



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO (DEDC I) – CAMPUS I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE
(PPGEDUC)

ALAN DE AQUINO ROCHA

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE O INSTITUTO DE EDUCAÇÃO EUCLIDES
DANTAS EM VITÓRIA DA CONQUISTA-BA: CONTRIBUIÇÕES ÀS PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS E PROCESSOS FORMATIVOS EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

SALVADOR - BA

2023

ALAN DE AQUINO ROCHA

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE O INSTITUTO DE EDUCAÇÃO EUCLIDES
DANTAS EM VITÓRIA DA CONQUISTA-BA: CONTRIBUIÇÕES ÀS PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS E PROCESSOS FORMATIVOS EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, Departamento de Educação – Campus I, Universidade do Estado da Bahia, como requisito à obtenção do grau de Doutor em Educação e Contemporaneidade.

Orientador:

Prof. Dr. Natanael Reis Bomfim

Linha de pesquisa 3:

Educação, Gestão e Desenvolvimento Local Sustentável.

SALVADOR – BA

2023

FICHA CATALOGRÁFICA
Sistema de Bibliotecas da UNEB
Bibliotecária: Célia Maria da Costa CRB: 5/918

R672r Rocha, Alan de Aquino

Representações sociais sobre o Instituto de Educação Euclides Dantas em Vitória da Conquista – BA: contribuições às práticas pedagógicas e processos formativos em educação física/ Alan de Aquino Rocha. – Salvador, 2023.

123 f. : il.

Orientador: Natanael Reis Bomfim.

Tese (Doutorado) – Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEDUC, Campus. 2023.

Contém referências, anexos e apêndices.

1. Educação Física – Estudo e ensino – Vitória da Conquista (BA). 2. Educação – Aspectos sociais. 3. Educação física - Prática pedagógica – Vitória da Conquista (BA). 4. Educação física – Ambiente Escolar. 5. Professores de educação física - Formação. 6. Instituto de Educação Euclides Dantas – Vitória da Conquista (BA). I. Pimentel, Gabriela Souza Rêgo. II. Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Campus I. III. Título.

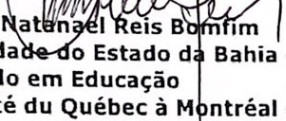
CDD: 613.7

FOLHA DE APROVAÇÃO


REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE O INSTITUTO DE EDUCAÇÃO EUCLIDES DANTAS EM VITÓRIA DA CONQUISTA-BA: CONTRIBUIÇÕES ÀS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E PROCESSOS FORMATIVOS

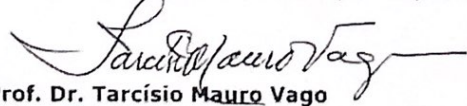
ALAN DE AQUINO ROCHA


Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEduc, em 31 de março de 2023, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia, conforme avaliação da Banca Examinadora:

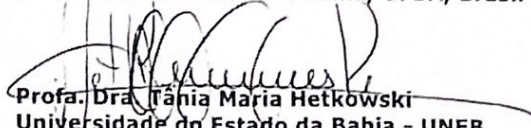

Prof. Dr. Natanael Reis Bomfim
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Doutorado em Educação
Université du Québec à Montréal – UQ, Canadá


Prof. Dr. Claudio Pinto Nunes
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB
Doutorado em Educação
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, UFRN, Brasil


Prof. Dr. Roberto Gondim Pires
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB
Doutorado em Educação
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil


Prof. Dr. Tarcísio Mauro Vago
Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG
Doutorado em Educação
Universidade de São Paulo, USP, Brasil


Prof. Dr. João Danilo Batista de Oliveira
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Doutorado em Educação
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil


Profa. Dra. Tânia Maria Hetkowski
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Doutorado em Educação
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil

Mais uma vez, depois de 13 anos da conclusão do Mestrado, dedico esse trabalho às quatro pessoas que dão sentido ao meu viver. Não foi um processo nada fácil, sobrevivemos a uma catástrofe mundial e, por quase dois anos, passamos a maior parte do tempo dentro de casa. Como foi difícil continuar escrevendo. Ah se eu não tivesse vocês! À minha família: Patricia, Christian, Ana e Sofia.

AGRADECIMENTOS

“Converteste o meu pranto em folgedos; tiraste o meu pano de saco e me cingiste de alegria, para que o meu espírito te cante louvores e não se cale. Senhor, Deus meu, graças de darei para sempre” (Salmos 30:11-12). Esses dois versículos expressam profundamente minha gratidão Àquele que me sustentou até o final desta jornada, me capacitando nos inúmeros momentos em que me vi completamente incapaz. Àquele que cuidou da minha família, para que eu tivesse paz para ler e escrever. Àquele que dá sentido a tudo.

Àquele que é a primeira leitora de tudo que escrevo, mas que, antes de tudo, é a maior admiradora (suspeita) de tudo que faço. Àquele que, desde a faculdade, é minha parceira nas leituras, escritas e em muitas peripécias docentes. Àquele que se alegra toda vez que chego em casa, e me faz sentir especial. Àquele que é a melhor e mais organizada Professora de Educação Física que conheço: minha amada esposa, Patricia.

Às três razões que me incentivam a acordar todos os dias e sair pra labuta, e que me deram o título mais importante que carrego. Aos três que, de tanto me ouvirem fazer as perguntas das entrevistas, já estão craques em Representações Sociais: Christian, Ana e Sofia.

Aos meus pais, Seu Antônio e Dona Lucinha, por terem me dado um chão pra pisar, e me ensinado a ser gente.

Aos meus irmãos, Tadson e Fulvia, por se alegrarem com a minha alegria.

À Dona Lourdes, pela torcida e apoio. E à eterna memória do Sr. Gileno.

Aos meus irmãos e irmãs em Cristo, pelas orações e alegria por cada etapa vencida.

Ao Professor Natanael Bomfim que, com sua escuta sensível, postura generosa e orientação competente, me fez acreditar que essa tese seria possível.

À Professora Tânia Maria Hetkowski, e aos Professores João Danilo Batista de Oliveira e Roberto Gondim Pires, que, tão prontamente, aceitaram o convite para compor a Banca.

Ao Professor Tarcísio Mauro Vago, pelas palavras de incentivo, que foram o motor que me impulsionaram ao pelo mestrado e doutorado.

Aos mais que queridos colegas de caminhada, Larissa, Flávia e Gil, pelo apoio sincero e risos compartilhados.

À Universidade do Estado da Bahia, por nos ter proporcionado uma formação doutoral do mais alto nível.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, na pessoa do Professor Cláudio Pinto Nunes, que nos possibilitou a realização deste sonho.

Aos sujeitos desta pesquisa, que ao serem convidados a participar, gentilmente aceitaram, contribuindo com seu tempo e um pouco da sua vida no Instituto de Educação Euclides Dantas.

Aos meus alunos da escola e da universidade, por darem sentido ao meu ofício.

RESUMO

O presente trabalho buscou investigar como as Representações Sociais (RS) de professores e egressos, construídas sobre o Instituto de Educação Euclides Dantas (IEED), mais conhecido com Escola Normal de Vitória da Conquista, contribuem com imagens que possam orientar práticas pedagógicas e saberes nos processos formativos do/da professora/professor da Educação Física Escolar, norteado pelo seguinte questionamento: Como as Representações Sociais, construídas por professores e egressos do Instituto de Educação Euclides Dantas, podem contribuir com orientação de práticas pedagógicas e construção de saberes nos processos formativos? Para tal, essa pesquisa foi desenvolvida a partir de uma abordagem interpretativa, pelo seu caráter qualitativo, colaborativo e solidário (BOMFIM e GARRIDO, 2019), pautada na Teoria e Método das Representações Sociais em sua abordagem socio genética (MOSCOVICI, 1978; JODELET, 2001) e estrutural (ABRIC, 1988). Participaram da pesquisa, 10 professoras e professores que atuaram ou atuam no IEED e 10 egressos. A produção de informações foi realizada através de entrevistas utilizando a Plataforma Google Meet, entre os meses de outubro e dezembro de 2021. Foram utilizados dois instrumentos: a técnica de associação livre de palavras (TALP), cujo tema indutor foi ‘Escola Normal’, sendo-lhes solicitado que registrassem as primeiras cinco palavras que lhes viesse à lembrança, e um questionário semiestruturado. As palavras evocadas passaram por análise prototípica utilizando o software IRAMUTEQ. Os achados apontam a palavra ‘amizade’ como sendo o núcleo central (NC) das representações, e que as palavras ‘educação’, ‘aprendizado’, ‘trabalho’, ‘professor’, ‘companheirismo’, ‘profissão’, ‘acolhimento’, ‘dedicação’, ‘desafio’ e ‘confiança’, constituem o sistema periférico (SP). A apreensão da imagem das RS sobre o IEED, presente no discurso dos participantes, foi realizada através da Análise do Conteúdo (BARDIN, 2016), com suporte do IRAMUTEQ, o qual, a partir do corpus textual das 20 entrevistas, procedendo à Classificação Hierárquica Descendente (CHD), fez emergir as três classes analisadas e discutidas, com retenção de 85,81% dos segmentos de texto (ST). As informações produzidas com o estudo apontaram, como saliência desta representação, o alto nível de envolvimento afetivo com o IEED por parte dos seus atores, atribuindo àquele espaço representacional, um lugar de estabelecimento de fortes vínculos de amizade, sobrepondo-se a aspectos mais formais, e nos permitiu elaborar algumas sugestões/orientações em relação à prática pedagógica e à formação da/do professora/professor da Educação Física Escolar.

Palavras-chave: Representações Sociais; Prática Pedagógica; Processo Formativo; Educação Física Escolar.

ABSTRACT

The present work aimed to investigate how the Social Representations (RS) of teachers and graduates, built on the Euclides Dantas Institute of Education (IEED), better known as Vitória da Conquista Normal School, contribute with images that can guide pedagogical practices and knowledge in the formative processes of the teacher/teacher of School Physical Education, guided by the following question: How can social representations, constructed by teachers and graduates of the Euclides Dantas Institute of Education, contribute to the orientation of pedagogical practices and the construction of knowledge in the formative processes? To this end, this research was developed from an interpretative approach, because of its qualitative, collaborative and supportive character (BOMFIM and GARRIDO, 2019), based on the Theory and Method of Social Representations in its socio-genetic approach (MOSCOVICI, 1978; JODELET, 2001) and structural (ABRIC, 1988). Ten teachers and teachers who worked or worked in the EIED and 10 graduates participated in the research. The production of information was carried out through interviews using the Google Meet Platform, between October and December 2021. Two instruments were used: the free word association technique (TALP), whose inducing theme was 'Normal School', and they were asked to record the first five words that came to them to remember, and a semi-structured questionnaire. The evoked words underwent prototypical analysis using the IRAMUTEQ software. The findings point to the word 'friendship' as being the central nucleus (NC) of the representations, and that the words 'education', 'learning', 'work', 'teacher', 'companionship', 'profession', 'welcoming', 'dedication', 'challenge' and 'trust', constitute the peripheral system (SP). The apprehension of the image of the RS on the ECI, present in the participants' discourse, was carried out through content analysis (BARDIN, 2016), with the support of IRAMUTEQ, which, from the textual corpus of the 20 interviews, proceeding to the Descending Hierarchical Classification (CHD), brought out the three classes analyzed and discussed, with retention of 85.81% of the text segments (TS). The information produced with the study pointed out, as a protrusion of this representation, the high level of affective involvement with the EIED by its actors, attributing to that representational space, a place of establishing strong bonds of friendship, overlapping more formal aspects, and allowed us to elaborate some suggestions/orientations in relation to pedagogical practice and the formation of the teacher/teacher of School Physical Education.

Keywords: Social Representations; Pedagogical Practice; Formative Process; Physical School Education.

RESUMEN

El presente trabajo tuvo como objetivo investigar cómo las Representaciones Sociales (RS) de profesores y graduados, construidas en el Instituto de Educación Euclides Dantas (IEED), más conocido como Escuela Normal Vitória da Conquista, contribuyen con imágenes que pueden guiar las prácticas pedagógicas y el conocimiento en los procesos formativos del profesor/profesor de Educación Física Escolar, guiado por la siguiente pregunta: ¿Cómo pueden las representaciones sociales, construidas por profesores y graduados del Instituto de Educación Euclides Dantas, contribuir a la orientación de las prácticas pedagógicas y a la construcción del conocimiento en los procesos formativos? Para ello, esta investigación se desarrolló desde un enfoque interpretativo, por su carácter cualitativo, colaborativo y solidario (BOMFIM y GARRIDO, 2019), basado en la Teoría y Método de las Representaciones Sociales en su enfoque sociogenético (MOSCOVICI, 1978; JODELET, 2001) y estructural (ABRIC, 1988). Diez profesores y profesores que trabajaron o trabajaron en el EIED y 10 graduados participaron en la investigación. La producción de información se realizó a través de entrevistas utilizando la Plataforma Google Meet, entre octubre y diciembre de 2021. Se utilizaron dos instrumentos: la técnica de asociación libre de palabras (TALP), cuyo tema inductor fue 'Escuela Normal', y se les pidió que registraran las primeras cinco palabras que se les acercaron a recordar, y un cuestionario semiestructurado. Las palabras evocadas se sometieron a un análisis prototípico utilizando el software IRAMUTEQ. Los hallazgos apuntan a la palabra "amistad" como el núcleo central (NC) de las representaciones, y que las palabras "educación", "aprendizaje", "trabajo", "maestro", "compañerismo", "profesión", "acogida", "dedicación", "desafío" y "confianza", constituyen el sistema periférico (PE). La aprehensión de la imagen de la RS sobre la ICE, presente en el discurso de los participantes, se realizó a través del análisis de contenido (BARDIN, 2016), con el apoyo de IRAMUTEQ, que, del corpus textual de las 20 entrevistas, procediendo a la Clasificación Jerárquica Descendente (CHD), sacó a relucir las tres clases analizadas y discutidas, con retención del 85,81% de los segmentos de texto (TS). La información producida con el estudio señaló, como protuberancia de esta representación, el alto nivel de implicación afectiva con el EIED por parte de sus actores, atribuyendo a ese espacio representacional, un lugar de establecimiento de fuertes lazos de amistad, superposición de aspectos más formales, y nos permitió elaborar algunas sugerencias/orientaciones en relación con la práctica pedagógica y la formación del profesor/profesor de Educación Física Escolar.

Palabras llave: Representaciones Sociales; Práctica Pedagógica; Proceso Formativo; Educación Física Escolar.

LISTA DE SIGLAS

CHD	Classificação hierárquica descendente
DINTER	Doutorado interinstitucional
IEED	Instituto de Educação Euclides Dantas
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
NC	Núcleo central
OS	Pensamento social
RS	Representações Sociais
SEC-Ba	Secretaria de Educação e Cultura da Bahia
TALP	Teste de Associação Livre de Palavras
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TIC	Tecnologia da informação e comunicação
TMRS	Teoria e Método das Representações Sociais

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Diploma da Década de 60.....	21
Figura 2 - Alunos do Colégio Brasil com o Prof. Euclides Dantas em 1921	26
Figura 3 - Primeira turma	27
Figura 4 - Última turma do IEED.....	32
Figura 5 – Hasteamento da bandeira	41
Figura 6 – Normalista.....	43
Figura 7 - Desfile cívico	44
Figura 8 - Desfile cívico	44
Figura 9 - Desfile cívico	45
Figura 10 - Desfile Cívico	45
Figura 11 - Desfile no Sete de Setembro.....	46
Figura 12 - Desfile no Sete de Setembro.....	46
Figura 13 - Equipe de Handebol Masculino (1971)	47
Figura 14 - Torneio de Handebol intercolegial realizado no IEED.....	47
Figura 15 - Logomarca do evento.....	48
Figura 16 - Abertura do evento.....	48
Figura 17 – Estudantes conhecendo o Estádio Municipal.....	49
Figura 18 – Meninos e meninas jogando juntos	49
Figura 19 - Faixa do evento.....	50
Figura 20 - Corpos descontraídos.....	50
Figura 21 - Aguardando para jogar.....	51
Figura 22 - Corpos brincantes	51
Figura 23 - Fim do evento: jogando juntos.....	52
Figura 24 - Estrutura Metodológica da Pesquisa.....	75
Figura 25 - Análise do conteúdo pelo método de Classificação Hierárquica Descendente.	92

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Interpretação da organização estrutural do núcleo central.....	78
Quadro 2 - Pistas que orientam a formação de professores/as da Educação Física Escolar....	96
Quadro 3 - Aspectos estruturais que impactam a prática pedagógica da Educação Física Escolar.....	99

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Pseudônimo dos/das professores/as	83
Tabela 2 - Pseudônimos das/dos estudantes	84
Tabela 3 - Análise prototípica referente ao termo indutor ‘Escola Normal’ para egressos, professores e professoras do IEED (N=20)	86

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO: EM BUSCA DE UMA TESE	7
1.1	E agora Doutor: a arte de caminhar, caminhando	15
2	INSTITUTO DE EDUCAÇÃO EUCLIDES DANTAS (IEED): NOTAS HISTÓRICAS E BIOGRÁFICAS	21
2.1	O Instituto de Educação Euclides Dantas: enlaces históricos na educação conquistense	21
2.2	Nuances em metáforas entre a Escola Normal e a Normalidade da Escola	31
2.3	História e representações dos corpos no Instituto de Educação Euclides Dantas	33
2.3.1	Alguns apontamentos históricos	33
2.3.2	Os corpos no Instituto de Educação Euclides Dantas	38
3	BASE TEÓRICA E CONCEITUAL DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS PARA APREENDER IMAGENS SOBRE O IEED	52
3.1	Conceitos fundantes para sentir, pensar e agir no IEED	52
3.2	Ancoragem dos conceitos fundantes à Teoria Geral das Representações Sociais e a Teoria do Núcleo Central	66
4	PERCURSO METODOLÓGICO PARA APREENSÃO DE IMAGENS SOBRE O IEED	71
4.1	Representações sociais aplicadas à educação: referenciais metodológicos	71
4.2	Orientação epistemológica do pesquisador	72
4.3	Abordagem e percurso metodológico privilegiados	73

a) <i>Locus</i> da pesquisa	74	
b) Constituição e características dos participantes	74	
c) Dispositivos de colheita e análise dos dados	75	
5	REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE O INSTITUTO DE EDUCAÇÃO EUCLIDES DANTAS: CONTRIBUIÇÕES PARA ORIENTAÇÃO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E SABERES NOS PROCESSOS FORMATIVOS DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR	79
5.1	Processo entre o pesquisador e os pesquisados no desenrolar da pesquisa empírica	80
5.1.1	Recorrendo ao WhatsApp e ao Facebook: busca por professores e egressos	81
5.2	Representações Sociais sobre o Instituto de Educação Euclides Dantas	84
5.2.1	As palavras: Análise prototípica das Representações Sociais sobre o Instituto de Educação Euclides Dantas	84
5.2.2	O discurso: Imagem das Representações Sociais do Instituto de Educação Euclides Dantas	89
5.3	Pistas para orientação de práticas pedagógicas e saberes nos processos formativos do Professor de Educação Física Escolar	94
	CONSIDERAÇÕES TRANSITÓRIAS	107
	REFERÊNCIAS	110
	APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	119
	APÊNDICE B – Carta de Apresentação	121
	APÊNDICE C – Questionário Sociodemográfico	122
	APÊNDICE D – Evocação livre de palavras e hierarquização	123

INTRODUÇÃO: EM BUSCA DE UMA TESE

Os fenômenos que ocorrem no Campo da Educação e, quando abordados no Campo da Psicologia Social, devem ser entendidos como psicossociais que geram representações e, conseqüentemente, são reificados cientificamente como objeto de pesquisa abordado no contexto da educação na contemporaneidade e nos colocam diante de um tensionamento entre a teoria, as práticas pedagógicas e os processos formativos de professores e alunos. Nesse movimento, ao lançar um zoom sobre algo mais específico e próximo a nós, faço emergir a temática das Representações Sociais construídas sobre uma escola de Vitória da Conquista/BA, cujo cotidiano expressa o universo de múltiplas práticas formativas que tensionam a relação entre produção e apropriação das objetivações genéricas do ser social para si.

Nesse sentido, como forma de demonstrar a motivação desta tese, nessa introdução farei um sobrevoo sobre a educação na contemporaneidade, situarei minha trajetória profissional e acadêmica, abordarei o objeto social da representação reificado como objeto de estudo, e apresentarei os estudos recentes sobre a temática, a fim de justificar o problema e os objetivos dessa pesquisa. Finalmente, delinerei a estrutura e finalidade dos capítulos.

A educação na contemporaneidade está pautada pela globalização econômica, pelo surgimento das tecnologias de informação e comunicação (TIC) e pelos grandes movimentos sociais a partir da queda do Muro de Berlim, em 1989, (GADOTTI, 2008). Essas transformações incidem diretamente na economia, na cultura, na ciência e na tecnologia e estão, de certo modo, organizados pelos modos de produção e por políticas de desenvolvimento nas diversas porções territoriais do planeta, alterando o funcionamento da sociedade tanto em escala global como local. Por esse viés, a educação se transversaliza formando a realidade social e seus efeitos sobre a escola, nos instigando a pensar sobre os desdobramentos e perspectivas na formação de jovens na sociedade atual (GARRIDO E BOMFIM, 2019).

Parte desses desdobramentos se caracteriza por meio das redes sociais que determinam as formas como os sujeitos pensam e agem nos diversos espaços geográficos, pautadas nos fluxos de informação permeados na instantaneidade virtual constituída pela cultura do ciberespaço (LÉVY, 1999). As perspectivas se apresentam a partir da dinâmica e da conjunção desses diversos elementos, proporcionando a possibilidade de uma outra ordem interativa no funcionamento das coisas, em que a escola pode tornar-se mais participativa, e pela qual, os professores e alunos podem assumir função mais autoral. Quando o aluno vai à escola, todo o conjunto de experiências sociais que ele vivencia, o acompanham, pois, a sua condição humana, o permite transitar através dos mais diversos tempos e espaços, atribuindo à escola, sentidos

influenciados por estas experiências (DAYRELL, 2007). Contudo, essa expectativa está condicionada a várias questões e decisões políticas num sentido mais amplo.

A educação enquanto processo de formação humana, pode ser na condição de interação, o propulsor na busca de uma escola que seja engajada em posicionamentos que respeitem as representações sociais dos gestores, professores, alunos, pais, entre outros, da formação social na perspectiva de promover sujeitos cada vez mais políticos e participativos (ARENDDT, 2010). Para tal, a concepção de políticas públicas educacionais não deve ser, apenas, um projeto de governo, mas sim um projeto de Estado que estimule a participação efetiva de educadores, defenda e perpetue as ações engendradas por uma equipe, mas que se encontra num processo transitório e democrático. Assim, é possível que haja maior interesse de jovens na/pela escola e, ao mesmo tempo, onde as relações mais próximas da qualidade de ensino estejam sintonizadas às exigências da sociedade e em sintonia com as profundas mudanças que estão ocorrendo no mundo.

Na escola, ainda predomina uma concepção de aluno originada na sociedade moderna, na qual, havia nítida separação entre escola e sociedade: à escola cabia ser o espaço central de socialização das novas gerações, com a responsabilidade de inculcar os valores e normas universais que deveriam “moldar” o indivíduo e, em paralelo, torná-lo autônomo e livre (DUBET, 2006). Adentrar aquele espaço significava para o jovem, deixar sua realidade lá fora, transformando-se em aluno, estando apto para aceitar o rigor da disciplina escolar e ter acesso a novos conhecimentos. Tal ótica homogeneizante buscava reduzir as diferenças entre os jovens, a meros aspectos cognitivos ou comportamentais. Rebelar-se contra esta condição, significava ser excluído da instituição.

Para além da escolarização, os jovens necessitam de oportunidades, de acesso a bens culturais, de lazer e consumo; de uma rede social de apoio que os incentive, ampliando as suas possibilidades de construir novas formas de intervenção e transformação da própria realidade.

Nesse contexto situa-se a minha trajetória, palavra que nos remete ao sentido de trilha percorrida. Ao delinear esse texto introdutório, é inevitável pensar nos caminhos e (des)caminhos que me trouxeram ao doutoramento em Educação. Sempre fora algo muito distante, pois, quando da conclusão da Licenciatura em Educação Física nos idos de 1997, a formação do pesquisador ainda era algo muito incipiente na área, e o desejo de vivenciar o ‘chão da escola’ era o norte traçado e o projeto profissional pretendido. Nesse sentido, a motivação para esse estudo encontra inserção nas memórias e nos muitos papéis assumidos ao

longo da vida acadêmica, evidenciando as transformações identitárias, culminando com o interesse pela Educação e Teoria e Método das Representações Sociais (TMRS).

A conclusão do Curso de Licenciatura em Educação Física, em 1997, trazia a reboque, as raras oportunidades encontradas para ingressar no campo da pesquisa. À época, sequer era obrigatória a realização de trabalho de conclusão de curso (TCC) para a colação de grau. Assim sendo, a perspectiva imediata, era a inserção no mercado de trabalho como professor e sobreviver.

Após dez anos da graduação, o fazer docente empreendido nas escolas e o compromisso em legitimar a Educação Física, culminaram na necessidade de buscar um curso de Especialização *latu sensu* em Metodologia do Ensino da Educação Física, ofertado pela Universidade do Estado da Bahia – UNEB, no intuito de melhor compreender as teorias que fundamentam a atuação do Professor de Educação Física, sobretudo no âmbito escolar.

O estudo da moralidade infantil em Jean Piaget garantiu o ingresso no Mestrado em Educação na Universidade Federal da Bahia com a proposta de utilizar o Método Clínico, criado por esse autor, para compreender a moral infantil relacionando-a ao jogo de Capoeira. Tratava-se de uma proposição arrojada, pois intentava repetir os mesmos processos estabelecidos por ele, em suas pesquisas com crianças ao jogarem bolinhas de gude. Nessa oportunidade, fui aconselhado a me inscrever na disciplina Teoria das Representações Sociais, no Programa de Pós-graduação em Psicologia, o que me possibilitou apreender saberes fundamentais para a construção da dissertação, participação em diversos eventos científicos e produção de alguns artigos sobre Metodologia do Ensino e Representações Sociais de Professores de Educação Física.

Em 2012, após a conclusão do Mestrado, tive a oportunidade de ingressar na Educação Superior, como professor da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), atuando no Curso de Licenciatura em Educação Física e ministrando disciplinas voltadas à prática pedagógica (Metodologias do Ensino e Estágio Supervisionado) e orientação de Trabalho de Conclusão de Curso no âmbito das Representações Sociais.

Na educação básica, atuei como professor de Educação Física, no Instituto de Educação Euclides Dantas (IEED), mais conhecido como ‘Escola Normal’, situado em Vitória da Conquista na Bahia. Atuei também como professor e coordenador do Curso de Magistério, fato disparador do interesse em melhor compreender a importância desta escola para a educação conquistense. Nessa escola, sempre tive a impressão de estar ‘pisando’ em uma parte significativa da história de Vitória da Conquista, ao mesmo tempo em que imaginava, sobretudo

em razão do contato direto com o curso de magistério, quantos professores e professoras teriam sido formados ali.

O IEED era, à época, uma escola de porte especial – essa classificação do porte, é feita considerando o número de alunos matriculados e a quantidade de turmas. Em razão disso, a escola comportava oito professores e professoras de Educação Física, licenciados e em efetivo exercício da regência. Professores e professoras oriundos de diferentes instituições formadoras e por conseguinte, com traços bem distintos em suas atuações pedagógicas, visíveis no fazer expresso nas aulas.

A Educação Física Escolar, ao longo de sua trajetória, tem se deparado com o desafio de tratar o conhecimento de forma coerente com o projeto político-pedagógico da escola (ROCHA, 2012). Entretanto, existe ainda uma grande lacuna entre o ideal e o real nesse fazer, fato consubstanciado na ação educativa destes oito professores e professoras do IEED. As escolhas diárias do que ensinar, e os métodos utilizados para este fim, podem revelar muito a respeito desta coerência.

Para além do que ensinar, faz-se necessária a constante reflexão sobre o porquê e para quê ensinar. É o que nos alerta Forquin, ao afirmar que ensinar é “colocar alguém em presença de certos elementos da cultura a fim de que ele deles se nutra, que ele os incorpore à sua substância e constitua uma identidade intelectual e pessoal” (1993, p. 168). Tal afirmação aponta, portanto, para a necessidade de superação do caráter meramente instrumental e utilitarista dos conteúdos de ensino, a fim de que se obtenha uma compreensão ampliada deles como conhecimento produzido historicamente e que deve ser acessado e reinventado no processo de produção cultural.

No âmbito da Educação Física Escolar em geral, e nas aulas de Educação Física ministradas no IEED, era perceptível certo descompasso entre as práticas educativas ali expressas. Desde aulas que eram estruturadas articulando teoria e prática, evidenciando os temas da Cultura Corporal (CASTELLANI FILHO et al., 1993), até momentos de ‘aula livre’ nos quais o material esportivo era simplesmente entregue ao alunado para uma prática completamente descontextualizada.

A perspectiva de ensino trazida por Forquin, não coaduna com práticas que desconsiderem professores e alunos como sujeitos de cultura, que a produzem e são produzidos por ela. Os sujeitos que compõem a escola, precisam encontrar nela um rico ambiente, onde seja possível exercer essa sua condição de seres de cultura, na relação que estabelecem entre si partilhando experiências, apreendendo e usufruindo dos diversos saberes ali tratados, compartilhando um patrimônio que a todos pertence (VAGO, 2006).

A partir da imersão no Instituto, foi ficando cada vez mais claro que o aporte de conhecimentos que detinha, necessitaria de constantes atualizações, e que mesmo imbuído da convicção de ser um bom Professor, não daria conta das crescentes demandas advindas da prática pedagógica. E, na tentativa de melhor compreender as questões afetas à Educação Física que saltavam aos olhos no cotidiano do IEED, sobretudo relacionadas ao desafio de legitimá-la como componente curricular, realizamos em 2013, uma pesquisa intitulada *Representações Sociais da Educação Física: um estudo entre educandos do Instituto de Educação Euclides Dantas*.

Esse estudo foi realizado com 192 estudantes, integrantes dos ensinos fundamental e médio do IEED, e teve como objetivo, identificar o núcleo central (ABRIC, 1976) de suas representações. Através da Técnica de Associação Livre de Palavras (TALP), e tendo como termo indutor ‘Educação Física’, a análise dos dados apresentou os termos ‘esporte’ e ‘jogar’ como constituintes do núcleo central (NC), apresentado frequência de 52 e 24 respectivamente.

Com os dados da TALP em mãos, foram realizados grupos focais com os participantes, o que favoreceu a melhor compreensão dos termos constituintes do NC e revelando achados altamente relevantes. O primeiro deles, diz respeito a duas características que ainda impregnam a Educação Física Escolar: a primeira refere-se à forte influência do paradigma esportivo, conferindo ao ‘esporte’ o status de conteúdo exclusivo das aulas; a segunda, ao caráter eminentemente procedimental das aulas, cujo foco é a prática de uma atividade, dissociada de reflexão sobre esta mesma prática.

Também foi possível depreender da fala dos estudantes, que embora o ‘esporte’ e o ‘jogar’ constituíram-se em uma forma de conhecimento socialmente elaborado por eles, os saberes que estão atrelados a estes dois componentes da Cultura Corporal, aparecem de forma superficial e não sistematizada nas aulas, sendo-lhes negado o aprendizado de outros elementos tais como a ginástica, as lutas, os jogos, a dança e a capoeira.

A realização desse estudo, apresentado em formato de pôster, no II Congresso de Educação Física do Sul da Bahia, nos trouxe subsídios que nortearam intervenções pedagógicas que foram empreendidas no IEED, com o intuito de, mesmo considerando a resistência do NC a mudanças, tentar modificar as representações desses educandos, contribuindo para a legitimação da Educação Física em nossa unidade escolar, avançando de uma experiência eminentemente prática, para o reconhecimento do esporte como um fenômeno dotado de sentido e significado, social e historicamente construído.

Entretanto, para além das questões específicas da Educação Física Escolar e seus desafios históricos, algo fora ganhando destaque em minhas observações: o cotidiano escolar como,

multifacetado e produtor de diferentes sentidos e significados. Então, comecei a levantar algumas informações a esse respeito, ainda sem prospectar o que ora me propus no doutoramento.

As atividades acadêmicas, tanto na educação superior, quanto na educação básica permitiram o crescimento de um ‘embrião pesquisador’. Pode um cego guiar outro cego? Por mais que a pergunta me cause risos ao escrever estas linhas, ela de fato reflete os meus muitos não-saberes no âmbito da pesquisa, fruto de uma grande lacuna deixada desde os meus estudos na licenciatura. E o doutorado? Ia ficando cada vez mais distante! A necessidade por garantir a sobrevivência através do trabalho e as muitas horas-aula ministradas diariamente, foram paulatinamente se interpondo ante o desejo de seguir os estudos em nível de doutorado. Entretanto, o fato de atuar ao mesmo tempo, na formação de professores e na educação básica, estabelecia uma pressão intrínseca, pela necessidade de avançar na qualificação como docente.

Em 2019, submeti o projeto de tese intitulado, *Memória, representações sociais e cultura corporal na Escola Normal de Vitória da Conquista*, ao edital do Doutorado Interinstitucional – DINTER/UNEB/UESB, do Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduc/UNEB) com o objetivo de investigar a memória coletiva e as RS acerca do papel exercido pelo Instituto de Educação Euclides Dantas (IEED) na constituição da cultura corporal conquistense nas décadas compreendidas entre 1960 e 1990, de professores, ex-professores e ex-alunos.

Assim, fui acolhido na linha 3: “*Educação, Gestão e Desenvolvimento Local Sustentável*”, participando no Grupo Interdisciplinar de Pesquisa em Representações, Educação e Sustentabilidade (GIPRES) que desenvolve estudos no âmbito da Educação em Periferias Urbanas, tendo como eixo o processo formativo de sujeitos e suas práticas sociais exercidas em espaços educativos formais e não formais. Neste novo contexto, surge a possibilidade de ampliar os estudos, a partir da Teoria e Método das Representações Sociais (TMRS) aplicados à educação de forma interdisciplinar.

São inúmeros os desafios existentes no processo de construção/desconstrução/construção de um projeto de pesquisa. Cada nova leitura, contribuição, questionamento, fizeram aumentar a necessidade da retomada da escrita de forma mais específica, focada. Entretanto, as demandas mais imediatas das disciplinas, invariavelmente, dificultam este propósito. Todavia, a caminhada empreendida até o final do segundo semestre, foi determinante para que avançasse significativamente na proposição de tese que envolve o IEED como um objeto de RS e professores e alunos como sujeitos implicados nas práticas e saberes nos/para processos formativos desse espaço educativo.

O IEED fundado em 1952, contribui de forma significativa para a educação baiana, particularmente para o Município de Vitória da Conquista. Em 2011, face às polêmicas discussões em torno da formação de professores, a Secretaria de Educação do Estado da Bahia (SEC-Ba) centrou sua atenção no curso Normal Médio, tanto em relação à sua permanência como modalidade educativa, quanto às suas finalidades. Havia a compreensão que a permanência/ampliação ou a extinção deste curso trariam forte impacto para a educação nacional. Em virtude disso, a SEC-BA instituiu uma comissão com o objetivo de redefinir a política desta modalidade educativa, visto que o foco das discussões, à época, centrava-se no mercado de trabalho, em antagonismo ao Normal Superior.

A referida comissão trabalhou por mais de um ano, coordenada pela Assessoria de Programas e Projetos Especiais da Superintendência de Desenvolvimento da Educação Básica, e elaborou a Proposta Pedagógica para o Curso Normal Médio tendo como referências a prática de suas escolas, os anseios de transformação dos seus educadores e as reflexões teóricas sobre as novas políticas públicas para a educação. Assumindo assim, o compromisso de propor caminhos, advindos dos mais interessados, à problemática instaurada.

Esta ação da SEC-BA coadunava com o que estava disposto no artigo 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), ao apontar que a formação de professores para atuação na educação básica deveria ser feita em curso de licenciatura plena, ministrados em universidades e institutos de ensino superior e a formação mínima para lecionar na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, seria a de nível médio na modalidade Normal.¹ Posteriormente, passando a ser exigida também a formação superior.²

Entretanto, a alteração deste artigo editada pelo Decreto nº 3.276 de 6 de dezembro de 1999, deu início à polêmica em torno do Normal Médio mencionada anteriormente. Deu-se a inclusão de um segundo parágrafo com a seguinte redação:

§ 2º A formação em nível superior de professores para a atuação multidisciplinar, destinada ao magistério na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, far-se-á exclusivamente em cursos normais superiores.

E, no ano de 2000, através do Decreto nº 3.554, o termo exclusivamente foi substituído por preferencialmente. Tais modificações legais contribuiriam indubitavelmente para a crise de identidade por que passou o Normal Médio em 2011, no Estado da Bahia, até sua completa

¹ Lei 9394/96

² Decreto nº 3.554/99

extinção. Fato que pode ser comprovado em razão da edição das portarias de matrícula nº 7.569/01³ e 16.409/03⁴ que orientavam respectivamente: limitação de uma escola normal por município e o fim das matrículas na série inicial do curso e bloqueio de matrículas dos egressos do ensino médio.

Em virtude deste cenário apresentado, mesmo certos da qualidade e relevância do nosso curso, em 23 de janeiro de 2015, o Instituto de Educação Euclides Dantas, formou a última turma do Curso Normal Médio, em cerimônia realizada no auditório da própria escola.

Diante do exposto, é possível afirmar que o Curso de Magistério do IEED chegou ao fim há seis anos, mas a escola segue sua história contribuindo no processo formativo de sujeitos desse município. Logo, em tese, a alteridade é fundamental para a produção do espaço social (a escola) imbricado com o processo formativo (sujeitos). Isso significa dizer que, o vivido, percebido e concebido de professores e alunos se constituem em representações que estão embutidos na dinâmica das práticas socioeducativas do IEED. Portanto, é importante valorizar o pensamento e ação social desses sujeitos, a partir de sua realidade social na vida cotidiana, como contribuinte para orientação de práticas pedagógicas e construção de saberes nos processos formativos significativos.

A partir dessas premissas, sustento a seguinte tese: as tessituras da realidade social e práticas no/do espaço são uma permanência na vida humana e fazem parte das RS construídas pelos sujeitos. Desta maneira, levando-se em consideração a história desse espaço educativo e a realidade social dos atores sociais participantes, bem como as relações sociossimbólicas que eles estabelecem com esse espaço educativo, essas imagens podem nos permitir a apreensão de pistas capazes de orientar práticas educativas e revelar novos saberes que possibilitem o fortalecimento de laços identitários nos processos formativos.

É fato que o IEED contribuiu para a formação de muitos professores e professoras, técnicos em contabilidade e administração, além do ensino regular nos níveis fundamental e médio, mas este fato, por si só, não justificaria a formulação de uma tese. Entretanto, ao ser questionado sobre qual seria a singularidade do instituto e a importância de apreender as RS sobre ele, envidei esforços para contextualizar e justificar essa escola como objeto social de representação e, conseqüentemente, como objeto reificado cientificamente neste estudo, entendendo que os mesmos se inserem no eixo pensamento e práticas dos sujeitos no/do espaço escolar. O interesse crescente por uma melhor compreensão do cotidiano escolar foi,

³ BAHIA/SEC, 2001b.

⁴ BAHIA/SEC, 2003.

invariavelmente, deslocando o olhar das questões afetas à Educação Física Escolar e às representações de seus educandos e educandas, para a necessidade de uma teorização que sustentasse uma proposição de tese. A necessária ruptura empreendida trouxe à tona a ideia de que é necessário superar a tradição de ‘pesquisar a escola’ e avançar para ‘pesquisar com a escola’. Tal afirmação encontra respaldo no que afirmam Alves e Garcia (2000, p. 12): "muito se fala sobre escola, de fora da escola, de longe da escola, muitas vezes a partir de um absoluto desconhecimento em relação ao que acontece dentro da escola a cada dia".

Pelo exposto fica claro a relevância da minha trajetória para o meu objeto de estudo, cujo intuito dessa tese é abordar a escola como um espaço criativo e integrador de diversos conhecimentos, dentre os quais estão os do senso comum presentes nas representações sociais⁵, produzidos na experiência com o lugar⁶ e entendido como espaço vivido⁷. Os mais de vinte anos dedicados à educação pública nutrem a necessidade de, não apenas pesquisar com o cotidiano, mas também de perseguir e defender uma tese que busque compreender a relação entre os sujeitos e a escola, a partir as RS construídas pelos professores e alunos, e sua possível contribuição nas orientações de práticas pedagógicas e construção de saberes nos processos formativos na educação contemporânea.

1.1. E agora doutor: a arte de aprender a caminhar, caminhando

Como dito anteriormente, minha constituição como pesquisador veio de uma trajetória marcada por muitas lacunas e não-saberes. Cada vez que sou procurado por um estudante da graduação, no intuito de ser seu orientador, sinceramente, é invariável o autoquestionamento:

⁵ [...] as representações são um sistema de valores, ideias e práticas construídos socialmente, por meio do qual indivíduos e comunidades estabelecem uma ordem para se orientarem no mundo material e social e controlá-lo e, também, comunicam-se e constroem um código para nomear e classificar os aspectos do mundo e da sua história individual e social. (MOSCOVICI, 2013, p.21).

⁶ Categoria Geográfica que se refere ao espaço vivido, onde se estabelecem as relações mais próximas e que está para além de uma mera referência empírica ou de localização. Considerada um espaço social, essencialmente dotado de significados, e, por sua dimensão simbólica, histórica e socialmente construída, transforma-se em referencial identitário para a criança, podendo ser entendida como objeto de representação social (JODELET, 1982).

⁷ De acordo com Lefebvre (2006), o espaço vivido refere-se à experiência cotidiana, que tem o espaço social como sua expressão mais concreta, através de sua apropriação pela corporeidade das ações humanas. Denota as diferenças em relação ao modo de vida programado, vinculando-se ao espaço das representações através da insurreição de usos contextuais. É considerado um campo de possibilidades de construção de um espaço diferencial, que se opõe ao homogêneo e contempla o uso.

saberei como conduzi-lo em sua pesquisa? Quem me procura, o faz, pelo interesse de investigar algum tema voltado para a Educação Física Escolar, mas, como é de se esperar, ainda com ideias bastante difusas acerca do objeto. É muito comum que eles e elas proponham, inicialmente, temáticas já muito investigadas e outras até superadas. Tenho tentado trazer alguns para o campo das RS, mas têm sido poucos os que demonstram ‘coragem’ de enveredar por este caminho. Contudo, mesmo propondo temáticas ‘saturadas’, a intenção é sempre pesquisar algo novo, interessante e, se possível, inédito.

Essa interpretação encontra sustentação no que afirmou Marques (2002, p. 229): “Nesse sentido, a originalidade não consiste em dizer coisas inteiramente novas, mas em expressar de maneira própria e no contexto de seu texto o que os outros em outros contextos disseram”. Assim, na intenção de empreender atualização, ampliação e um mapeamento das produções no campo específico da Educação, considerando as dimensões pelas quais o tema e o objeto desse estudo vêm sendo abordados na academia, propus-me a realizar um levantamento no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES⁸, dos estudos desenvolvidos em Teses defendidas nos últimos cinco anos.

Nessa direção, utilizei de início, as palavras-chave que culminaram em um alto número de trabalhos. Em seguida, buscando maior refinamento, lancei mão dos operadores booleanos⁹, ou operadores lógicos de pesquisa em combinação com os quatro descritores do estudo - representações sociais, práticas educativas, processo formativo e espaço educativo.

Dessa forma, ao utilizar os descritores, aplicando o critério de exclusão relativo aos últimos cinco anos e os filtros ‘ciências humanas’ para a grande área e ‘educação e contemporaneidade’ para a área de concentração, encontrei 59 registros. Destes, após uma triagem realizada a partir dos títulos, selecionei onze trabalhos para proceder à leitura dos resumos. Após a leitura dos resumos e palavras-chave, procedi a uma nova seleção, que considerou a similitude ou aproximação temática e/ou metodológica ao que propomos nesta tese, chegando a nove trabalhos.

Dessas nove teses, nenhuma engloba os quatro descritores utilizados. Quatro abordam as Representações Sociais, sendo que apenas uma se propõe a discutir e problematizar a produção

⁸ Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

⁹ São palavras que tem o objetivo de definir para o sistema de busca, como deve ser feita a combinação entre os termos ou expressões de uma pesquisa (PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO, 2009). Assim, permitem combinar, de diferentes formas, as palavras/grupos de palavras/nomes/termos, a partir da ideia de intersecção (AND), união (OR) ou Exclusão (AND NOT), durante o processo de busca.

dos currículos no cotidiano escolar, a partir do conteúdo das representações sociais do espaço vivido, construídas por estudantes do 5º ano do ensino fundamental I.

As quatro teses que trouxeram em seu bojo a Teoria das Representações Sociais, foram defendidas nos anos de 2017, 2018, 2019 e 2020. A primeira, teve como objetivo identificar/conhecer as representações sobre qualidade de vida de mulheres quilombolas do interior baiano que transversam a complexa estrutura cognitiva-subjetiva existente na relação destas mulheres, consigo mesmas, com o outro e com o ambiente. Este estudo provocou o encontro da pesquisadora com os saberes emergentes em duas comunidades quilombolas: Ciriquinha e Viração, a partir da concepção sobre o *modus vivendi* na (com) vivência no e com o bioma caatinga.

A segunda, buscou compreender a representação da docência universitária de professores formadores de profissionais da contabilidade. Uma de suas questões de pesquisa objetivou compreender como os docentes que participaram do estudo, concebiam o ensino e a aprendizagem na perspectiva de formar profissionais da contabilidade, acessando as RS mediante os discursos obtidos através da produção de informações, utilizando entrevistas semiestruturadas e narrativas biográficas, e a análise de conteúdo para tratamento das informações.

A terceira, buscou analisar a política de educação profissional no Território de Identidade de Irecê a partir das representações sociais construídas pelos sujeitos egressos sobre os objetos sociais trabalho e educação. De forma mais específica, intentou discutir a reforma do ensino técnico e da educação profissional no Estado da Bahia, além de identificar e analisar o conteúdo das representações sociais dos sujeitos egressos do curso técnico em agropecuária integrado ao ensino médio, e apreender pistas do conteúdo das representações sociais como forma de apresentar estratégias que possam orientar as políticas públicas em educação profissional e a gestão de territórios. Este último, em muito se aproxima de um dos objetivos específicos perseguidos nesta tese, no tocante à descoberta de pistas que contribuam na orientação de práticas pedagógicas e construção de saberes para processos formativos do Professor de Educação Física Escolar.

A quarta tese, defendida em 2020, perseguiu o objetivo de problematizar a produção dos currículos no cotidiano escolar, a partir do conteúdo das representações sociais do espaço vivido, construídas por alunos do 5º ano de escolarização do ensino fundamental I, e as implicações no fazer/pensar compartilhado nas práticas pedagógicas dos praticantes/pensantes da escola. Das quatro teses selecionadas através dos critérios já descritos, esta é a que mais se aproximou do que está apresentado em nosso estudo, visto que também nos propomos a

apreender as representações de estudantes sobre um espaço vivido (IEED), além da intenção de compreender como as práticas pedagógicas e os processos formativos são orientados pelas RS.

O estado da arte aqui produzido se concentrou na busca pela produção acadêmica no campo específico da educação e contemporaneidade, levando em consideração as elaborações teóricas sistematizadas em estudos anteriores, o que nos permite situar este estudo num conjunto ainda escasso de produções.

Neste sentido, faz-se importante reiterar que não foi identificado no Catálogo de Teses da Capes, nenhum estudo que aborde, de forma articulada, todos os descritores aqui apresentados. Esse dado nos permite afirmar, com base no mapeamento realizado considerando tema/objeto de estudo desta proposição de tese, que o enfoque oferecido por essa pesquisa, faz-se diferente das demais produções existentes, principalmente por objetivar a articulação entre as Representações Sociais, práticas educativas e processos formativos, a partir de um espaço educativo: a escola.

Esses resultados apontam que ainda existe uma lacuna na área das Representações Sociais aplicadas à Educação, para pesquisas correlatas, cujo eixo possa permitir entender melhor como as RS construídas por professores, alunos e egressos do IEED, podem contribuir com orientação de práticas pedagógicas e construção de saberes nos processos formativos. Desse modo, constato que são raros ou não existem estudos, no campo da educação, que tratam das RS e sua relação com as práticas educativas e os processos formativos. Por esse motivo, nessa tese, apreender os sentidos e significados dessas representações como constructos simbólicos de professores e alunos sobre o IEED, implica em desvelar imagens que podem contribuir para orientação de práticas pedagógicas e construção de saberes nos processos formativos na educação básica.

Por conseguinte, urge a necessidade de estudar o objeto social, pelo viés interdisciplinar da Psicologia Social, no Campo da Educação, cujos fenômenos de RS que estão “espalhados por aí”: na cultura, nas instituições, nas práticas sociais, nas comunicações interpessoais e de massa e nos pensamentos individuais (SÁ, 1988). Em virtude disto, identificar suas imagens para em seguida buscar sua possível aplicabilidade (MOSCOVICI, 1978; JODELET, 2001), implica em refletir como os processos formativos são influenciados pelas práticas educativas exercidas e pelos saberes construídos pelos sujeitos nos diversos espaços educativos. Para tal, Alves- Mazzotti (2008) afirma que as pesquisas educacionais necessitam de olhar psicossocial para que tenham influência sobre essas práticas, as quais possibilitam considerar o sujeito social e sua subjetividade.

A despeito dessas considerações, a questão de pesquisa foi formulada: Como as Representações Sociais, construídas por professores e egressos do Instituto de Educação Euclides Dantas, podem contribuir com orientação de práticas pedagógicas e construção de saberes nos processos formativos? Na tentativa de elucidar essa questão, tem-se como **objetivo geral**: Investigar como as Representações Sociais de professores e egressos, construídas sobre o Instituto de Educação Euclides Dantas, contribuem com imagens que possam orientar práticas pedagógicas e saberes nos processos formativos do Professor de Educação Física Escolar.

Para tal, os **objetivos específicos** foram elaborados em busca, no primeiro momento, de identificar e analisar as Representações Sociais, sobre o Instituto de Educação Euclides Dantas, construídas pelos professores e egressos. No segundo momento, a partir das imagens advindas dessas representações, buscou-se desvelar pistas que orientem práticas pedagógicas e saberes para processos formativos do Professor de Educação Física Escolar.

Para responder às questões e atender os objetivos específicos desse estudo, a escolha da Teoria e Método das Representações Sociais (TMRS) nos pareceu pertinente, pois busca elucidar pelos processos de ancoragem e objetivação, elos que unem a psicologia humana com as condições sociais e culturais contemporâneas. Nesse sentido, pela comunicação e pelas representações do objeto social (IEED), professores e egressos puderam tornar familiar o não familiar; reconstituir sua realidade social, designar um fenômeno de produção dinâmica, cotidiana e informal de conhecimento, num saber de senso comum de caráter eminentemente prático e orientado para a comunicação, a compreensão ou o domínio do ambiente social, material e ideal (MOSCOVICI, 2001; JODELET, 2001). Assim, a pesquisa do tipo qualitativa/interpretativa aponta para o nível de inserção dos pesquisadores com o grupo social e seu ambiente de trabalho, utilizando métodos e técnicas da teoria das representações sociais.

Para além do texto introdutório, essa tese está dividida em cinco outros capítulos. O primeiro, **Instituto de Educação Euclides Dantas: notas históricas/biográficas**, descreve a ascensão e definhamento desse espaço educativo, no processo de mudança da configuração social, política, da identidade da instituição, do trabalho que nela é feito e pela crise por que passa nossa sociedade, a educação e a escola.

No segundo capítulo, **Base Teórica e metodológica das RS para apreender imagens do IEED**, é apresentado o embasamento teórico e metodológico que sustentam este estudo. Nele, apresenta-se a análise dos conceitos de pensamento social, prática pedagógica e processo formativo em espaço escolar. Além disso, são destacados os conceitos ancorados à Teoria e Método das Representações Sociais, com ênfase em sua natureza, conceitos, abordagens e funções aplicáveis à educação.

O terceiro capítulo, **Percurso metodológico para apreensão de imagens sobre o IEED**, discute sobre as pesquisas educacionais e a Teoria e Método das Representações Sociais aplicados à educação, apresenta a minha postura epistemológica como pesquisador e expõe com detalhes o percurso metodológico desenvolvido. Assim, descreve e justifica a escolha do *lócus*, dos participantes, dos dispositivos de busca de informações, dos métodos e técnicas de análise do material empírico necessários à realização deste estudo.

O quarto capítulo, **Representações sociais sobre o Instituto de Educação Euclides Dantas: contribuições para orientação de práticas pedagógicas e saberes nos processos formativos do Professor de Educação Física Escolar**, trata essencialmente do processo de análise, interpretação e discussão dos achados que apoiam a questão formulada nesta pesquisa, no sentido de estudar como as RS, construídas por professores e egressos do Instituto de Educação Euclides Dantas, podem vir a contribuir com a orientação de práticas pedagógicas e construção de saberes nos processos formativos, além da identificação das RS presentes nos discursos e a apreensão de imagens advindas do conteúdo dessas representações.

Finalmente, as **Considerações transitórias** fazem um retorno sobre o estudo e as fases do processo de construção da pesquisa. Em seguida, nós introduzimos os limites do estudo, bem como algumas contribuições nas dimensões: científica, política e socioeducativa, e reflexões para as futuras pesquisas.

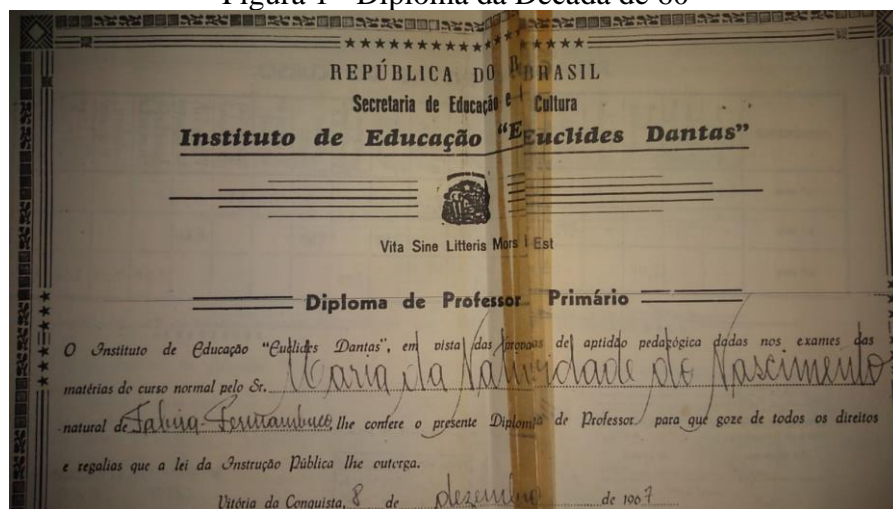
CAPÍTULO I

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO EUCLIDES DANTAS: NOTAS HISTÓRICAS E BIOGRÁFICAS

Neste capítulo buscou-se descrever as notas históricas e biográficas do Instituto de Educação Euclides Dantas, no qual coloca-se em relevo a ascensão e definhamento desse espaço educativo. Ao mesmo tempo em que se busca narrar o processo de mudança da configuração social, política e da identidade da instituição, com a finalidade de perceber o trabalho nele feito durante sua história, desde o início passando pela crise que assola a nossa sociedade, a educação e a escola, na contemporaneidade. Para tal, na primeira seção coloca-se em jogo o IEED e seus enlaces históricos na Educação baiana e Conquistense; em seguida destacam-se as nuances em metáforas de uma Escola Normal e a Normalidade da Escola e, por fim, pelas notas biográficas descreve-se a história e representações dos corpos no IEED, base importante para se apreender elementos contextuais das práticas pedagógicas e formativas em educação física escolar.

2.1. O Instituto de Educação Euclides Dantas: enlaces históricos na educação baiana e conquistense

Figura 1 - Diploma da Década de 60



Fonte: Acervo de Mônica Nascimento

Colocar em relevo a ascensão e definhamento desse espaço educativo tão importante para a educação da Bahia e do Município de Vitória da Conquista é ativar memórias de um espaço social produzido pelos sujeitos, sob a concepção do vivido, percebido e concebido, cuja dinâmica das práticas sociais se exercem na sua centralidade (LEFEBVRE, 2008b; BOMFIM, 2009). Nessa produção, a construção de identidades se estabelece nas relações interpessoais e grupais que, segundo Garrido (2020, p.18), são essenciais para se entender o jogo entre as estratégias hegemônicas e táticas contra hegemônicas em relação às situações socio territoriais vividas, sobre as questões educacionais e econômicas. Nesses enlaces se insere, historicamente, o IEED como espaço social de convívio, socialização, aprendizagens, enfim, de identidades.

No começo, nos idos de 1795, a primeira instituição com o nome de Escola Normal foi instalada em Paris (SAVIANI, 2009), já com a distinção entre Escola Normal Superior e Escola Normal Primária, para formar professores de nível secundário e primário, respectivamente. França, Itália, Alemanha, Inglaterra e Estados Unidos foram, ao longo do século XIX, implantando suas Escolas Normais.

No Brasil, o processo de formação de professores ganha força após a Independência, quando se delineia a organização da instrução popular. Saviani (2009, p.143), organiza a história da formação de professores em seis períodos: o primeiro, de 1827-1890, que se inicia com o dispositivo da Lei das Escolas de Primeiras Letras, cujos professores eram obrigados a custear sua instrução pelo método de ensino mútuo, prevalece então o modelo das Escolas Normais. Nesse período, na década de 1830, sob a Lei nº 10 de 1835 foi fundada na Província do Rio de Janeiro a primeira Escola Normal. Esta escola não foi criada, apenas, inspirada em um modelo europeu, mas também, por designação da classe que se encontrava no poder, que via nessas instituições uma possibilidade de expandir e consolidar a sua supremacia e seu projeto político, conservando assim, a sua hegemonia.

Na Bahia, cumprindo a Lei nº 37 de 1836, sancionada pelo Presidente da Província, Dr. Francisco de Souza Paraíso, foi criada a segunda Escola Normal. Na referida lei estava explícita a prioridade da formação de alunos do sexo masculino, entretanto, a mesma previa, a formação de mestras para a instrução primária, em uma modalidade de curso especial com o currículo voltado para o ensino das matérias do curso primário, com o acréscimo de prendas domésticas e desenho linear, sendo que esta matéria seria ministrada por uma professora (MARQUES, 1997).

Então, efetivamente em 1842, que se iniciou o funcionamento da Escola Normal, contando com instalações improvisadas, por não haver estruturas físicas destinadas para essa

finalidade, às quais sequer foram criadas durante todo o período do Império (LEMOS, 2011). Para esse autor, um dado interessante e considerado produtor de representações, é que a lei ao determinar a formação discente de ambos os sexos, encontrou dificuldades para ser implementada, pois não havia estrutura que atendesse a um curso onde alunos de ambos os sexos fossem educados separadamente. Assim, para garantir a segregação por gênero, a solução encontrada foi reduzir a carga horária do curso em 50%. Desta forma, os alunos e alunas seriam obrigados a estudar em turnos opostos com os mesmos professores, mas, com planos de estudos diferenciados. Este fato gerou protestos por parte dos homens, que se diziam prejudicados em sua formação, em razão da redução na carga horária do curso.

Passados alguns anos, em 1850 a Resolução n. 403 de 2 de agosto determinou a separação entre os sexos no curso Normal, proibindo ainda que alunos e alunas frequentassem o mesmo prédio, alegando que a coeducação era uma ameaça aos bons costumes. Esta resolução também determinou que os alunos e alunas, fossem educados por professores do mesmo sexo (ROCHA, 2008). Para esse autor, vale ainda salientar que, a escassez de livros, mobiliário inadequado, práticas de ensino sem uniformidade e baixos salários dos professores, foram algumas dificuldades apresentadas desde o seu funcionamento, fatores estes, que contribuíram para o seu desprestígio e fragilidade na contemporaneidade.

O segundo, 1890-1932, estabelece e expande o padrão das Escolas Normais, cujo marco inicial é a reforma paulista da Escola Normal tendo como anexo a escola-modelo. No caso da Bahia, a coeducação só foi implementada alguns anos após a instauração da República, “no ano de 1895, por força da lei n. 117, de 24 de agosto. Assim, a Escola Normal da Bahia passou a apresentar estrutura unificada, ocasião em que foi criado o Instituto Normal da Bahia para ambos os sexos” (ROCHA, 2008, p. 58).

Para Lemos (2011, p.9), a regulamentação da coeducação configurou-se como um importante avanço para as mulheres, possibilitando a ampliação do seu campo de trabalho e a possibilidade de se consolidar como a única profissional apta ao desempenho da educação da primeira infância. “No mais, a coeducação dos sexos representou um avanço na educação baiana, ainda que envolta em um clima de contestações por parte de vários seguimentos sociais, principalmente do campo religioso”

A partir de 1920, Anísio Teixeira lidera o Movimento Escola novista na Bahia, e a educação tem o seu processo de reformas retomado. Foi ele quem enviou à Assembleia um projeto de lei reformulando a instrução pública do Estado, “transformado na lei nº 1.846, de 14 de agosto de 1925, nesta lei estabelecia à coletoria estadual o recolhimento da sexta parte da renda de cada município para ser usado em educação” (NUNES, 2008, p. 10). Para esse autor,

no Decreto nº 4.218 de 30 de dezembro deste mesmo ano foi aprovado um Regulamento para o Ensino Primário e Normal que incluía o rol das chamadas reformas da ‘Escola Nova’, assim, nesse governo foram criadas várias Escolas Normais no estado, com destaque para a promulgação de leis específicas e a criação das Escolas Normais Rurais integrantes de um projeto que via a educação como a principal promotora do progresso social e redentora da sociedade. Nessa direção, foram criadas Escolas Normais Rurais, no interior do estado, que tinham como um de seus principais objetivos, a tentativa de ‘civilizar os sertões’, e promover o acesso à educação e cultura. Nasceram assim, as Escolas Normais de Caetité em 1926 e a de Feira de Santana em 1927 (MENDES, 2004).

No terceiro, entre 1932-1939, com as reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal e de Fernando de Azevedo em São Paulo, se organizam os Institutos de Educação e o quarto, entre 1939-1971, onde se organizam e implantam os Cursos de Pedagogia e de Licenciatura, consolidando assim o modelo das Escolas Normais.

Na Bahia, particularmente entre 1938 e 1942, sob o governo do interventor Landolfo Alves de Almeida, nomeia-se Isaías Alves de Almeida, seu irmão, como secretário de Educação e Saúde que, conseqüentemente, veio contribuir com o cenário educacional baiano, criando em 1940, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras para formação de professores em nível superior. Ainda, foi concluída a construção do Instituto Normal da Bahia começado no governo anterior (atual ICEIA¹⁰), a Escola de Agronomia de Cruz das Almas (NUNES, 2008) e a aprovação do projeto de decreto-lei, pelo presidente Getúlio Vargas, que aprovou adaptação do “Instituto Normal baiano às escolas normais rurais, dando assim nova estrutura administrativa ao ensino do Estado” (BAHIA, 1997, p.168). Particularmente, em 1940, o município de Vitória da Conquista contava apenas com escolas de curso primário e o Ginásio de Conquista (MENDES, 2004).

Aqui, faz-se necessário um destaque, ainda que breve, das contribuições de Anísio Teixeira para a Educação Física Escolar, no sentido da valorização como componente do currículo, e fundamental para a formação integral dos educandos. Em seu estudo, Pires, Oliveira e Morel (2022), abordaram aspectos do pensamento e obra de Anísio Teixeira, identificando contribuições, lacunas e/ou contradições vividas pela Educação Física como área de conhecimento, no período compreendido entre os anos 30 e 50 do século XX, período marcado por iniciativas que visavam consolidá-la como disciplina escolar.

¹⁰ Instituto Central de Educação Isaías Alves, localizado em Salvador – Ba.

Ao implantar, em 1950, o Centro Educacional Carneiro Ribeiro em Salvador/BA, Anísio materializou seus ideais de educação pública e escola popular, “constituído de Escola-Classe e Escola Parque” (PIRES, OLIVEIRA e MOREL, 2022, p.4). Sua concepção de educação, entendia que a Educação Física precisava sair da condição secundária e menosprezada no currículo, sendo implementada no processo educativo, muito impregnado pelo pragmatismo instrumental da leitura, escrita e domínio das quatro operações matemáticas. A esse respeito, Anísio Teixeira, demonstra seu olhar vanguardista, ao criticar a dicotomia corpo/mente, ainda tão presente na prática pedagógica da Educação Física:

Antes da escola, a criança aprende com as mãos, os olhos, os ouvidos, etc., porque mãos, olhos e ouvidos são órgãos do processo do fazer alguma coisa com sentido. Na escola, porém, o sentido é treinado isoladamente, sem conexão com um ato com objetivo, e isso é o que torna mecânico (DA COSTA PORTUGAL et al. 2015, p. 532).

É inegável a importância do pensamento anisiano para o âmbito da Educação e, mais especificamente, nesse excerto, para a Educação Física Escolar. Acreditamos que este destaque, além de fazer jus ao legado e memória deste grande educador, nos ajuda a melhor compreender, o contexto da educação baiana, quando da criação do Instituto de Educação Euclides Dantas.

Em março de 1952, por meio do Decreto nº 15.194, foi inaugurado o Instituto de Educação Euclides Dantas (IEED), mais conhecido como Escola Normal de Vitória da Conquista. Fora implantado o Curso Normal Rural, cabendo-lhe o status de primeira escola de formação de professores da cidade. Nesse período, o então governador Régis Pacheco solicitou, em seu discurso, a permissão da comunidade para que “numa prova de veneração a um dos mais ilustres espíritos desta terra a Escola Normal leve o nome de Euclides Dantas”.¹¹

¹¹ Discurso do governador da Bahia, Regis Pacheco, proferido na solenidade de inauguração da Escola Normal de Vitória da Conquista. **Diário Oficial da Bahia**, p.25558, 25 mar. 1952.

Figura 2 - Alunos do Colégio Brasil com o Prof. Euclides Dantas em 1921



Fonte: Página do site Fotos de Vitória da Conquista¹²

Dessa forma, ainda no ano de 1952, a Escola Normal de Vitória da Conquista passou a ser chamada de Escola Normal Euclides Dantas, em homenagem ao educador e poeta muito prestigiado na cidade. Apesar de atualmente ser denominada Instituto de Educação Euclides Dantas (IEED), a população continua a fazer menção à Escola Normal, evidenciando o caráter marcante da escola: a formação de professores. A figura do professor, à época, era extremamente valorizada, imputando àqueles que exerciam esse ofício, um status simbólico que os credenciava a contar com o respeito e valorização de toda a sociedade. Prova disso é que “[...] o exercício da “nobre missão”, atrelada a um modelo de virtude, dedicação e sabedoria é reconhecido com homenagens principalmente em prédios e ruas” (MENDES, 2004, p. 81).

A primeira turma da Escola Normal de Vitória da Conquista obteve a matrícula de 29 alunos, sendo 22 mulheres e 7 homens, com idade entre 16 e 25 anos (MENDES, 2004). A diferença existente entre o número de mulheres e homens evidencia a representação no imaginário social de que lecionar para a primeira infância seria mais adequado ao gênero feminino. Ainda hoje, é perceptível tal concepção, devido ao fato de predominarem professoras na regência de classes das séries iniciais do ensino fundamental.

¹² Disponível em: <<https://www.fotosdevitoriaconquista.wordpress.com/category/escola/>> Acesso em ago. 2021.

Figura 3 - Primeira turma



Fonte: Acervo do IEED

Os dados da época apontam que Conquista era um município com 17.503 habitantes, dos quais apenas 19% da população era alfabetizada¹³. Os alunos que completavam o curso ginasial e queriam seguir com os estudos, tinham que deslocar-se para Salvador. Já os estudantes que se interessassem pelo magistério, tinham também Salvador como principal opção, no atual Instituto Central de Educação Isaías Alves (ICEIA). A outra opção era a Escola Normal de Caetitê (atual Instituto de Educação Anísio Teixeira).

Diferentemente do contexto de implantação das escolas normais de Feira de Santana e Caetitê, a cidade passaria por uma experiência singular, circunscrevendo Vitória da Conquista no bojo do ideal ‘regenerador’ da educação pública, vista como “ferramenta capaz de colocar o Brasil em sintonia com o progresso das sociedades civilizadas” (MENDES, 2004, p.29). A própria maneira como a implantação da Escola Normal de Vitória da Conquista foi noticiada, traz em seu bojo, componentes que permitem refletir acerca do processo de construção das representações sobre o IEED naquele período. O jornal ‘O Combate’ destacou a inauguração da escola em sua primeira página, atribuindo o status de ‘solene’, enfatizando que aquele acontecimento marcaria a vida social de Vitória da Conquista, alterando os rumos da educação e das perspectivas socioculturais local e regionalmente (MENDES, 2004).

¹³ IBGE. **Enciclopédia dos Municípios Brasileiros**. Rio de Janeiro, 1958, v.21, p.457.

Sobre a grandiosidade simbólica da construção da Escola Normal para a comunidade de Vitória da Conquista, Mendes (2004, p. 37) destaca que:

A expressão de monumentalidade, evocada pela expectativa criada em torno da instituição, pelos discursos proferidos na ocasião e pelos ritos e práticas culturais foi muito marcante. Toda uma mobilização para se construir simbólica e materialmente uma instituição singular em Vitória da Conquista foi desencadeada. Assim, várias estratégias perpassaram o acontecimento de implantação da escola que passou a fazer parte da memória coletiva de um grupo, possibilitando a configuração de representações significativas que permanecem, de forma marcante, nas narrativas daqueles que acompanharam esse processo.

A implantação da Escola Normal de Vitória da Conquista não foi noticiada apenas nos meios locais de comunicação. Obteve destaque no maior jornal de Salvador na época, o Diário da Bahia, noticiando em primeira página, registrando alguns dos discursos realizados na cerimônia de inauguração, tais como o do então prefeito Gerson Sales e do governador Régis Pacheco.

Mais tarde, em 1963, a abertura da estrada Rio-Bahia (BR-116), também, impulsionou o crescimento da cidade. A obra foi inaugurada pelo presidente João Goulart, reforçando a posição de Vitória da Conquista no cenário regional. Conquista recebeu um novo contingente humano formado por baianos, mineiros, paulistas e nordestinos de diversos estados, especialmente sergipanos e pernambucanos, que passaram a residir na cidade.

A análise do contexto de criação da Escola Normal nos permite ter a convicção da expectativa atribuída à mesma no tocante ao papel de elevar social e culturalmente a cidade de Vitória da Conquista, inserindo-a num patamar privilegiado, por abarcar uma instituição formadora de professores.

No quinto período, entre 1971-1996, ocorre a substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério e finalmente, entre 1996-2006, surgem os Institutos Superiores de Educação, as Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia.

O texto diagnóstico que consta no plano de ação, elaborado em 2001, destaca que o IEED “nasceu para atender as exigências governamentais que visavam a erradicação do analfabetismo, impondo – para tanto – a formação de professores, os quais deveriam dar conta de solucionar aquele problema” (BRASIL, 2002, p.27). O claro posicionamento desenvolvimentista, da ocasião, objetivava alfabetizar a população para ‘jogá-la’ no mercado de trabalho. Ainda segundo o plano, o IEED contribuiria na rápida formação de professores, no intuito de combater a baixa escolaridade da população, visando a melhoria dos índices de qualificação.

Em janeiro de 2007, o regimento escolar foi atualizado, sendo este um importante documento orientador de ações em uma escola pública. Segundo este documento, os objetivos gerais do IEED, apontam para uma formação integral que favoreça o desenvolvimento de potencialidades, preparando seus educandos, para o exercício consciente da cidadania, com ênfase nos ideais de solidariedade humana e nos princípios de liberdade (BRASIL, 2007).

A caracterização trazida por Reis (2011), aponta um dado acerca do IEED, que demonstra claramente o processo de ‘definhamento’ por que passou a instituição em relação ao fim do curso normal médio. No ano de 2010, dos 3.400 estudantes matriculados, apenas 172 pertenciam ao curso. E, dos 89 docentes, 20 tinham suas ações concentradas neste seguimento. Todos(as) com formação em nível superior, principalmente em Pedagogia. Segundo a autora, estes dados, à época, ainda reforçavam o sentido da criação desse curso, em sua tarefa de formar profissionais para o magistério.

A análise do Projeto Político Pedagógico (PPP) do IEED, realizada por Reis (2011), contribui sobremaneira na constatação do ‘definhamento’ por que passou esta escola, que não culminaria apenas com o fim do curso normal médio, mas atentaria contra a própria identidade como instituição vocacionada para a formação de professores. Segundo a autora, o texto evidenciava uma crise de identidade na instituição que, deixou de atender prioritariamente o curso normal médio, para abarcar, também, a outros níveis e modalidades de ensino, como o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Além disso, ela sinaliza, que havia um descontentamento da instituição com o que exigia a nova LDBEN (1996)¹⁴ quanto à formação em nível superior para atuar na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

De acordo com o PPP–IEED, “a escola normal foi fundada para formar professores, mas a nova LDBEN, extinguindo o Curso de Magistério (progressivamente ou não) mexeu profundamente na finalidade deste Estabelecimento de Ensino”. Aqui, faz-se necessário ressaltar que, embora o documento elaborado pelo coletivo do IEED, atribua à nova LDBEN, a ‘crise’ que atingiu o curso dentro da instituição, a lei não previu a extinção desta modalidade de ensino, pois, embora tenha passado a exigir formação em nível superior para atuação na educação básica, reconheceu o normal médio como formação mínima para atuar na Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental. Entretanto, o PPP do IEED considerava que a Escola estava perdendo sua identidade inicial, “ao incorporar o ensino médio geral, que não leva a profissão particular específica, nem sequer a um conjunto de profissões” (INSTITUTO..., 2001, p. 6).

¹⁴ Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

A mudança de perfil do IEED, está inserida em um contexto muito mais amplo, pois, desde a promulgação da Lei nº 5.692 de 1971, o curso de magistério foi ‘encolhendo’, perdendo o status de curso profissionalizante, passando à condição de mais uma habilitação profissional do Ensino de 2º grau, ocasionando também, a perda da sua identidade (REIS, 2011). Outro fato que consubstancia essa realidade é a descaracterização das Escolas Normais que, durante anos, foram consideradas espaços de excelência na formação de professor, mas que gradativamente perdia esse status. (TANURI, 2000).

Com a promulgação da nova LDBEN, Lei nº 9.394 de 1996, o curso de magistério passa a ser uma das modalidades do ensino médio, com a alteração do nome para Curso Normal Médio (NUNES; MONTEIRO, 2006). Para Reis (2011), tais “modificações na configuração do curso de magistério parecem ter gerado, na equipe pedagógica do IEED, professores(as) e coordenadores(as) pedagógicos(as), alguma ansiedade, um descontentamento e um temor quanto à descaracterização do magistério” (p.109).

Entretanto, a autora afirma que, mesmo enfrentando sérias dificuldades, o coletivo do IEED conseguiu construir, de forma participativa, o PPP em 2001, tendo retomado sua construção em 2010, envidando esforços para atender às novas exigências legais, sem perder de vista a sua finalidade precípua de contribuir para a formação de cidadãos que possam ser agentes de transformação social.

Em 2011, o IEED era considerado como sendo a maior unidade escolar da região sudoeste da Bahia, funcionando nos três turnos. Em seu estudo, ao analisar a memória do aluno-trabalhador a respeito da escola noturna, Do Carmo (2011) aponta que, neste ano, a escola tinha aproximadamente, 250 estudantes regularmente matriculados no noturno, divididos em nove turmas, e que destes, era perceptível a frequência quase que exclusiva de trabalhadores em busca de uma educação formal.

O autor também destaca que à época, contrastando diametralmente quando da sua fundação, a localização da escola, passou a ser privilegiada, devido ao fato do acelerado crescimento do bairro onde está situada, o que ‘tragou’ o seu prédio para a malha urbana. Do Carmo enfatiza a identidade do IEED como Escola Normal “em função da relevância desta modalidade de ensino no passado – é parte integrante do patrimônio municipal, uma vez que muitos dos movimentos populares e manifestações culturais tiveram seu prédio como palco” (2011, p.76).

Atualmente, o IEED é uma escola de grande porte que funciona nos turnos matutino e vespertino, com 54 funcionários e 355 estudantes das três séries do ensino médio¹⁵. No início do ano letivo de 2017, por uma determinação do Núcleo Territorial de Educação (NTE-20) e em razão do plano de municipalização do ensino fundamental, ele passou por uma grande reformulação. Então, as matrículas neste segmento foram bloqueadas, cabendo ao instituto apenas o ensino médio regular.

Outra transformação significativa foi a implantação do Programa de Educação Integral (PROEI), a priori, apenas para as turmas de 1º ano do Ensino Médio, demandando da instituição adaptações estruturais e pedagógicas necessárias para o oferecimento de atividades adequadas a um sistema de ensino que ampliou o tempo de permanência dos estudantes no ambiente escolar, também ampliando a grade curricular escolar, com vistas à formação integral e emancipatória dos educandos e educandas (SILVA, 2017).

¹⁵ Fonte: Censo Escolar/INEP 2018

2.2. Nuances em metáforas entre a Escola Normal e a Normalidade da Escola

Em 23 de janeiro de 2015, em cerimônia realizada no auditório da própria escola, colava grau a última turma do curso Normal Médio do IEED, após 63 anos da sua implantação. A Figura 1 mostra um registro deste momento:

Figura 4 - Última turma do IEED



Fonte: Página do Blog do Anderson¹⁶

Passados seis anos desta colação, mesmo sem a presença do curso, o Instituto de Educação Euclides Dantas, segue sendo conhecido pela comunidade conquistense como Escola Normal.

O jogo de palavras aqui proposto entre as palavras ‘normal’ e ‘normalidade’ da escola, foi escolhido no intuito de melhor compreender o processo de mudança da configuração social, política e da identidade desta instituição, dona de uma história rica e relevante para a educação da região sudoeste da Bahia. Os dados históricos já apresentados neste texto, e os atuais que serão trazidos a seguir, invariavelmente instigam a pensar, como uma instituição escolar criada para formar professores, foi passando por transformações, a ponto de não mais sê-lo, e mesmo assim, continuar sendo reconhecida por todo um coletivo, pela sua característica original.

¹⁶ Disponível em: <<https://www.blogdoanderson.com>> Acesso em ago. 2021.

Um estudo realizado por Rocha (2020), com 25 egressas/os do curso Normal Médio, contendo participantes, inclusive, da última turma, teve por objetivo delinear o núcleo central (NC) e o sistema periférico (SP) das representações sociais sobre o IEED. A faixa etária variou entre 23 e 57 anos, sendo 22 participantes do sexo feminino e três do sexo masculino, e a aluna com formação mais antiga, concluiu o curso em 1984. ‘Magistério’, ‘saúde’ e ‘dedicação’, foram as três palavras que compuseram o NC das representações. Destas, a que obteve maior frequência, foi ‘magistério’.

A presença de ‘magistério’ no NC das representações dos egressos, corrobora com o que já fora dito anteriormente, em relação ao sentido da criação do IEED (MENDES, 2004). Nóvoa (1999), ao abordar a importância das escolas normais em Portugal, afirma terem sido elas as responsáveis por uma verdadeira mudança social do corpo docente, ocorrendo a substituição da figura do ‘velho’ mestre-escola pelo ‘novo’ professor de instrução primária. Cinco participantes do estudo de Rocha (2020), em seus relatos, enfatizam este mesmo fenômeno destacado por Nóvoa (1999), visto que os cinco, seguiram na carreira docente, tendo ingressado em cursos de licenciatura.

Outro achado do autor que reforça a formação para o magistério como sendo o cerne desta escola, é que dos 25 sujeitos dessa pesquisa, 18 exerceram ou seguem exercendo a docência. As palavras ‘formação’ e ‘profissão’, integraram a primeira periferia das representações, ou seja, são evocações que apresentam alta frequência, sendo lembradas por um quantitativo significativo de participantes, os quais lhes atribuem um sentido coletivo. Para Rocha, “sendo a escola uma instituição promotora de sentidos, nos parece que a vinculação das palavras ‘formação’ e ‘profissão’ às representações sobre o IEED, seja extremamente coerente” (2020, p.192).

Para além da formação de professores, sabe-se que as escolas normais contribuíram para a produção da profissão docente, para a socialização dos seus membros e para a gênese de uma cultura profissional (NÓVOA, 1999). Esta cultura profissional, seguramente incorporada pelos 18 participantes supracitados, foi mérito da formação promovida pelo IEED, latente nas representações dos ex-estudantes do curso Normal Médio, fato consubstanciado pela palavra ‘educação’, também presente na primeira periferia.

Acerca da ‘normalidade’ do IEED, dados de 2021¹⁷, apontam que 679 foram matriculados nas três séries do ensino médio.

¹⁷ Dados obtidos através do Consulta Escola, acessível em: <http://escolas.educacao.ba.gov.br/node/12638>

2.3. História e representações dos corpos no IEED

Narrar por meio dos entrelaçamentos das intersecções vividas nas tessituras da “aliança” e dos diversos papéis experienciados pelos sujeitos nesse espaço educativo é a emergência do texto de Garrido (2021). Nesse sentido, papéis, saberes e práticas são evidenciados num encontro entre “nós no eu”, um “eu” que só se institui/constitui com o “e” no outro, num espaço/lugar do “entre as coisas” (DELEUZE; GUATTARI, 1995).

Trata-se, segundo Garrido (2021, p.25):

“das complementariedades instituídas pela “aliança” do conectivo “e” estruturadas nas circunstâncias das intersecções rizomáticas sujeito-objeto e sujeito-sujeito, que, pela sucessão de (des)encontros nos cenários da minha juventude, criam elucidações, entendimentos, compreensões, mas também, fissuras, embotamentos, viscosidades e escoamentos”.

Pelo exposto, esses pensamentos teóricos são a inspiração para descrever nessa seção, pelas narrativas advindas de notas biográficas, a história e representações dos corpos no IEED, com a finalidade de apreender elementos contextuais das práticas pedagógicas e formativas em educação física escolar. Para além das outras, esta seção nos parece cara, pois pode nos sinalizar, no contexto historicamente representado pela construção de identidades, como forma de interação social e cultural de sujeitos, para novas concepções de práticas pedagógicas de Educação Física em espaços escolares, bem como para a contribuição de forma significativa para a formação de professores dessa área.

2.3.1. Alguns apontamentos históricos

Embora não seja objetivo desse estudo escrever uma história da Educação Física, faz-se necessário, à luz de apontamentos históricos, compreender contextos e atores na tessitura que os envolve, analisando o entrelaçamento do IEED com a Educação Física na escola.

Para Goellner (1996, p.123), “qualquer trabalho acadêmico, uma vez concluído, traz em si a certeza da incompletude quando o já escrito reverbera e dá movimento ao finalizado”. Esta sua afirmação, vem de encontro ao momento da tentativa de olhar para os ‘corpos do IEED’ sob as lentes da história da Educação Física, com a convicção de que a aproximação pretendida, certamente esbarrará no sentimento de incompletude, mas, ainda que em parte, será diluída no esforço pela melhor compreensão desse objeto.

Em âmbito nacional, no início dos anos 40, houve a elaboração de várias leis orgânicas que tinham por objetivo a qualificação do ensino brasileiro (GOELLNER, 1996). Foi a Reforma

Capanema (1946), o marco que delimitou o deslocamento da Educação Física como instrução militar, que até então estava presente nas reformas do ensino secundário, industrial e comercial, figurando o Método Francês com sua expressão mais marcante.

Ainda segundo Goellner, as reformas que atingiram os ensinos primário, normal e agrícola, “apresentaram um espírito menos autoritário” (p.125), nas quais, não foram feitas referências à instrução militar, nem fora dada ênfase aos objetivos voltados para uma educação nacionalista, fundada em valores cívicos, claramente presentes nos decretos anteriores (BETTI, 1988). Este, assim considerado, ‘afrouxamento’ na identificação da Educação Física como instrução militar, possibilitou a adoção de novas medidas administrativas que viriam a promover o esporte à condição de conteúdo fundante da Educação Física, o que colocaria a ginástica em um plano secundário.

No discurso pedagógico deste período, era perceptível a predominância de duas vertentes que, ainda hoje, impregnam as representações sobre os corpos e a Educação Física: a primeira, advinda do pensamento médico higienista, calcada no viés positivista da ciência, que invadiu o âmbito escolar sob a égide da manutenção da saúde; a segunda, originada no habitat militar, que projetou a escola como um espaço a ser alcançado e disciplinado, com o estabelecimento da ordem e imposição de determinados valores. Tais vertentes traziam em seu bojo o alvo de fortalecer a ‘raça’ brasileira, projeto este, que corroborava com a consolidação de uma sociedade em crescimento com alto potencial econômico, robustecido por um processo crescente de industrialização.

A partir de 1946, as iniciativas oficiais na área diminuíram consideravelmente. Entretanto, verificou-se o início de uma extensa reorganização conceitual e a ascensão do fenômeno esportivo que, posteriormente, formularia um novo modelo para a Educação Física no país (BETTI, 1988). Foi em 1946, que o Ministro da Educação, Leitão da Cunha, implementou medidas que impactaram diretamente a Educação Física. A Portaria Ministerial nº 5, diminuiu de três para duas, o número de aulas semanais de Educação Física no ensino secundário, ainda reduzindo o tempo de duração de cada ‘sessão’ (BRASIL, 1952b).

Com o intuito de transformar a Educação Física no ensino médio, que se caracterizava como ‘enfadonha’ e ‘ineficaz’, em uma prática ‘atraente’ e ‘proveitosa’, em 1947, as escolas particulares se manifestaram na defesa da construção de centros especializados e na expedição de novos regulamentos. Tal reivindicação, fora atendida pelo Ministério, que criou em 1955, os Centros de Educação Física, considerada uma solução técnica mais adequada (BETTI, 1988).

No ir e vir das nuances históricas, a Portaria Ministerial nº 168, de 17 de abril de 1956, firmou os dispositivos que vigoravam sobre a prática da Educação Física nas escolas de ensino

secundário, determinando três sessões semanais, e que a duração voltasse a ser de cinquenta minutos, para os estudantes matriculados nos Centros de Educação Física (BRASIL, 1956), obrigando também, que as atividades escolares fossem suspensas para a participação em competições esportivas e demonstrações de Educação Física.

É nesse período que a Educação Física, por meio da LDB de 1961, passa a ser obrigatória para os cursos primário e médio, até a idade de 18 anos. Esta medida, definida na Lei 4.024, consolidou definitivamente a introdução da Educação Física no sistema escolar brasileiro de 1º e 2º graus, que viria a ser regulamentada pelo Decreto 58.130, de 3 de março de 1966 (BRASIL, 1966). Em 1967, a Portaria nº 148 do Ministério da Educação e Cultura, conceituou a Educação Física como sendo “um conjunto de ginástica, jogos, desportos, dança e recreação”, atribuindo-lhe objetivos no sentido da promoção do desenvolvimento harmonioso do ‘corpo’, na aquisição de habilidades e hábitos saudáveis (BRASIL, 1983). Nesta mesma Portaria, admitia-se que competições esportivas eram atividades regulares da Educação Física, caso fossem “dirigidas ou organizadas por professor habilitado” (p.48).

No final da década de 60 foi elaborado um diagnóstico da Educação Física e Desportos no Brasil que, dentre algumas conclusões, chegou a três que merecem destaque sendo que, a terceira diz respeito especificamente, às Escolas Normais:

“Embora haja obrigatoriedade legal desde 1851, a Educação Física/Desportos, no nível primário de ensino, é praticamente inexistente (...). A inspeção da obrigatoriedade da Educação Física/Desportos no ensino médio é realizada apenas nominalmente na maior parte do país e a prática das atividades físicas é preponderantemente improvisada quanto aos locais (...). As **Escolas Normais** (grifo nosso), salvo algumas exceções, não preparam as professoras primárias para o objetivo da Educação Física/Desportos no nível correspondente de ensino” (BRASIL, 1971, p.354-357).

A despeito das importantes conclusões a que chegou este diagnóstico, que repercutem ainda na história recente da Educação Física Escolar, e não diferentemente no IEED, o período compreendido entre 1969 e 1979 (BETTI, 1988), foi marcado pela ascensão “do esporte à razão de Estado¹⁸ e a inclusão do binômio Educação Física/Esporte na planificação estratégica do governo” (p.110). Fato este, que ocasionaria profundas mudanças na política educacional e na Educação Física Escolar, subordinada que estava ao sistema esportivo, demandando a formação de recursos humanos para a Educação Física e o Esporte.

¹⁸ Caberia ao Estado, investir em instalações e infraestrutura, além de normatizar a prática esportiva. É aqui que tem início o sistema esportivo piramidal para a Educação Física no Brasil, cuja ideia era formar uma ‘massa’ praticamente de esporte, para desta, ser formada uma ‘elite’ esportiva (BETTI, 1988).

Em novembro de 1971, a Educação Física Escolar, por meio do Decreto 69.450, passou a integrar os currículos de todos os graus de ensino, na condição de atividade escolar regular (BRASIL, 1985a, p.117), cujos objetivos fixados, estavam voltados prioritariamente, para a consolidação de hábitos higiênicos e melhoria da aptidão física. Esta última, fora definida como referência fundamental a orientar a prática pedagógica da Educação Física. Já a iniciação esportiva, foi incluída na programação das atividades a partir da 5ª série, atual sexto ano do ensino fundamental (BETTI, 1988).

A década de 80 foi caracterizada por um contundente questionamento do que fora estabelecido nos períodos anteriores, a partir da percepção de uma crise no setor educacional e por uma extrema mudança nos discursos e referenciais conceituais no âmbito da Educação Física, efetivando-se numa verdadeira crise de identidade. Em seu estudo de doutoramento, Daolio (1997), analisou a construção do debate acadêmico da Educação Física brasileira, sobretudo nesta década, quando aconteceu uma proliferação de discursos científicos na área. Segundo este autor, a produção acadêmica da Educação Física brasileira na década de 80 foi tomada como integrante de um universo simbólico que foi socialmente produzido e ainda é socialmente mantido.

Ao afirmar que a cientificidade da Educação Física fora originada de um processo histórico iniciado anteriormente, Daolio (1997) destaca que é a partir de 1980 que os discursos sobre o objeto de estudo da Educação Física e sua aplicação escolar são robustecidos. Esta multiplicidade de discursos, fomentou uma maior quantidade e melhoria na qualidade das proposições que, por conseguinte, culminaram em diversas formas de pensar a Educação Física. Outros estudos relevantes para a Educação Física brasileira, dentre os quais importar citar: Oliveira (1994), Bracht (1996) e Caparroz (1996), analisam profundamente este período e sua importância para o debate pedagógico da Educação Física.

Em 1982, o Departamento de Educação Física e Desportos, teve seu status elevado à condição de Secretaria de Educação Física e Desportos, fato que reforçou o tratamento diferenciado dispensado à Educação Física, indicando que todo o planejamento e ação governamentais, far-se-iam de maneira um tanto isolada da política educacional. Esse isolamento trouxe uma séria consequência que ainda reverbera no âmbito da Educação Física Escolar: distanciou a Educação Física dos demais componentes curriculares, sobretudo em relação às discussões de ordem pedagógica. Daí a necessidade dos estudos citados no parágrafo anterior.

Primeiros impactos causados por estes estudos, puderam ser observados nas Diretrizes Gerais para a Educação Física/Desportos, elaboradas em 1981 (BRASIL, 1981), cujo texto já

apontava mudanças na concepção da Educação Física na tentativa de superação do modelo piramidal, passando a questionar os ‘resultados esportivos’ como único critério supremo de desenvolvimento deste setor. Também houve o questionamento que via na prática esportiva em ‘massa’, apenas a matéria-prima para fabricar campeões. A Educação Física Escolar é vista como tendo “um fim em si mesma” (p.16).

Embora a competição esportiva não tenha sido valorizada, as Diretrizes indicavam que a Educação Física Escolar era uma “forma específica de promoção indireta do Desporto” (p.16), ainda que sua influência não tenha sido considerada evidente a curto prazo, entendia-se que a longo prazo, haveria um efeito sobre o nível de desenvolvimento da prática esportiva fomentada na escola. Os objetivos estabelecidos para a Educação Física Escolar à época, buscavam conscientizar a população para a importância da prática regular de exercícios, e que essas ações fossem fortalecidas no âmbito escolar.

Entretanto, vários problemas foram identificados no âmbito escolar, tais como: escolas com espaço e instalações deficitárias, prática da Educação Física quase inexistente no ensino fundamental e formação insuficiente dos professores, em razão do rápido aumento da oferta de cursos. Para o enfrentamento deste quadro, foram definidas diretrizes no sentido de expandir o ensino da Educação Física no primeiro grau e aprimorar os cursos de formação de professores. Até que em 1985, o ‘Documento Proposta da Política Nacional de Educação Física e Desportos 1986-1989’ (BRASIL, 1985a), passou a considerar a Educação Física Escolar como um direito de todos, definindo-a como um instrumento de educação integral, a partir de uma visão ampliada do ser humano.

Com a promulgação da LDBEN nº 9394 de 1996, a Educação Física é confirmada como um componente curricular ‘obrigatório’ da educação básica, após um caloroso debate que partiu da proposição do, então Senador, Darcy Ribeiro, que propunha a substituição do termo ‘obrigatório’ por ‘facultativo’, no texto da referida lei. Entretanto, por omissão intencional do texto, ela perderia sua permanência obrigatória no ensino superior. Fato este, que deu início a um fenômeno nos diversos cursos superiores: ao reformarem seus currículos, este componente fora perdendo sua carga horária, até a extinção completa.

Apesar da garantia legal, fez-se necessário um refinamento do olhar em relação à prática pedagógica da Educação Física na escola, pois, o que ainda se verifica na educação pública é que, na educação infantil, que contempla os anos anteriores ao ingresso no 1º ciclo do ensino fundamental, é praticamente inexistente a presença deste professor (DEVIDE, 2002), ao passo que nos ensinos fundamental e médio, a Educação Física, de fato, só acontece a partir do sexto ano. Este mesmo autor, apontou à época, que a formação para o magistério, curso que depois

teria o nome modificado para Normal Médio também no IEED, não instrumentalizava, embora assim previsse seu currículo, a ministrar aulas de Educação Física para os anos iniciais do ensino fundamental.

Atualmente, é possível constatar, alterações substanciais promovidas no ensino médio. Foi aprovada a Lei nº 13.415 de 16/02/2017 (BRASIL, 2017), e homologada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do ensino médio (BRASIL, 2018a), além das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) (BRASIL, 2018b), objetivando implementar uma reforma curricular no último nível de ensino da educação básica brasileira (BELTRÃO, TEIXEIRA & TAFFAREL, 2020).

Esses instrumentos promoveram uma flexibilização no currículo e alguns componentes curriculares perderam o status de componente curricular obrigatório, dentre eles, a Educação Física. As redes passam a ter mais liberdade para organizarem os currículos do ensino médio, com isso, “a presença e os rumos da Educação Física nesse nível de ensino precisam ser mais bem esclarecidos” (Ibidem, p. 657).

Os ‘apontamentos históricos’ descritos aqui, desembocam neste cenário contemporâneo da Educação Física Escolar no Brasil. As recentes alterações promovidas no ensino médio, associadas às questões de legalidade/legitimidade que a Educação Física acumulou ao longo da sua existência, constituem-se numa problemática a ser enfrentada por pesquisadores e professores. Em seu estudo, Gariglio, Almeida Júnior e Oliveira (2017), instigam a comunidade da Educação Física (pesquisadores, professores, movimento estudantil) a refletirem, questionarem e argumentarem cientificamente os rumos desse componente curricular no ensino médio.

2.3.2. Os corpos no IEED

Após sete décadas da sua fundação, o Instituto de Educação Euclides Dantas (IEED), se entrelaçou com a própria história da Educação Física, a qual sempre esteve presente em seu cotidiano. Faz-se necessário nesta seção, à luz dos apontamentos históricos trazidos, fazer um ‘passeio’ pelo prédio, salas, corredores, auditório e extramuros, buscando visualizar situações referentes às práticas corporais empreendidas neste espaço escolar, que certamente fazem parte das representações sociais de seus atores.

Sobre a cultura corporal é possível afirmar que “busca desenvolver uma reflexão pedagógica sobre o acervo de formas de representação do mundo que o homem tem produzido no decorrer da história, exteriorizadas pela expressão corporal” (CASTELLANI FILHO, 2014,

p.39). Nesse sentido, é importante para esse estudo localizar as histórias dos corpos no IEED, identificando práticas de educação dos corpos, mobilizadas nesta instituição.

No ano de 2004, a Professora Geísa Flores Mendes, publicou o livro ‘Luzes do Saber aos Sertões’, sendo esta a única obra até o presente o momento, que apresenta a história do IEED desde a sua fundação, até o ano de 1959, se utilizando de documentos da época, registros iconográficos e 18 entrevistas, incluindo estudantes das primeiras turmas, e agentes pedagógicos envolvidos com a escola. É através do belo trabalho desta autora, que surgem os primeiros registros da Cultura Corporal na Escola Normal de Vitória da Conquista, e que aqui estarão presentes.

Na tentativa de capturar traços da Cultura Corporal nos primeiros anos de existência do IEED, através dos registros históricos, a primeira opção escolhida, foi, a partir dos relatos obtidos por Mendes (2004), estabelecer as relações entre a arquitetura da escola e a corporeidade dos primeiros estudantes. A estrutura arquitetônica à época, era diferente de qualquer outra construção em Vitória da Conquista, entendida como um projeto voltado para a inovação.

Em fotografias, como na Figura 5, que apresentam o prédio bem destacado ao fundo, é possível perceber a representação da instituição como um ‘edifício monumento’, em harmonia com os ‘corpos’ dos estudantes que viriam a ser ‘forjados’ em futuros professores e professoras.

Figura 5 – Hasteamento da bandeira



Fonte: Acervo do IEED

O simbolismo da estrutura arquitetônica, para além das fotografias, está presente nas falas de vários entrevistados por Mendes (2004). Uma delas, integrante da primeira turma, salienta:

O projeto arquitetônico do prédio era uma coisa nova pra gente. Eu me sentia maravilhada! Era muito bonito para a época! A gente se sentia como se estivesse na Suécia. Era como se tivéssemos um tesouro, um patrimônio (p.45).

A importância e deslumbre atribuídos ao prédio, poderia num primeiro momento, ‘romantizar’ uma análise mais superficial dos desdobramentos que tal estrutura, poderia ocasionar na constituição dos sujeitos que experienciaram este espaço. Contudo, como afirma Vago (2002), ao analisar as escolas primárias de Belo Horizonte, quando da reforma de 1906, que a “arquitetura escolar que começou a ser erguida após essa reforma pode ser considerada, ela mesma, um dispositivo de constituição dos corpos das crianças, contribuindo para a sua ‘educação física’” (p.98). Ou seja, a escola localiza-se num determinado espaço, ao mesmo tempo em que também educa, pois, “o espaço não é neutro. Sempre educa” (VIÑAO FRAGO, 1990, p.73-75). A arquitetura escolar também é “uma espécie de discurso que instituiu na sua materialidade um sistema de valores, como os de ordem, disciplina, vigilância” (ESCOLANO, 1998, p.47).

Outro aspecto importante apresentado por Mendes (2004), e que dá pistas sobre a ‘história dos corpos’ no IEED, diz respeito ao responsável por ministrar o componente curricular Educação Física, Recreação e Jogos para a primeira turma, o Sargento Manoel Albuquerque, membro do Exército Brasileiro. Fato este que evidencia a influência do militarismo na Educação Física Escolar. Sobre o caráter disciplinar instituído pelos professores, uma aluna da turma de 1956 afirma:

Ah! Naquela época, os professores tinham muito poder. Eles tinham poder que era até certo ponto excessivo, porque eles tinham que falar sozinhos, estar ali na frente. O discurso deles [...] ninguém podia interromper (MENDES, 2004, p.57).

A fala dessa estudante evidencia a relação verticalizada entre professor e alunos, contribuindo sobremaneira, para a disciplina dos corpos e manutenção da ordem dentro do ambiente escolar, e a Educação Física, teve papel importante neste modelo educacional. Entretanto, um fato interessante ocorrido com a primeira turma, que apresenta uma nuance que rompe com esta rigidez no campo da Cultura Corporal, mais especificamente no âmbito do lazer, foi o presente dado pelo então Governador da Bahia, Régis Pacheco: uma viagem de 31 dias pelo Estado de Minas Gerais. De acordo com relatos, Juscelino Kubitschek, governador de Minas à época, destacou um subordinado para acompanhar o grupo (MENDES, 2004). É inevitável pensar nas experiências e aprendizagens corporais extramuros, que esta viagem oportunizou.

De volta às características que podem ‘tatuar’ os corpos, imprimindo-lhes sentidos e significados, merece destaque neste percurso, o uso do fardamento, muito evidente nos registros iconográficos e nos relatos dos estudantes das primeiras turmas. Ao falar das normalistas, um aluno da turma de 1952 destaca: “Existia uma valorização das normalistas com muito romantismo. A gente podia notar no traje das normalistas: eram saias compridas, plissadas. Era uma coisa especial” (MENDES, 2004, p.87).

Figura 6 – Normalista



Fonte: Acervo do IEED

E sobre o extremo cuidado necessário com o fardamento, uma estudante normalista da turma de 1958, diz:

A gente se preocupava em andar com a farda impecável, sem nenhuma marca que não fossem as marcas das pregas. Então, a gente guardava a saia, com as pregas bem tomadas, debaixo do colchão (Ibidem).

Além do extremo cuidado com o fardamento, suas características impactavam as possibilidades de movimento, imprimindo aos corpos, padrões de conduta deveras restritivos. Prova disto, está no relato de uma aluna da turma de 1957:

O uniforme de Educação Física era todo branco. A gente tirava a saia pregueada, e o calção ficava por baixo, era uma espécie de fofoca, com elástico nas pernas. As mais atrevidas, puxavam para cima e ficava como se fosse uma saiazinha, as mais recatadas deixavam perto do joelho porque os meninos ficavam olhando de lá [...] e a preocupação era não deixar mostrar muito as pernas, porque, você sabe, não ficava bem [...] (MENDES, 2004, p.97).

A participação da Escola Normal em comemorações cívicas, é também um traço marcante da Cultura Corporal neste espaço escolar, cumprindo o papel disciplinador da educação para o patriotismo. Desde a sua fundação, até os dias atuais, o desfile do IEED é a participação mais esperada pela comunidade conquistense. “[...] a Escola Normal fechava com chave de ouro as festividades da Semana da Pátria, que eram esperadas com ansiedade pela comunidade, que comparecia em peso para assistir e participar” (Ibidem, p.114).

Figura 7 - Desfile cívico



Fonte: Acervo do IEED

Figura 8 - Desfile cívico



Fonte: Acervo do IEED

Figura 9 - Desfile cívico



Fonte: Acervo de Mônica Nascimento

Figura 10 - Desfile Cívico



Fonte: Acervo de Mônica Nascimento

A presença de militares na preparação para os desfiles aparece no relato desta estudante:

As comemorações cívicas eram muito apreciadas. A cidade todinha se envolvia nesta festa. Havia ensaios muito antes, nas ruas, desde o mês de agosto. Sempre tinha um sargento, uma pessoa do Tiro de Guerra, não era uma pessoa comum, uma pessoa leiga que preparava os alunos para o desfile (Ibidem, p.115).

Na esteira da tradição iniciada na década de 50, em 2007, foi reativada a principal atração da escola nos desfiles cívicos e datas comemorativas: a Fanfarra do Instituto de Educação Euclides Dantas.

Figura 11 - Desfile no Sete de Setembro



Fonte: Página do IEED no Facebook¹⁹

Figura 12 - Desfile no Sete de Setembro



Fonte: Página do IEED no Facebook²⁰

¹⁹ Disponível em: <<https://www.facebook.com/EscolaNormal>> Acesso em ago. 2021.

²⁰ Disponível em: <<https://www.facebook.com/EscolaNormal>> Acesso em ago. 2021.

Com o passar dos anos, através das aulas de Educação Física, o IEED passaria a incentivar a prática esportiva, fomentando competições internamente e participando de eventos esportivos fora de seu espaço.

Figura 13 - Equipe de Handebol Masculino (1971)



Fonte: Acervo do IEED

Figura 14 - Torneio de Handebol intercolegial realizado no IEED



Fonte: Acervo do IEED

Na perspectiva de ampliar os conhecimentos no âmbito da Cultura Corporal e contribuir para a legitimidade da Educação Física na Escola, dois professores de Educação Física do

IEED, iniciaram em 2015, o ensino de uma modalidade esportiva até então desconhecida na Bahia: o Ultimate Frisbee. Tal foi o sucesso alcançado, que no mesmo ano, fora organizado o 'I Festival de Ultimate Frisbee do IEED', realizado no Estádio Municipal Lomanto Júnior, mais conhecido como 'Lomantão'. A segunda edição deste evento, aconteceria no ano seguinte.

Figura 15 - Logomarca do evento



Fonte: Elaborada pelo autor.

Figura 16 - Abertura do evento



Fonte: Elaborada pelo autor.

Figura 17 – Estudantes conhecendo o Estádio Municipal



Fonte: Elaborada pelo autor.

Figura 18 – Meninos e meninas jogando juntos



Fonte: Elaborada pelo autor.

Figura 19 - Faixa do evento



Fonte: Elaborada pelo autor.

Figura 20 - Corpos descontraídos



Fonte: Elaborada pelo autor.

Figura 21 - Aguardando para jogar



Fonte: Elaborada pelo autor.

Figura 22 - Corpos brincantes



Fonte: Elaborada pelo autor.

Figura 23 - Fim do evento: jogando juntos



Fonte: Elaborado pelo autor.

Desde a sua inauguração em 1952, até os dias atuais, a Cultura Corporal sempre esteve presente no IEED. Seja através das aulas de Educação Física, da participação em eventos cívicos e esportivos, da criação de sua fanfarra, ou em outras manifestações onde os corpos estiveram presentes.

O ‘passeio’ por estas imagens é um convite à reflexão acerca dos muitos sentidos/significados que o espaço escolar pode produzir em seus sujeitos. Portanto, é nesse sentido que um dos objetivos desse estudo é apreender imagens dos conteúdos das representações dos sujeitos que experienciaram o IEED, capazes de revelar pistas que contribuam na orientação de práticas pedagógicas e construção de saberes para processos formativos do Professor e da Professora de Educação Física Escolar.

CAPÍTULO II

BASE TEÓRICA E CONCEITUAL DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS PARA APREENDER IMAGENS SOBRE O INSTITUTO DE EDUCAÇÃO EUCLIDES DANTAS

Esse capítulo busca-se, no primeiro momento, analisar de forma imbricada os conceitos de pensamento social²¹; prática pedagógica²²; processo formativo²³ e espaço escolar²⁴, a fim de organizar o pensamento em torno da idealização da realidade social e do exercício dessas práticas no cotidiano do Instituto Educacional Euclides Dantas.

No segundo momento, esses conceitos são ancorados à Teoria e Método das Representações Sociais, destacando sua natureza, conceitos, abordagens e funções possíveis de aplicação na educação (MOSCOVICI, 1978; JODELET, 2001, ALVES-MAZZOTTI, 2008). Finalmente, a articulação da Teoria Geral das Representações Sociais (MOSCOVICI, 1978; JODELET, 1989) com a Teoria do Núcleo Central (ABRIC, 1998) se justifica a fim de compreender, no âmbito da objetivação e ancoragem, o processo de construção das representações que circulam, se estruturam e se organizam nos diferentes grupos do Instituto de Educação Euclides Dantas.

3.1. Conceitos fundantes para sentir, pensar e agir no Instituto de Educação Euclides Dantas

O termo Pensamento Social (PS), é utilizado para promover uma diferenciação do enfoque da cognição social, corrente mais difundida da Psicologia Social que se dedica ao entendimento da representação como um construto, bem como aos processos relacionados a ele. Para Moscovici (1976), uma representação é capaz de substituir o objeto que representa, tornando-se o próprio objeto para a pessoa ou grupo que se refere a ela. E o ato de representar, significa pensar, considerando variáveis físicas, fisiológicas e sociais (WACHELKE, 2013).

²¹ Rouquette (1973, 1988, 1994), Wachelke (2013) e Guimelli (1999).

²² De Certeau (1994), Carr (1996), Franco (2016) e Fensteiseifer (2001, 2009).

²³ Schon (1992), Nóvoa (1992) e Tardif & Lessard (2005).

²⁴ Ezpeleta & Rockwell (1986), Dayrell (2016) e Klein & Arantes (2016).

Isto significa dizer, teoricamente, que o pensamento social elaborado pelos sujeitos sobre o IEED é resultado das representações que eles constroem sobre esse objeto social.

Para Rouquette (1973), PS é a modalidade de pensamento que ocorre naturalmente em situações de cunho social. Wachelke (2013) aponta que nessa modalidade existe um duplo significado para o termo ‘social’: o primeiro relacionado à esfera social, diz respeito aos aspectos da vida social entre pessoas e grupos. Assim, Rouquette (1994), define objetos sociais como sendo o centro de práticas refletidas entre pessoas e o discurso sobre elas. Dessa forma, a partir das ideias de Rouquette (1988), sobre processos de pensamento e sobre objetos e práticas sociais, é possível dizer que os diferentes grupos sociais que sentem e pensam sobre o IEED, constroem representações que incidem sobre suas práticas nesse espaço escolar.

O segundo significado diz respeito ao fato de que, ao se considerar as variáveis sociais como, por exemplo, o pertencimento a diferentes grupos, estas interferirão em processos de pensamento (ROUQUETTE, 1988). Assim, o pensamento social envolve um conjunto de processos de raciocínio que subordinam a cognição a critérios e necessidades da sociabilidade, restringindo-a (FLAMENT & ROUQUETTE, 2003), ou seja, os fatores de ordem social, agem como um metassistema que guia a cognição individual de acordo com normas, valores e necessidades sociais (DOISE, 1989; GUIMELLI, 1999).

Nesse sentido, o PS produzido cognitivamente pode, pelo senso comum, induzir aos erros de lógica que levam ao processamento incorreto de informações. Entretanto, uma análise mais criteriosa pode revelar que o PS gera produtos plenamente funcionais para seus objetivos, adequando-se às necessidades do contexto social (ROUQUETTE, 1973). Logo, nesse contexto, ele possibilita explicar casos isolados, visando proteger a identidade grupal, ao mesmo tempo em que fornece um entendimento prático da realidade social (GUIMELLI, 1999). Por esses argumentos teóricos, é possível afirmar que a partir das representações sociais construídas pelos diversos grupos sociais, sobre o IEED, suas identidades podem ser reveladas ao mesmo tempo em que, suas realidades sociais podem ser compreendidas.

Essa tese, que busca-se aqui sustentar nesse estudo, segue uma lógica social própria, não formal, mas com regras que podem ser estudadas cientificamente como explica Wachelke (2013) quando afirma que:

[...] os produtos do pensamento social passam por uma validação tautológica: eles adquirem o status de ‘verdadeiros’ para alguém não devido a evidências objetivas, mas simplesmente porque uma pessoa ou grupo os considera verdadeiros. O que explica por que uma crença ou representação é verdadeira para alguém é a relação que o sujeito do conhecimento mantém com seu objeto e o papel que essa crença tem para o sujeito ou grupo (WACHELKE, 2013, p.9).

Por esse excerto, nota-se que a reificação científica do objeto socialmente representado, nesse caso o IEED, passa tanto pelo processo como conteúdo das RS, uma vez que o pensamento social dos sujeitos sobre o objeto social é passível, ao senso comum, de julgamento. Entretanto, no campo da Psicologia Social, seja pelo viés dos grupos sociais ou da cognição social, o PS se apresenta como um fermento importante no processo de análise das representações e práticas sociais.

A partir da compreensão das RS sobre o IEED como sendo um produto cognitivo do PS, possíveis interpretações errôneas realizadas pelo senso comum, podem ser comparadas com simples tendências e tratadas meramente como processamento falho de informações. Entretanto, o olhar mais diligente, pode revelar que o PS gera produtos que atendem perfeitamente a seus objetivos funcionais, e obedecem a um princípio de adequação às necessidades do contexto social (ROUQUETTE, 1973).

O PS protege a identidade do grupo e fornece um entendimento prático da realidade social, funcionando como um atalho cognitivo (GUIMELLI, 1999). Desta maneira, a representação perene, por parte da comunidade conquistense, sobre o Instituto de Educação Euclides Dantas, como ainda sendo, a Escola Normal de Vitória da Conquista, mesmo após 70 anos da sua fundação, ativa este ‘atalho’, de certa forma, induzindo esta mesma comunidade ao ‘erro’ de ignorar a identidade atual desse espaço escolar, que há sete décadas, modifica e é modificado por gerações de sujeitos.

Em seguida, faz-se necessário situar o conceito de prática pedagógica adotado neste estudo, partindo da compreensão que tanto a educativa, quanto a pedagógica, são práticas sociais e fazem parte das representações que se inserem no pensamento social dos professores, alunos e egressos do IEED.

O sentido da prática pedagógica, está muito além dos comportamentos visíveis dos professores, através de seus roteiros didáticos de apresentação de aulas (FRANCO, 2016). Ao estabelecer a diferença entre poiesis e práxis, Carr (1996), afirma que a primeira é uma forma de saber fazer não reflexivo, ao passo que a última é, eminentemente, uma ação reflexiva. Sendo assim, a prática docente não deve ser regida por fins prefixados e controlada por regras predeterminadas.

A prática educativa, de modo amplo, só alcançará um patamar de coerência, quando for regida por critérios éticos que emergem desta mesma prática, o que, segundo Carr (1996), serve para diferenciar boas e más práticas. Levar em consideração os critérios éticos advindos da prática, permite uma melhor distinção entre uma prática tecida pedagogicamente, entendida

como práxis, de outra simplesmente tecida tecnologicamente, entendida como poiesis. Nessa perspectiva, “há práticas docentes construídas pedagogicamente e há práticas docentes construídas sem a perspectiva pedagógica, em um agir mecânico que desconsidera a construção do humano” (FRANCO, 2016, p. 535).

A abordagem da técnica como produto do humano, diferencia-se da técnica como produtora do humano (PINTO, 2005). Tal diferenciação, aponta para uma possível supervalorização da técnica no campo pedagógico, atribuindo-lhe poder de produção das práticas. Já nas práticas pedagogicamente construídas, há a mediação do humano e não a submissão do humano a um artefato técnico previamente construído. Desta forma, uma aula ou um encontro de caráter educativo, tornar-se-á uma prática pedagógica à medida que se organize em torno de intencionalidades, bem como na construção de práticas que confirmem sentido às intencionalidades (FRANCO, 2016).

Toda prática será considerada pedagógica quando, em seu bojo, incorporar continuamente e coletivamente a reflexão, assegurando que a intencionalidade proposta seja disponibilizada a todos, e que a construção das práticas garanta a realização dos encaminhamentos propostos. Assim sendo, uma prática pedagógica deve se caracterizar através de uma ação consciente, planejada e participativa, que aflora da multidimensionalidade que cerca o ato educativo (Ibidem). Nesta direção, é possível afirmar que nem toda ação docente é, por conseguinte, pedagógica.

As práticas pedagógicas dizem respeito a práticas sociais que são exercidas com o fim de concretizar processos pedagógicos (FRANCO, 2016). Neste contexto, pode-se considerar a Pedagogia como sendo uma prática social que procura organizar/compreender/transformar as práticas socioeducativas que direcionam e dão sentido às práticas educacionais. Cabe a ela, demandar um filtro que ajude a compreender as múltiplas práticas que ocorrem na vida das pessoas. Essa filtragem, que se dá através da ação pedagógica, é, na realidade, um processo de regulação e, como tal, um processo educativo.

O Instituto de Educação Euclides Dantas, ao longo das suas sete décadas de história, contribuiu para a formação de milhares de professores e professoras. Muitos destes, seguiram a carreira docente buscando as licenciaturas. E, mesmo antes do encerramento do Curso Normal Médio, significativas transformações ocorreram, no sentido de romper com o tradicionalismo técnico da formação docente dos primórdios da instituição, até o estabelecimento de uma prática reflexiva. Nessa perspectiva, reforça-se que as práticas pedagógicas se constituem como sustentáculos à prática docente, num diálogo constante entre os sujeitos e suas circunstâncias,

e não como armaduras à prática, que fariam com que esta perdesse sua capacidade de construção de sujeitos, os ‘sujeitos do IEED’.

No entanto, contemporaneamente, a epistemologia crítica da Pedagogia, conforme denuncia Franco (2016), tem estado cada vez mais distante das práticas educativas, uma vez que a reflexão, o diálogo e a crítica estão sendo paulatinamente substituídas por pacotes de instruções, cujo objetivo é, cada vez mais, ‘treinar’ crianças e jovens para as avaliações externas, com o fim de aprovação nos vestibulares e aumento dos índices educacionais. Sendo assim “a educação, rendendo-se à racionalidade econômica, não mais consegue dar conta de suas possibilidades de formação e humanização das pessoas” (idem, p. 548).

A Educação Física, por sua vez, também passou por um processo de ‘distanciamento’ da Pedagogia, fato que agravou a histórica dicotomia entre teoria e prática, dicotomia esta, que repercute até hoje, inclusive no IEED. Com sua prática pedagógica centrada no caráter procedimental, oriunda de uma formação que exacerbou o saber técnico e as capacidades físicas em seus currículos (FENSTEISEIFER, 2001), os professores de Educação Física mantinham-se afastados das decisões político-pedagógicas que pareciam não lhes dizer respeito.

Esta postura de distanciamento, expôs estes professores, a toda sorte de manipulações, já que o ‘pensar’ e o ‘teórico’, eram vistos com certa aversão, e as leituras resumiam-se a livros técnicos e de regras dos desportos formais. Tal privação de elementos necessários para uma reflexão crítica sobre sua prática, culminou na incapacidade para propor alternativas didático-pedagógicas. Em decorrência, os debates epistemológicos da área, só viriam a acontecer bem mais adiante, visto que os primeiros cursos de mestrado datam de 1977 e de doutorado de 1989 (FENSTEISEIFER, 2009).

Percebe-se, portanto, que tratar sobre a prática pedagógica, tanto no âmbito geral, como da Educação Física em específico, é considerar uma determinada concepção de Pedagogia, e da sua relação com o exercício do fazer docente (FRANCO, 2016). A perspectiva defendida aqui, tem a Pedagogia e seus fazeres, como fundamentos para o exercício da docência, pois considera que a prática pedagógica docente está relacionada aos múltiplos aspectos da realidade local e específica, “às subjetividades e à construção histórica dos sujeitos individuais e coletivos” (idem, p.540). Ou seja, a prática docente é, de fato, uma prática relacional, mediada por múltiplas determinações, dentre as quais, até a corporeidade do professor (CALDEIRA e ZAIDAN, 2010), está envolvida.

Levando-se em consideração os aspectos aqui apresentados, as práticas pedagógicas são organizadas com a intenção de atender a determinadas demandas educacionais solicitadas/requeridas por uma dada comunidade social (FRANCO, 2016). Desta forma, seu

poder de representatividade e valor provém da dinâmica dos acordos sociais, negociações e deliberações com um coletivo. Ou seja, por mais que a técnica, para muitos, seja o ideal a ser perseguido, as práticas pedagógicas se organizam e se desenvolvem por adesão, por negociação, ou, ainda, por imposição.

Convém lembrar, entretanto, que mesmo a postura impositiva sobre a organização das práticas tem prazo determinado de validade, visto que a realidade social e sua natureza dialética, favorece uma dinâmica marcada por contradições, onde a transformação é algo constante; tudo é imprevisível; e a linearidade não se encaixa nos processos educativos. De Certeau (1994), de maneira muito sábia, assinala que as práticas nunca são totalmente reflexos de imposições, pois elas reagem, respondem, falam e transgridem aos seus contextos.

Levando-se em conta os argumentos aqui apresentados, a prática docente configura-se como prática pedagógica quando há intencionalidade prevista para sua intervenção. Assim, um professor, ciente do quanto sua aula integra e expande o processo formativo do educando, e do quanto sua ação significa, tem uma atuação pedagógica diferenciada, estando aberto ao diálogo acerca das necessidades dos seus alunos, envolvendo-se com os diversos níveis de aprendizagem que eles podem apresentar.

Observando-se o cenário descrito por Franco (1996), ao estudar por 11 anos uma mesma escola da rede pública, com o objetivo de compreender o sentido que o professor atribuía à sua prática, a autora afirma que, na medida em que o professor esteja convencido de sua responsabilidade social, e do quanto está vinculado ao seu objeto de trabalho, ele se implicará coletivamente ao projeto pedagógico da escola, por acreditar que sua ação impacta positivamente a vida dos alunos. A partir de uma prática docente pedagogicamente fundamentada, este profissional da educação, insiste, persiste, busca, dialoga, mesmo nas condições mais desfavoráveis.

Pode-se afirmar que este professor permanece em constante vigilância crítica (FRANCO, 2016), ou seja, trata-se de alguém que não se limita a apenas, 'dar o assunto' sem pensar sobre sua prática. Segue experimentando, refletindo e insistindo. Tem uma intencionalidade que aponta caminhos a seguir e lugares a chegar; tem uma crença sobre aquilo que ensina. Nessa análise, entende-se ser esta uma prática docente que encerra o sentido de prática pedagógica. Aquela exercida com finalidade, planejamento, acompanhamento, vigilância crítica e responsabilidade social.

Dado o exposto, é imprescindível ao professor, reconhecer que, para além das características observáveis de um determinado fenômeno, existe um processo de transformação subjetiva, que não apenas modifica as representações dos sujeitos, mas produz uma

ressignificação na interpretação do fenômeno vivido, vindo a produzir uma reorientação nas ações futuras. Por isso, apreender as representações sociais sobre o IEED, pode contribuir para a ressignificação das práticas pedagógicas e processos formativos de professores em âmbito geral e, mais especificamente, de Educação Física Escolar, levando-se em consideração, as transformações dos alunos, das práticas e das circunstâncias que envolvem o espaço da escola.

No que se refere aos objetivos da ação pedagógica, o foco da pedagogia, será sempre a formação de indivíduos, cômicos de seu papel de conformação e transformação da realidade sócio-histórica, mediante processos que estruturam a vida e a existência. Essa mesma pedagogia, transita por entre culturas, sujeitos, subjetividades e práticas. Preenche a escola, mas a antecede, segue-a e caminha além. Ela intercala intenções e projetos ampliados; já a didática, em paralelo, busca dar conta daquilo que se instituiu chamar de “saberes escolares”²⁵. A lógica da didática é a lógica da produção da aprendizagem (nos alunos), a partir de processos de ensino previamente planejados.

Os processos que envolvem a formação de pessoas, dizem respeito a algo que está além da prática didática, ao envolver: as circunstâncias em que ocorrem esta formação, os espaços-tempos escolares, como se organiza o trabalho docente, as parcerias necessárias e as expectativas do docente (FRANCO, 2016). No fazer docente, além de estarem presentes as técnicas didático-metodológicas utilizadas, soma-se as perspectivas e expectativas profissionais, além dos processos formativos e dos possíveis impactos sociais e culturais do espaço de ensino, dentre outros aspectos que acentuam a complexidade do exercício da docência.

As aprendizagens, foco de todo processo formativo, não ocorrem de maneira imediata ou previsível; acontecem mediante a interpretação dada pelo sujeito aos sentidos criados, às circunstâncias atuais e antigas, ou seja: “não há correlação direta entre ensino e aprendizagem” (idem, p. 542). Pode-se dizer que as aprendizagens estão sempre além, ou aquém do planejado; ocorrem nos caminhos acidentados e imprevisíveis dos itinerários dos sujeitos. Deleuze (2006) radicaliza ao afirmar que nunca será possível conhecer e controlar como alguém aprende.

Tendo sido o IEED, desde a sua constituição, um lócus de formação de professores e, mesmo não o sendo mais no tempo presente, segue em sua condição de instituição formal de

²⁵ Segundo Bomfim (2004), eles são constituídos e estruturados em função do currículo escolar e por sua vez, orientam as disciplinas que as compreendem de maneiras diferenciadas ou mesmo são apreendidas distintamente, chegando a privilegiar e valorizar determinados conhecimentos.

educação. Assim sendo, faz-se relevante para este estudo, tratar do processo formativo que acontece no espaço escolar.

Retomando as ideias de Arendt (2010), sobre condição e interação social, para análise dos conceitos de práticas pedagógicas e processo formativo em espaço escolar, faz-se necessário discutir, brevemente, sobre a natalidade como essência da educação (ARENDR, 1990). Para essa autora, o fato de seres novos nascerem para um mundo constituído, significa acolher crianças que nascem para um mundo que elas ainda não conhecem, para o qual precisam ser preparadas, vindo futuramente a assumir e renovar esse lugar que receberam como legado. Nessa perspectiva, destaca-se a singularidade da ação e discurso, onde os homens mostram quem são e revelam ativamente suas identidades pessoais no processo de construção de mundo. De Almeida (2008, p.472) corroborando com essa ideia, afirma que:

A revelação da singularidade não está sob “controle” do indivíduo, mas é algo como um efeito não intencionado que ocorre no momento em que agimos em relação aos outros, isto é, em atos e palavras visíveis e audíveis. Assim, não é nem sequer a própria pessoa que, num primeiro momento, toma conhecimento de sua singularidade, mas são os outros que a percebem, antes dela mesma.

Logo, as práticas educativas dos atores sociais nos espaços educativos e, conseqüentemente no espaço escolar, se inserem na cronologia entre o nascimento biológico trazendo consigo o potencial renovador e o momento em que os “novos” poderão assumir sua liberdade e agirão no mundo.

Nesse sentido, pode-se afirmar que se trata de processo formativo, em que, segundo Almeida (2008, p.467), urge “familiarizá-los com o mundo para que possam apreciá-lo a tal ponto que percebam que vale a pena ‘apostar’ nele e se empenhar em sua transformação”.

Esse introito serve de base para a análise da maneira como a relação entre professores e alunos se estabelecem no espaço escolar, a partir da construção de práticas sociais que se desdobram em educativas e, conseqüentemente, em pedagógicas quando ocorrem em espaços definidos de formação, durante o ensino e aprendizagem, sem ignorar o que já fora dito aqui: a ação docente para se constituir em prática pedagógica, precisa ser direcionada pela intencionalidade.

Convém destacar, que recai sobre a escola a expectativa do domínio de uma determinada categoria de conhecimento, o qual se denomina saber escolar, ou seja, um tipo de conhecimento que os professores supostamente possuem e devem transmitir aos alunos (SCHON, 1992). Este saber, tido como certo, carrega uma profunda e quase mística crença na exatidão das respostas que pode produzir, além de se apresentar como componentes isolados, que, se combinados, podem avançar para a formação de um conhecimento mais elaborado em sistemas cada vez

mais elaborados de modo a formar um conhecimento avançado. Acrescente-se ainda, que o saber escolar visto desta forma, também é aceito como privilegiado, instaurando a distinção entre os que sabem e os que não sabem.

Apesar de muitos acreditarem nestas características do saber escolar como coerentes, Schon (1992) alerta para o perigo de utilizá-las como parâmetros de avaliação da aprendizagem dos estudantes, classificando-os em relação à lentidão ou prontidão para aprender, atribuindo aos mesmos, a responsabilidade pelos problemas na aquisição deste saber. Para o autor, essa é uma estratégia encontrada para o não enfrentamento das demandas que poderiam ‘perturbar’ a escola.

O ‘conhecimento-na-ação’ também é apontado por Schon (1992) como necessário na articulação com o saber escolar, pois privilegia a espontaneidade e intuição. É por assim dizer, o conhecimento do cotidiano baseado na experiência que tanto alunos, quanto professores, trazem de fora para dentro da escola. Considerar não apenas o saber escolar, demanda dos professores uma capacidade de individualizar seu olhar em relação aos alunos, permitindo-lhes melhor compreender suas dificuldades, contrapondo-se à educação tradicional que visa ‘homogeneizá-los’.

A escola precisa ser capaz de causar ‘confusão’ (ibidem) no processo de aprendizagem. O autor afirma ser impossível o aprendizado de algo, sem que se instaure um processo de confusão. Cabe ao professor, encorajar, reconhecer e dar valor à confusão dos seus alunos, sem ignorar e desmerecer a sua própria confusão, pois, a experiência de cada docente, precisa ser partilhada com o coletivo que vive os mesmos desafios (TARDIF & LESSARD, 2005). Contrária a este frutífero processo, e nociva ao processo formativo, está a ‘resposta’ assumida como verdade única, pois, caso acredite-se que só há uma resposta certa, esvai-se a possibilidade da confusão e o encantamento com o aprendizado.

Levando-se em consideração toda a complexidade existente no processo formativo no âmbito escolar, há que se refletir, olhando especificamente para o IEED, em que medida os momentos de ‘confusão’ na aprendizagem, receberam o devido trato pedagógico quando da ação docente. A apreensão destas representações, por parte dos sujeitos que experienciaram/experenciam esta instituição, têm muito a dizer sobre este processo.

É de fundamental importância compreender, que as práticas educativas da escola, conforme sinaliza Nóvoa (1992, p. 28), são dimensionadas a partir de dois enfoques: as “escolas não podem mudar sem o empenhamento dos professores; e estes não podem mudar sem uma transformação das instituições em que trabalham”. Embora o encargo de inovar o processo formativo recaía sobre os professores, a forma como a instituição escolar se apresenta, também

carece de profundas e sucessivas transformações. Prova disso, no IEED, foi o esforço demonstrado na reformulação do seu projeto político-pedagógico, já tratado anteriormente nesse texto.

Toda e qualquer análise que tenha a escola como lócus da observação, precisa considerá-la em sua dimensão sociocultural (DAYRELL, 2016). Há que se considerar todo o dinamismo, a importância das relações estabelecidas no cotidiano, pelos atores que a constituem, providos de identidades e histórias particulares, pois, “falar da escola como espaço sociocultural implica, assim, resgatar o papel dos sujeitos na trama social que a constitui, enquanto instituição” (ibid. p.136).

O olhar mais aprofundado sobre a instituição escolar, permite a identificação de um confronto de interesses (DAYRELL, 2016), que impactam diretamente no processo formativo dos sujeitos: em um pólo encontra-se a organização oficial que regulamenta o sistema escolar que "define conteúdos da tarefa central, atribui funções, organiza, separa e hierarquiza o espaço, a fim de diferenciar trabalhos, definindo idealmente, assim, as relações sociais" (EZPELETA & ROCKWELL, 1986 p.58); de outro, os sujeitos - estudantes, professores, funcionários, que criam uma tessitura própria de inter-relações, conferindo à escola, um processo permanente de construção social.

Ainda segundo as autoras, em "cada escola interagem diversos processos sociais: a reprodução das relações sociais, a criação e a transformação de conhecimentos, a conservação ou destruição da memória coletiva, o controle e a apropriação da instituição, a resistência e a luta contra o poder estabelecido." (idem). Aprender a escola como construção social, e o IEED em específico, implica, assim, compreendê-la em suas práticas cotidianas, percebendo os sujeitos como atuantes diante da estrutura, em uma relação contínua de construção, conflitos e negociações determinadas por circunstâncias diversas.

A escola é, portanto, um espaço social com identidade própria, seguindo um duplo ordenamento: institucionalmente, é regida por normas e regras, que visam homogeneizar e delimitar a ação dos seus sujeitos; cotidianamente, por uma teia de relações sociais complexas, entre os sujeitos envolvidos, incluídas “as alianças e conflitos, imposição de normas e estratégias individuais, ou coletivas, de transgressão e de acordos” (DAYRELL, 2016, p.137). A vida escolar ganha forma, através de um constante processo de apropriação dos espaços, das normas, das práticas e dos saberes ali compartilhados pelos seus atores.

O processo formativo escolar reposiciona em cada ação, a utilização do ‘velho’ e a perspectiva da construção do novo, diante dos quais, nenhum dos lados pode antecipadamente, decretar vitória (ibidem.). A abordagem admitida nesse estudo favorece a ampliação da análise

educacional, “na medida em que busca apreender os processos reais, cotidianos, que ocorrem no interior da escola, ao mesmo tempo em que resgata o papel ativo dos sujeitos, na vida social e escolar” (ibidem, p.136).

A perspectiva homogeneizante que enxerga a escola como uma instituição única, provida dos mesmos sentidos e objetivos, por parte dos seus atores, atribui-lhe a função de garantir a todos o acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente acumulados pela sociedade. Entretanto, tais conhecimentos, em muitos momentos, seguem sendo reduzidos a produtos, resultados e conclusões, desconsiderando o valor educativo dos processos. Assim, o conhecimento escolar torna-se ‘coisificado’, no qual ensinar torna-se a transmissão deste conhecimento e aprender limita-se à sua assimilação. Nesse caminho, ignora-se a articulação imprescindível entre o cotidiano do aluno e o saber escolar (SCHON, 1992).

Atualmente, mesmo considerando seu caráter polissêmico, observa-se que a escola, segue ocupando lugar de centralidade no reconhecimento social de sua relevância. Ela “acena para seus alunos e alunas com perspectivas futuras, o que pode acarretar em uma visão do vir a ser do aluno, traduzida na ênfase dada à conquista do diploma e nos possíveis projetos de futuro” (KLEIN & ARANTES, 2016, p.140). Segundo as autoras, ocorre a tendência de negação do presente vivido pelo estudante como espaço válido de formação. Ou seja, a importância que a escola deveria ter no momento presente, é projetada para o futuro.

O distanciamento entre o que se vive dentro da escola e o cotidiano fora dela, ainda é nitidamente percebido. As autoras alertam que o sentido atribuído à escolarização, geralmente remete os sujeitos ao futuro. Faz-se importante destacar, que a despeito dos projetos de vida se orientarem para o futuro, “eles são pensados e formulados no tempo presente, tendo por base experiências e oportunidades vividas e significadas no tempo presente” (ibidem).

Ao se examinarem os dados apresentados por Dayrell e Jesus (2016), a respeito do significativo aumento das matrículas, principalmente no ensino médio, entre os anos de 1991 e 2012, constata-se que, mesmo diante das mais diversas dificuldades para permanecer na escola, houve um aumento dos anos de escolarização, por parte do alunado brasileiro mais jovem. Esse dado, reforça o lugar de centralidade que a escola ocupa na vida destes sujeitos.

Convém lembrar, que a democratização do acesso à escola pública e gratuita, é fruto de muitos embates no campo educacional e político. Antes, “a educação escolar era concebida e usufruída como privilégio, destinada a poucos, seu objetivo principal residia na formação de uma elite” (KLEIN & ARANTES, 2016, p.140). Esta escola elitizada, reunia estudantes e famílias que compartilhavam dos mesmos valores em relação ao ensino formal, o qual se constituía na ferramenta de ingresso no ensino superior. A democratização possibilitou novas

aspirações, anseios e favoreceu a interpretação de novos significados sobre suas experiências (ibidem).

Faz-se muito importante, o desenvolvimento de estudos que busquem compreender as relações existentes entre o processo formativo e o espaço escolar. Nesse sentido, Fanfani (2000), Sposito e Galvão (2004), Holanda (2009), Klein e Arantes (2016) e Dayrell e Jesus (2016), analisaram o significado da escola na vida dos jovens, seja pelo viés das experiências escolares, ou tendo os processos de exclusão vivenciados por estes sujeitos como foco. Embora não seja o objetivo aprofundar as discussões suscitadas por esses estudos, eles apresentam achados relevantes para melhor compreensão do objeto desta pesquisa.

Em sua pesquisa, Fanfani (2000) identificou três motivações típicas dentre os jovens, em relação ao significado que a escola assume em suas vidas: a primeira confere o sentido da escolaridade média como obrigatoriedade - existe uma fração de jovens que compreendem o estar na escola como uma imposição, não restando alternativa senão frequentar a instituição; a segunda ordem de alegações, cujo autor denominou de razão instrumental, compreende que o estudo garante benefícios futuros, tais como: certificação, acesso à universidade, ingresso no mercado de trabalho. Neste caso, não há um sentido no presente, mas em algo que está por vir; em terceiro lugar, aparece o amor ao conhecimento como motivação e sentido da escolarização.

A relação dos jovens com a escola foi objeto do estudo realizado por Sposito e Galvão (2004). Mediante as entrevistas realizadas pelas autoras, foi possível identificar diversas formas de relacionamento com o conhecimento adquirido na escola. Para uma parcela dos jovens, o conhecimento é apenas um instrumento para aquisição do diploma. Este achado sugere, que perspectivar o futuro pode não ser suficiente para atribuir sentido aos conteúdos aprendidos no presente. Outra parte dos jovens, atribuiu significado aos conhecimentos escolares devido à importância que conferem à escola em relação ao seu futuro. Nesse caso, dizem as autoras, o significado é elaborado, no processo de subjetivação das experiências que passam a integrar os projetos de cada indivíduo.

As relações existentes entre as disciplinas escolares e o seu cotidiano, foram significativas e valorizadas, por um terceiro grupo, o qual entendeu que experienciar o espaço escolar, repercute em suas vidas. Vê-se aqui, a necessidade de converter o conhecimento em algo legítimo para apropriação pessoal. Para as autoras, esta apropriação, é imprescindível para a superação do hiato existente entre a percepção da relevância que a escola tem para o futuro e a falta de sentido no presente. Sposito e Galvão (2004) concluem que, existe uma parcela de estudantes que se encontram entre o ensino e a aprendizagem, ansiando por uma oportunidade de trabalho, que extrapole a promessa de um futuro promissor.

O significado das experiências escolares foi o objeto do estudo realizado por Klein e Arantes (2016), envolvendo 305 estudantes do ensino médio da cidade de São Paulo, das redes pública (56%) e particular (44%). A maior parcela dos estudantes (81%), afirmou ser a escola relevante para seus projetos de vida. As justificativas apresentadas pelos estudantes, para explicar esta relevância, por ordem de importância, foram: preparo para o futuro; preparo para o convívio social e as responsabilidades da vida adulta; preparação para o vestibular e continuidade dos estudos; preparo para o mercado de trabalho; é importante por causa do conhecimento que veicula; ajuda a identificar o que se quer na vida; incentiva a aquisição de bons hábitos de saúde e, com apenas 1% das respostas, a escola ensina coisas importantes para o cotidiano.

O estudo realizado por Klein e Arantes (2016), também evidencia a narrativa do sentido de estar na escola em uma perspectiva de futuro, muito distante de vê-la como significativa no presente. Esse achado traz valiosas pistas, para que o ser/estar na escola, seja profunda e continuamente repensado, em relação às estruturas que a compõe. Para essas autoras, a organização dos conteúdos escolares, não consegue se relacionar com a vida cotidiana, fato que aparece claramente no relato dos estudantes, reforçando a perspectiva instrumental da escola.

Os estudos realizados por Holanda (2009) e Dayrell e Jesus (2016), abordaram as possíveis causas da evasão/exclusão escolar entre os jovens. Holanda (2009) encontrou que 40% de jovens entre 15 e 17 anos, deixaram a escola por falta de interesse, e destes, 83% afirmaram não quererem mais frequentá-la. Em contraste a este achado, 27% dos participantes, justificou a saída da escola, pela necessidade de trabalhar. Dito de outra forma, o desinteresse pela escola foi maior que a necessidade de trabalhar, como causas para a evasão/exclusão escolar. Para o autor, o jovem não atribui importância à conclusão do ensino médio.

A pesquisa realizada por Dayrell e Jesus (2016), também trabalhou com jovens entre 15 e 17 anos, no total de 234, abrangendo as capitais: Belo Horizonte, Brasília, Belém, Fortaleza e São Paulo. Os pesquisadores constataram, que 67,1% dos participantes, viviam com uma renda média familiar de até dois salários-mínimos. Somado a este contexto socioeconômico, a baixa escolaridade dos pais, também foi identificada pelos autores, como um fator que pode interferir nas trajetórias escolares dos jovens, visto que, 71,4% das mães e 62,8% dos pais não tinham o ensino médio completo. Entre os entrevistados, houve casos nos quais, ninguém mais da família seguiu com os estudos.

O percurso escolar instável foi a característica comum a todos os jovens pesquisados (ibidem), que já se encontravam excluídos ou em exclusão iminente da escola. Entretanto, ao serem questionados acerca do posicionamento de seus familiares em relação ao

retorno/permanência, foram unânimes em reconhecer que a família, quase sempre, defende a continuidade dos estudos. Contudo, estes autores identificaram, assim como nos outros estudos aqui citados, que a escola também é vista como um investimento para o futuro e “o seu sentido no presente é dado pela possibilidade de projetar no futuro uma possível recompensa aos esforços realizados” (ibidem, p.412).

A partir do exposto, reforça-se a relevância de estudar como as Representações Sociais, construídas por professores, alunos e egressos do Instituto de Educação Euclides Dantas, podem contribuir com orientação de práticas pedagógicas e construção de saberes nos processos formativos. Dessa forma, é possível compreender que o desenvolvimento da singularidade vai além do desenvolvimento psicológico, isto é, àquilo que acontece dentro de cada ser humano, mas também, se estabelece na interação com os outros. Assim, é nítida a ancoragem desse conceito quando Moscovici (1978) preconiza como saberes construídos coletivamente, a partir de problemas e desafios do cotidiano que impulsionam os atores sociais a alterar um posicionamento e suas formas de pensar, sentir e agir no espaço social.

Nesse sentido, a busca pelo pensamento e ação social dos professores, alunos e egressos sobre o IEED, como espaço de pertencimento desses grupos sociais, torna-se um desafio, ao perseguir pistas que contribuam para melhorar a orientação de práticas pedagógicas e construção de saberes para o processo formativo de professores de Educação Física Escolar.

A tese que se busca sustentar neste estudo está centrada no valor conceitual e nos sentidos produzidos a partir e através de um ‘espaço social’ – O IEED, como espaço educativo, enfim escolar e reprodutor das relações sociais. Nessa perspectiva, valorizar o pensar, sentir e agir dos professores, alunos e egressos que passaram pelo IEED, é considerar as representações construídas, a partir de suas experiências, como importantes para ressignificação de suas práticas sociais, como educativas e pedagógicas, e de saberes significativos para a formação inicial e continuada de professores da Educação Física Escolar.

Para que a ação docente se constitua em práticas pedagógicas que visem a construção de saberes significativos para o processo formativo desses professores, faz-se necessária a compreensão do pensamento e da realidade social dos sujeitos que atuam como construtores do espaço escolar. Assim, vivenciar a liberdade e elaborar pensamento crítico requer que as palavras trabalhadas nos espaços escolares não sejam apenas ‘palavras da escola’, mas ‘palavras da realidade’, e que os diferentes tipos de conhecimentos sejam analisados e articulados ao cotidiano, com suas lutas e possibilidades, bem como às experiências dos alunos. Portanto, pensar essa pesquisa, no Campo da Educação, envolve, particularmente, a colaboração ativa do sujeito na sua constituição social, histórica, educativa, psicológica, enfim humana.

Pelo exposto, entende-se que os conceitos analisados e interpretados abordam de maneira argumentativa o objeto socialmente representado e que está sendo reificado cientificamente nessa tese, a partir da compreensão da construção das representações sociais sobre o IEED, como processo e conteúdo que podem contribuir para orientação de práticas pedagógicas e construção de saberes no processo formativo de professores de Educação Física Escolar. Para tal, faz-se necessário ancorar esses conceitos ao seio da Teoria Geral das Representações Sociais e da Teoria do Núcleo Central.

3.2. Ancoragem dos conceitos fundantes à Teoria Geral das Representações Sociais e a Teoria do Núcleo Central

Para responder à questão e operacionalizar os objetivos específicos desse estudo, far-se-á uso da teoria e método das Representações Sociais (RS), por meio das abordagens processual (MOSCOVICI, 1978; JODELET, 1989) e estrutural (ABRIC, 1998). Assim, o procedimento consiste em discutir a natureza, conceitos, abordagens, funções e aplicabilidades das RS no Campo da Educação.

A Teoria das Representações Sociais (TRS) foi elaborada por Serge Moscovici, através da sua obra *La psychanalyse, son image et son public* (1961, 1976), que analisou a representação social (RS) mantida pela população parisiense no final dos anos 50. Para ele, as RS são teorias coletivas sobre como o real rege às condutas. Ela está centrada na investigação dos saberes do senso comum que se tem sobre um conjunto de ideias, preconceitos, ideologias, estereótipos e características específicas das atividades cotidianas das pessoas. Para esse autor, as RS são um conjunto organizado de conhecimentos práticos do cotidiano, construídos coletivamente a partir de problemas e desafios do dia a dia, impostos por fenômenos compreendidos como estranhos e não familiares que desafiam os atores sociais a alterar um posicionamento e suas formas de pensar, sentir e agir (MOSCOVICI, 1978).

Nesse sentido, as RS ocupam um lugar importante e buscam explicar a relação entre as produções mentais e as dimensões materiais e funcionais da vida dos grupos (BOMFIM e GARRIDO, 2019). Elas se constituem como uma forma específica de conhecimento qualificado de “espontâneo”, do “pensamento natural” ou do “senso comum”, localmente compartilhado e legitimado por um grupo social ou, ainda, por uma cultura que permite a construção e circulação de um saber comum ao conjunto social (GUIMELLI, 1999; JODELET, 1984; RATEAU, 1999).

Foi proposta com o objetivo de “redefinir os problemas e os conceitos da psicologia social

a partir desse fenômeno [das representações sociais]" (MOSCOVICI, 1976, p. 16). O campo de estudos conta hoje com significativa quantidade de sínteses históricas, resenhas teórico-conceituais e metodológicas, levantamentos de produções empíricas e discussões críticas, que proporcionam em seu conjunto uma visão atualizada do estado do empreendimento. Dado o prosseguimento e evolução da teoria, esta passou por a ser mais difundida (FARR, 1994; JODELET, 1984; LANE, 1985; IBAÑEZ, 1988, entre outros) e consolidada (SPINK, 2004; GUARESCHI; JOVCHELOVITC, 1994, entre outros), sendo largamente utilizada em diversas áreas como teoria e método.

Trata-se de um conceito de caráter multidisciplinar, por estar ligado ao individual (psicológico) e ao coletivo (sociológico). Baseado no que afirma Jodelet (2001), as RS são modalidades de conhecimento prático orientadas para a comunicação e para a compreensão do contexto social, material e ideativo. Nesse estudo, então é possível compreender a realidade social dos professores, alunos e egressos a partir do conhecimento orientado para a comunicação que se estabelece entre os sujeitos desses grupos sociais. E Spink (1993), corrobora com essas ideias quando afirma que as RS socialmente elaboradas e compartilhadas, em seu âmago, são fenômenos sociais que apesar de se apresentarem a partir do seu conteúdo cognitivo, retratados em imagens, conceitos, categorias, teorias, necessitam ser interpretados a partir do seu contexto em que são produzidos. Dito de outra forma, ela afirma que "a representação é uma construção do sujeito enquanto sujeito social" (SPINK, 1993, p. 303).

Os conhecimentos elaborados e que são as RS, procedem de três origens (MENDONÇA & LIMA, 2014): "eu vi, eu fiz" – refere-se às experiências e observações do sujeito; "eu ouvi e disseram-me" – diz respeito às comunicações as quais o sujeito está exposto; "eu penso, eu acredito", relativo às crenças que o sujeito elabora. Isto significa dizer que os professores, alunos e egressos aportam pensamentos, crenças, valores e atitudes que se constituem em saberes do senso comum e práticas sociais sobre e exercidas no IEED.

É importante salientar que "a finalidade de todas as representações é tornar familiar algo não familiar, ou a própria não familiaridade" (MOSCOVICI, 2013, p. 54). Faz-se relevante o fato de que o conceito de RS tem sido bastante utilizado em diversas áreas, dentre as quais, a educação. Alguns autores têm estudado as contribuições para o campo educativo: Gilly (1989), Penin (1989), Machado (2003), Alves-Mazzotti (2008), entre outros.

Para a realização desta pesquisa, o interesse particular reside em conhecer o conteúdo cognitivo das representações sociais dos alunos, professores e egressos do IEED, através da abordagem processual (MOSCOVICI, 1978; JODELET, 1989), e a abordagem estrutural

(ABRIC, 1998), para compreender, por meio da objetivação e ancoragem, como essas RS são construídas, organizadas e estruturadas.

Na abordagem processual, faz-se necessária a compreensão dos conceitos/processos denominados ancoragem e objetivação, nos quais é possível estabelecer relação com o que Berger e Luckmann (2004, p. 41-42), enfatizam:

[...] o setor não-problemático da realidade cotidiana só é tal até novo conhecimento, isto é, até que sua continuidade seja interrompida pelo aparecimento de um problema. Quando isso acontece, a realidade da vida cotidiana procura integrar o setor problemático dentro daquilo que já não é problemático. O conhecimento do senso comum contém uma multiplicidade de instruções sobre a maneira de fazer isso.

O que já é familiar, é exatamente o que os autores na citação acima denominam 'setor não-problemático', assim como, o 'setor problemático' é o não familiar. Desta forma, "as informações que circulam e são distribuídas socialmente, compartilhadas pelo grupo, cria um "acervo" prévio ou um sistema particular, específico de categorias que servem de referência para os sujeitos" (CORREIA, 2020, p.76). Neste processo, o "novo" objeto ao ser inserido, é automaticamente comparado com o acervo mental existente, e, assim, ocorre a tentativa de encaixe ao que não é conhecido, no que já existe. O 'estranhamento' causado nesta tentativa de adaptação, fará com que este 'novo' objeto seja classificado, nomeado e transformado em uma imagem comum, para que o equilíbrio seja restabelecido. Este processo foi denominado de ancoragem.

Sobre este processo de ancoragem:

[...] No momento em que determinado objeto ou ideia é comparado [...] de uma categoria, adquire características dessa categoria e é pré-ajustado para que se enquadre nela. Se a classificação, assim obtida, é geralmente aceita, então qualquer opinião que se relacione com a categoria irá se relacionar também com o objeto ou com a ideia" (MOSCOVICI, 2013, p.61).

O autor avança afirmando que, quando o sujeito classifica e categoriza o objeto, o faz, a partir de padrões existentes em sua memória levando-o a estabelecer uma relação positiva ou negativa, que pode ocasionar aceitação ou rejeição ao objeto social em questão (CORREIA, 2020). Há um outro processo, que ocorre simultaneamente ao primeiro, denominado objetivação. É através dele que um objeto abstrato é materializado, sendo transformado em imagem e criado um núcleo figurativo. Para Moscovici (2013, p. 71) objetivar é um exercício de "[...] transformar uma representação na realidade da representação; transformar a palavra que substitui a coisa, na coisa que substitui a palavra". Este processo revela o caráter dinâmico das RS, por fazer com que o objeto estranho passe a integrar o repertório existente, sendo, neste ajuste, modificado.

Em relação ao IEED, sabe-se, que mesmo tendo colado grau, em 2015, a última turma do curso Normal Médio, as representações sobre esta escola, continuam ancoradas em sua gênese como ‘Escola Normal’. Este é o aspecto ‘familiar’, compartilhado socialmente sobre o IEED. O que se perfaz como ‘estranho’, neste caso específico, é o fato desta instituição não mais atuar na formação de professores, tendo perdido completamente, o sentido que determinou sua criação.

Como dito há pouco, o processo de objetivação ao acontecer simultaneamente à ancoragem, materializa o ‘objeto’ IEED, antes concebido como abstrato, vindo a transformá-lo em uma imagem. Esta imagem criada pelo coletivo, passa a substituir o que, inicialmente, era apenas a sua representação. Dito de outra forma, a objetivação das representações sobre o IEED, garantem sua permanência.

A abordagem estrutural desenvolvida por Abric (1998), explica que toda realidade é representada, ressignificada pelo indivíduo ou pelo grupo, reconstruída no seu sistema cognitivo, integrada no seu sistema de valores e dependente de seu contexto sócio-histórico e ideológico. Para ele, a representação não pode ser reduzida a um simples reflexo da realidade, se constitui em uma organização significativa, na qual existe uma reestruturação da realidade, no intuito de integrar características objetivas do objeto representado, assim como experiências anteriores do sujeito e seu sistema de valores e normas. Nesse aspecto, salienta-se a importância da teoria na apreensão do conteúdo das RS construídas sobre o IEED, por subsidiar a estruturação e melhor compreensão destas representações.

De acordo com esta abordagem, há uma hierarquia interna, que compõe a estrutura das RS, pressupondo a existência de uma organização interna dupla, composta por elementos periféricos e o núcleo central (NC), e que integram sistemas de igual denominação. O primeiro - sistema periférico (SP), contém elementos, não-pertencentes ao núcleo central e tem a função de protegê-lo, consolidando as tomadas de decisão e ações, devido a sua característica de regulação e adaptação do NC. O SP é mais sensível a mudanças, conferindo-lhe as características de: mobilidade, flexibilidade e individualidade. Já o NC, é mais estável e determina a significação e funcionamento das RS. Esses sistemas apresentam duas dimensões, a saber: funcional e normativa (SÁ, 1996).

A escolha pela TRS se fundamenta, pois, nos fenômenos de RS que estão ‘espalhados por aí’: na cultura, nas instituições, nas práticas sociais, nas comunicações interpessoais e de massa e nos pensamentos individuais (SÁ, 1988). Logo, faz-se necessário identificar os seus conteúdos para em seguida buscar compreender sua possível aplicabilidade (MOSCOVICI, 1978; JODELET, 2001), particularmente no campo da educação, como processos formativos

que são traduzidos em atos educativos. Contudo, por mais que uma teoria alcance alto nível de elaboração, é possível afirmar que nenhuma consegue dar conta de explicar todos os fenômenos e processos que envolvem uma sociedade. Entretanto, é sabido que a TRS já se constitui um fecundo campo de investigação aplicado à educação (ALVES-MAZZOTTI, 2008).

Diante do exposto, conclui-se este capítulo, afirmando que professores, alunos e egressos como atores sociais, não são apenas receptores passivos de informação, muito menos seguidores de ideologias ou crenças coletivas, mas pensadores ativos que, ao se defrontarem com os mais diversos eventos presentes no cotidiano das interações sociais, criam e comunicam suas próprias representações e formas específicas de solucionar as questões que se colocam. Desta forma, a influência do social é percebida como um contexto de relações em que o pensamento social desses sujeitos é construído e não como um estímulo que atinge o indivíduo (MOSCOVICI, 2003). Nesse entendimento, a representação é um complexo de opiniões, atitudes, crenças e informações relativas ao objeto social (IEED) que se constitui nesse estudo como um espaço social. Essa complexidade se expressa nas representações sociais como imagens cognitivas que podem ser apreendidas por meio das formas de comunicação dos professores, alunos e egressos sobre o IEED, um espaço construído pelas práticas socioeducativas.

CAPÍTULO III

PERCURSO METODOLÓGICO PARA APREENSÃO DE IMAGENS SOBRE O INSTITUTO DE EDUCAÇÃO EUCLIDES DANTAS

Este capítulo tem por finalidade especificar o percurso metodológico desse estudo, no qual busca identificar e analisar as Representações Sociais, sobre o Instituto de Educação Euclides Dantas, construídas pelos professores, alunos e egressos, para em seguida desvelar pistas que orientem práticas pedagógicas e saberes para processos formativos do Professor de Educação Física Escolar.

Três pontos compõem esse capítulo. O primeiro ponto apresenta as abordagens metodológicas de alguns estudos que tratam da teoria e método das representações sociais aplicadas à educação. O segundo aponta os principais elementos da minha orientação epistemológica e, finalmente, abordagem metodológica privilegiada, ou seja: descrição e justificativa da escolha do *locus*, dos participantes, dos dispositivos de busca de coleta de dados, dos métodos e técnicas de análise do material empírico necessários à realização desse estudo.

4.1. Representações sociais aplicadas à educação: referenciais metodológicos

Existem muitos trabalhos no campo da teoria das representações sociais. Anadón (2002) identifica quatro linhas principais de estudo e pesquisa: 1) a abordagem sociogenética (MOSCOVICI, 1978; JODELET, 2001), centrada no processo de objetivação e ancoragem que visa questionar a gênese das RS e estudar como os fenômenos psicossociais se apresentam na sua construção. Assim, por um lado, explica como o sujeito assimila e associa um novo objeto social em categorias que lhe são familiares e, por outro lado, analisa como ele reconstrói a realidade social; E abordagem estrutural, centrada no conteúdo que se interessam: 2) em identificar as estruturas das representações sociais, cuja perspectiva enfatiza os processos cognitivos que fundamentam as representações; 3) em utilizar-se da estrutura das RS para analisar a organização dos seus elementos e o percurso pelo qual eles adquirem materialidade, ou seja, como o sujeito reconstitui a realidade; 4) em analisar as relações entre o conteúdo das representações e práticas sociais. Nesse sentido entendemos que as abordagens, tanto a sociogenética como a estrutural, se transversalizam e se utilizam de orientação de pesquisa que favorece estratégias metodológicas particulares. Por exemplo, as orientações de pesquisa

centradas no processo, privilegiam metodologias de tradição hermenêutica e interpretativa (entrevistas, desenhos, questionários, observação participante, pesquisa de campo e análise qualitativa). Já aquelas interessadas nas estruturas utilizam estratégias estatísticas e análises multidimensionais. Essas orientações são objeto de desenvolvimentos importantes desde o trabalho fundador de Moscovici (1961) sobre a psicanálise e o de Jodelet (1989) sobre as representações da loucura.

Especificamente, na Universidade do Estado da Bahia (UNEB), no Grupo de Estudos e Pesquisa em Psicanálise, Educação e Representação Social (GEPPE-RS), as pesquisas vêm se desenvolvendo na perspectiva da abordagem sociogenética e buscam analisar como os fenômenos psicossociais se apresentam na relação entre professores e alunos da escola. Já no Grupo Interdisciplinar de Pesquisa em Representações, Educação e Sustentabilidade (GIPRES/UNEB), os estudos sobre educação, representações e sustentabilidade de jovens, os pesquisadores têm abordado tanto na perspectiva do conteúdo quanto no processo, as representações de espaços vividos, redes, saberes e práticas sociais de jovens (BOMFIM E CORREIA, 2016; SANTOS, 2017; SANTOS, 2018; BOMFIM, 2018; SANTANA, 2021; GARRIDO, 2021). Essas pesquisas têm sido de natureza qualitativa e têm demonstrado que a construção do conhecimento envolve uma amplitude de fenômenos psicossociais, no processo educacional, dentro de um sistema de relações e de problemas de diversas ordens e perspectivas: filosóficas, biológicas, psicológicas, sociológicas, históricas, geográficas, políticas, administrativas, ideológicas, entre outros, cujo conteúdo pode ser aplicado na orientação de saberes, práticas e processos formativos (BOMFIM E GARRIDO, 2019).

Nesse sentido, reconhecer as vozes dos atores participantes (professores, alunos e egressos) é valorizar suas experiências e práticas no IEED, através do caráter social das representações. Para tal, nos parágrafos seguintes, como pesquisador, apresentarei minha orientação epistemológica, em seguida a abordagem e o percurso metodológico privilegiado como: o *locus* de pesquisa, a constituição e as características dos participantes, bem como os dispositivos de colheita de informações, o andamento da investigação e o processo de análise e interpretação das informações recolhidas.

4.2. Orientação epistemológica do pesquisador

Após este breve panorama das abordagens metodológicas favorecidas nos estudos das representações sociais e educação, pode-se dizer que qualquer metodologia científica tenta encontrar meios de responder de forma sistemática e credível aos problemas colocados pela

apreensão do mundo. Para isso, o pesquisador deve utilizar algumas estratégias que contribuam significativamente para validar o conhecimento produzido. Assim, antes de apresentar a abordagem metodológica preconizada neste estudo, é relevante discutir nossa orientação de pesquisa, bem como os critérios de rigor.

Do ponto de vista epistemológico, a abordagem interpretativa mostra-se relevante, pois buscaremos compreender a realidade construída pelos atores sociais. A perspectiva interpretativa que retemos abre-se à lógica dos respondentes cujo pesquisador se preocupa em reconstruir o sentido, o que tem a particular implicação de levar em conta a complexidade dos elementos em jogo na situação estudada. Então, essa abordagem se justifica pelo fato de a pesquisa focar um tema complexo e pouco estudado, o das representações sociais que os professores, alunos e egressos constroem do IEED. Trata-se de uma abordagem de pesquisa que valoriza os saberes do senso, a fim de apreender sentidos e significados sobre o fenômeno psicossocial, considerada como qualitativa, colaborativa e solidária que ocorre pela equalização dos procedimentos racionais descritivos, perpassando as fundamentações teóricas pelo desejo intuitivo do pesquisador e a interação deste com os atores sociais da pesquisa, formando as composições condicionantes para análise dos fenômenos das práticas sociais vivenciadas e apreendidas (BOMFIM E GARRIDO, 2019). Então, valorizar o sentido que os atores sociais atribuem ao objeto social, como fenômeno do processo educacional no seu espaço social é uma condição essencial para que eles aprendam e compreendam a essência da complexidade e utilidade do pensamento e da ação.

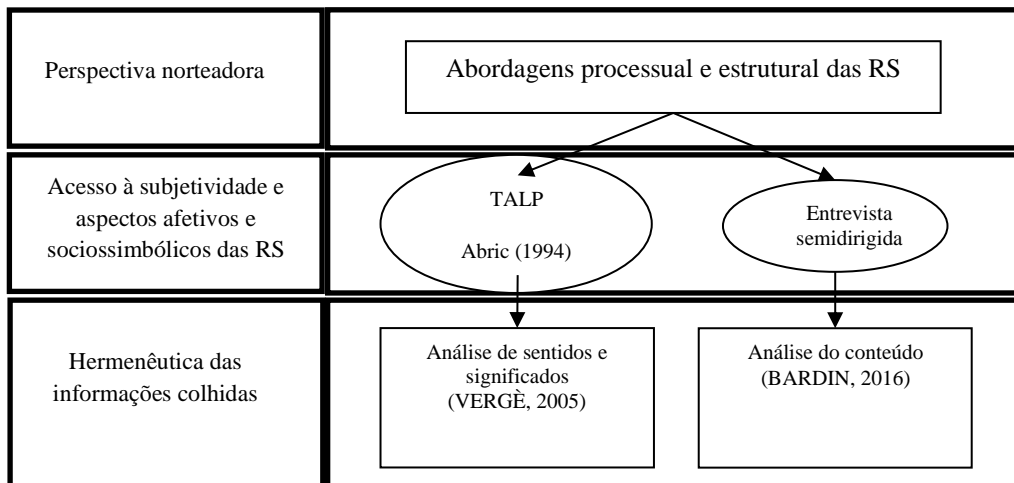
Nessa perspectiva, geralmente a coleta de dados é feita por meio de questionários, fotografias, desenhos, entrevistas individuais e em grupos, os materiais coletados permitem uma melhor compreensão do fenômeno vivenciado pela pessoa em seu ambiente coletado. Assim, a amostragem é teórica, ou seja, determinada pela saturação dos dados, as categorias de análise e as interpretações vão sendo construídas à medida que a pesquisa avança (BOMFIM, 2004).

4.3. Abordagem e o percurso metodológico privilegiados

Considerando os objetivos especificados na introdução, não há dúvida de que no primeiro momento, o processo investigativo visou identificar e analisar as representações sociais do IEED que professores e egressos constroem. E no segundo, intentamos a partir das imagens advindas dessas representações, desvelar pistas que orientem práticas pedagógicas e

saberes para processos formativos do Professor de Educação Física Escolar. Essa compreensão fora alcançada por meio de questionamentos aos professores e egressos, a fim de compreender o significado que eles atribuem ao IEED, às suas práticas pedagógicas e seus processos formativos. Nesse sentido apresentamos a estrutura metodológica da pesquisa (Figura 24) que será descrita detalhadamente nas páginas posteriores.

Figura 24 - Estrutura Metodológica da Pesquisa



Fonte: Elaborada pelo autor (2021)

a) *Lócus da pesquisa*

O *lócus* da pesquisa e, ao mesmo tempo, o objeto social da representação, é o Instituto de Educação Euclides Dantas (Escola Normal). Esse espaço social de educação se justifica, pois é o local de história, de crenças, de valores, de opiniões, de ideias, de partilha de experiências, de saberes, de práticas e interação sociais, de comunicação. Logo, ele é passível de representação pelos atores sociais investigados.

b) *Constituição e características dos participantes*

Nas pesquisas de natureza e perspectiva interpretativa/qualitativa como essa, existem entraves para se estabelecer critérios de homogeneidade para a seleção dos participantes, como aqueles das amostras estatísticas. Nesse sentido, buscamos uma amostragem teórica, que segundo Glaser e Strauss (1967) é formada por aqueles informantes em potencial e que aceitem

participar espontaneamente do estudo, logo são aqueles que atendam às seguintes exigências: saiba se expressar; ser ou ter sido professor ou professora do IEED; ser ou ter sido estudante do IEED; ser maior de 18 anos e aceitar as condições estabelecidas no Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) (APÊNDICE A).

No primeiro momento, para encontrar informantes em potencial, nos apresentamos à direção do instituto, de posse da carta de apresentação (APÊNDICE B). Este primeiro contato nos permitiu a apreensão de informações que vieram a orientar as etapas posteriores. Essa visita, fora realizada em abril de 2021, período em que as unidades escolares da rede estadual, encontravam-se fechadas, em razão do Decreto nº 19.529 de 16 de março de 2020, que estabeleceu medidas emergenciais para o enfrentamento da pandemia ocasionada pelo SARS-CoV-2²⁶. Este Decreto, inicialmente válido por 30 dias, viria a ser prorrogado sucessivas vezes, até o ano de 2021.

Diante da impossibilidade de encontrar os informantes através do espaço físico da escola, além do distanciamento social obrigatório, como parte das medidas adotadas para a mitigação dos impactos da pandemia, utilizou-se como estratégia, acessar as redes sociais da escola, principalmente o Facebook, verificando as pessoas que interagem com o perfil. Os primeiros contatos e convite para participação neste estudo, foram realizados através da ferramenta de mensagens desta rede social. Além do Facebook, também se utilizou o WhatsApp, para contactar outros professores e estudantes.

Os atores sociais da pesquisa foram divididos em 10 professores e 10 alunos egressos, respeitando o critério de terem vivenciado e experienciado esse espaço escolar.

c) Dispositivos de colheita e análise dos dados

Após verificar que na pesquisa em RS aplicadas à educação, vários métodos e técnicas são necessários para entender a complexidade do objeto de estudo e constatar que as investigações desenvolvidas pelos pesquisadores do GIPRES e de outros grupos, têm utilizado, juntos aos participantes, de um questionário junto à TALP, de desenhos elaborados e fotografias tiradas por eles, além de entrevistas individuais ou em grupos, faz-se uso de um questionário sociodemográfico fechado (APÊNDICE C), para caracterizar o perfil dos participantes e mapeá-los. Nesse caso, os dois grupos (professores e estudantes egressos).

²⁶ Síndrome respiratória aguda grave, do Coronavírus 2.

Em seguida, para a apreensão do conteúdo das representações sobre o IEED, foi utilizado o Teste de Associação livre de palavras (TALP) (APÊNDICE D), a fim de acessar à hierarquia interna, que compõe a estrutura das RS, assim pode-se aceder a uma organização interna, composta por elementos do SP e do NC. Essa técnica é considerada por Abric (1994) como aquela que permite coletar os elementos constitutivos do conteúdo de uma representação, nas dimensões simbólicas (crenças, opiniões e ideias) e afetivas (valores positivos e negativos). Para tanto, utilizamos a análise de sentidos e significados de Vergé (2005), com a contribuição do software livre IRAMUTEQ. Através deste software, é possível realizar a análise prototípica das palavras evocadas.

A análise prototípica, facilita a apreensão dos conteúdos latentes do sujeito (OLIVEIRA et al., 2005), de forma mais descontraída e espontânea, os quais poderiam ser mascarados através do discurso, além de ser mais fácil para o participante por dispensar a necessidade da elaboração de textos. Nesse caso específico, o fato de as entrevistas terem sido realizadas por vídeo conferência, em nada dificultou a produção destas informações. Esta, parte do pressuposto que os elementos importantes para a estrutura de uma representação social são mais prototípicos, isto é, mais acessíveis à consciência, mais prontamente lembrados. Os autores também orientam que a quantidade de palavras evocadas, não exceda a seis. Esse método leva em consideração que as primeiras palavras evocadas sobre o tema, decorrem do conhecimento que é mais social para o participante. Além disso, podem-se utilizar perguntas abertas com o intuito de melhor compreensão das evocações.

Os participantes foram solicitados a enunciar as cinco primeiras palavras que vinham à sua mente ao ouvirem o termo “Escola Normal”. As palavras evocadas foram organizadas num quadro com quatro quadrantes, conforme ilustra a Tabela 1. No primeiro, situam-se os elementos mais relevantes e, por isso, prováveis constituintes do núcleo central de uma representação. Estes elementos são os mais prontamente evocados e citados com frequência elevada pelos sujeitos. O segundo e o terceiro quadrantes correspondem aos elementos menos salientes na estrutura da representação, contudo eles são significativos em sua organização. No segundo quadrante estão os elementos que obtiveram uma frequência alta, mas que foram citados em últimas posições; no terceiro quadrante encontram-se os elementos que tiveram baixa frequência, porém foram evocados mais prontamente.

No quarto quadrante figuram os elementos que correspondem à periferia distante ou segunda periferia. Nele estão os elementos menos citados e menos evocados em primeira mão pelos sujeitos.

Quadro 1- Interpretação da organização estrutural do núcleo central

1º Quadrante – Núcleo Central <i>Elementos mais evocados com os elementos mais prontamente evocados:</i>		2º Quadrante – 1ª periferia <i>Elementos periféricos mais importantes e carregados de valores individuais:</i>	
Frequência	Forte: \geq FM	Frequência	Forte: \geq FM
Ordem média de evocação	Forte: $<$ OME	Ordem média de evocação	Forte: $>$ OME
3º Quadrante – Zona de Contraste <i>Elementos com baixa frequência, mas considerados importantes pelos sujeitos:</i>		4º Quadrante – Sistema Periférico <i>Evocações individuais mais imediatas do grupo, muito próximas da população:</i>	
Frequência	Fraca: $<$ FM	Frequência	Fraca: $<$ FM
Ordem média de evocação	Forte: $<$ OME	Ordem média de evocação	Fraca: \geq OME

Legenda:

FM: Frequência média dos termos evocados

OME: Ordem média dos termos evocados

Fonte: Elaborada pelo autor.

Finalmente, para complementar, as RS construídas pelos professores e alunos, sobre o IEED, optou-se pela entrevista semidirigida individual (APÊNDICE E) na qual o conteúdo manifesto do discurso fora analisado. As perguntas elaboradas, foram divididas em três blocos: o bloco I visa investigar elementos de características, definição, importância e identidade do/com o IEED; o II refere-se ao julgamento de valores sobre o IEED, e o III diz respeito aos saberes e práticas. Faz-se importante ressaltar, que os participantes primeiro eram convidados a fazerem a TALP, para, em seguida, ter início a entrevista.

Nesse intuito, e considerando a realidade enfrentada à época, as entrevistas foram realizadas, em sua totalidade, através da Plataforma Meet do Google, o que nos possibilitou a gravação e posterior transcrição dos depoimentos, e o arquivamento e publicação dos resultados. Foi-lhes facultado, abrir ou não as suas câmeras. Com relação aos aspectos éticos da pesquisa, o Projeto desta a tese, teve aprovação do Comitê de Ética da Universidade do

Estado da Bahia (UNEB), em 27 de julho de 2021, sob nº CAAE 33624920.9.0000.0057, autorizando a produção de informações junto aos participantes da pesquisa.

Para a análise do conteúdo das entrevistas (BARDIN, 2016), levou-se em consideração, o que a autora preconiza, como sendo as três fases fundamentais: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados, seguido da inferência e interpretação. A pré-análise envolve a leitura “flutuante”, ou seja, um primeiro contato com os documentos submetidos à análise. Em seguida realiza-se “a exploração do material”, na qual emergirão as unidades de codificação, ou seja, as categorias em razão de características comuns e classificação semântica agrupada pelo sentido das palavras expostas. Por fim, efetua-se o “tratamento dos resultados – a inferência e interpretação”. Nesse momento, com base nos resultados brutos, fomos além do conteúdo manifesto dos documentos, onde o conteúdo latente, vai ganhando sentido e significado.

Em síntese, esses dois dispositivos permitiram, pelo processo de objetivação e ancoragem, nas abordagens sociogenética e estrutural das RS, por um lado apreender como os participantes assimilam e associam o IEED e constroem a sua realidade nesse espaço social, em categorias que lhe são familiares: características e definição, julgamento de valores, saberes e aprendizagens de si para outros e dentro da escola. E por outro lado, identificar as estruturas e processos cognitivos e afetivos, pela análise de sua organização. Finalmente pelo percurso das abordagens, analisar como esse produto pode orientar práticas pedagógicas e saberes formativos.

Complementando sobre os métodos de análise, os estudos em RS apresentam caráter: 1) descritivo de uma representação social sobre determinado objeto, utilizando técnicas quantitativas e/ou qualitativas; 2) analítico que buscam uma confirmação quantitativa de elementos de uma representação social (ancoragem, objetivação, pertença social e dialogicidade), ou da existência de diferenças entre duas representações (comparações ou experimentações). As técnicas utilizadas são sempre quantitativas, e 3) comparativo que busca identificar a existência de mais de uma representação num mesmo grupo social, em grupos diferentes ou em períodos históricos distintos. Deve-se descrever e comparar o perfil de duas ou mais representações, para certificar-se da existência de diferenças. Podem ser utilizados, também, para a comparação de dois grupos socialmente distintos para os quais se presume a existência de diferenças nas representações sociais.

CAPÍTULO IV

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE O INSTITUTO DE EDUCAÇÃO EUCLIDES DANTAS: CONTRIBUIÇÕES PARA ORIENTAÇÃO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E SABERES NOS PROCESSOS FORMATIVOS DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Este capítulo é dedicado, ao processo de análise, interpretação e discussão dos resultados que apoiam a questão e os objetivos do estudo. Nesse sentido, os principais conceitos ancorados com os elementos da Teoria e Representações Sociais são basilares, para apreensão das Rs sobre o Instituto de Educação Euclides Dantas e análise da dimensão psicossocial das práticas pedagógicas e saberes nos processos formativos do professor de educação física escolar. Entendendo, nesse estudo, as representações sociais como conteúdo e processo, lembramos que ela é uma teoria do senso comum, formada pelo “saber prático” que liga os sujeitos (professores e estudantes) a um objeto (IEED) a partir das relações em suas práticas sociais. Assim, segundo Garrido (2021, p.94) “a representação social designa um fenômeno de produção dinâmica e cotidiana, concebida como forma de conhecimento que media as relações entre o sujeito e o seu espaço vivido, traduzida em diversas imagens representacionais de uma determinada realidade social”. Portanto, elas expressam uma forma de pensamento social do conhecimento desenvolvido e compartilhado, cujas funções e aplicabilidade na educação, nos permitiram: a) explicar como pensam, sentem e agem os professores e estudantes sobre/no IEED; b) orientar práticas pedagógicas e, c) instrumentalizar saberes construídos nesse espaço social, contributivos para o processo formativo de professores da Educação Física Escolar.

Seguindo os procedimentos metodológicos desse estudo, a análise, interpretação e discussão das informações colhidas em diferentes fontes (TALP e entrevista semidirigida) são apresentadas sob dois aspectos dos objetivos específicos: identificar e analisar as Representações Sociais, sobre o Instituto de Educação Euclides Dantas, construídas pelos professores e egressos. No segundo momento, a partir das imagens advindas dessas representações, buscou-se desvelar pistas que orientem práticas pedagógicas e saberes para processos formativos do Professor da Educação Física Escolar.

Esses dispositivos foram aplicados aos 20 participantes (04 homens e 16 mulheres), entre professores e estudantes, do Instituto de Educação Euclides Dantas, aqui nomeados por pseudônimos, em acordo com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), para

proteger a identidade dos participantes, mas, mantendo o gênero e a idade, o tempo que lecionou e/ou estudou e o curso. Cada participante foi convidado a escolher o seu próprio pseudônimo, fazendo-o por critérios próprios.

O capítulo está dividido em três seções: Na primeira, descrevemos como o processo, entre o pesquisador e os pesquisados, se desenrolou na pesquisa empírica. Em seguida, justificamos em função do momento pandêmico, os meios de busca dos participantes e descrevemos o seu perfil. Na segunda parte, duas subseções servem para apresentar os achados advindos da TALP, analisados e discutidos como conteúdo do núcleo figurativo e afetivo, organizado, hierarquizado e estruturado das representações sociais sobre o IEED. E analisar, de forma complementar e processual, o conteúdo do discurso com suporte do Iramuteq.

Finalmente, a partir das análises complementares do conteúdo e do processo, discutiremos a relevância de se levar em consideração as RS construídas sobre o IEED, pelos professores e estudantes, como embasamento para orientação de práticas pedagógicas e construção de saberes nos processos formativos de professores da Educação Física Escolar.

5.1. Processo entre o pesquisador e os pesquisados no desenrolar da pesquisa empírica

Na época em que cursava a Especialização em Educação Física Escolar, um Professor muito querido, nos disse que gostaria de ler nos relatos de pesquisa, tudo que havia dado errado durante a realização dos estudos: defeito nos equipamentos, ausência dos sujeitos, chuva em um dia que a aula seria observada na quadra, dentre outros. Sua ponderação num primeiro momento nos soou deveras estranha, mas, com o passar do tempo, percebi que concordava indubitavelmente com ele pois, sua intenção, era estabelecer uma provocação no sentido de que os relatos de pesquisa, fossem os mais verdadeiros possíveis.

Neste sentido, entendemos ser importante, destacar alguns fatos que influenciaram diretamente na condução deste estudo, sobretudo do ponto de vista da colheita de informações, tanto das tentativas de obtenção de dados sobre o IEED, quanto da estratégia adotada para realização das entrevistas.

Como dito anteriormente, a realidade caótica que obrigou a tomada de medidas governamentais para enfrentamento da pandemia causada pelo SARS-CoV-2, ocasionando o fechamento das escolas em março de 2020, quase impossibilitou o acesso às unidades escolares da rede estadual baiana, visto que apenas a direção e pouquíssimos funcionários (os mais jovens

e que não tinham comorbidades), passaram a estar nas escolas, pouco tempo depois da vigência do Decreto nº 19.529.

Mesmo com toda dificuldade, obtive da então diretora, a autorização para realizar o estudo *in loco*, assim que a situação voltasse ao normal. Contudo, como é sabido por todos, o aumento exponencial de casos naquele ano, foi afastando cada vez mais a possibilidade de acessar informações nas dependências da escola, obrigando-me a, ao mesmo tempo em que buscava proteger a mim e à minha família deste terrível mal, pensar possíveis caminhos para o seguimento da pesquisa.

Entre a continuidade do ano de 2020 e o início de 2021, o IEED passou a ser gerido por uma nova diretora, com a qual também estive, para tentar dar prosseguimento à colheita de informações e acessar o acervo de fotos antigas da escola. Ela me informou, à época, que seria necessária uma autorização emitida pelo Núcleo Territorial de Educação nº 20 (NTE-20), mesmo após ter argumentado, que a diretora anterior já havia concedido documentalmente a referida permissão. Contudo, tive que me dirigir ao NTE-20, tendo, à posteriori, meu pedido de acesso negado, sob a alegação de que não era permitido o acesso a esses dados, mesmo após um detalhado arrazoado que produzi, indicando as informações que precisava.

Além de toda a dificuldade imposta pelo órgão gestor, em maio de 2021, o IEED teve sua diretora vitimada fatalmente pela Covid-19, fato este, que causou imensa comoção na cidade, visto que se tratava de uma pessoa muito conhecida, querida e com relevantes serviços prestados à educação pública baiana. Após seu falecimento, a gestão temporária da escola, ficou sob a responsabilidade do NTE-20, até que uma nova diretora foi nomeada, dificultando sobremaneira a colheita de informações.

5.1.1. Recorrendo ao WhatsApp e ao Facebook: busca por professores e egressos

Com a impossibilidade de acessar os arquivos da escola no intuito de localizar alunos e professores que pudessem ser sujeitos desta pesquisa, lancei mão de alguns contatos que tinha, de estudantes da época em que fui professor do IEED (entre 2012 e 2017). Estes contatos estavam na agenda do celular, o que permitiu organizar um grupo no aplicativo de mensagens *WhatsApp*, e iniciar as primeiras tentativas. A priori, este grupo fora composto apenas por egressos do curso Normal Médio do IEED, sendo que, algumas pessoas, optaram por não permanecer, mesmo antes de que desse tempo de explicar o motivo de sua criação.

Em outro grupo do mesmo aplicativo, composto por amigos nascidos em Vitória da Conquista, descobri que alguns foram estudantes do IEED em diferentes épocas e em cursos

distintos, sendo que um integrante, além de ter sido estudante, fora também professor de lá. Esta incursão rendeu-me a possibilidade de agregar cinco participantes, os quais vieram a indicar outras pessoas. A utilização do *Whatsapp*, a priori, demonstrou-se mais eficiente para contactar estudantes, contudo, em relação à necessidade de encontrar professores para entrevistar, foi necessário acessar a página que o Instituto de Educação Euclides Dantas mantém no Facebook. Para tanto, passei a verificar as postagens mais recentes, e quem as comentava, vindo a localizar colegas com os quais trabalhei quando lá lecionava. Busquei o contato por mensagem direta e, à medida que alguns foram respondendo, fiz o convite para participação na pesquisa e solicitei o número para posterior contato via *Whatsapp*.

A partir do contato estabelecido com os primeiros professores e egressos, estes foram indicando outros colegas, que foram sendo contactados, e incluídos na lista de possíveis participantes, até que foi possível chegar ao quantitativo de 20 sujeitos. Foi solicitado aos mesmos, que escolhessem um pseudônimo, os quais estão apresentados na Tabela 1 (professores) e Tabela 2 (estudantes).

Tabela 1 – Pseudônimo dos/das professores/as

(continua)

Pseudônimo	Gênero	Idade	Tempo que lecionou no IEED (em anos)
Profieed	Mulher cis	61	18
Azarias	Homem cis	47	3
Dídimo	Homem cis	49	15
Teca	Mulher cis	51	20
Lua Nova	Mulher cis	66	25
Clio	Mulher cis	49	22
América	Mulher cis	49	7

Tabela 1 – Pseudônimo dos/das professores/as

(conclusão)

Pseudônimo	Gênero	Idade	Tempo que lecionou no IEED (em anos)
Lizandre	Mulher cis	59	5
Zênite	Homem cis	52	22
Letícia	Mulher cis	46	4

Fonte: Elaborada pelo autor (2023).

Dentre as/os dez professoras/professores participantes (Tabela 2), apenas a professora Clio e o professor Zênite, continuam lecionando no IEED. As professoras Teca, Profieed e Lua Nova, aposentaram-se enquanto trabalhavam lá. Todos os demais foram obrigados a deixar a escola, por terem ficado excedentes. A idade dos participantes variou entre 46 e 66 anos.

Tabela 1 – Pseudônimos das/dos estudantes

Pseudônimo	Gênero	Idade	Tempo que estudou no IEED	Curso
Joana	Mulher cis	39	2 anos	NM
Estér	Mulher cis	21	6 anos	EF II e EM
J.K. Rowling	Mulher cis	27	5 anos	EF II e NM
Nair	Mulher cis	47	4 anos	NM
Jaqueline	Mulher cis	60	2 anos	Téc. Cont.
Enaid	Mulher cis	27	4 anos	NM
Freire	Mulher cis	26	5 anos	NM
Felipe	Homem cis	22	7 anos	EF II e EM
Maiza	Mulher cis	52	3 anos	NM
Verônica	Mulher cis	45	3 anos	NM

Fonte: Elaborada pelo autor (2023).

O perfil dos egressos (Tabela 2), variou entre 21 e 60 anos, e foi composto majoritariamente, por estudantes que cursaram o Normal Médio (NM). Estér e Felipe, cursaram o Ensino Fundamental II (Educação Física II) e o Ensino Médio regular (EM), e Jaqueline, o curso Técnico em Contabilidade (Téc. Cont.).

5.2. Representações Sociais sobre o Instituto de Educação Euclides Dantas

A seguir, serão apresentados, analisados e discutidos, os principais achados desta pesquisa, no sentido de estudar como as RS, construídas por professores e egressos do Instituto de Educação Euclides Dantas, podem vir a contribuir com a orientação de práticas pedagógicas e construção de saberes nos processos formativos, a apreensão de imagens advindas do conteúdo dessas representações, a partir da análise prototípica (Abordagem Estrutural) e, em seguida, através da análise do discurso com suporte do Iramuteq (Abordagem processual).

5.2.1. As palavras: Análise prototípica das representações sociais sobre o Instituto de Educação Euclides Dantas

As informações produzidas foram submetidas a uma análise prototípica do termo indutor ‘Escola Normal’ (Tabela 4), tendo como base as evocações dos 20 participantes egressos e professores do IEED, com o intuito de analisar e discutir o conteúdo do núcleo figurativo e afetivo, organizado, hierarquizado e estruturado das representações sociais sobre o IEED. Os participantes geraram 62 evocações que foram agrupadas utilizando o critério semântico²⁷ e submetidas ao software IRAMUTEQ versão 0.7 alpha 2. A frequência mínima de evocações utilizada para inclusão nos quadrantes foi dois.

²⁷ Wachelke e Wolter (2011, p.523) explicam que a utilização de critérios semânticos equivale a classificar as evocações em consonância com seu significado. Exemplificam que evocações como “amigos”, “amiga” e “amizade” podem ser agrupadas pela evocação com maior frequência entre elas.

Tabela 2 - Análise prototípica referente ao termo indutor ‘Escola Normal’ para egressos, professores e professoras do IEED (N=20)

OME ≤ 2,98				OME > 2,98			
Freq.	Evocações	Freq.	OME	Freq.	Evocações	Freq.	OME
≥ 2	Amizade	10	2,5	≥ 2	Aluno	4	4,3
	Alegria	4	2,2		Colega	4	3,5
OME < 2,98				OME ≥ 2,98			
Freq.	Evocações	Freq.	OME	Freq.	Evocações	Freq.	OME
< 2	Amor	3	2,3	< 2	Educação	3	3,7
	Saudade	2	2,1		Aprendizado	3	3,4
	Carinho	2	2,0		Trabalho	3	3,0
	Espaço	2	2,5		Professor	3	3,0
					Companheirismo	2	3,0
					Profissão	2	5,0
					Acolhimento	2	3,0
					Dedicação	2	4,0
					Desafio	2	2,3
					Confiança	2	4,5

Legenda:

OME: Ordem média dos termos evocados

Freq.: Frequência

Fonte: Elaborada pelo autor (2023).

No resultado da análise prototípica, apresentado na tabela 4, é possível observar que as evocações que constituem o provável núcleo central das representações sociais sobre a ‘Escola Normal’ foram: ‘amizade’ e ‘alegria’, sendo que ‘amizade’ foi a que obteve maior frequência (f =10) e a mais prontamente evocada (OME = 2,5), significando que ela esteve entre as três primeiras palavras lembradas pelos participantes. Na primeira periferia constam as palavras ‘aluno’ e ‘colega’, ou seja, palavras que foram muito lembradas (alta frequência), mas não nos primeiros lugares.

Já a zona de contraste foi composta pelos elementos ‘amor’, ‘saúde’, ‘carinho’ e ‘espaço’. As palavras presentes nesse quadrante, podem representar, segundo Abric (2001), ou o complemento da primeira periferia, ou a existência de um subgrupo que valoriza de forma consistente alguns elementos que diferem da maioria, inclusive podendo vir a ter um núcleo central diferente. Neste estudo, corroborando com Abric, as três primeiras palavras, de fato, complementam o sentido daquelas que compuseram a primeira periferia, a saber: ‘aluno’ e ‘colega’. A análise dos discursos, que será tratada mais adiante, evidenciou também, um número significativo de falas, reveladoras deste caráter afetivo e de estabelecimento de vínculos de amizade, expressos nas RS sobre o IEED.

Porque pra mim lá tem um significado muito além do ensino, tem o lado sentimental, o lado amoroso, o lado que eu gostava mesmo, porque quando eu gosto de uma coisa, eu gosto mesmo. (Enaid, egressa, em 20/10/2021).
Lembro sempre com saudade, joguei muita bola naquela quadra. A Escola Normal, como eu falei, faz parte da minha história. Eu sempre vou lembrar dela com carinho, com saudade. (Dídimo, professor, em 22/10/2021).
Foi um dos melhores anos da minha vida então, eu sempre irei falar da Escola Normal com muito afeto e carinho. (Freire, egressa, em 25/10/2021).

A palavra ‘espaço’ que, a priori, parece causar certo estranhamento por figurar junto às demais, esteve presente nos discursos de diversos participantes, destacando uma característica muito presente nas RS sobre o IEED: as representações sobre o seu espaço, tanto do ponto de vista das suas dimensões, quanto em relação à sua ambiência. Este achado será explorado com maior detalhamento, mais adiante. Ao serem indagados, como descreveriam a escola para alguém que não a conhece, Teca, Dídimo e Maiza, assim o fizeram:

Eu descreveria como o meu espaço de vivência, além da minha casa. (Teca, professora, em 20/10/2021).
Tenho um amor por aquele espaço. (Dídimo, professor, em 22/10/2021).
Primeiro eu diria que a Escola Normal é uma escola com grande espaço, é uma escola grande, uma escola que tem muitas salas com muitas turmas, uma escola cheia de alunos [...]. (Maiza, egressa, em 27/10/2021).

Fica clara a convergência destas respostas, obtidas através das entrevistas, com as evocações pela TALP. Inclusive para elucidar esses possíveis estranhamentos que a evocação de algumas palavras pode causar. Neste caso, se fosse utilizada apenas a TALP para apreender as RS sobre o IEED, a compreensão do porquê da presença de ‘espaço’ na zona de contraste, estaria comprometido. Daí, torna-se imprescindível o uso da entrevista para a elucidação de determinados achados. Essas três respostas, clarificam a razão da presença de ‘espaço’ dentre as demais palavras.

A segunda periferia ou sistema periférico (SP), é o local onde figuram as palavras que apresentam baixas frequências e baixas ordens médias de evocação, mas, que a depender do contexto, podem ganhar força e passarem a fazer parte do núcleo central (NC) de uma representação. É no SP, que estão presentes as evocações de caráter mais individual dos participantes. Foram elas: ‘educação’, ‘aprendizado’, ‘trabalho’, ‘professor’, ‘companheirismo’, ‘profissão’, ‘acolhimento’, ‘dedicação’, ‘desafio’ e ‘confiança’. É possível verificar nas respostas abaixo, a relação entre essas palavras e àquelas que integram o NC, ou ainda, ao sentido a elas atribuído:

Então, para mim, foi a construção da minha vida profissional, foi na Escola Normal quando eu tive certeza de que eu não queria mais advogar, eu tinha certeza absoluta de que eu queria ficar na *educação*. (Profieed, professora, em 15/10/2021).

Até hoje, eu carrego comigo, o que aprendi com meus professores: carinho, afeto e o *aprendizado*. (Freire, egressa, em 25/10/2021).

A Escola Normal foi a mais importante, pra mim, porque ela foi a única que me preparou para o mercado de *trabalho* e porque lá realmente a gente sentia a educação na veia, a gente era preparado da forma mais dinâmica e mais sincera que as professoras poderiam passar pra gente. (Verônica, egressa, em 25/10/2021).

[...] eu poderia dizer que a Escola Normal é uma instituição que já gerou excelentes frutos para Vitória da Conquista. É uma escola que tem uma característica de amizade entre os *professores*, uma cumplicidade [...]. (Zênite, professor, em 13/12/2021).

Qual é a profissão que pode nos dar esse orgulho de formar os próprios colegas de trabalho? Nenhuma! Considero que a Escola Normal é um bom lugar para ensinar. (Profieed, professora, em 15/10/2021).

Por exemplo, o atendimento na secretaria, eu me sentia, era como se a gente tivesse conseguido estabelecer uma amizade com as pessoas, o atendimento era bom, por isso eu disse a palavra *acolhimento*. (Joana, egressa, em 25/10/2021).

Mas, os professores tinham essa *dedicação*. Você via muito compromisso, eles tinham aquela preocupação de que você aprendesse, de que você se dedicasse. Então, isso fazia com que a gente também tivesse prazer em estudar, aprender e fazer. (Maiza, egressa, em 27/10/2021).

Eu descreveria a Escola Normal como sendo um ambiente saudável, um ambiente tranquilo, alegre, de muito trabalho. Uma escola grande, uma escola que você tem *desafios* diários pra serem vencidos. (Gislaine, professora, em 15/10/2021).

Para mim, a Escola Normal foi mais importante que outras escolas. Além do carinho cotidiano, aquela questão da responsabilidade, da *confiança* das pessoas no seu trabalho. (Teca, professora, em 20/10/2021).

Mais uma vez, vê-se claramente, que a junção da TALP e das entrevistas, favorece o descortinar das RS sobre o IEED, para além, apenas, de uma abordagem cognitiva. Como revelam as respostas acima, das 10 palavras que compuseram o SP, nove também estiveram

presentes no conteúdo da fala de vários dos participantes. Apenas ‘companheirismo’ não apareceu literalmente nas respostas, mas seu significado esteve presente:

Inclusive, eu tenho um grupo das minhas colegas do magistério, e a gente se encontra de vez em quando. (Letícia, professora, em 08/12/2021).

Nós tínhamos um grupo muito forte de amigos na escola, e nós nos reuníamos pra estudar, nós nos reuníamos para fazer trabalhos. Isso me marcou muito até porque, pouco tempo após nós terminarmos a faculdade, uma de nossas colegas faleceu num acidente trágico, naquela ponte de Ilhéus. E aí, nós perdemos nossa amiga. Nós éramos muito unidos, o nosso grupo era um grupo de destaque, e isso acabava contribuindo muito mesmo para nosso crescimento. (Joana, egressa, em 25/10/2021).

Olha, o grupo que eu trabalhei, eu tenho certeza que pensa como eu, porque a gente conversava muito sobre isso, sobre a nossa alegria de trabalhar ali. (Profieed, professora, em 15/10/2021).

Ao analisar e interpretar as respostas acima, fica evidente o potencial que essas palavras têm de, a depender do contexto, passarem a integrar o NC. Esse achado reitera que existe, de fato, uma hierarquia interna que integra a estrutura das RS, presumindo a existência de uma dupla organização interna, composta por elementos periféricos e o NC (SÁ, 1996). Cabe ao SP protegê-lo, robustecendo as tomadas de decisão e ações, em razão do seu caráter regulador do NC. O conteúdo das falas, relacionado às palavras que compuseram o SP das RS sobre o IEED, demonstra a íntima proximidade com ‘amizade’ e ‘alegria’.

A opção por apresentar o conteúdo emblemático das falas, ainda na análise prototípica das RS sobre o IEED, justifica-se pelo esforço de perseguir os objetivos almejados neste estudo. Aqui, mais especificamente, é possível identificar os mecanismos de objetivação e ancoragem (ABRIC, 1998), que permitem compreender como essas RS são construídas, organizadas e estruturadas. As respostas, tanto na TALP quanto nos discursos, revelam o que já é familiar em relação ao IEED (setor não problemático), ou seja, as informações que circulam entre os professores e egressos do IEED, participantes deste estudo, são distribuídas socialmente e compartilhadas pelos grupos, criando um acervo prévio que lhes serve de referência (CORREIA, 2020).

Mesmo que há quase uma década, o IEED não tenha mais o curso Normal Médio, as representações sobre ele, continuam perenemente ancoradas em sua criação como ‘Escola Normal’. Aí reside o aspecto ‘familiar’, compartilhado socialmente sobre o IEED. O ‘estranho’, é o fato desta escola ter perdido completamente, o sentido que determinou sua criação: atuar na formação de professores. Já o processo de objetivação, que acontece simultaneamente à ancoragem, materializa o ‘objeto’ IEED, antes concebido como abstrato, transformando-o em uma imagem. Esta imagem criada pelo coletivo, evidente nas evocações e falas, vem a substituir

o que, a priori, era apenas a sua representação. Por assim dizer, a objetivação das representações sobre o IEED, garantem sua permanência.

Seguindo esta análise, vê-se que dentre as duas palavras que compuseram o provável núcleo central das representações, ‘amizade’ foi a que obteve maior frequência ($f=10$), em consonância com a palavra ‘alegria’ ($f=4$). Este achado salienta a relação afetiva que tanto egressos, quanto professores e professoras nutrem com o IEED. Mesmo ocupando institucionalmente lugares distintos, tais evocações evidenciam que, tanto um, quanto o outro grupo, tiveram naquele espaço representacional, um lugar de estabelecimento de vínculos de amizade. Ao serem perguntados, o que a ‘Escola Normal’ significa para eles, Azarias, Dídimo e Estér afirmaram:

A Escola Normal, ela foi, trazendo aqui para o presente, para a minha experiência, ela foi muito importante para a minha formação profissional, porque eu pude ali, na sala dos professores, interagir, aprender, na informalidade, ali com os meus colegas, nos corredores, numa conversa curta, não só com o professor, com um outro colega, mas também com os próprios estudantes. (Azarias, professor, em 15/10/2021).

Eu sempre lembro da escola com carinho, das pessoas também, e na realidade hoje eu tô em duas instituições, mas as minhas relações de amizade mesmo, que eu construí na escola, foi na Normal [...] encontrei ali, um ou dois colegas meus, professores, que se tornaram colegas. Então, desenvolvi uma relação de amizade até hoje. (Dídimo, professor, em 20/10/2021).

Foi onde eu me formei. É onde fiz alguns amigos que tenho até hoje, e é isso, onde eu me formei mesmo, como pessoa também. Não só como a escolaridade, mas também como pessoa, como a gente começa a passar boa parte da nossa vida lá, a gente acaba que cria laços lá. (Estér, egressa, em 21/10/2021).

O fato de que 10 dentre os 20 participantes, tenham evocado a palavra ‘amizade’, dentre as três primeiras palavras, à luz da análise prototípica e com o amparo da Teoria do Núcleo Central, sugere fortemente, que este seja o provável NC das representações sociais de professores e egressos sobre o IEED. O conteúdo dos discursos apresentados até aqui, e aqueles que virão em seguida, quando da análise específica, permitiram investigar como as Representações Sociais de professores, alunos e egressos, construídas sobre o Instituto de Educação Euclides Dantas, podem contribuir com a orientação de práticas pedagógicas e saberes nos processos formativos do Professor de Educação Física Escolar.

5.2.2. O discurso: Imagem das Representações Sociais do Instituto de Educação Euclides Dantas

A apreensão da imagem das RS sobre o IEED, presente nas falas dos professores e egressos, fora realizada através da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2016), respeitando os três pólos cronológicos, a saber: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados, que gerou as inferências e interpretações das informações produzidas. A utilização deste método, nos permitiu, de posse da imagem do conteúdo gerada através da análise prototípica (estrutura das RS), compreender mais profundamente o sentido dessas representações, já que, para além das palavras evocadas, seus discursos, carregados de sentido, colocam-nas nos contextos em que foram produzidas.

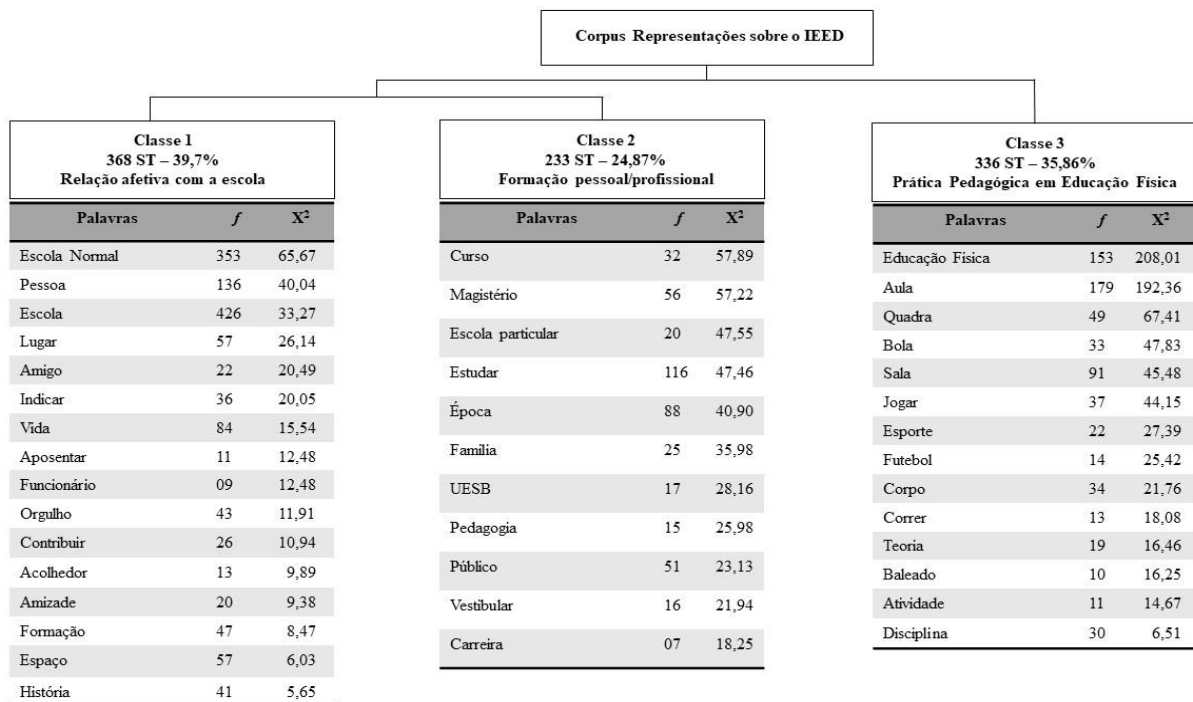
As 20 entrevistas totalizaram 680 minutos de gravação, que foram transcritas na íntegra, para a construção do corpus da pesquisa e posterior análise através do Iramuteq. Deu-se então, a primeira fase da análise: a pré-análise, procedendo à leitura “flutuante” de todas as entrevistas (BARDIN, 2016). Já durante a transcrição, algumas informações começaram a ‘saltar’ das falas, entretanto, foi nessa leitura posterior, que se tornou possível ajustar o olhar em busca de ‘pistas’, e executar uma ‘limpeza’ em trechos das entrevistas que desviaram do foco da investigação. Após esta primeira leitura, organizou-se o corpus do texto que fora analisado pelo Iramuteq.

Na preparação do corpus textual, optou-se pela organização monotemática, que consiste em, respeitando todas as codificações que o software exige, colocar todas as respostas dos 20 participantes, em um único documento, sem colocar as perguntas. Essas codificações, permitem que o software faça a leitura, identificando e separando as respostas por cada respondente. A importância do Iramuteq reside no fato de tornar possível a realização de estudos e pesquisas, como esta, que envolvem um grande volume de dados textuais a serem analisados. Tais análises são facilitadas e enriquecidas com a sua utilização, uma vez que este “apresenta rigor estatístico e permite aos pesquisadores utilizarem diferentes recursos técnicos de análise lexical, ao campo de estudo das ciências humanas e sociais...” (CAMARGO & JUSTO, 2013, p. 516- 517).

Além das análises lexicais realizadas, este software também permite que o contexto em que a palavra aparece, não seja perdido, o que torna possível a integração de níveis quantitativos e qualitativos na análise, ocasionando maior objetividade e assertividade na interpretação dos dados textuais (ibid.). O conteúdo textual contido no corpus foi submetido à Análise Hierárquica Descendente (CHD). A CHD é uma das análises mais importantes do Iramuteq, que consiste em agrupar os segmentos de texto (ST) e os vocabulários, correlacionando-os por conteúdo, por tema, por semelhança, utilizando um esquema hierárquico de classes. Isso permite ao pesquisador, ao olhar para o conteúdo de cada uma dessas classes, nomeá-las, a partir da compreensão teórica, aliada ao conteúdo que emerge de palavras e frases em cada uma delas.

A partir da CHD, passou-se para as fases seguintes da análise, onde todo o material foi explorado, fazendo emergir as categorias preconizadas por Bardin (2016), e o tratamento dos resultados, permitindo a inferência e interpretação. Foram analisados 1092 segmentos de texto (ST), retendo-se 85,81% do total. Isso significa que, do total de ST divididos pelo software, essa porcentagem foi aproveitada para a análise. Valores de retenção inferiores a 75% podem indicar a presença de textos com formas distintas da maioria, indicando que uma ou mais pessoas não responderam o que foi perguntado, ou podem ter se desviado do assunto principal, ou ainda, utilizado um vocabulário distinto dos demais. O software dividiu o corpus em três classes, e após analisar as palavras de cada classe, foram denominadas as categorias:

Figura 25 - Análise do conteúdo pelo método de Classificação Hierárquica Descendente.



Nota: f = Frequência; X^2 = Teste Qui-Quadrado, software IRAMUTEQ.

Fonte: Elaborada pelo autor (2023).

A classe 1, denominada de “Relação afetiva com a escola”, foi responsável por 39,70% dos segmentos de texto. Os principais elementos (palavras) que se relacionaram a esta classe foram: Escola Normal, pessoa, escola, lugar, amigo, indicar, vida, aposentar, funcionário, orgulho, contribuir, acolhedor, amizade, formação, espaço e história (Figura 1). O conteúdo desta classe, faz emergir o envolvimento afetivo dos participantes com o IEED. E assim como

demonstrado na análise prototípica, esta afetividade se manifesta também nos discursos. As respostas a seguir, ilustram este contexto:

Tenho um grande carinho pela *Escola Normal*, por vários motivos: fui estudante e depois fui professora lá. (Lizandre, professora, em 13/12/2021).

Por exemplo, o atendimento na secretaria, eu me sentia, era como se a gente tivesse conseguido estabelecer uma *amizade* com as *pessoas*. (Joana, egressa, em 25/10/2021).

Eu considero a Escola Normal um bom *lugar* para aprender. (Enaid, egressa, em 20/10/2021).

Bom, para descrever, eu diria que passei um dos melhores momentos da minha *vida* lá, onde eu tive professores, carrego com muito afeto comigo. (Freire, egressa, em 25/10/2021).

Eu fico imaginando quando me *aposentar*, o quanto vou sentir falta da escola pública porque eu vi na Escola Normal, toda a estrutura de escola pública, mas que a gente podia investir, podia fazer a coisa andar, fazer a coisa caminhar e dar certo. (Maiza, egressa em 27/10/2021).

O que mais contribuiu para minha formação profissional, foi a questão da *amizade* no corpo docente e com os *funcionários*. (Dídimo, professor, em 22/10/2021).

Me *orgulho* sim, com certeza! Eu encontro ainda hoje, alguns alunos, alunos que já são profissionais, ex-alunos da Escola Normal, que chegam para mim e falam: oh professora, eu fiz o curso tal, eu já fiz a faculdade, e se lembra de mim. (Letícia, em 08/12/2021).

É uma escola grande, tem um *espaço* legal, e você tem liberdade para trabalhar. (América, professora, em 14/12/2021).

Eu penso que se eu tivesse ido para uma outra instituição fazer um outro curso, eu teria feito, mas não teria sentido no meu espírito o que eu precisava sentir, então, eu me identifiquei com a escola, me identifiquei com a *história* da escola, e tenho o maior orgulho de levar ela pra todos os cantos que eu vou, e se eu pudesse, se alguém me perguntar, eu mando ir pra Escola Normal. Quando você entra naquela escola você é igual a todos, independente de raça, de cor, de crença [...]. (Verônica, egressa, em 25/10/2021).

Fica evidente nas falas, expressas nas palavras que compuseram a classe 1, a relação afetiva com o objeto da representação, que é o Instituto de Educação Euclides Dantas, a Escola Normal. Assim como a palavra ‘amizade’ representou o NC das RS mediante a análise prototípica, a palavra ‘amigo’ também integra esta primeira categoria “Relação afetiva com a escola”. E, para além desta convergência direta, as demais palavras pertencentes a esta classe, trazem como conteúdo latente, todo o envolvimento sentimental dos participantes com essa escola.

Contudo, um elemento que figurou na classe 1, mas que em primeira análise, deveria estar na classe 2, foi a palavra ‘formação’. Aqui cabe uma explicação: como dito anteriormente, a CHD estabelece um agrupamento por semelhança entre as classes, e as classes com menor semelhança, ficam mais ‘afastadas’. A análise do corpus textual (vide figura 25), mostra claramente a relação de semelhança entre as classes 1 e 2, e o distanciamento da classe 3.

‘Formação’ apareceu na primeira categoria, em razão da linha tênue entre o seu sentido afetivo, e os aspectos relacionados à formação pessoal/profissional, conteúdo latente da classe 2. As falas de Joana, Freire e Azarias, exemplificam bem este contexto:

Na verdade, quando a gente vai estudar a história da educação em Vitória da Conquista, e você tem lá a Escola Normal, como locus de *formação* dos professores. Você vê a imagem da representação da escola, e isso é muito forte. Eu penso que aquilo ali, nunca pode acabar, a Escola Normal sem aquela arquitetura. (Joana, egressa, em 25/10/2021).

Digamos que, foi fundamental pra minha formação. A Escola Normal pra mim é, eu enxergo como uma casa. (Gleice, egressa, em 25/10/2021).

[...] ela foi muito importante para a minha *formação* profissional, porque eu pude ali na sala dos professores, interagir, aprender, na informalidade com os meus colegas, nos corredores, numa conversa curta não só com o professor, com um outro colega, mas também com os próprios estudantes. (Azarias, professor, em 15/10/2021).

A classe 2, intitulada de “Formação pessoal/profissional”, foi responsável por 24,87% dos segmentos de texto. As palavras que compuseram essa classe foram: curso, magistério, escola particular, estudar, época, família, UESB, Pedagogia, público, vestibular e carreira (Figura 1). Nesta categoria, é possível, à luz da abordagem processual (MOSCOVICI, 1978; JODELET, 1989), observar por meio da objetivação e ancoragem, com as RS de professores e egressos do IEED, foram construídas, organizadas e estruturadas. A seguir, algumas falas que ‘materializam’ o objeto IEED, destacando sua importância para a formação tanto pessoal, quanto profissional:

Estudar na Escola Normal, foi um marco fundamental para mim, porque foi quando concluí o *curso* de *Magistério*, e quando escolhi seguir de fato a *carreira*. (Joana, egressa, em 25/10/2021).

[...] eu fiz vestibular pra *UESB* e passei, e eu não penso que esse mérito foi só de uma *escola particular* onde eu tive o ensino fundamental 2, mas de todo o estudo de todo um processo, porque além do mais era *magistério*. (Maiza, egressa, em 27/10/2021).

[...] porque na *época*, tinha uma biblioteca, que a gente não fazia muito uso, mas tinha as salas de audiovisual, que eu utilizava bastante. (América, professora, em 14/12/2021).

Os professores conseguiam desenvolver na gente a vontade de aprender, até pelas histórias que eram contadas, histórias de vida. A gente sentia como se fôssemos parte de uma família. (Gleice, egressa, em 25/10/2021).

No primeiro ano, foi quando aconteceu isso, e a partir do segundo ano, foi vinculado justamente pra quem queria seguir a *carreira* de professor. (Verônica, egressa, em 25/10/2021).

Como profissional, o *magistério* sempre me deu o embasamento prático. O *magistério* me deu uma prática, que a *Pedagogia* não me deu. (J. K. Rowling, egressa, em 20/10/2021).

Cada uma dessas respostas, por meio da objetivação, garante o caráter perene das representações sobre o IEED. Todos os cinco respondentes, não mais vivenciam o ambiente da escola, mas, o que antes era concebido como abstrato, vai sendo transformado em uma imagem. E essa imagem gerada pelo coletivo, passa a substituir o que, inicialmente, era apenas a sua representação. Entretanto, algumas respostas, também inclusas nesta categoria, revelam o ‘estranho’, neste caso específico, o fato de o IEED ter, gradativamente, perdido sua essência, no tocante à formação de professores, sentido que determinou sua criação:

O magistério na época, já era meio mirrado, vamos dizer assim, já era uma coisa mais lenta, já tava funcionando de forma mais devagar, mas estava presente. (J. K. Rowling, egressa, em 20/10/2021).

A Escola Normal pra mim, é um exemplo de escola estadual, observando na época que eu estudei. (Maiza, egressa, em 27/10/2021).

Então o orgulho, era na verdade, de ser vista como uma professora, que naquela época, a gente era sim. (Teca, professora, em 20/10/2021).

[...] porque a questão do magistério não existir mais na grade curricular, faz uma falta enorme [...]. (Gleice, egressa, em 25/10/2021).

*Eu penso um absurdo fechar um curso de *Magistério*, eu penso totalmente absurdo! (Verônica, egressa, em 25/10/2021).*

A classe 3, denominada de “Prática Pedagógica em Educação Física” foi responsável por 35,86% dos segmentos de texto, sendo composta pelas seguintes palavras: Educação Física, aula, quadra, bola, sala, jogar, esporte, futebol, corpo, teoria, baleado, atividade e disciplina. Esta categoria conecta-se com o segundo objetivo específico desta pesquisa que foi, a partir das imagens advindas das representações sobre o IEED, buscar pistas que orientem práticas pedagógicas e saberes para processos formativos do Professor de Educação Física Escolar. A seguir, apresentamos as inferências e interpretações específicas desta categoria.

5.3. Pistas para orientação de práticas pedagógicas e saberes nos processos formativos do Professor de Educação Física Escolar.

A priori, todas as palavras pertencentes a esta categoria, relacionam-se diretamente com a prática pedagógica da Educação Física. Contudo, que pistas elas revelam? Inicialmente apresentaremos o que denominamos ‘Pistas para compreensão da realidade’ (Quadro 1). Elas representam um diagnóstico. Na seção seguinte, com base nesse diagnóstico, apontaremos ‘Pistas para orientação de práticas pedagógicas na Educação Física Escolar’, na perspectiva da qualificação do processo formativo de professoras e professores da Educação Física Escolar.

Após análise, as “Pistas” reveladas pelos discursos foram distribuídas em duas categorias e subcategorias: a primeira, diz respeito aos aspectos que, em nosso entendimento, devem ser garantidos na formação de professoras e professores da Educação Física Escolar, tanto do ponto de vista didático-pedagógico, quanto do embasamento teórico-metodológico; a segunda revela aspectos estruturais que impactam a prática pedagógica da Educação Física na escola:

Quadro 2 - Pistas que orientam a formação de professores/as da Educação Física Escolar

(continua)

Didático-pedagógico		
	Pistas	Discursos que revelam a realidade
01	Pouco ou nenhum apoio ao enfrentamento das dificuldades no aprendizado	É porque, na <i>Educação Física</i> , quando você pega os alunos e leva pra <i>quadra</i> , eu penso que a preocupação é maior do que você está em <i>sala</i> de aula. Ainda mais, quando você deixa esses alunos dispersos. (Felipe, egresso, em 26/10/2021).
02	Sentimento de exclusão da aula	[...]já eu não me sentia à vontade para participar, porque eu não me via muito, não <i>jogava</i> muito bem vôlei. E o professor também não fazia muita questão. (Estér, egressa, em 21/10/2021).
03	Indiferença/falta de empatia da professora/professor	[...]já eu não me sentia à vontade para participar, porque eu não me via muito, não <i>jogava</i> muito bem vôlei. E o professor também não fazia muita questão. (Estér, egressa, em 21/10/2021). Mas, eu acredito que nesse segundo momento, a Educação Física foi sim, respeitada, e vocês, o olhar de você e Ana, em sala de aula. Não é Teca que está falando aqui, não! Foi o depoimento de vários alunos. Nós tivemos alunos comuns a você, a mim e a Ana, e que falavam, a escuta de vocês, que vocês não foram só professores de Educação Física, vocês tiveram essa escuta, também nas aulas de Educação Física. E a gente sabe da importância disso, então, ela foi humanizada, a Educação Física depois, foi uma revolução. E, parabéns aqui a você e a Ana, porque vocês chegaram e fizeram a diferença. Muito bom! (Teca, professora em 20/10/2021).
04	Falta de cuidado com os alunos durante a aula	É porque, na <i>Educação Física</i> , quando você pega os alunos e leva pra <i>quadra</i> , eu penso que a preocupação é maior do que você está em <i>sala</i> de aula. Ainda mais, quando você deixa esses alunos dispersos. (Felipe, egresso, em 26/10/2021). Então eu não aprendi a gostar. Não me ensinaram a gostar de <i>Educação Física</i> . Que cabe ao professor, ensinar sobre o prazer de <i>Educação Física</i> . Até porque, <i>Educação Física</i> vai muito além de <i>correr</i> e <i>jogar bola</i> . (J.K. Rowling, egressa, em 20/10/2021).

Quadro 2 - Pistas que orientam a formação de professores/as da Educação Física Escolar

(continua)

05	Inserção de práticas inovadoras	<p>[...] e falando em específico da Educação Física, quando eu comecei a ter aula com Ana²⁸, no meu segundo ano, foi quando eu descobri o que era Educação Física. [...] O que mais contribuiu para a minha formação como pessoa, foi lá no meu segundo ano, nas aulas de Educação Física. Não é puxação de saco não! Tô falando a verdade! A didática durante todo o ano, e o outro, eu preciso falar pra ficar gravado: o Frisbee. (Felipe, egresso em 26/10/2021).</p> <p>A Educação Física era muito intensa, e os alunos muito participantes. Tinha aqueles jogos. A quadra não tinha nem estrutura, mas vocês faziam a diferença. E os alunos, sempre preferindo as aulas de Educação Física do que as nossas. Eu me lembro de você fazendo a diferença com aquele jogo de disco, o frisbee. (Lizandre, professora, em 13/12/21).</p>
Teórico-metodológico		
Pistas		Discursos que revelam a realidade
06	A bola como objeto mais representativo da Educação Física	<p>Para representar a <i>Educação Física</i>, eu desenharia uma <i>bola de futebol</i>, e ao redor dela, um monte de crianças. (Enaid, egressa, em 20/10/2021).</p> <p>A imagem que eu escolheria para representar a <i>Educação Física</i>, seria a <i>bola</i>, que era o <i>esporte</i> que eu praticava. (Dídimo, professor, em 22/10/2021).</p>
07	Monocultura do futebol	<p>Quando a gente ia pra quadra, que tinha a questão do bambolê, era só menina, os meninos ficavam mais, porque às vezes a Educação Física, era associada ao futebol. Quando falava Educação Física, vamos jogar bola, os meninos iam pra jogar bola. Era separada, não era mista não. (Maiza, egressa, em 27/10/2021).</p>
08	Prioridade para o público masculino	<p>O esporte era sempre o mesmo, as aulas práticas, então não tinha muita diferença. Futebol pros meninos, no máximo um vôlei, uma queimada, quando brigava muito. (Estér, egressa, em 21/10/2021).</p>
09	Empobrecimento do repertório, restrito ao futebol e baleado	<p>O esporte era sempre o mesmo, as aulas práticas, então não tinha muita diferença. Futebol pros meninos, no máximo um vôlei, uma queimada, quando brigava muito. (Estér, egressa, em 21/10/2021).</p>

²⁸ Nome fictício.

Quadro 2 - Pistas que orientam a formação de professores/as da Educação Física Escolar

(conclusão)

Teórico-metodológico	
Pistas	Discursos que revelam a realidade
10	<p>Cópia empobrecida do Esporte</p> <p>Eu ficava no banco. Eu não me sentia à vontade porque a maioria dos professores de <i>Educação Física</i>, ou passava o <i>futebol</i> e no máximo o vôlei [...]. (Estér, egressa, em 21/10/2021).</p> <p>Você ia pra escola brincar de baleado, você ia brincar de esporte, mas na questão referente a basquetebol, futebol, não tinha nada de específico pra você fazer. (Jaqueline, egressa, em 22/10/2021).</p>
11	<p>Redução da compreensão de corpo à dimensão meramente procedimental</p> <p>Em relação ao trato com o <i>corpo</i>, eu não sei se há essa discussão no nível extracorpóreo, ou, essa dimensão histórica do <i>esporte</i>, essa questão do padrão da beleza, eu penso que não tem essa coisa da estética. Não penso que tenha esse trabalho. (Clio, professora, em 13/12/2021).</p> <p>Então eu penso que, eu não sei direito explicar essa questão da <i>corporeidade</i>, assim se seguia mesmo uma sequência científica que eles explicam da <i>Educação Física</i>, mas eu via os meninos soltos para brincar lá. (América, professora, em 14/12/2021).</p> <p>Pelo pouco que eu posso me lembrar, não existia um tratamento específico sobre o corpo. (Jaqueline, egressa, em 22/10/2021).</p> <p>Antes, era uma imagem de apatia e só cumprimento de tarefa. Eu nem sei que imagem eu dou! Em relação ao trato com o <i>corpo</i>, antes era só de um compromisso com a <i>disciplina</i>. (Teca, professora, em 20/10/2021).</p>
12	<p>Falta de sustentação teórica</p> <p>Penso que falta um projeto norteador, alguma coisa com uma sustentação <i>teórica</i>, conceitual, mais aprofundada. (Clio, professora, em 13/12/2021).</p> <p>Então, como a gente nunca tinha uma aula planejada, eu nunca vivi uma experiência. Então, eu só lembro do lugar. Hoje eu não consideraria que aquilo era uma aula não. (J.K. Rowling, egressa, em 20/10/2021).</p> <p>Então era aquele negócio: levar pra quadra, entrega o material e a gente brinca. (Felipe, egresso, em 26/10/2021).</p>
13	<p>Falta de um projeto norteador</p> <p>Então, como a gente nunca tinha uma aula planejada, eu nunca vivi uma experiência. Então, eu só lembro do lugar. Hoje eu não consideraria que aquilo era uma aula não. (J.K. Rowling, egressa, em 20/10/2021).</p>

Elaborado pelo autor: (2023).

Quadro 3 - Aspectos estruturais que impactam a prática pedagógica da Educação Física Escolar

Carga Horária	
Pista	Discursos que revelam a realidade
01	<p>Loteamento da carga horária da Educação Física, desviada para outros professores</p> <p>Hoje infelizmente, como eu já estive muito perto de direção, de vice direção, de coordenação de escola, hoje, qualquer complemento necessário na carga horária de algum professor, é preenchida com <i>aula de Educação Física</i>. (Maiza, 27/10/2021).</p> <p>Ultimamente, se pegava uma professora, talvez, de Língua Portuguesa, para completar a sua carga horária, e ministrar aula de Educação Física. Aí, ela se sentava numa árvore, eu enxerguei isso, entregava uma bola, e os meninos iam para quadra, fazer o que eles quisessem. Então, ultimamente era isso que estava acontecendo, para ela completar a carga horária dela. (Lua Nova, professora, em 27/10/2021).</p> <p>E aí como profissional eu me vi dando <i>aula de Educação Física</i> sem uma formação, pegando uma <i>bola</i>, levando pra <i>quadra</i> e <i>jogando</i> nas mãos dos meninos, e às meninas eu tentava dar alguma coisa para elas. (Azarias, professor, em 15/10/2021).</p>
Espaços adequados	
Pista	Discursos que revelam a realidade
02	<p>Falta de espaços adequados para as aulas</p> <p>Eu me lembro que a gente sempre ficava, era sempre a quadra de terra, nunca era a quadra boa, era sempre a quadra ali que tava mais disponível. Então a quadra pior, ficava para qualquer atividade. (J.K. Rowling, egressa, em 20/10/2021).</p> <p>Se chove, não tem Educação Física, se tem o sol forte, não dá pra ter Educação Física. Então, é uma coisa que está entregue às condições climáticas, se vão ser favoráveis ou não. Então, uma quadra de esportes sem uma cobertura, sem uma estrutura adequada, ela não motiva ninguém. O aluno às vezes até gosta, mas a prática termina sendo prejudicada, a prática do esporte. (Zênite, professor, em 13/12/2021).</p>

Elaborado pelo autor: (2023).

A análise do conteúdo dos discursos dentro do contexto em que foram enunciadas, suscita o levantamento de problemáticas da Educação Física Escolar, não apenas contribuindo na orientação de práticas pedagógicas, mas também, revelando pontos de fragilidade que atingem diretamente, a formação da professora e do professor de Educação Física. O que em muitos momentos parece estar oculto nas práticas, emerge com muita potência, exigindo certo esforço de análise com vistas a construção de possibilidades superadoras.

Desde 1971, a Educação Física passou a integrar os currículos de todos os graus de ensino, na condição de atividade regular (BRASIL, 1985), e a iniciação esportiva, a partir da 5ª série à época (BETTI, 1988). Aqui vê-se claramente, duas características que permanecem fortes no âmbito da Educação Física Escolar: ser uma atividade prioritariamente prática (BAGNARA e FENSTERSEIFER, 2020) e sua relação de dependência do esporte (FREIRE et al., 2021). A ênfase na prática, dissociada da teoria, ocasiona o que destacamos no primeiro bloco das ‘pistas’, dos aspectos relativos à formação: ao invés de ser garantida a ampliação do repertório dos estudantes no âmbito da Cultura Corporal, o que ainda se vê, é o seu empobrecimento, restringindo-o, como destacado nas falas, à prática do futebol e do baleado. Àquele, desprovido do aprendizado da sua história e dos fundamentos técnicos e táticos.

Pode-se afirmar que a presença do esporte nas aulas de Educação Física, não apenas no IEED, com o passar dos anos, deveria ser traduzida em uma maior riqueza de experiências, favorecendo o acesso de todos a esses conhecimentos, indiscriminadamente. Entretanto, o que ainda vemos como hegemônico, traduz-se no oferecimento de uma cópia empobrecida do esporte (DE OLIVEIRA, 2022), no qual a participação do público feminino segue sendo negligenciada, tolhendo toda e qualquer possibilidade de manifestação em contrário, como enfatizou a estudante Estér, em dois momentos da sua resposta (Quadro 1). Esta ‘cópia’, é de tal ordem empobrecida, que tanto a estudante Enaid, quanto o professor Dídimo, ao serem convidados a escolherem uma imagem para representar a Educação Física, associam-na a uma bola (Quadro 1).

No segundo bloco, destacamos ‘pistas’ latentes nas falas dos egressos, que apontam diretamente para aspectos da formação, mais especificamente, em relação ao trato didático-metodológico dos professores de Educação Física, e que precisam ser trabalhados no processo formativo desses professores (BAGNARA e FENSTERSEIFER, 2020). As falas de Felipe, J.K. Rowling e Estér (Quadro 1), foram essenciais para destacar a atenção que precisa ser dada, aos processos didáticos que permeiam as aulas de Educação Física, sobretudo por envolverem atividades em movimento. É inadmissível que os estudantes sejam “deixados” no espaço da aula, dispersos, sem a devida supervisão. E que, nos momentos em que o professor está

presente, ele ignore a necessidade de oferecer as ajudas necessárias para o enfrentamento das dificuldades que sempre surgem, numa atitude de indiferença e falta de empatia.

Nas falas desses três egressos, fica evidente o fenômeno do “abandono docente” (GONZÁLEZ; FENSTERSEIFER, 2006; MACHADO et al., 2010). O abandono do trabalho docente caracteriza-se pela atuação daquelas professoras e professores “que não apresentam grandes pretensões com suas práticas, ou mesmo nenhuma além de ocupar seus alunos com alguma atividade. Tornaram-se administradores de material didático...” (BAGNARA e FENSTERSEIFER, 2020, p.325). Esse achado, além de desnudar uma realidade ainda não superada, põe em questão a influência da formação inicial na ação docente.

O terceiro bloco, também aponta para outro aspecto da formação, que diz respeito à necessidade de que cada professora e professor de Educação Física tenha um embasamento teórico consistente que sustente sua prática pedagógica (FREIRE et al., 2021). Nenhum dos entrevistados, por exemplo, teve convicção para afirmar que nas aulas de Educação Física no IEED, a temática ‘corpo’ fosse abordada. A abordagem desses temas é de extrema importância para que se efetive uma prática político-pedagógica comprometida com uma educação pública de qualidade (COELHO et al., 2021). A professora Clio, além de afirmar que falta aos professores um projeto que norteie as ações, sustentando-as teórica e conceitualmente, é cirúrgica em destacar que a dimensão histórica do esporte (ela é historiadora) e os padrões de beleza e estética, não são tematizados nas aulas (Quadro 1). A também professora Teca, chegou a afirmar, que o trato específico sobre ‘corpo’, resumia-se à obrigatoriedade da participação dos alunos nas aulas.

Levando-se em consideração os aspectos da prática pedagógica e dos saberes para processos formativos da professora e do professor de Educação Física Escolar, até aqui apontados, extraídos das falas dos participantes, faz-se necessário o destaque feito pela egressa, J.K. Rowling, ao afirmar categoricamente: “Não me ensinaram a gostar de Educação Física”. Mesmo reconhecendo que a Educação Física é muito mais que “correr e jogar bola”, nos cinco anos em que lá estudou, não conseguiu identificar nenhuma ação que a estimulasse a aprender. Em um determinado momento da entrevista, ela acrescentou:

Então, como a gente nunca tinha uma aula planejada, eu nunca vivi uma experiência. Então, eu só lembro do lugar. Hoje eu não consideraria que aquilo era uma aula não. (J.K. Rowling, egressa, em 20/10/2021).

A compreensão de que as práticas educativas da escola são dimensionadas pelo empenho dos professores e por uma transformação das instituições onde trabalham (NÓVOA, 1992), é fundamental, sobretudo, diante de uma fala como essa. Mesmo o IEED, tendo realizado a

reformulação do seu Projeto Político-Pedagógico, a Educação Física, pela imagem hegemônica construída através das falas dos entrevistados, não evoluiu a contento, apresentando, em determinados momentos, certa involução. Uma prática sem sustentação teórica, descompromissada, descontextualizada, dificilmente será apreciada pelo alunado, que assim como J.K. Rowling, certamente serão conduzidos ao mesmo sentimento: não gostar de Educação Física. Essa possível falta de “intencionalidade pedagógica” por parte dos professores (BAGNARA e FENSTERSEIFER, 2016), indica “uma orfandade disciplinar na área da Educação Física” (p. 325).

Ainda em relação ao terceiro bloco, faz-se importante destacar que, além da temática ‘corpo’ não ter sido um objeto de conhecimento das aulas de Educação Física no IEED, segundo os participantes, as falas do estudante Felipe e da professora América (Quadro 1), salientam a redução da compreensão do trato com o corpo, meramente à dimensão procedimental. Dito de outra forma, e por ambos, entregava-se o material para os alunos ‘brincarem’, denotando, mais uma vez, a falta de sistematização das ações.

Para além dos aspectos relativos à formação, identificamos questões estruturais que impactam a prática pedagógica da Educação Física no IEED e nas demais escolas públicas. No primeiro bloco, os professores Azarias, Maiza e Lua Nova, denunciam uma prática gravíssima, corriqueira na rede estadual baiana: o loteamento da carga horária destinada ao componente curricular Educação Física. O que isso quer dizer? As horas/aula destinadas aos professores de Educação Física, são distribuídas entre outros professores que estejam necessitando de horas para não ficarem em situação de excedência²⁹. Este fenômeno ocorre, principalmente, pela carência de professores de Educação Física concursados para assumirem essas vagas. Com isso, professores de outros componentes curriculares, como foi o caso do próprio Azarias, vão ministrar essas aulas, colaborando ainda mais, para o desprestígio e ilegitimidade da Educação Física Escolar. Ainda que o fenômeno da excedência não tenha sido saliente nas representações, alguns professores fizeram menção em suas falas:

Uma palavra que eu coloquei aqui, não sei se posso me adiantar, eu quis dizer volátil, no sentido de que, os professores estão sempre entrando e saindo, e não tem uma continuidade. Às vezes você começa a ter uma proximidade com alguns colegas, depois eles saem, ficam *excedentes*, então é uma escola que está sempre renovando muito o quadro de professores. Agora mesmo, penso

²⁹ Fica em situação de excedência, a professora/professor que não completar, na mesma unidade escolar, sua carga horária (20 ou 40 horas). Quando isso acontece, o profissional é encaminhado ao órgão gestor local, para ser alocado em outra unidade que tenha horas disponíveis.

que 90 por cento dos professores são novos. (Clio, professora, em 13/12/2021).

Eu fiquei *excedente*, primeiro de 20 horas, depois de 40, das outras 20 que sobraram. (América, professora, em 14/12/2021).

Se eu não tivesse ficado *excedente*, teria me aposentado lá, sem dúvida. (Lizandre, professora, em 13/12/2021).

Muitos, até pela questão de terem ficado *excedentes* em várias escolas, eles não se sentem pertencentes, não fazem parte da Escola Normal. (Zênite, professor, em 13/12/2021).

Fiquei muito triste quando eu tive que sair, por conta da *excedência*. (Letícia, professora, em 08/12/2021).

As professoras América, Lizandre e Letícia, vivenciaram a situação de *excedência* quando trabalhavam no IEED. Todas as três, corroborando com o que já fora anteriormente sobre a relação afetiva com a escola, afirmaram categoricamente que gostariam de se aposentar atuando lá. A *excedência* na rede pública da Bahia, é um problema que precisa ser enfrentado com seriedade e compromisso, por parte da gestão estadual. Os prejuízos para a educação baiana e para a vida funcional e emocional das professoras e professores, são incalculáveis.

A falta de espaços adequados para as aulas de Educação Física, é um aspecto estrutural mencionado por alguns participantes, ficando mais evidentes nas falas da egressa J.K. Rowling e do professor Zênite (Quadro 1). Do ponto de vista da ex-estudante, suas aulas aconteciam sempre na “quadra de terra”, o pior lugar para estar. Já o professor, destaca como as aulas de Educação Física estão sujeitas às intempéries, afetadas pelo sol forte ou pela chuva, sendo este, um fator de desmotivação para os alunos, já que a quadra da escola, ainda não era coberta.³⁰ Em seu estudo, De Almeida (2017), aponta a inexistência de infraestrutura e condições objetivas para realização das práticas, como uma das causas que dificultam ações de inovação pedagógica.

Finalmente, a partir das análises complementares do conteúdo e do processo, discutiremos a relevância de se levar em consideração as RS construídas sobre o IEED, pelos professores e estudantes, como orientação para orientação de práticas pedagógicas e construção de saberes nos processos formativos de professores da Educação Física Escolar.

Diante dos achados até aqui apresentados e discutidos, que ‘pistas’ podemos depreender no sentido da orientação de práticas pedagógicas e construção de saberes nos processos formativos significativos da/do professora/professor de Educação Física? Embora os achados hegemônicos nas falas, tenham apontado para deficiências e fragilidades da prática pedagógica

³⁰ No final de 2022, a quadra do Instituto de Educação Euclides Dantas, passou por uma grande reforma e foi coberta.

da Educação Física no IEED, vimos nos discursos de Felipe e Lizandre uma ‘pista’ de extrema importância: ao citarem o ‘frisbee’, destacaram uma ‘prática inovadora’ implementada por dois professores em um determinado período que lá atuaram. Já a professora Teca, também referindo-se a esses professores, enfatiza a conduta acolhedora e humanizada de ambos.

O encantamento com o aprendizado, defendido por Tardiff e Lessard (2005), pressupõe que a professora e o professor, encoraje seus educandos, valorizando seus sentimentos e necessidades. E o que dizer de um componente curricular que tem a Cultura Corporal como objeto de estudo? As respostas desses três participantes deixam claro que é possível ter uma prática sistematizada, contextualizada e que legitime a Educação Física como um componente curricular, pois, para que uma prática se torne pedagógica, ela precisa se organizar em torno de intencionalidades, construindo práticas que atribuam sentido ao que se intenciona (FRANCO, 2016).

Ainda que a prática pedagógica sofra influência de uma série de variáveis que permeiam o espaço escolar (KRUG, 2013), o professor em formação precisa estar imerso em um ambiente que lhe favoreça refletir sobre a prática, problematizando os desafios que certamente estarão presentes no cotidiano de trabalho. Ao considerarmos que o currículo subsidie o planejamento do professor e, por conseguinte, sua prática pedagógica, concordamos com Tardif (2010) ao evidenciar que a ação docente não é apenas uma mera aplicação dos saberes acadêmicos e curriculares, mas uma transformação e uma reinterpretação a partir dos conhecimentos dos professores.

Ao definir prática pedagógica “como a forma com que os professores ministram suas aulas” (BAGNARA e FENSTERSEIFER, 2016, p. 318), explicitam que a ação do professor precisa demonstrar uma intencionalidade pedagógica, e que a Educação Física na escola, deve ter como premissa, tratar dos saberes/conhecimentos relativos à cultura corporal de maneira comprometida e sistematizada. Corroborando com esses autores, é inconcebível que haja uma intervenção qualificada em Educação Física Escolar, sem que antes, o processo de intervenção seja planejado. Entendido dessa forma, o planejamento de ensino tem uma dimensão macro (curricular) que transita, se articula e tensiona com todos os níveis de planejamento na instituição escolar, até chegar ao planejamento micro (de aula). E, nesse quesito, os dados da realidade mostram que ainda há certa dificuldade por parte dos professores.

Atualmente, ainda repercute fortemente o distanciamento entre a Educação Física e a Pedagogia (FENSTEISEIFER, 2001), reforçando a dicotomia entre teoria e prática, seguindo a causar prejuízos, marcando e tolhendo corpos, impedindo que ampliem suas experiências, reduzindo-as, quando muito, à sua dimensão procedimental. O enfrentamento a esta realidade,

precisa começar na formação, antes que o professor adentre profissionalmente o “chão da escola” (BAGNARA e FENSTERSEIFER, 2016), pois, a “costura” entre a teoria e a prática se dá, principalmente, pelo planejamento de ensino, e este tema, nos parece, não tem sido garantido no processo da formação inicial.

Levando-se em consideração as representações sobre a Educação Física no IEED, expressas nas falas de seus professores e egressos, e o imbricamento com os estudos apresentados, é possível apontarmos ‘pistas’ que podem servir de suporte para orientação de práticas pedagógicas e construção de saberes nos processos formativos da/do professora/professor de Educação Física. Longe da pretensão de atribuímos culpa ou aumentar o peso da responsabilidade sobre os ombros das/dos colegas professores de Educação Física, nosso intuito aqui, foi colaborar com proposições superadoras.

É de fundamental importância que a/o professora/professor de Educação Física, tenha uma relação diversificada com a cultura pois, quanto mais ampla for a sua formação, maior será a possibilidade de recursos que poderá utilizar no sentido de conduzir e qualificar sua ação docente. A escola deve favorecer o acesso aos conhecimentos culturais e científicos (LIBÂNEO, 2016) como meio de promover e ampliar o potencial dos estudantes, e a/o professora/professor, não podem ser meros expectadores desse processo.

As aulas de Educação Física na escola, precisam ser intencionais e problematizadoras, e isso só ocorre, na medida em que a/o docente mantém uma relação diferenciada com a teoria, “atuando como intelectual/intérprete/tradutor” (DE ALMEIDA, 2017, p.12), além da atribuição de um sentido crítico ao conhecimento, aliado ao reconhecimento da dimensão ético-política da profissão. Esse reconhecimento, sem o devido embasamento teórico, que deve ser garantido na formação inicial, dificulta sobremaneira que a prática pedagógica se estabeleça, oferecendo possibilidades concretas de superação do ‘abandono docente’.

Torna-se imperativo que a Educação Física seja efetivamente compreendida, como um componente do currículo escolar, e não mais como uma mera atividade descontextualizada e desprovida de sentido e significado. Ela possui um conjunto de saberes específicos a serem ensinados, e isso exige mediação pedagógica, com vistas a transformá-los em saberes escolares. E a esses saberes, precisam ser incorporados novos saberes, e estratégias avaliativas que, além de modular as aprendizagens e ressignificar processos, envolvam os educandos nas decisões, refletindo sobre o que e como se dará a avaliação, inclusive envolvendo-os no próprio ato avaliativo. A formação inicial precisa garantir esses conhecimentos.

A disposição para o enfrentamento das muitas dificuldades que o cotidiano escolar impõe, precisa ser incentivada e fortalecida através de processos formativos consistentes desde a

graduação. Para Krug (2013), “Essa interface teórico-prática é composta de uma interação constante entre o saber e o fazer, entre os conhecimentos acadêmicos disciplinares e o enfrentamento dos problemas decorrentes das vivências de situações próprias do cotidiano escolar” (p. 260). E isso só será garantido, quanto mais cedo a/o licencianda/licenciando, estabelecer o contato com a realidade para além dos conhecimentos adquiridos no plano teórico, colocando os pés no ‘chão da escola’.

Outra ‘pista’ que julgamos relevante apontar, reside no fato de que professoras e professores precisam estabelecer um relacionamento respeitoso com seus educandos, firmado no diálogo franco, mas de forma fraterna e honesta. Situações como as relatadas pelos estudantes Felipe, J.K. Rowling e Estér, são inadmissíveis, e não mais devem estar relacionadas a processos de ensino e aprendizagem, não apenas em relação à Educação Física Escolar, mas em nenhuma situação que envolva professores e alunos. Para Krug (2013), é muito importante ter informações sobre a trajetória acadêmica e a vida dos alunos, pois, ao levar em consideração os saberes que eles possuem e como buscam relacioná-los com as atividades desenvolvidas em aula, o processo de ensino-aprendizagem é otimizado, e o ambiente torna-se mais acolhedor.

Uma prática pedagógica na Educação Física Escolar, precisa ser pautada por um ensino que extrapole os modelos estereotipados de movimento (DE ALMEIDA, 2017), contrariando padrões repetitivos, introduzindo novas práticas que subsidiem a reinvenção das tradicionais que historicamente compõem o universo da cultura corporal, com vistas a ampliação do acesso que os alunos têm a essa dimensão da cultura. Favorecer a reinvenção/reelaboração de “tempos” e “espaços” escolares, é condição necessária para que os saberes sejam construídos, compartilhados e usufruídos pela comunidade escolar.

Faz-se importante ainda destacar, que tanto professoras e professores em formação, quanto profissionais já formados, tenham à sua disposição uma diversidade de alternativas metodológicas e estratégias capazes de qualificar o ensino, facilitando e promovendo a aprendizagem dos alunos, num constante movimento de interação entre o saber, o fazer, e os conhecimentos acadêmicos disciplinares, para um melhor e menos doloroso enfrentamento dos problemas decorrentes das vivências de situações próprias do cotidiano escolar.

Em virtude do que apresentamos aqui, é plenamente possível que outras ‘pistas’ para a construção de uma prática pedagógica na Educação Física Escolar possam ser acrescentadas àquelas listadas. Entretanto, acreditamos que este esforço empreendido, evidencia uma tentativa de romper com uma determinada compreensão de Educação Física que perdura ao longo de muitos anos, e que assim como o núcleo central de uma representação, também resiste a

mudanças, mas, mesmo que ainda em caráter não hegemônico, vislumbra possibilidades superadoras.

CONSIDERAÇÕES TRANSITÓRIAS

O exercício da escrita não é uma tarefa simples, sobretudo quando esta requer rigor científico, e configura-se como a expressão de um estudo que começou alguns anos antes do meu ingresso do doutorado, exatamente em fevereiro de 2011, quando comecei a lecionar no Instituto de Educação Euclides Dantas. Naquele momento, a única informação que tinha, era sobre ser um bom lugar para trabalhar, e que certamente, eu gostaria. Lembro-me nitidamente, de andar por aqueles corredores espaçosos, contemplando aquela arquitetura antiga, mas, aparentemente, muito sólida. E o auditório? Olhar e adentrar aquele auditório, foi a confirmação sinestésica, de que ali eu estava testemunhando, uma parte muito bonita da história da educação em Vitória da Conquista.

No início de 2016, assim como aconteceu com alguns dos colegas que contribuíram neste estudo, fui atingido pelo fenômeno da excedência, tendo que deixar o IEED para nunca mais voltar. Contudo, aquela primeira impressão, foi sendo fortalecida durante os cinco anos em que vivenciei aquele espaço escolar. Da mesma forma unânime como responderam os professores participantes, eu também respondo: o IEED foi uma boa escola para trabalhar! Entre bons e maus momentos, as lembranças são as melhores. Estar presente na formatura, e ter sido professor da última turma do Curso Normal Médio, me fez, como dito anteriormente, testemunha de um importante fato da educação municipal.

Esse percurso histórico foi o fermento para se estudar as RS construídas pelos professores, e egressos do IEED, em contexto de pandemia pelo Coronavírus, o que nos exigiu enfrentamento de dificuldades e desafios que nos possibilitaram a aprender e (re)inventar o ato de investigar. Nesse sentido, a tese coloca em relevo a estrutura e processo das representações sociais sobre o Instituto de Educação Euclides Dantas em Vitória da Conquista-Ba: contribuições às práticas pedagógicas e processos formativos de professores/as de Educação Física Escolar.

A partir dessas ideias introdutórias, circunscrevemos as considerações que entendemos ser transitórias no tempo e no espaço, pois num movimento contínuo faremos um retorno à escrita, lembrando as fases da pesquisa; limitações do estudo, abordagem dos resultados mais significativos que ancoram as recomendações e sugestões para a formação e prática de professores/as da Educação Física Escolar. Finalmente, fundadas nas lacunas e limites do estudo, apresentamos algumas ideias para pesquisas futuras.

Nosso problema de pesquisa decorreu da necessidade de responder como as Representações Sociais, construídas por professores e egressos do Instituto de Educação Euclides Dantas, podem contribuir com orientação de práticas pedagógicas e construção de saberes nos processos formativos. Nesse sentido, nosso objetivo geral, foi investigar como as Representações Sociais de professores e egressos, construídas sobre o Instituto de Educação Euclides Dantas, contribuem com imagens que possam orientar práticas pedagógicas e saberes nos processos formativos do Professor de Educação Física Escolar.

A respeito dessas considerações, respondemos à questão e atendemos aos objetivos específicos dessa pesquisa, que foram: identificar e analisar as Representações Sociais, sobre o Instituto de Educação Euclides Dantas, construídas pelos professores e egressos e, a partir das imagens advindas dessas representações, desvelar pistas no sentido de orientar práticas pedagógicas e saberes para processos formativos do Professor de Educação Física Escolar.

Para os atingirmos, enfrentamos durante essa pandemia pelo Coronavírus, dificuldades e desafios que se impuseram como limites para esse estudo, a saber: em razão do decreto que fechou as unidades escolares do Estado, o acesso às mesmas ficou dificultado. Isso nos causou um considerável desgaste de tempo na entrega da documentação da pesquisa que seria enviada ao Comitê de Ética; o falecimento da diretora do IEED, vítima do Coronavírus, suscitou a intervenção do NTE-20, vindo a inviabilizar o acesso ao rico acervo documental e imagético da escola; o distanciamento imposto como medida sanitária, impossibilitou que as entrevistas fossem realizadas presencialmente, impossibilitando a colaboração de alguns possíveis participantes, pelo fato de não saberem utilizar o Google Meet.

Os resultados encontrados, a partir das pistas de contribuição para formação e práticas de professores/as da Educação Física Escolar, nos levaram a desenhar algumas orientações e sugestões que foram discutidas na perspectiva científica e didático-pedagógica. Em primeiro lugar, gostaríamos de sugerir que desde a graduação, os professores em formação sejam despertados para a importância e necessidade de encorajar seus educandos, valorizando seus sentimentos e necessidades. Em segundo, visto que a Educação Física é um componente curricular, as ações que a envolvem precisam ser intencionais, problematizadoras, sistematizadas e contextualizadas. Em terceiro, enfatizamos que o professor precisa estar imerso em um ambiente que lhe favoreça refletir sobre sua prática, problematizando os desafios que encontrará no cotidiano.

Como quarta orientação, enfatizamos a importância de que o planejamento seja, de fato, parte integrante da prática pedagógica da professora e do professor de Educação Física. Em quinto, entendemos que o enfretamento da histórica dicotomia entre teoria e prática, seja

empreendido a partir de uma formação inicial consistente, que favoreça o devido embasamento teórico. Em sexto lugar, a formação precisa oportunizar uma relação diversificada com a cultura, pois, quanto mais ampla for a formação, mais qualificada será a ação docente. A sétima recomendação vai no sentido de que as instituições de ensino superior, aproximem o mais cedo possível, o professor em formação, da realidade do ‘chão da escola’. E por fim, mas não menos importante, que o ensino na Educação Física, extrapole os modelos estereotipados de movimento, introduzindo novas práticas e favorecendo a reinvenção/reelaboração de “tempos” e “espaços” escolares e que, para isso, professoras e professores tenham, à sua disposição, uma diversidade de alternativas metodológicas.

Portanto, fundados nas lacunas, limites e resultados do estudo, indicamos como ideias para pesquisas futuras, por exemplo, analisar em que medida o fenômeno da excedência impacta a prática pedagógica da Educação Física, já que, professoras e professores com outras formações, passam a ministrar essas aulas. Outra possibilidade, seria estudar a implantação do novo ensino médio e seus impactos específicos no campo da Cultura Corporal, visto ter retirada metade da carga horária da Educação Física no primeiro e segundo anos, excluindo-a do terceiro.

A saída do IEED e a inserção em outro espaço escolar, favoreceram o ‘olhar de fora’. O processo de doutoramento permitiu a construção de uma proposta de pesquisa, que não apenas me ajudasse a melhor compreender o objeto de representação ‘Escola Normal’, mas que também trouxesse uma contribuição para o campo da pesquisa em educação, além de ser, como disse lindamente o Professor Tarcísio Mauro Vago, quando no momento da segunda qualificação, um grito de: ‘Não fechem esta escola!’.

REFERÊNCIAS

- ABRIC, Jean-Claude. **A abordagem estrutural das representações sociais**. In: MOREIRA, A. S. P; OLIVEIRA, D. C. (Orgs). Estudos interdisciplinares de representações sociais. Goiânia: AB Editora, 1998. p. 27-38.
- ABRIC, Jean-Claude. **O estudo experimental das representações sociais**. In: JODELET, D. (Org.). As representações sociais. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p.155-172.
- ALMEIDA, Vanessa Sievers de. Educação e liberdade em Hannah Arendt. **Educação e Pesquisa**, v. 34, p. 465-479, 2008.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. In: **Revista Múltiplas Leituras**, v.1, n. 1, p. 18-43, jan./jun. 2008.
- ARENDT, Hannah. **A Condição Humana**. Tradução. Roberto Raposo. 11.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.
- ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo, Perspectiva, 1990.
- BAGNARA, Ivan Carlos; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. O desafio político da educação escolar: desdobramentos para pensar a formação inicial em Educação Física. **Educação**, v. 45, p. 1-22, 2020.
- BAGNARA, Ivan Carlos; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. Intervenção pedagógica em Educação Física escolar: um recorte da escola pública. **Motrivivência**, v. 28, n. 48, p. 316-330, 2016.
- BAHIA. Assembléia Legislativa. Superintendência de Apoio Parlamentar. Divisão de Pesquisa. **Bahia de todos os fatos: cenas da vida republicana**, 1889-1991. 2ª ed. Salvador: Assembléia Legislativa, 1997. 383 p. ilustr.
- BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. revista e atualizada. **Lisboa: Edições**, v. 70, 2016.
- BELTRÃO, José Arlen; TEIXEIRA, David Romão; TAFFAREL, Celi Nelza Zulke. A EDUCAÇÃO FÍSICA NO NOVO ENSINO MÉDIO: IMPLICAÇÕES E TENDÊNCIAS PROMOVIDAS PELA REFORMA E PELA BNCC. **Práxis Educacional**, v. 16, n. 43, p. 656-680, 2020.
- BETTI, Mauro. **A Educação Física na escola brasileira de 1º e 2º graus no período de 1930–1986: uma abordagem sociológica**. 1988. 98 f. 1988. Tese de Doutorado. Dissertação (Mestrado em Educação Física)-Escola de Educação Física da Universidade de São Paulo, São Paulo.
- BOMFIM, Natanael Reis; GARRIDO, Walter Von Czékus. Pesquisa Solidária e Colaborativa em Educação. **Revista Educação em Debate**, v. 41, n. 78, 2019.

BONA, Juliano; SILVA, Neide de Melo Aguiar. Cultura e práticas escolares: um olhar a partir das representações sociais. **Revista Espaço Pedagógico**, v. 16, n. 2, 2009.

BRACHT, Valter. **A construção do campo acadêmico 'Educação Física' no período de 1960 até nossos dias: onde ficou a Educação Física?** In: ENCONTRO NACIONAL DE HISTÓRIA D- ESPORTE, LAZER E EDUCAÇÃO FÍSICA, 4. 1996, Belo Horizonte. Coletânea. Belo Horizonte: UFMGEEF/Centro de Estudos do Lazer e da Recreação, 1996, p.140-148.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; STRECK, Danilo R. Pesquisa participante: o saber da partilha. In: **Pesquisa participante: o saber da partilha**. 2006.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é Base –Ensino Médio. Brasília: MEC, 2018a.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Básica (CEB). **Resolução CNE/CEB n. 3, de 21 de novembro de 2018**. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Diário Oficial da União, Brasília, 22 nov. 2018b, seção 1, p. 21-24.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e 11.494, de 20 de junho de 2007, e a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT. Diário Oficial da União, 17 de fevereiro de 2017, p. 1-3.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 10.793, de 10 de dezembro de 2003**. Diário Oficial, Brasília, 2 dezembro 2003.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 10.328, de 12 de dezembro de 2001**. Diário Oficial, Brasília, 13 dez. 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. Brasília: MEC/SEMTEC, 1998.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Diário Oficial, Brasília, 23 dez. 1996.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Diário Oficial, Brasília, 12 ago. 1971.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Diário Oficial, Brasília, 27 dez. 1961.

BRASIL. **Constituição de 10 de novembro de 1937**.

BRASIL. **Lei nº 378 de 13 de janeiro de 1937**.

CAPARROZ, Francisco Eduardo. **A Educação Física como componente curricular: entre a Educação Física na escola e a Educação Física da escola**. 1996. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

CASTELLANI FILHO, Lino et al. **Metodologia do ensino de educação física**. Cortez Editora, 2014.

CERQUEIRA, Teresa Cristina Siqueira-UnB. Representações Sociais da Escola: percepção de professores de escolas públicas do Distrito Federal. In: **Anais do X Congresso Nacional de Educação, Curitiba**. 2011. p. 15444-15454.

COELHO, Márcio Cardoso; MALDONADO, Daniel Teixeira; BOSSLE, Fabiano. Professor de Educação Física (escolar) intelectual transformador: resistências ao modelo gerencialista e neoconservador da educação de mercado. **Conexões**, v. 19, p. e021027-e021027, 2021.

CORREIA, Silvia Letícia Costa Pereira. **Representações Sociais e Cotidiano Escolar: Metáforas no/do/com/o Espaço Vivido e sua tessitura com o Currículo Praticado**. 189p. 2020. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação Educação e Contemporaneidade. Universidade do Estado da Bahia, Salvador/BA, 2020.

DA COSTA PORTUGAL, Mariana et al. Educação integral e educação do corpo na obra de Anísio Teixeira. **Currículo sem Fronteiras**, v. 15, n. 2, p. 527-542, 2015.

DAOLIO, Jocimar. **Educação Física brasileira: autores e atores da década de 80**. 1997.

DAYRELL, Juarez Tarcisio; JESUS, Rodrigo Ednilson de. Juventude, ensino médio e os processos de exclusão escolar. **Educação & Sociedade**, v. 37, p. 407-423, 2016.

DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sócio-cultural. **Múltiplos olhares sobre educação e cultura. Belo Horizonte: UFMG**, v. 194, p. 136-162, 1996.

DE ALMEIDA, Felipe Quintão. Educação física escolar e práticas pedagógicas inovadoras: uma revisão. **Corpoconsciência**, p. 7-16, 2017.

DE ALMEIDA, Vanessa Sievers. Educação e liberdade em Hannah Arendt. **Educação e Pesquisa**, v. 34, n. 3, p. 465-479, 2008.

DE CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

DE GODOY, Paulo Roberto Texeira. A produção do espaço: uma reaproximação conceitual da perspectiva lefebvriana. **GEOUSP Espaço e Tempo (Online)**, n. 23, p. 125-132, 2008.

DE OLIVEIRA, Denize Cristina et al. Pedagogia, futuro e liberdade: a instituição escolar representada por professores, pais e alunos. **Revista Psicologia-Teoria e Prática**, v. 6, n. 3, 2004.

DE OLIVEIRA, Sávio Assis. **Reinventando o esporte: possibilidades da prática pedagógica**. Autores associados, 2022.

DEVIDE, Fabiano Pries. Educação Física Escolar no primeiro segmento do ensino fundamental: contribuições para um debate. **Motrivivência**, n. 19, 2002.

DO CARMO, Roney Gusmão. **Memória Social do Aluno-trabalhador sobre a Escola Noturna**. 2011.

DOISE, W. **Atitudes e representações sociais**. In: JODELET, D. (Org.). *As representações sociais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.

DOS SANTOS, Raimundo Nonato Ribeiro; COELHO, Odete Máyra Mesquita; DOS SANTOS, Kleber Lima. Utilização das ferramentas Google pelos alunos do Centro de Ciências Sociais Aplicadas da UFPB. **Gestão & Aprendizagem**, v. 3, n. 1, p. 87-108, 2014.

DOTTA, L. T. **Representações Sociais do Ser Professor**. Campinas, SP: Alínea, 2006.

ESCOLANO, Agustín. Arquitetura como programa: espaço-escola e currículo. **VIÑAO FRAGO, Antonio; ESCOLANO, Agustín. Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa. Tradução: Alfredo Veiga-Neto**, v. 2, p. 19-57, 1998.

EZPELETA, Justa & ROCKWELL. **Pesquisa participante**. SP: Cortez Ed., 1986.

FANFANI, Emilio. Culturas Jovens e Cultura Escolar. In: **SEMINÁRIO ESCOLA JOVEM: UM NOVO OLHA SOBRE O ENSINO MÉDIO**, 2000, Brasília. Mimeo. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica, Coordenação Geral de Ensino Médio, Brasília, jun. 2000.

FORQUIN, Jean Claude. **Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FRANCO, Maria Laura P. Barbosa; NOVAES, Gláucia T. Franco. Os jovens do ensino médio e suas representações sociais. **Cadernos de pesquisa**, n. 112, p. 167-183, 2001.

FREIRE, Juliana de Oliveira; BARRETO, Aldecilene Cerqueira; WIGGERS, Ingrid Dittrich. Currículo e prática pedagógica no cotidiano escolar da educação física: uma revisão em periódicos nacionais. **Movimento**, v. 26, 2021.

GADOTTI, M. **Educar para a sustentabilidade**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2008.

GARIGLIO, J. A.; ALMEIDA JÚNIOR, A.; OLIVEIRA, C. M. **O novo ensino médio: implicações ao processo de legitimação da Educação Física**. Motrivivência, Florianópolis/SC, v. 29, n. 52, p. 53-70, set. 2017.

GILLY, Michel. As representações sociais no campo educativo. **Educar em Revista**, n. 19, p. 231-252, 2002.

GLASER, Barney G.; STRAUSS, Anselm L. The constant comparative method of qualitative analysis. **The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research**, v. 101, p. 158, 1967.

GOELLNER, Silvana Vilodre. O método francês e a militarização da educação física na escola brasileira. **Pesquisa histórica na educação física brasileira**. Vitória: CEFD/UFES, p. 123-144, 1996.

GOMES, Claudia; SOUZA, Vera Lucia Trevisan de. Fracassos, representações e exclusões no processo de permanência na escola. **Revista Psicopedagogia**, v. 26, n. 79, p. 41-47, 2009.

GUIMELLI, Christian. **La pensée sociale**. 1999.

HOLANDA, Juliana. Evasão escolar. **Revista Ensino Superior**, Campinas, ano 10, n. 128, p. 3-23, jun. 2009.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. Trad. Silvana Cobucci Leite. São Paulo: Cortez, 2011.

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO EUCLIDES DANTAS. **Projeto Político-Pedagógico**. Vitória da Conquista, Bahia, 2001

JODELET, Denise. **Représentations sociales**: un domaine en expansion. In: JODELET, D. (Org.). *Les Représentations sociales*. Paris: PUF, 1989. p.31-61.

_____. Représentation sociale: phénomènes, concept et théorie. **Psychologie sociale**, v. 2, p. 357-378, 1984.

JOVCHELOVITCH, Sandra. Vivendo a vida com os outros: intersubjetividade, espaço público e representações sociais. **Textos em representações sociais**, v. 5, p. 63-85, 1995.

KLEIN, Ana Maria; ARANTES, Valeria Amorim. Projetos de vida de jovens estudantes do ensino médio e a escola. **Educação & Realidade**, v. 41, p. 135-154, 2016.

KRUG, Hugo Norberto et al. Necessidades formativas de acadêmicos de Licenciatura em Educação Física em situação de Estágio Curricular Supervisionado. **Revista ibero-americana de estudos em educação**, v. 8, n. 1, p. 252-274, 2013

LEFEBVRE, Henri. Henri. **O Direito à Cidade**. São Paulo, Centauro, 2008.

LEFEBVRE, H. **A produção do espaço**. Trad. Doralice Barros Pereira e Sérgio Martins (do original: *La production de l'espace*. 4e éd. Paris: Éditions Anthropos, 2000). Primeira versão. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

LEMOS, Greissy Leoncio Reis. A escola normal na Bahia e a educação feminina. **Jornada do História, Educação e Sociedade no Brasil**, v. 10, 2011.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Rio Janeiro: Editora 34, 1 ed, 1999.

LIMA, Cinthia Vieira Brum et al. Representações sociais da escola em produções de alunos do Ensino Fundamental. 2014.

LIMA, Maria Maitê Leite. Magistério e Condição Feminina. In: COSTA, A. A.; ALVES, Ívia. (Orgs.) **Ritos, mitos e fatos. Mulher e gênero na Bahia**. Salvador: NEIM/UFBA, 1997. p. 121-134

LIMA, Rita de Cássia Pereira; FERNANDES, Maria Cristina SG. Representações sociais de alunas de pedagogia sobre suas trajetórias escolares1. **Educação Unisinos**, v. 12, n. 3, p. 215-225, 2008.

LORO, Alexandre Paulo. **Formação de professores e representações sobre o brincar: contribuições das idéias de Humberto Maturana**. Santa Maria, RS, 2008. 2008. Tese de Doutorado. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria.

MARQUES, Mario Osorio. A orientação da pesquisa nos programas de pós-graduação. **A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações**. São Paulo: Cortez, 2002.

MENDES, Geísa Flores. **Luzes do saber aos sertões: memória e representações da Escola Normal de Vitória da Conquista**. Edições Uesb, 2004.

MENEZES, Marília Gabriela de; SANTIAGO, Maria Eliete. **Contribuição do pensamento de Paulo Freire para o paradigma curricular crítico-emancipatório**. 2014.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

_____. **O conceito de representações sociais dentro da Sociologia clássica**. In: GUARESCHI, Pedrinho; JOVCHELOVITCH, Sandra et. al. (Orgs) *Textos em representações sociais*. 8. ed. Petrópolis – RJ: Vozes, 1995. p. 89-111.

MOSCOVICI, Sérgio. **Das representações coletivas às representações sociais: elementos para uma história**. In JODELET, D. (Org.). *As representações sociais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. pp.45-66.

MOSCOVICI, Sérgio. **Representações sociais: investigações em psicologia social** 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

_____. **Representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: ZAHAR, 1978.

_____. *La psychanalyse, son image, son public* [Psychoanalysis, its image, its audience]. **Paris: PUF**, 1961.

MOUSSATCHE, Helena; ALVEZ-MAZZOTTI, Alda Judith; MAZZOTTI, Tarso Bonilha. **Arquitetura escolar: imagens e representações**. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 81, n. 198, 2007.

NAIFF, Luciene Alves Miguez; DE SÁ, Celso Pereira; NAIFF, Denis Giovanni Monteiro. **Preciso estudar para ser alguém: memória e representações sociais da educação escolar**. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, v. 18, n. 39, p. 125-138, 2008.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NUNES, Antonieta d'Aguiar. **Fundamentos e Políticas Educacionais: história, memória e trajetória da Educação na Bahia**. In: *Letras e Artes*, Ponta Grossa, v. 16(2), p. 209 – 224, dez. 2008.

NUNES, Cely do Socorro Costa; MONTEIRO, Albene Lis. **A política estadual de formação de professores no Pará: a extinção do curso Médio Normal**. In: **REUNIÃO ANUAL DA ANPED**, 29; Educação, cultura e conhecimento na contemporaneidade: desafios e compromissos. Caxambu, 2006. Anais Anped, 2006. v. 1, p. 1-16.

OLIVEIRA, Denize Cristina de et al. Futuro e liberdade: o trabalho e a instituição escolar nas representações sociais de adolescentes. **Estudos de Psicologia (Natal)**, v. 6, p. 245-258, 2001.

OLIVEIRA, Vítor Marinho de. **Consenso e conflito da Educação Física brasileira**. Campinas: Papiros, 1994.

PIRES, Roberto Gondim; OLIVEIRA, João Danilo Batista; MOREL, Márcia. A concepção anisiana de educação: notas sobre a Educação Física. **Motrivivência**, v. 34, n. 65, p. 1-20, 2022.

RATEAU, Patrick. **Les représentations sociales**. 1999.

REIS, Greissy Leoncio. **O gênero e a docência: uma análise de questões de gênero na formação de professores do Instituto de Educação Euclides Dantas**, 2011.

ROCHA, L. M. da Franca. A Escola Normal na Província da Bahia. In: ARAUJO, J. C. S.; FREITAS, A. G. B. de; LOPES, A. de P. C. (Orgs). **As Escolas Normais no Brasil: do Império à República**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2008. p. 47-60.

ROCHA, Patrícia Schettine Paiva. **Os conteúdos das aulas de educação física e os elementos que justificam a sua escolha: refletindo a partir do discurso dos professores da rede pública estadual da Bahia**. *Efdeportes*, Buenos aires, n. 172, p. 1-5, set. 2012.

SÁ, C. P. **Núcleo central das representações sociais**. Petrópolis: Vozes, 2002.

SANTOS, A. **Representação social de esportes sob a ótica de pessoas cegas**. 304f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, UFBA, 2004.

SAVIANI, Dermeval. **Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro**. 2009.

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. **Os professores e sua formação**. Lisboa: **Dom Quixote**, v. 2, p. 77-91, 1992.

SPINK, Mary Jane P. **O estudo empírico das representações sociais**. In: SPINK, Mary Jane Paris (org). **O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da Psicologia Social**. São Paulo: Brasiliense, 1995. p. 85-108.

SPOSITO, Marília Pontes; GALVÃO, Isabel. **A Experiência e as Percepções de Jovens na Vida Escolar na Encruzilhada das Aprendizagens: o conhecimento, a indisciplina, a violência**. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 22, n. 2, p. 345-380, jul./dez. 2004.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista brasileira de educação**, p. 61-88, 2000.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**. Petrópolis: Vozes, 2005.

VAGO, Tarcísio Mauro. **Educação Física na Escola: circular, reinventar, estimular, transmitir, produzir, praticar... cultura**. In: Naire Jane Capistrano. (Org.). **O Ensino de Arte e**

Educação Física na Infância - Coleção Cotidiano Escolar. Natal: UFRN/PAIDEIA/MEC, 2006, v. 2, p. 7-29.

_____. **Cultura escolar, cultivo de corpos: educação física e gymnastica como práticas constitutivas dos corpos de crianças no ensino público primário de Belo Horizonte (1906-1920)**. Centro de Documentação e Apoio à Pesquisa em História da Educação, 2002.

VERGÈS, P. **A evocação do dinheiro: um método para definição do núcleo central de uma representação**. In: MOREIRA, A.S.P.; CAMARGO, B.V.; JESUÍNO, J.C.; NÓBREGA, S.M. (Orgs.). *Perspectivas teórico-metodológicas em representações sociais*. (p. 471-487). João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 2005.

VIÑAO FRAGO, Antonio. História da alfabetização versus história do pensamento, ou seja, da mente humana. **Teoria & Educação**, n. 2, p. 124-135, 1990.

WACHELKE, João. **Beyond social representations**: the conceptual bases of the structural approach on social thinking. *Interamerican Journal of Psychology*, 2013, v. 41, p. 131-138.

PROTOCOLO DE PESQUISA

APÊNDICE A



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE (PPGEDUC)
DOUTORADO INTERINSTITUCIONAL – DINTER (UNEB/UESB)**

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE O INSTITUTO DE EDUCAÇÃO EUCLIDES
DANTAS EM VITÓRIA DA CONQUISTA-BA: CONTRIBUIÇÕES ÀS PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS E PROCESSOS FORMATIVOS EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

**ESTA PESQUISA SEGUIRÁ OS CRITÉRIOS DA ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS
CONFORME RESOLUÇÃO N 466/12 DO CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE.**

I – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Nome do participante:				
Gênero	Homem cis []	Mulher cis[]	Homem trans[]	Mulher trans []
Data de Nascimento				
Documento de identidade no				
Nome do responsável legal				
Endereço:				
Bairro				
Cidade			CEP	
E-mail			Telefone	

II - DADOS SOBRE A PESQUISA CIENTÍFICA:

1. **Título do protocolo de pesquisa:**
2. **Pesquisador responsável:** Alan de Aquino Rocha
3. **Cargo/Função:** estudante de doutorado.

III - EXPLICAÇÕES DO PESQUISADOR AO PARTICIPANTE SOBRE A PESQUISA:

Caro(a) senhor (a) você está sendo convidado (a) para participar da pesquisa: **“Representações sociais sobre o Instituto de Educação Euclides Dantas em Vitória da Conquista-Ba: contribuições às práticas pedagógicas e processos formativos em Educação Física”**, de responsabilidade do pesquisador: **Alan de Aquino Rocha**, docente da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia que tem como objetivo geral: investigar como as Representações Sociais de professores, alunos e egressos, construídas sobre o Instituto de Educação Euclides Dantas, contribuem com imagens que possam orientar práticas pedagógicas e saberes nos processos formativos do Professor de Educação Física Escolar. A realização desta pesquisa trará ou poderá trazer benefícios, na medida em que poderá contribuir para elaboração de princípios-guias nas políticas públicas educacionais e da formação de professores. Caso o Senhor(a) aceite participar, a entrevista acontecerá, preferencialmente, por meio da Plataforma Google Meet. A participação é voluntária e não haverá nenhum gasto ou remuneração resultante dela. Garantimos que a identidade será tratada com sigilo e, portanto, você não será identificado (a). Caso queira o (a) senhor (a) poderá, a qualquer momento, desistir e retirar sua autorização. Sua recusa não trará nenhum prejuízo para o pesquisador e para a instituição. Quaisquer dúvidas que o (a) senhor (a) apresentar, serão esclarecidas pelo pesquisador e o (a) Sr. (a) caso queira, poderá entrar em contato também com o Comitê de ética da Universidade do Estado da Bahia. Esclareço ainda que de acordo com as leis brasileiras, é garantido ao participante da pesquisa

o direito a indenização caso ele(a) seja prejudicado por esta pesquisa. O (a) senhor (a) receberá uma cópia deste termo onde consta o contato dos pesquisadores, nos quais poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e a participação, agora ou a qualquer momento.

V. INFORMAÇÕES DE NOMES, ENDEREÇOS E TELEFONES DOS RESPONSÁVEIS PELO ACOMPANHAMENTO DA PESQUISA, PARA CONTATO EM CASO DE DÚVIDAS:

PESQUISADO RESPONSÁVEL: Alan de Aquino Rocha

Endereço: Rua Giuseppe Garibaldi, 276, Boa Vista. Vitória da Conquista – Bahia. **Telefone:** (71) 99292-6859 **E-mail:** alan.rocha@uesb.edu.br

Comitê de Ética em Pesquisa- CEP/UNEB Rua Silveira Martins, 2555, Cabula. Salvador-BA. CEP: 41.150-000. Tel.: 71 3117-2445 e-mail: cepuneb@uneb.br

Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP SEP 510 NORTE, BLOCO A 1º SUBSOLO, Edifício Ex-INAN - Unidade II - Ministério da Saúde CEP: 70750-521 - Brasília-DF.

V. CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO.

1. Declaro que, após ter sido devidamente esclarecido pelo pesquisador sobre os objetivos benéficos da pesquisa e riscos de minha participação na pesquisa “**Representações sociais sobre o Instituto de Educação Euclides Dantas em Vitória da Conquista-Ba: contribuições às práticas pedagógicas e processos formativos em Educação Física**”, e ter entendido o que me foi explicado, concordo em participar e/ou em autorizar a participação de meu filho(a) sob livre e espontânea vontade, como voluntário, consinto também que os resultados obtidos sejam apresentados e publicados em eventos e artigos científicos desde que a minha identificação não seja realizada e assinarei este documento em duas vias sendo uma destinada ao pesquisador e outra a via que a mim.

Salvador, _____ de _____ de 2021.

Assinatura do participante da pesquisa

Alan de Aquino Rocha

[Assinatura]

Assinatura do pesquisador discente
(orientando)

Assinatura do professor responsável
(orientador)

APÊNDICE B



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE (PPGEDUC)
DOUTORADO INTERINSTITUCIONAL – DINTER (UNEB/UESB)**

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE O INSTITUTO DE EDUCAÇÃO EUCLIDES
DANTAS EM VITÓRIA DA CONQUISTA-BA: CONTRIBUIÇÕES ÀS PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS E PROCESSOS FORMATIVOS EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

CARTA DE APRESENTAÇÃO DO ACADÊMICO PESQUISADOR

Vitória da Conquista, ___ de _____ de 20 ___.

Prezada Diretora do Instituto de Educação Euclides Dantas,

Por meio desta apresentamos o acadêmico, **Alan de Aquino Rocha**, estudante do Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade, devidamente matriculado nesta instituição de ensino, que está realizando a pesquisa intitulada “**Representações sociais sobre o Instituto de Educação Euclides Dantas em Vitória da Conquista-Ba: contribuições às práticas pedagógicas e processos formativos em Educação Física**”. Neste sentido, solicitamos sua autorização para execução e coleta de dados em sua instituição. É possível que haja a necessidade de acessar os arquivos da escola, fazer imagens da instituição, buscar informações com os funcionários da secretaria e entrevistar professores e estudantes.

Queremos informar que o caráter ético desta pesquisa assegura o sigilo das informações coletadas e garante, também, a preservação da identidade e da privacidade da instituição e do profissional entrevistado. Ainda queremos dizer-lhe que, uma das metas para a realização deste estudo é o comprometimento deste (a) pesquisador (a) em possibilitar, aos entrevistados, um retorno dos resultados da pesquisa. Por outro lado, solicitamos-lhes, aqui, permissão para a divulgação desses resultados e suas respectivas conclusões, em forma de pesquisa preservando sigilo e ética. Esclarecemos que tal autorização está em consonância com a resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde.

Agradecemos vossa compreensão e colaboração no processo de desenvolvimento deste futuro profissional e da pesquisa científica em nossa região. Colocamo-nos à vossa disposição no Campus da UESB em Vitória da Conquista ou outros contatos, conforme segue:

Celular do (a) Professor (a) Pesquisador (a): (71) 99292-6859 E-mail: alan.rocha@uesb.edu.br.

Sendo o que tínhamos para o momento, agradecemos antecipadamente.

Prof. Dr. Natanael Bonfim
Professor Orientador

Prof. Me. Alan Rocha
Acadêmico Pesquisador

APÊNDICE C



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE (PPGEDUC)
DOUTORADO INTERINSTITUCIONAL – DINTER (UNEB/UESB)**

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE O INSTITUTO DE EDUCAÇÃO EUCLIDES
DANTAS EM VITÓRIA DA CONQUISTA-BA: CONTRIBUIÇÕES ÀS PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS E PROCESSOS FORMATIVOS EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

QUESTIONÁRIO SOCIODEMOGRÁFICO

NOME:				
IDADE:				
GÊNERO:	Homem cis	Mulher cis	Homem trans	Mulher trans
NATURALIDADE:				
ENDEREÇO:				
PROFESSOR (A)	DURANTE QUANTO TEMPO?			
ESTUDANTE	DURANTE QUANTO TEMPO?			
	QUAL O CURSO?			
	NÍVEL DE ENSINO:	FUNDAMENTAL	MÉDIO	

APÊNDICE D



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE (PPGEDUC)
DOUTORADO INTERINSTITUCIONAL – DINTER (UNEB/UESB)**

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE O INSTITUTO DE EDUCAÇÃO EUCLIDES
DANTAS EM VITÓRIA DA CONQUISTA-BA: CONTRIBUIÇÕES ÀS PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS E PROCESSOS FORMATIVOS EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

EVOCÇÃO LIVRE DE PALAVRAS E HIERARQUIZAÇÃO

Objetivos específicos: identificar e analisar as representações sociais do IEED que professores, alunos e egressos constroem e, a partir das imagens advindas dessas representações, desvelar pistas que orientem práticas pedagógicas e saberes para processos formativos do Professor de Educação Física Escolar.

Acredito que você conhece bem o Instituto de educação Euclides Dantas. Ele ficou conhecido como Escola Normal pois foi fundado com o propósito de formar professores em nível médio.

Pois bem, vamos ao questionário!

Ele é chamado de Evocção Livre de Palavras e Hierarquização.

Faremos assim: Durante 2 minutos, feche os olhos e se imagine em qualquer lugar na “Escola Normal” ...

Bom, vamos lá!	Muito bem!
Agora, escreva cinco palavras que lhe venham em mente quando você pensa na palavra: “Escola Normal”.	Agora, das palavras que você escreveu, reescreva, de 1 a 5 , sendo:
	1 - A mais importante de todas.
	2 - Extremamente importante.
	3 - Muito importante.
	4 - Importante.
	5 - A menos importante
	1 -
	2-
	3-
	4-
	5-

APÊNDICE E



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE (PPGEDUC)
DOUTORADO INTERINSTITUCIONAL – DINTER (UNEB/UESB)**

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE O INSTITUTO DE EDUCAÇÃO EUCLIDES
DANTAS EM VITÓRIA DA CONQUISTA-BA: CONTRIBUIÇÕES ÀS PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS E PROCESSOS FORMATIVOS EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

ENTREVISTA SEMIDIRIGIDA

Objetivos específicos: identificar e analisar as representações sociais do IEED que professores, alunos e egressos constroem e, a partir das imagens advindas dessas representações, desvelar pistas que orientem práticas pedagógicas e saberes para processos formativos do Professor de Educação Física Escolar.

**BLOCO I – ELEMENTOS DE CARACTERÍSTICAS, DEFINIÇÃO,
IMPORTÂNCIA E IDENTIDADE DO/COM O IEED**

1. Coloque-se numa situação em que você teria que descrever a “Escola Normal” para outros. Como você a descreveria? E por quê?
2. Para você, o que significa a “Escola Normal”?
3. Diga para mim. Em sua opinião, para que serve ou serviu a “Escola Normal”? Por quê? Explique-me.
4. A “Escola Normal” foi/é mais importante que outra escola? Por quê?
5. Você se orgulha de ensinar/estudar/ter ensinado/estudado na “Escola Normal”? Por quê?

BLOCO II – JULGAMENTO DE VALORES SOBRE O IEED

1. Você considera que a “Escola Normal” era/é um bom lugar para ensinar e aprender?
Por quê?
2. Você acha que as pessoas pensam o mesmo que você sobre a “Escola Normal”?
3. Você indicaria a “Escola Normal” para ensinar/estudar? Por quê?
4. Se você fosse representar o IEED em uma imagem, que imagem você escolheria?
Por quê?

BLOCO III – VOCÊ E O IEED – SABERES E PRÁTICAS

1. O que você mais ensina/ensinou/aprende/aprendeu na “Escola Normal”? Por quê?
2. Na sua vivência e convivência com/na “Escola Normal” o que mais contribuiu para a sua formação pessoa/profissional?
3. Se você fosse representar as aulas de Educação Física no IEED em uma imagem, que imagem você escolheria? Por quê?