

unesp  UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Faculdade de Ciências e Letras
Campus de Araraquara - SP

PAULO JORGE RODRIGUES

**COEDUCAÇÃO DOS SEXOS NO ESTADO DE SÃO PAULO
DURANTE A PRIMEIRA REPÚBLICA (1889-1930)**



ARARAQUARA – S.P.
2016

PAULO JORGE RODRIGUES

**COEDUCAÇÃO DOS SEXOS NO ESTADO DE SÃO PAULO
DURANTE A PRIMEIRA REPÚBLICA (1889-1930)**

Trabalho de Dissertação de Mestrado, apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Sexual da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Sexual. Exemplar apresentado para exame de defesa.

Linha de pesquisa: Sexualidade e educação sexual: interfaces com a história, a cultura e a sociedade.

Orientadora: Débora Raquel da Costa Milani

ARARAQUARA – S.P.
2016

Rodrigues, Paulo Jorge

Coeducação dos sexos no Estado de São Paulo
durante a Primeira República (1889-1930) / Paulo
Jorge Rodrigues – 2016

119 f.

Dissertação (Mestrado Profissional em Educação
Sexual) – Universidade Estadual Paulista "Júlio de
Mesquita Filho", Faculdade de Ciências e Letras
(Campus Araraquara)

Orientador: Débora Raquel da Costa Milani

1. Coeducação dos sexos. 2. História da Educação. 3.
Sexualidade. I. Título.

Ficha catalográfica elaborada pelo sistema automatizado
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

PAULO JORGE RODRIGUES

COEDUCAÇÃO DOS SEXOS NO ESTADO DE SÃO PAULO DURANTE A PRIMEIRA REPÚBLICA (1889-1930)

Trabalho de Dissertação de Mestrado, apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Sexual da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara, como requisito para obtenção do título Mestre em Educação Sexual. Exemplar apresentado para exame de defesa.

Linha de pesquisa: Sexualidade e educação sexual: interfaces com a história, a cultura e a sociedade.

Orientador: Débora Raquel da Costa Milani

Data da defesa: 12/12/2016

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientadora: Prof.^a Dr.^a Débora Raquel da Costa Milani
Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara.

Membro Titular: Prof.^a Dr.^a Lourdes Madalena Gazarini Conde Feitosa
Universidade do Sagrado Coração – USC/Bauru.

Membro Titular: Prof.^a Dr.^a Luci Regina Muzzeti
Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara.

Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras
UNESP – Campus de Araraquara

Para Ana Beatriz, Anna LÍvia, Alana, Gabriela e Lucas.

AGRADECIMENTOS

Ao pesquisar e redigir esta dissertação ao longo do curso de Pós-Graduação em Educação Sexual, tive a contribuição intelectual, motivacional e afetiva de muitas pessoas. Em primeiro lugar, agradeço à Prof.^a Dr.^a Débora Raquel da Costa Milani, por aceitar me orientar e por todo o tempo que dedicou a me ajudar durante o longo e árduo processo de realização deste trabalho. Agradeço a esta Faculdade de Ciências e Letras, FCLAr/UNESP, a coordenação e todo o corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Educação Sexual, além da direção, secretaria e biblioteca, que me proporcionaram as condições necessárias para que eu alcançasse meus objetivos, assim como, aos colegas das 1^a e 2^a turmas do Programa de Pós-Graduação em Educação Sexual, pela convivência, debates, contribuições acadêmicas e momentos de descontração nos intervalos das aulas. Agradeço especialmente às Prof.^a (s) Dr.^a (s) Lourdes Madalena Gazarini Conde Feitosa e Luci Regina Muzzetti, membros da banca de exame de qualificação e de defesa, pela atenção, comentários e contribuições indispensáveis à melhoria deste trabalho. Agradeço à minha mãe Maria, meus irmãos Eduardo, Lilia e Kátia, e, sobrinhos Ana Beatriz, Anna Lívia, Alana, Gabriela e Lucas pelo apoio e inspiração constantes. Agradeço ainda ao Anderson, Camila, José Alex, Suzi e Walan, pela amizade e motivação.

Enfim, a todos que contribuíram para a realização deste trabalho, seja de forma direta ou indireta, fica registrado aqui, o meu muito obrigado!

"[...] sob a nossa atmosfera social, a co-educação, ampliada a todas as idades, tem inconvenientes morais perfeitamente manifestos. Entre os povos que praticam, mais ou menos completamente, o regime das escolas mistas, se estende uma espécie de ambiente comum, explicado pela origem, pela história, pelas influências naturais que têm formado ali o meio social e o caráter nacional”

Rui Barbosa (1883, v. X, t.III, p. 28, apud Lourenço Filho, 2001, p. 144).

RESUMO

A coeducação dos sexos é o modelo educacional predominante no Estado de São Paulo, o qual tem por meta desconstruir as relações de dominação existentes na sociedade, que sobrepõem um sexo ao outro, contribuindo, assim, para o estabelecimento da igualdade. Com o objetivo de observar o desenvolvimento desse método de ensino, o presente trabalho propõe uma investigação, delimitando o seu tempo-espaço para análise, o período de 1889-1930 o Estado de São Paulo. As pesquisas bibliográfica e documental foram as escolhidas como metodologia, sendo a primeira baseada em livros e artigos científicos e, a segunda, em anuários, leis, imagens etc., sobre o objeto de estudo, que se encontram disponíveis, principalmente, no Arquivo Público do Estado de São Paulo e no Acervo Histórico da Assembleia Legislativa de São Paulo. Constatou-se que até a segunda metade do século XIX, predominavam, no Estado, as escolas para o sexo masculino. Essa realidade começou a se modificar com a chegada dos missionários protestantes, que abriram escolas em regime coeducativo em diversas cidades do Estado. A coeducação dos sexos nas escolas protestantes não era aceita por todos. A Igreja Católica - hegemônica à época - condenava essa prática, defendendo a separação dos sexos até a idade adulta, quando, finalmente, seriam unidos por meio dos laços matrimoniais. Ainda no final do século XIX, políticos e pensadores, como Rui Barbosa e Leôncio de Carvalho, debateram o tema da coeducação dos sexos, porém, concluíram que esse regime só seria admitido pela sociedade brasileira para crianças até os dez anos de idade. Porém, com a Proclamação da República (1889), a Igreja Católica perdeu parte significativa da sua influência política, tendo o Estado sido laicizado e, por extensão, a instrução pública também. Neste contexto, a coeducação dos sexos ressurgiu como uma opção econômica e democrática para a expansão do número de vagas nas escolas públicas. Ela contribuiu, igualmente, para o processo de feminização do magistério, haja vista que a mulher era concebida como mais apta e preferível para educar meninos e meninas, ao mesmo tempo, entretanto, durante o período de investigação, a coeducação dos sexos foi parcial, já que meninos e meninas não desenvolviam todas as atividades juntos, alguns conteúdos eram apenas ensinados para um ou o outro sexo, o que não impediu a presença feminina nas escolas, muito pelo contrário, a maioria dos índices educacionais, à época, apresentavam-se satisfatórios ao sexo feminino, comparativamente ao sexo masculino.

Palavras-chave: Coeducação dos sexos. História da Educação. Sexualidade.

ABSTRACT

The coeducation of the sexes has been the predominant pedagogical model in São Paulo, which is aimed at deconstructing the existing dominance relationships in society, that overlap one sex to the other, contributing to the establishment of the equality. In order to observe its development this work proposes an investigation, delimiting their space-time to the State of São Paulo, during the First Republic (1889-1930). The method used was the bibliographical and documentary research. The first was based on books and scientific articles, whilst the second, in yearbooks, laws and images, about the issue addressed, which are available mainly in the Public Archives of the State of São Paulo and the Historical Collection of the Legislative Assembly of São Paulo. It was found that by the second half of the nineteenth century, predominated in the state, almost exclusively, schools for males. This situation began to change with the arrival of Protestant missionaries that opened schools in coeducation regime in several cities of the state. The coeducation of the sexes in Protestant schools was not accepted by all. The Catholic Church - hegemonic in the period - condemned this practice, advocating the separation of the sexes until adulthood, when, finally, would be united by the bonds of marriage. Even in the late nineteenth century, politicians and researchers, such as Rui Barbosa and Leôncio de Carvalho, discussed the issue of coeducation of the sexes, however, concluded that the scheme would only be accepted by Brazilian society for students until the age of ten years old. However, with the Proclamation of the Republic (1889), the Catholic Church has lost a significant part of his political influence, and the state was laicized and, consequently, the public instruction. In this context, the coeducation of the sexes emerged as the most economical option for expanding the number of places in public schools. This fact contributed to the magisterium feminization process, since the woman was seen as better to educate boys and girls at the same time. However, the coeducation of the sexes during the period of investigation was partial, since boys and girls did not develop all activities together, and some contents were only taught for one or the other sex.

Key-words: Coeducation of the sexes. History of Education. Sexuality.

RESUMEN

La coeducación de los sexos es el modelo educativo predominante en São Paulo, que tiene el objetivo de deconstruir las relaciones de poder existentes en la sociedad, que se superponen a un sexo al otro, contribuyendo así al establecimiento de la igualdad. Con el fin de observar su desarrollo este trabajo propone una investigación, delimitando su espacio-tiempo en el estado de Sao Paulo, entre 1889-1930. El método utilizado fue el bibliográfico y el documental de investigación, la primera basada en los libros y artículos científicos, y la segunda, en los anuarios, leyes, imágenes, etc. Acerca de ese objeto de estudio, que están disponibles principalmente en el Archivo Público del Estado de São Paulo y en la Colección Histórica de la Asamblea Legislativa de São Paulo, se encontró que, en la segunda mitad del siglo XIX, predominó las escuelas del Estado para los hombres. Esta situación comenzó a cambiar con la llegada de misioneros protestantes, que abrieron escuelas en régimen coeducativo en varias ciudades del estado. La coeducación de los sexos utilizada en las escuelas protestantes no fue aceptada por todos. La Iglesia Católica - hegemónico en esa época - condenaba esta práctica, abogando por la separación de los sexos hasta la edad adulta, cuando, finalmente, se unirían por los lazos del matrimonio. Incluso a finales del siglo XIX, los políticos y pensadores, como Rui Barbosa y Leôncio de Carvalho, discutieron el tema de la coeducación de los sexos, sin embargo, llegaron a la conclusión de que el régimen sólo sería admitido por la sociedad brasileña hasta la edad de los diez. Mientras tanto, con la proclamación de la República (1889), la Iglesia Católica perdió una parte importante de su influencia política, y fue laicizado el Estado, y por lo tanto, la educación pública. En este contexto, la coeducación de los sexos surgió como una opción económica y democrática para ampliar el número de plazas en las escuelas públicas. La coeducación de los sexos contribuyó al proceso de feminización de la enseñanza, dado que la mujer era vista como más conveniente y preferible para educar a los niños y niñas, al mismo tiempo - sin embargo, la coeducación de los sexos durante el período de investigación fue parcial ya que los niños y niñas no desarrollaban todas las actividades juntos, algunos de los contenidos solamente se les enseñaba a uno o al otro sexo, lo que no impidió la presencia femenina en las escuelas, por el contrario, la mayoría de los indicadores educativos de la época, mostraban la satisfacción con la presencia de las mujeres en las escuelas.

Palabras-clave: Coeducación de los sexos. Historia de la Educación. Sexualidad.

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1 - Professora e alunos da Escola Mista de Campo Limpo. Santo Amaro (Capital). A fotografia revela a precariedade das instalações e que mesmo em uma escola mista os alunos eram separados por sexo, nota-se que os meninos estão alinhados a esquerda e as meninas à direita.	20
Fotografia 2 - Alunos e professores das Escolas Reunidas de Matão (Interior). A escola não adotava o regime de coeducação dos sexos, funcionando no mesmo prédio duas escolas, sendo uma para meninos (direita) e a outra para meninas (esquerda).	29
Fotografia 3 - Aula numa classe masculina do Grupo Escolar “Rodrigues Alves”. São Paulo (Capital).	57
Fotografia 4 - Aula numa classe feminina do Grupo Escolar “Rodrigues Alves”. São Paulo (Capital).....	65
Fotografia 5 - Alunos de ambos os sexos são mantidos separados durante formação para desfile, as meninas à esquerda e os meninos à direita. Grupo Escolar “Coronel Justiniano Whitaker”, Araras (Interior).....	72
Fotografia 6 - Corpo docente do Grupo Escolar “Coronel Justiniano Whitaker”, Araras (Interior).....	89
Fotografia 7 - Pátio do Grupo Escolar “Barnabé”, com divisória para impedir o contato entre os sexos durante o intervalo das aulas. Santos (Litoral).	103

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Escolas Isoladas Providas no Estado de São Paulo, por Sexo	40
Gráfico 2 - Escolas Isoladas vagas no Estado de São Paulo, por Sexo	41
Gráfico 3 - Matrículas Gerais em Escolas Primárias e Pré-primárias em São Paulo, por Sexo	42
Gráfico 4 - Matrículas Efetivas em Escolas Primárias e Pré-primárias em São Paulo, por Sexo	43
Gráfico 5 - Frequência Geral em Escolas Primárias e Pré-primárias em São Paulo, por Sexo	44
Gráfico 6 - Frequência Efetiva em Escolas Primárias e Pré-primárias em São Paulo, por Sexo	44
Gráfico 7 - Escolas Complementares em São Paulo.....	46
Gráfico 8 - Matrículas Gerais e Efetivas em Escolas Complementares em São Paulo, por Sexo.....	47
Gráfico 9 - Ginásios no Estado de São Paulo	49
Gráfico 10 - Matrículas Gerais em Ginásios em São Paulo, por Sexo	49
Gráfico 11 - Escolas Profissionais no Estado de São Paulo	51
Gráfico 12 - Matrículas Gerais em Escolas Profissionais em São Paulo, por Sexo	52
Gráfico 13 - Diplomados pelas Escolas Profissionais de São Paulo, por Sexo	53
Gráfico 14 - Matrícula Geral no Ensino Superior em São Paulo, por Sexo	55

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Elementos principais da coeducação	78
Quadro 2 - Formatos específicos da coeducação	80

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Escolas Pré-primárias e Primárias providas no Estado de São Paulo.....	38
Tabela 2 - Escolas Superiores mantidas pelo Estado de São Paulo.....	54
Tabela 3 - Matrícula geral nas escolas normais do Estado de São Paulo (1912 a 1926).....	93
Tabela 4 - Promoção nas escolas normais do Estado de São Paulo, 1912 a 1926.....	94
Tabela 5 - Diplomados pelas escolas normais do Estado de São Paulo, 1889 a 1923.....	95

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
2 MÉTODO	22
3 PERCURSO HISTÓRICO DA COEDUCAÇÃO DOS SEXOS NO ESTADO DE SÃO PAULO (1889-1930)	30
3.1 A COEDUCAÇÃO DOS SEXOS E AS ESCOLAS PÚBLICAS	30
3.1.1 A coeducação dos sexos e o ensino Pré-primário e o Primário.....	36
3.1.2 Coeducação dos Sexos no Ensino Complementar.....	45
3.1.3 Coeducação dos sexos no Ensino Secundário	48
3.1.4 Coeducação dos Sexos no Ensino Profissionalizante.....	50
3.1.5 Coeducação dos Sexos e o Ensino Superior.....	54
3.2 A COEDUCAÇÃO DOS SEXOS E AS ESCOLAS CATÓLICAS.....	58
3.3 A COEDUCAÇÃO DOS SEXOS E AS ESCOLAS PROTESTANTES	66
4 CONCEITUALIZAÇÃO, DEBATES E PERSPECTIVAS A PROPÓSITO DA COEDUCAÇÃO DOS SEXOS	73
5 COEDUCAÇÃO, GÊNERO E DOCÊNCIA	90
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	104
REFERÊNCIAS.....	110
Obras e artigos de revistas.....	110
Legislação.....	115
Documentos.....	116
ÍNDICE REMISSIVO	117

INTRODUÇÃO

A coeducação dos sexos é o modelo educacional predominante no Estado de São Paulo. Sua meta é desconstruir as relações de dominação existentes na sociedade, que sobrepõem um sexo ao outro, contribuindo, assim, para o estabelecimento da igualdade.

Esse modelo de ensino percorreu um longo caminho na história até tornar-se predominante. Durante a colônia, a economia brasileira era basicamente agrária, com destaque para a produção de açúcar para exportação. A população era composta, de forma geral, por quatro segmentos: o branco colonizador, de origem europeia; os nativos; os escravos negros e os mestiços. A educação estava aos cuidados da Igreja Católica, sendo ministrada pela Companhia de Jesus. O acesso ao ensino era restrito aos filhos¹ do sexo masculino da classe dominante, que era formada, principalmente, por proprietários de terras e donos de engenho de açúcar. Tal classe, além de ser detentora do poder político e econômico, buscava controlar também os bens culturais importados de Portugal, a fim de distinguir-se do restante da população (Romanelli, 1984).

A Independência do Brasil (1822) trouxe consigo mudanças favoráveis para a educação. Em 1827, pela primeira vez, uma lei tratou da oferta educacional para ambos os sexos no país, ainda que a coeducação relativa ao gênero, por meio do regime de escolas mistas, só fosse aceita excepcionalmente, a lei previa a criação de escolas para o sexo feminino e masculino, autorizando igualmente o ingresso da mulher no magistério público. Com isso, no ano seguinte, foi criada e instalada a primeira escola pública para o sexo feminino na Capital da Província de São Paulo, tendo sido nomeada para o cargo de

¹ Romanelli (1984, p. 33) afirma que as escolas jesuítas eram frequentadas apenas “pelos filhos homens que não os primogênitos”, pois a esses estava reservada a “direção futura dos negócios paternos”.

professora, Benedita da Trindade e Lado de Christo², após ter demonstrado capacidade, zelo e conhecimentos, em exame realizado perante o Presidente da Província (Rodrigues, 1962).

A década de 1870 foi muito importante para a organização da escola pública brasileira. Tendo como marco o estabelecimento de escolas mistas pelos missionários norte-americanos e o Decreto de Leôncio de Carvalho (1879)³, que estabeleceu a responsabilidade do Estado pela oferta da educação e, ainda, apresentou medidas para que a coeducação dos sexos fosse implantada, embora limitada à idade dos dez anos. Os meninos deveriam ser acolhidos, até essa idade nas escolas femininas de primeiro grau, fazendo crer, com isso, que era mister a criação de uma escola para capacitar, primariamente, alunos de ambos os sexos, fazendo, pois, uma reestruturação do ensino primário, secundário e normal (França, Cezar & Calsa, 2007)

A Reforma de Leôncio de Carvalho destacou detalhadamente o modelo de ensino a ser adotado, cujo objetivo era de torná-lo livre, modificando e reorganizando as escolas primárias, secundárias, normais e superiores. O ensino primário de primeiro grau passou a ser obrigatório dos 7 aos 14 anos, para ambos os sexos, sujeito o responsável legal a multa em razão da não matrícula de criança em idade escolar em estabelecimento público e ou privado de ensino, ou ainda, em suas próprias casas (Brasil, 1879).

Os primeiros efeitos práticos do Decreto de Leôncio de Carvalho podem ser constatados por intermédio das Atas do Congresso de Instrução, realizado entre 1882 a 1884, com forte influência do Positivismo, o qual levantou assuntos pertinentes à época, como, por exemplo, a “liberdade de ensino”, o “ensino obrigatório” e o estabelecimento do “ensino secundário feminino”. Durante o evento, muitas questões foram trazidas em favor da

² Segundo Rodrigues (1962, p.76), Benedita da Trindade e Lado de Christo foi denunciada e admoestada por escrito pela Câmara da Capital, por não ensinar às suas alunas prendas domésticas, preferindo usar o tempo das aulas para ensiná-las a ler e escrever.

³ Decreto 7.247, de 19 de abril de 1879.

coeducação dos sexos, conforme os argumentos emitidos pelo Inspetor de Instrução, Dr. João Barbalho Uchoa Cavalcante:

[...] a influencia irrecusavel que o ensino mixto produz com relação aos costumes e maneiras, contribuindo de modo muito decisivo para ameniza-los. Como é, porém, que se apparece esse estímulo, e como se dá essa amenização. É simples, e facilmente se comprehende. As alumnas pretendem não se mostrar inferiores em aproveitamento aos alumnos, e por sua parte estes não querem deixar-se vencer por ellas. Resultado: mais applicação; mais assiduidade; melhores lições; maior proveito e adiantamento (Congresso de Instrução, 1884, item I).

Em continuidade, o Inspetor de Instrução, Dr. João Barbalho Uchoa Cavalcante, emite outro argumento para defender a coeducação dos sexos, levantando a hipótese de introduzir mulheres como professoras, amenizando, assim, o bloqueio das meninas em aceitar a frequência de meninos na mesma sala de aula, bem como, dos benefícios para a convivência entre os sexos na idade adulta.

De acordo com o Inspetor:

Sabe-se que a mulher tem mais facilidade, mais jeito de transmittir nos meninos os conhecimentos que lhes devem ser communicados. Maneiras menos rudes e seccas, mais affaveis e attrahentes que os mestres, aos quaes incontestavelemnte vence em paciência, doçura e bondade. Nella predominam os instinctos maternas, e ninguém 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.

Assim educados, elles sahem da escola com a profunda impressao que ahi receberam e serão homens attenciosos, cheios de acatamento para com as senhoras, e de costumes que honram a sua educação (Congresso de Instrução, 1884, item II).

Argumentos destacando os benefícios econômicos da adoção do regime coeducativo também foram utilizados, à época, pelos defensores da coeducação dos sexos:

Em vez de dous mestres, duas escolas, duas casas [...], 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 (Congresso de Instrução, 1884, item V).

Com a Proclamação da República (1889), foi estabelecido o sistema federativo e consagrou-se a descentralização do ensino, que passou a funcionar de forma dual⁴, assim, à União, ficou reservado o direito de criar escolas de nível superior e a obrigação de prover o ensino secundário no Distrito Federal e, aos estados, coube manter o ensino primário e o profissional (Romanelli, 1984).

Para Freitag (2005) essa época foi marcada por mudanças e permanências, em comparação aos períodos anteriores. Na economia, permaneceu o sistema agroexportador, baseado em um único produto, e a influência da Igreja Católica junto à sociedade civil. Porém,

[...] no fim do Império e começo da República se delineiam os primeiros traços embrionários de uma política educacional estatal. Ela é fruto do próprio fortalecimento do Estado, sob a forma da sociedade política. Até então a política educacional era feita quase que exclusivamente no âmbito da sociedade civil, por uma instituição todo-poderosa, a Igreja (Freitag, 2005, p. 85).

⁴ O sistema de ensino dual surge no Império e foi mantido durante a Primeira República (Romanelli, 1984).

É importante destacar que, com as transformações sociais, econômicas e culturais que marcaram o último quarto do século XIX, a educação no Brasil começou a dar seus primeiros passos em direção à democratização do acesso a ambos os sexos. Pesquisadores e profissionais da área começaram a voltar a atenção à construção de linhas e práticas não sexistas, buscando, com isso, deixar de lado a discriminação sexual nas escolas e a verificar o funcionamento escolar em regime coeducativo, como forma de promover a igualdade entre homens e mulheres. E, embora o sexo feminino tenha conquistado espaço e acesso à educação, até as primeiras décadas do século XX, ainda prevalecia a convicção católica de que a mulher estava destinada ao lar, bem como as ideias positivistas e eugênicas, que aceitavam e defendiam a educação feminina para garantir a salubridade do lar e da família, não como forma de emancipação (Almeida, 2007a).

Juntas, essas ideias e convicções conseguiram influenciar na forma como a coeducação dos sexos foi aplicada no Estado de São Paulo, porém, não conseguiram impedir o acesso do sexo feminino à educação e a convivência entre ambos os sexos, por mais que fossem colocados impedimentos de ordem moral e levantadas barreiras físicas.

Deste modo, o presente trabalho justifica-se pela possibilidade de aprofundar os conhecimentos sobre o tema e a oportunidade de contribuir às pesquisas já existentes, tendo como objetivo compreender o desenvolvimento da coeducação dos sexos no Estado de São Paulo, durante a Primeira República (1889-1930), por meio de uma pesquisa de cunho bibliográfico e documental, que utilizou como fonte Anuários Estatísticos, Anuários do Ensino, Legislação, Atas do Congresso de Instrução etc.

Dentro do tema geral, a pesquisa aborda a coeducação dos sexos relacionada às escolas públicas, católicas e protestantes, apresentando conceitos, debates e perspectivas

acerca do assunto, bem como, relaciona a importância do processo de feminilização do magistério com a coeducação dos sexos.

O trabalho se organiza em: seção 2, que apresenta o método utilizado para chegar à síntese do conhecimento; seção 3, na qual se explana o percurso histórico da coeducação dos sexos no Estado de São Paulo (1889-1930), subdividida em três seções, a primeira, aborda a coeducação nas escolas públicas e apresenta dados obtidos nos Anuários Estatísticos e Anuários do Ensino sobre o ensino de meninos e meninas; a segunda, trata da coeducação nas escolas católicas; e, a terceira, da coeducação nas escolas protestantes. Em sequência, na seção 4, discorre-se acerca da conceitualização, apresentando debates e perspectivas a propósito da coeducação dos sexos; seguindo-se a esta, está a seção 5, que trata sobre coeducação, gênero e docência. Por fim, mas não menos importante, a seção 6 aponta as considerações finais, seguidas das referências utilizadas por este estudo.

Fotografia 1

Professora e alunos da Escola Mista de Campo Limpo, Santo Amaro (Capital). A fotografia revela a precariedade das instalações e que, mesmo em uma escola mista, os alunos eram separados por sexo: nota-se que os meninos estão alinhados à esquerda e as meninas à direita.



Nota. Anuário do Ensino do Estado de São Paulo, 1923, p. 494.

2 MÉTODO

Como fundamentação para este estudo, escolheu-se as pesquisas de cunho bibliográfico e documental, cujos conceitos serão retomados a seguir, a fim de evidenciar o propósito e a relevância de tal opção.

Para Rampazzo (2005), a pesquisa bibliográfica busca explicar um problema, partindo-se de referências teóricas publicadas por diversos meios, entre os quais se destacam livros, revistas, artigos científicos etc. No caso deste trabalho, ela se consolidou por meio de uma seleção de textos acerca da formação da Primeira República, da educação e da coeducação dos sexos, uma vez que as especificidades desses elementos são consideradas primordiais à compreensão do estudo como um todo.

Bocato (2006, p. 266), conforme citado por Pizzani, Silva, Bello e Hayashi (2012, p.54) preleciona que tal pesquisa se refere a uma revisão da literatura, em que são abordadas as principais teorias direcionadoras de um trabalho científico. Tal processo é denominado revisão bibliográfica ou levantamento bibliográfico, cujas fontes de consulta consistem em artigos de jornais, periódicos, livros, *sites* da internet, entre outras.

Para o autor:

A pesquisa bibliográfica busca a resolução de um problema (hipótese) por meio de referenciais teóricos publicados, analisando e discutindo as várias contribuições científicas. Esse tipo de pesquisa trará subsídios para o conhecimento sobre o que foi pesquisado, como e sob que enfoque e/ou perspectivas foi tratado o assunto apresentado na literatura científica. Para tanto, é de suma importância que o pesquisador realize um planejamento sistemático do processo de pesquisa, compreendendo desde a definição temática, passando pela construção lógica do

trabalho até a decisão da sua forma de comunicação e divulgação (Bocato, 2006, p. 266 apud Pizzani, Silva, Bello & Hayashi, 2012, p.54).

Quanto aos objetivos desse modo de pesquisa, podem ser citados, de acordo com Santos (2001), a identificação facilitada e a seleção de técnicas e métodos a serem empregados pelo pesquisador, a possibilidade de aprendizado sobre uma determinada área do conhecimento, e o oferecimento de subsídios à redação da introdução e à revisão da literatura consultada e empregada nas discussões levantadas em um trabalho científico.

A oferta de importantes meios de consulta, no entanto, não é suficiente para que as metas sejam alcançadas e a investigação bem-sucedida. Desafios hão de aparecer e os pesquisadores apenas conseguirão solucioná-los, caso conheçam, também, o modo de execução da pesquisa bibliográfica.

Para Meadows (1999 apud Pizzani, Silva & Bello, 2012, p. 55), pelo fato de a pesquisa bibliográfica se caracterizar como uma atividade minuciosa e investigativa na busca pelo conhecimento, ela torna-se fundamental a todo estudo, bem como o meio facilitador do trabalho, diante das dificuldades ao longo de seu processo.

Assim, não basta ao pesquisador apenas conhecer sobre a pesquisa bibliográfica e científica, ele precisa igualmente compreender o que é e como ocorre o conhecimento científico, pois, assim, seus valores e atitudes podem promover resultados mais qualitativos e satisfatórios.

Sobre isso, Lakatos e Marconi (2003, p. 80) afirmam que o conhecimento científico:

Constitui um conhecimento contingente, pois suas proposições ou hipóteses têm sua veracidade ou falsidade conhecida através da experiência e não apenas pela razão, como ocorre no conhecimento filosófico. É sistemático, já que se trata de um

saber ordenado logicamente, formando um sistema de ideias (teoria) e não conhecimentos dispersos e desconexos. Possui a característica da verificabilidade, a tal ponto que as afirmações (hipóteses) que não podem ser comprovadas não pertencem ao âmbito da ciência. Constitui-se em conhecimento falível, em virtude de não ser definitivo, absoluto ou final e, por este motivo, é aproximadamente exato: novas proposições e o desenvolvimento de técnicas podem reformular o acervo de teoria existente.

Pelo fato de a pesquisa bibliográfica ser desenvolvida com base no conhecimento científico, por intermédio de materiais já elaborados, há a possibilidade de serem elaborados trabalhos exclusivamente pautados nessas fontes. Assim, grande parte dos estudos exploratórios, investigações sobre ideologias e todos aqueles que propuserem uma análise das diversas posições acerca de um problema podem ser definidos como pesquisa bibliográfica, uma vez que farão uso de fontes bibliográficas.

Santos (2001) acredita que a principal vantagem em se realizar uma pesquisa bibliográfica está no fato de ser possibilitada ao investigador a cobertura de uma série de fenômenos, abrangendo-os de modo mais amplo, se comparados aos resultados dos estudos obtidos por pesquisas diretas. Tal vantagem se torna particularmente relevante nos casos em que o problema investigado requer dados mais dispersos no espaço:

Por exemplo, seria impossível ao pesquisador percorrer todo o território nacional para coletar dados específicos e criar sua base de dados, todavia, se tem à sua disposição uma bibliografia adequada, não tem maiores obstáculos para contar com as informações requeridas. A pesquisa bibliográfica também é indispensável nos estudos históricos. Em muitas situações, não há outra maneira de conhecer os fatos passados se não com base em dados bibliográficos (Santos, 2001, p.98).

Deste modo, ao conhecer, caracterizar, analisar e criar sínteses sobre o conhecimento científico, o direcionamento é essencial para delimitar os fatores que regulamentam a natureza do objeto e a corrente de pensamento que guia o pesquisador, uma vez que, a partir desse pensamento, é escolhido o modo como se trabalha, o caminho a ser percorrido, e a forma de chegar ao destino pretendido (Appolinário, 2009).

Em complementação à pesquisa bibliográfica, foi escolhida a pesquisa documental, que é constituída pela busca e análise de fontes primárias, como anuários da educação e estatísticos, relatórios, atas e legislações produzidos entre 1889 a 1930 e disponibilizados, principalmente, pelo Arquivo Público do Estado de São Paulo e pelo Acervo Histórico da Assembleia Legislativa de São Paulo.

A pesquisa documental é muito semelhante à pesquisa bibliográfica, e ambas são relevantes para a construção deste estudo, mas cabe destacar a que a principal diferença entre elas consiste na natureza de suas fontes, uma vez que, conforme Cellard (2008), enquanto a pesquisa bibliográfica está embasada nas contribuições de diversos autores sobre um determinado assunto, a documental, por sua vez, busca por materiais que não receberam, ainda, um tratamento analítico, ou que podem ser reelaborados, segundo os objetivos da pesquisa.

De acordo com Figueiredo (2007), o desenvolvimento dessa pesquisa segue os mesmos passos da pesquisa bibliográfica, mas seus materiais são diversificados e dispersos: de um lado, estão os documentos denominados “de primeira mão”, ou seja, aqueles que ainda não receberam nenhum tratamento analítico, como os conservados em arquivos de órgãos públicos e instituições privadas - sindicatos, partidos políticos, igrejas, associações científicas, entre outros; de outro, os documentos “de segunda mão”, isto é, já analisados anteriormente, como relatórios de empresas, tabelas estatísticas etc. Ademais, também são

considerados, outros documentos, como cartas pessoais, diários, fotografias, ofícios, memorandos, regulamentos, diários, boletins e afins.

Segundo Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009, p. 2):

O uso de documentos em pesquisa deve ser apreciado e valorizado. A riqueza de informações que deles podemos extrair e resgatar justifica o seu uso em várias áreas das Ciências Humanas e Sociais porque possibilita ampliar o entendimento de objetos cuja compreensão necessita de contextualização histórica e sociocultural. Por exemplo, na reconstrução de uma história vivida.

Cellard (2008) aponta que o uso de documentos escritos como fonte de pesquisa historiográfica muitas vezes é insubstituível, consistindo no único “vestígio da atividade humana em determinadas épocas” (p. 295).

Para Pimentel (2001), nem sempre a distinção entre a pesquisa bibliográfica e a documental fica clara, uma vez que as fontes bibliográficas nada mais são do que documentos publicados. Do mesmo modo, grande parte das fontes normalmente utilizadas nas pesquisas documentais, como jornais, folhas e boletins, pode ser considerada como fonte bibliográfica. Assim, pode-se tratar a pesquisa bibliográfica como um tipo de pesquisa documental, classificação válida, principalmente, para materiais publicados fundamentalmente com fins de leitura.

Quanto às vantagens da pesquisa documental, Appolinário (2009) aborda que, entre as principais, deve-se considerar que os documentos compõem fontes ricas e estáveis de dados, e, por subsistirem ao longo do tempo, tornam-se ainda mais importantes, sobretudo para pesquisas de natureza histórica.

Santos (2001) corrobora que a pesquisa documental também é vantajosa com relação ao seu custo, visto que a análise dos documentos, de modo geral, exige tanto a capacidade do pesquisador quanto sua disponibilidade de tempo, o que contribui para um custo significativamente baixo, se comparado a outras formas de pesquisa.

Pimentel (2001) contribui, apontando que uma grande vantagem consiste em não necessitar de contato com os sujeitos da pesquisa, porque, em muitos casos, tal tarefa pode ser considerada difícil, ou até mesmo, impossível. E ainda há casos em que a informação proporcionada pelos sujeitos chega a ser prejudicada pelas circunstâncias que envolvem o contato.

Cellard (2008, p. 298) salienta que a pesquisa documental possui algumas limitações:

As críticas mais frequentes a esse tipo de pesquisa referem-se a não representatividade e à subjetividade dos documentos. São críticas sérias; todavia o pesquisador tem condições para, ao menos em parte, contornar essas dificuldades. Para garantir a representatividade, alguns pesquisadores consideram um grande número de documentos e selecionam certo número pelo critério de aleatoriedade. O problema da objetividade é mais crítico; contudo esse aspecto é mais ou menos presente em toda investigação social.

Assim, é de grande importância que o pesquisador considere as mais diversas implicações relativas aos documentos, antes de criar uma conclusão definitiva. Ademais, vale ressaltar que algumas pesquisas elaboradas a partir de documentos são relevantes não por responder, em definitivo, a um problema, mas por possibilitar melhor visão desse problema, ou, ainda, apresentar hipóteses que conduzam à sua verificação por outros meios.

Deste modo, pode-se notar que, em suma, enquanto a pesquisa bibliográfica se constitui pela busca de informações por meio de documentos de diversas mídias de domínio

científico, a fim de comprovar e/ou compreender determinada proposição por parte do autor, a pesquisa documental, por sua vez, utiliza como meio de consulta, em sua esmagadora maioria, documentos sem o tratamento científico. Ambas, todavia, ainda que apresentem particularidades, podem ser utilizadas em conjunto, de forma complementar, como foi feito neste estudo, a fim de aprimorar a busca por fontes que enriqueçam o conteúdo.

Fotografia 2

Alunos e professores das Escolas Reunidas de Matão (Interior). A escola não adotava o regime de coeducação dos sexos. No mesmo prédio, funcionavam duas escolas: uma para meninos (direita), e outra para meninas (esquerda).



Nota. Anuário do Ensino do Estado de São Paulo, 1909, p. 414.

3 PERCURSO HISTÓRICO DA COEDUCAÇÃO DOS SEXOS NO ESTADO DE SÃO PAULO (1889-1930)

Esta etapa apresenta aspectos históricos da coeducação dos sexos no Brasil, com ênfase no sistema educacional do Estado de São Paulo, durante a Primeira República (1889-1930), nas escolas públicas, católicas e protestantes.

3.1 A COEDUCAÇÃO DOS SEXOS E AS ESCOLAS PÚBLICAS

A segunda metade do século XIX foi um período histórico marcado por grandes acontecimentos no país, tanto nas esferas políticas, quanto nas culturais e sociais. Destacam-se, por exemplo, a implantação da República⁵ (1889), os processos de urbanização⁶ e industrialização⁷, e as conquistas tecnológicas⁸ que, somados, possibilitaram novas perspectivas sobre a sociedade. Dentre os avanços sociais, representativos de um novo olhar sobre o mundo, surgiram o movimento feminista, as reivindicações ao voto universal e, também, as transformações no âmbito educacional, como o direito à instrução pública e à profissionalização.

5 Segundo Casalecchi (1982, p.47-53), o movimento republicano concentrou-se, principalmente, na Província de São Paulo, incentivado pelos cafeicultores do Oeste paulista, que desejavam uma maior participação nas decisões políticas do país.

6 Para Pereira (1969, p. 18-20), São Paulo apresentava “insuficiência demográfica” e baixo índice de urbanização, até 1888, quando os cafeicultores se viram obrigados a contratar imigrantes europeus para substituir a força de trabalho escrava – recém-liberta -, o que fez elevar rapidamente o contingente demográfico, passando de 1.384.753 (1890) para 2.279.608 (1900).

7 Após a abolição do trabalho escravo (1888) e a implantação da República (1889), criou-se uma expectativa de modernização do país, que acabou por estimular entre os cafeicultores paulistas o investimento do capital “acumulado com a produção e comercialização do café”, na atividade industrial (Petta, 1995, p. 8-9).

8 Pode-se elencar dentre as conquistas tecnológicas que caracterizaram o período a expansão das estradas de ferro, em direção interior; a instalação de usinas geradoras de energia elétrica; e, a implantação e o desenvolvimento industrial (Pereira, 1969, p. 20-68).

Essas transformações centraram-se, principalmente, no Estado de São Paulo, diante do rápido crescimento demográfico, urbano e industrial, potencializado pela imigração⁹ de populações originárias da Europa, durante o último quarto do século XIX. Tais transformações buscaram modificar as estruturas da sociedade em vários segmentos, por meio de uma nova perspectiva educacional, alterações nas relações de trabalho e, ainda, pela reestruturação do Estado.

A educação passou, então, a ser considerada um elemento central para solucionar os problemas pertinentes aos campos sociopolítico e econômico dessa sociedade em transformação, por intermédio da crença de que as escolas eram capazes de difundir a cultura para a população em geral, mais especialmente para as classes populares e os imigrantes, transmitindo, assim, os valores morais, as posturas e os costumes determinantes da época.

Sobre isso, França, Cézár e Calsa (2007, p. 3) afirmam que:

Motivos como esses justificaram do ponto de vista político e econômico a criação de uma Escola Pública que instrísse o indivíduo para a sociedade em mudança. As necessidades de instruir e educar os cidadãos estavam vinculadas à formação de um indivíduo produtivo ao país, ou seja, a instrução era considerada uma forma de “civilizar o povo” de acordo com os modelos hegemônicos predominantes que refletissem no desenvolvimento do país uma intenção de dominação ideológica.

Segundo Almeida (1998), tal período apresenta fortemente atributos favoráveis ao sexo feminino, como uma forma de oposição às ideias tradicionais (e bíblicas), existentes desde a Idade Média, que consideravam a mulher como a origem da maldade e do pecado.

Para Araújo (1997), as ideias tradicionais estigmatizavam a mulher, principalmente com relação à sua sexualidade, por meio do controle e da repressão, visto que a figura

⁹ De acordo com Pereira (1969, p. 20): “de 1888 a 1900, entraram em São Paulo 1.777.303 imigrantes”.

feminina precisava ser constantemente vigiada e, quando necessário, punida por atos que não correspondessem ao imaginário social estabelecido na época. A educação feminina era basicamente orientada por valores religiosos e pelos costumes morais de então. Somente a partir da década de 1870, com os avanços obtidos pelo sexo feminino, foram promovidas transformações favoráveis à condição da mulher.

Vale, porém, a observação de que, embora haja a referência ao último terço do século XIX, a instrução escolar do sexo feminino se tornou possível já no início deste século¹⁰, entretanto, havia poucas escolas públicas para atender as jovens. As moças com melhores condições econômicas recebiam aulas de noções elementares, em casa, sob a supervisão familiar, e ou em colégios particulares, ainda que a instrução, de forma geral, se voltasse às prendas domésticas e à preparação para o casamento.

Conforme afirma Louro (2011), as escolas públicas brasileiras eram responsáveis por estabelecer as normas e delimitar os espaços reservados aos meninos e às meninas, apresentando concepções de valores, práticas e condutas a serem seguidas por e com cada grupo, tendo como foco preferencial a educação dos meninos, a fim de torná-los capazes de executar atividades, à época, consideradas superiores.

Nesse período, há considerações, levantadas por figuras importantes na sociedade, acerca da coeducação dos sexos, de modo que muitos autores, como Almeida (2007b) e Silva e Machado (2012), tratam o tema com bases relacionadas às próprias modificações históricas ocorridas na época. Para Silva e Machado (2012), a segmentação do assunto ocorre por meio do intenso debate entre Leôncio de Carvalho e Rui Barbosa, ocorrido entre os anos de 1879 e 1883, em que eram discutidos problemas e soluções sobre a educação pública e a coeducação dos sexos no ensino primário no país.

10 A Lei de 15 de outubro de 1827 [Art. 11] estabeleceu, pela primeira vez, a possibilidade de criação de escolas para o sexo feminino, porém, apenas nas “cidades e villas mais populosas”, seguindo critérios de necessidade e conforme o entendimento do governo.

Schelbauer (1998) ressalta que, com a libertação dos escravos e a expansão do capitalismo, também marcantes na Primeira República, uma vez que o país demandou por muita força de trabalho qualificada para suprir as necessidades da época, foram prementes o desenvolvimento e a implantação de métodos disciplinares, a fim de educar os novos trabalhadores, o que acabou por reforçar os pilares da instrução pública.

Para Almeida (2015, p. 67):

Um dos aspectos que incentivou a educação pública no Brasil foi a disseminação de ideias democráticas igualitárias, uma vez que ainda vigorava o conceito de mundos separados para homens e mulheres. Para melhorar a relação entre os sexos, os defensores da educação pública acreditavam na prática do regime coeducativo, ou seja, de classes mistas nos segmentos primário, secundário e normal, enfocando intensamente as vantagens das conveniências que esse modelo educacional proporcionaria a alunos, pais e Estado.

Na perspectiva da autora, acreditava-se que, por meio da educação conjunta, obter-se-iam maiores estímulos para que meninos e meninas aprendessem a conhecer, de modo recíproco, os costumes dos dois sexos. Com isso, já no período citado, poderia ser eliminada a grande distância de gêneros, firmada entre homens e mulheres, principalmente com relação à visão excludente edificada, por anos, ao sexo feminino.

Hahner (2011) possui uma perspectiva semelhante, pois aponta que os defensores desse modelo de ensino acreditavam nas vantagens que ele poderia possibilitar, quando aplicado em instituições públicas para promover maior assiduidade dos alunos, de um modo geral, viabilizando melhores lições, aproveitamento mais efetivo das aulas, bem como a aplicação mais interessante dos conhecimentos adquiridos.

Louro (2011), no entanto, salienta que o ensino em regime de coeducação era marcado pela preferência dada às professoras quanto ao ensino de classes mistas, visto que, segundo o pensamento vigente, essas profissionais tratariam ambos os sexos com respeito e igualdade, dado seu instinto maternal.

Nesse sentido, as aulas mistas tinham mais crianças para os professores ensinarem, maiores eram, então, as possibilidades de elevação do número de mulheres no magistério. Vale ressaltar que esse se apresentou como um dos grandes fatores de influência para a predominância, que se estende até a atualidade, de mulheres dedicadas à educação infantil e à primeira fase do Ensino Fundamental (Hahner, 2011).

Almeida (2007b, 2014, 2015) aponta que a implantação da coeducação nas escolas públicas, no Brasil, naquele período, enfrentou resistências de grupos e de indivíduos contrários a tais ideais, ainda que sua premissa fosse inibir as diferenças sociais por intermédio da educação. Embora o projeto tivesse o apoio do ideal republicano, significava uma oposição ao sistema educacional até então aplicado.

Silva e Machado (2012) assinalam que a coeducação, defendida por Rui Barbosa e Leôncio de Carvalho, era instituída entre 5 e 10 anos de idade, por considerarem que essa faixa etária não apresentaria qualquer dificuldade relacionada às questões morais, por conta das aulas mistas, uma vez que, para a época, a permanência de meninos e meninas em uma mesma sala de aula era mais do que uma prática pedagógica, constituía-se um problema. Isso acontecia em função de uma possível influência na observação de aspectos e concepções sociais, ainda que a coeducação dos sexos até os 10 anos pudesse contribuir para o desenvolvimento intelectual de homens e mulheres, visto que tal idade não dispunha de conteúdos e outros assuntos relacionados às diferenças sexuais.

A coeducação, portanto, para os pensadores acima citados, tratava-se de uma proposta educacional contrária à realidade vivenciada pela sociedade e, por isso, exigia uma atuação cautelosa e prudente, evitando ousadias que pudessem contrariar os governantes e os governados, esquivando-se de conflitos iminentes.

No que se refere à coeducação das escolas públicas no Estado de São Paulo, por sua vez, Almeida (2007b) considera que ela se fundamentou no modelo do protestantismo norte-americano; contudo, devido às resistências impostas pela Igreja Católica e às determinações das elites paulistas, a separação dos sexos permaneceu nas escolas privadas, já que o considerado bom para o povo não poderia ser considerado bom e aplicável pela e para a elite.

As escolas públicas, por conseguinte, aderiram parcialmente à coeducação. Por intermédio de missionários norte-americanos, oferecia-se uma educação idêntica a ambos os sexos, de modo a afirmar que todos poderiam alcançar a igualdade social e familiar. Paradoxalmente, contudo, as escolas paulistas que aderiram ao processo, acabaram por separar os conteúdos e as atividades, de acordo com o gênero.

Sendo assim, ainda que houvesse a teoria de escolas públicas com ambos os gêneros compartilhando espaços, conteúdos e vivências, aplicava-se a prática cotidiana de modo e em momentos diferentes, quando meninos e meninas eram atendidos em turmas separadas, como ocorria nas instituições tradicionais, com atividades focadas em um único sexo.

A visão positivista de nomear as diferenças sem atentar para as relações entre os sexos impedia 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 consideravam 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. (Almeida, 2015, p. 67)

Sendo assim, enquanto os protestantes defendiam a educação conjunta para fomentar o conceito da igualdade de gênero, uma corrente contrária, dominada principalmente por católicos, repudiava tais práticas, com argumentos sustentados por questões morais e religiosas. Aspectos de ordem econômica, por sua vez, reforçavam, aos olhos do governo, principalmente, a implantação da coeducação, a fim de reduzir custos com relação a materiais e a recursos humanos empregados nas escolas.

Dessa forma, apesar das transformações sociais vivenciadas, pode-se afirmar que as mulheres continuavam destinadas às atividades do lar e à maternidade; e os homens, aos espaços de liderança e poder. Isso denota que a coeducação dos sexos, quando acontecia, restringia-se apenas ao espaço escolar, não sendo direcionada à ampliação da igualdade, de fato, entre os sexos. Pelo menos, não o foi até a metade do século XX.

3.1.1 A coeducação dos sexos e o ensino Pré-primário e o Primário

Para que tenhamos a verdadeira dimensão do desenvolvimento da coeducação dos sexos no Estado de São Paulo, considerando o período em estudo, lançamos mão de alguns

dados estatísticos obtidos por meio da coleta de dados, efetuada nos Anuários do Ensino (1908-1927) e nos Anuários Estatísticos (1898-1912), publicados pela Imprensa Oficial e disponibilizados pelo Arquivo Público do Estado de São Paulo.

A análise dos dados revela, inicialmente, que foi grande o esforço do Estado para ofertar instrução pública e gratuita a toda população em idade escolar, especialmente a instrução primária. Até a Proclamação da República (1889), existiam apenas escolas isoladas no Estado, as quais eram regidas por um único professor, com classes multisseriadas, estrutura física e material precários (Pereira, 1996). A partir de 1892¹¹, a instrução começou a ser reorganizada e surgiram os grupos escolares¹², que consistiam no agrupamento de 4 a 10 escolas isoladas, num mesmo edifício (São Paulo, 1892); e as escolas reunidas, destinadas àquelas localidades onde o número de alunos era insuficiente para a criação de um grupo escolar (São Paulo, 1912). Existiam, também, as escolas primárias municipais, organizadas da mesma forma que as escolas isoladas do Estado, porém, em menor número.

As escolas isoladas, de 1890 a 1922, apresentaram crescimento da ordem de 71%; já os grupos escolares, cresceram 4.617%, no período que vai de 1894 a 1926; e as escolas reunidas, de 5.500%, entre 1907 a 1926; o crescimento das escolas municipais, por fim, foi de apenas 17%, no intervalo de tempo que vai de 1907 a 1923, com queda de 40%, entre 1918 e 1923 (**Tabela 1**).

11 Nesse ano, foi promulgada a Lei n. 88, que reformou a instrução pública do Estado. Dentre os avanços trazidos por essa nova legislação, destaca-se a divisão do ensino público em primário, secundário e superior; o ensino laico, bem como, obrigatório até os 12 anos, começando aos 7 anos.

12 Segundo Godoi (2013, p. 15): “[...] os primeiros edifícios construídos para os grupos escolares apresentavam uma arquitetura imponente. A escolha das primeiras cidades a serem contempladas obedeceu a critérios que variavam desde a densidade de crianças em idade escolar, passando pelas influências e pressões políticas, até a importância econômica do município. Com funcionalidade marcante, os grupos escolares foram projetados para propiciar uma formação integral (física, intelectual e moral dos alunos), obedecendo a princípios de higiene e de salubridade, e também um ambiente agradável à criança”.

Tabela 1

Escolas Pré-primárias e Primárias providas no Estado de São Paulo

Ano	J. de Infância	E. Isoladas	G. Escolares	E. Reunidas	E. Municipais
1890		889			
1892					
1894			6		
			16		
1896			28		
			32		
1898		1320	38		
			35		
1900			45		
			49		
1902			51		
			58		
1904			62		
			68		
1906		1006	73		
		1111	76	4	276
1908		1276	82	9	
		1333	92	11	395
1910	1	1175	102	6	325
	1	1071	110	9	457
1912	1	1192	115	8	448

	1	1175	130	8	324
1914	1	1212	150	11	351
	1	1414	160	12	294
1916	1	1539	164	12	394
	1		168	15	
1918	1	1595	176	31	538
	1		187	39	423
1920	1		195	52	
	1		196	148	
1922	1	1521	198	232	363
	1		199	358	324
1924	1			357	
	1		275	235	
1926	1		283	224	

Nota. Elaboração a partir de dados coletados nos Anuários Estatísticos do Estado de São Paulo (1898-1912) e Anuários do Ensino do Estado de São Paulo (1908-1927).

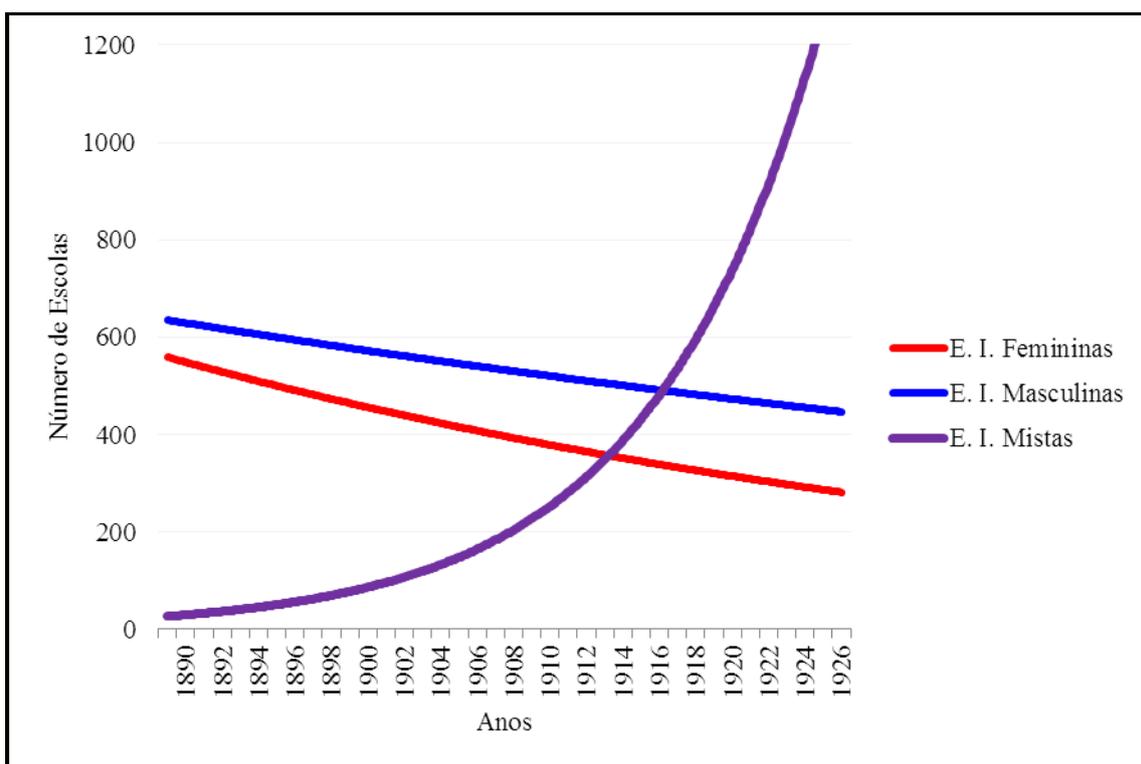
Observa-se que a coeducação dos sexos não era aceita em todas as escolas primárias. Mesmo naquelas que recebiam meninos e meninas, existiam formas de segregação como, por exemplo, espaços e salas de aula marcados e destinadas para cada sexo e, até mesmo, barreiras arquitetônicas, erguidas para impedir o contato entre meninos e meninas (**Fotografias 2, p. 29; 3, p. 57; 4, p. 65; 5, p. 72 e 7, p. 103**).

Nas escolas isoladas, a junção dos grupos foi estimulada por razões de ordem econômica, por ser mais barato manter uma escola para ambos os sexos, do que duas segregadas (**Fotografia 1, p. 20**). O número de escolas isoladas mistas providas apresentou crescimento exponencial, da ordem de 998%, entre 1898 e 1922; e as escolas segregadas

providas apresentaram um forte recuo¹³ (as femininas recuaram 64%, e as masculinas, 37%, entre 1890 e 1922) (**Gráfico 1**).

Gráfico 1

Escolas Isoladas Providas no Estado de São Paulo, por Sexo



Nota. Elaboração a partir de dados coletados nos Anuários Estatísticos do Estado de São Paulo (1898-1912) e Anuários do Ensino do Estado de São Paulo (1908-1927).

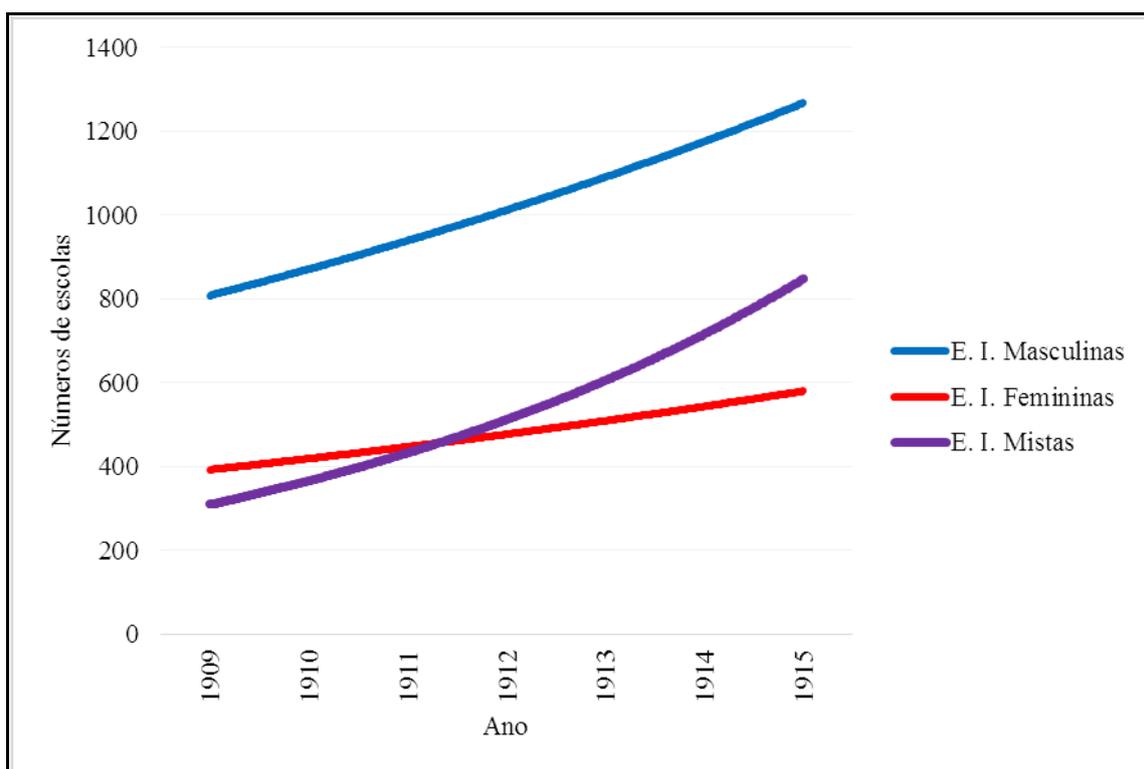
Muitas escolas primárias isoladas eram criadas, porém faltavam professores para provê-las. Entre 1909 e 1915, as escolas isoladas masculinas vagas apresentaram aumento exponencial de 40%, tendo passado de 820 para 1.146; as escolas isoladas femininas vagas

¹³ As escolas isoladas femininas começaram a recuar a partir da década de 1910 e as masculinas, na década de 1920; as femininas passaram a representar 28% (1914), 25% (1915), 25% (1916), 26% (1918), e 9% (1922), e as masculinas foram gradativamente reduzidas a 21% (1922), sobre o total das escolas isoladas providas (São Paulo, 1898-1911; São Paulo, 1907-1926).

também tiveram aumento de 35%, passando de 398 para 536; e as escolas isoladas mistas vagas cresceram 145%, indo de 294 para 719 (**Gráfico 2**)¹⁴.

Gráfico 2

Escolas Isoladas vagas no Estado de São Paulo, por Sexo



Nota. Elaboração a partir de dados coletados nos Anuários do Ensino do Estado de São Paulo (1908-1916).

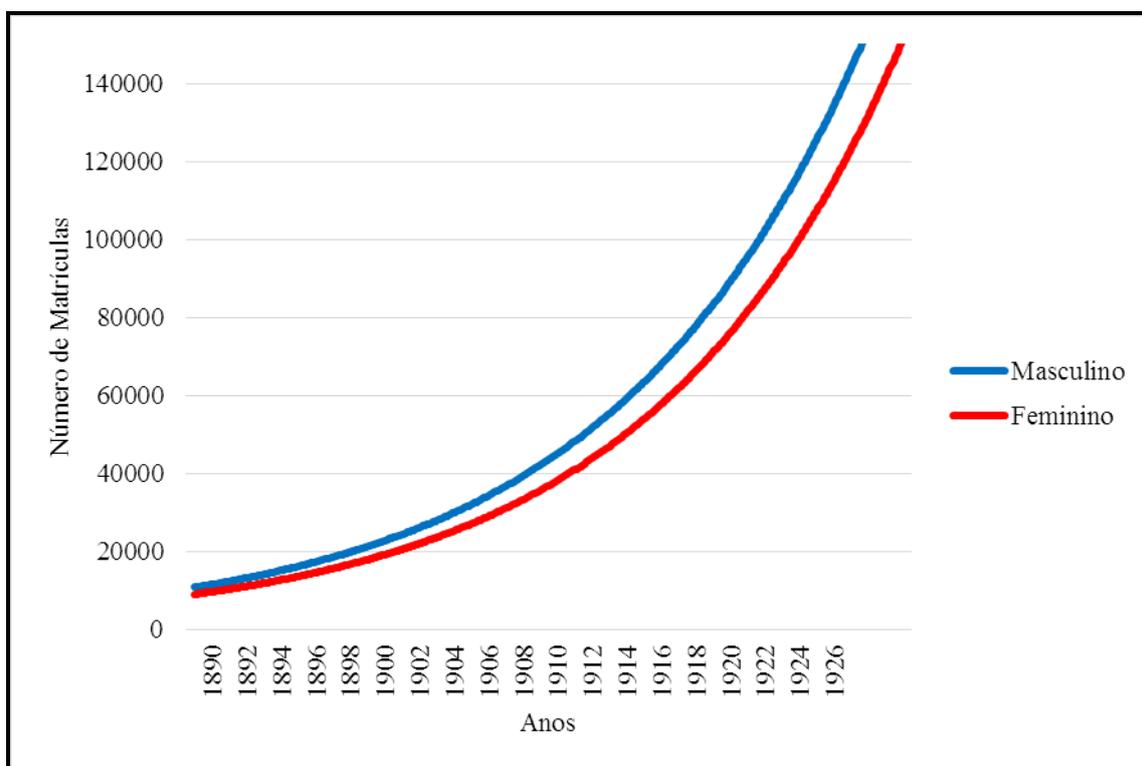
A matrícula geral, somadas todas as escolas Pré-primárias e Primárias do Estado, apresentou crescimento exponencial para ambos os sexos. No caso das meninas, saltou de 18.554 para 130.658, o que representou um aumento de 604%, enquanto para os meninos, foi

¹⁴ Esse crescimento representa um déficit no número de professores e é maior nas escolas isoladas mistas, pois, segundo a legislação da época, era preferível uma professora a um professor para lecionar nesse tipo de escola; e, além disso, muitos professores não estavam dispostos a se deslocar até localidades de difícil acesso, por um ordenado que era pouco atrativo.

de 24.467 para 149.290, demonstrando aumento de 510%. Porém, apesar de a matrícula geral masculina ter sido numericamente superior, é importante destacar o crescimento percentual significativo da matrícula geral feminina no período (**Gráfico 3**).

Gráfico 3

Matrículas Gerais em Escolas Primárias e Pré-primárias em São Paulo, por Sexo



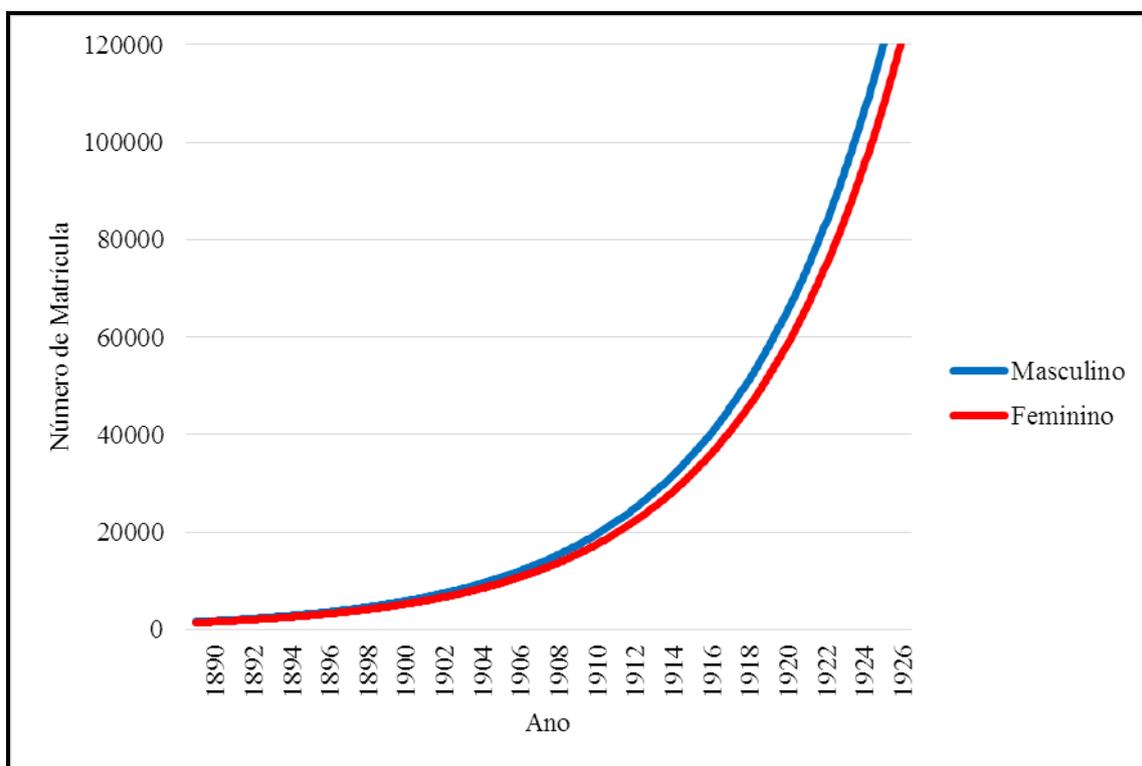
Nota. Elaboração a partir de dados coletados nos Anuários Estatísticos do Estado de São Paulo (1898-1912) e Anuários do Ensino do Estado de São Paulo (1908-1927).

A matrícula efetiva projetada teve aumento exponencial para ambos os sexos. A análise dos dados demonstra que, no período que vai de 1908 a 1926, a matrícula efetiva masculina passou de 16.814 para 110.339, ou seja, um aumento de 556%, e a matrícula efetiva feminina foi de 16.316 para 98.846, representando um crescimento da ordem de

506%. Os números evidenciam, percentualmente, que as chances de permanência na escola eram distintas para ambos os sexos, sendo maiores as referentes ao sexo masculino (**Gráfico 4**).

Gráfico 4

Matrículas Efetivas em Escolas Primárias e Pré-primárias em São Paulo, por Sexo



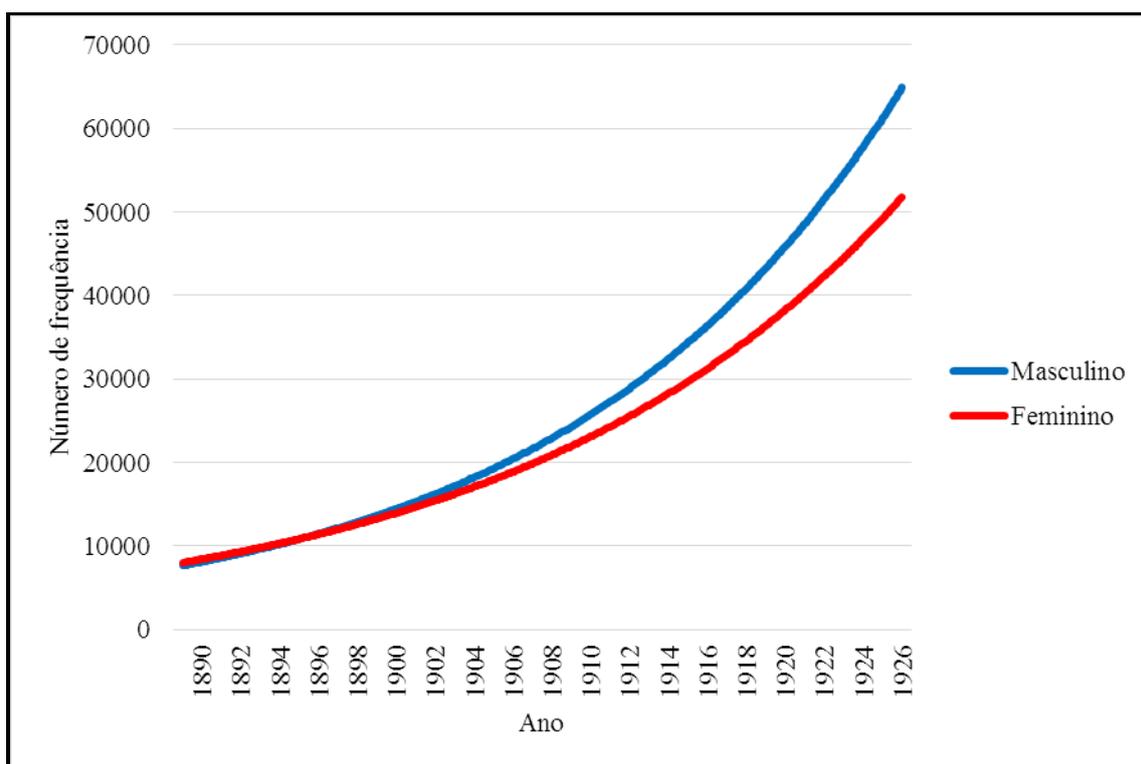
Nota. Elaboração a partir de dados coletados nos Anuários Estatísticos do Estado de São Paulo (1898-1912) e Anuários do Ensino do Estado de São Paulo (1908-1927).

A frequência geral dos alunos das escolas Pré-primárias e Primárias, quando comparadas com o total de matrícula geral, evidencia a baixa frequência dos alunos de ambos os sexos. Por exemplo, em 1906, a frequência geral masculina foi de 35% e a feminina, de

38%; em 1916, os índices do grupo masculino caíram para 26%, e, do feminino, para 24%; e em 1926, a frequência masculina cresceu para 49%, e a feminina para 53% (**Gráfico 5**).

Gráfico 5

Frequência Geral em Escolas Primárias e Pré-primárias em São Paulo, por Sexo

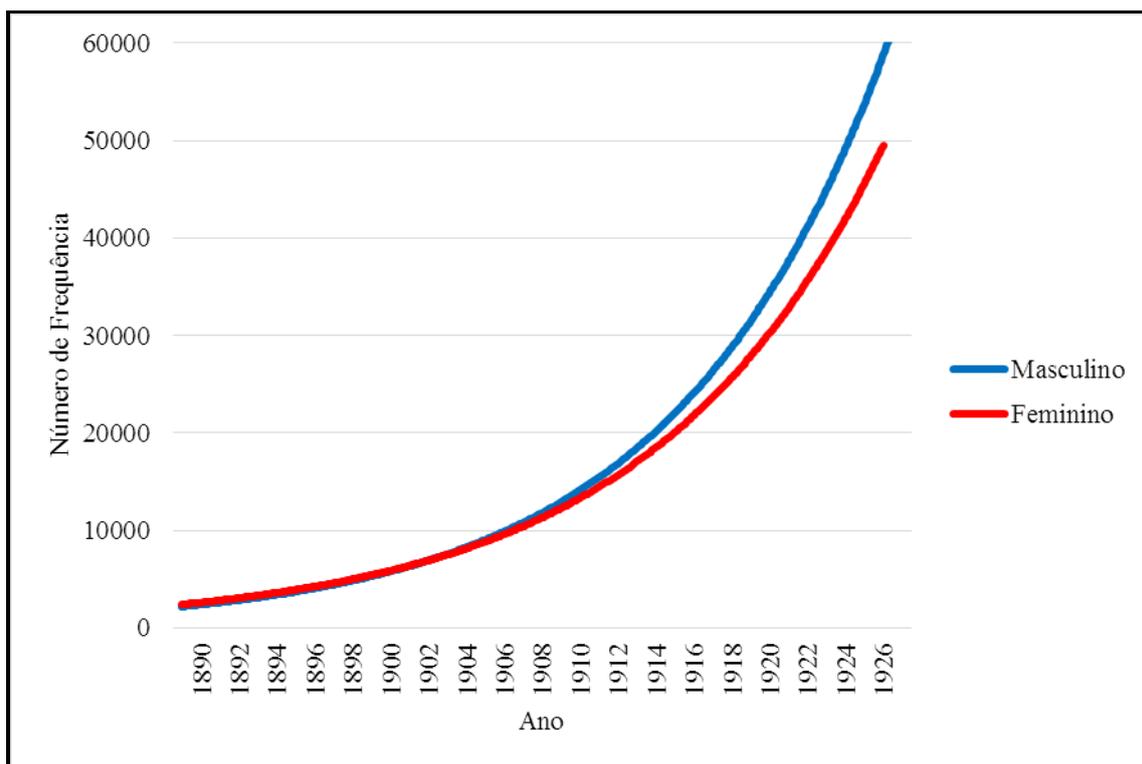


Nota. Elaboração a partir de dados coletados nos Anuários Estatísticos do Estado de São Paulo (1898-1912) e Anuários do Ensino do Estado de São Paulo (1908-1927).

A frequência efetiva, comparada com a matrícula efetiva, confirma a proximidade do índice de frequência escolar de ambos os sexos (**Gráfico 6**).

Gráfico 6

Frequência Efetiva em Escolas Primárias e Pré-primárias em São Paulo, por Sexo



Nota. Elaboração a partir de dados coletados nos Anuários Estatísticos do Estado de São Paulo (1898-1912) e Anuários do Ensino do Estado de São Paulo (1908-1927).

Apesar do crescimento do número de escolas primárias, o Estado conseguiu atender, aproximadamente, $\frac{1}{4}$ da população em idade escolar. A coeducação dos sexos foi bastante limitada, com exceção das escolas isoladas mistas, onde houve maior interação entre meninos e meninas, por dividirem o mesmo espaço cotidianamente. Isso se deu, todavia, pelos interesses econômicos do governo, e não por uma intencionalidade de caráter pedagógico-político.

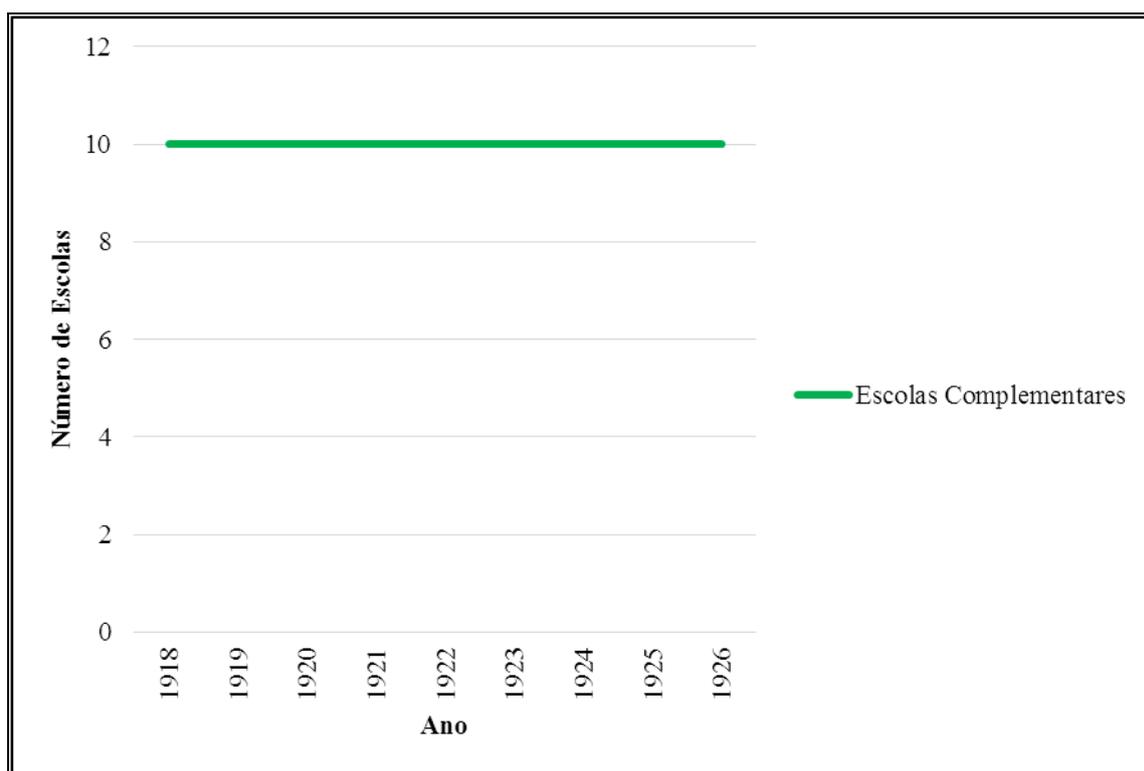
3.1.2 Coeducação dos Sexos no Ensino Complementar

As escolas complementares¹⁵ tinham a duração de três anos e o ingresso ao curso era restrito, sendo metade das vagas reservadas aos alunos com melhor rendimento, oriundos do grupo escolar modelo, e a outra metade era preenchida mediante exame de suficiência¹⁶ (São Paulo, 1920).

O número de escolas complementares permaneceu inalterado (**Gráfico 7**).

Gráfico 7

Escolas Complementares em São Paulo



Nota. Elaboração a partir de dados coletados nos Anuários do Ensino do Estado de São Paulo (1908-1927).

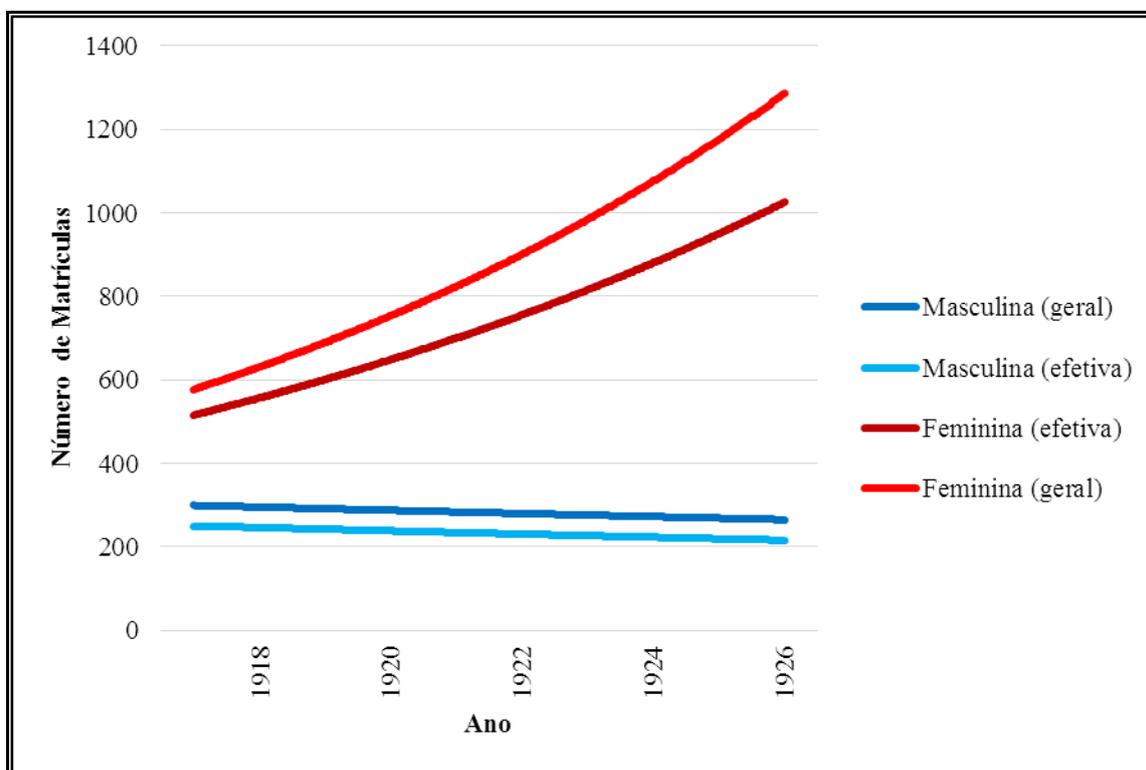
¹⁵ As Escolas Complementares eram anexas às Normais (São Paulo, 1920).

¹⁶ O exame de proficiência compreendia a aferição dos conhecimentos dos candidatos sobre a língua portuguesa, aritmética e geométrica, geografia, história do Brasil, ciências físicas e naturais e desenho; além disso, era preciso comprovar a identidade e moralidade (São Paulo, 1921).

As escolas complementares aceitavam a matrícula de alunos de ambos os sexos, sendo que o número de matrículas geral e efetivo feminino apresentou crescimento exponencial, enquanto o masculino manteve tendência de estagnação e queda. Em 1918, a matrícula geral e efetiva feminina somava $\frac{2}{3}$; em 1926, passou a somar $\frac{4}{5}$ (**Gráfico 8**).

Gráfico 8

Matrículas Gerais e Efetivas em Escolas Complementares em São Paulo, por Sexo



Nota. Elaboração a partir de dados coletados nos Anuários do Ensino do Estado de São Paulo (1908-1927).

A eliminação era desproporcional entre os sexos: em 1918, a masculina somou 12,5%, e a feminina, 5%. Essa tendência continuou a aumentar, chegando a 18% para o sexo

masculino e a 10% para o feminino, em 1926. Em 1918, a reprovação masculina foi de 18% e a feminina, de 13,5%; em 1926, contabilizou-se 12% para o sexo masculino e 6% para o sexo feminino (São Paulo, 1919-1927).

As escolas complementares eram vistas como uma alternativa ao ingresso nas escolas normais, tendo em vista que parte significativa das vagas era reservada aos diplomados pelas escolas complementares¹⁷, o que explica o predomínio da matrícula geral e efetiva do sexo feminino, que almejava uma carreira no magistério paulista.

3.1.3 Coeducação dos sexos no Ensino Secundário

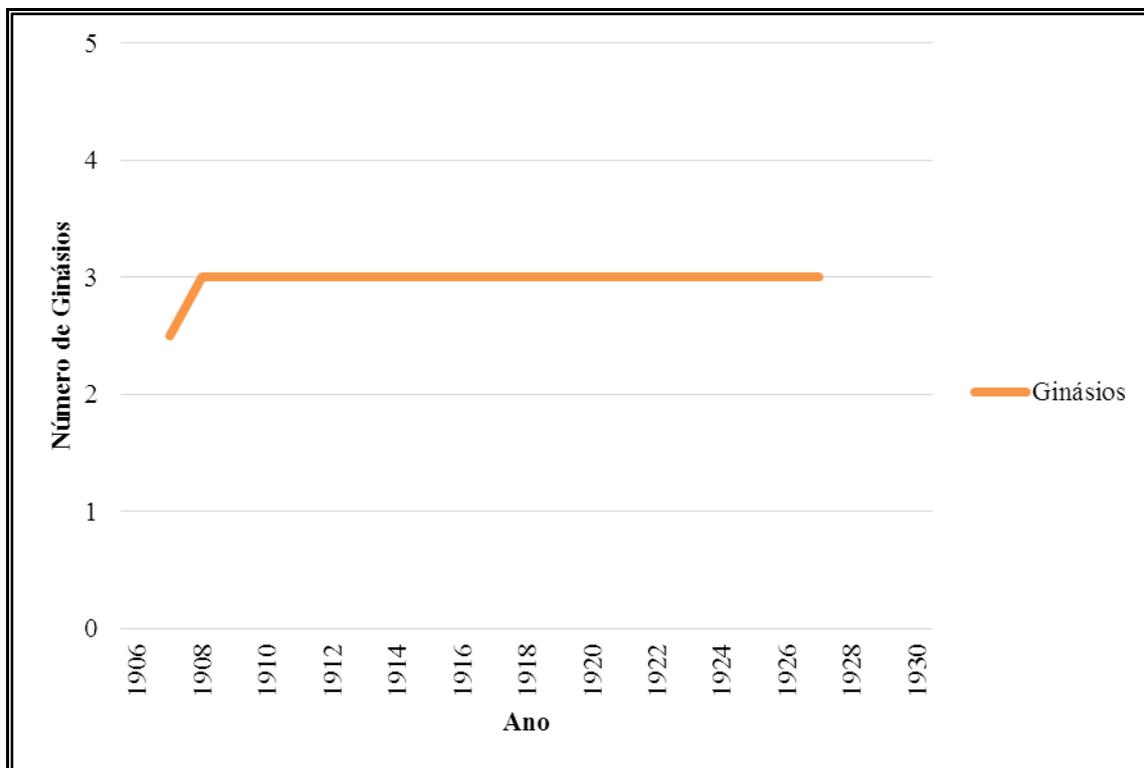
A Lei n. 88, que reformou a instrução pública do Estado de São Paulo, determinou a criação de “*tres gymnasios para alumnos externos*”, sendo que, um deveria se localizar na Capital. O curso ginásial tinha duração de seis anos, o aluno pagava uma taxa anual de matrícula e a lei não proibia, pelo menos não de forma explícita, o ingresso do sexo feminino nas escolas secundárias, tampouco tratava da coeducação dos sexos (São Paulo, 1892).

O número de ginásios mantidos pelo Estado permaneceu praticamente inalterado durante a Primeira República. Eram eles: “*Gymnasio da Capital*”, “*Gymnasio de Campinas*” e “*Gymnasio de Ribeirão Preto*” (São Paulo, 1910) (**Gráfico 9**).

17 A Lei n. 1.750, de 8 de dezembro de 1920, estabeleceu que 50% das vagas fossem preenchidas mediante exame de admissão e 50% reservadas aos diplomados pelas escolas complementares, com ingresso mediante concurso.

Gráfico 9

Ginásios no Estado de São Paulo

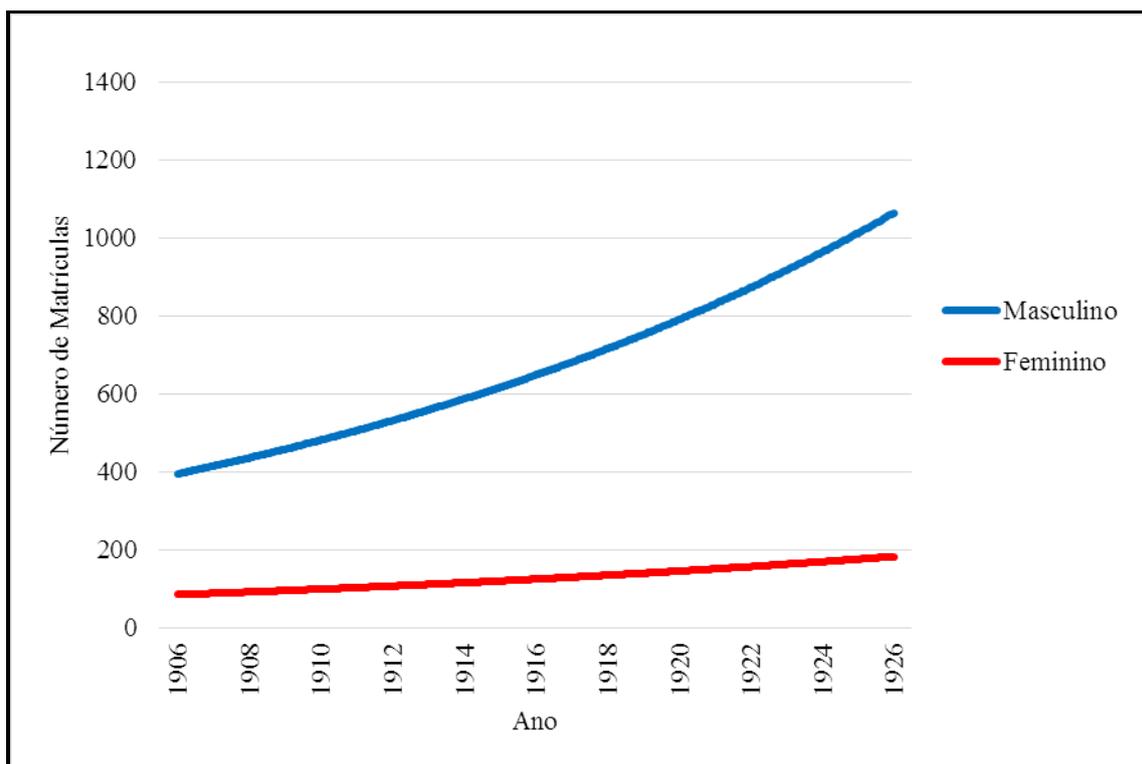


Nota. Elaboração a partir de dados coletados nos Anuários do Ensino do Estado de São Paulo (1908-1927).

A presença feminina no Ensino Secundário era reduzida no início, se comparada ao número total de alunos. Porém, a partir da década de 1910, houve gradativo aumento da matrícula do sexo feminino nos ginásios paulistas, que era de 15%, em 1912; de 20%, em 1918; e passou para 30%, em 1925 (**Gráfico 10**).

Gráfico 10

Matrículas Gerais em Ginásios em São Paulo, por Sexo



Nota. Elaboração a partir de dados coletados nos Anuários do Ensino do Estado de São Paulo (1908-1927).

Os ginásios eram instituições com objetivo de formação científica e literária, e a presença feminina desmistifica, até certo ponto, a ideia corrente de que o sexo feminino¹⁸ estava resignado ao magistério.

3.1.4 Coeducação dos Sexos no Ensino Profissionalizante

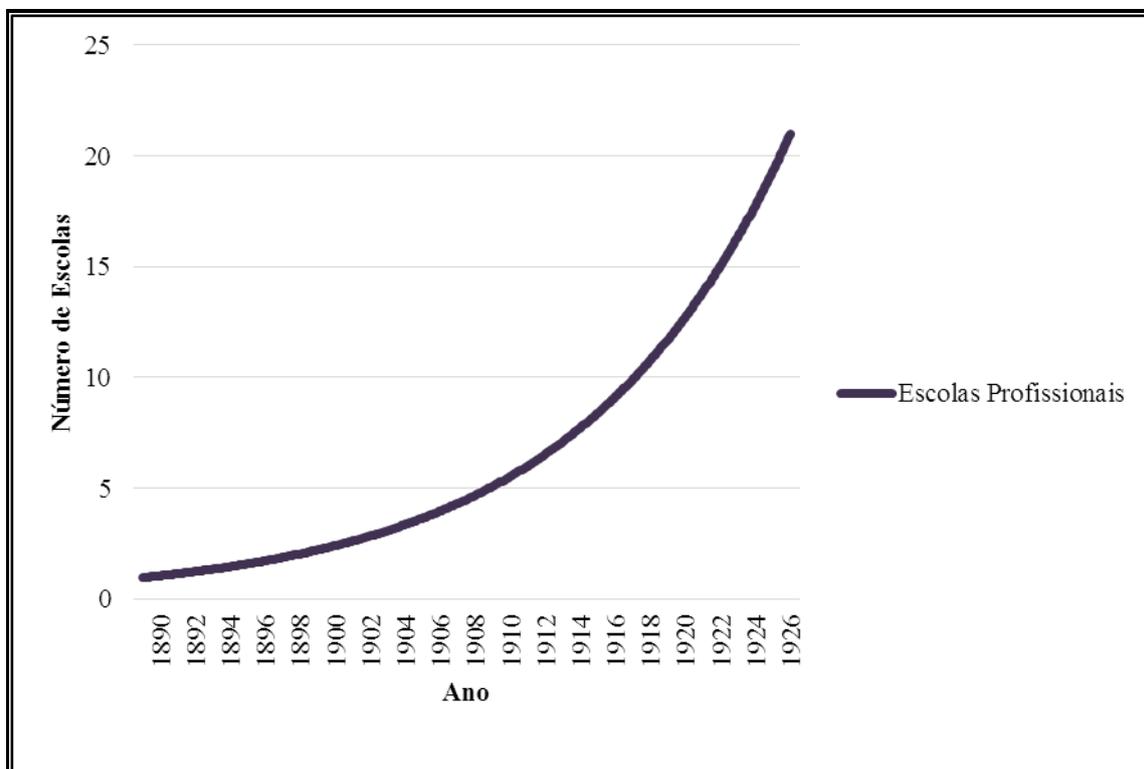
¹⁸ Referimo-nos à mulher letrada.

O período investigado foi marcado pela ampliação do número de escolas profissionalizantes, cujo objetivo inicial era o de qualificar profissionais para atuação no magistério público estadual. No entanto, com a ascensão da produção de café e outros produtos agrícolas – voltados tanto ao mercado interno quanto ao externo –, foram criadas a Escola Agrícola “Luiz de Queiroz” e, com o crescimento da indústria paulista, mais duas escolas profissionais, na capital. A União também mantinha uma escola profissionalizante, denominada de “Escola de Aprendizes e Artífices”, voltada para a qualificação da força de trabalho, que visava suprir as necessidades do mercado.

Em 1926, o Estado contava com 17 escolas profissionalizantes¹⁹ (**Gráfico 11**).

Gráfico 11

Escolas Profissionais no Estado de São Paulo



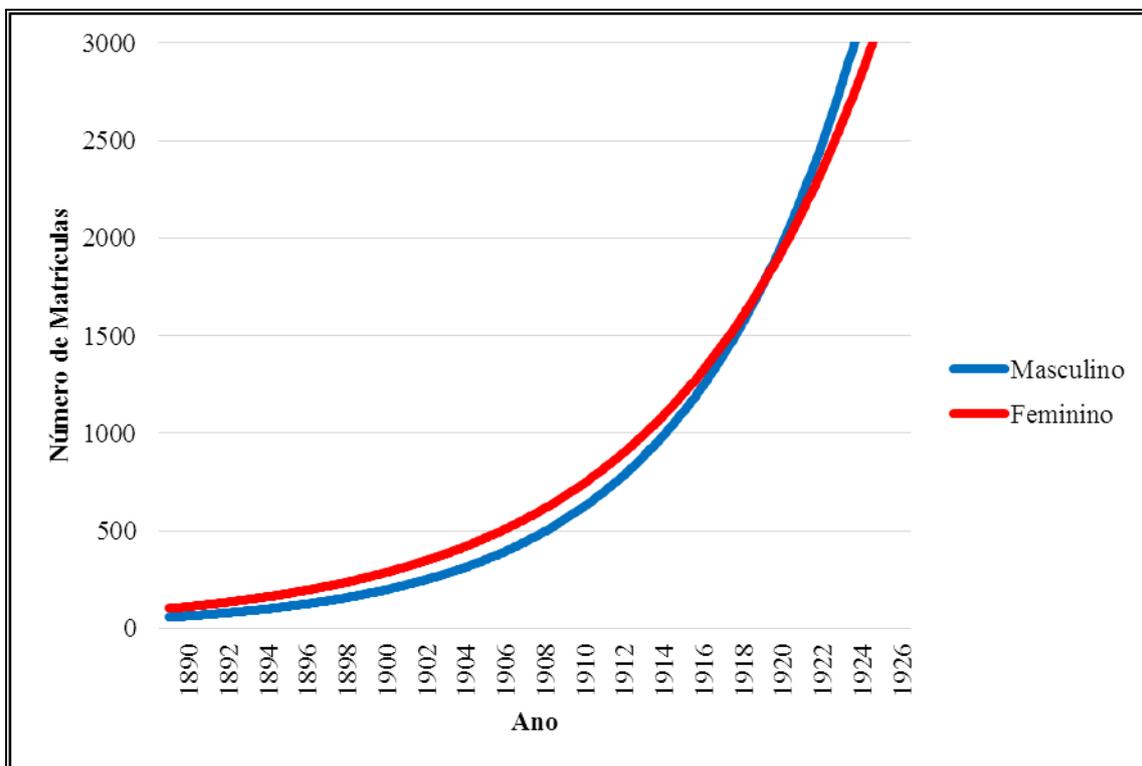
¹⁹ Do total de escolas profissionalizantes, dezessete eram escolas normais, cinco eram profissionais mantidas pelo Estado, uma era agrícola e outra profissionalizante, mantida pela União – sendo que, das escolas profissionais estaduais, uma era feminina.

Nota. Elaboração a partir de dados coletados nos Anuários do Ensino do Estado de São Paulo (1908-1927).

A análise dos dados sobre a matrícula geral demonstra o que já foi constatado até então: houve superioridade do número de matrícula geral do sexo feminino, em comparação ao sexo masculino, durante praticamente todo o período. A matrícula geral feminina somou 52%, em 1890; 63%, em 1912; e 56%, em 1926. A presença feminina só não foi verificada na Escola Agrícola e na de Aprendizes e Artífices, porém, a matrícula geral do sexo feminino era predominante nas escolas normais, chegando a $\frac{1}{3}$ dos alunos matriculados no ensino profissionalizante, mantido pelo Estado, em 1926 (**Gráfico 12**).

Gráfico 12

Matrículas Gerais em Escolas Profissionais em São Paulo, por Sexo

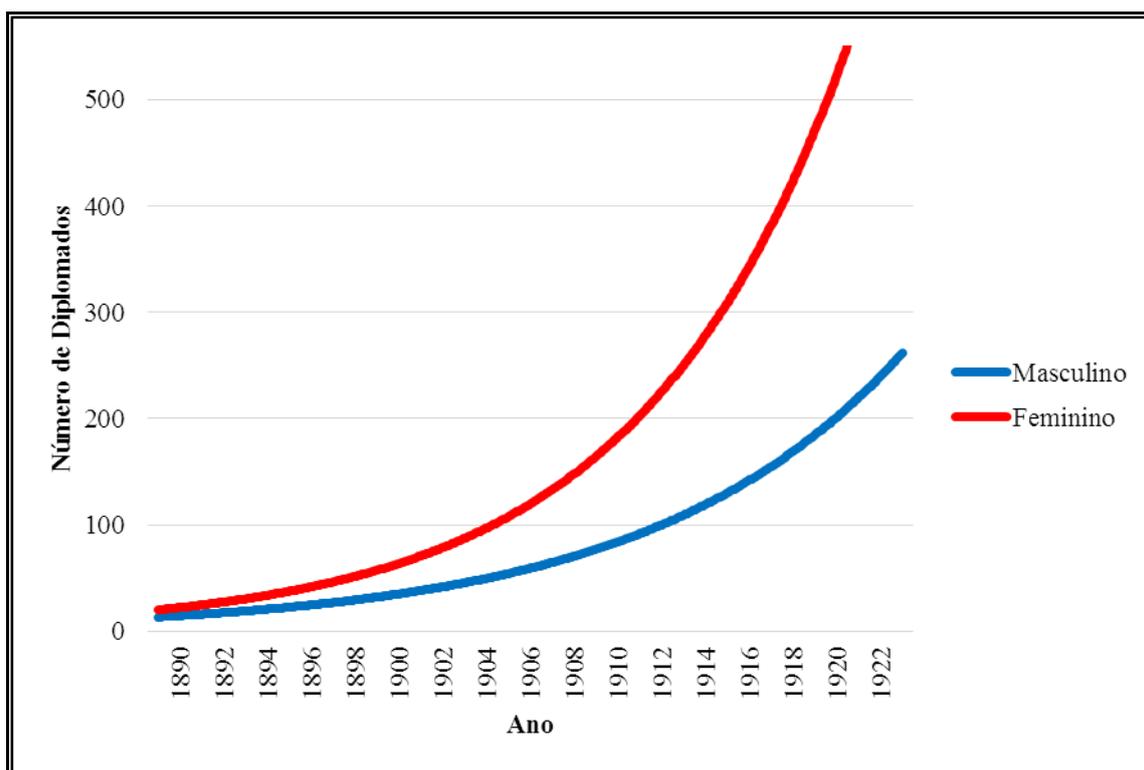


Nota. Elaboração a partir de dados coletados nos Anuários do Ensino do Estado de São Paulo (1908-1927).

A diplomação dos alunos das escolas profissionalizantes apresentou tendência favorável ao sexo feminino, tendo somado 56%, em 1889; 58%, em 1904; 72%, em 1912; 74%, em 1918; e 66%, em 1923 (**Gráfico 13**).

Gráfico 13

Diplomados pelas Escolas Profissionais de São Paulo, por Sexo



Nota. Elaboração a partir de dados coletados nos Anuários Estatísticos do Estado de São Paulo (1898-1912) e Anuários do Ensino do Estado de São Paulo (1908-1927).

3.1.5 Coeducação dos Sexos e o Ensino Superior

Há registros da criação e instalação de quatro escolas superiores no Estado, sendo que a primeira foi fundada ainda durante o Primeiro Reinado (1822-1831), para ministrar o curso de Direito²⁰, e as demais foram criadas após a proclamação da República (1889), para prover cursos de engenharia²¹, medicina²² e agronomia²³ (**Tabela 2**).

Tabela 2

Escolas Superiores mantidas pelo Estado de São Paulo

Denominação	Criação	Instalação
Faculdade de Direito do Largo de São Francisco	1827	1828
Escola Politécnica	1892	1894
Faculdade de Medicina e Cirurgia de São Paulo	1891	1913
Escola Superior de Agricultura "Luiz de Queiroz"	1925 ²⁴	1925

20 A primeira proposta de criação de um curso de Direito ocorreu durante a Assembleia Geral Constituinte, em 1823. Esse primeiro projeto sofreu diversas modificações, visando superar as disputas regionais e, por fim, o governo decidiu instalar duas faculdades de direito, sendo uma em São Paulo (SP) e a outra em Olinda (PE). A Faculdade de Direito de São Paulo passou por diversas modificações durante o Império e a República. Por exemplo, em 1879, o ensino superior foi declarado livre, o que significou a abolição da frequência obrigatória, lições e sabatinas, sendo obrigatória a prestação de exames; em 1885, o curso de ciências jurídicas foi dividido em seis séries; e, em 1895, a frequência, lições e sabatinas voltam a serem obrigatórias (Reis Filho, 1995, p. 181-186).

21 Segundo Reis Filho (1995, p. 186-1996), a criação da Escola Politécnica está relacionada aos esforços para demonstrar a superioridade do regime republicano, especialmente, dos republicanos paulistas, e na crença da educação como mecanismo eficiente de transformação política e social, viabilizando, assim, o progresso econômico do país.

22 A Faculdade de Medicina foi criada dois anos após a Proclamação da República, porém, somente foi instalada mais de vinte anos depois, conforme alegação do governo do Estado de falta de verba (Reis Filho, 1995, p. 197-198).

23 A Escola Agrícola surge em 1900, como escola profissional de segundo grau (Perecin, 2004, p. 281-282), sendo elevada ao nível universitário em 1925 (São Paulo, 1927).

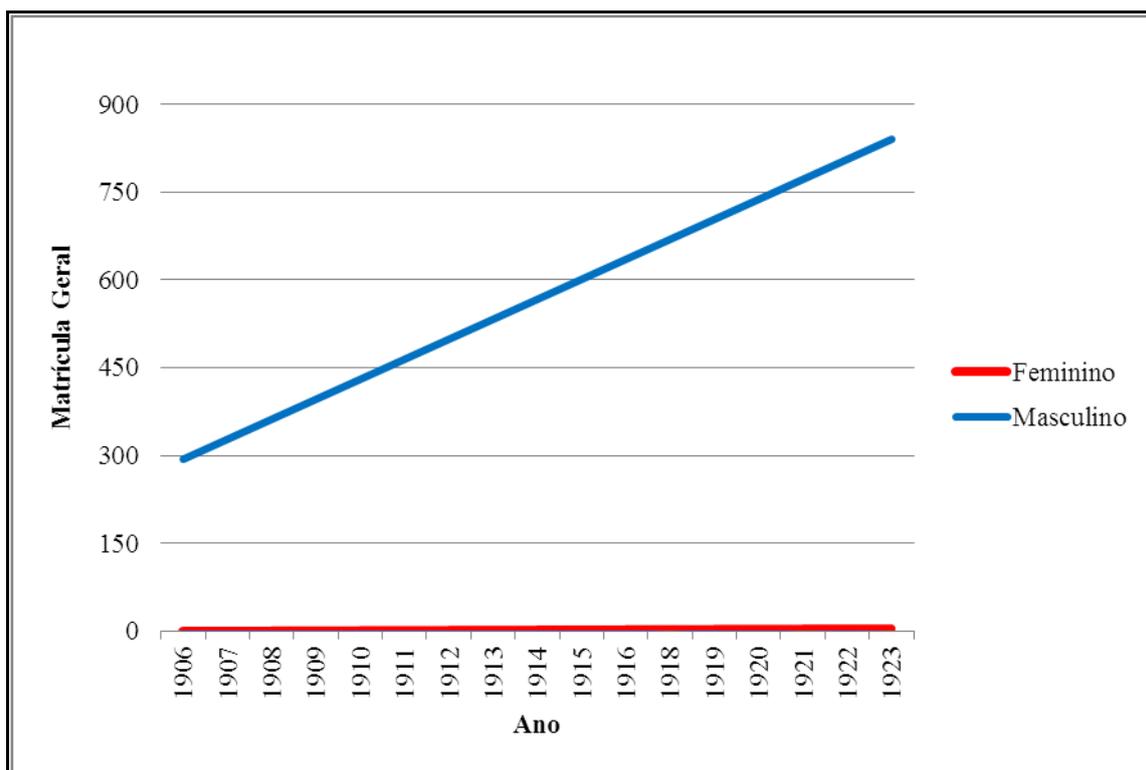
24 Elevada ao nível universitário (São Paulo, 1927).

Nota. Elaboração a partir de Reis Filho (1995) e Anuário do Ensino do Estado de São Paulo (1927).

Diferente do que acontecia em outros níveis educacionais, o acesso às escolas superiores, na prática, estava restrito ao sexo masculino. Por exemplo, a matrícula geral do sexo feminino representava aproximadamente 0,25% (1912), 0,5% (1918), 1% (1921), 0,5% (1922) e 1% (1923) (**Gráfico 14**).

Gráfico 14

Matrícula Geral no Ensino Superior em São Paulo, por Sexo

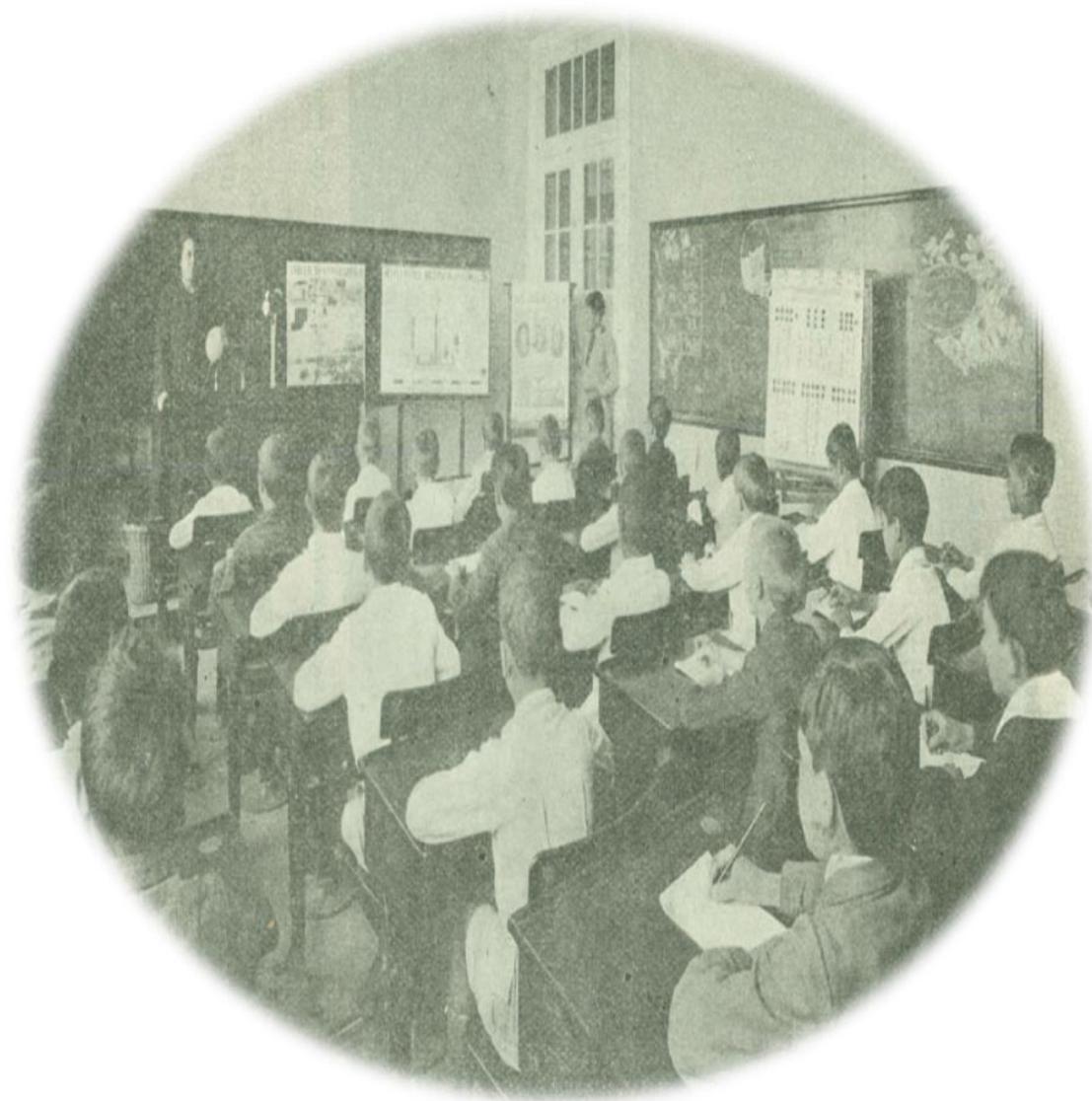


Nota. Elaboração a partir de dados coletados nos Anuários do Ensino do Estado de São Paulo (1908-1927).

A ausência de dados nos documentos analisados sobre o ensino superior evidencia que o mesmo não era visto pelo governo como prioritário.

Fotografia 3

Aula numa classe masculina do Grupo Escolar “Rodrigues Alves”, em São Paulo (Capital)



Nota. Anuário do Ensino do Estado de São Paulo, 1923, p. 421.

3.2 A COEDUCAÇÃO DOS SEXOS E AS ESCOLAS CATÓLICAS

A coeducação dos sexos foi fortemente combatida pela Igreja Católica²⁵ durante a Primeira República (1889-1930). Isso se deu por se considerar que a junção de meninos e meninas em uma mesma sala de aula consistia em algo contrário à moral e aos preceitos da religião, observando não apenas o Brasil, mas todos os países, o que era mais um agravante.

As premissas da Igreja e os valores imputados pela doutrina católica impunham normas aos gêneros, segundo suas naturezas biológicas, de modo que as respectivas características eram assumidas e inseridas de modo estanque no convívio social vigente. Mas não só a Igreja observava diferenças em vários aspectos (físicos, psicológicos, intelectuais e emocionais) entre homens e mulheres. O Positivismo, corrente filosófica surgida na França na segunda metade do século XIX, tendo à frente o pensador Augusto Comte, atinha-se, também, a essas discrepâncias. O interessante é ressaltar que, enquanto a instituição católica baseava-se em aspectos metafísicos, transcendentais, o pensamento comteano defendia a ideia de que o conhecimento científico era o único conhecimento verdadeiro. Diametralmente opostos, Igreja e Positivismo concordavam com relação às diferenças entre homens e mulheres, que eram características naturais impeditivas para a coeducação, mesmo que grupos feministas e republicanos a defendessem (Almeida, 2015).

25 De acordo com Pio XI (1929, s/p, letra C): “errôneo e pernicioso à educação cristã é o chamado método da «co-educação», baseado também para muitos no naturalismo negador do pecado original, e ainda para todos os defensores deste método, sobre uma deplorável confusão de idéias que confunde a legítima convivência humana com a promiscuidade e igualdade niveladora. O Criador ordenou e dispôs a convivência perfeita dos dois sexos somente na unidade do matrimônio e gradualmente distinta na família e na sociedade. Além disso não há na própria natureza, que os faz diversos no organismo, nas inclinações e nas aptidões, nenhum argumento donde se deduza que possa ou deva haver promiscuidade, e muito menos igualdade na formação dos dois sexos. Estes, segundo os admiráveis desígnios do Criador, são destinados a completar-se mutuamente na família e na sociedade, precisamente pela sua diversidade, a qual, portanto, deve ser mantida e favorecida na formação educativa, com a necessária distinção e correspondente separação, proporcionada às diversas idades e circunstâncias. Apliquem-se estes princípios no tempo e lugar oportunos, segundo as normas da prudência cristã, em todas as escolas, nomeadamente no período mais delicado e decisivo da formação, qual é o da adolescência; e nos exercícios ginásticos e desportivos, com particular preferência à modéstia cristã na juventude feminina, à qual fica muito mal toda a exibição e publicidade” (Mantida a grafia do documento).

A República, por sua vez, aproximava-se e trazia com ela a disseminação de ideais igualitários. Mesmo assim, todavia, em uma sociedade ainda fortemente marcada pela influência da Igreja Católica²⁶, a antiga concepção de ambientes separados para os dois sexos ainda era priorizada no âmbito educacional. Isso manteve, junto à oligarquia paulistana e às famílias tradicionais do interior do país, uma resistência maior à coeducação dos sexos pelo sistema de classes mistas.

Sob o ponto de vista dos educadores e legisladores da época, a coeducação consistia em um sistema que se limitava à junção de meninos e meninas em uma mesma sala de aula. O que diferenciava a educação desses alunos era a forma de desenvolver as habilidades de cada gênero. E, assim, as elites brasileiras, ainda influenciadas pelo modelo cultural europeu, mesmo que pretendessem se modernizar e adotar o estilo de vida e o pensamento norte-americanos, mantinham-se relutantes quanto aos aspectos educacionais.

Os defensores da educação pública insistiam que as instituições regidas pelas normas católicas também aplicassem o sistema de coeducação nas escolas primárias, secundárias e normais, apontando os benefícios desse método de ensino e o que os alunos ganhavam com a socialização com colegas de outro gênero. Ou seja, os defensores das escolas mistas incentivavam uma convivência apreciável entre os sexos quanto aos costumes e às formas de comportamento, de modo a contribuir, decisivamente, para a transformação e a padronização do jeito de ser dos alunos. Porém, em relação à modernização do trabalho conjunto de todos os alunos com os conteúdos, nada ainda aconteceria.

A premissa católica não considerava as relações de gênero, de poder e o meio cultural como fatores determinantes das aproximações relativas às diferenças sociais. A figura feminina era associada, principalmente, ao caráter biológico da reprodução, o que constituía

²⁶Segundo Almeida (2007b, p.171), esta mentalidade foi herdada do período colonial, ancorada à tradição portuguesa em separar os sexos durante a infância, para posteriormente uni-los na vida adulta, após o sacramento do matrimônio.

uma contradição, tanto de ordem moral, quanto de base religiosa, uma vez que as mulheres eram incentivadas à maternidade e ao cuidado com o lar, sendo para isso que sua educação convergia (2007b).

Além disso, mulheres escolarizadas implicariam em mudança social, visto que a sociedade perderia seu poder sobre elas. Assim, pode-se considerar que a coeducação seria uma ponte para a igualdade social, bem como uma possibilidade de o Estado economizar, tendo apenas um(a) professor(a) para um número bem maior de alunos, visto que a turma seria mista.

Mesmo assim, as professoras ainda eram vistas como mais preparadas para atender tanto crianças menores, quanto classes femininas. Isso fez surgir, pois, um espaço para as mulheres na educação, agora como profissionais, bem como escolas especializadas nessa profissionalização, as quais, no início, eram frequentadas apenas por homens - as Escolas Normais (Almeida, 1998).

Com isso, a Igreja Católica se viu obrigada a resguardar seus interesses, o que foi formalizado por uma legislação educacional constituída pela moral religiosa e contida, de modo implícito, na elite. Tal legislação contribuiu para o reforço do conservadorismo nas relações entre os sexos e para a solidificação da distinção na educação para cada um deles. Assim, tornou-se legalmente proibido que meninas e meninos, moças e rapazes, viessem a se misturar em uma mesma sala de aula, fosse nas escolas públicas primárias, fosse nas instituições de ensino particulares.

Para Silva e Machado (2012), tal posicionamento remete à contradição católica sobre educação e coeducação, pois, para essa corrente, a aspiração social em se unir homens e mulheres por toda a vida, por meio do matrimônio, compartilhando espaços de sociabilidade e lazer, não seria possível, uma vez que os mesmos não poderiam permanecer juntos nem na

escola, não adquirindo, portanto, a experiência do conviver. A Igreja, dessa forma, negava suas próprias convicções.

Enquanto a Igreja Católica repudiava a coeducação dos sexos, os liberais protestantes e republicanos norte-americanos, presentes no país, lutavam para transformar o processo educacional, promovendo uma modernização dos hábitos e dos costumes, o que, à luz da Igreja, acarretaria a perda de controle sobre o sexo feminino. Os argumentos, agora, eram outros: a) a “mulher-Eva”, sedutora, como uma tentação, corrompendo o ambiente escolar; b) o excesso de instrução, desviando a atenção da mulher de suas funções de mãe e esposa. Se antes era discutida a ideia da mulher ocupar seu lugar no mercado de trabalho, agora Igreja e elite temiam o empoderamento que a escolarização daria à mulher, em razão da perda do controle sobre ela.

Obviamente, é fácil perceber porque a influência da Igreja Católica era mais intensa contra a coeducação nas classes mais favorecidas, visando à manutenção de seu poder, e a educação de seus filhos, que se dava prioritariamente nas escolas particulares (Almeida, 2014).

O Estado de São Paulo apresentava clara divisão entre escolas para apenas um gênero e escolas em que era aplicada a coeducação. No primeiro caso, as escolas eram particulares e dirigidas pela Igreja Católica (Almeida, 2007b). O Estado, por sua vez, era responsável pelo ensino básico público e gratuito. Vale destacar que a coeducação só aconteceria quando não havia nenhuma outra possibilidade de trabalho com classes separadas por gênero, sendo que as aulas eram sempre ministradas por professoras.

Tal perspectiva perdurou após a Primeira República, quando foi liberada a abertura de escolas particulares. Os inúmeros trabalhadores, contudo, não tinham condições de pagar as mensalidades, precisando do ensino público. Além disso, era também insuficiente o número

de professoras formadas para assumirem turmas nessas escolas, em classes separadas por sexos ou não (ou seja, um número dobrado de aulas).

Por questões de logística, então, as instituições públicas e particulares viram a necessidade premente de intensificar a quantidade de classes mistas. Isso reforça, pois, a relevância quanto às questões econômicas, que acabaram sendo fundamentais para a constituição da coeducação no Estado. Graças a esses aspectos, ela se desenvolveu em grande escala, uma vez que a economia era considerada mais importante que o contato entre os alunos ou a igualdade entre os gêneros.

Segundo Almeida (1998, p. 138-39), o debate sobre a igualdade entre os sexos e sua relação com a instrução continuou durante o início do século XX, quando Porfírio de Aguiar, em artigo publicado em uma revista católica - *Revista Santa Cruz dos Irmãos Salesianos*²⁷ -, atribuía as mazelas sociais à profissionalização feminina e ao feminismo, reproduzindo as mesmas ideias discutidas anteriormente pela Igreja e pelo Positivismo:

[...] a profissionalização feminina e a concessão dos direitos civis, como queriam as mulheres, seriam fatores de desestabilização social e um atentado às recomendações da religião, dado que as leis naturais e divinas tinham estabelecido o lugar da mulher no lar, e o dos homens, no espaço público. Submeter essa ordem, permitindo o trabalho e o voto feminino, seria desobedecer a Deus. Assim, a educação diferenciada para meninos e meninas não poderia alterar-se por ser fundamental para a estabilidade social que a mulher recebesse uma educação inferior à do homem.

Frente ao empoderamento da mulher e visando, justamente, evitar a perda de poder sobre ela, novas ações e justificativas foram utilizadas pelos líderes católicos: a) as mulheres receberiam uma instrução inferior à dos homens, evitando desestabilizar as normas sociais,

27 A revista citada foi publicada em 1903 (Almeida, 1998, p. 138-40).

mantendo e preservando a família; b) era preciso garantir o número de casamentos e, conseqüentemente, o número de filhos, visto que ao país eram necessários, no futuro, homens fortes para assegurar o desenvolvimento e o crescimento da nação.

Vale destacar: essa divergência que visava incapacitar a figura feminina em relação à masculina foi amparada pela legislação brasileira²⁸, que considerava a mulher relativamente incapaz ao exercício de direitos, devendo ficar sob a tutela inicial do pai, depois, do marido (Almeida, 2006; Brasil, 1916).

Mesmo diante do intenso progresso vivenciado pelo Estado de São Paulo, por conta da industrialização e da urbanização, no século XIX e início do XX, a mentalidade católica não foi alterada, e meninas e moças, principalmente da elite, continuaram a receber uma educação voltada ao trabalho doméstico, respaldada por uma conduta religiosa e social católica, bem como pela oligarquia dominante à época.

Havia esse olhar da “mulher para dentro de casa” em todas as camadas sociais, porém este era mais acentuado para as filhas da oligarquia paulista (classe social em que a prática de casamentos arranjados ainda era comum), as quais recebiam o ensino educacional de professoras estrangeiras ou, então, frequentavam escolas particulares confessionais (Almeida, 2014).

Nesse contexto, é possível observar que os autores supracitados e referenciados convergem na ideia de que a educação brasileira, vivenciada entre o final do século XIX e o início do século XX, especialmente no período de estudo da Primeira República, tinha suas atividades embasadas nas determinações da Igreja Católica, apoiada por indivíduos tradicionais e conservadores, compostos, principalmente, pelas elites da época.

28 Por exemplo, o Artigo 233, incisos I, II, III e IV, da Lei n. 3.071, de 1 de janeiro de 2016, concedeu ao marido a chefia da família, sendo, portanto, considerado seu representante legal e detentor do direito de administrar os bens comuns do casal e os particulares da mulher, além de autorizar a profissionalização da mulher.

Tais fatos apontam para o desenvolvimento de um modelo educacional voltado à concepção de que uma educação igualitária e de qualidade para ambos os sexos não possuía espaço na sociedade. Não se julgava que as mulheres pudessem compartilhar dos mesmos conhecimentos e espaços que os homens e, caso conseguissem, acreditava-se que elas abandonariam suas atividades para com o lar e sua prole, não exercendo satisfatoriamente os papéis de mães e esposas, para os quais foram treinadas ao longo dos anos. A perda do poder que a sociedade tinha sobre elas e seu empoderamento por intermédio da educação também devem ser considerados para compreender essa visão de mundo.

Apesar disso, gradativamente, o modelo de coeducação foi ganhando força no cenário paulista. Ele, no entanto, não se pautou nos ideais reformistas defendidos em relação à igualdade dos gêneros, tampouco na riqueza dessa forma educacional. Isso se deu, de certa forma, como uma perversão: por não dispor de recursos físicos, materiais e humanos suficientes para manter docentes em classes separadas, diante das comprovações de que as salas em regime misto possuíam custo mais baixo ao erário, fez-se a coeducação. Foi uma necessidade econômica, portanto, que a motivou, não uma busca por melhoramento universal.

Fotografia 4

Aula numa classe feminina do Grupo Escolar “Rodrigues Alves”. São Paulo (Capital)



Nota. Anuário do Ensino do Estado de São Paulo, 1923, p. 423.

3.3 A COEDUCAÇÃO DOS SEXOS E AS ESCOLAS PROTESTANTES

Os primeiros protestantes começaram a chegar ao Brasil no início do século XIX, com a visão de que o país dispunha de uma situação propícia à divulgação das suas crenças e práticas religiosas (Calvani, 2009).

Na segunda metade desse século, chegaram os missionários norte-americanos com o objetivo de abrir espaço para a vinda posterior de outros grupos protestantes, tanto dos Estados Unidos quanto da Inglaterra, os quais, por sua vez, contribuíram para a chegada dos próximos. Entre eles, incluem-se metodistas, presbiterianos e episcopais, que acreditavam na religião evangélica como uma alternativa à católica, pela sua capacidade de oferecer melhores condições aos indivíduos, o que, de imediato, despertou a oposição da Igreja Católica, que temia ver reduzida sua influência (Almeida, 2007b).

Segundo Almeida (2007b, p. 328), o Brasil era descrito pelos primeiros missionários norte-americanos como um “terreno fértil” para a implantação e desenvolvimento do protestantismo:

O território vasto, a população relativamente pequena, o clima saudável e os recursos inexplorados, além de um governo liberal, de acordo com os missionários, faziam da nação brasileira local de grande potencial para um dia ser uma das mais importantes economias do mundo. Portanto, era conveniente envidar esforços para introduzir no país princípios religiosos corretos, uma vez que consideravam o clero católico omissor, seus representantes não primando pela moralidade e dando péssimos exemplos ao povo.

Esse período caracterizou-se por uma significativa renovação ideológica no âmbito religioso, encerrando mais de trezentos anos vividos sob a supremacia da Igreja Católica (Araújo, 1997).

Almeida (2000, p.46) esclarece que:

Quando os protestantes aportaram no Brasil com a tarefa específica de divulgar o Evangelho, encontraram um país com uma cultura que apresentava elementos favoráveis à sua implantação, mesmo considerando-se as inevitáveis e esporádicas perseguições levadas a efeito pelo clero católico e pelos segmentos conservadores aliados da Igreja, que viam o protestantismo como uma ameaça. Os diversos grupos missionários que começaram a chegar [...] foram precedidos por outros grupos protestantes pertencentes às Sociedades Bíblicas Americanas e Britânicas, que abriram espaço para os demais, como os metodistas, os presbiterianos, os congregacionais, os batistas e os episcopais que consideravam a religião evangélica como uma alternativa à religião oficial adotada até então no país. O movimento ocorreu em meados do século XIX, quando colônias estabeleceram-se em São Paulo, Rio de Janeiro, Espírito Santo, Pará, Bahia, Rio Grande do Sul, Paraná, entre outros.

Um dos primeiros propagadores do protestantismo no país foi o médico escocês Dr. Robert Kalley²⁹, um dos incentivadores das primeiras missões com preocupações relativas à formação de escolas paroquiais, a fim de oferecer um novo modelo educacional, asseado em princípios liberais, diferentes dos pregados pela Igreja Católica (Almeida, 2000, 2007).

A reação católica aconteceu devido à motivação em recuperar o espaço perdido para as escolas protestantes durante as primeiras décadas após a República, ocasião em que foram criadas diversas escolas católicas segregadas, pautadas ainda na concepção da Igreja em separar os sexos no ambiente escolar. Isso se confrontou diretamente com os princípios coeducativos praticados pelos colégios protestantes (Almeida, 2007).

29 O Dr. Robert Kalley chegou ao Brasil em 1855 (Almeida, 2007, p. 134).

Silva e Machado (2012) corroboram, pois, a ideia de que os modelos educacionais dos protestantes norte-americanos foram combatidos pelo conservadorismo católico, sendo que qualquer tentativa de atividade relacionada a eles era considerada, pela Igreja, uma interferência à tradição moral e religiosa. Isso perdurou até o momento em que, principalmente, por razões econômicas e estruturais, não foi mais possível evitar a coeducação dos sexos em escolas públicas, fortalecendo o modelo coeducativo protestante.

Os norte-americanos consideravam benéfica a coeducação dos sexos, o que não agradava as oligarquias paulistas, contrárias à possibilidade de suas filhas serem educadas junto com rapazes. O repúdio a esse sistema tinha como motivação o resguardo da moralidade herdada dos colonizadores portugueses e fortemente arraigada no catolicismo. Além disso, os católicos acreditavam que o oferecimento de escolas em que as crianças estivessem separadas em classes por gêneros poderia assegurar a lealdade religiosa de seus fiéis, e também trazer novos adeptos para a Igreja, o que enfatizava seu repúdio à coeducação.

A criação e o funcionamento das escolas protestantes, além da prática protestante em si, começavam a aplicar novos valores à sociedade brasileira, pois era necessário investir na manutenção das escolas e no pagamento de professores, o que valorizava, por sua vez, o trabalho das mulheres como educadoras, sistemática e efetivamente aplicando a coeducação dos sexos (Almeida, 2000, 2007b).

As mulheres e as filhas dos ministros chegavam acompanhando maridos e pais e ajudavam a levar a bom termo seu trabalho incumbindo-se de lecionar nas escolas levantadas junto às igrejas, não permanecendo ociosas, inclusive assumindo encargos de direção e organização das escolas. [...] Essas mulheres, tanto as americanas, como as brasileiras convertidas que abraçaram seus propósitos educacionais, além da educação dos meninos e meninas, também se empenharam na

formação de novos quadros profissionais que pudessem dar continuidade ao seu trabalho em esfera local. Para isso investiram na criação de escolas que pudessem não só educar meninos e meninas, como formar professores e professoras para o Ensino Primário que em fins do século passava por tentativas de implantação e reforma em São Paulo (Almeida, 2000, p. 63).

O protestantismo, apesar das resistências encontradas no país, exerceu grande influência sobre o desenvolvimento da educação no Estado de São Paulo, visto que esta já era, desde então, considerada um meio de possibilitar o acesso à cidadania. O modelo educacional voltado aos dois sexos em uma mesma sala de aula, compartilhando os ensinamentos de uma determinada disciplina, era tido pelos protestantes como algo digno de prosperidade, sendo importante em países europeus, como Holanda, Suíça e Escócia, além do Japão e dos Estados Unidos.

Para Almeida (2014, p. 118):

[...] os Estados Unidos erguiam-se como a nação mais representativa de progresso e liberalismo democrático; seu exemplo era apontado como sinônimo de país que se ergueu do caos de uma longa e sangrenta guerra civil e que foi reconstruído tendo por meta a liberdade. A nação brasileira estava ansiosa por introduzir inovações no seu sistema escolar, a exemplo dos norte-americanos, entre elas, educação igual para os dois sexos, defendidas por alguns segmentos. As escolas protestantes eram apontadas como progressistas, portanto não é de se estranhar que os missionários vindos da América tenham recebido apoio dos republicanos para instalar suas escolas e que estas tenham sido tomadas como exemplo para as reformas do ensino que teriam lugar após a proclamação da República.

As escolas protestantes eram consideradas progressistas para a época, por isso os missionários recém-chegados dos Estados Unidos recebiam grande apoio dos republicanos

brasileiros, que os incentivava a se instalassem no país. Muitas escolas protestantes de renome daquela época, no Estado de São Paulo, continuam presentes até hoje, como aponta Hahner (2011, p. 469):

Exemplo disso foi a Escola Americana em São Paulo, instituída por missionários norte-americanos, em 1877. Essa escola, que mais tarde passou a se chamar *Mackenzie College*, já iniciou suas atividades educacionais com turmas mistas. Mesmo assim, as elites paulistas não aceitavam a coeducação de muito bom grado para educar seus filhos. Cabe mencionar que as escolas primárias coeducativas não tomaram o lugar daquelas que segregavam por sexo; só se adicionavam às outras. Mesmo em algumas escolas designadas como mistas, meninos e meninas ficavam separados.

Os liberais, convictos ao protestantismo, não aceitavam que os indivíduos se mantivessem submetidos aos preceitos do catolicismo, que insistia em manter meninos e meninas em salas de aulas separadas, por isso pediam iniciativas de transformação dessa realidade por parte do Estado. Vale observar que os missionários protestantes não agiam com imprudência na implantação da coeducação dos sexos em um país arraigado pelos costumes morais e religiosos, que impunham aos sexos ensinamentos diferenciados e separados. Ao invés de tomar o lugar das escolas segregadas por gênero, as escolas coeducativas protestantes se somavam às demais (Almeida, 2015).

Todos os exemplos referenciados pelos protestantes nos Estados Unidos, portanto, tornaram-se decisivos à implantação da coeducação do ensino paulista e do país, como um todo. Ainda que, por anos, tenha-se mantido a coeducação parcial e as classes mistas, é fato que a influência dos protestantes norte-americanos serviu como base para uma aplicação mais efetiva da coeducação, no futuro da história brasileira.

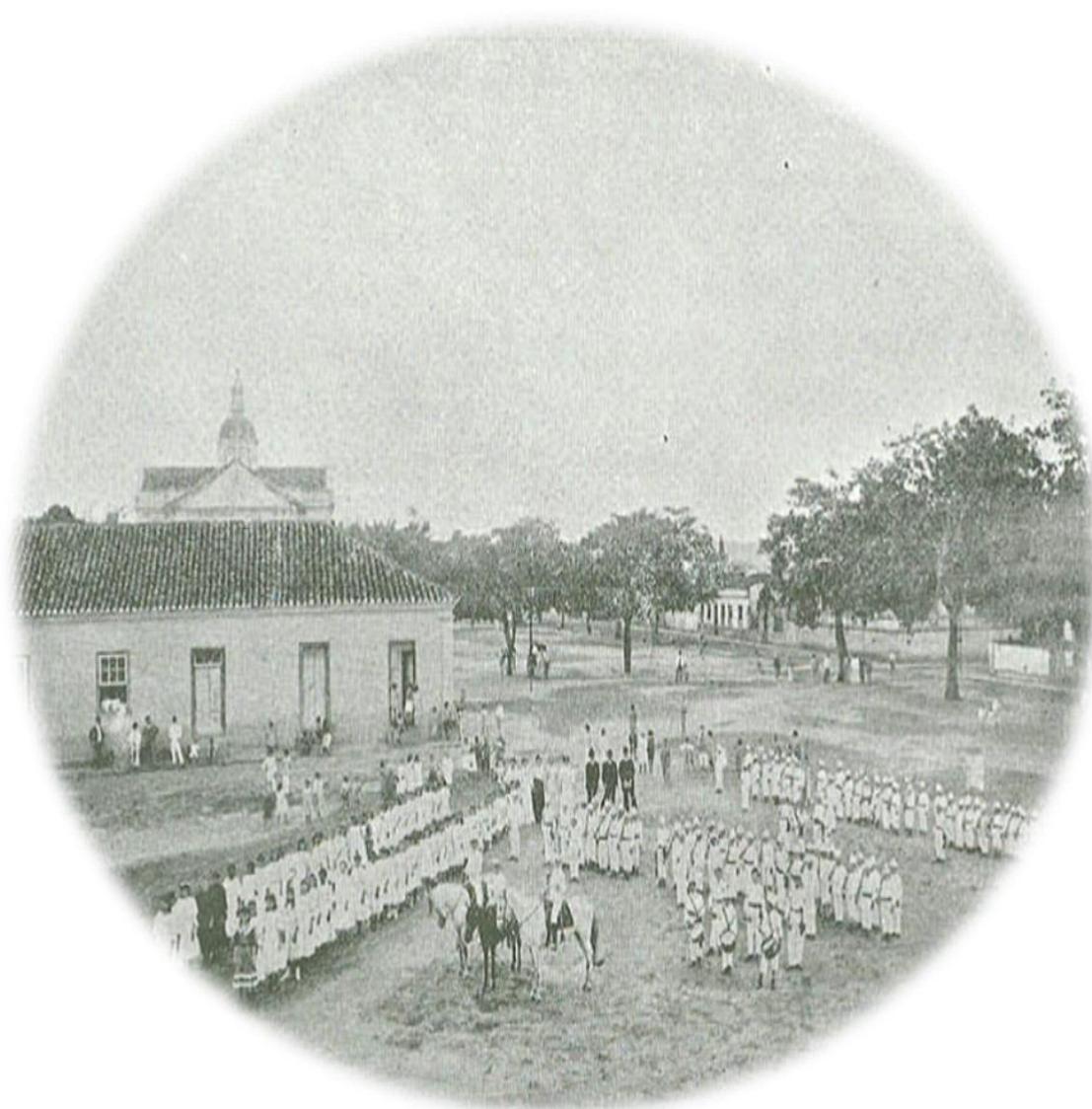
Diante desse contexto, pode-se considerar que, em menos de cinquenta anos, as regiões mais desenvolvidas no Brasil, dentre as quais, está o Estado de São Paulo, apresentaram escolas americanas protestantes com classes em que predominavam professoras, filhas de missionários norte-americanos, comprometidas em proporcionar uma educação diferenciada da tradição católica. Tais escolas se mostraram uma alternativa aos colégios internos ligados à vertente católica e à ineficiência das escolas públicas da época, passando a competir também com as instituições particulares.

Vale ressaltar, todavia, os desafios impostos pela resistência da Igreja Católica, responsáveis pela demora no alcance aos objetivos propostos e, ainda, a criação de colégios internos para as moças da oligarquia, como uma tentativa de frear o trabalho desenvolvido pelo protestantismo.

Enfim, ainda que tenha havido muitos conflitos nessa esfera educacional, as escolas protestantes fizeram a diferença na constituição de um modelo educacional para o país, destacando a importância do trabalho das mulheres como docentes nos anos iniciais da escolarização de crianças e a inovação da organização escolar, com o método da coeducação.

Fotografia 4

Alunos de ambos os sexos são mantidos separados durante formação para desfile: as meninas à esquerda e os meninos à direita. Grupo Escolar “Coronel Justiniano Whitaker”, Araras (Interior).



Nota. Anuário do Ensino do Estado de São Paulo, 1909, p. 380.

4 CONCEITUALIZAÇÃO, DEBATES E PERSPECTIVAS A PROPÓSITO DA COEDUCAÇÃO DOS SEXOS

Para que se possa compreender as propostas relacionadas à coeducação dos sexos nas escolas brasileiras durante o período da Primeira República (1889-1930), torna-se necessário entender as diversas ideias resultantes do momento histórico vivido pelo país, o que remonta à história da formação dos professores, à compreensão dos papéis exercidos pela educação formal ao longo da história, bem como aos valores e crenças considerados relevantes para a época.

De acordo com Almeida (2014), o sistema educacional brasileiro, durante o final do século XIX e o início do século XX, fundamentava-se em premissas positivistas³⁰ e católicas, as quais atribuíam a homens e mulheres características distintas quanto aos aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e emocionais. Criou-se, dessa forma, um modelo para o homem e outro para a mulher. As normas vigentes levaram à formação, portanto, de determinados tipos de homens e mulheres, conforme sua natureza biológica, tornando-os protagonistas de tais naturezas ao serem transferidos ao contexto social.

Desse modo, a maleabilidade humana, as relações de poder, de gênero e os aspectos sociais não eram considerados – havia um “tipo”, um “molde”, um “modelo”, e cada ser humano, homem ou mulher, ao seu correspondente se encaixava –, de forma que se instalava uma ambiguidade de ordem moral e fundo religioso, em que predominava ao sexo feminino o desenvolvimento de funções sociais relacionadas ao ato biológico e reprodutivo. As mulheres

30 Para Augusto Comte, a ciência só se constitui como tal através do estudo dos fenômenos. Após sua morte, o movimento positivista se dividiu em dois grupos distintos: ortodoxos e dissidentes, os primeiros defendiam integralmente a doutrina Comtiana, já os segundos “renegava a Religião Positivista”, sendo que as ideias defendidas pelo primeiro grupo foram as que se difundiram no Brasil, a partir do final do século XIX, sendo que para eles as ciências estão ligadas aos sentidos e às sensações, com as quais só se percebe o que é material (Tobias, 1972, p. 243-245).

eram estimuladas a serem mães, por isso a educação era desnecessária a elas (Almeida, 2007).

O catolicismo e suas restrições, bem como os membros da elite, não admitiam a presença de meninos e meninas, ou moças e rapazes, em uma mesma sala de aula, fechando os olhos diante das necessidades de extensão da escolaridade a toda a população.

Desde o século XIX, o sistema público de ensino, composto por segmentos populares, contava com classes mistas, mas não por escolha pela coeducação dos sexos, e sim por forças das circunstâncias econômicas, segundo a disponibilidade de espaço físico, os investimentos financeiros e os professores (Almeida, 2005).

As restrições católicas em colocar juntos na mesma classe meninos e meninas, ou esse procedimento, se instaurava uma dicotomia e, posteriormente, o ideal republicano de apagar as diferenças sociais por meio da educação se viu esvaziado perante a urgência de escolas para a população e as dificuldades orçamentárias do Estado. A resistência em educar conjuntamente meninos e meninas era um processo que atingia os católicos de todos os países. Nos Estados Unidos não havia escolas coeducacionais católicas, na França estas eram menosprezadas e em Portugal, a Igreja era veemente em separar os sexos nas escolas, o que era compartilhado nos meios intelectuais e pelas feministas do começo do século XX (Almeida, 2014, p. 117).

Para Almeida (2014), esta esfera social começou a ganhar novas proporções a partir das aspirações de se unirem homens e mulheres, não apenas pelos laços do matrimônio, mas para compartilhar espaços de lazer e sociabilidade e, principalmente, dividir os mesmos espaços e experiências na escola.

O Brasil se encontrava, no entanto, num cenário em que a coeducação dos sexos enfrentava correntes conservadoras que imputavam vocações naturais a cada sexo, sendo que

as transformações somente se tornaram possíveis mediante reivindicações, conflitos, negociações e resistências. As mulheres foram assim incluídas no processo de instrução pública brasileira, conceito que contradizia as relações de valores vigentes da sociedade, pelo fato de terem se tornado fundamentais e necessárias, principalmente no segmento voltado à educação de crianças [o Magistério] (França; Cézár & Calsa, 2007).

Com isso, as propostas coeducativas inspiradas em métodos adotados por escolas protestantes se intensificaram para assegurar que meninos e meninas adquirissem os mesmos conhecimentos e pudessem ser capazes de construir futuros e destinos em comum. A base para isso eram os preceitos norte-americanos, responsáveis pela defesa de que a educação escolar não poderia ser excludente, visto que as mulheres possuíam o direito de obter conhecimentos próprios do mundo público, algo que até então era transmitido apenas aos homens, os únicos que poderiam se preparar para atuar nesse espaço quando adultos (Louro, 2011).

Segundo Calvani (2009, p. 63):

As escolas e colégios protestantes trouxeram inovações como o princípio coeducativo, colocando meninos e meninas, rapazes e moças nas mesmas salas de aula. Isso atraiu a classe média emergente e imigrante que, localizados nas fazendas do interior paulista, não tinham acesso à educação pública. Porém, a mistura de sexos entre as crianças na mesma sala (algo comum nos Estados Unidos) não era bem-visto por famílias tradicionais que hesitavam em colocar suas filhas em educandários juntamente com rapazes, herança de uma moralidade herdada dos colonizadores portugueses.

Ainda, em consonância com Calvani (2009), além dos princípios coeducativos, os métodos pedagógicos das escolas protestantes também eram copiados dos modelos norte-

americanos. Foi assim que se instituiu, na cidade de São Paulo, a escola ideal, criada pelo casal Chamberlain, posteriormente transformada no Instituto Mackenzie, que possuía desde atividades de treinamento manual à ginástica e esportes em geral. Não eram admitidas manifestações de preconceito de qualquer espécie, com base nos princípios éticos e democráticos norte-americanos. O ensino, na instituição, enfatizava o individualismo ético, englobando valores como virtude, honra, respeito mútuo, liberdade, cidadania e solidariedade.

Com a proximidade da República e a disseminação de ideais igualitários, o velho conceito de mundos separados para os dois sexos ainda vigorava no panorama educacional. Os defensores da educação pública insistiam na aplicação do regime coeducativo por meio das classes mistas nas escolas primárias, secundárias e normais, apontando-lhe os méritos e as conveniências. Essas conveniências eram em relação ao Estado, aos pais e aos próprios alunos, segundo as quais a frequência nas escolas mistas produziria um estímulo apreciável para a convivência entre os sexos quanto aos costumes e maneiras. As relações de alteridade seriam estimuladas e se eliminaria o abismo de gênero que havia se edificado entre os dois sexos por conta de uma visão excludente quanto à educação feminina (Almeida, 2014, p. 166).

As escolas públicas brasileiras, em sua origem, apresentavam um perfil voltado ao período vivenciado por uma visão limitada sobre a coeducação dos sexos, uma vez que o país era dominado por pensamentos conservadores, apoiados pela moral católica. Com isso, a atribuição da educação às mulheres era tida como um papel secundário com relação à educação dos homens.

Contudo, Vilela (2001 apud França, César & Calsa, 2007) aponta que os movimentos liderados pelas mulheres se tornaram uma forte contribuição à disseminação de novos valores à época, conquistando para elas o direito à educação profissionalizante e reivindicando por

seus interesses a respeito da formação de identidades heterogêneas e diferenças socioculturais, sob os diversos significados possíveis que se referiam ao conhecimento.

Houve, ainda, um olhar crítico, segundo Almeida (2014), baseado nos argumentos de que a sedução nata do sexo feminino consistia em uma constante tentação no ambiente escolar. Os debates acerca do padrão sexual referiam-se ao fato de que as meninas, por serem diferentes intelectualmente, poderiam vir a prejudicar suas características naturais com o excesso de instrução, as quais se voltavam mais para a emoção do que para os dotes de inteligência, além de distraírem os meninos durante o processo de ensino, com sua beleza e sedução.

A coeducação possui objetivos claros e diretos sobre as relações de contato entre meninos e meninas no ambiente escolar. Tal método de educação, novamente retomando Almeida (2006), tem suas premissas regidas pela convivência igualitária entre os sexos, os quais dividem o mesmo espaço escolar, desenvolvendo um ambiente democrático, onde ambos possuem acesso aos mesmos conhecimentos, sem distinções.

Neste sentido, Rui Barbosa (Lourenço Filho, 2001; Nascimento, 1997) aborda a coeducação como uma reunião dos dois sexos em uma mesma escola, o que contribui tanto com a emulação quanto com a concorrência entre os alunos; considerando esse processo como um aspecto mais relacionado às questões sociais do que puramente pedagógico, ainda que a implantação deste nos Estados Unidos tenha trazido grandes benefícios, o autor afirma que as dificuldades enfrentadas no país acabaram por influenciar negativamente os resultados efetivos.

Um desses fatores é apontado por Almeida (2005), afirmando que, muitas vezes, a coeducação é confundida com a educação mista, por isso é preciso diferenciá-las: a coeducação se constitui pela existência em comum entre os dois sexos e o respeito mútuo

entre as capacidades de cada um, sem diferenciar com relação ao potencial intelectual meninos e meninas, prevalecendo o princípio da igualdade, a sociabilidade e a convivência democrática entre os sexos. A escola mista, por sua vez, pode atuar, ou não, de modo coeducativo, de acordo com o sistema de ensino adotado. Quando uma escola mista é tradicional, há o mínimo contato entre meninas e meninos, pouca socialização e pequenas presenças físicas de ambos os sexos em um mesmo espaço, mas sem efetiva relação entre eles.

A coeducação, ainda de acordo com Almeida (2007b), pode ser compreendida através de três elementos principais:

Quadro 1

Elementos principais da coeducação

Aspecto psicológico	A coeducação se refere a um modo de instrução conjunta que envolve diversas formas de se educar, pelo qual todo processo de educação se transforma em uma coeducação.
Aspecto pedagógico	A coeducação se relaciona com o processo educacional de meninos e meninas, os quais aprendem na mesma classe, na mesma hora, e por meio dos mesmos métodos e disciplinas, com os mesmos professores, em que tudo se estrutura sob o comando da mesma direção

	escolar.
Aspecto intencional	A coeducação é vista como uma exigência de cooperação entre os sexos na escola, de maneira que impõe as necessidades de respeito mútuo entre os alunos, especialmente com relação a aspectos individuais e sexuais de cada um.

Nota. Elaboração a partir de Almeida (2007b).

A coeducação nas escolas normais permitiria que as jovens aprendessem os mesmos conteúdos destinados aos rapazes já que também iriam ensinar em classes masculinas, defendiam os defensores do sistema coeducativo nesse nível de ensino, contrapondo-se e minimizando, em nome da necessidade de formar quadros profissionais para a educação escolar que se expandia, a nocividade dessa prática anunciada pelos defensores dos costumes tradicionais. (Almeida, 2007a, p. 65).

Para Schueler e Magaldi (2008), a coeducação aplicava-se sobre uma proposta educacional contrária aos princípios imputados pelo catolicismo, que pregava a diferenciação entre os gêneros, fundamentada nos diferentes papéis sociais exercidos por homens e mulheres. A coeducação defendida pelos escolanovistas atuava na aproximação dos sexos, sem distingui-los, no modelo educacional.

A coeducação foi inspirada nos modelos educacionais americano e europeu, os quais “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” (Almeida, 2007b, p. 171).

Na perspectiva de Silva e Machado (2012), a coeducação abrange muito mais do que um conceito ou prática, pois consiste em um processo livre de teorias. Por ser considerado um assunto polêmico à época, buscou-se possíveis soluções para serem implantadas, envolvendo meninos e meninas em um mesmo sistema de educação, independentemente da classe social, ao longo da frequência na escola primária.

A coeducação se distingue em três formatos específicos: a coeducação total, a coinstrução e a coeducação parcial, como apontado por Almeida (2005; 2007b), sendo o objetivo central da coeducação dos sexos a igualdade do acesso ao ensino e ao aprendizado, com métodos educacionais equivalentes para meninos e meninas, sem distinguir os papéis exercidos por cada sexo no meio social.

Quadro 2

Formatos específicos da coeducação

Coeducação total	Refere-se a um regime em que há uma total integração das atividades escolares, coeducativas, independente do sexo dos alunos, por envolver elementos da vida familiar e social de cada um; de modo que são incorporados aspectos de igualdade e oportunidade educacional sem distinção para meninos e meninas, a fim de que a escola deve aspirar democraticamente o processo de ensino-aprendizagem.
------------------	---

Coinstrução	As atividades educacionais são organizadas apenas de maneira informativa, principalmente com relação aos conteúdos desenvolvidos, o que assemelha essa forma às escolas mistas.
Coeducação parcial	Concentra-se em determinadas atividades escolares e o contato entre os sexos ocorre de modo sistemático, no caso, em apenas um plano de ensino, em períodos variados e não o tempo todo, como ocorre na coeducação total, por não focar especificamente os papéis igualitários, desempenhados pelos sexos.

Nota. Elaboração a partir de Almeida (2005; 2007b).

O primeiro formato, a coeducação total, de acordo com Almeida (2005, p. 65):

Nesse regime se vai além da simples instrução ministrada aos dois sexos em conjunto, tendo por base uma organização curricular tradicional, e se adotam, juntamente com os conteúdos, posturas e procedimentos que rejeitam a desigualdade sexual e combatem os estereótipos de base naturalista. Trata-se, pois, de uma educação que contempla as relações entre os sexos e não privilegia um em detrimento do outro, nem constrói expectativas de desempenho de papéis sexuais predeterminados.

Para Almeida (2005, p. 65), no segundo formato, denominado de coinstrução:

Se esse é tradicional, o contato entre os sexos é mínimo e a socialização é ainda menor, permitindo separar a classe em grupos independentes compostos por apenas um dos sexos – a presença do outro é somente física, não havendo uma verdadeira relação entre os alunos.

Por último, o terceiro formato, que é a coeducação parcial, a qual, conforme Almeida (2005, p. 65):

Na coeducação parcial o regime coeducativo se concentra em algumas atividades escolares, quando o contato entre os sexos é sistemático, porém periódico. Sistemático porque faz parte de um mesmo plano de ensino e periódico porque a relação entre os dois sexos limita-se a algumas horas e a determinadas atividades, não englobando todo o tempo de permanência dos alunos na escola. Também não atenta para a identidade a ser construída entre os sexos futuramente, descuidando-se da construção de bases igualitárias quanto aos papéis a serem desempenhados socialmente.

De modo geral, mesmo com esses três formatos, a coeducação tem o propósito de educar meninos e meninas para que ambos se desenvolvam em suas capacidades, segundo suas particularidades sexuais e individuais. Com isso, ela é empregada com o intuito de melhorar o relacionamento entre os sexos, para que ambos possam ter um relacionamento saudável na fase adulta.

[...] a coeducação teria como objetivo ensinar as mesmas coisas 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.

Afirmava que na presença das meninas os meninos seriam inspirados por um grande amor e reverência, sentimentos que lhes despertavam suas mães, irmãs e mulheres em geral, e que a influência das meninas seria altamente positiva em relação aos bons modos e às emoções. Por sua vez, as meninas poderiam experimentar mais facilmente distintos modos de enfrentar a vida não limitada exclusivamente pela sociedade e restritos ao seu sexo, pois na escola estariam livres para falar com seus amigos fossem estes moças ou rapazes. (Hawtrey apud Almeida, 2005, p. 66).

Outro fator considerado por Almeida (2005) refere-se à contribuição da coeducação para o processo de emancipação da mulher, a fim de que esta pudessem desenvolver habilidades que a tornasse inteligente e livre, com a possibilidade de determinar seu destino, criando um espírito de justiça e democracia, tornando-se independente e promovendo seu sustento por meio de um trabalho digno e honesto.

Sendo assim, as vantagens das escolas para ambos os sexos visavam, além de contribuir para a melhoria da instrução dos indivíduos e facilitar a vida de suas respectivas famílias, constituir um grande proveito também em benefício do Estado, com economia de recursos, o que, por si só, já apresentava uma grande relevância em se adotar a coeducação nas escolas públicas brasileiras.

Ademais, os efeitos pedagógicos, econômicos e morais do ensino misto possibilitavam ao Estado a satisfação de cumprir a incumbência constitucional de ministrar o ensino primário a todos os analfabetos, bem como de ampliar a escolaridade a mais cidadãos (Almeida, 2005).

De maneira complementar, Almeida (2014) ainda reforça que, além dos preceitos pedagógicos, a coeducação objetiva a igualdade social do gênero, o que contribuiu para esse processo se tornar um forte investimento de redução de custos para educação pública, bem

como para amenizar a rivalidade entre meninos e meninas, acarretando melhorias nas lições e proveitos dos estudos.

Quanto às capacidades cognitivas dos sexos o Inspetor de Instrução, Dr. João Barbalho Uchoa Cavalcante, defendeu durante o Congresso de Instrução (1884), que meninos e meninas estavam igualmente aptos aos estudos elementares, secundários e normais, contrariando o pensamento vigente à época, que considerava que a instrução podia acarretar danos irreparáveis à saúde do sexo feminino. Para o inspetor, mesmo que algumas disciplinas exigissem mais comprometimento e atenção das meninas, é fato que elas eram capazes de superar as dificuldades, equiparando-as no aprendizado qualitativo, tanto quanto os meninos (Congresso de Instrução, 1884).

O Decreto de Leôncio de Carvalho (1879) se constituiu como um marco inicial ao processo de organização das escolas públicas brasileiras. Nele, se debatia que o Estado deveria ter a exclusividade quanto à oferta da educação, e previa-se a idade de 10 anos como limite para a coeducação dos sexos. A partir de então, os meninos precisariam de outro modelo de escola, que pudesse capacitar e dar instruções primárias para o sexo masculino e feminino. Isso estimulou a necessidade de uma reorganização do ensino primário e secundário da elite, bem como a organização das escolas primárias e escolas normais (Silva & Machado, 2012).

Entretanto, Rui Barbosa afirmava que a coeducação possibilitaria maiores chances de rivalidades entre os sexos, sendo que meninos e meninas estariam expostos a aspectos relacionados à sensibilidade, ao amor próprio e ao clima escolar, ainda que tais elementos, durante o período de Primeira República, fossem considerados frágeis e tidos, exclusivamente, como sensações femininas (Silva & Machado, 2012).

Assim, as percepções de Rui Barbosa baseavam-se na concepção da coeducação dos sexos, levando em conta os vínculos entre a escola e a sociedade, ou seja, estas não podem ser isoladas por serem interdependentes, de maneira que a coeducação se relacionava com novos aspectos. Assim pensavam os missionários protestantes norte-americanos e, muitas vezes, divergiam dos costumes brasileiros da época, o que intensificou a argumentação de Leôncio de Carvalho (1882) e Rui Barbosa (1883) para que a coeducação se iniciasse nas faixas etárias até os 10 anos, no ensino brasileiro. Tal estipulação ocorreria em virtude da relação comum em que tal faixa etária não apresentasse ocorrências de incidências morais entre os sexos (Nascimento, 1997).

Sobre isto, Silva e Machado (2012) apresentam que, mesmo diante de discussões fervorosas, contrárias à aplicação do sistema coeducativo no Brasil, Leôncio de Carvalho e Rui Barbosa apresentaram com energia opiniões e fundamentos para se permitir que meninos e meninas frequentassem os mesmos espaços escolares, com o intuito de abrir possibilidades para que ambos os sexos se enfrentassem, ao mesmo tempo em que se desenvolviam.

Com base no argumento de Barbosa (1883), a coeducação dos sexos serviria de solução para com vários problemas do Brasil, dentre alguns deles o econômico, já que com este sistema o Estado precisaria manter uma única escola para meninos e meninas, ao invés de ter que repartir os sexos em escolas separadas, reutilizando desta maneira os mesmos meios de instrução, material pedagógico, espaço escolar e professores. Segundo este autor, tal modelo de educação misto serviria de solução para alguns dos problemas sociais do Brasil, já que a mistura dos sexos favorecia ordenadamente uma prévia formação das instruções básicas necessárias para a vida em sociedade, mesmo que futuramente viessem os indivíduos a ocupar posições de classe diferentes. De acordo com Rui Barbosa, este novo modelo educacional do século XIX traria vantagens maiores por possibilitar comodidades para famílias, já que poderiam mandar juntos para uma mesma escola irmãos e irmãs (Silva & Machado, 2012, p. 5).

As intenções de Rui Barbosa tinham como foco a explicação de que os indivíduos, quando juntos, nas mesmas classes, poderiam superar formas antigas e tradicionais da educação, explorando o conhecimento científico junto com o experimento social, obtido pelo contato direto com o sexo oposto (Nascimento, 1997).

Assim sendo, ambos os sexos experimentariam formas concretas das relações sociais adultas, a partir de regras de comportamento e civilidade, com um estímulo prático a ser ministrado pelo professor dentro da sala de aula, de modo a fazer com que ambos os sexos se habituassem às regras de cidadania e compromisso, além de ensiná-los, da melhor maneira, a como se portar como homens e mulheres, convivendo juntos.

França, Cézár e Calsa (2007) também ressaltam a necessidade da coeducação dos sexos como meio de diminuir as inimizades entre alunos e professores, uma vez que os sexos mistos podem criar benefícios naturais pelo fato da figura feminina corresponder a não transmissão de rancor ou sentimentos semelhantes.

Ademais, a identificação dos papéis designados a homens e mulheres seria amenizado com a coeducação, uma vez que a inserção das mulheres como professoras, consideradas mais habilidosas para ensinar ambos os sexos, caracterizando-se como pessoas doces e boas, era vista de forma antagônica aos mestres, considerados rudes e severos.

Assim, as práticas coeducativas foram definidas como um meio de colaborar intensamente para amenizar os costumes tradicionais, criando lições de responsabilidades por obrigar meninos e meninas a estudarem e a aprenderem hábitos e maneiras favoráveis às normas sociais.

No que se refere às propostas coeducativas da época, Almeida (2007b) aponta que estas estavam presentes no meio intelectual, principalmente nos centros de maior

desenvolvimento, como Rio de Janeiro e São Paulo, de maneira que buscavam atender ao ideal de igualdade social por meio da educação e demais segmentos progressistas, bem como por medida de economia do Estado quanto à educação popular.

Com isso, católicos e positivistas se aliavam para atribuir estereótipos a homens e mulheres, e para lutar contra a presença de classes mistas, como adotado pelos liberais republicanos, visto que, para eles, a utilização de um regime coeducativo não configurava um procedimento de fundo moral, reforçado pelas premissas da igreja católica.

Assim, nas escolas públicas e protestantes paulistas, algumas vezes, meninos e meninas eram reunidos para receberem instruções conjuntas, mas com aplicações diferentes de posturas quanto aos fins das tarefas educativas, visto que a sociedade brasileira não apresentava, ainda, condições para implantar mudanças que realmente alterassem as expectativas sociais para ambos os sexos e seus respectivos papéis desempenhados na vida adulta (Almeida, 2007a; 2007b).

A visão positivista de nomear as diferenças, sem atentar para as relações entre os sexos, impedia os educadores da época de captar o verdadeiro sentido da coeducação. Esse sentido definia-se por uma visão que não poderia ser excludente. Nesta, as mulheres teriam o direito de obter conhecimentos próprios do mundo público, representado pela política, as esferas produtivas, o trabalho, a ciência, normalmente transmitidos apenas aos homens. A cultura e as normas vigentes desenvolviam determinados tipos de homens e mulheres segundo sua natureza biológica, fazendo-os intérpretes dessa natureza e a transferindo para o social (Almeida, 2007a, p. 73-74).

Diante do exposto, a partir das colocações dos autores supracitados, observa-se que a coeducação dos sexos foi compreendida, na época, como um princípio em capacitar a igualdade de acesso ao conhecimento escolar entre meninos e meninas. Com características

distintas, segundo o plano de ensino de cada escola, a coeducação é aplicada com o objetivo de melhorar o contato e a relação entre os sexos, de tal forma que, durante a fase adulta, as relações entre homens e mulheres pudessem seguir de modo equilibrado.

Fotografia 5

Corpo docente do Grupo Escolar “Coronel Justiniano Whitaker”, Araras (Interior).



Nota. Anuário do Ensino do Estado de São Paulo, 1909, p. 380.

5 COEDUCAÇÃO, GÊNERO E DOCÊNCIA

As mesmas mudanças socioculturais e econômicas que estimularam o advento da República (1889) e trouxeram a industrialização, intensificando o processo de urbanização, provocaram alterações nas mentalidades e permitiram conquistas tecnológicas, que incluíam comunicação crescente e ativa, engajada com as ideias acerca das reivindicações do sexo feminino, que envolvia várias gerações de mulheres (Almeida, 1998).

Com o movimento feminista e na esteira das reivindicações pelo voto, o que lhes possibilitaria maior atuação política e social, a domesticidade foi invadida e as mulheres passaram a atuar no espaço público e a exigir igualdade de direitos, de educação e profissionalização. Após o término do regime ditatorial que se implantou no Brasil com o golpe de Estado em 1937, a retomada dos ideais democráticos coincidiu com o final da Segunda Guerra Mundial e contribuiu para mudanças nas representações culturais acerca da educação feminina e do papel das mulheres na nova sociedade que emergia. (Almeida, 1998, p. 27).

O trabalho da mulher parte, portanto, de uma transformação da sua condição sociocultural³¹, passa pelas modificações da educação na sociedade brasileira, especialmente, a partir do último quarto do século XIX, e chega à busca por posições sociais que evidenciassem o seu desacordo em relação às ocorrências da vida pública e política do país.

O reconhecimento da capacidade feminina para trabalhar além do âmbito doméstico foi respaldado e estimulado pela perspectiva de que sua atuação profissional poderia prover

31 A presença feminina no mercado de trabalho brasileiro foi além do magistério e pode ser constatada desde meados do século XIX, especialmente nas industriais têxtil, porém apresentou queda no início do século XX, em razão da disseminação de teorias médicas e científicas, tais como a eugenia e o higienismo, que afirmavam a inferioridade da mulher em relação ao homem e, atribuía à ausência feminina no espaço doméstico como fator desestabilizador da organização sócio e familiar (Rodrigues, Milani, Castro & Celeste Filho, 2015).

as necessidades econômicas e financeiras das famílias. Essa ideia, que surge a partir das circunstâncias sociais e econômicas difíceis, vivenciadas no período, confere uma modificação nas expectativas familiares e socioculturais a respeito do sexo feminino, fazendo com que a mulher deixasse de ser vista apenas como responsável pela casa e pelo cuidado dos filhos (Almeida, 1998).

O desenvolvimento da comunicação por meio do jornal, rádio e do cinema também influenciou as sociedades e, nos países periféricos, como o Brasil, foi decisivo para a abertura do mundo do trabalho ao sexo feminino, já que tais veículos difundiam os novos paradigmas, a fim de rever o papel da mulher na sociedade. Por esse caminho, as mulheres passaram a cursar a escola e ali permanecer até graus mais elevados, especialmente, o ensino normal, que representava a possibilidade de ingresso no magistério³².

Segundo Almeida (1998), essa conquista foi resultado da soma de dois fatores: a concessão por parte dos poderes instituídos e dirigidos pelo sexo masculino, e o atendimento às reivindicações femininas.

O papel da mulher na educação é tema de muitos trabalhos que têm caráter historiográfico e reflexivo. Em todos eles, há uma mudança de foco que é essencial de ser descrita, que foi justamente a substituição do padrão masculino na educação para o ingresso cada vez maior de mulheres no magistério, a partir do último quarto do século XIX (Almeida, 1996, 1998; Brusschini & Amado, 1998; Campos, 1990; Demartini & Antunes, 1993; Hahner, 2011; Rabelo & Martins, 2006; Tanuri, 2000).

Essa mudança de perspectiva tem seu marco na Revolução Francesa (1789) e a subsequente ascensão da burguesia, que acabaram por estimular a mulher a se fixar no “papel social” de educadora de seus próprios filhos, condição esta justificada pela afinidade entre o

³² A coeducação contribuiu de forma significativa para o ingresso do sexo feminino no magistério, pois as mulheres deixaram de estar limitadas a lecionar apenas para meninas, e passaram a ministrar aulas para alunos de ambos os sexos, nas escolas/classes mistas (Hahner, 2011, p. 468).

sexo feminino e a educação, e que foi ampliada, com a entrada das mulheres no magistério (Rabelo & Martins, 2006; Tanuri, 2000).

Rabelo e Martins (2006, p. 6168) explicam que:

Como consequência da abertura do magistério às mulheres, desqualifica-se e desvaloriza-se a mulher através do discurso da falsa igualdade dos gêneros, limitando suas qualidades profissionais, invocando um papel feminino, um suposto “dom” de um comportamento emocional e moral. Esse dom era considerado inadequado para outras funções do âmbito público. A mulher, assim, fica restrita à esfera privada, pelo simples fato de ter nascido mulher e poder gerar a vida (ARCE, 2001). A associação da atividade de magistério a um “dom” ou a uma “vocação” feminina baseia-se em explicações que relacionam o fato de a mulher gerar em seu ventre um bebê com a “consequente função materna” de cuidar de crianças; função esta que seria ligada à feminilidade, à tarefa de educar e socializar os indivíduos durante a infância. Dessa forma, a mulher deveria seguir seu “dom” ou “vocação” para a docência.

Antes da docência, é preciso observar que, a partir da década de 1830, foram criadas as primeiras escolas normais no Brasil³³, as quais, inicialmente, aceitavam somente o ingresso de alunos do sexo masculino. Em São Paulo, a primeira escola normal surgiu em 1846. Tratava-se da denominada “Escola Normal da Capital”³⁴, cujas portas se abriram para ingresso de alunas apenas na década de 1870, quando foi erguida, em suas instalações, uma seção feminina anexa. Fechada em 1878, a escola foi reaberta em 1880, oferecendo aulas

33 Segundo Tanuri (2011, p. 64-65), a primeira escola normal foi criada em 1835, na Província do Rio de Janeiro. Nos anos que seguintes, foram criadas escolas normais nas províncias de: Minas Gerais (1835); Bahia (1836); São Paulo (1846); Pernambuco (1864); Piauí (1864); Alagoas (1864); São Pedro do Rio Grande do Sul (1869); Pará (1870); Sergipe (1870); Amazonas (1872); Espírito Santo (1873); Rio Grande do Norte (1873); Maranhão (1874); Mato Grosso (1874); Paraná (1876); Santa Catarina (1880); Ceará (1880); Goiás (1882) e Paraíba (1884).

34 Criada pela Lei n. 34, de 16 de março de 1846.

mistas³⁵, mas mantendo o acesso ao prédio por entradas diferentes para cada sexo (Campos, 1990; Demartini & Antunes, 1993; Hahner, 2011; Vianna, 2013; Tanuri, 2000).

A análise dos dados referentes ao ingresso e o desempenho do sexo feminino, como estudante das escolas normais do Estado de São Paulo, a partir da década de 1910, apresentaram indicadores superiores aos do sexo masculino nos quesitos matrícula geral, promoção e diplomação, o que evidencia a grande capacidade da mulher, antes questionada, para aprender e ensinar (**Tabelas 3, 4 e 5**).

A matrícula geral desde o final do século XIX apresentou crescimento exponencial para o sexo feminino. Por exemplo, em 1889, a proporção de alunas na matrícula geral foi da ordem de 52%, tendo passado para 56% (1890), 61% (1891), 63% (1892), 67% (1893), 73% (1912), 74% (1913), 73% (1914), 67% (1916), 71% (1918), 74% (1919), 85% (1922), 85% (1923) e 90% (1926) (**Tabela 3**).

Tabela 3

Matrícula geral nas escolas normais do Estado de São Paulo (1912 a 1926)

Ano	Masculino	Feminino
1889	140	153
1890	84	107
1891	56	89
1892	51	87
1893	40	81
1912	980	2.621
1913	971	2.737

35 Segundo Campos (1990, p.7-8), as classes mistas não foram aceitas por todos, inclusive entre a direção havia quem resistisse à ideia; e, os argumentos contrários, baseados no pensamento positivista e na ciência da época, frisavam sempre a diferença de homens e mulheres quanto ao desenvolvimento intelectual.

1914	1.086	2.873
1916	1.334	2.755
1918	999	2.424
1919	778	2.225
1922	313	1.827
1923	228	1.283
1926	221	1.892
Total	7.281	21.154

Nota. Elaboração a partir de dados coletados nos Anuários Estatísticos do Estado de São Paulo (1998-1911) e Anuários do Ensino do Estado de São Paulo (1908-1927).

A promoção dos alunos nas escolas normais do Estado foi numericamente superior para o sexo feminino, tendo representando 76% (1912), 77% (1913), 73% (1918), 82% (1919), 85% (1922), 87% (1923) e 90% (1926) do total de promoções (**Tabela 4**).

Tabela 4

Promoção nas escolas normais do Estado de São Paulo, 1912 a 1926

Ano	Masculino	Feminino
1912	587	1.852
1913	569	1.923
1918	550	1.492
1919	401	1.864
1922	157	887
1923	99	635
1926	185	1.607
Total	2.548	10.260

Nota. Elaboração a partir de dados coletados nos Anuários do Ensino do Estado de São Paulo (1913-1927).

Dentre os alunos diplomados pelas escolas normais do Estado, o sexo feminino apresentou vantagem numérica - o que foi uma tendência, com raras exceções -, tendo alcançado 56% (1889), 53% (1890), 40% (1891), 65% (1892), 53% (1893), 53% (1894), 65% (1895), 56% (1896), 74% (1897), 82% (1898), 77% (1899), 66% (1900), 62% (1901), 67% (1902), 64% (1903), 58% (1904), 70% (1905), 65% (1906), 70% (1907), 72% (1908), 74% (1909), 74% (1910), 74% (1911), 72% (1912), 66% (1913), 78% (1914), 79% (1915), 72% (1916), 72% (1917), 74% (1918), 65% (1919), 87% (1922) e 76% (1923) (**Tabela 5**).

Tabela 5

Diplomados pelas escolas normais do Estado de São Paulo, 1889 a 1923

Ano	Masculino	Feminino
1889	51	64
1890	27	31
1891	28	19
1892	11	20
1893	9	10
1894	19	21
1895	8	15
1896	4	5
1897	7	20
1898	12	53
1899	24	82

1900	64	124
1901	71	117
1902	78	156
1903	87	152
1904	138	194
1905	80	189
1906	97	179
1907	66	152
1908	62	163
1909	59	167
1910	92	262
1911	99	276
1912	123	321
1913	136	260
1914	144	522
1915	217	808
1916	234	612
1917	189	475
1918	223	633
1919	287	527
1922	62	403
1923	81	262
Total	2.889	7.294

Nota. Elaboração a partir de dados coletados nos Anuários Estatísticos do Estado de São Paulo (1898-1911) e Anuários do Ensino do Estado de São Paulo (1908-1927).

No Brasil, essa nova identidade da mulher, agora como educadora, foi conquistada ao longo do processo histórico, e limitada, por vezes, pelo paternalismo e pelo pensamento social que compreendia o espaço feminino como sendo exclusivamente o ambiente doméstico. Após a República, todavia, começaram as pressões pela ampliação de oportunidades educacionais para a mulher. A essa altura, o público feminino já possuía o magistério como profissão³⁶ reconhecida, em virtude das ideias em voga à época, sobre a existência de uma afinidade “natural” entre as mulheres e o cuidado com as crianças (Bruschini & Amado, 1988).

Apesar disso, no começo do século XX, ainda havia distinção na formação profissional de homens e mulheres.

Os homens que se dedicavam à educação, no decorrer do século XX, apresentavam facilidades de promoção na carreira do magistério e no sistema educacional em geral. Já as mulheres tinham uma ascensão profissional muito difícil, o que as fazia continuar na carreira de professoras primárias por longo tempo. Isso acontecia também porque quem cursava o normal até a década de 1940 não podia ter acesso aos cursos superiores. Dessa forma, as mulheres (que já eram maioria nessa área) dos institutos normais não podiam aumentar seu estudo e, assim, tinham que continuar no magistério primário. Após essa década abriu-se caminho para cursar alguns cursos de Filosofia, e, a partir de 1953, passou a se estender a ascensão aos demais cursos superiores. (Rabelo & Martins, 2006, p. 6172).

Outro aspecto levantado por Rabelo e Martins (2006) foi o paternalismo, que também atingia a profissão. Os autores citam o exemplo de que o professor era visto como um cientista, um detentor do saber, e a professora, como uma pessoa carinhosa e dedicada aos

36 Segundo Bruschini & Amado (1988, p.6), o magistério foi até a década de 1930 “a única profissão feminina respeitável e a única forma institucionalizada de emprego para a mulher de classe média”.

seus alunos e às atividades escolares. Isso fazia com que o homem fosse mais valorizado em relação ao saber técnico-científico.

As profissões também seriam escolhidas de acordo com essa diferenciação: as profissões consideradas movidas pela emoção seriam próprias das mulheres e as ligadas à inteligência seriam patrimônio exclusivo dos homens. As mulheres acabam sendo influenciadas por receber essas representações e agem de acordo com elas. Os meandros da escolha profissional docente, as influências que as mesmas sofreram, a visão dos atributos que a mulher teria para o magistério e da diferenciação com o homem que escolheria a profissão mais tarde (na faculdade), são questões que devem ser pesquisadas nas falas das professoras para que haja uma tentativa de escolha profissional por uma “paixão”, mas que esteja atrelada à luta por uma educação melhor e não à simples aceitação de uma condição imposta socialmente. (Rabelo & Martins, 2006, p. 6173-6174)

Para Vianna (2013), o processo de transformação das mulheres no magistério começou a ser entendido como um aspecto ligado a questões de gênero, que refletiam a divisão sexual do trabalho, bem como o esquema binário, que colocava o sexo masculino e o feminino como excludentes.

A passagem do sexo ao gênero contou com as pistas oferecidas pelos estudos feministas que procuravam minar o poder de um modelo explicativo calcado na imutabilidade das diferenças entre homens e mulheres, recorrendo-se ao gênero para se referir à construção social das diferenças entre os sexos ao longo da história. Dos estudos sobre mulheres emergiram diferentes abordagens com temáticas próprias: a divisão sexual do trabalho, a subordinação das mulheres, a separação entre público e privado, a dominação masculina. Também foi fortemente influenciada pela produção da historiadora social americana Joan Scott (1990; 1994; 1995), que deu maior amplitude ao conceito de gênero como uma categoria analítica capaz de produzir conhecimento histórico. (Vianna, 2013, p. 160).

Segundo Demartini e Antunes (1993), as funções reservadas às professoras eram em si mesmo “tradicionalmente femininas”, e havia pouca possibilidade de ascensão profissional para elas na carreira pública. Em geral, elas se aposentavam no magistério, após passar por diversas escolas e regiões, enquanto os professores, que permaneciam no magistério, alcançavam com relativa rapidez postos de planejamento, direção e chefia.

Todos estes elementos nos levam a lembrar aqui as observações de Michael Apple sobre a feminilização das profissões, e a sua pertinência ao que foi constatado neste conjunto de relatos de professores: “igualmente importante é o fato de que a à medida que empregos – autônomos ou não – são preenchidos por mulheres, há mais tentativas de controlar externamente tanto o conteúdo como os processos desses empregos. Assim, a separação da concepção e execução, e o que veio a ser chamado de desqualificação e empobrecimento de certos empregos constituem um conjunto de forças extremamente atuantes sobre o trabalho feminino. (Demartini & Antunes, 1993, p. 13).

Assim, o gênero foi também um fator de separação e discriminação entre os sexos masculino e feminino no magistério e, mais do que a própria competência, foi um limitador da ascensão feminina (**Fotografia 6, p. 89**).

Bruschini e Amado (1988) fazem uma correlação interessante entre a mulher no magistério primário e a condição feminina no Brasil, evidenciando que a história mostra elementos de uma ideologia sobre a domesticidade e a submissão da mulher na sociedade como parte do caráter da professora, e que o magistério primário se tornou um “gueto feminino”³⁷.

³⁷ A ideia do magistério feminino como “gueto” está relacionada a dois fatores, primeiro ao conceito de vocação, pelo qual o magistério foi compreendido como extensão do mundo doméstico e a mulher passou a ser caracterizada por uma suposta “natureza feminina”, que lhe atribuía aptidões inatas para certas ocupações, como o magistério, e

Para as autoras:

A partir da década de 70 alterações significativas no perfil da força de trabalho feminina afetam a situação do magistério. De um lado a mulher amplia sua presença nos níveis mais elevados de ensino, como produto de seu ingresso nas Universidades, embora persista a preponderância feminina maciça no nível elementar [...]. De outra parte, acentua-se a presença feminina em outras ocupações de força de trabalho, diminuindo relativamente a importância do magistério, que passa a ser suplantado como ocupação de nível médio, pelas atividades burocráticas. [...]. Apesar dessas recomendações, no entanto, o magistério continua sendo um dos principais guetos femininos, sobretudo em regiões menos desenvolvidas, nas quais a presença de outras oportunidades mais atraentes é reduzida. (Bruschini & Amado, 1988, p. 6).

Essa ideia deixa nítida a relação existente entre o crescimento dos empregos mais bem remunerados com as alterações nas escolhas profissionais das mulheres (Bruschini & Amado, 1988).

Almeida (1996, 1998) chama a atenção para outro aspecto da questão da feminização do magistério: a dimensão microestrutural e subjetiva, que também seria determinante na escolha feminina pela profissão de professora, entendendo o fato de os estudos de gênero terem pouca expressão nas pesquisas da área de educação como uma contradição, pois é um campo de trabalho no qual as mulheres sempre se fizeram presentes.

Assim, defende a autora que:

A neutralidade sexual assumida na produção acadêmica, ao indeferir o gênero enquanto categoria de análise determinante para a compreensão do processo educativo, revela um certo desconforto ou constrangimento em se adotar essa baliza

que acabou por leva-la para as profissões menos valorizadas socialmente; e, segundo, “certa flexibilidade de horários” que possibilitava conciliação da carreira no magistério com as tarefas domésticas (Bruschini & Amado, 1988, p.7).

epistemológica. Só recentemente, e graças aos trabalhos pioneiros de intelectuais e militantes, os projetos que se utilizam da categoria gênero têm explicitado uma intenção de se afirmar como área de estudos nos centros de pesquisa e nas universidades. (Almeida, 1996, p. 72).

Os trabalhos de pesquisa que buscam esclarecer os mecanismos de subordinação e desvalorização ligados ao magistério feminino aliam dois aspectos à feminização: a submissão da mulher e a sua desvalorização profissional, o que provoca um esvaziamento dos conceitos sobre a profissão, em termos de expectativas do sexo feminino. Essa situação se deve a uma frágil ligação existente entre os estudos de gênero e a educação (Almeida, 1996).

Almeida (1996) adverte que os trabalhos que têm em conta apenas o viés das relações capitalistas deixam de lado o ato de educar e suas vicissitudes, razão pela qual as análises do magistério adotam apenas o paradigma do trabalho em função das relações econômicas ali impressas, propondo, então, a ótica do educar como ato decorrente de um desejo subjetivo de cuidar.

[...] quando se refere ao exercício do magistério e o papel dos professores no ensino, usa o termo “criar a esperança”. No caso do magistério feminino, considero que o que fica mais claro é usar “a paixão pelo possível” ou talvez, “recriar a esperança”. Uma esperança e uma fé que têm sido sistematicamente destruídas a cada professora que deixar o magistério em busca de melhores salários para poder sobreviver e a cada criança que não consegue permanecer na escola por culpa das desigualdades sociais. (Almeida, 1996, p. 77)

Bruschini e Amado (1988), defendem que os estudos sobre o magistério feminino são valiosos para analisar a questão educacional no país, mas, parecem relutantes em abordar as contribuições dos trabalhos sobre a condição da mulher na sociedade.

A experiência sobre a sexualidade, bem como suas relações sociais e parentais têm, na contemporaneidade, uma expressão que, possivelmente, é mais abrangente do que qualquer outra sociedade anterior vivenciou. Isso nos leva ao questionamento sobre a forma de representação das mulheres no ensino dirigido a pessoas em processo de desenvolvimento, pois ela pode ter conotações muito mais importantes do que se tem discutido e avaliado até o momento, dada a importância das contribuições históricas à construção da subjetividade coletiva.

A problemática gira em torno de questões em que não são possíveis as avaliações puramente objetivas e, portanto, é preciso entender o que significam a representação simbólica, a representação social e a representação subjetiva que, somadas, dão lugar a um sentido mais amplo dentro da experiência humana.

Fotografia 6

Pátio do Grupo Escolar “Barnabé”, com divisória para impedir o contato entre os sexos durante o intervalo das aulas. Santos (Litoral).



Nota. Anuário do Ensino do Estado de São Paulo, 1909, 425.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A contrariedade a que meninos e meninas estudassem no mesmo ambiente, advinda de conceitos luso-cristãos, em que à mulher não era designada a instrução escolar, pois deveria se restringir ao domínio dos saberes domésticos, a fim de ser uma “boa” mãe e esposa, pautou a educação brasileira até o início do século XX. Ou seja, desde o período colonial, no Brasil, o imaginário relativo ao papel e o espaço da mulher sempre esteve atrelado aos ideais católicos, dado o colonialismo da sociedade portuguesa. Tal pensamento, infelizmente, em algumas esferas, ainda prevalece em nossa sociedade nos dias atuais, mesmo que o nível de escolarização do sexo feminino, hoje, seja maior do que o masculino.

Idealizou-se, à época, o padrão de mulher frágil e dedicada ao esposo e aos filhos, cujas características eram indispensáveis às moças de família, que tinham o casamento como realização pessoal. Assim sendo, sua instrução vinculava-se às tarefas domésticas, realidade esta apenas mudada com o advento da República. Na verdade, podemos inferir que somente com as mudanças ocorridas a partir da implantação do Regime Republicano, no Brasil, no âmbito econômico, e do crescimento do processo de urbanização, houve a necessidade de rever a posição ocupada pela mulher dentro da sociedade, pois já não era mais possível que ela vivesse à margem, não tendo efetiva participação social.

Embora o ensino tenha começado com a forte presença masculina, a partir do ano de 1827, passou-se a atender também as meninas. Nessa ocasião, foi promulgada a primeira legislação que tratava da educação feminina. Ela determinou o estabelecimento de escolas para a população de todas as cidades e vilas do Império Brasileiro, para ambos os sexos.

A partir do último quarto do século XIX, aumentou gradativamente o acesso do sexo feminino ao ensino primário e normal que, durante as três primeiras décadas do século XX, foi estendido ao ensino complementar, secundário, profissional industrial e, ainda que bastante limitado, ao ensino superior. Destacam-se a frequência geral e efetiva das aulas, os índices de aprovação, diplomação etc., indicativos de que o sexo feminino tinha maior aplicação e aproveitamento.

A coeducação dos sexos foi um passo decisivo para o processo de feminização do ensino primário no Brasil. Foram criadas mais oportunidades para as mulheres ingressarem no quadro do magistério, porque apresentavam um perfil mais adequado a esse público inicial de aprendizagem, aumentando, conseqüentemente, a inserção e a participação do sexo feminino no cenário econômico do país e do Estado de São Paulo.

A implantação dos estudos para ambos os sexos sofreu muita resistência por parte da Igreja Católica, devido aos paradigmas arraigados de que à mulher cabiam apenas as funções de mãe e dona de casa. Essa mentalidade foi gradativamente sendo mudada, sobretudo por conta da introdução das religiões protestantes no Brasil, por intermédio de missionários vindos dos Estados Unidos e da Inglaterra, principalmente. Eles trouxeram novos conceitos, como o da participação feminina na educação e na sociedade.

Essas mudanças, no entanto, isoladamente não bastariam ao Brasil, pois urgia a necessidade de reformas maiores, tanto no âmbito político, quanto no econômico. A educação, então, a partir da década de 1870, passou a ser tratada como um meio possibilitador para alavancar o desenvolvimento do país. Havia, porém, outra barreira a ser vencida – a do pensamento vigente à época, que atribuía a homens e mulheres características físicas, psicológicas, intelectuais e emocionais diferenciadas. Esse fator se constituiu como preponderante para que a implantação da coeducação dos sexos sofresse sérias restrições em

terras brasileiras, sobretudo porque juntar os sexos nas escolas era atitude vista sob um viés moral, reforçado pelo ponto de vista já mencionado da Igreja Católica.

Mesmo diante de toda essa contrariedade, os protestantes continuavam a defender os estudos de homens e mulheres juntos e, por conseguinte, a igualdade de gênero. Aliada a isso, havia a questão econômica, que viria a contribuir para a coeducação, pois com ambos os sexos ocupando uma mesma escola, haveria uma redução drástica dos custos referentes ao espaço e à força de trabalho nos prédios escolares.

A Igreja Católica considerava uma afronta à tradição moral e aos costumes os modelos educacionais dos protestantes norte-americanos e ingleses, combatendo-os de maneira severa. No entanto, mais uma vez as questões econômicas forçaram as mudanças necessárias no âmbito social e a implantação da coeducação dos sexos foi, aos poucos, sendo disseminada para todo o Estado.

Com o desenvolvimento desse novo modelo educacional, além da divulgação do pensamento protestante, novos valores chegavam à sociedade brasileira, no sentido de minimizar as diferenças intelectuais e de ampliar o papel social atribuído ao sexo feminino, até então restrito ao âmbito familiar. Independentemente dos intensos conflitos vivenciados, é fundamental reconhecer que o modelo protestante de ensino trouxe substanciais contribuições para a educação brasileira, reconhecendo a importância da mulher também como docente na escolarização das crianças, nos anos iniciais do ensino primário.

Assim, passou a prevalecer no imaginário social brasileiro, a visão de que a mulher, por ser mais doce e compreensiva, seria melhor para exercer a função docente, especialmente nas escolas com classes mistas, pois elas tratariam ambos os sexos de maneira respeitosa e com igualdade. Apesar disso, as posições mais altas dentro de uma instituição de ensino, continuavam reservadas ao sexo masculino, uma vez que, acreditava-se, eles eram guiados

pelo pensamento científico e também mais aptos a solucionar e conduzir problemas gerados nas posições de liderança.

Com o aumento da população e as mudanças econômicas decorrentes do novo modelo político adotado no Brasil, tornou-se, então, necessário ampliar o efetivo feminino no magistério, ou seja, com um número maior de alunos, a demanda por professoras também crescia, visto que elas ministravam aulas tanto para as escolas mistas, quanto para aquelas pautadas na coeducação.

As modalidades acima mencionadas coexistiram por muito tempo, no Brasil, por isso é importante retomar e salientar as diferenças substanciais que existem entre elas. Uma escola mista tem caráter tradicional, há o mínimo contato entre meninas e meninos, pouca socialização e pequenas presenças físicas de ambos os sexos dividindo um mesmo espaço, sem que haja, no entanto, mesmo nesse caso, efetiva relação entre eles. Trata-se de uma coeducação parcial, portanto. Foi esta que prevaleceu no Estado de São Paulo por muito tempo. A coeducação, por sua vez, constitui-se pela existência em comum entre os dois sexos, dividindo o mesmo espaço, em uma relação de respeito mútuo entre as capacidades de cada um, sem diferenciação quanto ao potencial intelectual de meninos e meninas, de modo a fazer prevalecer o princípio da igualdade, a busca de sociabilidade e a convivência democrática entre os sexos.

Marcado por amplas e sucessivas mudanças no cenário social, o Brasil e, particularmente, o Estado de São Paulo, sofreram com a forte interferência da Igreja Católica nas decisões político-administrativas, que visava controlar o processo de modernização da Educação. Além dessa questão, havia, ainda, o desafio de conciliar o constante aumento da procura de vagas, bem como manter a qualidade do ensino, de forma a tratar todos os alunos sem nenhum tipo de discriminação. O reconhecendo das diferenças dos tipos de

aprendizagem, nesse sentido, serviu como fator de enriquecimento para o processo educacional.

Este estudo investigou, portanto, a contento, a coeducação dos sexos no Estado de São Paulo, entre 1889 e 1930, em relação às escolas públicas, católicas e também protestantes. Foram apresentados conceitos, debates e perspectivas acerca do assunto e da relação entre a coeducação dos sexos, como a docência e o processo de feminização do magistério, iniciado no último quarto do século XIX.

O trabalho permitiu aprimorar o conhecimento sobre a coeducação dos sexos, proporcionando significativo crescimento pessoal e profissional, haja vista que foi possível entender as transformações da educação, que resultaram numa nova forma do pensar pedagógico, mais igualitária e menos sexista. Além disso, pôde-se perceber que, qualquer movimento acerca de um contexto escolar, deve levar em consideração os aspectos socioculturais nos quais ele está inserido, observando a não discriminação e visando sempre à formação de atitudes sociais como respeito, cooperação, senso de responsabilidade, iniciativa pessoal e coletiva.

Há ainda muito a ser explorado com relação à escolarização e à educação na Primeira República, no Brasil. Uma série de questões continuam em aberto, como, por exemplo, a análise da legislação específica, que deu respaldo à abertura de classes mistas, permitindo a coeducação nas escolas públicas e abrindo espaço para a inserção da mulher no segmento da educação, como docente. Cabe investigar, também, a relevância do crescimento e da influência das igrejas não católicas na educação básica e, com isso, a correspondente mudança na moral e nos costumes da sociedade brasileira, até então patriarcal e católica.

Ao investigar o desenvolvimento da coeducação dos sexos no Estado de São Paulo, pôde-se perceber, em suma, a importância da participação feminina no progresso do país. A

elevação da condição da mulher para educadora de futuras gerações, digna de uma educação plena e com um novo papel sendo ocupado na sociedade, foi extremamente relevante para a educação. É possível afirmar, também, que a Primeira República, que foi o período estudado, pode ser considerada como um elemento divisor entre a velha e a nova sociedade brasileira, sendo responsável por mudar profundamente a esfera educacional do país e permitir a inserção feminina nesse meio, atitude decisiva ao avanço lá iniciado, mas que ainda não teve fim.

REFERÊNCIAS

OBRAS E ARTIGOS DE REVISTAS

Almeida, J. S. (1998). *Mulher e educação: paixão pelo possível*. São Paulo, SP: UNESP.

_____. (1996). *Mulheres na Escola: algumas reflexões sobre o magistério feminino*. Cad. Pesq., São Paulo, SP, n. 96 (pp. 71-78).

_____. (2000). *É Preciso Educar o Povo: a influência da ação missionária protestante na educação escolar brasileira*. In: CUNHA, Marcos Vinicius (Org.). *Ideário e imagens da educação escolar*. Campinas, SP: Autores Associados; Araraquara, SP: Programa de Pós-graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da Unesp.

_____. (2005). *Co-educação ou classes mistas? Índícios para a historiografia escolar (São Paulo – 1870-1930)*. R. bras. Est. pedag., Brasília, DF, v. 86, n. 213/214 (pp. 64-78).

_____. (2006). *Mulheres na educação: missão, vocação e destino? A feminização do magistério ao longo do século XX*. In: SAVIANI, Dermeval. *O legado educacional do século XX no Brasil*. 2. Ed. Campinas, SP: Autores Associados.

_____. (2007a). *A coeducação dos sexos: apontamentos para uma interpretação histórica*. Pelotas, RS, n. 22, Maio/Ago. (pp. 61-86).

_____. (2007b). *Ler as letras: por que educar meninas e mulheres?* Campinas, SP: Universidade Metodista de São Paulo/Autores Associados.

- _____. (2014). Meninos e meninas estudando juntos: os debates sobre as classes mistas nas escolas brasileiras: (1890/1930). Revista HISTEDBR On-line, Campinas, SP, nº 58 (pp. 115-123). Recuperado em 15 de abril, 2016, de <http://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640382>.
- _____. (2015). A construção da diferença de gênero nas escolas – Aspectos históricos (São Paulo, séculos XIX-XX). Revista Eletrônica de Educação, v. 9, n. 1 (pp. 65-77). Recuperado em 15 de abril, 2016, de <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/viewFile/1039/379>.
- Appolinário, F. (2009). Dicionário de metodologia científica: um guia para a produção do conhecimento científico. São Paulo, SP: Atlas.
- Araújo, E. (1997). A arte da sedução: sexualidade feminina na colônia. In: DEL PRIORE, M. (org.). História das mulheres no Brasil. SP, Contexto/Editora da Unesp.
- Bruschini, C. & Amado, T. (1988). Estudos sobre mulher e educação: algumas questões sobre o magistério. Cad. Pesq., São Paulo, SP, 64 (pp. 4-13).
- Calvani, C. E. B. (2009). A educação no projeto missionário do protestantismo no Brasil. Rev. Pistis Prax., Teol. Pastor., Curitiba, PR, v. 1, n. 1 (pp. 53-69).
- Campos, M. C. S. S. (1990). Formação do Magistério em São Paulo: do Império a 1930. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, SP, n. 72 (pp. 5-16).
- Casalescchi, J. E. (1982). A proclamação da república. 2. ed. São Paulo, SP: Brasiliense.
- Cellard, A. (2008). A análise documental. In: Poupart, J. et al. A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Demartini, Z. B. F. & Antunes, F. F. (1993). Magistério Primário: profissão feminina, carreira masculina. Cadernos Pesquisa, São Paulo, SP, n. 86 (pp. 5-14).

- Figueiredo, N. M. A. (2007). Método e metodologia na pesquisa científica. 2ª ed. São Caetano do Sul, SP: Yendis Editora.
- França, F. F.; Cézar, K. P. L. Calsa, G. C. (2007). Nova proposta de educação na primeira república brasileira: A coeducação dos sexos. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, SP, n.27 (pp.127 –142). Recuperado em 15 de fevereiro, 2016, de http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/27/art10_27.pdf.
- Freitag, B. (2005). Escola, Estado e Sociedade. 7. Ed. Ver. São Paulo, SP: Centauro.
- Godoi, L. C. O. (2013). A Escola Primária na Boca do Sertão Paulista: História do Grupo Escolar de Botucatu (1895-1920). Jundiaí, SP: Paco Editorial.
- Hahner, J. E. (2011). Escolas mistas, escolas normais: a coeducação e a feminização do magistério no século XIX. State University of New York at Albany. Estudos Feministas, Florianópolis, 19 (2): 336 (pp. 467-473).
- Lakatos, E. M.; Marconi, M. A. (2003). Fundamentos de metodologia científica. 5. ed. São Paulo, SP: Atlas.
- Lourenço Filho, M. B. (2001). A pedagogia de Rui Barbosa. 4. ed. rev. ampl. – Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais.
- Louro, G. L. (2011). A construção escolar das diferenças. In: Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista. 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes (pp. 61-91).
- Nascimento, T. A. Q. R. (1997). Pedagogia Liberal Modernizadora. Campinas, SP: Ed. Autores Associados.
- Perecin, M. T. G. Os passos do saber: A Escola Agrícola Prática Luiz de Queiroz. São Paulo, SP: Editora da Universidade de São Paulo.

- Pereira, M. A. F. (1996). Santos nos caminhos da educação popular. São Paulo, SP: Editora Loyola.
- Pereira, W. (1969). Evolução Industrial do Estado de São Paulo. São Paulo, SP: IPFMCEA-Osasco.
- Petta, N. L. (1995). A fábrica e a cidade até 1930. 7. ed. São Paulo, SP: Atual.
- Pimentel, A. (2001). O método da análise documental: seu uso numa pesquisa histórica. Cadernos de Pesquisa, n.114, nov. (pp.179-195).
- Pizzani, L.; Silva, R. C. Bello, S. F. & Hayashi, M. C. P. I. (2012). A arte da pesquisa bibliográfica na busca do conhecimento. Rev. Dig. Bibl.Ci. Inf., Campinas, SP, v. 10, n. 1, (p. 53-66). Recuperado em 5 de junho, 2016, de http://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rdbci/article/download/1896/pdf_28.
- Rabelo, A. O. & Martins, A. M. (2006). A mulher no magistério brasileiro: um histórico sobre a feminização do magistério. In: VI Congresso Luso Brasileiro de História da Educação (pp. 6167-6176).
- Rampazzo, L. (2005). Metodologia científica. 3. ed. São Paulo, SP: Edições Loyola.
- Reis filho, C. (1995). A educação e a ilusão liberal; origens do ensino público paulista. Campinas, SP: Autores Associados.
- Rodrigues, L. M. P. (1962). A instrução feminina em São Paulo. São Paulo, SP: Escolas Profissionais Salesianas.
- Rodrigues, P. J.; Milani, D. R. C. ; Castro, L. L. O. & Celeste Filho, M. (2015). O Trabalho Feminino durante a Revolução Industrial. In: XII Semana da Mulher - Mulheres, Gênero, Violência e Educação, 2015. Marília: Oficina Universitária (CD-ROM).
- Romanelli, O. O. (1984). História da Educação no Brasil. 6. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes.

- Santos, A. R. (2001). Metodologia científica: a construção do conhecimento. 4. ed. Rio de Janeiro, RJ: DP&A.
- Sá-Silva, J. R.; Almeida, C. D. & Guindani, J. F. (2009). Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. *Revista Brasileira de História & Ciências Sociais*. São Leopoldo, RS, Ano I, n. I (p. 1-15).
- Schelbauer, A. R. (1998). Ideias que não se realizam: o debate sobre a educação do povo no Brasil de 1870 a 1914. Maringá, PR: EDUEM.
- Schueler, A. F. M. & Magaldi, A. M. B. M. (2009). Educação escolar na primeira república: memória, história e perspectivas de pesquisa (2008). *Tempo* [online]. Vol.13, n.26 (pp. 32-55). Recuperado em 15 de abril, 2016, de <http://www.scielo.br/pdf/tem/v13n26/a03v1326.pdf>.
- Silva, D. H. & Machado, M. C. G. (2012). Coeducação dos sexos: o debate de Leôncio de Carvalho e Rui Barbosa (1879 e 1883). In: Anais da Semana de Pedagogia da UEM, v. 1, n.1, Maringá: UEM. Recuperado em 10 de outubro, 2015, de <http://www.ppe.uem.br/semanadepedagogia/2012/pdf/T4/T4-014.pdf>.
- Tenuri, L. M. (2000). História da formação de professores. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, RJ, n. 14 (pp. 61-193).
- Tobias, J. A. História da Educação Brasileira. (1972). São Paulo, SP: Juriscredi.
- Vianna, C. P. (2013). A feminização do magistério na educação básica e os desafios para a prática e a identidade coletiva docente. In: YANNOULAS, Silvia Cristina (Org.). *Trabalhadoras: análise da feminização das profissões e ocupações*. Brasília, DF: Abaré (p. 159-180).

LEGISLAÇÃO

Brasil. (1827). Lei de 15 de outubro de 1827. Manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império. Recuperado em 10 de abril, 2016, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/LIM/LIM-15-10-1827.htm.

_____. (1879). Decreto n. 7.247, de 19 de abril de 1879. Reforma o ensino primário e secundário no município da Côrte e o superior em todo o Império. Recuperado em 05 de abril, 2006, de <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7247-19-abril-1879-547933-publicacaooriginal-62862-pe.html>.

_____. (1916). Lei n. 3.071, de 1º de janeiro de 1916. Institui o Código Civil dos Estados Unidos do Brasil. Recuperado em 10 de abril, 2016, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L3071impressao.htm.

São Paulo. (1846). Lei n. 34, de 1 de março de 1846. Dá nova organização às escolas de instrução primária, e cria uma escola normal. Recuperado em 20 de abril, 2016, de <http://www.al.sp.gov.br/norma/?id=139680>.

_____. (1880). Lei n. 130, de 25 de abril de 1880. Autoriza a abrir a Escola Normal da Capital. Imprensa Oficial (pp. 76-77).

_____. (1892). Lei n. 88, de 08 de setembro de 1892. Reforma a Instrução Pública do Estado. Imprensa Oficial (pp. 4.101-4.105).

_____. (1920). Lei n. 1.750, de 08 de dezembro de 1920. Reforma a Instrução Pública do Estado. Imprensa Oficial (pp. 7.657-7.661).

_____. (1912). Decreto n. 2.225, de 16 de abril de 1912. Manda observar a

Consolidação das leis, decretos e decisões sobre o ensino primário e as escolas normais. Imprensa Oficial (pp. 1.613-1.689).

_____. (1921). Decreto n. 3.356, de 31 de maio de 1921. Regulamenta a Lei n. 1.750, de 08 de dezembro de 1920. Imprensa Oficial, ano 31, n. 121, 05 jun. 1921 (pp. 3.591-3.621).

DOCUMENTOS

Actas e Pareceres do Congresso da Instrução do Rio de Janeiro. (1884). Rio de Janeiro: Typografia Nacional.

Anuários do Ensino do Estado de São Paulo. (1908-1927). São Paulo: Imprensa Oficial.

Anuários Estatísticos do Estado de São Paulo. (1898-1912). São Paulo: Imprensa Oficial.

Pio XI. (1929). *Divini Illius Magistri* (Carta Encíclica). Roma. Recuperado em 20 de abril, 2016, de https://w2.vatican.va/content/pius-xi/pt/encyclicals/documents/hf_p-xi_enc_31121929_divini-illius-magistri.html.

ÍNDICE REMISSIVO

- Anuários do Ensino, 19, 116
- Anuários Estatísticos, 19, 20, 37, 94, 96, 116
- Augusto Comte, 58, 73
- Benedita da Trindade e Lado de Christo, 16
- Coeducação dos sexos, 8, 11, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 22, 29, 30, 32, 34, 36, 39, 45, 48, 58, 59, 61, 68, 70, 73, 74, 76, 80, 84, 85, 86, 87, 105, 106, 108, 110, 112
- Coeducação parcial, 81
- Coeducação total, 80
- Coinstrução, 81
- Colônia, Companhia de Jesus; educação, 15
- Congresso de Instrução, 16, 17, 18, 19
- Costumes, 17, 31, 32, 33, 59, 61, 70, 76, 79, 85, 86, 106, 108
- Democratização do ensino, 19
- Descentralização do ensino, 18
- Diplomação, 53, 93, 105
- Direito à instrução pública, 30
- Discriminação, 19, 99, 107, 108
- Divisão sexual do trabalho, 98
- Doutrina católica, 58
- Dr. João Barbalho Uchoa Cavalcante, 17
- Eliminação, 47
- Empoderamento, 61, 62, 64
- Ensino primário, 16, 18, 32, 34, 83, 84, 105, 106, 116
- Ensino profissional, 18, 50, 54, 90, 97, 98, 99, 101, 105, 108
- Ensino secundário, 48, 49
- Ensino superior, 12, 54, 55
- Escola Agrícola “Luiz de Queiroz”, 51
- Escola católica, 19, 20, 30, 59, 67, 73, 74, 108
- Escola de Aprendizes e Artífices, 51
- Escola Politécnica, 54

- Escola protestante, 8, 10, 19, 20, 30, 36, 61, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 75, 85, 87, 105, 106, 108
- Escola pública, 8, 19, 20, 30, 32, 33, 34, 35, 37, 48, 60, 68, 71, 75, 76, 83, 84, 87, 108
- Escola Superior de Agricultura "Luiz de Queiroz", 54
- Escola complementar, 46, 47, 48
- Escola isolada, 37, 39, 40, 41, 45
- Escola isolada vaga, 12, 41
- Escola mista, 7, 15, 16, 59, 76, 81, 107
- Escola municipal, 37
- Escola Normal, 14, 48, 51, 52, 79, 84, 92, 93, 94, 95, 112, 116
- Escola reunida, 37
- Exame de suficiência, 46
- Faculdade de Direito do Largo de São Francisco, 54
- Faculdade de Medicina e Cirurgia de São Paulo, 54
- Salubridade, 19
- Formação científica e literária, 50
- Frequência efetiva, 44
- Frequência geral, 43, 105
- Gênero, 15, 20, 35, 36, 59, 61, 70, 73, 76, 83, 98, 99, 100, 101, 106, 111
- Ginásio, 48, 49, 50
- Grupo escolar, 37
- Igualdade, 8, 15, 19, 34, 35, 36, 58, 60, 62, 64, 78, 80, 83, 87, 90, 92, 106, 107
- Impedimento moral, 19
- Independência do Brasil; sociedade; educação, 15
- Industrialização, 30, 63, 90
- Leôncio de Carvalho, 8, 9, 16, 32, 34, 84, 85, 114
- Liberais, 61, 67, 70, 87
- Libertação dos escravos, 33
- Magistério, 8, 15, 20, 34, 48, 50, 51, 90, 91, 92, 97, 98, 99, 100, 101, 105, 107, 108, 110, 111, 112, 114
- Maternidade; instinto maternal, 34, 36, 60
- Matrícula efetiva, 42, 44
- Matrícula geral, 41, 42, 43, 47, 48, 52, 55, 93

- Meninas, 8, 11, 17, 20, 21, 29, 32, 33, 34, 35, 39, 41, 45, 58, 59, 60, 62, 63, 68, 69, 70, 72, 74, 75, 77, 78, 79, 80, 82, 84, 85, 86, 87, 91, 104, 107, 110, 111
- Método disciplinar, 33
- Moças, 32, 60, 63, 71, 74, 75, 104
- Modernização, 30, 59, 61, 107
- Movimento feminista, 30, 90
- Oligarquia, 59, 63, 71
- Pecado, 31, 58
- Pesquisa bibliográfica, 22, 23, 24, 25, 26, 27
- Pesquisa documental, 25, 26, 27, 28
- Poder, 10, 15, 36, 59, 60, 61, 62, 64, 73, 92, 98, 101
- Porfírio de Aguiar, 62
- Positivismo, 19, 73, 87
- Pré-primário, 36
- Primeira República, 18, 19, 22, 30, 33, 48, 58, 61, 63, 73, 84, 108, 109
- Professoras estrangeiras, 63
- Profissionalização feminina, 62
- Promoção, 14, 94
- Relações de trabalho, 31
- Republicanos, 54, 58, 61, 69, 87
- Rui Barbosa, 7, 8, 9, 10, 32, 34, 77, 84, 85, 86, 114
- Segregação; separação dos sexos, 8, 35, 39
- Sexo feminino, 8, 15, 19, 31, 32, 33, 36, 48, 49, 50, 52, 53, 55, 61, 73, 77, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 101, 104, 105, 106
- Sexo masculino, 8, 15, 43, 48, 52, 55, 84, 91, 92, 93, 98, 106
- Sexualidade, 31, 102, 111, 112
- Sistema federativo; educação, 18
- Sociabilidade, 60, 74, 78, 107
- Trabalho doméstico, 63
- Urbanização, 30
- Valores morais, 31
- Voto universal, 30