



Aulas de Biologia: do sistema reprodutor à sexualidade

Helane Súzia Silva dos Santos
Maria dos Remédios de Brito

Resumo

O trabalho compartilha o relato de experiências referentes à docência em Biologia para mostrar interfaces entre o tradicional e o novo, construídas a partir do conhecimento da Filosofia de Deleuze, que é intercessora para o exercício do pensamento feito por deslocamentos. Neste texto relatamos aulas de Biologia sobre reprodução humana, nas quais o conhecimento científico foi retirado da sua condição hegemônica, impositiva, enquanto produção e reprodução de conhecimento. Foram provocados questionamentos e os alunos participaram através de falas ousadas querendo saber mais sobre as sensações de prazer e menos sobre a função reprodutiva dos órgãos, demonstraram uma preocupação não apenas em aprender a Biologia dos órgãos reprodutivos, mas a expressão de seus movimentos referentes à sexualidade.

Palavras-chave: Deleuze; docência; exercício do pensamento; fluxos de sensações.

Abstract: In this text will be reported a current biology teaching experiences to present interfaces between the classical and the new developed from knowledge on philosophy of Deleuze, that is support to thought practice developed by displacement. Take the concepts of this author from its field and implant them

to the educational field. In this text we reported displacements on biology classes about human reproduction, which ones scientific knowledge was taken from its hegemony position, positive, as production and reproduction of knowledge. Questions were provoked, because the students had participated through daring classes wanting to learn more about pleasure sensation than about reproductive functions of the organs, showed a worry not only on learning the biology of the reproductive organs, but the expression of their movements related to sexuality.

Keywords: Deleuze; teaching; thought practice; flow of sensations.

Introdução

Entendemos que é possível fazer do pensamento uma potência criadora, mas não é fácil movimentá-lo quando ele parece ter sido segmentarizado ao longo da nossa formação. Durante aulas de Biologia na educação básica com o tema reprodução humana, ministrada por uma das autoras deste trabalho, houve um deslocamento em relação ao objetivo inicial (o ensino morfofisiológico das estruturas do sistema reprodutor), pois, os alunos participaram através de falas sobre suas sensações, desterritorializando o tema para além da ciência pura e neutra. A descrição desse relato de experiência marcou a maneira de pontuar aulas para além de um currículo padronizado, negligenciador das produções, dos questionamentos e interesses dos alunos. A aula, com o tema reprodução humana, aos poucos foi tomando outras inferências, convidando a professora-pesquisadora a conduzir outras formas no interior do espaço da sala de aula. O tema foi sendo agenciado por outras conexões, alunos indagando sobre a sexualidade, escrevendo suas

curiosidades em relação ao corpo, narrativas orais sendo apresentadas em sala de aula, movimentando a aula da professora para além da mera reprodução curricular.

A Filosofia da Diferença de Deleuze foi tomada como intercessora para o exercício do pensamento e seus deslocamentos no relato de experiência em questão. É importante considerar que não temos a pretensão de discutir pormenorizadamente a relação entre os conceitos filosóficos e o Ensino de Biologia, mas pensar que é possível problematizar aulas de Biologia para além do sistema cognitivo.

Desenvolvimento: silêncio povoado

Saber bem o conteúdo de Biologia! Esta é a grande aspiração dos alunos e dos docentes. O pensamento dogmático ensurdece para outras possibilidades. A surdez se justifica pela concepção na qual os cursos de Licenciatura em Biologia são pensados e concretizados, ainda numa perspectiva da razão clássica como imagem dogmática do pensamento. Mas, para Deleuze, é o pensar que movimenta a vida, e tal pensar não faz parte de um exercício de naturalização, pois o pensamento não pensa só, ele depende de forças que o violentam, sem isso, as verdades permanecem arbitrárias, abstratas enquanto estiverem influenciadas pela boa vontade, pela reta razão, pela sonolência do “é”. Sendo assim, não bastaria apenas um bom método para ensinar a pensar, um método capaz de engendrar o convencional, pois segundo Deleuze a “verdade não se dá, se trai; não se comunica, se interpreta, não é voluntária, é involuntária” (DELEUZE, 2010, p. 89).

Então, se o pensar não é algo natural, mas é forjado pelas forças do fora que violentam o pensamento, o pensar precisa ser

mobilizado para além da imagem dogmática, ortodoxa e moral, pela qual o pensamento da tradição se serviu por muito tempo. Mas antes de entrar nessa questão, torna-se interessante saber, o que seria o pensamento dogmático que tanto o pensador critica. Como ele tem fortalecimento na Filosofia, na educação e na formação como um todo?

Schöpke (2012), citando Deleuze, considera que podemos reconhecer a imagem dogmática partindo de três teses básicas, das quais destacamos a primeira e a terceira:

- 1- O pensamento se exerce “naturalmente”, como unidade de todas as outras faculdades... Goza de uma natureza reta que tende para a verdade, considerada um universal abstrato...
- 3- Necessitamos de um método que nos leve a pensar verdadeiramente, que nos dirija retamente ao conhecimento pleno da verdade... Somente por meio desse método, experimentaremos a certeza de que independente de momento e lugar, somos capazes de penetrar no domínio do que “vale em todos os tempos e em todos os lugares” (p.25-26).

Com este pensamento observamos os cursos de licenciatura e começamos a exercer a docência. As informações obtidas nas licenciaturas são dogmáticas, e no caso da Licenciatura em Biologia são baseadas na concepção de que os fenômenos biológicos devem ser elucidados através do método científico para se tornarem verdades absolutas. Aprendemos que o método científico é a única forma de se chegar à verdade sobre as leis naturais, assim o método experimental da ciência serve de bom caminho para a verdade e para a reta razão. Para ilustrar tal constatação, reportamo-nos a Gallo (2006, p. 556):

Sabemos que o projeto moderno constituiu-se em torno da construção de um método “universal” para a produção do conhecimento. Em termos filosóficos, essa busca se inicia com Descartes e com a defesa da universalização do método matemático e termina (se é que terminou)... Nesse contexto, assistimos à emergência e à consolidação da lógica disciplinar, implicando num determinado modelo de produção dos saberes e numa certa lógica da pesquisa. Parece-me que um dos pontos centrais de tal lógica disciplinar é a busca, a um só tempo, de uma **objetividade** e de uma **universalidade** do conhecimento, para que o mesmo possa ser reconhecido como válido e verdadeiro. A produção do conhecimento na modernidade foi marcada por esses princípios...

Quanta falta faz a Filosofia nos cursos de licenciatura, na educação básica, na vida! Até quando podemos suportar a surdez? Pois, as inquietações existem e não tarda para percebermos que apenas “Saber bem o conteúdo” não basta. Se em alguns momentos ocorre à pergunta por parte dos nossos pares: Para que serve a Filosofia? O que a Biologia pode retirar de efetivo e produtivo para si com a Filosofia? Dizemos: O exercício do pensar! Fazendo do pensamento o ato de pura criação e não de reprodução. Assim, se a Biologia procura explicar os procedimentos vitais, a Filosofia deseja interpretar a vida, problematizar seus movimentos, criar conceitos capazes de movimentar o corpo para além do mero organismo. A Biologia e a Filosofia poderiam fazer um casamento produtivo para possibilitar vias criadoras... entre elas um inter-agenciamento, “componentes de passagens ou até fuga” (DELEUZE e GUATTARI, 1997, p. 118). Flexibilizar saberes e curiosidades em sala de aula, bem como fissurar uma formação professoral enrijecida pelo pensamento sedentário. Pois, “... não existe método para encontrar os tesouros e muito menos para aprender”, ler esta frase

no artigo “Aprender com Deleuze” de Schérer (2005, p. 1191) nos fez refletir o quanto o pensamento de Deleuze é fecundo, produtivo... Um exercício do pensamento! Possibilita que o indivíduo afetado mobilize o pensamento para outras entradas, outros acontecimentos, desterritorializando lugares, territorializando outros, fomentando intercessores e agenciamentos, para assim quem sabe, possibilitar o exercício da diferença... Diferenciações nos planos educacionais e na docência... deslocamento... Uma partida para além da ditadura do mesmo.

Genes, células, tecidos, órgãos, organismos, espécies, populações, comunidades, ecossistemas... Ordenações, classificações e definições. Os conhecimentos foram gerados na Biologia segundo modelos arborescentes, que se construíram dicotomicamente, considerando uma genealogia das estruturas menos diferenciadas as mais diferenciadas.

Como voltar para a sala de aula e reproduzir os mesmos conteúdos após conhecer a Filosofia de Deleuze? Havia incredulidade! Dúvidas em relação à Ciência, ao método científico, a forma como o conteúdo de Biologia tinha sido construído, com sua segmentaridade, sua hierarquia disciplinar e estrutural... Pensamento dogmático... Uma abordagem simplista e ingênua da ciência frequente as salas de aula em que se tenta ensinar Biologia, na prática docente se omite um complexo de aspectos que estão implícitos na atividade científica.

A literatura deleuziana pode ser intercessora para que possamos nos sentir afetados a ponto de ficarmos incomodados com a maneira como as aulas de Biologia são conduzidas na educação básica. O espaço escolar já não pode ser um local refletor de ordenamentos, normatizações e reproduções lineares, fechadas o tempo todo... Surgiram aberturas para novas visibilidades!

Assim, começamos a imaginar que era possível pensar as escolas como locais de produção e viver nestes espaços experiências com uma nova configuração de conhecimento, imprimindo-lhe conteúdos inéditos, resultante de uma não ênfase à reprodução. Alunos e professores podem criar modos produtivos, em uma sala de aula, com os conteúdos da Ciência, mas nos deparamos com o que afirma Gallo: “é necessário que o pensamento esteja sempre de acordo com as coisas, com a realidade; o pensamento não pode, jamais, virtualizar, criar... Em nome da ordem, a opinião quer proteger-nos do caos, fugindo dele, tendo a ilusão de que o domina, de que o vence” (2003, p. 60).

Nenhum aprendizado pode ser limitado a uma aula, a uma suposta boa aula; ele ultrapassa todas as medidas, percorre campos e mapas desconhecidos e instaura múltiplas possibilidades. Então ouvimos nitidamente: *Existem outras formas de aprender e ensinar! Experimente-as!*

Experiências docentes... desvios

Um atravessamento de fluxos, vozes, corpos... Eram outras aulas de Biologia entre tantas outras? Poderiam ter sido se não tivéssemos decidido experimentar tipos diferentes de aulas, pelo menos para nós. Uma cartografia, que para Romagnoli (2009) é um método de pesquisa fundamentado nas ideias de Gilles Deleuze e Félix Guattari, e que vem sendo utilizado em pesquisas de campo para o estudo da subjetividade. Esta autora entende que a cartografia pode ser compreendida como método, como outra possibilidade de conhecer, não como sinônimo de disciplina intelectual, de defesa da racionalidade ou de rigor sistemático para se dizer o que é ou não ciência, como propaga o paradigma moderno.

Assim, não parte de um modelo pré-estabelecido, mas indaga o objeto de estudo a partir de uma fundamentação própria, afirmando a diferença.

Como pensar em educação sem efetivamente pensar nos alunos, em suas vivências e os agenciamentos a partir disso? Seria possível fazer com que eles fossem afetados pelo conteúdo proposto no currículo? Que eles encontrassem seus intercessores? Como a docência é exercida? Parece que tudo se resume basicamente a “saber bem o conteúdo”. O que sabemos? Apenas reproduzir bem aquele conhecimento gerado a partir de concepções que estavam sendo desconstruídas. Naquelas aulas, que aconteceram no ensino médio, foi tratado o tema Reprodução Humana¹. Provavelmente a professora mostraria imagens, as estruturas dos sistemas reprodutores, masculino e feminino, seriam listadas ordenadamente e para cada uma delas teria um pequeno texto com informações referentes às suas características morfológicas e suas funções. Talvez ocorressem algumas perguntas, que seriam respondidas pela professora num tom formal, ou até comentários vulgarizados, os quais seriam ignorados, como era habitual.

Mas a professora estava tão afetada, que não poderia deixar de ignorar a orientação encontrada nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (BRASIL, 1998, p. 20): “A decisão sobre o que e como ensinar em Biologia, no Ensino Médio, não deve se estabelecer por manutenção tradicional ou por inovação arbitrária...” Tais documentos legitimam a concepção dogmática e petrificada do conhecimento, portanto suas sugestões são entraves para movimentar o pensamento liberando a sua potência criadora.

1 Aulas ministradas pela primeira autora do artigo.

Um slide com uma imagem detalhada de uma vulva. Olhares tão singulares sobre ele! O que captar antes de falar qualquer coisa? A professora não iria mais começar a aula falando ordenadamente da forma e da função de cada estrutura como já era hábito, era necessário sentir aqueles olhares, seus pontos notáveis, que não eram deles, mas dela... transitar entre eles e ser mais um olhar singular apreciando a imagem, pois apesar de já conhecê-la, ao olhá-la movimentava novas sensações.

Risos, receio, medo, vergonha, pudor, euforia, indiferença, rejeição... uma multiplicidade de sensações! A professora respirou fundo! Por que não? Abandonou o formalismo, o sentimento de hierarquia intelectual que o *status* de docência pode proporcionar, pois quando somos efetivamente afetados por novas concepções não as separamos do nosso cotidiano escolar. Então, ela começou a falar de suas sensações enquanto visualizava a imagem, as definições e classificações ficaram diluídas naquela fala.

Falou que aquela imagem gerava diferentes sensações em cada um, e nela naquele momento provocava um confronto de percepções que gostaria de dividir com eles a partir de diálogos que deveriam estabelecer naquela aula. Reações de espanto! Mas, sobretudo aquele silêncio que ficou provavelmente era povoado.

Inicialmente, ninguém se atreveu a falar... Então, a professora começou dizendo que antes de estudar Biologia a ensinaram que era melhor não falar sobre aquela parte do corpo, ainda na infância e adolescência, mesmo assim ela não a ignorava porque lhe proporcionava sensações e elas faziam parte do seu corpo. Existiam prazeres ligados e interligados à vulva. Mais espanto, talvez vergonha... alguns olhavam incrédulos, talvez não pelo o que estava sendo dito, mas porque estava sendo dito durante uma aula. Prosseguiu! Um pouco de morfologia e fisiologia do clitóris e da

vagina para justificar o que havia falado antes, depois perguntou: como vocês estão se relacionando agora com estas informações?

Alguns falaram, houve uma euforia, parecia que eles estavam esperando aquela oportunidade para expressarem seus gritos! Talvez mesmo os que não falaram gritaram em silêncio. Foram falas ousadas por que todas elas carregavam consigo não uma preocupação em aprender a Biologia daqueles órgãos apenas, mas a expressão de suas sensações. Eles queriam saber mais sobre as sensações prazer, sobre o orgasmo... E menos sobre a função reprodutiva dos órgãos. Havia a sensação de que naquela aula nada era representativo e sim vivido, experimentado... Não se estava ignorando ou desprezando o conhecimento científico, mas ele precisava ser retirado da sua condição hegemônica, impositiva, enquanto produção e reprodução de conhecimento. A Ciência tem vida e é gerada pela a vida. Foram provocados questionamentos, alunos perguntando curiosidades de seus corpos e de sua sexualidade... Talvez por esse caminho o pensamento pudesse começar a se movimentar. Assim, reportamo-nos a Shérér (2005, p. 1185):

O impulso inicial e permanente do pensamento de Deleuze consiste em liberar todo pensamento daquilo que o entrava e o deforma. Impulso de liberação, de desembaraçamento, igualmente válido naquilo que chamamos de prática cotidiana... desembaraçar-se das divisões e regras artificiais, das representações, das ideias feitas, de tudo que desvia e bloqueia os processos postos em movimento.

Mais um deslocamento inesperado aconteceu, um aluno solicitou que fosse falado sobre o ânus. Pelos movimentos que já haviam sido feitos anteriormente, este não ecoou como surpresa. Talvez ele não tenha se sentido contemplado com as falas

anteriores, que até então eram delineadas pela heteronormatividade escolar. Os outros alunos riram, um deles ironizou dizendo que a aula não era sobre sistema digestório, mas o aluno retrucou argumentando que tal estrutura estava na figura mostrada. Neste episódio, fica evidente que a escola legitima a naturalização do desejo em direção ao sexo oposto, são os comportamentos esperados para o masculino e o feminino, assim tenta consolidar a heteronormatividade, que nesta concepção é biológica e dada pelo corpo.

Mas, ao lembrar deste órgão, o ânus, a professora, antes de responder a pergunta do aluno, entrou num transe efêmero e recordou cenas que vivenciou em uma das aulas de Morfofisiologia durante a sua graduação. O professor que ministrou esta disciplina, que também era médico legista, fez uma longa fala sobre a função deste órgão. Num tom humorístico começou dizendo que era um órgão de saída e não de entrada, que sua forma, sua histologia e sua fisiologia não eram apropriadas para receber um pênis. Com imponência, amparado pela ciência régia e por sua condição profissional, disse que as pessoas ao praticarem tal ato adquiriam cicatrizes irreversíveis e facilmente identificáveis pela perícia médica. Quanto terror! As pessoas que praticam sexo anal ficam marcadas para sempre! Um motivo para não se aventurar a tal experiência, pois lhe custaria marcas corporais perenes que denunciariam uma prática libidinoso não convencional. A fala do professor destacava toda uma regra para o uso do corpo e dos prazeres, imprimindo como ele deveria ser exercitado. Com toda sua posição de um professor e médico elaborava um discurso efetivamente conservador e castrador dos desejos.

Só então ela percebeu, o quanto ficou emoldurada por aquelas palavras, que a fizeram quase petrificar uma ideia sobre o uso

do corpo e seus prazeres, repetida por muito tempo, fez a reprodução daquele mesmo discurso em outras tantas aulas. Não se dava conta que era mais uma professora na escola que reproduzia um padrão de uma orientação para o corpo do outro. Chegou o momento de fazer ruptura!

Aquela pergunta ousada enunciava a questão da homossexualidade masculina, era um momento propício para ponderar outros argumentos, outras reflexões. Então, a professora interveio! Disse que naquela aula deveriam falar sobre sensações, as quais poderiam estar vinculadas aos sistemas que formam o organismo e que estão conectados. Naquele momento rompeu com o conhecimento fragmentado, compartimentalizado... a ideia de que cada sistema tem suas funções delimitadas foi questionada. No calor do acontecimento, a professora percorreu com fluidez as fissuras que se abriam. O ânus também pode ser uma zona de prazer, mas por que a escola rejeita essas questões? O que dizer? Como conectar as indagações? Como fazê-los perceber que são singulares? Que não existem padrões e métodos para o exercício da sexualidade? Que não podemos construir molduras a partir dos discursos morfofisiológico das estruturas reprodutoras?

A professora evidenciou que só as falas estimuladas pela imagem não deram conta daquele momento, então sentiu a necessidade de solicitar que eles também se manifestassem através da escrita. Envolvida pelo acontecimento, solicitou: *Vamos elaborar um texto para expressar o que pensamos sobre sexualidade?* Alguns escreveram no mesmo dia, outros entregaram depois... Curiosidades, perguntas... mobilidades do pensamento...O que a escola tem a dizer? O que os professores podem pensar?

Considerações Finais

Uma aula é mesmo um acontecimento, onde não há como saber se o aluno aprende. Não temos de nenhum modo tal controle, conforme afirma Deleuze e Parnet (2004). Podemos possibilitar que os alunos encontrem seus pontos singulares, assim como eles foram capazes, com tal movimento/aula, de oferecerem a possibilidade para a professora tocar os seus próprios pontos singulares. Uma dupla captação e não captura... relações exteriores... “as coisas só começam a viver no meio” (DELEUZE, 2006, p. 73). A exterioridade das relações não é um princípio, ao contrário, maneja um protesto contra qualquer princípio, de fato, é o processo da vida que se mostra (DELEUZE, 2006), tal como neste encontro singular.

Este breve relato ilustra devires que se repetiram em outras turmas, em outras aulas... Luiz Orlandi no vídeo “Pensadores e a Educação, Gilles Deleuze” numa conversa com Sílvio Gallo, evidencia os motivos que operam na relação de aprendizado, entendendo esta relação como uma experiência efetivamente coletiva e que pode até nos autorizar a pensar numa teoria de ensino em Deleuze. Um destes motivos seria a ideia de que o professor deve exercer sua docência em torno daquilo que ele busca, daquilo que o afeta efetivamente, não simplesmente ater-se ao que ele já sabe, pois isso originaria uma espécie de controle dele próprio por um modelo, que ao longo do tempo o envelhece não só de maneira cronológica, mas em suas ideias, nas suas experiências com o mundo e com a vida.

Buscamos a fala de Luiz Orlandi para dizer que não podemos fugir do envelhecimento biológico, mas podemos transgredir em nossas práticas docentes quando somos envolvidos pelo que verdadeiramente nos afeta, evitando assim o outro tipo de envelhecimento ao qual ele se refere. Foi isso que buscamos ao nos lançarmos nestas novas experiências.

Referências

- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio**. Ministério da Educação. Brasília, 1998.
- DELEUZE, G. **Diferença e repetição**. Rio de Janeiro: Graal, 2006.
- DELEUZE, G. **Proust e os Signos**. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.
- DELEUZE, G; PARNET, C. **Diálogos**. Lisboa: Relógio d'água, 2004.
- DELEUZE, G; GUATTARI, F. **Mil Platôs**. São Paulo: Ed 34, 1997.
- GALLO, S. **Deleuze e Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- GALLO, S. Modernidade/pós-modernidade: tensões e repercussões na produção de conhecimento em educação. **Educação e Pesquisa**, v.32, n.3, p. 551-565, 2006.
- PENSADORES E A EDUCAÇÃO - Gilles Deleuze. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=OvpbH-Dka8A>. Acesso em: 10 abr. 2014.
- ROMAGNOLI, R. C. A cartografia e a relação pesquisa e vida. **Psicologia & Sociedade**, v. 21, n. 2, p. 166-173, 2009.
- SCHÉRER, R. Aprender com Deleuze. **Educação e Sociedade**, v. 26, n. 93, p. 1183-1194, 2005.
- SCHÖPKE, R. **Por uma filosofia da diferença**: Gilles Deleuze, o pensador nômade. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

Helene Súzia Silva dos Santos é graduada em Licenciatura em Biologia, mestre em Biologia Ambiental e doutora em Educação em Ciências, pela Universidade Federal do Pará. É professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA) e da Secretaria de Estado de Educação do Pará (SEDUC).
E-mail: helanesantos@yahoo.com.br

Maria dos Remédios de Brito é graduada em Pedagogia e em Filosofia pela UFPA; mestre e doutora em Filosofia da Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba, São Paulo; pós-doutorado em Filosofia da Educação pela Unicamp. É professora da UFPA, onde atua na graduação e na pós-graduação no Instituto de Educação Matemática e Científica. Professora colaboradora no Programa de Pós-graduação em Artes da UFPA. Participa da Sociedade Brasileira de Filosofia da Educação (SOFIE). E-mail: mrdbrito@hotmail.com