

Co-educação e construção do gênero

Annick Durand-Delvigne e Marie Duru-Bellat

Os sociólogos da educação sublinham de bom grado que a escola, além de sua função de instruir, inculca aos alunos todo um “currículo oculto”, isto é, um conjunto de valores e atitudes, desde automatismos intelectuais de base até a concepção que o indivíduo forja de si próprio pela confrontação cotidiana com os outros. Assim, aprende-se ali certa concepção da inteligência que torna legítima a divisão entre bons e maus alunos; também se aprende ali uma certa concepção do masculino e do feminino, que permite perceber como normal o fato de meninos e meninas desenvolverem determinado comportamento ou manifestarem determinada competência. Em particular, as disciplinas escolares têm conotação sexual, e, de fato, conforme o sexo os alunos se esforçam e se destacam em matérias diferentes.

De um ponto de vista teórico, e também pedagógico, a questão de saber o que acontece quando os meninos, assim como as meninas, são escolarizados em contextos não mistos torna-se então bastante estimulante. Na França, essa questão é pouco explorada, já que a co-educação é considerada natural (e, mais ou menos explicitamente, como um progresso social); aliás, ela é quase generalizada, o que torna impossível uma avaliação precisa de seus efeitos. É portanto com base em pesquisas anglo-saxônicas, fáticas nessa questão, bem como em trabalhos experimentais, que nos interrogaremos sobre “o que faz” a co-educação nos alunos dos dois sexos, em termos de desempenhos, de atitudes e, mais largamente, de interiorização da “divisão do trabalho” entre os sexos e de identidade pessoal.

Das incidências escolares e psicológicas da co-educação

Nos países anglo-saxões, e isso há mais de vinte anos, um certo número de relatórios oficiais ou publicações alertaram a opinião pública sobre resultados menos positivos para as meninas escolarizadas em escolas mistas do que em escolas não mistas, em disciplinas como matemática ou física, conotadas como masculinas. Mas, se considerarmos que as escolas não mistas acolhem alunos de meio social mais privilegiado e de melhor nível escolar, os resultados são menos claros, e certas

pesquisas, como a de Marsh,¹ realizada na Austrália, concluem pela quase ausência de diferenças de desempenhos estáveis e conseqüentes especificamente imputáveis à co-educação. Sobre essa controversa questão, as mudanças pedagógicas podem ser instrutivas, como a experiência berlinense de retorno à não-co-educação, que resultou em uma queda dos resultados escolares dos meninos, devido a uma degradação da disciplina.² Uma outra experiência consistiu em acompanhar os progressos em matemática de meninas do mesmo nível inicial, escolarizadas em classes não mistas e em classes mistas; após dois anos, o desempenho das meninas se mostrou nitidamente melhor nas classes não mistas, permanecendo ligeiramente inferior ao desempenho dos meninos.

Mais convergentes são os trabalhos que mostram a acentuação dos estereótipos de sexo nos grupos mistos, em que as diferenças de atitude entre meninos e meninas aparecem muito mais nitidamente. Na época da introdução da co-educação, Régis Verquerre³ mostrou que, contrariamente às expectativas, a co-educação nos colégios não resultava em estereótipos masculinos e femininos menos tradicionais, mais igualitários, não mais do que modificava a homofilia geralmente observada nos meios escolares. Na mesma época, Marie-Claude Hurtig⁴ punha em evidência no nível do primário um "sexismo comum" entre as crianças escolarizadas em classe mista, aparentemente como resultado de convivência imposta pela escola.

No nível secundário, as preferências escolares dos meninos, como das meninas, estão mais de acordo com os estereótipos de sexo em um contexto misto;⁵ assim, os meninos se declaram mais atraídos por línguas ou biologia, e as meninas por física e tecnologia, quando eles e elas são escolarizados separadamente. Subjacente a essas atitudes, há o sentimento dos alunos em relação a sua própria competência: no caso, as meninas têm tendência a subestimar suas potencialidades em áreas tradicionalmente conotadas como masculinas quando estão em presença de meninos; reciprocamente, elas julgam melhor suas aptidões literárias nos contex-

¹ H. W. Marsh, "Effects of Attending Single-Sex and Coeducational High Schools on Achievement: Attitudes, Behaviors and Sex Differences", em *Journal of Educational Psychology*, 81 (1), Nova York, 1989, pp. 70-85.

² E. Salomon, "Girls Don't Move Up", em *European Education*, 24 (3), Nova York, 1992, pp. 57-60.

³ R. Verquerre, *Contribution à une étude psychosociologique de l'enseignement mixte en milieu rural*, tese de doutorado (Paris: Université de Paris V, 1973).

⁴ M. C. Hurtig, "Du sexisme ordinaire chez des enfants de 8-9 ans. Note sur les relations entre garçons et filles", em *Enfance*, nº 31, Paris, 1978, pp. 73-83.

⁵ L. Lawrie & R. Brown, "Sex Stereotypes, School and Subject Preferences and Career Aspirations as a Function of Single/Mixed-Sex Schooling and Presence/Absence of an Opposite Sibling", em *British Journal of Educational Psychology*, nº 62, Leicester, 1992, pp. 132-138.

tos mistos. Em psicologia social, as experiências chegaram a resultados convergentes: por exemplo, em uma situação de interação competitiva (jogo matemático), as meninas diminuíram sensivelmente sua auto-atribuição de competência quando estavam em um grupo misto em relação a um grupo não misto.⁶ Observa-se também uma menor auto-estima, em geral, entre as meninas das escolas mistas em relação às das escolas não mistas. Aliás, as meninas egressas de escolas não mistas dão prosseguimento aos estudos superiores com maior frequência e têm um investimento intelectual mais pronunciado.⁷

Se um contexto misto freia o desenvolvimento intelectual e pessoal, é no sentido em que ele torna particularmente pregnantes os processos cognitivos de categorização das disciplinas ou dos ofícios, mas também de si mesmo e do outro: a física é para os meninos, portanto eu não posso ser menina e ser brilhante em física ou entrar em competição com os meninos nessa área. Mais amplamente, é o lugar dos dois sexos na sociedade que constitui o objeto de julgamentos mais estereotipados. Assim, as meninas (e os meninos) são mais favoráveis a um forte investimento profissional da mulher e aderem a uma visão menos tradicional do lugar das mulheres na sociedade quando eles e elas pertencem a uma escola não mista, tudo isso levando em conta as diferenças de admissão entre os dois tipos de escola.

Processos de natureza variada estão implicados na gênese dessas diferenças. Primeiramente, parece que os professores nas classes mistas têm tendência a jogar com a oposição entre meninas e meninos e a organizar suas interações com base em expectativas estereotipadas, possibilidades que se fecham à evidência quando a classe não é mista. Observa-se também que os conteúdos adotados nas classes mistas são frequentemente mais próximos dos interesses que são hoje os dos meninos, aos quais tenta-se uma maior adaptação, visto que são percebidos como potencialmente perturbadores. Aliás, as escolas não mistas oferecem com mais frequência aos alunos a oportunidade de se confrontar com professores do mesmo sexo, qualquer que seja a disciplina; quando se sabe da importância, nas escolhas das meninas por setores tradicionalmente masculinos, do apoio dos educadores e ao mesmo tempo da existência de “modelos”, é claro que não é da natureza da co-educação favorecer a expansão dessas escolhas não conformes.

⁶ F. Lorenzi-Cioldi, *Individus dominants et groupes dominés: images masculines et féminines* (Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble, 1988).

⁷ L. Miller-Bernard, “Single-Sex versus Coeducational Environments: a Comparison of Women Students’ Experiences at Four Colleges”, em *American Journal of Education*, 102 (1), Chicago, 1993, pp. 23-54.

Porém, o essencial depende sem dúvida dessa socialização que se instaura em razão da coabitação duradoura dos dois grupos supostamente dotados de propriedades precisas e assimétricas, que levam meninos e meninas a canalizar seus esforços e seu comportamento em função de seu sexo. Em particular, uma certa imagem da feminilidade leva as meninas a renunciar a brilhar para não entrar em competição com os meninos, a ficar obcecadas por sua aparência e a fazer de tudo para agradá-los, a deixá-los ocupar o espaço e a atenção do professor, etc. Nos Estados Unidos, a exigência de feminilidade é particularmente prenhe no nível do ensino superior, em que se considera que as jovens devem investir o essencial de sua energia na vida amorosa, o que explicaria os efeitos positivos de uma escolaridade em um *college* não misto.⁸

A análise das interações em classe⁹ mostra também que a co-educação se traduz por interações pedagógicas menos estimulantes para as meninas, que, por participar de uma dinâmica relacional dominada pelos meninos, aprendem que suas contribuições têm pouco valor e que a melhor solução consiste em se retrair. Quanto aos meninos, embora se afirme com frequência que a co-educação lhes “faz bem” do ponto de vista do comportamento, eles seriam fortemente impelidos, em razão da co-educação, a exibir sua virilidade, o que pode se mostrar contraditório com a imagem tradicional do bom aluno.

As pedagogias introduzidas pelos professores não modulam menos essas diferentes tendências, especialmente no sentido em que privilegiam certos tipos de interação na classe; assim, em matemática, parece que as meninas vão melhor (e os meninos ligeiramente menos bem) quando os professores favorecem situações de cooperação entre alunos do que quando favorecem situações de competição.¹⁰ Práticas pedagógicas também podem aprofundar as diferenças entre meninas e meninos, porque dão mais espaço para as dinâmicas interacionistas de que tratamos anteriormente. Assim, nos primeiros níveis de ensino, as práticas não diretivas tendem a dar aos meninos ainda mais oportunidades de “ocupar o terreno” e empurrar as meninas para a periferia.¹¹ Enfim, certas pedagogias podem de fato refor-

⁸ D. C. Holland & M. A. Eisenhart, *Educated in Romance: Women, Achievement and College Culture* (Chicago: The University of Chicago Press, 1990).

⁹ N. Mosconi, *La mixité dans l'enseignement secondaire: un faux-semblant?* (Paris: Presses Universitaires de France, 1989); “La mixité scolaire: une institution masculiniste”, em *Les Cahiers du MAGE*, nº 1, Paris, 1995, pp. 17-24; C. Baudoux & A. Noircent, “Culture mixte des classes et stratégie des filles”, em *Revue Française de Pédagogie*, nº 110, Paris, 1995, pp. 5-15.

¹⁰ P. L. Peterson & E. Fennema, “Effective Teaching, Student Engagement in Classroom Activities, and Sex-Related Differences in Learning Mathematics”, em *American Educational Research Journal*, vol. 22, 1985, pp. 309-336.

¹¹ V. Morgan & S. Dunn, “Management Strategies and Gender Differences in Nursery and Infant Classrooms”, em *Research in Education*, nº 44, Washington, 1990, pp. 81-91.

çar os estereótipos de sexo das crianças (ou pelo menos a constituição de um eu fortemente marcado sexualmente), porque dão mais peso às interações sociais e favorecem as relações intersexuais na vivência escolar cotidiana; seria o caso das novas pedagogias, que parecem induzir nas meninas uma pregnância da vinculação sexuada na constituição da identidade.¹²

A importância do contexto na pregnância de comportamentos e de atitudes conformes aos estereótipos femininos confirma, portanto, que é “na comparação com o outro grupo que as meninas elaboram uma imagem de si mesmas que adere fortemente a um estereótipo feminino”.¹³ Certas pesquisas realizadas em psicologia do trabalho sobre o desempenho e o comportamento de adultos em grupos constituídos para uma tarefa vão na mesma direção.¹⁴ Em grupos de um único sexo, os comportamentos dos homens e das mulheres apresentam-se idênticos (em particular os comportamentos de dominação são adotados em proporções iguais pelos homens e pelas mulheres). Em contrapartida, nos grupos mistos, aparece uma “divisão de trabalho” entre os sexos, as mulheres, por exemplo, controlando seus comportamentos de dominação e se restringindo somente aos comportamentos expressivos. Portanto, a própria noção de comportamento feminino ou masculino não tem sentido a não ser em um contexto misto.

Resta explicar os efeitos da co-educação sobre os comportamentos e as atitudes das crianças e dos adultos dos dois sexos. Atualmente dispomos em psicologia de modelos teóricos baseados na noção de identidade. Os efeitos da co-educação são então percebidos como tradução da “assimetria da relação entre grupos de sexo”, que, aos olhos de psicólogos sociais como Fabio Lorenzi-Cioldi, “é um aspecto importante da constituição da identidade dos indivíduos”.¹⁵ Nessa perspectiva, as diferenças entre homens e mulheres devem ser analisadas na sua gênese, em relação a essa situação psicossocial, em que o poder importa mais que o sexo.¹⁶ Esboça-se então uma inversão do *status* conferido às diferenças sexuais: estas não seriam mais percebidas como variáveis independentes suscetíveis de explicar comportamentos e opiniões (tendo como pano de fundo a idéia implícita de um substrato biológico), mas como variáveis a explicar, em uma perspectiva decididamente psicossociológica.

¹² A. Durand-Delvigne, “Les pédagogies nouvelles favorisent-elles l’androgynie psychologique?”, em *Psychologie Scolaire*, nº 69, Paris, 1987, pp. 57-68; “Jeu du soi et du genre: les effets structurels de la co-éducation”, em *Les Cahiers du Mage*, nº 1, Paris, 1995, pp. 9-16.

¹³ F. Lorenzi-Cioldi, *Individus dominants et groupes dominés...*, cit.

¹⁴ M. Erlich & G. Vinsonneau, “Représentations différentielles des sexes: attributions et prises de rôles dans les équipes de travail”, em *Bulletin de Psychologie*, XLI (387), Paris, 1988, pp. 785-802.

¹⁵ F. Lorenzi-Cioldi, *Individus dominants et groupes dominés...*, cit.

¹⁶ A. Durand-Delvigne, “Jeu du soi et du genre...”, cit.

Relações sociais de sexos, gênero e co-educação

Uma série de estudos relativos aos efeitos da co-educação sobre a identidade de gênero¹⁷ revelou a sensibilidade do gênero à co-presença dos sexos. A identidade de gênero foi medida com a ajuda do Bem Sex Role Inventory (BSRI),¹⁸ questionário de autodescrição que, para cada respondente, fornece um escore de masculinidade, um escore de feminilidade e a comparação dos dois resultados produzindo um índice de androginia. Um primeiro estudo mostrou que o contexto sexuado do universo escolar (misto *versus* segregado) induz modulações na expressão da identidade de gênero das meninas. Com efeito, meninas escolarizadas em um contexto misto obtêm um escore de feminilidade significativamente mais elevado que suas homólogas escolarizadas em um contexto segregado. Assim, a co-educação reforçaria a expressão da identidade de um eu dependente do grupo de sexo ao qual pertence. Esse tipo de resultado torna-se mais claro na linha de análise da relação dominante–dominado. Os efeitos estruturais das relações de dominação durante muito tempo foram um dos pontos obscuros da psicologia social.¹⁹ Entretanto, hoje se dispõe de um modelo sociocognitivo do eu, centrado nos efeitos estruturais das relações de poder. Esse modelo é particularmente valioso para analisar os impactos cognitivos das relações homens-mulheres. Essa linha de análise foi primeiramente elaborada por Deschamps, depois operacionalizada por Fabio Lorenzi-Cioldi.²⁰

A cultura ocidental valoriza e favorece a expressão de uma representação da pessoa como sujeito singular. Mas, se a diferenciação representa uma norma comum a todos os grupos, ela é privilégio dos indivíduos pertencentes aos grupos dominantes. A estrutura da representação de si mesmo dos indivíduos depende da posição social dos grupos aos quais eles pertencem. No caso de um grupo dominado, ela se organiza com base em aspectos categoriais que especificam o grupo e, assim, expressa antes a identidade coletiva; no caso de um grupo dominante, constitui-se com base em características singulares, idiossincráticas, e expressa então a

¹⁷ *Ibidem.*

¹⁸ S. L. Bem, "The Measurement of Psychological Androgyny", em *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, nº 42, Arlington, 1974, pp. 155-162.

¹⁹ E. Apfelbaum, "La psychologie sociale à l'épreuve des femmes: l'impensé des rapports de domination", em *Revue Internationale de Psychologie Sociale*, nº 2, Clermont-Ferrand, 1997, pp. 153-169.

²⁰ J. C. Deschamps, "Social Identity and Relations of Power Between Groups", em H. Tajfel (org.), *Social Identity and Intergroup Relations* (Cambridge: Cambridge University Press, 1982); F. Lorenzi-Cioldi, *Individus dominants et groupes dominés...*, cit.

identidade pessoal. As relações de poder, as situações de assimetria entre grupos, induzem portanto a uma estruturação do eu que em um caso torna a pessoa dependente de suas vinculações grupais e, conseqüentemente, da acomodação social entre os grupos, e, em outro caso, torna possível a expressão de uma individualidade que transcende as limitações do coletivo. Essa perspectiva teórica foi particularmente sistematizada por Fabio Lorenzi-Cioldi.²¹ Utilizando os grupos de sexo como grupos de pesquisa, marcados por uma hierarquia social, ele mostra que é a situação de interação entre os grupos que favorece essas expressões do eu diferenciadas de acordo com a posição social do grupo. Se pedirmos a meninas e meninos para responder vinte vezes à pergunta “Quem sou eu?” em situação experimental segregada, não observaremos diferenças importantes: meninas e meninos darão respostas em termos sobretudo singulares. Em contrapartida, se reproduzirmos essa pesquisa em situação mista, as meninas recorrerão às características de seu grupo de sexo para descrever a si mesmas, enquanto os meninos permanecerão no tipo de resposta idiossincrática. A presença do sexo oposto torna as meninas dependentes do sistema categorial de sexo e dos estereótipos que o especificam.

Esse efeito é, aliás, manipulável. Podemos reforçá-lo experimentalmente, como mostraram os resultados de um outro estudo que utilizou o BSRI com estudantes de liceu em um contexto misto. Quando a instrução de transmissão é neutra (“um estudo sobre a representação do eu dos estudantes [utilização tradicional do masculino neutro] está atualmente em curso”), observamos os efeitos esperados: as meninas, mais do que os meninos, utilizam os itens estereotipados de gênero próprio. Em contrapartida, uma instrução de transmissão sexuada (“Um estudo sobre a representação do eu dos estudantes e das estudantes está atualmente em curso. Pretendemos estudar como as meninas e os meninos descrevem a si mesmos.”) amplifica os resultados assinalados anteriormente. As meninas assinalam mais freqüentemente os itens femininos.

Enfim, o efeito da presença dos meninos ao lado das meninas, no sentido de um maior recurso aos estereótipos de gênero próprio, não é modulado por uma relação quantitativa majoritária: que as meninas representem 25%, 50% ou 75% do efetivo da classe, o efeito descrito não se modifica. Mesmo quando elas são majoritárias na classe, a dependência aos estereótipos de gênero próprio não é atenuada em suas respostas ao BSRI. A simples presença dos meninos basta para desencadear nelas o processo de ativação da categorização de sexo na representação

²¹ F. Lorenzi-Cioldi, *Individus dominants et groupes dominés...*, cit.

do eu. Um efeito desse tipo foi obtido com mulheres adultas em situação experimental.²²

Entre os meninos, observam-se variações da identidade de gênero conforme as modalidades de instrução e os graus de co-educação. A proeminência das relações de sexo (expressa por uma instrução sexuada e/ou objetivada pela razão entre os sexos em classe) gera escores de masculinidade significativamente inferiores, mas traz também uma auto-atribuição mais fraca dos itens femininos. Comparados a outros em situação de menor proeminência, esses meninos são menos masculinos, porém igualmente menos femininos. Entre eles, a consciência das vinculações categoriais de sexo atenua o jogo das categorias de gênero na percepção do eu.

Esses resultados põem em evidência o funcionamento não simétrico do sistema categorial de sexo. No plano da identidade, em homens e em mulheres, o jogo das vinculações sexuadas não tem nem o mesmo peso nem a mesma sensibilidade ao contexto. A assimetria social que marca as posições dos dois sexos está associada a uma assimetria cognitiva. É o que demonstram os estudos experimentais centrados na percepção social.²³ No sistema cognitivo, os dois sexos não têm nem a mesma função nem a mesma posição. A categoria “Homem” serve de referência cognitiva universal, transcategorial, assexuada numa certa medida, que vale tanto para os homens quanto para as mulheres. A categoria “Mulher” é uma variação. A vinculação sexuada tem maior importância como marcador de identidade para as mulheres, ao passo que tem importância apenas relativa para os homens. Essa assimetria na maneira de pensar a respeito dos homens e das mulheres, dos meninos e das meninas aparece mesmo nas práticas pedagógicas que se pretendem as mais igualitárias possíveis.²⁴ Nesse caso, a igualdade é muitas vezes expressa em uma assimilação da menina ao menino: “Como os meninos, as meninas também devem...”. Nos discursos e nas práticas, o menino serve de referência, tanto mais se a classe é mista.

Para além dessas discussões teóricas, a difusão dos estudos sobre os efeitos da co-educação provocou debates extremamente animados desde os anos 1980 nos

²² D. Abrams *et al.*, “Numerical distinctiveness, social identity and gender salience”, em *British Journal of Social Psychology*, nº 29, Leicester, 1990, pp. 87-92.

²³ M. C. Hurtig & M. F. Pichevin, “The Sex Category System: Two Asymmetrically Processed Social Categories”, em L. Amâncio & C. Nogueira (orgs.), *Gender, Management and Science* (Braga: Universidade do Minho, 1995), pp. 13-31.

²⁴ A. Durand-Delvigne, *Identité et modèles sexuels des personnes*, tese de doutorado (Paris: Université de Paris V, 1992).

países anglo-saxões, e, mais recentemente, na França.²⁵ Na Grã-Bretanha, por exemplo, foram instaurados programas não mistos de ensino em matemática e em física, centrados nas meninas com o objetivo de desenvolver sua autoconfiança nessas áreas, aparentemente com sucesso. Mas essa solução “técnica” para o que é um problema das meninas pode parecer contestável, se são as relações entre os sexos que se pretende mudar. É claro que se pode defender a idéia de que as meninas se tornarão mais seguras, e até que os meninos, escolarizados entre eles, aprenderão a definir a si mesmos de outra maneira que não seja pela oposição desdenhosa às meninas.²⁶ Mas, se é a não-pertinência do sexo na educação que visamos a termo (a saber, que os estereótipos de sexo na educação não venham mais obstruir o horizonte dos alunos), então uma segregação, mesmo que temporária, pode ser solução? Ela não equivaleria, de fato, a “quebrar o termômetro” e não correria o risco de se revelar mais perigosa, suprimindo o terreno de comparação/confrontação que de qualquer maneira os jovens encontrarão em sua vida de adulto e que pode também resultar em uma contestação da própria dominação masculina?²⁷

Deparamos aqui com questões de ordem política, pois, a partir do momento em que pretendemos criticar os próprios mecanismos de categorização do universo no masculino ou no feminino, é a divisão do trabalho entre os sexos no nível da sociedade que entra em jogo. Podemos então nos interrogar sobre as possibilidades de introduzir mudanças reais na escola, uma vez que a instituição familiar e o mundo do trabalho continuam sendo o que são.

A própria idéia de um *handicap* das meninas continua em debate. Com relação a que norma se avalia essa desvantagem, que poderia muito bem ser lida como uma diferença? Certo é que falar de desvantagem das meninas só faz sentido no quadro de um determinado sistema de valores (por exemplo, se a sub-representação das meninas nos estudos científicos é percebida como uma discriminação, é porque ela as exclui de todo um conjunto de profissões valorizadas). Se, a termo, podemos julgar desejável modificar totalmente esse sistema de valores, pode parecer legítimo que todos os jovens sejam colocados em uma situação de igualdade de escolha em relação às diferentes profissões. Quanto à noção de “igualdade na diferença”, podemos julgar,²⁸ porém o debate continua aberto; ela tende a impor o

²⁵ R. Deem (org.), *Co-education Reconsidered* (Milton Keynes: Open University Press, 1984); C. Baudoux & C. Zaidman (orgs.), *Égalité entre les sexes: mixité et démocratie* (Paris: L'Harmattan, 1992).

²⁶ R. Deem, *Co-education Reconsidered*, cit.

²⁷ M. Ferrand, “Les hirondelles de la mixité font-elles le printemps de l'égalité?”, em *Les Cahiers du Mage*, nº 1, Paris, 1995, pp. 33-35.

²⁸ E. de Lesseps, “Le fait féminin: et moi?”, em *Questions Féministes*, nº 5, Paris, 1979, pp. 3-28.

inelutável de dois tipos (os homens *versus* as mulheres), e, nesse caso, querer que uma diferença permaneça uma diferença é instaurar um interdito.

Se o acesso à educação é precisamente o que abre todas as portas de todos os possíveis, então, aos olhos de certo(a)s professores(as), a noção de pedagogia anti-sexista se impõe.²⁹ Ela consiste na recusa em estabelecer uma ligação necessária entre diferença natural e desigualdade de tratamento, e se baseia, ao contrário, na exigência de igualdade de tratamento. Não se trata de negar a existência de diferenças naturais, ainda que se saiba hoje quanto é inútil procurar separar natureza e cultura, mas de manter o objetivo de igualdade instaurando, se necessário for, uma “discriminação positiva”. Por exemplo, qualquer que seja a origem das dificuldades das meninas no domínio espacial, procura-se eliminar esses *handicaps* objetivos. Portanto, pode existir um tratamento diferenciado de acordo com os sexos, não para reforçar as diferenças, mas para compensar as deficiências que daí resultam, direta ou indiretamente, com relação às possibilidades que são naturalmente abertas ao outro.

Em suma, a idéia de base dessa pedagogia anti-sexista é abolir as obrigações ligadas ao sexo na escolha de um modo de vida, e, na medida em que as exigências que a “masculinidade” impõe não são poucas, ela pode revelar-se libertária tanto para os homens quanto para as mulheres. Porém, é a questão da própria natureza da diferença sexual que é colocada. Por trás dos debates em torno da co-educação, projeta-se às vezes o temor de um alinhamento do “feminino” com o “masculino” e a dominância de um “masculino neutro”.³⁰ Mas se consideramos que, longe de serem essências a preservar, feminilidade e masculinidade são vertentes subjetivas de relações sociais de dominação entre os gêneros, então veremos na co-educação a oportunidade de sua “dissolução na alteridade, em que o sexo não seria então mais do que uma diferença entre outras, sem por isso ser o suporte de uma dominação”.³¹

²⁹ S. Lempen-Ricci & Th. Moreau (orgs.), *Vers une éducation non sexiste* (Lausanne: Réalités Sociales, 1986).

³⁰ N. Mosconi, “La mixité scolaire: une institution masculiniste”, cit.

³¹ M. Ferrand, “Les hirondelles de la mixité font-elles le printemps de l'égalité?”, cit.