

**GÊNERO NA EDUCAÇÃO: PEDAGOGIAS QUE FORMAM CORPOS, SABERES E
COMPORTAMENTOS¹**

Jorge Luiz Zaluski²
Dr^a Rosemeri Moreira³

Resumo: A elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, proporcionou mudanças educacionais em todo o cenário educacional brasileiro. No entanto, algumas das medidas tomadas na legislação procuraram manter determinados padrões sociais, assim como definir e projetar expectativas de como homens e mulheres deveriam se comportar, relacionar, trabalhar, dentre outras relações consideradas naturais destinadas a determinado sexo. Diante disso, esta pesquisa utiliza de gênero como categoria de análise, a fim de observar como a LDB influenciou as relações sociais e a formação de gênero(s) durante o período em vigor. Para isso, entre os materiais utilizados para investigação, destaco um caderno simples de uma das disciplinas do período, correspondente ao ano letivo de 1982 em Guarapuava-PR, este que torna possível a percepção e análise de gênero.

Palavras chave: educação, gênero, legislação.

A Lei de Diretrizes e bases da Educação (LDB) nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, estabeleceu novas diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus. Isso fez com que surgissem mudanças em todo o cenário educacional brasileiro, além de necessidades vistas como fundamentais para o ensino, estavam medidas tomadas que buscavam atender a falta de pessoal qualificado para o trabalho, tendo em vista que neste período o país apresentava um novo discurso de modernidade, e a escola foi compreendida como um dos setores responsáveis para atender tais interesses. Tal medida teve suas mais variadas reflexões em torno da sociedade. Desta forma, a investigação histórica que perpassa pela instituição escolar, não deve estar pautada apenas em seu espaço físico, mas sim, como

¹ As reflexões apresentadas neste texto, fazem parte da pesquisa em andamento para o PPGH/UNICENTRO.

² Mestrando do Programa de Mestrado em História e Regiões – Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO) e bolsista CAPES. Graduado em História – UNICENTRO – 2008, Ciências Sociais – Faculdades Guarapuava – 2015. E-mail: jorgezaluski@hotmail.com

³ Professora do Departamento de História da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO). Possui mestrado em História pela Universidade Estadual de Maringá (UEM, 2007) e doutorado em História pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC, 2011). Atualmente pesquisa os seguintes temas: relações de gênero e as instituições armadas; teorias feministas, ecofeministas e movimentos sociais.

este sistema de ensino foi pensado historicamente, e, como todas as relações em torno do ensino, sejam elas, regimentos, leis, propostas pedagógicas, currículo, docentes, discentes, assim como hierarquias, etnia, gênero, classe social, dentre tantas outras manifestações, têm total relevância para pensar sobre o sistema educacional.

Percebemos a importância de debater sobre o ensino básico e as construções de gênero provocadas a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, LDB nº. 6.692, de 11 de agosto de 1971. Tais propostas estipuladas na legislação são possíveis de investigação não apenas pela lei e o que corresponde a sua elaboração e pretensão, mas sim, pela produção de materiais em virtude desta lei. Diante disso, este texto tem como objetivo, perceber e compreender sobre expectativas educacionais pautadas na formação de gênero através de um caderno utilizado por uma aluna matriculada na sétima série do ensino fundamental, no ano letivo de 1982 em Guarapuava – PR, ano em que a devida legislação ainda estava em vigor.

Ao fazer uma observação histórica em torno do sistema educacional, é possível perceber que a educação escolar não é algo fixo, desde as preocupações em educar crianças, jovens, adultos, idosos, homens, mulheres, dentre tantos outros, seja do ensino fundamental até o superior, suas variações ao longo do tempo expressam não apenas a disputa sobre o saber científico, mas sim como medidas ou propostas provenientes de hierarquias sociais que influenciaram e ainda se fazem presentes, na formação e organização social.

Pensar sobre estas classificações e suas relações com a educação, é perceber que o ensino também é um campo de disputas. A LDB elaborada em 1971, expressa posicionamentos que marcam disputas e jogos de interesses que tornaram-se obrigatórios para todo o sistema de ensino brasileiro. Entre um dos maiores pontos está o ensino

técnico, que entre seus interesses buscou formar pessoas para atender um mercado de trabalho especializado, características de novos discursos de modernidade presentes naquele momento. Como aponta estudo de Tomaz Tadeu Silva (2006) o currículo, legislação, dentre outras normativas educacionais, são resultantes de disputas de interesses, do qual é selecionado o que deve ou não compor as ementas e objetivos educacionais.

Pensar a educação como uma região, faz perceber-la como espaço de disputa. Como aponta Bourdieu, existem forças simbólicas que marcam o processo de construção e definição enquanto região. Assim, cabe destacar ao menos duas características essenciais para refletir sobre o termo e sua relação com o ensino. A primeira, de que são buscadas formas diferenciadas de afirmar-se e ser reconhecida enquanto ciência, característica essa que não será debatida aqui, mas se torna fundamental para perceber a ciência como um espaço de disputa. A segunda, de que muitos valores sociais são buscados ou reforçados através da ciência, e com isso foram naturalizados determinados comportamentos sociais, ganhando desta forma maior relevância e garantindo a suposta “ordem natural”. Exemplo disso pode ser percebido através da LDB/1971, criada em um momento em que o país vivia sobre um regime militar.

Pensar o sistema de ensino como uma região em disputa, é perceber suas alterações ao longo do tempo, estas que são resultantes de diferentes conflitos. Além disso, pensar sobre a região, faz-se necessário também compreender que entre as disputas, jogos de interesses, e demais relações sociais, provocam a construções de outras regiões, como a exemplo da LDB de 1971 e suas alterações ao longo do tempo. Estas interferiram em outras práticas, outras formas de perceber disputas e hierarquias sociais da qual manifestaram-se em escolas, grupos de amigos, residências, corpo, dentre outras atitudes

cotidianas marcadas como aponta Pierre Bourdieu, 2007, p. 124, para a “conservação ou transformação das relações de força”. Supostamente o que estaria em jogo neste momento, seria talvez a continuidade de uma moralidade, normas de comportar-se, visto que entre os itens de maior interesse na legislação estava uma educação voltada para determinados comportamentos morais e sua relação com o patriotismo.

Gênero e as pedagogias de pertencimento ao feminino

Quando levantadas as propostas educacionais com a Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, é possível observar que além do interesse pautado em um regime militar, buscava-se qualificar pessoas para o trabalho especializado. Foram vários os debates em torno do desenvolvimento econômico, e para isso concretizar-se necessitaria que a população estivesse capacitada para atender as novas demandas. Em Guarapuava – PR, por exemplo, nas décadas de 1970 e a primeira parte de 1980, foram tomadas várias medidas e propostas de modernização que perpassavam por situações que envolviam construções, história, relações, dentre outras. (TEMBIL, 2007) Além disso, estava também a necessidade de mão de obra qualificada para atender as novas ofertas de trabalho, que em sua maioria estavam em torno das novas empresas abertas no período. (SILVA, 2007)

A LDB não estipulava qual curso profissional deveria ser ofertado, mas sim, apontava que os cursos deveriam atender a necessidades locais. Assim, as propostas curriculares foram pensadas conforme cada instituição, mas que deveriam conter como base no ensino o currículo obrigatório de base comum, e um específico, destinado ao ensino técnico.

Como entre os objetivos estava em formar para o trabalho, a LDB previa um levantamento das potencialidades dos alunos para possíveis profissões enquanto

cursavam o ensino fundamental dois, antigas 5º à 8º séries da época, e que o aprimoramento dar-se-ia no ensino médio como resposta ao que foi cursado nas séries antigas conforme os interesse dado pelo aluno/a. Alguns colégios atribuíram ao seu currículo uma disciplina denominada Indústria Caseira, esta que tinha como objetivo qualificar meninas para o trabalho doméstico, casamento, dentre outros cuidados dos quais eram percebidos e destinados como pertencentes a mulheres.

Levantamento este que pode ser constatado através da documentação do Colégio Estadual Ana Vanda Bassara, colégio este que foi frequentado pela aluna que forneceu o caderno que segue como fonte de investigação histórica.

Percebido tais diferenças e propostas baseadas que tinham como base o sexo, tal observação utiliza-se dos estudos de Joan Scott que propõe uma reflexão do gênero como uma categoria de análise, esta que afasta-se do ser biológico e o compreende através das relações sociais construídas historicamente. Segundo a autora, é possível ainda perceber como determinados comportamentos permitem a construção de homens e mulheres. Para ela: “O gênero se torna, aliás, uma maneira de indicar as “construções sociais” – a criação inteiramente social das idéias sobre os papéis próprios aos homens e as mulheres.” (SCOTT, 1995, p. 76) Tais reflexões além de trazer contribuições para análises sobre a educação e gênero, são possíveis de perceber o corpo através da categoria gênero. “O gênero é segundo, essa definição, uma categoria social imposta sobre um corpo sexuado”. (SCOTT, 1995, p. 76)

Assim, tais observações sobre a educação, permitem identificar que estas são resultantes de propostas que contribuem para a formação de gênero. Desde o currículo, ou a LDB, apontada como espaços de confronto, disputa e relações de força, inclui-se ainda que estas normas, legislação e propostas curriculares estão generificados, ou seja,

apresentam gênero, são pensadas para determinado público, e manifestam-se imponto maneiras de pensar, agir, porta-se, relacionar-se, educar-se, aprender, dentre tantas outras que sustentam-se conforme o esperado do qual tem por base o gênero. As atribuições de ser homem ou mulher, ou de que homem e mulher deveriam assumir os que “competiria socialmente”, são manifestações pensadas e estruturadas pelo gênero. Assim, os discursos em torno da região também são confrontados através do gênero.

Ainda segundo a observação de Scott, é possível perceber 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,). Assim, ao utilizar o gênero como categoria de análise, deve ser afastado todas as diferenças que são pensadas sobre o sexo apontado como “feminino e masculino” por exemplo, pois não é o órgão sexual que irá responder pelas devidas relações, e sim o gênero, que é construído conforme as relações ocorrem por definições, regiões e diferentes lugares que foram estruturados por divisões sexuais.

Dallabrida e Teive 2012, já apontaram em alguns de seus estudos como as reformas educacionais realizadas no Estado Novo limitaram o conhecimento e pensaram o currículo em torno de gênero, este que fora pensado em que as mulheres teriam como fundamental atribuições de donas de casa. A LDB de 1971, por mais que esteja pensada em torno do gênero, apresenta limitações que foram pensadas tendo como base diferenças sexuais, das quais buscavam reforçar posicionamentos do que seria ser homem ou mulher naquele período.

A preocupação com o lar e sua relação como pertencente a mulher, já havia sido motivo de debate por um longo tempo. No Brasil, o pensamento patriarcal, por exemplo, do qual limitava as ações da mulher em que o homem teria total controle sobre ela,

contribuiu para naturalizar vários posicionamentos em que a mulher era tratada como gestora do lar, mãe, e assim sendo deveria cumprir com obrigações maternas. Como exemplo disso, a própria educação escolar, que além dos debates em torno do que ser ou não ensinado para meninas, a saída destas de casa para atuarem no magistério fora construída sobre uma ótica masculina. Conforme Guacira Lopes Louro 2007, p, 455, pode ser percebido que: “Foi também dentro desse quadro que se constituiu, para a mulher, uma concepção do trabalho fora de casa como ocupação transitória, a qual deveria ser abandonada sempre que se impusesse a verdadeira missão feminina de esposa e mãe.”

São várias as possibilidades de análise dos diferentes espaços ocupados por mulheres, assim como foram construídas as relações de gênero. Pensar sobre a ocupação da mulher no espaço doméstico e seu vínculo com a sociedade, era apenas uma das formas de justificar diferenças hierárquicas. Problemática esta que Guacira pôde também identificar em alguns de seus estudos, pois por uma lado a busca pela modernidade abriria diferentes espaços para a mulher relacionar-se, mas por outro, com base nas disciplinas voltadas ao lar, de certa maneira tentaria privar a mulher de determinados conhecimentos e atitudes, e isso também vinha sendo praticado em Guarapuava. Formas de pensar sobre as mulheres, suas devidas atribuições de dona de casa, e preocupação com o lar e harmonia social, continuaram presentes nos currículos escolares. Ainda conforme Louro, 2007, p. 458, é possível perceber que: “Assim, muitas aprendizagens até então restritas ao lar passariam para o âmbito da escola. Esse processo, “escolarização do doméstico”, não iria se constituir, no entanto, numa mera transposição de conhecimentos do mundo doméstico para a escola; implicaria sim uma reelaboração de tais saberes e habilidades.”

Tal observação vem ressaltar análises anteriores, de que o currículo, a ciência ensinada na escola, iria contribuir para naturalizar algumas das relações sociais marcadas

pelo gênero, entre elas estaria a hierarquia, etnia, idade, classe social, dentre outras possíveis de serem percebidas em diferentes grupos de mulheres. A escola por sua vez implicaria em tornar aquele conhecimento, até então conhecido pelo senso comum, e de forma adaptada para a escola justificaria a continuidade de determinadas ações e como deveriam ser no cotidiano.

Desta maneira, pensar sobre o gênero no âmbito educacional, faz necessário observar como são produzidas as relações de diferenciação, como os seres humanos constroem as diferenciações do que irá atribuir como pertencentes a homens ou mulheres, pois o gênero se constrói socialmente, pensados como determinados entendimentos do ser masculino ou feminino historicamente, ou seja, podem apresentar mudanças ao longo do tempo.

Gênero e corpo: pretensões para o ser feminino

Falar de gênero, principalmente na educação, faz-se necessário perceber como ocorrem as relações entre os diferentes grupos existentes, sejam eles, professores/as, alunos/as, servidores/as, dentre outras relações binárias, assim como determinados regimentos, normas, leis que são estruturadas através do gênero.

A disciplina já apontada de Indústria Caseira, do Colégio Estadual Ana Vanda Bassara, tinha como objetivos atender a legislação em vigor. Diante disso, em consulta com materiais produzidos na época, entre eles um caderno de brochura 48 folhas capa mole, correspondente a disciplina de indústria caseira confeccionado pela aluna L.M.Z, no ano de 1982, traz consigo registros do que se esperava do comportamento, atitudes, dentre outras características de uma menina, posteriormente mulher ao receber uma formação específica para o casamento e o lar.

É necessário destacar aqui que o conteúdo do caderno é um registro de informações vistas como necessárias naquele período. Não cabe neste momento

questionar se foram seguidas ou rejeitadas, percebido a necessidade de tal análise, se pretende dialogar na dissertação com outros documentos selecionados para a pesquisa, entre eles entrevistas com alunas daquele período.

No caderno é possível identificar uma espécie de mulher ideal, como se fosse algo universal, um modelo para todos os relacionamentos, característica esta que é impossível de ser observada ou concretizada, pois caso fosse apontada como existente, estaria aqui rejeitando resistências, atitudes, conquistas, dentre tantas outras formas das quais as mulheres vem ao longo do tempo abrindo espaço para reconhecimento, debate e conquistas sociais, e retomando à discursos já superados pela pesquisa historiográfica como o da existência de uma mulher universal.

No entanto, torna-se fundamental a observação de diferentes fontes, como as anotações registradas no caderno, para perceber como se davam, ou o que o sistema de ensino pretendia que uma menina quanto adulta passasse a agir, comportar-se ou promover na sociedade.

Em meio a tantos interesses é possível encontrar nos registros a preocupação com o casamento, e os questionamentos de: “O que é o amor? Onde está o príncipe encantado?” (CADERNO, 1982, p. 7-8) É possível identificar páginas de listas do que cada noivo/a deve preparar e ter antes de se casar. Entre tantos objetos e situações que são destinadas especificamente para homens ou mulheres, percebe-se que as listas e determinados comportamentos são generificados, ou seja, apresentam definições de gênero. Assim, as informações e conhecimentos passados reforçariam as divisões sociais pensadas sobre o gênero. Ser homem ou mulher naquele momento, estava também em seguir determinados padrões de comportamento e utilizar-se de determinados objetos que contribuiriam para a definição do pertencimento de gênero. Do qual a escola pode ser

percebida também como manifestações de gênero. Segundo Louro, 1997, p, 78, ao estabelecer reflexões sobre a escola identificou que: “Neste sentido, a escola, como um espaço social que foi se tornando, historicamente, nas sociedades urbanas ocidentais, um locus privilegiado para a formação de meninos e meninas, homens e mulheres é, ela própria, um espaço generificado, isto é, um espaço atravessado pelas representações de gênero.”

Tal reflexão contempla ainda nas manifestações que marcam a diferenciação entre os corpos, do que seria pertencer ao masculino ou ao feminino. Característica esta que também é debatida em torno do sexo, pois este também é resultante de relações e definições históricas. Como aponta Thomas Laqueur, de que o sexo, pensados os corpos com definições através dos órgão sexuais passaram a existir conforme os significados atribuídos ao contexto histórico, surgindo definições que passaram a diferencia-los apenas no século XVIII através de tratamentos médicos, dos quais ao longo do tempo, a relação corpo/sexo ganhou atribuições políticas das quais passariam a definir a existência do corpo. Para o autor, “tanto o mundo de sexo único como no de dois sexos, é situacional: é explicável apenas dentro do contexto da luta sobre gênero e poder. (LAQUEUR, 2001, p. 23).

O sexo por muito tempo foi utilizado para fazer definições, e/ou divisões sociais. Percebido que tanto o sexo como o gênero são resultantes de construções sociais, a utilização do gênero como categoria de análise, permite refletir de como as relações sociais, divisões, normas de comportamento, regimentos, vestimentas, dentre tantos outros instrumentos utilizados cotidianamente, foram pensados em torno do gênero, ganhando proporções que parecem quase como naturais, como a exemplo do comportamento feminino pautado na “doçura, delicadeza e bondade”, ou então o

comportamento masculino como “rude, forte e viril”. Apontar que aqui não cabe o debate, não é excluído.

Cabe ainda destacar que, ao pensar a disciplina de Indústria Caseira para atender aos interesses da LDB, os itens além de generificados, apresentam uma expectativa para a noiva, pois como demonstra principalmente nas páginas dezesseis até a vinte e três do caderno, era de responsabilidade da noiva adquirir vários objetos para a realização do matrimônio. Não é possível encontrar nenhum registro no caderno que expresse como conseguir tais itens, assim consequentemente não era levado em consideração a posição econômica da aluna, importando apenas a aquisição dos objetos listados para o noivado. Assim, a concretização do matrimônio poderia ser comprometida também devido o ter ou não dos itens listados.

Apresentar estes objetos como importantes não apenas ao noivado, mas de que relações entre os casais pautavam-se também pensadas em objetos que foram generificados. Ou seja, atribui-se do gênero para explicar ou justificar determinados posicionamentos.

O consumo de determinados objetos também contribuía para afirmação e reconhecimento enquanto pertencente ao gênero. Os corpos pensados enquanto femininos ou masculinos, teriam suas particularidades, na educação escolar por exemplo, muito do que era vivenciado fora da escola era reafirmado dentro dela. Segundo Guacira Lopes Louro, "nossos corpos constituem-se na referência que ancora, por fim a identidade. E, aparentemente, o corpo é inequívoco, evidente por si, em consequência, esperamos que o corpo dite a identidade, sem ambiguidades nem inconstância." (LOURO, 2013, p. 14)

Assim, as diferentes formas de manifestação em que são pensadas como maneiras de diferenciar-se em relações binárias, é possível identificar relações que tratam o corpo.

Ponto este debatido também na disciplina de Indústria Caseira, pois entre as necessidades e objetivos pensados para atender as expectativas do que fora pensado como futuras mulheres, estavam os cuidados com o corpo, cabelo, pele, rosto, roupas, maneiras de portar-se, marcas que expressam preocupações e interesses sobre o gênero. Características esta que com/o corpo também podem ser compreendido como uma região de conflito, construção e reconstrução, que além de contribuírem para a definição de gênero, demonstram ações politizadas, posicionamentos que interferem na percepção ou definição como região simbólica. Ou seja, entre as disputas e as demais relações que contribui para a construção de gênero, o corpo torna-se uma região em que existem diferentes posicionamentos, debates que marcam conflito e disputas de forças.

Tal análise se torna relevante na medida em que são confrontadas e observadas as relações que pautam-se em torno de todo um sistema de ensino. A aprovação da LDB de 1971, não marca apenas uma atitude militar vivenciada no período, traz consigo diferentes formas e objetivos educacionais dos quais muitos deles já faziam parte de boa parte da sociedade, isto por alguns estarem vistos como naturais, como a relação da mulher e a dona de casa por exemplo. A pesquisa histórica sobre o tema contribuirá para que além de compreender o período, motivos e algumas das reflexões provocadas pela lei, interferiram na construção das relações sociais e que, a partir desta consequentemente na formação de gênero.

Referencias

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Tradução Fernando Tomaz, 10. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

CERTEAU, Michel de. **A operação historiográfica**. In: A escrita da história. Editora Forense Universitária, 2002.

CONNELL, Robert; MESSERSCHMIDT, James. **"Masculinidade hegemônica: repensando o conceito"**. Revista Estudos Feministas, CFH/CCE/UFSC, v. 21, n. 1, p. 241-242, 2013.

DALLABRIDA, Norberto. TEIVE, Gladys Mary Ghizoni. **Humanidades, nacionalismo e segregação de gênero na lei orgânica do ensino secundário**. In: ZARBATO, Jaqueline. (org.) Educação, história e cultura: reflexões, experiências e diálogos educativos. Blumenau: Editora Nova Terra, 2012. p. 49-63.

JELIN, Elizabeth. **¿De qué hablamos cuando hablamos de memorias?** In: Los trabajos de la memoria. España: Siglo Veintiuno editores, 2001. p. 07-31.

LAQUEUR, Thomas. 2001. **"Da linguagem e da carne"**. Inventando o sexo: corpo e gênero dos gregos a Freud. Rio de Janeiro: Relume Dumará, p. 13-40.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero e magistério: identidade, história, representação**. In: CATANI, Denice Bárbara; BUENO, Belmira Oliveira; SOUSA, Cynthia Pereira de (Org.). Docência, memória e Gênero: estudos sobre formação. São Paulo: Escrituras Editora, 1997.

_____. **Mulheres na sala de aula**. In: PRIORE, Mary Del (org) BASSANEZI, Carla (coord. De textos) História das mulheres no Brasil. 9 ed. – São Paulo: Contexto, 2007. p. 443-481

_____. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

PEDRO, Joana. **Traduzindo o debate: o uso da categoria gênero na pesquisa histórica**. História, 24(1). São Paulo, 2005, p.77-98.

SCOTT, Joan Wallach. **"Gênero: uma categoria útil de análise histórica"**. Educação & Realidade. Porto Alegre, vol. 20, nº 2, jul./dez. 1995, p. 71-99.

SILVA, Márcia da. **Análise política do território: poder e desenvolvimento no Centro-Sul do Paraná**. Guarapuava: UNICENTRO/Fundação Araucária, 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SMITH, Bonnie G. **Gênero e História: homens, mulheres e a prática histórica**. Ed. EDUSC: São Paulo, 2003.

SOIHET, Rachel & PEDRO, Joana M. **A Emergência da Pesquisa da História das Mulheres e das Relações de gênero**. Revista Brasileira de História. São Paulo, v. 27 nº 54, 2007.

TEMBIL, Márcia. **Em busca da cidade moderna: Guarapuava...Recompondo histórias, tecendo memórias**. Guarapuava: Editora da UNICENTRO, 2007. 220p.