



LUGAR DE MULHER É ONDE ELA QUISER: possibilidades da prática docente e discussões de gênero no ensino de Ciências

EL LUGAR DE UNA MUJER ES DONDE QUIERA QUE ESTÉ: posibilidades de la práctica docente y discusiones sobre el género en la enseñanza de las Ciencias

A WOMAN'S PLACE IS WHEREVER SHE WANTS TO BE: possibilities for teaching practice and discussions about gender in Science teaching

Marcos Antônio Bessa-Oliveira¹ & Marcela dos Santos Ortiz²

Resumo: Este artigo apresenta o ensino de Ciências a alunos/as dos Anos Iniciais da Educação Básica permeadas por discussões de gênero e se constitui enquanto uma tentativa de perceber a mulher como partícipe e produtora de conhecimento e do não ocultamento desta diante de suas contribuições, perpassando pela análise dos discursos e dos relatos da prática docente. O referencial teórico utilizado é Souza (2002), Hall (2006; 2016), Candau e Moreira (2013), Foucault

¹ Marcos Antônio Bessa-Oliveira está realizando Estágio de Pós-doutoramento na FAALC/UFMS, é Doutor em Artes Visuais, professor da Graduação em Artes Cênicas e Professor Permanente do PROFEDUC UEMS. É coordenador do NAV(r)E – Núcleo de Artes Visuais em (re)Verificações Epistemológicas – UEMS/CNPq. marcosbessa2001@gmail.com.

² Marcela dos Santos Ortiz é Mestranda no PROFEDUC – Mestrado Profissional em Educação - na UEMS, é graduado em Pedagogia (2010) e Educação Física (2016) pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), professora da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande/MS na disciplina de ciências do 1º ao 5º ano. Email: marcelasortiz1@gmail.com.

(2000), entre outros. O objetivo desta discussão consiste em um embasamento teórico para posterior aprofundamento na temática juntamente com alunos/as. Na metodologia foram utilizados revisão bibliográfica e ensaios embasados na crítica biográfica apresentando possibilidades de uma atuação docente que potencialize alunos/as para uma autonomia intelectual, cultural, artística, educacional e científica. Conclui-se que partindo dos entendimentos dos sujeitos escolares enquanto produtores/as de conhecimento, existem alternativas para transpor o tecnicismo imposto pela ciência moderna e propor diálogos que emancipe/fundamentem os sujeitos em sua (re)construção, para que assim sejam capazes de sentir, pensar e agir, como também discutir questões como gênero que por vezes, de forma errônea, é considerado impróprio e inadequado.

Palavras-chave: Cultura, gênero, mulheres.

Resumen: Este artículo presenta la enseñanza de la ciencia a los estudiantes de los primeros años de educación básica, permeada por discusiones sobre el género y se constituye como un intento de percibir a las mujeres como participantes y productoras de conocimiento y de su no ocultamiento frente a sus contribuciones, pasando por el análisis de los discursos e informes de la práctica docente. El marco teórico utilizado es Souza (2002), Hall (2006; 2016), Candau y Moreira (2013), Foucault (2000), entre otros. El propósito de esta discusión es proporcionar una base teórica para profundizar aún más el tema con los estudiantes. En la metodología, se utilizaron la revisión bibliográfica y ensayos basados en la crítica biográfica, presentando posibilidades para una actividad docente que potencie a los estudiantes para una autonomía intelectual, cultural, artística, educativa y científica. Concluimos que, a partir de la comprensión de las asignaturas escolares como productoras de conocimiento, existen alternativas para superar el tecnicismo impuesto por la ciencia moderna y proponer diálogos que emancipen/fundamenten los individuos en su (re)construcción, para que así sean capaces de sentir, pensar y actuar, al igual que debatir cuestiones como el género, que a veces es erróneamente considerado inadecuado y impropio.

Palabras-clave: Cultura, género, mujeres.

Summary: The present article presents science education for primary education students, permeated by discussions about gender and constitutes itself as an attempt to perceive women as a participant and producer of knowledge and their unconcealment before their contributions, going through speech analysis and reports of teaching practices. The theoretical framework used is Souza (2002), Hall (2006; 2016), Candau and Moreira (2013), Foucault (2000), among others. The purpose of this discussion is to provide theoretical basis, alongside students, in order to further understand the theme. In the methodology, Bibliographic review and trials based on the biographical criticism were used in the methodology, presenting possibilities for a teaching activity that strengthens students for an intellectual, cultural, artistic, educational and scientific autonomy. We conclude that starting from the understanding of school individuals as knowledge producers, there are alternatives to overcome the technicality imposed by modern science and to propose dialogues that are able to emancipate/substantiate individuals in their (re)construction, so that they are able to feel, think and act, as well as discussing issues such as gender, which is

sometimes wrongly considered inappropriate and inadequate.

Key-word: Culture, gender, women.

Temos como hipótese a possibilidade de que os conteúdos do componente curricular Ciências sejam vivenciados não de forma restrita apenas ao conhecimento técnico especializado e normatizado. Por ser considerado o método adequado, partindo do pressuposto de que a ciência é e deve ser neutra, para isso é necessário (re)pensar a aula de Ciências por meio de atividades plurais que oportunizem aos sujeitos educacionais autonomia por meio de reflexões tais como: formulação e/ou refutação de hipóteses científicas, elaboração de questionamentos, debates, júri simulados, entre outras práticas, no ensino de que, a partir do momento que o/a docente se aproprie deste conceito/significado de uma educação que transponha mera transmissão de conhecimento, que supra a justificativa como a neutralidade ou mesmo a falta de domínio que já não se sustentem e, portanto, oportunize aos discentes que tenham superadas algumas de suas limitantes para uma compreensão ampliada de ciência.³

O presente trabalho parte da ideia de que Ciências deve se atentar não exclusivamente à formação de indivíduos que se importam com o corpo e aspectos biológicos que o envolve, nem tão pouco com o ambiente natural apenas, mas que estes/as alunos/as sejam éticos e capazes de selecionar informações e desenvolver sua criticidade. É relevante dizer que para isso o sujeito deve ser percebido como ser que interage com o mundo desde o início de sua existência, quando sendo inserido em uma determinada cultura interage com está e constrói sua identidade, personalidade e fundamentalmente sua forma de visualizar e interpretar os fatos de seu cotidiano e o mundo ao seu redor.

A proposta de escrita ancora-se na revisão de literatura e nos relatos de experiências de estudantes enquanto professora atuante que sou da Educação Básica, de forma mais específica do 1º ao 5º ano, e tem como objetivo demonstrar e pensar em possibilidades *outras* para um processo de ensino e aprendizagem de todos os saberes disciplinares que sejam parte do currículo ou que estejam ocultos neste.

ARTE, CULTURA E EDUCAÇÃO: uma aproximação dos diálogos e das práticas docentes

[..] Não existe nada permanente, exceto a mudança.

Heráclito de Éfeso

É essencial pontuar inicialmente os conceitos de cultura, arte e educação sem negligenciar que essa discussão, quando posta consigo mesma e com sua

³ Duas questões merecem esclarecimentos: 1) Ciências enquanto componente curricular, referimos à disciplina Ciências presente na Educação Básica; 2) enquanto o termo ciência refere-se à noção corriqueira do que se entende como produção de conhecimentos.

produção, necessita significar-se e ressignificar e por isso irá se desenhando ao longo do processo e rascunhando-se à medida que é estabelecida e experimentada.

Vislumbramos que a arte carrega consigo o caráter de representação do ser humano, como forma de expressão e exposição de ideias e que para isso necessita superar o estético e que deva ser concebida sob uma compreensão social, visão política, ideológica e contemplar a obra como um todo. Assim também se torna essencial a ruptura de uma limitante de que exista apenas uma exclusiva forma de arte, pois esta enquanto produto social que é, carrega consigo os pilares da originalidade e criatividade como elemento fundamental para o diálogo. E assim, contribui, desta maneira, para que possa transcender sobre o momento histórico e a relevância desta arte para uma leitura expandida de mundo e desta forma não restringindo-se apenas enquanto componente curricular, ou seja, na disciplina Arte.

Bessa-Oliveira (2016) diz que a arte precisa sensibilizar e sensibilizar-se para então produzir conhecimento, superando e modificando qualquer noção de arte, conhecimento e cultura que estão postas. (Re)inventando outras produções a partir de questionamentos a cerca de sua materialização e função, não como redentora do mundo, mas a arte como fundamental componente para diálogo com culturas periféricas. Baseada em cultura, crítica, pesquisa e ensino desta arte que ofereça condições de homens/mulheres que são considerados inumanos, pela ótica artística eurocêntrica, serem considerados, ouvidos, percebidos. Ainda acrescento que esta visão de arte é uma possibilidade para dar visibilidade também ao campo educacional, de produção científica e cultural desses sujeitos.

Quanto à educação Michel Foucault (1996, p. 45) afirma que “todo sistema de educação é uma maneira de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e poderes que eles trazem consigo”. Por isso, de forma totalmente errônea, a educação em termos práticos, essencialmente na escola enquanto instância social que faço parte, tem se materializado em “formatar” alunos/as. Utilizo esse termo porque é como se esses sujeitos fossem máquinas que estão ali apenas para armazenar conhecimentos e para reproduzi-los inúmeras vezes sem questionar, pensar, hipotetizar, apenas expor quando necessário em provas, testes, em habilidades físicas, entre outros.

Mas a educação deveria oferecer uma formação integral desses agentes em sentido existencial almejando por uma verdade filosófica. O princípio de cuidar de si e do outro, enquanto parte de uma sociedade e de seus valores e princípios que

de forma errônea omitem a utilidade que esses possuem. Obviamente que as áreas do conhecimento nunca terão fim em si mesmo; pois são expressão da cultura e da arte que estes estão imersos, sendo assim é possível que haja uma leitura de professores/as e alunos/as através da sua própria cosmovisão, usufruindo de uma liberdade, tanto para o/a autor/a, tanto para aquele/a que o visualiza.

Faz-se necessário perceber também o conceito de educação como uma (re)construção de si mesma e do conhecimento, sejam estes em caráter empírico ou seja teórico, sendo revelado no discurso ou na ocultação dos mesmos. Isto é, a educação não é estática, pois seus agentes não são, esses se concebem como autores/as de sua própria história e não coadjuvantes.

Essas demarcações de discursos são tão presentes histórica e socialmente no ambiente escolar que se tornam primordiais questionamentos como os que foram feitos pelos/as os/as alunos/as do 5º ano: de forma especial Lavínia que se aprimorando da sua leitura de mundo consegue perceber, fazendo e refazendo os discursos de textos científicos, a ocultação da mulher quando é utilizada apenas a palavra homem para apresentar o conceito de uma humanidade. Mas que aos seus ouvidos soou como uma negligência da contribuição social, histórico e científico do ser mulher. Esta indagação e inconformidade de Lavínia foi expressa pela pergunta: *“Professora porque só o homem evolui e produz ferramentas, não existe a mulher na pré-história?”*.

67

São questionamentos como esses que nos apontam sobre o constructo do que é a cultura e quais valores e princípios têm sido reforçados pela educação e de como existem mecanismos para transpor o que está posto de maneira que os sujeitos sejam capazes, de forma autônoma, a problematizar, hipotetizar sobre qualquer conhecimento que tenha tido contato. Cabendo ao/a professor/a mediar esses diálogos e descobertas para construção dos saberes a partir dos olhares dos próprios indivíduos e da percepção corporal, intelectual, experiencial e física que este corpo produz. Faz-se necessário também que esse indivíduo pense, aja e sinta-se enquanto parte deste movimento educacional e cultural; que foi diante do questionamento de Lavínia que o problema da anulação da mulher em textos científicos “saltou aos olhos” e que me pus a pensar em formas de aprimorar as discussões sobre o viés social e científico desses discursos.

Sobre cultura Roque de Barros Laraia (1986) menciona o homem e a mulher (e a inclusão da palavra mulher em outros pontos eu como autora faço, uma vez que como na maioria das produções científicas a palavra homem se refere à

humanidade e precisamos nos sentir alocadas e contempladas nela), em sua obra o autor compreende a humanidade enquanto resultado do meio cultural, como expressa acerca dos sujeitos Laraia (1986, p. 45) “[...] ele é um herdeiro de um longo processo acumulativo, que reflete o conhecimento e a experiência adquiridas pelas numerosas gerações que o antecederam. A manipulação adequada e criativa desse patrimônio cultural permite as inovações e as invenções.” Logo, a discussão aqui se materializa sobre o dilema que é a busca entre a conciliação da unidade biológica e a imensa diversidade cultural da espécie humana, portanto se torna possível partir do pressuposto pensar que natureza de homem/mulher é a mesma biologicamente e sendo assim são os seus hábitos, experiências e os constructos sociais que os mantêm separados.

É ilusório e ingênuo pensar que se fosse oferecido a esses sujeitos educacionais o direito a escolha dentre todos os costumes do mundo, eles/as escolheriam diferente daquilo que já lhe parece melhor e adequado. O ideário é o de que esses sujeitos examinassem a totalidade cultural percebendo que não podemos subjugar a uma cultura em detrimento de outra. Ainda assim o autor diz que estes acabariam optando por seus próprios costumes de forma a estabelecê-los como único e válido.

Entretanto, não podemos utilizar esta possível escolha como justificativa para que outras culturas que não a própria e/ou de um grupo e nação sigam sendo ignoradas e marginalizadas dentro do campo de conhecimentos. Precisamos ter como ponto de partida o entendimento do que é cultura para esses sujeitos, de maneira a ampliar o seu repertório. Já que se tratando de brasileiros/as temos nossa cultura enquanto constructo social fortemente influenciada por três distintas matrizes: a indígena, a portuguesa e a negra e na mutação e fusões que essas sofreram ao longo de décadas. Como poderíamos então tomar nossa cultura de modo tão reducionista e longínqua quando a observamos apenas sob o pilar eurocêntrico?

Se nada é permanente porque insistimos tanto em engessar conceitos, ignorar diálogos da arte, educação e cultura em ambiente escolar? Por que algumas culturas são tidas como insignificantes/irrelevantes? Por que não pensar sobre, por exemplo, a ocultação da figura mulher que produz conhecimento inclusive científico? Do mesmo modo, porque o corpo é ainda objeto tão estranho em tantas instâncias?

Essas deveriam ser umas das importantes buscas de todo/a o/a professor/a

utilizando-se da crítica biográfica como caminho, para que sejam estabelecidos diálogos com os diferentes. Pois como menciona Eneida de Souza (2002) a produção de um saber narrativo estabelece uma conjunção entre a teoria e a ficção através do teor documental e simbólico do objeto do estudo. Este saber narrativo se propõe a superar o discurso invólucro da ciência, mas que também se concentre em seu processo enquanto permanente construção do objeto que se analisa e analisa os relatos que o compõe. Assim sendo, o conhecimento aos seus/suas alunos/as perpassa pela autonomia para pensar sobre si, sobre cultura, sobre arte e sobre educação por meio do seu próprio corpo.

Neste tipo de escrita Eneida de Souza (2002, p. 111) “A crítica biográfica, por sua natureza compósita, englobando a relação complexa entre obra e autor, possibilita a interpretação da literatura além de seus limites intrínsecos e exclusivos, por meio da construção de pontes metafóricas entre o fato e a ficção”, mas ao contrário do que é pensando, inicialmente, esta forma ensaísta de escrita, necessita comprometimento com o rigor científico tanto quanto qualquer outra, esta é uma alternativa para inscrever-se sob o signo do instável e do inacabado, ajustando sua reflexão à narrativa, fazendo dos intervalos e dos lapsos do saber aliados que permitam os gestos de apagar e rasurar textos que acabam por se sobrepor e se configuram como ainda mais pessoais.

69

É por isso que ensaios de diálogos como este que se disponibilizam a tecer a prática pedagógica com a teoria científica se tornam tão válidos para questões como a educação, a arte e a cultura, principalmente como (re)construção de sujeitos que somos e que nos revelamos em nossas relações sociais: sejam estas em ambientes formais e/ou informais de ensino.

O PAPEL DA MULHER na construção da ciência

Não há saber mais ou menos: Há saberes diferentes.

Paulo Freire

Torna-se necessário se propor a pensar sobre o ambiente educacional considerando o aspecto de revisão de si, das relações entre os sujeitos, da percepção de seus atores sociais, culturais e também do que está posto como ato de educar em uma espécie de moldura curricular. Qual é o papel da escola hoje?

É possível que uma das razões para o engessamento seja a compreensão

fragmentada de conteúdos e currículos sem interface com a cultura, com a arte e a educação que precisam ter seus entendimentos expandidos para além de reduzida transmissão de conhecimento. Neste sentido temos a contribuição de Moreira e Candau (2013) que percebem e concebem a educação como diálogos dos processos que estão imersas e vinculada às questões culturais de sociedade. Sendo assim a escola passa a ser vista como espaço de cruzamento de culturas e tem sua complexidade perpassada por conflitos e tensões, e que propõe uma interculturalidade onde os sujeitos massacrados pelas relações de poder assimétricas possam ser ouvidos para um pensamento-outro.

[...] nos coloca de modo privilegiado diante dos sujeitos históricos que foram massacrados, que souberam resistir e continuam hoje afirmando suas identidades e lutando por seus direitos de cidadania plena na nossa sociedade, enfrentando relações de poder assimétricas, de subordinação e exclusão (CANDAU, 2013, p. 17).

Enquanto educadores/as precisamos perceber e ler a escola diferente de outras esferas sociais, pois a esta deveria ser permitida uma socialização capaz de conferir autonomia, ainda que de maneira relativa, a esses sujeitos para que desse modo possa fazer o enfrentamento das relações de poder assimétricas, de subordinação e exclusão. Precisamos (re)significar o conceito de “boa” educação como aquela que segue a “programação”, mas apresentar uma educação capaz de estimular e fomentar o pensamento crítico, filosófico que também é dotado de singularidade, e a partir das influências plurais que diferentes culturas exercem sobre gerações, este espaço escola então se materializaria como significativo, como aponta Moreira e Candau (2003, p. 160) “as relações entre escola e cultura não podem ser concebidas como entre dois pólos independentes, mas sim como universos entrelaçados, como teia tecida no cotidiano e com fios e nós profundamente articulados.”

Dentro dessas influências plurais como mencionado anteriormente, o Brasil é resultado de uma miscigenação, é inegável a contribuição de portugueses, afrodescendentes e indígenas. Ainda que inúmeras vezes as duas últimas culturas sejam silenciadas e negligenciadas em ambiente escolar em detrimento ao valor exclusivo da cultura hegemônica.

Por isso Moreira e Candau (2013) propõem uma perspectiva multicultural que tem como ponto de partida que seja interativa e aberta e que assim evidencie uma interculturalidade, facilitando o processo para uma construção de sociedade embasada e sustentada por pilares de democracia, pluralidade e inclusão.

Articulados às políticas de igualdade esses superem a máxima da universalização e dialoguem também com políticas de identidade das diferenças.

Porque menciono para além da máxima de universalização e democracia? De forma sintetizada podemos dizer que estas trazem a ilusão do sentido de cultura permissível, pois permite o “acesso a todos”, supostamente de maneira indistinta a uma educação que, no entanto, trata apenas de uma figura como produtor de conhecimento. Ou ainda, reforça a noção de conhecimentos válidos e que precisam ser apreendidos e transmitidos. Com isso eu ignoro e/ou “escanteio” os diferentes intitulado-os como outros.

O estereótipo homogeneizador é notório e constitui-se na figura “inspiradora e relevante” do homem branco, cristão, fálico ao passo superior aos “outros” sujeitos culturais que são todos “os outros” porque se diferem deste. Logo, são/somos aqueles que acabam sendo ocultados inicialmente pelos discursos que com passar do tempo e com a sua reincidência legitimam tal ação e reforçam suas práticas excludentes.

A perspectiva intercultural, segundo Moreira e Candau (2013), é marcada pela inter-relação entre diferentes grupos culturais que são presentes em determinada sociedade. Concebe a cultura para além do aspecto estagnado, isto é, movimentando-se em processo de continua elaboração, construção e reconstrução sem perder como parte de sua configuração as suas raízes. Mas fazendo as leituras dessa cultura diferente como histórica e dinâmica e por isso mesmo passível de hibridização cultural.

É necessária a consciência dos mecanismos de poder enquanto importantes componentes para esses movimentos. Já que as relações culturais são permeadas por eles. E que, portanto, para uma leitura abrangente da cultura é preciso ser capaz de entender esses atravessamentos e perceber que as questões relacionadas ao poder estabelecem hierarquias, E que em sua maioria, senão em sua totalidade, as hierarquias são compostas por olhares preconceituosos e discriminatórios para com determinados grupos.

Por isso para Candau (2012, p. 242) “educação intercultural é concebida hoje como um elemento fundamental na construção de sistemas educativos e sociedades que se comprometem com a construção democrática, a equidade e o reconhecimento dos diferentes grupos socioculturais que integram.”.

Por isso os autores Moreira e Candau (2013) defendem a perspectiva

intercultural é capaz de promover uma educação que reconheça o outro enquanto possibilidade de diálogo entre diferentes grupos sociais e culturais. Sendo assim, apresenta e se constrói uma educação que negocie culturalmente, enfrentando os conflitos provados diante de assimetrias de poder, entre esses diferentes grupos socioculturais em nossa sociedade, favorecendo a construção de um projeto comum, onde dialeticamente as diferenças sejam incluídas.

A exemplo disso temos as questões de gênero, especialmente no que tange ao feminino, que parte da sua ocultação insurge desde a escrita, quando fica subentendido que a palavra homem se refere a humanidade e que também inclui a mulher. Quando na verdade as coloca marginalizadas em certas leituras, seja em textos científicos e/ou até literários e acadêmicos.

Desta forma, os discursos fazem parecer que somos iguais em nossas construções sociais e que não há distinção entre os pares, o que é uma visão bastante reducionista. Sendo assim, pautamos nossa ideia de que as diferenças são ocultadas pela homogeneização e a monocultura, o que evidencia a ideia do filósofo John Locke (1978) que diz que enquanto indivíduos somos todos uma tábua branca/rasa a ser lapidada pelas nossas experiências que são vivenciadas em instituição social, até mesmo na escolar, quando na verdade isso, em sua maioria, não ocorre. Isto porque enquanto sujeitos nos relacionamos em muitas outras instâncias sociais, o que demonstra que quando chegamos em ambiente escolar, já teremos esculpidos sobre nós muitas outras marcas e que, portanto, não devem de modo algum ser desconsideradas

Para Moreira e Candau (2013) o primeiro passo para transpor esses limitantes que a monocultura nos impõe é que, enquanto professores/as, sejamos capazes de proporcionar espaços que favoreçam uma tomada de consciência do que é constructo de nossa própria identidade cultural. Isto deve ocorrer em plano pessoal/subjetivo, onde o indivíduo seja capaz de sentir, pensar e agir sua própria identidade cultural e só então possa situar-se em relação aos processos socioculturais do contexto em que vive e da história que ele/a está inserido/a.

Aqui cabe, enquanto educador/a, repensar o porquê que certas coisas acontecem na escola? Porque para o cotidiano escolar parece mais fácil padronizar entendimentos, leituras e conhecimentos ao invés de desestereotipá-los? Porque certos elementos da cultura parecem não influenciar a educação em seus dados tangíveis? Seria esta a razão por meio da qual certas culturas não são tidas como relevantes?

No ensino de Ciências para os anos iniciais fica evidente o que Moreira e Candau (2013) explicitam quanto ao conhecimento escolarizado que carrega consigo conceitos e verdades inquestionáveis, por terem alcançado certa legitimidade social e assim sendo tornaram-se universais e absolutos. Trabalhando com essas verdades, um pseudo aspecto totalizante permeia a prática do/a professor/a. Pois traz segurança e carrega o ideário de que favorece a aquisição por parte de alunos/as desses conteúdos como se existisse apenas um olhar para os fatos históricos, filosóficos, culturais e científicos.

Vejamos quando ensinamos que a descoberta do fogo aconteceu no período neolítico, isto é, cerca de 7 mil anos A.C, através do ancestral imediato do homem/mulher moderno/a, faço aqui a inclusão da palavra mulher uma vez que de fato é só o termo homem que aparece ali e mesmo de modo científico *Homo erectus*. Parece natural ao/a educador/a pensar que só ali houve o contato com o fogo, mas que ao compartilhar esta informação com alunos/as somos imersos em observações como a de Carlos: “[...] eu acho que foi antes desse ano aí, hein?!”, ou de Giovanni “É impossível que sobreviveram ao frio sem o fogo para deixar eles quente, antes disso faziam o que, torravam no sol?”. Ou ainda o de Esther “[...] Eu já sabia o que era fazer um fogo com 5 anos, quando comecei a cozinhar ‘pra’ mim e meu irmão, esses homens aí demoraram demais, foram lerdinhos profe!”. Obviamente estes comentários são acompanhados de risadas dos/as colegas e podem soar como embaraçosos e inoportunos ao/a professor/a que naquele momento tende a dizer: “se a ciências diz que foi neste período, então foi, pronto acabado”. Com isso acabamos por invalidar o pensamento hipotético desses/as alunos/as e assim por restringir a leitura de mundo e seus acontecimentos à sua forma “legítima” de pensar e única.

Não parece adequado que esses discursos feitos pelos/as alunos/as embasassem o aprofundamento dos diálogos? Que respondendo ao questionamento de Carlos, o/a professor/a explicasse, por exemplo, que no campo científico as teorias refletem um certo consenso quanto ao período, por alguns indícios, mas que de fato podemos nos questionar se realmente foi mesmo naquele período! Pontuar a Giovanni que ele pode estar certo sobre a utilização do sol enquanto aquecedor natural, e embutir novos questionamentos: O que você acha que eles faziam no período noturno para se manterem aquecidos?

Ou mesmo ampliar a discussão, rompendo com barreiras de conteúdos estipulados por currículos. Neste caso o da evolução dos seres humanos, para

dialogar com a cultura, a partir da fala de Esther, ao passo que hipnotiza também afirma que precisou aprender a usar o fogo para cozinhar e assim indicando que precisa cumprir a realização dos afazeres domésticos. Há um adendo quando questionei a aluna a idade do irmão: ele era 5 anos mais velho. E ela ainda disse: “*ele não fazia por que é homem, né professora!?*”. O que pode demonstrar que para essa família, lidar com este tipo de tarefa é mais adequado às mulheres.

Para entender como discussões sobre o papel da mulher na ciência e fora dela são essenciais, julgo necessário, a princípio, compreender a carga teórica que este termo gênero carrega consigo, situar o leitor sobre a concepção deste conceito e só então estabelecer diálogos com o fazer pedagógico. De modo nenhum quero reduzir o conceito de gênero, pois como a autora Jane Felipe (1998) diz: o conceito de gênero se relaciona basicamente aos significados que são atribuídos a ambos os sexos em diferentes modos de sociedades. Meninos/as e homens/mulheres se constituem enquanto imersos em instâncias sociais em um processo que é contínuo e dinâmico e que tem se construído justaposto a questões como classe, raça, etnia, religião, entre outros.

Apropriando-me da fala de Esther, que diz que já sabia cozinhar e que fazia a tarefa para também atender o irmão, notei a validade do que Guacira Louro (2000, p. 17) “na constituição de mulheres e homens, ainda que nem sempre de forma evidente e consciente há um investimento continuado e produtivo dos próprios sujeitos na determinação de suas formas de ser ou “jeitos de viver” sua sexualidade e seu gênero”, portanto quando Esther toma para si a responsabilidade de cozinhar para o irmão, reforça a ideia de que parece adequado ao sexo feminino o ato de cozinhar e que estes devem corresponder às expectativas do seu gênero (feminino), ainda que estas sejam utilizadas de forma equivocada por muitos/as e seja resultado na maioria de vezes de uma concepção simplista e redutora. Veja, a frase dela poderia ter outros desdobramentos, ele é homem, não pode cozinhar, ou ainda, independente da idade, sou mulher e devo cozinhar, entre outras tantas. Mas o que quero destacar é que preciso discutir também a aprendizagem de papéis masculinos e femininos mesmo que isso nos remeta a uma análise de indivíduos e suas relações interpessoais.

Ignorar diálogos como esse é confirmar uma instância social (escola) que como menciona Guacira Louro (1997) delimita espaços, fazendo uso de símbolos e códigos, ela afirma ou nega o que cada sujeito pode fazer, ela separa e institui, informa a cada um seu “lugar” de meninos e/ou menina. Desta maneira, quando

nos silenciarmos diante de frases “ele é homem, não cozinha” estamos reforçando-a por não apresentar o contraponto. Estabelecemos esses constructos discursivos socialmente como legítimo, logo, irrevogável. Nosso argumento é muitas vezes que assuntos/conhecimentos como esses não estão previstos no currículo e que, portanto, muito provavelmente não seja função de professor/a ensinar esses outros saberes.

Não notamos a oportunidade que estes saberes têm para dialogar com conteúdos específicos se atravessados pela reflexão de seus atores materializando-se enquanto porta de entrada para outros saberes diferentes e retornando como uma educação libertadora que olha os sujeitos como singulares, e em consequência disso não deva os comparar e tão pouco comparar seus saberes.

Freire (1967) diz que é em relações como essas apresentadas na escola e com o mundo que o sujeito descobre uma pluralidade na própria singularidade, este não se reduz a uma das dimensões de que participa, seja esta natural e ou cultural. Em nosso exemplo a natureza natural (científica) e a cultural, sendo que da primeira faz parte por seu aspecto biológico, da segunda por seu poder criador. Por isso é tão significativo que a educação consiga tornar estes/as homens/mulheres em mais do que simples espectadores/as, faz-se necessário que a este/a fosse lícito interferir sobre a realidade para modificá-la.

Estabelecemos por consequência um processo dialético onde não há saber mais ou saber menos, existem saberes diferentes que não podem ser ignorados e que aqui saliento que transcendam apenas o “incluir” por si mesmo, porque é justo, preciso ou porque é importante. Mas sim porque essencialmente é urgente esta (re)construção que nos enriquece como educadores/as e educandos/as e nos coloca uma dinâmica capaz de criar, vivenciar, observar, experimentar e resignificar uma educação e uma ciência que incluam mulheres e as tornem sujeitos de suas próprias ações. Mulheres capazes de descobrir o fogo juntamente com os citados homens e também de poder dizer que culturalmente o ato de cozinhar não esteja restrito somente a elas.

CULTURA E EDUCAÇÃO EM MOVIMENTO: sujeitos pensantes

A condição natural dos corpos não é o repouso, mas sim o movimento.

Galileu Galilei

Para que sujeitos estejam de forma cultural e educacional em movimento, é essencial compreender o que Hall (2016) pontua em sua fala quando diz, *grosso modo*, que a cultura está relacionada a todas as práticas que não são *geneticamente programadas* em nós. Sendo assim, a cultura é dotada de sentido e valores que precisam ser significativamente interpretados e por isso permeia toda a sociedade.

É a cultura que diferencia “humano” na vida social daquilo que é biologicamente direcionado. Por isso o estudo de cultura ressalta o papel fundamental do domínio simbólico no centro da vida em sociedade e na sua prerrogativa enquanto “movimento” dos sujeitos, da interpretação dos fatos, criação de hipóteses, na implementação das tecnologias, entre outras coisas. É a cultura e o conhecimento que nos impulsionam a nos (des)construir nossas subjetividades, nosso modo de ver, interpretar, pensar, sentir e agir em situações cotidianas e desta forma o conhecimento aprendido/ensinado na escola passa a ter sentido.

Em minhas avaliações costumo “premiar” meus/minhas alunos/alunas com uma questão extra, questão que se constitui na missão de permitir a eles/elas que criem e respondam sua própria pergunta de acordo com os conteúdos apreendidos ao longo daquele bimestre. Utilizo deste recurso porque intento formar sujeitos que sejam capazes de questionar e hipotetizar. Em alguns casos quem acaba premiada sou eu! Ao realizar a correção da prova do aluno Kauã V., do 5º ano B, fui surpreendida com a seguinte pergunta e resposta formuladas por ele: “*Qual a importância da Ciências para homens e mulheres? R: Para compreender diversos fatos da vida.*”

Fiquei surpresa e quero compartilhar o porquê! Para começar, a resposta de meu aluno indica que ele já consegue transpor a máxima da disciplina enquanto componente curricular exclusivamente, e consegue entender que existem diversos fatos da vida que podem ser lidos a partir da ciência. Segundo por que incluiu em sua pergunta a palavra mulheres, ou seja, ele não as silencia mesmo em seu discurso. O que aponta para questões ligadas à cultura segundo Stuart Hall (2016, p. 46) diz “[...] O principal ponto é que o sentido não é inerente às coisas, ao mundo. Ele é construído, produzido. É o resultado de uma prática significativa – uma prática que produz sentido, que faz os objetos significarem”. Logo, os participantes da cultura é que dão sentido a indivíduos, objetos e acontecimentos; em específico esta elaboração conceitual de meu aluno demonstra o conhecimento significativo que a disciplina tem tido em seu dia a dia.

Hall (2016) ainda salienta que a primeira das proposições de Foucault consiste em estabelecer relação entre conhecimento e poder, pois este sempre implica nos questionamentos acerca do que é aplicável ou não e/ou em quais circunstâncias. Desta forma o tema da aplicação e da efetividade do poder/conhecimento se torna importante, se materializa enquanto uma questão de sua “verdade”.

Logo na leitura de Hall (2016) o conhecimento ligado ao poder não apenas assume uma certa autoridade “de verdade” como tem a prerrogativa de se fazer verdadeiro. Assim, todo o conhecimento aplicado ao mundo real tem feitos reais, e nesse sentido, pelo menos torna-se verdadeiro. Isto pode ser evidenciado na frase de Kauã: “para compreender diversos fatos da vida”.

Em contraponto, podemos dizer que na compreensão de Hall (2016) sobre o conceito de conhecimento, ainda sob a leitura de Foucault, demonstra que este também pode ser utilizado para regular a conduta de outros, levando à constrição, à regulação e ao disciplinamento de práticas. Logo, é possível dizer que as relações de poder se estabelecem a partir da correlativa de um campo de conhecimento, e de igual forma não há saberes que não pressuponha e constitua ao mesmo tempo essas relações de poder. E é por isso que em alguns momentos conseguimos perceber a escola exercendo seu poder meramente disciplinatório sobre sujeitos, massificando conhecimentos, ignoram subjetividade e silenciando as diferenças. Em um processo contraditório a escola ignora sua construção enquanto instância social estabelecendo uma sistemática que, por vezes, negligencia sua missão/essência de tornar aos indivíduos seres críticos, pensantes, reflexivos.

E se como já não bastasse, o sistema que estabelece hierarquias de conhecimentos, quando, por exemplo, colocamos inúmeras aulas de Matemática/Português e em contraponto poucas de Educação Física (sem mencionar a facultatividade em alguns níveis de ensino), ainda temos as interferências externas como a proposta feita de maneira “brilhante” pela lei da mordada (não utilizo o nome correto para não fazer nenhum tipo de propagação) que nada mais é do que retrograda e absurda e não pretende nada além de sentenciar a educação a mera transmissão de conhecimentos. Situação onde um grupo bastante “homogêneo ideologicamente” define e estabelece o que é relevante e necessário ou não aprender. Sendo assim o conhecimento se torna “moeda de troca” onde anseia empoderar alguns e subjugar a outros, reforçando o

modelo de sujeito tido natural, correto e adequado e marginalizando a outros diferentes.

Como Stuart Hall (2016) menciona, os ideários de Foucault diz que se estabelece como verdade do conhecimento tudo aquilo que é estático, inalterável, sem importância com o período, situação ou contexto – mas sim de forma de discurso que sustenta o regime de verdade e em detrimento a este podem tornar no campo real, atitudinal a afirmativa verdadeira. Por exemplo, quando na escola dizemos que meninas devem ter determinado comportamento, capricho com o caderno, letra “bonita”, na realização de atividades, ou mesmo passividade nas aulas (silêncio e apatia) que muitas vezes são vistos como bom comportamento, mas que em verdade podem significar total falta de interesse, sentenciamos as que fogem disso de “inadequadas” ou de forma cruel as colocamos em comparação com os meninos de forma taxativa: “se comportam como meninos”. O que é injusto tanto para elas, quanto para com eles, se pensarmos no princípio de diferenças enquanto algo a ser valorizado e não penitenciado.

Segundo Hall (2016) ainda a linguagem fornece, portanto, o modelo geral de funcionamento da cultura e da representação especialmente na chamada abordagem semiótica, sendo que esta estuda a ciência do signo, seus papéis enquanto veículos de sentido numa cultura. Por isso os discursos, segundo ele, são formas de se referir a um determinado tópico da prática ou diante dele construir conhecimento: um conjunto e/ou constituição de imagens, ideias e práticas que suscitam variedades na maneira de falar, nas formas de conhecimento e também em condutas relacionadas ao tema particular, atividade social ou lugar institucional na sociedade.

Por isso, quero e necessito repartir outro episódio de meu cotidiano enquanto professora. Ao entrar em uma sala de aula de 4º ano, Ana me interpela: “*Professora você já viu o filme que está no cinema?*” Penso sem externar: se ela soubesse o quanto tenho ensaiado nas últimas semanas para ir ao cinema, não me perguntaria isso em plena quarta-feira. Mas apenas respondi: “Não, porque? De qual filme você está falando?”. Ela então completa: “*Tinha certeza que você não tinha visto, ontem eu estava no shopping com meus primos e vi o cartaz de um filme chamado “Homem da caverna”. Não colocaram as mulheres de novo professora (com tom de indignação). Você precisa ir lá avisar para eles!*”.

Esta última frase me indica a emergência de discussões como estas

aparentemente simples de que lugar de mulher é onde ela quiser, inclusive, em Ciências, na História ou mesmo em cartazes de cinemas, e que o conhecimento é contribuinte essencial para pensar e repensar sobre o cotidiano e suas construções. Por isso tem se tornado tão significativo o não ocultamento da mulher durante as aulas, a visão da mulher enquanto contribuinte e produtora de ciência (conhecimento), e das discussões e inquietações que este ímpeto, *a priori* meu enquanto professora, tem gerado em meus/minhas alunos/as.

Isto porque como aponta Hall (2016, p. 42) “somos nós quem fixamos o sentido tão firmemente que, depois de um tempo, ele parece natural e inevitável [...] é construído e fixado pelo código, que estabelece a correlação entre nosso sistema conceitual e nossa linguagem”. Logo, a representação e a cultura são elementos considerados constitutivo quando perpassam pelo discurso e assim serão tidos como significativos, ao ponto de fazerem falta, por exemplo., em cartazes de filmes quando a palavra mulher ficar oculta.

Entendo que os sujeitos foram feitos para o movimento e meu papel enquanto educadora/professora é o de fornecer a eles/as o maior repertório possível para que façam a leitura de tudo que está a seu redor; do conhecimento construído historicamente, socialmente, culturalmente e cientificamente.

79

São essas demonstrações de rupturas com os muros escolares que me colocam a refletir ainda que metafóricamente sobre os princípios físicos como diz a 1ª lei de Newton (2002) “ projéteis continuam em seus movimentos, desde que não sejam retardados pela resistência do ar, ou impelidos para baixo pela força da gravidade” Que a força do conhecimento, da leitura ampliada de mundo, das relações com saberes para além do tidos como verdadeiros e úteis, impulsionem tanto a mim enquanto professora, quanto a meus/minhas alunos/as para movimentarem-se e construir-se, recriar-se, indignarem-se e refletir sobre todo o processo e contexto que estão inseridos.

Portanto, é preciso que o/a professor/a tenha uma prática pedagógica que transponha máximas do senso comum, o isolamento e a vigilância que por vezes é vexatória e excludente, ampliando sempre o entendimento de seus/suas educandos/as sem marginalizar seu contexto, suas vivências e sua forma de ver e perceber o mundo do conhecimento que pouco a pouco vai os/as sendo apresentados desde muito cedo.

É preciso distinguir que o sujeito frente à conformidade subjetiva se percebe

com necessidades objetivas da cultura socialmente imposta e isto resulta a situação de crises que podem ter como resultados mudanças estruturais e institucionais, assim como acontece com os/as alunos/as mencionados no discorrer deste capítulo. Precisamos objetivar uma educação libertadora, Paulo Freire argumenta que:

Uma educação que possibilitasse ao homem a discussão corajosa de sua problemática. De sua inserção nesta problemática. Que o advertisse dos perigos de seu tempo, para que, consciente deles, ganhasse a força e a coragem de lutar, ao invés de ser levado e arrastado à perdição de seu próprio “eu”, submetido às prescrições alheias. Educação que o colocasse em diálogo constante com o outro. Que o predispusesse a constantes revisões. À análise crítica de seus “achados”. A uma certa rebeldia, no sentido mais humano da expressão. Que o identificasse com métodos e processos científicos. (1967, p. 90)

Salientamos que para uma educação libertadora é necessário diálogos com outras esferas seja esta cultural, científico, artístico e assim romper com os saberes “naturalizados”, elucidando voz aos sujeitos enquanto produtores/as de saberes, de modo que lutem por uma identidade que não estejam restritos ao que ponderam para ele/a. Que sejam capazes de revisar a si mesmos, criticar suas certezas e oferecer resistência a conceitos antiquados que pertencem à concepção de mundo que segrega conhecimentos e corpos diferentes, que só os valoriza se passam pelo crivo eurocêntrico para então ser válido e verdadeiro.

80

O ensino de Ciências então, sob uma perspectiva que dialogue com a educação, a cultura e a arte é essencial para o desenvolvimento de saberes que trasponham as paredes limitadas pela ciência moderna que por vezes segrega, fragmenta e exclui as singularidades de indivíduos, e os tornam alienados à produção científica, oculto nos discursos, no caso de mulheres, e reforçado nas práticas pedagógicas e currículos. Logo, é possível sim aprender ciência ultrapassando a visão reducionista do homem, branco, fático e único detentor de conhecimento. Sendo assim potencializar debates a partir de questionamentos e/ou exposição de hipóteses, apresentadas pelos/as educandos/as, pode ser uma excelente alternativa para romper com o currículo engessado e por vezes em contrapasso a um conhecimento em totalidade.

A discussão de gênero tornou-se emergente e fundamental para que mulheres/homens que se sintam contemplados pelos campos científicos, e que se percebam no movimento de saberes diversos, de debates inacabados, de ensaios em processos e de figuras mutáveis. Pois a ciência precisa de hipóteses, são as

perguntas que impulsionaram a maioria das descobertas históricas, sociais e científicas. Porque então tiramos de nossas crianças/alunos a chance de hipotizar, questionar, problematizar e (re)validar saberes?

Enquanto educadores/as nosso anseio deve ser o de tornar a ciência aliada dos sujeitos para que de fato possam ajudar a compreender os diversos fatos da vida, para além do aspecto biológico, ampliando, a partir de discussões, sem retirar de nenhuma área de conhecimento o que é própria de si mesma. Para mim é muito claro que lugar de mulher é onde ela quiser, inclusive na ciência, ou nas CIÊNCIAS; sou prova disso, produtora de conhecimento enquanto professora/pesquisadora, como consumidora dos saberes que outras mulheres produziram e resistente em prol de uma educação que faça o desocultamento da figura mulher e nos coloque em situação de equidade com homens.

Referências

BESSA-OLIVEIRA, Marcos Antônio. **Paragens, passagens e passeios: movimentos de geovisualizações das artes visuais.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2011.

CANDAU, Vera Maria. **Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos.** Educação e Sociedade, vol. 33, jan-mar 2012.

FELIPE, Jane. “Entre batons, esmaltes e fantasias.” In MEYER, Dagmar (org). **Saúde e sexualidade na escola.** Porto Alegre: mediação, 1998.

FOUCAULT, M. A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir.** Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

HALL, Stuart. **Cultura e representação.** Organização e revisão técnica: Arthur Ituassu; Tradução: Daniel Miranda e William Oliveira. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio: Apicuri, 2016.

_____. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Trad. Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro. 9. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

LARAIA, Roque De Barros. **Cultura um conceito Antropológico.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.1986.

LOCKE, J. **Ensaio acerca do entendimento humano.** São Paulo: Abril Cultural, 1978. (Os Pensadores)

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. [Capítulo 1- A emergência do Gênero]

MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria. (Orgs.). **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. 10. ed.. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

NEWTON, Isaac, Principia Editora da USP, São Paulo, 2002.

SOUZA, Eneida Maria de. **Crítica cult**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002. (Humanitas).

Artigo Recebido em: 31 de outubro de 2018.

Artigo Aceito em: 27 de maio de 2019.

