

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS PROFESSORES DE CIÊNCIAS NATURAIS SOBRE CORPO HUMANO¹

(Social representations of natural science teachers about the human body)

Delma Faria Shimamoto
Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia
delmafaria@netsite.com.br

Resumo

Este artigo discute, na perspectiva moscoviciano, as representações sociais dos professores de Ciências sobre o corpo humano e a sua articulação com o processo ensino-aprendizagem. As análises apontam que as representações sociais sobre corpo humano estruturam-se em torno de um núcleo central composto, essencialmente, por elementos de natureza biológica que orientam a prática pedagógica desta temática. Tais constatações implicam a necessidade de repensar o ensino do corpo humano nas aulas de Ciências Naturais.

Palavras chave: Representações Sociais, Ensino de Ciências Naturais, Corpo Humano.

Abstract

This article aims at discussing, from the Moscovici's perspective, the teacher's social representations of the human body in Natural Science teaching and their articulation with teaching and learning process. The analyses show that the social representations related to the human body are formed themselves around a central nucleus which, in turn, highlight elements of a biological nature that guide a pedagogical practice about this content. These conclusions imply the need for revising the teaching of the human body in Natural Science classes.

Key words: Social representations, Natural Science teaching, Human body.

Introdução

As representações sociais constituem saberes elaborados e compartilhados socialmente. Atuam como um sistema de interpretação da realidade que rege as relações do indivíduo consigo mesmo, com os outros e com o mundo, orientando e organizando condutas e comunicações, intervindo em processos como desenvolvimento individual e coletivo e as transformações sociais (MOSCOVICI, 1978).

¹Este artigo é um relato sucinto da tese de Doutorado em Educação “As representações sociais dos professores sobre corpo humano e suas repercussões no ensino de Ciências Naturais” sob a orientação da profa. Dra. Emília F. Lima.

Toda representação social se estrutura uma organização regida por dois sistemas: Um sistema central (núcleo central), cuja determinação é essencialmente social, ligada às condições históricas, sociológicas e ideológicas, diretamente associada aos valores e normas, definindo os princípios fundamentais em torno dos quais se constituem as representações. Em torno do núcleo central, organiza-se o sistema periférico constituído pelos elementos periféricos, que oferecem contextualização à representação e, pela sua flexibilidade, permitem uma certa modulação individual da representação (ABRIC, 2000).

Assim, afirmar que uma representação social é conhecida significa dizer que se conhece a estrutura desta representação, ou seja, estão identificados seu núcleo central e os seus elementos periféricos. O acesso à organização interna da representação social e as interações entre núcleo central e elementos periféricos constituem um instrumento essencial para promover a atualização e a transformação das representações.

Moscovici (1978) propõe ainda que as representações sociais respondam por duas funções. Uma função que diz respeito à *função de saber*, porque permite compreender e explicar a realidade, e a outra que se refere à *função de orientação*, por servir de guia aos comportamentos e as práticas.

Neste sentido, os aportes da teoria das representações sociais (Moscovici, 1978; Jodelet, 1989) permitem inferir que as representações que os professores possuem interferem na qualidade da prática educativa que realizam. Daí a importância do desenvolvimento de estudos da natureza dessa pesquisa.

As investigações sobre corpo e suas representações se aprofundaram a partir da década de 80. As questões relativas ao corpo ganharam notoriedade e passaram, também, a ser um viés de compreensão das ações humanas no contexto social, histórico e cultural.

No que se refere à literatura educacional, estudos como os de Kofes (1985); Souza (1993); Daolio (1995); Picollo (1995); Porto (1995); entre outros, analisam a prática de professores e permitem constatar uma concepção de corpo, primordialmente, biológico presente em suas práticas.

No entanto, são escassos os estudos que investigam a forma pela qual os próprios professores concebem *corpo humano*. Investigações como as de Souza (2001), *Que corpo é esse?: o corpo na família, mídia, escola, saúde ...*; Albuquerque (2002), *A representação social de corpo pelos professores do curso de fisioterapia da UFSM*; Novais (1995), *O corpo da aprendizagem: um estudo sobre representações de corpo de professoras da pré-escola*; podem ser exemplos raros de estudos que se inserem nesse contexto. Nestes estudos, os autores ressaltam a importância de se resgatar não apenas o conteúdo da representação social de corpo humano, mas, também, a sua produção como forma de melhor entendê-la.

Foi nesta perspectiva que se desenvolveu este estudo, que busca acessar a organização dos elementos constitutivos das representações sociais dos professores de ciências sobre corpo humano bem como, investigar como estas representações se articulam a prática docente.

A trajetória metodológica

-Sujeitos

Os sujeitos desta pesquisa, realizada no ano de 2003 na cidade de Uberlândia-MG, foram 108 professores de Ciências Naturais de 5a a 8a séries do Ensino Fundamental da rede pública de ensino.

-Instrumentos de coleta de dados:

Associação Livre de Palavras

A Associação Livre de Palavras (ALP) corresponde a uma técnica projetiva, na qual as palavras evocadas associam-se, livre e rapidamente, à palavra indutora, sem sofrer uma elaboração cognitiva. Essa espontaneidade dos dados possibilita o acesso, muito mais fácil e rápido, aos elementos que constituem o universo semântico do termo ou do objeto estudado, permitindo o resgate de elementos que seriam perdidos ou maquiados nas produções discursivas (ABRIC, 1994).

No caso específico desta investigação, a palavra indutora é *corpo humano*. Desse modo, os participantes desta etapa da pesquisa (60 professores) receberam, individualmente e por escrito, um roteiro solicitando-lhes que registrassem, espontaneamente, seis palavras relacionadas a corpo humano por ordem decrescente, ou seja, a mais próxima de corpo humano, a segunda, a terceira, e assim, sucessivamente, até a sexta palavra.

Triagens Hierarquizadas Sucessivas

Esta técnica considera a racionalidade do professor para a seleção das palavras, possibilitando identificar como os elementos constitutivos da representação social de corpo humano se organizam de forma hierarquizada. As Triagens Hierarquizadas Sucessivas (THS) possibilitam uma classificação obtida por meio da escolha das evocações, por ordem de importância, segundo critérios do próprio professor. Para a coleta destes dados, foi empregado um instrumento que é construído tomando por base as 32 palavras mais frequentes oriundas da técnica da ALP (ABRIC, 1994).

Foi solicitado a cada professor (dos 108 participantes desta etapa) que escolhesse, dentre as 32, as 16 palavras que lhe parecessem mais importantes quando associadas a corpo humano. Das 16 selecionadas, o professor deveria escolher, sucessivamente, 8, 4, 2 e 1 palavra, que, em sua opinião, seria a mais importante quando associada a corpo humano. Chegou-se, assim, a uma única palavra que, na perspectiva do professor, representa mais efetivamente *corpo humano*. Entretanto, as THS, além de identificar a organização dos elementos das representações sociais de corpo humano, permitem também conhecer a contextualização semântica das palavras hierarquizadas pelos professores. Foi com essa intenção que, ao final do instrumento da coleta dos dados, solicitou-se também, ao professor que justificasse a escolha da última palavra, ou seja, da palavra que ele escolheu como a mais importante, quando associada a corpo humano.

Os dados obtidos por estes instrumentos (ALP e THS) acessam o conteúdo das representações sociais de corpo humano enquanto produto. No entanto, são insuficientes para revelar o processo de produção e a repercussão dessas representações sobre o ensino que os professores realizam. Para alcançar este intento, a segunda etapa da coleta de dados foi obtida

por intermédio de entrevistas semi-estruturadas, que permitiram elaborar uma análise vertical dos depoimentos, no intuito de aprofundar as considerações pertinentes à questão de pesquisa.

Entrevistas semi-estruturadas

Dentre os sujeitos da pesquisa, 3 professores e 7 professoras se dispuseram, espontaneamente, a participar desta etapa da investigação. As questões propostas na entrevista versavam, basicamente, sobre a abordagem do assunto corpo humano no convívio familiar, sobre o estudo do corpo humano no curso de formação e sobre a prática pedagógica deste conteúdo nas aulas de Ciências.

-Análise dos dados

A análise dos dados e dos depoimentos dos professores foi realizada por meio da técnica de análise de conteúdo Bardin (1977), em função de sua aplicabilidade à análise das comunicações.

Nos relatos dos professores, depreendeu-se nas *afirmações ou asserções individuais* (MOSCOVICI, 1978, p. 39), as expressões que apontam para a formação social do pensamento e aquelas que indicam também a percepção dos professores sobre corpo humano e a repercussão dessas representações sobre o ensino de Ciências que realizam.

Resultados e discussão

Os dados obtidos pela técnica de Associação Livre de Palavras. (ALP) que considera a espontaneidade do sujeito para a palavra falada, revelaram que, aproximadamente, 41% das evocações dizem respeito aos aspectos biológicos do corpo humano. As evocações que dizem respeito, simultaneamente, aos aspectos sociais, culturais, psicológicos e biológicos de corpo humano correspondem a 23%. Aproximadamente 18% do total de evocações refere-se aos aspectos socioculturais e 17 % aos de ordem psicológica. As palavras evocadas pelos professores e suas respectivas dimensões estão apresentadas no quadro abaixo:

DIMENSÕES	EVOCAÇÕES
Biológica	Células, anatomia, cérebro, funções, órgãos, sistema, sangue, tecido.
Sociocultural	Comunicação, cultura, família, discriminação, racismo, meio social, sociedade, preconceito.
Psicológica	Dor, desejo, mente, prazer, raciocínio, psicológico, percepção, sensibilidade.
Bio-psico-sócio-cultural	Cuidados, comportamento, doença, saúde, higiene, ser humano, vida, sexualidade.

Fonte: Associação de Palavras

A ALP, como instrumento de coleta de dados, fornece dados mais espontâneos, menos elaborados pelo professor, e permite acessar o conteúdo das representações sociais sobre corpo humano, mas não a sua organização. Esta técnica revela, pois, que tanto os aspectos biológicos, nela contemplados, com as maiores frequências, bem como as evocações de natureza

psicológica, sócio-cultural, e bio-psico-sócio-cultural, igualmente compõem o conteúdo das representações de corpo humano.

Segundo Moliner (1989), os aspectos quantitativos não implicam, necessariamente, a identificação da estrutura da representação, porque esses aspectos ligam-se diretamente à dimensão simbólica do objeto da representação. Esta identificação, segundo esse autor, deve obedecer a uma combinação de critérios, que não apenas a frequência dos vocábulos.

As Triagens Hierarquizadas Sucessivas (THS), que consideram o critério da hierarquização da evocação, revelam que todas as palavras, que se manifestam até a quinta escolha, tendem a compor a estrutura central das representações sociais. No estudo aplicado todas as dimensões do corpo humano tiveram representantes, embora, na dimensão biológica, as evocações **células** e **cérebro** obtiveram as maiores frequências na última escolha. Provavelmente, são estes os elementos mais fortes, mais rígidos do núcleo central das representações. As evocações **racismo**, **discriminação**, **preconceito**, **sociedade**, **meio social**, **desejo**, **dor**, **prazer**, **tecido** e **higiene** não conseguiram se manter até a última escolha e, portanto, possivelmente, estão situadas na estrutura periférica da representação.

A análise dos depoimentos se deu por meio de eixos temáticos. Alguns fragmentos das entrevistas foram recortados e são apresentados como fundamentação à interpretação construída².

O corpo apreendido: o contexto familiar e o curso de formação.

No contexto familiar, os professores referem-se a corpo humano como um tema silencioso. A ausência de diálogos se deve, sobretudo, à compreensão de que, no núcleo familiar, este assunto era proibido para crianças. Nas práticas familiares, evidencia-se também que corpo é sinônimo de morada, de templo que não pode ser violado, intocável. A concepção de corpo remete a um **corpo-sagrado**, um instrumento imaculado para a santificação espiritual, instrumento abençoado para ascensão da alma:

Lá em casa, não se falava sobre corpo. Sobre este assunto, não tinha conversa... O corpo....o corpo sempre foi algo muito fechado e minha mãe dizia que era sagrado.(SF3)

Meus pais referiam-se ao corpo como propriedade de Deus, e que nós deveríamos prestar conta a Deus. Se este corpo estivesse coberto de pecados, nossa alma não iria para o céu.(SM10)

Havia uma ausência total de diálogos com a família. O corpo não era assunto de conversa alguma. Quando se comentava alguma coisa, tinha que sair da sala, porque era conversa de gente grande. Aprendi muita coisa com os colegas. (SM8)

A instituição familiar, como instância formativa e informativa dos filhos, por meio de práticas rotineiras (que se convertem em atividades automáticas e habituais) como a linguagem,

² Os depoimentos são identificados como pertencentes ao sujeito masculino (SM) ou sujeito feminino(SF) seguido do número respectivo de seu protocolo.

as normas de higiene e de conduta pessoal, molda corpos para desempenhar sua masculinidade ou feminilidade, como ilustra os depoimentos:

Chorar era proibido. Uma vez, disse meu pai: Isto é coisa de mulherzinha, você é um homem ou um saco de batatas? (SM8)

As tarefas de casa eram sempre atribuídas a nós, filhas. Os meninos não podiam fazer nada, porque não era serviço de homem. Nós, mulheres, tínhamos, desde cedo, que nos preparar para ser uma boa esposa, uma boa dona de casa, uma boa mãe. (SF6)

A mim, competia o sustento da família. Então, desde cedo, me preparava para trabalhar, para o sustento financeiro de uma família. (SM9)

Neste contexto, a percepção do corpo feminino passa por uma representação de corpo domesticado para o desempenho de tarefas essencialmente femininas: esposa, mãe, dona de casa, educadora dos filhos. São estes os corpos cujas forças e energias estão habituadas ao controle, a sujeição. Um corpo reprimido com o qual há pouca ou nenhuma intimidade, tal qual foi instituído pela formação familiar.

A percepção do corpo masculino sugere uma representação de um corpo treinado para o desempenho de tarefas masculinas, como as de constituição e de sustento de uma família. A prática de dominação e a supremacia do corpo masculino sobre o corpo feminino, herdadas de normas familiares rígidas de moral, configuram-no como um território menos emotivo, menos controlado e reprimido, mais acessível ao prazer e à intimidade.

No que se refere à instância de formação profissional, os discursos sobre o estudo do corpo humano no curso de licenciatura referem-se, essencialmente, a um conteúdo fragmentado (Citologia, Histologia, Embriologia, Anatomia, Fisiologia) alijado de contextos socioculturais. Os professores entrevistados reconheceram que o curso foi ministrado numa perspectiva tradicional de ensino. Assim, neste núcleo social, a concepção de corpo por eles percebida, é a de um **corpo-objeto-de-estudo**, passivo de ser memorizado:

O curso foi muito dividido (anatomia, fisiologia, bioquímica, citologia, etc). Senti ausência de uma disciplina para construir a unidade para que a partir da unidade o professor possa desmembrar o corpo. O curso não forneceu a idéia do todo. O todo ficou faltando...(SF7)

O curso foi muito fraco. Desenvolveu apenas uma visão retalhada de corpo. O estudo sobre o corpo era basicamente a anatomia e a fisiologia e muito teórico. E nas provas tinha que decorar tudo. (SM8)

A representação de corpo humano, que nesse espaço social se constrói ou se mantém, pode implicar dificuldade, por parte dos professores em formação, da apreensão da totalidade dinâmica e integrada na qual se torna possível à compreensão do corpo humano. Nos depoimentos também foram unânimes as referências sobre as aulas de anatomia que

desencadearam, nos professores (ainda alunos), o assombro perante as peças anatômicas e o próprio cadáver, originando um misto de pavor e repulsa.

O assombro e a repulsa destacados nos relatos podem ser justificados pelas relações que Freire (1991) estabelece entre o corpo e a morte. Segundo o autor, o corpo é matéria, carne perecível que denuncia a sua efêmera passagem pela terra. A visão de um cadáver confirma esta certeza. A morte implica a perda da individualidade. O horror que advém do fenômeno da morte, instintivamente, leva a rejeitá-la e, por consequência, o corpo morto que a materializa.

O corpo concebido: as representações sociais de corpo humano.

Por meio dos dados obtidos, seja pela ALP ou pela THS, identificou-se que há uma predominância de elementos da dimensão biológica de corpo humano na estrutura central das representações sociais dos professores. Alguns extratos das justificativas dos professores para as suas evocações ilustram esta supremacia biológica:

A célula é a unidade fundamental do corpo humano. Sem ela, não há humano. Só corpo, como as pedras, os vírus, os minerais. Os seres vivos, são vivos porque possuem células. (SF97)

As células formam o corpo humano. É a unidade viva que forma o corpo humano que somente funciona porque cada uma das nossas células está desempenhando suas funções para nossa vida. (SM10)

O cérebro é a parte do sistema nervoso, que coordena e integra as funções do organismo relacionando-o com o meio físico. É o órgão vital do corpo humano. Um cérebro doente compromete todo o corpo humano. (SF96)

Foi a partir da evolução do cérebro que o corpo humano se modificou. (SM102)

Esta ênfase aos elementos anátomo-fisiológicos do corpo humano em detrimento a outras dimensões configura, de maneira geral, para os professores, uma concepção de **corpo-biológico** que impõe limitações a uma visão mais ampla e mais totalizadora de corpo humano; ou seja, um corpo humano que se concretiza não apenas no físico, mas também no cultural, no social, no psicológico, no emocional.

É nesta perspectiva que Merleau-Ponty (1990, p.92) afirma que o corpo é entrelaçamento entre múltiplas dimensões que compõem a estrutura humana e que estão em constante interação consigo próprias, com os outros, com o mundo e, portanto, numa percepção que ultrapassa os limites sensoriais. Ao interagir com o mundo, o corpo recebe e envia estímulos, gerando sensações humanas, e, por isso, mescladas por múltiplos aspectos. É por isto que, segundo o autor, *nós não temos um corpo, nós somos um corpo* que expressa o mundo e o mundo se expressa nele, pois *toda a relação com o mundo é mediada pelo corpo*.

O corpo ensinado: as repercussões na prática pedagógica

As práticas pedagógicas dos professores de Ciências para o desenvolvimento do conteúdo corpo humano são inferidas com base em seus depoimentos, pois não foram utilizadas técnicas específicas de observação de aulas.

O estudo do corpo humano é envolvido por uma abordagem logicista que corresponde a um percurso no qual se parte do mais simples e chega-se ao mais complexo, importando a lógica do conteúdo e não a do aluno. Esta perspectiva de ensino, possivelmente, está fundamentada na representação social do professor uma vez que, nesta há uma ênfase sobre a dimensão física de corpo humano.

Não há outra maneira de estudar o corpo humano. Você tem que dividi-lo para conhecer suas partes e suas funções. Eu sei que não é muito certo, mas esta é a melhor maneira de estudar o todo. (SM10)

A divisão em sistemas faz o estudo do corpo humano ser mais lógico e mais simples. Cada sistema é formado por órgãos, estes por tecidos e estes por células. Esta organização que vai do mais simples ao mais complexo facilita a compreensão do corpo humano como um todo. (SM8)

A gente programa em função do livro, embora a gente tenha uma seqüência básica. Começa pela célula, tecido, órgão e sistemas. Eu gosto muito de 7ª série, porque estuda o corpo humano, numa seqüência lógica. (SF1)

Privilegia-se o estudo de um corpo humano dissecado, cujas partes cumprem funções específicas realizadas com um mínimo de sensibilidade e de afetividade, apenas reagindo a estímulos exteriores. Neste núcleo social a investigação aponta que o estudo do corpo humano remete a uma concepção de **corpo-objeto-de-ensino**, que atende a objetivos pedagógicos e ao cumprimento do programa. Na ação de ensinar, o professor não extrapola o que está no texto didático, o que sugere uma aprendizagem predominantemente cognitiva, como confirmam os seguintes depoimentos:

Se você não cumpre o programa, você cria problemas para você e para a escola. Os pais reclamam, os alunos reclamam, os colegas reclamam. Eu sinto que precisa se mudar isto, mas não sei como fazer. O jeito é continuar fazendo.(SF7)

Nós seguimos o livro didático adotado pela escola. É bom porque se ganha tempo e os conteúdos já estão selecionados. Praticamente utilizo o livro em todas as minhas aulas. (SF3)

Os professores se percebem *dinâmicos e abertos ao diálogo* nas aulas de Ciências. Todavia, por meio dos seus discursos, constata-se ausência de uma abordagem mais ampla no desenvolvimento do estudo do corpo humano, a presença de constrangimento e de limitações pedagógicas por parte dos professores, a ausência de diálogos que restringe as relações entre professores e alunos, como esclarecem alguns relatos:

Para alguns assuntos não tenho muito diálogo. Não tenho muito diálogo. O corpo, para mim, é algo que não pode ser exposto, somente nos aspectos biológicos. (SF1)

Como tenho algumas dificuldades, as dúvidas, as conversas, eu peço para que eles falem com a professora do projeto (professora que desenvolve projetos interdisciplinares). Não me sinto à vontade para falar com adolescentes sobre sexo e, por isso, converso o essencial.(SM2)

Os depoimentos sugerem que as práticas pedagógicas são gerenciadas pelas representações sociais dos professores: corpo fragmentado, ênfase nos aspectos biológicos, discursos moralistas, silêncio e constrangimento, ausência de diálogos. Esse comportamento pedagógico, por sua vez, comprova a função das representações, que, segundo Abric (1994), se vinculam fortemente à orientação de condutas, produzindo um sistema de antecipações e de expectativas, que permite definir o que é lícito, tolerável ou inaceitável num dado contexto social.

No relato abaixo, entre outros, foi possível observar que os professores possuem consciência das influências recebidas para a construção de suas representações sociais sobre o corpo humano, o que já confere um ganho qualitativo na compreensão do trabalho docente cotidiano.

Eu aprendi assim na faculdade. Na minha família fui criada desse modo, com muito silêncio. Eu sei que eles me acham meio fechada, mais fazer o quê? (SF1)

Percebe-se que, embora as relações existentes entre a prática docente e as representações sociais nela imbricadas sejam complexas e de difícil tradução, o estudo das representações sociais de corpo humano torna-se crucial ao entendimento de processos explícitos e, frequentemente, implícitos que norteiam as condutas profissionais dos professores.

Considerações finais

Inicialmente, deve-se esclarecer que realizar um trabalho dessa natureza constituiu um desafio em virtude das dificuldades explícitas e implícitas de falar sobre corpo. O corpo ainda é um tabu, um assunto velado, que encontra barreiras para se expressar, pois implica tornar público discursos que se mantêm no âmbito do privado.

O estudo permitiu reconhecer que as representações sociais são teorias implícitas (MOSCOVICI, 1978), vinculadas diretamente as ações docentes, e que estas, por sua vez refletem os elementos interiorizados nas representações. Neste sentido, foi essencial acessar a produção e o conteúdo das representações sociais dos professores porque conhecê-las é uma possibilidade de justificar as ações pedagógicas destes profissionais.

Constata-se também que as representações sociais dos professores sobre corpo, estruturam-se em um núcleo central, predominantemente, constituído por elementos da dimensão biológica do corpo humano. O contexto familiar, a formação acadêmica, a própria prática pedagógica constituem espaços para o processo de ancoragem das representações porque referenciam a construção de concepções de corpos sagrados, silenciados, silenciosos,

fragmentados, despersonalizados, assexuados, intocáveis, individuais, incolores, perfeitos, submissos, dominantes, dominados, entre outros.

Quanto à prática pedagógica do professor de Ciências, prevalece, por meio dos discursos, a realização de um processo de ensino e de aprendizagem essencialmente cognitivo, que prioriza aspectos biológicos do corpo humano. Sobre as influências das representações na prática docente, esta investigação possibilitou identificar algumas repercussões relevantes que interferem nas interações professor-aluno, que orientam a seleção de conteúdos, e principalmente, que determinam a metodologia utilizada pelo professor.

Este estudo apresentou como proposta acessar as representações sociais dos professores sobre corpo e investigar as suas influências na conduta pedagógica. Pretende-se também, à partir das constatações aqui estabelecidas, contribuir com algumas sugestões, por entender que estas representações sociais podem comprometer a qualidade do ensino de Ciências.

No que diz respeito, em específico, ao processo ensino-aprendizagem de corpo humano é preciso construí-lo sob múltiplos olhares. O corpo é também esculpido pelas emoções, pela linguagem, pela cultura, pela sensibilidade, e aprisioná-lo numa perspectiva biológica é impedir sua expressividade. É preciso que o corpo, como expressão da natureza humana, seja contemplado numa perspectiva holística, compreendida como um grande sistema de interação. Um sistema de interação no qual os corpos se constroem mediados pela presença de outros corpos.

Sugere-se, portanto, que o estudo da temática corpo humano seja desenvolvido sob o paradigma da corporeidade (ASSMANN, 1993). Esta perspectiva redimensiona e integra no ato educativo, uma concepção holística de homem que possibilita o desvelamento do corpo humano sem reducionismos e fragmentações atendendo ao objetivo maior desta temática no ensino de Ciências que é: *tornar o corpo mais humano e menos biológico*.

Considerando que as representações estão presentes nos processos de construção de conhecimentos, estas não podem ser ignoradas pelos cursos de formação inicial e continuada dos professores. É necessário criar oportunidades nas quais as representações sociais dos professores sobre corpo se tornem transparentes para eles próprios, especialmente, para que possam revê-las; o que não significa anulá-las, porém transformá-las.

Este exercício possibilita também, aos professores, o acesso crítico às próprias representações; o que proporciona conscientização de suas influências na prática pedagógica; suscetibilizando-as às mudanças necessárias para que não interfiram, equivocadamente, no processo de ensino e de aprendizagem.

O desenvolvimento desta investigação propiciou algumas constatações mutáveis. O essencial, portanto, que se pontua nesta despedida é que as considerações aqui construídas não são conclusivas, mas são iniciais, quanto ao encaminhamento e estímulo a novos estudos que possam acrescentar ou confrontar dados e análises aqui apresentados.

Referências bibliográficas:

ABRIC, J. C. Les représentations sociales: aspects théoriques. In: Abric, J.C. *Pratiques sociales et représentations*. Paris: PUF, 1994. p. 11-35.

_____. A abordagem estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, Antônia S. Paredes; OLIVEIRA, Denize Cristina. *Estudos interdisciplinares de representação social*. Goiânia: Cultura e Qualidade, 2000. p.27- 38.

ALBUQUERQUE, Isabella Martins de. A representação social de corpo pelos professores do curso de fisioterapia da UFSM. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, 2002.

ASSMANN, H. *Paradigmas educacionais e corporeidade*. Piracicaba: ed. Unimep, 1993.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.

DAOLIO, Jocimar. *Da cultura do corpo*. Campinas: Papirus, 1995.

FREIRE, João Batista. *De corpo e alma. O discurso da motricidade*. SP: Summus, 1991.

JODELET, D. *Les representation sociale: um domaine em expansion*. Paris: P.U.F. 1989.

_____. Representações sociais: contribucion a un saber socio cultural sem fronteras. In: JODELET, D (org.) *Develando la cultura. Estúdios en representaciones sociales*. Mexico: Universidade Nacional Autonoma de Mexico, 2001. p. 7-30.

KOFES, S. E sobre o corpo, não é o próprio corpo que fala? In: BRUHNS, Heloisa T. (org) *Conversando sobre o corpo*. Campinas: Papirus, 1985. p.28-35.

MERLEAU-PONTY, M. *O primado da percepção e suas conseqüências filosóficas*. Campinas: Papirus, 1990.

MOLINER, P. Validation expérimentale de l'hypothèse du noyau central des représentations sociales. *Bulletin de psychologie*. n.42, p.759-762,1989.

MOSCOVICI, S. *A representação social da Psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar,1978.

NOVAIS, Gercina Santana. *O corpo da aprendizagem: um estudo sobre representações de corpo de professoras da pré-escola*. 1995. Dissertação (Mestrado em Educação)-USP, São Paulo, 1995.

PICCOLO, Vilma L.N. Ritmo do movimento na criança: ver e perceber. In: Moreira. Wagner W. (org.) *Corpo presente*. Campinas: Papirus,1995. p. 53-82.

PORTO, Eline Tereza R. Mensagens corporais na pré-escola: um discurso não compreendido. In: Moreira. Wagner W. (org.) *Corpo presente*. Campinas: Papirus,1995. p.83-110.

SOUZA, Maria de Fátima Araújo C. *A representação social da educação física: crenças e mitos de um grupo de professores das escolas públicas*.1993. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade Gama Filho, Rio de Janeiro,1993.

SOUZA, Nádya Geisa Silveira de. *Que corpo é esse? : o corpo na família, mídia, escola, saúde.....* 2001. Tese (doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001