

**UNIDOS PELA NORMA:
UMA EDUCAÇÃO PARA O CASAMENTO E A CONSTRUÇÃO DE AFETOS.
(1979-1984)**

Jorge Luiz Zaluski¹

Resumo: Este texto integra parte das reflexões contidas em pesquisa aceita para o doutorado em História do Programa de Pós Graduação da UDESC. Tem Como objetivo analisar parte das reverberações do Decreto - Lei nº 6.660, de 18 de junho de 1979, que instituiu a obrigatoriedade do ensino para o casamento e manutenção do vínculo em escolas de todo o país, e, de como foi interpretada e ressignificadas essa lei no estado do Paraná entre os anos de 1979-1984. Nesse período, as instituições ofertavam o ensino técnico, e ao menos na letra da lei, garantiria a formação escolar e qualificação profissional igualitária para homens e mulheres. A partir de 1979, a educação para o casamento provocou novas reformulações no ensino. Com diferentes interpretações, muitas delas contribuíram para naturalizar e/ou reforçar diferenças de gênero já instituídas socialmente. Diante disso, tendo como documentação histórica legislações educacionais da época, livros Ata e cadernos escolares de disciplinas específicas para o casamento, busca-se refletir de como essa proposta educacional contribuiu para o reforço da naturalização do casamento como norma. Proibiu a escolha e contribuiu para a construção de diferentes sensibilidades. Acredita-se que através da investigação dessas fontes é possível compreender as relações socioculturais no Paraná e suas relações com projetos educacionais existentes no Brasil, e de como o ensino foi utilizado para reforçar diferenças e desigualdades de gênero.

Palavras chave: Casamento. Educação. Gênero.

INTRODUÇÃO

Michel De Certeau, em “A Escrita da História”, ao interrogar sobre a produção historiográfica, afirma que é impossível desvincular o lugar e o tempo em que o/a historiador/a realiza suas pesquisas. (DE CERTEAU, 1982). Partindo dessas premissas, a existência de discussões em âmbito nacional sobre reformas educacionais como, Escola Sem Partido², e a busca por parte da sociedade e do poder legislativo em impedir a utilização do debate conceitual de igualdade de gênero na educação escolar, corroboram para refletir como a instituição escolar contribuiu, e ainda contribuí, para a formação e/ou reforço das

¹ Doutorando no Programa de Pós-graduação em História da Universidade Estadual do Estado de Santa Catarina – UDESC, Bolsista PROMOP na mesma instituição, e-mail: jorgezaluski@hotmail.com.

² Projeto de Lei nº. 867/2015 desenvolvido pelo deputado Izalci Lucas Ferreira (PSDB), que provoca alterações na Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Essa proposta visa retirar a autonomia pedagógica nas escolas, e proibi a reflexão sobre política, movimentos sociais e o debate conceitual de gênero.

desigualdades de gênero. E ainda, o recorte temporal que direciona este trabalho, por fazer parte de uma história recente, os interesses e expectativas educacionais projetaram o futuro dos sujeitos que compartilham as tensões culturais atuais. Conforme François Dosse, “[...] a história do tempo presente está na intersecção do presente e da longa duração. Esta coloca o problema de se saber como o presente é construído no tempo.” (DOSSE, 2012, p. 06) E, como afirma Henry Rousso, “[...] um passado que ainda se serve da palavra e da experiência de indivíduos vivos.” (ROUSSO, *apud* DOSSE, 2012, p. 12) Ou seja, parte da população que frequentou a educação escolar entre os anos de 1979-1984 constituem as relações sociais atuais, e dividem situações desiguais construídas em um passado próximo.

O período que corresponde ao processo de redemocratização do país sob o regime militar expressa de forma intensiva a atuação de resistência de diferentes atores sociais em busca de direitos. Nesse contexto, o movimento das mulheres e o movimento feminista no Brasil confrontaram antigos valores e desigualdades existentes. Como destaca Ana Alice Alcantara Costa, “[...] o feminismo traz também a necessidade de criar novas condutas, novas práticas, conceitos e novas dinâmicas”. (COSTA, 2005, p.02) Para Costa, as mulheres, nesse momento, junto às inquietações em proporcionar uma sociedade “mais justa”, visavam romper também com os limites do conceito de político. Conforme a autora, ao terem pronunciado “[...] “o pessoal é político”, o feminismo traz para o espaço da discussão política as questões até então vistas e tratadas como específicas do privado, quebrando a dicotomia público-privado.” (COSTA, 2005, p. 10) Na tentativa de romper com as hierarquias entre masculino e feminino em busca de relações mais igualitárias, inquietações como o direito de tomar decisões sobre o próprio corpo e a valorização salarial foram algumas das pautas levantadas. Para Carla Bassanezi Pinsky, “[...] eram projetos verdadeiramente revolucionários que, se não obtiveram naquele momento o sucesso desejado, ajudaram a abalar os tradicionais modelos da mulher.” (PINSKY, 2012, p. 520)

As inquietações sobre a dicotomia público/privado contribuíram para dar visibilidade de que muitas das relações de opressão vivenciadas pelas mulheres, tidas muitas vezes como pessoais, são estruturadas por fatores públicos. Como exemplo disso, a dissolução do casamento, que em meio a essas reivindicações, conforme apontam Marlene de Fáveri e Teresa Tanaka, em 1977 “[...] a Lei do Divórcio foi aprovada sob um clima de moralismo que

permeava a sociedade brasileira a pregar que o divórcio seria o fim da família.” (FÁVERI & TANAKA, 2010, p. 340)

No campo educacional, passado por longos anos de atuação extremamente sexista, as transformações ocorridas principalmente a partir da década de 1960 intencionaram, ao menos na letra da lei, por uma educação igualitária. Foi nesse período que gradativamente as instituições escolares passaram a ser compostas por turmas mistas. Para Silvia Maria Fávero Arend, “[...] Meninas e Meninos, desde a tenra idade, passaram a dividir os bancos escolares, possibilitando assim, que ambos os sexos tivessem trajetórias similares nos estudos.” (ARENDA, 2012, p. 77)

Na década de 1970, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº. 5.692, de 11 de agosto de 1971, que instituiu o ensino técnico como obrigatório em todo o país, ao menos no papel, garantiu que a educação fosse igual para meninos e meninas. Desse modo, o currículo escolar deveria ser elaborado sem considerar a distinção de sexo. Por outro lado, as reivindicações e conquistas por parte do movimento de mulheres e feminista, como a dissolução do casamento, geraram inquietações que refletiram na educação escolar. Parte da sociedade interpretou tais conquistas como um afronte aos antigos valores. Em resposta, pode ser observada a Lei nº. 6.660, de 18 de junho de 1979 anexada a LDB junto aos parágrafos que correspondentes a obrigatoriedade do ensino de Moral e Cívica. A Lei reafirmava como uma das funções da escola e da educação seria: “[...] 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 sociedade, a preparação para o casamento e a preservação do vínculo que o constitui.” (BRASIL, 1979)

Ao instituir essa obrigatoriedade, as escolas tiveram que organizar seus currículos de modo a atender tais objetivos. No Paraná, nas cidades de Curitiba, Guarapuava e Toledo, diferentes instituições de ensino básico, ao interpretarem o referido documento, passaram a ofertar disciplinas direcionadas ao comportamento no futuro das estudantes. Logo, educar para o casamento fez que fossem reorganizados os currículos escolares.

Diante disso, na pesquisa ora proposta ainda em fase de desenvolvimento, pretende-se abarcar o Estado do Paraná, procurando compreender, a partir da utilização da categoria gênero, como a educação proporcionada nesse estado, ao projetar expectativas futuras para as/os estudantes, idealizou como as mulheres deveriam representar-se socialmente em todo o

território paranaense. Diante da amplitude territorial, foram selecionadas as cidades de Curitiba, Guarapuava e Toledo. Acredita-se que, por meio da análise de parte da documentação escolar dessas três cidades, é possível compreender os interesses e projeções atribuídas às estudantes, e como as particularidades de cada localidade aproximavam-se ou afastavam-se das intenções educacionais propostas pela lei.

Como documentação histórica, será utilizado para a investigação: Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº. 5.692/71; Decreto - Lei nº 6.660, de 18 de junho de 1979; livros atas; currículo e demais documentos expedidos pelas secretarias das escolas: Colégio Estadual do Paraná, de Curitiba, Escola Ana Vanda Bassara, de Guarapuava, e Escola Luiz Augusto Morais Rego, de Toledo. Cadernos escolares de disciplinas específicas para estudantes do sexo feminino, produzidos por três estudantes entre os anos de 1981-1984. Junto a investigação dessas fontes, pretende-se compreender como as tensões socioculturais daquele período refletiram em planejamentos educacionais desenvolvidos para interferir nos interesses das estudantes, projetando modos de representarem-se socialmente como mulheres.

Percebido que a atuação do movimento feminista da época, sob o interesse em transformar as relações mais igualitárias, buscava também romper com a ideia de que as relações no âmbito privado não competem apenas a capacidades individuais, a educação escolar, pensada sob uma perspectiva de ação política, propôs o inverso disso. Por um lado, mulheres lutavam pela conquista de direitos, melhores oportunidades, libertarem-se de relações excludentes. De outro, a manifestação política desencadeada em forma de lei, e a interpretação pela equipe das escolas propuseram a intervenção na vida privada. Caso realizadas de maneira sexista contribuiriam para reforçar diferenças e desigualdades, de modo a interferir e construir formas de sociabilidade no espaço doméstico onde predominaria o controle masculino.

Junto a análise dos documentos selecionados é possível compreender parte das tensões socioculturais do período. Para Tomaz Tadeu Silva, a elaboração do currículo escolar não se baseia apenas na construção científica, do que deve ou não estar presente. 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.” (SILVA, 201, p. 187) Sendo essas construções sustentadas por hierarquias, e no que compete esta pesquisa, as diferenças de gênero, são possíveis de

compreensão através da investigação histórica. Segundo Silva, junto aos demais documentos, “[...] as políticas curriculares, como texto, como discurso são, no mínimo, um importante elemento simbólico do projeto social dos grupos no poder.” (SILVA, 2001, p. 23)

Relações essas que correspondem de como configura-se a cultura política de determinada sociedade. Como nos indica Serge Bernstein, “[...] a cultura política, como a própria cultura, se inscreve no quadro de normas e de valores que determinam a representação de que a sociedade faz de si mesma, do seu passado e de seu futuro.” (BERSTEIN, 1998, p. 352) Ou seja, os interesses educacionais, seja instituídos em forma de lei, ou as interpretações de cada equipe escolar, especificamente no que trata para a educação para o casamento e manutenção do vínculo, dentre outras orientações e práticas, correspondem a intencionalidades e expectativas daquele momento, em que casamento, educação, família, sexo e sexualidade estavam sendo confrontados. Tais ações, como nos indica Berstein, “[...] corresponde às respostas dadas a uma sociedade face aos grandes problemas.” (BERSTEIN, 1998, p. 355) Deste modo, como uma projeção futura para a organização social do Estado do Paraná, as equipes de cada instituição educacional selecionada contribuiram para a idealização de como deveriam configurar-se as futuras relações sociais pautadas no casamento.

Além de evidenciar a necessidade em 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 esse sentido agrega-se a utilização do gênero, como categoria de análise. Portanto, junto às contribuições de Joan Scott, utiliza-se de gênero como categoria de análise para perceber os interesses educacionais e a naturalização de valores construídos em torno de um corpo sexuado. Para tanto, compreende-se, tal como a autora, que “[...] o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseado nas diferenças percebidas entre os sexos.” (SCOTT, 1995, p. 21) As discussões que norteiam o sistema de ensino sejam elas, planejamentos, legislações, currículo, dentre outros, estão imersas na diferenciação de gênero. A partir dessa complexidade, os documentos e as práticas realizadas nas escolas, além de sustentadas na dicotomia de gênero, constituem-se como ações políticas que permitem a transformação do social através do sistema de ensino.

Com a pesquisa ainda em desenvolvimento, este texto apresentará parte das análises já realizadas, e integram parte das reverberações da educação para o casamento realizadas na



Escola Ana Vanda Bassara, localizada no município de Guarapuava-PR. Junto a análise do caderno da disciplina de Indústria Caseira de uma estudante de quinze anos que chamo de Liza, matriculada na 7ª série do ano de 1982 na instituição, é possível perceber que:

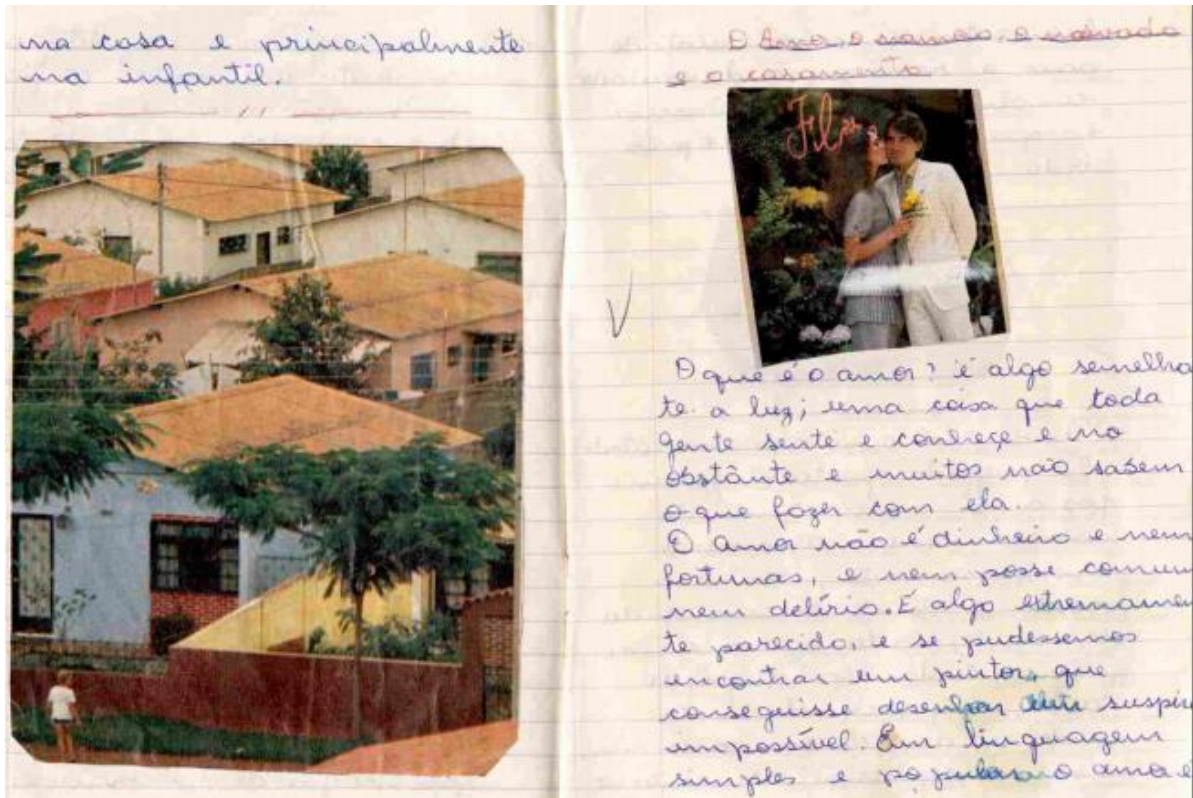


Figura 01: O amor, o namoro, o noivado e o casamento. Caderno de Indústria Caseira, 1982, p. 06-07. Acervo pessoal da estudante.

Em meio a uma pedagogia explícita do corpo e sexualidade, a Escola Ana Vanda Bassara junto o auxílio da disciplina de Indústria Caseira, buscou promover a normatização das relações sociais e sexualidade dos/as estudantes. Ações autorizadas que, como lembra Michel Foucault, sexo e sexualidade não são reprimidos, mas sim, regulados, normatizados. (FOUCAULT, 2008, p. 08)

Com apontamento de uma educação endereçada ao casamento (figura 01), consta no caderno de Liza o ensinamento sobre: “o amor, o namoro, o noivado e o casamento”. O amor foi apresentado como algo necessário para o cotidiano do fazer-se mulher. Na disciplina de Indústria Caseira, o amor é posto como sendo algo inexplicável. Como pode ser observado nos registros, ele aparece como algo fundamental para a constituição da união conjugal.



Conforme observações de Ana Sofia Antunes das Neves, sobre o amor e o mito do amor romântico, os discursos sobre o amor para as meninas e adolescentes é uma maneira de fazer com que elas adiem sua primeira experiência sexual. A construção do amor, romantizado e heteronormativo, colocava o casamento como a materialização do amor e o momento em que as mulheres passariam a ser completas. (NEVES, 1999)

Diante dos registros do caderno da estudante, observa-se essa construção romantizada, tanto na espera necessária ao suposto príncipe encantando, como nos enunciados sobre a completude de si a partir da função de esposa. Organizado como uma espécie de etapas necessárias à formação de uma família, as figuras 02 e 03 indica que:

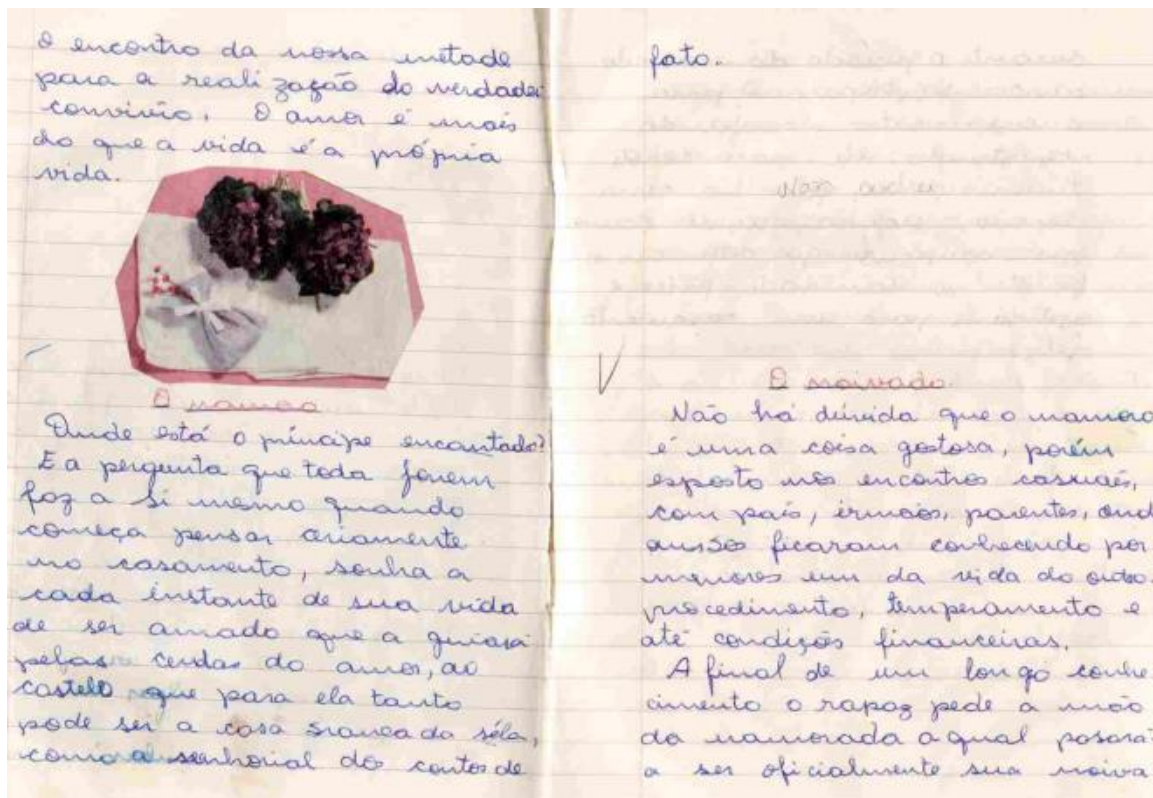


Figura 02: O namoro, o noivado. Caderno de Indústria Caseira, 1982, p. 08-09.
Acervo pessoal da estudante.

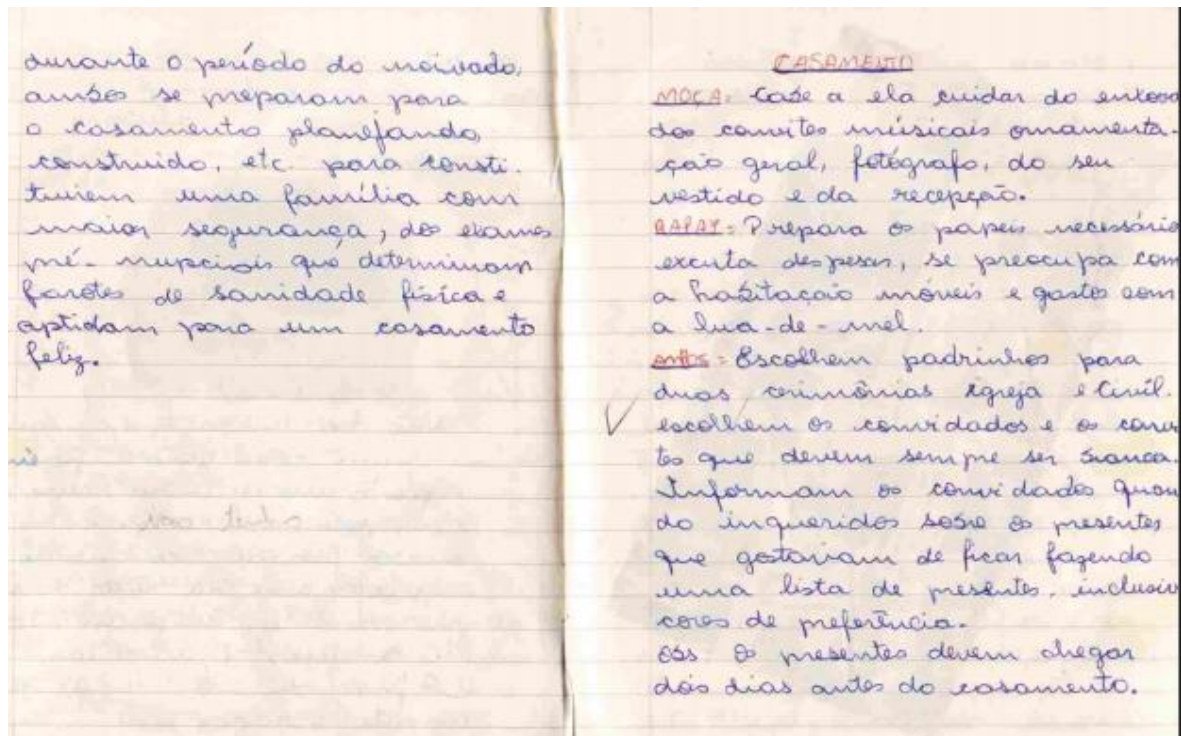


Figura 03: Casamento. Caderno de Indústria Caseira, 1982, p. 10-11.
Acervo pessoal da estudante.

As anotações do caderno referentes ao namoro são apresentadas como uma etapa onde a futura mulher espera pelo príncipe encantado. A partir do namoro até a realização do casamento, ambos passam a se conhecer mais, para que a futura esposa possa viver os poucos encantos da união. O casamento, como ponto crucial da realização do ser mulher(s), é apresentado com etapas e atividades distintas para o “moço” e a “moça” que irão se casar. Para eles, atenções burocráticas com os papéis do casamento e os gastos. Para elas, a decoração, músicas e vestido. Diante desses registros, observa-se que as etapas da constituição da família foram apresentadas pela disciplina de Indústria Caseira como uma construção romantizada, tanto na espera necessária ao suposto príncipe encantado, como nos enunciados sobre a completude de si a partir da função de esposa, com associações aos contos de fadas, a ideia de que as mulheres só são completas após o casamento e por isso sonham com um marido, boa parte da vida. Um modelo de amar, como nos indica Maria Thereza Toledo, “[...] conserva a ideia de que o amor é o centro da felicidade e mantém o sonho de viver uma relação de completude.” (TOLEDO, 2013, p. 312) Os registros indicam posicionamentos sobre um amor romântico e a ideia de complementariedade e reforço das

diferenças entre homens e mulheres. O homem, é comparado a príncipe encantado que irá salvar a mulher de uma vida de solteira, e/ou de sempre pertencer à casa do/a outro/a, e irá completar a amada, que tanto espera por aquele momento. Segundo Livia Soares e Diógenes de Carvalho, analisando a associação dos contos de fada a realidade das pessoas, os autores destacam que,

[...] essas narrativas clássicas trazem em seus enredos, mulheres passivas à espera de homens que deveriam comandar sua vida. Nesse sentido, os enredos enfatizam o perfil da mulher ideal para que não pairassem dúvidas quanto ao seu papel social, ou seja, imaginação e verdade colocam-se como alteridades que interagem, mas não se excluem mutuamente. (SOARES & CARVALHO, 2015, P.77)

Evidencia-se desta forma um duplo ensinamento. O primeiro, de que a preparação para um casamento compulsório, consistia em direcionar, regular e normatizar as futuras uniões heteronormativas. Esses enunciados reforçam a passividade e docilidade impostas aos corpos de mulheres. Os escritos de Liza indicam que para uma menina tornar-se mulher era necessário um homem, alguém que a completasse para realizar a vida desejada, tal qual os dos contos de fadas, a partir do casamento.

Para Denise de Sant'Anna existiram, ao longo do século XX, diferentes discursos que buscaram reforçar a ideia de um corpo ideal para as mulheres junto à naturalização de padrões de beleza e encanto. Assemelhadas como princesas, deveriam agir no seu cotidiano como uma. Para Sant'Anna, entre as mais diversas formas de reproduzir e buscar manter esta imagem de mulheres encantadas, com mídias especializadas, a imprensa, principalmente a partir da década de 1950, agiu de maneira intensa para as mulheres não perderem o dito encanto. Conforme a autora, “[...] uma ‘pequena’ encantadora teria chances de encontrar o príncipe encantado. E mesmo quando o príncipe não fosse encantado, várias mulheres estimuladas a não descuidarem jamais do próprio encanto.” (SANT’ANNA, 2012. P. 112) A colagem de Liza, referente ao amor, não deixa dúvidas: em um jardim cheio de flores, um homem vestido de terno branco recebe um beijo no rosto. A mulher, vestida com roupas discretas, com os longos cabelos e soltos, segura um ramo de flores. Para estabelecer correspondência com o “encanto de namorar”, Liza recortou e colou a imagem de dois enfeites de flores postos sobre um guardanapo de pano, a fim de interpretar esse amor “impossível de ser explicado”.

Carla Bassanezi indica que a partir da década de 1950, o namoro, e posteriormente o noivado, são tratados de maneira menos rígida pelas famílias, se comparado aos períodos anteriores, em que os pais e responsáveis escolhiam o marido para as filhas. Segundo Bassanezi, “[...] o namoro era considerado uma etapa preparatória para o noivado e o casamento. Sendo assim, as moças não deveriam perder tempo ou arriscar-se com namoros que não tivessem chance de conduzi-las ao matrimônio.” (BASSANEZI, 1997, p. 616) As traduções do caderno de Liza correspondem à parte da pedagogia normalizadora realizada na escola. Tal educação iria regulamentar e autorizar como e quando as futuras mulheres iriam namorar.

Nesse período a ampliação da presença de mulheres no trabalho remunerado, aprovação da lei do divórcio representam parte das conquistas obtidas pelas mulheres. Em meio a esse cenário de constantes transformações, os ensinamentos proferidos na Indústria Caseira buscavam normalizar as uniões conjugais e as próprias mulheres. Desde que fosse com um homem, caberia às estudantes a autonomia em decidir quem seria “seu príncipe encantado”, seu marido. Ao mesmo tempo em que as mudanças culturais permitem às mulheres a escolha conjugal, o casamento em si apresenta-se como uma fronteira, entre antigos e novos valores projetados para elas.

O noivado, etapa essencial, aparece como um compromisso formal para o matrimônio. Mesmo sob a vigilância dos responsáveis, principalmente da figura dos homens como pai e irmão, o noivado simboliza que o casamento é uma decisão racional. Era necessário conhecer as condições financeiras do noivo. Conforme os registros de Liza, o período de noivado era uma etapa que não somente material, como o preparo da casa, utensílios, etc., mas sim, uma preparação do corpo, percepção da condição social de ambos e definição das distinções de gênero. Um corpo generificado que deveria ser realizado sob a vigilância dos/as outros/as. Tais encontros entre pretendentes e família, indicados no caderno de Liza, demonstram que a filha ainda é posse de alguém, seja do pai, do irmão, ou outra pessoa. Mesmo assim, possui maior autonomia frente à escolha do futuro marido, e quando cumpridas todas as obrigações referente ao processo namoro-casamento, o/as noivos deveriam tomar as devidas providências para a concretização da união. Em trechos do caderno de Liza sobre as funções de cada um, são reforçadas as diferenças de gênero. Cabe ao noivo cuidar das despesas com a cerimônia

cível e religiosa, festa e documentos necessários para legitimar a união; e, para a noiva, cabem apenas os cuidados com ornamentação, vestido e enxoval.

Os registros no caderno referentes ao noivado, nos informam que os exames pré-nupciais ainda eram considerados importantes. No decorrer do século XX, esses exames tiveram uma medida eugênica pois visavam à união de pessoas consideradas sadias, intelectualmente e fisicamente. Como nos indica Foucault, “[...] o controle de uma sociedade sobre os indivíduos não se opera simplesmente pela consciência ou pela ideologia, mas começa no corpo, com o corpo. Foi no biológico, no somático, no corporal que, antes de tudo, investiu a sociedade capitalista.” (FOUCAULT, 2015, p.144) Tanto a exigência dos exames, como a educação em que tais saberes institucionalizados e transmitidos pela escola passam a ser investidas no corpo das pessoas de modo a segurar o desenvolvimento social. Ainda conforme Foucault, “[...] o corpo é uma realidade biopolítica.” (FOUCAULT, 2015, p.144) Um controle investido na população que consiste em qualifica-la, delimitá-la a partir do corpo.

Nesse momento a violência doméstica, sexual, dentre outras hierarquias existentes nos espaços domésticos também estavam entre as pautas do movimento feminista, que buscava a intervenção do Estado para combater os abusos na vida privada. É notável que nesse período, ao menos na cidade de Guarapuava, a educação escolar como instituição autorizada pelo Estado e sustentada por hierarquias de gênero, ao projetar de como deveriam serem organizadas as relações pautadas em uniões conjugais e principalmente no que compete esta pesquisa em perceber as intencionalidades de como as mulheres deveriam representar-se socialmente, contribuiu para a formação de sociabilidades no âmbito privado. Ou seja, mediante as diferenças já instituídas, esse modelo educacional serviu como ferramenta para a manutenção e/ou reforço de gênero, sexualidade e organização familiar. Por serem desiguais, possuem impactos diferentes na autonomia de cada um. Para Flávia Biroli, tais construções a serem seguidas no espaço doméstico garantiram a preservação da dominação masculina, onde muitos abusos puderam ser perpetuados em nome da privacidade. (BIROLI, 2014, p. 32)

Compreende-se que existe uma articulação entre Estado, escola e a formação da vida privada. Com base na fonte apresentada, é possível perceber como as relações familiares, sejam elas afetivas ou consanguíneas, foram transformadas conforme o contexto social de uma determinada época. Conforme Arend, nessa construção social da família influi também a

noção de que as crianças passam a serem portadoras de direitos. Como resultado, por compartilharem de desigualdades de gênero já instituídas, as obrigações foram percebidas de modo diferente para homens e mulheres. (AREND, 2013) Assim, em consonância com os apontamentos de Arend, Biroli afirma que:

[...] é impossível descolar a esfera política da vida social, a vida pública da vida privada, quando se tem como objetivo a construção de uma sociedade democrática. Faz sentido, assim, abandonar a visão de que esfera privada e esfera pública correspondem a “lugares” e “tempos” distintos na vida dos indivíduos, passando a discuti-las como um complexo diferenciado de relações, de práticas e de direitos. (BIROLI, 2014, p. 33)

A emergência apontada pelo movimento feminista, da necessidade do Estado intervir nas relações conjugais para combater as desigualdades, teve resultados diferentes do esperado. Pois, junto ao interesse de uma educação para o casamento e manutenção do vínculo, institucionalizou-se uma educação endereçada para a construção das relações íntimas e de afeto. Conforme Biroli, “[...] as formas assumidas pelo que definimos como família são diversas em tempos e contextos distintos, são afetadas por decisões políticas e normas institucionais e expressam relações de poder.” (BIROLI, 2014, p. 47) Logo, mesmo que a união familiar seja ensinada na escola como a liberdade em escolher o cônjuge, por exemplo, o casamento não é uma escolha quando a educação para esse aparece como uma obrigação. Aplicando-se ainda a manutenção de outras desigualdades, como a dos cuidados com as crianças, casa, alimento, dentre outros. Essas observações são importantes para desnaturalizar e compreender a configuração histórica das relações familiares, onde instituída em relações de gênero hierárquicas, se amplia o acesso a condições de vulnerabilidade das mulheres. Conforme Susan Moller Okin, “[...] a vida familiar, como é freqüentemente, parece ser pressuposta ao invés de discutida, e a divisão do trabalho entre os sexos não é considerada uma questão de justiça social.” (OKIN, 2014, p. 307)

Com base em pesquisa realizada por Juliana Miranda da Silva, “[...] durante o regime militar foram elaboradas campanhas cujo objetivo era fortalecer valores, ligados ao amor, a pátria, a instituição familiar e ao caráter do povo brasileiro.” (SILVA, 2014, p. 126) Diante do que foi exposto, é possível afirmar que no que cabe à educação escolar tais ações promoveram a naturalização das diferenças de gênero, onde a família, maternidade e o casamento, apontados como obrigação e naturais, por exemplo, proporcionariam uma educação para que

as mulheres mantivessem sob a dominação masculina. Através dessas propostas, em meio a um cenário de constantes manifestações em busca de direitos para as mulheres, é possível perceber que a educação escolar no processo de redemocratização do país não foi redimensionada para a justiça social, reparação, e/ou reconfiguração para promoção da igualdade. Diante dessas observações, concorda-se com o posicionamento de Okin ao afirmar que, “[...] apenas se um alto grau de igualdade for mantido na esfera doméstica da vida familiar esta estará sendo concebida como uma esfera privada consistente com a privacidade e segurança socioeconômica de mulheres e crianças.” OKIN, 2014, p. 314)

Ou seja, em meio ao processo de redemocratização, em que ao menos da letra da lei, a educação foi apresentada como igualitária, a ideia de direitos individuais foi falseada e sustentada pelas desigualdades de gênero. Ao serem projetadas expectativas convencionais para as mulheres, instituiu-se que existem competências naturalmente diferenciadas para homens e mulheres.

Conforme Guacira Lopes Louro, “[...] a escola delimita espaços. Servindo-se de símbolos e códigos, ela afirma o que cada um pode (ou não pode) fazer, ela separa e institui. Informa o “lugar” dos pequenos e dos grandes, dos meninos e das meninas.” (LOURO, 2012, p. 58) Diante disso, como instituição autorizada a escola estabeleceu suas relações com base nas definições de gênero hierárquicas já estruturadas socialmente. No que compete às relações sociais fora dela, corrobora para a construção de sociabilidades constituídas a partir dessa dicotomia, onde as relações são negociadas constantemente.

Para tanto, diante da análise apresentada nota-se que parte da reverberação da legislação educacional realizada em Guarapuava foi sustentada por diferenças e desigualdades de gênero. Esse levantamento é importante para que se possa compreender na medida em que a pesquisa for realizada, de como se configurou no Estado do Paraná a projeção de como deveriam ser os arranjos familiares e relações de gênero das quais integram o tempo presente. Destaca-se ainda que em meio a diferenças de gênero já constituídas socialmente e diante de conquistas para as mulheres principalmente ao longo do século XX, a educação para meninas/mulheres em finais do mesmo século fora desenvolvida com o objetivo de reforçar e naturalizar diferenças de gênero que vinham sendo alteradas. Diante da busca por direitos e garantias para as mulheres, em um novo contexto, essas propostas projetaram um futuro onde o passado insiste em incomodar o presente.

REFERÊNCIAS

AREND, Silvia Fávero. Meninas. Trabalho, escola e lazer. In: PINSKY, Carla B.; PEDRO, Joana Maria. (Org.). **Nova história das mulheres**. São Paulo: Contexto, 2012, p.65-83.

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

BASSANEZI, Carla. Mulheres dos anos dourados. In: PRIORE, Mary del, (Org.). **História das Mulheres no Brasil**. 2ed. São Paulo: Contexto e UNESP, 1997. p. 607-639.

BERSTEIN, Serge. A cultura política. In: RIOUX, Jean-Pierre; SIRINELLI, Jean-François (Org.). **Para uma História Cultural**. Lisboa: Ed. Estampa, 1998. p. 349-363.

BIROLI, Flávia. O público o privado. In: MIGUEL, Luis Felipe; BIROLI, Flávia. (Orgs) **Feminismo e Política: uma introdução**. São Paulo: Boitempo, 2014. p. 31- 46.

_____. Justiça e Família. In: MIGUEL, Luis Felipe; BIROLI, Flávia. (Orgs) **Feminismo e Política: uma introdução**. 1º ed. São Paulo: Boitempo, 2014. p. 47 – 62.

COSTA, Ana Alice Alcantara. O movimento feminista no Brasil: dinâmicas de uma intervenção política. **Gênero**, Niterói, v.5, n. 2, p. 1-20, 1. sem. 2005.

DE CERTEAU, Michel. A Operação Historiográfica. In: CERTEAU, Michel de. **A Escrita da História**. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1982. p. 23-57.

DOSSE, François. História do Tempo Presente e Historiografia. **Tempo e Argumento**, Florianópolis, v.4, n.1, p.5-22, jan./jun. 2012. Disponível em: <http://revistas.udesc.br/index.php/tempo/article/view/2175180304012012005> Acesso em 20 de agosto de 2017.

FÁVERI, Marlene; TANAKA, Teresa Adami. Divorciados, na forma da lei: discursos jurídicos nas ações judiciais de divórcio em Florianópolis (1977 a 1985). **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, 18(2): 352, maio-agosto, 2010.

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

_____. O nascimento da medicina social. In: **Microfísica do poder**. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015. p. 143-170.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e Educação: uma perspectiva pós-estruturalista**.14º.ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

NEVES, Ana Sofia Antunes das. As mulheres e os discursos genderizados sobre o amor: a caminho do “amor confluyente” ou o retorno ao mito “do amor romântico”. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 15, n 3, 2007. P. 309-327

OKIN, Susan Moller. Gênero: o público e o privado. **Revista Estudos de Gênero**, Florianópolis: 16(2), maio-ago. 2008. disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X2008000200002> Acesso em 19 de julho de 2017.

PINSKY, Carla Bassanezi. A era dos modelos flexíveis. In: PINSKY, Carla B. PEDRO, Joana Maria. (Orgs) **Nova História das Mulheres**. São Paulo: Contexto, 2012. p. 513-543.

SANT’ANNA, Denise B de. Corpo e beleza: “Sempre bela”. PINSKY, Carla B.; PEDRO, Joana M. (Org.). *Nova história das mulheres*. São Paulo: Contexto, 2012. p. 105-125.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, jul./dez., 1995. p. 03-29.

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

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

SILVA, Juliana Miranda. Abertura política e a ampliação das pautas reivindicatórias na páginas da *Veja* e *Isto É*. (1976-1980). In: AREND, Silvia Maria Fávero Arend. (Org) **Um país impresso**: História do Tempo Presente e revistas semanais no Brasil 1960-1980. 1ed., Curitiba, PR: CRV, 2014. p. 122-138.

SOARES, Livia Maria R, CARVALHO, Diógenes Buenos A. de. A representação da menina e da mulher no conto de fadas moderno: novos destinos em “Além do bastidor” e “A moça tecelã” de Marina Colasanti. **Signo. Santa Cruz do Sul**, v.40, n. 68, p. 75-83, jan./jun. 2015. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/5114> Acesso em 22 de agosto de 2017.

TOLEDO, Maria Thereza. Uma discussão sobre o ideal de amor romântico na contemporaneidade: do Romantismo aos padrões da Cultura de Massa. **Revista Eletrônica do Programa de Pós-Graduação em Mídia e Cotidiano**. Número 2. 303-320 - Junho, 2013 Disponível em: <http://www.ppgmidiaecotidiano.uff.br/ojs/index.php/Midecot/article/view/50>. Acesso em 20 de agosto de 2017.