir os cuidados básicos em saúde: o calendário de vacinação, para as crianças entre 0 e 6 anos, e a agenda pré e pós-natal para as gestantes e mães em amamentação” (BRASIL, 2006).

Nesse sentido, o Bolsa Família configura-se como um outro dispositivo que vem atuando através de determinadas estratégias; simultaneamente, ao afastar as crianças do trabalho infantil, inserindo-as na escola, contribui para a diminuição das taxas de analfabetismo e evasão escolar, obtendo, assim, o controle de determinado segmento da população. Para tanto, a escola é convocada a atuar conjuntamente nesse processo de governo dos indivíduos, através do controle da frequência dos estudantes para a concessão do benefício, uma vez que as crianças devem ter, no mínimo, 85% de frequência.

O Programa também pretende assegurar o compromisso familiar acionado pela interpelação dos pais, que devem ser capazes de garantir que todas as crianças em idade escolar estejam frequentando a escola. Nesse sentido, entendemos que as mulheres da Colméia estão sendo interpeladas pelos discursos veiculados por tais instâncias, como podemos perceber na fala da Helena, que, ao ser questionada sobre a

---

<sup>8</sup> Tomamos dispositivo como um mecanismo de saber/poder com a função estratégica de governar o corpo e a vida das pessoas (FOUCAULT, 2006a).

<sup>9</sup> Utilizamos a palavra “governo” não num sentido de estruturas políticas ou administrativas do Estado, mas num sentido foucaultiano de gerenciamento da conduta dos indivíduos ou grupos: o governo de si, das almas, das crianças, das famílias,... (FOUCAULT, 2006a).

educação e estudo dos filhos, comenta: *Estudam, todos estudam, têm que estudar, pra isso existe uma lei que obriga* (Helena, 35 anos). Cabe destacar que a “lei” referida por Helena engloba tanto o Bolsa Família quanto o Conselho Tutelar.

O entendimento de que cabe à família cumprir com o papel de manter as crianças na escola não é novo, uma vez que, segundo Foucault (2003b), desde a metade do século XVIII, é pela família, segmento privilegiado da população, que os mecanismos de governo devem passar, porque “quando se quiser obter alguma coisa da população quanto ao comportamento sexual, quanto à demografia, ao número de filhos, quanto ao consumo, é bem através da família que isso deverá passar” (Ibid., p. 299).

Com tais comentários, não estamos “olhando” de modo negativo para a Colméia, o Bolsa Família e a escola, suas estratégias, normas e punições, mas, sim, estamos procurando chamar a atenção para os seus efeitos na constituição das pessoas.

Entretanto, é importante destacar que a produção dos sujeitos é um processo que se opera simultaneamente no individual e no coletivo. Segundo Louro, não é “um processo do qual os sujeitos participem como meros receptores, atingidos por instâncias externas e manipulados por estratégias alheias. Ao invés disso, os sujeitos estão implicados e são participantes ativos na construção de suas identidades” (2001a, p. 25). Assim, entendemos que, embora as múltiplas instâncias sociais coloquem em ação diversas estratégias de governo e disciplinamento dos sujeitos, as mulheres da Colméia podem resistir a elas, produzindo e determinando outras formas de ser, de agir e pensar.

Também emergiram narrativas que enfatizaram o discurso de que a educação propicia maiores possibilidades de emprego. As narrativas apresentadas a seguir ilustram esse entendimento: *O estudo é importante para conhecer os direitos daqui pra frente; eu posso estudar até uma certa idade, mas pra arrumar uma profissão não adianta... Só dão emprego até uma certa idade. Eu não tenho condições de sair mais de casa, eu leio jornal, eu vejo jornal, estudo junto com meus filhos, eu faço qualquer coisa para dar o melhor para os meus filhos...* (Sara, 40 anos); *A educação é para o futuro deles* (Helena, 35 anos).

Na população, em geral, é bastante difundida a ideia de que a educação escolarizada é capaz de transformar a vida das pessoas, uma vez que se construiu socialmente a concepção de que, quanto maior a escolarização do indivíduo, maiores serão suas chances de inserção

profissional. Para Tuppy e Arruda (2005), essa ideia faz, em certo sentido, um paralelo com os pressupostos da Teoria do Capital Humano, que difundem a correlação entre o crescimento econômico e os níveis educacionais de uma determinada sociedade, que tem, sistematicamente, permeado os discursos de lideranças políticas, empresariais e governamentais. Tal entendimento pode ser observado nos discursos veiculados em diversas instâncias, especialmente nos meios de comunicação de massa, que enfatizam a educação como fator de desenvolvimento econômico e de mudanças sociais. Nessa perspectiva, a educação é concebida como um “passaporte” para o ingresso e manutenção no mercado de trabalho, para elevação da renda nacional e familiar, enfim, para a superação dos problemas sociais (TUPPY e ARRUDA, 2005).

Segundo Tanguy (*apud* TUPPY e ARRUDA, 2005, p. 191), “há uma crença que converge para mostrar que, dentro de uma faixa etária, os mais expostos ao desemprego são os menos diplomados, colocando o diploma como um fator de proteção contra o desemprego”. Para a autora, embora o diploma seja necessário, ele não é o suficiente para proteger do desemprego, pois se verifica que o aumento nos níveis de formação não exclui a diminuição das taxas de desemprego.

Nessa direção, Costa (2003) coloca em evidência os sentimentos que a escola desperta ainda hoje, fazendo uma análise do seu papel significativo em nossas vidas e na sociedade. De acordo com a autora,

a ideia de que ela (a escola) tem poder para mudar a vida das pessoas e pode contribuir para que a sociedade e o mundo se tornem melhores parece que ainda persiste com muita vitalidade. Talvez seja daí, desse nicho de representação da escola como detentora de um saber-fazer que habilita para a sociedade, para o mundo e para a vida, que emerge a maior proliferação discursiva sobre ela (Ibid., p. 21-22).

Tais formas de pensar possibilitam-nos compreender os motivos que levaram as mulheres da Colméia a participar do curso “Mulher e Cidadania”. Nas narrativas dessas mulheres, tornou-se presente a necessidade de aprender, adquirir saberes e conhecimentos ou aprofundá-los, o que podemos perceber nas seguintes falas: *Vim pra aprender várias coisas* (Ana, 23 anos); *Eu vim pra aprender, porque têm muitas coisas que a gente não sabe* (Adriana, 43 anos); *Vim pra aprender pra ensinar as minhas colegas* (Gabriela, 60 anos); *Vim pra aprender pra ensinar para os meus filhos* (Cintia, 45 anos). A partir dessas falas, é

possível perceber que elas entendem a escola como um espaço de novas aprendizagens, de diferentes conhecimentos e saberes pertinentes para suas vidas, saberes esses que são validados e legitimados social e culturalmente. Além disso, percebemos o desejo e a necessidade de aprender, como se esses aspectos lhes conferissem o *status* de pertencimento a determinado grupo social. Também emergiu, de forma unânime, nas falas e comentários, a concepção do curso como um espaço de socialização, onde elas encontram as amigas e esquecem os problemas do dia a dia, como refere uma das integrantes: *A gente encontra com as amigas, ri, se diverte e aprende* (Roberta).

### **Tecendo algumas considerações finais**

O curso “Mulher e Cidadania” propiciou a constituição de um grupo de interlocutores, que, através das suas narrativas, compartilharam, problematizaram e (re)construíram alguns significados a respeito de suas histórias de vida. As narrativas apresentadas evidenciam o quanto o curso foi significativo para essas mulheres, uma vez que elas tiveram a oportunidade de expressar suas vivências, sentimentos e opiniões, bem como estreitar os laços de amizade.

Este estudo possibilitou-nos perceber que os motivos pelos quais algumas mulheres não tiveram acesso à escola ou os motivos que impossibilitaram a continuação dos seus estudos foram atravessados pelas representações naturalizadas de gênero, que partem do pressuposto de que a função “natural” da mulher é cuidar da casa, filhos e marido, e que, para tanto, estudar se torna inviável e/ou não é necessário. Também evidenciou que essas mulheres estão sendo interpeladas pelos discursos que enfatizam a educação escolarizada como capaz de transformar a vida das pessoas através do conhecimento adquirido e da inserção social.

Nesse sentido, ao analisar as narrativas apresentadas, buscamos discutir e problematizar alguns discursos e práticas socioculturais que, ao transitarem e se correlacionarem no âmbito social, estiveram e estão implicados na constituição das mulheres da Colméia, ensinando-lhes modos de ser, agir e interpretar as coisas do mundo.

Para finalizar, é possível que o processo de contar e ouvir histórias tenha criado condições para essas mulheres (re)pensarem as suas vivências escolares ou a ausência delas, como também os sentidos atribuídos à educação, possibilitando desnaturalizar os significados atribuídos tanto às experiências vividas quanto aos entendimentos acerca da educação. Assim, se, por um lado, ao contarmos e ouvirmos histórias,

corremos o risco de fixar os significados e as identidades hegemônicas; por outro, ao tomarmos as histórias como textos abertos que podem ser modificados, quando se tornam objetos de nossas análises, criamos condições para que elas sejam contestadas, questionadas e, talvez, desconstruídas e subvertidas (RIBEIRO, 2002).

## REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério de Desenvolvimento Social. *Programa Bolsa Família*. Brasília, 2006. Disponível em: <<http://www.mds.gov.br/bolsafamilia>>. Acesso em: 18 dez. 2006.
- COSTA, Marisa Vorraber. A escola rouba a cena. In: \_\_\_\_\_ (Org). *A escola tem futuro?* Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p.11-22.
- \_\_\_\_\_. Estudos Culturais – para além das fronteiras disciplinares. In: \_\_\_\_\_. (Org.). *Estudos Culturais em educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema,...* Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2004. p. 13-36.
- DEL PRIORE, Mary. *História das mulheres no Brasil*. 7.ed. São Paulo: Contexto, 2004.
- FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1995a.
- \_\_\_\_\_. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, Hubert L. e RABINOW, Paul. *Michel Foucault - Uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995b. p. 231-249.
- \_\_\_\_\_. *História da sexualidade I: a vontade de saber*. Rio de Janeiro: Graal, 2003a.
- \_\_\_\_\_. *Ditos & Escritos IV: estratégia, poder-saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003b.
- \_\_\_\_\_. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 2006a.
- \_\_\_\_\_. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. 31. ed. Petrópolis: Vozes, 2006b.
- GATTI, Bernardete Angelina. *Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas*. Brasília: Líber Livro, 2005.
- HADDAD, Sérgio e DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de Jovens e Adultos. *Revista Brasileira de Educação*, n. 14, p. 108-130, maio/ago. 2000.

HALL, Stuart. The Work of Representation. In: \_\_\_\_\_ (Org.) *Representation. Cultural Representations and Signifying Practices*. Sage/Open University: London/Thousand Oaks/New Delhi, 1997.

LARROSA, Jorge. Narrativa, identidade y desidentificación. In: \_\_\_\_\_. *La experiencia de la lectura*. Barcelona: Laertes, 1996. p. 461-482.

\_\_\_\_\_. Tecnologias do Eu e educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 35-86.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes et al. *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001a. p.7-35.

\_\_\_\_\_. Sexualidade e gênero na escola. In: BRAUN, Maria C. *A educação em tempos de globalização*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001b. p. 69-73.

\_\_\_\_\_. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

MEYER, Dagmar Estermann. Gênero e educação: teoria e política. In: LOURO, Guacira Lopes et al. *Corpo, Gênero e Sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. Rio de Janeiro: Vozes, 2003a. p. 9-27.

\_\_\_\_\_. Educação, saúde e modos de inscrever uma forma de maternidade nos corpos femininos. *Revista Movimento*, Porto Alegre, v. 9, n. 3, p. 33-58, set./dez. 2003b.

MORAES, Marcia. *Ser humana: quando a mulher está em discussão*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

MURARO, Rose Marie. *A mulher no terceiro Milênio*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1992.

NELSON, Cary; TREICHLER, Paula A. e GROSSBERG, Lawrence. Estudos Culturais: uma introdução. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. 6. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2005. p. 7-38.

PERROT, Michelle. *Minha história das mulheres*. São Paulo: Contexto, 2007.

RIBEIRO, Arilda Ines Miranda. Mulheres educadas na colônia. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira et al. (Org.). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 79-94.

RIBEIRO, Paula Regina Costa. *Inscrevendo a sexualidade: discursos e práticas de professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental*. 2002. 125f. Tese – Doutorado em Ciências Biológicas (Bioquímica), Instituto de Ciências Básicas da Saúde, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

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

SOUZA, Nádya Geisa Silveira de. *Que corpo é esse? O corpo na família, mídia, escola, saúde...* 2001. 164f. Tese – Doutorado em Bioquímica, Instituto de Ciências Básicas da Saúde, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

SWAIN, Tania Navarro. A invenção do corpo feminino... *Revista da Pós-Graduação em História da UnB*, v. 8, n. 1/2, p. 47-84. 2000.

TUPPY, Maria Isabel Nogueira e ARRUDA, Nanci Cestaro Dias de. Escolaridade, inserção profissional e imaginário social. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 30, n. 1, p. 185-200, jan./jun. 2005.

---

---

**Fabiane Ferreira da Silva** - mestre em Educação em Ciências pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul e integrante do Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola da Universidade Federal do Rio Grande. Atualmente é doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências da Universidade Federal do Rio Grande. Organizou o livro "Sexualidade e Escola: compartilhando saberes e experiências".

E-mail: fabiquimica23@yahoo.com.br

**Paula Regina Costa Ribeiro** - doutora em Ciências Biológicas pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, professora do Instituto de Educação e do PPG em Educação em Ciências e Educação Ambiental da Universidade Federal do Rio Grande. É líder do Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola da FURG.

E-mail: pribeiro@vetorial.net

---

---

Submetido em: janeiro de 2008 | Aceito em: agosto de 2009