

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE CIÊNCIAS E EDUCAÇÃO
MATEMÁTICA

CRISTINA MEIRELES CAMARGO HENISCH

CORPOS EM VITRINE: OS DISCURSOS MATERIALIZADOS DO CORPO EM
MATERIAIS DIDÁTICOS DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA.

PONTA GROSSA

2026

CRISTINA MEIRELES CAMARGO HENISCH

CORPOS EM VITRINE: OS DISCURSOS MATERIALIZADOS DO CORPO EM
MATERIAIS DIDÁTICOS DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA.

Dissertação apresentada à banca examinadora
como requisito parcial para a obtenção do título
de Mestre em Ensino de Ciências e Educação
Matemática da Universidade Estadual de Ponta
Grossa.

Orientadora: Dr^a Bettina Heerdt.

Coorientadora: Dr^a Josie Agatha Parrilha Silva.

PONTA GROSSA

2026

H511 Henisch, Cristina Meireles Camargo
Corpos em vitrine: os discursos materializados do corpo em materiais didáticos de Ciências e Biologia / Cristina Meireles Camargo Henisch. Ponta Grossa, 2026.
128 f.

Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática - Área de Concentração: Formação de Professores e Ensino de Ciências), Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Orientadora: Profa. Dra. Bettina Heerdt.

Coorientadora: Profa. Dra. Josie Agatha Parrilha Silva.

1. Corpo humano. 2. Análise de discurso. 3. Materiais didáticos. 4. Ciências/Biologia - ensino. I. Heerdt, Bettina. II. Silva, Josie Agatha Parrilha. III. Universidade Estadual de Ponta Grossa. Formação de Professores e Ensino de Ciências. IV.T.

CDD: 507



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

TERMO

TERMO DE APROVAÇÃO

CRISTINA MEIRELES CAMARGO HENISCH

"CORPOS EM VITRINE: OS DISCURSOS MATERIALIZADOS DO CORPO EM MATERIAIS DIDÁTICOS DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA."

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática, Setor de Ciências Exatas e Naturais da Universidade Estadual de Ponta Grossa, pela seguinte banca examinadora:

Ponta Grossa, 30 de julho de 2026.

BANCA EXAMINADORA:

Profa. Dra. Bettina Heerdt
(Orientadora - UNICENTRO)

Dra. Josie Agatha Parrilha da Silva
(Coorientadora)

Profa. Dra. Jeane Cristina Gomes Rotta
(Membro Externo - UnB)

Profa. Ms. Ronna Freitas de Oliveira
(Membro Externo - UFPR)

Profa. Dra. Viviane Terezinha Koga
(Membro Interno - UEPG)



Documento assinado eletronicamente por **Viviane Terezinha Koga, Professor(a)**, em 30/07/2026, às 16:10, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



Documento assinado eletronicamente por **Josie Agatha Parrilha da Silva, Professor(a)**, em 30/07/2026, às 16:12, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



Documento assinado eletronicamente por **Jeane cristina Gomes Rotta, Usuário Externo**, em 30/07/2026, às 16:12, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



Documento assinado eletronicamente por **Bettina Heerdt, Professor(a)**, em 30/07/2026, às 16:12, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



Documento assinado eletronicamente por **ronna freitas de oliveira, Usuário Externo**, em 12/08/2026, às 10:25, 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 **3199755** e o código CRC **DCECF75D**.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus, que me sustentou, capacitou e me deu forças para chegar até aqui.

À minha família, mãe, pai e irmão, em especial à minha mãe, que nunca me deixou desistir, seu incentivo e amor me trouxeram até aqui. Obrigada por tanto, por tudo, por confiarem em mim e (por aguentarem meu humor e minha falação sobre o trabalho nos dias difíceis). Amo vocês.

À minha querida orientadora, Prof^ª Dr^ª Bettina Heerdt, se hoje estou escrevendo esses agradecimentos é porque você segurou minha mão e foi extremamente paciente e amorosa durante esse percurso. Que dádiva é ser sua aluna, tenho imenso respeito e admiração por você!

À Universidade Estadual de Ponta Grossa, viva a universidade pública! Às professoras e professores da graduação e, especialmente, às e aos do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática (PPGECM).

Ao grupo de pesquisa COR(PO)DE, a todas as leituras, trocas e contribuições.

À banca examinadora, professoras Josie Silva, Viviane Koga, Jeane Rotta e Ronna de Oliveira, por aceitarem o convite, pela leitura atenta e pelas valiosas contribuições. Este trabalho também foi construído com vocês.

A toda minha família e amigas que fizeram parte deste processo, em especial aos amigos que fiz no mestrado Daniel e Mayra; à querida amiga Bruna, que bom é compartilhar sobre a vida, docência e pesquisa com você; à minha amiga e prima Hellen, pelo apoio constante; e ao meu companheiro Julio, pela força e incentivo.

Ao meu aluno Gustavo, do 8º ano, que provavelmente nunca lerá este agradecimento, mas que teve papel importante no meu olhar para essa dissertação. Em uma aula, ao voltar do recreio, ele perguntou: "Professora, por que tudo que é preto é ruim e tudo que é branco é bom?" Fiquei imensamente grata a todas as minhas leituras ao ver o semblante dele ao perceber que os discursos que ele ouviu não são verdadeiros, mas que são construções não neutras: "Então isso não é verdade?", ele constatou. Isso me emociona até hoje. Dias depois, diante de imagens de desenvolvimento fetal na apostila, ele questionou: "Professora, todo mundo nasce branco e depois vai desenvolvendo a cor?" Ao mostrar as ilustrações do artista Chidiebere Ibe, percebi o quanto aquele momento foi significativo, não só para ele, mas também para mim, que reencontrei a importância do meu próprio trabalho. Assim como ele adora comentar

sobre ter se descoberto inteligente depois de ter gabaritado o exame final de Ciências após anos de reprovação, eu também me senti importante ao “gabaritar” as suas perguntas. Que você continue incomodando quem acredita que a escola particular não é para você, desestabilizando saberes hegemônicos com suas perguntas e (re)existências. Que orgulho de você! Sucesso!

Por fim, agradeço a todas e a todos que me antecederam e que, por meio de suas pesquisas, tornaram esta dissertação possível.

RESUMO

Nesta pesquisa, olhamos para as imagens do corpo humano na área de ensino de Ciências e Biologia. Compreendemos o corpo materializado como complexo e instável, construído por e além dos limites discursivos. A questão que mobiliza esta investigação é: como os discursos do corpo humano circulam em imagens nos materiais didáticos de Ciências e Biologia produzidos pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED/PR)? Consideramos que esses discursos não apenas informam, mas também formam, normatizam e excluem. Assim, o objetivo geral pretende escavar os discursos dos corpos materializados nas imagens utilizadas nos materiais didáticos das disciplinas de Ciências e Biologia, e, de forma específica: investigar os discursos materializados do corpo humano presentes em publicações acadêmicas do ensino de Ciências nos últimos dez anos (2014-2024); evidenciar as relações de poder nos enunciados sobre os corpos a partir de análise interseccional; e propor imaginar possibilidades de imagens para o ensino de Ciências e Biologia. O *corpus* de análise é composto por cento e dezessete (117) imagens do corpo extraídas de slides fornecidos a docentes de Ciências, Biologia e Artes. A análise foi organizada em três momentos: mapeamento das imagens, identificação dos enunciados e análise discursiva. Emergiram dois eixos "Corpos que gestam", onde "escavamos" a historicidade das práticas discursivas que (re)produzem o corpo da mulher ligando-o à capacidade de gestar e "O corpo ensinado", que parte da análise sobre a predominância histórica e persistente do homem cis branco como modelo universal da humanidade, que circula por meio de práticas hegemônicas desde os desenhos que deram início ao estudo médico do corpo até as imagens dos sistemas anatômicos atuais. Ao escavar percebemos que as imagens são resultado de práticas discursivas reiteradas de saber poder que determinam quais corpos importam e quais não. Em posição epistêmica decolonial, buscamos contradiscursos que circulam nas mídias e em materiais didáticos de Artes que enunciam a pluralidade de corpos e desestabilizam a norma hegemônica observada no *corpus* analisado. (Re)pensar o ensino de Ciências e Biologia exige reconhecer o caráter situado, histórico e político do conhecimento científico sobre o corpo, abrindo espaço para saberes decoloniais e para a pluralidade das (re)existências corporais.

Palavras-chave: Corpo humano; Análise de discurso; Imagem; Materiais didáticos; Ensino de Ciências e Biologia.

ABSTRACT

In this research, we examine images of the human body in the field of Science and Biology teaching. We understand the materialized body as complex and unstable, constructed by and beyond discursive boundaries. The question driving this investigation is: how do discourses of the human body circulate in images in Science and Biology teaching materials produced by the Paraná State Department of Education (SEED/PR)? We consider that these discourses not only inform, but also form, normalize, and exclude. Thus, the general objective aims to excavate the discourses of materialized bodies in the images used in teaching materials for Science and Biology, and, specifically: to investigate the materialized discourses of the human body present in academic publications on Science teaching over the last ten years (2014-2024); to highlight the power relations in statements about bodies through intersectional analysis; and to propose imagining possibilities for images in Science and Biology teaching. The corpus of analysis consists of one hundred and seventeen (117) images of the body extracted from slides provided to Science, Biology, and Arts teachers. The analysis was organized into three moments: mapping the images, identifying the statements, and discursive analysis. Two axes emerged: "Bodies that gestate," in which we "excavate" the historicity of discursive practices that (re)produce the woman's body by linking it to the capacity to gestate; and "The taught body," which stems from an analysis of the historical and persistent predominance of the white cis man as the universal model of humanity, circulating through hegemonic practices from the drawings that initiated the medical study of the body to present-day images of anatomical systems. In excavating, we perceived that the images are the result of reiterated discursive practices of power-knowledge that determine which bodies matter and which do not. From a decolonial epistemic position, we seek counter-discourses that circulate in the media and in Arts teaching materials that enunciate the plurality of bodies and destabilize the hegemonic norm observed in the analyzed corpus. (Re)thinking Science and Biology teaching requires recognizing the situated, historical, and political character of scientific knowledge about the body, opening space for decolonial knowledges and for the plurality of bodily (re)existences.

Keyword: Human body; Discourse analysis; Image; Teaching materials; Science and Biology Teaching.

LISTAS DE FIGURAS

Figura 01 - Pré-natal.....	46
Figura 02 - Imagem das fases da gestação.....	47
Figura 03 - Gravidez na adolescência.....	53
Figura 04 - "Sou um homem trans grávido e existo. Não importa o que os outros dizem, eu sou a prova viva.".....	58
Figura 05 - O homem vitruviano.....	69
Figura 06 - Representação do sistema endócrino.....	77
Figura 07 - “Tāwhiao, segundo rei dos Maori, com o rosto tatuado.”.....	82
Figura 08 - O corpo como possibilidade artística ou um convite para desequilibrarmos as evidências científicas sobre nossos corpos.....	87

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 - Imagens de corpos nos slides da disciplina de Ciências.....	31
Quadro 02 - Imagens de corpos nos slides da disciplina de Biologia.....	33
Quadro 03 - Gestação na adolescência.....	49
Quadro 04 - Ilustrações de mulheres pretas no contexto da gestação/pós-parto e recuperação...	56
Quadro 05 - Imagens de corpos de mulheres e meninas nos slides da disciplina de Artes.....	59
Quadro 06 - Imagens do corpo ‘humano’ em slides de Ciências e Biologia.....	72
Quadro 07 - Dança: Movimento corporal.....	84
Quadro 08 – Imagens presentes no tema performatividade.....	85

LISTA DE SIGLAS

ANTRA	Associação Nacional de Travestis e Transexuais
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CONANDA	Conselho Nacional da Criança e do Adolescente
CREP	Currículo da Rede Estadual Paranaense
EdTechs	Educational Technology
EREBIO	Encontro Regional de Ensino de Biologia
IA	Inteligência Artificial
IBRAT	Instituto Brasileiro de Transmasculinidades
LD	Livros Didáticos
LGBTQIAPN+	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, Queers, Intersexos, Assexuais, Pansexuais, Não-binários e outras + identidades e orientações não explicitamente representadas na sigla.
OMS	Organização Mundial da Saúde
SciELO	Scientific Electronic Library Online
SEED-PR	Secretaria de Estado da Educação do Paraná
SOGIMA	Sociedade de Obstetrícia e Ginecologia do Maranhão
SINASC	Sistema de Informações sobre Nascidos Vivos

SUMÁRIO

UMA PORÇÃO (I)LIMITADA DE MATÉRIA.....	11
NOTAS INTRODUTÓRIAS.....	14
1 CAMINHOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....	22
1.1 Uma análise das publicações acadêmicas no ensino de Ciências e Biologia.....	22
1.2 O Corpus de análise.....	25
1.3 Os momentos da pesquisa.....	29
2 DISCURSOS MATERIALIZADOS: CORPOS QUE GESTAM.....	39
2.1 Arqueologia dos discursos do corpo da mulher.....	40
2.2 Escavar os discursos dos corpos grávidos nos materiais didáticos.....	45
2.3 Escavar os discursos do corpo grávido na adolescência nos materiais didáticos.....	49
2.4 Os discursos ditos e não ditos nas imagens dos corpos que gestam.....	54
2.5 Escavar imagens possíveis que circulam em mídias.....	56
2.6 Escavar imagens possíveis: outros discursos que circulam nas escolas.....	59
3 DISCURSOS MATERIALIZADOS: O CORPO ENSINADO – UMA CRÍTICA À (CORPO)RIFICAÇÃO DO HOMEM CIS NO ENSINO DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA...	62
3.1 Arqueologia dos discursos do corpo do homem cis.....	64
3.2 O Homem Vitruviano: o que ele tem a nos contar?.....	67
3.3 Escavar os sistemas humanos brancos nos materiais didáticos.....	72
3.4 Escavar os sistemas humanos binários nos materiais didáticos.....	76
3.5 Escavar corpos (in) visíveis ou (in)teligíveis? que circulam nas escolas.....	80
ALGUMAS CONSIDERAÇÕES.....	88
DISCURSOS MATERIALIZADOS: CORPOS (IN)DIVISÍVEIS.....	88
REFERÊNCIAS.....	92
APÊNDICE A - IMAGENS PRESENTES NOS SLIDES DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA..	101
APÊNDICE B - IMAGENS PRESENTES NOS SLIDES DE ARTES.....	120

UMA PORÇÃO (I)LIMITADA DE MATÉRIA

É chegado um tempo em que o corpo da mulher irá nascer das palavras das mulheres.

— Elizabeth Rovoux-Rallo, 1984.

Essa dissertação investiga os discursos sobre o corpo humano presentes em materiais didáticos, analisando seus principais enunciados à luz da análise do discurso em imagens. A pesquisa busca compreender como circulam os discursos do corpo nas disciplinas de Ciências e Biologia no contexto educacional paranaense.

Ao pensar em como meu corpo se entrelaça a este trabalho, recorro à minha infância, à criança, que amava olhar para os céus e questionar “como surgiu o universo” e “qual foi o primeiro ser humano?”, que sempre recebia respostas com base religiosa, mas nunca tendenciosas, e continuava: “Mas, mãe, se Deus criou o universo, quem criou Deus?”. Longe de ter minhas dúvidas respondidas e de conhecer Butler¹ e, com ela, compreender que não precisamos buscar a gênese de nossos questionamentos, foi na escola que meu corpo foi, pela primeira vez disciplinado a não questionar certas coisas. Lembro quando aprendi que “a Ciência é uma verdade absoluta” – e, como boa aluna, decorei esse conceito por muito tempo.

Cedo descubro que nem todos os adultos gostam de crianças perguntadeiras, e isso, aos poucos, de certo modo, silencia este corpo que desde a infância aprende e ensina ativamente falando e questionando. A criança falante começa a guardar suas dúvidas, pois o mundo real, com suas regras e silêncios, não era tão legal, foi então na literatura que o universo se abriu, que novas perguntas surgiram. Sempre incentivada pela minha mãe, os livros se tornaram meu passatempo favorito, acredito que a arte de ler e viver por meio da literatura dá luz ao meu mundo. Gosto de me definir como uma leitora, um conjunto ilimitado de histórias sendo (re)escritas, lidas, ditas e vividas, um conglomerado constantemente formado por tudo que já li e por tudo que ainda irei ler.

É lendo e falando sobre o que aprendo que começo a pensar conscientemente o mundo ao meu redor. Uma criança falante deu lugar a uma adolescente cheia de opiniões e engajada nos direitos sociais. Sempre estudante de escola pública, aprendi que a educação não chegava

¹ Judith Butler é uma filósofa pós-estruturalista teórica de gênero, seus trabalhos são muito importantes na fundamentação das teorias contemporâneas do feminismo e teoria queer, que nos ajuda a trilhar os caminhos desta pesquisa.

a todos da mesma forma. Vivendo em um mundo que, infelizmente, não é o literário, via as muitas injustiças sociais e violências matrimoniais que ocorriam na minha vizinhança e nas redes sociais, e isso me desesperava e ainda me desespera. Vi na educação modos de me expressar, de aprender a lutar em favor de nossos direitos, principalmente em favor dos direitos das mulheres, e é assim que me torno uma adolescente feminista, que teve o primeiro contato com a ciência e a pesquisa ainda no ensino médio, com a iniciação científica em Física.

Mas, feminista ou não, nenhuma menina/mulher está preparada para sofrer uma violência de gênero. Foi em um episódio de assédio médico-paciente, em uma sala fria de cirurgia, com apenas 14 anos, prestes a fazer a primeira cirurgia oncológica, em um momento de imensa fragilidade, que fiquei frente a frente com o que significava ser mulher na nossa sociedade. Minha história difere das milhares de histórias de violência de gênero por uma intervenção de um enfermeiro, em que identifiquei o que acontecia graças a relatos que lia, e, com muito apoio, apaguei estas linhas. Um homem não me definiria.

Escolhi e escolho diariamente transformar minha existência em resistência, através da força combativa. Vejo, após esse episódio, novas perspectivas. Eu poderia ser quem interviria, ser voz ativa e fazer a diferença. Entre muitas idas e vindas, me (re)encontrei na educação, mesmo sem o desejo de ser professora, cresci ouvindo que o estudo era o único meio de mudança social, e assim escolho permanecer no ensino.

Durante a graduação em Biologia tive o primeiro contato com as disciplinas da área da educação, eram minhas favoritas, o que me incentivou a buscar um aprofundamento e cursar também Pedagogia, participei de alguns projetos de extensão, de Anatomia humana – Projeto Visitando a Biologia, Laboratório de Recursos didáticos em Ciências Morfológicas – Embriologia e Residência Pedagógica – onde vivenciei o ambiente escolar, além do estágio. Os estágios e projetos que, além de me proporcionar bolsas durante as graduações, me permitiram ter uma jornada de trabalho reduzida e experiências que me fizeram apaixonar-me pela docência e ter coragem de assumir posteriormente o cargo de professora, mas principalmente, amar mediar as ciências.

Foi no projeto de extensão de embriologia, com uma oficina sobre a gravidez na adolescência em um instituto social de contraturno escolar com somente participantes meninas, que, além de me ensinaram muito sobre o que é persistir na vida, me levaram a problemas de pesquisa, que apontam questões de gênero. Com este novo problema, olhei para o corpo daquelas meninas e para questões étnico-raciais, de território e classe que se

articulavam na pesquisa, devido ao trabalho de conclusão de curso tive contato com leituras sobre questões étnico-raciais e de gênero, que não foram contempladas nas disciplinas cursadas durante a graduação de Biologia. Meu primeiro e único contato durante a formação de professores de Biologia com as questões de gênero foi em uma discussão sobre uma intervenção no Programa Residência Pedagógica, sob mediação das professoras Bettina Heerdt e Viviane Koga. Durante o final da graduação algumas professoras me incentivaram a trabalhar as questões de gênero que apareceram na minha pesquisa na pós-graduação. Ainda incerta sobre este novo mundo, fui envolvida e abraçada pelas leituras do grupo de pesquisa cor(po)de, algo completamente novo, escritas feministas em que vozes de mulheres são ouvidas, o que tem um peso enorme em quem já lutou pela vida. Aprendi que não somos esquecidas, que há pessoas que valorizam nossas narrativas.

É neste momento de (re)descobertas que escolho a que me dedicar, pois já sei nesse momento para quem escrever. Hoje escrevo esta dissertação, procurando contribuir com a educação, em específico com o ensino de Ciências e Biologia. Como um ato de resistência, anseio que minhas escritas sejam contribuições a vozes de mulheres e meninas de todas as suas corpos, etnias, sejam elas com ou sem deficiências. Espero que, nesta pesquisa, todas sejamos ouvidas através de nossas vivências, que nossas corpos, corpos, corpes e identidades não sejam subjugadas, violentadas, silenciadas e esquecidas/os/es.

Meus devaneios literários são também identitários: que corpo é o meu? Dissidente ou só docente? obediente ou desobediente? Que performance científica eu represento? Em sala de aula, que vozes são evidenciadas pela minha? Em meio a tantas perguntas, busco construir contra-narrativas na minha vida e neste corpo-pesquisa, valorizar vozes femininas e desnaturalizar práticas discursivas. De modo que nossos corpos sejam vistos e ouvidos, que a vitrine em que nos colocaram seja transgredida por nós, para que nossas (re)existências sejam vistas, lidas e ouvidas.

NOTAS INTRODUTÓRIAS

O que é o corpo? Na física, é uma porção (de)limitada de matéria que possui massa, volume e ocupa um determinado lugar no espaço. Eu, você, uma estrela, um cachorro e até mesmo uma caneta somos feitas de matéria, somos um corpo. Na Biologia, o corpo é enunciado como constituído por células, que formam tecidos, órgãos e sistemas. Ao ser estudado de modo compartimentalizado, remete à ideia de que os membros e órgãos não dependem do todo. Ao passo que reitera o discurso² do corpo anatômico, dividido em partes e “peças”, um modelo de corpo e estilo de vida, “sem haver uma conexão deste com os aspectos socioculturais” (Reis *et al.*, 2019, p. 236). Esses discursos não surgiram de modo isolado, neutro ou natural, foram e são historicamente construídos à medida que se reitera o discurso científico na sociedade ocidental.

Na Grécia Antiga, cinco séculos antes de Cristo, já se observava uma visão dualista do corpo como união entre mente e espírito, embora essa concepção não fosse aplicada a todos os seres humanos. Nesta perspectiva, o corpo é dito distinto, entre homem e mulher, racional e irracional, dominante e subordinado, não como duas faces da mesma moeda, já que somos a mesma espécie, mas polos opostos, como dois pesos e duas medidas, com condições específicas para a humanidade. Para Platão, a mulher possuía uma mente ou “alma” pouco racional, pois sua “natureza” se concentrava no útero, sendo assim sem consciência, apenas “possuída pelo desejo de procriar”. Em sua narrativa da criação de seres distintos do homem, traz a mulher como um homem defeituoso, castigado pelo criador por sua natureza covarde e inferior, seu castigo é ser subjugada por homens. Aristóteles reforça essa hierarquia classicista ao afirmar que o homem adulto é naturalmente superior à mulher, crianças e escravos, visto que estes não possuem racionalidade. O homem detém o poder e controle sobre os seus corpos, governados pelos ditos representantes legítimos da espécie humana (Maffia, 2007).

Discursos posteriormente reafirmados pela igreja legitimam os enunciados do corpo feminino no limiar entre o sagrado e o profano. Propagado pelo catolicismo, o corpo do homem, imagem visível de um deus invisível, enquanto o da mulher era visto em um abismo nebuloso e incerto sobre sua natureza ligada a Deus ou ao diabo (Priori, 2004). Ambiguidade que fez com que o esforço da medicina em entender este corpo fosse mínimo, pois os

² Compreendemos aqui o discurso a partir do conceito que Michel Foucault atribui ao termo quando o define como um conjunto de enunciados que constituem um determinado saber, historicamente situado e politicamente regulado, articulado por regras que determinam sua produção e circulação.

discursos da época se alinhavam às crenças divinas, que as restringiam à sua “natureza” de parir e procriar (Gómez; Rocha, 2018). À mulher era negado o direito de existir fora da função natural de mãe, de frágil e submissa, “a mulher era condenada por sua genital, que a transformava em monstro ou enferma, vítima da melancolia [...] seu corpo se abria à histeria e ninfomania”, discurso que se instaura hegemonicamente no pensamento científico do corpo da mulher. Controlar os discursos sobre seus corpos é poder controlar suas vidas e autonomias (Priori, 2004, p. 83).

A construção linguística do pensamento científico do corpo não é apenas sexista, mas também racista. Carl Linnaeus, famoso “pai da taxonomia”, identificou, nomeou e classificou organismos, sendo o responsável pelo nome científico e classificação da espécie humana, descreveu o povo africano como preguiçoso (Gould, 1991). Georges Cuvier, pesquisador da anatomia comparada, descreveu pessoas negras com anatomias próximas às de animais irracionais, desumanizando seus corpos, que chamou de degenerados (Gould, 1991 *apud* Silvério; Motokane, 2019). Charles Darwin, naturalista e considerado o homem que revolucionou a biologia, afirmava que havia inferioridade dos africanos comparados aos brancos, e que estes seriam uma espécie intermediária entre os grandes macacos e a espécie humana (Gould, 1991 *apud* Silvério; Motokane, 2019). Francis Galton, naturalista influenciado pelas ideias darwinistas, defendia uma melhora de raças da espécie humana, a fim de selecionar características desejáveis e eliminar “defeitos” genéticos considerados indesejáveis, suas práticas eugenistas³ impactaram diretamente a segregação de pessoas com deficiência na sociedade (Alves, 2017). Em comum, esses discursos foram propagados por homens brancos. O corpo negro foi considerado inferior porque apresentava características que a ciência, que era majoritariamente composta por homens ricos, cisgêneros e brancos, nomeava como inferiores, propagando tal discurso de verdade por meio de saberes-poderes (Goellner, 2010a).

³ O termo eugenia foi cunhado por Francis Galton, significando “bem-nascido”. A proposta era promover o “melhoramento biológico humano” por meio da reprodução planejada. A craniologia foi explorada para incentivar práticas racistas, ao sustentar a falsa ideia de que os crânios de pessoas brancas estavam associados à inteligência, enquanto os crânios de pessoas negras indicariam inferioridade. Com isso, estimulava-se que pessoas brancas com características físicas e de saúde “adequadas” tivessem mais filhos. Essas ideias foram posteriormente apropriadas no regime nazista na Alemanha, que as utilizou para sustentar o discurso de que algumas pessoas seriam “melhores” que outras, promovendo a discriminação de pessoas não brancas, mulheres, pessoas com deficiência, de diferentes locais de origem e sexualidades.

Em paralelo aos discursos sexistas e racistas científicos, o determinismo⁴ biológico consolida e mantém uma narrativa capacitista, difundindo a ideia de que pessoas com deficiência são inferiores e menos capazes do que aquelas sem deficiências, justificando sua exclusão (Silvério; Motokane, 2019). Para Mello e Nuernberg (2012), às existências dos corpos com deficiência ferem as concepções eugenistas de beleza e saúde fortemente enraizadas de distintas formas nas sociedades e culturas atuais, moldadas por ideais gregos de simetria, funcionalidade e perfeição.

A produção discursiva dos corpos inscreve-os em um sistema classificatório de normatividade social e cultural que performa a deficiência como “falha” e reitera essas corporeidades como abjetas⁵, limites inteligíveis que delimitam simbolicamente o ‘eu’ inteligível do “outro” que se encontra fora da norma padrão e não é reconhecido e/ou considerado como humano. Essa lógica é sustentada por visões biologizantes, perspectivas médicas e patológicas que tratam o corpo com deficiência como “variações corporais inferiores, incompletas e passíveis de reparação/reabilitação quando situadas em relação à corponormatividade, isto é, aos padrões hegemônicos funcionais/corporais”, oprimindo suas nuances políticas e subjetivas (Mello; Nuernberg, 2012, p. 636). Da mesma forma, as classificações de normalidade e desvio materializadas pelo discurso de corponormatividade⁶ não se limitam ao discurso biomédico e científico e se estendem às práticas linguísticas visuais construídas historicamente.

Nesta pesquisa, olhamos para as imagens do corpo humano, na área de ensino de Ciências e Biologia. Compreendemos o corpo materializado⁷ como complexo e instável,

⁴ O termo “determinismo” deriva do verbo “determinar”, que significa estabelecer ou definir. Essa concepção parte da ideia de que a realidade é definida por meio de um conjunto de causas e efeitos. O determinismo biológico, por sua vez, vem da ideia de que fatores biológicos, como a genética, determinam as características dos sujeitos, desconsiderando a influência dos fatores ambientais, culturais e sociais. Historicamente, essa teoria foi utilizada para justificar distinções de gênero, preconceitos e limitações sociais às pessoas com deficiência e a suposta superioridade de alguns grupos étnico-raciais.

⁵ Para Butler, corpos abjetos são aqueles que não se encaixam nos padrões normativos de inteligibilidade, ou seja, que não são reconhecidos como sujeitos legítimos de acordo com os padrões estruturais discursivos, sociais e culturais, que ao produzir um domínio de corpos inteligíveis também produzem um domínio de corpos inabitáveis. Esses corpos são ameaças à ordem simbólica, pois desafiam os binarismos e as categorizações fixas de (masculino/feminino, saudável/doente, normal/ anormal), e devido a isso, são marginalizados para que o “eu” normativo se materialize em uma prática linguística reiterativa. A abjeção, é, portanto, um processo de forclusão que define os limites do humano.

⁶ Conceito cunhado por Mello e Nuernberg (2012), refere-se aos padrões hegemônicos funcionais e corporais construídos socialmente, que estabelecem um ideal de “corpo normal”. Esse ideal funciona como parâmetro para julgar como “falhas” os corpos que se desviam dessa norma, principalmente os corpos com deficiência, gordos, intersexo e trans.

⁷ Butler propõe o termo ‘materialização’ ao de ‘construção’ ao tratar do corpo. Pois o conceito de construção sugere efeitos externos sobre uma superfície passiva, já a materialização implica um processo contínuo, temporal e normativo que molda a matéria física. Portanto, a materialidade não é fixa, sendo compreendida como um

construído por e além dos limites discursivos. Dessa forma, o questionamento: “o que é o corpo? Pode ser respondido como “o que é dito que ele é”, sendo a linguagem o poder constitutivo que o cria e o molda (Botton, 2019). Afirmar que o discurso produz e forma a materialidade do corpo “não é o mesmo que afirmar que ele origina [...] significa que não há nenhuma referência a um corpo puro”. A linguagem define e reitera o corpo, por meio do que é dito em determinado tempo e espaço, moldando sua existência a partir de práticas regulatórias de fabricação discursivo-performativa (Butler, 2019, p. 32).

Entre as práticas performativas que atuam sobre a materialidade dos corpos, o constructo do “sexo” é, para Butler (2019), uma norma regulatória produzida por práticas que materializam sobre o corpo um efeito naturalizado. Demarcado pelo discurso, o processo que materializa os “sexos” dentro da hegemonia heterossexual constitui corpos inteligíveis⁸, ou seja, corpos/vidas considerados/as vivíveis quando se encaixam nos limites normativos de gênero, identidade e existência em determinado contexto histórico-cultural. As narrativas da construção sociocultural em relação à corporeidade indicam que o corpo não é apenas físico e muito menos universal, mas um constructo discursivo, de caráter mutável, mutante e provisório (Butler, 1999). Para Butler (2019, p. 90), “a figura de um corpo é a corporificação de uma racionalidade masculinizada”, na qual, por meio da “representação da razão masculina [...] se supõe uma morfologia imaginária, criada por meio da exclusão de outros corpos possíveis”. A autora argumenta que a “materialização da razão opera mediante a desmaterialização de outros corpos”, ou seja, o corpo racional tem essência masculina e, conseqüentemente, o corpo de mulheres, escravos, crianças e animais é delimitado sem contorno e morfologia racional, portanto, não importam e não são dignos de representação.

Michel Foucault propõe o corpo como efeito do poder, construído por e nas práticas sociais. Pensar com as análises de Foucault possibilita a problematização dos corpos, das práticas discursivas imbricadas a eles e das classificações que se materializam historicamente a partir de sua anatomia. Para Foucault (1979, p. 80), “o corpo é uma realidade biopolítica”, sendo “no biológico, no corporal que antes de tudo investiu a sociedade capitalista”. Começa

efeito produzido por normas discursivas reiterativas de caráter regulatório, que envolve a inclusão e exclusão por meio da própria norma.

⁸ Para Butler (2003), a linguagem exerce função estabilizadora ao fixar posições sociais, sobretudo as marcadas pelo gênero e pela sexualidade. Tal poder de “impor seus efeitos simbólicos, depende da permanência e da imutabilidade do próprio domínio simbólico, o domínio de significação ou inteligibilidade” (p. 69). Desse modo, a inteligibilidade opera por meio de categorias de gênero e sexualidade heteronormativas, bem como de etnia, classe e nacionalidade, regulando quais corpos podem ser reconhecidos como sujeitos, considerados humanos, vidas legítimas, dizíveis, visíveis e dignas de enlutamento.

pelo corpo e opera sobre ele o controle da sociedade sobre os indivíduos, constituindo e delimitando-o por meio de práticas discursivas reiterativas que enunciam o que são humanos.

Os caminhos teóricos e metodológicos escolhidos nos permitem desnaturalizar verdades ditas sobre os corpos e romper com dualismos essencialistas, não em um movimento de negacionismo à sua materialidade biológica, mas a partir da inclusão de sua dimensão discursiva sociocultural. Nesse sentido, o olhar naturalista sobre o corpo é rompido, este já não é mais compreendido apenas como organismo, em que as semelhanças biológicas o definem, mas como construção da linguagem, ou seja, prática discursiva, atravessada por discursos que simbolicamente o regulam socialmente e significam culturalmente, de acordo com “o lugar/tempo onde este corpo circula, vive, expressa-se, produz e é produzido” (Goellener, 2003, p. 31).

Diante destas perspectivas, esta pesquisa mobiliza a seguinte pergunta: como os discursos do corpo humano circulam em imagens nos materiais didáticos de Ciências, Biologia e Artes produzidos pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED-PR)? Considerando que esses discursos não apenas informam, mas também formam, normatizam e excluem.

As informações no site da secretaria de educação descrevem os slides como materiais de apoio fornecidos às professoras/es atuantes na rede de ensino pública para auxiliar no planejamento e desenvolvimento das aulas, sendo que outros recursos também são disponibilizados, como livros didáticos e plataformas digitais. Segundo a secretaria, as professoras/es têm autonomia para escolher quais recursos utilizar em sua prática e podem adaptá-los às necessidades específicas locais e regionais. Ainda, de acordo com os dados, os slides são descritos como “inacabados, passíveis de correções e atualizações sempre que necessárias”, ou seja, seu uso não é obrigatório e é passível de adaptação pelos docentes (Paraná, 2025). Contudo, não foram identificadas informações sobre o processo de desenvolvimento dos slides e seus efeitos discursivos, tampouco dos profissionais responsáveis por sua elaboração, os critérios adotados na seleção das imagens e as respectivas fontes utilizadas.

O discurso oficial contrasta com os dados do sindicato dos profissionais da educação paranaense: cerca de 96% dos docentes da rede relatam constantes cobranças para utilização de materiais e metodologias padronizadas em relação ao uso das plataformas digitais, destes 43% das professoras/es atuantes relatam que já vivenciaram situações de assédio moral e abuso de autoridade relacionados à utilização e às metas de uso dos recursos (Basílio, 2023).

Além das contratações e desenvolvimento dos materiais sem o diálogo com a categoria (Pessanha, 2023). O cenário atual não emerge de um discurso estadual ou nacional isolado, mas integra uma prática liberal conservadora que pretende a modernização e eficiência econômica por meio de um desmonte da educação básica pública brasileira, em um movimento de privatização do setor e retrocesso nas condições de trabalho docente, visando a redução de gastos públicos (Ferreira, 2020).

O objeto de análise são os discursos do corpo humano presentes nas imagens dos materiais didáticos (slides) das disciplinas de Ciências e Biologia. O objetivo geral é escavar⁹ os discursos dos corpos materializados nas imagens utilizadas nos materiais didáticos das disciplinas de Ciências e Biologia, e, de forma específica: “investigar os discursos materializados do corpo humano presentes em publicações acadêmicas do ensino de Ciências nos últimos dez anos (2014-2024)”, “evidenciar as relações de poder enunciados nos corpos a partir de uma análise discursiva interseccional¹⁰” e “propor por meio de imagens presentes nos materiais didáticos de Artes e em diferentes mídias possibilidades para imaginar o ensino de Ciências e Biologia”.

A dissertação é organizada em três seções. Na primeira seção, apresentamos os caminhos teóricos-metodológicos da pesquisa, que se encontra na perspectiva pós-estruturalista, em que partimos de uma visão crítica ao analisar as práticas discursivas materializadas nas imagens do corpo, presentes em materiais didáticos da rede pública estadual paranaense, utilizamos conceitos de análise de discurso foucaultiana como ferramentas teórico-metodológicas para compreender as relações de saber poder presentes nos enunciados sobre os corpos, revelando os discursos que moldam o corpo visível, considerado verdadeiro inteligível e ininteligível nestes espaços. Na subseção 1.1, apresentamos os resultados da revisão de literatura, que teve como função investigar os discursos materializados do corpo humano presentes em publicações acadêmicas do ensino de Ciências nos últimos dez anos (2014-2024). Na seção 1.2, situamos nosso *corpus* de análise, os slides

⁹ O termo “Escavar” é usado por Foucault como uma metáfora para descrever seu método de análise histórico de discursos. Como uma/um arqueóloga, a pesquisadora atua escavando as condições que tornam discursos possíveis em um período específico, de modo a desnaturalizar as relações de poder que criam saberes ditos verdadeiros.

¹⁰ A princípio, estabelecemos como objetivos específicos a análise das questões de gênero, étnico-raciais e dos enunciados do corpo com deficiência presentes nas imagens investigadas. No entanto, essa formulação resultava em repetições na descrição dos objetivos, como se cada marcador pudesse ser analisado de modo isolado. Em busca de uma alternativa teórico-metodológica mais coerente para pensar os discursos visuais de modo articulado, adotamos a análise interseccional como ferramenta para pensarmos esses enunciados de forma articulada. A perspectiva interseccional nos permite escavar como são construídos historicamente os enunciados selecionados e de que forma eles se relacionam, evidenciando as relações de poder que atravessam contextos situados.

educacionais das disciplinas de Ciências e Biologia produzidos pela SEED, olhamos para a plataforma do ensino e a crescente implementação e padronização de recursos didáticos digitais que atuam como mecanismos de controle e vigilância didática das professoras/es e dos discursos que circulam nestes materiais. Na subseção 1.3, descrevemos os três momentos da pesquisa: a exploração do *corpus* de análise, os critérios de inclusão e exclusão das imagens e o mapeamento dos ditos.

No segundo momento da pesquisa, identificamos os enunciados presentes nas imagens e, a partir da descrição, examinamos sua materialização. Neste momento, afloram os interdiscursos e possíveis contradiscursos. Ademais, no terceiro momento da pesquisa, olhamos para o referencial teórico que possibilita os caminhos de análise. Ao “escavar” os discursos e suas formações discursivas, observamos os ditos que circulam nos materiais, por meio de discursos históricos de saber poder. Em um diálogo teórico, mobilizamos conceitos e pensamentos com e a partir de autoras/res que se localizam nos campos de saberes que se articulam e permitem as reflexões deste trabalho.

Na segunda seção “O corpo que gesta”, é pensado a partir da historicidade do discurso produzido sobre o corpo de mulheres cisgênero, nas imagens que dizem e ensinam corpos, evidenciamos os principais enunciados visíveis nas imagens do corpo que gesta, as formações discursivas que dizem qual é o corpo que pode gestar, identificando seus locais históricos de dispersão. Nestes percursos, fomos encontrando as regularidades, diferenças e rupturas nos discursos e interdiscursos, como o da gestação da adolescência e os silenciamentos de corpos e violências. Buscamos na mídia e nas imagens de materiais de Artes contradiscursos que nos permitem imaginar discursos outros do corpo dito feminino.

Na terceira seção “O corpo ensinado”, é escavado a partir de questionamentos sobre enunciados que circunscrevem o corpo do homem cis como sinônimo neutro e universal de corpo humano nas imagens das disciplinas de Ciências e Biologia. Percorremos os entrelaçamentos entre arte e ciência que historicamente consolidaram esse corpo como referência, bem como os discursos que se materializam nas imagens analisadas. Por fim, esta seção é atravessada por contradiscursos sobre o corpo presente nos materiais da disciplina de Artes, que nos permite (re)pensar e esperar as corporeidades sistematicamente silenciadas pelos discursos biológicos em materiais didáticos de Ciências e Biologia da SEED/PR.

Esperamos que esta pesquisa traga discussões para a escolha e uso de imagens no ensino de ciências e biologia veiculadas pela SEED/PR, visando à inclusão dos corpos de todas, todos e todes, por meio de discussões epistemológicas que contemplem linguagens

silenciadas e negadas pelos discursos hegemônicos do homem branco como representante legítimo da espécie humana, a fim de (re)construir e desconstruir discursos naturalizados pela ciência e sociedade.

1 CAMINHOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Nesta seção, descrevemos os caminhos teóricos e metodológicos da pesquisa que nos permite a problematização de como circulam os discursos das imagens dos corpos humanos em materiais didáticos (slides) disponibilizados às professoras/es das disciplinas de Ciências, e Biologia. Compreendemos que as imagens são “um importante *corpus* de pesquisa no campo educacional”, negá-las significa “negligenciar um material importante de compreensão da experiência humana contemporânea” (Schwengber, 2009, p. 265).

Esta é uma pesquisa pós-estruturalista que questiona a construção sociocultural do conhecimento, buscando compreender como os fenômenos são construídos. Sob viés crítico, tais caminhos nos permitem a contestação “daquilo que é dado ou representado pelo sujeito ou pelo coletivo” (Perovano; Haracemiv, 2024, p. 9). Integrada à perspectiva pós-estruturalista, a abordagem qualitativa busca captar a realidade por intermédio de propostas que podem ser discursivas, das práticas e materiais que tornam nosso objeto visível. Tal viés nos possibilita atuar como “filtros interpretativos em uma vasta rede de significados”, permitindo “discussões aprofundadas sobre os objetos de estudo educacionais” (Idem, p. 3-6).

Os conceitos da análise de discurso proposta por Foucault são utilizados na pesquisa como ferramentas teórico-metodológicas que nos fornecem meios para analisar e compreender as relações de poder materializadas nos discursos que circulam nas imagens dos corpos. A “escavação” dos enunciados permite que sejam aflorados os discursos que “moldam e modulam discursivamente tudo que é visível” (Silva; Navarro, 2023, p. 105). A interpretação discursiva nas análises e discussões é instrumentalizada teórica-metodologicamente via compreensão interseccional, na inseparabilidade das questões de gênero, etnia, cisheteronormatividade, capacidade e racismo, como mecanismos coloniais que (re)produzem e circulam nas imagens que dizem corpos (Ribeiro, 2023). Veiga-Neto (2006, p. 87) nos diz que as ferramentas foucaultianas “[...] nos ajudam a compreender de que maneiras, por quais caminhos, tudo aquilo que se considera verdade tornou-se um dia verdadeiro”.

1.1 Uma análise das publicações acadêmicas no ensino de Ciências e Biologia

Ao olhar a produção acadêmica que investiga a temática do corpo humano no Ensino de Ciências e Biologia, foram levantados artigos das seguintes bases de dados: Portal de

Periódicos da Capes, Google Acadêmico e da Biblioteca Online - *Scientific Electronic Library Online* - (SciELO), num recorte de dez anos (2014 - 2024), 10 artigos foram analisados, selecionados a partir dos critérios de exclusão e inclusão, foram excluídos: publicações repetidas, livros, monografias, teses e dissertações. Para inclusão: artigos contemporâneos publicados nos últimos dez anos (2014 - 2024), publicados em português, que possuem como objeto de pesquisa o corpo humano e abordem especificamente os discursos do corpo no ensino de Ciências e Biologia. Para a inclusão e exclusão do material, foi realizada a leitura prévia do título, palavras-chave e resumo, obtendo assim 10 trabalhos para análise. Esta pesquisa foi publicada nos anais do Erebio em 2025 (Henisch, Heerdt, 2025), apresentamos aqui, uma síntese dos resultados.

Em cinco artigos, a análise foi a do **corpo humano nos materiais didáticos**, especificamente nos livros didáticos (LD) de ciências e biologia (Silva; Sá-Silva, 2024; Maronn; Rigo, 2022; Silvério; Motokane, 2019; Reis, *et al.*, 2019; Fernandes, *et al.*, 2022), em que é reiterado um corpo branco, magro, sem rosto, estático e binário. Construído por meio de um conjunto de células, que formam tecidos, órgãos e sistemas que, ao ser estudado de modo fragmentado, separado e dividido, aponta a abordagem biológica como a única face possível ao ensino do corpo (Silva; Sá-Silva, 2024) e “a ideia suprema do corpo anatômico e fisiológico, dividido em partes, reforça um padrão de corpo e estilo de vida que é apresentado como regra” (Reis *et al.*, 2019, p. 236). No artigo de Silvério e Motokane (2019), destacam o caráter universal atribuído ao corpo branco, a desumanização dos corpos negros quando estes são omitidos, negando, assim, sua existência. O modelo padrão do corpo branco indica o racismo estrutural do discurso que exclui ou sub-representa o corpo negro como humano.

Em dois artigos foi discutido o **corpo humano nos currículos** (Maronn; Rigo, 2023; Santos; Oliveira, 2020). Maronn e Rigo (2023, p. 16) analisam o corpo humano na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) a partir dos objetos de conhecimento e habilidades previstas do 1º ao 9º ano na área de Ciências da Natureza e encontram discursos que se limitam à abordagem “predominante da anatomia/fisiologia”, indicando que “na BNCC a compreensão sobre o corpo situa-se em uma perspectiva tradicional do currículo”, promovendo “processos de subjetivação voltados para uma visão cis-heterossexual controladora, focada na prevenção de doenças e da gravidez indesejada”. No artigo de Santos e Oliveira (2020, p. 194-195), ao analisarem as práticas curriculares no ensino de Ciências e Biologia concluem que estas nos “conduzem a noções universalistas, dissolvendo as diferenças como se estas não formassem esses corpos” por meio de estratégias discursivas que

visam significar os corpos “como um simples conjunto de estruturas orgânicas, removendo-os de seus contextos culturais e tentando assim apagar as outras dimensões que os constituem”, sendo “reiterado em um quadro cis-heteronormativo no qual certos humanos têm suas existências apagadas” em que a “inteligibilidade faz com que determinados sujeitos sejam arrastados para o lugar do silêncio, da inexistência, ou da abjeção”.

Em dois artigos, foi discutido o **corpo humano nos espaços escolares** (Chimieski; Quadrado, 2016; Ribeiro; Borba, 2024). As autoras/es utilizam-se da investigação narrativa de professoras/es de Ciências e Biologia para compreender como os corpos são discutidos no ambiente escolar. Chimieski e Quadrado (2016, p. 178-179) discutem relatos que apontam: “ao trabalhar o corpo humano, é muito propício trazê-lo de modo contextualizado”, “mostrar que esse corpo não é só biológico, dividido em partes [...] trabalhar ele integrado [...] não dá para separar” evidenciam a importância de “fazer links [...] procurando trazer algo que está no dia a dia deles”, possibilitando que os estudantes compreendam a construção do corpo para além da materialidade biológica. No artigo de Ribeiro e Borba (2024, p. 552-556), as professoras/es alertam que “os alunos precisam aprender sobre a diversidade, sobre suas possibilidades e seus corpos”, pois “em nossas salas de aula temos uma diversidade de corpos [...] é importante ir além do que é estabelecido pelo currículo (sexo como mecanismo biológico somente)”. Ademais, são discutidas abordagens ao corpo intersexo, visto que os relatos são ligados aos enunciados genético/médico de doença e anomalia, “quando abordo o corpo intersexo, é na aula [...] de cariótipos masculino e feminino (sexos biológicos)”.

O **corpo humano nos estudos teóricos** é abordado por Maronn e Rigo (2022, p. 108), em que discutem possíveis abordagens teórico-metodológicas a partir de Foucault, Le Breton, Louro, Goellner e Butler a fim de “contribuir para a construção de um currículo aberto às diferenças e à multiplicidade de corpos, forjados nas tramas sociais e culturais sobre um corpo biológico”, em que evidenciam possíveis articulações interdisciplinares.

Nas pesquisas que discutem o corpo nos materiais didáticos, o discurso normativo emerge e limita sua compreensão em uma perspectiva anatômica e universal, reproduzindo o corpo branco cis-heteronormativo como padrão humano e determinando sua inteligibilidade. Nos artigos que tratam do corpo nos currículos, evidenciam a materialização discursiva-normativa que promove a inteligibilidade/ininteligibilidade dos corpos quando exclui as múltiplas possibilidades do sexo, gênero, etnia, cultura e sua situabilidade geopolítica, marginalizando existências múltiplas como anormais, diferentes ou doentes, exteriorizando-as aos limites discursivos ininteligíveis. As pesquisas que tratam do corpo nos espaços escolares

alertam para a necessidade de contextualizar e discutir o corpo de modo integrado, que inclui a diversidade e possibilidade performativa aos corpos, superando discursos binários de sexo que possam marginalizar corpos de mulheres, de pessoas pretas, pardas e indígenas, com deficiências e LGBTQIAP+ (lésbicas, *gays*, bissexuais, transexuais, *queers*, intersexos, assexuais, pansexuais e outras identidades e orientações não explicitamente representadas na sigla) nestes espaços. No estudo teórico, o discurso do corpo como constructo social abre possibilidades no contexto do ensino em ciências, ampliando olhares para além do normativo binário/heterossexual, que desconsidera a constituição sociocultural materializada ao corpo (Butler, 2019).

Entre os corpos evidenciados e marginalizados nos discursos analisados, o corpo com deficiência não foi citado, indicando um corpo negligenciado. As produções contemporâneas, indicam discursos que legitimam a construção e reprodução de corpos inteligíveis por meio da reiteração de um padrão para o corpo humano e que consequentemente promovem a desumanização dos corpos considerados ininteligíveis porque transgridem as práticas normativas de gênero, sexualidade, classe e etnia, e aparentemente também da biologia.

1.2 O *Corpus* de análise

O *corpus* de análise desta pesquisa são materiais educacionais (slides) disponibilizados às professoras/es da rede pública do Estado do Paraná. Consideramos estes documentos como materiais não neutros construídos “na medida em que a linguagem também é constitutiva de práticas” (Fischer, 2001, p. 199). Neles, olhamos para as imagens do corpo humano, e para como estas “produzem e veiculam saberes”, não apenas “linhas, traços, contornos, cor, luz e sombras”, mas pensamento plástico, fabricado sob viés político, histórico e cultural, que além de ilustrar, também simboliza e educa (Schwengber, 2009, p. 266-267). Neste sentido, compreendemos que a imagem é uma linguagem visual desenvolvida por pessoas ou dispositivos que operam por meio de relações de poder.

Este material não é de domínio público, assim foi requerido à SEED/PR o acesso aos materiais das disciplinas de Ciências, Biologia e Artes, aprovado mediante processo de tramitação administrativa. Partimos da constatação de que o corpo é tema recorrente em diferentes componentes curriculares, identificados, a partir da exploração dos conteúdos programáticos do Currículo da Rede Estadual Paranaense (CREP), principalmente nas matrizes curriculares de Ciências, Biologia, Educação Física e Artes. Delimitamos, contudo, o

recorte desta pesquisa a três dessas disciplinas: Ciências, Biologia e Artes, pois compreendemos que na disciplina de Educação Física, o corpo se materializa predominantemente por meio de saberes biomédicos, articulando-se às disciplinas de Ciências e Biologia na enunciação científica do corpo como organismo que possui diferentes potencialidades, definidas a partir de noções e normas de saúde (Goellner, 2010b). Embora a Educação Física também produza discursos sobre o corpo, tal abordagem tende a reiterar enunciados já presentes nos componentes analisados, sua inclusão ampliaria demasiadamente o *corpus* sem agregar formações discursivas que diferem das analisadas para responder ao problema desta pesquisa.

Devido a isso, esse componente foi deixado fora do recorte. A disciplina de Artes, por sua vez, foi incluída justamente por operar a partir de uma formação discursiva distinta, sendo mobilizada como ferramenta contradiscursiva para as imagens analisadas nos materiais didáticos de Ciências e Biologia. Nestes materiais, o corpo não é dito primordialmente a partir de sistemas ou funções, mas como suporte estético, expressivo e cultural, enunciado como performance, body art, dança e representação na pintura e na ilustração. Esse contraste entre formações discursivas, a biomédica e estético-cultural, é metodologicamente produtivo para a análise que busca escavar por interdiscursos, regularidades e rupturas (Fischer, 2001; Schwengber, 2009). A presença da disciplina de Artes no *corpus* evidencia como o corpo materializado nas imagens didáticas não é um corpo único e universal, mas efeito de práticas discursivas situadas em diferentes campos de saber.

A SEED atende 2.089 escolas estaduais, do 6º do Ensino Fundamental II ao 3º do Ensino Médio, distribuídas em 399 municípios, com 1.288.977 alunos matriculados. Segundo a secretaria, estes materiais didáticos, que tem como um dos seus objetivos padronizar o ensino, foram elaborados fundamentando-se nos documentos orientadores: Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Referencial Curricular do Paraná, Currículo da Rede Estadual Paranaense (CREP) e o currículo do Ensino Médio.

Ao buscarmos referências de discursos de docentes do Paraná, encontramos na pesquisa de doutorado de Andréa do Carmo Bruel de Oliveira (2025) esses movimentos de desvalorização profissional, que se manifestam de forma recorrente nas falas de docentes que participaram da pesquisa, “no Paraná, [...] a nossa profissão está destruída” e “se criou aqui no Paraná, um movimento de ódio ao professor [...] a professora sente que tem que cuidar o que fala na sala de aula” (Oliveira, 2025, p. 103). Enunciados de precarização, as falas revelam o

adoecimento da profissão no estado e como o controle estatal se manifesta no monitoramento dos discursos, dos instrumentos e da autonomia docente.

Esse movimento de desvalorização circula entre os discursos que vinculam a baixa qualidade da educação aos professores e aos cursos de licenciatura (Ferreira, 2020). Sob visão estritamente economicista, os setores financeiros procuram estabelecer relação entre os níveis de desempenho educacional dos estudantes em provas à produtividade docente, defendendo que salários/cargos devem ser relacionados ao desempenho, influenciando tomadas de decisão de políticas públicas e modelos estatais de gestão educacional (Ferreira, 2020). Ainda que existam discursos que defendem tais instrumentos de inovação, esta pesquisa analisa seus efeitos a partir da plataformização da educação mediante relações de saber poder.

Esse monitoramento discursivo que o estado opera, segundo Foucault (1999) como vigilância, tem como efeito a autorregulação dos corpos da escola. A vigilância pública, portanto, não existe apenas nos materiais didáticos utilizados e consequentemente no modo como os conteúdos são abordados, mas sobre os próprios corpos e vozes de docentes na escola. Esse contexto de monitoramento se expressa diretamente na forma como o material didático é percebido, falas permeadas de criticidade: “o material da SEED é fora da realidade. O material é feito para dizer que o Estado é perfeito, é propaganda, que eles promovem” (Oliveira, 2025, p.102).

Soma-se a isso o caráter idealizante do material, apontado por outra professora: “Partindo do ponto que o aluno já sabe de tudo, que eles não têm problema, que não existe interferência externa, vendendo uma imagem que não condiz com a realidade” (Oliveira, 2025, p. 102). Para a autora supracitada, o que se constrói nesse contexto conservador “é um condicionante das práticas, dos discursos, dos modos de educar”, por meio de “aulas prontas, roteirizadas, planejadas e enviadas por plataformas digitais com tempo determinado de execução”. O resultado, nas palavras de uma professora, é “uma aula robotizada, que a SEED vende” (p. 103), expressão que sintetiza com precisão o esvaziamento da autonomia didático-científica docente.

A vigilância discursiva do estado se aprofunda quando o olhar recai sobre os temas transversais previstos na BNCC, especialmente aqueles relacionados a sexo, gênero e sexualidade. Os discursos docentes relatam dificuldade e apreensão para trabalhar esses conteúdos justamente pela ausência deles no material oficial: “porque no material didático da SEED ou num livro didático não vai encontrar” (Oliveira, 2025, p. 85). Ao se referir especificamente à ausência de vivências intersexo no material, um professor afirma que o

material "segrega certinho, não tem nenhuma situação dessas" (p. 85). Oliveira (2025) destaca que essa ausência é estrutural: o material não promove condições para que saberes situados e parciais circulem em sala, nem desloca "o olhar das alunas(os) do corpo biológico para o corpo vivido, da norma para as experiências" (p. 86-87). Dessa forma, "o Estado pode estar buscando controlar narrativas sobre saúde, sexualidade e educação, invisibilizando problemas reais" por meio da coação ao uso dos recursos digitais, como ferramenta de vigilância e controle (Oliveira, 2025, p. 103).

A plataformização do ensino, ou seja, a incorporação massiva de plataformas e recursos digitais na educação, não é recente no estado do Paraná, e se intensificou principalmente após a pandemia de Covid-19 (Leher, 2022). Destaque para os anos entre 2019 e 2022, que sob gestão do governador Ratinho Jr. (PSD) e do Secretário de Educação do Paraná Renato Feder que implementaram sob uma lógica empresarial de gestão pública estadual 14 programas educacionais em parceria com empresas privadas na rede paranaense (Oliveira, 2026). Apesar da multiplicidade de plataformas implementadas, como Matific (Matemática Paraná), Robótica Paraná, Leia Paraná, Redação Paraná, Inglês Paraná, Desafio Paraná, Enem Paraná, EJA Paraná, além de "26 programas governamentais, como Colégios Cívico-Militares, Formadores em Ação, Se Liga!, Prova Paraná e Prova Paraná Mais", o estado possui a menor concentração de EdTechs¹¹ na região Sul (Paraná, 2025; Oliveira, 2026, p. 46).

A maior parte dessas empresas está concentrada na região Sudeste do país, principalmente no estado de São Paulo, onde entre as plataformas oferecidas estão os slides (materiais digitais), que segundo Oliveira (2026, p. 43), "impedem a inovação pedagógica e o aprofundamento das necessidades específicas de cada turma". Para Calió, Stassi-Sé e Araújo (2024, p. 51), as plataformas obrigam os docentes a utilizarem slides prontos enfatizando a necessidade de produtividade, "removendo prioridade do aprendizado e voltando-a para cumprimento de metas e objetivos". Experiências em comum da plataformização da educação nos Estados do Paraná e São Paulo evidenciam um movimento nacional em relação à mercantilização e desmonte da educação pública brasileira (Pessanha, 2023).

A mercantilização da educação por meio de plataformas e sistemas de ensino promove a perda em massa da autonomia didático-científica das/dos professoras/es e das escolas, já que os conteúdos roteirizados enfraquecem a autonomia intelectual, visando resultados em provas,

¹¹ Edtechs é a combinação em inglês dos termos - educação e tecnologia. São empresas de tecnologia que oferecem serviços para o setor educacional.

não no aprendizado do aluno. Assim, o estudante deixa de estar no centro do processo de ensino e aprendizagem e se torna um meio para as plataformas (Leher, 2022). Para Pessanha (2023, p 12), as plataformas dispersam e fragmentam a construção do conhecimento com o objetivo de atender demandas individuais: o “conhecimento é o inverso da fragmentação”, e essa fragmentação prioriza conceitos simplificados e do senso comum, em vez da formação integral. Esse processo de transferência da gestão da educação pública ao setor privado segue avançando pelo país por meio da contratação de empresas-plataformas pelos governos estaduais.

Há aumento do controle externo do Estado no ambiente escolar, já que estas ferramentas digitais monitoram o desempenho, a frequência dos alunos, os conteúdos e metodologias utilizadas pelas professoras/es, em uma lógica de produtividade e vigilância das/dos professoras/es e discentes, que são monitoradas/os na imposição de condutas padronizadas e produtividade (Leher, 2022; Pessanha, 2023). Nesse sentido, consideramos as plataformas digitais que monitoram constantemente os acessos dos alunos e atuam cobrando a gestão e professoras/es, para que as normas sejam seguidas, meios tecnológicos de supervisão que operam por meio de dispositivos de saber e poder que produz o discurso de verdade que circula nos espaços educacionais e regula os sujeitos.

O poder de controle estatal não se manifesta fisicamente, mas se infiltra e se sustenta pela internalização da supervisão de discursos nas escolas públicas brasileiras, controlando o que pode ser dito, visto e reproduzido dentro dos espaços escolares, culpabilizando professoras/es pela precariedade do ensino e atuando na veiculação discursiva acrítica dos conhecimentos, seguindo a lógica capitalista para manter o poder sobre corpos. Os corpos são continuamente apresentados e representados todos os dias em diferentes níveis de ensino para diferentes estudantes, formando e reproduzindo modelos ideais de humanidade, ditando quais corpos importam e quais não, sejam em imagens ou outros exercícios de linguagem.

1.3 Os momentos da pesquisa

Apresentamos os momentos do estudo, que não aconteceram de forma linear e contínua, mas como diálogos de uma conversa. O **primeiro momento da pesquisa** se deu na exploração do documento curricular CREP, e da descrição dos conteúdos programáticos que tratam do corpo, nas duas disciplinas (Ciências e Biologia), incluímos e realizamos a mesma etapa na disciplina de Artes para solicitação de acesso aos slides dos referidos conteúdos

identificados. Mediante acesso aos materiais, “escavamos” o recurso didático em busca das imagens de interesse, ou seja, as imagens do corpo humano. Este processo se deu a partir da divisão entre as áreas pesquisadas, a disciplina de Ciências referente ao 6º e 8º anos, da disciplina de Biologia em alguns conteúdos do 1º e 2º ano do Ensino Médio e da disciplina de Artes em alguns conteúdos do 6º ao 9º ano.

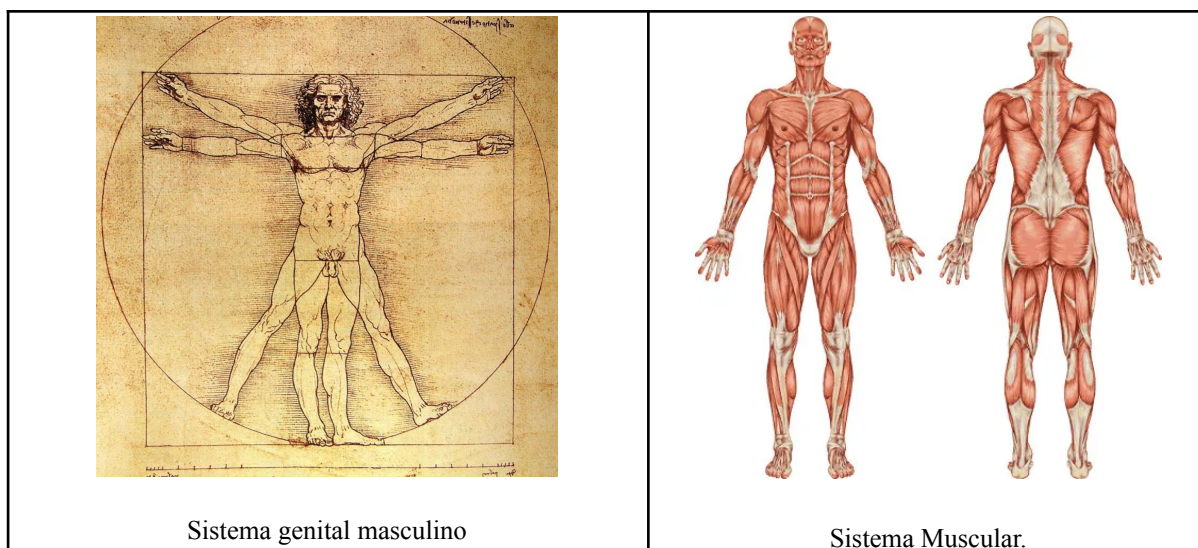
Ao escavarmos incluímos ou excluimos algumas imagens. As inclusões se deram por imagens do corpo humano inteiro ou fragmentado, representado por meio de ilustrações, desenhos, fotografias e pinturas. As imagens excluídas foram: imagens/recortes focais de órgãos, imagens repetidas, elementos gráficos e geradas por Inteligência Artificial (IA). Ao final da nossa escavação foram obtidas 89 imagens das disciplinas de Ciências e Biologia e 28 imagens da disciplina de artes, totalizando 117 todas se encontram em anexo. Destas, foram analisadas discursivamente no terceiro momento deste trabalho 09 imagens, devido a extensão do *corpus*, e a similaridade das demais imagens com as analisadas. A seleção dos *corpus* foi delimitada pela saturação discursiva, uma vez que muitas imagens reiteraram regularidades já identificadas. As que destoavam das regularidades também foram incluídas no *corpus* de análise.

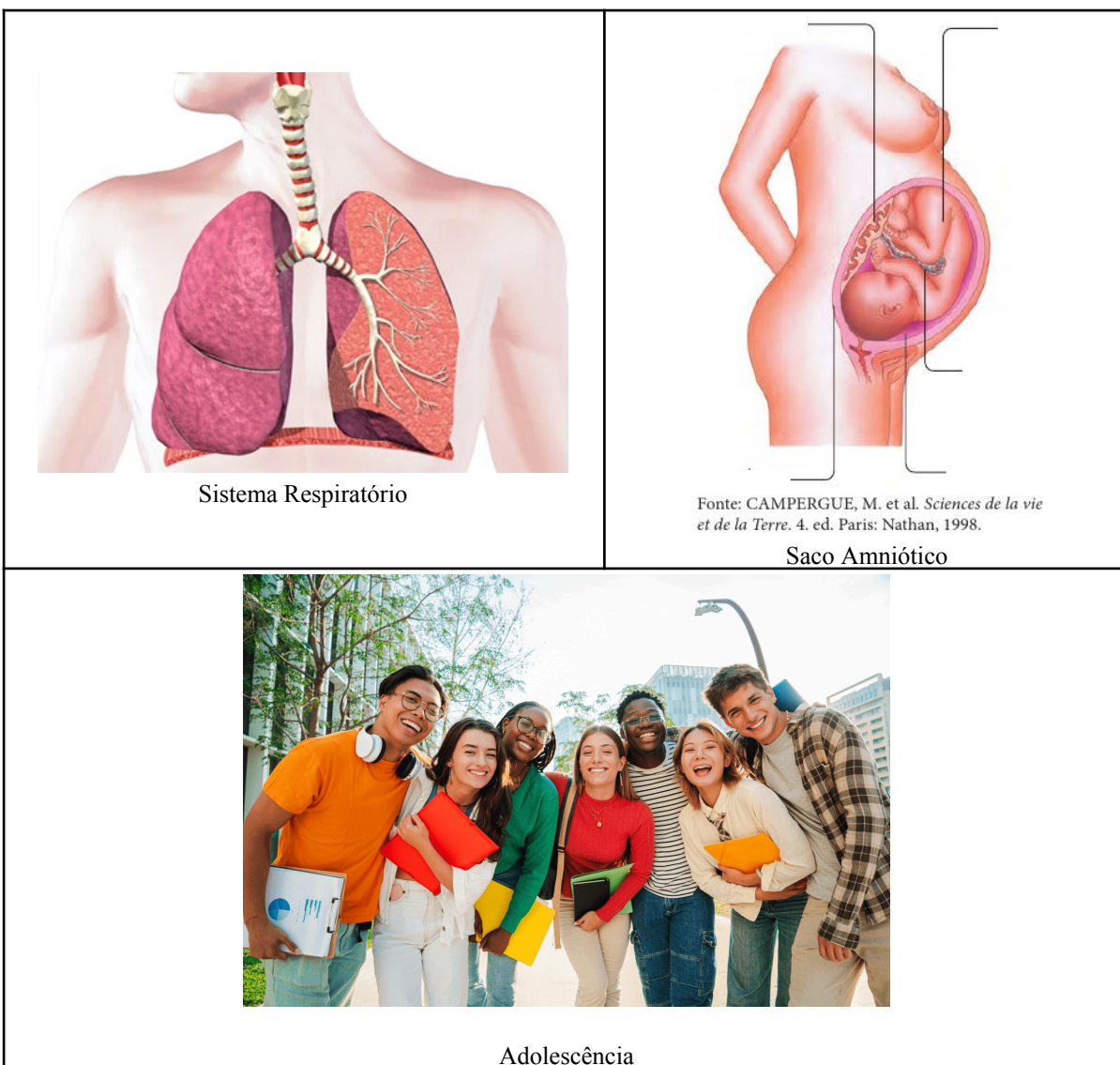
A seleção das imagens para análise discursiva aprofundada foi delimitada pelo critério de saturação discursiva. No primeiro momento, todas as 89 imagens do corpo humano extraídas dos slides de Ciências e Biologia foram lidas e mapeadas em seus enunciados, sem exclusão prévia. Esse mapeamento extensivo permitiu identificar as regularidades discursivas que se repetem no *corpus*: corpo predominantemente anatômico, branco, magro, cisgênero, binário, estático, sem identidade e sem deficiências — enunciados que se reiteraram independentemente do sistema anatômico abordado, do ano abordado ou do tipo de imagem (ilustração, fotografia ou desenho). Desse modo, constatamos que predominantemente as imagens convergiam para as mesmas regularidades sem acrescentar enunciados distintos. Assim, a análise discursiva de todas as 89 imagens não ampliaria o alcance interpretativo da pesquisa, apenas repetiria as descrições já consolidadas. No terceiro momento, selecionamos para investigação as imagens que melhor exemplificam as regularidades identificadas e, de forma complementar, as que destoam dessas regularidades, produzindo interdiscursos ou rupturas. É nessa articulação, entre o que se repete e o que escapa, que reside o movimento central desta pesquisa. As demais imagens, por reiterarem enunciados já contemplados nas analisadas, encontram-se disponíveis nos apêndices A e B, permitindo ao leitor verificar a consistência do padrão discursivo identificado.

A primeira leitura documental nos familiarizou com o *corpus*, mapeamos os ditos, além de revelar as formas discursivas utilizadas no local de dispersão e sua descontinuidade. Descrevemos em que contexto a imagem é apresentada nos slides, o que inclui título e fonte quando encontradas e demais elementos discursivos quando presentes, este procedimento nos ajuda na identificação do discurso.

Na disciplina de Ciências, no 6º e 8º, foram encontradas (71) setenta e uma imagens do corpo humano, (45) quarenta e cinco ilustrações, (25) vinte e cinco fotografias, e (1) um desenho. Nos temas: Nível de organização dos seres vivos; Sistema Nervoso; Sistema esquelético; Sistema Muscular; Sistema Respiratório; Sistema Urinário, Sistema endócrino; Adolescência; Sistema genital masculino; Ciclo menstrual e fecundação; Infecções Sexualmente Transmissíveis e Gestação. As imagens do corpo humano fragmentado predominam, assim como as do corpo do homem branco, observamos a sub-representação de corpos de mulheres, observados principalmente atrelados à gestação. Destas foram analisadas discursivamente neste trabalho apenas (8) oito imagens, devido a critérios de inclusão e exclusão já explicitados anteriormente. No quadro 01 podemos visualizar alguns exemplares dos corpos encontrados nos slides de Ciências.

Quadro 01 - Imagens de corpos nos slides da disciplina de Ciências.

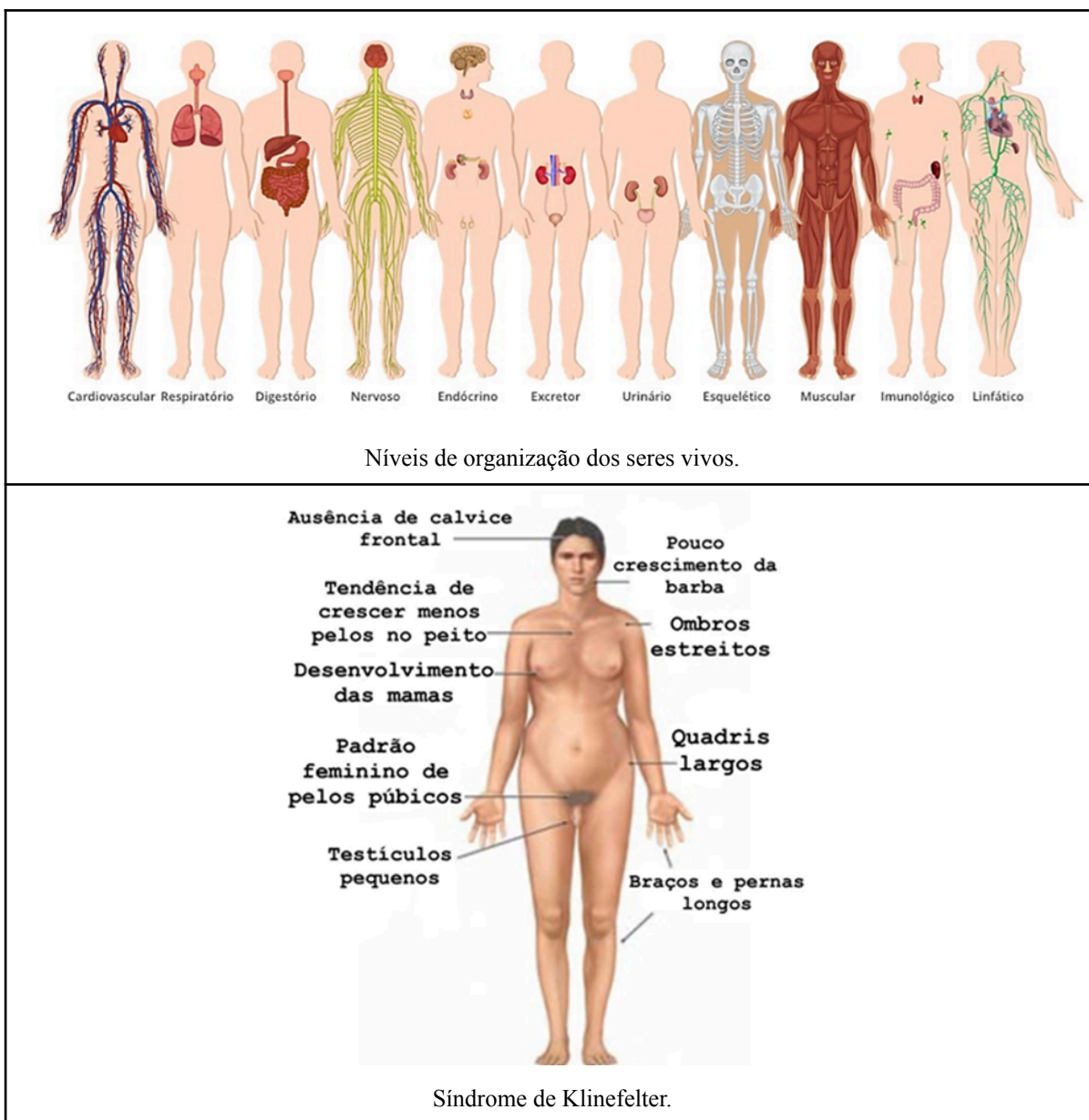




Fonte: Paraná, 2025.

Na disciplina de Biologia, foram encontradas (16) dezesseis imagens, sendo (10) dez fotografias e (6) seis ilustrações. Nos temas: Nível de organização dos seres vivos; Processos energéticos celulares; Cariótipo e alterações cromossômicas; Drogas lícitas e ilícitas. O corpo inteiro e fragmentado é igualmente encontrado, há prevalência de corpos de homens brancos, à sub-representação dos corpos pretos em fotografias vinculadas à vulnerabilidade social. No (quadro 02) podemos visualizar alguns exemplares dos corpos encontrados nos slides de Biologia. Destas foram analisadas discursivamente, apenas uma imagem.

Quadro 02 - Imagens de corpos nos slides da disciplina de Biologia.



Fonte: Paraná, 2025.

Na disciplina de Artes, foram encontradas vinte e oito imagens (28), (dezenove fotografias, oito pinturas e um desenho), prevalência do corpo integral sobre o fragmentado, com mais corpos de mulheres do que de homens, prevalência de corpos brancos, mas maior representação de corpos pretos, pardos e indígenas do que nas outras disciplinas. Nos temas: Dança: Movimento corporal; Manifestações da arte e cultura popular; Performance: o corpo como suporte; Body Art; Ilustração na literatura e na ciência e Técnicas de desenhos: memória e narração. Treze (13) imagens foram selecionadas para compor as análises contradiscursivas.

O **segundo momento da pesquisa**, trata da identificação dos enunciados nas imagens escolhidas para análise e dos temas em que são encontradas. Segundo Luiz, *et al.* (2019, p. 427), a definição de enunciado para Foucault se constitui na “função de existência, [...] nos atos de linguagem, em proposições ou na transversalidade”, sendo assim, uma imagem pode ser um enunciado, se apresentar função enunciativa. Para Schwengber (2009, p. 264), os enunciados possuem duas dimensões: “uma dizível e outra visível”, ambos podem ser identificados nas imagens que produzem visibilidades, que, para a autora, formam e informam. As imagens são compreendidas nesta pesquisa como conjunto de enunciados (atos de linguagem) produto histórico e político que (re)produz e se dissipa a partir de relações de poder.

Neste momento é necessário “compreender de que maneira o objeto torna-se processo discursivo”, ou seja, a partir de quais enunciados a imagem materializa um corpo como humano (Luiz, *et al.*, 2019, p. 429). Anterior a análise de discurso da imagem, partimos do enunciado (a imagem em si). E, desta forma, identificamos, selecionamos e descrevemos por meio de qual/quais enunciados a/as imagens analisadas são materializadas, nomeadas, descritas e classificadas nos materiais didáticos.

Identificamos enunciados do corpo nas imagens das disciplinas de Ciências e Biologia, como: predominantemente anatômico, masculino, fragmentado, estático, sem identidade, branco, cisgênero binário e heterossexual.

O corpo da mulher é dito como um corpo branco, que não pensa — porque são recorrentes as imagens deste corpo sem as estruturas anatômicas superiores (como a cabeça) e sem identidade, pois quando há contorno morfológico superior este não apresenta rosto e/ou traços da fisionomia e membros; magro e sem deficiências que gesta outro corpo. O corpo do homem, como branco, magro — por vezes musculoso, com traços eurocêtricos, sem deficiências, universal e completo — na medida que representa todos os sistemas e está presente em todos os temas, exceto na gestação. Dos corpos com deficiência e intersexo como alterações/doenças genéticas, “anomalias” e do corpo gordo ligado a doenças/quadros médicos. O corpo de crianças, adolescentes, de pessoas pretas, pardas, dos povos indígenas e com deficiências são encontrados principalmente em fotografias. Nestas imagens, os corpos são enunciados a partir de sua anatomia binária e cisgênero.

Comprendemos que os enunciados são atravessados por discursos que não são neutros, livres ou independentes, que há interdiscursos que se articulam como uma rede de discursos que interagem entre si. Para Schwengber (2009, p. 269) a pesquisadora deve olhar a

“insistência, a repetição e a regularidade de certos enunciados e o que escapa, o que rompe e o que desarranja essa regularidade”. A observação dos enunciados nas imagens nos permite analisar se os discursos se complementam, dialogam ou divergem, compreendendo que o objeto discursivo é formado na intersecção de múltiplos discursos. Além disso, o interdiscurso nos evidencia as regularidades e contradições, “inclusive os apagamentos, os esquecimentos [...] deixa aflorar a heterogeneidade que subjaz todo discurso”. Ambos (discurso e interdiscurso) se afetam mutuamente, o interdiscurso possibilita a circulação e restrição dos discursos, moldando o que pode ser dito em determinada época e contexto (Fischer, 2001, p. 212).

O terceiro momento da pesquisa é o da análise de discurso das imagens dos corpos. Recorremos à “escavação” dos discursos que historicamente os materializam, compreendendo a imagem como prática discursiva e possibilidades de produção e educação dos corpos. Em consonância com a arqueologia foucaultiana, analisamos a formação corpo em relação às práticas linguísticas reiterativas investidas nele, para compreender como se materializa o corpo como discurso de verdade.

Mas o que é um discurso? O discurso pode ser compreendido como um conjunto de enunciados que se apoiam em uma mesma formação discursiva. A formação discursiva se refere ao conjunto de enunciados regulares que determinam os ditos sobre determinados temas dentro de contextos operados por relações de poder. Para a identificação da formação discursiva, ou seja, das regras que conduzem a produção dos discursos, faz-se necessário localizar os enunciados e a enunciação: sendo o enunciado não visível de modo imediato e possível de ser dividido em formações discursivas. Já a enunciação está ligada ao lugar que o sujeito ocupa na sociedade e é regida por discursos externos a ele, como no interdiscurso. O processo – enunciado e enunciação se dá de modo articulado e permite ao pesquisador compreender a multiplicidade de dimensões que compõem o ato enunciativo para além do campo linguístico (Luiz, *et al.*, 2019, p. 429).

Considerando que o discurso não representa a realidade, mas produz uma “verdade” que não é natural, as imagens são constituídas por meio de práticas discursivas. Segundo Foucault (2007), não podemos confundir “prática discursiva” com uma ideia ou imagem fixa, pois para ele, práticas discursivas são “um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e espaço que definiram, em uma dada época e para uma determinada área [...] as condições de exercício da função enunciativa”, sendo assim, um conjunto de imagens situadas historicamente são práticas discursivas (Foucault, 2007, p. 133). O discurso

“*circula* por meio de práticas linguísticas, mas precisa ser deduzido delas, não são elas” (Passos, 2019, p. 2). O termo “*prática discursiva*” é utilizado para ressaltar que o discurso é uma prática fluida que precisa ser reafirmada para fixar-se (Idem, p. 4).

As práticas discursivas não envolvem apenas o que é dito, mas como e porque é dito, operando por meio das chamadas tecnologias de poder, “conjunto de mecanismos complementares e articulados entre si”, que para Foucault (1979), são duas: o corpo (organismo disciplinado por mecanismos como as instituições) e a população (regulada por meio de processos biológicos, do biopoder operado pelo Estado) que atua sobre os indivíduos e não opera primariamente por meio da repressão, mas sim, por meio da produção de corpos dóceis (Luiz, *et al.*, 2019, p. 431). As relações de poder conduzem as tecnologias de poder principalmente pela disciplina: uma técnica que funciona como um dispositivo “[...] que permite o controle minucioso das operações do corpo, que asseguram a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade” (Foucault, 1999, p. 161).

As relações de poder se utilizam do dispositivo *disciplina* para organizar, delimitar e manipular os corpos, visando torná-los docilizados. Assim, a educação se torna um dos espaços estruturais que opera com base na disciplina ao estabelecer regras de comportamento com intuito de homogeneizar subjetividades, “[...] a classe torna-se homogênea, ela agora só se compõe de elementos individuais” (Foucault, 1999, p. 125). Ao reiterar formas e comportamentos ditos naturais aos corpos produzidos, estes são considerados úteis somente quando são produtivos (Marron; Rigo, 2022). Entretanto, o poder não está centralizado em uma instituição, ele não se limita a reprimir ou controlar, mas também molda o que é conhecido, aceito e pensado como verdadeiro e legítimo em uma sociedade, gerando discursos de verdade e formação de saber (Luiz, *et al.*, 2019).

Para França (2017), o saber não se dissocia do poder, não é neutro e está intrinsecamente ligado às relações de poder, o saber poder circula pelos discursos e os constitui. Para a autora, os discursos científicos não estão dissociados das relações de poder e assumem papel de verdade.

A verdade é deste mundo; ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder. Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua “política geral” de verdade: isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos [...] as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro (Foucault, 1979, p. 12).

As disciplinas (na perspectiva de campos de saberes) são descritas por Foucault (2007, p. 30) como: “conjunto de definições e proposições consideradas verdadeiras”, pois, para ele, uma disciplina não delimita tudo que foi dito como verdadeiro sobre algo, as proposições que pertencem a ela foram e são submetidas a regras e instrumentos metodológicos e possuem fundamentação teórica “verdadeira”, mas não são estruturas fixas e podem ser problematizadas, já que são produto de práticas discursivas. Para Santos *et al.* (2016, p. 906), “pensar a ciência (e o modo como os saberes autorizados pelo científico se assentam no lugar de verdadeiro passível de ser reproduzido)” é pensar como um ‘jogo de verdade’ enunciativo nos estudos foucaultianos, pois, para o autor, a verdade é construída historicamente, onde “o discurso não tem apenas um sentido ou uma verdade, mas uma história” que não é permanente, é uma realidade histórico-cultural (Foucault, 1979, p. 146). Consideramos a definição de histórico segundo Foucault (2007):

[...] é o que, em dada época, recorta na experiência um campo de saber possível, define o modo de ser dos objetos que nele aparecem, arma o olhar cotidiano de poderes teóricos e define as condições em que se podem anunciar as coisas num discurso verdadeiro (Foucault, 2007, p. 173).

Discursos de verdade, como o de “natureza” historicamente atribuído ao corpo é construído socialmente, e seus efeitos “a naturalização e a desnaturalização” são utilizados para justificar determinadas normas reiteradas discursivamente (Derrida 1991, *apud* Butler, 1999, p.151). Para Santos (2000), a biologia, disciplina conhecida anteriormente como *Ciências Naturais*, tem uma história que não é natural, mas sim naturalizada a partir de práticas discursivas que moldaram e moldam a compreensão do “natural” socialmente aceito. A naturalização é um efeito regulatório de normas sociais reiteradas por meio de discursos que os produzem e constituem (Butler, 1999).

Para Santos *et al.* (2016, p. 907), torna-se necessário no campo da educação a possibilidade de reflexão sobre o entorno de coisas historicamente ditas como verdades “que foram se constituindo como tais com o passar do tempo a partir de repetições e reproduções” que acabam “anulando sujeitos e saberes e oprimindo possibilidades de encontro com outros saberes”.

Se os discursos são um conjunto de práticas enunciativas, saberes e poderes sedimentados “que se encontram no largo da neutralidade”, dito como verdades, os contradiscursos¹² são pontos resistentes à produção compulsória de dispositivos de poder

¹² O conceito de contradiscursos não é diretamente utilizado por Foucault, mas sua essência pode ser identificada no conceito de *contraconduta* – práticas de resistência ativa e subversão frente aos discursos e às práticas de poder saber que buscam controlar e normatizar os corpos na sociedade. Trata-se de um movimento de

oficiais e sistemas de representação social — do sexo, gênero, sexualidades e lugar étnico-racial, que visam disciplinar os corpos dissidentes delimitando quais espaços esses corpos podem reivindicar e ocupar (Santos, 2024).

Assim, de modo não linear foi analisada a formação dos discursos situados em contexto histórico e político das imagens do corpo, buscando compreender como estes se constituem e circulam em determinadas formações discursivas (Fischer, 2011). Fischer (2011) nos ensina que “o caminho não é buscar, indefinidamente, um ponto originário e saber onde tudo começou, as datas e locais que fixamos não indicam o ponto de partida nem dados definidos, mas as referências ligadas às condições de produção de um discurso” (p. 220-221). Portanto, não nos preocupamos em estabelecer uma ordem cronológica e uma possível sequencialidade dos fatos, mas descrever “quais são as condições de existência de um determinado discurso, enunciado ou conjunto de enunciados”, considerando o momento do discurso e a perspectiva relacional à qual está situado. Desse modo, “escavamos” o discurso histórico para compreender como se materializa a imagem/vida dos corpos: olhamos para os discursos materializados nos corpos que gestam nos materiais didáticos, para o corpo grávido na adolescência, em materiais didáticos de artes e nas mídias. Ao analisar a materialização do corpo ensinado, desvelamos o homem vitruviano, o corpo nos sistemas humanos brancos, de representação binária e nos materiais didáticos da disciplina de artes.

contestação, que se opõem aos discursos dominantes de controle, os quais moldam as estruturas de poder e os conhecimentos.

2 DISCURSOS MATERIALIZADOS: CORPOS QUE GESTAM

*uma mulher é um útero
que carrega algo
há dias em que gente
há dias em que chumbo.
Jarid Arraes (2021)*

Esta seção apresenta seis sub-seções que escavam os discursos que materializam o corpo da mulher como um corpo que gesta nos materiais didáticos de Ciências e Biologia, constatação observada no nosso *corpus* de análise que enuncia o corpo da mulher atrelando-o à sua capacidade de gestar e ao sistema genital, enquanto os demais sistemas do corpo são ilustrados, predominantemente, por corpos de homens cis. Diante disso, perguntamos: por que essas imagens, e não outras? Na primeira seção, evidenciamos a arqueologia desse discurso ao analisar os entrelaçamentos entre a filosofia, a religião e a medicina que historicamente vincularam o corpo da mulher à sua capacidade de gestar, ou a partir da existência do órgão útero. Nas duas seções seguintes, desvelamos os discursos que circulam nos slides sobre gestação e gravidez na adolescência. Na quarta seção, olhamos para o que é dito e o que é silenciado nessas imagens, evidenciando os corpos que gestam e não são enunciados. Por fim, nas duas últimas seções, buscamos na mídia e nos materiais de Artes corpos/imagens possíveis que são exteriorizados nas imagens encontradas nos materiais de Ciências e Biologia, contradiscursos que nos permitem imaginar e ressignificar o corpo que gesta.

Partindo da compreensão de que os discursos analisados são operados por relações de saber poder que historicamente vão se constituindo e se modificando, dando origem a novas verdades que precisam ser continuamente reafirmadas, escavamos como o discurso do corpo da mulher foi nomeado, descrito e materializado ao longo do tempo. As questões que orientam esta análise são: como o discurso do corpo que gesta foi construído e significado a partir da sua capacidade de gestar? E como ele permanece e circula, hoje, nos materiais didáticos? Para respondê-las, recorreremos ao discurso histórico que materializou esse corpo como um corpo que gesta, buscando, repetidamente, fixar-lhe uma natureza a ele, pois, não há como pensar o corpo desvinculado de seu meio discursivo (Laqueur, 2001).

2.1 Arqueologia dos discursos do corpo da mulher

Ana Maria Colling (2015) que estuda a história das mulheres e das relações de gênero nos conta que na Antiguidade, o filósofo Platão (427-347 a.C.) foi um dos primeiros personagens influentes na história ao fundamentar as raízes deste discurso nas vertentes médicas e filosóficas ao argumentar que o útero seria a matriz ou “madre” do corpo do feminino e se assemelhava a um animal raivoso, que rege e domina o corpo da mulher, o que ele chama de “teoria da matriz”. Em um dos seus livros chamado “Timeu”, o filósofo argumenta sobre a “natureza feminina”, para ele: “nas mulheres [...] o que se chama a matriz ou útero é um animal que vive nelas com o desejo de procriar” (Platão, 1986 *apud* Colling, 2015, p. 184), dando identidade à mulher a partir do útero e sua capacidade de gestar, dando início ao “culto à reprodução” ou valorização da capacidade reprodutiva (Colling, 2015, p. 184).

O discurso médico funde seus postulados ao pensamento platônico com Hipócrates¹³ (460-377 a.C.), considerado o “pai da medicina” e maior médico da Antiguidade, para ele: o corpo da mulher “matriz” feminina, o útero é como “um campo semeado por outro”, sendo o homem a semente e o produtor e a mulher a reprodutora”. Além disso, o médico destacava os benefícios da relação heterossexual à saúde deste corpo, para ele o útero teria vínculo à sua natureza fraca e doentia, sedimentando essa leitura da mulher na comunidade médica da época (Colling, 2015, p. 184-185).

Ainda na Grécia Antiga, Aristóteles (384–322 a.C.) defendia a inferioridade física e intelectual da mulher diante do corpo ideal masculino e a perversidade de seu sexo. O filósofo acreditava que, por natureza, a mulher possuía um corpo inferior, fraco, débil e deformado, se assemelhava às crianças ou a “homens deficientes”, com raciocínio precário, já que possuíam um cérebro menor¹⁴. Em relação à sua sexualidade, ele “anula o papel da mulher” na

¹³ Hipócrates, é reconhecido por sua influência na medicina ocidental, frequentemente citado como o “pai da medicina”. Entretanto, no Egito Antigo, havia figuras médicas notáveis, como **Imhotep**, que praticava a medicina e viveu por volta de 2667 a 2600 a.C., contribuindo para a teoria e prática médica séculos antes de Hipócrates. Imhotep, juntamente com outros médicos egípcios, influenciou a medicina grega posterior e até mesmo contribuiu para o Juramento de Hipócrates, um código de ética para médicos/as.

¹⁴ Segundo Colling (2015, p. 187) “O discurso aristotélico da desqualificação do feminino, pela comparação com o *corpo perfeito e ideal* do homem permanece nos dias de hoje. O tamanho do cérebro foi usado em várias temporalidades e espaços. Para garantir que as mulheres fossem registradas como relativamente incapazes em relação ao marido, em 1910 no Congresso nacional brasileiro por ocasião da elaboração do Código Civil que foi aprovado em 1916, um deputado justificou tal ação citando o filósofo Aristóteles. Se ela tem cérebro menor, necessita ficar sob a guarda de quem pensa e raciocina. Em 2005 o reitor da Universidade de Harvard (EUA) declarou que as mulheres não tinham aptidão para ciências e matemática porque tem um cérebro menor que os homens”.

reprodução, sendo o sêmen o responsável pela geração de outra vida e equiparava-as a animais, comparando as “fêmeas” humanas a jumentas, pois segundo ele, ambas se sujeitam ao ato sexual durante a gestação, sendo a forma côncava da “madre” a responsável pelo desejo violento do outro (Colling, 2015). O pensamento grego se instala como imagens duradouras e resistentes no Ocidente, exerce influência na filosofia da Igreja Católica e fundamenta o pensamento do corpo feminino como inferior ao masculino, atrelando o corpo e sua identidade à reprodução da espécie e à sexualidade exacerbada, apagando suas capacidades intelectuais e influenciando o modo de pensar até os dias atuais (Colling, 2015).

Alinhado o pensamento grego, a Igreja Cristã-Judaica, em “um perfeito casamento entre o discurso filosófico e o religioso”, determina a moral heterossexual no ocidente e colabora com a imagem de inferioridade feminina com a história da criação, o homem representante de deus na Terra e a origem da mulher a partir da costela do homem, bem como o relato do pecado de Eva e a condenação a toda a humanidade (Colling, 2015, p. 188). O discurso religioso enuncia a mulher de duas formas distintas - Eva, a pecadora, versus Maria, a virgem pura. A imagem de Maria como uma mãe pura era um modelo inatingível que condenava a mulher a provar seu valor diante de uma “natureza inferior” e dolosa à sociedade por meio da redenção da maternidade. Até mesmo, as dores do parto e a menstruação eram utilizadas como instrumentos de condenação e isolamento de seus corpos, justificado como castigo à desobediência de Eva, uma punição divina ao corpo de natureza fraca seduzido pelo “mal”. Para a autora, este enunciado da menstruação como “maldição” influenciou tanto a sociedade da época que, durante o período menstrual, as mulheres eram impedidas de frequentar templos e tocar nas pessoas, pois existia o mito de que “a lepra era transmitida pelo toque de uma mulher menstruada”, e que a concepção nestes períodos geraria “monstros”, produzindo “efeitos devastadores muito duradouros sobre a imagem do feminino” do corpo e identidade da mulher ligada à existência de uma natureza impura que deve ser subjugada a figura do homem, o “ser” racional, dos valores e moral heterossexual, e da importância de sua função reprodutiva na constituição de uma família (Colling, 2015, p. 188).

Na Idade Média, o corpo da mulher que foi sistematicamente negligenciado pelos discursos da medicina dominante perdura silenciado, o que impulsionou muitas mulheres à busca de conhecimentos a respeito do próprio corpo, seus saberes envolviam o manejo de chás, ervas e práticas contraceptivas (Zahluth *et al.*, 2019). Segundo Federici (2017, p. 64), “as mulheres tentavam controlar sua função reprodutiva, já que são numerosas as referências ao aborto e ao uso feminino de contraceptivos nos penitenciais” na época. Diante do

apagamento da subjetividade seus corpos, se popularizaram entre os saberes femininos recursos para controlar sua “função” reprodutiva. Foi neste contexto que ocorreu a crise provocada pela Peste Bubônica entre os anos de 1347 e 1352, que devastou um terço da Europa. A crise sanitária devido à doença que devastou o continente intensificou ainda mais a escassez de mão de obra, resultado das lutas de classes anti-feudais, que se caracterizavam como movimentos populares, alguns completamente femininos, contra as estruturas do feudalismo (Zahluth *et al.*, 2019). A igreja perdeu credibilidade ao não oferecer cura para a doença pela fé e as curandeiras conquistaram destaque por aliviar sintomas da doença (Colling, 2015). E neste momento de grande fome e miséria, as mulheres continuaram a utilizar contraceptivos, o que não era bem-visto principalmente pelas instituições e donos de negócios que estavam sendo financeiramente prejudicados pela força de trabalho reduzida. Assim, o conhecimento das mulheres é colocado como heresia – prática contra os princípios da Igreja, apoiado por outros setores, pois com muitas mortes devido à Peste, o que importava no momento era o controle sobre seus corpos, principalmente das camadas populares (mão de obra) necessária na transição do feudalismo para o capitalismo (Zahluth *et al.*, 2019).

A partir deste contexto de crise econômica e social que se inicia uma verdadeira “caça”, onde os primeiros direitos a serem revogados foram referentes ao corpo das mulheres. É, de acordo com Zahluth *et al.* (2019, p. 301), o momento em que se institucionaliza o controle sobre seus corpos sob uma “política sexual”, ou seja, legaliza-se o livre acesso dos homens aos corpos das mulheres, em um verdadeiro pacto do patriarcado, cria-se também a “lei do direito sexual masculino”, discrimina e criminaliza o aborto¹⁵ e descriminaliza o estupro¹⁶, por meio de um pacto político-social entre as principais instituições de poder (Zahluth *et al.*, 2019, p. 301). O pessoal é político, e legitima o discurso do direito patriarcal sobre o corpo feminino, são fundamentadas ações políticas sobre seus corpos para o “bem” delas mesmas e da sociedade, alicerce fundamental para a criação do regime de Estado, a consolidação do capitalismo e o surgimento do mundo colonial que, por meio da violência

¹⁵ A criminalização do aborto no Brasil ocorre pelo decreto de lei nº 2.848 de 1940, nos Art. 124 a 126, sendo possível apenas nos casos de risco à vida da mulher, estupro e feto anencefálico (Brasil, 1940). Recentemente tramita na Câmara dos Deputados, o Projeto de Lei 1.904/2024, que equipara o aborto ao homicídio e prevê que meninas e mulheres que realizam o procedimento após 22 semanas de gestação, mesmo quando vítimas de estupro, tenham pena de seis a vinte anos de prisão. Punição maior do que a prevista para quem comete crime de estupro de vulnerável (Craide, 2024).

¹⁶ O Brasil registrou em 2024 recordes na violência contra a mulher, o número de estupros chegou a 87.545 casos, são em média uma vítima a cada seis minutos. De acordo com os dados, 77% dos crimes foram cometidos contra menores de 14 anos, caracterizando estupro de vulnerável. As mulheres negras correspondem a 55,6% das vítimas. O levantamento também indica que o crime é majoritariamente intrafamiliar, 65,7% dos estupros ocorreram na residência das vítimas (Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2025).

que inferioriza os corpos colonizados, determina quais são do “mal”, mantendo-os constantemente em vigia (Zahluth *et al.*, 2019).

Para as mulheres, os efeitos foram brutais: seu controle sobre as capacidades reprodutivas se tornou uma ameaça à estabilidade econômica e social, visto os índices de mortalidade e a escassez da mão de obra. A necessidade de controlar a reprodução feminina foi vista como urgente para multiplicar a população e os trabalhadores, o que levou a uma perseguição à sexualidade e, principalmente, às mulheres (Zahluth *et al.*, 2019, p. 300).

Já no renascimento, momento marcado pela reestruturação política, econômica e social, novos meios de trabalho e reorganização familiar. O útero que era visto anteriormente como solução para a mão de obra escassa, se tornou objeto de desejo do Estado, um recurso econômico. Entretanto, as mulheres não renunciaram a seus conhecimentos contraceptivos, resultando em uma perseguição política, conhecida como “caça às bruxas”, que dizimou milhares de mulheres durante três séculos (Zahluth *et al.*, 2019).

A perseguição ocorre em resposta à nova ordem patriarcal sobre seus corpos, o controle reprodutivo de suas sexualidades e do seu trabalho, justificada pelas práticas femininas ligadas ao *mal*, realizadas por meio da “magia”, que nada mais era que o conhecimento sobre corpo, relacionado ao autocuidado e saúde. Os conhecimentos tradicionais geracionais a respeito de substâncias medicinais administradas em diferentes casos de doenças e durante o ciclo menstrual, gestação e com eficácia contraceptiva e abortiva, desafiavam as normas de sujeição feminina. Esta perseguição se mostrou política quando as mulheres perseguidas eram justamente aquelas com conhecimento a respeito próprio corpo e sexualidade, condenadas por serem identificadas como curandeiras, parteiras, por sua relação com a natureza, praticantes de adivinhações e de religiões consideradas pagãs ou apenas por apresentarem estereótipo de “bruxa”.

Segundo Zahluth *et al.* (2019, p. 301), “para estabelecer a dominação sobre as mulheres, era necessário que o domínio que elas detinham o conhecimento medicinal fosse demonizado e extinguido”. O domínio sobre a capacidade reprodutiva foi justificado como progresso para o bem da humanidade. No campo da magia masculina, a medicina, homens brancos vestidos com autoridade sob seus jalecos cientificistas, reafirmaram na revolução científica os postulados gregos somados ao discurso religioso que atribuía todos os males do corpo feminino à “teoria do ventre errante”, o útero, que novamente é ligado à identidade da mulher, descrito “como um animal faminto que somente descansa quando a mulher está grávida” (Colling, 2015, p. 193). Para os anatomistas da renascença, o homem era considerado “símbolo da perfeição da espécie humana”, e a mulher como um homem “virado

para dentro”, definida a partir do marco do “sexo padrão”, ou “sexo único” masculino. Neste período histórico “os discursos da Igreja e da medicina se articulavam para subordinar as mulheres” (Cortez, 2010, p. 38-45).

A revolução científica não rompeu com os pensamentos anteriores, filosóficos e religiosos, a respeito do corpo do feminino, pelo contrário, endossou o discurso da “inferioridade das mulheres” e o “furor uterino” ou da matriz (Colling, 2015, p. 193). Discurso que inferioriza o corpo e o relaciona à sua capacidade de gestar, além de ligar os problemas de saúde à “fraqueza” (menstruação), problemas psicológicos (fingimento) e a menopausa, considerados exclusivos do corpo feminino, devidos à não-gestação, sua função natural seria a solução aos problemas femininos. Este discurso que define a mulher pela presença do útero foi utilizado na época para explicar as características fisiológicas e psicológicas “precárias” das mulheres, já que era a origem para a histeria feminina.

Nos séculos XIX e XX, em resultado de um longo processo de sistematização do conhecimento científico sobre o desenvolvimento humano, que se materializa com o avanço no desenvolvimento científico-tecnológico da medicina, o sexo passa a ser uma questão biológica, adquirindo caráter ontológico (Cortez, 2010), e a delimitação do corpo “normal” fundamentada na anatomia e morfologia das genitálias encontra no campo da biologia fundamentos genéticos e hormonais para a materialização normativa binária do corpo como única possível. O corpo do homem era descrito há séculos, mas o conhecimento sobre o corpo da mulher é recente e ocorre com o desenvolvimento de especialidades médicas, a obstetria e ginecologia. A normatização médica constrói sob seus métodos científicos um modelo de mulher firmado a partir dos conhecimentos da anatomia e fisiologia, este discurso influencia marcos morais e políticos sobre o corpo feminino (Venâncio, 2002). O discurso médico atuou sobre o corpo de mulheres “encerrando-as nos estreitos limites da esfera doméstica e da maternidade”, restringindo-as ao bom cuidado doméstico, da família e moral sob a concepção de “desígnio natural” a maternidade (Rezende, 2017, p. 183). Situam-se os sujeitos a partir da fragmentação, em esfera pública e privada, entre lar e trabalho, corpo individual e social (Cortez, 2010).

Paralelo ao discurso médico se desenvolve o discurso psiquiátrico, quando a “autoridade bíblica com respeito à subordinação da mulher foi confirmada ou substituída pela autoridade biológica” (Colling, 2015, p. 194). Permanece a concepção do corpo da mulher ligado ao seu “sistema reprodutivo” e sexualidade. Sua função social, a maternidade se renova na sociedade, defendida por diferentes discursos apoiados no científico, sendo necessários “os

dispositivos médicos, educativos e familiares” para assegurar essa tarefa. Para a autora (2015, p. 195), no discurso psiquiátrico, “o ideal masculino da mulher, a maternidade”, era visto como “único caminho para a sanidade feminina”. Ademais, a maternidade era a solução para o prazer sexual feminino, já que se entendia que “o instinto materno anula o sexual”. As mulheres que não queriam ou não poderiam conceber estariam fadadas à insanidade mental, já que sua “matriz” histórica tomaria conta de seu intelecto. Novamente situando a mulher sem racionalidade, um homem deformado física e psicologicamente, a psicanálise nasce com a histeria ou “doença das mulheres” (Colling, 2015, p. 196).

Os discursos: filosóficos, médicos da antiguidade e atuais, religiosos, econômicos, políticos, sociais, científico, biológico, da maternidade, psiquiátrico e psicológico materializam sobre a superfície do corpo da mulher o discurso de verdade de que este é um corpo que gesta e se forma a partir de enunciações visibilizados em determinado tempo e espaço, ditos em determinadas formações discursivas, que historicamente adquirem novos usos e se transformam em novos discursos, não se apagam, mas vigiam e modulam a matéria por meio da linguagem (Fischer, 2001).

2.2 Escavar os discursos dos corpos grávidos nos materiais didáticos

Atualmente, com o desenvolvimento científico-tecnológico na medicina surge o discurso de saúde corporal, que por meio do monitoramento com exames torna o corpo da mulher objeto de visualização, regulação e vigilância, que se inscrevem na sociedade por meio das classificações médicas e biológicas que distinguem os corpos em: “normais/anormais, saudáveis/doentes, negligenciados/cuidados”, e as externalizam por meio de avaliações, distinções, laudos e nomeações identitárias de gênero (Schwengber; Meyer, 2011, p. 302).

O corpo grávido é ainda mais monitorado e responsabilizado pelo evento da gestação, desde os métodos anticoncepcionais, do desenvolvimento fetal até a educação das crianças, é dito, na escola, por meio das imagens, que é preciso cuidar dos corpos grávidos e dos corpos das crianças (Figura 01).

Figura 01 - Pré-natal.



Fonte: Paraná, 2025.

O pré-natal consolida a prática clínica e educacional no corpo que gesta, ao observar e documentar as distintas fases da gestação periodicamente promove a orientação educacional da gestante (Cortez, 2010). No slide introdutório da disciplina de Ciências no 8º, no conteúdo “Gestação”, observamos a Figura 02 e dois elementos textuais, o objetivo da aula: “Compreender algumas etapas da gestação e a importância do pré-natal” e o descritor: Hd56 “Compreender o processo de reprodução e/ou desenvolvimento humano”. As cenas mostram as mudanças corporais abdominais (barriga e seios), cada fotografia alinhada sequencialmente representa um mês da gestação e cada linha com três fotos representa um trimestre da gravidez.

Figura 02 - Imagem das fases da gestação.



Fonte: Paraná, 2025.

Na imagem a subjetividade é eliminada, ao retirar as estruturas do plano anatômico superior como cabeça e rosto, é silenciada e apagada a sua identidade. Um modelo anatômico fixado sob “partes” fragmentadas, em uma estratégia reducionista, o corpo é materializado em uma desmontagem simbólica que silencia as subjetividades em favor da objetificação (Hall, 2016), priorizando partes que *funcionam*, quase “um resumo patológico do indivíduo inteiro” (Gilman, 1985, p. 88 *apud* Hall, 2016).

A gestação é tratada, predominantemente, relacionada ao pré-natal, processo descrito como garantia de saúde da mãe e do bebê: “um médico realiza o acompanhamento através de exames físicos, laboratoriais e de imagem, além de orientar a alimentação, atividade física e cuidados gerais durante a gravidez”, são realizados: “exames [que] incluem testes de sangue

para avaliar a saúde da mãe e do bebê e ultrassonografias para monitorar o desenvolvimento fetal [...]”. Além de situar a figura de autoridade, no caso um médico homem, os slides também suscitam a importância de exames no corpo da mulher nesta etapa. Ainda, segundo o material, “o pré-natal ajuda a identificar precocemente qualquer problema que possa surgir e permite que medidas preventivas sejam tomadas para garantir uma gestação saudável” evidenciando a presença de ações educativas sobre cuidados corporais durante o período (Paraná, 2025). No final da apresentação da aula, há uma nota de que o Paraná é o estado que mais realizou consultas de pré-natal em 2023, segundo os dados do Sistema de Informações sobre Nascidos Vivos (Sinasc), do Governo Federal, nota-se que o Estado articula ao discurso educacional ações governamentais de saúde pública.

Segundo Schwengber e Meyer (2011, p. 309) “entre os discursos e as intervenções destinados a educar os corpos grávidos, discursos da alimentação e da atividade física também fazem parte dessa educação, como prática importante do “cuidado de si”, este discurso médico e científico busca educar os corpos em diferentes contextos por meio de enunciados de um corpo ideal definido esculturalmente, mesmo quando gestando, regulando o corpo grávido a partir de um padrão de beleza não-grávido, o que acaba reproduzindo a fragmentação do corpo mulher-mãe (Cortez, 2010). O cuidado com o corpo gestante não se refere apenas ao controle e manutenção de seu peso, da sua saúde, mas no desenvolvimento de filhos saudáveis (Schwengber; Meyer, 2011).

A busca contemporânea pela saúde¹⁷ e cuidado corporal se dá pela autovigilância e performance em relação ao próprio corpo, em adquirir e reproduzir “bons” comportamentos e condutas individuais, provando a “otimização de si” (Sant’Anna, 2005 *apud* Schwengber; Meyer, 2011, p. 303). O discurso político na manutenção da autovigilância e regulação de práticas normativas colocadas como “ideais” na sociedade, não tem “a preocupação de libertar-se de si, mas ocupar-se incansavelmente com seu corpo, a saúde, a forma: não se fundir em comunidade, mas mudar seus comportamentos” para o *bem* (Lipovetsky, 2007, p. 239 *apud* Schwengber; Meyer, 2011).

Estes discursos fazem parte da produção discursiva do que é gestar, responsabilizando a mulher pelo desenvolvimento dos filhos, e quando estes se encontram fora dos limites normativos, a culpabilizam. A genitora “sofre importantes formas de discriminação nas

¹⁷ O conceito de saúde atribuído a um corpo, de acordo com a Organização Mundial da Saúde (OMS), a define como bem-estar físico, mental e social. De acordo com este conceito, o peso não reflete a condição de saúde de um corpo, ao contrário do discurso médico que vincula corpos gordos a patologias, como a obesidade (OMS, 1948).

sociedades que cultuam o corpo”, os reflexos do cuidado do seu corpo e do com o corpo da criança assumem um “lugar de diferenciação, chegando a funcionar, atualmente, como formas de in-exclusão”, sendo indicador de descuido, negligência e má mãe, dando identidade a essa mulher a partir da gestação e posicionando a genitora (mulher gestante) diferente da posição de sujeito mulher (Schwengber; Meyer, 2011, p. 309).

O discurso nas imagens normatiza a gestação nos corpos de mulheres, brancas, magras e sem deficiências, reproduzindo o padrão estético de beleza e saúde, situando a maternidade como consequência e ou escolha de vida inerente ao corpo da mulher. Ao passo que reforça o discurso da reprodução humana como processo linear e previsível, com fases e transformações específicas, além de controlar a experiência de como “deve” ser uma gravidez e as mudanças corporais em um corpo grávido. Esse discurso não considera outras transformações físicas nos corpos das pessoas que gestam, como riscos e complicações, alterações na saúde física, mental e social e as questões econômicas.

2.3 Escavar os discursos do corpo grávido na adolescência nos materiais didáticos

O discurso regula o corpo da mulher, vinculando-o ao processo reprodutivo e se materializa, principalmente com base no sexo e na possibilidade de gestar, enunciado como um processo biológico natural ao seu corpo e vida, inclusive quando este corpo é de uma criança que gesta, por outro lado, o discurso da dúvida e da pressão social aparece também, humanizando esse corpo grávido com sentimentos (Figura 03).

Quadro 03 - Gestação na adolescência



Fonte: Paraná, 2025.

A primeira imagem está presente em um slide sobre o tema Gestação, para o 8º ano do Ensino Fundamental II, na disciplina de Ciências. Com o título: “Para início de conversa” a imagem acompanha dois textos: “Observe a imagem! Qual sentimento essa imagem transmite? Quais questões sociais podem representar?; e: Por trás de uma imagem como essa, há histórias complexas, desafios e contextos sociais que merecem ser compreendidos com atenção. Vamos conhecer uma delas?”.

Na imagem observamos uma adolescente/criança grávida, segurando um urso de pelúcia junto ao corpo e com a outra mão amparando a barriga gestante, ela veste um vestido longo rosa claro com rendas. O uso do brinquedo remete a infância e o apego da adolescente exemplifica a “interrupção da adolescência para entrada na vida adulta em decorrência da maternidade”, a mão que antes segurava brinquedos agora “instintivamente” acolhe o feto, comunicando afeto e a naturalização desta transformação, criando um discurso romantizado de “uma criança cuidando de outra criança” (Goes *et al.*, p.11, 2023). O gesto representado indica “instinto maternal” é um efeito discursivo que reitera a maternidade como natural ao corpo dito feminino. A (re)produção desta norma não expressa uma essência pré-discursiva, mas se sustenta por relações de saber poder que, colocadas como naturais, invisibilizam as condições de vulnerabilidade que atravessam esse enunciado (Butler, 2003).

Discursos dos impactos emocionais, familiares e de abuso sexual não são contemplados. Assim, o discurso da imagem corrobora com outros discursos sociais que circulam com vivacidade na atualidade, como a decisão tomada no dia 05 de novembro de 2025 pela Câmara dos Deputados que aprovou o projeto de decreto legislativo (PDL) que susta decisão do Conselho Nacional da Criança e do Adolescente (Conanda) do acesso de crianças e adolescentes vítimas de violência sexual ao aborto. No dia 02 de junho de 2026 o plenário do Senado suspendeu a resolução que trata do atendimento humanizado de crianças e adolescentes vítimas de violência sexual e da garantia de seus direitos, entre eles, o aborto legal quando a gravidez é decorrente de estupro. Nesta sessão, a senadora Damaris Alves comemorou a votação e declarou que o Senado “corrigiu” a norma do Conanda: “Vitória da família. Vitória dos pais. Autonomia e poder familiar garantidos”. Discursos esses que têm efeitos práticos no atendimento e acolhimento (Almeida, 2026).

O slide seguinte mobiliza uma notícia para dar continuidade à temática: **“Por hora, nascem 44 bebês de mães adolescentes no Brasil, segundo dados do SUS”**.

A gravidez na adolescência tem sido objeto de debate, de investigação e de políticas públicas no Brasil em razão de seus altos índices, além de trazer impacto social e riscos de prematuridade, anemia, aborto espontâneo,

eclampsia (elevação da pressão arterial da gestante), depressão pós-parto, entre outros. Nós sabemos que a vida sexual abaixo de 14 anos é considerada estupro de vulnerável. **Se meninas de 10 a 14 anos estão engravidando, mesmo que seja uma relação consentida, [...] perante a nossa lei, [é] um abuso sexual.** É muito sério. Pontuou assim a presidente da Sogima (BRASIL, 2023).

Seguido do frase: “A notícia sobre os altos índices de gravidez na adolescência é um alerta para a importância de se cuidar e entender sobre o funcionamento do organismo antes de se envolver em relações sexuais” (Paraná, 2025).

A notícia, mobilizada para trazer dados do que a imagem anterior enuncia, destaca principalmente os riscos à saúde e enfatiza a violência que atravessa o tema: o abuso sexual. O slide possui a fonte da notícia que quando acessada trata das taxas brasileiras, com destaque para os estados com índices elevados como Norte e Nordeste e traz a tona a questão do relacionamento e união conjugal infantil com homens adultos, a recorrência da gravidez no primeiro ano após o primeiro parto, e de como esse cenário reflete na evasão escolar, na violência doméstica e na dependência financeira. A ausência de dados estaduais atualizados sobre a gravidez na adolescência, que ultrapassa oito mil casos no Paraná, mesmo com a redução de 30% entre 2019 e 2025, revela uma lacuna no material (Sinac, 2025).

Em slide subsequente, é utilizado um infográfico para dar seguimento a problematização: “**Quais são os riscos e consequências da gravidez na adolescência?**”, centralizado abaixo do questionamento há uma sinueta em cor branca de um corpo grávido e conectado a partes desse corpo à questões ligadas a gestação na adolescência, citando as seguintes questões: Evasão escolar (ligado a cabeça do corpo), mortalidade materna (ligado a coluna), nascimento prematuro (ligado ao feto), riscos a saúde (ligado ao quadril) e aborto natural (ligado ao útero)”. De forma oposta à imagem anterior, o infográfico utilizado significa o corpo grávido como um mapa de riscos à possíveis patologias, em que cada parte do corpo pode dar origem a uma consequência negativa. Ao relacionar a evasão escolar à cabeça mostra como o material didático escolhe ligar problemas sociais, como falha da rede de apoio a crianças e adolescentes.

O infográfico, portanto, desloca o problema social para o corpo individual, responsabilizando a adolescente pelos riscos sem questionar as estruturas que a colocam nessa situação. Enquanto a imagem inicial romantiza a gestação na adolescência, o infográfico a responsabiliza: ambos, contudo, convergem ao silenciar as dimensões sociais, emocionais, familiares e de violência que atravessam essa experiência. O aborto, por exemplo, no infográfico é mencionado apenas em sua forma espontânea, apagando as possíveis

complicações decorrentes de tentativas de interrupção inseguras sem assistência médica com uso de informações sem veracidade científica, uma realidade presente no cotidiano de adolescentes em situação de vulnerabilidade e que as colocam em risco. Da mesma forma, ainda que a notícia mobilizada anteriormente enfatize o abuso sexual como fator estrutural da gestação precoce, o material não oferece ferramentas discursivas que permitam o aprofundamento dessa discussão em sala, nem informações sobre instituições de apoio ou como realizar uma denúncia.

A imagem romantizada, a notícia com dados nacionais e o infográfico de riscos corporais, constroem uma problematização que opera de forma higienista: ao enunciar o corpo adolescente grávido vinculando-o a um cenário conservador de estabilidade e aceitação familiar, ou como um conjunto de possíveis problemas individuais, o material silencia as condições reais de vulnerabilidade. As violências estruturais, como o estupro, o aborto inseguro, a dependência financeira e o abandono parental, permanecem como ausências significativas, revelando os limites do discurso que não cria condições para que as vozes que dão vida ao aprendizado possam enunciar suas próprias vivências. Assim, o material didático fala sobre as adolescentes, mas raramente com elas, reproduzindo os discursos historicamente produzidos na medicina e ciência.

A figura 03 aparece no slide intitulado “**Para refletir**”, acompanha o texto: “Além desses riscos, ainda há as consequências sociais. Vamos refletir” e dá orientação: “*Para evitar situações indesejadas é essencial buscar conhecimento sobre saúde sexual e reprodutiva, entender os riscos e responsabilidades envolvidos, e buscar apoio e orientação de responsáveis e profissionais de saúde quando necessário*”. Na figura, uma jovem estudante aparece sozinha, carregando uma mochila nas costas e um livro contra o peito, com a barriga proeminente indicando uma gestação. Ao redor da figura, quatro nuvens de pensamento trazem as palavras “futuro”, “sonhos”, “família” e “carreira”, cada uma acompanhada de pontos de interrogação. Solitária e com aparente preocupação, carrega as responsabilidades, a imagem enuncia uma realidade vivida por cerca de uma em cada vinte e três adolescentes entre 15 e 19 anos no Brasil (Sinac, 2025).

Figura 03 - Gravidez na adolescência



Fonte: Paraná, 2025.

A gravidez precoce ocorre com meninas e adolescentes de diferentes status socioeconômicos, etnias e localização geográfica (Goes *et al*, 2023). Entre 2020 e 2022, o país registrou 1 milhão de nascimentos na faixa etária dos 15 a 19 anos, incluindo mais de 49 mil nascimentos de crianças cujas genitoras tinham idades entre 10 e 14 anos. Segundo dados do Sistema de Informações sobre Nascidos Vivos (SINASC), um a cada sete bebês brasileiros é filho de uma adolescente. Esses números, não são homogêneos, e representam muitas vezes contextos complexos marcados por “falta de informação, acesso a serviços, ausência de oportunidades [...] de violência sexual e acesso restrito aos serviços de aborto legal” (Goes *et al.*, p. 10, 2023).

Principalmente na faixa etária de 10 a 14 se encontram os cenários de maior vulnerabilidade, com grande relação a situações de violência sexual, sendo as meninas pretas, pardas e indígenas as mais afetadas (Costal, 2023). Entre elas, o maior percentual de nascimentos é identificado entre meninas indígenas, chegando a ser quatro vezes mais expressivo do que entre meninas brancas. No acesso ao pré-natal, as meninas indígenas seguem sendo o grupo mais impactado, com menor acesso a consultas, seguidas de meninas negras e pardas, as adolescentes brancas têm maior acesso. As meninas indígenas, também são as mais vulneráveis nos índices de baixa escolaridade e uniões conjugais precoces no Brasil e América Latina, frequentemente constituídas com homens adultos (Goes *et al.*, 2023).

A desigualdade racial se expressa também nas progressões dos marcadores temporais: o índice percentual de gravidez na adolescência observado entre pessoas brancas em 2008 só foi registrado entre pessoas negras em 2020, mais de dez anos depois (Goes *et al.*, 2023).

Esses dados revelam que a gestação precoce não pode ser considerada como um evento único e uniforme, mas situações complexas de vulnerabilidades atravessadas por problemas sociais como o racismo estrutural e institucional, questões de gênero e território.

Pessoas negras, pardas e indígenas, historicamente são expostas a processos de invisibilização e violências, enfrentam uma dupla vulnerabilidade: a da gestação precoce e a do não reconhecimento de suas experiências nos espaços de socialização e informação, como a escola. Ao silenciar essas dimensões que permeiam a gravidez precoce, o material didático não apenas omite, mas também produz discursivamente um corpo sem cor, sem território, sem história e sem problemas, que não corresponde à realidade da maior parte das adolescentes que vivem a gravidez na adolescência.

O dilema na imagem se expressa na relação deste corpo grávido em conciliar a gravidez precoce com a vida pessoal e profissional, e exemplifica a auto-regulação do corpo social, a forma “correta” de gestar em sociedade, em que cabe a pessoa individualmente se responsabilizar em gerenciar a gestação, normalizando esta conduta de responsabilização, mesmo sendo adolescente. Podemos questionar: a pessoa tem escolha? Ou só é levada a se posicionar em um campo discursivo que já a obriga a conciliar gestação com a vida pessoal e profissional?

As interrogações sobre futuro, sonhos, família e carreira e o material não oferecem ferramentas que auxiliem essas pessoas. Essa ausência anuncia a responsabilização individual sem ferramentas de suporte educacional, social e estatal. O acesso a direitos básicos como a educação não deveria ser um questionamento, pois a garantia de proteção social deveria permanecer e ser debatido no material, adolescentes que gestam tem “direito de estudar, trabalhar e planejar o futuro” (Goes *et al.*, p.11, 2023). Neste discurso devem gerenciar sozinhas a gestação que, em mais de 60% dos casos, não foi planejada nem desejada (Theme-Filha *et al.*, 2016). O material apresenta discursos dos riscos, mas não o de amparo, das consequências, mas não de possíveis caminhos. Ao fazê-lo, reproduz o isolamento que a própria imagem representa: a pessoa sozinha, cercada de perguntas, sem ninguém.

2.4 Os discursos ditos e não ditos nas imagens dos corpos que gestam

Discursos não são formados exclusivamente pelo falado, escrito e posto em imagens, mas também pelo que é silenciado, por não se querer dizer em determinado contexto e por estar alinhado a determinadas ideologias. Assim, as imagens e textos de corpos que gestam

reforçam discursos da sociedade ocidental antropocêntrica, binária, masculina e branca. As imagens utilizam a condição da gestação para representar a existência do corpo da mulher, a partir do discurso biológico hegemônico que classifica e hierarquiza corpos por meio de enunciados de progresso e utilidade, o corpo da mulher é representado por um útero e é significado pelo evento da reprodução. Nestas imagens há a reiteração de práticas discursivas que visam naturalizar a articulação do corpo da mulher com sua capacidade de gestar, e a responsabilização deste corpo pela reprodução.

As práticas discursivas não incluem a multiplicidade de corpos com útero que não querem e não podem gestar, ou que podem gestar e não são enunciados, como os corpos pretos, pardos, amarelos e indígenas, os corpos gordos, com deficiência, homens transexuais¹⁸, pessoas não-binárias¹⁹ com útero e intersexuais. Apagando a multiplicidade de corpos e vivências e sugerindo que a gestação é um processo/experiência individual, que a maternidade não é para todos os corpos que podem gestar, e que algumas gestações são menos válidas que outras.

A formação discursiva das imagens localiza o corpo da mulher enquanto local de reprodução atrelado às narrativas da gestação, mas somente se esses corpos se encontram e reforçam o discurso da normatividade cisgênero, heterossexual, branca, magra e sem deficiências²⁰. As imagens do corpo que circulam, majoritariamente, enunciam padrões normativos e homogêneos, o que delimita e fragmenta sua constituição em partes e práticas discursivas que reiteram modelos de inteligibilidade, performando corpos como se estes fossem modelos e condições para a humanidade.

Essa lógica não é exclusiva destas imagens, mas integra um padrão mais amplo de enunciação dos corpos nos materiais didáticos. Apesar do seu “inegável caráter biológico, a maternidade é social”, veiculada por meio de diferentes discursos, que produzem formas de subjetivação e regulação nos corpos que gestam, orientando como este corpo deverá se cuidar, comportar, agir e até pensar (Haberland, 2020, p. 124). Para Goellner (2015 *apud* Haberland, 2020), nossos corpos são educados em todos os espaços de socialização, na escola, na igreja,

¹⁸ Homens transexuais são pessoas que se identificam como homens, embora tenham sido atribuídos ao sexo feminino ao nascer, em decorrência da aparência de seus órgãos genitais (Monteiro, 2021).

¹⁹ Pessoas não-binárias transitam ou podem se sentir transitando entre os dois gêneros, sem necessariamente estar em um deles (Lemos, 2019).

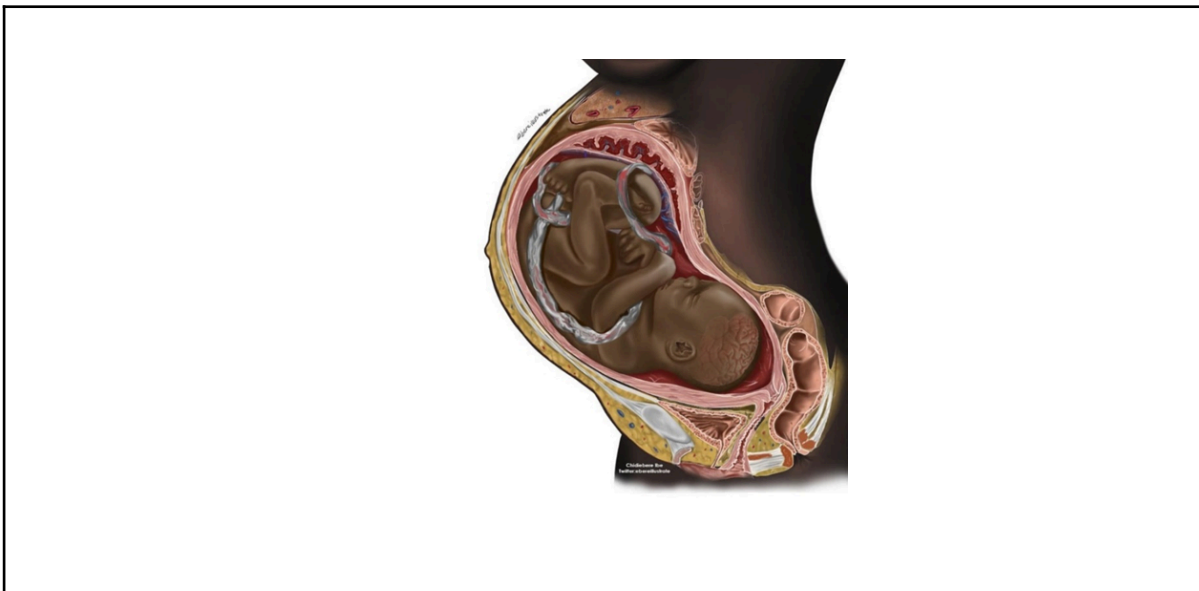
²⁰ Ao leitor: Te convidamos a refletir, você lembra de já ter visto uma imagem de uma mulher com deficiência gestando? Por exemplo, uma mulher cadeirante, com nanismo, Síndrome de Down, entre outras? Já reparou que essas imagens são extremamente raras? Deve-se principalmente ao discurso de infantilização da pessoa com deficiência e de que ela não possui sexualidade ativa. Quando enunciadas suas gestações, o foco geralmente é na deficiência, de forma estereotipada ou como “superação” de seus corpos vidas “anormais” ininteligíveis.

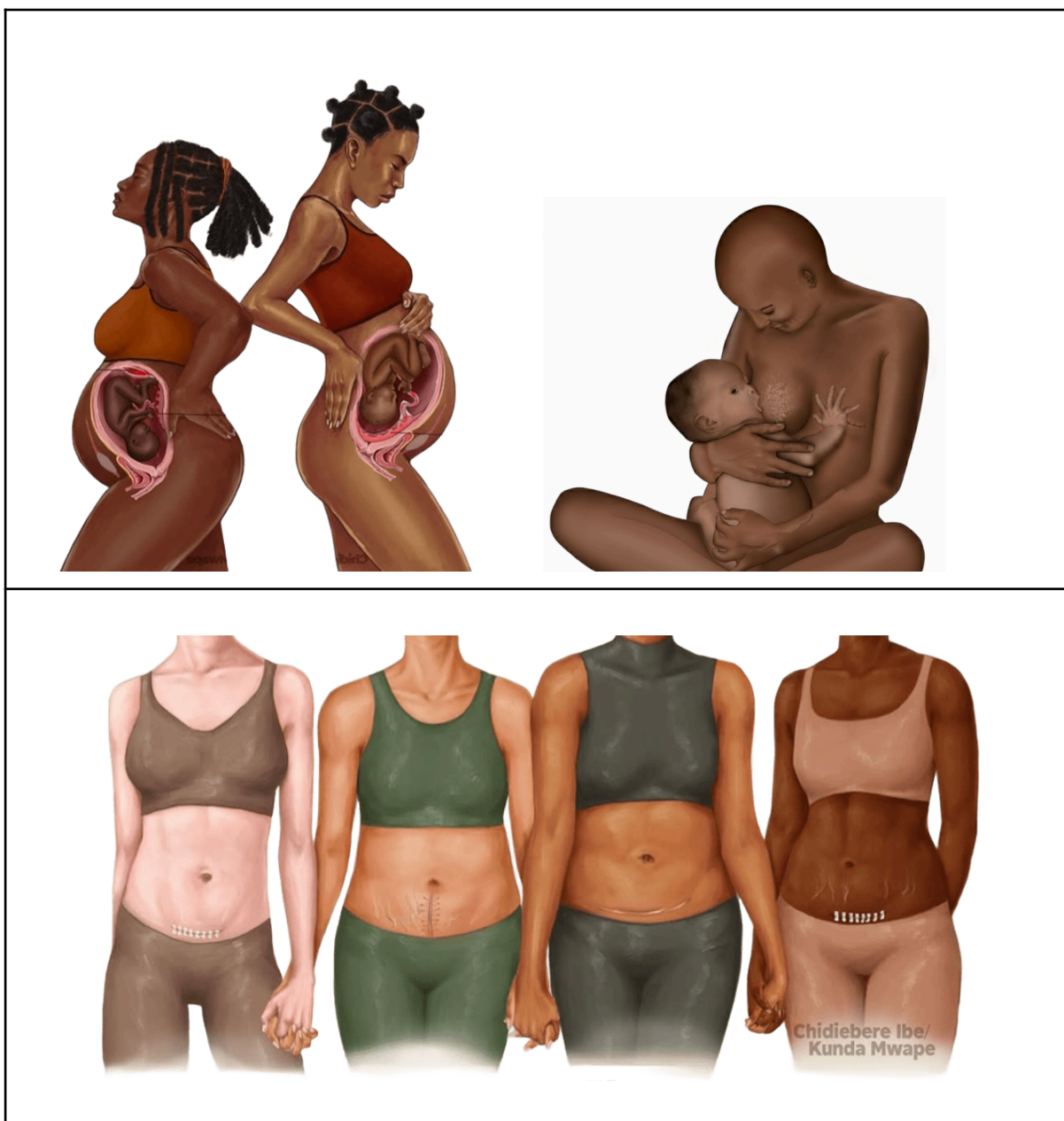
em hospitais e na mídia. Os discursos que visam docilizar nossos corpos, torná-los úteis, utiliza diferentes dispositivos de poder, como a mídia e a educação, como importantes ferramentas de enunciação discursiva moderna, utilizando estratégias biomédicas para colonizar corpos e seus cotidianos, produzindo-os mediante tecnologias de controle e biopolítica (Haberland, 2020).

2.5 Escavar imagens possíveis que circulam em mídias

Ao escavar em outros meios de divulgação científica corpos que gestam encontramos o estudante de medicina e artista nigeriano Chidiebere Ibe, que ganhou reconhecimento mundial por sua ilustração de uma mulher preta gestando (Quadro 4) prática contra-discursiva ao discurso hegemônico branco de humanidade presente em diferentes formações, como a ciência, medicina, educação e mídia, que privilegiam alguns corpos em relação a outros. O autor do desenho começou a fazer ilustrações do corpo para combater a falta de representatividade de pessoas pretas em livros didáticos de medicina, seu trabalho destaca a importância da multiplicidade de corpos na educação médica, além de impulsionar debates de equidade e inclusão na educação em saúde.

Quadro 04 - Ilustrações de mulheres pretas no contexto da gestação/pós-parto e recuperação.





Fonte: Ibe. Chidiebere. Página do Instagram @ebereillustrate, 2024.

Há ainda imagens fragmentadas, no plano superior cranial, também há discursos que contrastam com as normalizadas em atlas médicos e materiais didáticos. Algumas destas mostram mulheres grávidas em sua integridade, em um contexto do corpo completo, com feições, postura, identidade, deslocando o foco do sistema genital. Ademais, há particularidades físicas representadas, como a amamentação mediante uma situação de mastectomia e transformações outras relacionadas ao parto, como a recuperação da cirurgia cesariana. Ao colocar os corpos de mulheres pretas no centro do discurso, suas existências e experiências tornam-se visíveis e contestam a normatividade.

Nas mídias e redes sociais os corpos trans que gestam são discursos que circulam (Figura 04), mas não em materiais didáticos, o que mostra um silenciamento das singularidades de pessoas transexuais, intersexuais e não-binárias que podem gestar²¹.

Figura 04 - "Sou um homem trans grávido e existo. Não importa o que os outros dizem, eu sou a prova viva."



Fonte: Página do Instagram @loganebrown, 2023.

As linguagens cis heteronormativas, observadas majoritariamente nos documentos, apagam a existência de gestantes de outras identidades, isso “se deve ao fato de corpos grávidos ainda serem vistos de maneira particularmente feminina, segundo as normas de gênero socialmente construídas” (Silva *et al.*, 2024, p. 9) que não associam a habilidade reprodutiva de gestar a capacidade humana de gênero neutro incorporado a identidade masculino transgênero e não-binária. O discurso de verdade dos corpos estabelecido pela ciência ocidental, materializa os corpos a partir dos órgãos genitais por meio do constructo normativo do “sexo” binário, “legitimando o apagamento de pessoas cujos corpos e existências sociais são apologizadas por serem entendidas como anomalia” (Hartemann, 2019, p. 10).

²¹ Segundo dados do ano de 2023 pelo IBRAT (Instituto Brasileiro de Transmasculinidades) em mapeamento realizado com 900 indivíduos transmasculinos, identificou que 811 homens transexuais (90,1%) nunca gestaram, 32 (3,6%) já passaram por uma ou mais experiências de gestação e 57 (6,3%) não souberam responder.

As mídias e redes sociais podem se tornar espaço de emergência de novos discursos que ressignificam os discursos filosóficos, médicos, religiosos, econômicos, políticos, sociais, científico-tecnológico, biológico da maternidade, psiquiátrico, psicológico, de saúde e da educação que historicamente materializou o corpo da mulher como um corpo que gesta outro. As imagens atuam como contradiscursos que rompem com as estruturas das categorias de sexo, gênero, “raça” e sexualidade, que materializam corpos aceitos e negados, frutos de uma estrutura simbólica que insiste em transformar corpos em vitrines, nunca em vozes.

As performances corporais recusam estereótipos de gênero e beleza que circulam em alguns espaços, e essas possibilidades não são incluídas no contexto educacional, pois provocam desconforto ao confrontar o olhar normativo do patriarcado, que historicamente moldou, naturalizou e objetificou sujeitos. Corpos em constante vigilância, que vivem e transgridem as normas regulatórias, pois temem a ameaça que representam à hegemonia das estruturas de poder que ditam as vidas consideradas inteligíveis e ininteligíveis.

2.6 Escavar imagens possíveis: outros discursos que circulam nas escolas

Ao escavar imagens que circulam na escola, olhamos para as apresentadas em slides da disciplina de Artes, do 6º ao 9º, o corpo das pessoas é apresentado em relação consigo e com a comunidade (quadro 5).

Quadro 05 - Imagens de corpos de mulheres e meninas nos slides da disciplina de Artes



Carlos Julião. Pintura retratando uma festa de congada entre os séculos XVIII e XIX



Ilustração de Rogério Soud



Roda de Samba, 1965 - Heitor dos Prazeres



A artista está presente (2010) - Marina Abramović



Criança indígena do Acre com pintura corporal.



Pintura corporal do vale do Rio Omo, Etiópia

Fonte: Paraná, 2025.

Na disciplina de Artes, as imagens de corpos são enunciadas como corpos multiculturais, que performam histórias, se pintam e usam adornos, como meio de expressão, em atividades artísticas, culturais e de lazer. São corpos que performam tradições regionais, que estão vivos e se movimentam, que possuem identidade, subjetividade, diferentes etnias e morfologias, em contato direto com outros corpos. A escola também apresenta esse discurso de corpos, mas que não faz parte do imaginário das ciências e biologia.

Ao olhar para essas e outras imagens de corpos no campo da arte, finalizo este capítulo, como uma pesquisadora em construção, situada no contexto que investigo, com novas perguntas e compreensões. No percurso de escavar a histórica reiteração de discursos dos corpos, fui descrevendo relações que revelam o saber poder que opera incessantemente na tentativa de silenciar nossas existências. Encontro nos corpos que ocupam espaços que historicamente nos foram negados e silenciados pela cultura ocidental, práticas contra discursivas e compreendo que nossas resistências florescem na arte de permanecer corporificadas/vivas, em todo dito a nós, inacessível chão. Sem deixar de pensar, que ao assumir nossos próprios corpos e discursos é, sobretudo, lembrar de:

Sonhar mais um sonho impossível
Lutar quando é fácil ceder
Vencer o inimigo invencível
Negar quando a regra é vender
Sofrer a tortura implacável
Romper a incabível prisão
Voar num limite improvável
Tocar o inacessível chão
É minha lei, é minha questão
Virar esse mundo, cravar esse chão
Não me importa saber se é terrível demais
Quantas guerras terei que vencer por um pouco de paz
E assim, seja lá como for
Vai ter fim a infinita aflição
E o mundo vai uma flor
Brotar do impossível chão (Chico Buarque de Hollanda, 1974).

3 DISCURSOS MATERIALIZADOS: O CORPO ENSINADO – UMA CRÍTICA À (CORPO)RIFICAÇÃO DO HOMEM CIS NO ENSINO DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA

*O homem é a medida
de todas as coisas,
das coisas que são
enquanto são,
das coisas que não são
enquanto não são.
- Protágoras.*

Esta seção apresenta cinco sub-seções que escavam os discursos que materializam o corpo do homem cis como sinônimo de humanidade nos materiais didáticos de Ciências e Biologia. Nas duas primeiras seções, assumindo o papel de arqueóloga, mobilizo ferramentas foucaultianas de análise do discurso para evidenciar os entrelaçamentos históricos entre política, ciência e arte que naturalizam uma representação idealizada do corpo, tomando o Homem Vitruviano como dispositivo de análise do ideário de perfeição e universalidade masculina. Nas duas seções seguintes, escavamos os sistemas anatômicos brancos e binários reiterados nas imagens dos slides de Ciências e Biologia. Por fim, em uma escolha epistemológica decolonial, são enunciadas as imagens sobre os corpos presentes nos materiais didáticos de Artes, buscando imaginar contradiscursos que desestabilizam o modelo fixo, biológico e binário encontrado nas seções anteriores.

Parafraseando Haraway (1995), assim como todas as suas neuroses estavam enraizadas no problema da relação entre corpos e linguagens, também a escrita desta seção nasce deste mesmo incômodo. Em outro texto, “*A reinvenção da natureza*”, Haraway (2023) trata da genealogia dos discursos (re)produzidos pela biologia que historicamente naturaliza enunciados de como viver e “ser” em sociedade, pautados na linguagem científica. Essas práticas operam como mecanismos de (des)corporificação: ao serem enunciadas de modo naturalizado, determinam quem tem o direito de ser reconhecido como sujeito, quais materialidades importam e, conseqüentemente, quais saberes produzidos são legitimados. Nas raízes desse projeto ficcional, construído sob uma lógica colonialista, patriarcal e capitalista, a linguagem objetiva da Ciência opera como tecnologia de poder que naturaliza o domínio de determinados corpos sobre outros.

É nesse contexto, que se insere o foco desta seção: a predominância do corpo do homem cis nas imagens presentes nos slides das disciplinas de Ciências e Biologia. A análise do *corpus* revela que o corpo majoritariamente representado e ensinado é o do **homem cis, branco, magro e sem deficiências**, enunciado como modelo da espécie humana e referência universal. Esse corpo é reiterado como natural, normal e real, consolidando-se como padrão.

Diante deste cenário localizado e parcial, emergem algumas questões fundamentais:

- Por que o corpo do homem cis prevalece no ensino de Ciências e Biologia?
- Por quais caminhos esse discurso, seja imagético ou textual, percorreu para que essa imagem se consolidasse como representação legítima do corpo humano?
- Quais corpos são sistematicamente omitidos para que esse corpo se reafirme como norma?
- Quais as consequências dessa exclusão para mulheres, pessoas com deficiência, negras, gordas, trans e com outras genitálias?

Essas perguntas convergem para um questionamento central: como a figura do homem cis se consolidou como sinônimo de humanidade? Para analisar esse questionamento, foi necessário “escavar” a história do corpo, buscando os entrelaçamentos históricos entre política, ciência e arte que enunciam as possíveis vivências corporais representadas nos materiais didáticos.

Se, na seção anterior, nos questionamos por que o corpo da mulher foi significado como o corpo que gesta, nesta seção investigamos: **por que o corpo do homem se tornou o corpo humano?** Olhando os discursos historicamente materializam a hierarquização da espécie humana, (re)produzindo e (re)inventando corpos inteligíveis e ininteligíveis, legítimos e ilegítimos, humanos e quase-humanos.

Ao assumir o papel de arqueóloga, escrevo esta seção dialogando com fatos históricos e mobilizando ferramentas foucaultianas de análise do discurso, especialmente a genealogia e arqueologia. Lucien Febvre afirma que “não há história a não ser a do homem”. De acordo com Haraway (2000, p. 49), o homem é o produto supremo do Ocidente: “aquele ser que não é animal, bárbaro ou mulher, aquele que é o autor de cosmo chamado história”. Tendo como grandes aliados a escrita hegemônica, o poder legitimado e as tecnologias de disciplinamento, esses discursos constroem narrativas de origem da civilização ocidental que consolidam a figura do homem cis como imagem real da humanidade.

3.1 Arqueologia dos discursos do corpo do homem cis

O contínuo processo de naturalização do corpo do homem cis como sinônimo de “ser humano” se deu, sobretudo, no campo da linguagem. Se a linguagem materializa o corpo, a matéria se constitui no dito e na repetição constante de determinados enunciados, (re)produzindo supostas verdades a uma suposta natureza ontológica humana pré-discursiva (Butler, 2019). Consolidando a equivalência entre “homem” e “humanidade”, universalizando a masculinidade como medida do humano.

Essa universalização, no entanto, não é linear, homogênea nem comum a todos os povos e comunidades. Diversas culturas constroem e organizam suas próprias concepções de corpo, pessoa e humanidade. Portanto, é importante, epistemologicamente, pensar **o modelo de humanidade ocidental (masculino, cis e branco) sempre foi o mesmo para todos os povos?** A resposta é negativa, e essa constatação abre espaço para problematizar o caráter histórico, localizado e político dessa universalização.

Ao “escavar” o recente passado humano, o corpo foi atravessado por interesses políticos, sociais e patriarcais. Nesse regime discursivo, não haviam ‘mulheres’ enquanto categoria própria, apenas como variações imperfeitas do masculino, o corpo da Antiguidade até meados do século XVIII, foi o corpo “macho”, sustentado por um modelo de sexo único. Essa concepção justifica, por séculos, a exclusão das mulheres da esfera pública, impedindo que fossem reconhecidas como sujeito de direitos e deslegitimando suas identidades (Laqueur, 2001).

Os órgãos genitais ditos femininos eram considerados internalizados em locais “errados”, por falta de “calor vital”, entendido como uma força que determinava o grau de perfeição do corpo. O corpo do homem, quente, com órgãos genitais exteriorizados e completo, era considerado o corpo mais perfeito; o corpo das mulheres, frio, incompleto, inferior e imperfeito, como uma versão mais simples e “menos importante do corpo do homem” (Laqueur, 2001 p. 8). Laqueur (2001, p. 8) sintetiza a lógica ocidental universalista, propagada por discursos médicos, filosóficos e religiosos, ao afirmar que “ter ou não pênis diz tudo em quase todas as circunstâncias”. Nesta formação discursiva, o corpo com pênis é legitimado como pleno, medida de todas as coisas, enquanto os corpos “outros”, de mulheres, pessoas não brancas, gordas, trans, intersexuais e com deficiências, são sistematicamente negligenciados ou patologizados.

A noção de “sexo biológico”, interpretada de modo binária e pautado em diferenças anatômicas, é uma invenção relativamente recente, por volta do século XVIII. No contexto do Iluminismo e da Revolução Francesa, à luz dos ideais de “Liberdade, Igualdade e Fraternidade”, o período marcado por mudanças políticas, filosóficas e científicas, tornou a ciência o lugar de autoridade máxima na produção de verdades. Os costumes, tradições e crenças foram substituídos por “fatos” científicos, considerados inquestionáveis. É também nesse cenário que emergem movimentos de mulheres reivindicando direitos, autonomia e acesso a novos espaços sociais (Swain, 2000).

Em paralelo ao avanço dessas reivindicações, surgem discursos antifeministas articulados ao conservadorismo pós-revolucionário, à ascensão de novas formas religiosas, ao casamento por contrato, ao desenvolvimento do capitalismo industrial e à reorganização das esferas pública e privada. Era politicamente conveniente impedir que as mulheres ampliassem sua participação social (Swain, 2000). É em meio a este cenário que o modelo de sexo único começa a perder força, não por razões científicas, mas por necessidades políticas: era necessário fixar as mulheres a uma “natureza” passiva e reprodutora (Laqueur, 2001).

As descobertas da Biologia, aliadas aos avanços da Anatomia e da Fisiologia, foram mobilizadas para legitimar uma nova ordem social. A ciência passou a articular com pretensa neutralidade diferenças biológicas que justificariam a hierarquia entre homens e mulheres, anteriormente fundamentada em argumentos culturais e de gênero. Nesse sentido, a Biologia desempenhou um papel central na produção de discursos sobre as diferenças sexuais, na emergência do sexo binário (Swain, 2000).

As considerações feitas durante o tempo de Galeno, como: “homens têm pênis e mulheres vagina” ou “um dá à luz, outro não”, são (re)descobertas e reinterpretadas para legitimar a nova ordem social, agora sob a autoridade da ciência moderna, “só houve interesse em buscar evidência de dois sexos distintos, diferenças anatômicas e fisiológicas concretas entre os homens e as mulheres, quando essas diferenças se tornaram politicamente importantes” (Laqueur, 2001, p. 21). Até então, inclusive, as representações anatômicas seguiam um padrão de “neutralidade”, que, na prática, significava representar o corpo humano como corpo masculino. As primeiras representações de esqueletos femininos surgem apenas no século XVIII, com o objetivo explícito de diferenciar mulher “até os ossos”. Esses desenhos apresentavam crânios pequenos e pelves mais largas, reforçando a ideia de que a mulher teria nascido “naturalmente” para a maternidade e para a esfera privada, enquanto sua suposta capacidade intelectual prejudicada era “comprovada” cientificamente (Laqueur,

2001). Como afirma Swain (2000, p. 48), “esses traços, desenhados por valores históricos, transitórios, naturalizam-se na repetição e reaparecem fundamentados em sua própria afirmação: as representações da ‘verdadeira mulher’ e o ‘verdadeiro homem’ no discurso social”.

Historicamente, as mulheres foram associadas a uma suposta sensualidade inata, sustentada pela crença de que o prazer feminino era um elemento indispensável para a concepção, o que conferia ao orgasmo um valor social e biológico, para Laqueur (2001, p. 16), “a presença ou ausência do orgasmo se tornou um marco biológico da diferença sexual”. Com a consolidação do conhecimento científico como referência de autoridade, torna-se evidente que a reprodução não depende do prazer feminino, nem mesmo de sua consciência durante o ato sexual (Laqueur, 2001). Essa mudança epistemológica subverte o vínculo tradicional entre feminilidade e sensualidade e desloca as mulheres “respeitáveis” para um lugar simbólico associado às emoções, ao afeto e à maternidade, já que seu prazer deixa de ser considerado necessário ao cumprimento de sua função social. Nesse novo enquadramento, o sexo da mulher passa a ser concebido como passivo, uma vez que a concepção, do ponto de vista científico, não exigiria sua participação ativa, dito: “reprodutor, receptor, passivo, o sexo da mulher não existe senão para responder aos desejos, às necessidades do masculino individual e social, [...] a identidade generalizada se estabelece moldando os corpos e define o feminino” (Swain, 2000, p. 50).

O conhecimento científico interpretou e descreveu o corpo, inicialmente, a partir da anatomia e fisiologia. No entanto, a ciência nunca foi neutra. O gênero, compreendido como construção social identitária, moldou profundamente a forma como esse “novo” corpo binário foi produzido e descrito. A fisiologia humana ou a “carne” não determinou o gênero, tampouco o sexo. Ao resgatar historicamente a materialização do corpo e desvelar o modelo de sexo único, compreende-se que as características generificadas antecederam as sexuais (Laqueur, 2001). Dessa maneira, o sexo torna-se categoria situacional, e o corpo, um efeito discursivo histórico (Fischer, 2001). Como afirma Laqueur (2001, p. 23), “quase tudo que se queira dizer sobre sexo já contém em si uma reivindicação sobre gênero. O sexo, tanto no mundo de sexo único como no de dois sexos, é situacional; é explicável apenas dentro do contexto da luta sobre gênero e poder”.

Profundamente marcada pela política de poder do gênero, a ciência, enquanto discurso legitimado, foi mobilizada como justificativa para naturalizar um modelo construído de sexos distintos. A diferença sexual tornou-se um mecanismo do biopoder, historicamente elaborado

para classificar a carne de modo a ressaltar uma divisão biológica entre os corpos, consolidando seus lugares na sociedade por meio de “construções sociais com carga ideológica de gênero” (Laqueur, 2001, p. 44). Essa naturalização das desigualdades atravessou, por séculos, diferentes formações de saber poder, como a medicina, a educação e os direitos sociais. Concordamos com Swain (2000, p. 49) que a história ocidental “naturaliza as relações e funções atribuídas a mulheres e homens, recriando-as e desenvolvendo uma política do esquecimento, que apaga o plural e o múltiplo ao sujeito humano. A classificação binária dos corpos deixa de ser questionada porque se torna “natural” por meio de discursos políticos, médicos, religiosos, filosóficos e culturais que, ao se repetirem, sustentam e legitimam desigualdades sociais.

3.2 O Homem Vitruviano: o que ele tem a nos contar?

Nos históricos enlases entre a arte e ciência, por meio das representações performáticas do corpo, a materialização da figura humana vai sendo construída. O corpo humano foi, ao longo da história, um dos principais objetos de estudo e expressão, atravessando séculos de transformações discursivas estéticas, filosóficas e científicas, sendo retratado desde as pinturas rupestres até as obras contemporâneas (Janeiro; Peculato, 2016). A forma como se constrói a imagem do corpo varia conforme os contextos históricos e culturais, não são fixos ou dados como verdades, pois variam com relação às diferentes anatomias, às questões “étnico-raciais, hábitos alimentares, condições de saúde, atividades físicas e outros fatores”, que refletem os conhecimentos e concepções de humanidade próprios de cada época, entretanto geralmente com distinções duais em caráter de oposição, em que se enuncia um corpo normal e um “errado”, segundo os discursos vigentes estabelecidos (Souza, 2019, p. 104).

Na Antiguidade clássica, especialmente na Grécia, o corpo passou a ser representado nos desenhos e outras técnicas artísticas, segundo regras matemáticas conhecidas como cânones — instrumentos de medida baseados em proporções ideais (Souza, 2019). Ao longo do tempo, as regras e tratados artísticos foram estabelecendo modelos e verdades de como o corpo do homem ideal deveria ser representado. Esses padrões buscavam a perfeição estética e foram sistematizados por artistas como Policleto de Argos, que propôs um tratado sobre proporções humanas utilizando princípios da matemática e da arquitetura. A medida ideal da

figura do corpo era aquela com a exata proporção de sete cabeças, tendo a altura da cabeça de homens como unidade de medida (Souza, 2019).

Na Idade Média, tais conceitos de proporções foram deixados de lado, sendo valorizada a concepção ocidental judaico-cristã, conjunção não universal, em que o corpo “vira” uma imagem, um modelo além de qualquer representação, pois o modelo é também sua fonte de produção. O corpo, neste sentido, é sempre uma imagem não fiel ao modelo; sua tensa fabricação social é provocada pela cultura, de modo a se aproximar da utopia, que parte da visão europeia, na qual se criou a relação entre corpo e imagem segundo o modelo divino, o discurso de um homem branco de traços europeus ligado ao bem e ao progresso e todo corpo/imagem “outro” que foge ao modelo, visto como desordem e princípio do mal, ou seja, um corpo-imagem-vida ininteligível, visão que condensa os anteriores ideais gregos ao cristianismo (Schaeffer, 2008).

Durante o Renascimento, houve a retomada do discurso do corpo atrelado aos modelos clássicos, agora aliados ao conhecimento científico, que revolucionaram os métodos de investigação e descrição do corpo. Leonardo da Vinci (1452-1519), artista, engenheiro e uma das figuras mais notáveis desse período, destacou-se por suas pinturas — *Mona Lisa* (1503-1506) e *A Última Ceia* (1495-1498) foram algumas, além de seu desenho do Homem Vitruviano²², considerado um dos mais famosos de todos os tempos. Esta obra, símbolo do Renascimento e da visão ocidental de humanidade, representa as proporções estéticas idealizadas do corpo da época. Nela, um homem aparece inscrito em um quadrado, que simboliza a Terra, e em um círculo, representação do divino, sugerindo que **o homem é a medida de todas as coisas**. O desenho é acompanhado por dois parágrafos e foi inspirado no tratado *De Architectura*, escrito pelo arquiteto romano Vitrúvio, que, além da arquitetura, disserta sobre o ser humano, propondo normas matemáticas e proporções geométricas do corpo ideal (Kickhöfel, 2011).

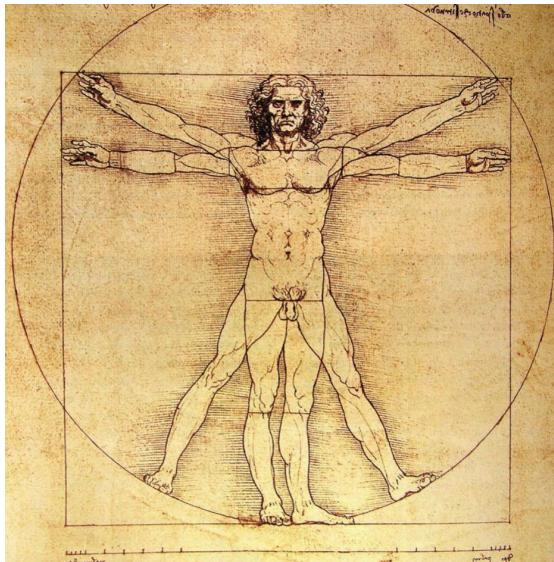
Da Vinci considerava as Ciências importantes coadjuvantes da arte. Para compreender e retratar com maior precisão a figura humana, colaborou com médicos anatomistas, participou de dissecação de cadáveres, investigando a anatomia e a fisiologia humana. Em perfeita articulação entre arte e ciência, o polímata revolucionou a anatomia ao dissecar mais de 30 corpos, realizando descrições artísticas minuciosas de órgãos, músculos, nervos, veias, articulações e até mesmo um feto. Seu grande diferencial foi representar com realismo

²² Ver figura 05 – “Sistema genital masculino”, obra de Leonardo Da Vinci, “O homem vitruviano”, que foi feita em 1490, utilizando os cânones gregos de proporção da figura humana.

impressionante os movimentos do corpo humano, produzindo manuscritos e esboços que, além de obras de arte, eram tratados médicos. O artista deu início à ciência visual e se consolidou como referência no estudo/desenho do corpo *real* (Kickhöfel, 2011).

A imagem do Homem Vitruviano aparece em nosso *corpus* de análise como introdução ao tema “Sistema genital”, no 8º ano do Ensino Fundamental II. O slide apresenta a figura com o objetivo da aula: “Identificar órgãos do sistema genital masculino e suas principais funções, visando favorecer o autocuidado e a saúde sexual e reprodutiva”, conforme o descritor Hd22²³ “Relacionar órgãos e/ou sistemas às suas principais funções”. Em outro slide, com o título “Para início de conversa”, a imagem é acompanhada do texto: “O Homem Vitruviano”, desenhado por Leonardo da Vinci no século XV, representa a busca pela harmonia entre arte, ciência e proporção humana. Reflexo do interesse da época por compreender o corpo humano de forma científica e artística”, seguido da pergunta: “Por que é importante saber a anatomia e a fisiologia do próprio corpo, principalmente do sistema genital?” (Figura 06)

Figura 05 - O homem vitruviano.



Fonte: Paraná, 2025.

²³ Os descritores citados ao longo da análise integram as Matrizes de Referência da Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED-PR), organizadas por ano/série e elaboradas a partir do Currículo da Rede Estadual e do Referencial Curricular do Paraná. Eles especificam as habilidades consideradas essenciais ao desenvolvimento dos estudantes em cada etapa da escolarização e orientam a elaboração da Prova Paraná, avaliação diagnóstica estadual cujos resultados são apurados por aplicativo próprio, gerando relatórios que subsidiam o aperfeiçoamento da prática pedagógica. O descritor Hd22 corresponde à habilidade mobilizada no slide analisado, que articula a apresentação do sistema genital masculino a essa competência prevista para o 8º ano do Ensino Fundamental II. Cf. SEED-PR, Prova Paraná Avaliação Diagnóstica: Apresentação. Disponível em: <https://www.provaparana.pr.gov.br/apresentacao>.

A escolha dessa imagem não é neutra. Trata-se de um símbolo do antropocentrismo moderno que rompe com o discurso teocêntrico medieval e inaugura uma era de culto ao corpo humano. No Iluminismo, a valorização da anatomia torna-se central para a determinação identitária e social, reforçando a ideia de que conhecer o próprio corpo é conhecer a si mesmo, mas sempre a partir do corpo masculino como referência, que reproduz uma lógica excludente que ignora a pluralidade dos corpos e das experiências humanas.

No ensino do corpo, o conhecimento da fisiologia, além de explicitar funções e processos fisiológicos, é mobilizado para promover o autocuidado, a autonomia e o respeito com o próprio corpo e com o corpo do outro. O objetivo da aula indica propriedade pedagógica e curricular voltada à compreensão corporal, com foco em identificar doenças, buscar atendimento, realizar autoexames e manter a higiene adequada. O ensino higienista, centrado nas estruturas e funções biológicas, não contempla as diferentes identidades de gênero, outras anatomias e corporalidades ligadas ao sistema genital em questão.

O homem vitruviano opera como um dispositivo de saúde e beleza, baseado na simetria do homem europeu, reforçando um olhar colonial que mede o mundo a partir de uma lente que legitima um único corpo possível: masculino, cisgênero, branco, adulto e sem deficiências.

Ao olhar para o Vitruviano com criticidade, compreendemos que o conhecimento legitimado é situado, não universal. Os ditos que compõem o ensino do corpo humano exercem poder ao enunciar condutas e imagens inseridas em um “regime de verdade”, “onde circulam como verdades, e cujo poder reside em sua reafirmação constante, na tradição, na história, no discurso do ‘natural’” (Swain, 2000, p. 69). Corpos impedidos de inscrição nessa esfera inteligível do sujeito socializado não se corporificam, sendo considerados inabitáveis e marginalizados dos limites simbólicos que regulam a produção da matriz hegemônica de legitimidade discursiva, “como a condição de branquitude e heterossexualidade”. Assim, os corpos relegados a zonas de abjeção são reiteradamente invisibilizados por práticas discursivas que determinam, quais corpos importam e quais não (Butler, 2019, p. 198).

Os desenhos de Da Vinci só foram recuperados e publicados séculos após sua morte; assim, seus estudos não influenciaram diretamente os desenhos do corpo e a medicina. O marco da ciência anatômica moderna por meio da dissecação de cadáveres e ilustrações detalhadas ocorreu com a publicação de *De Humani Corporis Fabrica* em 1543 por Andreas Vesalius. O corpo passou a ser desmontado e analisado em partes e, a partir de sua anatomia, morto e fragmentado para estudo, tornou-se disciplina nas universidades. As ilustrações

começaram a ser vistas como recurso didático; figuras realistas da anatomia se tornaram objeto técnico de ensino na educação médica (Janeiro; Peculato, 2016). Sedimentando um dos principais discursos de verdade do corpo: **o biológico, sem vida e identidade, fragmentado, pautado na forma e em funções fisiológicas, predominantemente representando o homem branco**, que era referência de humanidade na época, como objeto de estudo (Janeiro; Peculato, 2016).

Ao firmar e reproduzir como saber e verdade, os contornos do “novo” corpo foram amplamente enunciados e chegaram a diferentes áreas e lugares; os conhecimentos informaram artistas e se incorporaram em criações que tinham o corpo como objeto de estudo. Logo, a figura científica do corpo se popularizou por meio dos atlas anatômicos²⁴. Ilustradores como Frank Netter, James Parkinson e o brasileiro Carlos Machado passaram a representar o corpo humano separado por sistemas e tecidos. Esse método reflete o pensamento moderno da ciência, que fragmenta o corpo em estruturas operacionais para facilitar o seu escrutínio (Janeiro; Peculato, 2016, p. 27).

Com a ascensão da ciência e tecnologia, essa visão técnica sobre o corpo influenciou também o imaginário artístico; o corpo como unidade desloca-se para o fragmentado. Entre o final do século XIX e meados do século XX, no contexto de duas grandes guerras, surge uma nova abordagem na arte: a criação de um “novo” corpo, dilacerado (Souza, 2019 *apud* Cunha, 2011), que nada mais tem a ver com o cânone artístico, que rompe com a tradição clássica, idealizada por padrões e essências, isto é, que não tende a dar a ilusão do natural, nem a refletir uma pretensa beleza ideal (Souza, 2019). O corpo pensado e politizado de outras formas, considerando outros aspectos, além dos anatômicos, subverte a lógica científica e capitalista do corpo como organismo de diferentes e isoladas funções, dos órgãos como peças, do corpo como máquina. Unidade discursivamente materializada como fragmentada, que, ao deixar de produzir, é desumanizada.

Atualmente, na arte contemporânea, observam-se questionamentos de artistas mulheres e outros independentes em relação ao discurso homogêneo e idealizado do corpo (Souza, 2019). A pluralidade e diversidade dos corpos ganham, aos poucos, alguns espaços, buscando expressar subjetividades, resistências e identidades políticas. Ainda assim, o discurso científico da medicina e biologia permanece enunciando o corpo atrelado aos modelos e padrões anatômicos *funcionais* e sem vida, fixando o homem cisgênero branco e

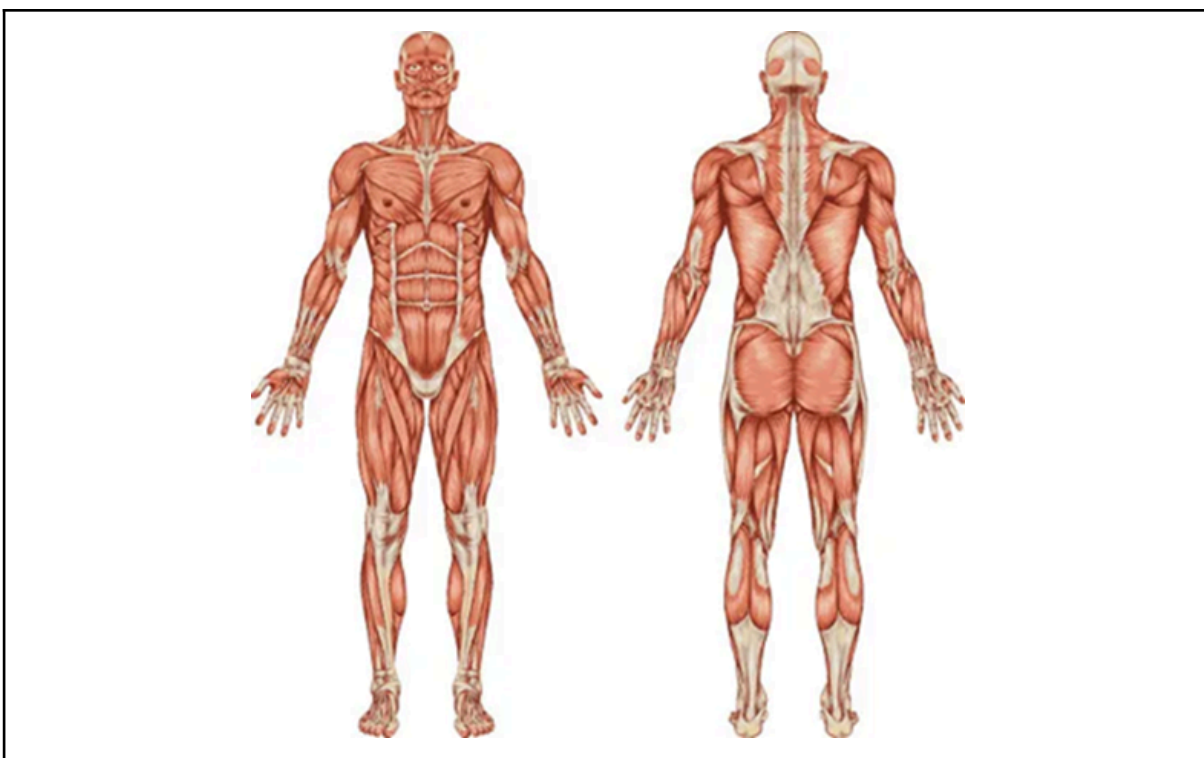
²⁴ Ver quadro 06 – “Sistema muscular”, trata-se de uma figura característica do atlas anatômico. Está, em específico, representa os músculos presentes no corpo humano.

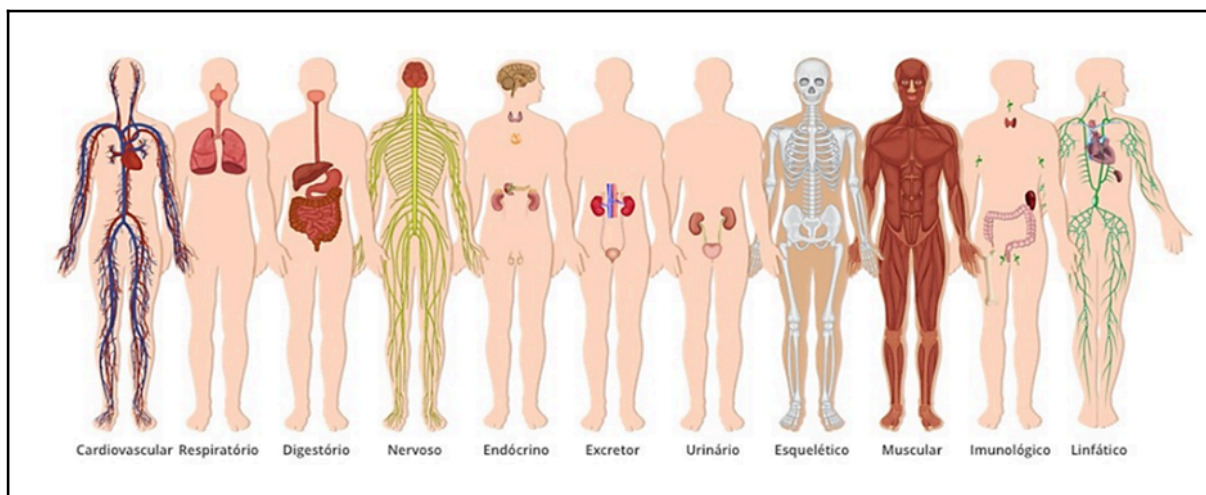
magro como referência humana. Mesmo com o avanço das representações digitais e 3D que alguns artistas anatômicos imprimem identidade, posturas e vida, majoritariamente são silenciadas as multiplicidades e a integralidade dos corpos humanos, negando a pluralidade de corpos de mulheres, de pessoas não brancas, intersexuais e com deficiência, assim como na história da construção da figura humana, esses corpos foram e são continuamente apagados do discurso que materializa o corpo/imagem humano (Souza, 2019).

3.3 Escavar os sistemas humanos brancos nos materiais didáticos

No quadro 06, observam-se ilustrações anatômicas recorrentes nos materiais didáticos de Ciências e Biologia. A primeira imagem, intitulada “Sistema muscular”, presente no slide do 6º ano da disciplina de Ciências, acompanha os textos: “Os músculos, além da movimentação e sustentação, são essenciais para o funcionamento correto do corpo, como circular o sangue, respirar e realizar a digestão” e “Postura e sustentação eu também faço”.

Quadro 06 - Imagens do corpo ‘humano’ em slides de Ciências e Biologia.





Fonte: Paraná, 2025.

Na ilustração, os músculos compõem o corpo de um homem magro e sem deficiências. A ausência de pele e de outros tecidos, como o adiposo, sugere uma concepção anatômica e compartimentalizada do corpo como conjunto de estruturas fisiológicas que funcionam isoladamente, por meio de processos mecânicos.

A ilustração utilizada nos slides da disciplina de Biologia, no 1º do Ensino Médio, como recurso visual para o tema: “Níveis de organização dos seres vivos”, apresenta uma sequência de representações do corpo humano dispostas lado a lado, cada uma destacando um sistema anatômico diferente. Em ordem da direita para a esquerda, aparecem os sistemas: circulatório, respiratório, digestivo, nervoso, endócrino, excretor, urinário, esquelético, muscular, imunológico e linfático. Associados à imagem, há elementos discursivos, textuais e visuais: título “Organização dos seres vivos”; esquema visual: imagens que, de modo linear, descrevem os níveis de organização do corpo: “átomos, moléculas, organelas, células, tecido, órgão, sistema e organismo” e os textos: “Conjuntos de órgãos que realizam funções específicas formam um sistema” e “Em conjunto, os sistemas formarão o organismo, nível mais alto de organização biológica, no qual todos os sistemas funcionam integrados para formar um ser vivo completo” (Paraná, 2025).

Ao situar o “organismo” como produto final de uma organização linear e fragmentada, o discurso reforça uma perspectiva estritamente fisiológica e anatômica sobre o corpo, predominante no ensino de Ciências e Biologia (Henisch; Heerdt, 2025). Essa compartimentação, embora justificada pela pretensa facilidade do estudo, acaba por dissecar a complexidade do ser e fixar o corpo em conjuntos biológicos simplificados (Maronn; Rigo, 2022). A linearidade que a imagem performa, naturaliza o homem cis branco como padrão corporeo, tornando-o a face única de “tudo” aquilo que constitui o humano. Ao centralizar

essa figura como referência única do “nível mais alto de organização biológica”, subentende-se que esse é o ápice da trajetória humana evolutiva. Este discurso se consolida como verdade ao legitimar saberes científicos.

Essa lógica hierárquica e classificatória encontra raízes históricas, a exemplo das descrições de Darwin a respeito dos crânios humanos, que classificavam as cabeças europeias como maiores e mais “desenvolvidas” em relação aos povos considerados “selvagens”, esse saber não-neutro, foi mobilizado para naturalizar o domínio “dos mais bem dotados intelectualmente sobre aqueles considerados menos providos – isto era (é...) evolução” (Vieira; Chaves, 2017, p. 268). Darwin interpretou a colonização como uma evidência de que os humanos “evoluidos” (diga-se homens cis europeus) seriam mentalmente superiores, tanto na racionalidade quanto na moralidade, subvertendo a violência colonial em um processo violento de “seleção natural”. Assim, esse discurso reforçou a dominação branca e o genocídio de pessoas não brancas como parte da história natural da evolução humana (Vieira; Chaves, 2017).

Além de taxonomizar a evolução humana sob uma perspectiva classista eurocêntrica, tais discursos biológicos operam na desumanização de povos “outros” ao utilizar argumentos como a suposta falta de inteligência, moralidade e uma pretensa proximidade filogenética com outros primatas. Ditando a construção do corpo branco europeu como ideal de humanidade, exteriorizando os corpos racializados para além das fronteiras do humano, em uma condição de humanidade inferiorizada.

Essa matriz de inteligibilidade racial é continuamente reiterada nas produções e descrições dos sujeitos. Nela, a repetição do “repúdio de corpos em função de seu sexo, sexualidade e/ou cor é um mecanismo de “expulsão” seguido por uma “repulsa” que fundamenta e consolida as identidades culturalmente hegemônicas em eixos de diferenciação de sexo, raça e sexualidade” (Butler, 2003, p. 191). A ausência de imagens de corpos “outros” é, portanto, uma violência epistêmica. O discurso que privilegia corpos brancos para representar o “corpo humano”, inscreve e reforça quais corpos não cabem nos modelos de inteligibilidade. Este ideal, é histórica e estrategicamente estruturado como modelo na arte e na ciência desde meados do século XIX e permanece circulando nos estudos do corpo (Azambuja, 2024).

Esse movimento de desumanização não opera apenas no plano discursivo, ele se inscreve em corpos reais, em atos de violência que encontram no “outro” abjeto um objeto passível de morte. O fogo atado ao corpo do índio Galdino Jesus dos Santos, em 1997, por

cinco adolescentes privilegiados de classe alta, materializa a forma como o discurso de abjeção interage tragicamente em corpos marginalizados. Queimado vivo em um ponto de ônibus na capital federal, Galdino, que estava na cidade para lutar por sua terra, teve sua (re)existência reduzida. A justificativa de que o crime teria sido uma “brincadeira”, baseada na suposta confusão com “apenas um mendigo”, exemplifica a marginalização e a situacionalidade abjeta de corpos e seus territórios desumanizados em vida (Vieira; Chaves, 2017).

Diante disso, nos perguntamos: ao olhar para a imagem, quem se reconhece a partir desse corpo? Pois, as pessoas não possuem um corpo, nós somos um corpo, que existe com sistemas biológicos. A matéria pré-discursiva ganha vida e sentido por meio das práticas e discursos que surgem nas relações com o outro e com o meio, produzindo a si e ao outro, “o que faz um corpo ser um corpo não são seus órgãos, mas sua atividade de encontro ao mundo, [sua (re)existência] na linguagem” (Azambuja, 2024, p.19). Considerar o corpo como um território que é habitado não nega a importância da organização biológica, mas reconhece a percepção além do visível biológico.

Nessa perspectiva, a Biologia foi historicamente instrumentalizada como ferramenta de mobilização e normatização social. Como apontam Magalhães e Ribeiro (2019):

“A tradição anatomofisiológica veio a produzir um corpo-objeto, fragmentado, descontextualizado, sem subjetividade, sendo reconstruído a partir do modelo produzido pela medicina, pelas ciências, pela educação escolarizada, pela mídia, ou seja, um corpo objetivado, sem a dimensão subjetiva” (Magalhães; Ribeiro, 2019, p. 130).

A reiteração de enunciados ditos “neutros”, constitui-se o “o ‘biológico’ como sinônimo e mistura do ‘natural e científico’ sob uma verdade objetiva da ciência sobre os corpos [...] que reforça e instala a ideia de gênero, o binarismo, a supremacia masculina, e a heteronormatividade nas colônias”, apagando as subjetividades que não se curvam a essa performance de corpo ideal (Marin, 2020, p. 266). As imagens não apenas representam organizações biológicas estereotipadas, elas também (re)produzem discursos históricos de exclusão e hierarquização dos corpos.

As imagens analisadas não são recursos pedagógicos neutros, são superfícies onde se inscreve as práticas excludentes que legitimam o homem cis branco como medida do humano. A fragmentação anatômica e a pretensa objetividade científica operam como tecnologias de normalização, produzindo corpos inteligíveis e corpos abjetos. Questionar quem se reconhece nessas imagens é, portanto, um gesto político. Nesse movimento, (re)pensar o ensino de

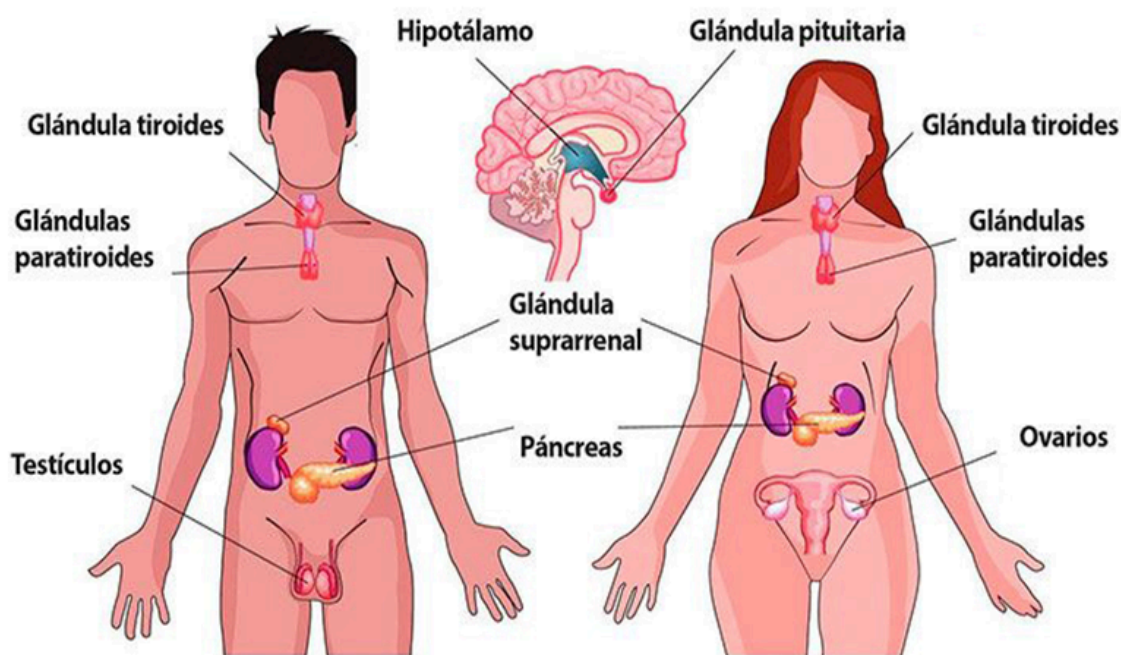
Ciências e Biologia não significa substituir uma figura por outra, mas interromper discursos que fazem de um único corpo a vitrine de toda a humanidade.

3.4 Escavar os sistemas humanos binários nos materiais didáticos

Os mecanismos de apagamento operam de forma distinta, mas complementar, na figura 06, utilizada no slide com a temática: Sistema endócrino, na disciplina de Ciências, para o 8º ano do Ensino Fundamental II, e as seguintes explicações textuais: “O sistema endócrino é composto de glândulas que produzem substâncias que exercem um efeito específico sobre uma ou mais partes do corpo. Em essência, os hormônios atuam como mensageiros que controlam e coordenam as atividades em todo o corpo”; “Além do sistema nervoso influenciar a atividade dessas glândulas, os hormônios liberados pelo sistema endócrino podem afetar a atividade do sistema nervoso”.

Dois corpos brancos, sem deficiências físicas, magros, de cabelos alisados e sem identidade são apresentados, um com testículos e outro com ovários, maior desenvolvimento do tecido mamário e pelve, demais glândulas são iguais. Na imagem, corpo da mulher aparece como variação do corpo masculino modelo, condicionada a partir das diferenças atribuídas a características físicas distintas das padronizadas, em um movimento hegemônico que reafirma a matriz heterossexual binária e apaga as múltiplas existências corporais.

Figura 06 - Representação do sistema endócrino



Fonte: Paraná, 2025.

A imagem reforça o binarismo biológico, a possibilidade única de dois corpos, opostos, e podemos afirmar hierarquizados. A imagem, ao deixar de fora outras possibilidades corpóreas, reforça discursos como os emitidos contra a deputada federal Érika Hilton, “Ela não é uma mulher. Não tem útero. Não tem vagina. Não procria” (Bento, 2026). Esses discursos, foram historicamente repetidos e para muitas e muitos é uma verdade inquestionável, reforçada em grande parte no discurso científico, que circula também nos materiais que ensinam o corpo na escola. Para a escritora e ativista trans Sofia Favero os livros de biologia ao materializar o homem com pênis e a mulher com vagina e invisibilizar corpos trans, acabam ensinando-o como falha e propagando o auto-ódio (Lucon, 2014, *apud* Magalhães; Ribeiro, 2019).

Os discursos de ódio refletem nos dados da violência e morte de pessoas trans e travestis. Segundo a Associação Nacional de Travestis e Transexuais (ANTRA), em 2025 cerca de 80 assassinatos foram registrados no Brasil, que segue sendo o país que mais mata pessoas trans e travestis no mundo pelo 18º ano consecutivo. Apesar da queda nos números de morte, houve um aumento nas tentativas de homicídio e na brutalidade dos crimes, o que indica que a violência de fato não diminuiu. Ainda segundo os dados, nos últimos anos cerca de 96% das vítimas são travestis ou mulheres trans negras e pardas (Grigori, 2021).

Na medida em que insiste na produção de corpos binários, a Biologia historicamente reduziu o humano a marcadores corporais específicos, como as genitálias, cromossomos e, mais recentemente, níveis hormonais, que seguem operando como tecnologia de poder que ditam a inteligibilidade dos corpos. Por meio dessas marcas, materializam-se, pela linguagem e pelas práticas discursivas e culturais, os modos como esses corpos devem ser definidos, nomeados e ensinados. O resultado é a produção de saberes ancorados em "apenas duas possibilidades de existência: pênis-homem-heterossexual ou vagina-mulher-heterossexual" (Magalhães; Ribeiro, 2019, p. 125), que apagam pessoas com características distintas para que existam no ensino e na linguagem científica, somente dois tipos de corpo.

Os hormônios esteroides são apresentados a partir de dois corpos opostos e fixos por meio de estereótipos de sexo e gênero, de modo determinante em relação às características sexuais, comportamentais e psíquicas, a fim de reforçar o binarismo sob abordagem biologistica, sem considerar o corpo como materialidade mutável produzido e significado a partir da linguagem, onde “são colocados em evidência a forma de um discurso que produz ou representa os modos de ser feminino e masculino”, fixando diferenças e instituindo dois modos de existir sob justificativa “científica”, sem haver contemplação em relação aos diferentes sexos e identidades de gênero (Swiech; Heerdt, 2019, p. 467).

Um exemplo de como são corrigidos os “desvios” à norma binária é da corredora sul-africana, Caster Semenya, que apresentou índices elevados de testosterona, e após os resultados divulgados se tornou símbolo de resistência ao afirmar sua posição de mulher legítima na mídia, posteriormente sendo impedida de participar dos Jogos Olímpicos de Paris (Trombini, 2024). O caso de Semenya não é isolado, recentemente há um movimento mais amplo de regulação e exclusão de corpos que escapam à norma binária no esporte. Nessa mesma lógica, o presidente dos Estados Unidos Donald Trump assinou um decreto que proíbe a participação de meninas e mulheres trans em eventos esportivos femininos de escolas e faculdades norte-americanas, o político também é contra a participação de atletas trans em eventos esportivos do país e nas olimpíadas (G1, 2025).

Para a deputada federal Erika Hilton as medidas de Trump são discriminatórias, frente às regras existentes do comitê olímpico internacional que regulariza a participação trans em esportes quando enquadradas as taxas hormonais, e quando estas pessoas representam uma pequena parcela da população, por exemplo, apenas 0,6% da população estadunidense.

Os corpos intersexuais e trans construídos e veiculados aos saberes científicos, principalmente pela medicina e psicologia, são anunciados como desvios ou patologias,

assim, se “universaliza o que é ser transexual determinando padrões de verdade sobre esses sujeitos”. Ainda hoje, são reconhecidos e utilizados documentos médicos que definem a transexualidade como doença (Magalhães; Ribeiro, 2019, p. 132).

Ao mobilizar corpos de modo binário, com testículos e ovários, o material didático circula como verdade objetiva e pré-discursiva, operando de modo discriminatório ao fixar o sexo sem considerar diferentes combinações entre os cromossomos, gônadas, hormônios, genitália interna e externa que produzem múltiplas configurações corporais (Fausto-Sterling, 1993). Para a autora, o sexo assim como o gênero, é um espectro que inclui os corpos intersexuais, nomeados pela medicina como "hermafroditas verdadeiros", "pseudo-hermafroditas masculinos" e "pseudo-hermafroditas femininos", compondo o que a autora propõe de modelo de cinco sexos. Esses corpos, tornados ininteligíveis, passam pelo “tratamento da intersexualidade” pela comunidade médica, que se inicia muitas vezes logo após o nascimento, passando por intervenções cirúrgicas, hormonais entre outras imposições sociais e jurídicas que têm como objetivo enquadrar os corpos ao padrão binário. Embora as variações intersexuais sejam amplamente descritas pela literatura biomédica, não há qualquer abordagem a esses corpos no material didático de biologia que não seja pelo viés patologizante, que se explica porque, segundo a autora, “a cultura ocidental é profundamente comprometida com a ideia da existência de apenas dois sexos” (Fausto-Sterling, 1993, p.1). Desse modo, essas escolhas discursivas mantêm a ficção de um sistema binário, naturalizando-o como única possibilidade biologicamente válida (Fausto-Sterling, 1993).

Se a ciência já demonstrou a insustentabilidade do binarismo, mas perdura enunciando discursos normativos e patologizantes, são existências corpóreas trans e intersexuais que na prática cotidiana vivem essa ruptura. Nelas, os corpos são ingovernáveis: não há definição fixa de características binárias como a definição dos níveis hormonais, órgãos genitais e características sexuais secundárias, assim como modelos idealizados identitários de performance de roupas, cabelos e unhas. Nas palavras de Marin (2020, p. 269), os corpos trans são discursos, (re)existências e potência para resistir, romper e “questionar os moldes construídos pela colonialidade”. Se a experiência travesti revela a plasticidade do corpo e a multiplicidade das existências possíveis, o que os materiais didáticos ensinam segue na direção oposta: o corpo (re)produzido como "modelo universal" pressupõe uma essência humana pré-discursiva, fixa e binária (Magalhães; Ribeiro, 2019).

O discurso presente em materiais didáticos de ciências e biologia não apenas ensinam sobre o corpo, como também produzem corpos. Ao (re)produzir apenas dois corpos possíveis,

legitimam uma ordem biológica que cria por meio do discurso e prática, corpos impossíveis, ininteligíveis e passíveis de morrer.

3.5 Escavar corpos (in) visíveis ou (in)teligíveis? que circulam nas escolas

Nesta seção, situamos a historicidade do corpo, a invenção do sexo e, conseqüentemente, a significação deste corpo a partir de uma hegemonia masculina, descrevendo os históricos desdobramentos da lente ocidental colonialista, que perpetuou os tratados sobre os corpos e os materializa em sujeitos docilizados. Dessa forma, em posição epistêmica decolonial, esta dissertação, que também se trata de um discurso, escolhe para análises anticolonialistas, que enunciam contradiscursos e (des)colonizam o modelo fixo, biológico e binário que fundamenta historicamente a imagem do corpo no mundo ocidental e circula em nossas análises nos materiais de Ciências e Biologia. Para tal, por meio das imagens do corpo escavadas no material da disciplina de Artes, analisamos as concepções dos corpos em culturas contra-hegemônicas. Nesse sentido, concordamos com Haraway (1995):

[...] precisamos de uma rede de conexões para a Terra, incluída a capacidade parcial de traduzir conhecimentos entre comunidades muito diferentes - e diferenciadas em termos de poder. Precisamos do poder das teorias críticas modernas sobre como significados e corpos são construídos, não para negar significados e corpos, mas para viver em significados e corpos que tenham a possibilidade de um futuro.” (Haraway, 1995, p. 16).

Histórica e essencialista, a visão dual do corpo, velada pela “natureza” humana e firmada sob a “objetividade da explicação científica”, foi e é até os dias atuais enunciada como uma verdade única e universal (Azambuja, 2024, p. 10). Em espaços e tempos históricos, a (re)produção cultural deste “corpo-referência” foi estruturada por saberes e poderes, sejam eles de perspectivas filosóficas e religiosas ou matemáticas e científicas, que permitiram uma grande capacidade de globalização dessa narrativa ao partilhar e reafirmar outros discursos e lugares sociais. Os ditos que regulam a existência e experiência humana operam como tecnologias disciplinares, sejam eles de viés científico ou populares, enunciando e validando padrões de normalidade ou medidas de generalização “como um discurso justificador de um certo padrão do que o Humano é ou deveria ser” (Silva, 2001, p. 90). Este padrão ocidental estereotipado e homogêneo “tende a se estender pelo mundo, sobrepondo-se à riqueza da diversidade humana e cultural” (Silva, 2001, p. 94).

Para que isso ocorra, as particularidades das pessoas e de suas culturas anticoloniais precisam ser desumanizadas, tornando-se assim invisibilizadas (Silva, 2001). Pois “não há

uma possibilidade enunciativa para definir o corpo, como pretende nos convencer a epistemologia objetiva da ciência, mas múltiplas perspectivas nas diversidades de visões de mundo e de novas produções científicas culturais” (Azambuja, 2024, p. 10). Ao tornar uma única imagem/corpo possível, tudo aquilo que foge da homogeneidade não é considerado humano, o discurso de que existe um corpo referência humana se configura como verdade.

Para muitos povos, o corpo é local de construção da identidade, não apenas um organismo biológico, mas um território de identidade. Construindo para se tornar coletivo. Nas cosmovisões amazônicas, por exemplo, os corpos não são fixos, mas sim construídos, “feitos”, mutáveis; as questões espirituais se refletem em transformações corporais, e não na descontinuidade ontológica entre corpo e alma, como na visão grega. A compreensão indígena do corpo e do gênero é diversa, holística e intrinsecamente ligada à cosmologia, à espiritualidade e ao território. Diante de suas características, da natureza e dos seus semelhantes, o corpo “se faz” parte de uma cosmologia relacional, fluida e múltipla (Seeger, *et al.*, 1979).

Quando consideramos as múltiplas cosmovisões do corpo e sua produção de verdades específicas, “a objetividade perde seu título de verdade única, isenta e inequívoca e passa a ser somente um recorte, uma produção histórica como efeitos de colonialidade de poder nos enunciados sobre o corpo” (Azambuja, 2024, p. 12). Para o autor, os conhecimentos científicos desenvolvidos entre os séculos XVIII e XXI “fazem parte deste processo cultural e as configuram como forma de dominação da colonialidade” (Azambuja, 2024, p. 13)

Nesse horizonte a imagem (07) torna-se significativa em nosso *corpus* de análise, pois as pinturas corporais em algumas culturas, são um exemplo de expressão dessa identidade cultural; elas carregam marcas da comunidade em sua pele, contracorrente da visão europeia de corpo como unidade e individualidade. Na temática ‘Body Art’ ou arte corporal, conteúdo do 9º na disciplina de Artes, os enunciados que permeiam a imagem no material tratam da historicidade da corporalidade indígena, com o texto: “Você sabia que fazer marcas no corpo é um hábito muito antigo? Práticas como tatuagens, modificações, pinturas corporais e maquiagens foram adotadas por motivos diversos e nas mais variadas culturas” (SEED-PR, 2025). Seguido da imagem, a seguinte legenda: “Tāwhiao, segundo rei dos Maori, com o rosto tatuado.”

Figura 07 - “Tāwhiao, segundo rei dos Maori, com o rosto tatuado.”



Fonte: Paraná, 2025.

Na imagem observamos um homem cis negro, líder do povo Maori. Ele possui cabelos pretos, um bigode branco indicando idade avançada, expressão séria e rosto esculpido, marcado com insígnias com texturas, vestido com um manto que apresenta símbolos que pertencem a cultura do seu povo, o rosto marcado indica sua autoridade como chefe e guerreiro na comunidade (Trentino; Matos, 2023).

Entre o povo Maori, o “*Ta moko*”, frequentemente interpretado como pintura facial, não se limita a aspectos estéticos ou ornamentais. Segundo Trentino; Matos (2023), *Moko* é uma técnica corporal que “marca toda a história das comunidades maoris”, as marcações “conhecida pelas linhas negras incrivelmente precisas que se organizam em grupos formando figuras maiores, semelhantes a espirais, arabescos, ondulações, zigue-zagues e outras formas que parecem estar em constante movimento”, criando relevo na pele e um “imaginário em torno do corpo” (Trentino; Matos, 2023, p. 182-184). A tradição que é milenar constitui um marcador fundamental de identidade, expressando pertencimento tribal, memória, genealogia e a história familiar, além de comunicar maturidade, coragem e narrativas de si, “as marcas faziam o homem mais temido em tempos de guerra e tornavam seu corpo belo e sensual” (Lea, 2009; Trentino; Matos, 2023, p. 185).

O corpo nesta perspectiva é construído a partir de suas marcas, pinturas e adornos, que materializam as pessoas e suas organizações sociais, muito além de práticas de “ornamentos” e rituais. Para Seeger *et al* (1979, p. 11), em algumas comunidades indígenas “o corpo não é tido por um simples suporte de identidades e papéis sociais, mas sim como instrumento,

atividade, que articula significações sociais e cosmológicas; o corpo é uma matriz de símbolos e um objeto de pensamento”.

Dessa forma, as relações do corpo com o território, a comunidade, a espiritualidade, o movimento e a criatividade, contrastam com as ideias de imagem/corpo ocidental e rejeitam a ficção grega e pós cristã, que segrega corpo e o enuncia como objeto do capitalismo.

O corpo compreendido como um constructo mutável, onde a tecnologia, seja a tinta ou o metal, torna-se parte das pessoas transgride as fronteiras inteligíveis de identificação ocidental para com a “natureza” do Ser, e é ressignificado em potentes e perigosas possibilidades de “Ser” e viver em um corpo.

Outro modo de ser invisibilizado, e que não está contemplado nas discussões sobre os corpos nos materiais de Ciências e Biologia, são os corpos com deficiência física. Nas imagens encontradas no (quadro 07) nos slides sobre: Dança: Movimento corporal, conteúdo da disciplina de artes no 6º. O slide mobiliza a observação das imagens e questionamentos a respeito delas:

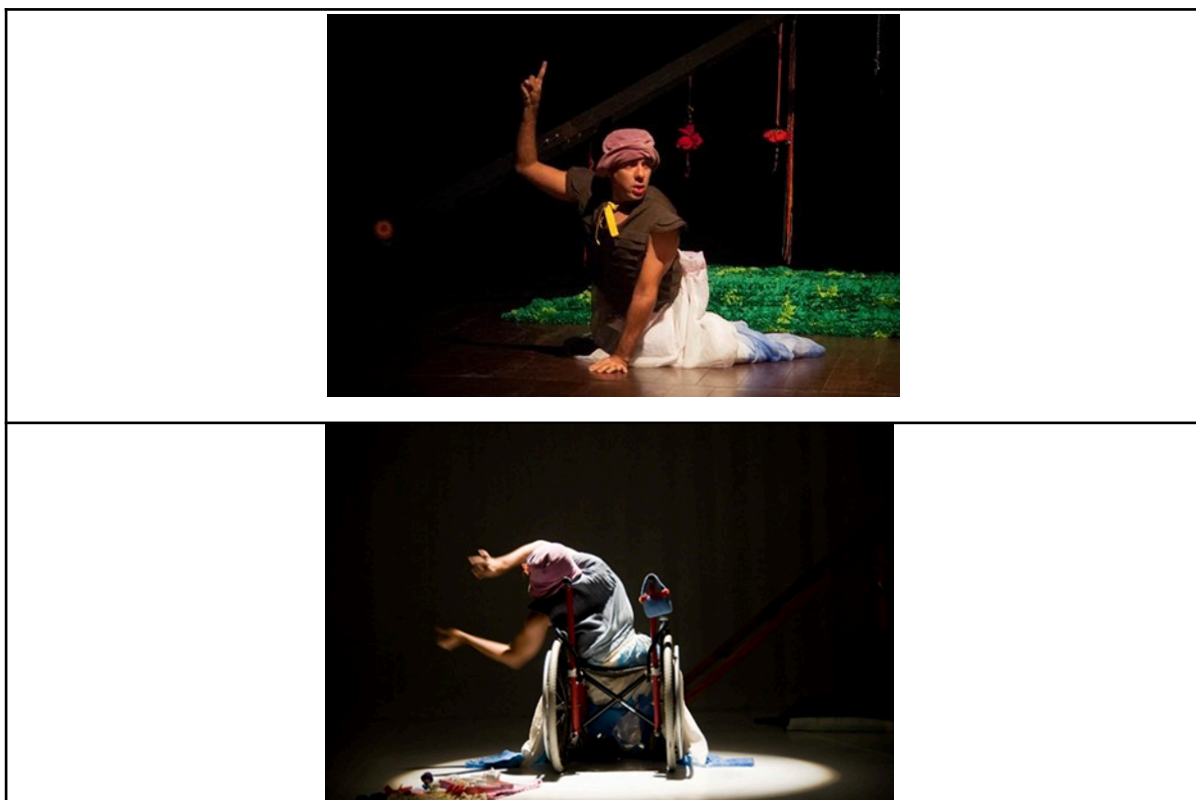
“Observe e depois, responda em seu caderno às seguintes questões:

- O que mais te chama a atenção nessas imagens?
- O que você pensa a respeito da inclusão social e cultural?
- Você acha que apenas os(as) bailarinos(as) podem dançar? Por quê?”

Em seguida, sob o título: Dança – Movimento corporal, o texto diz: “Cada corpo é diferente e cada pessoa tem o direito de se expressar livremente na linguagem da Dança. Mesmo que o corpo tenha alguma limitação, ele é capaz de se movimentar e dançar. É o caso de Edu O., que acabamos de ver nas imagens. Cadeirante, dança e cria poesia com o corpo do jeito que ele é, sem considerar a sua dança como “superação””(Paraná, 2025).

A imagem é dividida em duas cenas que mostram o mesmo intérprete em movimento. Na primeira imagem o artista, um homem cis branco, com deficiência, está no chão, envolto em figurinos que o envolvem na parte inferior do corpo como um casulo. Já na segunda cena, o artista está em um cadeira de rodas, em movimento fluido e dinâmico dos braços. A presença da cadeira de rodas desafia o discurso biologicista do que são corpos “ideais”, sendo transmutada em potência poética. As imagens transmitem uma narrativa de um corpo em movimento, que se transforma e (re)significa.

Quadro 07 - Dança: Movimento corporal.



Fonte: Paraná, 2025.

Em slide posterior, há a explicação do frame fotografado: “Judite quer chorar, mas não consegue! Seguido da explicação textual: “As imagens que observamos são do espetáculo *“Judite quer chorar, mas não consegue!”*, idealizado pelo dançarino e ator Edu O. Por meio da dança, é contada a história da lagarta Judite, que não quer se tornar uma borboleta, pois teme as transformações naturais da vida”.

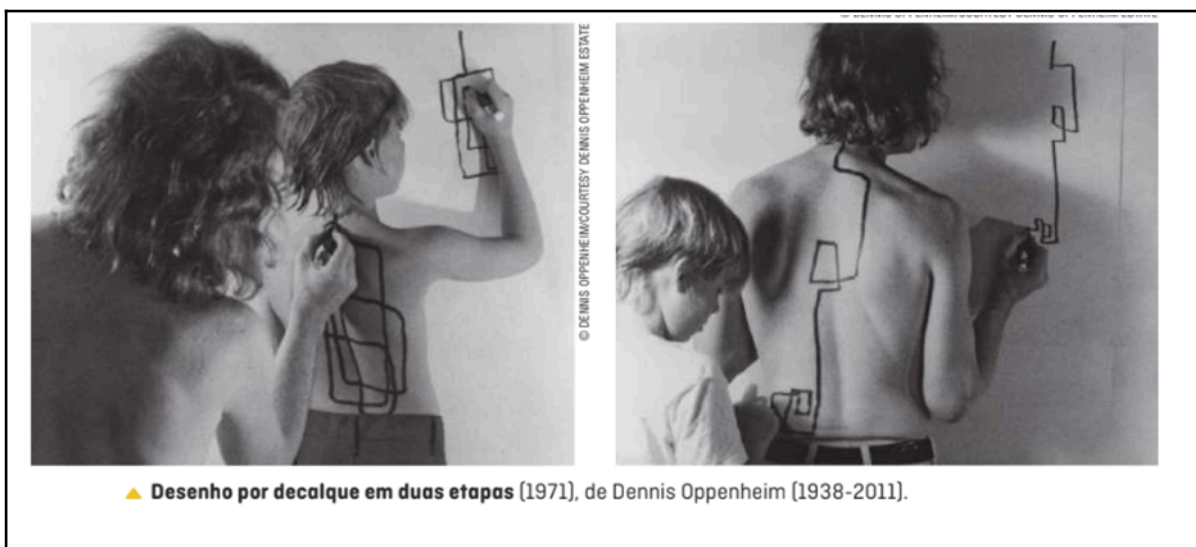
O artista corporifica as tensões que permeiam as possíveis transformações na vida e nos corpos. O “corpo ciborgue” de Edu O., desmantela as fronteiras inteligíveis que ditam que corpos são seres puramente orgânicos. Para Haraway (2005, p. 46), corpos ciborgues podem ser compreendidos de dois modos, em uma das perspectivas, a autora possibilita que o termo signifique “as realidades sociais e corporais vividas nas quais as pessoas não temam sua estreita afinidade com animais e máquinas, que não temam identidades permanentemente parciais e posições contraditórias”. Para ela, as unidades ciborguianas são muitas vezes consideradas “monstruosas e ilegítimas”. O ato de ressignificar discursos hegemônicos sobre corpos com deficiência e performar possibilidades no centro do palco e de uma narrativa de si, enuncia contra narrativas àquelas que normatizam sobre os corpos com deficiência, vinculando suas (re)xistências a patologias.

A performance desses e de outros corpos que se tornam possíveis de existência e visibilidade na Arte, transmutam o olhar ocidental que classifica os corpos em categorias binárias de normal/anormal, masculino/feminino, inteligível e ininteligível, como verdade parcial e particularizada. Em testemunhas de um território mutável, local de construção de vida e identidade. Quando esse território ocupa espaços públicos, como é o caso do artista Flávio de Carvalho, que transforma o próprio corpo em performance dissidente ao vestir roupas que desestabilizam o que é naturalizado em um manifesto político contra a colonialidade de gênero. Assim como a obra performática do artista Dennis Oppenheim: “Desenho por decalque”, onde o desenho é transferido das costas de um para outro, obra metafórica para uma cosmovisão holística, que contrária ao individualismo liberal do Ocidente, mostra que o corpo não é algo fixo, individual e que a materialidade é construída e marcada em conexão com o outro.

Com estas imagens podemos considerar que as conexões externas se refletem nas (trans)formações corporais, que o corpo é um território compartilhado e produzido com experiências e trocas com outros corpos.

Quadro 08 – Imagens presentes no tema performatividade





Fonte: Paraná, 2025.

O corpo é político, nos desafios frente a uma deficiência física até o uso de vestimentas e normas. O corpo é território, ligado ao ambiente, ao crescimento do próprio corpo e aos outros.

Ao olhar para a figura 08, (re)pensamos nossos corpos, naqueles também que por nossa mediação são ensinados, todas e todos os outros a nossa volta e nas possibilidades de desequilibrarmos os discursos pelos quais nossos corpos são diariamente ainda colonizados. Caminhando para o fim,

Figura 08 - O corpo como possibilidade artística **ou** um convite para desequilibrarmos as evidências científicas sobre nossos corpos.



Fonte: Paraná, 2025.

A análise crítica a (corpo)rificação do homem cis no ensino de Ciências e Biologia, busca compreender como podemos transformar esse ensino em algo mais equitativo, plural e inclusivo, respeitando as multiplicidades étnico-raciais, de gênero, sexo, sexualidade e do corpo com deficiência. Acreditamos que esperar esse ensino faz parte de “apreender por onde e como isso que existe hoje poderia não ser mais o que é... abrir um espaço de liberdade concreta, ou seja, de transformação possível”, como nos fala Foucault (2000, p. 325).

Enquanto a ciência normatiza os corpos, a arte os devolve em estado de liberdade a um tempo e espaço onde as normas de gênero, postura, interação com o ambiente e comportamento deixam de ser um destino biológico. Encontramos na arte e em diferentes espaços da mídia, possibilidades de desequilibrar as evidências científicas que ditam o “corpo ideal”. Pois, a objetividade científica é apenas um recorte, assim como as imagens presentes nos slides analisados, que nos mostram que a verdade é parcial e situada. Temos, então, não um corpo, mas muitos corpos, tantos quantos são as pessoas pertencentes às muitas culturas que povoam o planeta. (Silva, 2001). Assim, escavar a produção de outros saberes sobre o corpo se torna uma tarefa de resistência à sua colonização (Azambuja, 2024).

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

DISCURSOS MATERIALIZADOS: CORPOS (IN)DIVISÍVEIS

Esta pesquisa partiu de um questionamento: como os discursos do corpo humano circulam em imagens dos materiais didáticos (slides) de Ciências e Biologia, produzidos e veiculados pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná? Ao longo do percurso de escavação, compreendemos que a resposta não é simples nem neutra, mas histórica, construída e política. Os discursos que circulam nas imagens analisadas não são naturais, contemporâneos ou aleatórios. São e foram sistematicamente produzidos por séculos de práticas filosóficas, religiosas, médicas, científicas e pedagógicas que, ao se repetirem, fixam como naturalizados corpos e práticas que, antes de tudo, são construções discursivas de poder.

O objeto analisado, o corpo, é compreendido neste trabalho como constructo mutável materializado por e com a linguagem. Ao olhar para os corpos que são enunciados nas imagens, dois eixos emergem: os corpos que gestam e o corpo ensinado, atravessados, em ambos, por contradiscursos que vão contando, reafirmando e também rompendo os discursos do que o corpo é e também do que não é.

No corpo que gesta, identificamos a reiteração do discurso que materializa o corpo da mulher à sua capacidade de gestar, produzindo a gestação como destino socialmente inteligível para determinados corpos brancos cis com útero. São silenciadas as condições de vulnerabilidade que atravessam esse processo, especialmente quando esse corpo é de uma criança ou adolescente indígena, preta ou parda, corpos de pessoas com útero, não-binárias, trans, travestis e intersexuais, que estão ausentes nos discursos que circulam nos slides. Assim, o material enuncia os corpos que gestam, mas raramente significa esse corpo além de um útero.

No corpo ensinado, identificamos a predominância histórica e persistente da materialização do homem cis branco como medida universal da humanidade. Do Homem Vitruviano, construído sob os cânones gregos, aos sistemas anatômicos presentes atualmente nos slides, a mesma imagem/corpo é reiterada como referência de humanidade, enunciando a branquitude, a magreza, um corpo sem deficiências e com traços europeus. Este corpo não é apenas um modelo, mais do que representar, essas imagens ensinam quais corpos podem enunciar humanidade, revelando uma escolha epistemológica sustentada pelo dispositivo de saber poder, que (re)produz corpos inteligíveis e, conseqüentemente, os corpos abjetos,

aqueles que não podem ser reconhecidos nos limites moldados do humano (Foucault, 1979; Butler, 2003). Os corpos pretos, pardos, indígenas, amarelos e de tantas outras etnias são exteriorizados, assim como os corpos com deficiências, gordos, trans, travestis, intersexuais e não-binários, que não aparecem porque a vitrine que foi criada e historicamente construída busca fixar e legitimar somente os corpos que (re)afirmam discursivamente a norma.

Ao utilizar imagens padronizadas no ensino do corpo sem qualquer problematização, reproduz-se uma lógica de corponormatividade, a-histórica e universalista. Para Butler (2019, p. 190), a ausência de rearticulações críticas discursivas é um mecanismo de regulação que produz sujeitos e fixa posições de inteligibilidade sexual, “tornando culturalmente abjetas as organizações culturais da sexualidade que excedem essa estrutura” desse olhar “isento” heterossexual e branco. Contudo, quando mobilizadas como ponto de referência histórica, e não como exemplo de normatividade, essas imagens podem emergir como oportunidade pedagógica para discutir a pluralidade corporal e as identidades de gênero como possibilidade contra-discursiva.

A análise também evidenciou que os discursos sobre o corpo humano não se produzem a partir de uma única questão biológica ou social, mas na articulação entre gênero, questões étnico-raciais, de corponormatividade, e outras situacionalidades que operam simultaneamente. A perspectiva interseccional, utilizada como ferramenta analítica, nos permitiu compreender que as imagens analisadas não apenas reiteram normas de gênero, mas também privilegiam determinados corpos, predominantemente brancos, cisgêneros, sem deficiência, enquanto silenciam ou marginalizam diferentes corporalidades que desafiam essa norma.

As imagens analisadas não circulam de forma isolada: são produzidas, selecionadas e distribuídas em um contexto de plataformização do ensino que opera como dispositivo de vigilância sobre os corpos, os discursos e as próprias professoras e professores (Foucault, 1999; Leher, 2022; Pessanha, 2023; Ferreira, 2020). A padronização dos materiais didáticos pela SEED-PR, imposta em um cenário de crescente mercantilização da educação pública, restringe a autonomia didático-científica docente e converte o slide em mecanismo de regulação do que pode ser dito, visto e ensinado nas salas de aula paranaenses. Nesse sentido, a corponormatividade presente nas imagens não é apenas uma escolha estética ou editorial: é um efeito do dispositivo de controle que determina, cotidianamente, quais corpos são legítimos no interior da escola. O material didático produzido pela SEED não é apenas um recurso pedagógico, mas um dispositivo que regula corpos por meio da vigilância pública,

delimitando (re)existências e reproduzindo a vitrine de humanidade que esta pesquisa propôs escavar.

Contudo, escavar os discursos não se trata apenas de investigar opressões, mas também buscar os pontos de (re)existências, que foram encontrados nos contradiscursos que se entrelaçam nos dois eixos analisados. Eles circulam nas mídias, nas ilustrações de Chidiebere Ibe, que colocam os corpos de mulheres pretas protagonizando um saber dito branco e sobre brancos, nas cosmovisões indígenas, que compreendem o corpo como construção coletiva, mutável e ligado ao território; e na performance do artista Edu O., que transgride os limites discursivos em poesia. Esses contradiscursos, no entanto, não estão nos slides de Ciências e Biologia.

Escavamos também os materiais didáticos de Artes produzidos pela SEED, e estes apresentam outros ditos, que materializam corpos exteriorizados nos materiais anteriormente analisados, evidenciando que, nas escolas paranaenses, os recursos didáticos de outras disciplinas podem conter discursos plurais do corpo, mas não nas disciplinas de Ciências e Biologia. Constatamos, assim, que o saber científico influencia comportamentos e práticas e que, quando reiterados historicamente, tornam-se aceitos como verdade e produzem efeitos discursivos que circulam nos materiais.

Analisamos exclusivamente os materiais produzidos pela SEED-PR, o que constitui uma limitação desta pesquisa, pois não investigamos como professoras/res utilizam essas imagens em sala de aula, como estudantes as interpretam, nem como os livros didáticos adotados na rede articulam-se ou diferem dos slides analisados. Essas são questões abertas para investigações futuras.

Esperançar o ensino de Ciências e Biologia é a palavra que atravessa a escrita desta dissertação e desta pesquisadora, no sentido freireano de uma esperança que não é passiva, mas que (re)age e transforma (Freire, 1992). Isso não significa acreditar que os próximos passos para um ensino equitativo e com justiça social seja incluir representações diversas como contranarrativas à norma, nem substituir uma imagem por outra. Significa imaginar e (re)pensar os discursos que fazem de um único corpo a falsa medida de toda a humanidade.

(Re)conhecer que o ensino do corpo necessita olhar para saberes situados e parciais, não sob a pretensa objetividade cientificista que apaga aquelas e aqueles que não estão inscritos no modelo hegemônico (Haraway, 1995). E enunciar saberes contracoloniais sobre a materialização dos corpos como processo histórico, político e ocidental, de que todos os corpos são possíveis, porque todos os discursos são possíveis, porque não há, nas ciências ou

na linguagem, uma verdade única sobre os corpos: somos (re)feitos à medida que somos feitos.

Esta dissertação é ela mesma uma construção discursiva situada, (re)feita por meio de práticas enunciativas que se inscrevem no campo em que os corpos são educados. Dessa forma, este trabalho não pretende ser neutro, imparcial ou universalizado. Esta pesquisa defende os corpos que gestam sem escolha, os corpos não ditos pela biologia, invisibilizados pelo conhecimento, que diariamente aprendem ciência sem se reconhecer em nenhum corpo, imagem ou linguagem. Defendemos o reconhecimento dos corpos que existem fora dos limites circunscritos do inteligível e que, ainda assim, (re)existem, apesar de um ensino que os apaga. Os corpos materializados nas imagens analisadas foram encontrados fragmentados em partes, sistemas, funções e conteúdos. Todavia, nossos corpos são feitos de matéria indivisível²⁵: não há como dividir nossas (re)existências, histórias e vivências, e é nessa indivisibilidade que reside nossa materialidade.

Esta pesquisadora, que também não pretende ser neutra e que se construiu neste percurso arqueológico, feito com um aglomerado de teses, artigos, discursos de mulheres e histórias, enuncia, com e a partir de vozes de pesquisadoras, possíveis discursos de corpos no ensino de Ciências e Biologia: vivos, fluidos, com cor, com multiplicidades em suas corporalidades e identidades. Além do ato de esperar, esses discursos também operam como práticas contradiscursivas e como um convite: que professoras/res, todas e todos os que habitam os espaços escolares possam olhar para as imagens que ensinam corpos e questionar — quem está nesta vitrine? E quem é deixado do lado de fora?

Como nos ensina Foucault (2000, p. 325), apreender por onde e como aquilo que existe hoje poderia não ser mais o que é, é abrir um espaço de liberdade concreta. E é nesse espaço múltiplo, ativo, possível e aberto que acreditamos ser possível construir um ensino de Ciências e Biologia em que todos os corpos, corpos e corpos, sejam não apenas vistos, mas reconhecidos como humanos.

²⁵ Assim como tudo que existe no universo, somos feitos de “átomos”, que vêm do grego e significa “indivisível”, os átomos nunca estão completamente fixos, sempre em busca de estabilidade. Ao longo deste percurso, utilizamos muito a palavra “materializado” ao nos referir aos corpos, conceito de Butler que remete ao constructo contínuo pelo qual os discursos dão forma aos nossos corpos. Esta pesquisadora sempre vinculou a palavra materialidade à matéria, e de alguma forma isso contribuiu para minha compreensão do texto de Butler no início das leituras: todos os corpos que habitam o universo são, em sua matéria mais ínfima, indivisíveis, instáveis e mutáveis e talvez seja por isso que, apesar de tantos discursos que insistem em fragmentá-los, nossos corpos resistem e constantemente se transformam sua materialidade a essas constantes tentativas normativas de fissão.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Daniella. **Senado anula norma sobre aborto legal em crianças vítimas de estupro**. Agência Brasil, Brasília, 3 jun. 2026. Disponível em: <<https://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2026-06/senado-anula-norma-sobre-aborto-legal-em-criancas-vitimas-de-estupro>>. Acesso em: 5 jun. 2026 .

ALVES, Denise Soares da Silva. Concepções de deficiência: um estudo sobre a representação social da diversidade humana ao longo da história. **Revista Polyphonía**, v. 28, n. 1, p. 31-44, 2017. Disponível em: <<https://doi.org/10.5216/rp.v28i1.43435>>. Acesso em 12 de nov. 2023.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE TRAVESTIS E TRANSEXUAIS (ANTRA). **Antra reafirma a centralidade do PAES Pop Trans em reunião do Comitê Técnico Nacional LGBTIA+**. ANTRA, 15 dez. 2025. Disponível em: <https://antrabrasil.org/2025>. Acesso em: 24 maio. 2026.

AZAMBUJA, Renato Sampaio de. Descolonizando o corpo: olhares, conceitos e perspectivas. **Revista Estudos Anarquistas e Decoloniais**, v. 4, n. 7, p. 8-33, 2024.

BASILIO, Ana Luiza. **Do Paraná a São Paulo: Como Feder atua para ampliar seu modelo de gestão empresarial da educação**. CartaCapital, São Paulo, 2023. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/educacao/do-parana-a-sao-paulo-como-feder-atua-para-ampliar-seu-modelo-de-gestao-empresarial-da-educacao/>>. Acesso em: 15 jun. 2025.

BENTO, Berenice. **O corpo como sentença: a fogueira contra Erika Hilton**. Poder360, Brasília, 28 mar. 2026. Disponível em: <https://www.poder360.com.br/opinioao/o-corpo-como-sentenca-a-fogueira-contra-erika-hilton/>>. Acesso em: 09 mai. 2026.

BOTTON, Viviane Bagiotto. **Butler: corpos que importam ou sobre a pergunta pela materialidade do corpo**. **Reflexiones Marginales**, n. 54, 2019. Disponível em: <https://revista.reflexionesmarginales.com/butler-corpos-que-importam-ou-sobre-a-pergunta-pe-la-materialidade-do-corpo/>. Acesso em: 18 mai. 2025.

BRASIL. Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940. Código Penal. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, 31 dez. 1940. Disponível em: http://www.siaapm.cultura.mg.gov.br/acervo/acervo_gestao_classificacao_referencias.pdf. Acesso em: 31 mai. 2026.

BRASIL. Empresa Brasileira de Serviços Hospitalares Universitários (Ebserh). **Por hora, nascem 44 bebês de mães adolescentes no Brasil, segundo dados do SUS**. Brasília, DF: Ebserh, 13 fev. 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/ebserh/pt-br/comunicacao/noticias/por-hora-nascem-44-bebes-de-maes-adolescentes-no-brasil-segundo-dados-do-sus>. Acesso em: 21 jun. 2025.

BUTLER, Judith. **Corpos que importam: os limites discursivos do "sexo"**. São Paulo: N-1 Edições, 2019.

BUTLER, Judith. *Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do sexo*. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 1999. p. 151-172.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CALIÓ, André Pithon; STASSI-SÉ, Joceli Catarina; ARAUJO, Mariana Carolina de. A plataforma da educação paulista e a subalternidade do professor. **Revista CBTECLE**, São Paulo, v. 8, n. 2, p. 48-62, 2024. Disponível em: <https://revista-cbtecle.cps.sp.gov.br/index.php/CbTecle/article/view/1215/350>. Acesso em: 20 jun. 2026.

CHIMIESKI, Tainá Guerra; QUADRADO, Raquel Pereira. Outras abordagens para os corpos nos espaços escolares. **RELACult — Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade**, v. 2, p. 166-183, 2016.

COLLING, Ana Maria. A construção histórica do corpo feminino. **Caderno Espaço Feminino**, Uberlândia, v. 28, n. 2, p. 180-200, 2015. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/neguem/article/view/34170>. Acesso em: 03 ago. 2025.

COSTAL, Inês. Estudo expõe desigualdades que marcam quadro de mães adolescentes no país. **Portal Fiocruz**, 10 abr. 2023. Disponível em: <https://fiocruz.br/noticia/2023/04/estudo-expoe-desigualdades-que-marcam-quadro-de-maes-a-adolescentes-no-pais>. Acesso em: 02 out. 2025.

CORTEZ, Ana Flávia Leite. **O discurso da revista Crescer na normatização da sexualidade feminina na gravidez**. 2010. Dissertação (Mestrado em Psicologia) — Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/8503>. Acesso em: 14 set. 2025.

CRAIDE, Sabrina. Saiba como é a legislação sobre aborto pelo mundo: em 21 países o aborto é proibido totalmente. **Agência Brasil**, Brasília, 15 jun. 2024. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/saude/noticia/2024-06/saiba-como-e-legislacao-sobre-aborto-pelo-mundo>. Acesso em: 16 set. 2025.

CUNHA, Rubens da. A ruptura. A fragmentação. A impossibilidade: resenha de (O corpo impossível), de Eliane Robert Moraes. **Outra Travessia**, Florianópolis, n. esp. 2, p. 165-172, 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/Outra/article/download/2176-8552.2011nesp2p165/22885/85886>. Acesso em: 02 out. 2025.

FAUSTO-STERLING, Anne. Os cinco sexos: por que macho e fêmea não são o bastante. Tradução de Alice Gabriel. **The Sciences**, New York, v. 33, n. 2, p. 20-24, mar./abr. 1993.

FEDERICI, Silvia. **Calibã e a bruxa**: mulheres, corpo e acumulação primitiva. Tradução de Coletivo Sycorax. São Paulo: Elefante, 2017.

FERREIRA, Eduardo Carvalho. Um ajuste justo ou mais alguns passos atrás para a educação básica pública no Brasil? **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 46, e214975, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/45ZGyy4gzmSfGWF8dJNCB4P/>. Acesso em: 19 abr. 2026.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e a análise do discurso em educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 114, p. 197-223, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n114/a09n114.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2025.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **19º Anuário Brasileiro de Segurança Pública**. São Paulo: Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2025. Disponível em: <https://publicacoes.forumseguranca.org.br/handle/123456789/279>. Acesso em: 15 set. 2025.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. 15. ed. São Paulo: Loyola, 2007.

FOUCAULT, Michel. **Ditos e escritos II**: arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento. Organização de Manoel Barros da Motta. Tradução de Elisa Monteiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Tradução de Raquel Ramalhete. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

FRANÇA, Greyce Kelly Cruz de Sousa. Uma teoria do poder em Foucault. **Cadernos do PET Filosofia**, v. 8, n. 16, p. 19-27, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufpi.br/index.php/pet/article/view/1988>. Acesso em: 20 out. 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

G1. Trump vai banir meninas e mulheres transgêneros de eventos esportivos femininos. **G1 – Mundo**, 5 fev. 2025. Disponível em: <https://g1.globo.com/mundo/noticia/2025/02/05/trump-vai-banir-meninas-e-mulheres-transgneros-de-eventos-esportivos-femininos.ghtml>. Acesso em: 24 de maio. 2026.

GOELLNER, Silvana Vilodre. A educação dos corpos, dos gêneros e das sexualidades e o reconhecimento da diversidade. **Cadernos de Formação RBCE**, v. 1, n. 2, p. 71-83, 2010a. Disponível em: <http://revista.cbce.org.br/index.php/cadernos/article/view/984>. Acesso em: 10 out. 2023.

GOELLNER, Silvana Vilodre. A produção cultural do corpo. In: LOURO, Guacira Lopes; NECKEL, Jane Felipe; GOELLNER, Silvana Vilodre (Orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003. p. 30-42.

GOELLNER, Silvana Vilodre. Educação física, ciência e saúde: notas sobre o acervo do Centro de Memória do Esporte (UFRGS). **História, Ciências, Saúde-Manguinhos**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 2, p. 527-536, 2010b.

GOES, Emanuelle Freitas; FERREIRA, Andréa Jaqueline Fortes; MEIRA, Karina Cardoso; MYRRHA, Luana Junqueira Dias; REIS, Ana Paula do; NUNES, Vitória Gabriela de Amorim; SANTOS, Jamile Mendes da Silva; PINTO, Nubia dos Reis; SANTOS, Maria Eduarda Santana; OLIVEIRA, Herick Cidarta Gomes de; RAMOS, Dandara de Oliveira. Desigualdades raciais nas tendências da maternidade adolescente e no acesso ao pré-natal no Brasil, 2008-2019. **Research, Society and Development**, v. 12, n. 1, e8312139404, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.33448/rsd-v12i1.39404>. Acesso em: 06 de jun. 2026.

GÓMEZ, Clara Maduell; ROCHA, Mariani Viegas da. Construindo e padronizando: um estudo histórico-cultural sobre corpos femininos. **Áskesis - Revista des discentes do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da UFSCar**, v. 7, n. 2, p. 38-51, 2018. Disponível em: <https://www.revistaaskesis.ufscar.br/index.php/askesis/article/view/374/185>. Acesso em: 9 jun. 2024.

GOULD, Stephen Jay. **A falsa medida do homem**. Tradução Válder Lelis Siqueira. São Paulo: Martins Fontes, 1991. Disponível em: <[\(12\) A Falsa Medida do Homem | Camila Freitas - Academia.edu](#)>. Acesso em 10 de out. 2023.

GRIGORI, Pedro. A cada 10 assassinatos de pessoas trans no mundo, quatro ocorreram no Brasil. **Correio Braziliense**, 18 nov. 2021. Disponível em: <https://www.correio braziliense.com.br/brasil/2021/11/4963887-no-mundo-a-cada-10-assassinatos-de-pessoas-trans-quatro-foram-no-brasil.html>. Acesso em: 24 mai. 2026.

HABERLAND, Débora Fernanda. **"Manual moderno da boa mãe"**: a atuação da mídia no investimento dos corpos grávidos e no preparo da mulher para a maternidade. 2020. Tese (Doutorado em Psicologia da Saúde) — Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2020.

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

HARAWAY, Donna. **A reinvenção da natureza**: símios, ciborgues e mulheres. Tradução de Rodrigo Gonçalves. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2023.

HARAWAY, Donna. Manifesto ciborgue: ciência, tecnologia e feminismo-socialista no final do século XX. In: TADEU, Tomaz (org.). **Antropologia do ciborgue**: as vertigens do pós-humano. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 33-119.

HARAWAY, Donna. Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. **Cadernos Pagu**, Campinas, v. 5, p. 7-41, 1995.

HARTEMANN, Gabby. Nem ela, nem ele: por uma arqueologia (trans*) além do binário. **Revista de Arqueologia Pública: Revista eletrônica do Laboratório de Arqueologia Pública de Unicamp**, v. 13, n. 1, p. 99-115, 2019. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rap/article/view/8654589>. Acesso em: 29 out. 2025.

HENISCH, Cristina Meireles Camargo; HEERDT, Bettina. Materialidade do corpo: uma análise das publicações acadêmicas no ensino de Ciências e Biologia. In: ENCONTRO REGIONAL SUL DE ENSINO DE BIOLOGIA, 11., 2025, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2025. Disponível em:

<https://www.even3.com.br/anais/erebiosul2025/1193719-materialidade-do-corpo--uma-analise-das-publicacoes-academicas-no-ensino-de-ciencias-e-biologia>. Acesso em: 20 jun. 2026.

JANEIRO, Artur Rodrigues; PECHULA, Marcia Reami. Anatomia: uma ciência morta? O conceito "arte-anatomia" através da história da biologia. **Experiências em Ensino de Ciências**, v. 11, n. 1, p. 12-30, 2016. Disponível em: <https://fisica.ufmt.br/eenciojs/index.php/eenci/article/view/543>. Acesso em: 07 set. 2025.

KICKHÖFEL, Eduardo Henrique Peiruke. A ciência visual de Leonardo da Vinci: notas para uma interpretação de seus estudos anatômicos. **Scientiae Studia**, v. 9, n. 2, p. 319-335, 2011.

LAQUEUR, Thomas. **Inventando o sexo**: corpo e gênero dos gregos a Freud. Tradução de Vera Whately. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001.

LEA, Vanessa Rosemary. Resenha do livro (*Mau Moko: the world of Māori tattoo*), de Ngahuia Te Awekotuku e Linda Waimarie Nikora. **Mana**, v. 15, n. 2, p. 598-600, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/mana/a/jbyzyWMZCBKH8KmjRBw3MnL/?lang=pt>. Acesso em: 21 jun. 2026.

LEHER, Roberto. Mercantilização da educação, precarização do trabalho docente e o sentido histórico da pandemia Covid-19. **Revista de Políticas Públicas**, São Luís, v. 26, n. esp., p. 78-102, 2022. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/rppublica/article/view/20262>. Acesso em: 13 abr. 2025.

LEMONS, Vinícius. Os brasileiros não-binários que lutam pelo reconhecimento do gênero neutro: "não me considero homem, nem mulher". **BBC News Brasil**, 26 mar. 2019. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-47675093>.

LUIZ, Maria Cecília; SILVA, Flavio Caetano da; BENGTON, Clarissa Galvão. Análise do discurso nas pesquisas em educação: perspectivas foucaultianas. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 13, n. 2, p. 425-437, 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14244/198271993354>. Acesso em: 23 fev. 2025.

MAFFÍA, Diana. Epistemología feminista: la subversión semiótica de las mujeres en la ciencia. **Revista Venezolana de Estudios de la Mujer**, v. 12, n. 28, p. 63-98, 2007. Disponível em: http://ve.scielo.org/scielo.php?pid=S1316-37012007000100005&script=sci_abstract&lng=e. Acesso em: 9 out. 2023.

MAGALHÃES, Joanalira Corpes; RIBEIRO, Paula Regina Costa. Saberes e (in)visibilidades dos corpos trans nos espaços educativos. **Ensino em Re-Vista**, Uberlândia, v. 26, n. 1, p. 121-146, jan./abr. 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14393/ER-v26n1a2019-6>. Acesso em: 12 abr. 2026.

MARÍN, Yonier Alexander Orozco. Repensando o corpo no ensino de ciências e biologia a partir de diálogos entre discursos decoloniais africanos e das travestis na América Latina. **Educação, Cultura e Sociedade**, v. 10, n. 1, p. 259-275, 2020. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/recs/article/view/8537>. Acesso em: 19 abr. 2026.

MARONN, Tainá Griep; RIGO, Neusete Machado. A complexidade dos estudos sobre o corpo no ensino de ciências. **Revista Ciências & Ideias**, Nilópolis, v. 13, n. 4, p. 93-110, 2022. Disponível em: <https://revistascientificas.ifrj.edu.br/index.php/reci/article/view/1916>. Acesso em: 08 jun. 2025.

MARONN, Tainá Griep; RIGO, Neusete Machado. O corpo humano na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no Ensino de Ciências: uma análise discursiva. **Revista de Ensino de Ciências e Matemática**, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 1-19, 2023. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2179-426X2023000200106. Acesso em: 08 jun. 2025.

MELLO, Anahi Guedes; NUERNBERG, Adriano Henrique. Gênero e deficiência: interseções e perspectivas. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 20, n. 3, p. 635-655, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2012000300003>. Acesso em: 12 nov. 2023.

MONTEIRO, Anne Alencar. "O nome dele é Gustavo, e ele é a minha mãe": reprodução e parentesco entre homens trans que engravidaram. **(SYN)THESIS**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 2, p. 28-39, 2021. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/synthesis/article/view/64351>. Acesso em: 28 set. 2025.

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. 2025. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2025.

OLIVEIRA, Renata Cristina Almeida. Plataformas educacionais e relações público-privadas no Paraná (2019 a 2025): o avanço da privatização da escola pública. 2026. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2026.

PARANÁ. **Secretaria de Estado da Educação**. Consultar a rede de ensino do Paraná. Disponível em: <https://www.educacao.pr.gov.br/servicos/Educacao/Alunos-e-responsaveis/Consultar-a-Rede-de-Ensino-do-Parana-lqNJ2nNx>. Acesso em: 26 abr. 2025.

PASSOS, Izabel Christina Friche. A análise foucaultiana do discurso e sua utilização em pesquisa etnográfica. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 35, n. e35425, p. 1-11, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ptp/a/TsLbK3z9wHWGmyrqR6yGpSz/?lang=pt>. Acesso em: 20 jul. 2025.

PEROVANO, Dalton Gean; HARACEMIV, Sônia Maria Chaves. Contribuições do pós-estruturalismo na pesquisa qualitativa em educação. **Educação em Questão**, Natal, v. 62, n. 73, p. 1-24, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.21680/1981-1802.2024v62n73ID36178>. Acesso em: 18 mai. 2025.

PESSANHA, Roberto Moraes. Plataformização da educação: um debate necessário! **Blog do Roberto Moraes**, 1 jul. 2023. Disponível em: <https://www.robertomoraes.com.br/2023/07/plataformizacao-da-educacao-um-debate.html>. Acesso em: 18 maio. 2025.

PRIORE, Mary Del. Magia e medicina na colônia: o corpo feminino. In: PRIORE, Mary Del (Org.). **História das mulheres no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2004. p. 78-114.

REIS, Hellen José Daiane Alves; DUARTE, Marcos Felipe Silva; SÁ-SILVA, Jackson Ronie. Os temas 'corpo humano', 'gênero' e 'sexualidade' em livros didáticos de ciências do ensino fundamental. **Investigações em ensino de ciências**, v. 24, n. 1, p. 223-238, 2019. Disponível em: <https://ienci.if.ufrgs.br/index.php/ienci/article/view/1267>. Acesso em: 09 mar. 2025.

RESENDE, Deborah Kopke. Maternidade: uma construção histórica e social. **Pretextos-Revista da Graduação em Psicologia da PUC Minas**, v. 2, n. 4, p. 175-191, 2017. Disponível em: <https://periodicos.pucminas.br/pretextos/article/view/15251>. Acesso em: 13 abr. 2025.

RIBEIRO, Marcus Altivo Avelar; BORBA, Rodrigo Cerqueira do Nascimento. "Eu ensino, mas a sociedade não está preparada": investigando a intersexualidade na educação em ciências e biologia. **Diversidade e Educação**, v. 12, n. 2, p. 539-561, 2024. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/divedu/article/view/18135>. Acesso em: 08 jun. 2025.

RIBEIRO, Renata Dias. Interseccionalidade: uma introdução a partir de Patricia Hill Collins. **O Manguelzal – Revista de Filosofia**, São Cristóvão/SE, v. 1, n. 16, p. 86–99, jan./jun. 2023.

RIPOLL, Daniela. **Aprender sobre a sua herança já é um começo**: ou de como tornar-se geneticamente responsável. 2005. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

SANTOS, Alexandre Ricardo dos. A resistência contradiscursiva queer: imagens de corpos dissidentes na arte contemporânea. **Porto Arte: Revista de Artes Visuais**, Porto Alegre, v. 28, n. 49, p. 111-140, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.22456/2179-8001.145482>. Acesso em: 14 set. 2025.

SANTOS, Gabriel Nascimento da Silva; SILVEIRA, Ederson Luis; SILVA, João Paulo de Lorena. (Des)naturalizando sujeitos e práticas na escola: Foucault para além de vigiar e punir. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 3, p. 899-918, 2016. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/3172/317247596015/>. Acesso em: 29 jun. 2025.

SANTOS, Júlio César de Oliveira; OLIVEIRA, Anna Luiza Martins de. Gênero, sexualidade e ensino de biologia: o que pode um corpo estranho nos currículos de biologia? **Revista Educação e Linguagens**, v. 9, n. 17, p. 180-200, 2020.

SANTOS, Luis Henrique Sacchi. A biologia tem uma história que não é natural. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Estudos culturais em educação**: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema. Porto Alegre: UFRGS, 2000.

SCHAEFFER, Jean-Marie. O corpo é imagem. **Arte & Ensaios**, n. 16, p. 127-133, 2008.

SCHWENGBER, Maria Simone Vione. O uso de imagens como recurso metodológico. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alvares (Orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições; 2009. p. 261-278.

SCHWENGBER, Maria Simone Vione; MEYER, Dagmar Estermann. Discursos que (con)formam corpos grávidos: da medicina à educação física. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 36, p. 283-314, 2011.

SEEGER, Anthony; DAMATTA, Roberto; VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. A construção da pessoa nas sociedades indígenas brasileiras. **Boletim do Museu Nacional**, n. 32, p. 2-19, 1979.

SILVA, Ana Márcia. Corpo e diversidade cultural. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 23, n. 1, p. 87-98, set. 2001.

SILVA, Gislaine Correia; PUCCIA, Maria Inês Rosselli; BARROS, Monalisa Nascimento dos Santos. Homens transexuais e gestação: uma revisão integrativa da literatura. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 29, p. e19612023, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1413-81232024294.19612023>. Acesso em: 14 set. 2025.

SILVA, Jéssica Alves da; NAVARRO, Fábio. A performatividade de gênero nas imagens da BNCC: uma análise discursiva. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS SOBRE A LINGUAGEM – SIEL, 8., 2023, Maringá. **Anais [...]**. Maringá: Universidade Estadual de Maringá, 2023. p. 101-112.

SILVA, Yuri Jorge Almeida da; SÁ-SILVA, Jackson Ronie. O corpo humano biológico e cultural no ensino de ciências: uma análise a partir de livros didáticos. **Revista Contemporânea**, v. 4, n. 8, p. e5477, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.56083/RCV4N8-130>. Acesso em: 20 abr. 2025.

SILVÉRIO, Florença Freitas; MOTOKANE, Marcelo Tadeu. O corpo humano e o negro em livros didáticos de biologia. **Revista Contexto & Educação**, v. 34, n. 108, p. 26-41, 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.21527/2179-1309.2019.108.26-41>. Acesso em: 16 de out. 2023.

SOUZA, Anderson Luiz De. Uma breve história do desenho da figura humana e seus cânones. **Revista da FUNDARTE**, Montenegro, n. 38, p. 95-116, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.19179/2319-0868.637>. Acesso em: 02 ago. 2025.

SWAIN, Tânia Navarro. A invenção do corpo feminino ou “A hora e a vez do nomadismo identitário?” **Textos de História**, Brasília, v. 8, n. 1/2, p. 45-92, 2000. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/textos/article/view/27803/23901>.

SWIECH, Mayara Juliane; 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, n. 1, p. 462-476, jan./abr. 2019.

THEME-FILHA, Mariza Miranda; BALDISSEROTTO, Maria Luiza; FRAGA, Ana Cristina Simões e Alves; AYERS, Susan; GAMA, Silvana Granado Nogueira da; LEAL, Maria do Carmo. Factors associated with unintended pregnancy in Brazil: cross-sectional results from the Birth in Brazil National Survey, 2011/2012. **Reproductive Health**, [s. l.], v. 13, supl. 3, p. 118, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1186/s12978-016-0227-8>.

TRENTINO, Eduardo Meciano Rezende; MATOS, Yanet Aguilera Viruéz Franklin de. A marcação corporal maori no contexto neozelandês contemporâneo: análise de Once Were Warriors (1994). *ESCENA. Revista de las artes*, v. 83, n. 1, p. 179-201, jul./dez. 2023. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=561175460007>. Acesso em: 23 mai. 2026.

TROMBINI, Maria. Atletas trans e intersexo não são “mulheres legítimas” para o mundo do esporte. *Jornal da USP*, 25 jul. 2024. Disponível em: <https://jornal.usp.br/diversidade/atletas-trans-e-intersexo-nao-sao-mulheres-legitimas-para-o-mundo-do-esporte/>. Acesso em: 24 mai. 2026.

VEIGA-NETO, Alfredo J. Foucault e a educação. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

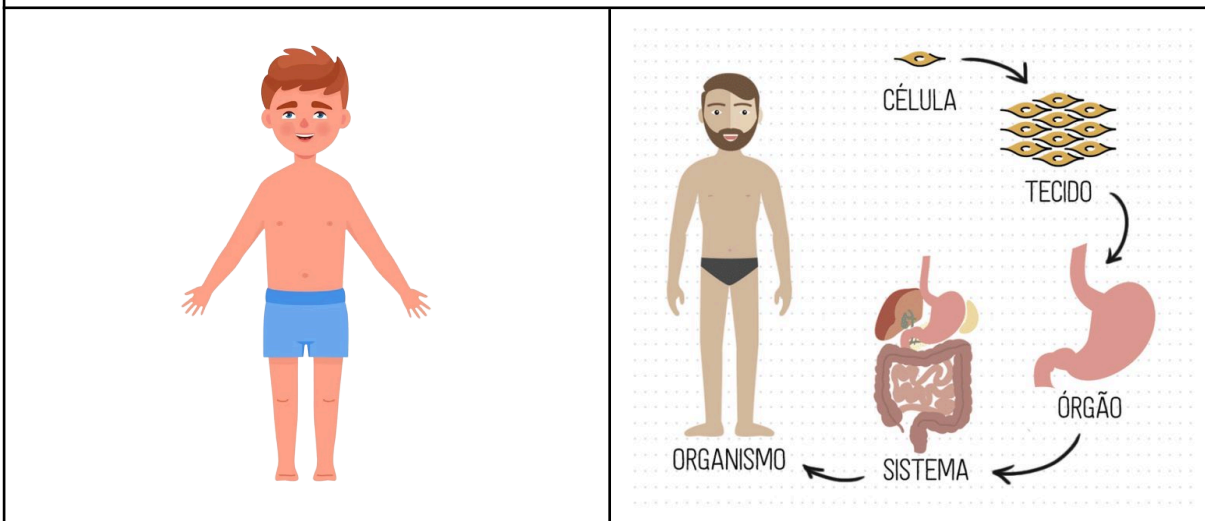
VENÂNCIO, Rosa Maria. Corpo, gênero e sexualidade: uma construção histórica. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. 6. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002, p. 55–80.

VIEIRA, Eduardo Paiva de Pontes; CHAVES, Silvia Nogueira. O humano, seus direitos e o discurso biológico moderno. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 17, n. 3, p. 264-289, 2017.

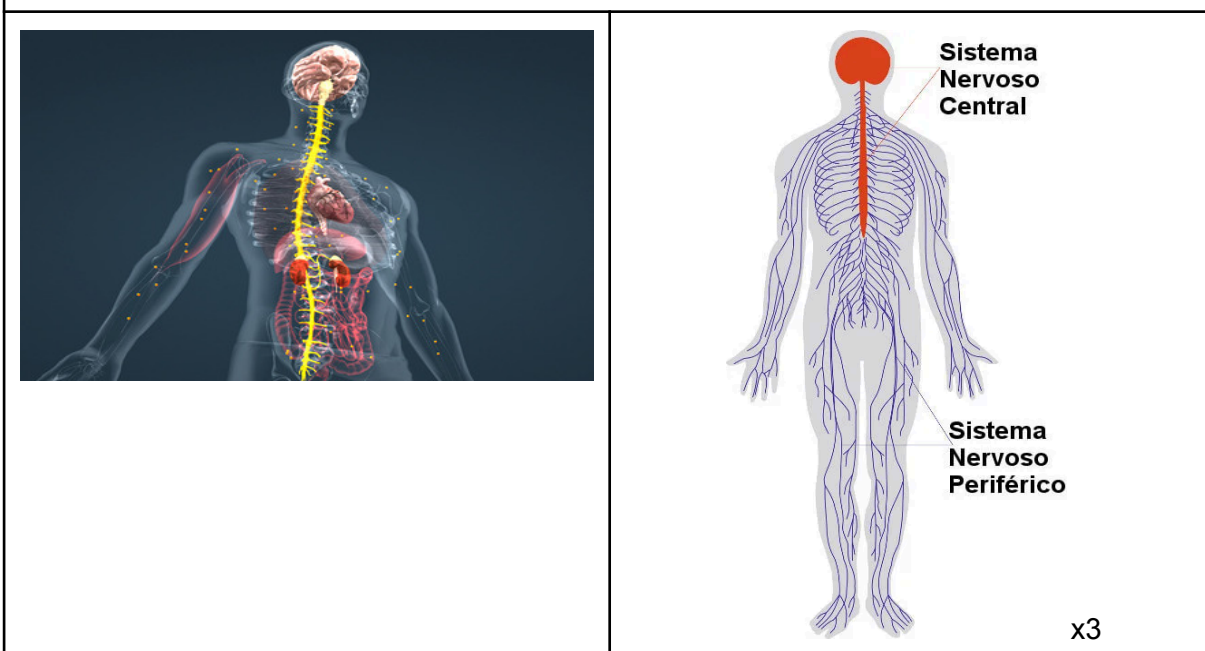
ZAHLUTH, Carolina Messeder; LIMA, Maria Lúcia Chaves; DIAS, Bárbara Lou da Costa Veloso. Caça às bruxas: a criminalização do aborto e as implicações para as mulheres na atualidade. **Revista Periódicus**, Salvador, v. 1, n. 11, p. 1-20, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.9771/peri.v1i10.27882>. Acesso em: 21 set. 2025.

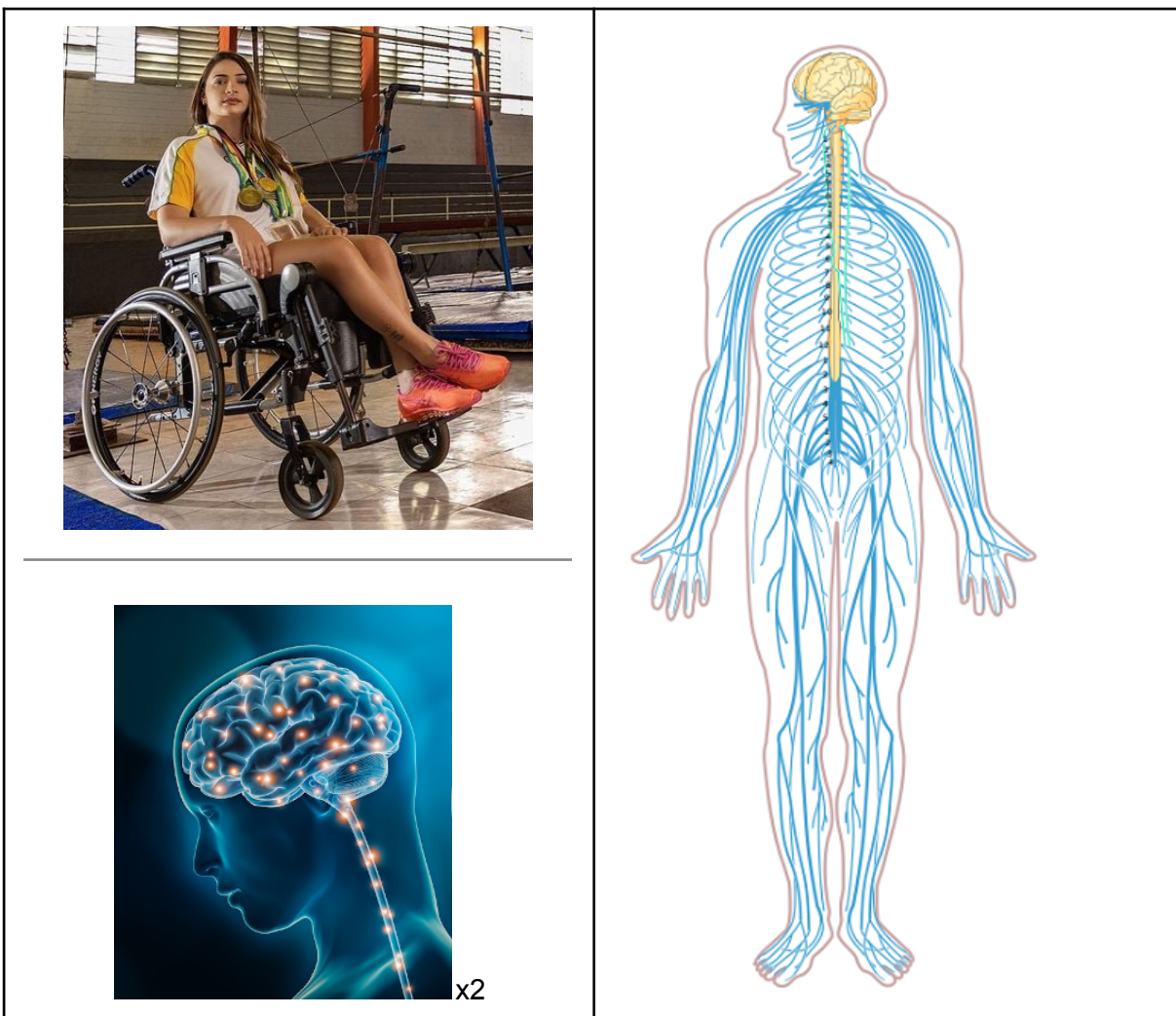
APÊNDICE A - IMAGENS PRESENTES NOS SLIDES DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA

Ciências 6º - aula 58 (Nível de organização dos seres vivos)



Ciências 6º - aula 60 (Sistema Nervoso I)

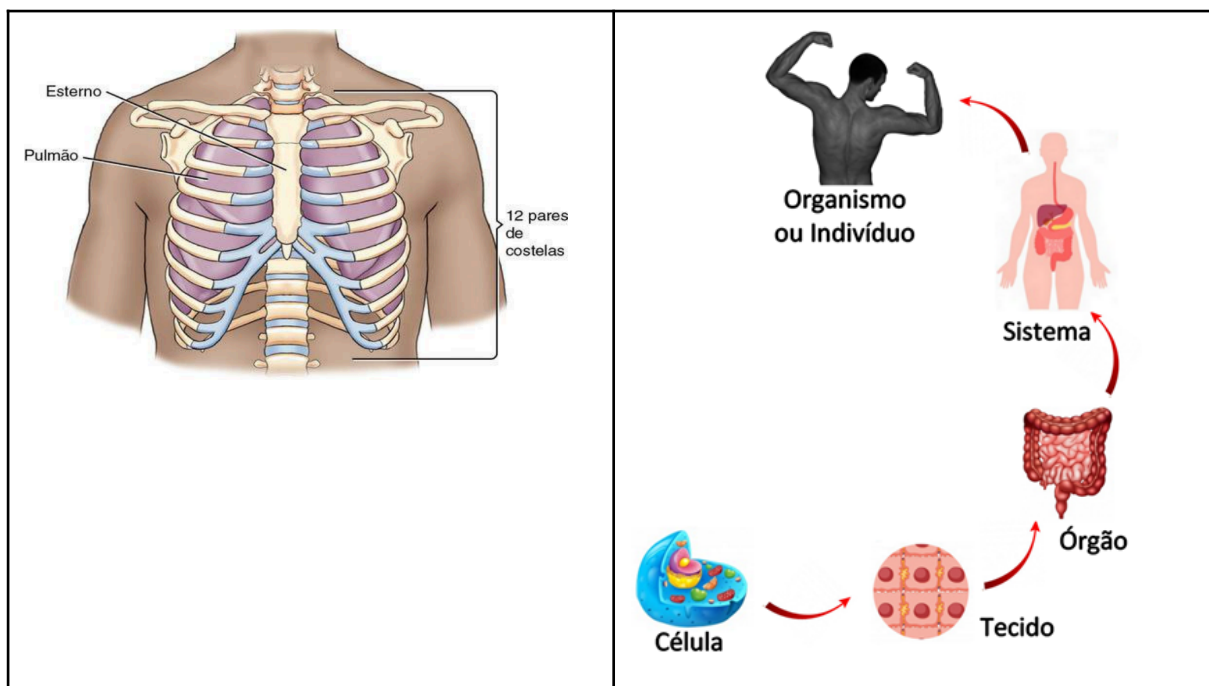




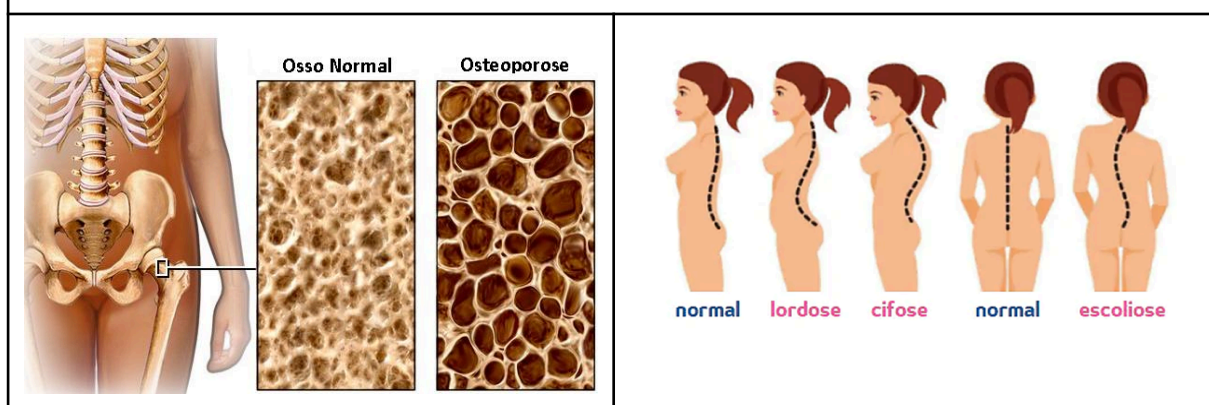
Ciências 6º - (Sistema nervoso II - aula 61)



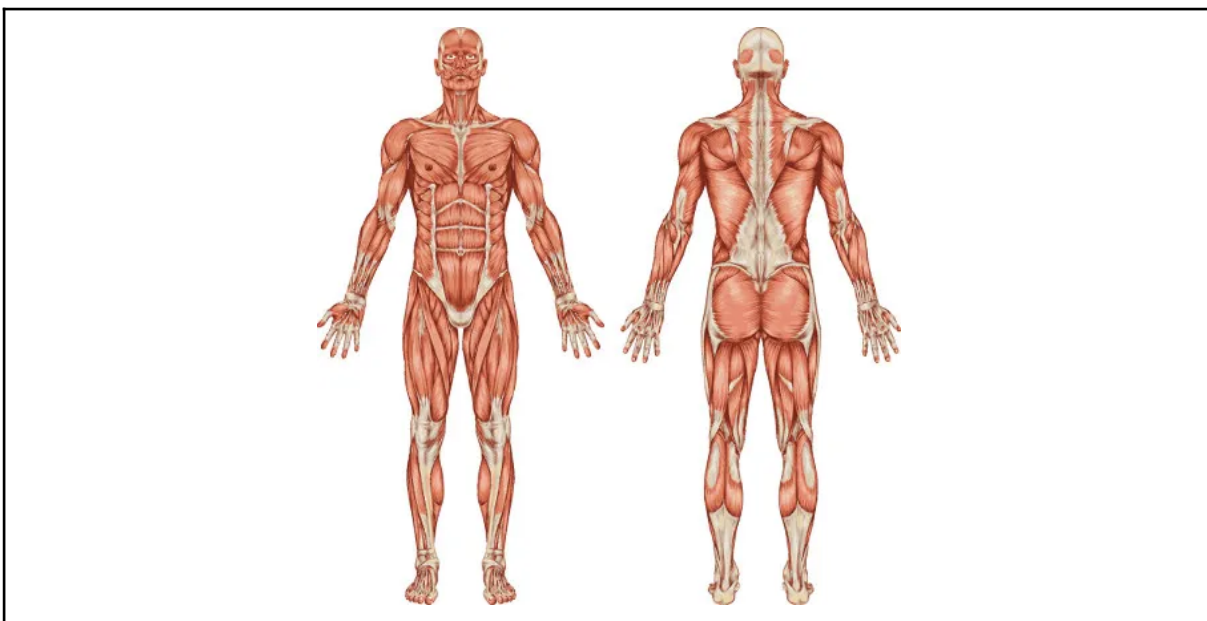
Ciências 6º (Sistema esquelético I)



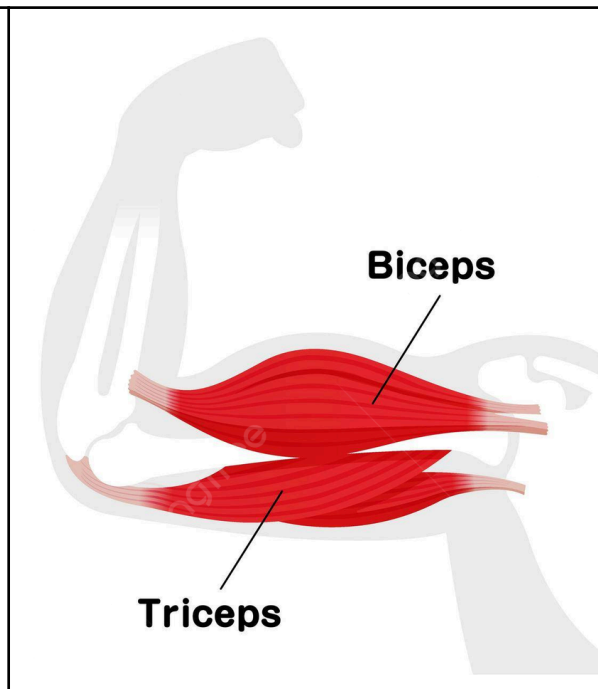
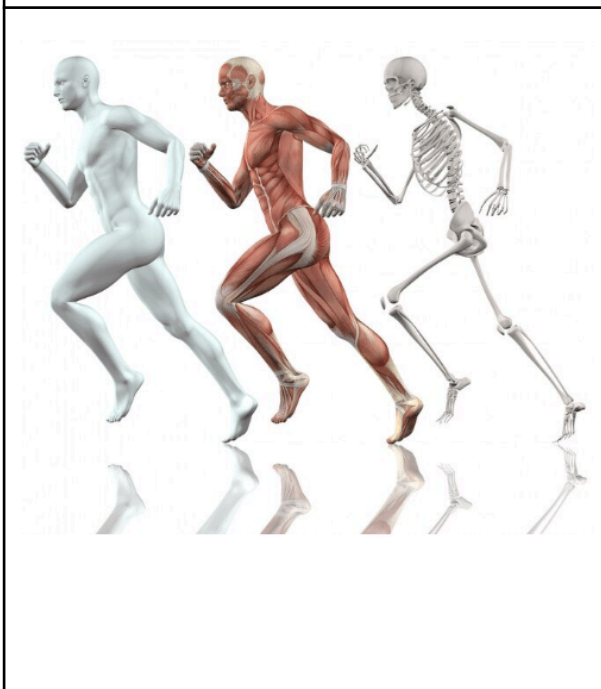
Ciências 6º - (Sistema esquelético III - Desvios da coluna vertebral - aula 72)



Ciências - 6º (Sistema Muscular I - aula 73)

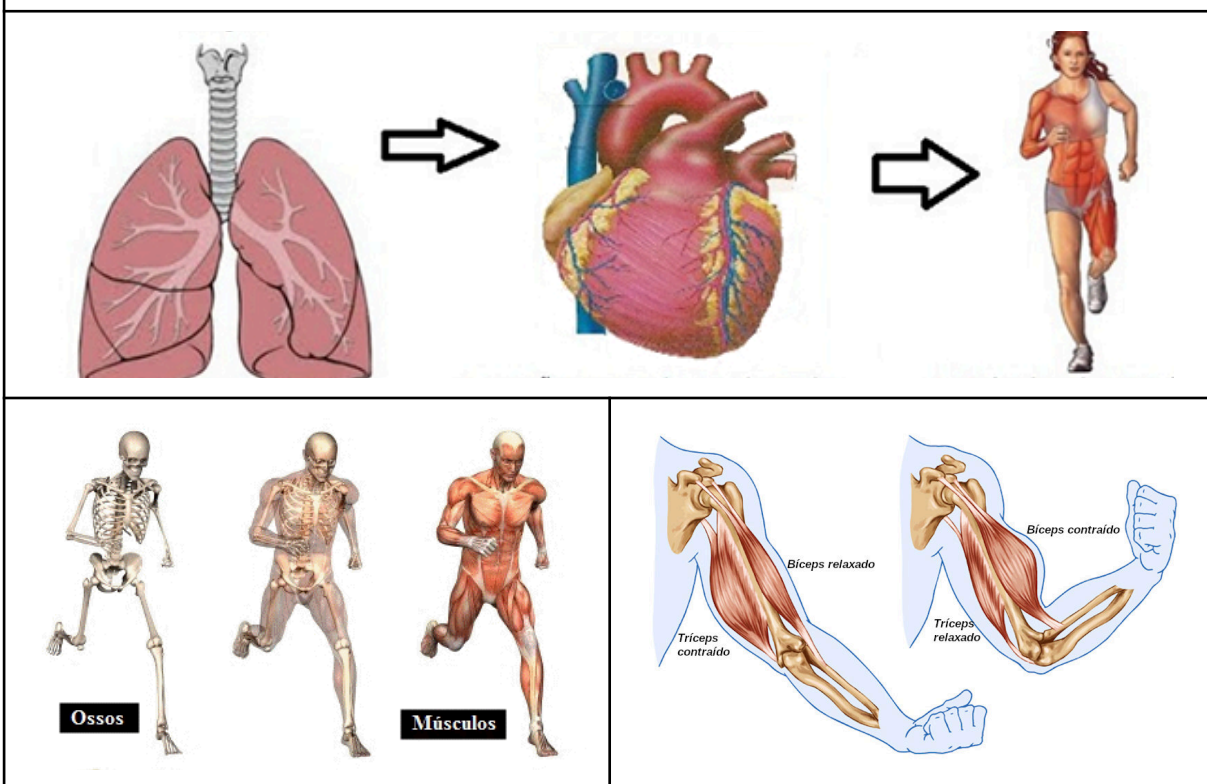


Ciências - 6º (Sistema Muscular II - aula 74)

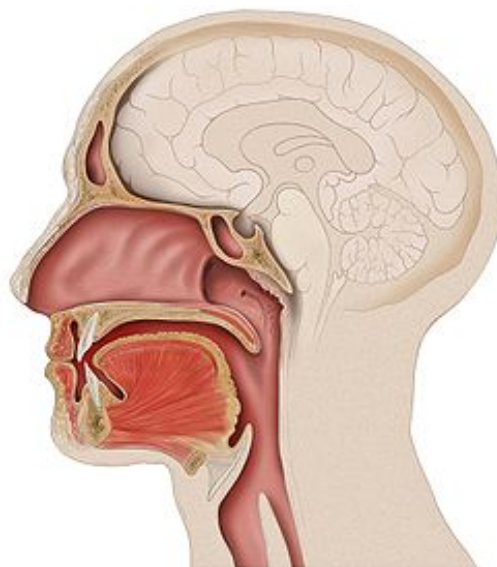
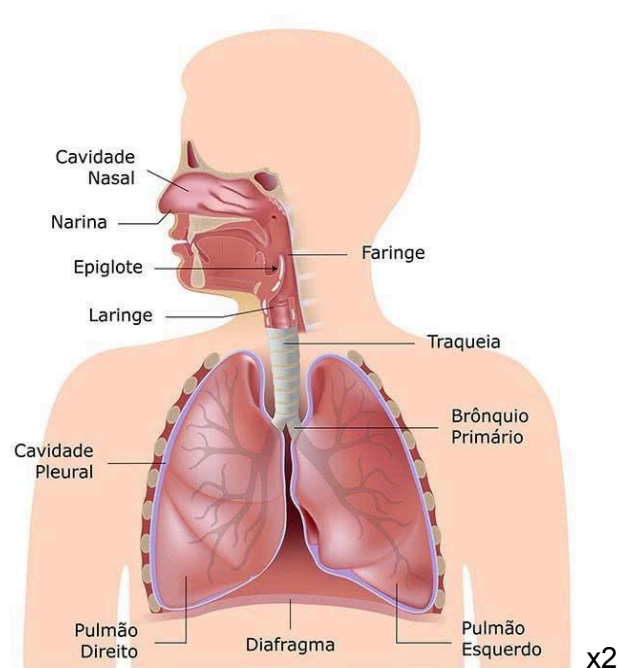


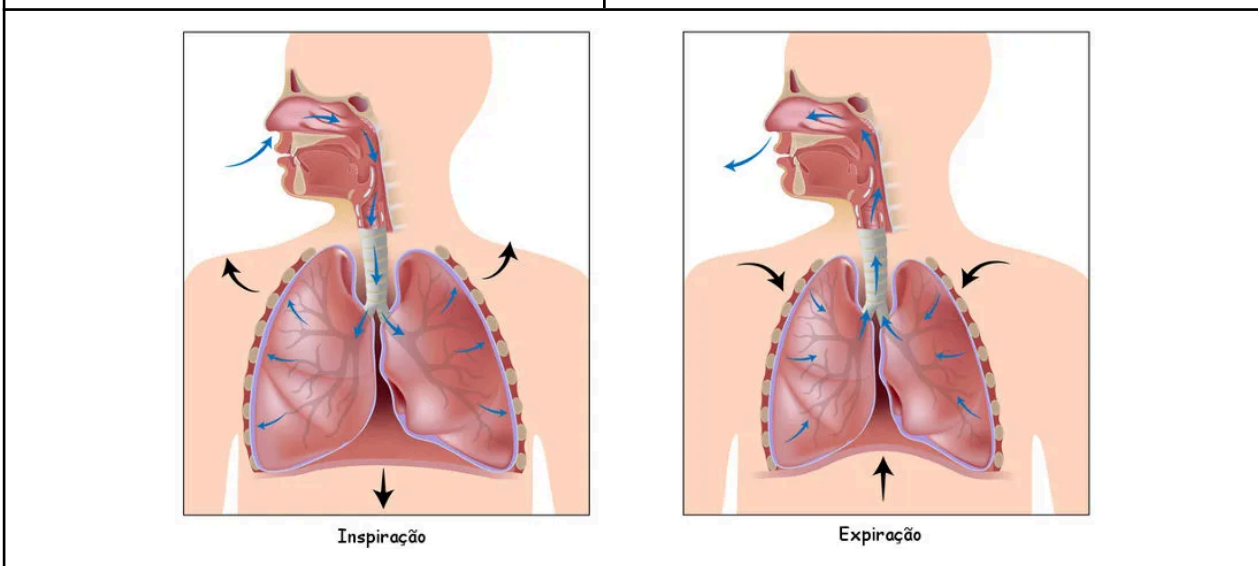
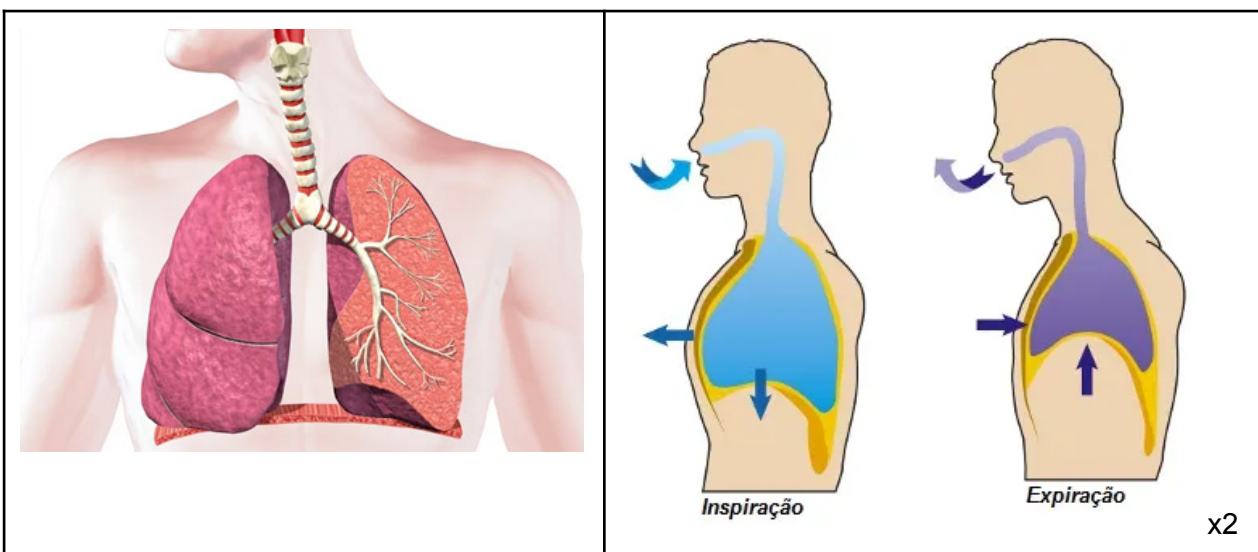


Ciências - 6º (Sistema Muscular III - aula 75)

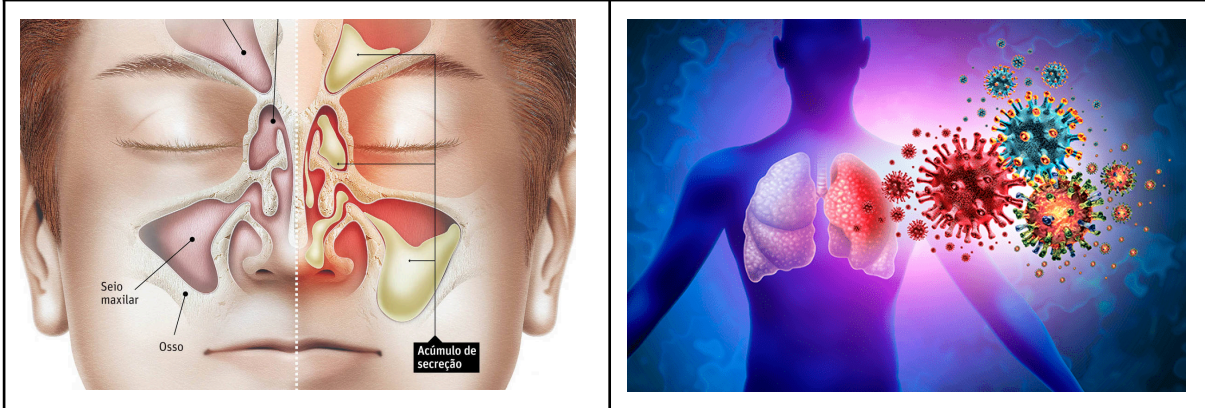


Ciências - 8º (Sistema Respiratório I - aula 22)

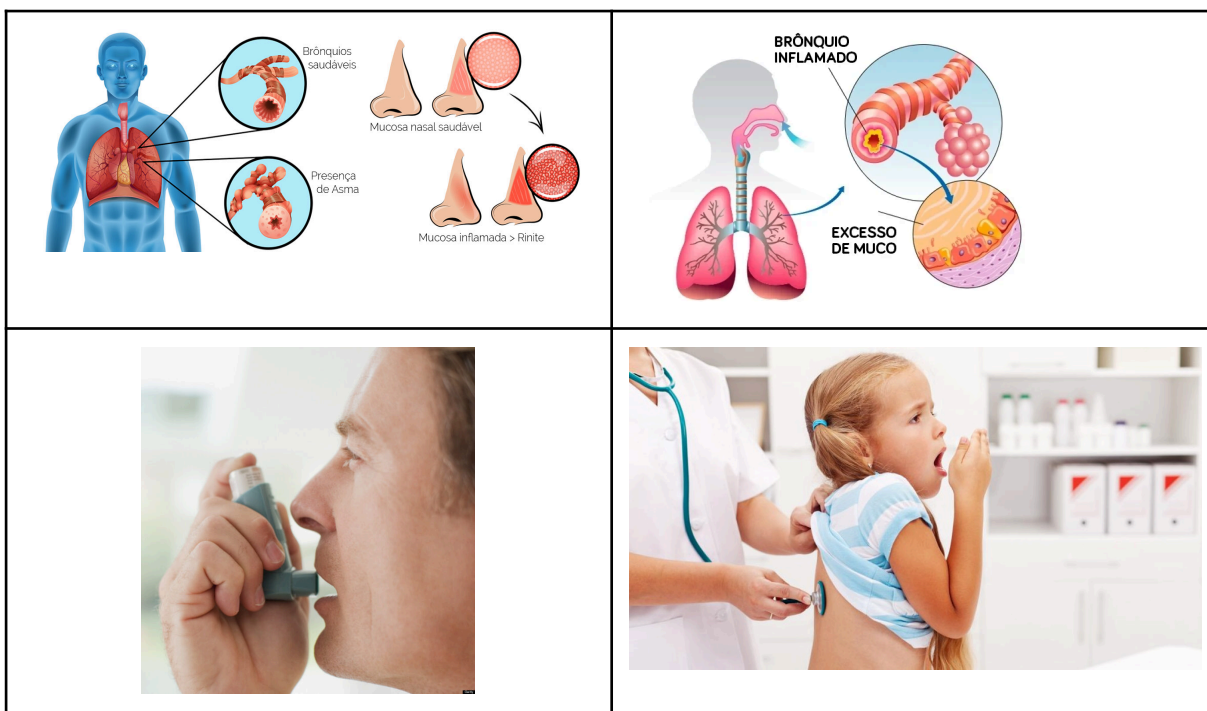




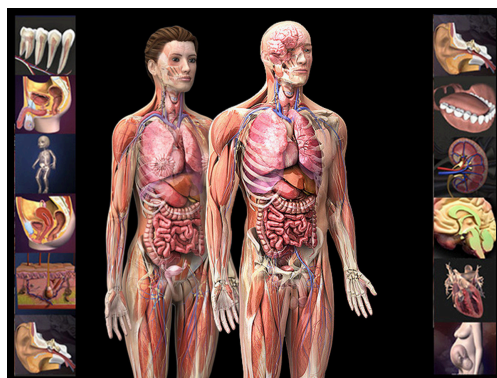
Ciências 8º - (SAÚDE DO SISTEMA RESPIRATÓRIO I - Aula 24)



Ciências 8º - (SAÚDE DO SISTEMA RESPIRATÓRIO II - Aula 25)

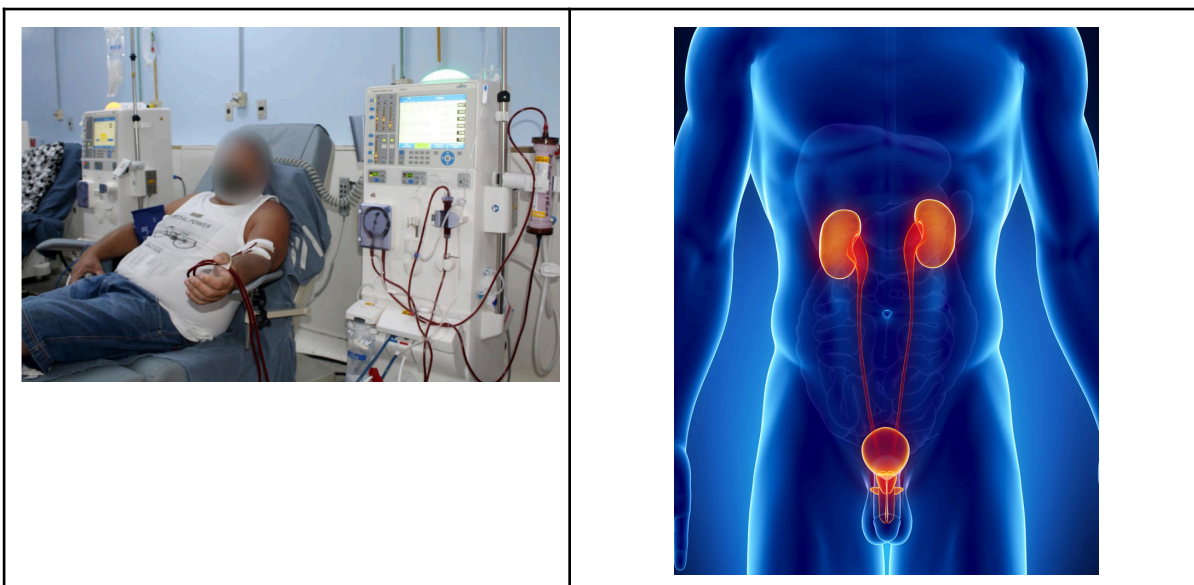


Ciências 8º - (SISTEMA URINÁRIO I- AULA 28)

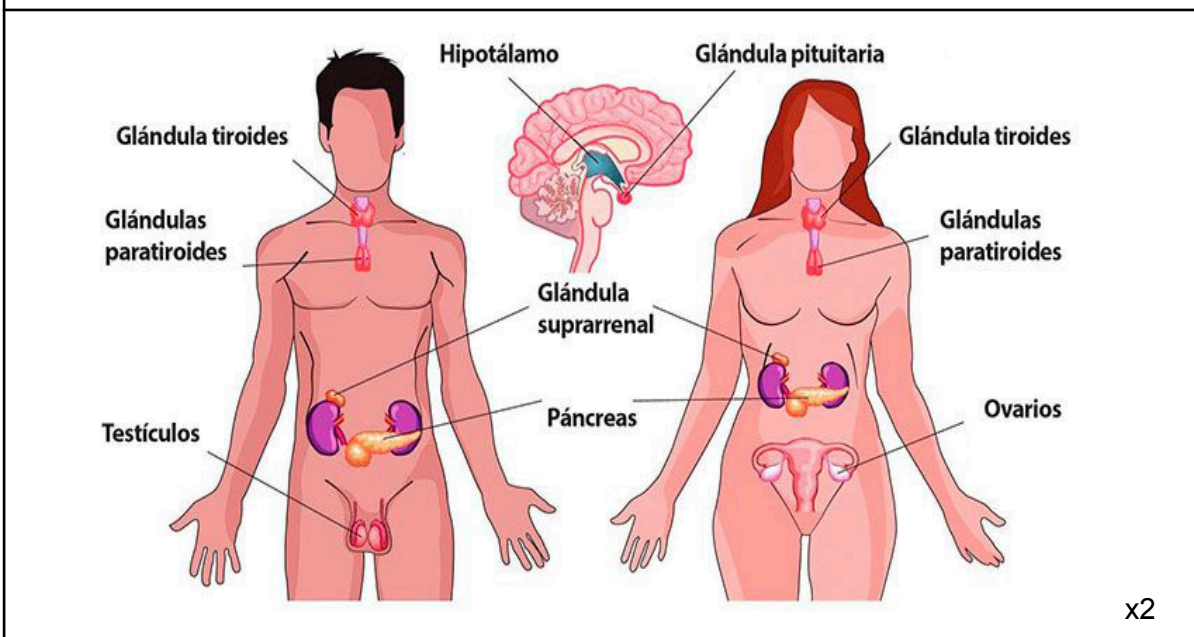


Ciências 8º - (SISTEMA URINÁRIO II - Aula 29)

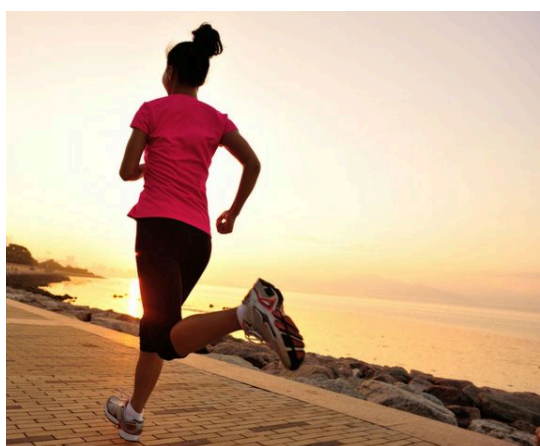
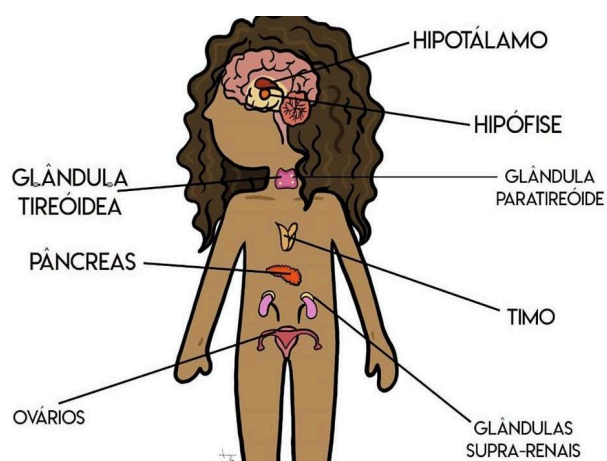
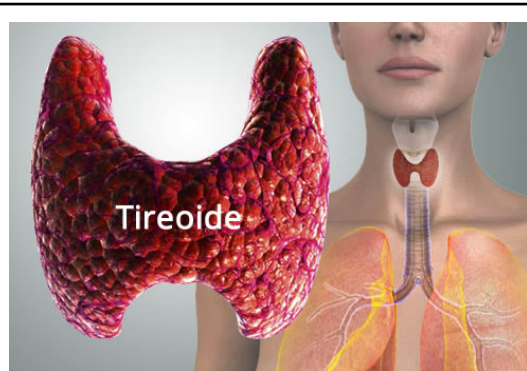




Ciências 8º (Sistema endócrino I - Aula 32)



Ciências 8º (Sistema endócrino II - Aula 33)

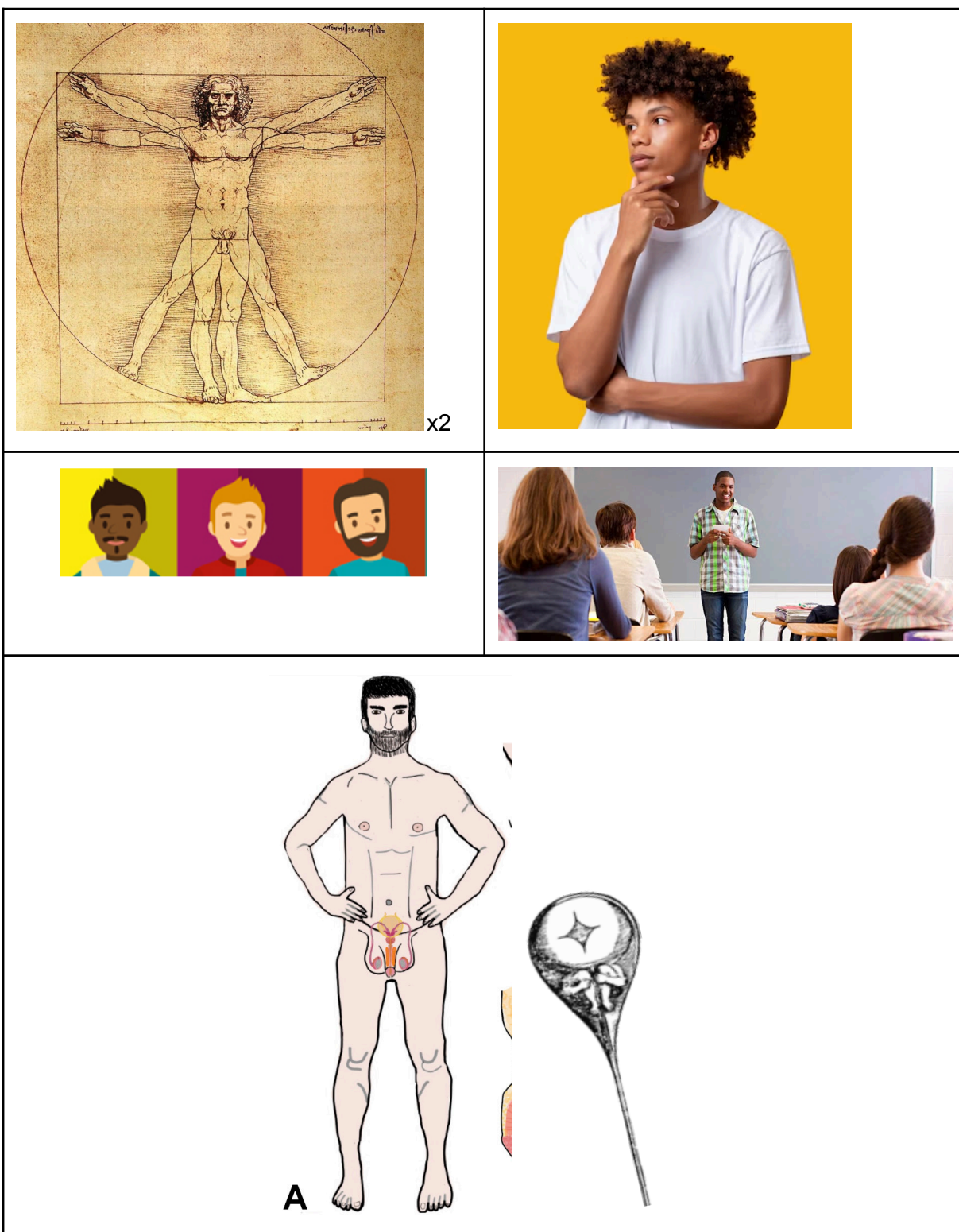


Ciências 8º (Adolescência I - Aula 34)



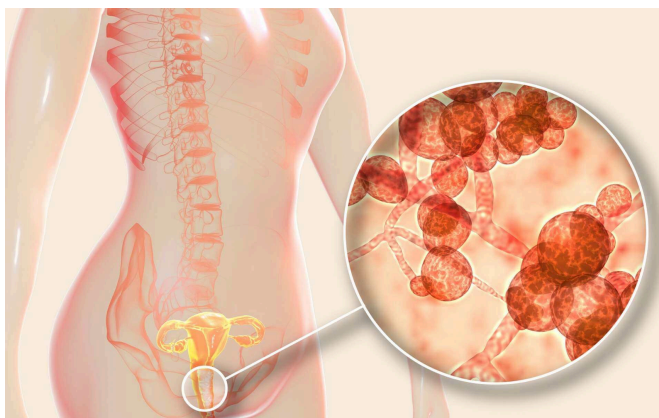
Ciências 8º (Adolescência II - Aula 35)





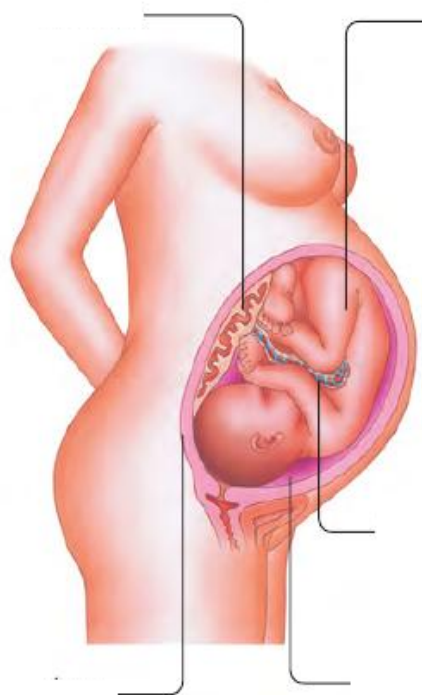


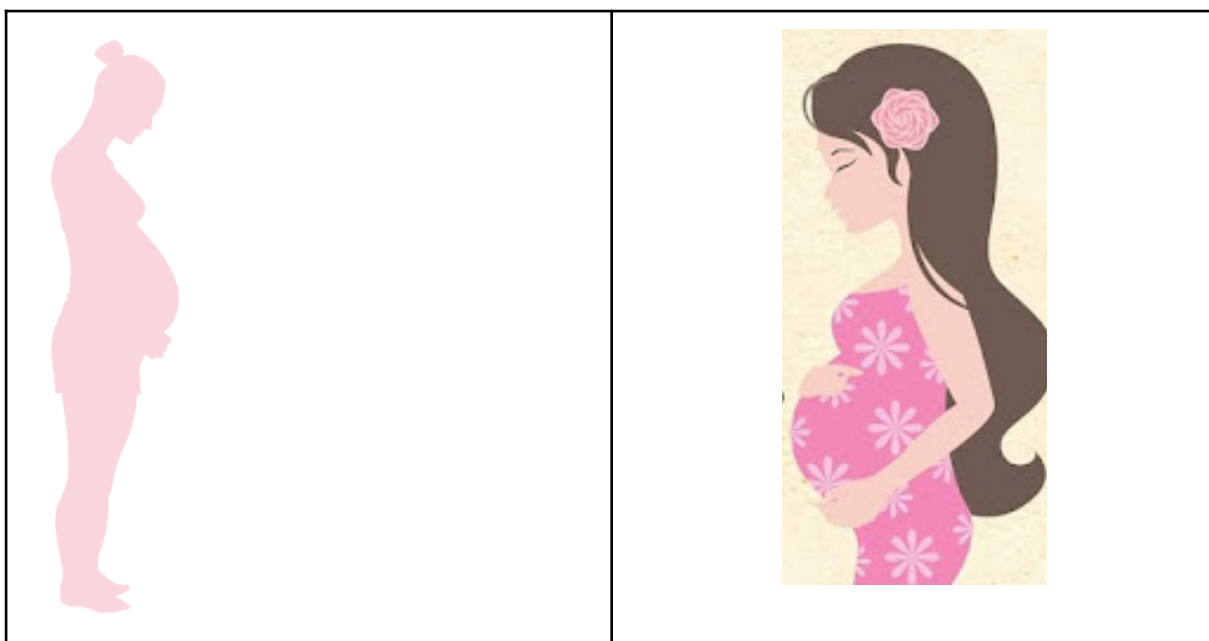
Ciências 8º (IST - INFECÇÕES SEXUALMENTE TRANSMISSÍVEIS II - AULA 43)



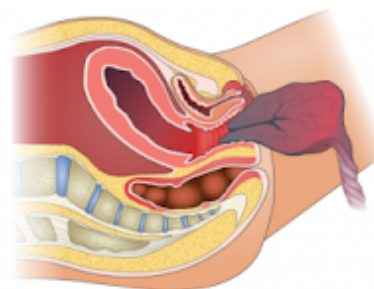
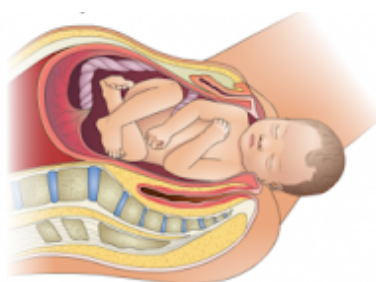
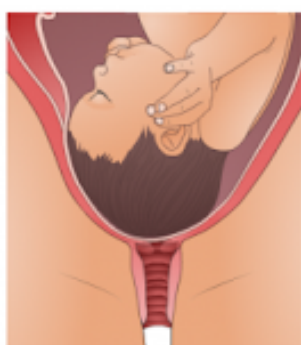
Ciências 8º (Gestação I - aula 46)

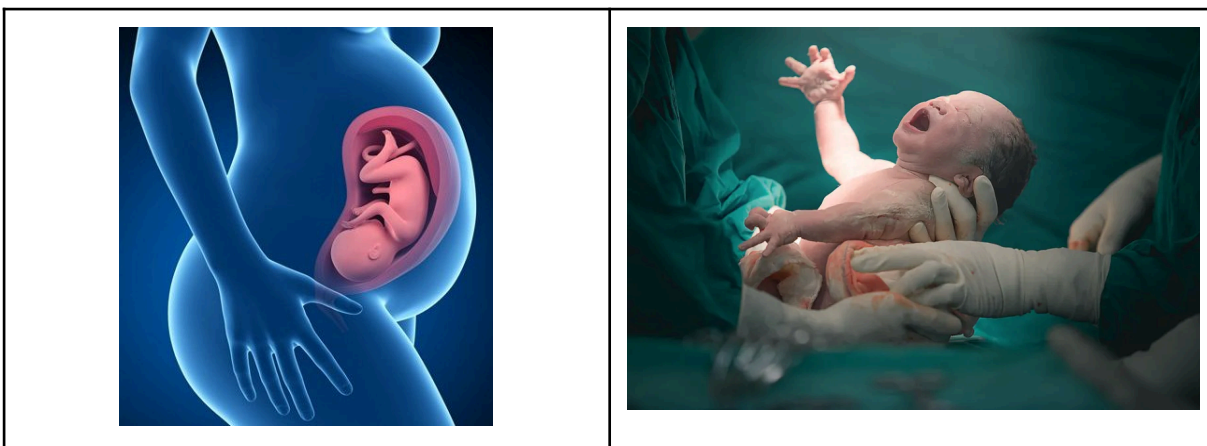




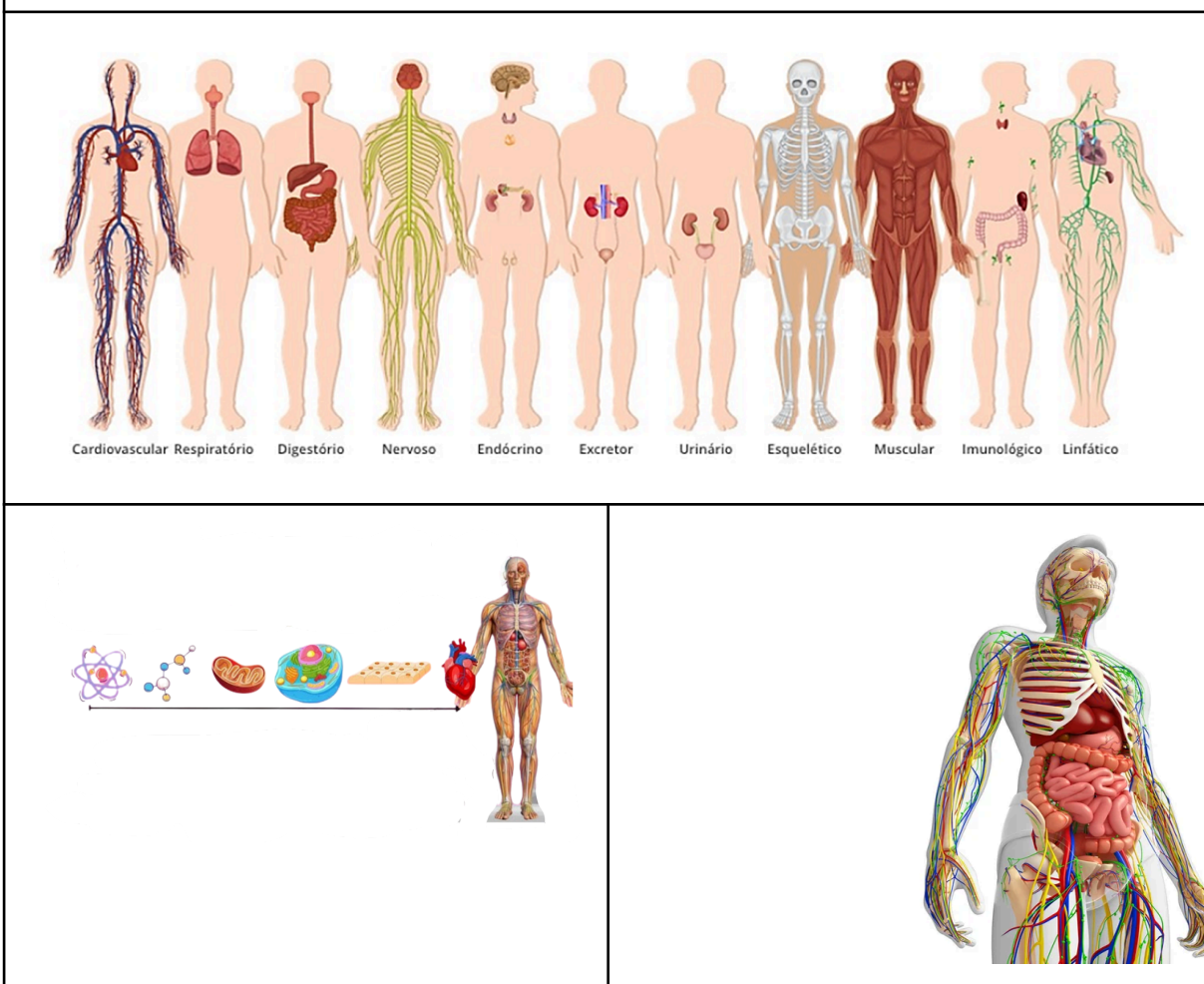


Ciências 8º (Gestação II - Aula 47)

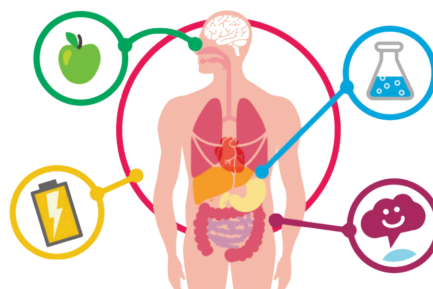
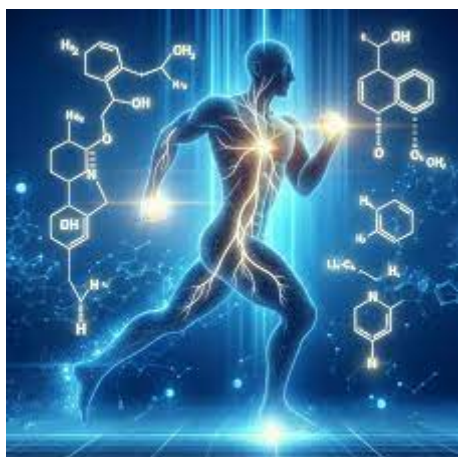




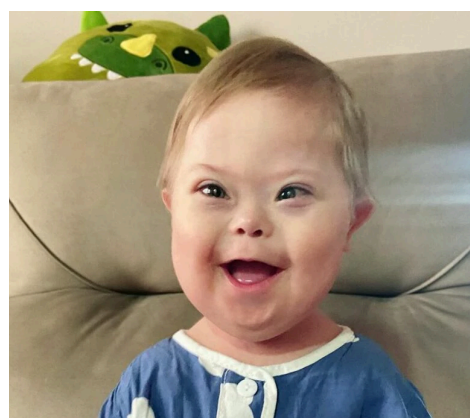
Biologia 1º EM (NÍVEIS DE ORGANIZAÇÃO DOS SERES VIVOS - AULA 06)

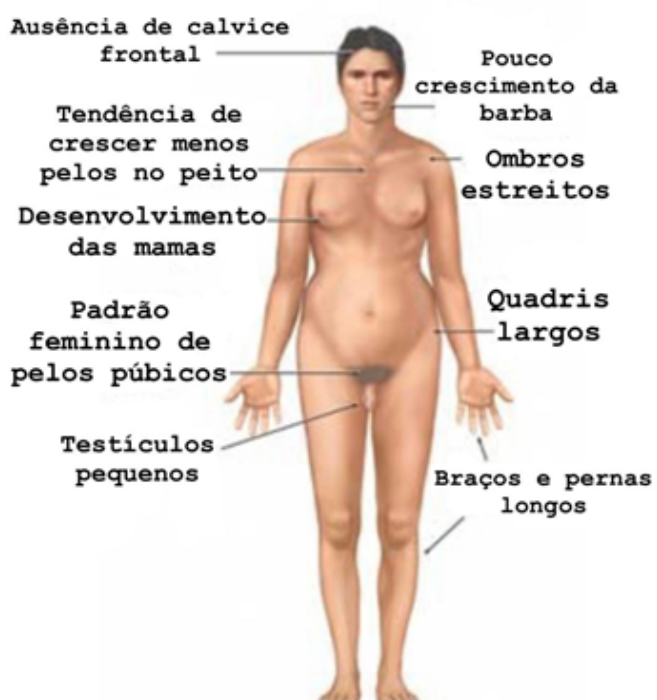


Biologia 1º EM (PROCESSOS ENERGÉTICOS CELULARES - Aula 15)



Biologia 1º EM (CARIÓTIPO E ALTERAÇÕES CROMOSSÔMICAS - Aula 27)







APÊNDICE B - IMAGENS PRESENTES NOS SLIDES DE ARTES

Disciplina de Artes (6º - 9º)

ARTE - 6º (Dança: movimento corporal I - Aula 13) PARA REFLETIR (Inclusão)



ARTE - 6º (Dança: movimento corporal II - Aula 14) (ANÁLISE DE IMAGEM)



ARTE - 6º (MANIFESTAÇÕES DE ARTE E CULTURA POPULAR: CONGADA, REISADO E CATIRA - Aula 42) - MANIFESTAÇÕES DE ARTE E CULTURA POPULAR.



Carlos Julião. Pintura retratando uma festa de congada entre os séculos XVIII e XIX.

ARTE - 6º (MANIFESTAÇÕES DE ARTE E CULTURA POPULAR: FORRÓ - Aula 44)



Ilustração de Rogério Soud

ARTE - 6º(MANIFESTAÇÕES DE ARTE E CULTURA POPULAR: SAMBA - Aula 45)



Roda de Samba, 1965 - Heitor dos Prazeres



Batuque (1835), de J.M. Rugendas, retratando pessoas escravizadas cantando e dançando em roda.

ARTE - 9º (Performance: o corpo como suporte I - Aula 13)



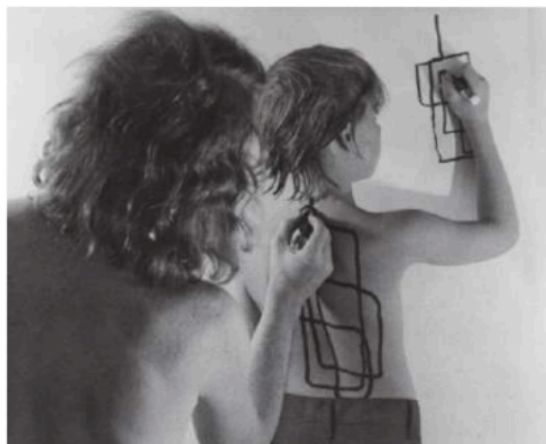
Performance da artista Marina Abramović



In Relation in Time (1977) - performance de Marina Abramović e Ulay.



Fotografia da performance Cegos.

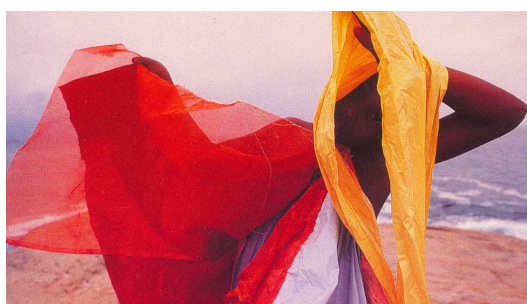


© DENNIS OPPENHEIM/COURTESY DENNIS OPPENHEIM ESTATE



▲ **Desenho por decalque em duas etapas** [1971], de Dennis Oppenheim [1938-2011].

ARTE - 9º (Performance: o corpo como suporte II - Aula 14)

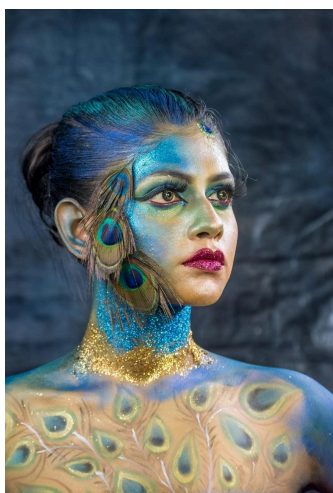


Parangolé, de Hélio Oiticica.



A ARTISTA ESTÁ PRESENTE (2010) -
MARINA ABRAMOVIĆ

ARTE - 9º (Body Art I - Aula 18)



Dançarina Pavão com Arte Corporal



Criança indígena do Acre com pintura corporal.



Tāwhiao, segundo rei dos Maori, com o rosto tatuado



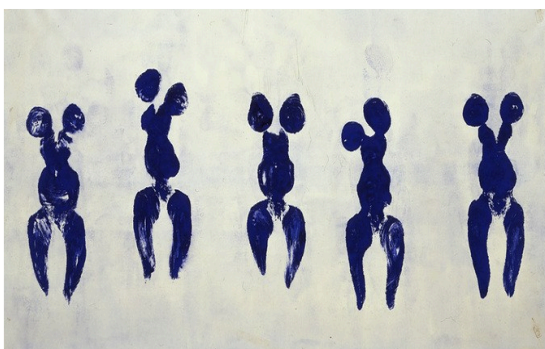


À esquerda, mulher Kadiwéu adornada com pintura corporal. À direita, criança Kaiapó com o corpo pintado.





Pintura corporal do vale do Rio Omo, Etiópia

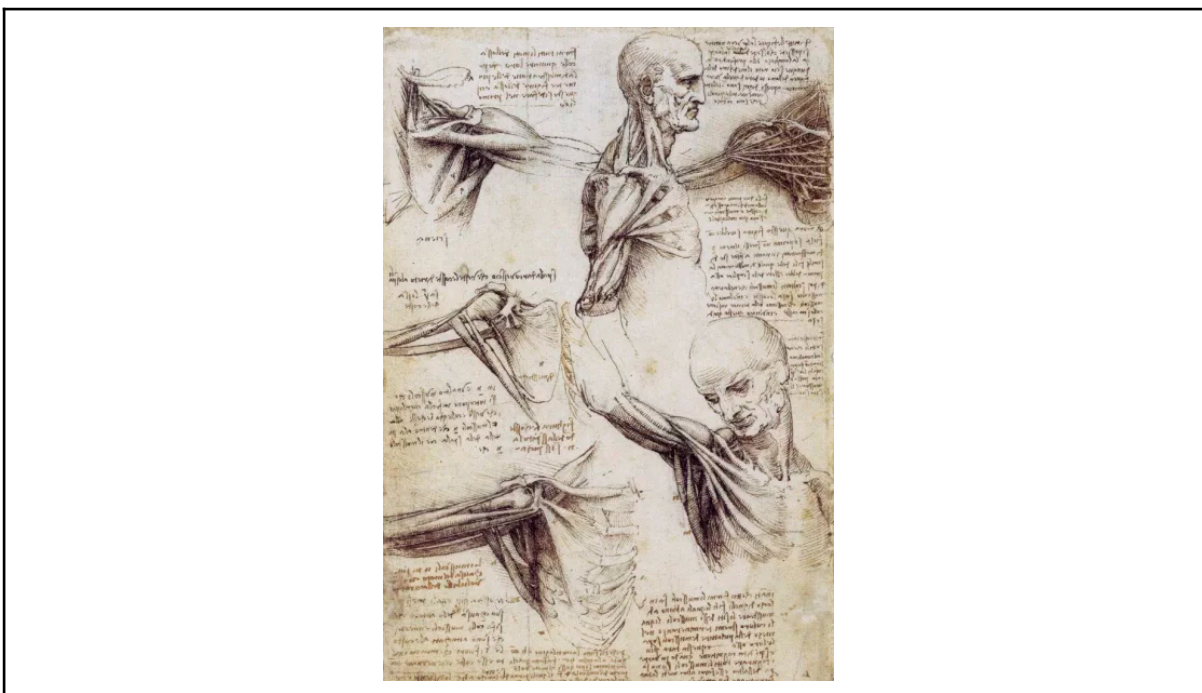


ANTROPOMETRIA, DE YVES KLEIN



MIRJANA MILOSEVIC- KIKA

ARTE - 9º (Ilustração na literatura e na ciência. - Aula 28)



ARTE - 9º (Técnicas de desenhos: memória e narração - Aula 32)



Candido Portinari. Empinando pipas, 1941.



Meninos brincando (1955), Portinari



Roda infantil (1932), Portinari