

A SALA DE AULA DE BIOLOGIA: ESPAÇO GENDRADO

Maria José Souza Pinho*
mjpinho@uneb.br

RESUMO

Este artigo reflete sobre o campo da Biologia, no sentido de perceber o viés androcêntrico que atravessa essa ciência, partindo de um olhar sobre a práxis educativa de professores e professoras no ensino médio. Começa destacando a importância da Biologia para a ciência e sua relação com a categoria gênero e segue revelando as mensagens subliminares estereotipadas das práticas docentes. Objetiva socializar parte da pesquisa realizada em que foram analisadas as marcas de gênero presentes no ambiente escolar com foco nos discursos que permeiam a prática docente e operam na consolidação, validação e reprodução de estereótipos sexistas, utilizando-se para tal proposta, elementos da análise do discurso. Foi observada durante três meses, a prática docente de cinco docentes que lecionam biologia em cinco escolas diferentes.

Palavras-chave: gênero e biologia; viés androcêntrico na Biologia; prática docente.

1 INTRODUÇÃO

Com bases nas premissas assumidas no arcabouço teórico, esse artigo apresenta dados da análise realizada sobre os discursos produzidos pelos docentes que lecionam biologia em escolas da rede estadual da Bahia, na tentativa de discutir em que medida a prática discursiva desses docentes contribui para a construção e/ou reprodução de estereótipos de gênero. Partimos da ideia de que a materialidade específica da ideologia é o discurso e a materialidade específica do discurso é a língua, essa análise permitiu a conexão entre linguagem-discurso-ideologia, e como diz Michel Pêcheux (1988), não há discurso sem sujeito e não há sujeito sem ideologia.

Avanços legais e programas governamentais dão legitimidade às discussões no espaço escolar sobre as relações de gênero e muitos estudos já sinalizam os impactos em que a presença e/ou ausência de tal abordagem pode produzir nos processos de ensino aprendizagem (PINHO; LIMA E SOUZA, 2014).

Em seu cotidiano, o espaço escolar demarca lugares, institucionaliza comportamentos, impõe valores, normatiza corpos e estabelece binarismos separando a prática do feminino e do masculino. Foi possível perceber que a escola não permite a livre expressão da complexidade das relações humanas e suas diversidades, haja vista o número de conflitos observados no

* Graduada em Ciências Biológicas. Mestre e Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia. Professora Assistente da Universidade do Estado da Bahia-Campus VII-Senhor do Bonfim – BA.

espaço escolar durante a pesquisa¹. Pela observação e análise pudemos notar que o gênero é mais do que uma indicação de sexo, indica também posições sociais e relações de poder.

As reflexões levantadas a partir do problema de pesquisa apontam algumas questões frutos dessa investigação: como a categoria gênero se expressa quando professores e professoras executam o currículo da escola? O que os professores pensam sobre gênero? Que tipo de conhecimento poderia ser útil para a abordagem do tema em sala de aula? Existe uma posição particular quando se trabalha a biologia relacionando-a a gênero? Quais são as relações entre o conteúdo pedagógico e as interações que temos com alunos e alunas no que se refere a gênero?

Nas cinco escolas que fizeram parte do estudo percebemos uma coisa em comum entre elas em relação a disposição de alunos e alunas² na sala de aula. Meninos sentam ao lado de meninos e meninas ao lado de meninas. Quem não senta nos “guetos” fica sempre sozinho(a). Os clubes da “Luluzinha” e do “Bolinha” continuam a existir no Ensino Médio, mesmo sabendo que esse tipo de agrupamento dos alunos costuma evoluir espontaneamente, a medida que a faixa etária aumenta. Quando crianças preferem estar ao lado de seus pares e ao chegarem na adolescência a aproximação entre meninos e meninas se tornam mais evidentes com maior entrosamento e atração entre eles. Porém, nas cinco salas de aula observadas, prevalece o agrupamento entre alunos do mesmo sexo. Quando vão trabalhar em equipe preferem colegas do mesmo sexo. Só aceitam “se juntar” ao sexo oposto, se por ventura alguém ficar “sobrando” ou apresentar uma relação de amizade. Meninas sentam próximas à professora ou professor e os meninos fazem parte do “fundão”³. Aqui convém um questionamento. É “natural” que rapazes e moças se separem para realizarem trabalhos em grupo? E até na disposição das carteiras nas salas haja uma separação? O que motiva essa segregação?

Acreditamos que essa rigidez das “regras” tácitas, mas sempre presentes no ambiente escolar separa esses grupos. É como se o ambiente escolar reprimisse a aproximação entre os sexos, o que não é desejável na escola, já que a mesma deveria favorecer a diversidade. Trata-se de uma herança do ensino tradicional incorporada pelo discente. A tradição, a rotina e o costume geram essa inércia sustentada por alunos e alunas e acabam reproduzindo, cristalizando e solidificando a cultura escolar onde todos “obedecem a certas condutas” tidas

¹ Em outro momento oportuno faremos a divulgação desses dados referentes aos conflitos.

² Apenas em nível de informação complementar, em todas as salas de aulas do Ensino Médio em que realizamos a pesquisa o número de alunas foi sempre maior do que o de alunos, dado já corroborado pelo IBGE sobre a percentagem de homens e mulheres.

³ Parte do fundo da sala.

como naturais. Sendo assim, reiteramos a afirmação de Guacira Louro ao dizer que “é então na esfera do dia-a-dia comum, dos pequenos e rotineiros eventos que a escola (como todas as outras instituições sociais) fabrica, ‘faz’ homens e mulheres...” (LOURO, 1995, p. 175).

Michel de Certeau ensina que o mundo não está dado, mas que pode ser fabricado, diz que o homem ordinário não se submete passivamente aos propósitos da razão técnica que pretende atribuir lugares e papéis fixos para pessoas e coisas. Ao contrário, graças às táticas de resistência, o homem (e a mulher) comum escapam astuciosamente ao instituído, estabelecendo mil maneiras de reinventar o cotidiano (CERTEAU, 1994). É nesse contexto, que os estudos de gênero contribuem para modificar a prática pedagógica sexista e (re)estruturar a ordem dada. E foi nesse sentido que a pesquisa desenvolvida buscou dialogar com os professores e professoras para que suas práticas fossem revistas, a fim de reinventar uma nova ordem.

2 REFLEXÕES SOBRE GÊNERO E CIÊNCIA

Sob a influência dos movimentos feministas, muitas autoras como Evelyn Fox Keller (1996) e Sandra Harding (1996, 2004), foram inspiradas a conceberem críticas ao desenvolvimento da ciência, tomando como categoria de análise o *gênero*. A análise de técnicas científicas, da evolução e da história das ciências, baseada no gênero, mostrou que as disciplinas científicas são construídas a partir de um discurso androcêntrico e representa uma dificuldade à incorporação de mulheres aos domínios da ciência e a Biologia não foge à regra.

Sociólogos, filósofos e historiadores vêm tentando explicar os mecanismos dessa exclusão, identificando obstáculos institucionais e epistemológicos que acabam por gerar códigos e barreiras que balizam a sub-representação das mulheres no espaço científico e acabam concedendo ao sujeito feminino um estatuto epistêmico inferior.

Apostamos no sentido de que gênero é uma maneira de olhar a realidade da vida de homens e mulheres, num sentido de compreender as relações sociais, os papéis sociais que cada um assume e as relações de poder. Esse contexto é referendado por Heleieth Saffioti (1992, p. 190), para quem o gênero é relacional:

[...] quer enquanto categoria analítica quer enquanto processo social, o conceito deve ser capaz de captar a trama das relações sociais, bem como as transformações historicamente por elas sofridas através dos mais distintos processos sociais, trama essa na qual as relações de gênero têm lugar.

Joan Scott (1991) também conclui que a expressão aparece em livros e artigos como substitutivo de “mulheres”, conferindo aceitabilidade política do campo de pesquisa. Nestas circunstâncias, o termo gênero promove solidez ao trabalho pois apresenta conotação mais objetiva e neutra do que o termo “mulheres”. É uma forma de legitimar academicamente os estudos feministas sem constituir-se numa ameaça.

O termo gênero é usado justamente para falar daquelas diferenças socialmente assimiladas; aquilo que aprendemos com os nossos costumes, em nossas aulas com nossos professores e professoras, com nossa família, com nossos vizinhos sobre o que significa, entre outras coisas, ser homem ou ser mulher. Gênero é o conteúdo social que costumamos dar a certos modelos de “masculino” e de “feminino”.

A Biologia assim como toda ciência possui um código próprio, uma coerência interna e métodos próprios de investigação que se exprimem em suas teorias e nos modelos construídos para interpretar os fenômenos que se propõe a explicar. Aposar-se desse código, conceitos e métodos relacionados à Biologia, significa aumentar a possibilidade de participação e compreensão de mundo (BRASIL, 1999). Para o ensino médio, os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1999), propõem que o aprendizado da Biologia deva permitir a compreensão de que os modelos utilizados na ciência sirvam para explicar o que vemos e aquilo que apenas podemos inferir, portanto são produtos da mente humana, conseqüentemente passíveis de pressupostos, de diversas perspectivas, elaborados por diferentes sujeitos marcados pela história de vida e época em que viveram.

São inúmeras as transformações no campo da Biologia desde o final do século XIX e início do século XX e até os dias atuais podem ser analisadas à luz das relações de gênero. Um simples exame de como o gênero moldou a Biologia podia (e pode até hoje) ser encontrado nos manuais sobre concepção, nos livros didáticos de biologia utilizados no ensino médio (PINHO, 2009), nos cursos de formação de biólogos e na mídia científica (LIMA E SOUZA, 2002) onde óvulo e esperma/células sexuais, ganham características personificadas de passivo e ativo, respectivamente, fruto de uma associação ao comportamento social de mulheres e homens. Depois da Medicina, a Biologia foi o campo mais modificado pela análise de gênero, promovido pela crescente consciência de que a melhoria na ciência poderia advir da superação de preconceitos (SCHIENBINGER, 2001).

Aconteceram muitas mudanças na ciência, e, também permanências. As mudanças foram introduzidas pelas acadêmicas feministas e pelas próprias cientistas. Evelyn Fox Keller (2006, p. 28) afirma: “[...] a entrada de mulheres na ciência em grande número tornou possível que a percepção ‘feminina’ do mundo encontrasse lugar na ciência”. Parafraseando

Michel Proust, a verdadeira viagem da *percepção feminista* não consiste em procurar novas paisagens, mas em vê-las com outros olhos. Sendo assim, a escola pode e deve “dar o salto” ao renunciar práticas do passado e construir um novo futuro.

3 AS EXPRESSÕES DE GÊNERO EM SALA DE EM AULA

A palavra “homem” aparece nas aulas de biologia recorrentemente como sinônimo de espécie humana ou ser humano. Optamos por fazer inicialmente uma análise da palavra no sentido gramatical. Segundo Eliane Leitão (1988, p. 17), “[...] na língua portuguesa, quando o gênero gramatical não é determinado nem conhecido, optamos pela forma masculina”. Essa maneira de utilizar o masculino como forma “geral” para englobar, objetos e pessoas é uma prática da cultura androcêntrica que permeia nossa gramática e é reproduzida pelos professores e professoras de biologia evidenciada por nós nas falas, resultado de uma cultura de superioridade masculina existente desde os primórdios da história da humanidade.

Como preconiza a linguística⁴, o feminino forma-se a partir do masculino. Ou seja, ao falarmos a palavra homem estamos englobando a mulher. O feminino não se define por si só, mas em relação ao masculino. Ou, como diz Malcon Coulthard (1991, p. 42), “o masculino inclui, o feminino exclui”. A descrição gramatical parece ser menos importante do ponto de vista social, mas levanta uma questão política séria: a hierarquia entre homens e mulheres que gera uma desigualdade de oportunidades, diferenças salariais e de prestígio social.

Conforme o dicionário Aurélio⁵(2001), o verbete **homem** significa: 1. Qualquer indivíduo da espécie animal que apresenta o maior grau de complexidade na escala evolutiva; o ser humano. 2. A espécie humana; a humanidade. 3. Ser humano do sexo masculino; varão. 4. O homem na idade adulta. 5. Adolescente que atingiu a virilidade, enquanto que o verbete **mulher** é expresso por : 1. Ser humano do sexo feminino. 2. Esse mesmo após a puberdade. 3. Esposa.

Essas acepções assumidas nos dicionários são o espelho da sociedade, que considera o homem um indivíduo corajoso, racional, viril e inteligente, na medida em que o termo mulher é traduzido em virtude do seu sexo biológico ou do papel que irá constituir na família. Podemos perceber também que os significados para a palavra homem fazem questão de

⁴ Ciência que visa descrever e estudar a linguagem verbal humana. Para a linguística tudo que faz parte da língua é passível de reflexão. (ORLANDI, 2003)

⁵ Utilizamos o prenome do autor, diferente da referência, nome que o tornou conhecido e se revela como uma marca de reconhecimento.

enaltecer as qualidades como maduro e experiente (idade adulta) enquanto que o termo mulher vem acompanhado de uma imagem para sua função na sociedade (esposa).

Ainda nessa perspectiva, o significado “qualquer indivíduo da espécie animal que apresenta o maior grau de complexidade na escala evolutiva” poderia perfeitamente ser descrito para o verbete **mulher**, afinal de contas pertencemos a mesma espécie e somos dotadas de inteligência, entretanto as definições derivam do “outro” termo.

Do ponto de vista da análise do discurso, a linguagem atua como atos de poder, pois ao mesmo tempo que a linguagem influencia é também influenciada pelas estruturas sociais. Não se trata apenas de transmissão de informação, nem de linearidade dos elementos da comunicação. Temos um processo de constituição dos sujeitos e produção de sentidos onde concepções e valores são transmitidos e reforçados, evidenciado pelas falas dos professores.

Embora, esses professores utilizem de forma natural o termo **homem** corretamente em consonância com os significados de humanidade ou ser humano descrito nos dicionários, é certo que os mesmos desconhecem o poder da linguagem e a afirmação de lugares sociais dos gêneros em suas falas. É fato que o termo não provoca uma inferiorização da mulher, mas uma invisibilidade do ponto de vista social e político. Os profissionais estão habituados a pensar segundo uma concepção androcêntrica – o “homem” como ser humano e no núcleo dos acontecimentos, como nos informa Judith Butler (2003, p. 50), a linguagem é um instrumento que “absolutamente não é misógeno em suas estruturas, mas somente em suas aplicações”.

E o que dizer em relação a formação de habilidades e capacidades de rapazes e moças? Durante uma atividade em sala de aula utilizando as imagens da divisão celular do livro de biologia, uma das professoras demonstra em seu discurso, de forma implícita, que meninas possuem habilidades para o desenho e os meninos não.

ALUNO: esses desenhos são difíceis!

PROFESSORA: Heim!

ALUNO: Esses desenhos...

PROFESSORA: Difíceis? Mas é bom que você fazendo o desenho, você aprende.

Aposto que as meninas não reclamam! (Grifos nossos)

À luz desses discursos inspira-nos dizer que os mesmos reproduzem (in)conscientemente estereótipos e discriminações sobre meninas e porque não dizer sobre meninos. A ideologia está tão internalizada que acabam por direcionar suas atitudes, seus discursos, “[...] o inconsciente e a ideologia estão materialmente ligados[...].” (PÊCHEUX, *apud* ORLANDI, 1996). A expectativa dos docentes é que meninas saibam desenhar, visto

que é uma atividade que requer passividade, vaidade, docilidade, tranquilidade sendo incentivada para meninas desde crianças. Quando criança ela é sempre elogiada pelos desenhos feitos no caderno, pela letra desenhada e legível, pelo cuidado com o material escolar, entre outros. É uma habilidade esperada das meninas. Enquanto que para os meninos, essa habilidade não é desejada, haja visto, quando crianças, o estímulo está presente de forma mais intensa nas brincadeiras com jogos e atividades que envolvam agilidade, curiosidade e seus cadernos quase nunca apresentam desenhos ou letras rebuscadas. Quando “as alunas não reclamam” é porque já se constituiu num hábito desde meninas a habilidade do desenho em suas atividades escolares. Michel Foucault (2004) em *Vigiar e Punir* diz que o processo de “fabricação” dos sujeitos é continuado, sutil e quase imperceptível, por isso as práticas rotineiras e comuns, gestos simples e atos inocentes, acabam constituindo-se em práticas sexistas. Reiterando essa ideia, Tereza Fagundes (2005, p. 47) revela que “[...] homens e mulheres têm recebido educação diferenciada, tanto por parte da família, quanto de outras instituições sociais [...]” e o que vimos nessas escolas é que os professores estão colocando um grão de areia na construção do sexismo.

É possível afirmar que a praxis pedagógica das professoras e dos professores faz parte do currículo oculto. O currículo oculto, que segundo Tomás Tadeu da Silva (2005) é constituído de aspectos do ambiente escolar que, mesmo sem fazer parte do currículo oficial, contribuem de forma tácita para aprendizagens sociais importantes. O que se aprende através do currículo oculto são comportamentos, atitudes e valores que permitem aos meninos e meninas se ajustarem a condutas convenientes e desejáveis da sociedade.

Pesquisas tem indicado que desde a mais tenra idade, meninos e meninas são estimulados diferentemente pela família, pela comunidade, pelos professores e pela cultura em geral (ELIOT, 2013; PAECHTER, 2009). As pequenas diferenças que apresentam ao nascer, são ampliadas exponencialmente, considerando distintas formas de aprender, de fazer, de agir, de ser e de compreender o mundo, reforçando as assimetrias nas relações de gênero.

Entre os aspectos relativos à cognição, um deles nos chamou bastante atenção. Na hora de manipular os computadores, os meninos eram “convocados” para ajudar a professora - na hora de ligar o equipamento, de passar os slides, de guardar o equipamento, de salvar os documentos, de enviar material via correio eletrônico, dentre outros. Ou seja, os meninos são detentores da aptidão tecnológica. Às meninas nunca era dada a oportunidade de demonstrar ou de aprender. Já que se trata de um espaço em que o foco é a aprendizagem, a escola deveria proporcionar, de forma igualitária, a participação e colaboração de meninas e meninos nos mais diversos campos.

Vejamos um exemplo da preferência pela ajuda masculina em virtude da competência para operar o equipamento, no momento de instalação:

PROFESSORA: Aí está bom ?

ALUNOS: tá (SIC)

PROFESSORA: Como é que se aumenta isso Felipe⁶? Ah!, me diga aí como é? ah! quer dizer que prá ampliar, ah! sim mexe ai, ah! me explique aí! (o aluno vai mostrando a professora como ampliar as imagens dos slides do notebook que vão ser visualizados na tela da parede)

PROFESSORA: Você vai passar pra mim Felipe? Você vai passar? (A professora refere-se aos slides da apresentação da aula).

Felipe: Sim.

PROFESSORA: Que bom!

Acreditamos que é lugar-comum entre os docentes pensar que os meninos possuem habilidades maiores com os computadores e com as ferramentas tecnológicas enquanto que as meninas são desprovidas das mesmas. As especulações científicas sobre a capacidade intelectual das mulheres talvez revelem o quanto esses profissionais conhecem ou já ouviram falar sobre as diferentes aptidões de meninos e meninas e por isso mesmo ajam dessa maneira.

Diante do exposto, ressaltamos a importância da discussão sobre determinismo biológico, conceito bem conhecido dos docentes, já que são professores de biologia, e esse conceito vem fomentando há muito tempo discussões e pesquisas sobre diferentes capacidades qualitativas entre homens e mulheres (ANDRADE, 2011).

Suzana Herculano-Houzel (2005) argumenta que as variações entre homens e mulheres só se sustenta estatisticamente, ou seja, comparando a média, mulheres em geral são melhores em raciocínio verbal, enquanto que os homens se saem melhor nas habilidades espaciais. Encaramos essas diferenças de forma sutil, mínimas e no dia-a-dia não fazem a menor diferença, o grande problema é confundir médias estatísticas com o que vai ser encontrado em cada pessoa.

Doreen Kimura (2004, p. 35) ao refletir sobre as diferenças intelectuais entre homens e mulheres, esclarece que essas diferenças têm mais relação com padrões de habilidade do que o nível de inteligência.

[...] As diferenças de padrão intelectual referem-se ao fato de que as pessoas possuem talentos intelectuais distintos: algumas utilizam palavras muito bem, enquanto outras são melhores em lidar com estímulos externos, como a identificação de um objeto em uma orientação diferente. Dois indivíduos podem ter habilidades cognitivas diferentes, com o mesmo nível de inteligência.

⁶ Todos os nomes dados aos pesquisados são fictícios, escolhidos pela autora utilizando o critério nomes bíblicos.

Esse esclarecimento corrobora com o pensamento sólido de Howard Gardner, exposto na teoria das *Inteligências múltiplas* (1995), ao destacar que cada pessoa possui uma inteligência mais desenvolvida que a outra e não mais valiosa e que para cada situação usamos uma habilidade necessária para solucionar os problemas. As marcas de gênero afloraram também, de maneira subliminar, no reforço positivo de estímulo aos alunos, quando interpelados pelos professores sobre a habilidade com artefatos tecnológicos, no entendimento dos conteúdos da disciplina ou durante a correção das atividades do livro.

Vários trabalhos veem sendo publicados nesse sentido, mostrando que os meninos recebem do (a) professor (a) mais atenção do que as meninas (MORO, 2001). É aqui que o discurso da equidade vira sinônimo de desigualdade. Meninos e meninas são tratados com “dois pesos e duas medidas”. O que vale para eles não vale para elas.

Biologicamente não podemos questionar que os sexos diferem na constituição biológica, na constituição hormonal e reprodutora, mas esses fatos não esclarecem a interpretação social das diferenças e a gênese das desigualdades. Nessa linha de pensamento e com base na análise feita, concordamos com Cláudia Moro (2001) quando diz que o aparente desinteresse feminino pela área científica, é consequência do processo de socialização a que as mulheres são submetidas (principalmente no ensino médio), no qual desenvolvem-se destrezas, ambições, interesses de traços conflitantes com o trabalho científico.

Quando as meninas estão no ensino fundamental elas ocupam uma posição de “auxiliares de pedagogia”, sendo requisitadas pelas professoras para utilização de suas destrezas adquiridas no âmbito social (obediência, solidariedade, organização) e quando chegam ao ensino médio os docentes parecem esquecer que as meninas são tão capazes quanto os meninos, nesse caso, ao uso de novas tecnologias.

Foi possível notar também que o preconceito em relação às mulheres e sua capacidade de usar ferramentas tecnológicas é compartilhada pelos alunos de forma explícita, sem rodeios, como se pode perceber no trecho a seguir:

ALUNO JOÃO: Pô, a professora botou sozinha! (Referindo-se à instalação do *data-show*)
ALUNO PAULO: A única!
PROFESSORA: A única, o que?
ALUNO JOÃO: Nem a professora de informática bota essa. A professora é sabida!
ALUNO PAULO: A professora conseguiu!
ALUNA MADALENA: Nenhuma menina consegue!

Esse discurso dos alunos operado através da representação de que as meninas nem a professora possuem afinidade com o computador nem com o *data-show* remete a noção de

habitus descrita por Pierre Bourdieu (1995). Esse conceito refere-se ao sistema de arranjos, esquemas, percepções adquiridas no processo de socialização que operam de maneira habitual, de forma natural. Como estrutura de dominação, o gênero forma e se reproduz através do *habitus* dos atores sociais. Nesse processo educacional, os alunos possuem um sistema pré-fixado de valores corporificados sobre as meninas e sua capacidade de manipular equipamentos tecnológicos. Fazendo um cruzamento de dados entre as aulas observadas e os questionários respondidos pelos docentes, a professora do diálogo anterior respondeu positivamente a realização de um curso de especialização na área de educação sexual e gênero. Entretanto, naquele momento não fez nenhum comentário sobre a discussão iniciada, não questionou os estereótipos dos meninos sobre as habilidades com o aparato tecnológico, perdendo a oportunidade de iniciar uma discussão sobre o tema. Para nós, não intervir equivale a apoiar o modelo existente.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Constatamos que o campo da Ciência Moderna construiu-se tendo como alicerces correntes sexistas que legitimaram e reproduziram a suposta superioridade masculina, nos aspectos cognitivo, físico e moral. Esse viés androcêntrico característico da Ciência Moderna, acarreta consequências para a vida das mulheres e da sociedade como um todo. Pensamentos biologizantes naturalizaram a suposta não aptidão das mulheres para o exercício científico. Com isso, sob a rubrica da neutralidade, objetividade e naturalidade, os estereótipos de gênero transformaram-se em elementos fundamentais e estruturantes para o campo das Ciências, dentre elas as Ciências Biológicas.

Temas como as relações de gênero foram recorrentes em muitas aulas observadas, no entanto os professores e as professoras perderam a oportunidade de discutir questões preciosas e deixaram passar despercebidas em meio ao imperativo de cumprir o conteúdo. O que ainda permanece como uma inquietação para nós é que eles não se sentem preparados para abordar tais questões, ou não conseguem “enxergar” que as questões de gênero são questões éticas, tais essenciais à educação, como preconizam os PCN?

Meninos e meninas chegam a escola marcados por uma série de elementos externos que os levam a criar uma imagem de mundo. Ao professor e professora cabe a mediação com o propósito de que eles não reproduzam mais o modelo androcêntrico. Esses modelos de comportamento atuam como organizadores de ação, são transmitidos de geração para geração

por meio de condutas e atitudes que são expressas verbalmente e são compartilhadas por todos (discentes e docentes).

Neste contexto, salientamos que nestas escolas há uma produção de conhecimentos e experiências que se atrela ao modelo hegemônico econômico, político e ideológico subsidiado pela reprodução das relações assimétricas de gênero. Da análise das falas do professor e das professoras, emergiram as categorias, marcadas e construídas pela exclusão e invisibilidade feminina e desigualdade em favor do sexo masculino. Pensando como Ernest Mayr (2008), a igualdade tão desejada, significa igualdade de *status*, igualdade diante da lei e das oportunidades. A igualdade não significa identidade total, é um conceito ético e social, não biológico. Consideramos que a afirmação das diferenças é um dos caminhos para a igualdade.

Esse discurso encontrado nas salas de aula do Ensino Médio não avança na ruptura da ordem estabelecida, pelo contrário, mantém atributos forjados pela cultura masculina. Persistem as concepções de homem como centro do universo, na linguagem e na contribuição à ciência, da incapacidade cognitiva das mulheres para as áreas das Ciências Exatas e Matemáticas e na manutenção de espaços e responsabilidade que inerentes ao sexo feminino. As assimetrias de gênero existentes na sociedade moderna se refletem nas práticas pedagógicas destes professores (as), o que pode contribuir na formação das identidades de meninos e meninas através da perpetuação dos preconceitos, repercutindo tanto na aprendizagem, como na escolha profissional ou na vida pessoal destes jovens.

A frase “está comprovada(o) cientificamente” utilizada normalmente no discurso cotidiano dos alunos e dos professores, bem como da população em geral, legitima o poder da Ciência e acabam por perpetuar a discriminação contra as mulheres.

A escola pode ser um ambiente de reprodução ou uma arena de transformação, mas o mais importante é que toda e qualquer hierarquia baseada em diferenças sexuais sejam superadas. Ações que promovam a discussão com alunos e alunas, com professores e professoras, com a intenção de reduzir as desigualdades entre mulheres e homens e dê amplitude merecida às questões de gênero.

BIOLOGY CLASSROOM: GENDER SPACE

ABSTRACT

This article is part of a study in the field of Biology. It focuses attention on the androcentric bias in this science, taking a look at the educational praxis of male and female teachers in high school. It starts by drawing attention

to the importance of Biology in science and its relation to gender. The article deals with discourse analysis present in these practices, teachers who teach this subject, and how they work on the consolidation, validation, reproduction and learning of gender stereotypes. For three months we observed five biology teachers in five different schools.

Keywords: gender and biology; androcentric bias in biology; teaching practices.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Francisco Leal de. **Determinismo Biológico e Questões de Gênero:** representações e práticas de docentes do Ensino Médio. 2011. Dissertação (Mestrado em Ensino, Filosofia e História das Ciências). Instituto de Física, Universidade Federal da Bahia.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais:** ensino médio (1ª parte). Brasília: MEC/Secretaria da Educação Média e Tecnológica, 1999.

BOURDIEU, Pierre. A dominação masculina. **Educação e Realidade.** Porto Alegre, 20(2), jul/dez. 1995. p. 149-179.

BUTLER, Judith P. **Problemas de gênero:** feminismo e subversão da identidade. Trad. Renato Aguiar, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano:** artes do fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.

COULTHARD, Malcom. **Linguagem e sexo.** São Paulo: Ática, 1991 (Princípios).

ELIOT, Lise. **Cérebro azul ou rosa:** o impacto das diferenças de gênero na educação. Porto Alegre: Penso, 2013.

FAGUNDES, Tereza Cristina Pereira Carvalho. **Mulher e Pedagogia:** um vínculo resignificado. Salvador: Helvécia, 2005.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Hollanda. **Miniaurélio século XXI:** o minidicionário da língua portuguesa. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir:** nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 2004.

GARDNER, Howard. **Inteligências múltiplas:** a teoria na prática. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

HARDING, Sandra. **Ciencia y feminismo.** Madri: Morata, 1996. p. 28-51.

_____. **The Feminist Standpoint Theory Reader.** New York: Routledge, 2004.

HERCULANO-HOUZEL, Suzana. O que elas têm na cabeça. **Época,** agosto, 2006. p. 41.

KELLER, Evelyn Fox. Feminism & Science. In: KELLER, E. F. e LONGINO, Helen (Eds). **Feminism & Science.** Oxford, New York: Oxford University Press, 1996. p. 28-40.

_____. Qual foi o impacto do feminismo na ciência?. In: LOPES, Maria Margareth. **Cadernos Pagu:** ciência, substantivo feminino, plural, n. 27, Campinas, SP, 2006.

KIMURA, Doreen. Diferenças cerebrais. **Scientific American Brasil**, n. 4, 2004. p. 34-39.

LEITÃO, E. V. **A mulher na língua do povo**. Belo Horizonte: Itatiaia, 1988.

LIMA E SOUZA, Ângela Maria F. de. O viés androcêntrico na biologia. In: COSTA, Ana Alice A.; SARDENBERG, Cecília M. B. (Org.). **Feminismo, ciência e tecnologia**. Salvador: REDOR/NEIM-FFCH/UFBA, 2002. p. 77, 84.

LOURO, Guacira L. Gênero, sexualidade e educação: construção e reconstrução. **Educação e Realidade**. N. 20, 1995, p. 101-132.

MAYR, Ernest. **Isto é biologia: a ciência do mundo vivo**. Trad. Cláudio Angelo. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

MORO, Cláudia Cristine. **A questão do gênero no ensino de ciências**. Chapecó: Argos, 2001.

ORLANDI, Eni P. **Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. Petrópolis: Vozes, 1996.

_____. **Análise do discurso: princípios e procedimentos**, São Paulo: Fontes, 2003.

PEACHTER, Carrie. **Meninos e meninas: aprendendo sobre masculinidades e feminilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Trad. Eni Orlandi, et al. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1988.

PINHO, Maria José Souza. **Gênero em biologia no ensino médio: uma análise de livro didático e discurso docente**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Federal da Bahia.

PINHO, Maria José Souza; LIMA E SOUZA, Ângela F. Gênero em coleções de livros didáticos de Biologia. **Feminismos**. v. 2. n. 3, 2014.

SAFFIOTI, Heleieth. Rearticulando gênero e classe social. In: COSTA, Albertina de Oliveira; BRUSCHINI, Cristina (Orgs.). **Uma questão de gênero**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1992. p. 183-215.

SCHIENBINGER, Londa. **O feminismo mudou a ciência?**. Trad. Raul Fiker. São Paulo: EDUSC, 2001.

SCOTT, Joan W. **Gênero: uma categoria útil para análise histórica**. Recife: SOS Corpo, 1991.

SILVA, Tomás Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução as teorias do currículo 2ed**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

Recebido em 23 de agosto de 2016. Aprovado em 11 de novembro de 2016.