

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

ANDRÉA DO CARMO BRUEL DE OLIVEIRA

**SACUDIR AS EVIDÊNCIAS DA RELAÇÃO DE CORPO SEXO GÊNERO
SEXUALIDADE E CORPO NA ESCOLA: PARRESIANDO COM PROFESSORAS
DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

**PONTA GROSSA
2025**

ANDRÉA DO CARMO BRUEL DE OLIVEIRA

**SACUDIR AS EVIDÊNCIAS DA RELAÇÃO DE CORPO SEXO GÊNERO
SEXUALIDADE E CORPO NA ESCOLA: PARRESIANDO COM PROFESSORAS
DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Estadual de Ponta Grossa (PPGE-UEPG), na linha de pesquisa Ensino e Aprendizagem, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a Bettina Heerdt.

**PONTA GROSSA
2025**

O48 Oliveira, Andréa do Carmo Bruel de
Sacudir as evidências da relação de corpo sexo gênero sexualidade na escola: parresiano com professoras da educação básica / Andréa do Carmo Bruel de Oliveira. Ponta Grossa, 2025.
140 f.

Tese (Doutorado em Educação - Área de Concentração: Educação),
Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Orientador: Prof. Dr. Bettina Heerdt.

1. Corpo - gênero. 2. Sexo - sexualidade. 3. Ensino - Ciências - Biologia. 4. Discursos - professoras. 5. Hypomnemata parresias. I. Heerdt, Bettina. II. Universidade Estadual de Ponta Grossa. Educação. III.T.

CDD: 370.7



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
Av. General Carlos Cavalcanti, 4748 - Bairro Uvaranas - CEP 84030-900 - Ponta Grossa - PR - <https://uepg.br>

TERMO

ANDRÉA DO CARMO BRUEL DE OLIVEIRA

"SACUDIR AS EVIDÊNCIAS DA RELAÇÃO DE CORPO SEXO GÊNERO SEXUALIDADE NA ESCOLA: PARRESIANDO COM PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA"

Ponta Grossa, 13 de março de 2025

Tese apresentada para obtenção do grau de Doutora no Curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Profª Drª Bettina Heerdt - UEPG - (Presidente)

Profª Drª Marcela Teixeira Godoy - UEPG

Profª Drª Marilucia Antônia de Resende Peroza - UEPG

Profª Drª Leticia Carolina Nascimento - UFPI

Prof Dr. Rodrigo Diego de Souza - UFSC



Documento assinado eletronicamente por **Bettina Heerdt, Professor(a)**, em 14/03/2025, às 07:29, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



Documento assinado eletronicamente por **Marilucia Antonia de Resende Peroza, Professor(a)**, em 14/03/2025, às 09:45, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



Documento assinado eletronicamente por **Marcela Teixeira Godoy, Professor(a)**, em 14/03/2025, às 11:07, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



Documento assinado eletronicamente por **Rodrigo Diego de Souza, Usuário Externo**, em 14/03/2025, às 12:13, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



Documento assinado eletronicamente por **Leticia Carolina Pereira do Nascimento, Usuário Externo**, em 09/04/2025, às 09:16, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



A autenticidade do documento pode ser conferida no site <https://sei.uepg.br/autenticidade> informando o código verificador **2418945** e o código CRC **1C348331**.

Essa história é dedicada a todas as crianças e em especial ao meu neto Heitor.

As crianças sempre foram o meu encanto e a chegada do Heitor no ano de 2024, só veio consolidar o meu sonho de lutar por um mundo melhor para as crianças.

Desejo e busco nessa escrita pensar para uma educação para todos os corpos sexos gêneros sexualidades.

Que você (Heitor) junto com todas as outras crianças, possam viver num mundo onde sejam respeitadas, amadas e acolhidas nas suas diferenças. Te amo, nosso menino do sorriso largo.

AGRADECIMENTOS

Universo, agradeço por muitas vezes conspirar contra e a favor da minha caminhada, me tornando mais forte a cada dia, conspirações que me levaram a gratidão eterna a Deus que habita em todos os cantos desse mundo. Gratidão eterna a **Deus e a Nossa Senhora** em todas as suas formas e divindades.

Agradeço de maneira especial as professoras e professores que fizeram parte da minha pesquisa, que sem elas e eles não teria chegado onde cheguei. Meus sinceros agradecimentos **FLORA, MARIANE, LINN DA QUEBRADA E ANDERSON.**

A **Bettina** que desde o ingresso no mestrado tem acreditado que eu poderia chegar onde cheguei. Com outro olhar me descaminhou por toda essa jornada, para lutar por uma educação que busque ver as singularidades, minha eterna gratidão.

Todo meu amor a banca que aceitou desde a qualificação a fazer a leitura, trazer suas contribuições e olhares, e hoje finalizam lendo mais uma vez as narrativas, trazendo outros olhares para a história. Meu muito obrigada **Professora Leticia, Marilúcia, Marcela e professor Rodrigo.**

Agradeço em especial pelas mulheres fortes que sempre estiveram comigo, **Tainá** minha primogênita, por ser essa mulher de fibra e me inspirar sempre. **Gabi** minha eterna caçula, que me fez ver com outros olhos as questões de corpo sexo gênero sexualidade. **Bruna** minha amiga de longa caminhada, desde o mestrado estamos sempre a nos dar as mãos, a nos apoiar a acreditar que chegaríamos ao final do doutorado, mesmo quando muitas quedas foram inevitáveis.

Aninha, mulher incrível que também me abraçou desde que cheguei no grupo de pesquisa e até hoje com sua delicadeza continua a me abraçar de um jeito todo carinhoso que só ela sabe fazer.

A **minha mãe** que me deu a oportunidade de vir a esse mundo e com o seu jeito sempre me diz: “Você gosta de estudar”.A minha irmã **Ana Luiza**, guerreira em todos os sentidos e assim como eu luta por uma educação melhor, e sempre pensa nas crianças em suas singularidades.

Agradeço ao meu marido **Roberto** que sempre me apoiou e acreditou que chegaria ao final dessa caminhada.

Ao **Paulo** meu genro, uma pessoa otimista e positiva, vendo o melhor dessa minha caminhada no doutorado.

A **todas as amigas** do grupo de pesquisa **CORPODE** pelas eternas discussões

e aprendizados, meus sinceros agradecimentos.

As **professoras e professores do PPGE** – Uepg, pelos encaminhamentos no transcorrer das disciplinas nos primeiros anos do doutorado, em especial ao professor **Jefferson Mainardes** que sempre acreditou na minha pesquisa.

A **Capes** que na metade da minha caminhada foi o aporte financeira para que pudesse continuar a fazer a pesquisa.

A **todas as pessoas**, não listarei todas, pois são muitas, que estiveram sempre transmitindo vibrações positivas para que tudo desse certo no transcorrer do doutorado, o meu agradecimento sempre.

Se escrevo, é para inventar um outro mundo, um segundo mundo que equilibra o mundo visível, digamos, o mundo da experiência, e, nessa perspectiva, os problemas de expressão e de realismo talvez me pareçam agora não secundários, mas certamente acessórios. [...] E a coisa primordial para mim e possível que para outros seja completamente diferente é colocar, de qualquer forma, a qualquer preço, um mundo válido ao lado do mundo da experiência, talvez não forçosamente para equilibra-lo como disse de início, mas apenas para compara-lo ao primeiro. [...] Se, como continuo acreditando, um romance não somente pode, mas deve, se "verificar e várias cenas, em vários níveis realistas individual, social, geográfico. Histórico essa não é certamente a condição suficiente, e provavelmente uma condição necessária [...], por esse fato todos os problemas iniciais se acham deslocados. (Foucault, 2009, p 139). Costurando com Foucault, nesse momento quanto ao "escrever para inventar um outro mundo", pois o costurar será uma frequência nessa escrita da tese, não só o costurar ideias, conceitos, reflexões, narrativas, experiências, mas também costurar pequenos pedaços de tecidos, os Patchwork - como estes pedaços de tecidos que emolduram a escrita inicial- que pode nos levar a expressar a beleza ao invés da praticidade, e que em muitos momentos estarão presentes para trazer outras histórias e reflexões. Ao costurar muitas histórias acreditamos, e porque não, assim como Foucault, que através dessas histórias, outras histórias possíveis possam emergir para (res)significar discursos de gênero sexo sexualidade corpo na escola.

RESUMO

OLIVEIRA, Andréa do Carmo Bruel de. **Sacudir as evidências da relação de Corpo Sexo Gênero Sexualidade e Corpo na Escola:** parresiano com professoras da Educação Básica. Ponta Grossa 2025. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2025.

Nesta história/tese, (des)alinhamos e (des)costuramos retalhos de ideias, entrelaçando uma multiplicidade de narrativas que atravessam as relações de corpo sexo gênero sexualidade. Os discursos emergem das falas francas de Linn da Quebrada, Flora, Mariane e Anderson, professoras de ciências e biologia. As questões que mobilizaram esta investigação foram: Como os discursos de corpo gênero sexo sexualidade de professoras de ciências e biologia tornam-se verdades? Como podem ser (res)significados outros discursos de corpo gênero sexo e sexualidade. As inquietações suscitadas por esses questionamentos configuraram o objetivo geral da pesquisa: sacudir as evidências nos discursos das professoras de ciências e biologia, da relação de corpo sexo gênero sexualidade. A abordagem teórico-metodológica é pós-crítica, permitindo uma bricolagem metodológica que se abre para a multiplicidade e a contingência dos saberes. O corpus de análise foi construído a partir das parresias— o dizer a verdade, o falar francamente não importa para quem —, segundo a concepção foucaultiana, e da produção dos hypomnematas, registros em que as quatro professoras narram a si mesmas, suas práticas e vivências escolares relacionadas a corpo sexo gênero sexualidade. A análise dos discursos foi articulada sob a perspectiva foucaultiana e butleriana, utilizando as categorias de corpo sexo gênero sexualidade como ferramentas epistemológicas, para tensionar verdades que se pretendem universais e elucidar as fissuras, que emergem para pensar essas categorias. Os achados discursivos nos parresianos e hypomnematas são: as narrativas de si das professoras evidenciam a tensão entre normas e rompimentos que realizam para afirmar-se enquanto sujeitas; o corpo sexualidade no ambiente escolar; os corpos estranhos no espaço escolar; os conhecimentos que circulam nas aulas de ciências e biologia de corpos binários, trans, biológicos; o corpo sexo gênero sexualidade na escola; a vigilância ao corpo das professoras; e a ação e formação de professoras. Ao confrontar e (res)significar as histórias com as professoras, de preconceito; de discursos de corpo sexo gênero sexualidade na escola; de materiais didáticos; e das práticas pedagógicas das professoras; apontam para a necessidade de uma educação sexual inclusiva, crítica e integrada, que promova o reconhecimento e a valorização das diversas experiências de corpo sexo gênero sexualidade. O discurso não é apenas reflexo da realidade, mas um elemento ativo em sua construção, destacamos como esses discursos são atravessados por relações de poder/saber e regimes de verdade que ora questionam, ora reforçam o *status quo*.

Palavras chaves: Corpo Gênero Sexo Sexualidade. Ensino de Ciências e Biologia. Discursos das Professoras. Hypomnemata. Parresias

ABSTRACT

OLIVEIRA, Andréa do Carmo Bruel de. Shake **The evidence of sex sex sex relationship sexuality and body in school**: parresiendo with teachers of Basic Education. Ponta Grossa 2025. Thesis (PhD in Education) State University of Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2025.

In this story/thesis, we (un)stitch and (un)sew patches of ideas, intertwining a multiplicity of narratives that traverse the relations of body, sex, gender, and sexuality. The discourses emerge from the candid speech of Linn da Quebrada, Flora, Mariane, and Anderson, science and biology teachers. The questions that mobilized this investigation were: How do the discourses on body, gender, sex, and sexuality of science and biology teachers become truths? How can other discourses on body, gender, sex, and sexuality be (re)signified? These concerns shaped the central objective of the research: to unsettle the evidences within the discourses of science and biology teachers regarding the relationship between body, sex, gender, and sexuality. The theoretical-methodological approach is post-critical, allowing for a methodological bricolage that embraces the multiplicity and contingency of knowledge. The corpus of analysis was built based on *parrhesia*—the act of speaking truthfully and frankly, regardless of the audience—according to the Foucauldian conception, and the production of *hypomnemata*, records in which the four teachers narrate themselves, their practices, and school experiences related to body, sex, gender, and sexuality. The discourse analysis was articulated through a Foucauldian and Butlerian perspective, using the categories of body, sex, gender, and sexuality as epistemological tools to challenge so-called universal truths and elucidate the fissures that emerge in the process of thinking through these categories. The discursive findings in the *parrhesiastic* and *hypomnematic* narratives highlight: the self-narratives of the teachers reveal the tension between norms and the disruptions they enact to affirm themselves as subjects; the body and sexuality within the school environment; the presence of “strange” bodies in school spaces; the knowledge circulating in science and biology classes about binary, trans, and biological bodies; the interplay of body, sex, gender, and sexuality in schools; the surveillance of teachers’ bodies; the dynamics of teaching practice and teacher training. By confronting and (re)signifying their stories alongside the teachers—stories of prejudice, of discourses on body, sex, gender, and sexuality in schools, of teaching materials, and of pedagogical practices—the research pointed to the need for an inclusive, critical, and integrated sexual education that promotes the recognition and appreciation of diverse experiences of body, sex, gender, and sexuality. Discourse is not merely a reflection of reality but an active element in its construction. We emphasize how these discourses are traversed by power/knowledge relations and regimes of truth that at times challenge, and at other times reinforce, the status quo.

Keywords: Body, Gender, Sex, Sexuality. Science and Biology Education. Teachers' Discourses. *Hypomnemata*. *Parrhesia*.

LISTA DE SIGLAS

COR(PO)DE:	Comunidade Resistente de Pesquisas Outras Desobedientes em Educação e Ensino, Gênero, Sexualidade e Relações Étnico-Raciais
ESI:	Educação sexual integral
ISTs:	Infecções sexualmente transmissíveis
PPGE:	Programa de Pós Graduação em Educação
PBL:	Metodologia Baseada em Problemas
SEED - PR	Secretaria Estadual de Educação do Paraná
UEPG:	Universidade Estadual de Ponta Grossa
UFLA:	Universidade Federal de Lavras
UNIFAEL:	Centro Universitário Fael
UNP:	Universidade Potiguar

SUMÁRIO

A MATERIALIDADE DAS PESQUISADORAS TEM HISTÓRIA	13
TUDO TEM UM COMEÇO? - DE ONDE INICIAMOS ESSA HISTÓRIA.....	22
1 COMO PENSAMOS DE OUTROS MODOS OS (DES)CAMINHOS TEORICOS E METOLÓGICOS.....	29
1.1 Prática do Dizer a Verdade: Parresia e Hypomnemata.....	30
1.2 O Primeiro Parresiando: Outros Espaços	32
1.3 O Segundo Parresiando: Masculino Ou Feminino? Gênero ou Sexo? - Duelando Os (Des) Caminhos.....	34
1.4 O Terceiro Parresiando: Adivinhe Quem Vem Para Ser Jantado? Corpo Sexualidade	35
1.5 O Quarto Parresiando: Os Olhos Que Olham No Espelho	37
1.6 Costurando Retalhos: Análise Do Discurso	39
2 NARRAR A SI DAS PROFESSORAS ATRAVESSADAS PELO ESPELHO ...	44
2.1 Flora: Narrativa de Si	45
2.2 Linn da Quebrada: Narrativa de Si.....	48
2.3 Mariane: Narrativa de Si	52
2.4 Anderson: Narrativa de Si.....	54
2.5 A Narrativa de Si das Professoras.....	56
3 ALINHAVOS, (DES)ALINHAVOS, COSTURAS: DISCURSOS DE CORPO SEXO GÊNERO SEXUALIDADE NAS PARRESIAS E NOS HYPOMNEMATAS.....	60
3.1 Discursos de Corpo Sexualidade na Escola	61
3.2 Discursos Sobre Corpos Estranhos na Escola	65
3.2.1 Discursos que circulam nas aulas de ciências e biologia: corpos binários, trans, biológicos	70
3.3 Discursos das Professoras Sobre Corpo Sexo Gênero Sexualidade.....	77
3.4 Acontecimento na Escola Vigilância ao Corpo das professoras.....	81
3.5 Discursos Outros – A Ação e Formação de Professoras.....	85

4 (RES)SIGNIFICANDO DISCURSOS EM RELAÇÃO AO CORPO SEXO GÊNERO SEXUALIDADE.....	91
4.1 Preconceito ao Corpo Sexo Gênero Sexualidade.....	92
4.2 Os Discursos de Corpo Sexo Gênero Sexualidade na Escola.....	97
4.3 Corpo Sexo Gênero Sexualidade – nos Materiais Didáticos.....	101
4.4 Os Ditos de Corpo Sexo Gênero Sexualidade nas Práticas Pedagógicas das Professoras.....	104
CHEGAMOS AO FIM? OU QUE AINDA TEMOS (DES)CAMINHOS A SEGUIR?.....	110
REFERÊNCIAS.....	115
APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	122
APÊNDICE B – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP.....	124
APÊNDICE C - 1º PARRESIANDO: FALANDO FRANCAMENTE, DIZENDO A VERDADE.....	125
APÊNDICE D - 2º PARRESIANDO FALANDO FRANCAMENTE, DIZENDO A VERDADE.....	129
APÊNDICE E - 3º PARRESIANDO FALANDO FRANCAMENTE, DIZENDO A VERDADE.....	134
APÊNDICE F - 4º PARRESIANDO FALANDO FRANCAMENTE, DIZENDO A VERDADE.....	137

A MATERIALIDADE DA PESQUISADORA TEM HISTÓRIA

Imagem 1- Costuras com Foucault e Beel Hooks



Fonte: Elaborada pela autora (2025)

Início minha trajetória assumindo minha materialização terrena, fora do útero materno, corporificada como mulher, situacionalizada na cidade da Lapa-PR, cidade interiorana, em 1968, ano que viria a ser caracterizado no futuro próximo como um ano marcante na história do século XX, tanto no cenário nacional quanto internacional. Esse ano assinalou de forma indelével o início de um período de acontecimentos notórios, nos campos político, social e cultural, os quais ainda hoje reverberam no imaginário

social; multidões se lançaram às ruas de várias cidades do mundo na luta pelos seus direitos políticos e sociais, manifestando-se contra o *status quo* que as subjugava oprimia, cerceando a plenitude de seu viver. Se me pedissem para definir tão lendário ano em duas palavras, faria uso dos vocábulos conscientização e contestação de forma a tentar exprimir o sentido e o sentimento presente naquele momento histórico. O primeiro no sentido da tomada de consciência da natureza humana e tudo que lhe é peculiar, como poderia ressaltar a diferença, sendo está uma característica e um direito, sim temos o direito de sermos diferentes, direito esse que deve ser assegurado por mais equidade. O segundo termo entendido, na sequência do anterior, como o direito de não aceitar como válida uma condição que não atenda aos direitos próprios de uma existência plena, justa e digna.

Acredito ser importante fazer esta observação, pois o tenho 1968 como meu signo, ele muito me representa, e não poderia deixar de destacar que historicamente foi um grande marco para muitas e muitos intelectuais, pensadores e pensadoras, mas em especial evidencio que para Michel Foucault¹ o ano de 1968, exerceu acerca do seu pensamento, um impacto profundo, ao ponto de suscitar uma “ruptura”, uma “descontinuidade” no caminho das suas pesquisas, houve uma espécie de cisão na sua produção, arqueológico (1961-69) e genealógico (1969-79), tendo início uma mudança de diretrizes em suas pesquisas, uma espécie de ruptura metodológica realizada no âmago das suas obras. Foucault começa a partir de 1968 a abordar as questões do poder de forma diferente, passa a compreender suas estratégias, suas implicações e as ligações de forças que estão em jogo quando se constituem as relações de poder².

Antes de iniciar o relato de minha trajetória durante a Graduação e cursos posteriores, acredito ser importante ressaltar a minha formação no Ensino Médio, pois nesse período estão presentes elementos dos quais não tinha consciência naquele momento, mas no transcorrer de meus estudos referentes a gênero sexo³, pude identificar a presença dessa temática em minha vida, e a minha total inserção dentro de

¹ Foucault foi uma das bases ético-ontopistemológica, autor do qual nos apropriamos por mais de uma vez da sua caixa de ferramentas.

² Ferramenta foucaultiana que mais à frente nas minhas narrativas, me aproprio na tentativa de enunciar e compreender nos discursos, as relações de poder em que se inscrevem.

³ Por adotar os estudos da Anne Fausto Sterling é que gênero sexo será apresentado no transcorrer da escrita sem o uso do e, / ou hífen de modo que não se caracterizem como oposição ou dualismo, e também pelo fato de corroborar que estão entrelaçados, não podendo ser considerados como polos em divergência- irreconciliáveis.

um contexto de relações de gênero sexo.

Em decorrência à conjuntura da época, ano de 1983⁴, fui conduzida a cursar o Magistério, no Colégio Estadual General Carneiro Ensino de 1º e 2º Grau, Lapa-PR, não motivada pelo desejo de ser professora, mas sim pelas condições que me foram impostas, teria que ser um curso que se desse no período vespertino; e segundo meu progenitor, a profissão de professora era algo adequado e próprio à condição da mulher, pois nessa exerceria o seu papel natural de educadora, além da disponibilidade de tempo proporcionada pela atividade, fator esse considerado pelo mesmo, “como útil para o desempenho das atividades domésticas, próprias de uma dona de casa”. Ainda em sua visão de mundo, concebia que para mulher o alcance desse nível educacional já era algo que bastava. A visão⁵ de mundo nesse caso pode ser “uma questão do poder de ver - e talvez da violência implícita em nossas práticas de visualização” (Haraway, 1995, p.25), nesse caso meu progenitor se encontrava como responsável e com o poder de determinar o movimento que me era imposto, a partir de discursos machistas, sexistas e patriarcais da sociedade do século XX, quanto ao papel da mulher, e o ser mulher.

Concluído o curso de magistério prestei vestibular para Pedagogia, sendo aprovada, comecei o curso, mas em decorrência a dadas circunstâncias em minha vida não pude dar continuidade ao mesmo. Neste período atuava no ensino fundamental da cidade da Lapa-PR, como professora concursada da Prefeitura. Esse foi outro momento de grande ruptura na minha vida, em decorrência do meu casamento, o qual motivou que realizasse diversas mudanças de cidade, e o nascimento de minhas filhas, fiquei um período afastada das atividades profissionais. Pois vivi em diversas cidades as quais não possibilitavam conciliar a vida profissional com o devido cuidado às minhas filhas. Nesse período estabeleci como prioridade na vida acompanhá-las em seu desenvolvimento nos primeiros anos de existência.

No ano de 1998 estava morando na cidade de Natal-RN, voltado às atividades

⁴ Nesse ano Foucault ministra no Collège de France o curso intitulado o Governo de Si e dos Outros, no qual procurou fazer uma “história do pensamento”. “E por “pensamento” queria dizer uma análise do que se poderia chamar de focos de experiência, nos quais se articulam uns sobre os outros: primeiro, as formas de um saber possível; segundo, as matrizes normativas de comportamento para os indivíduos; e enfim os modos de existência virtuais para sujeitos possíveis” (Foucault, 2010, p.5). É, portanto, nessa perspectiva que Foucault, procurou dentre outras análises nesse curso, analisar o eixo da constituição do modo de ser do sujeito.

⁵ O termo visão como o apresentado, em muitas partes da narrativa, será apresentado não como uma visão passiva, mas sim como ativa pelo modo particular de ser ver a vida.

profissionais. Prestei o concurso vestibular para Ciências Biológicas. Sendo aprovada, realizei o curso presencial de forma regular, na sede da universidade, situada na cidade de Natal-RN; vindo a graduar-me em Ciências Biológicas pela Universidade Potiguar, UNP, no ano de 2002. Nesse mesmo período, trabalhei como professora de Ensino Fundamental, na Escola Itaéce. Estabelecimento de ensino na qual a prática da educação era realizada de uma forma que eu nunca havia trabalhado anteriormente, fazíamos uso da metodologia construtivista. Não era feito o uso de livros didáticos, todo material utilizado era elaborado pelo/as professor/as por intermédio de pesquisas bibliográficas em conjunto e interação com os/as alunos/as, todo discurso⁶ proferido pelos/as alunos/alunas era analisado e servia para a escrita da sistematização do conhecimento, é a teoria e prática caminhando juntas, Foucault comunica que a teoria deve ser, antes de tudo, uma prática: “É por isso que a teoria não expressará, não traduzirá, não aplicará uma prática; ela é uma prática” (Foucault, 2001, p.71) . Essa experiência foi por demais enriquecedora e profícua em minha trajetória, pois pude desenvolver com muito prazer todo o gosto que sempre tive pela pesquisa. Dessa fase, o único fato, que de certa forma sinto com certo pesar, foi o de não termos publicado tanto a nossa experiência daquela prática, assim como todo o rico material que produzimos naquele período.

Durante o curso de graduação, as disciplinas relacionadas à licenciatura me fizeram despertar para a necessidade de que sejam buscadas estratégias e procedimentos para que o ensino de ciências e biologia sejam de fato problematizado para o/a aluno/a, de modo que este perceba a importância desses conhecimentos para a sua vida, e que esses não fiquem somente vislumbrados como algo distante, contido no ideário do campo teórico, mas sim que venham fazer diferença na percepção de mundo e consequente nas ações desses alunos/as.

Foi sob essa perspectiva que elaborei o meu Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação, apresentei uma atividade realizada na escola onde trabalhava a qual atrelava a teoria à prática. De forma resumida, essa atividade tinha um caráter interdisciplinar⁷ os/as alunos/as por intermédio de entrevistas colhiam junto a pessoas adultas, informações e relatos sobre os usos e formas de manipulação de ervas

⁶ Os discursos devem ser tratados como práticas descontínuas, que se cruzam por vezes, mas também se ignoram ou se excluem (Foucault, 2014, p.50).

⁷ A interdisciplinaridade é um método [...] de ensino suscetível de fazer com que duas ou mais disciplinas interajam entre si. (Japiassu; Marcondes, 1991, p.136)

medicinais. Processados os dados coletados, se passava para outra fase, a qual consistia na construção, plantio e manutenção de uma horta medicinal no interior da escola. Os alunos passaram a realizar observações e registros a respeito do desenvolvimento das plantas, além de pesquisas, a fim de buscarem soluções para as questões que se apresentavam. Nesse trabalho demonstrei a viabilidade e a validade de aliar a teoria à prática, vindo esse conhecimento ser algo significativo para os/as alunos/as. O mesmo foi merecedor de muitas críticas positivas, vindo alcançar nota máxima com louvor.

No ano de 2003, estava residindo na Cidade de Corumbá, MS, participei da seleção para professora substituta na Universidade Federal Mato Grosso do Sul. Sendo selecionada, atuei em dois cursos de graduação, Psicologia e Ciências Biológicas, nas disciplinas de anatomia e fisiologia humana e evolução. Essa foi mais uma experiência enriquecedora e gratificante. Nesse período dei prosseguimento aos estudos iniciados na graduação, no período de 2004 a 2006, realizei o Curso de Especialização em Plantas Medicinais: Manejo, Uso e Manipulação na Universidade Federal de Lavras, UFLA, Lavras-MG. Já residia na Capital do Mato Grosso do Sul, e era professora de Ciências na Rede Estadual de Ensino.

Por quatro anos (2007 a 2011) atuei como professora de reforço escolar numa escola em Curitiba. Nessa fase, percebi a necessidade de estimular as/os alunas/os a perceber e refletirem a respeito do processo no qual estavam inseridos, o ensino e aprendizagem. A reflexão seria um meio para pensarem sobre a importância e o significado do conteúdo que estavam aprendendo, sempre considerando o contexto histórico e social em que se encontravam. De modo que esse conhecimento viesse a fazer sentido, tornando-se significativo e vindo a produzir efeitos em sua formação enquanto ser humano inserido na sociedade. De certo modo isso veio a aguçar o meu anseio na busca de metodologias que fizesse com que o/a aluno/a participasse de modo ativo no processo de ensino-aprendizagem.

No intuito de dar prosseguimento ao meu aperfeiçoamento humano e profissional, realizei alguns processos de seleção para o curso de mestrado, nos estados de Roraima e no Paraná. Não obtendo êxito no processo de ingresso no mestrado no estado de Roraima, para “preencher meu tempo” com outras tarefas, além do trabalho no Centro Universitário Fael (UNIFAEL), retomei a atividade de bordar e costurar. Atividade a qual fui apresentada ainda menina, como uma forma de aproximação de laços pela transmissão de saberes de fio, agulha e alguns pedaços

de pano que caracterizam a prática do bordar e do costurar, reduzido há espaço doméstico. Ainda que o bordar e costurar atribuía a mulher a domesticação, com a sua reclusão ao ambiente doméstico, esta prática findou por fortalecer a coletividade entre mulheres, que ficavam reunidas por algumas horas, tecendo e costurando juntas, distante dos homens, contando histórias, assumindo poder no que concerne à sua produtividade e nas tomadas de decisões quanto as suas criações (Sousa, 2019). Criações e escritas que nem sempre estarão sendo compostas dos mesmos retalhos de ideias ou de uma única costura, é basilar que ao entrelaçar os pontos desse (des)alinhavar, vamos conferindo sentido ao que estamos costurando, tanto para o coletivo como para quem costura esses retalhos de ideias (Diniz, 2024).

O contar história fazendo costura junto com a Marivel, tornaram-se frequentes, nesses encontros aprendi a prática do patchwork⁸, arte que ao longo da escrita, se fez presente, desacomodamos as linhas que separam a ciência da arte, ao articular essas disciplinas, usamos a bricolagem para deslocar as linhas que separaram a ciência da literatura, a ficção do conhecimento, a arte da ciência, a comunicação da filosofia. Ao rompermos com essas separações binárias, desconstruímos e quebramos as “hierarquias construídas entre as coisas do mundo e as pessoas”, de modo que muitas das verdades que se encontram presente nas imagens de pensamento já constituídas no que concerne ao nosso objeto de pesquisa, sejam (re)pensadas e transformadas (Paraíso, p. 35, 2014).

Voltando para a caminhada da vida acadêmica, já no Paraná, no ano de 2016 cursei no Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa-PR (PPGE-UEPG), como aluna especial, a disciplina Processos pedagógicos no ensino superior, com a professora Simone Cartaxo. Fruto dessa experiência elaborei um projeto que apresentei no Processo de Seleção do PPGE/2017, esse tinha como objeto as professoras do curso de Medicina da UEPG e a efetividade da metodologia baseada em problemas (PBL). Nesse processo fui

⁸ A palavra Patchwork vem do inglês, que significa “trabalho com retalhos”. Com sobras de tecidos, linha de costura e máquina, é possível dar vida a uma infinidade de projetos. Ao contrário do bordado, o patchwork tradicional exemplifica o espaço liso, aberto, ilimitado, podendo ir a múltiplas direções, sem direito e sem avesso, tampouco centro; ou motivo de base, há um jogo com os pedaços de tecidos, de tamanhos, formas e cores variadas, não há, muitas vezes por parte da artesã uma decisão quanto à disposição, um modelo definido de como costurar esses pedaços de pano, a mudança, o recolocar novamente cada um desses pedaços se assemelha ao jogo de paciência jamais finalizado (Deleuze; Guattari, 2012)

selecionada.

Ao adentrar no mestrado a minha história se cruzou com a da professora Dr^a Bettina Heerdt, é por esse juntar-se ao outro como nos comunica Haraway (1995) no qual o eu, ao ligar-se a outro é de certo modo construído e alinhavado em outros olhares, que considero relevante o narrar a si, a corporificação da Bettina a partir da sua localização e do seu olhar, que escreveu, para compor essa costura de ideias.

“Narrar nossa trajetória pessoal e profissional, não é uma tarefa fácil, como diz Conceição Evaristo, algumas coisas se perdem e outras se acrescentam, o real fica comprometido. Neste mundo vivido vou criando identidades, que moldam e definem meus pensamentos e experiências, sou mulher, mãe, cisgênero, heterossexual, branca, sem deficiência, professora e pesquisadora universitária, esses marcadores são alguns, e não necessariamente, estão nesta ordem. As minhas identidades criam articulações com minhas pesquisas, “ser quem sou” em um “contexto específico” faz com que eu esteja aqui, mas não ali (Fávero, 2020, p.6), começo a pensar nessas articulações entre identidades e pesquisa no meu doutorado em 2011. Hoje, as minhas atividades de pesquisas envolvem o estudo de diferentes teorias feministas numa perspectiva pós-crítica como subsídio teórico e metodológico para investigações de processos educativos em diferentes níveis e modalidades de ensino. São pesquisas em que sujeitos e objetos do conhecimento estão vinculados, as verdades são provisórias, localizadas e situadas, a objetividade é corporificada, abre para as diferenças de gênero, sexualidade e suas múltiplas interseccionalidades e entende os espaços como generificados. A maneira como realizo essas pesquisas e os resultados produzidos estão relacionados as minhas identidades, pois se originam de uma perspectiva corporificada (Haraway,1995). As pesquisas que produzo e oriento expandem e realçam um campo de possibilidades para pensar gêneros, corpos, identidades, sexualidades, mulheres na Química, Física e Biologia, nos diferentes níveis de ensino. A escolha dos objetos de pesquisa é ao mesmo tempo teórica e política. Deste modo, as pesquisas que produzo e oriento buscam olhar para questões naturalizadas e normais, o que está estável, em espaços produtores de conhecimento, como na escola e na universidade, e pensar como esses conhecimentos podem ser estranhados e desestabilizados, como outros conhecimentos podem ser viáveis, ciente de que esses movimentos funcionam através de redes de poder. Neste contexto, de pesquisa, me deparo com a Andrea, que se contamina pelos referenciais teóricos e pelas lutas feministas e raciais, o que

transforma você e suas pesquisas. Neste processo de olhar para o mundo e escrever (escrevivências), nós compartilhamos a denúncia de tantas opressões, mas para além, a possibilidade de outros discursos, juntas com bell hooks para uma educação transgressora”.

Assim começaram as transformações no mestrado junto da professora Bettina, quando acordamos que a pesquisa seria referente às questões de gênero no ensino de biologia. Nesse momento, meu conhecimento referente ao assunto era extremamente escasso, de certa forma preconceituoso fruto das desinformações e distorções de temas, disseminadas e reproduzidas socialmente. Para minha grande surpresa ao realizar leituras, participar das discussões dos grupos de estudo e refletir referente as questões, vim a me identificar visceralmente com o tema. Nos textos, nas discussões dos grupos de estudo e reflexões, vislumbrava toda a minha trajetória pessoal, percebi toda a disparidade presente na sociedade decorrente das ditas questões de gênero. Nesse processo, recordei dos discursos de meu pai ouvidos outrora, percebendo nesses a presença de todo um ideário patriarcal. Compreendendo-os agora como produto de um determinado contexto social e histórico, o qual reservava para mulher papéis e lugares secundários na sociedade.

No primeiro semestre de 2019 obtive o título de Mestre em Educação, pela Universidade Estadual de Ponta Grossa, UEPG, Brasil, tendo como título da dissertação: Ensino de Evolução Humana e as Questões de Gênero: Percepção das(os) Acadêmicas(os) de Ciências Biológicas. Aquele foi um momento de grande júbilo e motivação para dar continuidade aos meus estudos, de repensar, de (des) construir os caminhos teóricos metodológicos que havia percorrido até esse momento como professora.

No ano de 2021 ingressei no doutorado, outro grande passo na caminhada como pesquisadora, novos desafios e novas perspectivas para a pensar um ensino de ciências transformador, no qual as relações de corpo sexo gênero sexualidade, sejam atravessados por discursos mais inclusivos, com menos preconceitos e com mais amorosidade. Escolho nesse momento dar um tempo na escrita da minha materialidade enquanto mulher e pesquisadora, mas dou esse tempo tomando de empréstimo as palavras da bell hooks, quando nos faz refletir o quanto o amor pode ser libertador em todos os momentos da vida, pois foi o amor pelo ensinar, pelo pensar de outros modos, que me libertou para outros olhares no ensino de ciências.

no momento em que escolhemos amar, começamos a nos mover contra a

dominação, contra a opressão. No momento em que escolhemos amar, começamos a nos mover em direção à liberdade, a agir de formas que libertam a nós e aos outros. (Hooks, 2020).

Desse momento em diante, a escrita passa a ser contada por todas nós. São histórias narradas nos parresiandos e nos hypomnematas⁹, que apoiadas nos referenciais teóricos, deixam de ser narrativas de uma só voz, mas sim de muitas vozes, sendo assim a primeira pessoa do singular, a voz passiva não será mais visível, mas sim a voz ativa, o nós. Será uma maneira de visibilizar todas as que (des) caminharam juntas para que essa escrita fosse possível.

⁹ Greek. υπομνημα, plural υπομνηματα, *hypomnemata*), é uma palavra grega com várias traduções para o português: uma lembrança, uma nota, um registro público, um comentário, um rascunho.

TUDO TEM UM COMEÇO? - DE ONDE INICIAMOS ESSA HISTÓRIA

Imagem 2- Costuramos pontos



Fonte: Elaborada pela autora (2025)

Que objetividade buscamos ao contar a história de professoras do ensino básico que ministram aulas de ciências? A objetividade está no fato de que ao contar a história não podemos deixar de problematizar e de redesenhar as fronteiras que possam existir entre o objeto do qual nos propomos evidenciar, e as professoras com as quais vamos parresiar¹⁰. Afinal, que história é essa que problematiza e redesenha as fronteiras das relações de corpo sexo gênero sexualidade na escola?

É uma história que se propõe (des)caminhar com as professoras de ciências e biologia que atuam no ensino básico, para juntas pensarmos e refletirmos, alicerçadas em seus discursos, as relações de corpo sexo gênero sexualidade que atravessam os conteúdos e as práticas no seu dia a dia em sala de aula e na escola.

Aja vista, que a escola é um dos espaços de construção das sujeitas e de suas

¹⁰ O parresiar foi uma das ferramentas trazidas dos escritos de Foucault, da qual faremos uso para que as professoras falem francamente no transcorrer da história, ferramenta que será abordada na narrativa.

subjetividades, sendo assim, a escola desempenha um papel crucial na produção de conhecimentos e saberes, capaz de quebrar preconceitos e discriminação em torno desses marcadores.

Problematizar esses discursos com professoras de ciências e biologia, é também uma forma de questionarmos a biologia em seu poder de discursividade, na organização das compreensões em torno de corpo sexo gênero sexualidade, em virtude que ela própria, a biologia, participa das criações de sentidos, idealizações, significados científicos e culturais que se dispersam na escola (Carvalho, 2018).

Não temos como intensão apontar que apenas professoras de ciências e biologia tenham como responsabilidade pensar e refletir essas relações de corpo sexo gênero sexualidade no transcorrer das aulas e nas interações na escola, até porque romper com esses estigmas do determinismo biológico no tocante a corpo sexo gênero sexo sexualidade é passar a compreender que são construções bio-psico- social (Nascimento, 2021/23).

Nesta pesquisa usamos corpo sexo gênero sexualidade escrito sem o uso do e, / ou hífen de modo que não se caracterizem como separadas, oposição e/ou dualismo, e que neste estranhamento sejam entendidas como entrelaçadas nas suas construções históricas, sociais, culturais, políticas e discursivas.

Ao separarmos sexo gênero, como sendo opostos, caímos em armadilhas da heterossexualidade compulsória, o sexo biológico como natural, e gênero como cultural e social, institui o natural como superior ao cultural (Butler, 2022). A dicotomia gênero sexo é discutida por Butler (2001, p. 40,41)

sexo esteja tão culturalmente construída como o gênero; de fato, talvez, sempre foi gênero, com a consequência de que a distinção entre sexo e gênero não existe como tal [...] não se pode fazer referência a um corpo que não tenha sido desde sempre interpretado mediante significados culturais; portanto, o sexo poderia não cumprir as condições de uma facticidade anatômica pré-discursiva. De fato, ver-se-á que o sexo, por definição, sempre foi gênero. Nesse contexto, sexo não é essencialmente do campo natural nem tampouco o gênero do cultural, são ambas as construções, o primeiro não existe sem o segundo, por serem o mesmo.

Anne Faustos Sterling (2019, p.1) sugere que a divisão antiga e absoluta que “fazíamos de gênero (uma construção social sobre o que significa ser mulher ou homem) e sexo biológico (características biológicas do corpo) está ultrapassada”. De modo que aja um trabalho conjunto das ciências biológicas e sociais, para pensarem

juntas o conceito sexo gênero, como duas coisas que não podem ser separadas, mas como faces da mesma moeda.

Leticia Nascimento em seu livro *Transfeminismo* (2021, p.125) em acordo com Butler reitera “sexo é gênero”, quando nomeamos o sexo como anatômico, corroboramos que o sexo é um efeito discursivo de gênero que produz materialidade. E que, portanto, o gênero não está atrelado apenas aos órgãos genitais que lhe são designados, mas às relações sociais, corporais e afetivas. A sexualidade postulada por Foucault:

é o nome que se pode dar a um dispositivo histórico: não à realidade subterrânea que se apreende com dificuldade, mas à grande rede da superfície em que a estimulação dos corpos, a intensificação dos prazeres, a incitação ao discurso, a formação dos conhecimentos, o reforço dos controles e das resistências, encadeiam-se uns aos outros, segundo algumas grandes estratégias de saber e de poder. (Foucault, 1988, p. 100).

O dispositivo da sexualidade é uma rede de saberes e poderes que se apropria do corpo em sua materialidade viva, mas que ao mesmo tempo permite através das suas discussões esclarecer aquilo que para nós, ainda hoje, persistimos a entender que “segundo uma designação neutra e a-histórica, isto é, “o” sexo, não se fundamenta nem no âmbito da cultura nem no âmbito da natureza, devendo antes ser definido como efeito ou produto do “dispositivo da sexualidade” (Foucault, 1999, p. 100). A sexualidade para Foucault (2015) seria alguma coisa que se tem no interior de si mesmo, uma espécie de mecanismo, de mudanças, de continua pulsão que se encaminha para um prazer incipiente, que é o prazer do próprio corpo.

O conhecimento no que se refere a sexualidade segundo Carvalho ganha, portanto,

[...] novos significados quando esse percorre diversas outras posições e cenários que envolvem posições políticas, sociais, institucionais e pessoais, muitas vezes não exploradas quando se visualiza a construção do cotidiano e as possibilidades de desestabilizar identidades e discursos dominantes (2002, p17).

Foucault nos alerta, para o fato de que somos o tempo todo influenciados, construídos por discursos e significados sociais pela linguagem. De modo que, a linguagem passa a ser uma prática discursiva que nos inscreve, nos marca, nos adjetiva, e nos leva a entendimentos e as representações. As palavras dão nomes às coisas, as palavras determinam modos de ser. Portanto, quebrar com as naturalizações dos discursos, que determinam as interpretações em relação a corpo sexo gênero sexualidade, é colocar em xeque as dicotomias que essas ferramentas carregam.

Posto isso, essa tese se preocupou em anunciar como objeto de pesquisa os discursos das professoras de ciências e biologia da relação corpo sexo gênero sexualidade. Levantamos como questão central de pesquisa: Como os discursos de corpo gênero sexo sexualidade de professoras de ciências e biologia tornam-se verdades? Como podem ser (res)significados outros discursos de corpo gênero sexo e sexualidade.

As inquietações suscitadas pelos questionamentos, nos possibilitou construir o objetivo geral desta pesquisa: sacudir as evidências¹¹ nos discursos das professoras de ciências e biologia da relação corpo sexo gênero sexualidade. Com o desejo de sacudi-los produzimos como objetivos específicos: apresentar as narrativas de si de professoras de ciências e biologia; problematizar os discursos das professoras quanto ao corpo sexo gênero e sexualidade na escola; analisar como os discursos de corpo sexo gênero sexualidade são apresentadas como prática produtiva de verdades, poder/saber e subjetividades; e (res)significar¹² discursos de corpo sexo gênero sexualidade nos parresiandos e hypomnematas.

Sustento a tese de que os discursos das professoras tornam-se verdades, ao anunciarem a relação de corpo sexo gênero e sexualidade, em acontecimentos na escola. O discurso não é apenas reflexo da realidade, mas um elemento ativo em sua construção, destacamos como esses discursos são atravessados por relações de poder/saber e regimes de verdade, que ora questionam, ora reforçam o *status quo*.

Na escrita dessa história, foi selecionado uma diversidade de textos, autoras, ferramentas e acessórios que nos permitiram construir nossas interrogações, de modo que pudéssemos definir estratégias e procedimentos, que possibilitassem articula teoria e prática. Construimos e desconstruimos as formas de pesquisar o objeto da pesquisa, portanto, inspiradas nas pesquisas pós-críticas, trazemos articulações de

¹¹ Para Margareth Rago, Foucault viu o século XX organizado em torno de sólidas instituições sociais, com intuito de manter a ordem, mas que também afetaram a constituição de quem somos e do que rege o nosso modo de viver. Dessa forma colocou em debate verdades até então inquestionáveis, no campo da justiça, do saber médico, das regras de conduta sexual, pois ele vê a filosofia como um *modo de vida*, onde “estéticas da existência” visam à constituição de subjetividades éticas, a partir das práticas da liberdade e das contracondutas em direção a uma vida não-fascista. Nesse sentido, uma filosofia que visa à transformação e “sacudir as evidências”: sacudir aquilo que é familiar, aquilo que está acostumado a ver que nem percebe, que é o óbvio para você, mas que tem que ser problematizado, tem que “tornar visível o que é visível” (Rago, 2018). Sacudir as evidências, desconstrói preceitos do que parece óbvio.

¹² O ressignificar trazemos dos pensamentos de Foucault quando coloca na Ordem do Discurso na Metáfora da Visão que as palavras podem ser redefinidas em suas diversas significações, quando consideradas sob uma perspectiva mais abrangente. A ressignificação é a concessão de novos sentidos às palavras.

ferramentas que nos permitiram cavar, construir, criar e fabricar saberes, pois as articulações de saberes são medulares para as investigações pós-críticas.

Essa história tem início quando apoiadas¹³ nos escritos de Foucault e nas epistemólogas e teóricas feministas, escolhemos as professoras da educação básica, pelo fato de que no nosso grupo de pesquisa denominado – COR(PO)DE: Comunidade Resistente de Pesquisas Outras Desobedientes em Educação e Ensino, Gênero, Sexualidade e Relações Étnico-Raciais, até o momento não tinha pesquisas, voltadas aos anos iniciais do ensino fundamental, além da minha localização e afinidade como professora de ciências biológicas com as turmas contempladas por esse nível de escolaridade.

Num primeiro momento, houve o convite para algumas professoras que atuam em três escolas estaduais do município de Ponta Grossa, que não aceitaram fazer parte do grupo de pesquisa. Recordamos que uma das professoras alegou que estava passando por problemas pessoais, e que nesse momento não poderia compor o grupo, e os demais professores não responderam. Em decorrência das resistências encontradas, resolvemos buscar no nosso grupo de pesquisa participantes que não eram ativas, tendo em vista que muitas atuam como professoras de ciências dos anos iniciais, duas se prontificaram a participar. Uma dessas professoras indicou um amigo que atua nos anos finais no ensino de ciências e de biologia, que aceitou ao convite. E o quarto professor foi indicado pela minha irmã que atua como pedagoga em uma escola de ensino fundamental.

Houve inicialmente uma conversa informal com as quatro professoras para apresentarmos como transcorreria o parresiano, os objetivos da pesquisa o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (Apêndice A), assim como parecer aprovado pelo comitê de ética sob o número 5.495.772 (Apêndice B).

Considerarei essencial nessa conversa inicial, contar que a história narrada seria uma história nossa. História, que digo que é nossa, porque contamos a história de cada

¹³ Em consonância com Jamil Cabral Sierra (2015) adotaremos nessa escrita o uso do feminino, ao invés de a/o, ou ainda de sinais como o “@” ou “x”, ou “es”; pois assim como Jamil, não estamos convencidas de que o uso de a/o ou vice versa possam indicar que a escrita não esteja sendo hierarquizada, dicotomizada, pois ao fazer uso do a/o podemos incorrer na dicotomia de feminino/masculino, ou mulher/homem. A opção política também nos faz defender o uso do feminino para o texto, de modo que não incorreremos na reprodução de violência, exclusão e preconceito. Tal como Jamil (2015, p. 262), “optamos aqui pelo feminino como elemento gramatical genérico, de modo a inscrever na própria textualidade a transitoriedade [...] que desestabilizam os lugares tradicionalmente fixados de onde aprendemos a reconhecer os gêneros a partir de seus limites identitários.” Justificamos que as citações trazidas pelos nossos aportes teóricos serão transcritos de acordo com os originais, respeitando as suas escritas e escolhas gramaticais

uma das quatro professoras, através do olhar, da visão que exteriorizam para as relações de corpo sexo gênero sexualidade na escola. Ao narrarmos os discursos dessas professoras, que ao circularem publicamente como narrativas individuais, chegam a compor narrativas emblemáticas, coletivas, que proporcionam o reconhecimento e a identificação de muitas outras professoras (Rago, 2013).

Os encontros foram denominados de parresiado, termo este que tem sua origem na palavra parresia, para Foucault (2011) parresia é o dizer a verdade, o falar francamente não importa para quem, porém não se trata de qualquer enunciado da verdade, e sim a verdade que abarca um risco ao ser enunciada podendo causar raiva, repulsa, contrariando ao outro que está lhe ouvindo, podendo dessa forma afetar a relação com a sujeita a quem está se dirigindo.

Concomitante propusemos a elaboração dos hypomnematas, que são os cadernos de notas, conforme Foucault o define em seu vocabulário, tendo como uma de suas características estar sempre à mão, o que possibilita realizar frequentemente o ler, reler, meditar, proporcionando recolhimentos e organização do pensamento, uma ferramenta que servirá como campo para a reflexão crítica de si e do outro. Os hypomnematas foram registros realizados pelas professoras por meio de texto, poema, frases, colagens, desenhos, pinturas ou até mesmo a mistura dessas possibilidades ou de outras formas de registro, as suas ações/práticas e conteúdos abordados em sala de aula, bem como confrontar os discursos que foram apresentados no transcorrer dos parresiandos.

Assim, o corpus das análises foram os discursos das professoras, no que tange as relações de corpo sexo gênero sexualidade, nos conteúdos de ciências, na escola, produzidos no transcorrer dos parresiandos, nas falas francas dos encontros, denominados parresiandos e nos discursos registrados nos hypomnematas.

A tese/história foi costurada em quatro seções. (Des)Costuramos muitos pontos na **1ª seção** quando pensamos os (des)caminhos teóricos metodológicos, trouxemos para esse (des)costurar autoras como Michel Foucault, Anne Fausto Sterling, Marlucy Alves Paraíso e Cora Coralina, pseudônimo de Anna Lins dos Guimarães Peixoto Bretas.

Na **2ª seção** o (des)alinhamos e (des)costuramos com o narrar a si das professoras Flora, Linn da Quebrada, Mariane e Anderson. O uso do contar história, assim como Haraway (1995), defendemos que o contar a história dos parresiandos com as professoras, é algo eloquente e apropriado para se apresentar nos dias atuais, tendo

em vista que a escrita se denota como o espaço de luta e de redirecionamentos, a fim de que seja possível redesenhar as fronteiras¹⁴

Para a **3ª seção** os discursos de verdade das professoras da relação corpo sexo gênero sexualidade produzidos nos parresiandos e dos hypomnematas são narrados. Retalhos de ideias de autoras como Judith Butler, Yonier Alexander Orozco Marin, Michel Foucault, Guacira Lopes Louro e de outras autoras, nos apoiaram para problematizar e analisar os enunciados.

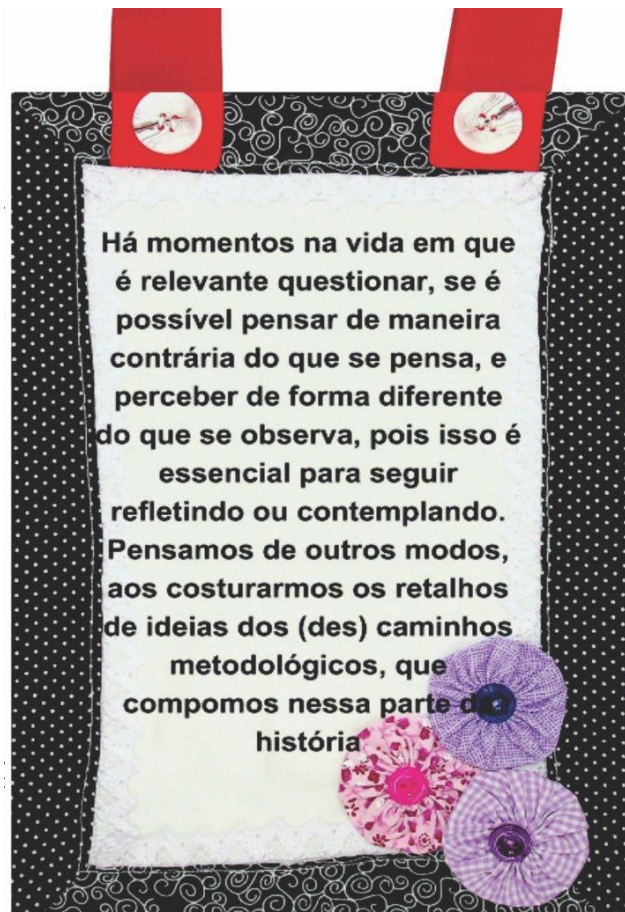
Na **4ª seção** os (des)alinhavos e costuras aconteceram para ressignificar os discursos que as professoras apresentaram nos parresiandos e nos hypomnematas.

Ao apresentarmos os passos finais dessa caminhada, anunciamos o processo de escrita epilogando: CHEGAMOS AO FIM? OU AINDA TEMOS CAMINHOS A PERCORRER.

¹⁴ Fronteira no texto da Haraway (1995) não se confunde com limite, no sentido de algo que separa criando domínios independentes. As fronteiras que se materializam na interação social. Fronteiras são desenhadas através de práticas de mapeamento; "objetos" não preexistem enquanto tais. Objetos que no caso da história contada será os discursos das professoras.

1 COMO PENSAMOS DE OUTROS MODOS OS (DES)CAMINHOS TEÓRICOS-METOLÓGICOS

Imagem 3- Pensamos de outros modos



Fonte: Elabora pela autora (2025)

Como chegamos aos parresiandos? Ao pensar de outros modos, pois entender que olhar de outras maneiras é transformar o que se pensa, é perceber que há outros caminhos a serem seguidos. Sendo assim, o (des)caminhar se deram com muitas leituras, releituras, (des)considerações de caminhos teóricos metodológicos já percorridos. Assim, iniciamos contando sobre a parresia e as hypomnematas. Parresiando foi a denominação dada aos quatro encontros com as professoras, foram os mecanismos que contribuíram para a construção dos discursos sobre corpo sexo gênero sexualidade.

Ao construirmos essa metodologia de pesquisa muitas foram as direções, sem direito e sem avesso como no patchwork, tampouco centro ou motivo de base, há um jogo com os vários textos, com diversas autoras, com linguagens, signos, com artefatos e os mais variados materiais, assim como para a artesã, não há, muitas vezes, um modelo definido de como costurar os pedaços de pano, mas é preciso a

paciência para finalizar o que foi iniciado.

É com paciência de uma artesã que buscamos em meio as possibilidades costurar os retalhos de ideias. Chegamos ao espelho “nada reflete daquilo que se encontra no mesmo espaço que ele, pois em sua clara profundidade, não é visível o que ele fita” (Foucault, 2016, p.9). É sob o efeito dos reflexos do espelho que iniciamos o primeiro parresiano, o narrar a si, com as quatro professoras de crianças e adolescentes, Flora e Mariane professoras de ciências dos anos iniciais, e Linn da Quebrada e Anderson professoras de ciências e de biologia.

1.1 Prática do Dizer a Verdade: Parresia e Hypomnemata

A parresia, “o dizer a verdade sobre si mesmo, e isso na cultura antiga (logo bem antes do cristianismo), foi uma atividade conjunta, uma atividade com os outros, e mais precisamente uma atividade com outro, uma prática a dois” (Foucault, 2011, p.6). Ao trazer a noção de parresia, Foucault (2011, p.12) se deteve, “como o elemento constitutivo do dizer- a- verdade sobre si mesmo, ou mais precisamente, como elemento qualificador do outro necessário no jogo e na obrigação de dizer a verdade sobre si”.

Há dois caminhos possíveis para essa análise do dizer verdadeiro, a primeira seria a epistemológica, como ele mesmo chamou a análise dos diversos discursos e de suas estruturas e o segundo caminho o analisar as formas e as condições pelo qual a sujeita ao dizer a verdade, se expressa: “representa a si mesmo e é reconhecido pelos outros como dizendo a verdade” (Foucault, 2011, p.4), ao analisarmos os discursos das professoras não foi apenas o de analisar os discursos na sua formação e estruturação, e sim, de como os discursos de verdades foram proferidos pelas professoras, sobre si e o que enunciaram relativo a corpo sexo gênero sexualidade .

Ao apresentarmos que a parresia é o “dizer tudo” (Foucault, 2011, p.11), vinculado a verdade: expor tudo da verdade, não esconder nada da verdade, falar sem mascarar-la, seja com o que for. Para que se possa falar de parresia no sentido positivo, são imprescindíveis, além de normas do dizer a verdade e da norma da verdade, duas condições suplementares, não apenas a verdade constitutiva factual pessoal de quem está falando, mas o que está pensando. Aquela que de fato diz o que pensa, assinando embaixo do que enuncia como verdade, é caracterizado como parresista.

Para que a parresia aconteça, a sujeita, ao proferir a verdade, trazer a sua opinião, sua ideia, suas convicções, tem que assumir alguns riscos, que muitas vezes, pode trazer consequências na sua relação com seus pares e com a pessoa as quais se dirige. Prática de dizer a verdade serviu para as professoras narrar suas vivências e reflexões acerca dos temas apresentados nos parresiandos.

Além dos parresiandos, Foucault sugere diários que são cadernos para contar/narrar a si mesmo e suas experiências, denominado de hypomnematas, que de certo modo serve para confrontar e refletir a experiências vividas e/ou as leituras realizadas. O registro poderia ser feito por meio de texto, poema, frases, com colagens, desenhos, pinturas ou até mesmo a mistura das possibilidades apresentadas ou outras formas de registro que considerassem relevantes para trazer no seu hypomnemata. Os hypomnematas, tem:

sentido especial - é algo do qual se sai transformado. Escrever não é um ato de comunicar o que já se sabe. [...] Ele escreve porque não sabe ainda exatamente o que pensar dessa coisa que ele deseja muitíssimo pensar. Trata-se de uma experimentação, e não de um trabalho de teoria para construir um sistema geral. Esse conceito de experiência é bastante distante da fenomenologia, na medida em que nesta trata-se de lançar um olhar reflexivo sobre um objeto qualquer do vivido, para apreender suas significações (Foucault, 2009, p.3).

A escrita dos hypomnematas, conforme Foucault (2009, p.3), tem a organização baseada em três princípios essenciais, que são:

A prática de si implica leitura, pois não é possível tudo tirar do fundo de si próprio nem armar-se por si só com os princípios da razão indispensáveis à conduta: guia ou exemplo, o auxílio dos outros é necessário” 2º “Embora permita contrariar a dispersão da *stultitia*, a escrita dos *hypomnemata* é também (e assim deve permanecer) uma prática regrada e voluntária da disparidade”. 3º “O contraste desejado não exclui a unificação. Esta, porém, não se realiza na arte de compor um conjunto; deve estabelecer-se no próprio escritor, como resultado dos *hypomnemata*, da sua constituição (e, portanto, no próprio gesto de escrever), da sua consulta (e, portanto, nas respectivas leituras e releituras).

Ao considerarmos que o discurso não é meramente algo que traduz os conflitos ou os sistemas de dominação, mas tudo o que, se defende, “o poder do qual queremos no apoderar” (Foucault, 2014, p.10).

1.2 O Primeiro Parresiando: Outros Espaços

O primeiro parresiando teve como objetivo o olhar para si através do espelho-apêndice C. A “narrativa de si é a narrativa da relação consigo mesmo, [...] que vão se tornar mais tarde objetos privilegiados do que se poderia chamar a escrita da relação consigo: as interferências da alma e do corpo (Foucault, 2004, p.157). Este primeiro parresiando aconteceu de forma híbrida no dia 25/08/2022, com a presença da Mariane, Flora e do Anderson¹⁵, com duração de duas horas. O parresiando com a participante Lin da Quebrada ocorreu no dia 09/09/22 e durou cerca de 50 minutos. Houve a necessidade desse momento individualizado por motivos particulares.

O espelho... é uma utopia, pois é um lugar sem lugar. No espelho, eu me vejo lá onde não estou, em um espaço irreal que se abre virtualmente atrás da superfície, eu estou lá longe, uma espécie de sombra que me dá a mim mesmo minha própria visibilidade, que me permite me olhar lá onde estou ausente: utopia do espelho. Mas é igualmente uma heterotopia, na medida em que o espelho existe realmente, e que tem, no lugar que ocupo uma espécie de efeito retroativo; é a partir do espelho que me descubro ausente no lugar em que estou porque eu me vejo lá longe. A partir desse olhar que se dirige para mim, do fundo desse espaço virtual que está do outro lado do espelho, eu retorno a mim e começo a dirigir meus olhos para mim mesmo e a me constituir ali onde estou; o espelho funciona como uma heterotopia no sentido em que ele torna esse lugar que ocupo, no momento em que me olho no espelho, ao mesmo tempo absolutamente real, em relação com todo o espaço que o envolve, e absolutamente irreal, já que ela é obrigada, para ser percebida, a passar por aquele ponto virtual que está lá longe. (Foucault, 1984, p. 415)

A partir da leitura e da tela espelhada, espaço espelho - cada participante recebeu um espelho -, abordei como a tela que reflete uma imagem (do corpo de uma sujeita), mas que também oferece oportunidades, funcionalidades para que a sujeita inter-relacione-se com imagens para além da imagem refletida por um espelho comum, ou seja, com imagens e outras vivências da vida cotidiana, que lhe oportunizem compor formatos outros na tela/espelho (Giorgenon; Sousa; Pacifico, 2014).

Através da tela espelhada, desse espaço utópico e heterotópico ao mesmo

¹⁵ A identificação de cada personagem ocorre pelo próprio nome ou pseudônimos. A RESOLUÇÃO Nº 510, DE 07 DE ABRIL DE 2016 no seu Art. 17, apresenta o Registro de Consentimento Livre e Esclarecido, em seus diferentes formatos, deverá conter esclarecimentos suficientes sobre a pesquisa, incluindo no inciso IV - a garantia de manutenção do sigilo e da privacidade dos participantes da pesquisa seja pessoa ou grupo de pessoas, durante todas as fases da pesquisa, exceto quando houver sua manifestação explícita em sentido contrário, mesmo após o término da pesquisa.

tempo, que cada professora passou a narrar a si, se situar nesse espaço, numa aventura de contar-se a si mesmo, que poderia ser ou não a partir das relações com os outros, já que para Foucault as relações com os outros está presente ao longo de todo o desenvolvimento do cuidado de si, da subjetivação.

A escrita de si se faz pertinente nesse momento, para que os discursos não se caracterizem como confissões, mas de modo que as professoras da história busquem por uma introspecção de si, pelo discurso falado e escrito. De modo que cada personagem ficasse mais à vontade para olhar, por meio do espelho, apresentamos algumas reflexões, que não tinham como objetivo que fossem respondidas de maneira imediata e nem uma em seguida da outra, tendo em vista que ao parresiar contamos nossas verdades, falamos francamente, em meio a conversas com quem nos reunimos.

Como Foucault (2011, p. 4) nos apresenta é um “tipo de ato pelo qual o sujeito dizendo a verdade, se manifesta [...] representa a si mesmo e é reconhecido pelos outros como dizendo a verdade”. Não se trata nesse caso de analisar de forma alguma quem está dizendo a verdade no seu discurso, ou de reconhecer o discurso verdadeiro, mas sim, de como a sujeita se constitui, e como é constituído pelos outros e pelas instituições.

Para refletir o narrar a si: Quem sou eu que habito esse corpo que está refletindo no espelho? Que atividades exerço nesse corpo que habito? Como as exerço? A imagem que se reflete no espelho é a mesma que restitui a visibilidade que permanece fora de todo olhar ao meu redor? A sujeita refletida é acessível ou inacessível aos olhos de quem o vê, de quem a contempla? Por quê? Quais relações estabeleço com aqueles que ocupam o mesmo espaço que eu? Vamos pensar no espaço da escola, nesse momento. Será que estabelecemos a mesma relação com todas as pessoas, por exemplo com nossas alunas? Será que exerço algum poder sobre aqueles, aquelas pessoas, alunos alunas? Que poder seria esse, poder do saber, as vezes do conhecer científico? Há espaços que eu ocupo apenas através da imagem do espelho? Que espaços seriam esses? E porque só ocupo esses espaços a partir da imagem do espelho? Que outros espaços ocupo fora do espelho?

À medida em que a leitura foi realizada, o silêncio foi ficando cada vez mais presente. O silêncio, que num primeiro momento, parecia ser algo que não teria fim, se rompe com o narrar a si, como uma atividade conjunta, como uma atividade com o outro.

1.3 O Segundo Parresiando: Masculino ou Feminino? Gênero ou Sexo? – Duelando os (Des)caminhos.

Passaram-se alguns dias, melhor dizendo algumas semanas, chegou o momento do segundo parresiando – apêndice D, aconteceu no dia 06 de outubro de 2022, o falar francamente nesse dia foi das relações sexo gênero no ensino de ciências, de modo que foi possível conhecer os diferentes enunciados e discursos das professoras no transcorrer da parresia e nos hypomnematas. No primeiro momento do falar francamente, retomamos o parresiando anterior, discursos que circularam no que se refere a gênero, sexualidade, vigilância, cristianismo, corpo, e que foram identificados nas transcrições. Dialogamos com as professoras, para refletirmos o que emergiu dos discursos.

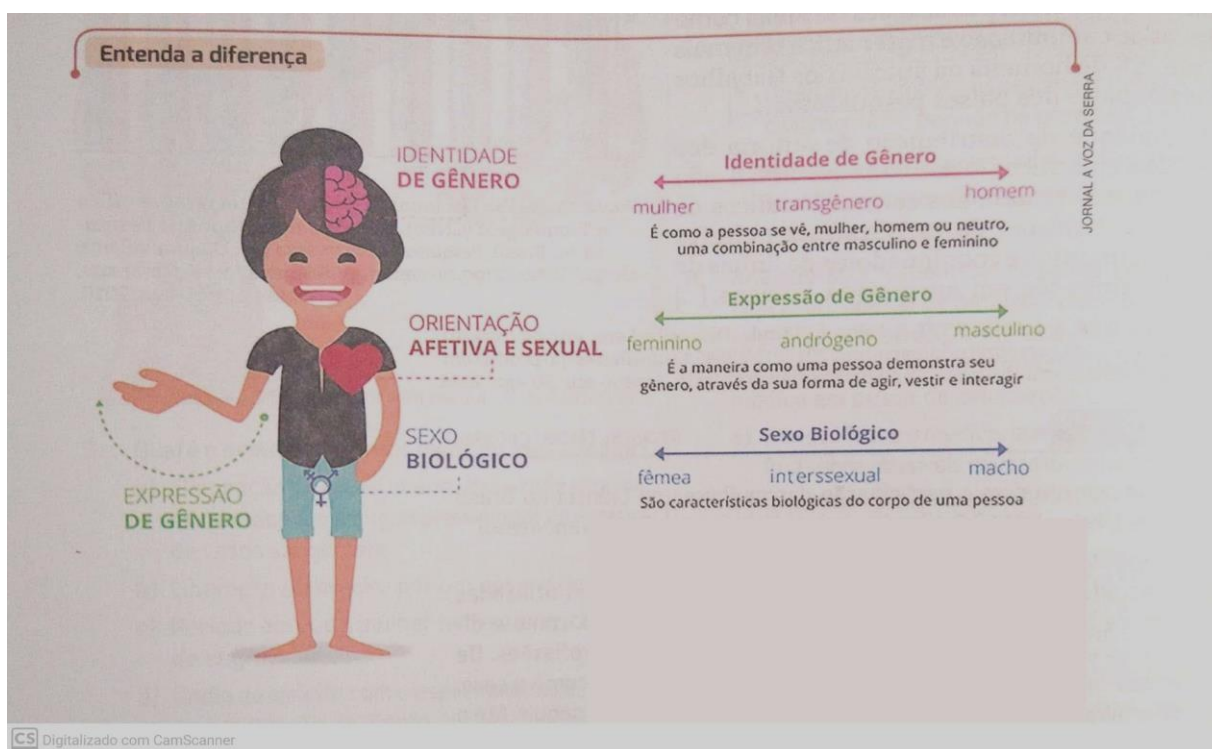
Num segundo momento, entregamos as professoras o texto da Anne Fausto-Sterling “Dualismo em duelo” (2002, p. 11,12 e 13) e realizamos a leitura da parte “**Masculino ou feminino?**”. No texto, a autora, explica os modos euro-americanos de funcionamento do mundo, ao fazer uso de dualismos – conceitos aos pares- como masculino ou feminino, sexo ou gênero. Embora a autora se concentre mais nas questões de gênero, discute questões relacionadas ao sexo, pois são ideias que emergem de pressupostos implícitos no que se refere a natureza do corpo. Para a autora entender como gênero e sexo operam, nos permite compreender como os discursos sociais se materializam nos corpos.

Ao término da leitura propusemos as professoras parresiar, trazendo suas verdades aos outros, guardá-las para si, ou escrever no hypomnematas. Alguns questionamentos foram apresentados para parresiar-mos em relação a sexo gênero: “o sexo de um corpo é simplesmente complexo demais. Não existe o isso ou aquilo. Antes, existem nuances de diferença, [...] rotular alguém homem ou mulher é uma decisão social.” (Fausto Sterlig, 2001,2002, p.15). Você concorda com essa posição do rótulo de homem ou mulher ser uma decisão social? O que é ser uma mulher para a biologia? E como vocês ensinam o que é ser mulher? Quais sexos são ensinados na biologia? Como você ensina os sexos? Qual(is) conteúdo(s) de ciências você trabalharia ou podem ser trabalhados a partir desse texto? Como você desenvolveria esse(s) conteúdo(s)? Desconstruiria “verdades” trazidas pela biologia ou não? Por quê?

Após foi proposto que cada professora realizasse uma nova leitura, agora da

parte do texto “**Gênero ou Sexo?**” (Fausto-Sterling, 2001, 2002, p.14-20), apresentamos a imagem do livro didático de Ciências “Araribá Mais”, do 8º ano (Imagem 4), e na sequência o questionamento: Já havia pensando o sexo enquanto uma construção social? O convite feito era para que, representassem por meio de desenho, de colagem, de um poema, ou de uma música, qualquer técnica artística, o que a imagem e o texto as levaram refletir, e que registrassem no hypomnemata.

Imagem 4 - Identidade de gênero



Fonte: Araribá (2018).

1.4 O Terceiro Parresiando: Adivinhe Quem Vem Para Ser Jantado? Corpo Sexualidade

No terceiro parresiando – apêndice E, o falar francamente (des) caminhou em torno dos dispositivos Corpo Sexualidade, para tanto trouxemos da segunda parresia alguns ditos que emergiram nos discursos das professoras, “jogo de cintura, maliciosa, vergonha, chamei de canto para conversar”, de modo que refletíssemos a respeito do que havia sido enunciado, considerando que o enunciado para Foucault (2020) acontece no momento em que a sujeita, tem como intenção realizar um objeto comunicativo por meio do discurso, isto é, o que as professoras tiveram como intenção

ao comunicarem nos discursos.

Quanto às evidências da última parresia, trago o momento de nossas leituras para as professoras, em que encontramos a questão da sexualidade no compilado das conferências Dito e Escrito II, em que Foucault nos chama a atenção que “a sexualidade só é decisiva para nossa cultura se falada e à medida que é falada” (2009, p.45). O que nos leva a alinhar alguns pontos com a imagem 4, para pensar, falar e discutir a sexualidade corpo na escola.

Na segunda parte do parresiando foi apresentada a imagem denominada: Adivinhe quem vem para ser jantado?

Imagem 5 - Adivinha quem vem para ser jantado?



Fonte: Capa do livro Foucault Dizer a Verdade. Muchail (2022)

No primeiro momento as professoras, expressaram suas impressões acerca da imagem. Após, refletirmos juntas a respeito dos seguintes questionamentos: O porquê desse olhar? Que corpo(s) essa imagem pode(m) representar? Há relação dessa imagem com as figuras apresentadas nos livros didáticos de ciências no que diz respeito ao corpo? Há como trabalhar com as alunas essa imagem no ensino de ciências? Como você trabalharia? Que conteúdos desenvolveria a partir da imagem? Adivinhe quem vem para ser jantado? Essa pergunta te reporta a quê?

As professoras apresentaram suas verdades aos outros ou guardaram para si,

apresentando-as na hypomnemata. As verdades aqui apresentadas não recaem apenas no que seja permitido ou proibido, como nos alerta Foucault (2022), mas dizer a verdade no que concerne aos afetos, sentimentos, desejos experienciado em sala de aula e na escola, as obrigações, muitas vezes, impelem a sujeita a trazer o que se esconde e o que pode ser evidenciado em suas práticas diárias na sala de aula e na escola.

1.5 O quarto parresiano: Os Olhos que Olham no Espelho

Muitos dias se passaram, e para ser um pouco mais precisa, um ano e alguns meses do último parresiano. O tempo, muitas vezes, se faz necessário para a organizar os enunciados, alinhar e costurar novas alianças. No dia 21 de outubro de 2024 voltamos a parresiar para (res)significar discursos de corpo sexo gênero sexualidade nos parresianos e hypomnematas – apêndice F.

Com as professoras reunidas de forma online, peço que se olhem no espelho, não mais com o objetivo de narrarem a si, como no 1º parresiano, mas para que possamos refletir: Os olhos, que observam atônitos o reflexo no espelho, nos revelam que, somos capazes de pensar de outros modos, o que foi dito nos discursos, e do não visível das verdades nas narrativas de corpo sexo gênero sexualidade no transcorrer dos três parresianos, voltamos a olhar no espelho e procuramos em sua clara profundidade (res)significar os discursos já ditos. Assim, apresentamos algumas narrativas e questionamentos:

“Vejo que hoje na escola a questão do preconceito ele é muito grande, por questão de que ele vem de dentro de casa”. Quais são os preconceitos vivenciados na escola?

“Nas turmas que eu tenho aula há muita vulgaridade, tanto é que tem um sétimo ano, que a direção e a coordenação pedagógica várias vezes tiveram que fazer intervenções por conta de problemas disciplinares, dessa falta de respeito entre eles, usando termos vulgares, um com os outros, xingamento de coisas que eles não conhecem e não desconhecem”. Vocês conseguem lembrar de situações em que as/os alunas/os usam termos vulgares? Quais são esses termos? E por que vocês consideram vulgares?

“No estado do Paraná a mentalidade política é aquela questão da moral, da família, dos costumes.” O que é essa questão da moral para vocês? Vocês observam,

vivenciam discursos da moral, da família, dos costumes, da igreja atravessando os conteúdos de ciências? Exemplifiquem

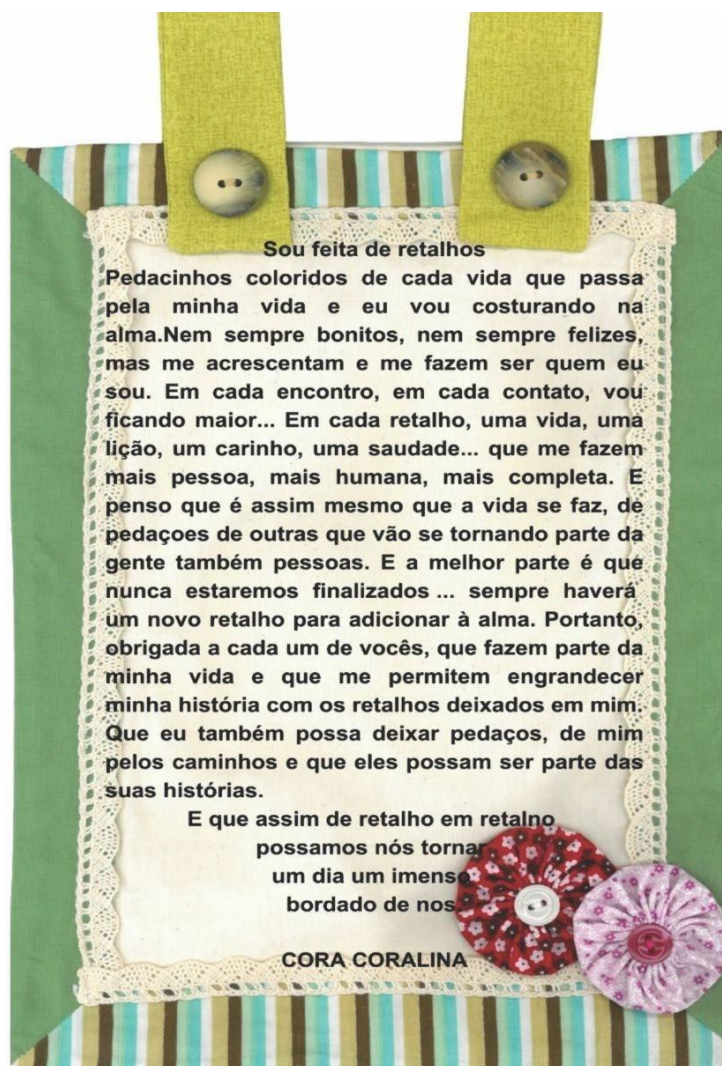
“Pensando no corpo e no livro didático [...]. Beleza tem livros, mas o ensino médio, o nosso material didático, ele é um material didático produzido pela SEED. Porque o caminho para se trabalhar os conteúdos é um caminho deles: “Oh! a gente trabalha aqui, algo além disso, aí é autonomia entre todas as aspas possíveis para autonomia do professor. Então você –professor- está falando sobre educação sexual, logo falam que está incitando que os/as alunos/as transem, é uma questão para o professor, se ele está falando para ver corpos”. Que corpos são esses? O material didático produzido pela SEED Secretária Estadual de Educação do Paraná, ajuda a pensar quais discursos para a educação sexual? Quais outros materiais didáticos podem ser usados nas aulas de ciências, para se pensar corpo sexo gênero sexualidade? Você vê a possibilidade de que sejam produzidas outras práticas/discursos em relação ao corpo sexo gênero na escola? Expliquem.

“As coisas antes eram muito mais veladas, muito mais escondidas, a gente não tinha tanta informação, informações sobre o corpo que a gente tinha era na escola, era nas aulas de Ciências. A gente foi aprendendo dentro da escola o que é corpo, sim tinha as piadinhas, mas dá a impressão que não eram tão pesados como hoje”. Como era esse corpo ensinado para vocês, enquanto alunas, nas aulas de Ciências? Como são as piadas em relação ao corpo hoje?

Como vocês se sentem em discutir corpo gênero sexo sexualidade na escola?

Por fim, cada professora falou a verdade em relação a: como você narra a si hoje, depois dos parresiaandos? Qual é o seu olhar para o corpo sexo gênero sexualidade hoje? Ao final do parresiaando, recito o Poema da Cora Coralina com amor, amor que bell hooks preconiza, como uma ação coletiva, reconhecendo, agradecendo os pedacinhos de retalho, os pontos alinhavados e costurados no falar a verdade da Flora, da Linn da Quebrada, do Anderson e da Mariane.

Imagem 6 – Sou feita de retalhos



Fonte: Elaborado pela autora (2025)

1.6 Costurando Retalhos: análise do discurso

O discurso pode ser caracterizado/fixado como um “conjunto de enunciados que se apoia em um mesmo sistema de formação” (Foucault, 2020, p.131). É uma prática sócio-histórica que emerge ou fica evidente por meio da prática da análise. Dessa forma, o discurso não se revela de imediato através daquilo que é dito ou escrito, também não se encontra escondido, pois, embora se manifeste de maneira geral, mas não exclusivamente, por meio de frases e proposições, não se resume simplesmente ao conjunto dessas expressões proferidas por alguém. Pelo contrário, é o discurso que contém o significado e a possibilidade de que frases e proposições sejam articuladas em determinadas condições espaciais e temporais.

Para Foucault (2020) o discurso é uma construção coletiva e histórica,

essencialmente anônima, que opera na maioria das vezes de maneira silenciosa, conferindo significados ao que expressamos e fazemos. O discurso é aquilo que aparece ou se torna visível, a partir de um trabalho analítico realizado sobre materiais linguísticos (como textos e falas), mas não se limita a isso. O discurso não é um tipo de ente metafísico, formado a priori das outras unidades da sociedade, entretanto, há uma anterioridade, pois não se encontra sozinho na história, segue as relações já colocadas pelos saberes e pelas instituições já determinadas, que lhe oferecem certa positividade. Positividade que determina o papel do priori histórico, pois indica um conjunto de regras que caracterizam a prática discursiva (Foucault, 2020).

Um discurso, produzido no interior de uma formação discursiva, representa, de certa forma, um conjunto que pode ser mais ou menos definido, já que nunca se encontra totalmente isolado de outros discursos que lhe são adjacentes, que se interagem ou competem por espaço. É composto por um número restrito de enunciados que surgem de um mesmo sistema de formação. A formação discursiva, portanto, refere-se exatamente ao conjunto de regras que possibilitam a emergência de determinados enunciados em detrimento de outros (Foucault, 2020).

O enunciado se refere a um conjunto de objetos que forma um campo de saber. Assim, os enunciados não fazem alusão a uma instância originária (como um autor ou uma obra), mas, sim, a outros enunciados que foram elaborados dentro do mesmo sistema formativo e, por essa razão, podem ser reiterados. Por essa razão, Foucault (1995, 2020), frequentemente usa a expressão prática discursiva para destacar que o discurso é uma prática que deve ser renovada e repetida para se manter. Para ele, os enunciados possuem a importância de acontecimentos. Em contrapartida à linguística tradicional, o enunciado não é identificado como uma frase, proposição, ato de fala ou performance verbal, mas sim como um evento histórico que não está preestabelecido, pelo contrário, requer análise para ser compreendido.

Para conduzir uma análise do discurso conforme Izabel Cristina Friche Passos (2019), é primordial estabelecer um corpus, a análise do discurso só pode ser iniciada após definirmos ou delimitarmos um corpus que será objeto de análise. O corpus consiste em um conjunto específico de objetos empíricos (como textos, imagens e gravações) que compartilham uma mesma natureza material. A seleção dos itens deve ser feita com base em critérios definidos pelo objetivo ou problema da pesquisa. Ao realizar uma delimitação adequada para a análise aumentamos as chances de identificar, durante o processo de análise, os enunciados que caracterizam a formação

discursiva abordada. O corpus pode ser pré-existente ou co-construído pela pesquisadora, como ocorre com textos provenientes de pesquisa empírica qualitativa, neste último caso, são, em geral, transcrições literais das parresias e os escritos dos hypomnematas para compor a história desta pesquisa.

Para realizar uma análise do discurso a partir do proposto por Foucault (2014), é fundamental compreender e aplicar as quatro regras que ele estabelece: inversão, descontinuidade, especificidade e exterioridade. As regras orientam romper com abordagens tradicionais que buscam significados ocultos ou uma essência universal nos discursos, ao se fazer a análise.

O princípio da inversão propõe que, em vez de considerar o autor, a disciplina ou a vontade de verdade como fontes positivas que geram e expandem o discurso, devemos reconhecê-las como mecanismos de controle e limitação. Em uma análise, isso significa investigar como o discurso é moldado por forças que o restringem, determinando o que pode ser dito, quem pode falar e em quais contextos. O analista deve, portanto, deslocar o foco da origem do discurso para os processos que o rarefazem, como normas institucionais, regras de legitimidade e mecanismos de exclusão.

O princípio da descontinuidade rompe com a ideia de que existe um grande discurso contínuo e reprimido esperando para ser revelado. Foucault (2014) sugere que os discursos são práticas descontínuas, que se cruzam, se ignoram ou se excluem mutuamente. Na análise do discurso, isso implica tratar cada discurso em sua singularidade, sem buscar uma narrativa linear ou um significado unificado. Ao fazermos devemos identificar rupturas, contradições e silêncios, compreendendo que diferentes discursos podem coexistir de forma conflitante, sem a necessidade de uma síntese harmonizadora.

A especificidade como princípio, orienta a não buscar significações universais ou verdades subjacentes aos discursos. O discurso não é um reflexo do mundo, mas uma prática que impõe sentidos e constrói realidades. Ao aplicarmos essa regra, devemos examinar o discurso como um acontecimento específico, contextualizado em práticas sociais, históricas e políticas concretas. O objetivo é compreender como o discurso opera, quais efeitos de verdade produz e de que forma regula comportamentos, saberes e relações de poder.

O princípio da exterioridade afasta a análise da busca por um "núcleo interno" ou uma essência do discurso. Em vez de tentar descobrir um significado profundo

escondido por trás das palavras, devemos olhar para as condições externas que tornam o discurso possível. Isso envolve investigar as instituições, normas, práticas sociais e condições históricas que moldam o discurso e determinam suas fronteiras. O foco está nas regras de formação dos discursos, nas condições de emergência e nas relações de poder que os sustentam.

Ao aplicarmos essas quatro regras, na análise do discurso não buscamos interpretar o texto de forma subjetiva ou revelar verdades ocultas. É mapear as condições de possibilidade do discurso, identificar os mecanismos de poder/saber que o atravessam e compreender como contribui para a produção de verdades, subjetividades e realidades sociais. Olhar para o discurso como uma prática material, situada em um campo de forças, e não como um espelho da realidade ou expressão de intenções individuais.

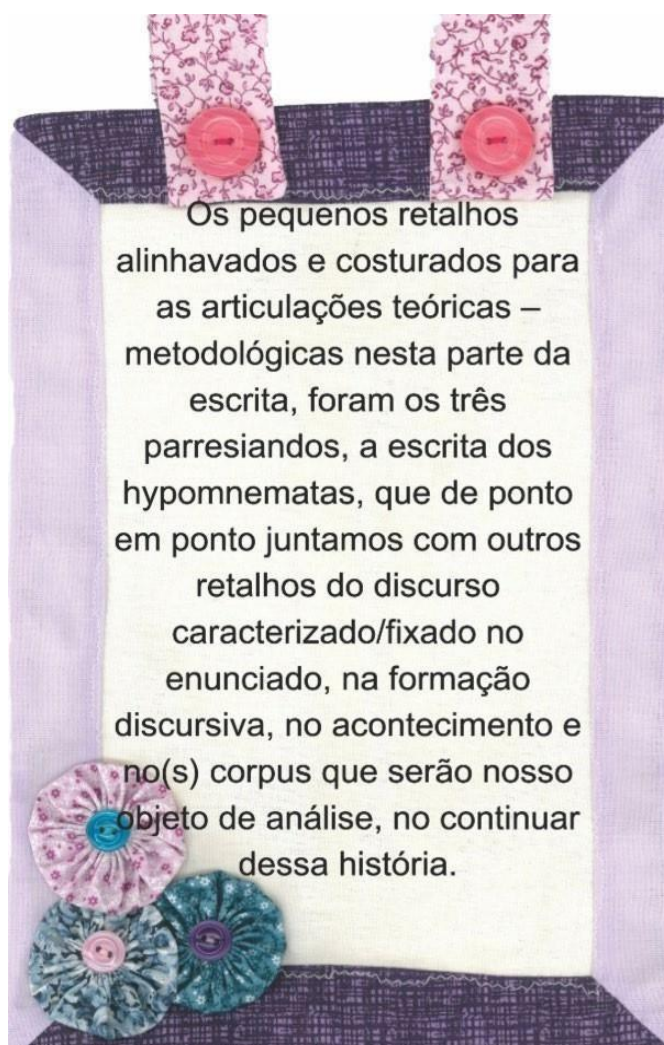
Os espaços que escolhemos para buscar os discursos a serem analisados foram as parresias e os hypomnematas. Todas as falas francas foram registradas e detalhadamente transcritas, formando o nosso corpus fundamental, ou seja, o material central utilizado para a análise do discurso. Contudo, essa análise foi sempre alinhavada e costurada com as leituras dos referenciais que escolhemos para alicerçar o nosso entendimento dos enunciados nas suas situações de acontecimentos, de singularidades.

Os achados nos parresiandos e hypomnematas são aproximações interpretativas, que nunca são completas ou explicativas, referente a um determinado recorte da realidade elaborado pelas pesquisadoras. Assim, olhamos, problematizamos e cavamos discursos que:

- **Narram a si** para compreender a constituição das professoras a partir do olhar do outro e das relações de poder;
- **Narram corpo sexualidade** no ambiente escolar e como esses discursos operam na escola, instaurando normas, regulando condutas e moldando compreensões;
- **Narram corpos estranhos** no espaço escolar, problematizando como discursos e práticas escolares constroem normas que definem o que pode, ou não ser vivenciado por corpos;
- **Circulam nas aulas de ciências e biologia**, como a de corpos binários, trans, biológicos, atentas as dinâmicas de poder/saber impactam na compreensão do corpo sexualidade gênero sexo;

- **Enunciam jogos de verdades** de corpo sexo gênero sexualidade;
- **Vigiam os corpos e práticas** das professoras como dispositivo de controle disciplinar;
- **Narram a ação e formação de professoras**, as práticas de resistência, de tensionamento a normatividade e de desafio as verdades estabelecidas em relação ao corpo sexo gênero sexualidade.

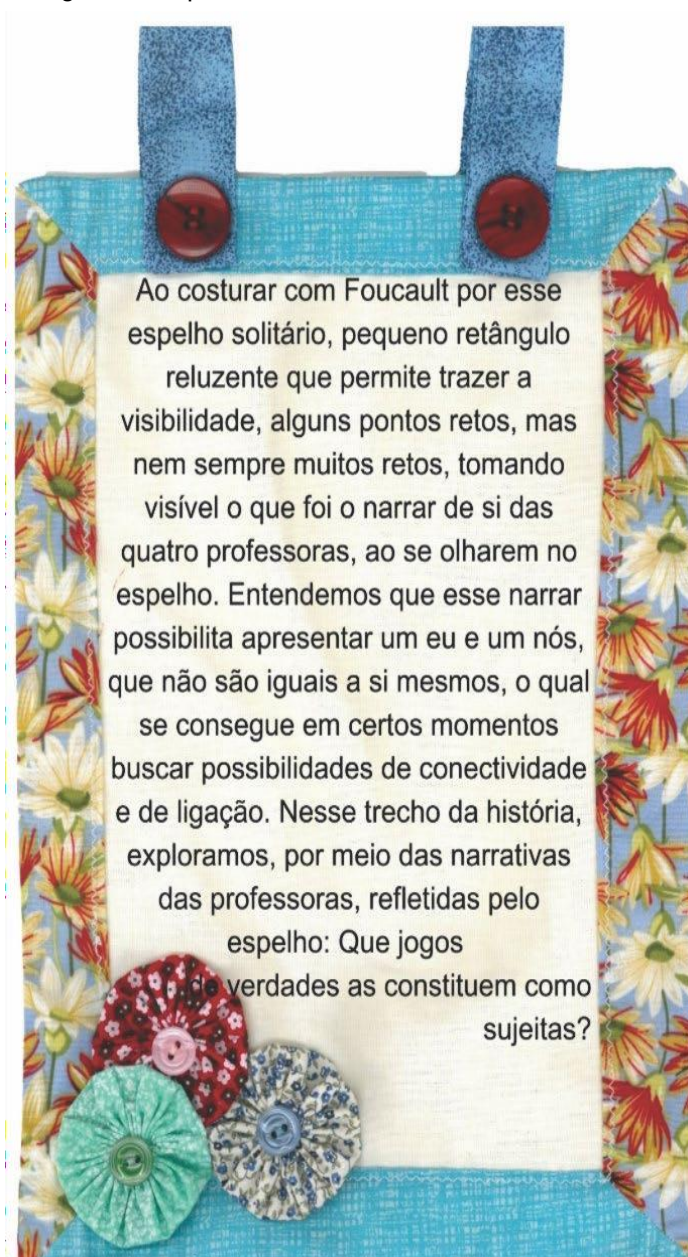
Imagem 7 - Pequenos retalhos



Fonte: Elaborado pela autora (2025)

2 NARRAR A SI DAS PROFESSORAS ATRAVESSADA PELO ESPELHO

Imagem 8 - Espelho solitário



Fonte: Elaborada pela autora (2025)

Enfim começamos o narrar a si da Flora, Linn da Quebrada, Anderson e Mariane, como se veem dentro do corpo materializado para si e para os outros, que lugares habitam perpassam com esse corpo, que relações estabelecem com os outros e consigo, relações que muitas vezes determinam o governo de si, fomentando modelos novos de subjetividade, de novas possibilidades de existências e de resistências.

2.1 Flora: Narrativa de Si

Flora narra-se, “sou mulher ¹⁶ cisgênero, de cor parda, com 25 anos de idade. Sou professora de ciências, leciono em turmas de 6º e 7º anos de um colégio particular. Exerço essa profissão há três anos. Além de professora, sou filha, amiga, irmã e, por vezes, pesquisadora. Estudei a vida toda em escolas públicas fui a primeira da minha família a concluir um curso superior. Além da licenciatura em ciências biológicas, também conclui o mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática. Minha mãe é empregada doméstica, sempre me deu todo suporte necessário para que eu estudasse e me tornasse professora. Para me corporificar, tentei pensar do que não muda em mim independentemente de onde estou.

A percepção da cor da minha pele já mudou ao longo da minha vida. Houve um tempo que mesmo com dúvida me declarava como branca. Hoje me identifico como parda. Talvez em um outro momento, eu me veja como uma mulher preta? Talvez. Então a cor da minha pele não mudou, mas a forma como eu me percebo sim. A partir das questões da dinâmica do espelho, penso que diariamente permito que as pessoas vejam aquilo que é conveniente e cabe ao lugar onde estou, e a atividade que exerço. Na escola onde eu trabalho, muitas coisas sobre mim ficam guardadas, ocultas, não refletidas no espelho para quem me vê.

Na escola tenho todo um condicionamento, uma forma que preciso me portar, por ter os padrões de uma escola católica, por exemplo, na época da eleição para presidência em 2022, chegou um e-mail para as/os professoras/es, falando das eleições, no qual orientava que não era para postarmos nas nossas redes sociais sobre as eleições, não era para falarmos nada em sala, nem dar indícios de algum partido que simpatizássemos. Ao chegar na escola visto a roupinha de Educadora Católica¹⁷.

Temas como gênero não posso falar na escola, outra coisa que não se pode falar no meio escolar é de sexualidade, pois gênero e sexualidade são assuntos que não se deve fazer relação com nem um dos conteúdos de ciências, são temas que

¹⁶ Optamos em trazer todos os discursos das quatro professoras na sua íntegra, como sugerido pela banca no momento da qualificação, bem como deixar em itálico possibilitando ao leitor identificar quem faz a narrativa naquele momento da história.

¹⁷ Ser educadora com os valores católicos, é exercer sua missão educativa através de uma visão cristã, enfatizando a educação norteadas pelos valores evangélicos da verdade, da partilha, da solidariedade, do respeito à vida.

não precisa se falar dentro da escola.

Claro que a gente sempre transgride, dá uma desobedecida sempre que surge uma oportunidade, um assunto abordado por exemplo, foi quando estava falando de saúde como aconteceu no 7º ano, falei para eles (alunos/as) da importância da vacina, se não amanhã ou depois vocês estão falando que quem toma vacina vira jacaré¹⁸, porque não presta a atenção na aula de ciências. Por outro lado, me considero uma pessoa acessível, que se deixa conhecer pelo outro. Procuro estabelecer relações saudáveis com as pessoas que convivem comigo, meus alunos, familiares, colegas de trabalho”.

O poema que anseia por liberdade, composto pela Flora na hypomnemata segundo ela é “*um exercício de reflexão, de análise do texto da Anne, da imagem, e das discussões na parresia*”.

Anseio por liberdade

Abro os olhos e me vejo cercado de azul Aprendo a brincar e me vejo cercado de carrinhos Desde cedo compreendi que nesse mundo havia uma cor certa para mim, uma roupa certa para mim, Um brinquedo certo para mim, um emprego certo para mim Um amor certo para mim.

Antes mesmo de eu nascer.

já havia um lugar no mundo certo para mim.

Como se houvesse um roteiro a ser seguido, que não havia sido escrito por mim.

Mas, e se eu quiser ser outra coisa?

Eu gosto da cor rosa, eu gosto de bonecos

eu gosto de não estar predestinado a algo Eu gosto de liberdade de poder escolher!

Escolher a cor.

Escolher a roupa. Escolher o brinquedo. Escolher o emprego. Escolher a quem amar!

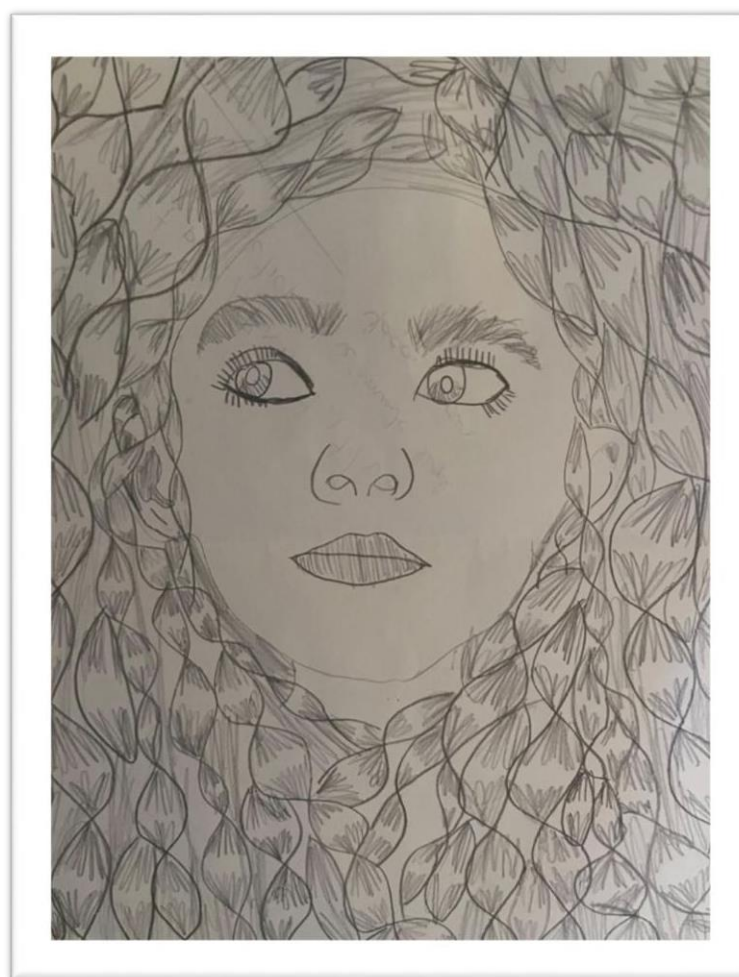
Soltei minha voz e outras vozes se uniram a minha, ansiando por liberdade.

Eu não estava só.

¹⁸ Brasília, 18 dez 2020 (AFP) - O presidente Jair Bolsonaro questionou os possíveis efeitos colaterais das vacinas contra o coronavírus, tomando como exemplo a da Pfizer/BioNtec, e afirmou que não há garantia de que ela não transformará quem a tomar em "um jacaré". "Lá no contrato da Pfizer, está bem claro nós (a Pfizer) não nos responsabilizamos por qualquer efeito colateral. Se você virar um jacaré, é problema seu", disse Bolsonaro, que questionou em várias ocasiões as vacinas e a gravidade da pandemia que já deixou quase 185 mil mortos no Brasil. "Se você virar um jacaré é problema seu"(2020).

A Flora nos entrega seu retrato (Imagem 9), *“escolhi esse desenho para me identificar no auto retrato, por ser expressivo, gosto como ela (aluna do sexto ano, turma de 2021) me representou tão linda no desenho e gosto de me ver pelos olhos deles. Também amei como ela me representou, como característica mais marcante no desenho o meu cabelo. Sinto que passa uma força e uma beleza que eu mesma não vejo em mim”*.

Imagem 9 – Retrato da Flora



Fonte: Aluna do sexto ano (2021)

Ao término dos quatro parresiandos Flora narra que *“desde o início dos parresiandos muita coisa aconteceu. Hoje não atuo mais na escola, apenas estudo, estou novamente no processo de formação enquanto pesquisadora, doutorado, mas ainda uma mulher cisgênero, que até o momento se declara de cor parda, pessoa sem deficiências, estudante de escola pública, primeira pessoa da família a ingressar no ensino superior, filha de uma mulher branca, forte, amorosa que trabalha como*

empregada doméstica e de um pai negro pouco presente na minha vida. Pessoa que erra, que se martiriza pelos erros, e quer sempre acertar. Uma menina, de 27 anos, que as vezes não consegue acreditar na idade que tem, mas eu sou só uma adolescente! Digo pra mim mesma de vez em quando. Preocupada, ansiosa, divertida, acho que na maioria das vezes alegre e brincalhona. Enfim, isso é um pouquinho de mim que consigo pensar nesse momento”.

2.2 Linn da Quebrada: Narrativa de Si

Muitas são as falas francas da Linn da Quebrada, que começa a narrativa de si com uma poesia

*“Quem sou eu,
ao me olhar no espelho ao sentir a ferida
que cortou

E dói
Dói
Aí dói
Ai’”*

“Como professor bicha preta macumbeira, é preciso ir além do me ver como tal para um estar e me colocar como tal. Essa auto localização é essencial para as disputas de narrativas dentro do ambiente escolar, já que ele é um grande reflexo e reprodutor de violências da sociedade. Se localizar neste sentido é também lutar pelas humanidades. A socialização dentro da escola é importante até para a própria atuação em si do docente. Traz afeto e pertencimento ao ambiente de trabalho. Ehhhh! que tenta que tá tentando viver e não sobreviver.

Antes sobrevivia, tenho um histórico de vir da Igreja Evangélica, da qual me desliguei com 18 anos, entre 16 e 18 anos, que eu me desliguei da igreja evangélica, e queira ou não a igreja evangélica me trouxe muitos traumas, muitos traumas, que lido ainda hoje na terapia. Até pouco tempo que são justamente esses três anos, que comentei, eu sobrevivia, eu só estava ainda dando os meus primeiros passos. Caminhante mesmo, me relacionando com pessoas criando amizades, mas estava sobrevivendo numa carcaça. Hoje posso dizer que essa carcaça se tirou e eu estou talvez, seja corporificado [...] que esteja cicatrizando muitas feridas, como foram traumas de muito tempo então são feridas profundas. Eu estou cicatrizando, de cinco

anos para cá, assim sabe a militância, as leituras que envolvem a racialidade e a sexualidade ajudaram nesse processo e o contato com a terapia. Sim, estou homossexual, nesse momento, na verdade gosto de falar que estou bichona, mas agora gosto sim e curto homens, não sei daqui para frente como vai ser”.

*Eu vou vingar
Quem mandou morrer
Quem mandou matar
Para renascer das cinzas
Antes teve que queimar
Arder
Queima, arder
Queimar, arder
E se trans for mar, em rio
E se trans for mar, água da torneira
E se trans for mar, em rio
Contra a correnteza
Pra me lavar
Eu matei o Júnior
Eu matei o Júnior
Se vaia
Se traia*

Letra da música “Matei o Júnior” da Linn da Quebrada, citada pela Linn no hypomnemata.

Ao lembrar do nosso primeiro contato Linn expõe que *“é interessante pensar não sei se coloquei aquele dia na nossa primeira conversa que gosto de usar um termo que às vezes para o pessoal soa como radical, acham que é radical, que em alguns momentos a gente precisa se destruir não se desconstruir sabe, é uma questão de destruição de muitos aspectos da gente para conseguir construir coisas novas e nesse momento quando coloco, eu vou reformular, talvez quando coloco que hoje me conheço quando olho para o espelho e vejo quem está ali na verdade, vejo quem não está mais. Porque é um processo que envolve muito autoconhecimento mesmo, de terapia, de entender que por exemplo agora de uns 30 anos virando 31, estou redescobrando muitas coisas, então já sei quem eu não sou mais, que é esse Luiz de*

por exemplo sei lá 25 anos, aos 24 anos começo a me assumir, porque antes disso era apenas uma carcaça, atualmente estou tirando ainda pedaços das carcaças, estou me destruindo.

Assim como a própria Linn da Quebrada (se refere a cantora, compositora, atriz e ativista social) passou por um processo de transição de gênero, antes ela era Júnior, teve que matar o Júnior para que a Linn da Quebrada nascesse, para Lina Pereira nascer. Eu faço um intertexto nesse sentido comigo mesmo, que às vezes eu tenho que me destruir muitas vezes, destruir o Luiz do passado, para conseguir me enxergar. Agora então estou em constante descoberta desse eu que estou vendo aqui agora no espelho. É um córtex, parece que estou tirando coisa dali nossa é verdade, estou me conhecendo realmente”.

O desenho do retrato de Linn (Imagem 10), foi feito por uma aluna evangélica do sexto ano, nas primeiras semanas de aula, após escutar em casa no discurso dos pais, que todas as pessoas homossexuais deveriam ser mortas.

Imagem 10 – Retrato da Linn da Quebrada



Fonte: Aluna do sexto ano (2022)

Linn nos conta que *“esse desenho é uma coisa meio próximo, ele passa perto na verdade desse corpo que talvez a Linn da Quebrada queria estar colocando para fora, mas que ficou com esse corpo vigiado, é uma coisa que tenho trabalhado, pois sempre vivo no estado de vigia, isso vem de uma questão, de novo, familiar, da igreja,*

olhando para mim mesma, mas sempre contando ao outro quem somos, essa prática de contar para si mesma quem é, causou-me uma certa confusão. Me coloco na posição de mulher, heterossexual. Uma mulher que ainda está em processo de reconhecimento e construção, mesmo situada nos estudos de gênero, ainda me vejo em dúvida e de sempre estar sendo vigiada pela família. Tudo o que estava fazendo a igreja estava ali vendo, se estava pintando a unha de lápis ou não, se estava passando o hidratante ou perfume em excesso, se estava usando a camiseta em forma de cabelo ou não, se estava olhando para os meninos ao invés de olhar as meninas, e isso reverberou até a fase adulta, quando percebi que até pouco tempo, quando não conseguia aproveitar uma festa direito porque ficava dividida, pois parecia que alguém estava me vigiando”.

Poema da Linn, escrito no hypomnemata.

*De dentro do não mundo
um mundo se cria Águas sem cor com cor de noite*

*Do mundo que é mundo algemas prendem rios Do não mundo
fitas vermelhas enlaçam caminantes*

*Madrugada escura Com vestido e plumas
Sem olhos ao céu*

O belo reflexo do calmo rio vira cachoeira em abismo

*Do fundo do abismo Urge luz
E nasce encruzilhada Caminhante da madrugada*

Sem fim e começo um olhar, agradeço Estradas carmim

Ao finalizar o quarto parresiano Linn confessa que, “depois desses dois últimos anos, já me esqueci do primeiro parresiano. Não de sua essência, mas de muita dor e raiva que carregava. De uma mala contendo muita mágoa com o mundo, aqui representado por diversas instituições, como a igreja cristã e evangélica, principalmente.

Talvez me narrar hoje seja de forma mais serena, madura e consciente da

minha história e da legitimidade de tudo que senti e sou. Ainda dói, fico puta e sangra, porém é tão mais sensível e ciente dos mergulhos e imersões, sem quase nenhum resquício do que restava de performances, uma sensação de proximidade com uma liberdade plena. E de vez em quando me pego pensando nesse meu estado justamente depois de um bom tempo longe da educação básica: um misto de medo e alívio.

Consegui dar tempo ao tempo do meu corpo, respirar mais pausadamente e me enxergar. Ao mesmo tempo que me angustia esse ambiente que a escola está se transformando ou voltando a ser, e a triste possibilidade d'ela interromper outras liberdades. Que todos os corpos consigam dar afeto, sobreviver, reexistir e atacar caso seja necessário.

Dito isso, hoje vivo repleto de complexidades, paradoxos, antíteses e contradições que me alimentam e trazem uma releitura de mundo e visões, até mesmo dos corpos, tão, mas tão diversos e complexos. A crítica pela crítica deu lugar a uma visão mais terrena e próxima da realidade, até contraditória e, às vezes, contrastante com meus próximos e mais próximas do erro. Um corpo tranquilo e um espírito fervoroso”.

2.3 Mariane: Narrativa de Si

Mariane se descreve como “mulher, heterossexual, de 32 anos, nascida e criada na cidade em que moro. Fui cuidada e educada pela minha mãe, e avós maternos, com os quais moro até hoje, a minha educação formal foi boa, sendo que um período cursei em escola pública. Sou graduada em Ciências Biológicas e mestre no Programa de Ensino de Ciências e Educação Matemática. Todas as vezes que me situei nos trabalhos escritos, não foi recaindo em situações socialmente construídas.

Por fazer parte de um núcleo familiar ainda muito fechado em ideias e atitudes sociais, que medem ações entre homens e mulheres, por isso mesmo me vejo como uma mulher em reconhecimento e construção. Ao mesmo tempo que compreendo que já saí dessa bolha finita de ideias sobre o que devo ser, ainda me vejo retornando à está situação. Ao escrever aqui, estou olhando no espelho, e vejo uma mulher ainda confusa de saber quem habita o corpo refletido.

Trabalhei no ano de 2022 em quatro escolas, em cada uma das escolas me via de um jeito diferente. Na primeira escola com as alunas pequenas era um pouco mais

alegre, mais feliz, mais espontânea; já na segunda escola tinha turmas de nono ano, era mais rígida, não sei se por causa da diferença de idade entre as pequenas e as que frequentam o nono ano tinha reações diferentes. Na terceira escola que é cívico militar, tinha alguma liberdade o militar já traz um negócio do jeito que tu também fiques ajustada de acordo com a instituição, então a própria questão de estar em quatro instituições diferentes mesmo sendo do Estado, me porto em cada uma de forma diferente.

O ambiente faz com que o meu comportamento seja diferente em cada um desses lugares, até mesmo em casa me porto de outra maneira. Será que é preciso ficar mudando de comportamento de um lugar para o outro? Será que não se pode ser a mesma nos diferentes ambientes? Sabendo que se pode ou não pode, mais porque mudar?”.

Mariane relata que seu retrato (Imagem 11) “foi desenhado por um aluno do sétimo ano, é um aluno que tem algumas dificuldades nas questões de aprendizagem, na fala, intelectual, acredito que apresente o autismo, não sei em qual nível, confesso que não sei ainda direito como caracteriza o autismo. O “J” é um aluno pouco sociável, mas muito querido, adora desenhar, a exposição do conhecimento dele é pouco, mas conversando com ele dá para perceber que consegue guardar e compartilhar alguns conhecimentos da minha disciplina de ciências. O meu retrato foi entregue logo que voltei do meu período de afastamento da escola, ele chegou até a mim dizendo que era um presente.

Imagem 11– Retrato da Mariane



Fonte: Aluno do 7º ano (2024)

Ao final dos quatro parresiando Mariane se coloca *“me vejo como uma pessoa mais observadora e reflexiva acerca de todos os temas abordados e discutidos nos parresiandos. Acredito que eu esteja com os ouvidos mais atentos a todas as falas que acontece em sala de aula. Mesmo sendo uma pesquisadora dos temas dos parresiandos, confesso que ainda me vejo paralisada com algumas situações e que necessito de mais estudos e conhecimento para conseguir abordar com mais clareza sobre sexualidade, gênero e racismos, preconceitos de diferentes formas”*.

2.4 Anderson: Narrativa de Si

Anderson narra a si no hypomnemata *“eu que habito esse corpo refletido no espelho, é de uma pessoa que sabe, que perdeu oportunidades na vida pelo fator ansiedade, não a patológica, mas sim aquela de não viver o presente, focar no futuro, não ter a paciência, de certa forma sou uma pessoa frustrada. Transmito uma imagem de pessoa equilibrada e serena, vivendo em uma rotina de trabalho. Sou um sujeito inacessível, pois é muito raro confidenciar-me com os outros, não me considero um sujeito falso.*

Os espaços que luto no espelho são minhas frustrações. Fora do espelho é o Anderson professor, pai, amigo que se esforça para não deixar seus problemas internos influenciarem as outras pessoas. No ambiente escolar como professor a gente acaba se tornando um tipo de pessoa e fora do ambiente escolar outra, e creio que isso seja em qualquer atividade laboral, mas na escola, o contato com a escola pública, onde o contato é com um público diverso, pessoas diferentes, diversas classes sociais, cada um com a sua história.

A gente acaba tendo às vezes até um comportamento diferente do que a gente realmente é. Às vezes até de forma que você não gostaria de ser diante de certas situações, para mim por um reflexo de uma realidade, agora pós pandemia, estávamos conversando no colégio que tinha uma época que o corpo docente se sensibilizava mais com situações sociais dos alunos.

A sociedade entrou no nível de frieza tão grande que normalizou algumas situações, até estava comentando com uma professora essa semana que é estranho ver algo que é completamente assustador e a gente normalizar, por exemplo situações de crianças passando fome, necessidade, enfim não tem mais empatia que em tempos atrás tinha.

Fico pensando hoje assim, a expressão que eu usei lá na escola, me vejo um pouco egoísta, sabe naquele ponto de não ter aquela pré disposição, em ajudar o próximo, parece que o ambiente escolar foi levando para esse caminho, na hora eu achei que era uma coisa minha, mas conversando com outros colegas parece que não, parece que está meio generalizando isso, mas com esse autoconhecimento, cheguei à conclusão que, é o ambiente que a gente mais convive, que fica a maior parte do dia é na escola.

No ano de 2022 lecionei em três colégios, na rede particular não tive a mesma vigilância que a Flora destacou da escola que trabalhava, destaco que tive um pouco mais de liberdade, embora haja um posicionamento político por parte dos administradores do colégio, contratarem professores de pensamentos políticos diferentes.

Na rede estadual, no colégio em que atuo, parece que todo mundo pensa quase que da mesma forma, não é unanimidade, mas tem pessoas que pensam parecido. Atualmente o colégio é cívico-militar, após essa institucionalização para cívico- militar, criaram um pouco de restrição, mas ainda assim me sinto um pouco livre, mas vigiado, sinto-me em muitos momentos vigiados”.

Ao final dos quatro parresiandos Anderson narra a si no hypomnemata como *“uma pessoa com mais informações sobre o tema e mais observador das situações no ambiente escolar. Tenho muito tabus a serem quebrados quanto as questões de corpo sexo gênero sexualidade, que esse pensamento conservador atrasa o conhecimento e como professor tem seu trabalho afetado e julgado”*.

2.5 A Narrativa de Si das Professoras

O narrar a si das professoras mostra em muitos momentos o rompimento com as estruturas de poder, *“estudei a vida toda em escolas públicas fui a primeira da minha família a concluir um curso superior. [...]Minha mãe é empregada doméstica, sempre me deu todo suporte necessário para que eu estudasse e me tornasse professoras”* (Flora).

Em alguns momentos, rompemos com as normas que nos foram impostas, rejeitando as chamadas dirigidas a nós, e encontramos liberdade em um “não” e na escolha por um outro caminho, *“antes sobrevivia, tenho um histórico de vir da Igreja Evangélica, da qual me desliguei com 18 anos, e queira ou não a igreja evangélica me trouxe muitos traumas”* (Linn da Quebrada). No entanto, nossa formação não desaparece abruptamente, após certos rompimentos, essas experiências de ruptura se tornam parte da narrativa que construímos sobre nós mesmos, muitas vezes, para demonstrar aos outros que tal ruptura é possível (Butler, 2024).

O poder que opera particularmente por meio das normalizações de alguns discursos, é ao mesmo tempo possibilidade de resistência, que é básico na contraposição a todas as formas de violência e opressão, que remetem para a possibilidade das sujeitas livres. Uma vez, que a cada sujeita se constitui como produto de práticas e, para esse fim, designa para si um modo de ser que pode ser continuamente colocado à prova, transformado, aprimorado *“em alguns momentos a gente precisa se destruir não se desconstruir sabe, é uma questão de destruição de muitos aspectos da gente para conseguir construir coisas novas e nesse momento quando eu coloco, eu vou reformular, talvez quando eu coloco que hoje me conheço quando olho para o espelho e vejo quem está ali na verdade, vejo quem não está mais”* (Linn da Quebrada). O destaque que é dado, está relacionado com às formas de relação consigo, *“aos exercícios pelos quais o próprio sujeito se dá como objeto a conhecer, às práticas que permitiam transformar seu próprio modo de ser”*

(Foucault, 1984 p. 29).

As práticas que constituem a subjetividade que podem ser entendidas como uma forma, a forma-sujeita é capturada por saberes e poderes, a subjetivação representa um excesso que permite à subjetividade conservar uma reserva de resistência ou de fuga em relação ao controle sobre sua forma. De maneira geral, a subjetividade é um processo que contribui para a potência de diferenciação do corpo, sendo este corpo ativo ou em transformação, *“uma mulher que ainda está em processo de reconhecimento e construção, mesmo situada nos estudos de gênero, ainda me vejo em dúvida e recaindo em situações socialmente construídas. Por fazer parte de um núcleo familiar ainda muito fechado em ideias e atitudes sociais, que medem ações entre homens e mulheres, por isso mesmo me vejo como uma mulher em reconhecimento e construção” (Mariane).*

A subjetividade se posiciona em um papel de vigilância ou como contrapeso, considerando a suposta atenuação do corpo em relação aos modos de subjetivação e às práticas de cuidado de si (Foucault, 1993). Ao escolher outras possibilidades para o seu corpo, a personagem inquieta considera novas subjetividades, uma vez que a busca por liberdade é fomentada pelos mecanismos de controle que a sociedade exerce, por meio de normas e condutas, as quais são estabelecidas socialmente. No entanto, para que a sujeita se submeta a normas e regras é essencial imaginar que é livre, nesse caso, existe uma sujeita que se vê como livre, mesmo que não seja. O que Foucault (2021) enfatiza com relação a essa questão da liberdade ou de sentir-se livre é que o poder tem que ser considerado como algo que circula, que perpassa por todas as instâncias, transita entre as pessoas, mas em alguns momentos não se aplica a elas.

O poder não é só uma questão de coletividade, mas individual, refere-se às práticas de si e de liberdade, não como sujeição e sim como subjetivação, em outras palavras, é capaz definir, de decidir, de escolher o que é certo para si. A liberdade como uma prática, é uma forma de resistência, é uma luta por libertação, é desobediência e refutação, que só acontece no exercício da prática.

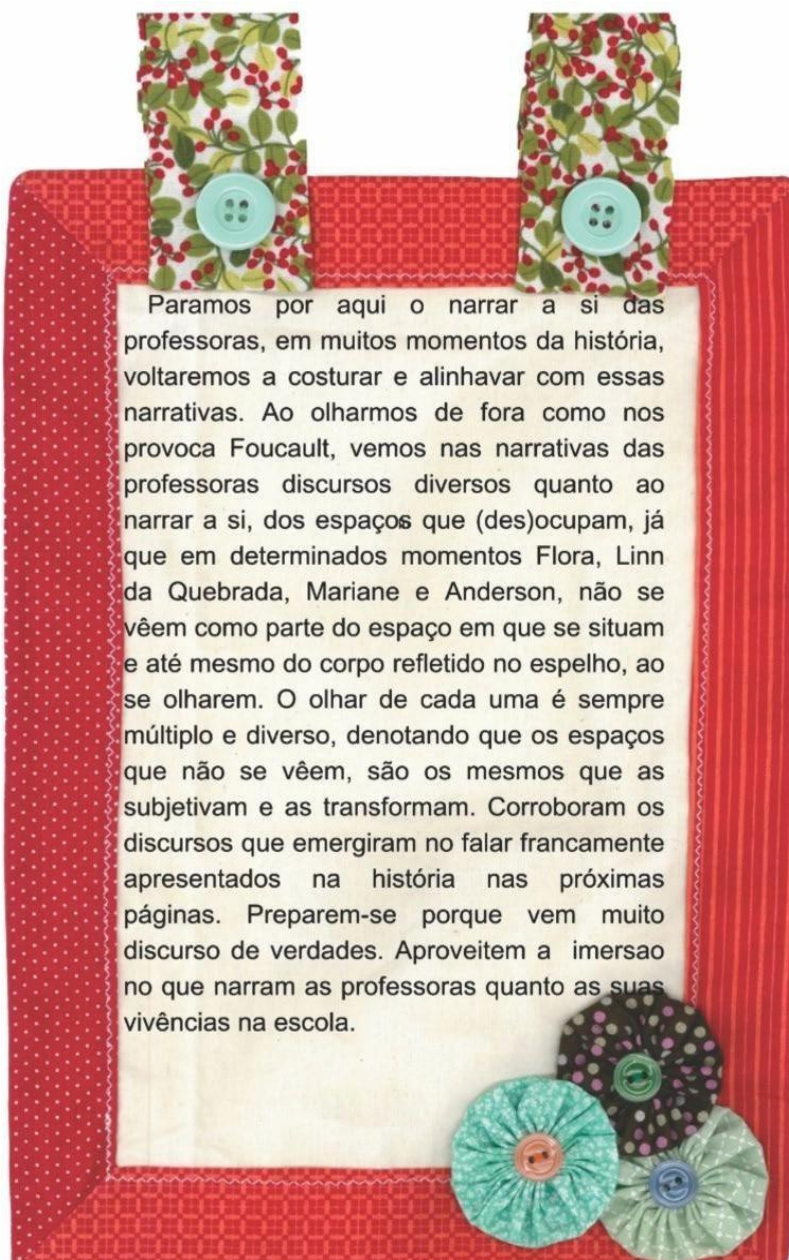
Ao mesmo tempo em que a experiência que trazem de si é muito mais do que seria um modelo social aceito, do que sobre si mesmo, das suas verdades, a imagem que se passa sobre si para os outros é uma imagem que não é confortável para si, *“a gente acaba tendo às vezes até um comportamento diferente do que a gente realmente é. Às vezes até de forma que você não gostaria de ser diante de certas*

situações, para mim por um reflexo de uma realidade, agora pós pandemia” (Anderson); de fato as pessoas se constituem pelas escolhas que fazem que são resultados de uma sucessão de experiências que tiveram, portanto, a constituição das professoras como sujeitas da sua própria história não está livre dessa sucessão de experiências com os outros.

Se a sociedade disciplinar molda nossos preconceitos morais e as maneiras de viver, além de influenciar nossas identidades e criar estereótipos sobre como nos relacionamos com nós mesmos, *“me narrar hoje seja de forma mais serena, madura e consciente da minha história e da legitimidade de tudo que senti e sou. Ainda dói, fico puta e sangra, porém é tão mais sensível e ciente dos mergulhos e imersões, sem quase nenhum resquício do que restava de performances, uma sensação de proximidade com uma liberdade plena” (Linn da Quebrada)*. Talvez a resistência esteja em nos negarmos a aceitar uma identidade verdadeira à qual nos afeiçoar. Um ato de resistência demandaria que nos enxergássemos de formas diferentes, falar sobre nós mesmos de novas maneiras, nos vivenciar de modos inéditos, estranhar a imagem que o espelho reflete e que delimita nossas infinitas possibilidades, rejeitando qualquer ilusão de identidade que nos aprisiona.

Alinhavando, costurando pontos nem sempre retos com Foucault e Butler trouxemos na escrita dessa seção o espelho para o narrar a si das nossas professoras, as quais convidamos as sujeitas e seu corpos, a interagirem com os vários espaços que ocupam, as experiências que transpareceram a partir do espelho, o narrar a si, suas relações com a (s) outra (s) e com o espelho. Que, por muitos momentos, transpareceu não ser a realidade esperada por essas professoras, por meio das reflexões com o espelho falaram francamente do poder, do saber, da vigilância, da subjetividade, das resistências, das verdades, dos seus corpos sexo gênero sexualidade, assinalaram um encontro com a imagem de si, instituída a partir do narrar a si e do olhar do outro.

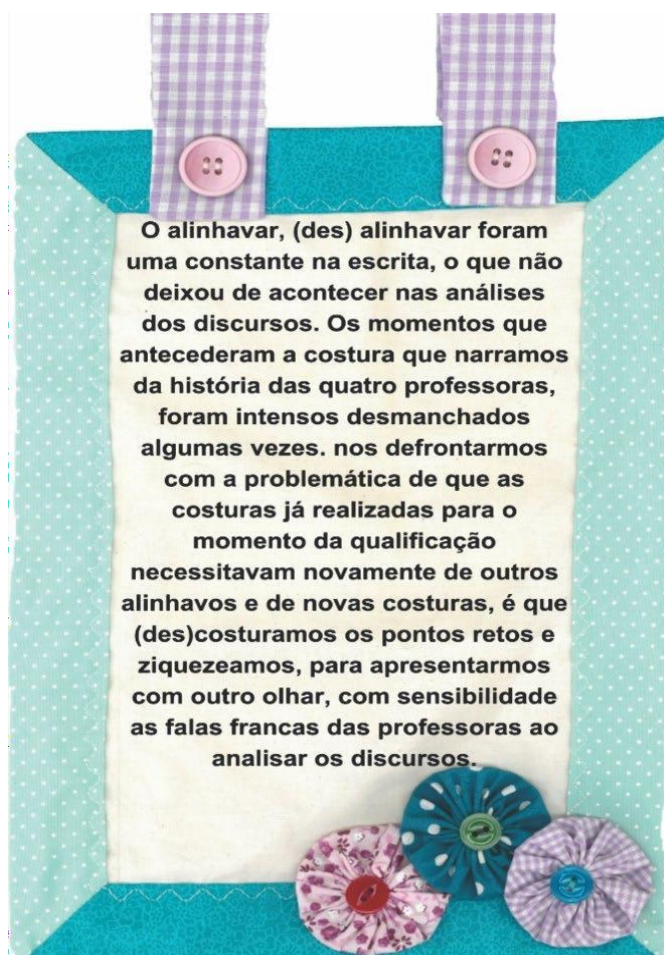
Imagem 12- O olhar no espelho



Fonte: Elaborada pela autora (2025)

3 ALINHAVOS, (DES) ALINHAVOS, COSTURAS: DISCURSOS DE CORPO SEXO GÊNERO SEXUALIDADE NAS PARRESIAS E NOS HYPOMNEMATAS

Imagem 13 - Alinhar e (des)alinhar



Fonte: Elaborada pela autora (2025)

Apoiadas nas autoras que vão (des)alinhar e costurar conosco nesse momento da escrita, problematizamos e analisamos os discursos de corpo sexo gênero sexualidade.

As referências que nos ajudam a costurar mais alguns retalhos de ideias quanto ao corpo fomos buscar em Butler e Nascimento, ao alinhar pontos em zigue-zague de que o corpo se constitui por processos constantes de produção de si, a partir de interações com regras que regulamentam sexo gênero sexualidade. Os corpos para Nascimento (2021, p124) “podem funcionar como âncoras para nossas identidades”. Sendo primordial, a compreensão de que há uma multiplicidade de corpos, para não reforçarmos normativas biológicas e hierárquicas que causam diversas opressões aos corpos estranhos.

3.1 Discursos de Corpo Sexualidade na Escola

Ao pensar o corpo alinhavando com as perspectivas foucaultianas, o descrevemos como uma entidade - dotada da característica de existir - que é afetada por relações de poder que formam tecnologias políticas particulares e contextuais. O corpo pode ser considerado uma estrutura para os processos de subjetivação.

Enquanto que a sexualidade para Foucault (1988), vem a ser um mecanismo da modernidade produzido por práticas tanto discursivas quanto não-discursivas, práticas que constituem uma visão do indivíduo enquanto sujeita de sua sexualidade, o que implica em conhecimentos e poderes que buscam normalizar, regular e definir verdades referente a sujeita em relação ao seu corpo e aos seus prazeres.

Começamos com as narrativas de Linn da Quebrada *“compartilho nesse momento a experiência vivida em uma turma de 6º ano que tem relação com a minha orientação sexual que virou tipo de fofoca de turma dos sextos anos, quando estava falando a respeito da questão de distribuição de terras para os indígenas e afins, quando do nada surgiu questões no tocante a racismo, nazismo até virar questões de sexualidade, aborto. A aluna do 6º ano questiona, Professor por que, mulheres quando sofrem violência, os homens não se importam? Outra aluna professor por que os homens batem nas mulheres? Causou-me certo estranhamento, tinha como ideia que eram apenas criancinhas de 11, 12 anos, recebendo tais informações de meios de entretenimento como Tik Tok e novela, e que traziam para a escola, a cerca desses temas. Me senti muito despreparado para conversar/discutir, com essa turma as questões referentes a sexualidade. O despreparo não é pelo tema em si, mas sim pelo fato de ser com uma turma de sexto ano, no qual a idade não era compatível com o que estava acostumada a tratar de tais assuntos, principalmente no que diz respeito a sexualidade, aborto, violência contra a mulher. Se fosse com turmas de nono ano para cima falava abertamente, perdia o pudor, falava sem medo de que pai viesse na escola me cobrar sobre o que estava discutindo em sala. Me coloquei, me encontrei num lugar de tipo mano (Helowwww!!!), não sei trazer tudo isso que sei, o que eles (alunos e alunas) estão me perguntando. Não sei como chegar nessas crianças, pois não sou psicólogo, para estar lidando com tudo isso, a gente faz o jogo de cintura. Um aluno fala para outro aluno nesse mesmo dia: viu para de ser estranho, esse jeito seu parece uma bichona. Aquilo já chegou em mim, parei toda aula que já estava completamente conturbada, tumultuada. Que história é essa de bichona? Aí professor*

é ele aí, parece uma bichona é todo estranho. Viu então, você está tendo aula com uma bichona”.

As falas da Linn são as dores dela, o seu corpo vigiado, corpo que na narrativa de si viveu num estado constante de vigia tanto por parte da família, como da igreja, são as memórias da sua infância. Brincadeiras, piadas, apelidos, e falas ofensivas como esta que o menino apresenta, funcionam como mecanismos de controle para reforçar a norma heterossexual.

A Linn fala que não está preparada para trabalhar com as crianças esses temas complexos como violência, misoginia. Este despreparo pode estar relacionado a ausência de discussões teóricas e metodologias no processo formativo das licenciaturas, muitas vezes, o currículo não apresenta disciplinas com essas temáticas, ou apenas disciplinas optativas. Milene Fontana Furlanetto et al (2018), Yonier A. Orozco Marín (2019), apontam essa problemática em suas pesquisas em que a maioria das professoras não recebeu preparação inicial para tratar de assuntos relacionados à educação sexual, ademais a fixação em valores e crenças construídos ao longo da vida representam um desafio permanente para esses profissionais, o que resulta na prevalência de perspectiva mais higienistas e cisheteronormativas¹⁹. Outro aspecto a ser considerado em relação às formações é a ausência de apoio e investimentos governamentais para proporcionar a formação continuada. Quando esse apoio existe, ele é frequentemente pontual, sem conseguir abranger a variedade de temas necessários.

Linn da Quebrada nos conta que *“essa semana, um menino foi fazer uma brincadeira com uma menina. Fez um gesto de uma vagina com a mão, passando a língua, e bem na hora eu vi, e de imediato, disse: Luiz fique quieto. Depois fui lá conversar com ele, chamei de canto para conversar. Viu, você tem intimidade com ela para fazer esse tipo de gesto? Não. Então fica de boa na sua, não faça, é um negócio que pode dar problema para você, pode machucar ela (aluna), ela pode entender de forma errada. Fui conversando com o Luiz, e ele entendeu de boa. Foi assim em nível de sermão, para não entrar naquele mérito de briga, até para ele conseguir entender*

¹⁹Costuramos com Nascimento (2022) que “não faz sentido nos usarmos apenas o termo heteronormatividade ou machismo, pois existe uma cisheteronormatividade, já que não é apenas nascer homem ou mulher, pensando que o desejo que devemos ter para o sexo oposto faz parte desse regime de produção de poder. Então não tem como a gente desalinhar as questões do sexo biológico com as questões do gênero e com as questões do desejo. Nós precisamos produzir uma análise conjunta dessas questões”.

o que estava acontecendo”.

A situação apresentada, em que uma professora busca inicialmente coibir os desejos de uma criança, costuramos com Guacira Lopes Louro (2022), que destaca que fantasias, questionamentos e investigações sobre o prazer são frequentemente confinados ao âmbito privado e tratados com sigilo. A prática de chamar a criança de canto reflete o caráter normativo da escola como instituição que opera sob vigilância e validação da verdade científica, transformando os indivíduos em agentes de normalização e sujeitos de poder/saber. Essa dinâmica evidencia como os discursos que permeiam o ambiente escolar muitas vezes reforçam normas de comportamento que reproduzem a cultura do assédio que se manifesta muitas vezes desde a infância. Essa cultura é alimentada por uma série de normas sociais machistas, que desvalorizam o corpo da mulher e a tratam como objeto de brincadeira ou de desdém, Butler (2028,2019, 2024), nos ajuda a pensar como os comportamentos masculinos, como o gesto do menino, são performados e reforçados socialmente, perpetuando a desigualdade de gênero. No entanto, ao chamar o estudante para uma conversa num segundo momento, a professora demonstra uma abordagem que vai além da repressão. O gesto de lambar a genitália feminina, descrito no contexto, é discutido como um ato potencialmente agressivo e traumático para a menina. Embora o tom adotado possa ter sido de sermão, a intenção foi alertar para as possíveis consequências desse comportamento, tanto para o próprio estudante quanto para a outra criança envolvida. Essa abordagem traz à tona um dilema educacional entre repressão e orientação, apontando para a necessidade de se trabalhar com mais profundidade os aspectos que envolvem a educação sexual integral (ESI).

A educação sexual integral pensada por Graciela Morgade (2015) abre espaço para explorar as diversas maneiras pelas quais o corpo é socialmente construído. Essas formas, longe de serem estáticas, são instáveis e variam ao longo da vida e nas diferentes relações. Nesse contexto, a experiência individual é legitimada como uma fonte de conhecimento válida, dinâmica e passível de ser incorporada às práticas pedagógicas. Além disso, torna-se uma ferramenta para concretizar a ideia de que o pessoal é político, uma premissa defendida há décadas pelo movimento social das mulheres. Ao politizar a experiência e a afetividade desse momento a Linn cria oportunidades para discutir estigmas, violência simbólica e física, e discriminações que geram sofrimento e exclusão. Como as escolas fazem parte do tecido cultural de seu tempo e espaço, o que acontece dentro de seus muros pode e deve ser abordado

de maneira reflexiva e cooperativa (Morgade, 2015).

Linn da Quebrada reportou que o Luiz aluno do sexto ano, contou que *“a tia lá da escola fez a gente ver em foto, o menino fez sinal de pênis e vagina com as mãos. Em foto? É ela passou a imagem no livro assim, explicando para gente o nome a gente teve que ver. Ah! Você viu? Não era um desenho assim muito bom, mas estava desenhado certinho, ela (professora do ano passado) foi explicando o nome para gente. O que você achou? o aluno disse que achou meio estranho, porque a gente tem que aprender isso? Eu já fui extremista, rsrs. Viu sabia, que tem pessoas com pênis, que tem que cortar as vezes o pênis, porque não lava, sabia que tem várias pessoas aqui no Brasil que acontece isso. Ele já deu uma assustada. Mas como assim? Explico bem séria para ele. É importante para você saber, por exemplo para higienizar bem, para saber como se cuidar para num futuro não precisar cortar. E o aluno disse então eles são capados professor? Dou uma boa gargalhada. É quase por aí. Sabe que as vezes as crianças extrapolam, aí você tem que entrar na loucura delas. É louco porque, até fiquei impressionada, porque no municipal elas (professoras) estão trabalhando isso, porque não sabia que elas (professoras) trabalhavam, achei bom, que estão trazendo isso, por exemplo, não costumo, não tinha esse costume de trabalhar com educação sexual com sextos anos, sempre começava a partir dos oitavos nonos, mas estou vendo, vamos ter que abrir para esse campo também”*.

Alinhavamos/pensamos juntas com autoras como Bruno Tavares, Deborah Britzman, Milene Fontana Furlaneto (2022, 2018), o discurso da Linn, que reflete uma ênfase nos aspectos biológicos e higienistas da sexualidade, frequentemente descontextualizados de dimensões socioculturais ou emocionais. O discurso concentra-se em aspectos anatômicos e fisiológicos (pênis e vagina) e questões de higiene, como a necessidade de lavar adequadamente os genitais para evitar problemas de saúde. Isso é característico de uma abordagem biologizante²⁰, que privilegia o corpo como objeto central da educação sexual, negligenciando outros fatores como emoções, relações interpessoais, diversidade e direitos.

A vigilância a sexualidade, no interior da escola, não coíbe a curiosidade e o

²⁰O biologizante é apresentado com olhar crítico nessa escrita, na qual enfatizamos que a sexualidade não pode ser compreendida apenas como um fenômeno biológico. Essa perspectiva promove a fragmentação do conhecimento, desconsiderando que a sexualidade é uma construção social e histórica, com significados que vão além do corpo físico. Assim, uma abordagem que transcenda o biologizante deve considerar questões como identidade de gênero, orientação sexual, relações de poder, prazer e afetividade.

desejo, o que se busca é, muitas vezes, apenas, reprimir a manifestação desimpedida e a sua franca expressão por parte das crianças. As questões relativas à sexualidade são temas de cunho privado, o que nos faz deixar de enxergar a sua dimensão política e social (Louro, 2022).

3.2 Discursos Sobre Corpos Estranhos na Escola

Na escola os códigos e símbolos, designam o que cada uma pode ou não fazer mediante a instituição e divisão de normas, determinando espaços possíveis e vivíveis pelas sujeitas (Louro, 2014). Os corpos estranhos, são os corpos formados, moldados e transformados por meio de diversos artefatos, acessórios, técnicas, gestos e posturas. O corpo que serve como uma performance de experiências vividas. Tal entendimento é, sem dúvida, ousado, uma vez que desafia a visão tradicional, que predomina em discursos das professoras, frequentemente enxergando o processo de transformação corporal sob a lente do controle e das dinâmicas de poder que favorecem a cisheteronormatividade.

Linn da Quebrada narra que *“na escola que eu leciono nesse momento (2022) há o caso de três pessoas trans que estão passando pelo processo de transição, e solicitaram para usar o banheiro diferente do que é designado a essas pessoas, o que vem rolando todo um jogo de cintura por parte da direção. Mesmo a diretora sendo uma pessoa bem flexível, que não é nem um pouco conservadora. Mas as vezes em alguns pontos entro ali em confronto com ela, mas nada muito assim urgente sabe, mais nem perto do que a gente tem que enfrentar. Até coloquei para ela, para que aproveitassem esse tipo de oportunidade para criar uma cultura dentro do colégio, de discussões para a “quebra” a norma heteronormativa que é responsável em gerar conflitos na escola, como é o caso, agora, do uso dos banheiros por parte dessas três pessoas”*. A problemática do banheiro levantada por Linn é real. Mas por que esse uso do banheiro pelas três pessoas trans representa um problema? A busca por encaixar esses corpos em uma norma cisheteronormativa não reflete a realidade. Por outro lado, Linn segue abordando a ideia de que a escola pode ser um ambiente que possibilita a exploração de novos caminhos.

Alinhavamos com a Butler (2004) quando essa nos provoca a pensar que o banheiro, especialmente em ambientes como escolas, se configura como uma estrutura física que possui uma linguagem não verbal, refletindo a ocupação do

espaço social que cada indivíduo pode ter nesses locais institucionalizados. Determinando espaços possíveis e vivíveis pelas sujeitas, vem, portanto, apontar que a reivindicação do uso do banheiro pelas três pessoas em processo de transição, evidencia um divisor de água acerca dos espaços praticáveis ao feminino e ao masculino. Tendo em vista que para as pessoas trans, representa um espaço adverso, ao mesmo tempo que inseguro.

Linn da Quebrada continua os questionamentos quanto aos estranhamentos dos corpos trans na escola *“olha gente, será que a gente consegue entender o que são esses processos de transição que está rolando com essas pessoas”?* O enunciado dos corpos que não são vistos na escola, é um ataque ao sistema de poder saber que condena esses corpos ininteligíveis/estranhos. O que ocorre mediante o discurso, é um movimento inverso, pois primeiramente anuncia-se que o sistema confere a ininteligibilidade aos corpos que não pertencem ao espaço em discussão (Butler, 2022). Linn ao questionar se as pessoas entendem o processo de transição investe contra a ordem que tenta instituir as identidades, e de certa feita os mecanismos de poder responsáveis por produzir os corpos dóceis. Portanto, a partir do momento, que esses corpos ultrapassam as fronteiras que são impostas por regras e normas, acaba por ruir os sistemas que buscavam capturá-los.

Ao falar francamente do corpo do aluno que está em processo de transição na escola que leciona Anderson narra *“é difícil trabalhar porque assim o conteúdo, nosso material didático é muito tradicional. É uma turma que se está trabalhando genética e entra herança ligado ao sexo, associada ao sexo, restrita ao sexo, me sinto incomodado ao tratar do assunto, não tipo assim porque acho que, dependendo da forma que falo talvez vá ofender ele (aluno que está passando por processo de transição), quer que seja chamado ainda de aluno, porque ele falou que está em transição e ele já conversou com a mãe dele, em casa é bem aceito. Pergunta muito a questão de hormônios, efeitos colaterais enfim, falei que evite tomar por conta própria, um conselho que dei para ele essa semana. Comprando de forma clandestina é errado, você não sabe o que pode ocasionar para saúde, procure um especialista, vá atrás de recursos você tem condição é a melhor forma”*.

Desafiar os binarismos rígidos e propor a criação de um ensino de ciências e biologia alinhado com as múltiplas manifestações corporais, não se pode deixar de pensar nos materiais didáticos de biologia utilizados no ensino apresentam problemáticas significativas no que se refere à representação de corpo sexo gênero

sexualidade. Uma das questões centrais é a abordagem dos hormônios, frequentemente descritos de maneira binária e reducionista, reforçando estereótipos de gênero e desconsiderando a diversidade biológica e sociocultural dos corpos. Os materiais didáticos tradicionais raramente abordam a existência de corpos intersexo ou de pessoas trans e não binárias, cujas experiências biológicas e sociais desafiam as normas impostas pelo binário de gênero. Essa lacuna reforça a ideia de que apenas corpos cisgêneros são normais ou dignos de discussão científica (Swiech, Heerdt, 2019).

O repensar a biologia com Fausto Starling (2002), as diferenças entre pessoas ocorrem fisiologicamente, hormonalmente e nos cromossomos, e na biologia essas diferenças são pensadas de forma binária. A biologia não seria a determinação única para o gênero e nem que gênero resulta de uma única combinação, que dentro de cada um de nós, fatores biológicos, sexuais, de atributos sociais, do conhecimento de si, das representações de gênero interferem na nossa constituição e formação. Os hormônios são interativos e que há vários meios que podem ativá-los. Até mesmo os neurônios tem seu desenvolvimento ligado com o ambiente, portanto, significa dizer que em parte o que acontece na vida de cada sujeita depende da forma como se vive, dos discursos das subjetivações a que cada uma está sujeitada.

A narrativa da Linn da Quebrada expressa o que um professor fala do aluno que está passando por processo de transição *“imagina que agora estão querendo que chame pelo nome, como que eu vou decorar o nome da pessoa? Não, primeiro ele (aluno do noturno que está passando pelo processo de transição) tem que transicionar para depois vir exigir nome ou alguma coisa do tipo. Quem essa pessoa acha que é, estava lá desde o fundamental a gente tratando como X agora quer que a gente trate como Y? Sabe é uns discursos nesses naipes. Ah não porque agora a gente tem que ser obrigado a saber o nome da pessoa, tem que ser obrigado a lembrar? Só naquele começo, naquele pouco tempo em que ela estava no processo bem inicial já começaram as conversinhas. Ah! porque agora vai ter que chamar de tal nome. Não porque não é transfobia gente. É porque vou ser obrigado a decorar o nome? Daí ficam essas desculpinhas esfarrapadas”*.

O discurso do professor é violento para com os alunos trans e com a Linn, ocorre num contexto de comparações e na armadilha do binarismo extremo. Quando as pessoas, nesse caso, os professores, se veem no direito de categorizar as sexualidades consideradas marginais, fazem isso a princípio, por analogias,

relacionando-as ao sistema normativo que é socialmente aceito. Além disso, simplificam a questão aproveitando elementos dessa sociabilidade para propagar generalizações, gerando estereótipos e clichês que podem ser utilizados para classificar esses corpos.

O retalho de ideias que buscamos costurar com Berenice Bento (2011) para pensar o não reconhecimento na formação da identidade de gênero da Linn e dos alunos, que ao ser permeado por discurso de violência, passa a exteriorizar a transfobia²¹ não apenas como um comportamento isolado, mas como um valor que permeia e estrutura as interações sociais, condicionando a distribuição de poder que orienta as condutas, inclusive no âmbito escolar.

Linn da Quebrada narra suas últimas vivências na escola “*chego no colégio vejo esse monte de policial, esse monte de camburão na rua, já me dá um ruim, adentro o colégio; dou a minha aula, na quarta aula estou terminando, uns 2 minutos antes de acabar essa aula, batem na minha porta abre um policial. Ele, licença professora, e começa a dar de dedo, chamando um aluno meu que estava dentro de sala. Começa a falar, você, você seu pilantra, seu pilantra, estava me chamando de pilantra lá fora? É você que estava me chamando de pilantra lá fora? Assim, dois minutos para sair da sala, num dia que esse aluno específico desde o início do ano, eu via que era um aluno que ia ter um pouco mais de dificuldade no sentido de chamar ele para a sala, chamar para participar, porque é um aluno mais tímido. Esse aluno era de menor, mas o policial pega pelo braço, porque o aluno ficou ali parado, com receio do que estava acontecendo. O aluno preto foi caminhando com o policial, foi tirado da sala. Fiquei ali sem reação; e só consegui falar: ei, ei o que está acontecendo? Naquilo a sala entra numa catarse, começa por parte dos alunos: professora o que tá acontecendo? Ali veio um impulso assim de mano, chega sabe, não dou conta, não dou conta. Eu simplesmente falei: gente fiquem aí, já está acabando a aula mesmo. Desci atrás da direção, para ver, o que que tinha acontecido, quem que tinha autorizado, aquele policial entrar dentro da sala de aula. No que eu*

²¹Costuramos com o retalho de ideias da Jaqueline Gomes de Jesus, ao utilizarmos um vocabulário que seja reconhecido e respeitado pelas pessoas representadas é fundamental para valorização das sujeitas. No que diz respeito a travestis e transexuais, frequentemente são empregadas expressões que perpetuam ideias equivocadas sobre a vida e os desafios enfrentados por essas sujeitas. Optamos em movimentar o termo transfobia na história para evidenciar o “preconceito e/ou discriminação em função da identidade de gênero de pessoas transexuais ou travestis. Não para ser confundido com homofobia” (2012, p.29/41).

chego na direção a porta fechada, abro o policial dando quase um chá de cueca, chá de calção no menino levantando-o, revistando”.

A percepção da Linn quanto a escola como uma instituição frágil pela presença policial ao chegar para trabalhar, traz tensões quanto ao entendimento do seu corpo negro nos vários espaços, as agressões ao corpo negro, que se refletem nesse episódio na figura do menino que é retirado da sala de aula pelo policial, exposto ao preconceito e a discriminação racial. Linn permanece perplexa ao se defrontar com o poder da ação policial, poder que nesse caso em específico se instaura com uma prática social, historicamente estabelecida, que se faz presente em todo o campo social como uma rede.

Linn continua *“jamais quis passar por uma situação assim, foi uma exposição minha ali foi uma exposição do meu corpo, estava lidando com um policial, que representa uma instituição violenta, uma instituição que mata e mata pessoas pretas, que querendo ou não é preconceituosa. O desenrolar da situação, foi que o policial falou: Vamos lá para delegacia”?* As marcas que o corpo negro gay da Linn carrega são geradas por diversas formas de violência, sejam elas psicológicas, sociais ou culturais, manifestando-se de maneira visível ou sutil. O “meu corpo”, como frisa em seu discurso, é reflexo das experiências que viveu e vive, que vão desde saberes adquiridos até momentos de dor, medo e violência. As suas diversas vivências permitem um olhar mais abrangente e profundo sobre a formação de quem ela é.

Ao finalizar a narrativa do episódio policial Linn relata, *“a diretora me chamou, foi perguntando, junto com uma pedagoga, o que tinha acontecido? Falei olha foi uma situação esdrúxula, de um troglodita, de um cara (policial) despreparado, sem controle, que entrou na minha sala praticamente sem permissão. Vocês, direção e equipe pedagógica, falaram que não deram permissão. Esse policial entrou aqui na escola, entrou aqui na minha sala de aula, interrompeu o meu trabalho. Eu me senti um lixo, me senti um nada, e o que, que a gente faz? Foi uma exposição do meu corpo sabe, foi uma exposição imensa do meu corpo que me pesou muito, tanto é que foi um dos motivos para mim - Lin da Quebrada- começar a me movimentar para sair docência”.* A vulnerabilidade e violência desses corpos são narrados por Linn, e com isso o desejo de abandonar a carreira de professora, que para ela é significativamente mais desafiador do que para outros corpos. O abandono da carreira de professora ocorreu.

As cenas retratadas pela Linn é a construção de uma verdade normalizadora

acerca dos conceitos de sexualidade, racialidade, identidade e expressão de gênero que se revelam como um dos principais contextos responsáveis pelo status de abjeção imposto a determinadas subjetividades que fogem ao padrão cisheteronormativo branco.

Linn reflete em relação a imagem 5 “Adivinha quem vem para ser jantado?” *“então, adivinha quem vem para ser jantando? São aqueles corpos que estão à margem, são aqueles corpos homossexuais, transexuais pessoas negras então é exatamente essa imagem são corpos que são jantados, porque são corpos que são criticados por várias pessoas e muitas delas dizem que não, não há crítica, “eu não sou homofóbica”, “eu não sou racista”, mas é exatamente isso”*. Linn narra esses fenômenos a partir de uma perspectiva artificial, criada, de corpos que estão à margem, corpos estranhos, abjetos. Séculos de colonização e de um processo extremamente cruel que estabeleceram uma lógica binária, racista e normativa para os corpos (Fanon, 2008).

3.2.1 Discursos que circulam nas aulas de ciências e biologia: corpos binários, trans, biológicos

Alinhavar, desalinhar e costurar os enunciados quanto ao corpo nos discursos é o que nos move nessa parte da história. Quais corpos, na verdade, se tornam (in)visibilizados nos discursos? Os corpos fisiológicos, anatômicos e codificados pela linguagem genética? Corpos brancos, heterossexuais, normais, masculinos, ou os que não tem gênero?

Mariane relata durante o primeiro momento do parresiano que *“em relação ao sistema genital masculino e feminino, as alunas têm uma ideia muito reduzida e muito maliciosa do ser homem e ser mulher, e em relação ao corpo biológico houveram muitas risadinhas”*. Em outro momento, expõe que *“há malícia na fala das alunas está no fato de não terem conhecimento sistematizado no que se refere aos assuntos relativos ao corpo humano, que estão sendo tratado em sala de aula, tendo em vista que como professora estuda o assunto tem conhecimento sistematizado ao contrário das alunas que trazem esses assuntos com malícia. Que ao ser malicioso a aluna é pejorativa”*.

A ideia constitutiva da realidade para o discurso em relação ao tema sistema

genital masculino e feminino é do discurso científico²² como o correto, neutro, livre de malícias, o discurso das crianças de senso comum, é carregado de malícias, pelo que observamos no discurso. As relações de poder/saber se estabelecem entre o conhecimento científico e o conhecimento sistematizado da professora.

No caso do sistema genital, o discurso tende a construir narrativas que categorizam os corpos em termos binários com base em critérios biológicos, que são legitimados pelo poder/saber científico, que estabelece critérios para o que é considerado válido ou inválido. Foucault e Butler nos ajudam a questionar essa suposta neutralidade, destacando que o discurso científico é construído dentro de estruturas de poder que influenciam a forma como interpretamos o corpo sexo gênero sexualidade.

Mariane retoma *“elas (alunas) tinham muita vergonha, queriam que as aulas fossem separadas, meninos queriam aulas separadas das meninas”*. A educação sexual integral (ESI), conforme defendem Micaela Kohen e Elsa Meinardi (2016), busca transformar o ambiente escolar em um espaço onde as normas de gênero e sexualidade sejam questionadas, e não reforçadas, assim reconhecer que discursos de vergonha e desconforto são barreiras significativas ao aprendizado e que a segregação não resolve essas questões, mas as perpetua. Separar meninos e meninas em aulas de educação sexual reforça a ideia de que os corpos e experiências de cada grupo são incompatíveis e que a sexualidade deve ser discutida de forma fragmentada. Louro (2000, 2020) ressalta que a segregação reforça estereótipos de gênero e limita o aprendizado ao impedir que estudantes compreendam as perspectivas e desafios enfrentados pelo grupo.

Kohen e Meinardi (2016) destacam que a segregação contribui para perpetuar uma visão fragmentada da sexualidade, que separa os aspectos biológicos, emocionais e sociais. A abordagem mista, por outro lado, promove uma visão integral da sexualidade, que considera suas múltiplas dimensões e incentiva o respeito e a empatia entre as estudantes.

Mariane continua *“há uma vergonha de entender o corpo delas, só que na hora*

²²Os retalhos de ideias de Michel Foucault, em obras como "As Palavras e as Coisas" e "A Ordem do Discurso", explora como os discursos científicos moldam e definem o conhecimento e a realidade social. Já para Sandro Prado e Marin, o discurso científico tem o poder de legitimar práticas, influenciar políticas e moldar visões de mundo. É frequentemente tratado como um sistema de linguagem estruturado, com regras e convenções específicas que legitimam o conhecimento produzido.

delas sexualizarem o corpo era uma livre demanda, assim de palavras, de conversas, mas não era para falar sobre biológico, a estrutura, os cuidados, elas (alunas) bloqueavam, na hora de falar do corpo mesmo de como a biologia traz, como a ciência traz no livro, ninguém queria falar". Novamente a ciência é enunciada como uma verdade, um discurso que se repete de forma normalizada. Esse discurso evidencia uma separação da sexualidade e do desejo enquanto experiência vivida e sentida num corpo, o que negligencia sua complexidade.

Mariane relata a fala de uma aluna *"não professora como que vou olhar a imagem de um pênis no livro? Na hora de falar de outras formas, meu Deus do céu, achei interessante a forma de falar, alunas não querem se conhecer, a vergonha é se conhecer saber como que é seu corpo"*. O discurso de vergonha, é um discurso produzido historicamente, o corpo sofreu os mais variados e duros condicionamentos, pressões do poder em detrimento dos controles de ordem moral associadas à religiosidade que, não raro, conjecturavam o corpo ao pecado. Com o propósito de evitar a depravação do corpo, fonte possível de pecado, desempenhou-se forte vigilância aos corpos.

Ao refletir Flora narra *"tem ainda esse tabu, apesar de chegar muito informação para as alunas, já chega essa informação maliciosa, geralmente não chega para elas um conteúdo sério sobre a sexualidade do corpo e tudo mais, mesmo sendo tão falado, tem ainda esse tabu. Na escola não posso falar disso, pois trabalho numa escola católica. É um conjunto de coisas que colabora para isso, falamos do material didático ser fragmentado, se puxarmos tem a nossa formação também que é fragmentada, que falta esse olhar integral, é um monte de coisa que vai ajudando a construir essa visão, e ainda tem essa questão das alunas terem esse pensamento malicioso, de não saberem as informações corretamente, mas quererem achar que sabem usar isso para fazer brincadeiras e tudo mais, para mostrarem que sabem sobre essas coisas, que na verdade quando a gente questiona elas não sabem"*.

O conjunto de coisas que Flora coloca do modo como a sexualidade é vista na escola, reporta a forma como as questões referentes à sexualidade e ao corpo muitas vezes se apresentam como um desafio para a escola e as professoras ao abordá-las com as alunas de forma que não sejam vistas e tratadas de maneira simplista ou reducionista. Observa-se, geralmente, uma tendência a contextualizá-las sob um enfoque estritamente biológico, possivelmente como uma tentativa de evitar sua complexidade, o que acaba por silenciar aspectos relacionados ao afeto, desejo, prazer, além das

relações de gênero e identidades que vão além da cisheteronormatividade. Ao pensarmos que a malícia nesse caso, está sendo usada como um termo que reporta a vigilância que acontece ao prazer, vincula-se as articulações de poder que levam aos discursos científicos.

A releitura do texto Fausto-Sterling (2001/02) - Masculino ou Feminino? para Mariane, a fez lembrar de um episódio que aconteceu em uma turma de 7º ano, *“quando estava falando sobre reprodução dos animais, e um aluno perguntou, como que um homem pode estar grávido? Na hora assim fiquei, como assim um homem grávido? O Aluno foi relatando que é um casal de homem trans, o homem trans é uma mulher trans, como que aquele homem podia estar grávido? Até explicar para o aluno qual era a situação da orientação, como ele se sentia, que o corpo era biológico feminino, mas a identidade dele não correspondia ao corpo, então como o corpo dele biológico tinha o útero ele tinha as possibilidades de engravidar já que a esposa dele como mulher trans não tinha as mesmas possibilidades, mas para eles entenderem que o corpo é diferente de como a pessoa se sente, foi uma aula conversando com eles (os alunos). Como o Anderson falou sempre tem aquelas piadinhas vulgares, ah mais o homem grávido, porque não sei o que, não sei o que. Deixando o lado o mais pejorativo não entende, que a pessoa não é só um o corpo, tem as identidades, a escolhas, o social. Lendo esse texto me fez relembra essa aula. O corpo dele biológico era masculino e que não tinha as possibilidades de engravidar”*.

O discurso do corpo biológico é histórico, o pensamento científico moderno pensa, explica, nomeia e conhece dois corpos. Para Nascimento (2021, p.96) o que ocorre é que os corpos de mulheres e homens cisgênero são identificados e atestados como naturais, enquanto que as corporalidades trans consideradas como artificial, portanto, dessa forma o discurso da gravidez num corpo de um homem trans não seria considerado como normal.

Linn da Quebrada retifica, *“era um casal, as duas pessoas elas são trans e daí rolou essa questão do pai grávido, mas trazer esse discurso de forma natural, saber que sim existe, gente acontece”*. Os discursos em torno do corpo biológico demonstram que as estruturas reguladoras que se encontram na essência da dicotomia heterossexual não são estruturas atemporais, mas regras de ininteligibilidade históricas que produzem e dominam os corpos que importam. Refletir o corpo como produzido requer repensar o significado de produção em si. Considerando que certas produções parecem constitutivas, ou apenas seria

considerado que os corpos simplesmente surgem, apenas permanecem e tão somente vivem no interior das limitações produtivas de certos de gênero extremamente regulatórias (Butler, 2019).

No discurso da Mariane, *“que o corpo biológico masculino, que o corpo biológico feminino”*, Butler (2019/22) chama de transcendentalismo que resulta na interpretação do dimorfismo dos corpos como diferença sexual, o que acaba por excluir corpos, os corpos que não importam, os corpos abjetos. Balizar os corpos, de certa maneira como masculino e feminino invariavelmente incorre-se na possibilidade de inscrever contra o corpo.

Lin da Quebrada ao apresentar o que aconteceu em uma de suas aulas acerca do conteúdo de cromossomos sexuais, destaca *“gosto de frisar bastante durante as minhas aulas que nós temos cromossomos, nós temos genes e esses genes vão fazer parte de nós enquanto parte biológico, mas nós humanos somos principalmente seres biossociais, então não dá para a gente se resumir há um XY ou XX, até porque vão ter essas pessoas que tem um XYY, vão ter um X ou vão ter um XYY e são pessoas, e vão ter pessoas que vão ter XY e ter XY, ou XX e que não vão estar dentro dessa gaiolinha, sabe, dessa construção de homem e mulher”*, pensar outros discursos para os cromossomos como propõe a Linn, já ocorre na biologia, principalmente por pesquisadoras feministas, como a Fausto-Sterling (2001/02), quando criou o conceito dos cinco sexos, referindo-se aos genótipos XX, XY, XXY, XXX e XYY, de forma irônica, para que parássemos de pensar de forma binária, como se só existissem homens e mulheres, mas existem outras variações além das cromossômicas, há as diferenças hormonais, fisiológicas, entre outras.

Pesquisas na área da biologia, demonstram que não é determinante que o gênero seja resultado de uma única combinação, mas sim a combinação em cada um de nós, de fatores biológicos, sexuais, de elementos sociais, do conhecimento de si, e de concepções de gênero (Butler, 2018). Para Nascimento (2021/23) é preciso quebrar/romper com a hegemonia do determinismo, que não devemos compreender o gênero como apenas biológico, nem como totalmente cultural, pois o gênero é uma construção bio-psico-social.

A manutenção de uma visão dicotômica é uma das condições para a conservação dos binarismos que apagam as singularidades, como disse Flora *“fiquei pensando meu Deus, como é que pode a ciência reduzir a gente, há um teste de sexo, reduzir a uma presença de cromossomo, só que, é o próprio discurso da biologia que*

a gente ensina, eu ensinava assim, tipo oh! Cromossomo XX, XY, homem e mulher pronto”.

A reprodução de um discurso cisheteronormativo presente na sociedade e no ensino por meio da biologia produz relações que trazem marcas profundas a vida das sujeitas. Os discursos que aprisionam as sujeitas consentem uma lógica de desigualdade entre masculino e feminino, categorizando o sexo e demarcando a superioridade masculina em relação a feminina (Butler, 2016). Pensar outros discursos como a Flora, é um princípio da descontinuidade, da ideia de não haver apenas um discurso original e ímpar.

Flora continua a falar francamente *“quebrar esses discursos que os livros didáticos trazem quanto aos cromossomos XX e XY, é uma maneira de desestabilizar os alunos vai fazer eles pensarem diferente, mas o discurso que a gente vende do livro didático pelo menos o que tenho conhecimento, nunca vi nenhum caso diferente a não ser XX, XY, não trazem essas citações aqui, e quando traz, traz como um problema, uma síndrome, uma exceção, algo raro, nossaaaa”*, o modo como determinados discursos circulam como uma verdade preexistente, como nos livros didáticos, requer que sejam repensados, uma vez não existe somente uma verdade a ser evidenciada, existem outros discursos possíveis de circular na escola como verdadeiros. Problematisamos como (re) pensar os corpos que são apresentados como patológicos no livro didático? Considerando que o corpo é em si mesmo uma construção (Butler, 2018. p. 30).

Linn da Quebrada diz *“é anormal”*.

Flora retoma a fala, *“exatamente, não como algo que é normal, que pode, que acontece na natureza. Como a Lin da Quebrada falou, a questão do cristianismo, e um conjunto de discursos da biologia, da igreja, da área do direito, mas que vão se juntando para determinar, o que é ser homem e o que é ser mulher, a biologia contribui, o cristianismo contribui e vai formando, reduzindo a gente a poucas coisas mesmo, reduzindo o nosso ser homem, o nosso ser mulher a características”*. Esses conjuntos de discursos apontados pela Flora, buscam demonstrar que a verdade não se apresenta como precedente ou definitiva, é produzida no interior das práticas sociais, baseada e marcada por um conjunto de normas e regras, que são determinadas nas práticas discursivas assentadas em campos de saber, num momento histórico (Foucault, 2014).

Na perspectiva foucaultiana é possível pensar como os enunciados vão

ficando visíveis nos mais diferentes discursos, como se reproduzem para fabricar regimes de verdade. O entendimento de ciência como campo de saber e como efeito de poder, em determinados momentos históricos, denota de acordo com Foucault (1979), que a ciência abriga poderes próprios a ela, e que os enunciados que constituem os conhecimentos científicos são orientados por relações de poder que ocorrem no interior da ciência.

Diante do que foi dito por Flora, Mariane explica *“sim é heterotop, que é os discursos que os alunos trazem, tem grupo com essa denominação. Quando falo que a sexualidade está também em conhecer o corpo, nossaaaa tem uma super novidade. Quando vou trabalhar o sistema genital masculino que é o primeiro trabalhado, depois que é trabalhado o feminino. Os piás quase morrem quando veem a imagem de um pênis. Já as meninas são envergonhadas, mas os meninos quase morrem de ver, os meninos não querem ver aquilo. Têm-se uma ideia que a gente está levando uma ideologia para a escola. Principalmente professores de ciências, de história, de geografia que estão envolvidos com esses temas, tem que trabalhar focado no corpo humano como algo biológico, falar que trabalha sobre sexualidade, educação sexual, orientações sexuais, trabalho, mas de porta fechada essas questões”*.

Alinhavamos o discurso da Mariane, com Carvalho (2021) que nos provoca pensar os reflexos dos discursos conservacionista no contexto escolar, traz uma abordagem marcada por um moralismo compensatório, que orienta e promove comportamentos fascistas ao mesmo tempo em que mina direitos já assegurados, sendo corroídos e ameaçados pelo crescimento dessa retórica moralista. Tal dinâmica inclui práticas de controle da fala, censura e vigilância sobre ações que são ocultadas pelo desmonte das políticas públicas educacionais e das árduas conquistas desde a redemocratização do país.

Como posto pela Mariane, a vigilância aos discursos críticos quanto ao corpo sexo gênero sexualidade são realizados as portas fechadas, mas acontece, outros discursos circulam na escola, apesar do corpo dito biológico ser o único que pode ser falado, um corpo binário, no qual o sexo é determinado pelas genitálias, no qual o corpo dotado de vagina é menina, corpo dotado de pênis é menino.

Mariane ao falar francamente toma o conhecimento do corpo como um conhecimento da biologia, da professora de biologia *“não entendo do currículo da pedagogia, mas acho que na hora de apresentar o conteúdo de corpo humano até o professor por não ter o conhecimento suficiente para aquele conteúdo, acaba trazendo*

um certo pudor, para aquela situação. Acho que isso vem também um pouco da falta de conhecimento nosso, de professores mesmo, de trabalhar aquilo. Se eu fosse professora do município com a formação de ciências, talvez o meu olhar seria diferente, de uma professora que não tem essa formação, porque que acho que vem de um histórico docente, para chegar ao aluno. Vejo que esse olhar, não sei se a Flora percebe? É muito com nosso olhar de ciências”, enuncia um poder e saber sobre o corpo, uma centralidade da ciência na interpretação do corpo, obscurecendo outras formas de saber.

Carvalho (2009) argumenta que o corpo é apresentado na escola sob um olhar bio-lógico, em que a ciência opera como uma espécie de soberania capaz de definir verdades universais sobre o que somos. Sob essa ótica, os corpos são reduzidos a dados anatômicos, genéticos e hormonais, ignorando os aspectos simbólicos, afetivos e políticos que também os constituem. Assim, conceitos como sexo masculino e sexo feminino são tratados como categorias naturais e imutáveis, quando, na verdade, são profundamente marcados por normas sociais e culturais.

Para Bento (2017) essa visão reducionista da ciência como a única capaz de explicar o corpo, contribui para a perpetuação de desigualdades e exclusões, pois ignora a multiplicidade de corpos e vivências que desafiam as categorias binárias tradicionais. A ciência, embora fundamental, não é neutra; está inserida em contextos históricos e ideológicos que moldam suas interpretações, e as professoras em seus discursos reconhecem essa ciência, e em outros discursos, naturalizam uma ciência verdadeira e neutra.

3.3 O Enunciado Pelas Professoras na Escola – Para Corpo Sexo Gênero Sexualidade

Pensamos o enunciado nessa parte da história como um acontecimento cujo sentido nunca se esgota por completo, pois está inserido em uma rede de repetições e transmissões, ou seja, em regularidades. É fruto de outros enunciados que o antecedem e o sucedem, constituindo-se em um jogo de relações. Esse jogo se materializa nos modos como corpo sexo gênero sexualidade são enunciados pelas professoras na escola, atravessados por discursos que as precedem e que, ao serem atualizados, produzem novas formas de dizer e de significar.

As reflexões do Anderson acontecem apoiadas no discurso da Linn da

Quebrada, que afirma que somente trabalhava a educação sexual a partir dos oitavos e nonos anos, que não tinha costume de trabalhar nos sextos anos a educação sexual *“tem que abrir para esse campo, porque eu dou aula para os sétimos anos, oitavos e nonos, são um público de idades diferentes e de um ano para outro eles mudam muito, só que os sétimos anos dessa geração, eles vêm com muito mais conteúdo do que há 3, 4 anos atrás antes da pandemia. Eu chegava na turma eram crianças, falavam de um jeito diferente, hoje não, eles falam abertamente, tem crianças mesmo que estão na mudança para a puberdade, e tem uns que já estão até sexualmente ativos”*.

Anderson continua *“nas turmas que eu tenho há muita vulgaridade, tanto é que tem um sétimo ano, que a direção e a coordenação pedagógica várias vezes tiveram que fazer intervenções, por conta de problemas disciplinares, dessa falta de respeito entre eles, usando termos vulgares, um com os outros, xingamento de coisas que eles não conhecem, se vê aflorar preconceito, tanto na questão de gênero, como na questão racial”*.

O discurso da vulgaridade e da indisciplina pode ser pensado como um sintoma de conflitos entre diferentes regimes de verdade, de um lado, normas que buscam manter uma ordem cisheteronormativa; de outro, expressões de subjetividades que desafiam essas normas, seja por resistência consciente, seja por uma simples existência que não se encaixa nos padrões estabelecidos.

A partir da perspectiva de Achille Mbembe (2018), podemos pensar a escola também como um espaço de necropolítica, onde certos corpos são mais expostos à violência simbólica e material, especialmente corpos estranhos. O preconceito racial identificado por Anderson não é um fenômeno isolado, mas parte de um sistema mais amplo de controle e exclusão, que se manifesta através de discursos aparentemente banais do cotidiano escolar.

Carneiro (2011) evidencia como o racismo opera não apenas como uma prática individual, mas como um dispositivo institucionalizado que regula o acesso a direitos, oportunidades e reconhecimento. O preconceito de gênero e raça mencionado por Anderson pode ser visto como efeito desses dispositivos que produzem e mantêm desigualdades.

Anderson complementa, *“essas mesmas alunas que xingam, estão o tempo todo testando quanto a questão da impunidade, porque elas estão no colégio cívico-militar, estão testando até que ponto vão transpor os limites como está no regimento*

do colégio. Eu discordo plenamente, o regimento traz uma forma de discriminação, quando exige que o menino corte o cabelo, quando exige que a menina tem que usar coquinho, um brinco é uma questão que não pode, isso é retrocesso, tem temas mais importantes para abordarmos, isso não é civismo”.

O discurso do Anderson revela tensões entre normas institucionais, subjetivação e resistência. Ao afirmar que essas mesmas alunas que xingam, estão o tempo todo testando quanto à questão da impunidade, enuncia um movimento de desafio aos dispositivos de controle presentes no colégio cívico-militar. Foucault (1999) nos ajuda a compreender essa dinâmica através da noção de *microfísicas do poder*, onde o poder não é algo que se possui, mas que circula em relações capilares, sendo exercido em cada interação cotidiana. O testar os limites enunciado pelo Anderson indica uma resistência aos mecanismos disciplinares, que buscam normatizar comportamentos através do regimento escolar. Quando critica o regimento por impor regras como o menino cortar o cabelo ou a menina usar coquinho, explicita um incômodo com a normalização dos corpos, que Foucault (1998) denomina como biopolítica — o controle da vida através da regulação dos corpos e da conduta.

As normas citadas por Anderson não são apenas regras administrativas; atuam performaticamente (Butler, 2019), reiterando papéis de gênero que buscam estabilizar identidades em moldes binários. O cabelo curto para meninos e o coquinho para meninas são dispositivos que tentam fixar o que é ser menino e ser menina.

Ao afirmar que isso é retrocesso e que há temas mais importantes para abordarmos, Anderson questiona a centralidade dessas normas no processo educativo e as relações de poder que envolvem todo o sistema educacional. Nesse gesto, ele realiza uma parresia — o falar francamente —, expondo verdades incômodas no que se refere ao papel das instituições na perpetuação de violências simbólicas.

Relembra Anderson uma de suas aulas, *“o momento em que fui trabalhar, no 8º ano o assunto sistema reprodutor, na atividade os meninos, estavam com uma brincadeira boba de desenhar o órgão genital masculino, no caderno das meninas. Brincadeira que me levou ahhh! _ Então vocês gostam de desenhar? Vocês vão começar a desenhar agora, vamos fazer um desenho técnico”.*

Ao trabalhar o tema do sistema reprodutor com alunos do 8º ano, a professora relata que os meninos faziam brincadeiras bobas desenhando órgãos genitais nos cadernos das meninas. A resposta da professora, ao transformar a brincadeira em

uma atividade de desenho técnico, revela a tentativa de disciplinar o desejo e enquadrá-lo no campo da ciência. Contudo, como aponta Butler (2018), pênis, vaginas e seios, ou o que deles emana, não podem ser dissociados das estruturas de prazer e desejo, sendo alvos privilegiados da normatividade e da vigilância. O desenho técnico não elimina o desejo; ao contrário, o reinscreve sob o manto da objetividade científica, reafirmando o controle sobre corpos e afetos.

Nascimento (2022) nos alerta para a impossibilidade de separar as discussões sobre sexo biológico das questões de gênero e desejo. Há uma interdependência inescapável entre esses domínios, e qualquer tentativa de tratá-los de forma isolada ignora a complexidade das dinâmicas que os atravessam.

Mariane fala francamente, *“no oitavo e no nono, não dá tempo nem para trabalhar fragmentado direito, para falar bem a verdade, imagina só, para juntar tudo isso, todos os sistemas que compõem o corpo humano. Acho que assim em relação ao corpo, os alunos hoje em dia são tão sexualizados essa parte de genital, acho que a palavra certa é que fala sexualizado, que qualquer coisa que tem o formato eles já associam, por exemplo tinha um desenho hoje na aula do pâncreas, eles já associaram ao pênis, fizeram essa associação. Então, acho que a mão, não é tanto assim, mas dependendo do desenho do órgão, os alunos já estão fazendo essas associações. A mão ainda não chegou nessa sexualidade, mas quem sabe um dia chegue, porque os outros órgãos já chegaram. Está chegando o olhar sexualizado para as outras coisas, órgãos, que está chegando”*. Butler (2002, 2019) nos lembra que o corpo é construído discursivamente, a forma como falamos sobre ele molda as interpretações que fazemos dele. A ideia de que a mão ainda não chegou nessa sexualidade é interessante porque revela como certas partes do corpo são carregadas de significados culturais enquanto outras são ignoradas. Isso reforça a noção de que a sexualização não está nos órgãos em si, mas nos discursos que os cercam.

Bento (2017) nos leva a refletir que, em vez de reafirmar as associações estereotipadas, é necessário deslocar o olhar e questionar os pressupostos que levam a essas associações. Por exemplo, por que um desenho do pâncreas seria associado ao pênis? Que significados culturais estão sendo reproduzidos em tais associações? A maneira como o corpo é apresentado nas aulas de biologia pode reforçar ou desconstruir associações estereotipadas.

3.4 Acontecimento na Escola – Vigilância ao Corpo das Professoras

Flora na narrativa de si abordou questões que envolveram o momento político de 2022. Anderson, também percebe que o as questões políticas estão presente na sala de aula *“nos sétimos anos percebi a hostilidade de alguns alunos, que em muitos momentos, tinham relação com questões políticas, são muitos hostis uns com os outros, entra a questão de preconceito, e agora com o agravante das eleições, com essa disputa, começa as aberrações e ofensas, que se sair da escola, pode gerar processo, e acaba caindo no colo do professor de ciências, da professora de ciências, para contornar essa situação, fazer um não é bem assim, mas é mais uma questão de ação social, do que de nós estarmos passando o conteúdo, daí ficamos naquela corda bamba, o que nós falamos, tem pai que gosta, tem pai que não gosta, ehhhh tem outros que vão colocar a religião no meio”*.

A vigilância é um instrumento do poder disciplinar, apresentando como um de seus mecanismos mais eficazes, o autocontrole dos gestos e das atitudes, que são praticados não apenas pela força e violência, mas sobretudo pelo fato de sentir-se vigiado (Foucault, 1987). O controle exercido nos corpos das professoras em relação aos mais variados temas, está presente em vários discursos no transcorrer da parresia, o que se relaciona com o momento político, o qual Butler (2024, p. 14) destaca ser um movimento mundial em que políticos como a primeira-ministra da Itália Giorgia Meloni declarou aos italianos e espanhóis “que os defensores do gênero vão despojar você de sua identidade sexuada”, provocando o medo com o intuito de roubar dos corpos considerados estranhos/abjetos os seu direitos de autoidentificação .

A (s) professora (s) tem o poder para organizar os discursos banalizados, de modo que sejam pensados e vistos com outros olhos? Como desfazer os laços de práticas que se mostram tão resistente, de se destacar um outro conjunto de regras para as práticas discursivas, que circulam na escola? Foucault (2020, p.25) nos provoca pensar e analisar esses discursos dentro de um panorama da “descontinuidade, de ruptura, de limiar, de limite, de série, de transformação” Pensar em outros discursos em relação as questões de racismo, de machismo, de sexismo e de transfobia no ensino de ciências é um modo de resistir, de usar o poder construtivo para transformar essas banalizações trazidas pelas crianças em discursos de verdade.

No discurso de Anderson, *“a aluna de onze anos que está com mania de escrever bilhetes, vamos colocar o termo erótico e distribuir aleatoriamente, ela já tirou*

foto das partes íntimas e já distribuiu para a sala, para qualquer colega, menina, menino. Até comentei na escola, ela tem que ter um acompanhamento, porque não é nem a questão de identidade, mas é questão da autovalorização, pode até ser que esteja sendo um pouco meio tradicionalista, ou é a questão dela se auto respeitar, porque cair na fala de todo mundo e está gerando um problema interno na escola, porque tem reclamações de pais, tem reclamação de colegas, todo dia na sala da pedagoga, está complicado”.

A fala Lin da Quebrada para a vigilância dos corpos, emerge após a percepção do Anderson para os discursos de ódio, de intolerância que muitas alunas tem levado para as salas de aula nesse período de eleições federais *“quanto a sexualidade corpo, são corpos em exposição. São nossos corpos em exposição em todos os sentidos, sejam sendo monitorados para esse reconhecimento facial nas escolas, que querendo ou não é uma forma de vigilância dos nossos corpos e dos corpos das crianças, a vigilância por parte dos próprios alunos levantando a qualquer momento o celular e expondo as professoras. Num momento onde nossos corpos físicos, simbólicos, os corpos estão sendo colocados em extrema exposição, é uma exposição num sentido de ser massacrado, seja psicologicamente, seja fisicamente com os ataques nas escolas. Nossa profissão ou a visão do que se tem da nossa profissão pelo menos a nível de Paraná. A nossa profissão está destruída, no Paraná que é um estado extremamente conservador que todos os estados, por mais paradoxal que seja, além do mais a gente está sendo formado dentro da Universidade conservadora, com professores conservadores, é um pacote tão grande, que com certeza tem super haver, corpos sendo assim muito colocados em exposição”.*

O indivíduo tende a se comportar de acordo com os padrões preestabelecidos quando tem consciência de que está sendo observado. E o contexto conservador, engessado, vigiado construído pelo estado do Paraná é um condicionante das práticas, dos discursos, dos modos de educar, pois as atividades diárias das professoras são monitoras na sala de aula, as aulas já vem planejadas e prontas no formato de slides, com o tempo para serem executadas, as atividades propostas devem ser enviadas por intermédio das plataformas digitais, num prazo determinado.

Com o progresso tecnológico, atualmente são adotadas formas de monitoramento cada vez mais eficazes. Assim, observa-se que os mecanismos de vigilância e controle do século XVIII, conforme apontado por Foucault (1987), tornaram-se ainda mais eficazes com o advento das interações virtuais e a

incorporeidade dos dados. Isso se aplica ao que vemos no contexto escolar, como exposto pela Linn, quando os corpos físicos, simbólicos estão sendo monitorados.

Anderson, traz suas verdades da vigilância na escola *“essa é uma situação delicada que eu vejo, isso impõe um desafio para nós que vamos acabar trabalhando com assuntos delicados na disciplina. Outra questão é o monitoramento, porque de fato hoje estamos sendo monitorados em sala de aula, tudo que a gente fala pode ser levado para casa de forma distorcida, as crianças literalmente entendem assim de uma forma o jeito que você se expressou comentam em casa. E aqui no estado do Paraná a mentalidade política é aquela questão da moral, da família dos costumes e não sei o que, que para mim isso é uma hipocrisia, porque se a gente for analisar os mesmos que defendem o conservadorismo são as que mais se ouve história de ter uma vida desvirtuosa. Vejo que se criou aqui no estado do Paraná, é um movimento de ódio ao professor, a professora aos profissionais da educação[...] E daí começa essa questão de monitoramento, a professora sente que hoje tem que cuidar o que fala na sala de aula”*.

Os discursos que circulam no enunciado pela professora são de um estado conservador, moralista, e a escola, enquanto instituição de saber, é também um campo de disputa política e moral. Mas, o que se enuncia em tom de denúncia, é que os corpos das professoras, são alvos constantes de vigilância. Não apenas pelo olhar atento da gestão escolar, mas por um Estado que, em sua postura conservadora, se vê como o guardião da moralidade pública. Corroborando com a recente declaração do vice-presidente dos EUA, JD Vance (2025), ao afirmar que “os professores são os inimigos da nação”, explicita um discurso de extrema direita que busca desacreditar o papel da educação e da ciência, reforçando um ambiente de vigilância e controle aos profissionais da área. Essa fala não surge isolada, mas circula dentro de um contexto maior de desvalorização da docência, criminalização do pensamento crítico e reforço da moralidade conservadora como um pilar de controle social.

Em muitas de suas obras Foucault (1987, 1992, 1995, 1996, 2006), nos aponta que o poder não se exerce apenas pela repressão direta, mas pela construção de normas que produzem subjetividades, moldam corpos e, principalmente, os vigiam. O corpo da professora, dentro deste arranjo, torna-se um lugar de controle, um espaço onde a norma do que é considerado adequado se impõe, onde o gesto, o olhar e o modo de vestir são avaliados e classificados. A fala de Vance ressoa com esse mecanismo de controle, pois reforça a ideia de que professoras são agentes de um

suposto inimigo interno, justificando maior monitoramento e repressão em relação a esses corpos.

A vigilância aos corpos das professoras não é apenas uma questão de manter a ordem escolar, é, antes de tudo, uma questão de moralidade e política pública. O discurso conservador, que se infiltra nas práticas pedagógicas e nos regulamentos institucionais, exige que as professoras não apenas transmitam conhecimento, mas também sirvam como exemplos de virtude, comportamento e conformidade com as normas de gênero e moral estabelecidas. Esse corpo exemplar deve ser, paradoxalmente, invisível, mas sempre pronto para se ajustar às expectativas da sociedade em um estado que considera a moralidade uma função do controle social.

Judith Butler (2018, 2019), em seus estudos sobre performatividade, nos ajuda a entender que essa vigilância não é apenas um controle externo, mas um processo internalizado. A professora, por mais que resista, muitas vezes acaba se tornando parte do sistema de controle, produzindo a si mesma dentro dos limites daquilo que é esperado e permitido.

Nesse contexto, a vigilância sobre os corpos das professoras não é apenas um reflexo da opressão; é, antes, uma forma de manter as estruturas de poder que o Estado e a sociedade desejam preservar. Mas, como Foucault (1987) nos lembra, o poder não é absoluto; ele se negocia, se escoa e se reinventa. O desafio é tornar visível esse processo de vigilância e questionar as normas que ainda determinam quem pode ser exemplar e quem deve ser vigiado.

Esse discurso mostra a vigilância de famílias conservadoras, que defende a abstinência sexual, os papéis de gênero tradicionais, a censura de conteúdos e demonstra intolerância em relação a outras formas de expressão da sexualidade, esses discursos estão ancorados a outros, como criminalização do aborto e ao uso de métodos contraceptivos.

Ao falar francamente de sexualidade Mariane manifesta o que acontece na escola pública *“estava trabalhando com o livro de ciências e os alunos encontraram as páginas que ensina sobre preservativos, camisinhas, ensina como colocar esses preservativos nas imagens. Meu Deus, o que é aquilo, fala um dos alunos. Brinquei com os alunos, não estamos falando sobre isso ainda, nós vamos chegar nesse assunto. Mas, não, professora olha isso aqui no livro de ciências. Ué? É um preservativo, uma camisinha. Quando passamos esse limite os alunos já voltam a entrar nesse pudor, que querendo ou não, o que existe ainda dentro da família deles*

ou o mesmo neles. Porque é algo muito escondido, algo errado. Esses pudores que acabam nos levando a fazer essas coisas. Porque querendo ou não, a gente tem uma criação também”.

Os pudores enunciados pela Mariane, como uma forma de vigilância que gira em torno da sexualidade, enquanto campo discursivo e prática vivida, que continua a ocupar um espaço de tensão e regulação em nosso imaginário. Marcada por significantes como pecado, transgressão, perigo, risco ou pudor. As alunas muitas vezes, negam-se o direito à experimentação, a informações que mobilizem uma compreensão científica e a uma relação ética com o próprio corpo. A educação para a sexualidade, em vez de ser acolhida como prática emancipadora, segue marginalizada, invisibilizada tanto na formação de professoras quanto nas políticas que regem o saber escolar. Assim, mantém-se a reprodução de normatividades que regulam corpos e experiências, em um contínuo exercício de disciplinamento e controle.

3.5 Discursos Outros na Ação e Formação de Professoras

Os discursos outros emergiram como práticas de resistência que tensionam a normatividade presente na educação formal, desafiando as verdades estabelecidas em relação ao corpo sexo gênero sexualidade.

Linn fala do material didático *“se o professor está falando sobre educação sexual, logo falam está incitando que as alunas transem, é uma questão para o professor, se ele está falando para ver corpos. Quando o Anderson foi falando sobre a questão da pessoa trans, estava procurando aqui uma postagem de um biólogo, ele trabalha com divulgação científica. Ele fez um filme no twitter muito massa sobre pessoas intersexos, um biólogo, fez uma imagem que estou à anos procurando, quando vou dar minhas aulas de educação sexual, que é sobre as genitálias, as diversidades das genitálias, ele coloca todas, todas não, mas grande variedade de genitálias, principalmente das pessoas que são intersexos. Só que trazer esse material fica cargo de quem? Da gente, professora buscar, trabalhar. Porque no material didático da SEED ou num livro didático não vai encontrar”.*

No discurso do professor sobre educação sexual, emerge o medo de que abordar o tema seja interpretado como incitação à sexualidade. Essa percepção revela como o discurso educativo é atravessado por normas morais que tentam

regular não apenas o que se pode ensinar, mas também como se pode ensinar. Foucault (1976) nos ajuda a entender como o poder disciplinar opera na regulação dos corpos e das sexualidades, criando dispositivos de controle que definem o que é considerado legítimo no espaço escolar.

Quando o professor menciona o biólogo que produziu um material visual referente a diversidade das genitálias, destacando a ausência desse tipo de conteúdo nos materiais didáticos oficiais. Expondo o papel da educação formal na reprodução de uma normatividade sexual gênero que silencia experiências que não se encaixam nas categorias binárias. Butler (2018, 2019) argumenta que o gênero é uma performance, uma repetição de atos que consolidam normas sociais, o que também pode ser observado no currículo escolar, que privilegia determinadas narrativas e invisibiliza outras.

O professor, ao buscar materiais alternativos e trazer discussões no que diz respeito aos corpos intersexos e a diversidade das genitálias, atua como um agente de resistência, desafia a lógica da normatividade ao apresentar o corpo não como um objeto a ser categorizado, mas como um campo de experiências diversas. Preciado (2008) discute o corpo como um arquivo vivo de saberes e práticas, que escapa às tentativas de controle e categorização. O discurso da professora não apenas questiona o conteúdo dos materiais didáticos, mas também problematiza o próprio papel da educação na produção de verdades sobre corpo sexo gênero sexualidade. Ao trazer essas questões para a sala de aula, cria espaços de abertura para pensar a corporeidade de forma menos normativa e mais plural, reconhecendo a complexidade das experiências humanas.

Na narrativa do Anderson *“não tive problemas ao trabalhar a questão do Intersexo. Até esse ano usei com uma turma, aquele primeiro artigo da parresia (Sterling, 2001/02). Coloquei o caso daquela atleta espanhola, toda citação, todo o drama, o constrangimento que ela passou, quando entramos nesse assunto intersexo. Começou com uma pergunta, por parte de uma aluna, relacionado à intersexo. Aí pensei lá vem bomba, mas não, os alunos prestaram atenção, se interessaram, perguntaram, questionaram. Um aluno pediu o nome da atleta para pesquisar, foi pesquisar. Mais o material didático não traz, segrega certinho, não tem nenhuma situação dessa, não coloca essas condições”*.

Ao trazer outros discursos para além daqueles apresentados nos livros didáticos e do material da SEED, o professor rompe com a lógica tradicional de ensino

que fragmenta o corpo em partes isoladas, característica da ciência moderna. O caso da atleta espanhola não é apresentado como um estudo de caso frio ou um dado biológico a ser analisado, mas como a história de uma pessoa que sente, ama, sofre e enfrenta o constrangimento social devido às normas de inteligibilidade dos corpos. Isso torna o discurso potente, pois desloca o olhar das alunas do corpo biológico para o corpo vivido.

Discutir a intersexualidade não como corpos dimórficos, mas como experiências corporais que escapam às categorias binárias de feminino e masculino, evidencia como a diferença sexual é uma construção discursiva que atribui significados específicos aos corpos. Os corpos considerados "naturais", femininos (com vagina) e masculinos (com pênis), são submetidos a uma lógica de compreensibilidade que os avalia conforme sua adesão a uma norma social, conferindo-lhes reconhecimento e legitimidade (Berenice, 2017; Butler, 2022).

O interesse das alunas, demonstrado pelas perguntas, pelo pedido do nome da atleta para pesquisa, revela que o engajamento ocorre quando o saber não está restrito à abstração dos conceitos, mas se conecta com histórias reais que interpelam suas próprias compreensões sobre o corpo e a sexualidade. Isso indica que a parresia, enquanto ato de falar francamente sobre o que é incômodo ou silenciado, possibilita uma abertura para novos modos de pensar e sentir, deslocando o discurso da norma para o da experiência.

Assim, o discurso da professora não apenas traz o tema da intersexualidade, mas também performa uma resistência à normatividade ao apresentar o corpo não como um objeto de estudo, mas como um sujeito de experiências e afetos. Isso tensiona o papel da educação na produção de verdades sobre o corpo, revelando como o discurso pode ser um espaço de disputa por significados e reconhecimento.

O texto de Fausto Sterling (2001/02) provoca a Linn a falar francamente *“desestabilizo algumas certezas que a ciência traz, quando tento ao máximo colocar é pessoa, é pessoa com testículo, pessoa com útero, pessoa com vagina sabe, que às vezes até confundem as alunas, mas como gosto de provocar o choque, esse ruído, para mim faz sentido e vejo que realmente provoca em algumas pessoas algo construtivo”*, não devemos cair na armadilha de recorrer apenas a genitália como determinante para explicar as definições de gênero, mas também não devemos desprezar, dessa forma não anulamos a biologia e nem usamos apenas as genitálias para a definição de gênero como tem sido usado como um marcador em muitos casos,

considerando que gênero é uma construção biológica, psicológica e social (Nascimento, 2023).

Quando Linn propõe categorias como pessoa com testículo ou pessoa com útero, subverte a tendência de associar diretamente esses elementos biológicos as identidades fixas de gênero, questionando o dispositivo da sexualidade que Foucault (1988) descreve como um mecanismo de controle social.

O ruído que Linn provoca em suas alunas é justamente o efeito de desconstruir a expectativa de uma relação direta e natural entre corpos e identidades de gênero. Esse estranhamento não é um erro, mas uma estratégia pedagógica que expõe a instabilidade das categorias que pareciam tão seguras. O que corrobora com Butler (2018), ao demonstrar que gênero não é uma essência, mas um ato reiterado, uma construção discursiva.

Haraway (1995) nos coloca que todas as formas de conhecimento são situadas, ou seja, refletem perspectivas específicas e não universais. O gesto de Linn, ao nomear corpos de forma não normativa, revela que o ensino de ciências também pode ser atravessado por saberes situados, desafiando a pretensão de neutralidade e universalidade do discurso científico tradicional.

Para Paul B. Preciado (2008), o corpo é um campo de experimentação e transformação, atravessado por tecnologias, discursos e práticas que o reconfiguram constantemente. O uso de categorias como pessoa com vagina desloca o olhar da biologia essencialista para uma perspectiva que reconhece o corpo como uma construção política e cultural.

O discurso de Linn não apenas provoca um choque; cria um espaço de fissura nos saberes cristalizados, onde o desconforto se torna uma ferramenta pedagógica poderosa. Essa desestabilização não busca respostas definitivas, mas a abertura para o pensamento crítico e para a (re)invenção dos modos de compreender o corpo gênero sexualidade no ensino de ciências.

Mariane fala *“a questão da formação dos professores e professoras - digo que na universidade precisa-se chegar há um olhar aberto para essas questões da sexualidade, mas acho que esse olhar fundamentado, o que é aquilo. Às vezes esse olhar aberto às vezes fica tudo aberto, todas as informações estão aí, mas isso não quer dizer que está tudo certo, tudo claro. Acho que falta estudo, conhecimento, aprofundar o conhecimento, é muito superficial as coisas, e sendo superficial começa a associar as coisas de forma errada também”*, o enunciado no discurso da Mariane

aponta para um paradoxo em seu discurso quando coloca a aparente abertura para discutir sexualidade não é acompanhada por uma fundamentação teórica sólida e aprofundada. Esse cenário cria um espaço onde o superficial se confunde com o inclusivo, e onde a falta de aprofundamento pode levar a associações equivocadas e perpetuação de estigmas.

Preciado (2008) problematiza a construção da sexualidade como um dispositivo bio-político, destacando como as normas de gênero e sexualidade são produtos históricos e políticos, e não essências naturais. Isso nos leva a questionar: quais sexualidades são consideradas legítimas no espaço universitário? Quais corpos e experiências são silenciados em nome de uma suposta neutralidade acadêmica?

Já Hooks (2013), nos alerta que o conhecimento que não questiona o status quo corre o risco de reproduzir as opressões que deveria combater. Nesse sentido, a formação de professoras que trata a sexualidade de forma superficial acaba reforçando discursos normativos, deixando de problematizar questões de raça, gênero, classe e orientação sexual que atravessam as vivências dos sujeitos.

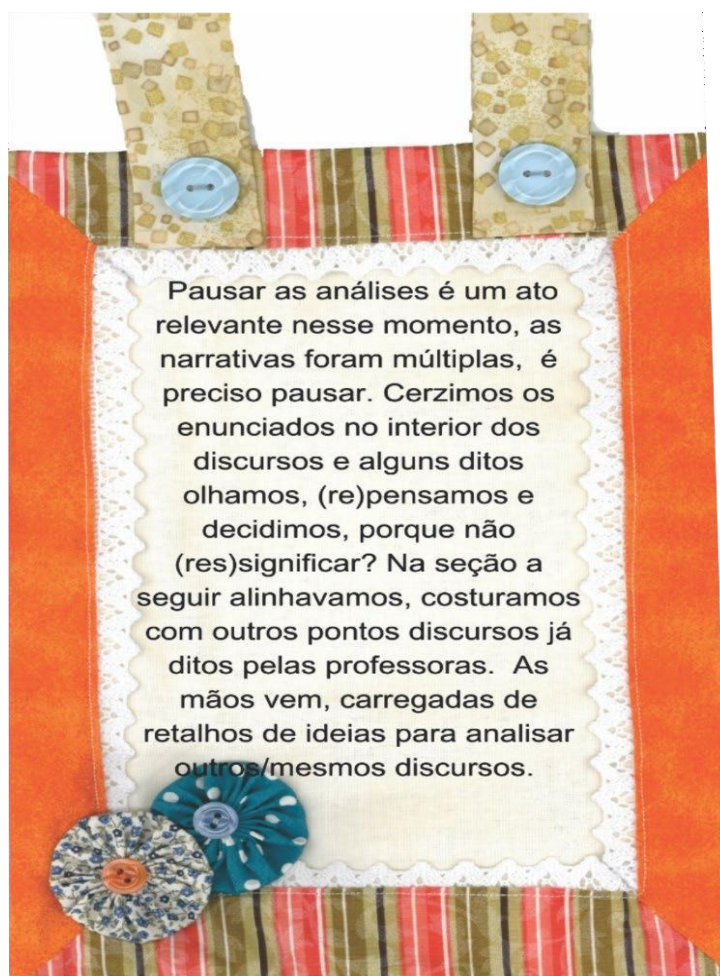
Lin da Quebrada manifesta o que vem sendo discursado pelas alunas *“é louco, porquê as alunas estão pegando todas as informações, e vão colocando para fora e também assimilando de forma tão difusa. O que estou percebendo, meio que uma banalização do discurso, sabe então em todo momento vejo as crianças falando uma para as outras, você é racista, ah! você é machista, ah! você é não sei o quê. Chego e digo: gente calma, calma, são situações que não chegam nesse campo, vocês crianças nem sabem o que que é isso, sabe, então eles estão ouvindo, e daí, querendo ou não nós, enquanto adultos formadores, não só enquanto professores, mas enquanto pessoas politizadas, a gente não está fazendo um trabalho como você falou Anderson, que é de ação social, não está rolando isso, não está acontecendo, tem que ser um trabalho até de educação popular mesmo, claro que estou fazendo uma análise bem micro mesmo, mas são questões e temas tão importantes e urgentes que assim, está na boca deles, que as alunas estão falando, como se tivessem falando banana, cocô, racismo, machismo, não sei o que é”*.

O discurso que essas crianças estão trazendo, e sendo reproduzidas pela Linn, tem uma ideia constitutiva da realidade, a qual é capaz de produzir poder e diversos saberes. No livro *“A Arqueologia do Prazer”*, Foucault (2020) demonstra que o discurso não é um estreito campo de comunicação, ou de confrontação, entre o que é verdade e uma linguagem, mas sim o imbricamento entre um conjunto de palavras

e uma experiência. Portanto, esse conjunto de palavras presente na fala das crianças, que é reproduzida pela Linn, é um discurso que circula e traz suas verdades, os quais a Linn, Anderson e Mariane caracterizam como banalização, expressa as experiências vividas por essas crianças em relação ao racismo e machismo.

A(s) professora(s) tem o poder para organizar os discursos banalizados, de modo que sejam pensados e vistos com outros olhos? Como desfazer os laços de práticas que se mostram tão resistente, de se destacar um outro conjunto de regras para as práticas discursivas, que circulam na escola? Foucault (2020, p.25) nos provoca pensar e analisar esses discursos dentro de um panorama da “descontinuidade, de ruptura, de limiar, de limite, de série, de transformação” Pensar em outros discursos em relação as questões de racismo, de machismo, de sexismo e de transfobia no ensino de ciências é um modo de resistir, de usar o poder construtivo para transformar essas banalizações trazidas pelas crianças em discursos de verdade.

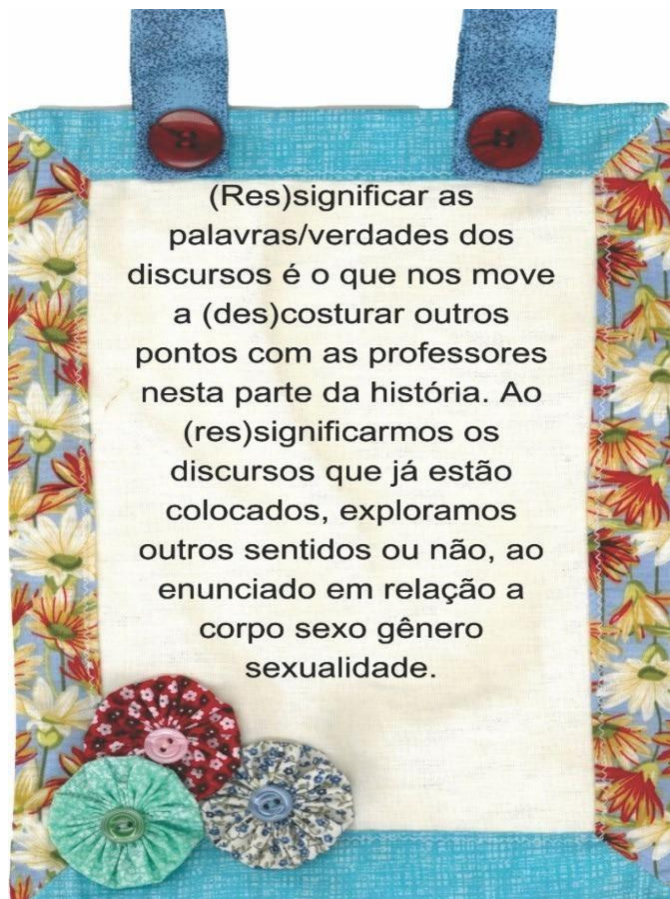
Imagem 14 - Pausa nas análises



Fonte: Elabora pela autora (2025)

4 (RES)SIGNIFICANDO DISCURSOS EM RELAÇÃO AO CORPO SEXO GÊNERO SEXUALIDADE

Imagem 15 – (Res)significar



Fonte: Elaborada pela Autora (2025)

Muito bom estarmos novamente juntas!!!! Iniciamos o último e 4º parresinando. É um ciclo que se encerra, encerrar não, porque tem muitas coisas que ainda podem ser pensadas, esperamos, que por outras professoras, quanto ao que foi enunciado na história em relação ao corpo sexo gênero sexualidade na escola.

Contamos as professoras que no momento da qualificação, a banca falou “*nossa, mas é muita denúncia, é muita coisa que precisa ser mudada na educação, é muita coisa que precisa ser mudada na escola*”, e isso resultou em mudanças nos objetivos da tese e assim olhamos para as relações nos conteúdos e no ensino de ciências, bem como para a escola.

Dúvidas/questionamentos surgiram em relação aos enunciados das professoras, dessa maneira entendemos que seria importante repensarmos juntas para (res)significar esses discursos. A história é das professoras, mas que se somam

e complementam uma com as outras, e ao discurso de tantas outras que não fazem parte desta história diretamente.

4.1 Preconceito ao Corpo Sexo Gênero Sexualidade

O discurso que nos move a ressignificar o que foi enunciado nos discursos de algumas das professoras relacionada ao preconceito, mencionado em parresias anteriores *“Vejo que hoje na escola a questão do preconceito ele é muito grande, por questão de que ele vem de dentro de casa”, logo após a leitura*

Anderson se manifesta *“esse ano, tenho uma situação no colégio que nós tivemos num conselho de classe que sugerir e remanejar uma aluna de uma turma por conta de preconceito e intolerância racial. A discriminação se via por pura maldade na pessoa. A aluna que sofria preconceito teve que ser mudada de sala. Pior é que a vítima, parece que estava achando que era normal aquilo. Agora, na escola não é só o preconceito quanto a questão racial, também a questão de preconceito contra um aluno nessa mesma sala que é autista. Foram dois remanejamentos por conta da discriminação e da intolerância”*.

O discurso da professora revela a complexidade do preconceito no ambiente escolar, evidenciando como a escola reflete e reproduz as dinâmicas de poder da sociedade. A fala que atribui o preconceito à origem familiar, sugere uma tentativa de externalizar o problema, como se a escola fosse um espaço neutro ou isento dessas influências. No entanto, a própria experiência relatada por Anderson, sobre o remanejamento de uma aluna vítima de intolerância racial e outro aluno autista devido à discriminação, evidencia que a escola não apenas convive com o preconceito, mas também o gerencia de forma que pode reforçar as estruturas de opressão.

Ao optar por mover a vítima em vez de enfrentar diretamente os agressores, a instituição escolar reproduz o que Sueli Carneiro (2005) conceitua como o dispositivo da racialidade²³. Esse dispositivo não se limita a manifestar o preconceito de forma direta e aberta, mas também atua de maneira sutil e institucional, regulando corpos e suas presenças nos espaços de poder e convívio. A decisão de remanejar a aluna, longe de ser uma ação neutra, constitui um ato de gestão do que Foucault (1995)

²³Para Sueli Carneiro (2005, p. 34) entende “as relações raciais no Brasil como um domínio que produz e articula saberes, poderes e modos de subjetivação, conformando um dispositivo de racialidade”

denomina biopoder: o poder de regular, controlar e, simbolicamente, excluir corpos considerados indesejados ou problemáticos para a ordem estabelecida.

O biopoder, ao interagir com o dispositivo da racialidade, permite que a escola funcione como um mecanismo de seleção e normatização de subjetividades. Em vez de ser um espaço de desconstrução das desigualdades, a escola pode atuar como um vetor de sua perpetuação, naturalizando a ideia de que é a vítima quem deve se adaptar, deslocar-se ou silenciar-se. Isso reforça a internalização da opressão, como observado na fala “Pior é que a vítima, parece que estava achando que era normal aquilo”, demonstrando como o preconceito pode ser naturalizado até mesmo por quem o sofre.

Enquanto o preconceito for uma estrutura fundante da sociedade, se manifestará em todos os espaços, incluindo a escola. O desafio está em reconhecer que a instituição não é apenas um palco onde essas dinâmicas se desenrolam, mas um ator ativo na sua produção e reprodução. Enfrentar o preconceito na escola exige, portanto, não apenas políticas de combate à discriminação, mas uma revisão crítica das práticas institucionais que perpetuam as desigualdades através de suas escolhas cotidianas.

Anderson retoma a fala, *“vejo que a escola parece que tem mãos atadas porque fazem o que foi feito. Foi visto por nós, pelo corpo docente, não só essa necessidade de fazer essas mudanças, porque não é tirar o problema de um lugar e colocar em outro, mas trabalhar com esses jovens essas pautas. Foram alguns vídeos, foram algumas conversas, algumas palestras. Fiz um trabalho com essas turmas de intolerância geral, religiosa, misoginia, racial, de gênero. Mas vai muito na pauta da gente fazer a atividade, vai muito da nossa vontade de fazer, com pouco respaldo e apoio por parte do Estado. O colégio mesmo, com o sistema cívico militar, que não é uma escola militar, já é discriminatória. Então, eles colocam regras que eles não podem cumprir, que é a implicância com o tipo corte de cabelo, piercing, brinco. As crianças, os adolescentes se rebelam, a rebeldia, eles não conseguem dar conta, porque o sistema não respalda, e sem falar que é um despreparo também dos militares, nesse ponto, nas abordagens. A escola está muito... Não tem autonomia. Dependendo do que for, o núcleo, a SEED, já barra”,* regras arbitrárias (como implicância com cortes de cabelo, piercings ou brincos) criam um ambiente de repressão que ignora as necessidades dos jovens e suas demandas por autonomia e respeito às diferenças.

O sistema cívico-militar, apresenta um discurso reconhecido por Anderson, a

tentativa de controlar aspectos culturais e estéticos das estudantes, no entanto, parece ecoar resistência normas estabelecidas. Esse controle reforça hierarquias de poder que pouco dialogam com as questões sociais contemporâneas e, como o discurso aponta.

O despreparo citado no tratamento de situações de rebeldia ou intolerância sugere uma abordagem autoritária que não considera as complexidades das relações sociais. A discriminação e a ausência de autonomia mencionadas no relato encontram eco no argumento de Butler de que a luta contra a igualdade é frequentemente mascarada como defesa de valores morais ou religiosos. Por fim, as iniciativas mencionadas pela escola, como conversas e palestras, são esforços de resistência diante da ausência de apoio institucional, no entanto, sem respaldo do Estado. Isso reflete o que Butler (2024) descreve como a tensão entre a reivindicação de direitos igualitários e a estrutura normativa que os reprime.

Linn da quebrada complementa, *não existe nenhum tipo de coragem de enfrentamento. Querendo ou não, professora é professora, e tem que ir lá e fazer simplesmente sozinha, ou, às vezes, tentar fazer uma aliança com dois professores. Porque, às vezes, o trabalho que é feito é até colocado pela direção como um trabalho da escola, olha como nós desenvolvemos políticas sociais e de acolhimento, quando, na verdade, simplesmente não existe esse movimento. Ah, o problema está aqui, vamos transferir esse problema para outra sala. Ah, está com problema nessa sala de novo, vamos transferir de escola. Sempre há transferências na resolução de problemas*”, ideia de transferir o problema – seja de sala, de escola ou de responsabilidade – é uma forma de evitar o confronto com as questões estruturais que geram essas situações, para Britzman (2022), essa abordagem não apenas perpetua o desconhecimento, mas também reforça práticas de exclusão que afetam especialmente as sujeitas marginalizadas. A importância da educação sexual integral, é destacada por Furlanetto et al (2018), como uma prática coletiva e sistêmica, que envolve toda a comunidade escolar em ações coordenadas de acolhimento, prevenção e enfrentamento do preconceito, contudo, o discurso de Linn evidencia o oposto: a responsabilidade recai sobre indivíduos isolados (como a professora) que, sem apoio institucional, acabam enfrentando sozinhas situações complexas e estruturais.

A tentativa de fazer aliança com dois professores é um exemplo de resistência individual em um ambiente que deveria oferecer suporte coletivo. Furlanetto et al (2018) argumentam que, sem uma política escolar efetiva e inclusiva, essas ações

isoladas, embora importantes, têm alcance limitado e não resolvem os problemas sistêmicos e estruturais.

Anderson retoma “a parte do racismo extrapolou o nível entre os alunos. Teve aluno que fez ataque racista contra professores. Quanto ao preconceito a gênero sexualidade tem, mas assim, parece que... eles têm um pouquinho de receio de uma agressão nesse ponto. Ao mesmo tempo que a gente vê, vejo que tem adolescentes que parece que estão tendo mais coragem de se assumirem, se identificarem. Vejo mais essa questão nas meninas. As meninas têm mais essa iniciativa e vão para o enfrentamento contra o preconceito, o discurso de ódio. Não estou dizendo que não exista, que não tenha, que diminuiu. Vejo, assim, que eles têm mais hoje, preconceito racial agredir esse corpo, do que na questão de gênero. Ainda tem, aquela questão de agredir com comentários preconceituosos. Mas, assim, sei que a menina é homossexual, o menino é homossexual, não vou falar dele. Falo para o outro, que não é. É assim que vejo esse discurso”. Anderson enuncia que adolescentes estão demonstrando mais coragem para assumir suas identidades, especialmente as meninas. Esse movimento se alinha à observação de Louro (2022) sobre a visibilidade como um ato político, que, embora marcada por desafios e enfrentamentos, representa uma forma de resistência. A fala também reflete uma transformação gradual nas dinâmicas sociais, nas quais grupos historicamente subjugados estão desafiando as normas estabelecidas e enfrentando o preconceito.

No entanto, Anderson aponta para uma hierarquização das violências, ao afirmar que o racismo se manifesta de forma mais agressiva e direta do que o preconceito de gênero e sexualidade. Esse contraste pode ser analisado a partir de Fanon (2008), que evidencia como o racismo atinge o corpo negro de forma material, marcando-o com violências físicas e simbólicas. Mbembe (2018) complementa ao discutir o racismo como parte de uma lógica necropolítica, que define quais corpos podem ser descartados.

Por outro lado, o preconceito de gênero e sexualidade, embora presente, assume formas mais sutis, operando por meio de silenciamentos e deslocamentos discursivos. Isso se evidencia quando Anderson afirma: sei que a menina é homossexual, o menino é homossexual, não vou falar dele. Falo para o outro, que não é. O preconceito, nesse caso, é redirecionado, preservando a norma cisheteronormativa de forma velada.

O discurso de Anderson expõe a complexidade das violências atravessadas

por raça, gênero e sexualidade, revelando como o corpo se torna um território político, simultaneamente alvo e agente de resistência.

A parresia girava em torno de alunos que trazem a bíblia para a escola quando a Linn da Quebrada se posiciona, *“fui pensando, enquanto a Mariane falou do menino colocando uma bíblia dentro da sala de aula, acho isso de extrema violência e preocupação. Porque uma pessoa que coloca uma bíblia dentro da sala de aula, por mais que seja um aluno, não seja de fazer nada, por que ele está fazendo aquilo? Levando em conta o histórico do cristianismo aqui no Brasil. Por que ele está fazendo aquilo? Está havendo uma crescente de uma juventude cristã, evangélica, bem conservadora, extremamente conservadora, que está influenciando esses jovens. Ao mesmo tempo, eles estão numa pira de ligação, vou falar aqui evangélica porque eu vejo a maioria se colocando enquanto evangélicos, mas não sei se são, a maioria que se coloca como um santo. Estão se aliando nessa vertente religiosa e com uma perspectiva de prosperidade. Lembrei, acho que foi em Pernambuco, de uma escola onde os jovens estavam fazendo um culto durante o intervalo. Eles entraram na sala de aula, começaram a orar na sala de aula, fazer lá os cânticos, toda a profecia deles. É essa crescente de uma juventude cristã, evangélica, conservadora. Onde a gente vai com isso? De onde está vindo isso? E se você for ver, é tudo efeito dominó. Eles sempre estão nessa perspectiva de conservadorismo, Deus cristão, família, tradição, e aliado agora com prosperidade financeira”*.

Costuramos alguns pontos com os retalhos de ideias do livro Quem Tem Medo de Gênero?, Butler (2024), quando a autora discute como comunidades conservadoras utilizam discursos de proteção à família, à tradição e aos valores religiosos como forma de resistência às transformações sociais e às pautas progressistas, especialmente no que diz respeito a gênero e sexualidade.

No discurso de Linn a juventude adota práticas religiosas ostensivas que se alinha a valores de Deus, família e tradição, enquanto se opõe, implicitamente ou explicitamente, as diferenças. Essa aliança entre religião e conservadorismo não é apenas um movimento espiritual, mas também político, buscando consolidar um espaço de influência dentro de instituições como a escola, que tradicionalmente deveriam promover a pluralidade e o pensamento crítico.

No contexto apresentado, a presença da Bíblia na sala de aula e os cultos religiosos realizados por jovens refletem uma manifestação contemporânea do poder pastoral. Para Foucault (2003), o poder pastoral é uma forma de poder que se

diferencia do poder soberano. Ele não se exerce pela força, mas pela orientação das almas e pela condução de indivíduos ou comunidades rumo à salvação.

Mariane retoma *“o que estamos falando traz muito, o que estou vivendo com o oitavo ano agora, eles não estão abertos para se conhecerem. Porque no oitavo ano trabalhamos a sexualidade e educação sexual, e para eles, se estamos falando sobre sexualidade e educação sexual, a gente está falando sobre gênero, tentando influenciar eles alguma coisa. Percebi muito isso agora com os meus alunos, se eu quero falar sobre o corpo, não, não vou falar sobre o corpo, porque eles sempre sexualizam, ou assim, para que vou querer me conhecer? É uma vergonha de falar. Dos alunos, falarem assim, meu Deus, a professora da outra turma trouxe uma camisinha para a galera ver, nós somos do sétimo ano, a gente nem está no oitavo ainda para ver essas coisas, que tudo virou um preconceito, é contra o colega negro, é contra o colega que é gay, é contra o conteúdo da sala de aula”*.

A rejeição aos temas abordados não é apenas fruto de preconceitos individuais, mas de estruturas sociais e discursivas que moldam as relações de poder dentro e fora da escola. A educação sexual, como defendida por Furlanetto et al. (2018), deve ser vista como um espaço de autoconhecimento, para além de ensinar anatomia ou prevenção de doenças, ela desempenha um papel crucial na promoção da igualdade de gênero, na desconstrução de estereótipos e na prevenção da violência.

4.2 Os Discursos de Corpo Sexo Gênero Sexualidade na Escola

Em um dos parresiaandos surgiu o discurso *“nas turmas que eu tenho aula há muita vulgaridade”*. Logo Anderson se posiciona *“acho que eu lembro dessa situação. Acho que ali a expressão, talvez o termo vulgar foi muito generalizado, talvez seria mais hostil. Tratamento hostil entre eles. Seria mais adequado. Isso se intensificou. Porque na época era um sétimo, hoje é um nono ano. A coisa só cresceu, virou uma bola de neve. Expressões de baixo calão, realmente. Vai tomar naquele lugar. Vai não sei o que, falar assim virou vírgula para eles. É um tratamento que virou muito comum. Só que naquele ano, em específico, espantou pela faixa etária. Chamou atenção de todo mundo. Só que eles estão no nono e está pior a situação. Hoje eu tenho os sextos anos e tem isso. E vem de casa. Porque o discurso é de casa. Eles falam o que eles escutam. Em casa. Se não é em casa, é na internet. Porque a gente percebe quando*

os pais vão no colégio. Como que eles falam. Como que eles se tratam". No hypomnemata pelo Anderson escreve "tem alunos que são filhos de evangélicos, que em aulas que tratam do tema sexualidade questionam ou comentam em casa e os pais vão reclamar na escola. Eu como professor nunca fui questionado, mas vi colegas comentando das situações e quando são professoras que tratam do tema a situação é pior".

No seu discurso a professora expõe como o tratamento hostil entre as alunas, é marcado por expressões de baixo calão e xingamentos, que se intensificou com o tempo e se naturaliza no cotidiano escolar. O uso banalizado da linguagem ofensiva revela mais do que um problema de comportamento; trata-se da circulação de discursos que produzem e regulam corpos, sexualidades e relações de poder. O que parece ser apenas uma forma de falar é, na verdade, um dispositivo de controle, uma vez que esses xingamentos não são neutros, eles recaem sobre alguns corpos, frequentemente femininos, dissidentes ou que não se ajustam às normas hegemônicas de gênero e sexualidade.

O poder do discurso, como aponta Foucault (1992, 1999), não está apenas no que é dito, mas na forma como o que é dito organiza saberes e práticas, definindo o que pode ser dito e sobre quem. Assim, os xingamentos hostis são práticas discursivas que disciplinam corpos e subjetividades, ensinando, desde cedo, quais existências importam e quais podem ser desqualificadas. Judith Butler (2019), reforça que esses atos de fala não apenas descrevem realidades, mas as criam, repetindo normas que produzem efeitos materiais sobre os sujeitos. O xingamento, portanto, não é só um insulto; constitui o outro como alvo, como inferior, como abjeto/diferente que deve ser controlado.

A professora também destaca que vem de casa, porque o discurso é de casa. As crianças falam o que escutam em casa. Se não é em casa, é na internet. Esse aspecto evidencia que o espaço escolar não é isolado, mas atravessado por discursos que circulam na sociedade mais amplas, nas famílias, nas mídias, nas instituições religiosas. Como o mencionado do impacto de crenças religiosas, especialmente quando alunos filhos de evangélicos questionam temas de sexualidade e gênero, demonstrando como esses discursos regulam não apenas o que se pode dizer, mas quem pode dizer. O fato de professoras sofrerem mais resistência ao tratar desses temas revela uma interseção entre gênero e autoridade, onde o discurso da mulher é mais vulnerável à deslegitimação.

Mariane expõe suas experiências, *“eles se xingam muito. Tem umas coisas que não ouvia antes e ouço eles falando. Eles vão xingar o colega e colocam a mãe junto. Ah! Aquela... Aquela... Como que eles falaram hoje? Eu não, mas a vagabunda da tua mãe sim. Termos assim. Eu não, mas a puta da tua irmã, da tua mãe sim”*.

Linn da Quebrada complementa o discurso da Mariane *“já vejo como uma continuidade. Porque quando fiz ali o período escolar, fundamental e médio, convivia com esse tipo de situação. Falava isso às vezes também. Só que agora já me assusta ver que isso já voltou. Porque, querendo ou não, a gente está falando de novo. Quem que vou xingar e quem que vou apontar ao xingamento? A mulher? Seja ela a mãe, seja ela a irmã, seja ela a tia. Vamos focar o xingamento ali no feminino”*, o poder circula por meio do discurso, sendo a linguagem uma ferramenta central para disciplinar e controlar os corpos. Quando xingamentos como puta ou vagabunda são dirigidos a mulheres, eles não apenas insultam, mas reforçam significados sociais ligados ao controle da sexualidade feminina e à desqualificação do feminino.

Esses termos carregam um poder performativo ao serem repetidos, moldam subjetividades, ensinando que ser mulher é ser vulnerável à ofensa e à discriminação. Essa lógica de desqualificação se estende a outros corpos estranhos/abjetos, como o corpo de Linn, marcado por sua vivência enquanto uma pessoa gay. Os xingamentos, nesse sentido, não são aleatórios; operam como mecanismos de controle dirigidos a corpos que não importam, ou melhor, a corpos cuja existência é constantemente questionada.

Trata-se de discursos que não surgem hoje, embora se intensifiquem com os meios de comunicação. Eles sempre estiveram presentes na escola, um espaço que, ao reproduzir valores da sociedade, também repete e legitima essas violências simbólicas. Contudo, como destaca Linn, reconhecer a repetição desses discursos e identificar os corpos a que se dirigem é um primeiro passo para desnaturalizar e desconstruir práticas discriminatórias.

Linn da Quebrada narra *“quando se falou do vulgar, fiquei pensando, porque vi enquanto moralista, porque a gente se coloca como moralista. Mas pensei também na questão da sexualização. Que é um ponto de uma linha muito tênue, porque a gente não pode deixar de falar sobre a educação sexual com as crianças, para evitar zilhões de coisas, principalmente da violência, de minimamente, por mais difícil que seja, eu mesmo não sabia como trabalhar isso com criança. Mas há uma linha muito tênue entre a educação sexual e permitir a sexualização das crianças. E esse é um ponto*

que é importante e grave, na verdade, no sentido de atenção, porque tem gurias de 13, 12, 10 anos voltando a engravidar, estão se tornando mulher com 10 anos de idade, com 9 anos de idade, sendo que são crianças perdendo a infância. E também dos meninos. A questão de começar a vida sexual super cedo, sem orientação nenhuma, está assim solto. O número de casos de sífilis aumentando, o número de casos de gonorréia aumentando, o número de casos de infecção por HIV aumentando, sabe por quê? Porque estão começando a vida sexual cada vez mais cedo e sem orientação, acho que é um combo muito perigoso, vida sexual muito cedo, sem orientação nenhuma”.

Linn destaca que a gente não pode deixar de falar sobre a educação sexual com as crianças, mesmo reconhecendo a dificuldade de abordar o tema, o que se revela na afirmação: eu mesma não saberia como trabalhar isso com crianças. Esse reconhecimento do não saber é significativo, pois expõe não apenas uma limitação pessoal, mas um vazio coletivo de saberes sobre sexualidade, produzido por uma cultura que moraliza e silencia o tema. Silva (2000) argumenta que a educação é um espaço de disputa de significados, onde o desconhecimento não é uma falha individual, mas um efeito das práticas discursivas que regulam o que pode ou não ser dito. O não saber de Linn, portanto, abre uma brecha para questionar a própria estrutura que impede a circulação de discursos críticos sobre sexualidade.

Furlani (2013) complementa essa perspectiva ao afirmar que a abordagem moralista da educação sexual contribui para a exclusão e a vulnerabilidade. O moralismo não apenas silencia, mas cria um terreno fértil para a desinformação e o abuso, na medida em que impede que crianças e adolescentes compreendam seus direitos, limites e formas de cuidado. O silêncio não protege; ao contrário, expõe. Quando Linn fala sobre meninas se tornando mulheres com 10 anos de idade e sobre gurias de 13, 12 anos voltando a engravidar, evidencia-se o impacto direto da ausência de uma educação sexual crítica: a iniciação sexual precoce sem orientação é uma forma de vulnerabilidade socialmente construída.

Mariane fala sua verdade *“deixa fazer um comentário, sobre isso que me vem na cabeça. Temos na escola, no final do ano agora, passeio num parque aquático aqui na cidade. Essa semana, foi mandado os bilhetinhos pedindo autorização dos pais. Uma aluna do sexto ano começou menstruar nesse ano. E ela falou para mãe do passeio, mãe, eu posso ir? Não, filha, porque você está menstruada. Um destaque o passeio é em dezembro. Só que a menina entendeu que ela começou menstruar*

agora e vai menstruar até dezembro. Que não vai parar, a mãe ao invés de dizer, não, você não pode ir. O que a mãe fez? Não, se você parar de menstruar, você vai. Quando vamos falar de uma educação, quando vamos tentar explicar para os alunos, parece que o professor está mentindo. Que não é aquilo. Que o que é verdade é o que a mãe está dizendo. Acho que assim, até o professor está perdendo um pouco dessa credibilidade, dentro da escola”.

O discurso de Mariane no que diz respeito ao conflito entre o papel da escola e da família na educação sexual dos jovens encontra ressonância nas discussões de Figueiró (2017) e Bonfim (2012). Ambos destacam que a educação sexual é um processo compartilhado entre família e escola, com a família sendo o ponto inicial e a escola funcionando como uma extensão desse trabalho, agregando valores como respeito e solidariedade. No entanto, o relato de Mariane sugere uma ruptura nessa parceria, em que a palavra da professora perde credibilidade frente às crenças e valores transmitidos pelos pais.

Para Figueiró (2025) a educação sexual começa na família, mas que a escola tem o papel crucial de complementar e expandir essa formação, especialmente ao promover um ambiente de diálogo e reflexão crítica. Quando os pais transmitem informações inadequadas ou carregadas de preconceitos, como no exemplo da mãe que condiciona a liberdade da filha ao controle do ciclo menstrual, eles reforçam tabus e limitam a autonomia dos jovens.

Bonfim (2012) reforça que a escola é subsidiária da família, mas também adverte sobre a necessidade de ambas as instituições abandonarem a neutralidade diante da sexualidade. O relato de Mariane evidencia o impacto negativo das omissões e proibições, como a falta de diálogo aberto e a perpetuação de mitos. Ao sugerir que até a professora está perdendo um pouco dessa credibilidade, levanta uma questão crucial: como as instituições educativas podem recuperar sua legitimidade como fontes confiáveis de conhecimento em temas sensíveis como sexualidade?

4.3 Corpo Sexo Gênero Sexualidade – nos Materiais Didáticos da SEED

O fragmento de discurso apresentado para ressignificar o material didático proposto pela SEED e do livro didático *“pensando no corpo e no livro didático [...]”, o nosso material didático, ele é um material didático produzido pela SEED. Porque o caminho para se trabalhar os conteúdos é um caminho deles, trabalhar aqui, algo além*

disso, é autonomia entre todas as aspas possíveis para autonomia do professor. Então você, professor, está falando sobre educação sexual, logo falam que está incitando que os/as alunos/as transem, é uma questão para o professor, se ele está falando para ver corpos”.

Ao terminar a leitura Mariane fala *“olha estou com oitava agora, vejo que em relação a ver um corpo é muito do lado sexualizado, do lado mais, pejorativo do corpo. E quando tento apresentar algo, é difícil quebrar essa barreira até eles entenderem. O material da SEED, muito fora de contexto para mim. Parece muito bonito, dá a impressão de que o aluno vive num universo no qual, tudo é muito claro para eles, que eles sabem diferenciar, que eles sabem respeitar. Mas quando você vai realmente falar aquilo para eles, é tudo a mesma coisa, sexo, sexualidade, educação sexual, tudo a mesma coisa. E tem mais, vai para o lado, do sexual mesmo, assim, do ato sexual, de ver aquilo como algo, assim, que excita o aluno e tudo mais. Então, eu não uso material. Eu finjo que uso, mas eu não uso. Faço o meu material, uso os meus estudos para trabalhar isso”*, o discurso evidencia limites entre a intenção do material pedagógico da SEED, das narrativas institucionais e a prática no ambiente escolar, no qual há desconexão, que parece partir de uma visão idealizada da maturidade dos estudantes em relação a gênero, sexualidade e educação sexual, e a realidade vivida na sala de aula, onde essas questões são frequentemente reduzidas ao aspecto sexualizado e pejorativo do corpo.

O currículo escolar, enquanto um dispositivo de poder, opera produzindo verdades sobre gênero, sexualidade e subjetividades, fixando posições que idealizam como essas questões deveriam ser compreendidas, e que separam corpo e mente.

Anderson fala *“o material da SEED é fora da realidade. O material é feito para dizer que o Estado é perfeito, é propaganda, que eles promovem. Quando você pega e olha, tem aquela cartilha coloridinha, bonitinha, do jeito que eles querem amarrar. O professor tem que levar a questão da experiência, do conhecimento, a parte da atualização, informações com procedência. Gosto de trabalhar muito a questão do seminário, de fazê-los pesquisarem. No conteúdo do oitavo ano, sempre vão ter que fazer um seminário, falo para eles, preciso que vocês tragam essas informações. Se tiver que levar a questão de preservativos, eles têm que levar. Se eles não levarem, levo para mostrar. Assim, nunca tive nenhum tipo de restrição do quanto à forma que trabalho. Mas, o material da SEED é completamente tendencioso para a propaganda que eles vendem. E isso em todas as disciplinas, não é só em ciências. Partindo do*

ponto que o aluno já sabe tudo, que eles não têm problema, que não existe interferência externa, vendendo uma imagem que não condiz com a realidade”, o discurso critica a superficialidade dos conteúdos, que não refletem as experiências dos estudantes e professores.

A crítica ao material como propaganda estatal remete à noção de biopolítica de Foucault (1988), segundo a qual o Estado exerce poder sobre os corpos e as populações por meio de práticas normativas. Ao criar materiais que apresentam uma realidade idealizada, o Estado pode estar buscando controlar narrativas sobre saúde, sexualidade e educação, invisibilizando problemas reais.

Linn da Quebrada complementa, *“é uma aula robotizada, que a SEED vende. Em relação à questão do corpo, a sexualidade, a gênero, não cheguei, pelo menos depois que a SEED começou a colocar, a impor esses slides, não peguei séries que trabalhavam exclusivamente com a questão de sexualidade, gênero, reprodução, corpo em si. Mas surgiam demandas dentro de sala de aula, por vivência, com professores que não ajudam muito, quando trabalham essas questões e tinham falas completamente problemáticas, os alunos acabavam vindo questionar o porquê?*

Querendo ou não, eu dentro do colégio, enquanto gay, era referência nesse sentido. Pelo menos minimamente, nossa professora, mas essa professora não foi transfóbica aqui? Não foi homofóbica aqui? O que a gente pode fazer? Às vezes, por demandas da própria aula que estava dando, por mais que não vinculasse a questão de corpo, sexualidade, gênero em si, mas dava para extrapolar. Quando trabalhava com herança quantitativa no terceiro ano. Trabalhava raça. A parte de genética em si abria muito campo para trabalhar o corpo em todos os seus aspectos biológicos e sociais”. Linn é resistência no ambiente escolar, é reconhecida pelos alunos como referência em questões de diversidade sexual e gênero, o poder nunca é absoluto em ações transfóbicas, a presença do professor gay desafia as normas cisheteronormativas que frequentemente estruturam a escola, e o currículo. Butler (2008/2013) destaca que essas performances subversivas têm o potencial de desestabilizar a normatividade. Ao questionar atitudes transfóbicas de outras professoras, Linn atua como agente de subversão, promovendo rupturas em um ambiente que, muitas vezes, perpetua normas excludentes.

O material imposto pela SEED representam uma forma de biopoder, na medida em que normalizam discursos de sexualidade, corpo e gênero. Esses materiais padronizados podem ser interpretados como tentativas de controle e regulação,

criando aulas robotizadas, como menciona Linn.

4.4 Os Ditos de Corpo Sexo Gênero Sexualidade nas Práticas Pedagógicas das Professoras

O último discurso das professoras, *“as coisas antes eram muito mais veladas, muito mais escondidas, a gente não tinha tanta informação, informações sobre o corpo que a gente tinha era na escola, era nas aulas de Ciências. A gente foi aprendendo dentro da escola o que é corpo, sim tinha as piadinhas, mas dá a impressão que não eram tão pesados como hoje”*

Mariane fala *“olha, falando por mim, não tenho lembrança na escola dessas aulas. Não sei dizer por mim. Muita coisa que aprendi foi, com a vida de ser adolescente, de ser jovem e depois a faculdade. Particularmente nem dentro de casa. Nunca tive conversas dentro de casa de cuidados e tudo mais. Entrei num curso de biologia, por consequência, fui aprendendo, fui reconhecendo as coisas e trago isso para a minha sala de aula hoje. Vejo sim que as coisas não são mais estão veladas como antes, como foi comigo. Os alunos têm informação, eles sabem, da informação entre aspas, mas no momento de falar, de conversar, de discutir, não sabem discutir sobre isso. É tudo muito na brincadeira, tudo muito na zoação sobre o assunto, mas quando é para parar e falar sobre o assunto, eles não querem, desviam, pelo menos os meus alunos são assim, grande parte, assim, desvia do assunto”*.

Ao destacar que sua formação em biologia influenciou seu aprendizado sobre o tema, reflete sua formação em biologia formação acadêmica e na forma como o discurso em relação ao sexo, gênero sexualidade é abordado no contexto escolar, o relato da Mariane sugere que, para ela, a faculdade teve um papel fundamental na construção do seu entendimento e na incorporação de determinados saberes sobre esses temas. O que chama atenção em seu discurso é a ausência de discussões em relação ao corpo sexo gênero sexualidade tanto na escola na sua época quanto em sua casa.

O contraste no discurso entre o saber adquirido formalmente e a dificuldade de aplicar ou discutir esses conhecimentos na prática pode ser analisado à luz de Foucault (1988), que argumenta sobre o poder de normatização dos discursos sobre o corpo, o sexo e a sexualidade. O saber sobre a sexualidade é algo profundamente imbricado no poder, não apenas no sentido da repressão, mas também na produção

de verdades e normas sociais. O que Mariane parece estar descrevendo é como a educação formal em biologia oferece um conhecimento técnico, mas não necessariamente prepara para a desconstrução das normas e tabus sociais que envolvem esses temas, ou para um discurso mais aberto e reflexivo.

Em suma, o discurso de Mariane nos leva a refletir sobre o impacto da formação acadêmica no entendimento de questões de sexualidade, corpo e gênero, e sobre como esse saber técnico e científico ainda se vê confrontado com as dificuldades sociais de lidar com esses temas de maneira aberta e crítica. A tensão entre o saber formal e as práticas sociais que desqualificam ou banalizam a discussão séria no que tange a esses temas revela um campo de poder e resistência em torno da sexualidade e da formação dos sujeitos.

A experiência da Flora *“não sei se é minha essa fala, no sentido de na nossa época não ter tanto acesso à informação. Não tinha todo esse acesso que tem hoje. Me lembro, da escola na quarta série, de ver falar sobre métodos contraceptivos apenas, uma aula sobre camisinha que tive. Era muito nessa abordagem higienista, que fala a questão de métodos contraceptivos, doenças, limpeza do corpo, como lavar. No ensino médio nossa, quase não lembro de ter tido aula sobre essas questões. Tanto que é horrível isso que vou falar. Mas fui descobrir o que era coito interrompido quando estava no segundo ano da graduação. A professora de Embriologia, falando dos métodos contraceptivos, falou isso e perguntei para uma amiga minha que estava do meu lado, o que é isso, coito interrompido? Ela falou, você não sabe? Falei, não! Ela me explicou. Porque na minha adolescência, fui muito da igreja, então nem precisava saber daquilo, porque ia transar só depois do casamento”*, a relação entre religião e educação sexual no contexto brasileiro, especialmente as cristãs, limitam discussões abertas sobre sexualidade ao reforçar discursos de pureza, castidade e cisheteronormatividade.

Nesse sentido, a religião não apenas regula práticas individuais, mas também influencia políticas públicas e currículos escolares, restringindo o acesso à informação e perpetuando desigualdades de gênero e sexualidade (Machado, 2008). Foucault e Butler discutem o papel da religião no controle da sexualidade, por meio do dispositivo da confissão, no qual os indivíduos internalizam normas morais e comportamentais que subordinam os desejos e práticas à autoridade religiosa. Butler trata da performatividade de gênero, enfatizando como as normas religiosas contribuem para a reprodução de discursos hegemônicos que moldam o corpo e a sexualidade.

O discurso da descoberta tardia do "coito interrompido" evidencia como a educação sexual — tanto formal quanto informal — é limitada e atravessada por valores religiosos que desincentivam o diálogo aberto sobre sexualidade. Esse controle promove uma narrativa de silêncio e ignorância em torno do tema, mantendo os sujeitos desinformados e vulneráveis.

O discurso também destaca a predominância de uma educação sexual marcada por uma abordagem higienista e limitada, que trata o corpo e a sexualidade a partir de um viés funcional e normativo. A ênfase nos métodos contraceptivos, infecções sexualmente transmissíveis. (ISTs) e limpeza do corpo, demonstra como a educação sexual muitas vezes negligencia aspectos emocionais, culturais e sociais da sexualidade. O corpo é reduzido a uma máquina biológica, desconsiderando as experiências individuais e coletivas que atravessam sua existência.

Flora ao refletir se sentia preparada para trabalhar, discutir corpo gênero sexualidade na escola diz *“me sinto muito mais preparada hoje do que já fui um dia, do que saí na graduação. Mas parte, disso é por ter tido muito contato com estudos de sexualidade, de gênero. Mas não sei se ainda 100% preparada e confiante para trabalhar essa temática. Se me desse assim, faça uma aula para amanhã de sexualidade, ainda teria receio. O que será que eles vão perguntar? Será que vou saber responder? Na escola, não tinha muito abertura para trabalhar esses temas. Venho daquele contexto de escola particular, católica, religiosa. Lembro que quando a minha primeira turma, um oitavo ano e tinha essa questão da sexualidade. Lembro que preparei um slide com aquela imagem do bonequinho que diferencia gênero, orientação sexual. Coloquei esse slide e, acho que a pedagoga nem viu. Nesse episódio teve uma abertura de certa maneira porque consegui trabalhar gênero, sexo, sexualidade e orientação sexual sem ninguém me incomodar. Mas se eu ficasse muito nesse assunto, orientação sexual, homossexualidade, transsexualidade, se começasse a falar dessas coisas, provavelmente teria problemas. Se chegasse nos pais, se os pais trouxessem para escola, provavelmente seria pelo menos questionada pela escola. Ah, mas como que você trabalhou? Como que você falou? Me explique, porque um pai reclamou”*.

A sexualidade não é um dado natural ou universal, mas um campo de produção discursiva (Foucault, 2014, 2020), ou atos performativos repetitivos regulados por normas sociais (Butler, 2018). A sexualidade é construída por meio de discursos que definem o que é normal, aceitável e desejável, e deste modo, o que Flora pode ou não

abordar na escola. A tensão entre os esforços individuais e os limites impostos pelo ambiente institucional marcado por vigilância e discursos normativos, moldam a prática pedagógica, limitam o debate e impedem uma abordagem que reconheça as múltiplas dimensões da sexualidade.

A presença de supervisores, o receio de que pais questionem os conteúdos trabalhados e a possibilidade de retaliações institucionais são expressões desse controle. Essa vigilância, como aponta Foucault (1987), não é apenas repressiva, mas produtiva: ela molda o que pode ou não ser dito, o que pode ou não ser ensinado.

A concepção essencialista da sexualidade, que muitas vezes permeia o ambiente escolar, sustenta a ideia de que existe uma verdade ou origem natural da sexualidade, a ser descoberta e ensinada. Isso contrasta com abordagens mais críticas, que consideram a sexualidade como um campo plural, atravessado por fatores sociais, culturais e históricos. Flora, ao mencionar o uso de um slide que diferencia gênero, orientação sexual e outros conceitos, demonstra um esforço de desconstrução dessa visão essencialista, embora reconheça os limites impostos pela cultura institucional e social da escola.

Esse controle é particularmente evidente em instituições religiosas, onde a educação sexual é frequentemente enquadrada por valores morais que reforçam a cisheteronormatividade. Como Flora menciona, sua liberdade para abordar temas como orientação sexual e identidade de gênero foram limitadas por um contexto institucional que não apenas evitava esses temas, mas também os considerava potencialmente perigosos. Essa censura, velada ou explícita, reforça a ideia de que a sexualidade é um tabu, algo que deve ser mantido em silêncio.

Louro (2004) discute como a escola, ao mesmo tempo em que é um espaço de socialização, opera como um mecanismo de controle sobre corpos e sexualidades. A vigilância mencionada por Flora ilustra como a escola continua a ser um espaço normativo, que reproduz e legitima discursos hegemônicos sobre sexualidade, marginalizando perspectivas dissidentes.

A verdade da Linn da Quebrada *“a escola, enquanto instituição, não está aberta. Há casos muito pontuais, de alguns colégios ou escolas que dão uma abertura, porque a direção ou tem uma equipe pedagógica minimamente aberta para diálogo. No ensino fundamental, nunca esqueço, foi uma palestra, uma palestrinha que foi sobre a questão sexualidade, foi algo bem brando. E também estava voltado muito para a questão de higiene. Parte do corpo, acho que não é nem sobre*

sexualidade, mas sobre o corpo. No ensino médio, foi completamente biológico. O cara tem pinto, a guria tem a vagina, hormônios, glândulas, órgãos sexuais, se for ter sexo, ato sexual, reprodução, uma abertura só biológica para toda essa temática. Quando vou para graduação, eu também vou encontrar basicamente isso. Hoje sinto muita saudade de dar aula sobre sexualidade e educação sexual, porque era um dos conteúdos que mais rende, pelo menos o ensino médio, porque você consegue produzir bastante. Pelo menos o ensino médio era maravilhoso, no fundamental você fica meio receoso e com medo, porque é criança. Não vamos saber sobre sexualidade, sobre corpo. Tem que saber sim, sobre o corpo para limpar direitinho a xeraquinha. Uma coisa que sempre usava para os meninos, principalmente. Quando tinha lá o pênis. Me baseava sempre muito em dados científicos. Falava limpem esse pênis de vocês, porque olha as pesquisas, tem mil caras no Brasil morrendo porque não limpam o pênis”.

Linn enfatiza em seu discurso que o ensino médio é um espaço de discussão da sexualidade, enquanto o ensino fundamental é descrito como um campo de medos e receios. Isso reforça a ideia de que a abordagem da sexualidade é fragmentada e restritiva, sendo evitada ou minimizada com crianças.

A redução da sexualidade à biologia não só limita a compreensão, mas também reforça estruturas de poder e normatividade. O medo e o despreparo para tratar de temas de corpo, sexo e gênero com crianças revelam lacunas na formação de professores e uma ausência de suporte institucional para abordar a sexualidade de forma integrada. Louro (2000,2001,2022) e Marin (2019) destacam como esse despreparo não é apenas individual, mas estrutural, ligado à resistência da escola em se abrir para debates considerados polêmicos.

Ao afirmar de que o conteúdo referente a sexualidade e educação sexual é o que mais rende no contexto do ensino médio, revela uma série de dinâmicas de poder, normatividade e resistência. Foucault (1988) argumenta que o discurso sobre a sexualidade nunca foi uma área de pura repressão, mas, ao contrário, uma das mais produtivas formas de regulação social.

O que Linn está observando, ao dizer que o conteúdo rende, é a capacidade que o tema da sexualidade tem de desestabilizar os sujeitos, o desejo, a curiosidade e a dúvida, em um processo que não apenas transmite saber, mas também reconfigura as formas de subjetivação. O ensino de sexualidade no ensino médio rende porque ele é um local de intervenção de saberes científicos, médicos e

educacionais sobre os corpos e suas práticas. Para Butler (2018, 2019), as identidades de gênero e sexualidade não são essencialmente dadas, mas são resultados de repetições de atos e discursos que os sujeitos realizam, em uma constante produção de sentido. O discurso de Linn sobre sexualidade, ao ser abordado de maneira direta, ativa um processo de performatividade no qual os corpos se tornam espaços de contestação. Ao afirmar, por exemplo, limpem esse pênis, não apenas descreve uma prática, mas também inscreve os corpos dos estudantes em uma prática de cuidado e autoconsciência, que desafia e questiona as normas cisheteronormativas e as verdades estabelecidas.

Imagem 16 – Retalhos de ideias



Fonte: Elabora pela autora (2025)

CHEGAMOS AO FIM? OU AINDA TEMOS (DES)CAMINHOS A PERCORRER?

Olhamos no espelho e o que vemos refletido?

Vemos refletir uma história que tem seu sentido nos discursos das professoras com verdades em relação ao corpo sexo gênero e sexualidade na escola. Para Foucault (2020, p. 144/145) "[...] o discurso não tem apenas um sentido ou uma verdade, mas uma história [...]", história planejada com as inquietações dos questionamentos: Como podem ser (res)significados outros discursos de corpo gênero sexo e sexualidade na escola por meio dos discursos das professoras de ciências e biologia? A inquietação suscitada pelo questionamento, nos possibilitou construir o objetivo geral desta pesquisa, sacudir as evidências nos discursos das professoras de ciências e biologia, da relação de corpo sexo gênero sexualidade.

Os parresiandos denominação dada aos quatro encontros com as professoras Flora, Linn da Quebrada, Mariane e Anderson, foram os mecanismos que contribuíram para a construção dos discursos de corpo sexo gênero sexualidade. Muitas foram as direções no momento dos planejamentos dos parresiandos, sem direito e sem avesso como no patchwork, tampouco centro ou motivo de base, foi um jogo com os vários textos, com as autoras e autores, com linguagens, signos, com artefatos e os mais variados materiais, assim como para a artesã, não há, muitas vezes, um modelo definido de como costurar os pedaços de pano, mas é preciso a paciência para finalizar o que foi iniciado.

Não finalizamos, apenas pausamos em muitos momentos as narrativas para que fosse possível continuarmos a história de outras maneiras, com outras problematizações, com novos olhares e trajetos, sempre encorajando as professoras a trazer as verdades e experiências vivenciadas na escola em relação ao corpo sexo gênero sexualidade.

No primeiro parresiando as narrativas de si das professoras de ciências e biologia foram apresentada. No segundo e terceiro parresiando foi problematizado os discursos das professoras quanto ao corpo sexo gênero e sexualidade na escola. E no quarto e último parresiando buscamos (res)significar os discursos de corpo sexo gênero sexualidade nos parresiandos e hypomnematas. Por fim, analisamos como os discursos de corpo sexo gênero sexualidade são apresentadas como prática produtiva de verdades, poder/saber e subjetividades.

A narrativa de si das professoras evidencia a tensão entre as normas que

moldam suas subjetividades e os rompimentos que realizam para afirmar-se enquanto sujeitas. Seguem normas, mas ao segui-las, exercem formas de resistência e negociação, encontram brechas para transgredi-las, sem necessariamente rompê-las de forma absoluta. O narrar a si revela trajetórias marcadas por experiências de opressão e resistência, rupturas com estruturas de poder – seja na educação, na religião ou nas expectativas sociais – não ocorre de maneira abrupta, mas como um processo contínuo de transformação. A liberdade, ainda que moldada por mecanismos de controle, é vivida como prática e possibilidade de desobediência. Desestabilizam verdades impostas e afirmam outras formas de existência. As normas sociais e institucionais condicionam suas existências, exigindo performances e silenciamentos. A resistência emerge na afirmação de outras formas de ser e se perceber, desafiando imposições normativas. Expõe a discrepância entre a imagem que projetam de si para os outros e o reconhecimento de si mesmas, num processo de constante redescoberta e reinvenção.

No processo de **problematização dos discursos em relação ao corpo sexo gênero sexualidade e da análise de como os discursos de corpo sexo gênero sexualidade são apresentadas como prática produtiva de verdades, poder/saber e subjetividades**, o conjunto de enunciados se tornou um objeto de desejo e verdade, no qual cada professora encontrou sentido em enunciar discursos: de corpo sexualidade no ambiente escolar; de corpos estranhos no espaço escolar; que circulam na aulas de ciências e biologia: corpos binários, trans, biológicos; de corpo sexo gênero sexualidade na escola; de vigilância ao corpo das professoras; de ação e formação de professoras.

Os discursos de **corpo Sexualidade** apresentam a escola como um espaço de vigilância e regulação da sexualidade, que reforçam normas cisheteronormativa e higienistas. O discurso de falta de preparo das professoras, aliada ao medo de represálias, dificulta discussões em relação a corpo sexualidade, violência e desejo, tornando a sexualidade um tema privado e disciplinado, em vez de um campo de reflexão e transformação social.

Os discursos de **corpos estranhos** evidenciam a escola como um espaço de normatização, vigilância e reprodução de práticas que excluem corpos e identidades que escapam à cisheteronormatividade, como os corpos trans e negros, seja por meio de políticas institucionais, da falta de preparo das professoras ou da presença da polícia. O espaço educacional opera como um aparato disciplinar, que busca moldar

subjetividades. No entanto, ao mesmo tempo em que essas estruturas de poder tentam capturar e domesticar corpos estranhos, há também resistências que se manifestam na luta pelo direito ao nome, ao banheiro, à existência plena e digna dentro da escola, um território de disputa e transformação.

Os discursos que **circulam nas aulas de ciências e biologia** em relação ao corpo refletem como o conhecimento científico é reduzido, e as interpretações tradicionais da biologia, ainda são usadas para sustentar a dicotomia entre os sexos, sem espaço para a pluralidade de sexos, de identidades e experiências de gênero.

O enunciado para **corpo sexo gênero sexualidade** perpassa o comportamento das alunas em relação aos conteúdos de sexualidade, seja por meio da vulgaridade e do preconceito, ou da sexualização de elementos do currículo. Essas manifestações evidenciam tensões entre normas institucionais que buscam disciplinar corpos e subjetividades que escapam ou desafiam essas normas.

À vigilância ao corpo das professoras é um acontecimento de controle disciplinar político, moral e social, que se manifestou, tanto de maneira explícita, quanto implícita, refletindo em práticas de vigilância que limitam a liberdade de expressão e moldam a percepção, no que diz respeito a sexualidade e identidade, e se estende aos conteúdos ensinados, aos gestos, às falas e até às interações na sala de aula, o que cria um ambiente de autocontrole. Os discursos conservadores e morais no contexto político mundial, reforçam a vigilância em relação ao corpo sexo gênero sexualidade nas escolas.

Os discursos **ação e formação de professoras** mostram o desejo de transformação e contestação de discursos hegemônicos, especialmente no contexto da educação sexual. A resistência ao modelo normativo, seja no âmbito dos materiais didáticos ou da formação das professoras, para ampliar possibilidades de entender e discutir a sexualidade de maneira crítica, inclusiva e interseccional.

O último objetivo específico (res)significar os discursos das professoras de corpo sexo gênero sexualidade nos parresiaandos e hypomnemata, confrontamos e (res)significamos: discursos de preconceitos; discursos de corpo sexo gênero sexualidade na escola; discursos de corpo sexo gênero sexualidade nos materiais didáticos; e os ditos nas práticas pedagógicas das professoras.

Ao confrontar e (res)significar os **preconceitos**, falam de questões de intolerância racial, de gênero sexualidade, e reconhecem as dificuldades da escola, como à falta de enfrentamento aos preconceitos e a transferência dos problemas. A

escola não consegue romper com as barreiras de discursos preconceituosos familiares.

Nos discursos de **corpo sexo gênero sexualidade na escola** refletem sobre as implicações dos discursos de vulgaridade no que diz respeito as condições sociais, culturais e familiares que sustentam comportamentos e a falta de uma educação sexual integral na vida das alunas.

Nos discursos de **corpo sexo gênero sexualidade nos materiais didáticos** o que se enuncia é um distanciamento entre o material didático produzido e a realidade das salas de aula, além da superficialidade desses materiais.

Há elementos de resistência e subversão nos discursos das professoras o que observamos é uma amplificação das críticas às práticas institucionais, com maior clareza no que se refere as limitações e os desafios enfrentados pelas professoras no cotidiano escolar. Reflexões que denunciaram a necessidade de mudanças estruturais e nas práticas pedagógicas.

Os **ditos das práticas pedagógicas** mostram que desafiam os discursos normativos, seja pelo conteúdo que abordam em sala ou materiais que disponibilizam para as alunas. As próprias identidades e subjetividades dessas professoras são referências para alunas questionarem preconceitos e violências. Essa resistência emerge na forma como as professoras encontram brechas para abordar corpo sexo gênero sexualidade de maneira crítica, ultrapassando as limitações impostas. O controle exercido pelos currículos oficiais, ao tentar fixar discursos em relação a esses temas, acaba por ser tensionado e (res)significado nas interações cotidianas entre professoras e alunas.

O movimento de (res)significação aponta para a necessidade de uma educação sexual inclusiva, crítica e integrada, que promova o reconhecimento e a valorização das diversas experiências de corpo sexo gênero sexualidade.

O discurso não é apenas reflexo da realidade, mas um elemento ativo em sua construção, destacamos como esses discursos são atravessados por relações de poder/saber e regimes de verdade que ora questionam, ora reforçam o *status quo*. Fomentar resistência não se limita à denúncia, mas a espaços de autonomia, onde o pensamento crítico e a diversidade possam florescer. Essa resistência pode se manifestar na criação de redes de apoio entre professoras, na valorização de práticas pedagógicas que desafiem a normatividade e na mobilização política em defesa da liberdade de cátedra. O enfrentamento da vigilância e do controle não se dá apenas

pela oposição direta, mas também pela construção de novos modos de existir e ensinar, que desestabilizem as estruturas de poder que buscam silenciar corpos, saberes e subjetividades na educação.

As autoras com quem (de) alinhavamos, (des) costuramos os vários pontos retos e ziguezagues no decorrer da história oferecem perspectivas para compreensão de como a educação pode mediar situações complexas sem reforçar dinâmicas de poder/saber que silenciam ou marginalizam. O desafio está em transformar a escola em um espaço que acolha a pluralidade de corpos sexo gênero sexualidades, sem negar a importância de limites e responsabilidades. Por acreditarmos que a história não tem fim, que muitos discursos de verdades podem ser colocados, deixamos para o próximo parresiano a reflexão: Que outras realidades estamos criando quando analisamos os discursos de corpo sexo gênero sexualidade? Como serão pensados por outras professoras os discursos trazidos e analisados no transcorrer da história?

REFERÊNCIAS

- BENTO, Berenice. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 19, n.2, 2011.
- BENTO, Berenice. **A Reinvenção do Corpo - Sexualidade e Gênero na Experiência Transexual**. 3ª ed. / Salvador, BA: Editora Devires, 2017.
- BENTO, Berenice. Transviad@s: gênero, sexualidade e direitos humanos. Salvador: EDUFBA, 2017.
- BONFIM, Cláudia. **Desnudando a Educação Sexual**. Campinas- SP: Papirus, 2012.
- BRASIL. Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 24 maio 2016. Disponível em: <http://bit.ly/2fmnKeD>. Acesso em: 24 mar. 2024.
- BRITZMAN, Debora. O que é esta coisa chamada amor: identidade homossexual, educação e currículo. **O corpo educado: pedagogia da sexualidade**/ Org. Guacira Lopes Louro; tradução Tomás Tadeu da Silva. 4ª ed. Belo Horizonte. Autêntica, 2022, p 105-142.
- BUTLER, Judith. **El género en disputa**. México: Paidós, 2001.
- BUTLER, Judith. **Como os corpos se tornam matéria**. [Entrevista cedida a] Baukje Prins e Irene Costera Meijer Jan 2002 Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2002000100009>. Acesso em: 21 fev. 21.
- BUTLER, Judith. **Problemas de Gênero: feminismo e subversão da identidade**. Tradução: Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003/2018.
- BUTLER, Judith. **Corpos que importam. Os limites discursivos do “sexo”**. 1.Ed. São Paulo: Crocodilo edições. 2019
- BUTLER, Judith. **Language, poder e identidad**. Trad. Javier Sáez e Beatriz Preciado. Espanha: Síntesis, 2004.
- BUTLER, Judith. Os atos performativos e a constituição do gênero: um ensaio sobre fenomenologia e teoria feminista. **Chão da Feira**, Caderno n. 78, p. 1-16, 2018. Disponível em: http://chaodafeira.com/wpcontent/uploads/2018/06/caderno_de_leituras_n.78- final.pdf. Acesso em: 16 set. 2024.
- BUTLER, Judith. **Desfazendo o Gênero**. São Paulo: Editora Unesp, 2022.
- BUTLER, Judith. Regulações de Gênero. **Cadernos Pagu**, v.42, 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/8645122>. Acesso em: 13 fev. 21.

BUTLER, Judith. **Quem tem medo do gênero?** / Judith Butler; tradução Heci Regina Candiani. - 1. ed. – São Paulo: Boitempo, 2024.

CARNEIRO, Aparecida, Sueli. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil**. São Paulo: Selo Negro, 2003.

CARNEIRO, Aparecida, Sueli. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil**. São Paulo: Selo Negro, 2011.

CARNEIRO, Aparecida, Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

CARNEVALLE, Rosa, Maria. **Araribá mais Ciências**. Editora Moderna. 1. Ed. São Paulo: Moderna, 2018.

CARVALHO, Fabiana Aparecida de; LORENCINI JÚNIOR, Álvaro. Os Discursos Biológicos Para Os Gêneros, As Sexualidades E As Diferenças No Brasil: **Um Panorama Histórico Revista Valores**, Volta Redonda, 3.Ed. Especial. 2018 Disponível em: <https://revistavalore.emnuvens.com.br/valore/article/view/149> Acesso em: 22 mar. 21.

CARVALHO, Fabiana Aparecida de. **Educação sexual: em busca de mudanças**. /Mary Neide Damico Figueiró (org.). – Londrina: UEL, 2009. 208p. ISBN 978-85-98196-97-8

CARVALHO, Fabiana Aparecida de; INOCÊNCIO, Adalberto Fernando. O desagendamento da educação para os corpos, gêneros e sexualidades: um projeto neoliberal, um arranjo neoconservador e as várias pedagogias fascista. **Instrumento: Revista Estadual e Pesquisa em Educação**, Juiz de Fora, v. 23, n. 2, p. 236-257, maio/ago. 2021. DOI 10.34019/1984-5499.2021.v23.33867

Coralina, Cora. **Sou feita de retalhos**. Disponível em <HTTPS://imagens.app.goo.gl/5UbwdJChRKT4sQLMA>. Acesso em: 18 out. 2024.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia** 5. ed.34. São Paulo, 2012.

DINIZ, Debora. **Carta de uma orientadora: sobre a pesquisa e escrita acadêmica**. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira, 2024.

KOHEN, Micaela; MEINARDI, Elsa. LAS SITUACIONES ESCOLARES EN ESCENA **Aportes a la formación docente en educación sexual integral**, RMIE v.21, n.71 Ciudad de México oct. /dic. 2016. P 1047- 1072 ISSN 1405-6666

FAUSTO-STERLING, Anne, Não é só o gênero que é socialmente construído, o sexo biológico também. Entrevista concedida a Nana Queiroz. **Revista Azmina**. 2 de maio de 2016 (Atualizado em 17 de janeiro de 2019) - Disponível em: <https://azmina.com.br/reportagens>. Acesso em: 26 jun. 2021

FAUSTO-STERLING, Anne. Dualismos em duelo. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 17-18, 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-83332002000100002>. Acesso em: 24 jun. 2021.

FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico. **A Educação Sexual é papel da escola ou da família?, Educação sexual para ser feliz**. 14 de nov. de 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=WkmYVr5UGus>. Acesso em: 16 jan. 2025.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: o nascimento da prisão**. Trad. Raquel Ramalhete. Petrópolis: Vozes, 1987.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade I: A Vontade de Saber**. Rio de Janeiro, Edições Graal, 1988.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade 2: o uso dos prazeres**. Michel Foucault; tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque; revisão técnica de José Augusto Guilhon Albuquerque Rio de Janeiro: Edições Graal, 1984.

FOUCAULT, Michel. **Subjetividade e verdade: curso no Collège de France (1980-1981)** edição estabelecida por Frédéric Gros sob direção de François Ewald e Alessandro Fontana; tradução Rosemary Costhek Abílio. - São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2016.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France pronunciada em 2 de dezembro de 1970/ Michel Foucault: tradução Laura Fraga de Almeida Sampaio**, 24. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

FOUCAULT, Michel. **Arqueologia do Saber. / Michel Foucault tradução Luiz Felipe Baeta Neves**. 8. ed. Rio de Janeiro: Editora Forense, 2020.

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. In H. Dreyfus & P. Rabinow (Org.). **Michel Foucault: uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

FOUCAULT, Michel. **Estética, ética e hermenêutica. Obras Essenciales v. 3**. A. Gabilondo, Trad.. Buenos Aires, Argentina: Paidós, 1999.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Organização, introdução e revisão técnica de Roberto Machado; tradução de Roberto Machado, Maria Lúcia Silveira e Mariza Corrêa. 17. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1992/1999.

FOUCAULT, Michel. Verdade, poder e si mesmo. In: MOTTA, Manoel Barros da. **Foucault: ética, sexualidade, política**. Rio de Janeiro: Forense, 2006.

FOUCAULT, Michel. Gerir os ilegalismos. In: **MICHEL FOUCAULT: entrevistas**. Roger Pol- Droit. Tradução Vera Porto Carrero. Revisão técnica. Andrea Daher, Coordenação editorial Roberto Machado. São Paulo: Graal, 2006.

FOUCAULT, Michel. **Estética, literatura e pintura, música e cinema/ Michel Foucault (Ditos e Escritos III)**. Organização e seleção de textos. Manoel Barros da

Motta, tradução Inês Autran Dourado Barbosa. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

FOUCAULT, Michel. **Hermenêutica do Sujeito**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

FOUCAULT, Michel. O saber gay. Tradução de Eder Amaral e Silva e Heliana de Barros Conde Rodrigues. **Revista Ecopolítica**, n. 11, jan-abr, 2015.

FOUCAULT, Michel. **As Palavras e as Coisas: uma arqueologia das ciências humanas**/ Michel Foucault: tradução: Salma Tannus Muchail, 10 ed. – São Paulo: Martins Fontes – selo Martins, 2016. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/ecopolitica/article/view/23545> Acesso em: 21 jun.2023.

FOUCAULT, Michel, **Subjetividade e verdade: curso no Collège de France (1980-1981)**. Edição estabelecida por Frédéric Gros sob direção de François Ewald e Alessandro Fontana; tradução Rosemary Costhek Abílio. - São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2016.

FOUCAULT, Michel. **A coragem da Verdade: o governo de si e dos outros II: curso no College de France (1983-1984)** / Michel Foucault; tradução Eduardo Brandão – São Paulo: Editora WMF Martines Fontes, 2011.

FOUCAULT, Michel. **Ética, sexualidade, política**. Michel Foucault; organização e seleção de textos Manoel Barros da Motta; Tradução Elisa Monteiro, Inês Autran Dourado Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, (Ditos e Escritos V). 2004.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade 3: O cuidado de Si**. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque. 8. ed. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2021.

FOUCAULT, Michel. **Dizer a Verdade Sobre Si: Conferências na Universidade Victoria, Toronto**. UBU editora. 2022.

FOUCAULT, Michel. O Cuidado com a Verdade. In: FOUCAULT, M. **Ditos e Escritos**, v.IV. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Editora UFJF 3º reimpressão, Minas Gerais, p. 56-57. 2015

FURLANETTO, Milene, Fontana; LAUERMANN, Franciele; BATISTA, Cristofer, da Costa; MARIN, Angela, Helena. Educação sexual em escolas brasileiras: uma revisão sistemática da literatura. **Caderno de pesquisa**, v.48, n.168, p. 550-571, abr./jun. 2018.

FURLANI, Jimena. Educação sexual: possibilidades didáticas. In: LOURO, Guacira L. **Corpo, Gênero e Sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. 9. ed.

Petrópolis: Vozes, 2013, p. 67-81.

GIORGENON, Daniela; SOUSA, Lucília, Maria, Abrão; PACIFICO, Soraya, Maria, Romano. Sujeito, corpo e um espelho (cibernético): a memória em imagem e em discurso. **Tempo psicanal.**, Rio de Janeiro, v. 46, n. 1, p. 81-97, jul. 2014. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-48382014000100007&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 01 ago. /2022.

JAPIASSU, Hilton; MARCONDES, Danilo. **Dicionário Básico de Filosofia**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1991.

JESUS, Jaqueline Gomes de. **Orientações sobre identidade de gênero: conceitos e termos**. Brasília, 2012.

HARAWAY, Donna. O humano na paisagem pós-humanista. **Revista Estudos Feministas**, 1992.

HARAWAY, Donna. Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. **Cadernos Pagu**, Campinas, n.5, 1995. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/1773>. Acesso em: 25 abr. 18.

HARAWAY, Donna. The promise of monsters: a regenerative politics for inappropriate/dothers. In: GROSSBERG, L.; NELSON, C.; TREICHLER, P. (Eds.). **Cultural Studies**. Londres: Routledge, 1992.

HARAWAY, Donna. Os Mil Nomes de Gaia: Do Antropoceno à Idade da Terra. Casa de Rui Barbosa, Rio de Janeiro, 2014. Videoconferência. **Colóquio Internacional** Disponível em: <http://osmilnomesdegaia.eco.br/sobre/>. Acesso em: 12abr. 2023.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir a educação como prática da liberdade/;** tradução de Marcelo Brandão Cipolla. Editora WMF Martins Fontes. São Paulo. 2013.

HOOKS, bell. **Tudo sobre o amor: novas perspectivas**. São Paulo: Elefante 2020.

LOURO, Guacira Lopes. **Corpo, escola e identidade**. Educação & Realidade, v. 25, n. 2, 2000.

LOURO, Guacira Lopes. **Currículo, gênero e sexualidade: o "normal" e o "diferente"**. Petrópolis: Vozes, 2001.

LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho: ensaios sobre a sexualidade e teoria queer**. Belo Horizonte. Autêntica. 2004.

LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2022.

LOURO, Guacira. Lopes. **Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas**. Pro-Posições, Campinas, v. 19, n.2, maio/ago.2008. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643470>. Acesso

em: 12 mar.2023.

MACHADO, Maria. das Dores. Campos. O discurso cristão sobre a “ideologia de gênero”. **Revista Estudos Feministas**, v.26, n.2. 2018. <https://doi.org/10.1590/25%x>

MAINARDES, Jefferson. Contribuições da perspectiva ético-ontopistemológica para a pesquisa do campo da política educacional. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v.30, n.146, 2022. <https://doi.org/10.14507/epaa.30.7436>

MARIN, Yonier Alexander Orozco. Problematizando el discurso biológicos obre el cuerpo y género, y su influencia em las praticas de enseñanza de la biologia. **Revista Estudos feministas**, Florianópolis, v.27, n.3, e 56283, 2019.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica**. Tradução de Renata Santini. nº1 Edições. São Paulo. 2018.

MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (Orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014.

NASCIMENTO, Leticia Carolina Pereira do. **Transfeminismo**. São Paulo: Jandaíra, 2021.

NASCIMENTO, Leticia Carolina Pereira do. Subverter o Cistema: O Transfeminismo Na Voz De Leticia Carolina Nascimento. Por Nicole Ballesteros. **Catarinas**.Inf. 2022. Disponível em: <https://catarinas.info/subverter-o-cistema-o-transfeminismo-na-voz-de-leticia-carolina-nascimento/>. Acesso em: 23 out. 2024.

PARAÍSO, Marlucy Alves. **Metodologia de pesquisas pós-críticas em educação e currículo**: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. 2. ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014.

PARAÍSO, Marlucy Alves; CALDEIRA, Maria Carolina da Silva (org.).**Pesquisas sobre currículos gêneros e sexualidade**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2018.

PASSOS, Izabel. Cristina. Friche. A Análise Foucaultiana do Discurso e sua Utilização em Pesquisa Etnográfica. **Psicologia: Teoria E Pesquisa**, 35. 2019. <https://doi.org/10.1590/0102.3772e35425>

PRECIADO, Paul B. **Testo Junkie**: sexo, drogas e biopolítica no regime farmacopornográfico. Tradução de Lucas Berlanza. São Paulo: n-1 Edições, 2008.

RAGO, Luzia Margareth. **A Aventura de Contar-se; feminismos, escrita de si e invenções de subjetividade**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2013.

RAGO, Luzia Margareth. **Café Filosófico**. Foucault: a filosofia como modo de vida | Por Margareth Rago. Disponível em: [\(73\) Foucault: a filosofia como modo de vida | Margareth Rago – YouTube](https://www.youtube.com/watch?v=73Foucault:a%20filosofia%20como%20modo%20de%20vida%20Margareth%20Rago%20%E2%80%93%20YouTube)

SILVA, Tomas. Tadeu. (org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Rio de Janeiro: Vozes. 2000.

SOUSA, Neuza Santos. **Tornar-se Negro**: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. Rio de Janeiro: Edições Graal, v.4. Coleções Tendências. 1983.

SOUSA, Juliana Padilha de. **Tramas Invisíveis: bordado e a memória do feminino no processo criativo**. 2019. 164f. Dissertação (Mestrado em Artes) - Instituto de Ciências da Arte, Universidade Federal do Pará, Belém, Pará 2019.

SWIECH, Mayra. J.; HEERDT, Bettina . Hormônios Esteroides e as Questões de Gênero: Uma Análise Dos Livros Didáticos De Biologia. **Revista Brasileira De Ensino De Ciência E Tecnologia**, v. 12, p. 54-68, 2019.

TAVARES, Bruno. A biologia que não ousa dizer seu nome: olhares pós dualistas para pesquisas nos temas gênero e sexualidade na **Educação em Ciências**. 2022. 174 p. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências Físicas e Matemáticas, Programa de Pós-graduação em Educação Científica e Tecnológica, Florianópolis, 2022.

Bolsonaro sobre vacina de Pfizer: 'Se você virar um jacaré, é problema de você'... - Veja mais em <https://noticias.uol.com.br/ultimas-noticias/afp/2020/12/18/bolsonarosobre-vacina-de-pfizer-se-voce-virar-um-jacare-e-problema-devoce.htm?cmpid=copiaecola>. Acesso em: 20 out. 2022.

Liddel and Scott Greek-English Lexicon online Disponível em: https://dicionario.sensagent.com/hypomnemata/pt-pt/#google_vignette. Acesso em: 23 mar. 2024.

Professores são novo alvo de Trumpismo- Professores não são inimigos da nação. **adriana.almeida2024**. 26 de janeiro de 2025. Disponível em [Instagram.com/Adriana.almeira2024](https://www.instagram.com/Adriana.almeira2024). Acesso em: 05 fev. 2025.

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



Universidade Estadual de Ponta Grossa

Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação

COMISSÃO DE ÉTICA EM PESQUISA EM SERES HUMANOS

Av.: Gen. Carlos Cavalcanti, 4748 CEP: 84030-900 Bloco M, Sala 100

Campus Uvaranas Ponta Grossa Fone: (42) 3220.3108 e-mail: seccoep@uegp.br

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você _____, está sendo convidada/o a participar da pesquisa: tendo como pesquisadora responsável a doutoranda Andréa do Carmo Bruel de Oliveira, e como participante da pesquisa a professora Doutora Bettina Heerdt, ambas da Universidade Estadual de Ponta Grossa. O objetivo da pesquisa é: Evidenciar (Sacudir as evidências²⁴) o(s) discurso(s) das professoras e professores de ciências dos anos finais, relativo as intersecções entre gênero sexo, sexualidade e corpo no ensino de ciências

A sua participação no estudo será com base nos discursos constituídos nos diálogos reflexivos, e na produção de diários de reflexões baseados nas práticas diárias e nos conteúdos desenvolvidos em sala de aula. Será feita a análise dos discursos a partir desses dois instrumentos de coleta de dados. As análises dos discursos serão utilizadas na Tese do Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) que será defendida no final do período de estudos.

Sua participação não é obrigatória e os dados serão mantidos em sigilo. Após as análises você será informado dos resultados desta pesquisa da qual participa. Sua participação é voluntária, portanto não receberá recompensa ou gratificação nem pagará para participar. Será garantido o livre acesso a todas as informações e retiradas de dúvidas do estudo, enfim, tudo o que você queira saber antes, durante e depois da participação na pesquisa. Você poderá deixar de participar do estudo a qualquer momento, sem apresentar justificativas e, também, sem prejuízo ou perda de qualquer benefício que possa ter adquirido.

O projeto de pesquisa está registrado sob o número 60114622.7.0000.0105, o qual foi aprovado pelo comitê de ética, parecer consubstanciado número 5.495.772.

Em caso de dúvidas, você poderá entrar em contato com qualquer um dos membros da pesquisa ou com a Comissão de Ética em Pesquisa da UEPG:

Nome da pesquisadora responsável: Doutoranda Andréa do Carmo Bruel de Oliveira Rua: João Holzmann, 193 – Ponta Grossa-PR. Telefone (42) 988423073.

Nome da pesquisadora participante: Prof.^a. Dra. Bettina Heerdt;

²⁴Para Margareth Rago, Foucault viu o século XX organizado em torno de sólidas instituições sociais, com intuito de manter a ordem, mas que também afetaram a constituição de quem somos e do que rege o nosso modo de viver. Dessa forma colocou em debate verdades até então inquestionáveis, no campo da justiça, do saber médico, das regras de conduta sexual, pois ele vê a filosofia como um *modo de vida*, onde “estéticas da existência” visam à constituição de subjetividades éticas, a partir das práticas da liberdade e das contracondutas em direção a uma vida não-fascista. Nesse sentido, uma filosofia que visa à transformação e “sacudir as evidências”: sacudir aquilo que é familiar, aquilo que está acostumado a ver que nem percebe, que é o óbvio ululante para você, mas que tem que ser problematizado, tem que “tornar visível o que é visível” (Rago, 2018).

Rua: Av. General Carlos Cavalcanti nº 4748- bloco M- Ponta Grossa /PR
Telefone: (42) 3220-300

Comitê de Ética em Pesquisa: UEPG, campus Uvaranas, Bloco M, sala 100 - Telefone: (42) 3220-3108.

Assinatura da/o convidada/o para a pesquisa

Assinatura pesquisadora responsável

Assinatura pesquisadora participante

Ponta Grossa, _de _____de 2022.

APÊNDICE B – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
PONTA GROSSA - UEPG



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: GÊNERO E AS INTERSEÇÕES DE RAÇA, CLASSE, ETNIA E SEXUALIDADE ENUNCIADAS NOS DISCURSOS DAS/OS PROFESSORAS/ES NO ENSINO DE CIÊNCIAS

Pesquisador: ANDREA DO CARMO BRUEL DE OLIVEIRA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 60114622.7.0000.0105

Instituição Proponente: Universidade Estadual de Ponta Grossa

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.495.772

Apresentação do Projeto:

Projeto de Pesquisa:

GÊNERO E AS INTERSEÇÕES DE RAÇA, CLASSE, ETNIA E SEXUALIDADE ENUNCIADAS NOS DISCURSOS DAS/OS PROFESSORAS/ES NO ENSINO DE CIÊNCIAS. A metodologia empregada na pesquisa será a qualitativa feminista, a qual passou a dispor de uma alta diversificação, por apresentar uma dinâmica

enorme, o que passa a representar um desafio perfeito para as/os suas/seus praticantes, seguidoras/es ou críticas/os (OLESEN, 2006, PARAÍSO,

2014). O corpus de análise será construído por meio de diálogos realizados quinzenalmente, e com a produção de diários reflexivos por parte dos

quatro participantes da pesquisa, sendo duas professoras e dois professores, de modo que relatem a si mesmo, suas memórias, suas práticas e

vivências em sala de aula e fora dela; a intervenção ocorrerá de agosto a novembro de 2022. Tem-se a pretensão de analisar os discursos na

perspectiva foucaultiana, utilizando as ferramentas de Foucault – sujeito, discurso, enunciado, dispositivo, relações de poder-saber, sexualidade – e

as teorizações feministas, para evidenciar os enunciados e silenciamentos dos discursos e anunciá-los.

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748. UEPG, Campus Uvaranas, Bloco da Reitoria, sala 22
Bairro: Uvaranas **CEP:** 84.030-900
UF: PR **Município:** PONTA GROSSA
Telefone: (42)3220-3282 **E-mail:** propepsecretaria@uepg.br

APÊNDICE C - 1º PARRESIANDO: FALANDO FRANCAMENTE, DIZENDO A VERDADE



Programa de Pós-Graduação
em Educação
Mestrado e Doutorado



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – DOUTORADO

Doutoranda Andréa do Carmo Bruel de Oliveira Orientadora

Prof^a Doutora Bettina Heerdt

1º Parresiando: Falando francamente, dizendo a verdade. Tema da parresia: Narrar a Si

O Parresiando contou com dois momentos, um presencial o qual denominei de Parresia, o momento da conversa franca que ocorreu por cerca de duas horas aproximadamente, e o segundo momento a elaboração do hypomnematas que foi denominado hypomnemata de Discursos.

Tema do Encontro I: Corporificação das professoras

Objetivo: Apresentar as narrativas de si das professoras de ciências e biologia.

Situação Inicial - No primeiro encontro aconteceu à apresentação da doutoranda pesquisadora, foi exposto o objetivo da pesquisa e do primeiro encontro. Foi solicitada a autorização das professoras para as gravações das parresias e o preenchimento do termo de consentimento. (Tempo estimado- 10 minutos)

Objetivo Geral da pesquisa: Sacudir as evidências nos discursos das professoras de ciências e biologia, da relação de corpo sexo gênero sexualidade

Parte I: Explicar o hypomnemata de discursos e a parresia - fala franca das professoras, livres para trazerem a verdade referente a si mesmo e aos conteúdos de ciências relacionados a gênero sexo, raça, etnia e classe, sem esconder nada.

Parresia, para Foucault (2011) é o dizer a verdade, o falar francamente não

importa para quem, porém não se trata de qualquer enunciado da verdade, e sim a verdade que abarca um risco ao ser enunciada podendo causar raiva, repulsa, contrariando ao outro que está lhe ouvindo, podendo dessa forma afetar a relação com o sujeito a quem está se dirigindo. Ao trazer a noção de parresia, Foucault se deteve,

como o elemento constitutivo do dizer- a- verdade sobre si mesmo, ou mais precisamente, como elemento qualificador do outro necessário no jogo e na obrigação de dizer a verdade sobre si. (Foucault, 2011, p. 12).

O dizer a verdade sobre si é necessário, para tanto é primordial o uso de outras práticas, ferramentas menos usadas e que não deixem muitos rastros, “como estes caderninhos de anotações, essas espécies de diários que se recomendava que escrevessem sobre si mesmas” (Foucault, 2011, p. 5). Fazendo uso da indicação de Foucault, trago como a outra ferramenta o diário, designado como hypomnemata de discursos, no qual as professoras trazem os discursos, no formato de textos, frases, desenhos, colagens, uma mistura de técnicas na qual possam expressar as parresias e as reflexões acerca do narrar a si , nesse primeiro momento.

O hypomnemata dos discursos e as parresias são as ferramentas que serviram para a análise dos discursos das professoras. Cada participante terá seu hypomnemata que será construído a partir das parresias e das atividades motivadoras. As parresias serão gravadas para posteriores análises.

Parte II: Nesse momento foi entregue o seguinte texto que Foucault (1984, p. 415) apresenta relativo ao espelho

Outros espaços

O espelho... é uma utopia, pois é um lugar sem lugar. No espelho, eu me vejo lá onde não estou, em um espaço irreal que se abre virtualmente atrás da superfície, eu estou lá longe, uma espécie de sombra que me dá a mim mesmo minha própria visibilidade, que me permite me olhar lá onde estou ausente: utopia do espelho. Mas é igualmente uma heterotopia, na medida em que o espelho existe realmente, e que tem, no lugar que ocupo uma espécie de efeito retroativo; é a partir do espelho que me descubro ausente no lugar em que estou porque eu me vejo lá longe. A partir desse olhar que .se dirige para mim, do fundo desse espaço virtual que está do outro lado do espelho, eu retorno a mim e começo a dirigir meus olhos para mim mesmo e a me constituir ali onde estou; o espelho funciona como uma heterotopia no sentido em que ele torna esse lugar que ocupo, no momento em que me olho no espelho, ao mesmo tempo absolutamente real, em relação com todo o espaço que o envolve, e absolutamente irreal, já que ela é obrigada, para ser percebida, a passar por aquele ponto virtual que está lá longe. (Foucault, 1984, p. 415).

Parte III -A partir da leitura e da tela espelhada, espaço espelho- cada um receberá

um espelho-, abordarei como a tela que reflete uma imagem (do corpo de um sujeito), mas que também oferece “oportunidades”, “funcionalidades” para que o sujeito inter-relacione-se com imagens para além da imagem refletida por um espelho comum, ou seja, com imagens e outras vivências da vida cotidiana, que lhe oportunizem compor formatos outros na tela/espelho (Daniela Giorgenon, Sousa, Soraya Maria Romano Pacifico, 2014)

É através dessa tela espelhada, desse espaço utópico e heterotópico ao mesmo tempo, que cada participante passará a narrar a si, se situar nesse espaço, numa aventura de contar-se a si mesmo, que pode ser ou não a partir das relações com os outros, já que para Foucault as relações com os outros está presente ao longo de todo o desenvolvimento do cuidado de si, da subjetivação.

Questões para pensar o narrar a si.

- 1- Quem sou eu que habito esse corpo que está refletindo no espelho
- 2- Que atividades exerço nesse corpo que habito? Como as exerço?
- 3- A imagem que se reflete no espelho é a mesma que restitui a visibilidade que permanece fora de todo olhar ao meu redor? Justifique.
- 4- O sujeito refletido é acessível ou inacessível aos olhos de quem o vê, de quem o contempla? Por quê?
- 5- Quais relações estabeleço com aqueles que ocupam o mesmo espaço que eu?
- 6- Há espaços que eu ocupo apenas através da imagem do espelho? Que espaços seriam esses? E porque só ocupo esses espaços a partir da imagem do espelho?
- 7- Que outros espaços ocupo fora do espelho?

O Narrar a si será feita por escrito e os que se sentirem à vontade para parresiar, podem trazer parte desse narrar a si para as demais professoras. Todo o narrar a si, bem como o que será proposto na atividade I, deve ser registrada no hypomnemata de discursos de cada participante.

Atividade I Propor que até o próximo encontro, registrem no hypomnemata o narrar a si. O registro poderá ser feito através de texto, poema, frases, com colagens, desenhos, pinturas ou até mesmo a mistura das possibilidades apresentadas ou de outras formas de registro que considerem oportunas para trazer no hypomnemata.

Referências

FOUCAULT, Michel. **Estética**: literatura e pintura, música e cinema/ Michel Foucault, (Ditos e Escritos III), organização e seleção de textos, Manoel Barros de Motta, tradução Inês Autran Dourado Barbosa – 2 ed. Rio de Janeiro, Forense Universitária, 2009

GIORGENON, Daniela.; SOUSA, Lucília. Maria. Abrão.; PACIFICO, Soraya. Maria. Romano. **Sujeito, corpo e um espelho (cibernético): a memória em imagem e em discurso**. Tempo psicanal., Rio de Janeiro, v. 46, n. 1, p. 81-97, jul. 2014. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-48382014000100007&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 01 ago. 2022.

HARAWAY, Donna. Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. **Cadernos Pagu**, Campinas, n.5 ,1995.

MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (org.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014.

PARAÍSO, Marlucy Alves. **Metodologia de pesquisas pós-críticas em educação e currículo**: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. 2 ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014.

APÊNDICE D - 2º PARRESIANDO FALANDO FRANCAMENTE, DIZENDO A VERDADE



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – DOUTORADO

Doutoranda Andréa do Carmo Bruel de Oliveira Orientadora Prof^a Doutora Bettina Heerdt

2º Parresiendo Falando francamente, dizendo a verdade. Tema da parresia II:

Gênero e Sexo

Objetivo Geral da pesquisa:

Sacudir as evidências nos discursos das professoras de ciências e biologia, da relação de corpo sexo gênero sexualidade.

Objetivo do 2º parresiendo: Conhecer os diferentes discursos proferidos (ou enunciados) pelas professoras no que se refere a gênero sexo no ensino de ciências no transcorrer da parresia e no hypomnemata.

Parte I: Momento palavra franca, no qual foi retomada a parresia do primeiro encontro, alguns conceitos como gênero, sexualidade, vigilância, cristianismo, corpo foram identificados nas gravações.

Parte II: Nesse momento foi entregue o seguinte texto de Anne Fausto-Sterling (2002, p. 11/12 e 13)

Masculino ou feminino?

Na correria e excitação da partida para as Olimpíadas de 1988, Maria Patiño, a principal das corredoras com barreira da Espanha, esqueceu o certificado médico declarando, em benefício dos funcionários da Olimpíada, o que parecia patentemente óbvio para quem quer que a olhasse: tratava-se de uma mulher. Mas o Comitê Olímpico Internacional (COI) tinha previsto a possibilidade de que algumas competidoras esquecessem seus certificados de feminilidade. Patiño apenas tinha

que se apresentar ao “escritório central de controle da feminilidade”, raspar algumas células da bochecha, e tudo ficaria em ordem – ou ela assim pensou.

Algumas horas depois da raspagem, recebeu um chamado. Alguma coisa não dera certo. Ela voltou para um segundo exame, mas os médicos ficaram em silêncio. Então, quando se dirigia ao estádio olímpico para começar sua primeira corrida, os funcionários de pista deram a notícia: ela tinha sido reprovada no teste de sexo. Ela podia parecer mulher, tinha a força de uma mulher e nunca tivera razão para suspeitar que não fosse mulher, mas o exame revelara que as células de Patiño continham um cromossomo Y e que seus lábios ocultavam testículos. Além disso, ela não tinha nem ovários nem útero. Segundo a definição do COI, Patiño não era uma mulher. Foi impedida de participar da equipe olímpica da Espanha.

Os funcionários olímpicos espanhóis sugeriram a Patiño que fingisse um acidente e se retirasse sem dar publicidade a fatos tão embaraçosos. Diante de sua recusa, a imprensa europeia acabou descobrindo o acontecido e o segredo foi revelado. Poucos meses depois de sua volta à Espanha, a vida de Patiño se esboroou. Os funcionários espanhóis lhe retiraram os títulos conquistados e a impediram de voltar a competir. Seu namorado a abandonou. Foi despejada da moradia atlética nacional, sua bolsa de estudos foi revogada e, repentinamente, se viu diante da perspectiva de ter que lutar para sobreviver. A imprensa do país fez a festa às suas custas. Como ela disse mais tarde, “fui apagada do mapa, como se nunca tivesse existido. Dediquei doze anos aos esportes.”

Abatida, mas não derrotada, Patiño gastou milhares de dólares consultando médicos a respeito de sua situação. Estes explicaram que ela nascera com uma síndrome de insensibilidade ao andrógeno. Isso queria dizer que, embora tivesse um cromossomo Y e seus testículos produzissem testosterona suficiente, suas células eram incapazes de detectar esse hormônio masculinizante. Por isso, seu corpo nunca produziu características masculinas. Mas na puberdade seus testículos produziam estrógeno (como os testículos de todos os homens), que, por causa da incapacidade de seu corpo de reagir à testosterona, provocaram o crescimento de seus seios, o estreitamento de sua cintura e o alargamento dos quadris. A despeito de um cromossomo Y e testículos, ela crescera como mulher e desenvolver a formas femininas.

Patiño resolveu enfrentar a decisão do COI. “Eu sabia que era uma mulher”, insistiu com um repórter, “aos olhos da medicina, de Deus e, acima de tudo, aos meus

próprios olhos”. Obteve o apoio de Alison Carlson, antiga jogadora de tênis e bióloga de Stanford contrária ao teste de sexo, e, juntas, começaram a preparar a defesa. Patiño submeteu-se a exames em que os médicos “analisaram suas estruturas pélvicas e ombros para decidir se ela era suficientemente feminina para competir”. Dois anos e meio depois, a Federação Internacional de Atletismo Amador (FIAA) a readmitiu e, em 1992, Patiño voltou à equipe olímpica da Espanha, passando para a história como a primeira mulher a ter contestado o teste de sexo para mulheres atletas. A despeito da flexibilidade da FIAA, contudo, o COI permaneceu inflexível: ainda que a procura do cromossomo Y não fosse a melhor abordagem científica ao teste de sexo, o teste devia ser realizado.

Os membros do COI continuam convencidos de que um método cientificamente mais avançado será capaz de revelar o verdadeiro sexo de cada atleta. Mas por que o Comitê se ocupa tanto do teste de sexo? Em parte, as regras do COI refletem ansiedades políticas típicas da guerra fria: durante as olimpíadas de 1968, por exemplo, o COI instituiu o teste “científico” do sexo em reação a rumores de que alguns competidores do leste europeu tentariam obter glórias para a causa comunista trapaceando – homens disfarçando-se de mulheres para obter vantagens ilícitas. O único caso conhecido de um homem que se infiltrou numa competição feminina ocorreu em 1936, quando Hermann Ratjen, membro da Juventude Nazista, participou da competição de salto em altura como “Dora”. Sua masculinidade não foi de grande valia: chegou às finais, mas em quarto lugar, atrás de três mulheres. Embora o COI não tivesse exigido a moderna análise de cromossomos no interesse da política internacional até 1968, já vinha policiando o sexo das competidoras olímpicas num esforço para aplacar aqueles que temiam que a participação das mulheres no esporte as transformasse em criaturas masculinizadas. Em 1912, Pierre de Coubertin, fundador das olimpíadas modernas (das quais as mulheres foram, de início, excluídas), afirmou que “os esportes femininos [eram] contra as leis da natureza”. Se as mulheres não eram por natureza competidoras atléticas, então o que dizer das esportistas que chegavam à cena olímpica? Os funcionários das olimpíadas se apressavam a certificar a feminilidade das mulheres cuja participação permitiam, porque o ato mesmo de competir parecia implicar que elas não podiam ser mulheres de verdade. No contexto da política de gênero, o policiamento de sexo fazia todo sentido.

Questões para pensar e parresiar referente a gênero sexo

“O sexo de um corpo é simplesmente complexo demais. Não existe o isso ou aquilo. Antes, existem nuances de diferença, [...] rotular alguém homem ou mulher é uma decisão social.” (Anne Fausto Sterlig, 2002, p 15). Você concorda com essa posição do rótulo de homem ou mulher ser uma decisão social? Justifique.

O que é ser uma mulher para a Biologia? E como vocês ensinam o que é ser mulher?

Quais sexos são ensinados na Biologia? Como você ensina os sexos?

Qual (is) conteúdo(s) de ciências você trabalharia ou podem ser trabalhados a partir desse texto?

Como você desenvolveria esse(s) conteúdo(s)? Desconstruiria “verdades” trazidas pela Biologia ou não? Por quê?

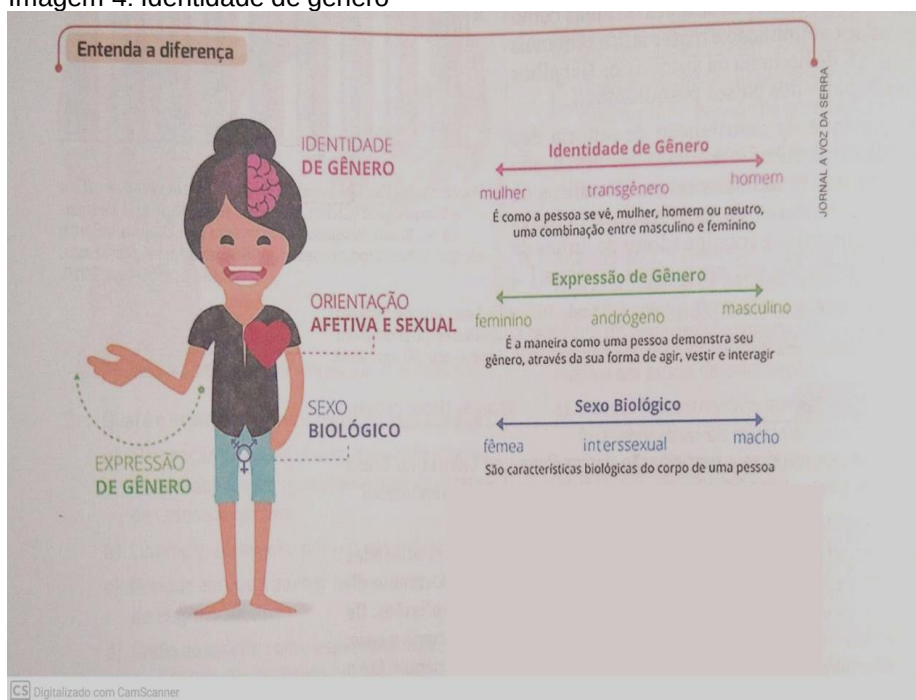
Atividade I – Será proposto a cada participante parresiar, trazendo suas verdades aos outros ou guardá-las para si, ou apresentando-as no momento oportuno no seu hypomnemata de discursos.

Atividade II - Entregar o texto da Anne, na parte de gênero sexo. Juntamente com a figura do livro didático, para que possam refletir e pensar na questão:

Já havia pensando o sexo enquanto uma construção social. Explique:

Nesse momento você é convidado a representar através de desenho/ de uma colagem/ um poema/ uma música, qualquer técnica artística, o que a figura e o texto levaram-lhe a refletir? (Apresentar no seu hypomnémata)

Imagem 4: Identidade de gênero



Fonte: Araribá (2018).

Referências:

CARNEVALLE, Rosa, Maria. **Araribá mais Ciências**. Editora Moderna. São Paulo: Moderna, 2018.

STERLING, Fausto, Anne. Dualismos em duelo. **Cadernos Pagu [online]**, n.17/18 p.9-79, 2001/02.

APÊNDICE E - 3º PARRESIANDO FALANDO FRANCAMENTE, DIZENDO A VERDADE



Programa de Pós-Graduação
em Educação
Mestrado e Doutorado



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DOUTORADO

Doutoranda Andréa do Carmo Bruel de Oliveira Orientadora Profª Doutora Bettina Heerdt

3º Parresiando Falando francamente, dizendo a verdade. Tema da parresia III:

Sexualidade e Corpo

Objetivo Geral da pesquisa:

Sacudir as evidências nos discursos das professoras de ciências e biologia, da relação de corpo sexo gênero sexualidade.

Objetivo do 2º parresiando:

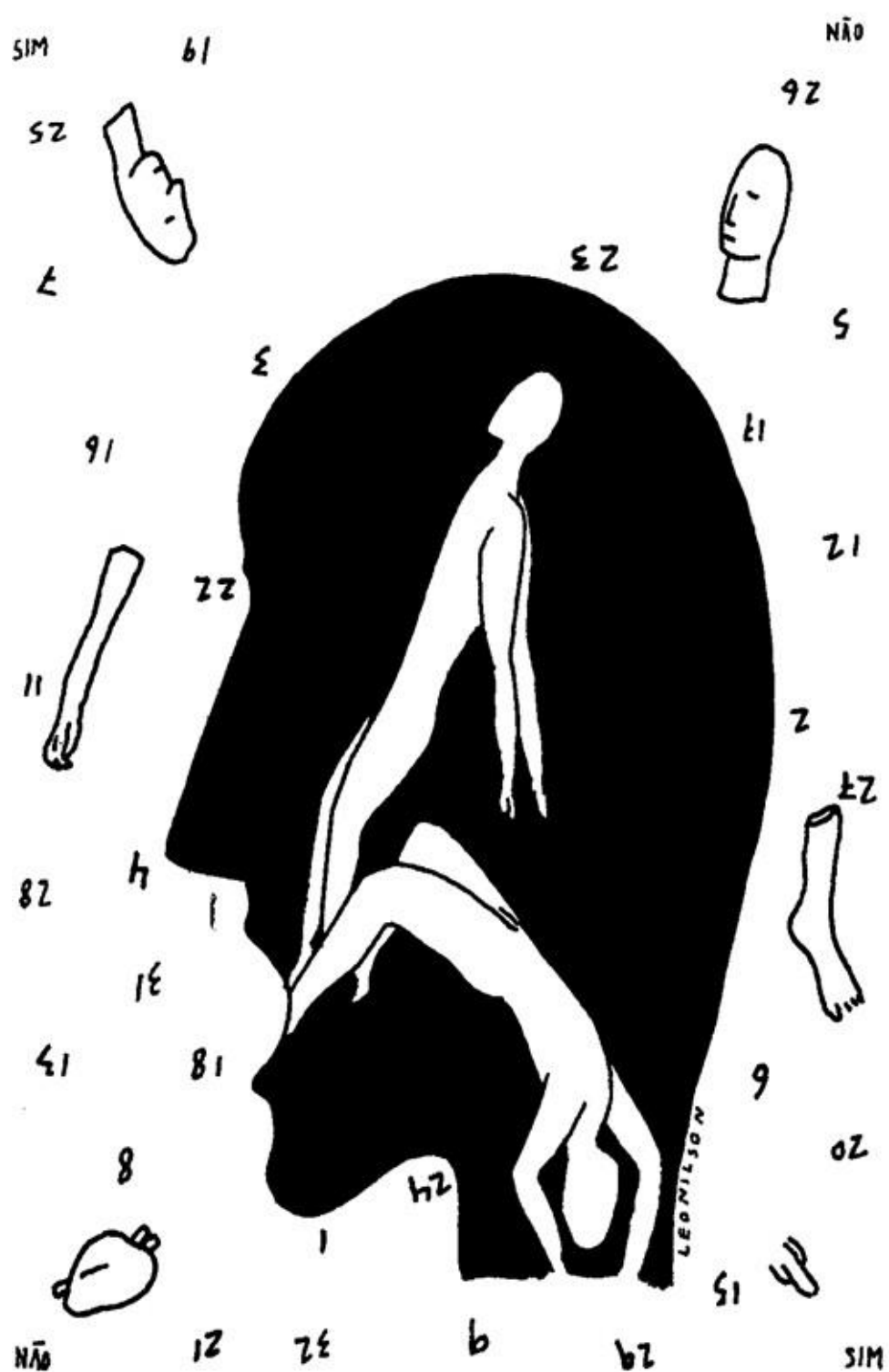
Entender os discursos das professoras de corpo e sexualidade no decorrer da parresia e na escrita dos hypomnemata.

Parte I: Momento palavra franca: trouxemos da segunda parresia alguns conceitos que emergiram nos discursos das professoras, de modo que foi possível refletir acerca do que estava sendo enunciando.

Jogo de cintura, maliciosa, vergonha, chamei de canto para conversar.

Parte II: Nesse momento foi entregue a imagem como atividade motivadora para a parresia.

Imagem 5 – Adivinha quem vem para ser jantado?



Fonte: Capa do livro Foucault Dizer a Verdade. Muchail (2022)

Reflexões após a análise da imagem pelas professoras:

Qual é o seu olhar para a imagem? Por que desse olhar?

Que corpo (s) essa imagem pode representar?

Há relação dessa imagem com as figuras apresentadas nos livros didáticos de ciências no que se refere ao corpo?

Há como trabalhar com os/as alunos/as essa imagem no ensino de ciências? Como você trabalharia? Que conteúdos desenvolveria a partir da imagem?

Adivinha quem vem para ser jantado? Essa pergunta te reporta a quê??

Atividade I – Levamos as professoras a partir da imagem e das reflexões apresentadas a parresiar, trazendo suas verdades aos outros ou guardá-las para si, apresentando-as no momento oportuno no seu hypomnêmata de discursos.

Atividade II no hypomnêmata – As professoras foram levadas a registrarem nas suas hypomnemata o porquê acreditam que o artista representa de forma fragmentada os corpos, e ao mesmo tempo representa silhuetas de corpos.

A segunda parte da atividade no hypomnêmata foi ressignificar a imagem, atribuir um novo olhar para a imagem de forma que está possa ser utilizada em uma aula de ciências nos próximos dias. Aplicar a aula e fazer o registro da experiência vivida em sala de aula junto aos alunos e alunas.

Referências

FOUCAULT, Michel. **Dizer a verdade sobre si**. São Paulo: UBU editora, 2022.

FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas**. 10 ed – São Paulo. Martins Fontes- selo Martins, Coleção Tópicos, 2016.

FOUCAULT, Michel. **A História da Sexualidade I, A vontade de Saber**. Tradução de Maria Tereza da Costa Albuquerque e J.A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro, Edições Graal, 1988.

MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (org.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologia de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. 2ª ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014.

APÊNDICE F - 4º PARRESIANDO FALANDO FRANCAMENTE, DIZENDO A VERDADE



4º Parresiando Falando francamente, dizendo a verdade.

Tema da parresia IV - Discursos de corpo sexo gênero sexualidade

Objetivo Geral da pesquisa:

Sacudir as evidências nos discursos das professoras de ciências e biologia, da relação de corpo sexo gênero sexualidade.

Objetivo do 4º parresiando:

(Res)significar discursos de corpo sexo gênero sexualidade nos parresiandos e hypomnemata.

Parte I: Pedir nesse primeiro momento as professoras que se olhem no espelho, não mais com o objetivo de narrarem a si, como no 1º parresiando, para que possamos refletir:

Os olhos, que observam atônitos o reflexo no espelho, nos revelam que, somos capazes de pensar de outros modos, o que foi dito nos discursos, e do não visível das verdades nas narrativas de corpo sexo gênero sexualidade no transcorrer dos três parresiandos, voltamos a olhar no espelho e procuramos em sua clara profundidade (res) significar os discursos já ditos.

“Vejo que hoje na escola a questão do preconceito ele é muito grande, por questão de que ele vem de dentro de casa”.

Quais são os preconceitos vivenciados na escola?

- **“Nas turmas que eu tenho aula há muita vulgaridade, tanto é que tem um sétimo ano, que a direção e a coordenação pedagógica várias vezes tiveram que fazer intervenções por conta de problemas disciplinares, dessa falta de respeito entre eles, usando termos vulgares, um com os outros, xingamento de coisas que eles não conhecem e não desconhecem.**

Vocês conseguem lembrar de situações em que as/os alunas/os usam termos vulgares entre eles? Quais são esses termos? E por que vocês consideram vulgares?

- **“No estado do Paraná a mentalidade política é aquela questão da moral, da**

família, dos costumes.”

O que é essa questão da moral para vocês?

Vocês observam, vivenciam discursos da moral, da família, dos costumes, da igreja atravessando os conteúdos de ciências? Exemplifiquem

“Pensando no corpo e no livro didático [...]. Beleza tem livros, mas o ensino médio, o nosso material didático, ele é um material didático produzido pela SEED. Porque o caminho para se trabalhar os conteúdos é um caminho deles: “Oh! a gente trabalha aqui, algo além disso, aí é autonomia entre todas as aspas possíveis para autonomia do professor. Então você –professor- está falando sobre educação sexual, logo falam que está incitando que os/as alunos/as transem, é uma questão para o professor, se ele está falando para ver corpos”

Que corpos são esses? O material didático produzido pela SEED ajuda a pensar quais discursos para a educação sexual? Quais outros materiais didáticos podem ser usados nas aulas de ciências, para se pensar corpo sexo gênero sexualidade?

Você vê a possibilidade de que sejam produzidas outras práticas/discursos em relação ao corpo sexo gênero na escola? Expliquem:

“As coisas antes eram muito mais veladas, muito mais escondidas, a gente não tinha tanta informação, informações sobre o corpo que a gente tinha era na escola, era nas aulas de Ciências. A gente foi aprendendo dentro da escola o que é corpo, sim tinha as piadinhas, mas dá a impressão que não eram tão pesados como hoje”

Como era esse corpo ensinado para vocês nas aulas de Ciências? Como são as piadas em relação ao corpo hoje?

Como vocês se sentem em discutir corpo gênero sexo sexualidade na escola?

Para o momento final apresentar o que colocamos no 1º parresiano referente a parresia, evidenciando quais discursos as professoras enunciam quanto ao corpo sexo gênero sexualidade aos terminarmos os parresianos

Parresia – “O dizer a – verdade sobre si mesmo, e isso na cultura antiga (logo bem antes do cristianismo), foi uma atividade conjunta, uma atividade com os outros, e mais precisamente uma atividade com outro, uma prática a dois” (FOUCAULT, 2011)
Peço por fim que cada professora em poucas palavras digam a verdade em relação

a: Como você narra a si hoje, depois de todos os parresiandos: Qual é o seu olhar para o corpo sexo gênero sexualidade hoje?

Encerro o parresiando com o Poema da Cora Coralina: Sou feita de Retalhos

Sou feita de retalhos

"Pedacinhos coloridos de cada vida que passa pela minha e que vou costurando na alma. Nem sempre bonitos, nem sempre felizes, mas me acrescentam e me fazem ser quem eu sou. Em cada encontro, em cada contato, vou ficando maior... Em cada retalho, uma vida, uma lição, um carinho, uma saudade...que me tornam mais pessoa, mais humana, mais completa. E penso que é assim mesmo que a vida se faz, de pedaços de outras gentes que vão se tomando parte da gente também. E a melhor parte é que nunca estaremos prontos, finalizados...

haverá sempre um retalho novo para adicionar à alma. Portanto, obrigada a cada um de vocês, que fazem parte da minha vida e que me permitem engrandecer minha história com os retalhos deixados em mim.

Que eu também possa deixar pedacinhos de mim pelos caminhos e que eles possam ser parte das suas histórias.

E que assim, de retalho em retalho, possamos nos tornar, um dia, um imenso bordado de nós. "

(Cora Coralina)

Referências - Com quem (des) caminhamos

FOUCAULT, Michel. **Dizer a verdade sobre si**. São Paulo: UBU Editora, 2022.

FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas**. 10 ed – São Paulo. Martins Fontes- selo Martins, Coleção Tópicos, 2016.

FOUCAULT, Michel. **A História da Sexualidade I, A vontade de Saber**. Tradução de Maria Tereza da Costa Albuquerque e J.A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro, Edições Graal, 1988.

CORALINA, Cora. **Sou feita de retalhos**. Disponível em <HTTPS://imagens.app.goo.gl/5UbwdJChRKT4sQLMA>. Acesso em 18 de outubro de 2024.