



**HAL**  
open science

## A escola “embaraçada” com a educação mista

François Dubet

► **To cite this version:**

François Dubet. A escola “embaraçada” com a educação mista. Revista Tempos e Espaços em Educação, 2018, 11 (25), pp.9-20. 10.20952/revtee.v11i25.8379 . halshs-02490699

**HAL Id: halshs-02490699**

**<https://shs.hal.science/halshs-02490699>**

Submitted on 7 Jun 2022

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L’archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d’enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License

## A escola “embaraçada” com a educação mista\*

François Dubet\*\*

### Resumo

As meninas apresentam melhores resultados escolares que os rapazes. No entanto, elas se voltam aos cursos menos rentáveis, que levam a posições profissionais menos favoráveis que a dos rapazes. Como explicar esse paradoxo? Pode-se imaginar que os modelos de gênero induzem as jovens a escolhas específicas e, nesse caso, não é certo que a educação mista tenha trazido vantagens a elas. Pode-se imaginar que as meninas antecipam um papel doméstico e maternal que as conduz “racionalmente” a escolhas escolares e profissionais diferentes das dos rapazes. Este artigo examina o alcance dessas duas hipóteses e conclui que são provavelmente as ofertas profissionais e as antecipações familiares que explicam o paradoxo da situação das jovens na escola.

**Palavras-chave:** Sexo; Orientação; Escolha dos estudos; Educação mista.

\* Tradução para o português realizada por Tiago Ribeiro Santos e Ione Ribeiro Valle. Texto original, intitulado: “L'école ‘embarrassée’ par la mixité”, publicado na *Revue Française de Pédagogie*, nº 171, abril-junho 2010, p. 77-86. Versão em francês disponível em: <http://journals.openedition.org/rfp/1907>.

\*\* Professor de Sociologia na *Université de Bordeaux II*, Bordeaux, França. Diretor de estudos na *École des Hautes Études en Science Sociales*, Paris, França. CADIS, *Université Victor-Segalen-Bordeaux II*. francois.dubet@u-bordeaux2.fr

## L'école 'embarrassée' par la mixité

### Résumé

Les filles ont de meilleurs résultats scolaires que les garçons et, cependant, elles s'orientent vers des filières moins rentables, débouchant sur des positions professionnelles moins favorables que celles des garçons. Comment expliquer ce paradoxe ? On peut imaginer que les modèles du genre portent les filles vers des choix spécifiques et, dans ce cas, il n'est pas certain que la mixité scolaire les avantage. On peut aussi imaginer que les filles anticipent un rôle domestique et maternel qui les conduit « rationnellement » vers des choix scolaires et professionnels différents de ceux des garçons. Cet article examine la portée de ces deux hypothèses et conclut que ce sont probablement les offres professionnelles et les anticipations familiales qui expliquent le paradoxe de la situation des filles à l'école.

**Mots-clés:** Sexe; Orientation; Choix des études; Éducation mixte

## La escuela "atrapada" con la educación mixta

### Resumen

Las niñas presentan mejores resultados escolares que los varones. Sin embargo, se vuelven a los cursos menos rentables, que conduce a posiciones profesionales menos favorables que la de los chicos. ¿Cómo explicar esta paradoja? Se puede imaginar que los modelos de género inducen a las jóvenes a elecciones específicas y, en ese caso, no es cierto que la educación mixta haya traído ventajas a ellas. Se puede imaginar que las niñas anticipan un papel doméstico y maternel que las conduce "racionalmente" a elecciones escolares y profesionales diferentes de las de los chicos. Este artículo examina el alcance de estas dos hipótesis y concluye que son probablemente las ofertas profesionales y las anticipaciones familiares que explican la paradoja de la situación de las jóvenes en la escuela.

**Palabras clave:** Sexo; orientación; Elección de los estudios; Educación mixta.

A questão da educação sexual mista na escola foi objeto de debates quase quarenta anos após sua instalação na França. Como não considerar que essa discussão não tenha ocorrido no momento em que a escola francesa optava por essa mistura, seja porque ela parecia tão evidente, seja porque poderia parecer ilógico ou reacionário duvidar de seus bons fundamentos. Aliás, a educação mista não provém do Maio de 1968, pois ela já estava “em pauta” antes desse mês, não sendo propriamente uma “conquista” que se poderia defender ou contestar. O que à época parecia evidente em nome da igualdade dos sexos continua sendo interrogado hoje. Embora as meninas pareçam obter melhores resultados escolares que os rapazes, elas se voltam aos cursos e profissões menos prestigiosos, com menor remuneração e fortemente “femininas”, de modo que as desigualdades não desapareceram. Nós esperávamos da educação mista que meninas e rapazes aprendessem a viver juntos de maneira harmoniosa e pacífica. Se esse é geralmente o caso, observa-se que as tensões, os conflitos, as diferenças reivindicadas entre os sexos e às vezes formas de dominação e de violência perduram. Enfim, algumas vozes, às vezes muito conservadoras, às vezes ao contrário muito radicais e feministas, reivindicam uma nova separação dos sexos, seja para “proteger” as meninas, seja para dar a elas mais chances de serem iguais aos meninos, ou até mesmo melhores que eles. Os países anglo-saxões reconstróem liceus para meninas. Outros, claramente mais conservadores, reivindicam o retorno das escolas de meninos a fim de preservá-los diante da excelência escolar das meninas. Na oposição, alguns desejam uma mistura ainda mais intensa, esperando que a escola elimine totalmente diferenças de gênero tidas como arbitrárias porque são culturais e construídas.

Essas tomadas de posição apresentam frequentemente algo de excessivo, pois o quadro da educação mista é muito mais complexo do que parece. É preciso levar em conta o fato de que nem todos os problemas da escola são necessariamente escolares e que as condutas dos professores e dos alunos estão inscritas em modelos culturais e em interesses sociais que transbordam o quadro escolar. No plano dos próprios princípios, é preciso admitir que, se todas as diferenças produzem desigualdades e

se todas as desigualdades podem ser tidas como injustas, não é necessariamente desejável e razoável concluir que se devam abolir todas as diferenças, ainda que elas sejam socialmente construídas. A escola está portanto “embaraçada” com a educação mista e, antes de agir, pode-se tentar ver isso com um pouco mais de clareza.

### ***Retorno à separação***

Como prolongamento do modelo escolar católico, a República separou radicalmente os sexos na escola. Na escola elementar, no colégio e no liceu, rapazes e meninas foram separados de modo tão total que os programas de ensino não eram exatamente os mesmos: costura para uns, bricolagem para outros. Os próprios professores eram separados através dos concursos e das formações específicas; acontecia que os rapazes tinham mestras e professoras enquanto que as meninas tinham mestres e professores, porém, essas exceções confirmavam a regra da unidade sexual dos estabelecimentos. Seria apenas devido às fortes pressões demográficas, como nas pequenas escolas de vilarejos ou nas classes terminais com baixa matrícula, que se descumpria a regra. Quanto ao ensino superior, as jovens foram durante muito tempo apenas exceções brilhantes, enquanto que as grandes escolas eram ou exclusivamente masculinas, ou não mistas.

O mais surpreendente nessa história é que isso tenha escandalizado tão pouco tanto as mulheres quanto os homens, as meninas e os rapazes, as mestras e os mestres. Parece evidente atualmente que a separação dos sexos correspondia ao estado dos costumes: a forte naturalização do gênero concebido como eterno e biológico, levando sem dúvida ao desejo de “proteger” as meninas e sua virtude. Daí a evidência da dominação masculina, uma vez que as mulheres eram privadas de certos direitos, como o do voto, e dotadas de competências e de qualidades tidas como exclusivamente femininas. Também parecia evidente que os destinos sociais das meninas e dos rapazes não podiam coincidir, a maioria das meninas eram consideradas e formadas como futuras donas-de-casa e os rapazes como futuros assalariados: não era portanto razoável educá-los juntos (CAHIER DU

MAGE, 1997; CLIO, 2003). No caso em que as mulheres trabalhavam, a fronteira entre *métiers* masculinos e femininos foi desconsiderada apenas em algumas exceções, a formação das elites sendo ela mesma diferenciada. Lembremo-nos que, em 1972, a primeira politécnica foi apresentada como uma heroína. Esse modelo que nos parece hoje tão arcaico era evidente numa escola que, aliás, se identificava tanto com a democracia, com o progresso e com a razão, de modo a não questionar muito esse "desenvolvimento separado".

É preciso dizer que a separação dos sexos não correspondia somente aos costumes de uma sociedade patriarcal que sancionava a hierarquia dos sexos: ela também procedia de um projeto educativo bem mais profundo que visava construir a escola como um santuário protegido das paixões e dos interesses da sociedade. A escola republicana separa os sexos, assim como mantém à distância as demandas econômicas e familiares. De modo mais profundo, essa escola distingue vigorosamente o aluno, ser de razão, da criança e do adolescente, seres de carne, de paixões e de desordens. Nessa escola, a educação passa apenas pela instrução, pelos saberes e pela aprendizagem da disciplina, jamais certamente pela formação de uma via coletiva infantil e juvenil relativamente autônoma. Os próprios movimentos de juventude, laicos e religiosos, não eram mistos ou o eram apenas de maneira muito limitada para os mais "adultos" dos jovens. Além disso, era preciso que nada parasitasse essa transmissão, notadamente as "desordens" da infância e da adolescência que sempre podem perturbar a ordem escolar, abrindo espaço a uma vida infantil e juvenil que desestabilizaria o santuário. A forma escolar anula as diferenças de gênero, assim como todas as outras diferenças, por reconhecer apenas as hierarquias escolares. Essa tradição faz com que, ainda hoje, a escola não saiba muito bem o que fazer com a infância e, sobretudo, com a adolescência quando a massificação e a educação mista puseram a baixo as barreiras do santuário. Aliás, é preciso lembrar que no momento em que foram instalados os primeiros embriões da educação mista no ensino secundário, muitos pais de alunos protestaram e eu mesmo pude observar, no final dos anos 1980, reações negativas da parte dos professores e dos diretores dos "grandes liceus" para

meninas, os quais temiam que a entrada dos rapazes instaurasse a desordem e, sobretudo, a queda no nível de suas alunas, protegidas pela separação dos sexos como numa espécie de convento laico. Ora, certamente essas mulheres não eram conservadoras: elas apenas pensavam que a separação dos sexos era o meio mais eficaz de alcançar o sucesso numa carreira escolar e social, haja vista o fato de serem femininas. Aos seus olhos, a separação dos sexos era uma garantia de sucesso e de igualdade. Elas não estavam completamente erradas quando se sabe que a fusão das escolas normais superiores produziu o quase-desaparecimento das jovens nos cursos de matemática, física e química.

Resultante da massificação escolar dos anos sessenta, a educação mista jamais foi verdadeiramente pensada como um novo projeto educativo. A demografia escolar a tornava necessária, a evolução dos costumes a tornava evidente e, jamais, as consequências dessa mistura foram previstas ou pensadas. Tratava-se tão-somente de um progresso da igualdade e da liberdade, o que dispensava antecipar as mudanças educativas introduzidas pela educação mista após alguns séculos de catolicismo e de república terem feito da separação uma espécie de evidência natural e moral. É preciso insistir nesse ponto, pois uma parte dos problemas em debate atualmente se atém menos às dificuldades da própria educação mista que ao fato de que a co-educação das meninas e dos rapazes nunca foi verdadeiramente percebida como uma aposta educativa. Os debates atuais são hoje uma espécie de retorno a algo por longo tempo reprimido.

## ***Performances e orientações***

### ***As performances***

A educação mista colocou em evidência o fato de que as meninas e os rapazes não eram perfeitamente iguais no plano escolar, porque, de maneira geral, as meninas obtêm melhores resultados que os rapazes. Elas reprovam menos, apresentam mais sucesso que os rapazes nos exames e suas médias são mais elevadas. Segundo as enquêtes da OCDE, essa vantagem feminina parece valer para todos os países. Pode-se portanto acompanhar

Baudelot e Establet (2007) nesse ponto: as meninas ganharam muito com a massificação escolar e com a educação mista. De maneira geral, esses sucessos femininos não ocorreram sem provocar importantes consequências sociais num grande número de países: queda dos nascimentos não desejados, elevação do nível empregatício das mulheres, acesso parcial à elite e às formações até então proibidas... É preciso no entanto lembrar que as performances escolares das meninas e dos rapazes são definidas através de “média”, e que não se poderia deduzir, como às vezes se faz muito rapidamente, que “todas” as meninas estudam mais do que “todos” os rapazes. Nessa matéria, a distribuição das performances é a regra: tanto para as meninas como para os rapazes, existem bons e maus alunos. Lembremos também que as diferenças de resultados entre os sexos são mais baixas que aquelas que distinguem os alunos definidos por sua origem social.

Levantadas essas nuances, resta explicar as vantagens escolares das meninas. Várias pistas são exploradas, começando pela psicologia que se esforça para explicar porque as meninas são mais precoces e porque elas perdem progressivamente sua vantagem. Esses estudos também tentam explicar porque as diferenças de performance variam em função das disciplinas, as quais disputam entre o “sexo do cérebro” e o das expectativas sociais interiorizadas (VIDAL; BENOIT-BROWAEYS, 2005). Do ponto de vista sociológico, centrado sobre a construção do gênero, muitas vezes se faz avançar a ideia de que as meninas são mais “escolares” que os rapazes porque estão submetidas a um controle social mais estrito da parte de suas famílias: elas aceitariam melhor as regras, seriam menos brincalhonas e mais sérias que os rapazes. Elas trabalhariam melhor, seriam mais espertas e com isso se beneficiariam de uma maior benevolência da parte dos professores. Chegadas mais tarde no sistema educativo, elas esperariam da escola uma promoção e uma liberdade mais claramente vinculada a seus resultados escolares, o que não seria o caso dos rapazes. Assim, as jovens vindas da imigração se adaptariam mais facilmente à “carta escolar”, o que não fazem os rapazes, porque elas teriam mais a ganhar. Mas, longe dessa crença amplamente compartilhada (porque ela conforta a vocação

da “escola libertadora”), existem fatos mostrando uma vantagem real, mais modesta.

### *Alguns paradoxos*

Todavia, segundo a fórmula de Catherine Marry (2003), o sucesso feminino é amplamente paradoxal: as meninas não convertem suas vantagens escolares acessando os cursos mais eficazes e mais prestigiosos, notadamente das áreas científicas, e sobretudo seus diplomas são bem menos rentáveis no mercado de trabalho que o dos rapazes. Na verdade, elas estão em condições geralmente precárias, desempregadas, mal pagas e presas em suas carreiras.

Desde o término do colégio [Ensino Fundamental], as escolhas escolares das meninas e dos rapazes se distinguem muito sensivelmente. A igualdade das performances, e mesmo a vantagem escolar das meninas, não impede uma forte diferenciação sexual das orientações escolares. No liceu, as formações científicas são majoritariamente escolhidas pelos rapazes, enquanto as meninas se voltam para as áreas literárias e de ciências humanas (VOUILLOT, 2004). Essas orientações não são apenas diferentes, elas também são desiguais, na medida em que o valor escolar das formações científicas é considerado superior. Evidentemente, essa clivagem se prolonga nas classes preparatórias até na universidade. As formações técnicas e profissionais são, elas também, fortemente dominadas por clivagens sexuais: os setores de serviços para as meninas, os setores técnicos para os rapazes. Afinal, do estrito ponto de vista da igualdade concebida como a igual repartição nas diversas formações, as meninas não transformam suas vantagens escolares em vantagens profissionais e sociais. Não somente a imagem sexuada dos diversos cursos se mantém, apesar da educação mista, mas, como as áreas são hierarquizadas, os cursos femininos são menos valorizados do que os dos rapazes e eles prenunciam uma posição desigual das meninas no mercado de trabalho, ainda que elas sejam mais diplomadas que os rapazes. Para dizer de outro modo, a igualdade progressiva das meninas na escola não atenuou de maneira sensível o caráter sexuada e desigual dos cursos escolares e dos *métiers* para os quais

eles conduzem. Assim, mantém-se e, às vezes, reforça-se uma espécie de desenvolvimento separado, mesmo que não se possa ignorar a existência de fortes minorias femininas em mundos masculinos e baixas minorias masculinas em áreas de domínio feminino: há mais mulheres "engenheiras" que homens "enfermeiros".

Assim, pode-se compreender porque a educação mista decepcionou. Ao invés de misturar as meninas e os rapazes nos cursos e nas profissões, ela associa a "ascensão" das meninas à manutenção e às vezes à acentuação do caráter sexuado das áreas e das atividades profissionais. Como essas diferenças também se convertem em desigualdades de estatuto, de salários e de carreira, o sucesso das meninas aparece como uma espécie de engano. Do ponto de vista dos indivíduos, as meninas são perdedoras ou, sobretudo, elas não ganham tanto quanto deveriam; a utilidade privada de suas qualificações escolares é menos rentável que a dos rapazes. Do ponto de vista da sociedade, a educação mista não levou à mistura social e profissional a que se poderia esperar. Pior: onde as meninas ganharam, os rapazes partiram, como se a feminização de uma formação e de uma atividade os desvalorizasse. Ora, ao fazer com que fujam os rapazes fica confirmada a profecia segundo a qual o mundo das mulheres é inferior.

### ***Como explicar esses paradoxos?***

Dois grandes tipos de explicações desses paradoxos estão disponíveis. O primeiro, centrado sobretudo na própria escola, atribui as diferenças e as desigualdades de orientação ao peso dos clichês, dos estereótipos e dos modelos culturais, os quais orientariam as meninas e os rapazes para disciplinas e carreiras fortemente sexuadas. Toda uma crítica se desenvolveu acerca desse assunto (ROGERS, 2004). Dos jogos sexuais da escola maternal às escolhas de orientação propostas aos alunos, uma miríade de interações escolares orientaria insidiosamente cada sexo na direção do seu gênero, e cada gênero na direção do seu destino profissional. As meninas seriam impelidas aos valores do "care" e os rapazes à produção e às ciências. Haveria disciplinas de meninas e disciplinas de rapazes e, de modo completamente "natural", cursos

fortemente diferenciados estenderiam os braços aos dois grupos de alunos. Seria preciso portanto muita coragem, determinação e condições particulares para resistir a forças que se tornam identidades incorporadas e para atravessar a fronteira invisível do gênero, que transforma os sexos em gênero e o gênero em desigualdades.

Este tipo de análise se apoia em fatos sólidos e num bom senso sociológico ainda mais sólido. É preciso todavia sublinhar alguns limites. O primeiro dentre eles repousa sobre um postulado de alienação generalizada, por meio do qual meninas e rapazes interiorizam estereótipos que também são formas de dominação, a alienação sendo ainda maior quando as meninas são dominadas, enquanto os rapazes se vêem se afastando dos *métiers* femininos. A segunda dificuldade vem do fato de que a maior parte dos professores é de professoras, de modo que a desigualdade social transitaria entre as próprias mulheres que atuariam assim contra seus interesses. Isso supõe lançar a alienação para bem longe, o que implica, enfim, na hipótese segundo a qual o gênero não é somente uma construção social do sexo, mas uma construção do próprio sexo, o que pode ser discutido (acrescentemos que, nesse caso, a ou o sociólogo "joga fácil" pois os atores não sabem o que estão fazendo, o pesquisador sendo o único a saber). Mas a teoria importa menos do que o fato a que esse tipo de análise conduz, ou seja, na direção de duas soluções opostas a fim de abolir uma diferença que produz uma desigualdade injusta.

A primeira consiste em separar os sexos a fim de que as meninas não sejam encerradas em estereótipos e modelos que as invalidam. Por exemplo, estudando ciências ou praticando esportes longe dos rapazes, elas poderiam se liberar dos modelos que as inferiorizam fazendo-as parecer "nulas" em ciências e em esportes. O preço desta busca de igualdade seria evidentemente a separação escolar, mas parece difícil vislumbrar como, ao sair da escola, ela equalizaria a condição de meninas e rapazes formados separadamente, uma vez que o mercado de trabalho deveria ser perfeitamente cego ao gênero. Poder-se-ia aliás se perguntar porque fazer cessar um bom caminho e porque não separar os alunos por meio de critérios bem mais diferenciadores e desiguais que o sexo:

o talento (o que a escola “normalmente” faz), o dinheiro, a beleza, a “raça”...? A segunda resolução visa, ao contrário, pedir à escola para que suprima radicalmente as diferenças de gênero propondo sistematicamente os mesmos jogos, as mesmas disciplinas e as mesmas orientações às meninas e aos rapazes. Ação extremamente voluntarista que demandaria à escola pôr a sociedade tal como é entre parênteses, e a cada professor(a) de se desvencilhar, ele mesmo de sua própria identidade, constituída num mundo “de gênero”. Em todos os casos, essas soluções consideram que, uma vez que as diferenças produzem desigualdades, se trata menos de reduzir as desigualdades produzidas, de valorizar os cursos e os *métiers* femininos, por exemplo, do que de eliminar diferenças que estão na origem das desigualdades.

Um segundo fator explicativo do paradoxo leva a atenuar o papel da escola e a postular que os atores não são tão alienados e que, dada sua identidade e sua situação, eles formulam projetos sobretudo racionais (DURU-BELLAT, 2004). Nesse caso a escola não pode ser “todo poderosa”, pois se as meninas escolhem cursos e *métiers* femininos é porque neles elas serão mais bem acolhidas e porque elas pensam que neles as oportunidades de emprego serão maiores, o mercado de trabalho sendo o que ele é. Por um lado, é difícil ser minoritário, uma menina ou um rapaz isolado num mundo majoritariamente feminino ou masculino paga um preço elevado pela integração. Por outro, é arriscado atravessar as fronteiras das rotinas e dos hábitos sem correr riscos no mercado de trabalho. Do ponto de vista da igualdade pura e da racionalidade perfeita que fazem belos os discursos e as posições de princípio, essas escolhas conformistas não o são, elas procedem da dominação social. No entanto, do ponto de vista dos atores, eles são sobretudo racionais e espertos. Nesse caso, não é necessário que a escola discrimine para que a distinção se efetive nos projetos dos alunos, os quais antecipam seu futuro.

Quando essas escolhas abrangem também as boas alunas oriundas dos meios favorecidos e geralmente “emancipadas”, porque as filhas dos professores não escapam disso mais que os outros, elas obrigam a levar em conta uma variável que não é insignificante: o projeto de vida

familiar. Se restar uma diferença cultura e social maior entre as meninas e os rapazes, sem dúvida é porque as meninas colocam o nascimento e a responsabilidade pelos filhos em seus projetos de vida. Susan Moller Okin (2008) tem sem dúvida razão ao lembrar que nos papéis familiares é onde se engendra a maior das desigualdades. Pode-se supor que quando as meninas elaboram projetos escolares e profissionais elas têm mais ou menos claro na cabeça que serão ao mesmo tempo trabalhadoras e mães, enquanto os rapazes pensam muito menos nisso (DURU-BELLAT, 1995). Assim, muitos *métiers* qualificados, como os do ensino, podem ser escolhidos porque criam menos tensões, menos decalagens de calendários entre a vida profissional e a vida familiar que aqueles que impõem outras atividades: os feriados escolares e os ritmos hebdomadários harmonizam melhor as agendas das mães e dos filhos quando se é professora do que quando se atua no comércio. Pode-se sem dúvida ver aí uma forma geral de dominação masculina, mas nada impede que essas escolhas profissionais não sejam irracionais e que as antecipações da vida pesem talvez mais do que os simples clichês sexuais veiculados pela escola. Vê-se, por exemplo, que as mulheres que se tornam médicas escolhem mais frequentemente que os homens as especialidades mais compatíveis com uma vida de família e, também com mais frequência, um exercício de meio-turno. Por isso, essas mulheres não têm muitas chances de chegar ao cume da hierarquia médica, mas isso decorre menos de um modelo escolar e profissional que elas interiorizam do que de um modelo familiar.

Ao se atribuir algum crédito a esses argumentos, tem que se considerar que eles convidam a deslocar a resposta ao paradoxo das meninas em direção ao aval da escola e do mundo profissional. Pode-se imaginar que as meninas escolherão cursos, depois *métiers*, menos femininos quando estes últimos levam em conta a natureza de seus projetos profissionais articulados à vida familiar. Nesse caso, a transformação da escola talvez passe mais pelas mutações do mundo do trabalho, da organização das tarefas do lar e da educação dos filhos do que por uma ação estritamente escolar. Objetar-se-á que tal programa é extremamente pesado. Sem dúvida, mas não é evidente que ele seja mais pesado que o voluntarismo

que visa apagar as identidades sexuais da cabeça das meninas... e dos rapazes. É provável que essa mudança nas condições de vida e de trabalho assim como os benefícios que os atores delas retiram serão mais eficazes que as injunções culturais e morais, as quais não levam muito em conta essas condições e sugerem que a felicidade das pessoas deve se realizar apesar ou contra elas. A "aliança" do Estado providência com as mulheres (que possibilitou emprego às mulheres e se encarregou de uma política da pequena infância) sem dúvida poderia ser orientada no sentido de uma maior igualdade na vida doméstica e na eliminação dos tetos de vidro<sup>1</sup> que freiam as carreiras femininas. Para modificar a ordem de fluxos escolares, seria primeiramente preciso agir sobre a equidade dos encargos e das responsabilidades familiares.

### ***A construção das relações e das identidades***

Se a instauração da educação mista foi motivada pela convicção de que ela reforçaria a igualdade entre meninas e rapazes submetidos às mesmas condições de educação, de que o mérito dos indivíduos seria mais bem alcançado, ela literalmente "esqueceu" de pensar que essa mistura transformaria profundamente a sociabilidade infantil e juvenil e, desse modo, as condições de formação das identidades sexuadas. A hipótese otimista era que a mistura eliminaria as barreiras sexuais e que, ao compartilharem os mesmos bancos escolares, meninas e rapazes seriam não apenas alunos iguais, mas também indivíduos semelhantes e, para sermos exatos, pouco sexuados ou quase sem nenhum "gênero". Criar-se-ia assim uma espécie de indiferenciação sexual numa escola que sempre se poderia considerar como um santuário. Além disso, o espírito de Maio de 1968 podia acreditar no triunfo natural da igualdade uma vez que as barreiras arcaicas haviam sido derrubadas. Mas não dramatizemos: as coisas em geral aconteceram assim, meninas e rapazes coabitam pacificamente na escola e a mistura escolar entrou nos costumes; ela é tão "natural" hoje quanto à separação o fora outrora. Mas essa coexistência, esse mundo infantil e juvenil composto de mil histórias de amor e de amizade, não eliminou as distinções de gêneros de modo tão claro quanto se podia imaginar. Pode-se mesmo formular uma hipóte-

se razoável segundo a qual o processo de formação das identidades sexuais leva cada sexo a endurecer suas características, seus modelos e seus estereótipos, a fim de se afirmar como menina e como rapaz: as meninas são induzidas a serem mais femininas e os rapazes mais masculinos, o que eles não seriam separadamente. É o velho modelo da menina "glamour" e do rapaz "viril" colocado em evidência pela sociologia americana dos anos cinquenta. Porque o gênero se constrói afirmando sua identidade "contra" ou por meio de uma tomada de distância do outro, os marcadores sexuais têm todas as chances de serem fortemente afirmados. Não é impossível que, fora do mundo das classes médias privilegiadas, as meninas sejam convidadas a serem mais "meninas" e os rapazes mais "rapazes" em razão de sua confrontação.

Na escola primária e no colégio não se brinca muito junto, não se fala muito e, quando flertes se insinuam, eles aparecem mais como meios de se identificar com o seu próprio sexo, de elevar seu prestígio no seu grupo sexual do que meios de conhecer aquelas e aqueles "em face". Evidentemente, tudo isso é percebido como uma vasta desordem pelo mundo escolar que o ignora, na medida em que espera ver apenas alunos mais ou menos estudiosos (DUBET; MARTUCCELLI, 1996). Ocorre que as meninas suportam violências, verbais ao menos, e que os rapazes se sentem dominados pelas meninas mais elevadas, cujo estilo escolar está mais bem ajustado a um mundo escolar majoritariamente feminino. Em todos os lugares ou em quase todos, os rapazes mais novos "muito viris", originários da imigração e das classes populares, simbolizam as desordens escolares, como se não encontrassem verdadeiramente seu lugar na escola. Quando a escola censura as meninas pela sua desobediência, ela denuncia o fato de que elas são "femininas" demais e muito "sexuais", grandes demais e muito "espertinhas" quando não têm medo dos rapazes. Nos dois casos, a escola se identifica com um modelo de classes médias, modelo medido, discreto, que geralmente afeta a igualdade. E é por essa razão que os problemas da educação mista estão frequentemente reservados às classes populares e aos estabelecimentos "difíceis", lá onde as crianças e os adolescentes desaparecem com mais facilidade atrás da imagem límpida dos alunos.

No liceu e adiante, as relações se transformam; rapazes e meninas se individualizam nas escolhas amicais e amorosas menos claramente “tribais”. Pode-se considerar que os modelos sexuais já estão bem instalados. Mas a escola não sabe muito bem o que fazer com isso e, geralmente, fica longe. Cria-se um mundo estranho no qual as comunidades juvenis coabitam com a escola segundo uma regra de indiferença: os adultos não se interessam pelas “histórias” dos jovens desde que elas não extrapolem e os alunos não se interessam pela vida escolar desde que ela os deixe viver sua vida. Percebe-se aliás que a disciplina se torna um “trabalho sujo”. O controle da vida juvenil é confiado apenas a alguns adultos: os conselheiros da educação, a enfermeira e alguns professores particularmente motivados. Basta comparar o estilo educativo francês ao de outros países, como os países nórdicos ou anglo-saxões, para ver o quanto nosso estilo nacional é singular e valoriza a indiferença nessa matéria.

Mesmo que não se renuncie à educação mista pois as mulheres e os homens estão “condenados” a viver juntos, o que não tem apenas inconvenientes, também é preciso admitir que as relações frequentemente são tensas entre os dois gêneros e que as meninas continuam dominadas, apesar de sua superioridade escolar. Por isso, poder-se-ia pensar que não se deve fechar os olhos por princípio de indiferenciação (meninas e rapazes jogam *rugby* juntos), nem tampouco separar as meninas e os rapazes para preservar as meninas e talvez os rapazes, “ameaçados” pelo sucesso das meninas. Poder-se-ia portanto imaginar que a escola mista propusesse atividades e momentos nos quais os sexos fossem separados, a fim de que as meninas se encontrassem entre si, assim como os rapazes, se assim o desejassem. Afinal, é isso o que acontece na sociedade, onde com frequência as mulheres e os homens tentam se encontrar, o que provavelmente pacifica as relações mais do que as tenciona. Mas sem dúvida se achará esta postura bastante “arcaica” e “complexa” demais para ser posta em prática, pois ela suporia que a escola oferecesse um leque de atividades eletivas em paralelo às que não o são.

Complicada, esta solução leva a considerar os alunos não apenas como alunos simplesmente hierarquizados em

função de suas performances. Mas quando se começa a distinguir os rapazes das meninas, não existe razão para se deter aí, pois o sexo não é o único critério de distinção e os alunos são portadores de muitas outras diferenças, a começar pelas diferenças individuais relativas à sua história, aos seus gostos e aos seus projetos. Ora, é com todas essas diferenças singulares que a escola francesa não sabe lidar. Há rapazes que querem fazer música e há meninas que não querem; há meninas que amam o esporte e rapazes que o detestam... Pode-se imaginar que as afinidades e os gostos dos indivíduos transcendem parcialmente suas diferenças de sexo e, entre a indiferença ao gênero e a designação do gênero, deve haver outras maneiras de reagrupar os alunos fora das disciplinas canônicas, obrigatórias e imediatamente úteis. De fato, uma das maiores dificuldades relativas à maneira de tratar os rapazes e as meninas se deve provavelmente à fragilidade do projeto educativo da escola, o qual não se pergunta qual tipo de indivíduo e de sujeito deseja produzir. Se a escola se considerasse como um espaço cívico e cultural, é provável que nela se visse as relações entre meninas e rapazes de outra maneira. Assim, às vezes pode-se surpreender com o fato de que se queira mudar as relações de força entre as meninas e os rapazes sem nada mudar na própria escola, ou seja, limitando seu papel à transmissão de saberes socialmente hierarquizados.

### ***O gênero e a justiça escolar***

Assim como é legítimo se interrogar sobre as desigualdades escolares do ponto de vista das diferenças de sexo, também é preciso admitir que essa interrogação se apresente muito limitada à medida que isola uma desigualdade, dentre muitas outras, geralmente mais pronunciadas. Afinal, as desigualdades que opõem as classes sociais e os bons alunos dos não tão bons não são menos escandalosas que as desigualdades entre as meninas e os rapazes. Mas não se trata aqui de estabelecer um *palmarès* das injustiças. É preciso sobretudo levar em conta o fato de que as desigualdades se agregam e se reforçam, pois os indivíduos, e os alunos *a fortiori*, não são redutíveis às categorias de gênero, assim como não o são em outras dimensões de sua condição. Na “realidade”

as desigualdades escolares se acumulam, se combinam, se neutralizam e portanto, se intelectualmente se faz necessário isolá-las, não é tão legítimo considerar que uma desigualdade é sempre e em todos os lugares idêntica. Afinal, as meninas dos "bons liceus" de centro da cidade se saem melhor que as meninas e os rapazes dos estabelecimentos profissionais das periferias populares. Sendo vítimas de uma desigualdade relativa em relação aos rapazes de seu liceu, elas se beneficiam de desigualdades também relativas em relação aos alunos claramente menos favorecidos socialmente. Esta constatação elementar não visa atenuar a injustiça que se faz às meninas, mas lembrar que essa desigualdade se encadeia a outras e que, se existem problemas práticos, problemas de ação visando reduzir uma desigualdade, torna-se difícil pensá-la como sendo totalmente desligada de todas as outras. Convém portanto situar as desigualdades de sexo dentre as outras se se quer refletir sobre a justiça do sistema escolar.

É preciso primeiramente lembrar quais são as normas de justiça que presidem a denúncia das desigualdades. O regime de justiça dominante e o mais frequentemente implícito é a desigualdade das oportunidades. Esta parte de uma "ficção" estatística radical: a redistribuição aleatória dos indivíduos a cada geração graças a uma competição escolar equitativa. Seria preciso que a escola conseguisse neutralizar as desigualdades sociais situadas antes dela a fim de obter, em cada nível do percurso escolar, uma representação perfeita da estrutura social: dever-se-ia observar a presença de 15% de filhos de executivos, 25% de filhos de operários e de 50% de meninas... tanto no liceu profissional quanto nas escolas normais superiores e isso em cada curso. Não somente esse modelo de justiça supõe que os "talentos" e os "dons" sejam equitavelmente repartidos por acaso, mas também que a escola tenha uma ação suficientemente forte para que as desigualdades sociais e culturais se anulem desde que um aluno cruza a porta da escola. Não é preciso ter feito longos estudos de sociologia para saber que as sociedades "resistem" a esse projeto de justiça por meio da socialização precoce dos indivíduos, da desigual repartição dos recursos das famílias, do fato de que a escola é composta de atores sociais que têm alguns interesses

no jogo escolar e do caráter improvável de cortesia esperada das categorias socialmente melhor colocadas, convidadas a ceder lugar aos novatos a fim de que a mobilidade seja perfeita.

A igualdade de oportunidades suporia que todos os atores aceitassem as consequências do jogo até o final. Além das desigualdades estruturais de recursos, é preciso que os níveis de ambição e os projetos sejam idênticos, assim como cada atleta que quer ganhar a taça desde que se lança na competição. Ora, as meninas se identificam com sua mãe mais do que com seu pai, como sublinha *a contrario* o caso das meninas engenheiras que rompem com essa cadeia ou com essa filiação (MARRY, 2004). Afinal, o imperativo da igualdade das oportunidades pode ser percebido como uma forma de "violência" derivada de meios que universalizam suas próprias normas e suas próprias condições de vida a fim de dar um conteúdo moral legítimo ao seu sucesso. Além disso, a maior parte dos projetos é relativa porque eles são fixados pelo nível social e profissional dos pais, senão a jovem de origem estrangeira que consegue se tornar assistente social (*métier* feminino se o for), enquanto sua mãe não foi escolarizada, seria considerada como alienada, ou mesmo como fracassada do ponto de vista de uma igualdade de oportunidades pura. Isso não significa que essa jovem não deseje ser igual, mas ela o deseja como menina e como mulher, e não do ponto de vista da norma de uma pura igualdade de oportunidades que de fato somente se encarna num estreito núcleo das classes dirigentes intelectuais. Se essa jovem é vítima de uma injustiça, isso se deve talvez menos ao fato de ser assistente social do que ao fato de seu estatuto profissional continuar relativamente dominado, notadamente desde que se trata de assegurar responsabilidades no seu universo profissional. Se se aceita esse raciocínio, a criação de uma escola mais justa deve levar a retardar a idade dos projetos profissionais, a fim de que a determinação social dos percursos pese menos sobre a formação dos projetos pessoais, sejam eles masculinos ou femininos. As comparações internacionais mostram que os sistemas escolares que selecionam mais tarde geralmente são mais justos que aqueles que selecionam cedo (MÜLLER; SHAVIT, 1998; MONS, 2007). Em todo caso, pode-se for-

mular a hipótese de que as desigualdades são mais justas quando as seleções são mais tardias do que quando são precoces. E aquilo que vale para as meninas e para os rapazes também vale para os ricos, para os pobres e para todas as desigualdades. É preciso portanto que a oferta escolar esteja relativamente aberta o maior tempo possível e seja a mais equitativa possível no conjunto do território, para que os projetos “femininos”, “masculinos” ou de toda outra natureza sejam projetos e não a imposição de destinos.

A fim de escapar dos impasses e dos paradoxos de uma igualdade de oportunidades pura, na qual a maior vantagem é oferecer uma posição crítica irrefutável supondo que os atores agem de acordo com forças mais ou menos “obscuras”, pode-se imaginar que uma escola justa permitiria aos indivíduos elaborarem projetos singulares, sejam eles meninas ou rapazes, pobres ou ricos, bons ou maus alunos. O problema central não é o fato de que as meninas se voltam para os *métiers* de menina mas o fato de que, quando elas são socialmente desfavorecidas, elas não têm outra escolha além de se dirigir à *métiers* femininos desvalorizados, penosos e mal pagos. E, nisso, elas se parecem muito mais com os rapazes desfavorecidos do que se possa crer.

Essas observações convidam a não fazer pesar sobre a escola um ideal que ela não pode realizar na sua totalidade. Ainda que a escola deva resistir aos estereótipos sexuais, a começar pelos seus próprios modos de admissão de professores, resta o fato de que o essencial das desigualdades é mantido com o aval da escola, na hierarquia dos mundos profissionais e na organização interna desses mundos, pois são eles que comandam os projetos e os destinos daquelas e daqueles que não podem ter projetos. Além da igualdade de oportunidades, devemos lembrar a existência de outro modelo de justiça: o da igualdade das posições (DUBET, 2010). Nesse caso, trata-se menos de repartir equitavelmente indivíduos supostamente iguais entre as posições desiguais do que de reduzir as desigualdades entre as próprias posições. Historicamente, esse projeto foi mais eficaz do que o da igualdade de oportunidades, pois a mobilidade social cresce nos períodos em que as desigualdades diminuem

bem mais que sob o efeito das políticas escolares. Além disso, é justamente onde as desigualdades das posições são menores que a mobilidade social é mais fluida, pois o leque de escolhas é mais aberto e as distâncias sociais mais fáceis de serem rompidas. Nesse sentido, a justiça social comanda a justiça escolar.

Entretanto, a superdeterminação das desigualdades escolares pelas desigualdades sociais não significa que a escola não tem nada a ver com isso, pois, quanto mais ela aciona a igualdade de oportunidades, mas ela “credencia”, mais ela pense que os diplomas devem atribuir precisamente posições profissionais e carreiras, e mais a competição escolar é mantida, mais as desigualdades escolares se enrijecem e acentuam a reprodução de todas as desigualdades (GROSS, 2003). Assim, em nome das melhores intenções e dos princípios menos discutíveis, a busca por uma igualdade de oportunidades pura acentua as consequências sociais das desigualdades escolares, ainda que queira uma repartição “cega” dos indivíduos. Basta que a escola fracasse na igualdade de oportunidades para que as desigualdades sociais sejam acentuadas. É verdade que o mundo escolar tem dificuldades para pensar de outro modo, pois sua organização interna e seus modos de admissão fazem do diploma o único critério capaz de fixar a totalidade do trabalho, da carreira e, mais ainda, da dignidade dos indivíduos. Mas nem toda sociedade funciona como a escola, é preciso lembrar.

## Conclusão

A co-educação dos sexos não manteve suas promessas, mas a decepção nos faz lembrar que as meninas ganharam mais do que perderam, e que os rapazes não necessariamente perderam tudo o que as meninas ganharam. Todavia, dois problemas se misturam na escola: o da desigualdade da orientação e das carreiras das meninas e dos rapazes; e o das relações entre os sexos que não se resolvem pelos estereótipos ou que, talvez, os acentuem. Pode-se primeiramente fazer de tudo para reduzir essas diferenças de orientação e cuidar para que a civilidade escolar proteja as meninas da dominação masculina. Mas não basta afirmar esses bons princípios para que

eles se tornem eficazes, pois as desigualdades escolares são produzidas por desigualdades e diferenças sociais e, sobretudo, porque elas antecipam desigualdades sociais e profissionais que escapam à escola. Nesses termos, um certo integrismo escolar poderia levar a um mundo escolar totalmente separado da sociedade, na direção da formação de novos "conventos" sexualmente homogêneos, os quais não se consegue ver como se vinculariam à sociedade. Como as desigualdades que opõem as meninas e os rapazes se intercalam em desigualdades construídas a partir de outros critérios, são as desigualdades em si que devem ser combatidas e, com exceção do sonho de abolir as diferenças, a escola mais justa possível deve ser capaz de levar em conta a singularidade dos indivíduos e de seus projetos, sabendo que isso nunca se reduz às categorias de gênero. As "médias" que distinguem as meninas dos rapazes são bem mais baixas que a dispersão dos indivíduos no centro dessas médias. Mas se há uma coisa que a escola francesa tem dificuldades de pensar, sem dúvida, é sobre a formação dos sujeitos e sobre a promoção de sua singularidade. Nossa escola não é tão republicana assim para fechar os olhos às diferenças de sexos, mas ela é bastante republicana para ser sensível à singularidade dos indivíduos.

*Agradeço a Catherine Marry pela sua leitura indulgente deste texto.*

## Nota

1 Expressão utilizada para designar o limite ao qual um grupo de indivíduos se defronte para ascender aos cargos de maior prestígio numa sociedade ou numa empresa. (N.T.)

## Bibliografia

- BAUDELLOT, C; ESTABLET, R. **Quoi de neuf chez les filles?** entre stéréotypes et libertés. Paris: Nathan, 2007.
- CAHIERS DU MAGE. Autorité et pouvoir dans les organisations. Formations professionnelles et nouvelles technologies. **Cahiers du mage**, n° 1. Clio (2003). Mixité et coéducation. Clio, n° 18, 1997.
- DUBET, F. **Les places et les chances**. Paris: Éd. du Seuil, 2010.
- DUBET, F. & MARTUCELLI, D. À l'école. Paris: Éd. du Seuil, 1996.
- DURU-BELLAT, M. Socialisation scolaire et projets d'avenir chez les lycéens et les lycéennes. **L'orientation scolaire et professionnelle**, vol. 24, n° 1, p. 69-86, 1995.
- DURU-BELLAT, M. **L'école des filles**: quelle formation pour quels rôles sociaux? Paris: L'Harmattan, 2004.
- GROSS, M. (2003). Educational systems and perceived social inequality. **European Societies**, vol. 5, n° 2, p. 193-225, 2003.
- MARRY, C. Les paradoxes de la mixité filles-garçons à l'école. **Perspectives internationales**. Rapport pour le PIREF et conférence du 16 octobre 2003 au ministère de l'Éducation nationale. Disponible sur Internet à l'adresse suivante: <<http://back.ac-rennes.fr/orient/egalchanc/rapmixite22103.pdf>> (consulté le 30 avril 2010).
- MARRY, C. **Les femmes ingénieurs**: une révolution respectueuse. Paris: Belin, 2004.
- MOLLER, S. **Justice, genre et famille**. Paris: Flammarion, 2008.
- MONS, N. **Les nouvelles politiques éducatives**. Paris: PUF, 2007.
- ROGERS, R. **La mixité dans l'éducation**: enjeux passés et présents. Paris: Éd. ENS, 2004.
- SHAVIT, Y. & MÜLLER, W. From School to Work. Oxford: Clarendon Press, 1998.
- VIDAL, C; BENOIT-BORWAEYS, D. **Cerveau, sexe et pouvoir**. Paris: Belin, 2005.
- VOUILLOT, F. Enjeu et mise en jeu de l'identité sexuée dans les conduites d'orientation. In: PERROT, M.; PISIER, É.; LADJALI, C. et al. **Quelle mixité pour quelle école?** Les débats du CNP. Paris: Albin Michel, 2004.

*Recebido em 20 de janeiro de 2018.*

*Aceito em 19 de fevereiro de 2018.*