

## A construção da diferença de gênero nas escolas – Aspectos históricos (São Paulo, séculos XIX-XX)<sup>1</sup>

The construction of gender difference in schools: historical aspects (São Paulo, siglos XIX-XX)

Jane Soares de Almeida<sup>2</sup>

Universidade de Sorocaba, Sorocaba-SP, Brasil

### Resumo

Os discursos e a prática da coeducação dos sexos originaram debates educacionais em São Paulo, Brasil nos anos finais do século XIX e iniciais do século XX. Os princípios coeducativos foram defendidos de um lado pelos liberais republicanos e representantes do protestantismo; e por outro lado houve oposição da Igreja Católica e dos setores conservadores da sociedade. Esse aspecto da escolarização de crianças teve seu ponto de partida nos Estados Unidos e Europa. Ao chegar ao Brasil, introduzida pelos missionários norte-americanos, a coeducação provocou algumas discussões, mas, aparentemente, não teve a mesma repercussão que nos demais países. As escolas mistas tornaram-se comuns, embora, na sua essência, não garantam igualdade entre os sexos.

**Palavras-chave:** Coeducação, Educação feminina, Educação masculina, Igualdade.

### Abstract

Discourses and practices of coeducation of the sexes originated educational debates in São Paulo, Brazil, in the late nineteenth and early twentieth centuries. Coeducational principles were defended on one side by liberal Republicans and representatives of Protestantism, and on the other side there was opposition from Catholic Church and conservative sectors of society. This aspect of schooling of children had its starting point in the United States and Europe. Upon arriving in Brazil, introduced by American missionaries, coeducation provoked some discussion, but apparently it did not have the same impact than in other countries. The mixed schools became common, though, in essence, they do not guarantee gender equality.

**Keywords:** Coeducation, Female education, Male education, Equality.

### Introdução

Ao longo da História, nas várias sociedades e culturas as mulheres são representadas e definidas por uma existência física e emocional destinada para uma função social predeterminada e relacionada com os atributos biológicos específicos para o sexo feminino. Enquanto as mulheres possuem essa dimensão única desde o nascimento, aos homens se atribui a pluralidade de destinos, juntamente com incumbências que os ligam ao mundo social e do trabalho, de forma considerada *natural*, em consonância com seus atributos biológicos. Ainda hoje, as identidades femininas se fortificam em razão da essência afetiva, em especial, na maternidade, o que lhes confere a natureza de diluírem-se no coletivo; aos homens, cuja ação se estende aos mais variados espaços, se adota um estatuto de individualidade, inserido no universo simbólico, que promove a diferenciação cultural entre os sexos, por conta

1 Trabalho derivado de pesquisa apresentada ao CNPq na modalidade Bolsa de Produtividade em Pesquisa.

2 Docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba/SP.

de fatores biológicos e psicológicos. São as diferenças de gênero que se edificam nos paradoxos da alteridade, num espaço que restringe os talentos e aspirações femininos, construído no percurso histórico.

Ao se levar essas considerações para o terreno da História e da Educação é possível rever um aspecto da escolarização de meninos e meninas, que se iniciou no século XIX em países da Europa e Estados Unidos, cujos conceitos repercutiram no Brasil, em especial no Estado de São Paulo, representado pelas propostas coeducativas, que significam a prática de juntar meninos e meninas na escola, nas classes mistas (ALMEIDA, 2007).

A questão teve pouco impacto no século XIX, resvalou levemente pelo século XX e, em pleno século XXI ainda é desconsiderada, dado que o simples fato de estudarem nas mesmas escolas e classes, conteúdos e disciplinas similares, não garante para as meninas e moças as mesmas oportunidades sociais e no mundo do trabalho, tendo em vista as destinações diferentes que lhes impõem o preconceito e a discriminação, orientados pelos estereótipos. Estes, vistos como resultantes de um sistema de valores constituem uma ordem significativa da realidade, que rejeita a informação válida e introduz resistências às mudanças (AMÂNCIO, 1994).

O gênero, como constituinte da identidade dos sujeitos, presta-se ao fortalecimento das diferenças e na solidificação das desigualdades, que levam ao exercício do poder, numa relação multifacetada e lesiva às mulheres:

A dominância do masculino não é uma propriedade dos homens, mas é uma propriedade da concepção do seu modo de ser na medida em que se confunde com a concepção dominante de pessoa, ao nível de um modelo de comportamento. É por isso que quando situamos os indivíduos em contextos públicos, como os do trabalho, os homens afirmam a sua distintividade de forma relativamente consistente, mas as mulheres fazem-no sob certas condições: a de que este comportamento não implique uma ruptura com o modo de ser feminino e a de que ele não subverta a natureza da relação entre os sexos. Pelo contrário, são as situações de dominância do simbólico masculino, sejam elas reais, como uma organização, sejam elas dramatizadas num contexto criado por nós, que mais fortemente reconduzem as mulheres à sua invisibilidade (AMÂNCIO, 1994, p. 180).

No século XIX, as propostas coeducativas não possuíam conotação com a educação sexual, significando mais propriamente um ideal de igualdade social pela via escolar por parte dos segmentos progressistas e uma medida de economia do Estado quanto à educação popular. Seus opositores, principalmente a Igreja Católica e conservadores apegados às tradições, viam a coeducação como uma ameaça ao *status quo* vigente, temendo uma excessiva modernização de costumes e perda de controle e de poder sobre o sexo feminino.

No sistema de ensino brasileiro no fim do século XIX e nos anos iniciais do século XX, as premissas positivistas e católicas atribuíam a homens e mulheres características físicas, psicológicas, intelectuais e emocionais diferenciadas. Apesar da propagada necessidade de se introduzir o sistema de classes mistas nas escolas, o que era defendido por feministas e republicanos, essas diferenças naturais eram, em última análise, impeditivas para a implantação do regime coeducativo. Isso porque, juntar os sexos nas escolas era um procedimento que possuía um fundo moral, o que era reforçado pelo ponto de vista da Igreja Católica.

Nas escolas públicas e nas escolas protestantes, meninos e meninas se reuniam para instrução conjunta. Mesmo assim havia posturas diversas quanto aos fins últimos da tarefa educativa em razão dos diferentes destinos que eram reservados para homens e mulheres no mundo social e familiar, no espaço público e privado. As escolas protestantes, com seus objetivos igualitários e democráticos, também não se afastavam desse ideário, pois a sociedade brasileira não apresentava condições para implantar mudanças que realmente alterassem as expectativas sociais para ambos os sexos e os papéis que deveriam representar na vida adulta.

A visão positivista de nomear as diferenças, sem atentar para as relações entre os sexos, impediam os educadores da época de captar o verdadeiro sentido da coeducação. Esse sentido definia-se por uma visão que não poderia ser excludente, pela qual as mulheres teriam o direito de obter conhecimentos próprios do mundo público, ou seja, acerca da política, das esferas produtivas, do trabalho, da ciência, normalmente transmitidos apenas aos homens. A cultura e as normatizações vigentes desenvolviam determinados tipos de homens e mulheres segundo sua natureza biológica, fazendo-os intérpretes dessa natureza e a transferindo para o social. Não se considerava a maleabilidade humana, as relações de poder, as relações de gênero, nem que o meio cultural é o fator mais decisivamente determinante acerca das diferenças sexuais. Instalava-se assim uma ambiguidade de ordem moral e de fundo religioso que determinava ao sexo feminino as funções sociais relacionadas ao ato biológico da reprodução. As mulheres eram incentivadas a serem mães e para isso convergia sua educação. Porém, deveriam manter a pureza do corpo e da alma. Essa pureza estava essencialmente ligada à sexualidade, o que reprimia e canalizava o desejo feminino apenas para a procriação.

Na esfera educativa, as propostas de ensino em separado para os dois sexos traduzia-se numa duplicidade segundo a qual, expressava-se a aspiração social de se juntar homens e mulheres por toda a vida através do matrimônio católico, compartilharem os espaços da sociabilidade e do lazer, mas não poderiam ficar juntos nas escolas. As propostas coeducativas visavam mantê-los juntos desde a escola para poderem construir futuramente um destino em comum, porém esse mesmo destino implicaria em diferentes atuações sociais, mantendo-se, pois, a mesma ordem vigente.

### **Alunos e alunas se tratando com polidez**

Com a proximidade da República e a intensa disseminação de ideais igualitários, o velho conceito de mundos separados para os dois sexos ainda vigorava no panorama educacional. A influência da Igreja Católica, mais a mentalidade herdada desde os tempos coloniais e ancorada na tradição portuguesa de separar os sexos desde a infância para depois juntá-los na vida adulta, após o sacramento do matrimônio, contribuíram para que houvesse entre a oligarquia paulistana e nas famílias tradicionais do interior, grande resistência à coeducação pelo sistema de classes mistas. Conforme assinalado, do ponto de vista dos legisladores e educadores brasileiros, esse sistema limitava-se a juntar meninos e meninas numa mesma sala de aula, porém diferenciando a forma de trabalhar suas habilidades.

As elites brasileiras, ainda atreladas ao modelo cultural europeu, mostravam tendência em adotar o estilo de vida e pensamento norte-americano, o que se acentuou nas décadas seguintes. Os adeptos da coeducação dos sexos, inspirados no ideal

americano e europeu, acreditavam que juntar meninos e meninas nas escolas seria benéfico e acentuaria seus pontos positivos, preparando-os mais eficazmente para a futura vida em comum.

Nas proximidades da República, os defensores da educação pública insistiam na aplicação do sistema coeducativo nas escolas primárias, secundárias e normais, apontando seus méritos e as conveniências. Essas conveniências seriam em relação ao Estado, aos pais e aos próprios alunos, pois, de acordo com seus defensores, a frequência nas escolas mistas produzia um estímulo apreciável para a convivência entre os sexos quanto aos costumes e maneiras, contribuindo decisivamente para amenizá-los. Isso foi defendido nas Conferências Populares da Freguesia da Glória no Rio de Janeiro em 1883 e nas Atas e Pareceres do Congresso da Instrução do Rio de Janeiro, em 1884.<sup>3</sup>

A coeducação dos sexos era a 12<sup>a</sup> questão a ser abordada no congresso. O conferencista Dr. João Barbalho Uchôa Cavalcanti, inspetor da Instrução Pública, se posicionou muito favoravelmente ao sistema, elencando várias razões para que esta fosse implantada nas escolas públicas do período. Atendo-se a razões de natureza psicológica defendia que a presença dos sexos nas escolas seria um excelente estímulo para a aprendizagem:

Com a frequência mixta, a emulação por mais que cresça não pode chegar à odiosidade, pelo influxo benéfico que se estabelece naturalmente entre as duas divisões d'aula. Naturalmente, digo, porque, como passo a mostrar, sem esforço, sem trabalho do professor, os alumnos do sexo masculino aprendem a ter pelas alumnas uma certa deferencia e atenções de que é digno o sexo a que ellas pertencem (CAVALCANTI, I Exposição Pedagógica do Rio de Janeiro, 1883/1884, p.3).<sup>4</sup>

O inspetor defende que nas classes mistas, as mulheres seriam as mais indicadas para lecionar. Afinal, eram mães e futuras mães; e as crianças, por as considerarem bondosas, cuidariam para que não se zangassem caso apresentassem mau comportamento. Além disso, as mulheres teriam:

[...] mais facilidade, mais geito de transmittir aos meninos os conhecimentos que lhes devem ser comunicados. Maneiras menos rudes e seccas, mais affaveis e attrahentes que os mestres, aos quais incontestavelmente vence em paciência, doçura e bondade. Nella predominam os instintos maternas, e ninguem como ella possui o segredo de captivar a attenção de seus travessos e inquietos ouvintes, sabendo conseguir que as lições, em vez de tarefa aborrecida, tornem-se-lhes como uma diversão, um brinco. (CAVALCANTI, I Exposição Pedagógica do Rio de Janeiro, 1883/1884, p. 3).

O conferencista ainda argumenta que as professoras possuíam mais assiduidade às aulas do que os professores, envolvidos em *negócios e várias distrações* em razão do baixo salário que recebiam. As professoras, no entanto, dedicavam-se mais ao magistério por se identificarem com a escola e sentirem verdadeiro afeto maternal pelos alunos, que eram sua família. Enumera ainda as demais vantagens das escolas mistas, nas quais o Estado ganharia em economia, motivo por si só relevante para sua adoção nas escolas:

3 I Exposição Pedagógica do Rio de Janeiro de 1883, microfilme, p. 7 a 28.

4 Mantive nas citações a grafia original.

Si temos necessidade de augmentar o numero de escolas, augmento que deve ser muito considerável, para que em toda localidade haja ensino primário, o systema mixto converte-se em expediente econômico; porque, para muitas dessas localidades, desherdados de instrução até agora, uma só escola será o bastante. Em vez de dous mestres, duas escolas, duas casas ou dous aluguéis de casa, duas mobílias, uma aula mixta presta o mesmo e melhor serviço: e com a quantia poupada da criação e custeio, que assim se tornam desnecessários, de mais outra escola, proporcionam-se os meios para em outro lugar terem os meninos o preciso ensino (CAVALCANTI, I Exposição Pedagógica do Rio de Janeiro, 1883/1884, p. 4).

Cavalcanti considera que com essas medidas, o Estado poderia quase duplicar o oferecimento do ensino oficial primário, sem maiores sacrifícios para os cofres públicos e com melhor distribuição da educação elementar para todos. Lamenta que o governo ainda não tenha confiado o suficiente na eficácia desse sistema por motivos que poderiam ser respeitáveis, mas que não lhe pareciam bem fundados, referindo-se obviamente às razões de ordem moral e religiosa acatadas pela maioria da população. Reitera as nomeações para as escolas primárias mistas, concentrando-se a preferência nas mulheres para reger as classes:

Escolham-se, para estas, as melhores professoras, austeras quanto aos seus costumes, de procedimento exemplar, práticas de dirigir as crianças. Redobre o governo sua vigilancia nessas escolas. Si conhecer que a mestra, com effeito, não se mostra em condições de inspirar a mais plena confiança às famílias, o governo apresse-se em remover a professora e confie uma tão importante missão a alguma outra mais capaz e mais apta para conseguir captar essa confiança (CAVALCANTI, I Exposição Pedagógica do Rio de Janeiro, 1883/1884, p. 7).

Do ponto de vista da moralidade, duvida que colocar juntos os dois sexos nas escolas represente um perigo moral, pois, afinal, estes costumavam encontrar-se em muitos lugares que não o ambiente escolar, como nos teatros e passeios, parecendo que os seus detratores não haviam sido lembrados desse fato. Além disso, se houvesse abusos estes também se dariam em todos os lugares e não apenas nas escolas mistas:

A innocencia e a honestidade certamente correm muitos perigos; mas não é na escola que mais há receial-os. Abusos podem tambem apparecer e – seguramente já se tem visto, - em escolas e institutos em que não se reúnem os dous sexos; e por abusos taes não têm pedido a supressão dessas escolas e casas de educação de um só sexo! Nos collegios para um sexo sómente e até nos conventos, asylos de piedade e de virtude, tambem tem-se feito injuria ao pudor e á innocencia (CAVALCANTI, I Exposição Pedagógica do Rio de Janeiro, 1883/1884, p. 9).

O arrazoado termina com a exortação que “se adopte a coeducação dos sexos, assim nas escolas primárias, como nas de ensino secundário e normal” (CAVALCANTI, I Exposição Pedagógica do Rio de Janeiro, 1883/1884, p.11).

O outro parecer, bastante sucinto, pertence ao conselheiro Dr. Theophilo das Neves Leão que inicia seus argumentos observando que “a coeducação dos sexos implica a questão da emancipação da mulher, ente livre e inteligente, podendo viver só ou em sociedade íntima com seu companheiro natural o homem.” Apesar desse reconhecimento inicial, conclui suas observações com o argumento que as escolas

primárias e normais do município da corte ainda não estavam “devidamente organizadas para um nem para outro sexo” (LEÃO, I Exposição Pedagógica do Rio de Janeiro, 1884, p.2).

Posicionar-se contra as classes mistas não tinha origem apenas na orientação religiosa, era também uma questão de costumes e disciplina escolar. A reforma do ensino de 1886, mesmo propondo uma educação religiosa facultativa, coerente com os princípios da não ingerência da Igreja nos assuntos do Estado, revelava que a mentalidade vigente sobre as expectativas sociais quanto ao sexo feminino continuavam atreladas às fronteiras do universo doméstico: “nas escolas do sexo feminino haverá mais: no primeiro grau, costura simples; no segundo grau, costura, crochet, corte sobre moldes e trabalhos diversos sobre agulha, bordados úteis e economia doméstica.” (MOACYR, 1942, p. 61). Esperava-se, portanto, que as futuras professoras aprendessem aquilo que iriam desempenhar no lar, as prendas domésticas, o que impunha um paradoxo: se, de acordo com a ideologia de destinar as mulheres ao ensino de crianças, essas professoras fossem lecionar em classes mistas haveria um problema de difícil solução sobre o que ensinar para os meninos, embora, posteriormente, isso fosse revisto.

No contexto histórico dos séculos XIX/XX, as crianças aprendiam os rudimentos de leitura, escrita, cálculo, religião, entre outros, no lar com os pais, quando estes eram alfabetizados; poucos podiam pagar professores particulares. No interior das províncias, a distância da casa à escola era outro sério obstáculo para a família que desejava que seus filhos ou filhas estudassem. Nesse meio intelectualmente pobre, a escola não se colocava como prioridade e abriam-se classes de duração efêmera, com funcionamento irregular e poucos alunos e alunas, o que obrigava seu funcionamento em classes mistas. Nestas, quase sempre, havia um único professor, diferentemente da capital, com maior índice de população, o que permitia colégios de meninos e meninas para aqueles que podiam arcar com os custos da educação já que a maioria pertencia à iniciativa particular.

A Inspeção Geral da Instrução Pública do Estado de São Paulo, criada em 1852, em relatório de 1870, apontava a existência de trezentas e quarenta e seis cadeiras de instrução pública para o sexo masculino; duzentas e oito cadeiras para o sexo feminino, num total de nove mil e catorze alunos e cinco mil duzentas e trinta e três alunas; cinquenta e nove escolas particulares para ambos os sexos, com mil trezentos e vinte e um alunos; e vinte e cinco colégios de instrução secundária com oitocentos e setenta e oito alunos (MARQUES, 1980, p.343).

A cidade de São João do Rio Claro, no interior paulista, por exemplo, contava em 1876 com doze mil duzentos e três habitantes e possuía quatro cadeiras de instrução primária pública para ambos os sexos, um colégio de instrução elementar e três escolas particulares (MOACYR, 1942, p.211).

Na província várias escolas particulares e algumas pertencentes a instituições religiosas, o governo oferecia apenas o ensino elementar público e gratuito. A ideia de escolas mistas, com aulas regidas por professoras, onde não fosse possível criar classes para ambos os sexos, orientava a criação e o funcionamento do ensino, num cenário no qual o pensamento educacional republicano, aberto à livre iniciativa, co-mungava com as propostas de coexistência de instituições públicas e privadas. Esse ideário teve prolongamento após a República, tanto que em memória apresentada ao Governador Jorge Tibiriçá em 1891, Caetano de Campos assegurava: “[...] é óbvio

que ninguém pensará em tolher aos cidadãos o direito de abrir escolas particulares. Estas não serão, porém, em número suficiente para a população e nem acessíveis para a grande massa do proletariado” (MOACYR, 1942, p.90).

A insuficiência de professores e de classes impedia a separação dos sexos e possibilitava, em caráter excepcional, a criação de classes mistas. Entretanto, isso não significava uma intenção eminentemente coeducativa, tanto que o Regulamento do Ensino em 1893 orientava: “as professoras das escolas mistas devem promover, durante os exercícios escolares, completa separação entre alunos e alunas, exercendo a mais ativa vigilância para não se dar qualquer procedimento desrespeitoso de uma para outra classe, procurando, com todo o cuidado, habituá-los a tratarem-se com polidez” (MOACYR, 1942, p.192).

Aos meninos era impedida a matrícula nas escolas preliminares femininas, e as meninas nas masculinas, permitindo-se a frequência de ambos nas escolas mistas. Quando o regulamento instituiu a obrigatoriedade de ensino para crianças que não recebiam aulas em casa, ou que não estavam estudando em escolas particulares, colocou-se o limite em doze anos de idade, excetuando-se os meninos que residissem a mais de dois quilômetros da escola e as meninas que morassem a mais de um. A obrigatoriedade de ir à escola não se estendia à população rural, a não ser que fossem criadas classes nessas localidades.

As escolas mistas correspondiam às necessidades nos centros agrícolas onde havia pouca demanda por educação escolar, em vista da baixa densidade populacional e eram frequentadas por meninos e meninas dos extratos sociais desfavorecidos. Quanto às meninas, os pais logo as retiravam das escolas assim que aprendiam os rudimentos da leitura e escrita, e se fechavam classes pelo baixo comparecimento. Estas classes deveriam ser ocupadas por professoras que “comumente serão mais zelosas e assíduas no cumprimento de seus deveres.” (MOACYR, 1942, p.106).

No século XIX e na primeira metade do século XX, as moças eram educadas para a submissão e a dependência dos homens, encorajadas a desenvolver a religiosidade, as virtudes, o espírito de sacrifício, a pureza, princípios aprovados pela Igreja Católica. O repúdio em educar juntos meninas e meninos possuía razões culturais representadas por uma sociedade que se erigia em valores nos quais a instrução feminina era dispensável. Quando, por questões de economia, se instituíam classes mistas, havia pressões ideológicas para a organização curricular, exigindo-se temas específicos para as meninas como corte, costura, bordado, culinária, o que resultava em currículos distintos para um mesmo grupo de alunos, horários de entrada, saída e recreio diferentes e até mesmo divisões físicas nas salas de aula, mantendo-se a separação necessária para atender o desejo dos pais, professores e governantes. Algumas escolas para ambos os sexos no ensino primário, ginásios e escolas normais de São Paulo funcionavam a espaços. Porém, as classes mistas eram uma realidade para a população pobre do interior, o que significa que a discussão de gênero, levada pela Igreja e pelo Estado, numa luta conjunta pela moralidade da população, possuía um forte recorte classista. Ao povo se faziam concessões, mesmo que a moralidade e a religiosidade sofressem danos.

## A influência norte-americana e europeia

A chegada dos protestantes em 1870 e a criação das pequenas escolas ao lado das igrejas, e colégios nas localidades maiores, trouxe ao panorama educacional uma concretização do que acontecia nos Estados Unidos acerca da coeducação dos sexos.

Desde a Guerra da Independência nos Estados Unidos, as escolas norte-americanas mostraram uma tendência em adotar o sistema de educar juntos os dois sexos. Em São Paulo, os republicanos viam com bons olhos uma prática alinhada com o seu pensamento liberal e democrático. Se no Império, apesar do confronto com o regime monárquico, a Igreja Católica ditou as regras educacionais; na República os protestantes tiveram seu momento de glória e suas escolas eram vistas como exemplo a ser seguido pelo Estado na causa da educação popular. O enfraquecimento da Igreja Católica nos anos finais do Império com sua separação do Estado na República abriu espaços para que o imperialismo cultural norte-americano, que se espalhava pelo mundo enviasse seus representantes para a nação que se erigia e precisava ser evangelizada.

Nos Estados Unidos as razões econômicas para que se defendesse o funcionamento de classes mistas, se escudavam na necessidade de ampliar a escolarização no novo país que se desenhava no final do século XIX e que precisava de mentes ilustradas para prosperar. Para escolas separadas, segundo a aspiração das famílias e da sociedade, haveria necessidade de duplicar pessoal e equipamento, pondo em risco a comunidade local quanto aos gastos com educação. No início, misturar os sexos nas escolas, representou um desafio aos valores sociais do período e motivo de resistência dos mais conservadores. Nas cidades, onde havia maior número de habitantes e prosperavam escolas frequentadas por crianças de todas as classes sociais, se organizavam classes separadas para meninos e meninas. Posteriormente, as classes foram aceitas por parcelas da população como o melhor caminho para educar crianças e jovens. Os pais e educadores, que defendiam sua prática, acreditavam que escolas de um só sexo obstruíam o desenvolvimento de relações positivas entre meninos e meninas, por considerarem que nelas os dois sexos aprenderiam a viver e trabalhar juntos, o que conduziria futuramente a casamentos felizes (ALMEIDA, 2007).

Nas escolas separadas, as crianças, sem um contato edificante e pautado pelos bons costumes, adquiriam noções equivocadas sobre o sexo oposto e se manteriam os estereótipos, mas nas escolas mistas teriam oportunidade de observar e conviver, aprendendo uns sobre os outros. Os segmentos possuidores de visão liberal e democrática quanto à educação feminina, entendiam que a separação dos sexos criava uma situação irreal e as classes mistas tinham mais probabilidades de sucesso. Entretanto, concordavam que esse procedimento seria mais aceitável na escola primária, do que na secundária, utilizando-se dos mesmos argumentos dos defensores da moralidade e dos bons costumes.

As líderes feministas nos países ocidentais consideravam que a melhor forma para se alcançar a igualdade era educação igual para os dois sexos, o que seria concretizado na escola coeducativa, embora esta, por si só não garantisse benefícios iguais.

Nos anos finais do século XIX, Mabel Hawtrey (1896), feminista defensora dos direitos das mulheres, denunciava que em Londres a educação de meninas e meninas



não recebia igual tratamento por parte dos poderes públicos e ensino privado. Defendia que se fossem ambos educados em conjunto, muitos defeitos seriam sanados na educação em geral por meio do treinamento em poderes morais e psíquicos, correção do temperamento e formação de bons hábitos inerentes aos dois sexos. A coeducação teria como objetivo ensinar os mesmos conteúdos e práticas a meninos e meninas, ao mesmo tempo, no mesmo lugar, pelas mesmas aptidões e métodos e sob o mesmo regime, dado que o treinamento em separado não atentava para as necessidades dos jovens e crianças, nem colaborava para seu desenvolvimento. Na presença de meninas os meninos seriam inspirados por um grande amor e reverência, sentimentos que possuíam por suas mães, irmãs e mulheres em geral. A influência das meninas seria altamente positiva em relação aos bons modos e às emoções. Por outro lado, as meninas desenvolveriam mais facilmente distintos modos de enfrentar a vida, não limitados exclusivamente pela sociedade e restritos ao seu sexo, pois na escola estariam livres para falar com seus amigos de qualquer sexo.

Ao defender esse sistema igualitário, Hawtrey também fazia ressalvas quanto às punições: as meninas poderiam sofrer castigos corporais, como os meninos, o que, de acordo com a orientação da Junta Escolar de Londres, seria sob a forma de uma correção moderada, utilizando-se o bambu ou vara de vidoeiro: “*that moderate personal correction, whit cane or birch, should be administered indifferently to both sexes*” (HAWTREY, 1896, p.20). As punições físicas, em raras circunstâncias, eram necessárias para disciplinar os meninos, mas para *o sexo fraco*, isso poderia trazer problemas variados que afetariam a saúde e o lado emocional das meninas. Os resultados dessa prática ensejariam que a moça ou a menina ficasse exausta ou anêmica, com prejuízos para seu desenvolvimento intelectual e funções reprodutivas, sendo o organismo feminino diferente do masculino, seu psiquismo também era mais vagaroso para amadurecer.

Apesar dos apelos da coeducação implicar em igualdade, esta se diferenciava em alguns aspectos, ao manter distinções de ordem natural e biológica que alocava ao sexo feminino atributos de fragilidade física e emocional. Os defensores de educação igual para os dois sexos não admitiam a não diferenciação na esfera social quanto ao desempenho dos papéis sociais. Na sociedade norte-americana e europeia, as camadas altas enviavam suas filhas para escolas privadas femininas de notável reputação e as classes populares frequentavam escolas públicas mistas, o que não diferia do sistema brasileiro.

### **A destinação social feminina**

Se nos Estados Unidos, Inglaterra, França, Finlândia e em outros países, o debate sobre a coeducação na primeira metade do século XIX levou governantes e entidades particulares a atenderem as aspirações femininas de educar os sexos em conjunto, em São Paulo, a influência católica impediu sua disseminação entre as elites e a classe média, reservando essa modalidade apenas para as filhas dos segmentos populares, o que se confrontou com os ideais pregados pelos liberais republicanos (ALMEIDA, 1996).

As oligarquias paulistas não viam com bons olhos suas filhas em classes mistas e os colégios católicos continuaram, durante todo o século XIX e prolongando-se

pelo século XX, a oferecer ensino em escolas e classes separadas, preparando cada sexo para ocupar distintas posições na hierarquia social (MANOEL, 1996).

A ideia de classes mistas funcionando em regime coeducativo, as concepções de vida, assim como os métodos americanos de educação e o papel representativo dos missionários educadores foram imitados na escola pública paulista e objeto de admiração nos meios intelectuais republicanos. Estava plantada no terreno educacional a semente do liberalismo e do culto ao capitalismo, num País que começava a se desenvolver mais eficazmente e de acordo com as expectativas de colocar o Brasil entre as grandes nações do mundo. Nessas expectativas, a educação deveria ser estendida a todos, homens e mulheres, de diferentes classes sociais e raças; crescer e prosperar significava a grande meta a ser atingida.

Apesar das firmes intenções equalizadoras dos defensores das classes mistas, as diferenças naturais continuavam se sobrepondo a quaisquer modismos e inovações quanto à educação feminina, tornando a possibilidade de mudanças sociais bastante remotas quanto à igualdade entre os sexos, o que instaurou um paradoxo quanto às expectativas sociais e objetivos educacionais. O espírito de justiça que imperava em toda sociedade democrática, ao considerar as mulheres iguais aos homens, deveria lhes conceder a mesma educação e a mesma cultura, objetavam os educadores progressistas; se futuramente a vida se revelasse difícil, as mulheres poderiam adquirir sua independência pelo trabalho digno e honesto.

Para a sociedade brasileira, tradicional e conservadora, a responsabilidade feminina nunca deveria transpor as fronteiras do lar, nem ser objeto de trabalho assalariado. A independência econômica das mulheres, obtida pelo desempenho de uma profissão, e sua autonomia intelectual representada por uma educação igual à dos homens, significava a ruptura com a tradição e poderia ocasionar desordem social. Mantida dentro dos limites, a instrução feminina não ameaçaria os lares, a família e o homem. Demasiados conhecimentos, de acordo com essa imagética, eram desnecessários, pois poderiam prejudicar a sua frágil constituição física e emocional, além de serem menores suas capacidades intelectuais. Nisso concordavam católicos brasileiros, não católicos e até mesmo as próprias mulheres, em vista da força desse imaginário no mundo social em que viviam. A população seguia as regras ditas pelas elites, aprofundando o fosso que separava homens e mulheres, e a educação escolar não fugia à regra, o que é evidente em alguns manuais escolares adotados nas escolas:

Desde a infância, nós, pertencentes ao sexo feminino, manifestamos acentuada tendência para os misteres domésticos. Ao passo que o menino se interessa particularmente pelos soldados, pelas armas, pelos aviões, pelos barquinhos, pelos automóveis e locomotivas, assim indicando as suas futuras predileções por determinadas carreiras, nós, quando meninas, preferimos a boneca, o fogão, as panelinhas, as mobílias e os aparelhos de louça, divertindo-nos em recortarmos trapinhos para vestirmos a boneca ou então cozinhando para lhe servirmos o “jantar de mentira”, na mesa que arrumamos com flores, talheres e pratos minúsculos, imitando aquela mesa onde tomamos nossas refeições, no tranquilo recesso de nossos lares. [...] Acha-se finalmente incluída no currículo escolar aquela disciplina que, por excelência, nos levará diretamente a melhor conhecermos e executarmos os misteres sublimes para os quais nascemos. [...] Consignamos aqui a nossa aprovação e os nossos aplausos à inclusão do estudo da economia doméstica nos programas oficiais (SERRANO, 1950, p. 13).

Essa ideologia se manteve na Colônia e no Império; nos tempos republicanos os discursos positivista e eugênico passaram a veicular a necessidade da educação feminina como forma de se manter a família e a pátria dentro de cânones desejáveis para o desenvolvimento. Os higienistas já haviam defendido que as mulheres eram as primeiras responsáveis pela saúde de seu corpo e dos seus filhos; os homens seriam os provedores da família e os guardiões da mulher. Portanto, a educação deveria encaminhar-se para os objetivos definidos quanto aos papéis sexuais: às mulheres, a reprodução; aos homens, a proteção. Esses valores se estenderiam a todas as áreas: no lar, na política, na economia, na sociabilidade, na religiosidade, nos hábitos e costumes, enfim na própria cultura do período, instalando uma tradição de pensamento resistente a mudanças nos setores, que ainda exhibe seus vestígios nos tempos atuais.

### **Homens e mulheres – destinos diferenciados**

Dos finais do século XIX até a metade do século XX, a vida em sociedade, as expectativas sobre os papéis sexuais, as doutrinações da Igreja Católica, as implicações na sexualidade, o controle dos corpos e da mente, a inculcação moral, mostravam um país preocupado em construir uma sociedade que deveria se expandir sem perder valores tradicionais. Homens e mulheres eram os principais destinatários de uma ideologia que se centrava na vigilância e na profecia de destinos para cada sexo: aos homens, o espaço público, a política, a gerência de recursos, a liberdade; às mulheres, o espaço privado, a dependência financeira e emocional, a castidade. Nesse contexto, mesmo a educação na mais tenra idade deveria ser normatizada para não pôr em risco o desempenho do protagonismo reservado a cada sexo. Conscientes dos receios da sociedade de que as mulheres educadas abandonassem a sagrada missão a elas confiada, a de dar filhos fortes para a Nação, e que isso interferisse na sua saúde e na da prole, as pioneiras feministas compartilhavam com os homens o ideal de manter o sexo feminino no espaço que lhe foi reservado, o mundo da casa. Durante todo o tempo, o discurso social caracterizou-se dentro dos princípios da ideologia masculina, numa sociedade assumidamente androcêntrica.

Os movimentos feministas dos finais dos oitocentos abalaram a visão da educação das mulheres contaminar sua consciência e comprometer a sanidade de seu corpo e de sua alma. A possibilidade de romper com os mecanismos que as aprisionavam no determinismo dos papéis sexuais seria uma educação qualitativamente igual à dos homens, apesar de não se negar que as noções essenciais para a domesticidade deveriam continuar sendo transmitidas. As escolas públicas paulistas colocavam meninas e meninos juntos numa mesma sala de aula, porém separavam conteúdos e atividades por conta de raciocínios sexistas, mantendo-se a ordem vigente na sociedade. Os protestantes também não deviam estar convencidos da prudência de se implantar a coeducação num país com ideias tão arraigadas quanto à separação dos sexos, pois durante os primeiros anos da criação dos colégios e das escolas junto às igrejas, as classes mistas significavam um momento transitório, enquanto não recebiam verbas para construção de classes separadas ou se aguardavam novas professoras.

Na sociedade as mulheres continuaram destinadas ao lar e à maternidade enquanto os homens se ocupavam das lides do espaço público. A cultura impregnada de laivos do colonialismo deixou raízes na sociedade brasileira ao definir os papéis

sexuais e limitar a responsabilidade feminina às fronteiras domésticas. Os ideais progressistas e libertários dos protestantes norte-americanos, comungados pelos republicanos não conseguiram romper com esse padrão. A complexidade inserida nos debates coeducativos fez com que essa discussão não ultrapassasse o espaço da instituição escolar – as propostas coeducativas eram republicanas e por consequência, de cunho liberal – e a intolerância religiosa com as teses do liberalismo colocariam coeducação e religião católica como antípodas e até a metade do século XX a militância católica impôs sua vontade no cenário social e educacional.

No século XIX houve na cultura brasileira alguns sinais favoráveis à disseminação dos métodos protestantes divulgados como uma alternativa ao catolicismo, em relação ao sexo feminino não houve avanços significativos. A modéstia de recursos das Igrejas Presbiterianas dos Estados Unidos fazia com que os missionários compartilhassem os mesmos problemas de verbas das escolas brasileiras e no seu país de origem, a ideologia de delimitar espaços para cada sexo também era uma realidade. Com a ofensiva católica, na primeira metade do século XX, muitas escolas protestantes fecharam suas portas e a proposta de se estender uma educação igual para os dois sexos limitou-se a colocá-los em classes onde assistiam às aulas juntos, com os mesmos professores, os mesmos métodos, sob a mesma direção. Quanto à projeção da futura vida social não havia discordância e fora da escola tudo permaneceria como antes: o homem mandava, a mulher obedecia; o homem cuidava, a mulher pertencia. Mediando essa relação, a educação escolar prosseguiria como uma forma de controle social e controle de gênero, embutindo superficialmente em seu discurso a perspectiva da igualdade.

Nos anos em devir, educar conjuntamente meninos e meninas continuou um procedimento visto com reservas pela escola e pela sociedade. A vida social foi clara quanto aos papéis sexuais a serem desempenhados. O século XX manteve essas regras, mesmo com sutis avanços. Porém, nas escolas, os livros didáticos que orientavam a educação de alunas, eram enfáticos na separação dos direitos e deveres, mesmo que funcionassem em classes mistas:

Sendo a família a célula da sociedade, a mulher que cumprir perfeitamente as suas obrigações de esposa, de mãe e de dona de casa estará concorrendo para formar um mundo melhor. Entretanto, a sua ação social não se restringe à atividade doméstica, podendo, também, em outros setores, como no magistério e no serviço social, influir poderosamente para estabelecer a paz e a concórdia entre os seres humanos (SERRANO, 1950, p.241).

As ideias coeducativas no cenário da educação pública paulista acompanharam, com alguns anos de atraso, o debate norte-americano do século XIX acerca de meninos e meninas receber a mesma educação. A insistência da Igreja Católica em se opor ao sistema e o conservadorismo das elites impuseram a separação dos sexos nas escolas privadas de orientação católica e nas públicas, sempre que isso fosse possível.

Apesar do movimento feminista dos anos iniciais do século XX ter defendido um ensino não diferenciado para meninos e meninas, a coeducação dos sexos foi uma prática que se divulgou mais rapidamente após a segunda guerra mundial. No período pós-guerra, as reivindicações das feministas se concentravam no repúdio à educação diferenciada para meninos e meninas que se evidenciava na distinção de

currículos, prática que se originava na crença que as mulheres possuíam menos habilidades intelectuais do que os homens, o que justificava um ensino pouco abrangente e aprofundado, mais voltado para as questões domésticas do que preocupado em fornecer uma boa instrução. A coeducação, segundo essa perspectiva, referia-se mais propriamente em atender aos preceitos psicológicos, higiênicos e morais de cada sexo, do que em princípios de igualdade de direitos. Sua implantação nas escolas nunca garantiu posteriormente maiores oportunidades para o sexo feminino no mundo social e do trabalho, assim como maior equidade na esfera do lar.

Embora atualmente as classes mistas onde meninos e meninas são educados conjuntamente, principalmente nos países ocidentais, sejam comuns e socialmente aprovadas, a temática da coeducação dos sexos foi objeto de debates no século XIX. Nesse período, colocar meninos e meninas estudando juntos nem sempre era algo visto com compreensão pelas famílias e mereceu considerações dos vários envolvidos no processo, desde a Igreja Católica como instituição opositora do regime coeducativo, aos liberais republicanos que pregavam a escola laica e universal, *locus* da democracia e da igualdade, onde não poderia haver distinções de qualquer natureza.

## Referências

- ALMEIDA, Jane Soares de. **Mulher e educação**: a paixão pelo possível. São Paulo: Editora da UNESP, 1996.
- ALMEIDA, Jane Soares de. **Ler as letras**: por que educar meninas e mulheres? Campinas, Autores Associados, 2007.
- AMÂNCIO, Lígia. **Masculino e feminino**: a construção social da diferença. Porto, Edições Afrontamento, 1994.
- EXPOSIÇÃO Pedagógica do Rio de Janeiro (I-microfilme-1884).
- HAWTREY, Mabel. **The co-education of the sexes**. London: Kegan Paul, Trench, Triibner e Co. Ltda., 1896.
- MANOEL, Ivan A. **Igreja e educação feminina**: a face do conservadorismo (1859/1919). São Paulo, Editora da UNESP, 1996.
- MARQUES, Manuel Eufrásio de Azevedo. **Província de São Paulo** (apontamentos históricos, geográficos, estatísticos e noticiosos). São Paulo: Edusp, 1980, vol. 2.
- MOACYR, Primitivo. **A instrução pública no Estado de São Paulo**: primeira década republicana – 1890/1893. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1942.
- SERRANO, Isabel de Almeida. **Noções de Economia doméstica**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1950.