



Fotografía: Karol Lozano

CORPO HUMANO E SAÚDE NOS CURRÍCULOS ESCOLARES: QUANDO AS ABORDAGENS SOCIOCULTURAIS INTERPELAM A HEGEMONIA BIOMÉDICA E HIGIENISTA

HUMAN BODY AND HEALTH IN SCHOOL CURRICULA: WHEN SOCIOCULTURAL APPROACHES INTERPELLATE BIOMEDICAL AND HYGIENIST HEGEMONY

Mariana Lima Vilela*
Sandra Escovedo Selles**

Fecha de Recepción: 25 de enero de 2014

Fecha de Aceptación: 15 de abril de 2014

Resumo

Este artigo tem como objetivo discutir abordagens do corpo humano e saúde nos currículos de Ciências no Brasil. Reconhecendo a hegemonia da abordagem biomédica do corpo humano, acompanhada de uma visão de saúde higienista e de educação comportamentalista, nos currículos escolares de Ciências, sugerimos que outras abordagens sobre Corpo Humano e saúde – aqui nomeadas como abordagens sociais e culturais – vêm interpelando essa hegemonia. A partir do referencial do conhecimento escolar (Forquin, 1993; Lopes, 1999), e tomando por base o que Ball (2001) define como contextos de influências nos ciclos de políticas de currículo, buscamos identificar evidências de disputas entre essas abordagens, em diferentes contextos de produção de políticas curriculares como são: (i) A mediação docente e os condicionantes escolares – recorrendo a estudos sobre mediações e seleções docentes; (ii) A produção de conhecimento na pesquisa em Educação, em Ciências e na Formação de Professores – por meio de consulta do levantamento bibliográfico realizado em periódicos de Educação em Ciências; e finalmente (iii) As políticas públicas para a Educação – analisando documentos curriculares oficiais, que expressam sentidos de Saúde no currículo escolar. Buscando evidenciar essa disputa entre abordagens curriculares, a análise de evidências sugere que as abordagens biomédicas e higienistas, vem sendo progressivamente interpeladas, e encontram-se em disputa com enfoques sociais e culturais, produzindo mudanças nas concepções de corpo humano e a saúde que circulam nos currículos de Ciências.

Palavras-Chave: Corpo humano, saúde, currículo, educação básica.

Abstract

This article presents a discussion about human body and health approaches in the Brazilian science curriculum. Taking into account the hegemony of the biomedical approach, alongside a hygienist and behaviourist health vision in school Science curriculum, the article suggests that alternative approaches about human body and health – namely social and cultural approaches – have challenging that hegemony. Based on school knowledge theoretical perspective (Forquin, 1993; Lopes, 1999) and taking into consideration Ball (2001)'s definition of contexts of influences within the curriculum political cycles, it has been identified evidences of dispute among those curriculum approaches in three contexts of curriculum politics production: (i) teacher mediation and school constraints – analysing studies about teacher mediation and selection; (ii) knowledge production both in the Science and teacher Education research – using as empirical data a literature review in Science Education journals; (iii) education politics – analysing official curriculum documents which express meanings of health in the school curriculum. In other to show disputes among the curriculum approaches, the analysis of the evidences suggests that the biomedical and hygienists approaches have been progressively challenged. The analysis also shows that these approaches conflict to the social and cultural ones, bringing changes in the human body and health conceptions within the science curriculum.

* Doctora en educación, profesora de la Universidad Federal Fluminense. Correo: m.limavilela@gmail.com.

** Doctora en ciencias de la educación, profesora de la Universidad Federal Fluminense. Correo: escovedoselles@gmail.com;

Key words: human body; health; curriculum; school education.

O ensino do corpo humano na escola é atravessado por questões de ordens diversas, que vêm sendo problematizadas pelas pesquisas em Educação em Ciências. A partir de diferentes perspectivas, boa parte desses estudos tomam o livro didático de Ciências e Biologia como objeto de análise (Martins, Gouvêa & Vilanova, 2012). Uma dessas perspectivas enfatiza criticamente, os modos pelos quais os conhecimentos científicos sobre o Corpo Humano se apresentam no contexto escolar, os quais comumente contribuem para uma compreensão fragmentada do corpo humano, bem como de seu funcionamento (Vargas, Mintz & Meyer, 1988; Trivelato, 2005). Essa fragmentação acompanha abordagens mecanicistas e simplificadas dos processos fisiológicos, operando com analogias reducionistas, e que têm como resultado a produção de um discurso científico e idealizado sobre o corpo, que não coincide com “corpos reais”. A abordagem também aprofunda o entendimento do corpo em partes, comprometendo a construção de uma noção integrada sobre seu funcionamento.

No que se refere ao tema da Saúde nos currículos escolares, outras perspectivas de pesquisas analisam as concepções de saúde em livros didáticos e buscam compreender “o que se educa sobre a saúde” nas abordagens sobre o corpo humano, bem como, suas influências na formação dos estudantes. As concepções de saúde encontradas nas propostas curriculares, ora priorizam uma formação científica como ferramenta para garantir a boa saúde, ora vinculam-se a perspectivas de formação para a cidadania e a promoção da saúde coletiva, em geral numa perspectiva comportamental e higienista. Esses estudos sugerem que são menos frequentes por abordagens de saúde, como problema socioambiental de promoção da saúde (Lima & Moreira, 2012; Freitas, 2012).

Neste artigo, referenciadas nas perspectivas críticas do Currículo (Moreira & Silva, 1995), colocamo-nos ao lado de Lopes (1999), ao aceitar que o currículo é “*terreno de acordos e conflitos em torno da legitimação ou não de diferentes saberes, capaz de contribuir na formação de identidades individuais e sociais*” (Lopes, 1999, p. 18). No caso dos conhecimentos científicos – em especial, os conhecimentos sobre corpo humano e saúde, objetos deste artigo –, entendemos que estes sofrem transformações no contexto escolar, e configuram-se como conhecimentos escolares a partir de influências sociais diversas, em um espaço onde interagem: os conhecimentos e as tradições científicas, os saberes cotidianos, o *modus operandi* da escola e seus aspectos organizacionais e didáticos,

como elementos da própria cultura escolar (Forquin, 1993; Lopes, 1999).

Mobilizando esta visão curricular, propomos uma reflexão em torno dos temas corpo humano e saúde na escola e, reconhecendo o currículo em seu dinamismo, levantamos algumas hipóteses sobre as atuais tendências desses temas nos currículos escolares brasileiros. Buscamos identificar aspectos que nos indiquem descontinuidades e/ou rupturas, em relação à hegemonia das tradições biomédicas, higienistas e comportamentais nas abordagens curriculares sobre o tema. Argumentamos que essas abordagens encontram-se progressivamente em disputa com outras tradições que influenciam o currículo, enraizadas não apenas nas Ciências Biológicas, mas também, nas políticas públicas para a Educação, nos debates acadêmicos da Área de Educação sobre cultura, identidade e o humano de forma mais ampla.

Tradições do corpo humano e saúde no currículo escolar

As tradições de ensino do corpo humano têm se deslocado entre sua excessiva fragmentação, e o detalhamento da morfologia e da anatomia, em detrimento da compreensão de processos fisiológicos, ou das relações sociais e culturais. Pode-se compreender que, por um lado, essas tradições são tributárias da abordagem biomédica do corpo humano, oriundas do desenvolvimento dos estudos científicos e da medicina. Por outro lado, no contexto brasileiro, a preocupação com a higiene expressa os agudos problemas sanitários, historicamente vivenciados pela população, os quais foram objetos de medidas coercitivas de diversos governos¹. Elas representam duas tradições hegemônicas que não apenas vêm marcando a produção curricular, quanto são poderosas na construção da identidade corporal dos alunos, reduzindo o aprendizado das temáticas relativas ao corpo e à saúde, e a suas dimensões biológicas. Como veremos adiante, é recente a inserção de uma concepção de saúde que dá espaço para os elementos sociais e culturais, provocando outras seleções de conteúdos e métodos no ensino do corpo humano e da saúde.

Com efeito, a tradição higienista se materializa nos currículos ao longo de todo o século xx, não apenas na seleção dos conteúdos, mas também nas dimensões práticas do

1 Em especial, as reformas pelas quais passaram a cidade do Rio de Janeiro, capital da República, no início do século xx, as quais visavam erradicar doenças tropicais. Sua gravidade ameaçava não apenas a saúde das comunidades, mas também contrariava as expectativas de crescimento econômico (a este respeito ver Pamplona, 2010).

aprendizado sobre o corpo e as doenças, nos mecanismos de sua prevenção, exaustivamente ensinados aos alunos brasileiros. A higiene é definida como virtude ou “arte para conservar o equilíbrio do corpo”, ou também uma “ciência, o ‘braço direito’ da saúde corporal e da salubridade urbana”, cuja amplitude e ensinamentos tornaram-se “rotina para as disciplinas escolar, militar e familiar” (Sant’Anna, 2011, pp. 301-302). Dávila (2005) discute as relações da formação de hábitos de higiene no quadro dos processos civilizatórios, os quais expressam o caráter radicalizado que marcou a política educacional dos anos 1930; nesses anos, sob a vigência do regime ditatorial², criaram-se os “pelotões da saúde”, nos quais estudantes de nível mais avançado, “treinavam” os mais jovens na criação de hábitos de higiene pessoal.

Carregando essas dimensões sociais e sanitárias, e expressando relações de poder sobre os corpos e as populações estudantis, “Higiene” materializou-se como uma disciplina escolar, que esteve presente na escolaridade brasileira em grande parte do referido século. Seus conteúdos e métodos foram gradativamente incorporados e ressignificados, não apenas em outras disciplinas – por exemplo, “Programa de Saúde”, criada em 1971³ – como também nas disciplinas de Ciências Naturais e Biologia nos diferentes níveis de ensino. Tomando por base o estudo de Dávila (2005), entendemos que a tradição higienista se confunde com as medidas eugênicas⁴, que exerceram influência sobre as políticas educacionais, e foram modelando o ensino do corpo humano e da saúde, não só nos níveis escolares, como também na formação

docente (Hora, 2011)⁵, ou, conforme refere-se Sant’Anna (2011, p. 302): “Por meio da higiene, podia-se regenerar uma raça, fortalecer uma nação”.

As relações entre os cuidados com o corpo humano e as doenças vão sendo explicitadas em concepções de saúde que, embora operem com conceitos próprios, mostrando aproximações e afastamentos. De acordo com Lima & Moreira (2012), e Freitas (2012) na concepção higienista, a saúde reflete o estilo de vida individual, o que dá realce à natureza biológica ou comportamental. Segundo essa concepção, os problemas de saúde ocorrem por conta de um estilo de vida não saudável e pela falta de controle do indivíduo sobre o corpo. As estratégias para resolver os problemas são definidas como: (i) normatização de determinados comportamentos (desestimular comportamentos e estilos de vida não saudáveis), o que representa abordagens reducionistas na promoção de saúde (behaviorista); (ii) medicalização e desenvolvimento de tecnologias que auxiliem essa promoção. As orientações pedagógicas tendem a realçar os estímulos a determinados comportamentos que evitem o contágio e a contaminação de doenças, privilegiando a higiene pessoal, o tratamento de água e esgoto, e por exemplo, fornecendo indicações de como manter o corpo saudável e em equilíbrio.

Por sua vez, na concepção biomédica, a saúde seria o mesmo que “não doença”, e o corpo saudável é aquele isento de qualquer patologia. É o corpo humano funcionando na plenitude de cada uma de suas funções: um problema de saúde corresponde ao mau funcionamento de uma das partes (Lima, 2012; Freitas, 2012). Pressupondo que o funcionamento do organismo seja estático, os problemas relativos à saúde se dão pela disfunção orgânica, em um dos níveis do organismo (por exemplo, sistemas, órgãos, tecidos e células). As estratégias utilizadas para resolver os problemas de saúde enfatizam o conhecimento especializado sobre: cada função e cada disfunção orgânica, tratamento fragmentado do corpo e aprofundamento do entendimento de cada parte, medicalização e desenvolvimento de tecnologias auxiliares. Em termos da abordagem pedagógica, essa concepção concorre para o estudo do corpo de modo fragmentado, ao lado de abordagens puramente conteudistas, que colocam ênfase no biológico e no estudo das doenças, como disfunções orgânicas.

Enquanto as duas concepções mencionadas dão destaque ao corpo, seja valorizando os aspectos fisiológicos, seja destacando os comportamentos necessários para que se evitem as doenças, a concepção de saúde socioambiental desloca-se do indivíduo para o ambiente social. Batistella

2 Este período corresponde ao “Estado Novo” brasileiro, sob o regime ditatorial de Getúlio Vargas. A alusão militarista refletiu-se no programa higienista do “pelotão de saúde”, cuja finalidade era “monitorar o estado de higiene de seus colegas” (Dávila, 2005, pp. 202-204).

3 Lei 5692/71 – artigo 7o.

4 Segundo Jerry Dávila (2005, p. 31) “a Eugenia foi uma tentativa científica de ‘aperfeiçoar’ a população humana por meio do aprimoramento de traços hereditários – noção popular por toda a Europa e Américas – no período Entreguerras. Os cientistas voltaram-se para a eugenia como uma ciência de ampla abrangência, que combinava diferentes teorias sobre raça, hereditariedade, cultura e influência do meio ambiente em práticas e receitas que visavam geralmente a ‘melhorar’ uma população nacional”. O autor refere-se ao fato de que no Brasil e em grande parte da América Latina adotou-se uma “eugenia leve”, a qual sustentava que “o cuidado pré e neonatal, a saúde e a higiene pública, além de uma preocupação com a psicologia, a cultura geral e a forma física, melhorariam gradualmente a adequação eugênica de uma população”. Por sua vez, a Alemanha Nazista, a Grã-Bretanha e os Estados Unidos, por exemplo, adotaram uma “eugenia pesada”, ou seja, “a que se baseava na remoção do acervo reprodutivo de indivíduos, que possuíam traços indesejados por meio da esterilização e do genocídio”.

5 No seu estudo, Dayse Martins Hora, examina o papel da medicalização na formação de professores primários, em particular, na disciplina Biologia Educacional, durante o Estado Novo.

(2011) assinala que a saúde é tida como resultante das condições de alimentação, habitação, educação, renda, meio ambiente, trabalho, transporte, emprego, lazer, liberdade, acesso e posse da terra, e acesso aos serviços de saúde. Sendo assim, a saúde resulta principalmente das formas de organização social de produção, as quais podem gerar grandes desigualdades nos níveis da vida. Os problemas de saúde são determinados pelo social, são supraestruturais, conforme apontam os inúmeros itens que perpassam a saúde. As estratégias para resolver os problemas de saúde se expressam: (i) no desenvolvimento de conjunto de bens e serviços que permitem o desenvolvimento individual e coletivo de capacidades e potencialidades, conforme o nível de recursos sociais existentes e os padrões culturais de cada contexto específico; (ii) em coalizões para ação política, com o empoderamento da população e reorientação dos serviços de saúde. Associados à educação destacam-se tanto a formação crítica para questionamento da ordem social, quanto a inclusão de aspectos psicológicos e sociais na discussão sobre o corpo humano.

Por fim, mostrando um afastamento mais expressivo do biológico, do comportamental e das próprias condições sociais, a cultura passa a ter centralidade na abordagem sobre saúde e corpo humano. Segundo Santos & Ribeiro (2011), esta concepção abrange o corpo, o gênero, a sexualidade e as representações culturais e sociais que constroem o ser, ligando então o corpo existente ao meio em que vive. A saúde é mais do que a ausência de doença, trata-se de um conjunto de sensações que vemos como positivas, como são: satisfação, prazer, motivação, autoestima, força física, relacionamentos sociais benéficos, independência e controle sobre a própria vida. Como estratégias para resolver os problemas disseminados, reduz-se a individualização sobre as “singularidades biológicas”; no âmbito estético-político esta concepção demanda repensar, como a medicalização tem operado, a partir das noções de saúde, estilo de vida e risco, para governar nossos corpos segundo aquilo que podemos/devemos “escolher” no mercado do consumo, admitindo a prevalência dos aspectos individuais, em relação às dimensões sociais mais amplas implicadas na sexualidade.

Portanto historicamente, a abordagem biomédica do corpo humano, acompanhada de uma visão de saúde higienista e comportamentalista, veio se consolidando como uma configuração curricular hegemônica, e que ainda permanece nos conteúdos relativos ao corpo humano na escola, especialmente na disciplina Ciências. Neste artigo, sugerimos que outras abordagens sobre o corpo humano e a saúde – aqui nomeadas como abordagens sociais e culturais – vêm entrando em disputa com os referenciais biomédicos/higienistas e, aos poucos,

modificando o “corpo humano escolar”, e as concepções de saúde a ele associadas.

A partir do referencial do conhecimento escolar (Forquin, 1993; Lopes, 1999), compreendemos que este se configura, não apenas a partir das ciências de referência (conhecimento científico sobre o corpo humano), mas passa a incorporar um conjunto de conhecimentos e valores produzidos em outras esferas sociais, tais como: as referências culturais dos alunos, os contextos escolares, os condicionantes político-educacionais mais amplos, e até mesmo as pesquisas em Educação em Ciências. Entendemos que essas diferentes esferas se influenciam mutuamente, à semelhança do que Ball (2001) define como “ciclos de políticas”, o resultado desse conjunto de múltiplas influências, é que se constitui concretamente como o currículo, em determinado momento.

Assim, por um lado, com apoio no referencial do Conhecimento Escolar, compreendemos que há diferentes abordagens sobre o corpo humano e a saúde, oriundas de fontes sociais diversas, que se encontram em embates no currículo escolar. Nesse sentido, o corpo humano e os sentidos de saúde abordados na escola, são desenhados e se materializam como fruto desses embates; por outro lado, a partir da formulação dos ciclos de políticas (Ball, 2001), podemos definir contextos de influência em que podem-se evidenciar esses embates. Para fins de análise, neste artigo, elegemos o que consideramos contextos de influência como: (i) A mediação docente e os condicionantes escolares; (ii) A produção de conhecimento na pesquisa em Educação, em Educação em Ciências e a Formação de Professores; e (iii) As políticas públicas para a Educação.

A seguir apresentamos nossas reflexões e análises desses contextos de influência, sobre as abordagens de corpo humano e a saúde:

Embates entre abordagens de corpo humano e saúde no currículo: evidências em diferentes contextos de influência

A ação docente e os condicionantes escolares

Embora o enfoque biomédico e higienista, apresente-se de forma hegemônica nas propostas curriculares para o ensino de Ciências, buscamos reconhecer que os professores em sua ação cotidiana nas salas de aula, não reproduzem essa perspectiva em sua totalidade. Focalizamos a

mediação de professores imersa na cultura escolar, com suas demandas cotidianas, com os problemas reais apresentados pelos alunos e pelas comunidades escolares, defendendo que nesse contexto, são produzidos conhecimentos em interação com aquilo que se deseja ensinar do ponto de vista científico.

Assim como já apresentado em estudos anteriores⁶ (VILELA, 2009; Vilela, Gomes, Cassab & Azevedo, 2013 e Carmo, 2013), defendemos que as ações dos professores, são produtoras de conhecimentos *sui generis*, que assumem configurações próprias em seus contextos de ensino. Portanto, valorizando o papel dos docentes na produção de conhecimentos, como atores sociais que constroem os currículos escolares, sugerimos que há diversos elementos mediados pelos professores, que entram em disputa com as abordagens biomédicas sobre corpo humano e saúde.

O estudo de Alves (2014) indica que muitos professores da Educação Básica, buscam produzir sentidos para abordagens biomédicas sobre nutrição e digestão humanas, dialogando com as situações e desafios concretos da sala de aula; observando alguns resultados do referido estudo, destacamos como exemplos: (1) alguns professores preocupam-se em associar a bioquímica do metabolismo humano, aos hábitos alimentares dos alunos, (2) outros procuram explorar a conscientização ambiental, na relação com a saúde e a produção e consumo de alimentos, (3) outros ainda, exploram questões socioeconômicas, buscando por um lado relacionar o custo da cesta básica, ao conjunto de nutrientes necessários à manutenção de uma boa saúde, e por outro, (4) fazer uma crítica ao consumismo e sua relação com a obesidade.

Tais exemplos restringem-se ao tema da nutrição e digestão humana, mas sugerimos que futuras pesquisas, sobre outros temas relativos ao corpo humano na perspectiva da mediação docente, podem evidenciar uma riqueza de elementos integradores, entre a perspectiva biomédica e elementos socioculturais. Arriscamo-nos a afirmar que em diferentes formas, as preocupações com questões sociais e culturais, a noção integrada do corpo humano, assim como aspectos da promoção da saúde, além de uma perspectiva biomédica, comportamental ou higie-

nista estão presentes nas escolas, sobretudo a partir das mediações dos professores.

A PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Argumentamos ainda que as discussões empreendidas pela comunidade de Pesquisas em Educação em Ciências vêm, ainda que timidamente, influenciando propostas curriculares sobre o corpo humano e a saúde na escola.

No recente levantamento bibliográfico (Moreira et al., 2015), evidenciamos que a maior parte dos artigos publicados em periódicos brasileiros, de Educação em Ciências entre 1996 e 2014, defende ou trabalha com o pressuposto de que as concepções de saúde transcendem a abordagem biomédica, mesclando-a com abordagem cultural e socioambiental.

Do mesmo modo, tais discussões vêm sendo incorporadas aos cursos de formação de professores de Ciências e Biologia; muitas das preocupações apontadas por essas abordagens estão presentes, embora em número pouco expressivo, nos fóruns de Ensino de Biologia, sobretudo naqueles que reúnem a comunidade específica. Alves (2014) analisa relatos de experiências docentes publicados nos Anais, dos Encontros Regionais e Nacionais de Ensino de Biologia entre 2005 e 2012, focalizando o tema da digestão e nutrição humana; os resultados do referido estudo evidenciam que boa parte dos trabalhos, que problematiza ou rompe com abordagens biomédicas sobre o corpo humano e a saúde, são desenvolvidas em experiências de formação inicial ou continuada de professores.

Assim, as abordagens sociais e culturais sobre o corpo humano e saúde, encontram-se em disputa com as abordagens biomédicas e higienistas, também nos espaços curriculares da Formação de Professores. Segundo Sacristán & Gómez (2000), é importante considerar o currículo como “projeto cultural elaborado que condiciona a profissionalização do docente, e é preciso vê-lo como uma pauta com diferente grau de flexibilidade para que os professores intervenham nele” (p. 148). Assim, nos espaços curriculares da formação inicial, onde as pesquisas em Educação em Ciências, se articulam com a formação docente e estabelecem-

6 Referimo-nos a projetos de pesquisas concluídos e em andamento, vinculados ao Grupo de Pesquisa Currículo, Docência e Cultura (<http://grupo-de-pesquisa.wix.com/cdc>), que focalizam as mediações e seleções curriculares de professores da educação básica, na perspectiva da construção social do currículo.

-se relações com a escola básica, a hegemonia das abordagens biomédicas sobre o corpo humano e saúde, também vem sendo interpelada por abordagens sociais e culturais. Nesse mesmo sentido, Marandino, Selles & Ferreira (2009) referindo-se porém à experimentação, sinalizam a relevância dos espaços curriculares da formação inicial, em que se integram a universidade e a escola, como potentes para a promoção de mudanças, ainda que pontuais e isoladas, nas propostas curriculares.

POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO

As críticas às abordagens biomédica e higienista, vêm sendo incorporadas nas últimas décadas, a propostas curriculares oficiais brasileiras; nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN Ciências (Brasil, 1998), por exemplo, a saúde é um tema transversal para o Ensino Fundamental, devendo perpassar o currículo escolar de todas as disciplinas. No documento oficial dos PCN, os objetivos gerais para o tema da saúde apresentam-se da seguinte forma:

A educação para a Saúde cumprirá seus objetivos ao conscientizar os alunos para o direito à saúde, sensibilizá-los para a busca permanente da compreensão de seus determinantes, e capacitá-los para a utilização de medidas práticas de promoção, proteção e recuperação da saúde ao seu alcance. Espera-se, portanto, ao final do ensino fundamental, que os alunos sejam capazes de:

- compreender que a saúde é um direito de todos e uma dimensão essencial do crescimento e desenvolvimento do ser humano;
- compreender que a condição de saúde é produzida nas relações com o meio físico, econômico e sociocultural, identificando fatores de risco à saúde pessoal e coletiva, presentes no meio em que vivem;
- conhecer e utilizar formas de intervenção individual e coletiva sobre os fatores desfavoráveis à saúde, agindo com responsabilidade em relação a sua saúde e à saúde da comunidade;
- conhecer formas de acesso aos recursos da comunidade e as possibilidades de utilização dos serviços voltados para a promoção, proteção e recuperação da saúde;
- adotar hábitos de autocuidado, respeitando as possibilidades e limites do próprio corpo. (Brasil, 1998, p. 101)

No mesmo documento, os conteúdos são apresentados organizados em duas seções. A primeira intitulada “Auto-

conhecimento para o autocuidado” e a segunda com o título de “Vida coletiva” (Brasil, 1998). Como se vê, os próprios títulos das seções apontam para essa disputa entre abordagens, por um lado, parece manter uma tradição higienista e individual, mas não abre mão de que se lance uma abordagem de saúde coletiva.

Ainda que os pcn não sejam um documento curricular destinado a ser diretamente aplicado nas escolas, sua proposição no final dos anos de 1990, certamente disparou uma série de debates sobre temas que até então não tinham uma devida atenção no currículo escolar.

Diferentemente, as políticas mais recentes que definem os critérios de elegibilidade dos materiais didáticos que circulam nas escolas públicas, apontam para um esforço em garantir abordagens curriculares, sobre corpo humano e saúde que não se reduzam aos aspectos biomédicos e higienistas.

O documento mais recente que apresenta esses critérios, é o Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de coleções didáticas, para o Programa Nacional do Livro Didático — pnld 2014 (Brasil, 2011)⁷. O objetivo desse documento é estabelecer os critérios de avaliação, das obras que serão adquiridas pelo governo para distribuição como materiais didáticos para as escolas de todo o país.

Apresentam-se no documento como princípios gerais para avaliação os materiais didáticos:

1. promover positivamente a imagem da mulher, considerando sua participação em diferentes trabalhos, profissões e espaços de poder;
2. abordar a temática de gênero, da não-violência contra a mulher, visando à construção de uma sociedade não-sexista, justa e igualitária, inclusive no que diz respeito ao combate à homofobia;
3. promover a imagem da mulher através do texto escrito, das ilustrações e das atividades das coleções, reforçando sua visibilidade;
4. promover a educação e cultura em direitos humanos, afirmando o direito de crianças e adolescentes;

⁷ Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-editais/item/4032-pnld-2015>.

5. incentivar a ação pedagógica voltada para o respeito e valorização da diversidade, aos conceitos de sustentabilidade e da cidadania ativa, apoiando práticas pedagógicas, democráticas e o exercício do respeito e da tolerância;
6. promover positivamente a imagem de afrodescendentes e descendentes das etnias indígenas brasileiras, considerando sua participação em diferentes trabalhos, profissões e espaços de poder;
7. promover positivamente a cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros, dando visibilidade aos seus valores, tradições, organizações e saberes sociocientíficos, considerando seus direitos e sua participação em diferentes processos históricos, que marcaram a construção do Brasil, valorizando as diferenças culturais em nossa sociedade multicultural;
8. abordar a temática das relações étnico-raciais, do preconceito, da discriminação racial e da violência correlata, visando à construção de uma sociedade antirracista, solidária, justa e igualitária. (Brasil, 2011, pp. 53-54)

É possível notar, nesses princípios, uma preocupação com as diferenças culturais relativas a gênero, etnias, juventude e direitos humanos. Na perspectiva que defendemos neste artigo, indicamos que são relevantes futuras pesquisas que se debruçam sobre as propostas curriculares, dos materiais didáticos aprovados no pnd, no sentido de compreender de que formas tais princípios possam estar influenciando as abordagens sobre corpo humano e saúde no currículo escolar.

A disputa entre abordagens biomédicas/higienistas e sociais/culturais, também se expressa nesse documento, ao confrontarmos os princípios gerais para todas as áreas do conhecimento, e os princípios que são apresentados especificamente para o componente curricular Ciências. Por um lado, esses princípios estabelecem que:

O estudante deve ser orientado para a investigação de fenômenos e temas que evidenciem a utilidade da Ciência, para o bem-estar social e para a formação de cidadãos aptos a responder aos questionamentos com que frequentemente nos defrontamos. Assim, deve valorizar temas e práticas contextualizadas, próximas da realidade e do dia a dia dos alunos, favorecendo a compreensão de como a ciência e a tecnologia são produzidas e afetam nossa sociedade. (Brasil, 2011, pp. 58-59)

Nesse trecho, é possível compreender que há uma preocupação com aspectos sociais da Ciência que, para o caso do nosso interesse nos temas de corpo humano e saúde, devem aproximar-se de uma abordagem social que, entre as tendências das Pesquisas em Educação em Ciências, encontram-se com as abordagens cts. Nesse sentido, isto é uma evidência de como os contextos de influência no ciclo de políticas curriculares de Ball (2001), influenciam-se de forma múltipla; por outro lado, como critério eliminatório específico das Ciências, o documento enfatiza: “Iniciação às diferentes áreas do conhecimento científico, assegurando a abordagem de aspectos centrais em física, astronomia, química, geociências, ecologia, biologia e saúde”. (Brasil, 2011, p. 59).

Neste último destaque, a saúde é colocada como uma das áreas do conhecimento científico, na condição de caráter eliminatório. Na nossa interpretação essa exigência é um forte fator de ênfase na abordagem biomédica. Assim, ainda que as abordagens sociais e culturais venham, cada vez mais se apresentando como forças curriculares de disputa, a abordagem biomédica permanece presente e fortalecida pela marca dos conteúdos disciplinares e pelo *status* da qualidade de conteúdo científico do currículo.

Considerações finais

Neste artigo, apresentamos uma reflexão em torno das abordagens curriculares acerca do corpo humano e saúde, destacando que a hegemonia das tradições de ensino de caráter biomédico e higienista, vêm sendo interpeladas por perspectivas sociais e culturais, provocando mudanças no ensino de Ciências. Tomando por base a proposição do ciclo de políticas de Stephan Ball, analisamos contextos de influência nos quais podem-se evidenciar essas interpelações, tais como: (i) A mediação docente e os condicionantes escolares; (ii) A produção de conhecimento na pesquisa em Educação, em Educação em Ciências e a Formação de Professores; e (iii) as políticas públicas para a Educação.

Baseado nesta análise não é mais possível afirmar, como em décadas passadas, que o conhecimento sobre o corpo humano e saúde na escola, se reduz ao biomédico, higienista-comportamental. Com base nas perspectivas teóricas do conhecimento escolar, a análise dos documentos sugere que esse conhecimento se desenha sob influências diversas, as quais progressivamente vêm subvertendo a hegemonia biomédica e higienista. Entretanto, essa análise não nos autoriza a afirmar que as práticas orientadas sob estas perspectivas, por exemplo tenham se apagado ou que deixem de orientar a produção de livros didáticos. O que sugerimos é que tanto os processos de formação docente quanto as práticas que têm lugar na escola, vêm

sendo advertidas pelas demandas sociais e pela potência da cultura. Tampouco a análise insinua que o ensino sobre o corpo humano e a saúde, venha a abdicar das informações biológicas, como se elas fossem dispensáveis ou carregassem em si apenas a normatividade e controle sobre os corpos.

Com efeito, ao interpelarem a hegemonia biomédica e comportamental, as tendências sociais e culturais contribuem para o questionamento das bases conteudistas da formação de professores, advertindo-a para a inclusão das dimensões sociais e culturais do ensino do corpo humano e da saúde. Por fim, ressaltamos que ao invés de apagar as tradições hegemônicas de ensino do corpo humano e da saúde, que vêm habitado as salas de aulas de ciências e biologia, ratificamos a necessidade de colocá-las em diálogo. Certamente, continuaremos a informar sobre a anatomia e a fisiologia de nossos corpos, mas acentuaremos sua interdependência social e cultural. Por sua vez, as práticas que reforçam as informações biomédicas e incidem sobre a mudança dos comportamentos, são amplamente apontadas pelas pesquisas, avaliadas como insuficientes e até nocivas à construção identitária dos estudantes. Cabe assinalar que, se por um lado as pesquisas em Educação em Ciências, têm desempenhado importante papel na problematização acerca do ensino do corpo humano e da saúde, por outro lado, estas não podem reduzir-se a indicar as práticas indesejáveis, sob o risco de assumir contraditoriamente um caráter normativo. Nossa reflexão pretende trazer elementos que contribuam para as pesquisas que evidenciam a emergência de aportes diferenciados, os quais incluem o social e o cultural, para o ensino da temática.

Consideramos que a integração do social e do cultural ao biomédico, pode contribuir para a formação de sujeitos críticos, quanto aos modelos de corpos ostensivamente veiculados pela mídia e exigidos socialmente para as crianças e jovens. Enquanto a formação docente vai problematizando o ensino do corpo humano e da saúde, os docentes em suas práticas cotidianas vão produzindo modos de ensino próprios, sem que nos ocupemos em normatizá-las. Por sua vez, a contribuição das perspectivas teóricas que marquem as diferenças entre o conhecimento científico e o escolar podem inspirar as pesquisas para que gradativamente abandonem suas vertentes normativas, e se coloquem ao lado dos docentes, em uma escuta sensível e produtiva acerca de seu trabalho.

REFERÊNCIAS

- Alves, W. (2014). *Tensões curriculares no ensino da nutrição e digestão humana: investigando relatos de professores de Ciências e Biologia*. Monografia de Especialização não publicada. CESPEB – Curso de Especialização Saberes e Práticas da Educação Básica. Ênfase em Ensino de Ciências e Biologia – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, UFRJ. Rio de Janeiro, Brasil.
- Ball, S. J. (2001). Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. *Currículo sem Fronteiras*, 1(2), 99-116.
- Batistella, C. (2007). Abordagens Contemporâneas do Conceito de Saúde. In: Fonseca, A. F. (Org.). *O território e o processo saúde-doença* (pp. 51-86). Rio de Janeiro: FIOCRUZ.
- Brasil, MEC. (1998). Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Ciências Naturais. Brasília, MEC.
- Brasil, MEC. (1998). Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Temas transversais Meio Ambiente e Saúde. Volume 9. Brasília, MEC.
- Brasil, MEC. (2011). Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE. Secretaria de Educação Básica. Edital de convocação 06/2011 – CGPLI. Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de coleções didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático. PNLD 2014. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-editais/item/4032-pnld-2015>. Acesso em 09 de março de 2015.
- Carmo, E. M. (2013). *Saberes mobilizados por professores de Biologia e a produção do conhecimento escolar*. Tese de Doutorado não publicada. Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, Brasil.
- Dávila, J. (2005). *Diploma de Brancura – Política Social e racial no Brasil – 1917-1945*. São Paulo: Editora da Unesp.
- Forquin, J. C. (1993). *Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Freitas, E. (2012). A saúde no livro didático de Ciências: transversalidade, formação para cidadania e promoção da saúde. In: Martins, I. Gouvêa, G. & Vilanova, R. *O livro didático de Ciências: Contextos de exigência, critérios de seleção, práticas de leitura e usos em sala de aula* (pp. 125-136) NUTES UFRJ.

- Hora, D. M. (2011). *O olho clínico do professor. Um estudo sobre conteúdos e práticas medicalizantes no currículo escolar*. Rio de Janeiro: Contracapa.
- Lima, A. & Moreira M. C. Abordagens de saúde: o que encontramos nos livros didáticos de ciências. In: Martins, I. Gouvêa, G. & Vilanova, R. *O livro didático de Ciências: Contextos de exigência, critérios de seleção, práticas de leitura e usos em sala de aula* (pp. 115-124) NUTES UFRJ.
- Lopes, A. R. C. (1999). *Conhecimento escolar: ciência e cotidiano*. Rio de Janeiro, RJ: EdUERJ.
- Marandino, M., Selles, S. E. & Ferreira, M. S. (2009). *Ensino de Biologia: histórias e práticas em diferentes espaços educativos*. São Paulo: Ed. Cortez.
- Martins, I., Gouvêa, G. & Vilanova, R. (2012). *O livro didático de Ciências: Contextos de exigência, critérios de seleção, práticas de leitura e usos em sala de aula*. NUTES UFRJ.
- Moreira, A. F. B. & Silva, T. T. (1995). Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: Moreira, A. F. B. & Silva, T. T. *Currículo, cultura e sociedade*. (pp. 7-37). São Paulo: Cortez.
- Moreira, L. B., Vilela, M. L. & Selles, S. E. (2015). Abordagens sobre corpo humano e saúde na Educação em Ciências: levantamento em periódicos brasileiros (1996–2014). In: *Anais do III Encontro Regional de Ensino de Biologia – Regional 4 SEnBio (MG, TO, GO, DF)*. Universidade Federal de Juiz de Fora: Juiz de Fora, MG.
- Pamplona, M. A. (2000) A Revolta era da Vacina? In: Heizer, A; Videira, A. A.P. (Orgs.). *Ciência, Civilização e República nos Trópicos*. Rio de Janeiro: Mauad.
- Sacristán, J. G., & Gómez, A. I. P. (2000). *Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Sant’Anna, D. B. (2011). Higiene e higienismo entre o Império e a República. In: Del Priore, M.; Amantino, M. (Orgs.). *História do Corpo no Brasil* (pp. 283-312). São Paulo: Editora da Unesp.
- Santos, L. H. S. Ribeiro, P. R. C. (Orgs.) (2011). *Corpo, Gênero e Sexualidade, Instâncias e práticas de produção nas políticas da própria vida*. Rio Grande: Editora da FURG.
- Trivelato, S. L. F. (2005). Que corpo/ser humano habita nossas escolas? In: Marandino, M., Selles, S. E., Ferreira, M. S. & Amorim, A. C. M. *Ensino de Biologia: conhecimentos e valores em disputa* (pp. 121-130). Niterói, EdUFF.
- Vargas, C. D., Mintz, V. & Meyer, M. A. A. (1988). O corpo humano no livro didático ou de como o corpo didático deixou de ser humano. *Educação em Revista*. Belo Horizonte, v. 8, 12-18.
- Vilela, M. L. (2009). A Biologia na sala de aula pelas escritas de professores em formação: um olhar de pesquisa sobre relatórios de prática de ensino. In: Selles, S. E. et al. (Org.). *Ensino de Biologia: histórias, saberes e práticas formativas*. Uberlândia: EdUFU.
- Vilela, M. L., Gomes, M. M., Cassab, M. & Azevedo, M. (2012). Conhecimentos escolares de biologia: Investigando seleções e mediações didáticas de professores. In: Selles, S. E. & Cassab, M. (Org.). *Currículo, docência e Cultura*. Niterói: EdUFF.