

CURRÍCULO, GÊNERO E ENSINO: AS DEMARCAÇÕES DE GÊNERO POR MEIO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR EM GUARAPUAVA – PR (1971-1983)

JORGE LUIZ ZALUSKI

Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), Florianópolis, Santa Catarina, Brasil

RESUMO: O presente trabalho pretende realizar uma investigação histórica sobre as propostas curriculares elaboradas na Escola Ana Vanda Bassara, durante os anos de 1971-1983, em Guarapuava-PR, com o objetivo de compreender como a instituição interpretou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº. 5.692/71, em vigor durante o período pesquisado. A análise conta com o aporte teórico de Joan Scott (1995), que fornece subsídios para a compreensão e uso do gênero como categoria de análise. Entre as fontes selecionadas estão o currículo, livros-ata e legislação. Acredita-se que, com o uso da categoria gênero, é possível compreender parte das tensões socioculturais do período, e como a escola, inserida em um espaço instituído por meio das diferenças e desigualdades de gênero, contribuiu para o reforço de tais assimetrias.

PALAVRAS-CHAVE: Currículo. Ensino. Gênero. Legislação.

Para Guacira Lopes Louro (2012), a escola é um espaço generificado e deve ser revisto. A autora afirma que o espaço, currículos e demais práticas escolares, foram constituídas historicamente com base nas diferenças binárias de gênero, e mantiveram-se como reguladores servindo para fortalecer as diferenças de gênero. Logo, em meio a esse agenciamento, a educação escolar impôs modos de ser homem ou mulher socialmente. Partindo dessa problemática, este texto tem como objetivo, mediante a análise de livros-atas, registros de matrículas, currículo e legislações vigentes no período de 1971-1983, compreender os interesses das propostas educacionais da Escola Ana Vanda Bassara, em Guarapuava-PR, nos referidos anos, com a finalidade de perceber como as diferenças de gênero foram utilizadas como norteadoras na composição curricular durante o período observado. Acredita-se que, ao investigar as propostas dessa escola, seja possível compreender parte das discussões nacionais sobre o ensino.

O historiador Jacques Le Goff (2003) nos informa a necessidade de perceber a produção das fontes utilizadas na pesquisa. Para ele, o “[...] documento não é qualquer coisa que fica por conta do passado, é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de forças que aí detinham o poder” (LE GOFF, 2003, p. 536). Mediante a análise documental, cabe, através desta investigação, perceber e compreender quais os interesses, objetivos e relações de poder existentes, quem as produziu e para quem foram

produzidas, e principalmente como a categoria gênero perpassa essas elaborações sobre o ensino.

Outra noção conceitual importante para essa investigação diz respeito às representações e práticas apresentadas por Roger Chartier (2002). O autor destaca que as representações “[...] são sempre determinadas pelos interesses de grupo que as forjam” (CHARTIER, 2002, p. 17). Destaca a necessidade de analisar o sistema de ensino, seja na legislação ou no currículo, correspondendo a uma realidade social construída de forma hierárquica, pois, segundo Chartier, “[...] as percepções do social não são de forma alguma discursos neutros: produzem estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas) que tendem a impor uma autoridade à custa de outros” (CHARTIER, 2002, p. 17). Compreende-se que tanto a legislação quanto a escola são espaços onde existem diversos discursos de poder, os quais possuem legitimidade perante as pessoas, ensejando suas práticas. Nesta construção do real, é possível observar como a instituição escolar foi pensada de modo a representar uma realidade social planejada e também como o currículo elaborado e colocado em prática vai ao encontro da representação desta sociedade.

Além de evidenciar a necessidade de perceber as relações de força existentes na produção das fontes, e, de que estas apresentam enunciados de como deveriam ser as relações entre homens e mulheres na sociedade, a utilização do gênero como categoria de análise torna-se fundamental para analisar os interesses educacionais e a naturalização de valores construídos em torno de um corpo sexuado. Para tanto, compreende-se, tal como Joan Scott (1995), que “[...] o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseado nas diferenças percebidas entre os sexos” (SCOTT, 1995, p. 21). Diante das colocações da autora, busca-se compreender como a legislação, escola e currículo, organizados com base na percepção sobre os sexos, contêm discursos focados na manutenção da diferenciação e desigualdade entre os corpos. Importante lembrar que, conforme a autora, um dos primeiros apontamentos sobre a utilização do gênero entre as feministas, aparece como “[...] uma rejeição ao determinismo biológico implícito no uso de termos como "sexo" ou "diferença sexual” (SCOTT, 1995, p.03). Scott amplia essa percepção afirmando que “O uso do “gênero” coloca a ênfase sobre todo um sistema de relações que pode incluir o sexo, mas que não é diretamente determinado pelo sexo nem determina diretamente a sexualidade” (SCOTT, 1995, p.07). Na educação, quando essas diferenças já estão instituídas socialmente, contribuem para a manutenção de relações excludentes. Diante disso, faz-se necessário perceber como o gênero, além de ser construído socialmente, legitima e organiza a sociedade, pautada em um simbolismo marcado na percepção dos corpos sexuados.

No que corresponde à história da educação, mais precisamente nas legislações que estruturaram o sistema de ensino brasileiro até a década de 1960, o ensino foi regulamentado pelas Leis Orgânicas de Ensino de 1942. Com base nas propostas dessa legislação, meninos e meninas, homens e mulheres, deveriam ter uma educação diferenciada, seja nas propostas curriculares, com educação militar para os meninos/homens, e educação para o lar para as meninas/mulheres. Uma educação sexista de forma explícita, que se completava ainda na proibição de mesclar turmas, sendo obrigatórias salas ou até mesmo instituições inteiras para dividir os/as estudantes, com base nas distinções corporais.

ZALUSKI, J. L.

Em outro momento, com grandes manifestações, principalmente advindas do movimento feminista, em busca de igualdades educacionais e maiores oportunidades frente à desigualdade em que viviam, a partir das propostas da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº. 4.024, de 20 de dezembro de 1961, ao menos a lei não impôs que tais diferenças fossem seguidas. Posterior a essa legislação, em meio ao regime da ditadura civil-militar e a várias discussões sobre reformas universitárias, crescimento econômico, qualificação profissional, e discursos de modernidade que assolavam o país, a promulgação da LDB 5692/71, tornou obrigatório o ensino técnico, que representou um novo projeto de Brasil a ser alcançado. Essa medida perdurou até 1983, quando abriu para a possibilidade de escolha em formação técnica ou não, sendo esse o marco temporal que delimita esta pesquisa. Para Maria José de Rezende, “[...] era visível que o regime objetivava travar uma verdadeira batalha de doutrinação para convencer a população de que os seus métodos, ações, medidas, objetivos e desígnios se consubstanciavam com os anseios da grande maioria da população” (REZENDE, 2013, p. 44).

Segundo Otaíza Romanelli (1998), entre as propostas estabelecidas pela LDB de 1971 estava a formação tecnicista para os cursos de 2º Grau, com o objetivo de qualificar as pessoas profissionalmente e inseri-las no mercado de trabalho, o que de algum modo diminuiria a procura pelos cursos universitários (ROMANELLI, 1998). Essa legislação traz em seu artigo 5º: “[...] terá o objetivo de sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho, no ensino de 1º grau” (BRASIL, 1971), definindo, dessa forma, o que deveria ser ensinado aos/as estudantes. Ou seja, tais normativas, mesmo que propusessem uma formação para atender as necessidades locais (estados e cidades), impunham a elaboração de um currículo baseado nos interesses do Estado, em acompanhar e/ou dar continuidade ao chamado desenvolvimento nacional.

Para Tomaz Tadeu da Silva (2011), a elaboração do currículo escolar não se baseia apenas na construção científica. Segundo o autor:

As narrativas contidas no currículo, explícita ou implicitamente, corporificam noções particulares sobre o conhecimento, sobre formas de organização da sociedade, sobre os diferentes grupos sociais. Elas dizem qual conhecimento é científico é legítimo e qual é ilegítimo, [...], o que é certo e o que é errado, o que é moral e o que é imoral, o que é bom e o que é mau, o que é belo e o que é feio, quais vozes são autorizadas e quais não são (SILVA, 2011, p.187).

Construído em meio às relações de poder, o currículo legitima um saber autorizado. Compreende-se o currículo como um elemento a ser praticado em todo o ambiente escolar. Está permeado por hierarquias, relações e diferenciações de gênero que já estão incorporadas nos/as professores/as, funcionários/as e estudantes; que marcam e redefinem os corpos, por ele atingido. Como destaca Silva (2011, p. 187), “[...] o poder está inscrito no interior do currículo”. É ele que irá selecionar o que deve e o que não deve ser realizado na escola. Ao observar as relações de poder hierárquicas existentes na produção e cumprimento do currículo, Silva (2011, p. 188) destaca que “[...] as políticas curriculares, como texto, como discurso são, no mínimo, um importante elemento simbólico do projeto social dos grupos no poder. O currículo estabelece diferenças, constrói hierarquias, produz identidades”. Para esse pesquisador, a elaboração de propostas curriculares não é pautada pelas necessidades específicas das escolas. As disciplinas, a carga horária, os conteúdos, distribuição de turmas, períodos, e

diferenciação com base no sexo, vão ao encontro de outras formas de exclusão e relações de poder, existentes tanto na sociedade como na própria relação hierárquica dentro da escola. O currículo surge no entremeio dessas relações e visa a construção e/ou reprodução das hierarquias, delineando a organização e/ou fortalecimento de uma cultura escolar. Ainda conforme Silva (2001), destaco que o currículo:

[...] em uma posição estratégica nessas reformas precisamente porque o currículo é o espaço onde se concentram e se desdobram as lutas em torno dos diferentes significados sobre o social e sobre o político. É por meio do currículo conhecido como elemento discursivo da política educacional, que os diferentes grupos sociais, especialmente os dominantes, expressam sua visão de mundo, seu projeto social, sua “verdade” (SILVA, 2001, p. 21).

Diante disso, reitera-se o posicionamento apresentado pela LDB de 1971, de que o currículo fosse elaborado para atender a formação para o trabalho, justamente em meio aos discursos de desenvolvimento e modernização existentes na época. Tais relações de poder manifestavam-se como forma de garantir o desenvolvimento econômico e qualificar pessoas para a mão de obra sendo atendida por meio de uma educação técnica (BRASIL, 1971).

Mediante tais propostas, a equipe de cada escola deveria adequar-se para atender as exigências da LDB de 1971. Isso fez todas as instituições realizarem novas reformulações curriculares. No Paraná, com um processo de implantação bastante lento, a reforma curricular passou a ter um debate mais contundente a partir de 1976, por meio de diversos encontros educacionais organizados com o objetivo de realizar as devidas reformulações. Diante da parceria entre o governo do Estado, Fundação Educacional do Estado do Paraná (FUNDEPAR), Universidade Federal do Paraná (UFPR), e o Centro de Treinamento do Magistério do Estado do Paraná (CETEPAR), mais escolas passaram a adequar-se às propostas da LDB de 1971.

As escolas paranaenses paulatinamente passaram a fornecer a educação voltada ao desenvolvimento das aptidões e formação técnica para qualificação profissional em diferentes áreas de atuação. Todavia, a lentidão da política estadual parece ter sido um dos motivos para que o ainda chamado Grupo Escolar Rui Barbosa, com oferta do ensino fundamental I e II, e posteriormente com toda a reestruturação e construção de um novo espaço, onde passou a funcionar como Escola Ana Vanda Bassara, em 1979, tenha levado alguns anos para adequar-se às propostas da LDB de 1971. Momento esse que desmembrou-se e passou a atender apenas o ensino fundamental II (ZALUSKI, 2017). Diante dos livros denominados Atas de Notas dos anos de 1974 e 1975, observa-se que foram organizadas as disciplinas da 5ª e 6ª série em grupos, sendo eles, “Comunicação e expressão com três disciplinas, Integração Social e Ciências”. Com pouca variação de disciplinas, o grupo Comunicação e Expressão ofertava: “Português, Educação artística e Educação física” (LIVRO ATA DE NOTAS 1974-1975).

No ano de 1974, momento em que foram ofertadas as primeiras turmas de 7ª série divididas por sexo, passaram a ter disciplinas voltadas para a qualificação profissional através de duas novas disciplinas, importantes para essa pesquisa: “Técnicas Comerciais, e, Educação para o Lar”, as quais passaram a integrar a formação de 7ª série daquele ano,

ZALUSKI, J. L.

e a partir do próximo passou a integrar a grade curricular da 8ª série. Conforme análise dos livros ata de notas entre 1974 a 1983 é possível observar composição das turmas. Importante destacar que a instituição manteve a divisão e oferta das disciplinas com base nas diferenças de gênero, sendo que “Técnicas Comerciais” era ministrada para as turmas masculinas e, “Educação para o Lar” para as turmas femininas. (LIVRO ATA DE NOTAS 1974 a 1983). Tais medidas, além de reforçarem as marcações de gênero, completam ainda tal separação na percepção entre público e privado, uma vez que a preparação para o trabalho repete a dicotomia lar/feminino *versus* rua/masculino. A educação oferecida às turmas masculinas, em tese, daria maior oportunidade para os futuros rapazes ingressarem em diferentes setores do comércio, facilitando o seu acesso à vida pública e ao mercado de trabalho. Para as estudantes das turmas femininas, existe a vontade de fixá-las na vida privada. Ou seja, os corpos, percebidos como masculino e feminino, são espaço de confronto, disputa e hierarquia, em que o moderno currículo escolar, recém-construído, insistia na demarcação de espaços, habilidades e atribuições, capacitando ou incapacitando para a vida pública.

Como já apontado, destoando da LDB de 1971, a escola optou pela manutenção da divisão das turmas por sexo. Mergulhadas em concepções de distinções e desigualdades de gênero, percebe-se que permaneceu fortemente nos/as educadores/as como resquícios da Lei Orgânica do Ensino Industrial, Lei 4.73/42, a qual instituiu o ensino doméstico para os corpos percebidos como femininos. A reprodução de tais valores, expostos através da elaboração das disciplinas citadas, torna possível perceber que tanto a organização das turmas como o que deveria ser ensinado a elas, permaneceu nas relações hierárquicas e de poder que agiram de formas distintas na educação daquelas/es estudantes. Em um novo contexto, foi dada atenção especial para instruir as estudantes para tornarem-se donas de casa.

Em meio à divisão, seleção e diferenciação entre os corpos e atividades ditas públicas e privadas, desde 1975, como parte curricular da 8ª série, havia a disciplina de Organização Social e Política do Brasil (OSP/B). Maria do Carmo Martins (2014) destaca que esta disciplina foi desenvolvida de modo a fazer com que os/as alunos/as percebessem a importância de um Estado regido pela ditadura. Para a autora, “[...] aos estudantes, tornava-se imperativo que compreendessem a obediência às regras e o conhecimento mínimo sobre a estrutura do Estado como elementos para uma tomada de consciência desses direitos e deveres” (MARTINS, 2014, p. 44). Ainda segundo a autora, “é possível ver, em momentos significativos como os da reforma educacional da ditadura militar, a definição de novos campos de conhecimento sendo forjados pelo currículo” (MARTINS, 2003, p. 164).

Essa medida, além das demais já discutidas, faz parte da reorganização do currículo da instituição escolar para atender a LDB de 1971. Essas propostas vinham ao encontro de um estudo da sociedade pautado pela valorização patriótica, na formação para o trabalho e manutenção do modelo de ordem social, principalmente no que se refere à família. Com o crescimento de matrículas, interesses curriculares e a necessidade de reformas na estrutura física, em 1977 a instituição identificada como Rui Barbosa passou a funcionar em um novo espaço, fixando-se nele a partir de junho de 1979, com o nome de Escola Ana Vanda Bassara, em homenagem à primeira diretora, passando a ofertar apenas o ensino fundamental de 5º a 8º séries (ZALUSKI, 2017).

No arquivo da Escola Ana Vanda Bassara, o documento intitulado “Lista de disciplinas” com data de junho de 1982, foi registrado uma relação das disciplinas ofertadas a partir do ano de 1972. Com base nos registros, foi elaborada a seguinte tabela:

TABELA 01: Disciplinas ofertadas a partir da LDB 5.692/71

Disciplinas ofertadas	
1972 - 1973	Português, Matemática, Estudos Sociais.
1974 - 1975	Técnicas Comerciais, Educação para o Lar.
1976 - 1977- 1978	Técnicas Agrícolas, Técnicas Industriais, Técnicas comerciais, Educação para o lar.
1979	Técnicas Agrícolas, Técnicas Industriais, Técnicas comerciais e de serviços.
1980-1982.	Técnicas Agrícolas, Técnicas Industriais/Indústria Caseira, Técnicas comerciais.

FONTE: Demonstrativo de matrículas ofertadas pela Escola Ana Vanda Bassara 1972-1982.

Conforme análise da tabela, é possível identificar que existiu a inserção de novas disciplinas no decorrer da década de 1970, o que exigiu a reconfiguração curricular e a distribuição entre as séries. A partir de 1976, essa relação nos indica a existência da disciplina de “Técnicas Agrícolas”, para 5ª séries; “Técnicas Industriais”, para 6ª séries; “Técnicas Comerciais”, para 7ª série; e “Educação para o Lar”, na 8ª série.

As mudanças ocorridas no currículo do Grupo Escolar Rui Barbosa e da cultura escolar na então Escola Ana Vanda Bassara, construída lentamente, se coadunavam aos debates do governo do estado, junto a demais instituições que procuravam reformular o ensino do Estado, a partir das propostas da LDB de 1971. Observa-se que em Guarapuava, especialmente na Escola Ana Vanda Bassara, mesmo quando ainda denominada Escola Rui Barbosa, os debates intensificaram-se apenas em 1978. Nos registros do livro Ata de Visitas da instituição desse ano, constam 08 páginas referentes a visitas de supervisão da 25ª I.R.E, em encontros que visavam o debate sobre o currículo, métodos avaliativos, elaboração da supervisão escolar e planos de atividades.

As reformulações curriculares para atender a LDB de 1971, principalmente as realizadas pela Escola Ana Vanda Bassara, ocorreram de forma gradativa. Tais propostas estavam envoltas na cultura escolar. Cultura essa que via como necessária a divisão de turmas com base no sexo, e mantinha a preocupação em distinguir qual conhecimento seria necessário para os/as estudantes, com base nas distinções corporais.

Ainda em relação à Tabela 01, percebe-se que o currículo adotado pela Escola Ana Vanda Bassara em 1979, tinha pouca variação nas disciplinas voltadas à formação técnica. Nesse momento, a disciplina chamada “Educação para o Lar” não constava mais no quadro de disciplinas, e a disciplina de “Técnicas Comerciais” havia sido reformulada. Através destas alterações, tanto as turmas femininas quanto as masculinas passariam a receber a mesma instrução. Dessa forma, entre 1971 e 1983, a equipe da Escola Ana Vanda Bassara buscou fazer com que as práticas desenvolvidas na instituição estivessem adaptadas à LDB de 1971. Logo, o currículo elaborado em 1980 foi o que mais se

ZALUSKI, J. L.

aproximou das propostas da LDB de 1971 e das conquistas obtidas pelas mulheres ao longo do século XX.

Reitera-se que após os vários encontros e mudanças provocadas para atender a LDB de 1971, e demais regulamentos relativos à educação escolar durante a década de 1970, um novo currículo foi elaborado para atender o ano de 1980 e levado a cabo pela instituição durante os próximos anos. Conforme documento fornecido pela Escola Ana Vanda Bassara, denominado "Grade curricular ensino de 1º grau":

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE ENSINO DE PRIMEIRO GRAU

ESCOLA ANA VANDA BASSARA - RUA DO 1º GRAU
NOME DO ESTABELECIMENTO

GUARAPUAVA - GUARAPUAVA 25 P.R.E.
LOCALIDADE - MUNICÍPIO

GRADE CURRICULAR
ENSINO DE 1º GRAU

ANO LETIVO DE 19 81

	MATERIAS	CONTEUDOS ESPECIFICOS	1ª e 4ª SÉRIE	DIURNO				NOTURNO				
				1º	2º	3º	4º	1º	2º	3º	4º	
NÚCLEO COMUM	COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO	LÍNGUA PORTUGUESA	770h	5	5	5	5	5	5	5	5	5
		EDUCAÇÃO ARTÍSTICA		2	2	2	2	2	2	2	2	2
		EDUCAÇÃO FÍSICA		1	1	1	1	2	2	2	2	2
NÚCLEO COMUM	ESTUDOS SOCIAIS	GEOGRAFIA	180h	1	1	1	1	1	1	1	1	1
		O.S.P.B.		1	1	1	1	1	1	1	1	1
		ED. MORAL E CÍVICA		1	1	1	1	1	1	1	1	1
NÚCLEO COMUM	CIÊNCIAS	MATEMÁTICA	210h	4	4	4	4	4	4	4	4	4
		CIÊNCIAS FÍSICAS E BIOLÓGICAS E PROGRAMAS DE SAÚDE		3	3	3	3	3	3	3	3	3
PARTEICIDATIVA	INICIAÇÃO ÀS TÉCNICAS AGRÍCOLAS	CIÊNCIAS DE FERRAGEM, LAZER, INICIAÇÃO ÀS TÉCNICAS AGRÍCOLAS		2	2	2	2	2	2	2	2	2
	INICIAÇÃO ÀS TÉCNICAS AGRÍCOLAS	PREPARO DO SOLO, PLANTIO E COLHEITA		2	1	1	1	1	1	1	1	1
	INICIAÇÃO ÀS TÉCNICAS AGRÍCOLAS	COMPOSTAGEM E LERCIÇÃO		1	1	1	1	1	1	1	1	1
	INICIAÇÃO ÀS TÉCNICAS AGRÍCOLAS	PLANTIO, COLHEITA E COMPOSTAGEM		1	1	1	1	1	1	1	1	1
	INICIAÇÃO ÀS TÉCNICAS AGRÍCOLAS	COMPOSTAGEM, DOAÇÃO DE SERVIÇOS, EQUIPAMENTOS, CUSTOS, TÁBUAS		1	1	1	1	1	1	1	1	1
TOTAL DE HORAS SEMANAIS				26	26	26	26	24	26	26	26	26
ENSINO RELIGIOSO				1	1	1	1	1	1	1	1	1

Guarapuava, 07 de Setembro de 1980.
LOCAL E DATA

Ana Bassara
ASSINATURA DO DIRETOR

Figura 01: Grade curricular da Escola Ana Vanda Bassara, (1980-1983)
Acervo: Arquivo Colégio Estadual Ana Vanda Bassara. Pasta nº 05, armário 04, prateleira 01.

O documento em destaque é uma reprodução da grade curricular do ano letivo de 1981. Mantendo a divisão estipulada pela lei, e ainda, seguindo uma composição hierárquica entre o que deveria ser ministrado, a figura 01 indica como a Escola Ana Vanda buscou atender a LDB de 1971. Conforme a organização: o núcleo comum, três subgrupos com as referidas matérias.

Comunicação e expressão, com os conteúdos de Língua portuguesa, Educação Artística e Educação Física, Estudos Sociais, com os conteúdos de História, Geografia, O.S.P.B, Educação Moral e Cívica e Ensino Religioso, e no grupo Ciências, Matemática, Ciência físicas e Biológicas e Programas de Saúde (GRADE CURRICULAR, 1981).

Destaco que Língua Portuguesa aparece como a disciplina com a maior quantidade de carga horária semanal, em toda a grade do ensino entre 5ª e 8ª séries. Depois dela, a disciplina de Matemática, e, em terceiro, Educação Física, com três aulas para o diurno e duas para o noturno. As demais disciplinas aparecem em seus núcleos com uma carga horária menor. Como por exemplo, o grupo chamado de Estudos Sociais, composto por cinco disciplinas. A carga horária total do grupo é de cinco aulas, o que fazia com que fossem ministradas no máximo uma aula por semana de cada disciplina componente do grupo.

Como componentes da parte diversificada, destinada principalmente à formação para o trabalho, o subgrupo,

Comunicação e expressão, ofertava a disciplina de língua estrangeira moderna (inglês); e, no grupo Iniciação para o Trabalho existiam outros três subgrupos, sendo eles: Iniciação às Técnicas Agrícolas, com a disciplina de Fundamentos de Horticultura e Floricultura Preparo do Solo plantio e Colheita; no grupo Iniciação às Técnicas Industriais, as disciplinas de Couro, Madeira e Eletricidade, e, Indústria Caseira; e, por fim, no grupo Iniciação às Técnicas de Comércio e Serviços as disciplinas de Comércio: noções, Agentes, Documentos, Equipamentos e Desenho Técnico (PARANÁ, 1981).

As disciplinas específicas para a formação profissional, ao mesmo tempo em que procuravam acompanhar a propagação modernização, com disciplinas voltadas à formação em áreas de atuação do meio urbano, e também atividades voltadas à agricultura, uma das maiores marcas de um Paraná ainda em processo de industrialização. A cidade de Guarapuava, em geral, e em específico os bairros próximos da escola, até a década de 1960, possuíam vestígios das atividades agrícolas, quer seja pela presença de pequenas propriedades rurais, ou até mesmo áreas mais extensas que empregavam uma agricultura mecanizada. Em relação às mulheres, a disciplina que nos interessa mais de perto, Indústria Caseira, tinha uma aula semanal nas turmas das 6ª, 7ª e 8ª séries do diurno. E, duas aulas semanais para a 7ª série e uma para a 8ª série do período noturno.

Com o interesse em evidenciar as relações de gênero presentes no currículo, destaco a segunda parte do currículo denominada de “parte diversificada”. Como informa a LDB de 1971, as disciplinas que passariam a compor a formação voltada para a “Iniciação para o Trabalho”, deveriam ser realizadas a partir das necessidades locais. Mesmo com um forte discurso de urbanização e modernização permeando a cidade como um todo, a Escola Ana Vanda, através do grupo “Iniciação às Técnicas Agrícolas”, propunha atividades voltadas ao trabalho do campo.

Por se tratar apenas de uma iniciação ao trabalho, as disciplinas de formação técnica possuíam carga horária menor em comparação com o núcleo comum. De qualquer forma, condiz às intenções da LDB de 1971, em que parte diversificada do ensino fundamental teria apenas como objetivo despertar o interesse pelas profissões. Essas

ZALUSKI, J. L.

disciplinas não eram voltadas à formação e qualificação propriamente ditas, mas eram postas como um desenvolvimento inicial à formação técnica. No Livro Ata de Exames de 1976, foi registrado durante conselho de classe que: “[...] não foram reprovados nenhum aluno, pois em iniciação para o trabalho não há reprovação” (ATA DE EXAMES, 1976, p. 12). Isso indica que a disciplina vinha sendo desenvolvida com o propósito de desenvolver a aptidão dos/as estudantes, pois a formação específica dar-se-ia no 2º grau. Porém, no mesmo livro é possível identificar que os/as estudantes ficavam em exame caso não atingissem rendimento satisfatório, mesmo estando com a aprovação já garantida. Destaco ainda que na educação escolar ofertada pela instituição, mesmo que as propostas da LDB de 1971 não buscassem distinguir a educação com base no gênero, essa escola ainda ofertou um ensino sexista, principalmente a partir de 1979, quando foram intensificados os debates sobre qual currículo deveria ser seguido.

Mesmo que a LDB de 1971 tenha apresentado a obrigatoriedade do ensino até os 14 anos, o que de certo modo levou muito mais estudantes do sexo feminino para as salas de aula, muitas práticas curriculares dificultavam uma educação voltada à igualdade de gênero. O que viria a refletir também na continuidade da formação dessas estudantes, seja no ensino técnico ou superior.

Outra mudança curricular feita na instituição ocorreu em 1980. Nesse ano foi feita a inclusão da disciplina chamada “Indústria Caseira”, em compasso à criação da Lei nº. 6.660, de 18 de junho de 1979, que apresentou a obrigatoriedade da educação para o casamento e manutenção do vínculo, para “[...] o aprimoramento do caráter, com apoio na moral, na dedicação à comunidade e à família, buscando-se o fortalecimento desta como núcleo natural e fundamental da instituiu a necessidade de educar para o casamento e manutenção do vínculo” (BRASIL, 1979), visando que as escolas de todo o país promovessem a manutenção da família e dos lugares considerados próprios ao masculino e feminino, frente a mudanças visíveis nas relações de gênero.

Mais uma vez o currículo da Escola Ana Vanda Bassara esteve sujeito a reformulações. Ofertada para as turmas femininas, a criação da disciplina de “Indústria Caseira” atendeu às propostas da lei, atribuindo ainda uma validação científica para as questões relativas à família, casamento, vida pública, privada, maternidade, dentre outras atividades organizadas em torno das relações de gênero.

A discussão sobre a família, um dos pontos de maior significação atribuídos pela lei, parece ter sido abordado em diferentes momentos na instituição. Entre elas, em uma palestra conferida às alunas de uma turma da 6ª série C, período da tarde, em 1980, que abordou questões voltadas à família, sexo e sexualidade. Diante do relatório datilografado e anexado ao livro de estágio realizado na instituição, a fala da estagiária, direcionado às estudantes, dizia que:

“Sexo”

O assunto sexo continua provocando inibições ou servindo como tema de piada para muitas pessoas, justamente pela falta de conhecimento e pela **deturpação da sexualidade**, tão disseminada pelo meio de comunicação de massa. [...] O adolescente bem orientado **jamais deixará de ser um ser em que possa desenvolver-se plenamente como ser sexuado.** [...] **O homem normal sempre se interessa por uma mulher e vice-versa.** Se o contrário acontecer gerará uma sequencia de deformações tais como: o **Lesbianismo, a masturbação, (aqui foi explicado detalhadamente cada uma das deformações)**, e como pode se evitar

as mesmas. Portanto **o adolescente que não mostra interesse pelo sexo oposto não é normal**, é preciso alertar o cuidados especiais [sic] rapidamente. Portanto uma educação sexual dada em clima de naturalidade como estamos fazendo agora assegurará em vocês o desabrochar saudável e uma perfeita personalidade (sem grifos no original) (RELATÓRIO, 1940, p. 40).

O referido relato trata de uma atividade de estágio para atender a formação da palestrante no curso de Pedagogia. A fala trata de concepções presentes na graduação da acadêmica feita na Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Guarapuava (FAFIG).

Alicia Mariani da Silva (2012), ao analisar o Serviço de Orientação Educacional (SOE) no Colégio Estadual do Paraná, entre 1971-1975, identificou que suas propostas foram elaboradas através de manuais da Escola Superior de Guerra (ESG), junto ao interesse em atender a LDB de 1971. Para a autora, “[...] a indicação de um caminho (a orientação) oferecida pelo SOE extrapolava o ambiente escolar ao querer que o aluno fosse conduzido às escolhas conscientes, em seus estudos, amizades, postura e função na sociedade” (SILVA, 2012, p. 48).

Não deixa de ser importante apontar nesse discurso a vontade de que as relações entre as pessoas do sexo oposto deveriam ser um destino e encaradas como naturais, onde sexo e sexualidade são vistos como correspondentes a mesma definição. Conforme Louro (2012, p.11), “[...] as possibilidades da sexualidade – das formas de expressar os desejos e prazeres – também são sempre socialmente estabelecidos e codificados”. Através de tal percepção sobre sexo e sexualidade, a escola propunha estabelecer normas e reforçar a suposição de uma sexualidade vista como normal entre os sexos opostos. Aqueles/as que quisessem ou tivessem o interesse em relacionar-se com as pessoas do mesmo sexo, seriam desviantes, e estariam sendo contrários/as à natureza. Para Louro, “[...] na escola, pela afirmação ou pelo silenciamento, nos espaços reconhecidos e públicos ou nos cantos escondidos e privados, é exercida uma pedagogia da sexualidade, legitimando determinadas identidades e práticas sexuais, reprimindo e marginalizando outras” (LOURO, 2012, p.30). Ou ainda, como nos indica Danilo Araújo de Oliveira, (2015) “[...] a escolarização dos corpos ainda passa pela negação do desejo e das diversas representações que o corpo pode exercer” (OLIVEIRA, 2015, 269).

Mediante as observações nesta pesquisa, pode-se afirmar que sexo e sexualidade, chegaram de forma mais intensa nas escolas do Brasil no século XX. Não como forma de silenciar, calar e reprimir, mas como Foucault (2008) nos indica:

[...] cumpre falar do sexo como de uma coisa que não se deve simplesmente condenar ou tolerar mas gerir, inserir em sistemas de utilidade, regular para o bem de todos, fazer funcionar segundo um padrão ótimo. O sexo não se julga apenas, administra-se (FOUCAULT, 2008, p. 27).

Reintegro as colocações do autor, ao perceber que a escola, além de realizar a fala para as estudantes, propunha ainda que dessem continuidade sobre as discussões, falando sobre o assunto em casa. Como lembra Foucault (2008, p. 27), “[...] que não seja ordenada em função da demarcação entre o lícito e o ilícito”, mas sim, que seja regulado, praticado e não afastado e tratado como piada. Questões estas que o relatório da

ZALUSKI, J. L.

estagiária deixa explícito: a escola como espaço autorizado a falar, pronunciar, e não reprimir. Saber sobre sexo e regular-se, não se afastar dele, mas agenciar-se. A família, em meio a essas discussões, aparece como instrumentalizadora, para regular o sexo e sexualidade dos/as estudantes. Conforme Silvia Fávero Arend (2013), a família passou por uma nova ressignificação, onde a instituição de direitos sociais contribui para a reorganização familiar, que passou a ser composta por laços consanguíneos e de afetividade entre esposo, esposa e filhos/as. Foi atribuída à família o dever de zelar pelos/as filhos/as. (ARENDA, 2013)

A deturpação disseminada pela mídia, mencionada no relatório da estagiária, ao mesmo tempo se refere a manifestações em defesa de liberdade sexual e a incômoda presença do Movimento Feminista da época, o que leva a refletir sobre o que Foucault chama de “sexualidades múltiplas, fragmentárias e móveis” (FOUCAULT, 2008, p. 46). A sociedade fala sobre sexo e sexualidade em diferentes espaços e de diferentes formas, não as reprime, apenas indica como os sujeitos, nessa vontade de saber sobre, devem internalizar, regular sua sexualidade, seus prazeres nas razões de ser. A escola em questão está permeada por essas sexualidades, tanto na distribuição das salas, na divisão dos banheiros, no currículo, nas relações entre os/as estudantes, professores/as e funcionários/as. Assim, mediante o posicionamento de Foucault (2008, p. 47), “[...] não fixa fronteiras para a sexualidade, provoca suas diversas formas, seguindo-as através de linhas de penetração infinitas”.

E é por esse corpo ser maleável, corrigível, manipulável, sujeito a transformações, que a palestra proferida às alunas da 6ª série propunha uma normatização do sexo e sexualidade, que uma vez não cumprida, traria às estudantes perigosos caminhos. Segundo Louro (2013, p. 49), “[...] quem é marcado como diferente, como currículos e outras instâncias pedagógicas representam os sujeitos, que possibilidades, destinos e restrições a sociedade lhes atribui”.

Como uma forma de orientar as meninas a seguirem uma sexualidade vista como normal, e ainda, de que esta sexualidade desenvolver-se-ia naturalmente em busca do sexo oposto, a intenção da fala direcionada a elas era regular, construir normas em um corpo perigoso, posto que sujeito a mudanças. Assim, ao acusarem a homossexualidade e a masturbação como maléfica, desviante e anormal, buscam impor valores aos corpos e atitudes. Conforme Ilze Zirbel (2007), essa busca incessante em normatizar os corpos e sexualidade ocorreu como resposta dos movimentos contestatórios realizados nas décadas anteriores, entre eles os movimentos feministas e de mulheres, e ainda a contracultura também desenvolvida no Brasil, e que entre suas pautas questionavam uma norma familiar burguesa (ZIRBEL, 2007). Para Rachel D’amico Nardelli, junto ao movimento negro, esses grupos “lutavam para a politização da questão homossexual” (NARDELLI, 2013, p. 26). Logo, tais ações contribuíram para o desenvolvimento do movimento homossexual brasileiro, o qual fez também com que fossem ampliadas as discussões contrárias à homossexualidade.

O sexo apresentado às alunas era algo a ser feito para a “multiplicação do homem”, ou seja, quando praticado, não deveria ser realizado por prazer, mas para atender aos interesses em ampliar a família com filhos/as. Pontos esses que eram reforçados ainda através do criacionismo e a composição familiar pautada na Igreja Católica, a posicionamentos da ESG, patriarcado, dentre outras instituições e lugares que buscavam instituir a família nuclear como norma. Reproduzindo também a ideia de que a

mulher complementar o homem e vice-versa, nas mais diversas situações cotidianas. Como nos indica Adla Betsaida Teixeira (2010, p. 48), “[...] homens e mulheres são diferenciados, identificados como complementares anatômico e fisiologicamente, alocados em espaços e papéis sociais distintos, padronizados segundo suas maneiras de relacionarem entre si”.

A fala atribuída às estudantes da 6ª série representa apenas uma das várias pedagogias da sexualidade existentes na Escola Ana Vanda Bassara, tendo em vista a organização das turmas e distribuição etária, e também corresponde a uma educação para a sexualidade. Ao falarem sobre sexo e sexualidade, se legitima e constrói a normatividade impostas sobre estas pedagogias. O cuidado em separar as turmas por gênero, quando ingressantes na 5ª série, a partir dos 11 anos, indica que a partir dessa idade os corpos deveriam ser preparados, selecionados, divididos e corrigidos para a organização de uma sociedade pautada na heteronormatividade. A Escola Ana Vanda Bassara, através de organização curricular e demais pedagogias, vinha cumprindo essa função, agindo nos corpos dos/as estudantes e (re)significando seus comportamentos, gestos e atitudes, na medida em que recebiam tais ensinamentos.

Em meio às reivindicações sociais em busca de melhores oportunidades educacionais, com uma divisão bastante conservadora, a conquista desses espaços não solucionou outros problemas relativos às desigualdades de gênero. Pois, a educação escolar, uma das maiores formas de fazer com que as mulheres garantissem uma educação igualitária, desde a infância até a fase adulta, foi interpretada de diferentes maneiras. Ao organizar tanto o currículo como outras práticas pedagógicas, a Escola Ana Vanda Bassara contribuiu para marcar as fronteiras do corpo e gênero, e com base nessas distinções, onde esses corpos significados por gênero poderiam circular e fazer. Seja na escola, casa e/ou trabalho, a interpretação feita pela equipe da instituição carregava, no início da década de 1980, uma concepção conservadora para atender a suposta modernidade que se avizinhava. Compreende-se que o sistema de ensino possui forte influência nas relações de gênero. A organização realizada a partir de corpos sexuados permite perceber como a educação escolar age nesses corpos. Corpos que recebem significados, símbolos, marcas, que são espaços de confronto, disputas, e, quando impostos, modos de comportar-se e existir, propõe a continuidade da organização social estabelecida através da percepção entre os corpos com base nas diferenças de gênero.

Artigo recebido em: 25/08/2017

Aprovado para publicação em: 07/12/2017

CURRICULUM, GENDER AND TEACHING: GENDER DEMARCATIONS THROUGH SCHOOL EDUCATION IN GUARAPUAVA – PR (1971-1983)

ABSTRACT: The present work intends to carry out a historical investigation on the curricular proposals elaborated in Ana Vanda Bassara School, during the years of 1971-1983, in Guarapuava-PR, which aims to understand how the institution interpreted the Law of Guidelines and Bases of Education no. 5,692 / 71, in force during the period under investigation. The analysis counts on the

ZALUSKI, J. L.

theoretical contribution of Joan Scott (1995), that provides subsidies for the understanding and use gender as an analysis category. Among the selected sources are the curriculum, textbooks and legislation. It is believed that with the use of the gender category, it is possible to understand part of the sociocultural tensions of the period, and how the school, inserted in a space instituted through the differences and gender inequalities, contributed to the strengthening of such asymmetries.

KEYWORDS: Curriculum. Teaching. Gender. Legislation.

CURRÍCULO, GÊNERO Y ENSEÑANZA: LAS DEMARCACIONES DE GÉNERO POR MEDIO DE LA EDUCACIÓN ESCOLAR EM GUARAPUAVA – PR (1971-1983)

RESUMEN: El presente trabajo pretende realizar una investigación histórica sobre las propuestas curriculares elaboradas en la Escuela Ana Vanda Bassara, durante los años 1971-1983, en Guarapuava-PR, con la intención de comprender cómo la institución interpretó la Ley de Directrices y Bases de la Educación nº. 5.692 / 71, en vigor durante el período de investigación. El análisis cuenta con el aporte teórico de Joan Scott (1995), que proporciona subsidios para la comprensión y uso del género como categoría de análisis. Entre las fuentes seleccionadas están el currículum, libros de actas y legislación. Se cree que, con el uso de la categoría género, es posible comprender parte de las tensiones socioculturales del período, y cómo la escuela, insertada en un espacio instituido por medio de las diferencias y desigualdades de género, ha contribuido al refuerzo de tales asimetrías.

PALABRAS CLAVE: Currículo. Enseñanza. Género. Legislación.

REFERÊNCIAS:

AREND, S. M. F. Ainda vivemos como nossos pais? Notas sobre mudanças nas famílias brasileiras de camadas médias urbanas (1989-2000). *Fronteiras*, Florianópolis, v. 21, p. 144-164, 2013.

BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação 5.692, de 11 de agosto de 1971. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em 23 jan. 2018.

CHARTIER, R. *História Cultural: Entre Práticas e Representações*. 2. ed. Algés: DIFEL, 2002.

FOUCAULT, M. *História da sexualidade 1: A vontade de saber*. 13ª. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2008.

LE GOFF, J. Documento/Monumento. In: _____. *História e Memória*. 5 ed., Campinas, SP: Editora Unicamp, 2003, p. 525-541.

LIMA, Nair Dias. Relatório de Estágio em supervisão escolar na escola Ana Vanda Bassara. 1980.

Livro ata. Livro de notas 1973, 1974, 1975, 1976, 1977, 1978, 1979, 1980, 1981. Arquivo Escola Municipal Alcindo de França Pacheco, Cx 04.

Livro ata. Ata de matrículas: 1982, 1983. Arquivo Colégio Estadual Ana Vanda Bassara, prateleira com seção diversa.

LOURO, G. L. *Gênero, Sexualidade e Educação*. Uma perspectiva pós-estruturalista. 14 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

_____. Currículo, gênero e sexualidade. O "normal", o "diferente" e o "excêntrico". In: _____. FELIPE, J.; GOELLNER, S. *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2013, p 43-53.

MARTINS, M. C. Reflexos reformistas: o ensino das humanidades na ditadura militar brasileira e as formas duvidosas de esquecer. *Educar em Revista*. Curitiba, Brasil, n. 51, jan./mar. Editora UFPR, p. 37-50, 2014.

_____. As humanidades em debate: a reformulação curricular e a criação de novas disciplinas escolares. In: OLIVEIRA, M. A T.; RANZI, S. M. F. (Orgs.). *História das disciplinas escolares no Brasil: contribuições para o debate*. Bragança Paulista: EDUSF, 2003 p. 141-169.

NARDELLI, R. D. *Sobre o direito de ser normal: Identidades normalizadas e a construção das políticas públicas de saúde para gays e lésbicas na cidade de São Paulo*. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais). 2013. 152 f. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Pinto – USP, Marília, São Paulo, 2013.

OLIVEIRA, D. A. O espaço escolar numa perspectiva de gênero. In: DIAS, A. F.; CRUZ, M. H. S. (Orgs.). *Educação e Igualdade de Gênero*. Jundiaí: Paco Editorial, 2015. p. 263-281.

PARANÁ, Grade curricular, 1981. Arquivo Colégio Estadual Ana Vanda Bassara, pasta com documentação diversa.

REZENDE, M. J. *A ditadura militar no Brasil: repressão e pretensão de legitimidade, 1964-1984*. Londrina: Eduel, 2013.

ROMANELLI, O. *História da Educação no Brasil (1930-1973)*. Petrópolis: Vozes, 20 ed., 1998.

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

SILVA, T. T. *O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

ZALUSKI, J. L.

_____. Currículo e identidade social: territórios contestados. In: _____. (org.). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. 9 ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p.185-201.

TEIXEIRA, A. B. M. Gênero e formação docente “Magistério” do gênero: impactos da vida de discentes e docentes. In: MACHADO, C. J. S.; SANTIAGO, I. M. F. L.; NUNES, M. L. S. (org.). *Gêneros e práticas culturais: desafios históricos e saberes interdisciplinares*. Campina Grande: EDUEPB, 2010. p. 35-50.

ZALUSKI, Jorge Luiz. Cidade, Bairro e Escola: contrastes de ‘modernidade’. Guarapuava-PR (1970-1980). *SOBRE ONTENS*, v. 15, p. 1-23, 2017. Disponível em: <<https://drive.google.com/file/d/1Mcdq1IbZ5Y3TAv6t0YauwtE2ZFO8ybaz/view>>. Acesso em 25 jan. 2018.

_____. Da chácara para o jardim: a separação dos/as estudantes em uma escola moderna? (Guarapuava 1971-1983). IV Encontro de História da Educação do Centro-Oeste, 2017, Campo Grande. *Anais do IV Encontro de História da Educação do Centro-Oeste - 2017*. Campo Grande: Universidade do Estado de Mato Grosso do Sul, 2017. Disponível em: <<http://eheco.com.br/index.php/lista-dos-anais-2017/>>. Acesso em 25 jan. 2018.

ZIRBEL, I. *Estudos feministas e estudos de gênero no Brasil: um debate*. Dissertação (Mestrado em Sociologia Política). 2007. 212 f. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Santa Catarina, 2007.

JORGE LUIZ ZALUSKI: Doutorando no Programa de Pós-Graduação em História da UDESC, na linha de pesquisa Culturas Políticas e Sociabilidades. Vinculado ao Laboratório de Relações de Gênero e Família (LABGEF). Mestre em História PPGH-UNICENTRO, graduado em História (2008) pela Unicentro, Ciências Sociais (2015) Faculdade Guarapuava. Possui especialização em Ensino e História da América (2010), Gestão Escolar (2010) Mídias na educação (2013) e Ensino de Sociologia (2016) pela Unicentro. Possui experiência no ensino fundamental e médio com as disciplinas de História e Sociologia, e na Graduação em EaD, como professor/tutor nos cursos de História e Sociologia, e acompanhamento pedagógico para cursos em EaD UAB/UNICENTRO.
E-mail: jorgezaluski@hotmail.com
