

O corpo humano na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no Ensino de Ciências: uma análise discursiva

Tainá Griep Maronn¹

Neusete Machado Rigo²

Resumo: A noção de corpo no currículo escolar, geralmente, é vista somente pelo viés biológico, porém, partimos do pressuposto de que o corpo é uma construção social e cultural. Assim, este artigo tem como objetivo analisar as abordagens sobre o corpo no Ensino de Ciências na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), para problematizar as construções discursivas que se formam sobre ele e refletir acerca das subjetividades que podem ser produzidas. Trata-se de uma pesquisa qualitativa que utiliza o conceito foucaultiano de discurso como ferramenta teórico-metodológica para a análise documental. O corpus de análise foram os objetos de conhecimento e as habilidades na organização do 1º ao 9º ano, na área de Ciências da Natureza. Como resultado, destaca-se a predominância de discursos biológicos e, discretamente, possibilidades de abordagem do corpo sob aspectos sociais e culturais, os quais são pertinentes para os adolescentes lidarem com as problemáticas que envolvem o corpo na contemporaneidade.

Palavras-chave: Ensino de Ciências. Currículo. Discursos Biológicos e Socioculturais.

The human body in the Common National Curriculum Base (BNCC) in Science Teaching: a discursive analysis


Abstract: The notion of the body in the school curriculum is usually seen only from the biological point of view, but we start from the assumption that the body is not only biological, but a social and cultural construction. Thus, this article aims to analyze the approaches to the body in Science Teaching at BNCC, to problematize the discursive constructions that are formed about it and reflect on the subjectivities that can be produced. This is a qualitative research that uses the Foucauldian concept of discourse as a theoretical-methodological tool for document analysis. The corpus of analysis was the objects of knowledge and skills in the organization of the 1st to 9th grade, in the area of Natural Sciences. As a result, there is a predominance of biological discourses, and discreet possibilities of approaching the body from social and cultural aspects, which are relevant for adolescents to deal with the problems that involve the body in contemporary times.

Keywords: Science Teaching. Curriculum. Biological and Sociocultural Discourses.

El cuerpo humano en la Base Común Curricular Nacional (BNCC) en la Enseñanza de las Ciencias: un análisis discursivo

Resumen: La noción de cuerpo en el currículo escolar suele ser vista solo desde el punto de vista biológico, pero partimos del supuesto de que el cuerpo no es solo biológico, sino una construcción social y cultural. Así, este artículo tiene como objetivo analizar los abordajes del cuerpo en la Enseñanza de las Ciencias en la BNCC,

¹ Mestra em Ensino de Ciências. Professora da Secretaria Municipal de Educação de Fontoura Xavier. Rio Grande do Sul, Brasil. ✉ taina.maronn7@gmail.com  <https://orcid.org/0000-0001-7495-9597>.

² Doutora em Educação. Professora do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). Rio Grande do Sul, Brasil. ✉ neusete.rigo@uffs.edu.br  <https://orcid.org/0000-0002-0630-9864>.

problematizar las construcciones discursivas que se forman sobre él y reflexionar sobre las subjetividades que se pueden producir. Se trata de una investigación cualitativa que utiliza el concepto foucaultiano de discurso como herramienta teórico metodológica para el análisis documental. El corpus de análisis fueron los objetos de conocimiento y destrezas en la organización del 1° al 9° grado, en el área de Ciencias Naturales. Como resultado, hay un predominio de discursos biológicos, y discretas posibilidades de abordar el cuerpo bajo aspectos sociales y culturales, que son relevantes para que los adolescentes enfrenten los problemas que involucran el cuerpo en la contemporaneidad.

Palabras clave: Enseñanza de las Ciencias. Currículum. Discursos Biológicos y Socioculturales.

1 Introdução

O presente estudo parte da problemática anunciada em pesquisas (SOUZA, 2001; SOARES, 2017; REIS, 2017) sobre a abordagem do corpo humano no currículo escolar, seguindo uma relação específica com o discurso biológico (LOURO, 2005). Nesse mesmo sentido, Quadrado e Ribeiro (2005, p. 2) corroboram que “o currículo escolar mostra um corpo dividido em partes, estático, assexuado, ahistórico, atemporal, sem etnia, na maioria das vezes, reduzido a órgãos e sistemas internos, contribuindo assim para a construção de representações no discurso biológico”. Não por acaso, o Ensino de Ciências (EC) segue essa lógica, concentrando e limitando o ensino sobre o corpo de forma biologizada.

Partimos do pressuposto de que, ao trabalhar com o corpo, é necessário que a educação e o ensino ampliem as abordagens sobre o assunto, contemplando as relações sociais e culturais que envolvem a sua construção. Incluindo essas dimensões — sociais e culturais — o ensino abriria possibilidades para problematizar o foco biologicista que predomina no estudo do corpo na escola, para que os estudantes desenvolvam compreensões sobre a construção do corpo, relacionadas a questões próximas de suas próprias vidas, no exercício de sua cidadania (TALAMONI, 2007).

Quando o EC destaca o corpo relacionado ao conjunto de órgãos, tecidos e sistemas, “alunos e professores experimentam a alienação de sua experiência corpórea e sexual, pois se omitem as relações desse corpo com os sentimentos, desejos, comportamentos e identidades sexuais por eles vivenciados de forma única e subjetiva” (TALAMONI, 2007, p. 52). Assim, trata-se de “um corpo deserotizado, sem desejos ou sentimentos, o que impede aos alunos e professores um reconhecimento para com seus próprios corpos no fazer educativo” (SILVA, 2005, p.

145).

Nossa intenção com esta pesquisa, no entanto, não significa diminuir a importância do estudo do corpo humano no EC sob o viés biológico, mas considerar que o lugar e o estudo desse assunto no currículo escolar encontram-se sob um olhar naturalista, que precisa ser problematizado. Pois, o corpo, na contemporaneidade, especialmente no século XX, foi “religado ao inconsciente, colado ao sujeito e inscrito nas formas sociais da cultura” (COURTINE, 2013, p. 14).

Segundo Foucault (2006), o corpo, a partir do século XIX, está situado em um novo princípio na sociedade, que não mais seria supliciado, mas submetido a outras formas de poder, por exemplo, aos controles da sexualidade. Na sexualidade, “a intensificação dos prazeres, a incitação ao discurso, a formação dos conhecimentos, o reforço dos controles e das resistências, encadeiam-se uns aos outros, segundo algumas grandes estratégias de saber e de poder” (FOUCAULT, 2003, p. 100).

Assim, este estudo parte da compreensão de que o currículo é constituído como objeto social e cultural que está envolvido por relações de poder que transmitem concepções sociais particulares e interessadas, e produz identidades individuais, sociais e particulares (MOREIRA; SILVA, 1994). O currículo escolar produz identidades, sujeitos e, por isso, pode ser “visto como texto, como discurso, como matéria significativa, tampouco pode ser separado das relações de poder” (SILVA, 2013, p. 24).

Os conhecimentos que as escolas introduzem em seus currículos são resultados de seleções, escolhas ou, inclusive, de determinações que estão fora do alcance dos professores, alheios às suas decisões. Os estudos que a instituição escolar faz sobre o corpo são, portanto, escolhas, e “selecionar é uma operação de poder. Privilegiar um tipo de conhecimento é uma operação de poder. Destacar, entre múltiplas possibilidades, uma identidade ou subjetividade como sendo ideal é uma operação de poder” (SILVA, 2013, p. 16). Além disso, as relações que os sujeitos constroem no espaço escolar são marcadas por poderes que afirmam identidades e negam outras, na tentativa de fixar identidades normalizadas (SILVA, 2000).

Esta pesquisa está considerando o currículo escolar e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como “discursos”, “não como um conjunto de signos [...], mas como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falamos” (FOUCAULT, 2012, p. 60). Assim, tanto o currículo quanto a BNCC estão produzindo uma compreensão

sobre o corpo que acaba sendo considerada como uma verdade sobre ele.

Cabe esclarecer que o conceito verdade que utilizamos nesta escrita se afasta da ideia de “o conjunto das coisas verdadeiras a descobrir ou a fazer aceitar”, e filia-se ao pensamento de Michel Foucault que a entende como “o conjunto das regras segundo as quais se distingue o verdadeiro do falso e se atribui ao verdadeiro efeitos específicos de poder” (FOUCAULT, 2006, p. 13). Para o filósofo, “a verdade não existe fora do poder ou sem poder”, ela é produzida graças aos “tipos de discursos que a sociedade acolhe e faz funcionar como verdadeiros” (2006, p. 12). Ou seja, discursos produzem verdades, mas um discurso não é uma simples fala ou uma expressão qualquer.

Os discursos, segundo Foucault (2006), estão imersos em relações de saber e poder e funcionam como práticas que produzem verdades que subjetivam. Assim, ao tomarmos o currículo como um conjunto de práticas e relações — e a BNCC como um documento que está atravessado por poderes e saberes que dizem (ou não) algo sobre o corpo no EC — compreendemos que há discursos que a perpassa e que está construindo uma verdade sobre o corpo. Nessa direção, Foucault (2004) explica que

em toda a sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm como função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade (FOUCAULT, 2004, p. 8-9).

É nesse processo — que legitima uns e exclui outros discursos — que o currículo se constitui. Por isso, considerando que a BNCC desempenha uma função norteadora do currículo escolar, este estudo tem como objetivo analisar as abordagens sobre o corpo no EC, para problematizar as construções discursivas que se formam sobre ele e refletir acerca das subjetividades que podem ser produzidas a partir dele.

2 Metodologia

Este estudo possui abordagem qualitativa e aproxima-se da perspectiva pós-estruturalista para realizar uma análise documental da BNCC na parte de Ciências, do Ensino Fundamental. As questões que guiaram nossas análises foram: que abordagens a BNCC desenvolve sobre o corpo humano? Que discursos operam verdades sobre o corpo na BNCC? Que sujeito poderá ser produzido a partir desses

discursos?

Para esta análise, utilizamos o conceito foucaultiano de discurso como ferramenta teórico-metodológica para problematizar como o corpo humano é apresentado no EC, no Ensino Fundamental. O discurso, para Foucault (2012, p. 143), é “um conjunto de enunciados que provém de uma mesma formação discursiva; ele não forma uma unidade retórica ou formal [...]; é constituído de um número limitado de enunciados para os quais podemos definir um conjunto de condições de existência”. Com isso, podemos compreender que o conteúdo da BNCC não é aleatório, mas integra um conjunto de enunciados sobre o corpo que formam discursos entrelaçados por poderes e saberes que produzem verdades que configuram e fabricam o corpo.

Esclarecemos que a análise do discurso, na perspectiva foucaultiana, não está focada em uma interpretação linguística, pois, no seu constructo teórico, o discurso é algo que

ultrapassa a simples referência a “coisas”, existe para além da mera utilização de letras, palavras e frases, não pode ser entendido como um fenômeno de mera “expressão de algo”: apresenta regularidades intrínseca a si mesmo, através das quais é possível definir uma rede conceitual que lhe é própria. É a esse “mais” que o autor se refere, sugerindo que seja descrito e apanhado a partir do próprio discurso [...] (FISCHER, 2001, p. 200).

Por isso, os discursos precisam ser tomados sem procurar ver o que está “por trás” ou nas entrelinhas, mas o que se apresenta na sua materialidade: “devem ser tratados como práticas descontínuas, que se cruzam por vezes, mas também se ignoram e se excluem” (FOUCAULT, 2004, p. 52).

Assim, segundo Sommer (2007), reconhecemos que os discursos que se apresentam na BNCC obedecem regras de um campo de discurso maior, que faz com que alguns ditos sejam sancionados e outros interditados, porque fazem parte da “ordem do discurso” que organiza a realidade.

A análise da BNCC que este estudo apresenta foi realizada sobre sua última versão (2018), para levantar as referências sobre o corpo que estão presentes nos objetos de conhecimento e nas habilidades na área de Ciências da Natureza, nos Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental, especificamente, na disciplina de Ciências do 1º ao 9º ano. Ressaltamos que a abordagem sobre o corpo encontra-se na unidade temática “Vida e Evolução”, e, nesta, de um total de 20 objetos de

conhecimento, escolhemos 10, e de 40 habilidades, selecionamos 11, relacionadas aos interesses desta pesquisa.

Na análise que trazemos a seguir, procuramos identificar discursos que estão perpassando — ou estão sendo interditados — na BNCC em relação ao corpo. Assim, considerando que os discursos possuem saberes/poderes que produzem verdades que subjetivam, identificamos os seguintes saberes que estão presentes nos objetos de conhecimentos e nas habilidades previstas em Ciências, no Ensino Fundamental:

Quadro 1: Saberes que compõem um discurso sobre o corpo na BNCC

Anos Iniciais/Anos Finais	Saberes
Anos Iniciais	Uma didática para um corpo funcional
	O corpo que é diverso. A diferença sendo entendida como diversidade
	Corpo biologizante relacionado aos aspectos anatômicos/funcionais
Anos Finais	Corpo anatômico/fisiológico
	Naturalização do corpo sob o aspecto biológico
	A reprodução e a saúde sob a responsabilidade dos adolescentes
	Uma disciplina e uma biopolítica sobre o corpo
	Corpo sob a dimensão biológica e sociocultural

Fonte: Elaboração Própria (2021)

3 Poderes e saberes que produzem verdades e interdições na BNCC

A BNCC está estruturada considerando as competências que os alunos devem apresentar durante toda a Educação Básica, no decorrer de cada etapa escolar. Com a finalidade de possibilitar o desenvolvimento de competências específicas, cada componente curricular apresenta um conjunto de habilidades. Estas, por sua vez, estão associadas a diversos objetos de conhecimentos, compreendidos como conteúdos, conceitos e processos, estruturados em unidades temáticas (BRASIL, 2018).

Ao analisarmos o corpo humano na BNCC, constatamos que essa temática é abordada nos Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental na disciplina de Ciências no 1º, 5º, 6º e 8º ano, na unidade temática “Vida e Evolução”. No Quadro 2, apresentamos os objetos de conhecimentos e as habilidades que tratam sobre o corpo, e, ao mesmo tempo, indicamos saberes que produzem verdades, que são

formadas sobre ele.

Quadro 2: Saberes que produzem verdades sobre o corpo nos Anos Iniciais segundo os objetos de conhecimento e habilidades da BNCC

Ano	Objetos do conhecimento	Habilidades	Saberes que produzem verdades sobre o corpo
1º	Corpo humano; Respeito à diversidade.	(EF01CI02) Localizar, nomear e representar graficamente (por meio de desenhos) partes do corpo humano e explicar suas funções.	Uma didática para um corpo funcional
		(EF01CI04) Comparar características físicas entre os colegas, reconhecendo a diversidade e a importância da valorização, do acolhimento e do respeito às diferenças.	O corpo que é diverso. A diferença sendo entendida como diversidade
5º	Nutrição dos organismos; Hábitos alimentares; Integração entre os sistemas digestório, respiratório e circulatório”.	(EF05CI06) Selecionar argumentos que justifiquem por que os sistemas digestório e respiratório são considerados corresponsáveis pelo processo de nutrição do organismo, com base na identificação das funções desses sistemas. (EF05CI07) Justificar a relação entre o funcionamento do sistema circulatório, a distribuição dos nutrientes pelo organismo e a eliminação dos resíduos produzidos.	Corpo biologizante relacionado aos aspectos anatômicos/funcionais

Fonte: Elaboração Própria (2021)

No 1º ano do Ensino Fundamental, são localizadas três habilidades acerca do corpo humano, porém, destacamos duas que estavam relacionadas ao nosso estudo, às quais lançamos um olhar que nos permite perceber saberes sobre um corpo em funcionamento. A habilidade EF01CI02³ evidencia como saber *Uma didática para um corpo funcional*, destacando o corpo de maneira fragmentada, uma vez que o aluno apenas desenhá as suas partes, sem indicar relação com o seu próprio corpo, por exemplo.

Trata-se de um saber a ser reconhecido e aplicado. Todavia, seria relevante para o aluno a compreensão sobre seu próprio corpo, as implicações do que pode fazer e como viver com ele, relacionando-se com o seu ser, ou seja, com sua subjetividade em permanente construção, dependendo dos fenômenos sociais e culturais que lhe afetam (LE BRETON, 2012). Isso contribui para que o discente

³ 1EF 01 CI 02: O primeiro par de letras indica a etapa de Ensino Fundamental; o primeiro par de números indica o ano (01 a 09) a que se refere a habilidade; o segundo par de letras indica o componente curricular: CI = Ciências; o último par de números indica a posição da habilidade na numeração sequencial do ano ou do bloco de anos.

perceba a si próprio, reconhecendo-se no contexto em que está inserido em suas relações com o outro, importante para o desenvolvimento infantil.

A habilidade EF01CI04 apresenta como saber *O corpo que é diverso e a diferença sendo entendida como diversidade*, propondo uma comparação entre corpos para reconhecer a diversidade e incentivar o respeito às diferenças. Essa forma como são apresentadas faz parecer que elas têm o mesmo sentido, porém, existem distinções, pois a diversidade é “estática, é um estado, é estéril [...]”. A diversidade limita-se ao existente [...] reafirma o idêntico” (SILVA, 2000, p. 100), enquanto a diferença é compreendida como multiplicidade e não como diversa:

[...] o múltiplo é sempre um processo, uma operação, uma ação. [...] A multiplicidade é ativa, é fluxo, é produtiva. A multiplicidade é uma máquina de produzir diferenças — diferenças que são irreduzíveis à identidade. [...] A multiplicidade estende e multiplica, prolifera, dissemina. [...] A multiplicidade é um movimento. [...] A multiplicidade estimula a diferença que se recusa a se fundir com o idêntico (SILVA, 2000, p. 100-101).

Segundo Goellner (2010), o respeito à diversidade cultural, social e sexual é uma circunstância primordial para uma política mais inclusiva. A desigualdade somente “pode ser minimizada se houver iniciativas que promovam atividades coparticipativas, nas quais as diferenças não sejam eliminadas, mas tratadas em suas especificidades” (GOELLNER, 2010, p. 80). É a partir da abordagem do respeito às diferenças que pode ser alterado o cenário de preconceito e discriminação presente no âmbito escolar.

Os processos de subjetivação que estão sendo produzidos nos alunos do 1º ano, no saber chamado *Uma didática para um corpo funcional*, estão vinculadas à abordagem do corpo biológico, que não apresenta relação com o próprio corpo do aluno, apenas a um corpo didático e suas respectivas funções. Todavia, os saberes presentes sobre *O corpo que é diverso e a diferença sendo entendida como diversidade* conduzem para um saber interessado em trazer o respeito às diferenças, mas encaminha-se a uma compreensão que precisa ser melhor entendida para evitar equívocos na compreensão da diversidade e da diferença, uma vez que ambas apresentam o mesmo significado na BNCC. Em relação às identidades, a diferença está para a multiplicidade, enquanto a diversidade tende a naturalizar, cristalizar e essencializar (SILVA, 2000).

Já no 5º ano, são prescritas cinco habilidades na BNCC. Dentre elas, duas

tratam sobre o corpo humano e apresentam como saber *O corpo biologizante relacionado aos aspectos anatômicos/funcionais*, que, basicamente, relacionam o corpo aos sistemas digestório e respiratório. Esse saber de corpo biologizante produz uma verdade sobre o corpo que exclui a dimensão sexual. Isso nos leva a questionar: por que não é feita a abordagem do sistema reprodutor junto aos demais? Esse saber parece que fica transferido para o 8º ano, excluindo os estudos relacionados à sexualidade no 5º ano. Ora, as crianças, nesse ano de ensino, possuem em geral 10/11 anos e a sexualidade é um “aspecto intrínseco aos seres humanos, em todas as épocas de suas vidas” (FURLANI, 2007, p. 67). Então, por que adiar esse estudo? Isso nos remete a pensar como um poder disciplinar atua nos saberes, graduando e definindo tempos específicos para integrar o currículo escolar.

Silva (2020, p. 109) também problematiza, em sua pesquisa, que a BNCC “surpreendentemente exclui o sistema reprodutor masculino e feminino dos Anos Iniciais. Abordam-se apenas sobre os sistemas digestório, respiratório e circulatório, não mais evidenciando o corpo humano como um todo, mas fragmentado”. Que poder é esse que exclui e interdita no 5º ano o estudo do corpo em relação à sexualidade? Não falar sobre sexualidade não significa que ela não esteja presente na escola, por que então, silenciá-la nessa faixa etária? Foucault (2003, p. 32) adverte que a partir do século XVIII, a instituição pedagógica concentrou discursos sobre a sexualidade dispondo de “inúmeros dispositivos institucionais e estratégias discursivas”. Poderíamos dizer que, na atualidade, a BNCC seria um desses dispositivos pedagógicos que regula os saberes sobre a sexualidade?

Na nossa compreensão, a BNCC funciona também como um dispositivo que exerce poder nas instituições escolares, direcionado para o controle, regulação e condução da vida dos alunos, a partir da delimitação dos conhecimentos que são necessários para os sujeitos, intervindo, assim, nas experiências individuais e coletivas dos discentes. Como um dispositivo, a BNCC forma também uma rede de poderes/saberes que interferem em outras direções.

Nesse sentido, com relação à sexualidade, a BNCC atua como normalizadora, uma vez que essa temática é abordada apenas no 8º ano, baseada predominantemente no viés biológico, e as demais perspectivas da sexualidade passam a ser interditas no referido documento. Podemos dizer que existe um mecanismo de interdição e silenciamento que controla e regula a maneira e quando

se pode discutir sobre a sexualidade nas escolas, integrando os processos de subjetivação de crianças e adolescentes por meio da educação escolar.

Não falar sobre a sexualidade não implica que outros discursos não se proliferam sobre o currículo escolar, afinal, as crianças e adolescentes estão em constante contato com manifestações discursivas da sexualidade, sejam elas por meio dos regulamentos disciplinares da escola, ou pelo contexto social que é introduzido no espaço escolar. Diante disso, na instituição escolar, a abordagem da sexualidade, na maioria das vezes, não é contemplada com “ampla abertura e de forma plena com os adolescentes em sala de aula. Por isso, é importante que o professor reflita sobre a sua forma de abordagem acerca dessa temática e pense em estratégias que possam minimizar essa problemática” (MALDONADO; SULDÉRIO, 2021, p. 40), visto que, a discussão da educação sexual auxilia na abordagem de “formas de prevenção em aspectos de saúde não só corporais, mas também sociais e psicológicos dos indivíduos, abrangendo temas como desigualdade de gênero, diversidade sexual, relações abusivas e consentimento” (RAKOWSKI; OLIVEIRA, 2021, p. 21).

Vemos, então, o estudo do corpo humano, no 5º ano, preocupado com saberes funcionais, constituindo uma verdade que exclui a perspectiva da sexualidade. Nesse sentido, Furlani (2007, p. 68) alerta que “as escolas que não proporcionam educação sexual a seus alunos e alunas estão educando parcialmente” e, ainda, insiste que “a educação sexual, em qualquer nível de ensino, deve se caracterizar pela continuidade”. Que subjetividades estão sendo produzidas a partir dessas interdições aos alunos sobre a sexualidade?

As discussões sobre o corpo, na BNCC, pautadas para o 5º ano, a partir do saber *Corpo biologizante relacionado aos aspectos anatômicos/funcionais*, remete aos alunos como destituídos de subjetivações e construções acerca da sexualidade, pois refere-se a um corpo assexuado. Assim, as subjetividades que estão sendo produzidas são resultado de um biopoder, que gera discursos sobre o corpo para os alunos (indivíduos), conforme a maneira que considera mais produtiva e adequada para essa faixa etária, articulando e correspondendo aos processos de controle e adequação dos corpos (de uma população).

De maneira geral, ressaltamos, que a BNCC apresenta um silenciamento da sexualidade nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Dando continuidade à nossa análise, vimos que nos Anos Finais do Ensino Fundamental, na disciplina de Ciências, a referida temática é abordada principalmente no 8º ano e brevemente no 6º ano, conforme observamos nas habilidades apresentadas no Quadro 3.

Quadro 3: Habilidades que indicam saberes que produzem verdades sobre o corpo nos Anos Finais do Ensino Fundamental

Ano	Objetos de conhecimento	Habilidades	Saberes que produzem verdades sobre o corpo
6º	Célula como unidade da vida; Interação entre os sistemas locomotor e nervos; Lentes corretivas.	(EF06CI07) Justificar o papel do sistema nervoso na coordenação das ações motoras e sensoriais do corpo, com base na análise de suas estruturas básicas e respectivas funções.	Corpo anatômico/fisiológico
8º	Mecanismos reprodutivos; Sexualidade.	(EF08CI08) Analisar e explicar as transformações que ocorrem na puberdade, considerando a atuação dos hormônios sexuais e do sistema nervoso.	Naturalização do corpo sob o aspecto biológico
		(EF08CI09) Comparar o modo de ação e a eficácia dos diversos métodos contraceptivos e justificar a necessidade de compartilhar a responsabilidade na escolha e na utilização do método mais adequado à prevenção da gravidez precoce e indesejada e de Doenças Sexualmente Transmissíveis (DST).	A reprodução e a saúde sob a responsabilidade dos adolescentes
		(EF08CI10) Identificar os principais sintomas, modos de transmissão e tratamento de algumas DST (com ênfase na AIDS), e discutir estratégias e métodos de prevenção.	Uma disciplina e uma biopolítica sobre o corpo
		(EF08CI11) Selecionar argumentos que evidenciam as múltiplas dimensões da sexualidade humana (biológica, sociocultural, afetiva e ética).	Corpo sob a dimensão biológica e sociocultural

Fonte: Elaboração Própria (2021)

No 6º ano, encontramos seis habilidades e apenas uma (EF06CI07) está relacionada especificamente ao corpo humano, que discute o saber — *Corpo anatômico/fisiológico* — focado no sistema nervoso. Observamos que a lógica dos saberes biológicos que abordam o corpo nos Anos Iniciais sob os aspectos anatômicos e fisiológicos tem continuidade no 6º ano. Embora o EC apresente a característica biológica como uma particularidade da área do conhecimento, consideramos importante que o ensino evidencie um enfoque contextualizado e

integrador, garantindo uma compreensão de corpo a partir do seu entorno social e cultural.

Nesse sentido, também compreendemos que os estudos sobre o corpo humano deveriam ir além da perspectiva biológica, relacionando-o ao contexto social e cultural para que os alunos percebam seus corpos e o dos outros em um tempo/espaço cultural (SOARES, 2017), relacionando-o, também, com questões presentes na realidade do discente e que envolvam aspectos sociais.

Como já mencionado nas habilidades presentes no 5º ano, que priorizam o corpo a partir de sistemas e não abrem qualquer possibilidade sobre a sexualidade, essa visão também está no 6º ano. Percebemos que existe uma interdição do estudo sobre a sexualidade, como se não houvesse lugar ou não fosse “apropriado” tratá-la. Foucault (2003) explica a repressão sobre sexo na infância no século XIX, em que não se reconhecia o sexo das crianças e, portanto, era “uma boa razão para interdité-lo, para proibi-las de falarem dele, razão para fechar os olhos e tapar os ouvidos onde quer que venham a manifestá-lo, razão para impor um silêncio geral e aplicado” (FOUCAULT, 2003, p. 10).

Mas, na atualidade, o que se pretende com esse silenciamento da sexualidade na escola, quando a sociedade, em geral, por meio das manifestações culturais e publicitárias, enaltece e propaga a sexualidade com tanta facilidade? Como as aulas de Ciências podem tornar-se espaços para transformação da visão naturalizada e biológica do corpo em direção a um corpo social e cultural ligado à sexualidade e ao gênero?

As subjetividades que estão sendo produzidas no 6º ano, a partir do saber *Corpo anatômico/fisiológico*, estão associadas a uma naturalização do corpo, em que não se consideram as discussões sociais e culturais, reduzindo o corpo a tecidos, órgãos e sistemas. Isso determina uma representação de corpo acerca da sexualidade que sustentará logo adiante, no 8º ano, uma matriz biológica da sexualidade movida por hormônios definidores das características e do funcionamento dos órgãos sexuais para a reprodução definida pela heteronormatividade.

Assim, a escola torna-se um local onde a heteronormatividade é difundida, exclusivamente, a partir de discursos que consideram a heterossexualidade como única possibilidade natural e legítima de expressão. Conseqüentemente, essa abordagem leva ao entendimento de que algo que esteja fora desse padrão é visto

como anormal e diferente/inferior, fortalecendo padrões de normalidade e coadunando com situações de discriminação e preconceito envolvendo os alunos.

Passando para a análise do 8º ano, encontramos cinco habilidades. No entanto, uma delas não tinha relação com a abordagem do corpo humano. Assim, trazemos para discussão quatro, que apresentam como saberes: *A naturalização do corpo sob o aspecto biológico*; *A reprodução e a saúde sob responsabilidade dos adolescentes*; *Uma disciplina e uma biopolítica sobre o corpo*; e *O corpo sob a dimensão biológica e sociocultural*.

O primeiro saber — *Naturalização do corpo sob o aspecto biológico* — está presente na habilidade EF08CI08, na qual observamos a abordagem sobre as mudanças físicas e sexuais que ocorrem durante a puberdade, produzindo discussões em relação aos seus efeitos sobre o corpo (surgimento de pelos pubianos; alterações na voz, etc.). Diante disso, destacamos a importância de o professor de Ciências dialogar sobre questões afetivas, psicológicas e sociais implicadas a essas mudanças, pois, com frequência, as alterações físicas que ocorrem no corpo dos adolescentes produzem sentimentos de timidez que afetam suas subjetividades.

Os adolescentes precisam compreender quem eles são, ou seja, em quem estão se transformando, em quem gostariam de se transformar. Muitos jovens passam horas na frente do espelho, comparando-se, narrando-se, muitas vezes apresentando uma insegurança acerca de sua aparência corporal. Por isso, destacamos a relevância dos professores conversarem sobre esses assuntos durante as aulas, pois auxiliam na produção da subjetividade dos estudantes, contribuindo para evitar situações de preconceito e discriminação na sala de aula.

Seguindo a discussão, os saberes *A reprodução e a saúde sob responsabilidade dos adolescentes* e *Uma disciplina e uma biopolítica sobre o corpo* estão presentes nas habilidades EF08CI09 e EF08CI10. Destacamos um discurso que remete a uma responsabilização e controle sobre a sexualidade dos adolescentes por meio de saberes relacionados aos processos e métodos contraceptivos que visam à prevenção da gravidez precoce e indesejada e das Doenças Sexualmente Transmissíveis (DST)⁴.

4 Segundo o endereço eletrônico do Departamento de Vigilância, Controle e Prevenção das IST, do HIV/Aids e das Hepatites Virais vinculado ao Ministério da Saúde, nos dias de hoje, adota-se a terminologia Infecções

Fonseca (2018, p. 63) assevera que “a prática discursiva da BNCC busca valorizar a política biológica que ela acha mais plausível para inscrever na superfície de seu poder”. Assim, as temáticas que geralmente são trabalhadas na escola se restringem às questões relacionadas à saúde e à sexualidade, sob o viés das doenças sexualmente transmissíveis, da Síndrome da Imunodeficiência Adquirida (Aids) e da gravidez. Temos, então, um discurso na BNCC produzindo uma verdade sobre o corpo que está preocupada com os “prejuízos” que o sexo pode trazer aos alunos, impedindo sua produtividade na sociedade. Trata-se de um discurso que subjetiva os alunos ao cuidado com o corpo, para evitar doenças e outros “perigos” que a vida sexual pode trazer. O saber leva a uma clara intenção de prevenção e não ao conhecimento sobre o sexo ou sexualidade.

A partir disso, observamos uma biopolítica sobre a sexualidade que apresenta concepções relacionadas ao controle de condutas sexuais, com a finalidade de diminuir problemas de saúde pública, relacionados ao contágio e transmissão de DST e, também, aos indicadores de gravidez na adolescência (SILVA; BRANCALEONI; OLIVEIRA, 2019).

A biopolítica é um tipo de poder que Foucault (2014) usou em seus estudos para explicar um poder que atua, conhece, acompanha e controla a população. Enquanto a disciplina, também discutida amplamente pelo autor, principalmente na obra *Vigiar e Punir* (FOUCAULT, 2014), é individual sobre o corpo do sujeito, e a biopolítica age sobre a população.

Na história da sexualidade, tratada por Foucault (2003), vimos como a biopolítica funcionou sobre a população em relação à sexualidade. Em determinado momento, o sexo passou a ser controlado a partir de processos biológicos, tais como “a proliferação, os nascimentos e a mortalidade, o nível de saúde, a duração da vida, a longevidade, com todas as condições que podem fazê-los variar; tais processos são assumidos mediante intervenções e controles reguladores” (FOUCAULT, 2003, p. 131). Não é que não se falava sobre o sexo ou se recusava em reconhecê-lo, mas se “instaurou todo um aparelho para produzir discursos verdadeiros sobre ele. Não somente falou muito e forçou todo mundo a falar dele, como também empreendeu a formulação de uma verdade regulada” (FOUCAULT, 2003, p. 68). Com isso,

Sexualmente Transmissíveis (IST) em substituição à expressão Doenças Sexualmente Transmissíveis (DST). Porém, na BNCC ainda se utiliza DST. Disponível em: <http://www.aids.gov.br/pt-br>

objetivava-se uma biopolítica de controle e regulação da vida da população por meio da articulação de saberes da biologia e da medicina.

Na análise que fizemos da BNCC, acerca da sexualidade, podemos identificar uma certa biopolítica sobre o corpo, que não indica possibilidades de o professor levar seus alunos a pensarem a sexualidade para além do aspecto biológico. Há um discurso que perpassa a BNCC e interdita o conhecimento sobre o corpo sob outros aspectos (sociais e culturais).

Embora seja constatada a predominância de discursos a respeito da sexualidade sob o viés biológico, também observamos que, dentre as cinco habilidades presentes no 8º ano, apenas uma (EF08CI11) apresentou, discretamente, um saber do corpo sob a dimensão biológica e sociocultural, incluindo a discussão da sexualidade para outras dimensões: sociocultural, afetiva e ética.

Assim, percebemos que os saberes previstos pela BNCC constituem um discurso que produz verdades sobre a sexualidade, relacionados predominantemente à perspectiva biológica, o que nos parece uma lógica naturalizada na área das Ciências da Natureza. Enquanto isso, o discurso sociocultural sobre o corpo é interditado. Vimos, na obra *A Ordem do Discurso*, que Foucault (2004) ocupa-se em discutir sobre a interdição dos discursos, mencionando que “sabe-se bem que não se tem o direito de dizer tudo, que não se pode falar de tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, não pode falar de qualquer coisa” (FOUCAULT, 2004, p. 9).

Então, podemos identificar que, de certa forma, a BNCC interdita a escola, professores e alunos a aprenderem e a dialogarem sobre o viés social e cultural do corpo, excluindo debates importantes acerca das problemáticas que afetam a vida dos adolescentes em relação a gênero e sexualidade. Parece que a escola não é lugar para falar sobre essas temáticas, e os professores não estão autorizados a tratar disso.

Contudo, acerca dessas interdições, não podemos desconsiderar o contexto político em que a BNCC é produzida, por exemplo, sob a forte influência do Movimento Escola Sem Partido, que disseminou pelo país o Projeto de Lei que institui o Programa Escola sem Partido⁵, acirrando a discussão entre defensores de preceitos morais e

⁵ O Projeto de Lei Nº 867 tramita desde 2015 no Congresso Nacional e prevê a neutralidade política, ideológica, religiosa e moral na educação, sob a justificativa de que professores impõem determinadas correntes ideológicas e condutas morais, especialmente sexuais, incompatíveis com as que são ensinadas pela família. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=1050668>.

religiosos conservadores, que imputam, exclusivamente, à família a tarefa de tratar das questões relacionadas à sexualidade e gênero, e aqueles que defendem a educação sob o princípio da liberdade. Esse movimento apresentou como propósito principal controlar qualquer manifestação na escola, especialmente de professores, que sejam contrários ao que os defensores denominam de princípios morais das famílias (MONTEIRO; RIBEIRO, 2020). Isso nos indica um discurso moralizante sobre a sexualidade vindo do campo da religião e que afeta a educação e as políticas curriculares.

Nesse contexto, o que vinha sendo discutido em versões anteriores da BNCC foi suprimido da versão final, aprovada em 2017, resultando na exclusão de menções às questões de gênero. Em relação à sexualidade, manteve-se ênfase a partir de verdades associadas ao campo biológico e às prescrições dos cuidados vindos da medicina. Somente uma habilidade no 8º ano apresenta uma breve abordagem sobre perspectivas sociais e culturais da sexualidade.

Isso demonstra uma visão conservadora acerca de gênero e sexualidade, o que podemos compreender que esteja relacionado aos discursos de um poder político, social e cultural existente no contexto atual do país. Dessa maneira, as decisões tomadas e que geraram essa proposta da BNCC estão produzindo verdades sobre o corpo, e cumprem, assim, a dispersão de um discurso no currículo escolar que, aos poucos, vai subjetivando os alunos (e professores) no que se refere ao corpo humano.

4 Conclusões

Os discursos sobre a sexualidade encontrados na BNCC relacionam-se, predominantemente, à anatomia/fisiologia, limitando-se a discursos biológicos que determinam uma circunstância desenvolvimentista, que procura “orientar e controlar as condutas dos alunos e das alunas por meio da prevenção às Doenças Sexualmente Transmissíveis e da gravidez na adolescência” (MORANDO, 2021, p. 54-55). Diante disso, os temas relacionados ao corpo e à sexualidade, pertinentes para os alunos, são restritos apenas a uma verdade que procura controlar os prazeres e desejos do corpo e as escolhas sexuais.

Por isso, não podemos desconsiderar que esses discursos presentes promovem processos de subjetivação voltados para uma visão controladora, focada

na prevenção de doenças e da gravidez indesejada. Porém, na fase em que os alunos se encontram, os aspectos relacionados ao corpo vão muito além disso e incluem questões sociais, culturais, afetivas e éticas, que atuam diretamente nas suas subjetividades. Viver bem com seu corpo, com sua sexualidade e sua identidade de gênero é um desafio que todos os adolescentes e jovens vivenciam, e a escola pode contribuir para que compreendam melhor a sua vida e a dos outros, a partir das suas condições.

Nessa direção, compreendemos que a BNCC, no caso do estudo que fizemos sobre o corpo no EC, no Ensino Fundamental, deixa a desejar uma educação voltada para uma formação humana que considere as problemáticas contemporâneas que os jovens vivem em relação ao corpo, especialmente quando se trata da sexualidade e das questões de gênero.

Com esse estudo, pretendemos mostrar como está presente no EC, na BNCC, um discurso sobre o corpo que restringe sua compreensão sob aspectos sociais e culturais, por focar especificamente nos aspectos biológicos. Isso indica uma perspectiva tradicional de currículo que não introduz a cultura como elemento coadjuvante nos processos de ensino.

Cabe então, a nós, professores, revisarmos essa visão e propormos o desenvolvimento das aulas visando a expansão da perspectiva social e cultural do corpo, para, assim, incluir discussões presentes na sociedade, como no caso da abordagem de questões que afetam as condições de vida dos sujeitos. A partir disso, tem-se a oportunidade de contribuir na formação de identidades, rompendo padrões e normatividades do meio social e possibilitando que as subjetividades produzidas reconheçam as diferenças de gênero e a diversidade de identidades sexuais, superando preconceitos e discriminações.

Referências

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei 867/2015**. Inclui, entre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o “Programa Escola sem Partido”, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**: Brasília, MEC/SEB, 2018.

COURTINE, Jean Jacques. **Decifrar o corpo: pensar com Foucault**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e a análise do discurso em educação.

Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 114, p. 197-223, nov. 2001.

FONSECA, Daniel José Rocha. **Análise discursiva sobre a Base Nacional Comum Curricular**. 2018. 89f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal de Goiás. Jataí.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. 8. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.

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. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I**: a vontade de saber. 15. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2003.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. 30. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

FURLANI, Jimena. Educação sexual: possibilidades didáticas. In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre. (Org.). **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2007, p. 66-81.

GOELLNER, Silvana Vilodre. A produção dos corpos, dos gêneros e das sexualidades e o reconhecimento da diversidade. **Cadernos de Formação RBCE**, Florianópolis, v. 1, n. 2, p. 71-83, mar. 2010.

LE BRETON, David. **A sociologia do corpo**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

LOURO, Guacira Lopes. O currículo e as diferenças sexuais de gênero. In: COSTA, Marisa Vorraber. (Org.). **O currículo nos limiões do contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A, p. 85-92. 2005.

MALDONADO, Kalyane Kélem Ávila; SUDÉRIO, Fabrício Bonfim. Metodologias de intervenção pedagógica no ensino de temáticas sobre sexualidade no Ensino Médio. **Revista de Ensino de Ciências e Matemática**, v. 12, n. 4, p. 1-24, 30 set. 2021.

MONTEIRO, Solange Aparecida de Souza; RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. Sexualidade e Gênero na atual BNCC: possibilidades e limites. **Pesquisa em Ensino**, Barreiras (BA), v. 1, p. 1-24, 2020.

MORANDO, André. **O Ensino de Biologia e suas articulações com práticas médico-moralizantes direcionadas ao governo do corpo, das sexualidades e dos gêneros**. 2021. 219f. Tese (Doutorado em Educação e Ciências: Química da Vida e da Saúde) — Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994. p. 1-7.

QUADRADO, Raquel Pereira; RIBEIRO, Paula Regina Costa. O corpo na escola: alguns olhares sobre o currículo. **Enseñanza de las Ciencias**, número extra, VII Congresso, 2005, p. 1-4.

RAKOWSKI, Ítalo Kenne; OLIVEIRA, Wemerson Castro. Que corpo é esse: a temática sexualidade em uma produção animada. **Revista de Ensino de Ciências e Matemática**, v. 12, n. 6, p. 1-25, 29 dez. 2021.

REIS, Hellen José Daiane Alves. **O corpo humano é**: discursos sobre o corpo em livros didáticos de ciências do Ensino Fundamental de escolas municipais de São Luís – MA. 2017. 209f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) — Universidade do Maranhão, São Luís.

SILVA, Caio Samuel Franciscati da; BRANCALEONI, Ana Paula Leivar; OLIVEIRA Rosemary Rodrigues de. Base Nacional Comum Curricular e diversidade sexual e de gênero: (des)caracterizações. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. esp. 2, p. 1588-1555, 2019.

SILVA, Elenita Pinheiro de Queiroz. Q. Quando o corpo é uma (des) construção cultural. In: AMORIM, Antônio Carlos Rodrigues *et al.* **Ensino de Biologia: conhecimentos e valores em disputa**. Niterói: Eduff, 2005, p. 141-150.

SILVA, Ricardo Desidério da. A exclusão da temática sexualidade nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na BNCC e seus reflexos para o Ensino de Ciências. **Horizontes**, v. 8, n. 15, p. 98-112, 2020.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.); HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. **Identidade e Diferença: A perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 73-102.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução as teorias do currículo. 3. ed. 4. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

SOARES, Emerson de Lima. **As representações do corpo humano nas práticas de professoras de Ciências do Ensino Fundamental**. 2017. 85f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria.

SOMMER, Luís Henrique. A ordem do discurso escolar. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, p. 57-67, jan./abr. 2007.

SOUZA, Nadia Geisa Silveira de. **Que corpo é esse?** O corpo na família, mídia, escola, saúde.... 2001. 167f. Tese (Doutorado em Bioquímica) — Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre.

TALAMONI, Ana Carolina Biscalquini. **Corpo, ciência e educação**: representações do corpo junto a jovens estudantes e seus professores. 2007. 225f. Dissertação (Mestrado em Educação para a Ciência) — Universidade Estadual Paulista. Bauru.