

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

THIAGO DA SILVA MACHADO

**PESQUISA PEDAGÓGICA EM EDUCAÇÃO FÍSICA E OS “ESTUDOS
NOS/DOS/COM OS COTIDIANOS”: ENTRE A CONSTRUÇÃO DE
ALTERNATIVAS INVESTIGATIVAS E O DÉFICIT NA TEORIZAÇÃO**

**VITÓRIA
2019**

THIAGO DA SILVA MACHADO

PESQUISA PEDAGÓGICA EM EDUCAÇÃO FÍSICA E OS “ESTUDOS NOS/DOS/COM OS COTIDIANOS”: ENTRE A CONSTRUÇÃO DE ALTERNATIVAS INVESTIGATIVAS E O DÉFICIT NA TEORIZAÇÃO

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação Física.

Orientador: Prof. Dr. Valter Bracht

**VITÓRIA
2019**

THIAGO DA SILVA MACHADO

PESQUISA PEDAGÓGICA EM EDUCAÇÃO FÍSICA E OS “ESTUDOS NOS/DOS/COM OS COTIDIANOS”: ENTRE A CONSTRUÇÃO DE ALTERNATIVAS INVESTIGATIVAS E O DÉFICIT NA TEORIZAÇÃO

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação Física.

Aprovada em 15 de fevereiro de 2019.

COMISSÃO EXAMINADORA

Dr. Valter Bracht
Universidade Federal do Espírito Santo - UFES
Orientador

Dr. Felipe Quintão de Almeida
Universidade Federal do Espírito Santo - UFES

Dr. Ueberson Ribeiro Almeida
Universidade Federal do Espírito Santo - UFES

Dr^a. Ana Carolina Rigoni
Universidade Federal do Espírito Santo - UFES

Dr. Paulo Evaldo Fensterseifer
Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – UNIJUÍ

RESUMO

Reflete sobre a presença dos estudos “nos/dos/com os cotidianos” no campo da Educação Física (EF). Compreendendo essa perspectiva como um movimento que, gestado no campo mais amplo da Educação, busca outros modos de olhar para a escola e aquilo que nela se produz, diferenciando-se, portanto, das pesquisas convencionais acerca deste cotidiano (FERRAÇO, 2001). Entende que a incorporação desta corrente investigativa é reflexo da pluralidade de referenciais que passou a se fazer presente na área, expressando, particularmente, aspectos daquelas produções que buscam oferecer no âmbito da pesquisa pedagógica caminhos alternativos para os problemas decorrentes de uma relação hierarquizada entre os *fazeressaberes* escolares e os conhecimentos acadêmicos. Situa a peculiaridade dessa perspectiva em aspectos como: a assunção de uma postura política de defesa/aposta no cotidiano; a radicalização de uma epistemologia do cotidiano; e, ainda, a descontinuidade com as metodologias de pesquisa clássicas. Problematisa, a despeito de qualquer concordância com parte do diagnóstico crítico que motiva a adoção desses pressupostos teórico-metodológicos na EF, a maneira como as variações sugeridas têm se materializado nas ações de pesquisa efetivadas, bem como nas produções e propostas encaminhadas. Examina a hipótese de que a tentativa de renovação promovida pode acarretar implicações na construção de uma teorização pedagógica em EF, principalmente, em função de uma postura que parece prescindir da adoção de referentes normativos mais amplos para a análise dos cotidianos escolares. Metodologicamente opera um estudo teórico, pautado numa pesquisa de tipo “estado do conhecimento” realizada nos campos da Educação e da EF (FERREIRA, 2002). Mapeia e analisa, em relação à EF, os trabalhos publicados nos Anais do Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte (CONBRACE), no período de 2007 a 2017, e as publicações de cinco periódicos dedicados à temática da EF escolar. Constrói categorias de análise que, visando tematizar as configurações da pesquisa nos/dos/com os cotidianos “na” e “da” EF, tangenciam aspectos como as particularidades do *fazeressaberes* visibilizados, destacando seu potencial para a construção de uma teoria pedagógica da EF. Dialoga com alguns conceitos presentes nas obras de Axel Honneth e Hannah Arendt, elegendo as noções de *reconstrução normativa* e *crítica imanente* (HONNETH, 2015) e *natalidade* (ARENDDT, 2009) como chaves de leitura. Defende a

tese de que o tipo de produção do conhecimento observado nas “pesquisas nos/dos/com os cotidianos” da EF pode ser geradora de uma espécie de déficit na teorização pedagógica da disciplina, principalmente, em função da ausência de uma caracterização do trabalho empírico que esteja comprometida com um esforço de contextualização das práticas investigadas em seus aspectos institucionais. Fundamenta essa tese ao apontar a contradição existente entre a proposta de uma “teoria das práticas” da perspectiva em questão e as fragilidades derivadas da maneira como os *fazeressaberes* são evidenciados, no sentido de não viabilizar, de forma consistente, a construção de outros modos de legitimar a EF escolar.

Palavras-chave: Educação Física escolar. Pesquisa com o cotidiano. Produção acadêmica. Déficit teórico.

ABSTRACT

Reflects about the presence of "research with the quotidian" in the field of Physical Education (PE). Understanding this perspective as a movement that, gestated in the broader field of Education, seeks other ways of looking at the school and what is produced in it, thus differentiating itself from the conventional researches about this everyday life (FERRAÇO, 2001). It understands that the incorporation of this investigative current is a reflection of the plurality of references that has come to be present in the area, expressing, particularly, aspects of those productions that seek to offer in the scope of pedagogical research alternative paths to the problems arising from a hierarchical relationship between the learners academic knowledge. It situates the peculiarity of this perspective in aspects such as: the assumption of a political stance of defense / bet on daily life; the radicalization of an "epistemology of quotidian"; and also the discontinuity with the classical research methodologies. In spite of any agreement with part of the critical diagnosis that motivates the adoption of these theoretical-methodological assumptions in PE, the way in which the suggested variations have materialized in the research actions carried out, as well as in the productions and proposals submitted. It examines the hypothesis that the promoted renewal attempt may have implications for the construction of a pedagogical theorization in PE, mainly due to a position that seems to do without the adoption of broader normative referents for the analysis of school everyday. Methodologically, it operates a theoretical study, based on a research of the "state of knowledge" type carried out in the fields of Education and PE (FERREIRA, 2002). Mapping and analyzing, in relation to PE, the works published in the proceedings of the Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte (CONBRACE), from 2007 to 2017, and the publications of five periodicals dedicated to the subject of school PE. It constructs categories of analysis that, in order to thematize the research configurations in / with / with the daily "in" and "from" PE, tangential aspects as the particularities of the visions made visible, highlighting their potential for the construction of a pedagogical theory of PE. It discusses some concepts present in the works of Axel Honneth and Hannah Arendt, choosing the notions of *normative reconstruction* (HONNETH, 2015) and *natality* (ARENDR, 2009) as keys to reading. It defends the thesis that the type of production of knowledge observed in the "researches with the quotidian" from the PE can generate a kind of deficit in the

pedagogical theorization of the discipline, mainly, due to the absence of a characterization of the work empirical study that is committed to an effort to contextualize the practices investigated in its institutional aspects. It bases this thesis by pointing out the contradiction between the proposition of a "theory of practices" of the perspective in question and the weaknesses derived from the way in which the ideas are made, in the sense of not consistently enabling the construction of other modes of legitimize the school PE.

Key-words: Physical education. Research with the quotidian. Academic production. Theoretical deficit.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 OS ESTUDOS DO COTIDIANO E AS PESQUISAS EM EDUCAÇÃO	19
2.1 CARACTERÍSTICAS DAS PRODUÇÕES NOS/DOS/COM OS COTIDIANOS: UM LEVANTAMENTO NA ANPED E PERIÓDICOS NO PERÍODO DE 2000 À 2015	20
2.2 DA RAZÃO INDOLENTE À RAZÃO COSMOPOLITA: A CRÍTICA DA MODERNIDADE EM ESTUDOS NOS/DOS/COM OS COTIDIANOS.....	30
2.3 OS SENTIDOS DE COTIDIANO E (DA PRODUÇÃO) DO CONHECIMENTO NA ÓTICA DAS PESQUISAS NOS/DOS/COM OS COTIDIANOS.....	36
2.3.1 (Im)Possibilidades metodológicas de se pesquisar com o cotidiano.....	41
2.4 NORMATIVIDADE, SUJEITOS COTIDIANOS E A PRODUÇÃO DE SABERESFAZERES: REFLETINDO ACERCA DOS INDÍCIOS VISUALIZADOS NAS PESQUISAS NOS/DOS/COM OS COTIDIANOS.....	45
3 TEORIZAÇÃO PEDAGÓGICA E AS PESQUISAS ACERCA DA INTERVENÇÃO NO CAMPO DA EF	61
3.1 OS ESTUDOS NOS/DOS/COM OS COTIDIANOS COMO PRESSUPOSTO METODOLÓGICO DA PESQUISA PEDAGÓGICA EM EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: ANALISANDO OS USOS E APROPRIAÇÕES	68
3.1.1 Caracterizando a produção nos/dos/com os cotidianos da Educação Física.....	68
3.1.2 Mas, afinal, o que “visibilizam” os estudos nos/dos/com os cotidianos da Educação Física?.....	80

3.2 POTENCIALIDADES E FRAGILIDADES DAS PESQUISAS NOS/DOS/COM OS COTIDIANOS “NA” E “DA” EDUCAÇÃO FÍSICA	91
3.2.1 Potencialidades e fragilidades das pesquisas nos/dos/com os cotidianos “na” Educação Física.....	91
3.2.2 Potencialidades e fragilidades das pesquisas nos/dos/com os cotidianos “da” Educação Física.....	102
3.2.3 As pesquisas nos/dos/com os cotidianos “da” Educação Física: <i>configuração de outros modos de produção/conhecimento ou indícios de um déficit para/na teorização pedagógica?</i>	112
4 EDUCAÇÃO FÍSICA E A PECULIARIDADE DA EDUCAÇÃO ESCOLAR REPUBLICANA: REFLEXÕES ACERCA DE UM DÉFICIT NA TEORIZAÇÃO PEDAGÓGICA E A POSSIBILIDADE ALTERNATIVA DE UMA RECONSTRUÇÃO NORMATIVA.....	118
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	137
REFERÊNCIAS.....	141

1 INTRODUÇÃO

Adentramos o séc. XXI e avolumam-se as discussões acerca do lugar da educação, ou, mais especificamente, do papel da escola na sociedade contemporânea, cujo futuro nos parece cada vez mais incerto. Da mesma maneira, cabe o apontamento de que distintos grupos, sob os mais variados interesses e perspectivas, têm buscado a construção de caminhos ou alternativas possíveis para a questão. A delicadeza do tema, no entanto, enuncia-se não somente na multiplicidade de posições existentes, e tampouco no caráter inconciliável de algumas destas perspectivas, mas, na própria complexidade que lhe é/tornou-se inerente¹. Aspecto também evidenciado por Bianchetti (2013, p. 3), ao narrar uma passagem de Friedrich Nietzsche, na ocasião em que o filósofo ministrava uma série de conferências sobre o “futuro dos estabelecimentos de ensino na Alemanha”:

Ao iniciar sua fala, [Nietzsche] dirigiu-se aos ouvintes com estas palavras: ‘O assunto sobre o qual vocês têm a intenção de refletir comigo é tão sério, tão importante e, num certo sentido, tão perturbador, que eu próprio, como vocês, me voltaria de boa-vontade para o primeiro que me promettesse ensinar algo a respeito disso, por mais jovem que ele fosse e por mais improvável que fosse que ele por si mesmo pudesse, com suas próprias forças, alcançar um resultado suficiente e proporcional à grandeza da tarefa’.

Uma interpretação possível às palavras do autor, particularmente a luz do debate atual, seria a de que elas remetem, não só às dificuldades de construção de alguns consensos para a função da escola, mas, principalmente, para as limitações que daí decorreriam. Considerar essas dificuldades, porém, não significa impingir à discussão o caráter de algo prescindível. Muito mais, denota a necessidade de considerarmos, também no debate educacional, as consequências extraídas das discussões acerca da própria produção do conhecimento (especialmente, naquilo que diz respeito às suas pretensões de validade e/ou ideais de verdade). Trata-se, portanto, de reconhecermos a existência de um tipo de renovação epistemológica (que mantém relações complexas com as mudanças sociais em curso), assim como refletirmos as implicações do “deslocamento” que esta promove no que tange à pesquisa em educação, por exemplo, ao denotar o caráter sempre provisório da

¹ Como nos lembra Janette Lins Azevedo, ao prefaciá-lo (2008), as formas de desenvolvimento moderno acabaram por colocar a educação como um requisito praticamente indispensável para o “viver e conviver” nas sociedades modernas.

própria função da escola (pois, resultante de um constante processo de conversação).

A esse respeito, por meio de uma análise em retrospectiva, observamos de maneira geral, seja no campo educacional mais amplo, seja no campo específico da Educação Física (EF), a ocorrência de uma reformulação teórico-metodológica no plano das chamadas “pesquisas pedagógicas” nas três últimas décadas. Quer dizer, trata-se de afirmarmos que a EF enquanto campo acadêmico teria seguido um movimento similar àquele presente nas teorizações da área da Educação, onde se vislumbra a transição entre modelos interpretados como “tradicionais, tecnicistas ou não-críticos”, passando por perspectivas de cunho “crítico ou progressista”, chegando àquelas identificadas como de fundamentação “pós-moderna ou pós-estruturalista”.

Interessa-nos destacar que este aspecto não se limitou às produções com caráter propositivo ou de fundamentação, mas estendeu-se às próprias maneiras de se interpretar as práticas e intervenções que se processam nas escolas de educação básica.² No caso, visualiza-se uma maior consideração/valorização dos professores e do cotidiano escolar, respectivamente, como sujeitos produtores e lócus de produção de saberes. Esse novo modo de conceber o cotidiano e o trabalho docente implicou, também, no próprio reconhecimento de que o fazer docente é perpassado por valores, afetos, crenças e, em última instância, pelo significado social que os professores atribuem à profissão. Para Pimenta (2002), ressaltar tais aspectos faz-se importante, afinal, é consensual a compreensão de que os professores não só executam currículos, mas, ao contrário, também os definem e os reelaboram.

Especificamente no que diz respeito às pesquisas em EF escolar, essa concepção pode ser observada em variados trabalhos nos quais, sob diversos enfoques metodológicos, ora o cotidiano ou a cultura escolar, ora a trajetória pessoal e profissional, são tomados como centrais (SANTOS, 2004; BOSLE, MOLINA NETO, 2009; SILVA, FENSTERSEIFER, 2012). Nessa direção, a partir do estudo das relações entre a história de vida de professores e a atuação em contextos escolares específicos, um dos esforços que tem sido levado a efeito diz respeito à busca por uma maior compreensão acerca dos processos de constituição das práticas

² Em relação ao campo específico da EF, Bracht et. al (2011) demonstram esse processo via a análise da produção acadêmica acerca da EF escolar no período de 1980 à 2010.

pedagógicas. Nós próprios investimo-nos dessa tarefa, ao estudarmos práticas com características inovadoras (FARIA et al., 2010), por um lado, e aquelas com contornos de um “desinvestimento pedagógico” (MACHADO et al., 2010), por outro.

Assim, destacamos desde já, o objeto de estudo que delineamos para esta tese correspondeu à busca pelo aprofundamento acerca de questões/constatações/hipóteses decorrentes/alcançadas/formuladas em investigações anteriores. Conforme vimos argumentando, as leituras acerca da produção pedagógica da EF que acumulamos nos últimos anos nos possibilitaram traçar um panorama que, além de destacar o deslocamento de uma ênfase em estudos com caráter de fundamentação para aqueles preocupados com a intervenção, sinaliza também para a alteração da própria forma como tais categorias de fundamentação e intervenção são interpretadas. Esse processo ocorrera, entre outros motivos, em função da diversidade de referenciais incorporados à área nestes últimos 30-40 anos. Nessa esteira, também em função do diálogo estabelecido pela EF com o campo mais amplo da Educação, principalmente a partir dos anos 2000, se observar uma multiplicidade de “correntes” identificadas/agrupadas em escolas de pensamento como o pós-modernismo, o pós-estruturalismo, os estudos culturais, entre outros, se fazendo paulatinamente mais presentes na EF (BRACHT et. al, 2012).

A despeito de uma discussão sobre cada uma destas perspectivas, esta pluralidade de referenciais permitiu aos pesquisadores da EF não apenas a diversificação das temáticas/objetos de interesse³, mas, sobretudo, uma ampliação nos modos de compreensão/tratamento daqueles elementos já clássicos da área. A título de ilustração, podem ser citadas: a ressignificação das noções de sujeito e objeto; o maior emprego de métodos de pesquisa colaborativos nas investigações empíricas; as iniciativas de valorização dos contextos/cotidianos como locus de produção de conhecimento; a redefinição da relação teoria-prática nas pesquisas de fundamentação e intervenção; a secundarização do caráter denunciador/desconstrutivo da pesquisa, em prol de estudos mais descritivos/problematizadores/propositivos, etc. Nesse sentido, se o “saldo” deste

³ Destaca-se, nesse caso, a maior incidência de estudos interessados em temáticas relacionadas à cultura escolar e à epistemologia da prática, além da emergência de temas como multiculturalismo, gênero, diversidade, etc (BRACHT et. al, 2012).

relacionamento nos tem sido favorável, não é de se estranhar a maneira quase natural com que diversas tendências emergentes no campo da pesquisa em educação são acolhidas pelo campo pedagógico da EF.

Conforme temos argumentado, parece-nos fundamental destacar que este aspecto não se limitou às produções com caráter propositivo ou de fundamentação em seu formato mais clássico (da tentativa de definir “o que é” ou “para que serve” a EF escolar), mas estendeu-se às próprias maneiras de se interpretar as práticas e intervenções que se processam nas instituições de educação básica. Esse é o caso dos mais recentes *estudos nos/dos/com os cotidianos* (FERRAÇO, 2007), que, embasado no pressuposto de que as “metodologias clássicas” permitem somente uma compreensão superficial do que se produz nas escolas, não só apontam os limites que a ciência moderna impõe para o campo de pesquisa em questão, mas, particularmente, privilegiam nas interpretações realizadas elementos como a “diferença”, a “pluralidade”, a “complexidade”, e a “irreducibilidade do cotidiano às estruturas”.

Convém destacar desde já, que as “pesquisas nos/dos/com os cotidianos” apresentam-se como um empreendimento que se pretende, não só acadêmico, mas, político, já que têm em seu horizonte ressaltar aspectos que no âmbito das investigações tradicionais frequentemente tem sido negligenciados por sua “irrelevância” científica, social e política (OLIVEIRA, 2008). De acordo com as leituras realizadas, percebemos ainda que a configuração desse novo modo de apropriação e discussão dos/com os cotidianos escolares passa também pelo estranhamento e/ou revisão dos modos de se entender aqueles elementos que, por assim dizer, se configuraram historicamente como balizadores da forma escolar moderna. Dito de outro modo, na perspectiva dos estudiosos “nos/dos/com os cotidianos”, as definições de tempo-espaço escolar, currículo, conhecimento, entre outros, deveriam ter seus contornos “borrados”, assumindo formas e possibilidades mais múltiplas ou plurais. Consequentemente, vê-se ampliada a maneira como tais estudos compreendem e discutem as práticas pedagógicas, os processos de avaliação e, de maneira geral, a própria função da escola, cujas referências para a construção de boas práticas, assim como para o estabelecimento de parâmetros indicativos do sucesso/insucesso escolar, em última instância, residiriam nas especificidades e dinâmicas dos próprios cotidianos em questão.

Nessa esteira, procurando também apontar uma perspectiva ampliada ou diferente do entendimento corriqueiro de conhecimento, estes pesquisadores empregam expressões como “redes de saberes”, “saberes em rede”, “saberes-fazer” ou “fazeressaberes”. Em todos os casos, está em questão a demarcação da ideia de que o ato educativo tem como referência/produto não apenas a transmissão e aquisição de conhecimentos previamente selecionados (numa perspectiva de construção individual crescente e/ou progressiva). Destarte, confere-se maior centralidade àquilo que é produzido nas distintas “composições” cotidianas (num processo que remete a enredamentos, inter-relações, negociações, entre outros).

Ao lançarmos um olhar sobre a produção do conhecimento em Educação, identificamos que a perspectiva teórico-metodológica das pesquisas nos/dos/com os cotidianos cada vez mais ganha força neste campo de pesquisa, e, complementamos, de forma progressiva, parece se fazer também presente nas produções da EF escolar.⁴ Assim, dado nosso interesse nas práticas docentes e nos estudos acerca da intervenção pedagógica, estabelecemos como ponto de partida desta pesquisa o conhecimento sobre como tais produções têm interpretado a forma como a instituição escolar rotineiramente se produz, bem como especulamos acerca das possíveis implicações desta perspectiva para a investigação pedagógica da EF. Ou seja, levando em consideração as especificidades do desenvolvimento do campo da intervenção e da pesquisa em EF, buscamos averiguar em que medida os pressupostos que fundamentam tal corrente investigativa do cotidiano se mostram também potentes para os estudos pedagógicos de nosso campo de origem.

De maneira antecipada, importa dizer que o contato com as produções oriundas das “pesquisas nos/dos/com os cotidianos” desafia-nos a refletir acerca de um conjunto de aspectos que têm balizado a lógica clássica da pesquisa em educação (física), mormente, em função da abertura a ressignificações possibilitadas pela maneira como tal lógica é nelas subvertida. Logo, sob essa ótica, não temos dúvidas quanto à proficuidade de tais estudos para a discussão das mais diversas questões/desafios que se apresentam nos planos da fundamentação e da intervenção pedagógica da

⁴ Sustentamos essa afirmação a partir de um levantamento nos campos da Educação e da EF, que será apresentado ulteriormente. Sobre a área da EF, entretanto, vale dizer que optamos por destacar trabalhos que usam especificamente o termo pesquisa nos/dos/com os cotidianos (e suas variantes), ainda que a presença dos pressupostos dessa perspectiva se faça notar em outros trabalhos que não compuseram nosso mapeamento.

EF. A esse respeito, de forma emblemática, destacamos no plano epistemológico a própria configuração de uma epistemologia do cotidiano que, ainda que interessada em “temática similar”, do ponto de vista da delimitação de seu objeto, mostra-se diferenciada de noções como a de “epistemologia da prática” (TARDIF, 2000). Quer dizer, entendemos que esta corrente de investigação e teorização, ao priorizar o chão da escola e os saberes dele oriundos, os concebe de forma mais aprofundada ou radical. Assim, a construção de uma epistemologia do cotidiano, nos termos dos “estudos nos/dos/com os cotidianos”, não deve ter como preocupação a ideia de traduzir, por meio de uma sua submissão à códigos/lógicas/normatividades que lhes seriam externas, a produção das práticas e saberes escolares. Caberia-lhes, isso sim, configurar-se numa epistemologia cujo sentido distancia-se do caráter de uma sentença conclusiva ou prescritiva. Para tanto, as produções embasadas em tal perspectiva assumem como premissa reconhecer a imanência das contradições que constituem tais contextos cotidianos, de modo a prescindir de argumentos de autoridade que a tudo resolvem (as resoluções, caso necessárias, deveriam pautar-se em negociações de sentido sempre situadas) (SGARBI, 2008).

Levando em consideração a caracterização apresentada, e frente ao destaque e valorização conferidos à potência das produções cotidianas, a problematização que nos mobilizou inicialmente teve como motor o desejo por melhor compreender qual seria, então, a *peculiaridade* desses chamados “fazeressaberes”. Aspecto correspondente a busca não apenas por identificá-los nas produções em questão, mas, complementarmente, caracterizar o *status* que lhes é atribuído no âmbito das pesquisas nos/dos/com os cotidianos. Para tanto, algumas questões acompanharam nosso exercício reflexivo, tais como: 1) afinal, do que estamos falando quando afirmamos que há produção de “fazeressaberes” nas escolas?; 2) Em que dimensões da prática pedagógica se dá essa produção?; 3) Que elementos mediam ou atuam como fatores condicionantes dessa produção?; 4) Em que aspectos estão situados os limites e a potência que esse mesmo tipo de produção expressa?. Vale dizer que indagações deste tipo se fizeram presentes em diferentes momentos da construção de nossa tese, tendo servido de base para que outras tantas pudessem também compor/orientar a argumentação desenvolvida.

No que se refere àquilo que inicialmente aportam ao trabalho, destacamos que a tomada dessas questões foi um passo inicial importante na configuração do nosso

objeto. Afinal, por encerrarem certo grau de obviedade, alertaram-nos para os riscos da busca por uma compreensão superficial da temática. Desse modo, considerar o caráter de complexidade que possuem auxiliou-nos na difícil tarefa de não assumir, de forma antecipada, as polarizações que parecem se delinear acerca do tema. Dizemos isso frente à percepção de que grassa no debate acadêmico certa disputa entre aqueles que, de um lado, advogam a centralidade dos “fazeres-saberes” do cotidiano, e, de outro, os que acusam os “cotidianistas” de procederem/referendarem uma espécie de “recuo da teoria”⁵. Ou seja, pareceu-nos fundamental esse esforço de distanciamento, com vistas a não naturalizarmos de forma excessivamente positiva essa mesma produção (entendendo-a como melhor ou mais “útil”, pois, possível/concreta e/ou afeita à dinâmica da prática ou do vivido); mas também na direção de evitar aquelas posturas de completa negação ou ignorância das ações e conhecimentos edificadas nas escolas (atitude daqueles que lhes interpretam como de menor valor, já que espontaneístas, sincréticos, não científicos, etc.).

Nessa direção procuramos examinar a partir deste estudo, não apenas os saberes e fazeres cotidianos que estes têm evidenciado, mas, particularmente, avançar na direção de uma problematização acerca das implicações desse tipo de produção/pesquisa pedagógica para a construção de uma teoria da Educação Física. Desse modo, o material que apresentamos na sequência está organizado em três momentos. A primeira parte de nossa tese (capítulo 2) foi construída com base no mapeamento e leitura de publicações que, no campo da Educação, têm como perspectiva investigativa os pressupostos dos estudos nos/dos/cotidianos.⁶

⁵ A ideia de “recuo da teoria” aparece na literatura, geralmente, remetendo a certo tipo de produção do conhecimento que, no campo da educação, estaria em acordo com uma espécie de “[...] utopia praticista, basta o “saber fazer” e a teoria é considerada perda de tempo ou especulação metafísica e, quando não, restrita a uma oratória persuasiva e fragmentária, presa à sua própria estrutura discursiva” (MORAES, 2001, p. 10).

⁶ Um maior detalhamento de nossas opções metodológicas será realizada, respectivamente, nos capítulos 2 e 3, espaço em que destacamos os “resultados” dos mapeamentos empreendidos. De antemão, apresentamos este como um estudo que esteve embasado metodologicamente em uma pesquisa de “estado do conhecimento” (FERREIRA, 2002). Ou seja, um estudo de caráter bibliográfico, pautado no desafio de mapear e de discutir um aspecto específico de determinada produção acadêmica. Nessa direção, ao optarmos por tal perspectiva, visamos a construção inventariante e descritiva da produção relacionada aos estudos nos/dos/com os cotidianos da Educação e da EF, mormente, no sentido de investigar os pressupostos e categorias perceptíveis em cada trabalho e no conjunto deles. Desse modo, corresponde a uma estratégia que não apenas permitiu uma ordenação da produção acumulada nos campos citados, mas, principalmente, uma reflexão acerca de suas perspectivas, lacunas e vieses.

Utilizamos como fonte principal os anais dos eventos promovidos pela Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação (ANPED), entre os anos de 2000 e 2015; além de um levantamento em onze periódicos do campo da Educação. Assim, a partir de tais leituras, foi possível traçar um panorama quantitativo e qualitativo desse mesmo campo investigativo, o que nos ofereceu elementos para as reflexões que desenvolvemos na segunda, e mais central, parte da pesquisa. Quer dizer, o estudo mais sistemático de tais produções nos possibilitou a elaboração de indagações outras, que subsidiaram, não só a discussão acerca de alguns aspectos dos estudos nos/dos/com os cotidianos, mas, principalmente, uma análise e reflexão acerca da apropriação desta para a teorização pedagógica da Educação Física.

Neste caso, a ação empreendida na sequência, correspondente ao capítulo 3, foi apresentada, por assim dizer, em dois momentos: no primeiro, partimos de uma breve caracterização da configuração do que chamamos de pesquisa pedagógica em EF, destacando, particularmente, a maneira como esta vem assumindo novos pressupostos fundamentadores em período mais recente; e, no segundo, tendo como referência um conjunto de produções mapeado em 6 periódicos da área, bem como nos anais dos Congressos Brasileiros de Ciências do Esporte, buscamos apresentar alguns trabalhos específicos da EF que identificamos como tributários dos pressupostos dos estudos nos/dos/com os cotidianos, a fim de apontar como tal perspectiva tem se apresentado em nosso campo.

Na terceira parte da tese, capítulo 4, realizamos uma espécie de metarreflexão, ou seja, a partir das problematizações anteriormente apresentadas, construímos uma discussão acerca das possibilidades e do papel de uma teorização da Educação Física no contexto atual, e, mais centralmente, refletimos sobre as consequências do modo de produção identificado nos estudos nos/dos/com os cotidianos para a teorização pedagógica da área. Para tanto apresentamos a tentativa de um diálogo com alguns aspectos da noção de reconstrução normativa em Axel Honneth (2015), bem como com os pressupostos de uma perspectiva de educação republicana, tal qual destacado por González e Fensterseifer (2009), aliados às ideias de um sentido público da educação, observado em Carvalho (2014), mormente, a partir do diálogo que estabelecem com o pensamento de Hannah Arendt. Dando continuidade à discussão da tese anunciada no capítulo 3, nesse momento, portanto, buscamos agregar outros argumentos à ideia de que, da forma como vem se configurando no

campo da EF, os estudos nos/dos/com os cotidianos apresentam características que, interpretamos, podem acarretar uma espécie de déficit para determinado tipo de produção teórica da EF, especialmente, quando a consideramos em sua tarefa normativa.⁷

⁷Antes de prosseguir, destacamos de antemão um breve comentário sobre a noção de normatividade a que faremos menção em diversos pontos do trabalho. Por tratar-se de um elemento que tangencia boa parte de nossa argumentação, sinalizamos que as ideias de normatividade ou referente normativo devem ser aqui compreendidas de forma contextualizada. Ou seja, ao utilizarmos estes termos não buscamos expressar a defesa de uma construção rígida de normas balizadoras, no sentido de convertê-la em um marco regulatório. Muito mais, sinalizando nosso entendimento de que seria impossível falar de uma educação ou escola não-normativas, buscamos pensar em diretrizes que, a despeito de sua provisoreidade, nos servem de alerta para a necessidade de que os procedimentos de sua busca sejam garantidos. Dito de outro modo, não tratamos portanto da apresentação de um fundamento substantivo, mas de uma perspectiva que, assumindo a centralidade dos contextos educativos para a construção de tais “normas”, reflita em seu caráter procedimental a necessidade de fluxo constante entre expectativas normativas da instituição escolar e as demandas cotidianas.

2 PESQUISA EM EDUCAÇÃO E A EMERGÊNCIA DOS ESTUDOS NOS/DOS/COM OS COTIDIANOS

Embasadas em estudos como os de Lefebvre (1991) e Penin (1989), algumas pesquisadoras educacionais brasileiras (Nilda Alves, Regina Leite Garcia, Corinta Geraldi, entre outras), desde o início da década de 1990, foram progressivamente assumindo o cotidiano como *lócus* privilegiado de pesquisa. Desde então, vem sendo cada vez maior o número de pesquisadores, grupos de estudos e/ou produções que se dedicam a pensar a educação sob a ótica dos estudos do cotidiano. O crescimento desta corrente de pesquisa, fortemente influenciada pelo próprio desenvolvimento do campo específico de uma sociologia do cotidiano, tem como premissa demonstrar a centralidade dos acontecimentos cotidianos na construção do conhecimento. Para Oliveira, Sgarbi (2008), um ponto de partida fundamental é a constatação óbvia de que o cotidiano “sempre existiu”. Quer dizer, trata-se do reconhecimento de que a vida cotidiana acompanha a trajetória humana e que suas “acontecências” permeiam o processo de produção de bens materiais e imateriais.

É importante destacar que, ao falarmos aqui de estudos do cotidiano e sua apropriação no campo educacional, estamos nos referindo ao delineamento de uma perspectiva de pesquisa interessada no plano da intervenção, mas, que, no entanto, tem buscado diferenciar-se das tradicionais investigações que dele se ocupam (daí, também, a opção pela autodenominação “pesquisas nos/dos/com os cotidianos”). Entendemos que tal diferenciação, expressa na assunção de uma nomenclatura própria, pode ser observada ao menos em três aspectos mais gerais: na postura política de defesa/aposta no cotidiano; na radicalização de uma “epistemologia do cotidiano”⁸; e, na descontinuidade com as metodologias de pesquisa clássicas.

Tais elementos serão retomados e discutidos adiante no trabalho. Por agora, importa destacar o fato de que estes nos permitem interpretar os estudos nos/dos/com os cotidianos como uma corrente investigativa específica dentro da área das pesquisas que têm como foco a intervenção. Ou seja, compartilham com

⁸ Ou naquilo que Sgarbi (2008), de forma irônica, chama de uma “epistemomagia das lógicas cotidianas”. Para este autor, pensar o cotidiano a partir de uma epistemologia “tradicional” pode representar a impossibilidade de “senti-lo”, é como tentar explicar a magia sem compreender a ilusão.

esta mesma área o escopo de tematização da prática pedagógica, contudo, estabelecem um modo próprio de operar, interpretar e produzir conhecimento.

Nesse sentido, a fim de compreender como esta sub-área de pesquisa vem se configurando, julgamos pertinente realizar inicialmente um mapeamento acerca das produções nos/dos/com os cotidianos. Ressaltamos que a realização de um mapeamento deste tipo não deve ser interpretada como a tentativa de traçar rigidamente os contornos dessa produção, trata-se muito mais de um exercício de compreensão dos estudos nos/dos/com os cotidianos a partir das recorrências que estes têm apresentado. Até porque, conforme lembram Ferraço, Perez e Oliveira (2008), em função da opção feita pelos estudos nos/dos/com os cotidianos acerca de uma valorização da multiplicidade, a certeza de uma referência comum que confira organicidade a tal produção encontra-se apenas no pressuposto de que a vida cotidiana e seus praticantes são fontes de conhecimentos (a partir dos quais outros conhecimentos são tecidos).

2.1 CARACTERÍSTICAS DAS PRODUÇÕES NOS/DOS/COM OS COTIDIANOS: UM LEVANTAMENTO NA ANPED E PERIÓDICOS NO PERÍODO DE 2000 À 2015

As informações que apresentamos neste tópico foram obtidas por meio de um levantamento operado em duas fontes distintas (as produções veiculadas no Grupo de Trabalho *Currículo* dos eventos da ANPED; bem como em alguns periódicos⁹ da área da Educação), tendo sido estabelecido como recorte temporal o período compreendido entre os anos de 2000 e 2015. Importa dizer que este mesmo levantamento teve muito mais o objetivo de nos permitir uma apropriação/compreensão da maneira como o cotidiano das escolas tem sido abordado em tais estudos, do que oferecer uma sua classificação. No entanto, por mais que soe contraditório ao que acabamos de afirmar, é com base na leitura realizada que estabelecemos categorias/eixos a partir dos quais evidenciamos/discutimos algumas características expressadas na produção

⁹ Mapeamento realizado nos periódicos: Cadernos de pesquisa; Ciência & Educação; Educação e Realidade; Educação e Sociedade; Educação e Pesquisa; Educação em Revista; Educar em Revista; Pró-posições; Revista Brasileira de Educação; Revista Lusófona; e Cadernos de pesquisa em Educação – UFES. Ao contrário do que será observado no caso do levantamento no campo da EF, ressaltamos que a escolha destes veículos não ocorreu mediante um critério específico, tendo decorrido diálogo em reunião de orientação. De qualquer modo, ressaltamos que, em nossa compreensão, tal ação não comprometera o objetivo estabelecido, qual seja, perceber as características e movimentos da produção “com” o cotidiano na área da Educação.

nos/dos/com os cotidianos e que julgamos centrais para o exercício reflexivo que propomos.

Em termos de procedimentos, a seleção dos artigos analisados se deu, respectivamente, a partir da leitura dos títulos dos trabalhos publicados nos eventos da Associação citada, e, da pesquisa nas plataformas dos periódicos utilizando o termo *Cotidiano* como palavra-chave. Os materiais selecionados foram organizados e arquivados em pastas específicas, para que fosse realizada, em um segundo momento, uma triagem a partir da leitura dos resumos/textos completos. Assim, um primeiro aspecto observado diz respeito ao quantitativo de produções encontradas, além do “peso” destas na produção mais ampla das fontes de pesquisa. Em relação às produções mapeadas no site da ANPED, selecionamos inicialmente 35 trabalhos de um total de 261. A partir da leitura integral dos textos, chegamos ao número final de 22 trabalhos selecionados, o que equivale à 8,42% da produção total do período.

QUADRO 1 – QUANTITATIVO DE TRABALHOS NOS/DOS/COM OS COTIDIANOS NO PERÍODO DE 2000 À 2015 NA ANPED

ANO	N de trabalhos publicados	N de trabalhos selecionados
2000	18	2
2001	25	1
2002	10	2
2003	13	1
2004	12	3
2005	18	0
2006	10	0
2007	15	2
2008	17	1
2009	17	1
2010	18	2
2011	29	2
2012	15	1
2013	18	1
2015	26	3
	TOTAL: 261	TOTAL: 22

Fonte: elaboração própria

Em ação similar, ao utilizarmos como fonte de pesquisa alguns periódicos do campo da Educação, destacamos um número igual de pesquisas (apesar de o percentual em relação à produção total ser bem menor). Quer dizer, ao longo do período de 2000 a 2015, num levantamento envolvendo 11 revistas do campo educacional,

encontramos 220 publicações na busca realizada a partir do termo/palavra-chave *Cotidiano*. Do mesmo modo, após nova triagem também reduzimos o quantitativo mapeado, sendo destacados 22 trabalhos que associamos aos estudos nos/dos/com os cotidianos. Nesse caso, impende dizer que em um periódico específico, a Revista Educação e Sociedade, identificamos um maior número de publicações, afinal, tal periódico dedicou uma edição no ano de 2007 exclusivamente para publicações da temática.

QUADRO 2 - QUANTITATIVO DE TRABALHOS NOS/DOS/COM OS COTIDIANOS NO PERÍODO DE 2000 A 2015 EM PERIÓDICOS

PERIÓDICO	N - Levantamento (*palavra-chave cotidiano)	Artigos selecionados
ED. e SOCIEDADE	32	8
ED. REALIDADE	7	1
CADERNO DE PESQUISA	18	0
REV. BRAS. EDU	29	3
EDUCAÇÃO EM REVISTA	23	1
REVISTA LUSOFONA	3	0
PRÓ-POSIÇÕES	9	0
EDUCAR EM REVISTA	26	4
EDUCAÇÃO E PESQUISA	42	0
CIENCIA E EDUCAÇÃO	27	2
UFES-CADERNOS PESQUISA PPGE	4	3
	Total: 220	Total: 22

Fonte: elaboração própria

Em nossa interpretação, já é marcante a presença dos estudos nos/dos/com os cotidianos no conjunto das produções analisadas. Não afirmamos isso tendo por base apenas o percentual de trabalhos encontrados, mas, sobretudo, em função da regularidade com que estes se apresentam ao longo dos anos e, do ponto de vista de uma análise qualitativa de seus conteúdos, da percepção de que com o passar dos anos evidencia-se de forma cada vez mais nítida o estabelecimento de um campo ou forma específica de fazer pesquisa (aspecto notado na peculiaridade do vocabulário utilizado, nos referenciais teóricos privilegiados, nas características e formas de operar com métodos e instrumentos de pesquisa, etc.). Ainda a respeito da configuração dos estudos nos/dos/com os cotidianos, outro aspecto destacável e que será retomado adiante, concerne à proposta de que este, ao apostar na

diversidade, tem como uma sua característica a multiplicidade teórico-metodológica (o que, em certo sentido, impõe limites para o exercício de síntese como o que procedemos).

[...] não há como definirmos o que é pesquisa nos/dos/com os cotidianos uma vez que sua potência está na diversidade de possibilidades que se apresentam em meio às redes tecidas durante sua realização, exigindo muito mais do pesquisador do que dos procedimentos, técnicas e categorias de análise (FERRAÇO, PEREZ, OLIVEIRA, 2008, p. 17).

Outro elemento importante é o número de autores que assinam os trabalhos: as 44 publicações selecionadas apresentam 39 indicações de autoria. No entanto, se a princípio este dado indica uma difusão de pesquisadores operando com os códigos dos estudos nos/dos/com os cotidianos, ao avaliarmos as instituições/grupos de origem dos autores dos trabalhos traçamos um panorama diferente. Quer dizer, constatamos que a produção de estudos vinculados a tal perspectiva de pesquisa possui maior força em determinadas instituições, com destaque para UERJ e UFES que juntas detêm 64% das publicações acessadas.

QUADRO 3 – QUANTITATIVO DE TRABALHOS X INSTITUIÇÃO DE ORIGEM DOS AUTORES

Instituição de origem	N de trabalhos publicados ANPED	N de trabalhos publicados em Periódicos	N produção total / %
UERJ	9 – 40,90%	10 – 45,45%	43,18%
UFES	7 – 31,81%	2 - 9,09%	20,45%
UNICAMP	1 – 4,54%	3 – 13,63%	9,08%
UFMG	1 – 4,54%	0 – 0%	2,27%
PUC-MG	1 – 4,54%	0 – 0%	2,27%
UFF	1 – 4,54%	2 - 9,09%	6,81%
UNEB	1 – 4,54%	0 – 0%	2,27%
SSE-VITORIA	1 – 4,54%	0 – 0%	2,27%
UFPB	1 – 4,54%	1 – 4,54%	4,54%
UNIV. DE LISBOA	0 – 0%	1 – 4,54%	2,27%
UFBA	0 – 0%	1 – 4,54%	2,27%
UFRJ	0 – 0%	1 – 4,54%	2,27%
UNIRIO	0 – 0%	1 – 4,54%	2,27%
UNIFOA	0 – 0%	1 – 4,54%	2,27%

Fonte: elaboração própria

Tal constatação corrobora aquilo que foi destacado por Sussekind Veríssimo (2007) quando analisou dissertações de mestrado de grupos de pesquisa que, segundo esta autora, se autodeclaravam “cotidianistas”. Na ocasião foram privilegiados estudos oriundos dos programas de pós-graduação da UERJ, UFF, UFES e UNICAMP, instituições essas que, com base nos trabalhos que selecionamos, seguem com predominância no percentual de autoria/publicação envolvendo o tema.

Outro ponto interessante a ser observado é a vinculação indireta de alguns autores com as referidas instituições (nesse caso, a situação mais emblemática é aquela configurada pelas aproximações feitas pelos autores dos trabalhos acessados com outros pesquisadores/teóricos importantes dessa perspectiva investigativa, geralmente, em decorrência de processos de orientação na pós-graduação).

Do ponto de vista do tipo de produção encontrada, operamos com uma divisão que organiza os trabalhos destacados em dois grandes grupos: artigos de fundamentação/teóricos; e artigos empíricos. No primeiro grupo situamos os estudos que buscam problematizar a pesquisa pedagógica e que, conseqüentemente, constroem/delimitam/oferecem os pressupostos sobre os quais as pesquisas nos/dos/com os cotidianos vêm sendo desenvolvidas e/ou devem se desenvolver. Já o segundo grupo engloba os estudos que realizam discussões a partir de informações/dados/conhecimentos/saberes produzidos a partir de incursões nos cotidianos escolares. São trabalhos que buscam evidenciar a realidade cotidiana e seus modos de produção, enfatizando, geralmente, os processos de construção de *fazer-saberes* que nela ocorrem. Sendo assim, esse segundo grupo corresponderia àqueles trabalhos que expressam as pesquisas nos/dos/com os cotidianos em seu caráter “mais emblemático”.

Convém destacar, no entanto, que em nosso modo de compreender é cabível a interpretação de que também essa faceta mais empírica dos estudos nos/dos/com os cotidianos apresenta uma dimensão de fundamentação. Afinal, na busca por compreender, valorizar e visibilizar aquilo que ocorre no chão da escola, estes acabam por também endossar ou validar determinadas formas de ser ou agir nas práticas pedagógicas. Ademais, por meio da circulação de relatos e interpretações acerca das experiências desenvolvidas em contextos cotidianos variados, inscrevem na produção acadêmica “formas de existência” desse mesmo cotidiano, que, direta ou indiretamente, assumem o status de referência para a (re)produção da instituição escolar.

Nesse sentido, ao analisar a produção mapeada, entendemos que a opção por destacar tal diferenciação tornou-se produtiva principalmente por nos auxiliar a compreender as nuances do próprio movimento de afirmação das pesquisas/teorizações nos/dos/com os cotidianos no campo da educação. Essa foi, por exemplo, a análise que realizamos ao observar o percentual de produções

situadas nas duas categorias de que vimos tratando. Dito de outro modo, dado ser um subcampo recente, não soou estranho encontrarmos o índice de 50% de estudos com caráter de fundamentação no mapeamento realizado em periódicos (ainda que, num primeiro momento, se pensarmos na empiria como peculiaridade das pesquisas nos/dos/com os cotidianos, esse dado pareça ser elevado). Tratamos, assim, de reconhecer que, como em qualquer campo em construção, a necessidade de demarcação de alguns princípios e/ou estabelecimento de fundamentos pressupõe a elaboração de trabalhos com tal caráter. Por sua vez, ao observarmos que a média percentual total cai para 32% quando somada àquilo que encontramos no levantamento feito na ANPED, poderíamos encaminhar a discussão a partir de outra hipótese e destacar a influência dos veículos de publicação no tipo de trabalhos circulados.¹⁰

QUADRO 4 – TIPOS DE PESQUISA/PUBLICAÇÃO

Tipo de pesquisa	Periódico N - %	ANPED N - %	Total da produção N - %
Artigo teórico/de fundamentação	11 – 50%	3 - 13,63%	14 - 32%
Pesquisa empírica	11 – 50%	19 - 86,37%	30 – 68%

Fonte: elaboração própria

No que diz respeito às publicações de tipo teórica/fundamentação que acessamos, não seria possível dizer que se atrelam majoritariamente a um ou outro autor específico, ainda que nomes de reconhecida referência no campo dos estudos nos/dos/com os cotidianos, tais como Nilda Alves, Inês Barbosa de Oliveira e Carlos Eduardo Ferraço, sejam responsáveis por 6 dos 14 artigos de fundamentação destacados. No entanto, o “peso” de alguns desses autores fica mais evidente quando nos dedicamos a examinar, do ponto de vista quantitativo, as principais referências empregadas e a forma como aparecem na produção mapeada. Ao procedermos tal tipo de análise é, sim, possível afirmar que o subcampo das pesquisas nos/dos/com os cotidianos vêm se delineando com grande influência de alguns de seus representantes. Conforme se observa no quadro que segue, entre os

¹⁰ Nesse caso, remetemo-nos às já conhecidas exigências feitas pelos mais prestigiados periódicos, que, de uma maneira geral, visando o alcance e manutenção de uma boa classificação no “ranqueamento da produção científica”, acabam por repassar aos pesquisadores a necessidade de se enquadrarem em determinados formatos/padrões de publicação (que, do ponto de vista de um impacto qualitativo, nem sempre são os mais produtivos; bem como representa uma dificuldade, em particular, para a perspectiva de produção do conhecimento que fundamenta os estudos nos/dos/com os cotidianos).

autores brasileiros que mais influenciam tal produção novamente estão Nilda Alves e Inês Barbosa de Oliveira:

QUADRO 5 – AUTORES REFERENCIADOS EM MAIOR NÚMERO DE TRABALHOS

AUTORES	Periódicos N - %	ANPED N - %	Total na produção N - %
ALVES, NILDA	12 – 54,54%	16 – 72,7%	28 – 63,6%
CERTEAU, MICHEL	18 – 81,8%	18 – 81,8%	36 – 81,8%
GARCIA, REGINA LEITE	00 – 00%	10 – 45,45%	10 – 22,7%
GINZBURG, CARLO	10 – 45,45%	00 – 00%	10 – 22,7%
OLIVEIRA, INÊS BARBOSA	9 – 40,90%	14 – 63,63%	23 – 52,2%
SANTOS, BOAVENTURA SOUZA	11 – 50,0%	11 – 50,0%	22 – 50,0%

Fonte: elaboração própria

Quer dizer, para além do fato de Alves e Oliveira serem responsáveis, respectivamente, por 4 e 5 trabalhos vinculados ao tema, chama atenção a constatação de que, em um total de 44 artigos mapeados, tais autoras são referenciadas, também respectivamente, em 28 e 23 textos. É claro que tais dados por si só não garantem que, em cada um destes textos, os escritos das autoras citadas assumam o status de referência primordial. No entanto, ainda que adquira apenas uma posição secundária em alguns dos artigos acessados, não se pode negar o peso das obras de Nilda Alves e Inês Barbosa de Oliveira, já que figuram em 63,6% e 52,2% da produção que destacamos.

Outro ponto importante a ser destacado é o número de produções dessas autoras que são veiculadas nos textos em que são referenciadas. Nilda Alves, por exemplo, aparece 82 vezes no tópico “referências” dos 28 artigos em que é citada. Já Inês Oliveira tem 56 destaques em 23 artigos. É importante ressaltar que o número de referências atribuído aos pesquisadores mencionados engloba tanto as produções individuais, quanto em parceria. Além dessas, outros autores com grande número de referências são também destacados no quadro que segue:

QUADRO 6 – AUTORES COM PUBLICAÇÕES REFERENCIADAS EM MAIOR NÚMERO DE VEZES

AUTORES	Periódicos N	ANPED N	Total na produção N
ALVES, NILDA	25	57	82
CERTEAU, MICHEL	24	25	49
GARCIA, REGINA LEITE	---	20	20
OLIVEIRA, INÊS BARBOSA	24	32	56
SANTOS, BOAVENTURA SOUZA	34	20	54
SILVA, TOMAZ TADEU	---	26	26

Fonte: elaboração própria

Conforme se percebe no texto que vimos elaborando, há um destaque para duas autoras brasileiras que aparecem como referências importantes em boa parte do material que levantamos. Mas, a influência destas pesquisadoras não se reduz ao emprego de seus escritos. Entendemos que se faz perceber também na maneira como ecoam as vozes de outros teóricos que tem lugar privilegiado na produção acerca do cotidiano. Nilda Alves, por exemplo, a autora mais referenciada, tem como obras de destaque o livro “O sentido da escola” (1999) e o artigo “Decifrando o pergaminho: o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas”. Já Inês Oliveira, destaca-se com as produções em que tematiza a relação entre currículo e cotidiano, sendo seu texto mais citado aquele intitulado “Currículos praticados: entre a regulação e emancipação”. Em ambos os casos há um fecundo diálogo das autoras brasileiras com teóricos como Michel de Certeau e Boaventura de Souza Santos, o que possibilitou a construção de sínteses/encaminhamentos que são apropriados por outros autores que de suas obras têm se valido. Dito de outro modo, a despeito da perspectiva de pluralidade propalada e valorizada nas obras de boa parte dos cotidianistas, o levantamento empreendido demonstra que, dada a centralidade que alguns autores e teorizações assumem no conjunto da produção, também esse campo de pesquisa vai se configurando a partir de (re)produções e usos (mais autorizados e recorrentes) de alguns de seus “clássicos”.

Destacamos, especialmente, o caso dos escritos de Michel de Certeau, que, entendemos, pode ser chamado de principal referência para os estudos nos/dos/com os cotidianos. Nos dados presentes no QUADRO 5 é possível notar a importância do autor ao constatar sua presença em 81.8% dos trabalhos mapeados (ou seja, em 36 dos 44 artigos). Se tivéssemos que eleger uma obra como sendo a mais primordial, esta seria “A invenção do cotidiano I: artes de fazer”, nela Certeau (1994) ressalta as “artes de fazer” com as quais os sujeitos transformam os artefatos culturais no cotidiano, demonstrando a não passividade destes em frente às imposições de diversas ordens a que são submetidos, onde, ao tratar desse “consumo produtivo”, destaca-se nos “estudos nos/dos/com” a operação com as noções de “estratégia e tática” destacada da obra do autor francês. A postura de Certeau nessa obra é interpretada por diversos de seus leitores como um

rompimento de duplo caráter: tanto epistemológico, quanto político (aspecto que também visualizamos nas pesquisas nos/dos/com os cotidianos).¹¹

Essa é, conforme destacamos anteriormente, uma das marcas diferenciadoras das pesquisas nos/dos/com os cotidianos, quando comparada às demais pesquisas acerca da intervenção. Quer dizer, de acordo com Oliveira (2008, p. 174), a assunção dessa perspectiva representaria de forma mais explícita também uma espécie de reação às proposições que desconsideram os saberes que circulam nas escolas, assim como significa uma busca pela “[...] criação de possibilidades de não apenas explicar os problemas das escolas, suas fraquezas e impossibilidades, mas de compreendê-las nos seus fazeres e naquilo que os tornava possíveis e potencialmente aperfeiçoáveis [...]”. Tais aspectos denotam o fato de que os “estudos do cotidiano” se apresentam, nos escritos de alguns de seus principais expoentes, não apenas como um movimento epistemológico, mas, também, marcadamente, político. Afinal, estes assumem ser necessário firmar posição contrária àquilo que interpretam como um tipo de “dominação contemporânea”, fundada, particularmente, na hierarquização moderna do conhecimento. Assim, levando em consideração que os limites epistemológicos do pensamento moderno têm raízes políticas – já que servem para excluir e marginalizar as formas que se distinguem do modo de conhecer científico, como apontado por Oliveira (2009), a luta daqueles que buscam compreender e respeitar a diversidade do cotidiano

[...] envolve, portanto, o combate ao pensamento hegemônico, porque desqualifica os seus outros, mas não só por isso. Pensar em diversidade, em “multi”, é conceber os espaçotempos do conhecimento e da cultura como plurais e, portanto, a não serem hegemônicos um pelo outro. A ideia é polêmica, mas necessária ao debate, na medida em que permite avançar na construção de uma perspectiva de maior respeito pela diversidade de fazeres-saberes docentes e menos formulação de modelos tão inúteis quanto desnecessários do que esses deveriam ser (p. 29-30).

Tematizar a centralidade da dimensão política nos estudos nos/dos/com os cotidianos permitir-nos-ia encaminhar a discussão por duas vias distintas: a primeira, numa perspectiva mais ampla de produção de conhecimento acadêmico, pautada numa análise das implicações da relação direta entre ciência e política (nesse caso, leia-se, uma determinada tomada de posição – política – como motor dessa mesma

¹¹ É importante dizer que, ao ressaltarmos tal caráter da obra certauniana, não expressamos a crença na possibilidade de uma epistemologia sem política. Muito mais, o fazemos com o intuito de destacar a intenção política que motiva/acompanha a empreitada do autor.

produção acadêmica); já a segunda, ancorada especificamente nos desdobramentos observados no material acessado, visando compreender como essa mesma tomada de posição política baliza a configuração assumida pela perspectiva de investigação em questão. Entendemos que, sem nos furtar a problematizar aspectos relacionados à primeira, a investida na segunda via destacada se apresenta mais produtiva para os fins do capítulo em questão. Ou seja, nos aparenta ser mais fundamental nesse momento pensar na forma como uma determinada intencionalidade política teria condicionado as opções teóricas que foram ganhando corpo entre os estudiosos do cotidiano (desse modo, evitamos tomar a questão sob o ponto de vista de uma espécie de “sujeição dos estudos do cotidiano à determinado projeto política” e as implicações que dela derivariam).

Assim, tratamos de ressaltar que o material acessado expressa, além de qualquer motivação política/ideológica, também a transformação e qualificação dessa mesma motivação propulsora. Tal aspecto é alcançado, particularmente, a partir da assunção de uma perspectiva teórica fundamentadora que permitiu interpretar o conhecimento de forma alternativa. Isso corresponde a dizer que, do ponto de vista de uma análise da letra desta produção, a defesa de uma determinada configuração de escola e de suas práticas, tal como realizada pelos estudos nos/dos/com os cotidianos, extrapola qualquer conotação de voluntarismo ideológico, apresentando, portanto, fundamentação epistemológica coerente no que diz respeito, particularmente, à relação entre as opções teórico-metodológicas e os referenciais que a embasam.

A esse respeito, destacamos a posição privilegiada que uma teorização em prol de outra abordagem do conhecimento alcança nos estudos do cotidiano. Desse modo, numa perspectiva de reconhecimento do caráter epistemológico de todas as formas do conhecer, aponta-se que “[...] o perfil epistemológico das relações sociais não é fornecido por uma forma epistemológica específica, nomeadamente a forma epistemológica mundial (a ciência), mas sim pelas diversas constelações de conhecimentos que as pessoas e os grupos produzem e utilizam” (SANTOS apud OLIVEIRA; SGARBI, 2008, p. 74-75). Quer dizer, na leitura dos artigos acessados, vimos que, a partir dos escritos de autores como Boaventura de Souza Santos, Michel de Certeau, Edgar Morin, Giles Deleuze, Carlo Ginzburg e Humberto Maturana, só para citar alguns, a tentativa de traçar os contornos de uma

“epistemologia do cotidiano” desponta talvez como o tipo de empreendimento mais central dessa forma de conceber a teorização e a investigação em educação. Em nosso modo de compreender, isso corresponde a dizer que é exatamente a radicalização dessa “cruzada político-epistemológica em favor do cotidiano” o elemento que torna possível o encaminhamento de propostas de revisão (também radicais) das distintas dimensões que, grosso modo, envolvem desde a discussão acerca da “função da escola”, passando pelas formas de organização pedagógico-curricular e práticas docentes, culminando na problematização da pertinência e do potencial dos processos de formação de professores e da produção acadêmica.¹²

Feita esta exposição mais geral, nas próximas linhas, nos dedicamos a explicitar alguns dos pressupostos teóricos que, em nossa interpretação, mais centralmente fundamentam a crítica operada pelos estudiosos do cotidiano ao pensamento moderno e ao modelo de escola dele derivada.

2.2 DA RAZÃO INDOLENTE À RAZÃO COSMOPOLITA: A CRÍTICA DA MODERNIDADE EM ESTUDOS NOS/DOS/COM OS COTIDIANOS

Conforme expressado, a discussão crítica em torno da racionalidade moderna desponta como um elemento fundamental nas construções teóricas dos pesquisadores nos/dos/com os cotidianos. Na visão destes estudiosos, se levarmos em conta que este modelo de conhecimento do mundo físico (tornado hegemônico nesse período e estendido às análises do mundo social) tem como características, exatamente, as noções de redução da complexidade, quantificação do real, estabelecimento de relações causais e a busca pela construção de leis explicativas, torna-se também mais perceptível o entendimento de que o caráter de insuficiência, muitas vezes, atribuído a um tal tipo de razão, está ancorado na própria raiz do

¹² Acentuar a importância de tais referenciais para os estudos nos/dos/com os cotidianos não significa dizer que necessariamente todos os trabalhos acessados dialogam de forma equivalente com os mesmos. Até porque, e isso deve ficar claro, apesar de partilharem do ideal da “pesquisa nos/dos/com”, há diferenças internas nas produções dos cotidianistas, particularmente, em função da centralidade conferida a um ou outro “intercessor teórico”. Logo, conforme sinalizado, a proposição de uma análise do conjunto desta produção não deve representar uma ignorância de suas particularidades, mas, um esforço por compreender aquilo que os aproxima enquanto proposta alternativa no modo de se conceber a pesquisa acerca das práticas pedagógicas. Vale dizer, ainda, que a utilização do termo “radical” não tem aqui qualquer sentido negativo ou pejorativo, refere-se, muito mais, ao fato de que a crítica operada, a partir dessa corrente de pesquisa, expressa a necessidade de uma revisão das próprias raízes da produção do conhecimento em educação.

modo de operar proposto. Isso porque tais concepções de conhecimento, de cunho determinista ou mecanicista, apresentam-se limitadas ou, no mínimo, incongruentes com a complexidade da dinâmica social.

Diante desse tipo de interpretação, um autor que se destaca no arcabouço teórico mobilizado pelos pesquisadores nos/dos/com os cotidianos é o sociólogo português Boaventura de Souza Santos. Ou seja, é também do diagnóstico do autor de que o paradigma dominante estaria atravessando uma “crise irreversível”, cuja única alternativa seria a configuração de um novo paradigma, que se depreende também a centralidade daquilo que, por assim dizer, poderíamos chamar de uma tentativa de recuperação da dignidade do saber cotidiano. Dizemos isso, pois, entre os elementos criticados por Santos (1989), está a noção de que a modernidade, ao eleger a ciência como única forma de conhecimento válida, foi responsável por uma espécie de *epistemicídio*.¹³

A consequência deste processo é que as formas alternativas de conhecimento são tomadas, a priori, como desprovidas de qualquer valor (situação daquelas que são produzidas no cotidiano, afinal, nesta lógica, este é reduzido a espaço-tempo do senso comum e do imediato) (OLIVEIRA; ALVES, 2006). Ainda para essas mesmas autoras, insistir em uma estratégia de produção de conhecimento no campo da educação pautando-se no empobrecimento da vida promovido pelo cientificismo moderno representa, no mínimo, a “[...] pouca familiaridade com os avanços teóricos que os estudiosos *nos/dos/com os cotidianos* vêm desenvolvendo e formulando [...]” (OLIVEIRA; ALVES, 2006, p. 587). Acerca disso, entendemos que uma leitura mais aprofundada dos diversos autores que assumiram as pesquisas nos/dos/com os cotidianos revela que tal afirmação possui vinculação direta à crítica que estes direcionam, no plano da teoria do conhecimento, à fragilidade de uma tal diferenciação e hierarquização dos conhecimentos configuradas pela modernidade (outra importante premissa presente nos escritos dos cotidianistas). Ilustramos essa nossa percepção ressaltando mais este aspecto assumido por essa corrente de pensamento, particularmente, ao destacarmos o diálogo que estabelecem com

¹³ Ou seja, um processo de exclusão de todo e qualquer conhecimento não-científico, de modo que observa-se a marginalização, subordinação, ilegalização ou, mesmo, o aniquilamento de “[...] práticas e grupos sociais portadores de formas de conhecimento ‘estranhos’, porque sustentados por práticas ameaçadoras” (ALVES, OLIVEIRA, 2006, p. 586).

autores como Gaston Bachelard, Humberto Maturana e Boaventura de Souza Santos.

Em Oliveira e Sgarbi (2008), encontramos referência à obra de Bachelard (1972), “A formação do espírito científico”, a partir da qual buscam demonstrar, na afirmação do autor em prol da primeira *ruptura epistemológica*, o fato de que a construção do pensamento moderno se fez amparada na cisão do conhecimento: “La ciência, tanto em su principio com en su necesidad, se opone en absoluto a la opinión. [...] Nada puede fundarse sobre la opinión: ante todo es necesario destruirla” (BACHELARD apud OLIVEIRA; SGARBI, 2009, p. 23). Na sequência de tal constatação, mobilizam outros teóricos que permitem um exame crítico de tal posição moderna. A esse respeito, destacamos a interlocução estabelecida com o biólogo chileno Humberto Maturana, autor a partir do qual discutem a própria forma como se dá a validação do conhecimento pela ciência moderna.

Pensando com Maturana (1997), o que passa a ser tensionado por Oliveira e Sgarbi (2008) é a relação entre “o fato e a melhor versão dos fatos”. Quer dizer, seguindo ao pensamento do autor chileno, a problematização apresentada é a de que “não haveria explicações diferentes para uma mesma situação, mas, tão somente, domínios de realidades diferentes” ou, ainda:

[...] há explicações diferentes, na medida em que há caminhos explicativos diferentes a partir da aceitação ou não das habilidades cognitivas do observador; ou há explicações diferentes a partir de escutas diferentes, o que tem a ver com a relação da ciência com a vida cotidiana. Logo, se a ciência produz explicações precisas – e diferentes – do real, essas explicações valem mais do que o próprio real, até porque, por essa premissa da modernidade, o que não couber nas explicações precisas produzidas está arriscado a ser considerado irreal, ou, na melhor das hipóteses, um realzinho que não tem valor, que não faz sentido (OLIVEIRA; SGARBI, 2008, p. 29-30).

Alves (2010), outra estudiosa do cotidiano que em dado momento de sua obra também estabelece diálogo com Maturana, aponta o caráter questionável da noção de objetividade de que a ciência se arroga, mormente, na tentativa desta (a ciência) de diferenciar suas explicações daquelas oferecidas pelas demais formas de conhecer. Para tanto, destaca as quatro condições condizentes com o método científico:

1. A descrição do fenômeno que se deseja explicar como experiência do observador. Quer dizer, a especificação do fenômeno a ser explicado pela descrição das condições de um observador deve satisfazer em seu domínio de experiências a fim de ter a experiência que quer explicar.

2. A proposição de um processo gerativo que, como mecanismo “ad hoc”, gera o fenômeno a ser explicado como resultado do seu operar no domínio das experiências do observador.

3. A dedução, a partir das coerências operacionais implícitas na operação do mecanismo gerativo proposto em (2.), de outras experiências não consideradas em sua proposição e das condições que um observador deve satisfazer para tê-las.

4. A realização e experiência do deduzido em (3.) por um observador que satisfaça, em seu domínio de experiências, as condições aí requeridas.

Quando essas quatro condições são satisfeitas conjuntamente, o observador pode dizer que o mecanismo gerativo proposto em (2.) é uma explicação científica (MATURANA apud ALVES, 2010, p. 1206).

Em síntese, na visão desta autora a observação atenta de tais critérios não revela mais do que um sistema de coerências operacionais que independe de um mundo de objetos para fornecer explicações. Nessa esteira, complementa:

Tudo o que se requer é uma comunidade de observadores-padrão (operacionalmente coerentes), que gerem observações validadas pelo critério de validação descrito anteriormente. As explicações científicas são validadas no domínio de experiências de uma comunidade de observadores, e se relacionam com as coordenações operacionais dos membros dessa comunidade, em circunstâncias nas quais são membros dessa comunidade as pessoas que aceitam e usam esse critério para validar seu explicar (ALVES, 2012, p. 1207).

Retornando à Oliveira e Sgarbi (2008), diante de tais aspectos, o cotidiano passa então a ser visto como “outra” coisa em relação ao conhecimento produzido pela ciência. Por sua vez, ao destacar essa interpretação, parece-nos que a questão de fundo colocada pelos estudiosos do cotidiano está em saber até que ponto o inverso não seria também verdadeiro. Quer dizer, de outro ponto de vista, o que se tem, também, é apenas a existência de um *outro cotidiano*, o científico. Nesse caso, relacionando as consequências da “ruptura bachelardiana” e as possibilidades alternativas permitidas por Maturana e outros autores, novamente Boaventura de Souza Santos é chamado para a conversa:

[...] como já me alertou Boaventura Santos (português) – aquela brincadeira de um outro francês – Bachelard – em separar conhecimentos científicos dos saberes do senso comum funcionou muito bem, mas não 100%, na medida em que esses conhecimentos hierarquicamente superiores produzidos por pessoas – cientistas – supostamente superiores fazem parte de uma cotidianidade – da ciência e dos cientistas – que é tão cotidiana quanto a dos não cientistas e que, por determinação científica, não são capazes de produzir ciência. E me vem a dúvida se o que temos nessa ruptura epistemológica é uma separação de fato dos conhecimentos ou uma reserva de mercado (OLIVEIRA, SGARBI, 2008, p. 41).

Esse tipo de reflexão abre caminho para que, mais uma vez, os escritos de Santos sejam colocados em evidência. Para o autor, se a era moderna, com sua *razão indolente* (SANTOS, 2002), foi responsável pela invisibilização de determinadas

formas de conhecimento, torna-se necessário pensar em uma sociologia que permita exatamente redescobrir as existências tornadas invisíveis pela modernidade. A empreitada do autor, portanto, aponta para um novo modelo de razão, a *razão cosmopolita*. Recorrendo à letra do texto do próprio sociólogo, encontramos a associação deste modo alternativo de racionalidade com a ideia de uma reconstrução do espaço-tempo:

[...] é, pois, uma condição necessária para recuperar a experiência desperdiçada. O que está em causa é a ampliação do mundo através da ampliação do presente¹⁴. Só através de um novo espaço-tempo será possível identificar e valorizar a riqueza inesgotável do mundo e do presente (SANTOS, 2002, p. 245).

O programa de uma razão cosmopolita, aponta o autor, está fundado em três procedimentos sociológicos: a sociologia das ausências; a sociologia das emergências e o trabalho de tradução. Nas leituras que procedemos dos estudos nos/dos/com os cotidianos encontramos especialmente referências aos dois primeiros. Sendo assim, iniciamos por destacar o lugar de uma “sociologia das ausências” nos escritos acessados. Antes, porém, recorreremos novamente à Santos (2002):

São, assim, cinco as principais formas sociais de não-existência produzidas ou legitimadas pela razão metonímica: o ignorante, o residual, o inferior, o local e o improdutivo. Trata-se de formas sociais de inexistência porque as realidades que elas conformam estão apenas presentes como obstáculos em relação às realidades que contam como importantes, sejam elas realidades científicas, avançadas, superiores, globais ou produtivas. São, pois, partes desqualificadas de totalidades homogêneas que, como tal, apenas confirmam o que existe e tal como existe. São o que existe sob formas irreversivelmente desqualificadas de existir. A produção social destas ausências resulta na subtração do mundo e na contração do presente e, portanto, no desperdício da experiência. A sociologia das ausências visa identificar o âmbito dessa subtração e dessa contração de modo a que as experiências produzidas como ausentes sejam libertadas dessas relações de produção e, por essa via, se tornem presentes (SANTOS, 2002, p. 248-249).

No texto de Oliveira e Alves (2006), encontramos menção à proficuidade desta proposição para a pesquisa dos acontecimentos nos/dos/com os cotidianos. O destaque das autoras refere-se aos elementos epistemológicos e políticos ressaltados pelo modelo de *racionalidade cosmopolita*, que, ao conferir legitimidade e relevância ao cotidiano, busca reverter o processo identificado como redução da experiência do mundo. Quer dizer, considerando a noção de sociologia das ausências, entendem que a contribuição da reflexão de Boaventura de Souza

¹⁴ O processo de “ampliação do presente”, apenas citado neste momento, ganha relevância na discussão de outros aspectos da teorização do cotidiano. Nesse sentido, ulteriormente, será retomada em uma discussão específica.

Santos está no fato de que esta possibilita a identificação das conjunturas e práticas nas quais distintos saberes e práticas se tornam operantes, portanto, abrindo possibilidades para a superação de um tipo de monocultura do conhecimento.

[...] as possibilidades de ampliação da visibilidade das práticas/existências escolares/educativas não-oficiais repousam sobre a identificação dessas práticas, pela possibilidade de libertá-las do lugar de inexistência e inferioridade ao qual vêm sendo relegadas pela valorização das singularidades e das formas alternativas de se estar no mundo, de compreendê-lo de senti-lo (OLIVEIRA, ALVES, 2006, p. 588).

Seguindo a uma linha de pensamento similar, Oliveira e Sgarbi (2008) tratam daquilo que acreditam ser uma limitação do sistema educacional brasileiro, qual seja, a absolutização do saber formal como única forma de saber. Nessa esteira, sobre a utilidade da sociologia das ausências para os estudos do cotidiano, descrevem:

Ela ajuda a compreender as questões relacionadas aos conteúdos escolares e às hierarquias entre os diferentes conhecimentos que preside a organização curricular. Ajuda também a perceber como a ideia de progresso social atrelada ao progresso econômico penetra na escola por meio das preocupações com a preparação para a vida “no mercado”. Permite ainda desvelar as hierarquias criadas pela generalização dos particularismos da cultura, dos modos de pensar e de estar no mundo socialmente dominantes. Mais do que isso, ajuda a compreender que, apesar de dominantes e capazes de invisibilizar outras existências, o saber formal, o tempo linear, a escala global e a cultura eurocêntrica não estão sós. A vida cotidiana tem seus modos próprios de acontecer, e nela estão presentes outros conhecimentos, tempos, escalas e culturas (OLIVEIRA; SGARBI, 2008, p. 94).

A riqueza da sociologia das ausências, assim compreendida, corresponderia aos seus procedimentos reveladores dos aspectos marginalizados e/ou excluídos no/do cotidiano escolar.¹⁵ Ainda que não se possa negar a importância de tal movimento, para Oliveira e Sgarbi (2008, p. 95), afirmar sua contribuição, entretanto, não significa dizer que este mesmo movimento seja suficiente por si só: “Ou seja, a partir daquilo que tornamos visível, praticando a sociologia das ausências, como podemos pensar a emancipação social? Onde está o emancipatório naquilo que já existe na vida cotidiana?”. Para estes autores, assim como para os demais estudiosos do cotidiano, tais indagações parecem remeter ao segundo aspecto da *razão cosmopolita* de Santos (2002), a saber, a sociologia das emergências. Isto é, aquele procedimento sociológico capaz de inscrever no real aquilo que “pode” ser, mas que “ainda não” é. Nas palavras do próprio Boaventura:

¹⁵ Para Oliveira (2008) o trabalho com a sociologia das ausências é compatível ao trabalho arqueológico, ou seja, contempla a descoberta e tentativa de compreensão e incorporação de algo já existente, mas cuja existência fora ignorada pela razão metonímica.

A sociologia das emergências é a investigação das alternativas que cabem no horizonte das possibilidades concretas. Enquanto a sociologia das ausências amplia o presente, juntando ao real existente o que dele foi subtraído pela razão metonímica, a sociologia das emergências amplia o presente, juntando ao real amplo as possibilidades e expectativas futuras que ele comporta (SANTOS, 2002, p. 256).

Em suma, tratar do cotidiano a partir de uma sociologia das emergências, consiste principalmente em concebê-lo como o espaço do possível, como lócus privilegiado de experiências que não devem ser desperdiçadas, já que dotadas de um potencial emancipatório. Isso corresponde, paralelamente, ao exercício de contração do futuro, ou seja, se refere a torna-lo mais escasso, logo, carente de cuidado.

Se, ao contrário da perspectiva determinista, assumimos que é das ações dos sujeitos sociais que depende o futuro deles mesmos e da sociedade, temos que conceber a educação como uma ação voltada para a formação de sujeitos sociais capazes e interessados em “cuidar” para que o futuro seja melhor do que o presente. Por outro lado, é preciso a consciência de que, ao deixar de ser um prosseguimento automático do presente e passar a ser produto das ações sociais reais, o futuro encolhe na exata medida em que só poderá ser aquilo que pode ser pensado como consequência – mesmo que não-linear – das ações que o constroem (OLIVEIRA, 2008, p. 113).

Desse modo, trata-se de operar numa perspectiva que valoriza o presente não só por aquilo que ele já apresenta, de forma pronta/feita, ou ainda pelas “certezas” de possibilidades concretas, mas sim pelas potencialidades nele inscritas, essas sim, reconhecíveis. Pensando o cotidiano escolar, argumentam Oliveira e Alves (2006, p. 588-589), acerca da adoção de um tal modelo de sociologia:

[...] busca-se legitimar modos contra hegemônicos de produção de práticas educativas, no sentido de credibilizar o que habita os *espaçotempos* educativos como potencial contribuição às possibilidades de emancipação social, tanto no sentido do processo educativo em si, quanto no sentido amplo de uma possível contribuição da escola à transformação social democratizante.

2.3 OS SENTIDOS DE COTIDIANO E (DA PRODUÇÃO) DO CONHECIMENTO NA ÓTICA DAS PESQUISAS NOS/DOS/COM OS COTIDIANOS

O cotidiano é aquilo que nos é dado cada dia (ou que nos cabe em partilha), nos pressiona dia após dia, nos oprime, pois existe uma opressão do presente. Todo dia, pela manhã aquilo que assumimos, ao despertar, é o peso da vida, a dificuldade de viver, ou de viver nesta ou noutra condição com esta fadiga, com esse desejo. O cotidiano é aquilo que nos prende intimamente, a partir do interior. É uma história a meio-caminho de nós mesmos, quase em retirada, às vezes velada (LEUILLIOT, apud CERTEAU; GIARD; MAYOL, 2003, p. 31).

Conforme vimos descrevendo, parece-nos evidente que uma linha argumentativa central para os estudiosos do cotidiano é de que a partir de uma *sociologia das*

ausências seria possível destacar de forma mais concreta o potencial emancipatório presente em algumas práticas cotidianas. E, para além, via uma *sociologia das emergências*, teríamos a ampla oportunidade de difundi-las, visando a que se tornem inspiração para que outras práticas emancipatórias possam também se desenvolver. Na perspectiva dos cotidianistas, tal compreensão é possível, particularmente, quando consideramos que o cotidiano, longe de ser algo previamente estruturado, configura-se sempre como uma prática. Quer dizer, se efetiva pelas construções, movimentos e processos que nele acontecem, o que lhe confere, portanto, um estatuto epistemológico específico. No caso dos pesquisadores nos/dos/com os cotidianos, trata-se de um entendimento fortemente inicialmente influenciado pelos escritos de Lefebvre e, em especial, Certeau. Logo, é na esteira do pensamento do segundo autor referido que advém a inspiração para a necessidade de compreensão do cotidiano escolar como um *espaço*, tal qual indicado na diferenciação apontada pela perspectiva certeuniana:

Um lugar é a ordem (seja qual for), segundo a qual se distribuem elementos nas relações de coexistência. Aí se acha, portanto excluída a possibilidade, para duas coisas, de ocuparem o mesmo lugar. Aí impera a lei do 'próprio': os elementos considerados se acham uns ao lado dos outros, cada um situado num lugar 'próprio' e distinto que define. Um lugar é portanto uma configuração instantânea de posições. Implica uma indicação de estabilidade. Existe espaço sempre que se tomam em conta os vetores de direção, quantidades de velocidade e a variável tempo. O espaço é um cruzamento de móveis. É de certo modo animado pelo conjunto dos movimentos que aí se desdobram. Espaço é o efeito produzido pelas operações que o orientam, o circunstanciam, o temporalizam e o levam a funcionar em unidade polivalente de programas conflituais, ou de proximidades contratuais (CERTEAU, 2005, p. 201-203).

Essa maior identificação do cotidiano com suas *acontecências* permite, por consequência, a atribuição de destaque especial a figura do sujeito comum. Quer dizer, a ideia de cotidiano como procedimento ressalta exatamente o papel daqueles que impregnam as práticas sociais, que movimentam o jogo cotidiano, aqueles a quem Certeau (1994) chamou de *homem ordinário*. Da maneira como o caracteriza, o teórico francês enxerga no homem ordinário alguém que *usufrui do mundo*, entendimento diferente (pois, mais amplo) de concepções outras, cuja conotação reduz tais sujeitos à sua condição ontológica de um *ser no mundo*. Conforme interpretação de Santos (2013, p.7):

[...] homem ordinário é todo aquele (indivíduo, grupo etc.) que consegue fugir, escapar, burlar ou usar em seu proveito um olhar, um enquadramento, uma determinação, uma ação estratégica, um espaço totalizador ou um olhar universalizante através de movimentos e ações táticas, inventivas,

astutas burlando, usando se desviando dos choques como “o poder”, (re)inventando olhares, lugares e determinações em proveito de outros interesses e desejos. Inventando assim outros espaços, provisórios é certo, de movimentação e de ação, de visibilidade e dizibilidade e de combate. Enfim, o homem ordinário é cada um e ninguém, é uma personagem disseminada, caminhante inumerável, inclassificável.

Nessa direção, valendo-se de tal perspectiva, os estudiosos nos/dos/com os cotidianos atribuem ao dia-a-dia escolar e àqueles que o ocupam um tal caráter de inventividade. A esse respeito é importante dizer, ainda, que tal ação inventiva/produtiva articula-se a relação de tensão entre dois outros elementos centrais para a compreensão das *artes de fazer* de Michel de Certeau: as estratégias e táticas. A primeira vinculada àquele poder exterior ou prévio, remetendo à toda circunscrição que, de forma cartesiana, busca configurar um próprio que se apresente independente. Assim, na leitura do autor, as práticas estratégicas alinham-se a própria forma manipuladora moderna, que, vinculada ao poder hegemônico, e via um isolamento de uma espécie de sujeito de querer e poder, se coloca como capaz de gerir/dominar/determinar.

[...] Chamo de estratégia o cálculo (ou manipulação) das relações de forças que se torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer e poder (uma empresa, um exército, uma cidade, uma instituição científica) pode ser isolada. A estratégia postula um lugar suscetível de ser circunscrito como algo próprio a ser a base de onde se podem gerir as relações com uma exterioridade de alvos ou ameaças (os clientes ou os concorrentes, os inimigos, o campo em torno da cidade, os objetivos e objetos da pesquisa etc.). Como na administração de empresas, toda racionalização ‘estratégica’ procura em primeiro lugar distinguir de um ‘ambiente’ um próprio’, isto é, o lugar do poder e do querer próprios (CERTEAU, 2005, p.99).

No que concerne às táticas, Certeau as compreende como sendo a arte do fraco, ou seja, a maneira como os sujeitos operam ou agem dentro do campo delimitado pela estratégia. Assim, não está ligada ao poder tal qual a estratégia, mas se configura nos condicionantes deste, pois joga com um “[...] terreno que lhe é imposto tal como o organiza a lei de uma força estranha” (CERTEAU, 2005, p. 100). Desse modo, os efeitos de astúcia que a ação tática produz estão vinculados exatamente à sua ausência de poder, ou, em outros termos, “[...] Quanto mais fraca as forças submetidas à direção estratégica, tanto mais esta estará sujeita à astúcia [...] ‘Traduzindo: tanto mais se torna tática’.” (CERTEAU, 2005, p. 101).

Portanto, ao destacar que a tática opera “golpe a golpe” ou “lance por lance”, os estudiosos nos/dos/com os cotidianos nos informam que esta

tem sua validade expressada exatamente pelo fato de constituir-se em procedimentos que garantem pertinência ao tempo. Aspecto cuja proeminência, segundo o próprio Certeau (2005), é sinalizada por uma habilidosa utilização do tempo, das situações por este apresentada, e, ainda, dos jogos introduzidos nas fundações de um poder. De modo complementar, o mesmo autor ressalta a importância que os procedimentos táticos atribuem “[...] às circunstâncias que o instante preciso de uma intervenção transforma em situação favorável, à rapidez de movimentos que mudam a organização do espaço, às relações entre momentos sucessivos de um ‘golpe’ [...]” (CERTEAU, 2005, p. 102). Quer dizer, da maneira como interpretamos, tal aspecto é aquilo que referenda a afirmação de Michel de Certeau de que a tática não teria a possibilidade de “[...] dar a si mesma um projeto global nem de totalizar o adversário num espaço distinto, visível e objetivável. [Destarte] Aproveita as ‘ocasiões’ e delas depende, sem base para estocar benefícios, aumentar a propriedade e prever saídas” (2005, p. 102). Em síntese, podemos dizer que as noções de estratégia e tática definidas pelo autor se inter-relacionam ao apontar os diferentes espaços que aqueles que praticam a vida cotidiana ocupam/jogam, sendo o cotidiano daí derivado. Ou, conforme compreendem Ferraço, Soares e Alves (2017, p.14): “As operações táticas desorganizam e reorganizam os lugares que, ao serem praticados, são transformados em espaços”.

Antes de prosseguir, importa destacar também que ao vincular os sujeitos a posições de desigualdade, ora de poder e ora de não-poder, o autor não pretende lhes atribuir uma postura de submissão. Ao contrário disso, intenta ressaltar a forma como praticantes criam formas de burlar o estabelecido através de usos e consumos das normas e bens culturais produzidos. Nesse caso, Certeau (1998, p. 93) destaca a impossibilidade de que tais elementos sejam considerados somente como dados por meio dos quais se possa construir os “[...] quadros estatísticos de sua circulação ou constatar os funcionamentos econômicos de sua difusão, mas também como

repertório com o qual os usuários procedem operações próprias”. Essa ressignificação procedida pelo teórico francês, que não mais vê nos bens culturais objetos calculáveis, mas léxicos de práticas, é apontada por Duran (2007, p. 119), portanto, como aquilo que atribui originalidade a Certeau:

Ainda que cercado por múltiplas perspectivas de análise, considerando seus interlocutores, a originalidade da obra de Certeau está justamente no como ele inverte a forma de interpretar as práticas culturais contemporâneas, recuperando as astúcias anônimas das artes de fazer – esta arte de viver a sociedade de consumo. Na perspectiva da racionalidade técnica, o melhor modo possível de se organizar pessoas e coisas é atribuir-lhes um lugar, um papel e produtos a consumir. Certeau, ao contrário, nos mostra que “o homem ordinário” inventa o cotidiano com mil maneiras de “caça não autorizada”, escapando silenciosamente a essa conformação. Essa invenção do cotidiano se dá graças ao que Certeau chama de “artes de fazer”, “astúcias sutis”, “táticas de resistência” que vão alterando os objetos e os códigos, e estabelecendo uma (re)apropriação do espaço e do uso ao jeito de cada um.

No entanto, é importante lembrar que essa crença na possibilidade de os sujeitos construírem seus próprios caminhos e trajetórias no consumo dos produtos que lhes são impostos, vivendo da melhor maneira possível uma dada organização social e suas violências, não deve ser confundida com uma espécie de regresso aos indivíduos. Quer dizer, não se refere a um atomismo social (onde o indivíduo é compreendido como uma unidade elementar a partir da qual seriam compostos os grupos, e a qual sempre seria possível reduzi-los), por sua vez, diz de uma relação social que age como determinante de seus termos próprios, sendo assim, cada individualidade constitui-se como o lugar onde atua uma pluralidade incoerente e contraditória de suas determinações relacionais (SILVA, LYRIO, MARTINS, 2011).

Nessa esteira, de maneira geral, podemos dizer que os cotidianos inventados seriam fruto dos usos que os sujeitos fazem das normas orientadoras. Tais usos, atrelados à performatividade das práticas e às diferenças por elas instituídas, são permeados por processos de elaboração e captação específicos, que, vinculados à lógicas também específicas e/ou próprias, configuram uma espécie de *espaçotempo* antropológico (que se vai produzindo de forma tácita e tática). Desse modo, os conhecimentos e poderes hegemônicos que o permeiam não apenas são reproduzidos do aprendizado feito de outras gerações ou linhas sociais

determinantes (ALVES, 2003), mas, constituem-se em criações ou acontecimentos diários.¹⁶

Assim, para Soares, Ferraço e Alves (2017, p. 13), uma contribuição fundamental de Certeau para os estudos nos/dos/com os cotidianos reside particularmente no fato do autor interpretar a “cultura” como um enredamento de ações produtoras de *saberesfazer*es, poderes e significados. Isso porquê, dizem os autores:

Certeau (1995) descolou a compreensão de ação cultural ou política como algo realizado de forma centralizada e de cima para baixo para algo tecido permanentemente nas/com as práticas sociais cotidianas que produzem significados para aqueles que as realizam. Como práticas de significação, as culturas consistem “[...] não em receber, mas em exercer a ação pela qual cada um marca aquilo que outros lhe dão para viver e pensar” (p. 143). Assim, não há na sociedade setor particular (religião, ideologia, ciência, mercado, mídia, educação etc.) capaz de “[...] fornecer a todos os outros aquilo que os proverá de significação” (p. 142).

Nessa direção, a interpretação dispensada pelos pesquisadores nos/dos/com os cotidianos extrapola a ideia de que as redes de *fazeressaberes* referem-se a algo que acontece no cotidiano, ou, ainda, de que seria esta uma sua característica/propriedade. Tratam, por sua vez, de identificar a partilha ou tessitura de tais redes com o próprio cotidiano. Ou seja, para esta perspectiva “as redes não estão nos cotidianos, elas são os cotidianos!” (SOARES, FERRAÇO, ALVES, 2017).

2.3.1 (Im)Possibilidades metodológicas de se pesquisar com o cotidiano

Feita a apresentação da maneira como o cotidiano é concebido no âmbito dos estudos *nos/dos/com*, impende ressaltar aquela que talvez seja a implicação mais fundamental que desta concepção se extrai para a pesquisa educacional. Referimo-nos ao fato de que a adoção de uma compreensão de cotidiano que o vislumbre como equivalente às redes de *fazeressaberes*, de forma consequente, representa também a ideia de que a tentativa de conhecer este espaço passa necessariamente

¹⁶ Neste caso, a ideia de acontecimento aponta para a noção destacada por Chartier (1996, p. 21) que, ao citar Foucault, destaca que “[...] é preciso entendê-lo não como uma decisão, um tratado, um reinado ou uma batalha, mas como uma relação de forças que se inverte, um poder confiscado, um vocabulário retomado e voltado contra seus usuários, uma dominação que se debilita, se distende, se envenena a si mesma, e outra que entra, mascarada. As forças em jogo na história não obedecem nem a um destino, nem a uma mecânica, mas efetivamente ao acaso da luta. Elas não se manifestam como as formas sucessivas de uma intenção primordial; tampouco assumem o aspecto de um resultado. Aparecem sempre no aleatório singular do acontecimento.

por alcançar a aceitação, o reconhecimento e a colaboração daqueles que são produtores deste espaço. Nas palavras de Ferraço, Gomes e Alves (2015, p. 43), trata-se de assumir como premissa metodológica a noção de que os sujeitos cotidianos são também protagonistas ou coautores dos estudos que efetivamente se propõem a *pesquisar com*. Logo, isso significa que este tipo de pesquisa

[...] só se sustenta enquanto possibilidade de algo pertinente, algo que tem sentido para a vida cotidiana, se acontecer com as pessoas que praticam esses cotidianos e, sobretudo, também a partir das questões e dos temas que se colocam como pertinentes às redes cotidianas.

Para Ferraço (2003), é exatamente essa capacidade de tocar e ser tocado pelas redes cotidianas aquilo que confere sentido a tais investigações. Indo mais além, o autor faz questão de destacar que tal postura não representa um tipo de boa vontade ou gratidão, mas uma condição necessária a fim de que os estudos com os cotidianos não se tornem abstratos, improdutivos ou tediosos.

[...] ou seja, os textos/discursos elaborados e compartilhados por esses sujeitos cotidianos da pesquisa precisam ser pensados não como citações e/ou exemplos dos discursos das *autorasautores* que estudamos nas academias, mas como discursos tão necessários, legítimos e importantes quanto estes. Se consideramos a importância de dialogarmos com autores como Lefebvre, Garcia, Alves, Certeau, entre *outrosoutras*, também precisamos considerar a importância de esse diálogo ser ampliado, envolvendo aqueles que vivem, convivem, inventam, usam, praticam, habitam, ocupam, estão nesses cotidianos. [...] não se trata de usar fragmentos, trechos, das falas desses sujeitos como ilustrações que corroboram e/ou exemplificam os nossos discursos, assim como fazemos com os teóricos legitimados pela academia. Trata-se de entender que também aqueles que vivem, de fato, esses cotidianos são também *autoresautoras* dos discursos produzidos nas pesquisas com os cotidianos (FERRAÇO, 2003, p. 168).

Portanto, se a coautoria dos sujeitos cotidianos representa um aspecto fundamental, isso significa que esta deve ser considerada em todos os momentos da pesquisa. Assim, do ponto de vista de um empreendimento metodológico, o respeito a este aspecto sinaliza a ideia de que *pesquisar com* exige de tais estudiosos, inclusive, a consideração da complexidade cotidiana como avessa às imposições temáticas. Nesse caso, vale dizer, a assunção da noção de complexidade (MORIN, 1994) tende a reforçar a contraposição dos *estudos nos/dos/com* àquilo que tratam como as *marcas modernas* na pesquisa educacional (que, de acordo com o diagnóstico apresentado, teriam sido responsáveis pelo encaminhamento de análises pautadas ora na lógica *do bem e do mal* ou *do certo e errado*; ora pela busca de

procedimentos, padrões normativos ou modelos ideais¹⁷). Desse modo, reiteram os autores, “[...] qualquer desconsideração em relação às questões que estão sendo enredadas pelos sujeitos resultam em descredenciamento ou desinteresse (que na maioria das vezes não são verbalizados) de nossas pesquisas pelos sujeitos cotidianos” (FERRAÇO, GOMES e ALVES, 2015, p. 44).

Ao tomarmos contato com a proposição destes modos de compreender e operar, indagamo-nos acerca da viabilidade desses mesmos pressupostos fundamentadores, mormente, naquilo que se refere ao grau de exequibilidade (ou não) que estes podem aportar às pesquisas acerca das práticas educativas escolares. Ou seja, se assumirmos como referência os padrões mais convencionais do fazer científico a que estamos habituados, temos a percepção de que a secundarização ou não adoção de categorias, estruturas ou classificações deixa a tarefa investigativa pouco viável do ponto de vista de sua efetivação (dito de outro modo, tratar-se-ia de indagar: quais as condições de possibilidade da produção da pesquisa e do conhecimento em educação a partir de um “outro modo” de se conceber a normatividade?). Na tentativa de melhor compreender essa situação, a partir da letra dos próprios trabalhos identificados com esta corrente investigativa, nos foi possível a percepção de que para os tributários das *pesquisas com* esta outra forma de relação com as normatividades (ou, até mesmo a recusa de um tipo de normatização) não só é possível como também necessária, sendo justificada, aparentemente, pelo entendimento de que toda ação “normatizadora prévia” corresponderia, necessariamente, a uma espécie de engessamento do cotidiano (afinal, acreditam, o caráter reducionista das categorias/estruturas/classificações representa, em última instância, uma simplificação da complexidade e diversidade da cultura dos sujeitos cotidianos).

Assim sendo, ao assumir esta premissa como condição dos estudos nos/dos/com os cotidianos, cumpriu necessariamente a estes pesquisadores a configuração de alternativas metodológicas outras. Também em decorrência da opção feita, outro aspecto assumido refere-se a um certo sentido de inacabamento que acompanha as pesquisas deste tipo (característica que, a nosso ver, diz muito das

¹⁷ Para Ferração, Gomes e Alves (2015, p. 44), aspectos expressos, respectivamente, em títulos como: “*Quais as vantagens e desvantagens...*”; “*Quais os limites e possibilidades....*”; e “*Como intervir...*”; “*Como avaliar...*”.

(im)possibilidades metodológicas da *pesquisa com*). Sobre esta situação, a despeito de considerarmos cabível uma reflexão sobre as implicações deste tipo de encaminhamento para o próprio exercício de inteligibilidade que acompanha a tarefa da pesquisa e da produção de conhecimento, convém dizer que ressaltar este aspecto do *(im)possível metodológico* nos estudos nos/dos/com não representa uma sua desqualificação. Muito mais, procuramos com este argumento enfatizar a centralidade que se atribui à figura do pesquisador na composição do processo investigativo “com”, bem como problematizar o caráter prescindível que é atribuído a quaisquer estratégias/fórmulas estruturantes previamente concebidas ou a que se atribua a conotação de algo replicável. Em artigo que destaca a recepção internacional das contribuições das pesquisas brasileiras “com o cotidiano”, Sussekind (2012, p. 8), destaca exatamente o que classifica como originalidade destes estudos em relação à tradição científica, à forma como conduz seus debates, bem como àquilo que se refere aos procedimentos adotados:

Caberia perguntarmo-nos, então, quais seriam as orientações metodológicas quando se quer desenvolver um estudo do cotidiano escolar. Que técnicas aplicar? Embora sustentemos a ideia de que não há técnicas corretas, ou melhores, para fazer pesquisa com cotidiano, gosto de defender que a conversa, o free writing (SCHNEIDER, 2003), que eu chamei de “escrivanhações livres” em artigo anterior (SÜSSEKIND, 2011), e o “pedir licença para entrar na escola” (FERRAÇO, 2003) são as três mais importantes formas de se fazer pesquisa nos/dos/com os cotidianos.

Nessa direção, a partir de um trabalho clássico de Alves (2001), os diversos pesquisadores interessados em *pesquisar com* têm se arriscado na composição de possibilidades alternativas de compreensão dos fazeressaberes escolares. Nesse caso, na contramão de um engessamento dos modos de pesquisar, a construção da *pesquisa com* dar-se-ia muito mais pela priorização de noções como as de parceria, partilha e abertura, além da assunção de alguns princípios que, conforme argumenta Alves (2001), permitem agregar outras maneiras de olhar/sentir o cotidiano escolar. Ferraço, Soares e Alves (2017, p. 15) oferecem-nos uma síntese dos movimentos configurados por tais princípios:

Quatro desses movimentos foram assim identificados, inicialmente (Alves, 2001): 1) o “sentimento do mundo”, indo além das realidades inventadas dos laboratórios e das criações abstratas, como o Leviatã, de Hobbes, e do sentido hegemônico da Modernidade, a visão. Nos cotidianos todos os sentidos atuam; 2) “virar de ponta cabeça”, neste era preciso compreender que “[...] o conjunto de teorias, categorias, conceitos e noções que herdamos das ciências criadas e desenvolvidas na chamada modernidade e que continuam sendo um recurso indispensável, não é só apoio e orientador da rota a ser trilhada, mas, também e cada vez mais, *limite* ao que precisa

ser tecido” (p. 15); 3) “beber em todas as fontes”, compreendendo que era preciso incorporar diferentes modos de lidar com a diversidade, o diferente e o heterogêneo que se apresentavam em cada cotidiano pesquisado; 4) “narrar a vida e literaturizar a ciência”, compreendendo que a narratividade, as “conversas”, as imagens e os sons (palavras e outros) estão exigindo modos diferenciados de falar/explicar/analisar os cotidianos estudados.

2.4 NORMATIVIDADE, SUJEITOS COTIDIANOS E A PRODUÇÃO DE SABERESFAZERES: REFLETINDO ACERCA DOS INDÍCIOS VISUALIZADOS NAS PESQUISAS NOS/DOS/COM OS COTIDIANOS

Até o momento, daquilo que fora apresentado acerca das pesquisas nos/dos/com os cotidianos, alguns aspectos parecem surgir de forma mais recorrente em nossos esforços problematizadores. Referimo-nos, particularmente, às noções de “normatividade” e de “sujeitos cotidianos” que, em nosso modo de interpretar, transversalizam qualquer esforço de compreensão da ideia de uma produção de *saberesfazer*s situada no chão da escola. Nessa direção, complementarmente à apresentação da perspectiva investigativa em questão e às primeiras análises esboçadas, buscamos no tópico final deste capítulo apresentar algumas reflexões oriundas de uma retomada da leitura dos artigos mapeados no campo da Educação, onde conferimos especial atenção para a tentativa de captar como tais elementos, direta ou indiretamente, são manifestados/concebidos na letra dos textos. De forma breve, esta nossa discussão contempla ainda a vinculação de alguns desses elementos à obra de dois teóricos cujas produções, além de possuírem relevância em diversos outros aspectos dos escritos dos cotidianistas, apresentam-se também destacados quando refletimos sobre as noções de normatividade e sujeitos aqui em tela.

A fim de esclarecer um pouco mais a abordagem adotada, de antemão, ressaltamos que em nossa interpretação o tratamento da relação entre normatividade e os estudos nos/dos/com os cotidianos pressupõe uma diferenciação inicial: por um lado, concebemos a dimensão normativa em relação aos indícios observados acerca daquilo que esses mesmos estudos defendem e/ou constroem em termos de um ideal de normatividade próprio da instituição escolar; e, por outro, as pistas daquilo que se refere à presença de critérios normativos balizadores do que poderíamos chamar de uma espécie de *modus operandi* do “pesquisador com o cotidiano”.

Apesar de estarem imbricadas, acreditamos que a distinção de ambas facetas nos auxiliou numa busca por captar aspectos que nem sempre estão manifestados de maneira tão óbvia nos textos. Quer dizer, tratou-se de uma estratégia que nos possibilitou avançar na reflexão acerca da seguinte controvérsia: as produções acessadas em nosso levantamento, ainda que de maneiras nem sempre explícitas, revelam a opção por uma determinada compreensão da instituição escolar e de sua tarefa; no entanto, por razões que tentaremos apresentar na sequência, essa mesma compreensão normativa, do ponto de vista de seu potencial referencial, parece ser pouco efetiva para o estabelecimento de critérios normativos balizadores da análise das práticas.

Sobre o estabelecimento de um ideal normativo para a tarefa escolar, é possível dizer que o que se vê nos estudos nos/dos/com os cotidianos é uma tentativa de fazê-lo de forma mais ampla possível, dado o indicativo de um modelo escolar comprometido com uma perspectiva formativa específica, mas que, ao mesmo tempo, confere ao tratamento de um “como” das práticas um olhar que se apresente aberto o suficiente, a fim de não limitar os distintos “modos” a partir dos quais a pretensa tarefa poderia ser alcançada. Nessa esteira, o fundamento normativo orientador que identificamos em nossas leituras revela-se particularmente na proposta de validação/construção de uma instituição comprometida com a realização/potencialização do que nos estudos acessados seria algo próximo de práticas/ações emancipatórias.

Como Oliveira (2005), penso que ao dialogarmos com as experiências significativas dos sujeitos reais das escolas, temos chance de efetivamente produzir mudanças emancipatórias, com possibilidades de escolhas de caminhos sociais e políticos mais justos e felizes (KRETLI, 2009, p. 12).

Ou, ainda:

Ao analisarmos os diversos patrimônios cognoscitivos engendrados cotidianamente nas escolas, voltamos nossa atenção para as práticas pedagógicas e composições curriculares cujos potenciais de formação de subjetividades democráticas e de tessitura da emancipação social podem ser percebidos em suas presença ou ausência, configurando-se interessantes ao olhar/ver/sentir do pesquisador cotidianista. O estabelecimento de relações/negociações/comunicações democráticas nesses espaços incluídas aqui as salas de aula, multiplica as possibilidades emancipatórias e a partir do desvelar das redes de cada uma sala, escola, grupo ou aluno, engendra novos conhecimentos e permite a uns e outros tecerem novas/outras redes (CINELLI; GARCIA, 2008, p. 6).

Tal premissa, apesar de indicar uma intenção ou discurso aparentemente já presente em diversas propostas educacionais progressistas de cunho crítico, parece ser delineada de forma diferente nos estudos em questão. Em outras palavras, entendemos que essa diferença pode ser atribuída justamente a maneira como uma noção de emancipação (ou, nesse caso, práticas emancipatórias) é concebida. Afinal, os estudos nos/dos/com os cotidianos assumiram para si a empreitada de pesquisar as práticas pedagógicas buscando distanciar-se de um modelo de emancipação (via razão emancipatória) tal qual aquele alimentado pelas pedagogias críticas em sua análise dos modelos tradicionais de ensino da educação brasileira.¹⁸ De forma geral, podemos dizer, tratou-se portanto de um entendimento que procurou desvincular a ideia de emancipação de uma condição “distante” do momento presente, ou de um estado que, para ser alcançado, demandaria dos sujeitos uma espécie de “conscientização” aliada ao acesso/domínio de um conjunto específico de conhecimentos/saberes (principalmente, daqueles pautados na racionalidade científica). Logo, a despeito de considerarmos a possibilidade de que outros autores possam também ter embasado a elaboração das noções alternativas de emancipação presentes nas pesquisas cotidianistas, foi no diálogo destes estudos com Boaventura de Souza Santos que enxergamos a fundamentação para uma tal compreensão do ideal emancipatório apresentado. Em texto que privilegia especificamente a discussão entre “emancipação e regulação na educação”, Oliveira (2003, p.1) sinaliza essa influência ao apontar a forma como a compreensão de tais termos se apresenta na obra do autor.

Esses termos foram bem formulados enquanto categorias de análise por Boaventura de Sousa Santos, que defende a existência de uma tensão permanente entre a regulação social exercida pelos diversos mecanismos, formais ou não de exercício do poder e a **emancipação, que seria a busca de superação dessa dominação, através de práticas voltadas para relações mais igualitárias, e é entendida como um conjunto de lutas processuais** (grifo nosso).

¹⁸ Conforme os dizeres de Dariva (2016, p. 110-111): “O conceito de emancipação que dá corpo às *pedagogias críticas* no Brasil se revela como um tipo de emancipação que se relaciona com categorias dualistas de uma análise social. Logo, tensiona as relações sociais em categorias como dominação, classes sociais, burgueses e proletariados. A emancipação presente nesta análise de mundo se efetiva enquanto expressão daquela síntese dialética da ruptura com o dado e da criação do novo. É assim que a máxima da conscientização aparece nestas pedagogias, numa nítida confiança na capacidade humana de exercer novas e melhores relações sociais e, assim, criar uma sociedade mais justa”.

Em trabalho mais recente, Oliveira (2012, p.4-5), a autora novamente destaca a centralidade dos escritos de Santos (1996) para a proposição de uma experiência pedagógica alternativa. Conforme observamos na sequência, há nesse caso um destaque para o papel da educação na produção de um tipo de “inconformismo”:

Assim, ele desenvolve, por exemplo, a discussão sobre o projeto educativo emancipatório, na qual defende a ideia de que este é: [...] um projeto de aprendizagem de conhecimentos conflitantes com o objetivo de, através dele, produzir imagens radicais e desestabilizadoras dos conflitos sociais em que se traduziram no passado, imagens capazes de potenciar a indignação e a rebeldia. Educação, pois, para o inconformismo. (SANTOS, 1996, p. 17).

Os aspectos centrais da experiência pedagógica voltada para a luta pela emancipação seriam, nessa perspectiva, o conflito entre a aplicação técnica e a aplicação edificante da ciência, entre o conhecimento-regulação e o conhecimento-emancipação e entre o imperialismo cultural e o multiculturalismo.

Nessa direção, vê-se que as produções do pensador português estão destacadas, particularmente, visando a construção de um ideal escolar emancipatório cuja marca central residiria numa espécie de combate às situações hegemônicas/dominantes. Aspecto também ilustrado nas passagens de Ferraço (2004, p. 2) ao destacar que “[...] com nossas pesquisas, buscamos escutar os sujeitos das escolas para, a partir dessa escuta e *com* eles, fortalecer processos contra-hegemônicos de políticas educacionais cotidianas, como nos sugere Santos (2000) [...]”; ou, ainda, em Cinelli e Garcia (2008, p. 3):

Entendemos que as noções de redes de subjetividades (SANTOS, 1995) e redes de conhecimentos (ALVES, 2001) assim como as de táticas e práticas (CERTEAU, 1994) contribuem para fortalecer a sustentação desses cenários em que as práticas pedagógicas podem tecer subjetividades inconformistas (SANTOS, 1995 e OLIVEIRA, 2007) ou transformadoras.

Ainda na perspectiva de especular acerca dessa centralidade do pensamento de Boaventura de Souza Santos para a construção de um modelo de escola pelos pesquisadores com o cotidiano, lembramos que para esse teórico “[...] o que quer que falte concluir da modernidade não pode ser concluído em termos modernos, sob pena de nos mantermos ‘prisioneiros da mega-armadilha’ que a modernidade nos preparou: a transformação incessante das energias emancipatórias em energias regulatórias” (Santos, 1994, p. 84). Tal afirmação é decorrente do entendimento do autor de que, na modernidade, a ciência (com sua racionalidade cognitivo-instrumental) teria sido também fator de um tipo de colonização das demais racionalidades do “ pilar emancipatório”. Nesse sentido, da maneira como aparece

nos textos acessados, esta premissa parece corroborar a própria defesa de um modelo de formação escolar pautado na pluralidade de conhecimentos e saberes emergentes do cotidiano escolar. Ou seja, é também apoiado neste pressuposto que uma noção de práticas/processos emancipatórios cotidianos parece ser delineada.

Considero que buscávamos, nessa história que é real, aprofundar nosso projeto educativo emancipatório, como nos diz, ainda, Santos (1996, p.17). “Para este projeto educativo não há uma, mas muitas formas ou tipos de conhecimento. Todo o conhecimento é uma prática social de conhecimento, ou seja, só existe na medida que é protagonizado e mobilizado por um grupo social, atuando num campo social em que atuam outros grupos rivais protagonistas ou titulares de formas rivais de conhecimento” (MACEDO, 2004, p. 4).

Esta mesma defesa acerca de um modelo escolar que valorize uma maior pluralidade de saberes é observada em Oliveira (2001, s/p), particularmente, em sua avaliação crítica dos modos de produção dos currículos escolares. Para esta autora, da maneira como vêm sendo produzidos, os currículos escolares pouco têm oferecido possibilidades para que outras formas de conhecimento possam se fazer presentes na escola, ou, ainda, quando permitem sua entrada, o fazem de forma reguladora.

Com relação aos chamados conteúdos formais de ensino, muito se tem discutido e produzido em termos de reordenamento, formas alternativas de organização ou introdução de novos conteúdos (PCNs, Novas Diretrizes, Multieducação). Essas supostas inovações podem ser entendidas tanto como tentativas de controle sobre os diversos e múltiplos saberes cotidianos que circulam por nossas escolas - nos casos em que elas buscam incorporar saberes e valores anteriormente negligenciados - ou apenas tentativas de se manter a ordem, oferecendo-lhe uma nova capa e colorido - tão ao gosto dos publicitários deste nosso tempo de fakes e factóides - nos casos de reformulações produzidas em torno nas disciplinas clássicas. De qualquer modo, em ambas as situações, o que se pode perceber é a falta de diálogo entre aqueles que tomam para si essas “responsabilidades” e aqueles que atuam, cotidianamente, nas nossas salas de aula.

Estão postas aqui questões relacionadas à legitimidade dos saberes diversos e ao poder que deles emana. A escola oficial, ao reorganizar suas propostas curriculares produz, na verdade uma dupla operação. A primeira refere-se à tentativa de ordenamento dos saberes cotidianos, buscando controlar e uniformizar, através desse procedimento, valores e experiências múltiplos, antes não reconhecidos como “saberes legítimos”. *As grades curriculares são, não só para que o conhecimento escolar permaneça na escola, mas também para que os saberes de fora não entrem na escola.* (Arroyo, 2000). A segunda operação é, portanto, aquela que permite que essas “novas grades” se configurem como uma forma de exercício de poder e de controle sobre aqueles que a elas são submetidos - sejam eles educadores ou alunos.

Assim, grassa o entendimento de que o currículo escolar emancipatório tenderia a se efetivar não a partir de uma preocupação com a organização do conhecimento

pautada na transformação do caos em ordem (tarefa muito mais identificada com o que Boaventura de Souza Santos chamaria de conhecimento-regulação), mas, sim, com possibilidades de práticas que visem à transformação do colonialismo em solidariedade, algo daquilo que Santos (1987) nominou de um conhecimento prudente para uma vida decente (KRETLI, 2009). Tomando outro trecho da análise de Oliveira (2012, p. 15) acerca dos currículos escolares, é possível encontrar vestígios de quais seriam, portanto, as características deste tipo de concepção educacional emancipatória:

Mergulhando um pouco mais profundamente na noção [de solidariedade como elemento epistemológico do conhecimento emancipação], de modo a chegar às suas potencialidades para a reflexão curricular, somos remetidos a questionar o individualismo e a competitividade que habitam nossas propostas educativas e muitos dos valores ensinados aos alunos por meio, sobretudo, do chamado “currículo oculto”. Por um lado temos as comparações, competições, avaliações classificatórias, interdição de ajuda mútua, bem representada pela relação da escola com o ato de “colar” e sua absoluta interdição e criminalização (ALVES, 2001). Além de preconceitos difundidos e realimentados cotidianamente com base nessa competição/comparação, alguns de seus desdobramentos são elementos presentes nas nossas práticas escolares a serem superados na perspectiva da solidariedade como forma de relacionamento e critério de conhecimento. Por outro lado, o individualismo atinge, também, a concepção de educação hegemônica e a própria estrutura da escola. Ao considerar que cada aluno é senhor de sua própria aprendizagem e que o professor é responsável pelas aprendizagens individuais de cada um de seus alunos, desconsidera-se, psicológica e epistemologicamente, a intervenção das relações e pertencimentos sociais e culturais, dos processos interativos e intersubjetivos, nas aprendizagens. As propostas curriculares que conhecemos foram, em grande parte, formuladas sobre essa base e o questionamento que as ideias aqui apresentadas permitem formular em relação a elas, pode contribuir para a formulação de novas propostas, formuladas em perspectivas outras que não a do individualismo. Daí a importância da noção de conhecimento-emancipação para o campo do currículo.

Assim, em nosso modo de compreender, é com base nestes aspectos que entendemos possível a afirmação de que o ideal normativo escolar dos estudos nos/dos/com os cotidianos tem se erigido a partir de uma perspectiva de escola oficial que não pretende dissociar o epistemológico do político, ou, parafraseando Oliveira (2012), pautada em um paradigma social e não apenas científico. Sob esse ponto de vista, conforme discutiremos na sequência, é que têm argumentado em defesa de outras possibilidades abertas para a compreensão do “o quê” e do “como” das produções cotidianas. Quer dizer, em oposição às regularidades e linearidades desejáveis no modelo escolar convencional, uma escola pautada por esta

perspectiva de conhecimento-emancipação possibilita que a imprevisibilidade e o caos sejam entendidos também como facetas da produção cotidiana.

[...] conceder primazia ao conhecimento-emancipação sobre o conhecimento-regulação requer a transformação da solidariedade na forma hegemônica de saber e a aceitação de certo nível de caos, reafirmando o caos como forma de saber e não de ignorância. “O caos deixa de ser algo negativo, vazio e informe para ter uma positividade própria inseparável da ordem” (ibid., p. 79). Aceitar a imprevisibilidade do real, como fazem muitos professores quando assumem os limites dos textos curriculares e planos de curso, contribui para a criação curricular, na medida em que permite reinventar as normas, usá-las para finalidades não previstas, fortalecendo o desenvolvimento das práticas educativas emancipatórias (OLIVEIRA, 2012, p. 16).

O destaque de mais esta premissa das pesquisas em questão nos fornece elementos para o tratamento dos aspectos que se relacionam à postura metodológica adotada pelos estudiosos “nos/dos/com”, ou seja, a maneira como os contornos deste tipo de normatividade condicionam o “modus operandi” das investigações. Nesse caso, fazemos menção principalmente às nuances identificadas nas estratégias adotadas pelos pesquisadores na apresentação e na tomada de posição acerca daquilo que encontram/observam no cotidiano escolar.

Para Oliveira (2001), uma característica importante das pesquisas com o cotidiano é a despreocupação destas com as tentativas de generalização das ações cotidianas e/ou a busca por igualar as diversas possibilidades de práticas desenvolvidas (aspectos que, na compreensão da estudiosa, comumente, tendem a reduzi-las ao status de pouco criativas ou repetitivas). Nessa direção, a autora demarca que a consideração de uma interpretação que dialogue com o paradigma da complexidade não deve ser vista como um abandono de possibilidades propositivas, mas sim como algo que corrobora a constatação da impossibilidade de transposição para a prática das normas e prescrições curriculares quanto a conteúdos e metodologias. Assim, entende que

Há uma saudável e necessária contaminação dessas propostas no momento em que elas entram no diálogo com a história, a cultura, as formas de inserção social daqueles que as implantam, nelas interferindo, transformando-as cotidianamente no contexto da realidade vivida, sempre complexa e, portanto, irreduzível aos seus elementos estruturais, planejáveis e reconhecíveis (OLIVEIRA, 2001, s/p).

A consequência de um entendimento deste tipo parece ser algo daquilo que Ferraço (2004) revela ao tratar do caráter das análises empíricas feitas pelos pesquisadores com os cotidianos, principalmente, quando este autor ressalta o reducionismo que

acompanha as tentativas de distinção e caracterização de aspectos que atravessam as práticas pedagógicas escolares.

[...] aí se coloca uma outra questão de fundo para nós, *cada vez tem sido mais difícil, nas redes cotidianas tecidas pelos sujeitos das escolas, identificar com nomes, (tais como, currículo, planejamento, avaliação, ensino, aprendizagem...), o que acontece nas escolas*. Se nos cursos de formação essas palavras implicam em teorias, em autores que escrevem e publicam livros sobre esses temas, nas redes cotidianas essas palavras perdem seu poder de objetividade para identificar esta ou aquela situação. Ou seja, quando pensamos com o cotidiano das escolas encontramos dificuldades em responder quando é que acontece, por exemplo, o planejamento, a avaliação, a aprendizagem, o ensino, entre outras tantas questões. De fato, se nos situamos em meio às redes cotidianas das escolas, e com os sujeitos, a resposta para essas questões é uma só: *acontece tudo ao mesmo tempo e com todos!* (FERRAÇO, 2004, p. 4-5).

Nessa direção, portanto, ao apontar o entendimento mais aberto de cotidiano que tem orientado seus esforços de “pesquisar com”, o mesmo autor indaga a pertinência daqueles outros modelos de investigação que, no esforço de sistematizar um conceito de cotidiano, tendem a cair numa perspectiva que apenas permite lançar um olhar distanciado ou “sobre” o cotidiano:

[...] qual a legitimidade no uso de estruturas para falar de algo que é efêmero, incontrollável, caótico e imprevisível? Qual o sentido em extrair conceitos, atribuir classificações, estabelecer relações hierárquicas, propor estruturas conceituais ao permanente devir cotidiano? (FERRAÇO, 2004, p. 6).

Assim, a despeito do apontamento de Oliveira (2001) acerca da não defesa de uma “impossibilidade propositiva”, as leituras das narrativas presentes nos diversos estudos que embasam nossas análises reforçam nosso entendimento de que questões como as destacadas por Ferraço (2004), grosso modo, parecem ser assumidas nestes trabalhos com a conotação de que qualquer esforço para a construção de critérios prévios para compreensão das produções escolares representaria um distanciamento das redes de saberes tecidas nos cotidianos. Logo, dada a centralidade que essas mesmas “redes” ganham nas pesquisas com, a opção político-epistemológica de valorar tal produção parece ter como consequência no plano metodológico a opção por uma postura que se expressa em certa refutação ao apelo a qualquer tipo de normatividade institucional, particularmente, para interpretação das práticas estudadas. No trecho apresentado na sequência, por exemplo, Ferraço (2004, p. 9) ressalta essa contraposição entre a possibilidade de se compreender a complexidade do cotidiano e a adoção de um tipo de normatividade.

Por vezes, surgem projetos ou propostas de pesquisas que não tomam como base a complexidade das redes cotidianas tecidas pelos sujeitos das escolas e, mais que isso, trazem as marcas da modernidade expressas, por exemplo, na lógica do bem e do mal, certo e errado [...] Há ainda, dentro dessa lógica, sintomas pela busca de um procedimento padrão, normativo, ideal, como nos títulos: *“Como intervir...”*, *“Como avaliar...”*; *“Que procedimentos são necessários...”*.

De modo geral, essas propostas, entre tantas outras, se distanciam das redes tecidas no cotidiano das escolas e se confinam em modelos teóricos que têm como pressupostos a busca pelas causas primeiras dos fatos e pela essência das coisas e dos sujeitos reforçando, quase sempre, naturalizações em relação à escola e, por efeito, à educação.

Nessa esteira é comum também nestes trabalhos a ideia de que o papel da pesquisa é muito mais o de compreender do que o de julgar, num exercício de desprendimento de nossos preconceitos. Essa noção, presente também em outras publicações, apresenta-se em Oliveira do seguinte modo:

Na primeira ida à escola, observamos o ambiente, acreditando que a forma como se organiza o espaço físico nos fornece indícios preciosos - mas não definitivos - para que possamos compreender a postura do grupo, alguns modos de se trabalhar, os conteúdos e as formas pela qual são trabalhados com os alunos, entre outras coisas importantes, sempre com a preocupação de entendê-los mais do que de julgá-los (OLIVEIRA, 2003, p. 10).

Ou ainda:

Pensar em alternativas curriculares a partir dessa forma de percepção nos encaminha para um diálogo sem preconceitos com os educadores que, estando nessas escolas, produzem saberes e criam currículo cotidianamente. Compreender concretamente essas múltiplas e complexas realidades que são nossas escolas reais, com seus alunos, alunas, professores e professoras e problemas reais, nos coloca, deste modo, diante do desafio de mergulhar nestes cotidianos, buscando neles mais do que as marcas das regras gerais de organização social e curricular, outras marcas, da vida cotidiana, dos acasos e situações que constituem a história de vida dos sujeitos pedagógicos que, em processos reais de interação, dão vida e corpo às propostas curriculares (OLIVEIRA, 2001, s/p).

Quer dizer, há nessas intenções metodológicas, ainda que de forma nuançada, a ilustração da tentativa de se efetivar um modelo de pesquisa marcado por uma atitude diante da escola que não corrobore os esforços modernos de universalização das práticas. Algo daquilo que Cinelli e Garcia (2008, p. 2) discutem em sua crítica à produção de “escolas invisíveis”, que seriam resultantes de uma

[...] pretensa universalidade das práticas, subjetividades e discursos que, especialmente, com a modernidade se institui como “a” forma “natural” e legítima das relações sociais, trata a diferença como anormalidade a ser erradicada o que leva à impossibilidade de compreender o processo emancipatório na perspectiva da horizontalização dos diálogos entre as diferentes culturas, saberes e, ainda, singularidades.

Novamente trazendo a perspectiva de Oliveira (2003, p. 17):

Isto significa que é mais importante, nesses estudos, indagar sobre os modos específicos e singulares como os sujeitos e grupos sociais, nesse caso as professoras atuando nas salas de aula, se apropriam e utilizam as regras que lhes são, aparentemente, impostas, do que perceber a aplicação de modelos avaliativos do real, sempre generalizantes. É, ainda, nesse sentido que entendemos ser impossível avaliar as práticas curriculares através de mecanismos que essencializam e dicotomizam os fazeres, sem considerar os enredamentos e relações complexas que se estabelecem entre normas, circunstâncias, características dos grupos e outras.

Concordamos com a ideia de que as posturas “correspondentistas” (aquelas que buscam a identificação das práticas escolares com modelos pré-concebidos) tendem a ser limitadoras das possibilidades compreensivas das pesquisas pedagógicas. Do mesmo modo, conseguimos perceber nos trabalhos acessados o esforço em delimitar/evidenciar os contornos daquelas que seriam as/os contribuições/saberes específicos dos estudos nos/dos/com (caracterizado, especialmente, por uma articulação entre formas inéditas de “olharouvirversentir” e o “contar/narrar/relatar” o que se vê na escola todos os dias) (CINELLI e GARCIA, 2008). A situação que nos soa problemática, no entanto, é que a adoção de tal postura, de maneira relativamente recorrente, tem levado tais estudos a incorrerem em limitações que se apresentam em pelo menos dois aspectos, que pontuamos na sequência.

A primeira delas articulada à dificuldade que encontramos em perceber nos relatos acessados a presença de uma melhor contextualização das práticas narradas e a visibilização do saberes que nelas se produz. Quer dizer, apesar do apelo dos estudos nos/dos/com os cotidianos em prol de uma valorização das produções cotidianas, entendemos ser possível a afirmação generalista de que as práticas descritas são tratadas, em boa parte dos textos, de forma superficial ou sem uma maior preocupação em situa-las a luz de elementos específicos das disciplinas em questão. Assim, se, por um lado, é perceptível a descrição de algumas situações de forma até detalhada, por outro, mormente, diante de uma preocupação com o não estabelecimento de posturas judicativas frente às ações docentes encontradas, tal detalhamento parece ter seu potencial de elemento gerador de problematizações diminuído. Vale ressaltar ainda que, afora a opção pela não tematização dos aspectos negativos/problemáticos das práticas, o caráter positivo atribuído às produções é alimentado pela constatação da existência de um “consumo produtivo”

nas escolas (seja de alunos ou professores) e/ou pela identificação daqueles casos interpretados pelos autores como dotados de potencial emancipatório.

Assim, dando sequencia, acreditamos que a discussão da segunda limitação nos auxilia na interpretação da primeira. Esta estaria vinculada à mencionada tentativa de “fugir” de um apelo normativo institucional (universalista?) como referente para a avaliação das práticas. Antes de discutirmos a este respeito, gostaríamos de destacar mais um trecho que, entendemos, fornece indícios que subsidiam nossa argumentação.

Tendo como objetivo demonstrar a validade daquilo que defendemos, o estudo da **prática cotidiana de Fátima, da forma como ela leva para as salas de aula os valores de solidariedade, de igualdade nas relações de gênero, e de responsabilidade coletiva**, nos permitir entrever a complexidade que atribuímos ao cotidiano escolar e, com ela, as possibilidades que os estudos no/do cotidiano abrem para a compreensão das práticas curriculares e do potencial emancipatório que elas portam. No caso pesquisado, podemos dizer, para finalizar, que no seu fazer, **Fátima desenvolve táticas emancipatórias que trazem para o cotidiano usos astuciosos das regras estabelecidas, reorganizando-as de acordo com as possibilidades inscritas em cada situação** (OLIVEIRA, 2003, p. 18) (Grifo nosso).

Nota-se na passagem destacada a existência de um posicionamento em relação à prática da professora estudada, onde são ressaltados os valores vistos como positivos pela pesquisadora, bem como a identificação nesta mesma prática de ações que corresponderiam àquilo que é preconizado pela perspectiva emancipatória do teórico de referência do trabalho. Tais aspectos são ilustrativos da ideia de que, apesar da argumentação e esforço em produzir uma pesquisa isenta de “preconceitos”, em algum momento, há, mesmo nas investigações nos/dos/com, a impossibilidade de se escapar de um posicionamento normativo acerca do investigado (ainda que tal normatividade se expresse tão somente na opção por visibilizar ou não algo – já que o critério para tal é a interpretação daquela produção como positiva ou digna de compartilhamento). Logo, ao observarmos essa situação, a questão que levantamos refere-se exatamente ao fato de existir na construção discursiva deste tipo de pesquisa a manifestação de certa resistência ao estabelecimento de determinados critérios para a análise das práticas. Dito de outro modo, trata-se de indagar: diante da constatação da existência de um tipo de normatividade orientadora da qual não se pode escapar no processo de discussão das ações cotidianas estudadas, por que não assumi-la **também** do ponto de vista de um referente normativo que contemple uma dimensão institucional? Ou seja, ao

colocar a questão nestes termos, buscamos problematizar a ideia de que a não atribuição de centralidade ao caráter institucionalizado das práticas pedagógicas como critério importante para o tratamento das ações cotidianas conota a ideia de uma **autonomia docente** que deixa de ser concebida em termos **relativos** e alcança um estado de, quase, **irrestrição** (marcadas, respectivamente: em sua relatividade, por características de uma auto-organização; e, em sua faceta irrestrita, por elementos de uma auto-regulação).

Nesse sentido, o que se observa, de maneira geral, é que o modo como os pressupostos das pesquisas nos/dos/com os cotidianos se manifestam em seus “usos metodológicos” tem revelado um otimismo em relação às produções cotidianas que se referenda, particularmente, por um esquecimento do compromisso institucional das práticas escolares (em especial, no tratamento analítico dos dados produzidos). Afirmar essa nossa percepção não significa ignorar a força “instituinte” que possuem as ações cotidianas e a produção de saberes-fazeres delas derivadas (potencial que, inclusive, pode converter-se em parâmetro para a revisão/ampliação de uma normatividade institucional). Porém, exatamente diante da consideração da potencialidade de tal força, e por entendê-la como situada em um espaço que carrega responsabilidades sociais específicas, é que julgamos pertinente a necessidade de um maior cuidado na discussão de seus contornos. Dito de outro modo, faz-se necessário que o tratamento da produção de saberes em rede seja acompanhado de um exercício de problematização, inclusive, do grau de liberdade destas *burlas* e *usos* de conhecimentos, espaços e artefatos feitos pelos sujeitos frente à instituição em que atuam, assim como das características dessa mesma produção. Do contrário, corremos o risco de envidar nossas análises sobre a ação docente, a escola e os saberes que nela circulam, menos do ponto de vista de uma discussão acerca do alcance das expectativas específicas que acompanham a tarefa institucional da educação escolarizada e a maneira como os saberes-fazeres com elas dialogam, e, mais, sob a ótica de uma interpretação em torno da capacidade ou grau de boa vontade dos **sujeitos** de enfrentar, a partir de suas crenças e valores, as particularidades contextuais das condições de possibilidade para efetivação do trabalho docente. Considerando este aspecto, a apresentação de uma reflexão acerca da tentativa de mapear a noção de sujeito e seus

saberesfazeres da forma como se apresentam nos estudos acessados é aquilo que dá o tom dos parágrafos finais deste tópico.

Nossas conversas com os sujeitos das escolas nos têm levado a pensar nos currículos praticados e na formação continuada para além dos seus contextos teóricos imediatos. De fato, as escolas articulam-se com outros grupos sociais, com outros *espaçotempos* institucionais, através das redes de relações formais e informais que ligam seus sujeitos, e que os levam a assumir diferentes *saberesfazeres* na invenção do cotidiano, muitas vezes se opondo às políticas oficiais impostas às escolas (FERRAÇO, 2004, p. 19).

A despeito da centralidade atribuída aos “sujeitos” nos estudos nos/dos/com os cotidianos, o mapeamento dos trabalhos nos permite dizer que, em boa parte destes, tal centralidade não é acompanhada, em igual proporção, por uma maior preocupação em discutir de forma aprofundada e problematizadora essa mesma noção de sujeitos. Quer dizer, há sim nos textos uma vinculação do entendimento de sujeitos com algo daquilo a que se refere Michel de Certeau em suas elaborações acerca das “artes de fazer”, onde se destaca particularmente a postura ativa destes no consumo dos artefatos culturais e no empreendimento das ações cotidianas. No entanto, o que estamos tentando ressaltar é a sensação de que essa mesma noção, em boa parte dos textos, está pressuposta de maneira quase naturalizada, sob a ótica de que os **usos** e **fabricações** têm levado necessariamente a “resultados positivos”. Sendo mais radical, destacamos a percepção de que, ao atribuir certo otimismo às artes de fazer dos sujeitos cotidianos e isentá-las da necessidade de discussão de seus limites, as pesquisas nos/dos/com evocam, aparentemente, o tratamento de um sujeito que, soberano à própria dimensão institucional da escola, assume o status de um ser cujas práticas configuram-se de maneira sempre ideal.

Essa “despreocupação” com a apresentação de uma caracterização mais pontual da ideia de sujeito pareceu-nos mais compreensível a partir daquilo que Ferraço (2004), em um dos poucos trabalhos que destacam uma discussão específica sobre o tema, apresenta em diálogo com a noção de sujeito encarnado de Najmanovich (2001). A ideia nesse caso pareceu ser a de um resgate da complexidade dos sujeitos, no sentido de, a partir dela, fundamentar a perspectiva de que qualquer tentativa de compreensão do cotidiano que a desconsidere tende a ser falha. Para tanto, da obra da autora em questão, é extraído um entendimento de sujeito que, por ser complexo, dotado de historicidade e de pertencimentos, carrega sempre algo de indefinição.

O sujeito não é o dado biologicamente, mas o construído no intercâmbio em um meio social humano, que por sua vez está em interação constante com outros contextos. É através dos vínculos sociais de afeto, de linguagem, de comportamentos que o sujeito vai se auto-organizando. Agora, não devemos confundir o sujeito com a 'subjetividade'. 'Esta é a forma peculiar que adota o vínculo humano-mundo em cada um de nós, é o espaço de liberdade e criatividade, o espaço da ética. Mas o sujeito não é somente onde se assenta a subjetividade, senão uma organização complexa capaz também de objetivar, quer dizer, de se compor, de estabelecer acordos no seio da comunidade, de produzir um imaginário comum e, portanto, de construir sua realidade. O que os positivistas chamam de 'o mundo objetivo' é para as ciências da complexidade uma realidade construída a partir de um imaginário social compartilhado por esses sujeitos que são parte indissociável desse mundo. 'O mundo em que vivemos é um mundo humano, mundo simbólico, mundo construído em nossa interação com o real, com o que está fora da linguagem, com o mistério que opõe resistência às nossas criações e ao mesmo tempo é a condição de suas possibilidades.

Ou seja, a caracterização de tal aspecto de indefinição sugere um tipo de entendimento que, na contramão das perspectivas objetivantes da modernidade, nos autorizaria a pensar a própria ideia de sujeito como sempre situada (onde o sujeito é visto como um "devir nas interações"), além de demonstrar que, ao se constituir, este mesmo sujeito constitui também a realidade em que se insere.

Cabe, aqui, o destaque de um elemento que, por assim dizer, relativiza o "peso" atribuído à esta centralidade do sujeito (e, por consequência, também à dimensão do que temos criticado). Referimo-nos a ideia de que os saberes-fazer são vistos como produções sempre coletivas, ou, como preferem os cotidianistas, em rede. Sob esse ponto de vista, se nossa interpretação está correta, a ideia de "rede de saberes-fazer" corresponderia às produções cotidianas que emergem dos múltiplos encontros que acontecem no chão das escolas, não devendo, pois, ser analisada apenas como fruto da **subjetividade** de um sujeito isolado, mas, da **singularidade** conferida pela pluralidade de composições que se processam cotidianamente. Este modo de compreender, em certo sentido, retira dos sujeitos docentes isolados a "preponderância" em relação àquilo que se produz no cotidiano, já que os saberes-fazer seriam frutos de arranjos que dependem de todos os envolvidos no processo. Ferraço (2000, s/p) ilustra essa situação ao tratar, especificamente, daquilo que se refere ao processo de ensino-aprendizagem nos "currículos reais":

[...] **a metáfora de redes por nós assumida não as pressupõe como estruturas prévias a serem encaixadas na realidade.** Na concepção estruturalista os conhecimentos produzidos nas redes tendem a reforçar as estruturas/armações. Tendem a aprisionar a realidade. Não é isso! *Trata-se de redes de relações produzidas nas próprias relações.* De cadeias complexas de saltos qualitativos de saberes, que emergem e se auto-organizam nessas relações produzindo em cada contexto espaço/tempo *configurações curriculares diferentes.* [...] (Grifos do autor).

Essa dinamicidade das redes também nos sugere sua condição de certa independência por ocasião das aprendizagens. Não há uma relação causal, direta, entre as aprendizagens manifestas nas redes e o ensino. A intencionalidade do professor e sua aula não são suficientes para que as aprendizagens se produzam. De forma enfática, *boa aula não significa necessariamente boa aprendizagem.* Há toda uma complexa dinâmica autoorganizativa que leva em conta mas não absolutiza o ato de ensinar. Logo, as noções de *transmissão* ou *assimilação* de conhecimentos perdem sua força diante das redes tecidas (Grifos do autor).

Frente a esse tipo de argumento, insistimos em nosso contraponto crítico que toma como referência a ideia de se pensar na função escolar e a participação dos sujeitos que nela atuam do ponto de vista institucional. Quer dizer, por mais que consideremos a ressalva apresentada anteriormente, não vemos outra possibilidade de pensar a educação escolarizada senão aquela que toma as práticas dos sujeitos com também associada/balizada por elementos que contemplem, para além de outros aspectos, a peculiaridade do tipo de educação em questão (tarefa que envolve, inclusive, a necessidade de que a produção de saberes-fazer, a despeito das incertezas que lhes são características, se processe a partir da garantia de tematização/acesso a um conjunto de conhecimentos específicos). Dizemos isso, pois, apesar do apontamento das noções de que “não há garantia de resultados” ou da ideia mesma de um “deslocamento da subjetividade para a singularidade”, encontramos nos próprios estudiosos nos/dos/com a expressão da **ordinaireidade cotidiana** como lócus potencial para o fomento e efetivação de práticas emancipatórias.

Nosso mergulho no cotidiano das escolas vai ao encontro, então, dessas redes de *fazeressaberes* e dos sujeitos protagonistas de histórias cotidianas que inventam a educação. Nesse sentido, nos é de granda ajuda a discussão de Certeau e Giard (1996: 341-342) em relação ao que chamam de cultura ordinária (FERRAÇO, 2004, p. 15).

[...] temos problematizado os diferentes modos de produção dos currículos e suas relações com o ensino, de modo mais específico, e com a educação de modo mais geral, a partir dos usos (CERTEAU, 1994) que os sujeitos ordinários fazem dos textos das propostas curriculares oficiais resultando, muitas vezes, em movimentos de resistência a esses discursos os quais, de certo modo, negligenciam e/ou desqualificam o que é realizado pelos sujeitos praticantes (CERTEAU, 1994) das escolas (FERRAÇO; GOMES; PIONTKOVSKY, 2012, p. 1).

Logo, ao tomarmos para análise o argumento de que o potencial escolar tende a se expressar nas práticas ordinárias, entendida na leitura dos “pesquisadores com” como algo situado na contramão de uma crença em propostas ou sujeitos “extra-ordinários”, novamente nos encontramos em frente a necessidade de pensarmos

que uma tal ordinareidade escolar, ainda que multiforme, não poderia se configurar de forma aleatória (característica que, em última instância, sinaliza a pertinência de um exercício de discussão sobre o que cabe e o que podem os *sujeitos ordinários*, ou, caso se prefira, as *singularidades ordinárias*).

Finalizando este tópico, destacamos a maneira como a compreensão de sujeito cotidiano se entrecruza com as ações metodológicas das “pesquisas com”. Tratamos assim de afirmar que, em nossa interpretação, não somente as opções metodológicas pressupostas nestas pesquisas permitem um olhar “diferenciado” sobre os atores do cotidiano e suas produções, mas, que o contrário mostra-se também verdadeiro.

Os aspectos epistemológicos-metodológicos das pesquisas nessa área mostram que um novo olhar vem sendo identificado nas pesquisas nas escolas. Por ser novo, ou bem menos velho que a ciência cartesiana, sua fugacidade e variabilidade surpreendem aos que, como nós, buscam de algum modo aprisionar-lhe as formas de fazer ao mesmo tempo que revelam a necessidade de desvincular nosso olhar para as escolas, sobretudo para as salas de aula na busca de indivíduos. Pois, exigem que nos voltemos para a caça de pistas (GINZBURG, C., 1989), tramas e alegorias, fios tecidos em redes (CINELLI e GARCIA, 2008, p. 5).

Quer dizer, da forma como está expresso, o “ideal de sujeito” dos estudos nos/dos/com os cotidianos apresenta implicações que seriam condicionantes do modo próprio como os saberes-fazer são “captados/interpretados/veiculados”.

Portanto, estamos diante da decisão epistemológica de querer perceber e assumir que as transformações de valores sociais, crenças individuais e atitudes coletivas só ocorrem na vida cotidiana e comum. Ela se configura diante da compreensão de que o espaço social é um produto social e as mudanças que nele ocorrem advêm da vida cotidiana (LEFEBVRE, H., 1991), dita ordinária e não dos fatos extra-ordinários.

Essa decisão faz parte da luta política emancipatória no campo das ciências por outras epistemologias-metodologias que contemplem as descobertas e relatos sobre relações ecológicas (SANTOS, 2004) e práticas emancipatórias entre os múltiplos saberes nas escolas que existem e são criadas por homens ordinários e não por heróis extraordinários (CINELLI e GARCIA, 2008, p. 5).

Assim, podemos concluir que, se há, por um lado, a ideia de que os sujeitos configuram e são configurados pelas realidades a partir de composições sempre locais, por outro, e em decorrência desta primeira, a valorização de uma ordinareidade indica a necessidade de uma atitude de pesquisa outra – que, na visão dos “pesquisadores com”, estaria representada por práticas investigativa que teriam como mote conferir relevo àqueles que produzem “ordinariamente” as escolas.

3 TEORIZAÇÃO PEDAGÓGICA E AS PESQUISAS ACERCA DA INTERVENÇÃO NO CAMPO DA EF

Conforme sinalizado, a pesquisa acerca da EF escolar vem, há pelo menos três décadas, passando por diversas transformações. A intensidade e sistematicidade de tais mudanças podem ser analisadas sob prismas distintos. Desse modo, dado os objetivos de nossa discussão, operamos didaticamente com uma organização que privilegia dois momentos/aspectos: o primeiro referindo-se ao próprio “estabelecimento de um campo de pesquisa da EF escolar” (quer dizer, da configuração deste como um objeto ou eixo norteador); e o segundo, decorrente do anterior, caracterizado pelos “avanços e ‘diferenciações internas’ do campo de pesquisa específico que fora se estabelecendo” (no que concerne a tal característica, seus contornos podem ser percebidos, grosso modo, também em dois planos distintos: o “teórico-epistemológico” e o “metodológico”).

Concentrando-nos ao primeiro momento/aspecto, aquele que corresponde ao próprio “estabelecimento do campo”, sem adentrar no mérito da discussão sobre os critérios de cientificidade¹⁹ que nortearam sua constituição, entendemos ser possível dizer que é mais especificamente a partir de meados da década de 1980 que a área da EF escolar apresenta-se mais “interessada” ou com “relativa autonomia” para a construção de estudos que viessem a caracterizar o que poderíamos nominar de

¹⁹ A esse respeito, ver Betti (2009; 2011).

pesquisa pedagógica *em* EF.²⁰ Esse processo concerne ao momento em que há na área da EF iniciativas para, no campo da pesquisa, superar certa colonização da EF pelas ciências-mãe (BRACHT, 1999). Assim, tal “estabelecimento de um campo de pesquisa próprio da EF escolar” teve como marca importante a configuração de objetos de investigação cujos “resultados” visavam mais diretamente a qualificação da ação educativa da EF. Fator importante para o avanço dessa produção da EF escolar teria sido aquilo que ficou conhecido como Movimento Renovador da EF, particularmente, pelo caráter inflexor de seu segmento mais crítico.²¹

Nesse sentido, é possível afirmar que, desde sua ascensão, a medida que se tornaram mais intensas e sistemáticas, tais pesquisas têm passado por uma série de transformações. Como consequência, uma das demandas colocadas à área foi exatamente a necessidade de um exercício sistemático de delimitação e fundamentação daquilo que a EF escolar deveria representar. Particularmente este aspecto auxilia-nos na compreensão daquilo que Bracht et. al (2012) e Wiggers et. al (2015) apontam em relação à forma como a produção acerca da EF escolar veio se desenvolvendo. Tais autores, ao classificarem as publicações acerca do tema, em comum, destacam uma tipificação das pesquisas nas categorias “fundamentação” e “intervenção”, bem como analisam a dinamicidade destas ao longo dos anos.

Desse modo, sobre o processo de instituição do campo de pesquisa próprio da EF escolar, chama a atenção o deslocamento da ênfase dada, inicialmente, às pesquisas com características de “fundamentação” para aquelas que abordam elementos relacionados à “intervenção”. De acordo com ambos os estudos, se a análise da produção histórica da EF, desde os anos de 1980 até a presente década, aponta para a prevalência de estudos de fundamentação, no levantamento década por década vê-se uma alteração. Em outras palavras, se nos anos oitenta do século passado (período que identificamos como o da emergência da pesquisa *em* EF escolar) observa-se que as intenções da produção giravam em torno das tentativas de construção de uma teoria fundamentadora da EF; de forma inversa, a análise das produções das décadas de 2000 e 2010 vem apontando para uma espécie de

²⁰ Remetemos aqui a algo similar àquela distinção operada por Stenhouse (1985) ao distinguir a pesquisa *sobre* educação da pesquisa *em* educação.

²¹ Convém lembrar que este Movimento acadêmico, no diálogo com as teorias educacionais, teve como um de seus objetivos a tentativa de elevar a EF ao status de componente curricular, promovendo, para tanto, uma espécie de quebra de paradigma na área (MACHADO, 2012).

retração da categoria “fundamentação” e um expressivo desenvolvimento das pesquisas acerca da “intervenção”.

De forma complementar, podemos dizer que, além dessa diminuição relativa do volume das pesquisas de fundamentação e a valorização dos estudos sobre a intervenção, nota-se a própria revisão nos modos de produção acerca da intervenção. Exemplo disso são os diferentes trabalhos que indicam a necessidade de um resgate da discussão didática no campo da EF, referindo-se, contudo, não a qualquer tipo de didática (BETTI, 2005; CAPARROZ; BRACHT, 2007; REZER, 2015). Ou seja, contrapondo-se às noções excessivamente prescritivas ou instrumentais, advoga-se em prol de uma perspectiva didática ressignificada, que se manifeste atenta à recuperação da dignidade da intervenção enquanto núcleo gerador e orientador da produção do conhecimento (CAPARROZ; BRACHT, 2007).

Inicialmente por nós correlacionada ao modo como a pesquisa pedagógica em EF se atualiza, a situação referida é também representativa da ideia de que o campo da EF brasileira, se comparado ao cenário internacional, apresenta maior interesse/investimento no debate epistemológico (WIGGERS et. al, 2015). Interpretamos essa característica como outra peculiaridade da produção em tela, possivelmente, vinculada aos condicionantes a partir dos quais o campo da EF brasileira tem se desenvolvido. Afinal, a própria maneira como está estruturada a política científica a que a EF está submetida²² (fortemente marcada pela contraposição de princípios epistemológicos das ciências naturais x ciências humanas) fez com que a necessidade de um exercício de delimitação de seus contornos se tornasse constante. Soma-se a isso, ainda, o fato de que, diante de uma tradição racionalista de conhecimento, a afirmação da especificidade dos

²² Aqui, fazemos menção à pertença da EF à Área 21 da CAPES, situação que tem levado a uma espécie de descompasso entre as lógicas de produção “preconizadas” pela referida área e aquilo que seria mais pertinente para a produção do conhecimento em EF. Quer dizer, ainda que se explicita o caráter multidisciplinar da Área 21, o que se observa é o predomínio de uma compreensão de EF e sua relação com a saúde a partir de pressupostos dos estudos/conhecimentos da Biodinâmica. Tal aspecto soa-nos problemático na medida em que denota o caráter pouco sensível/flexível da Área 21 no que concerne às necessidades das (sub)áreas que à compõem. Afinal, dada a forte presença do [“mais rígido”] modelo das ciências naturais como princípio orientador das formas de produção e avaliação do conhecimento na Grande área da Saúde, tornam-se perceptíveis as limitações/dificuldades encontradas por aqueles pesquisadores que têm procurado referenciar (e referendar) sua produção a partir de outras lógicas. Entre outras coisas, seria esta a situação explicativa, talvez, da dificuldade de fortalecimento da área escolar no campo mais amplo da EF, que, do ponto de vista de uma análise percentual/quantitativa, esta apresenta características de sub-representação na produção acadêmica da área (BRACHT et. al, 2011; WIGGERS et. al, 2015).

objetos de estudo e intervenção da EF configuram outra importante demanda epistemológica para a área.

Ressaltar a produção da EF escolar em seu plano epistemológico abre caminhos para tratarmos do segundo aspecto que destacamos em relação à constituição deste campo de pesquisa, qual seja, “a maneira como esta mesma produção vem passando por ressignificações ou diferenciações internas nos seus modos de operar”. A este respeito, evidenciamos que, além do deslocamento de uma ênfase em estudos de fundamentação para aqueles preocupados com a intervenção, a forma como as categorias de fundamentação e intervenção são interpretadas, também, tem passado por sucessivas alterações. Em nossa leitura, esse processo ocorre, entre outros motivos, em função da diversidade de referenciais incorporados à área nestes últimos 35-40 anos. Quer dizer, se na década de 1980 os estudos relacionados a ambas categorias, para além da herança das ciências naturais, apresentavam-se referenciados, fundamentalmente, na teoria marxista, o exame da produção mostra que nas décadas seguintes a hegemonia desse referencial metateórico se vê afetada.

Na década de 1990, a tradição marxista começa a perder sua hegemonia em virtude do crescimento de outras perspectivas teóricas. Isso não significou, nesse período, que o número de textos orientados no marxismo tenha diminuído, mas, sim, que outras perspectivas e autores passaram a fazer parte de forma mais significativa da paisagem acadêmica (BRACHT et. al, 2012, p. 15).

Os mesmos autores apontam ainda que, especificamente em relação à leitura marxista, o próprio entendimento acerca deste referencial se diversificou e se complexificou no campo da EF. Aspecto potencializado a medida que teóricos do chamado Marxismo Ocidental (Gramsci, Adorno, Benjamin, Althusser, só para citar alguns) passam também a ser relacionados na produção da área. Acerca deste processo mais geral de pluralização dos pressupostos presentes na literatura, mesmo não tendo configurado uma tradição tal como a alcançada pelo marxismo na área, é possível a afirmação de que, a partir dos anos 2000, a multiplicidade de “correntes” presentes na EF pode ser identificada/agrupada em escolas de pensamento como o pós-modernismo, o pós-estruturalismo, os estudos culturais, entre outros (BRACHT et. al, 2012).

Ainda acerca da pluralização de pressupostos fundadores da produção acadêmica da EF escolar, acreditamos ser esta outra característica importante

também decorrente do diálogo estabelecido com o campo mais amplo da Educação. De acordo com o que vimos descrevendo, fica clara nossa visão de que tal influência tem se mostrado muito mais positiva do que problemática, dado ter inspirado a EF a reinventar seus modos de ser e estar na escola. No entanto, poderíamos dizer, a percepção de que a EF estreitou seus laços com a área da Educação advem não apenas no sentido da busca por ajustar sua intervenção a um projeto educativo escolar, mas pelo fato de a EF reproduzir no campo de sua produção/fundamentação acadêmica uma dinâmica teórica similar. Dito de outro modo, entendemos ser possível observar um paralelo entre as tendências educacionais presentes no campo da Educação e aquilo que se observa no desenvolvimento teórico da EF, como se a segunda, a despeito de sua maturidade teórica, ainda “bêbesse da fonte” da primeira.

Nesse sentido, a chegada do século XXI é marcada em ambas as áreas pela recepção de novas influências, que se delineiam como alternativas possíveis, diante da sensação de uma espécie de esgotamento das teorias existentes, tal qual observado nas configurações sociais contemporâneas. Particularmente, destaca-se nesse contexto o aporte das chamadas teorizações pós-modernas ou pós-críticas²³, que, na visão de Neira e Gramorelli (2017, p. 325), oferecem uma verdadeira transformação nas concepções pedagógicas clássicas:

As teorias críticas chamaram a atenção para as regras e conteúdos transmitidos pela escola capitalista, questionaram o modo como os conhecimentos são produzidos e validados socialmente, apontaram as injustiças dos modelos reprodutores dos sistemas sociais, denunciaram a educação como campo em que ideologias se confrontam para impor sua lógica. As teorias pós-críticas, ao seu tempo, realizam um deslocamento na maneira de conceber a pedagogia, que passou a ser vista como prática social, logo, cultural, resultante da linguagem, dos textos, dos discursos, das relações de poder, da história e dos processos de subjetivação. Nas teorias pós-críticas, o poder torna-se descentrado, espalhado por toda a rede social. O conhecimento não é exterior ao poder, é parte inerente. A subjetividade é social, o que contraria a noção crítica da existência de um núcleo subjetivo que precisa ser restaurado. As teorias pós-críticas ampliam e, ao mesmo tempo, modificam aquilo que as teorias críticas ensinaram [...].

²³ Nomenclatura empregada por Tomaz Tadeu da Silva no âmbito da discussão educacional, ao referir-se àquelas correntes/produções que são identificadas no âmbito das ciências sociais e humanas em geral como de orientação pós-moderna. Nesse sentido, a despeito do termo pós-moderno ser mais corrente nas ciências humanas, ao dialogarmos com autores como Neira e Gramorelli (2017), empregamos a expressão teorizações pós-críticas, tal qual fazem.

Na visão destes mesmos autores, a teorização pós-crítica é percebida a partir de distintos movimentos, tais como: o *pós-modernismo* (que, ao colocar em suspeita as “grandes narrativas” da Modernidade, possibilita outras formas de constituição da experiência pedagógica, pautada na descentralização do papel do conhecimento científico e valorizando os saberes do senso comum. Desse modo, favorece um ensino que reconhece e valora as identidades múltiplas, além de colocar em xeque a promessa educacional moderna de libertação através do conhecimento científico); o *pós-estruturalismo* (que interpreta a linguagem como algo não fixo e marcado por relações de poder, possibilitando na prática pedagógica a inclusão de variadas tradições culturais e a representação de múltiplas vozes, neste caso não privilegiando somente esta ou aquela prática corporal); o *multiculturalismo* (que transfere para o terreno político a compreensão da diversidade, destacando a inexistência de hierarquia entre as culturas e a impossibilidade de construção de critérios transcendentais para seu julgamento, nesse sentido, em sua perspectiva crítica, permite uma análise dos processos pelos quais as diferenças são produzidas por meio de relações de desigualdade, bem como favorece o estudo das práticas corporais pertencentes aos variados grupos distintos); e, por fim, os *estudos culturais* (este campo permite um olhar para as propostas de ensino, agora, entendidas como artefatos culturais, marcadas por disputas de significação entre distintos grupos que visam hegemonia, nesse caso, os conteúdos e práticas podem ser vistos como construções sociais imersos nas relações de poder – que inclui determinados saberes em detrimento de outros. Inspira, portanto, propostas que tendem a equivaler os tradicionais conhecimentos escolares e os conhecimentos cotidianos).

A despeito de uma discussão sobre cada uma destas perspectivas, é fato que esta pluralidade de referenciais parece ter permitido aos pesquisadores da EF não apenas a diversificação das temáticas/objetos de interesse²⁴, mas, sobretudo, uma ampliação nos modos de compreensão/tratamento daqueles elementos já clássicos da área. A título de ilustração, podem ser citadas: a ressignificação das noções de

²⁴ Destaca-se, nesse caso, a maior incidência de estudos interessados em temáticas relacionadas à cultura escolar e a epistemologia da prática, além da emergência de temas como multiculturalismo, gênero, diversidade, etc (BRACHT et. al, 2011).

sujeito e objeto; o maior emprego de métodos de pesquisa colaborativos nas investigações empíricas; as iniciativas de valorização dos contextos/cotidianos como locus de produção de conhecimento; a redefinição da relação teoria-prática nas pesquisas de fundamentação e intervenção; a secundarização do caráter denunciador/desconstrutivo da pesquisa, em prol de estudos mais descritivos/problematizadores/propositivos, etc.

Diante desse processo, “se o saldo deste relacionamento nos tem sido favorável”, não é de se estranhar a maneira quase natural com que diversas tendências emergentes no campo da pesquisa em educação são acolhidas pelo campo pedagógico da EF. É bem verdade que hoje, dada maior maturidade da EF, a relação que vimos descrevendo esteja assumindo, talvez, contornos um pouco diferenciados. Em outras palavras, se nas décadas de 1980 e 1990 era possível visualizar nas produções da EF um diálogo com escritos de base sociológica e filosófica por intermédio de teóricos da Educação (CAPARROZ, 2001; TABORDA DE OLIVEIRA, 2001), no contexto atual, torna-se mais comum e crescente um diálogo direto com os autores seminais das ciências humanas. Para Bracht et. al (2012) talvez este seja um indicativo de estarmos encaminhando nossos estudos para um maior rigor teórico e conceitual.

De qualquer forma, a nossa interpretação do quadro mais atual da pesquisa pedagógica em EF é de que, em certo sentido, esta ainda absorve as influências do movimento teórico observado na Educação. Ou seja, se a incorporação do referencial pós-crítico aparenta ser, por diversas razões, uma alternativa crescente nas ciências humanas e sociais de uma maneira geral (aspecto que, obviamente, não se diferiria na Educação e na EF), é a sua manifestação na área da EF também a partir da assunção de perspectivas metodológicas específicas (mormente, aquelas advindas de um tipo de interpretação, feita no campo educacional, dos escritos pós-críticos) que fortalece o caráter simbiótico da relação referida. Esse é, particularmente, o caso dos mais recentes *estudos nos/dos/com os cotidianos* (FERRAÇO, 2007), perspectiva teórico-metodológica que ganha força no campo

educacional brasileiro²⁵, e que, de forma progressiva, passa a se fazer também presente nas produções da EF escolar.²⁶

No entanto, de forma complementar, interessa-nos dizer que um olhar mais atento para essa profícua relação entre os campos de produção de conhecimento da EF e da Educação nos permite observar que alguns de seus aspectos necessitam, ao menos, ser problematizados. Aqui destacamos a ideia de que, diante das peculiaridades da constituição de seu campo, caberia à EF a configuração de uma relação menos unilateral com a produção em Educação, particularmente no contexto atual. Ou seja, se durante algum tempo a EF apenas se apropriou das contribuições advindas daquele campo de conhecimento, os avanços alcançados pela área talvez já nos permitam tanto atuar de forma mais propositiva no debate educacional mais amplo, quanto estabelecer filtros na aceção de tais produções como referenciais para a EF. Em particular, naquilo que se refere às pesquisas nos/dos/com os cotidianos, a despeito de traços potenciais apresentados para uma renovação das pesquisas pedagógicas em Educação Física, converia indagar, por exemplo, a própria hierarquização/oposição estabelecida por representantes das “pesquisas com”, ao contraporem o modo particular com que procedem suas investigações/teorizações com aqueles assumidos pelos demais tipos de pesquisa acerca da escola (descritas, muitas vezes, como “denuncistas” e/ou excessivamente prescritivas). Para tanto, fez-se premente um breve exercício de caracterização das pesquisas nos/dos/com os cotidianos da Educação Física, a fim de destacar alguns dos pressupostos que as tem norteado.

²⁵ Sabemos da complexidade de fixar tais produções em determinadas classificações, mormente frente à pluralidade de referências com que operam na construção de seus pressupostos e ao caráter dispensável que os próprios atribuem às classificações. No entanto, em nosso esforço de compreender a dinâmica da produção do conhecimento, interpretamos que, frente à crítica ao modelo escolar moderno e às perspectivas/teorizações críticas visualizadas nos trabalhos acessados, as pesquisas nos/dos/com os cotidianos demonstram aderir de forma explícita a princípios que se aproximam muito mais das chamadas teorizações pós-críticas do que os que se revelam na tradição crítica.

²⁶ Entre outros trabalhos, citamos: Nunes e Ferreira Neto (2012); Falcão et al. (2012); Vieira, Santos e Ferreira Neto (2012); Santos e Maximiano (2013).

3.1 OS ESTUDOS NOS/DOS/COM OS COTIDIANOS COMO PRESSUPOSTO METODOLÓGICO DA PESQUISA PEDAGÓGICA EM EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: ANALISANDO OS USOS E APROPRIAÇÕES

3.1.1 Caracterizando a produção nos/dos/com os cotidianos da Educação Física

Neste tópico apresentamos uma análise de como o campo da pesquisa pedagógica em Educação Física tem se apropriado e usado os estudos nos/dos/com os cotidianos. Para tanto, a exemplo do que fizemos em relação ao campo da Educação, também no caso da Educação Física empreendemos um levantamento a partir de duas frentes de trabalho distintas: primeiro, a partir da utilização de periódicos da área; e, em seguida, adotando como fonte os anais do Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte (CONBRACE).

No caso do mapeamento realizado nos periódicos, adotamos como critério uma análise dos 5 periódicos que, em termos percentuais, têm contemplado um maior volume de produções acerca do tema da Educação Física escolar entre as suas produções. Nesse sentido, embasado em dados concernentes a um estudo de estado da arte que tematizou a “Educação Física escolar como tema da produção do conhecimento”, realizado por Bracht et. al (2011), foram escolhidos os seguintes periódicos: Pensar a prática; Movimento; Revista Brasileira de Ciências do Esporte (RBCE); Motrivivência; e Revista da UEM.²⁷ Em termos de procedimentos, observamos que a pesquisa privilegiou a utilização da ferramenta de pesquisa disponível nas plataformas eletrônicas dos próprios periódicos, a partir da palavra-chave “cotidiano”.

Já em relação à busca nos anais do CONBRACE, procedemos um levantamento nas páginas dos eventos disponíveis no Sistema Online de Apoio a Congressos (SOAC). A esse respeito vale destacar duas outras informações: nossa opção em utilizar como fonte apenas as produções dos congressos de abrangência nacional; e o fato de que apenas estão a disposição as coletâneas de trabalhos dos eventos

²⁷ Destacamos que o periódico com o quinto maior percentual de publicações no quadro apresentado por Bracht et. al (2011) é a revista *Motus Corporis*. No entanto, dada a opção de trabalhar com os periódicos que estão disponíveis em versão on-line, incluímos na seleção a Revista da UEM, que figurava na como sexto maior percentual de produção.

nacionais realizados pelo Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE) a partir do ano de 2007. Desse modo, foram mapeados os anais dos CONBRACEs de Recife-PE (2007), Salvador-BA (2009), Porto Alegre-RS (2011), Brasília-DF (2013), Vitória-ES (2015), Goiânia-GO (2017). Analisando os Grupos de Trabalho Temáticos (GTTs) a partir do qual o evento se organiza, optamos por um levantamento que compreendeu o GTT Escola e o GTT Formação. A seleção dos trabalhos foi feita inicialmente a partir da leitura dos títulos e resumos dos mesmos.²⁸

Impende dizer que privilegiamos apenas os estudos que claramente operaram a partir dos pressupostos dos estudos *nos/dos/com* os cotidianos, no sentido de assumi-los ou descrevê-los de forma direta em suas trajetórias metodológicas. Nessa direção, a despeito de considerarmos a existência de pesquisas outras que se utilizam de referenciais próximos àqueles que sustentam os *estudos nos/dos/com*, o que também abriria caminhos para o tipo de reflexão que temos proposto nesta tese, nossa opção foi a de concentrar esforços no estudo de um conjunto de produções que, a despeito de suas particularidades, pudessem ser agrupados sob um mesmo referente (elemento comum este que atribuímos a assunção da noção de pesquisa *com* o cotidiano, tal qual esta vem se delineando no campo da Educação).²⁹ Sublinhamos ainda que acreditamos que tal decisão fora produtiva, mesmo diante do fato de ter determinado um quantitativo mais baixo de publicações para análise (no total, foram selecionadas 11 produções – sendo: 7 artigos retirados dos periódicos e 4 trabalhos dos anais do CONBRACE), conforme se observa no quadro que segue:

QUADRO – 7: FONTES DE PESQUISA X NÚMERO DE TEXTOS SELECIONADOS

Fonte de pesquisa	N de produções
Motrivivência	1
Motus corporis (*não disponível para consulta)	--
Movimento	0
Pensar a prática	2
RBCE	3

²⁸ No primeiro levantamento foram destacados 6 trabalhos, no entanto, após leitura dos textos na íntegra, dois foram descartados a partir do critério de operarmos apenas com estudos que assumidamente apontam a perspectiva “*nos/dos/com*”.

²⁹ Ainda sobre essa opção, vale ressaltar que buscamos contemplar a própria “transformação” da nomenclatura que os estudiosos desse tipo de pesquisa atribuem aos seus estudos, variando entre pesquisas “*nos/dos*”, “*nos/dos/com*” ou, apenas, “*com*” os cotidianos.

Revista da UEM	1
XV CONBRACE	0
XVI CONBRACE	1
XVII CONBRACE	1
XVIII CONBRACE	1
XIX CONBRACE	1
Total: 11	

FONTE: elaboração própria

Realizado o levantamento, buscamos numa análise prévia observar aspectos mais pontuais dessa produção, como: incidência das publicações ao longo dos anos; os principais autores; e o tipo de pesquisa (fundamentação ou empiria). Destacamos, na sequência, um quadro contendo tais dados, seguidos de nossas impressões.

QUADRO – 8 LISTAGEM DE TRABALHOS MAPEADOS

Título da produção/Autores	Fonte	Ano
O Currículo Básico Comum e a Formação Continuada: experiências com a Educação Física na Rede de Ensino Estadual/ES <i>Kezia Rodrigues Nunes; Amarílio Ferreira Neto</i>	Motrivivência	2008
Ensino e pesquisa <i>com</i> o cotidiano da escola: o basquete de rua como possibilidade <i>Júlia Miranda Falcão; Amarílio Ferreira Neto</i>	XVI CONBRACE	2009
Saberes e fazeres praticados nos cotidianos da Educação Física na Educação Infantil <i>Kezia Rodrigues Nunes; Amarílio Ferreira Neto</i>	Pensar a Prática	2011
Fazeres e saberes produzidos pelos praticantes do cotidiano para a intervenção da Educação Física nas etapas iniciais em CMEIs de Vitória/ES <i>Amanda de Pianti Rosa; Renata Silva Jorge; Marcos Vinicius Klippel; Andre da Silva Mello</i>	XVII CONBRACE	2011
Saberes compartilhados no ensino de jogos e brincadeiras: maneira/artes de fazer na Educação Física <i>Júlia Miranda Falcão; Silvana Ventorim; Wagner dos Santos; Amarílio Ferreira Neto</i>	RBCE	2012
Representações sociais sobre a Educação Física na educação infantil <i>André da Silva Mello; Karolina Sarmento Rodrigues; Wagner dos Santos; Felipe Rodrigues da Costa; Sebastião Josué Votre</i>	REVISTA DA UEM	2012
Saberes compartilhados nas aulas de Educação Física: relações com o aprender construídas por alunos e alunas <i>Veronica Freitas dos Santos; Vinicius Camargo de Souza Laurindo; Wagner dos Santos</i>	XVIII CONBRACE	2013
Avaliação na Educação Física escolar: singularidades e diferenciações de um componente curricular <i>Wagner dos Santos; Francine de Lima Maximiano</i>	RBCE	2013
Educação Física na Educação Infantil: produção de saberes no cotidiano escolar <i>André da Silva Mello; Wagner dos Santos; Marcos Vinicius Klippel; Amanda de Pianti Rosa; Sebastião Josué Votre</i>	RBCE	2014
O protagonismo de pessoas com deficiência intelectual no	Pensar a Prática	2014

processo de ensino-aprendizagem da capoeira <i>André da Silva Mello, Wagner dos Santos, Laís Albuquerque Rodrigues, Renata de Souza Santos</i>		
Educação Física e o ensino do slakline: o currículo <i>pensado praticado</i> no cotidiano escolar <i>Marcelo Paraíso Alves; Cassio Martins; Gustavo Alves Vinand Kozłowski Farias</i>	XIX CONBRACE	2015

FONTE: elaboração própria.

Em relação ao período de incidência da produção pautada nos pressupostos dos estudos nos/dos/com os cotidianos, nota-se que esta corrente passa a se fazer presente nas pesquisas da Educação Física recentemente. Quer dizer, dos textos encontrados, apenas dois datam do final da década passada, tendo sido todos os demais publicados a partir do ano de 2011. Essa constatação reforça aquilo que vimos apontando ao caracterizar a relação do campo da Educação Física com o campo mais amplo da Educação (onde, a primeira parece seguir as tendências manifestas na produção da segunda). De acordo com os dados apresentados no Capítulo 2, observa-se que os estudos nos/dos/com teriam emergido nas pesquisas em Educação ainda na década de 1990, e se fortalecido nos anos de 2000. A título de ilustração, podemos citar o fato de que entre os 22 artigos mapeados especificamente nos periódicos da Educação, quatorze (ou 63,6%) foram publicados nos primeiros anos da década de 2000, ou seja, em período anterior a 2008 (ano da primeira produção identificada no campo da Educação Física, em nosso levantamento).³⁰

No que se refere aos autores que têm se dedicado à perspectiva no campo da Educação Física, notamos que se trata de uma produção ainda bastante centralizada em determinados estudiosos ou grupo de pesquisa. Ou seja, apesar de identificarmos vinte autores diferentes assinando os trabalhos, visualiza-se que dezessete destes estavam vinculados a um mesmo grupo de pesquisa³¹/instituição de ensino superior, sendo responsáveis por dez dos onze trabalhos mapeados. Os

³⁰ A despeito de tratar especificamente de pesquisas sobre a Educação Infantil, essa nossa percepção é reforçada por Mello et. al (2014), ao descrever que a realização de um levantamento nos 83 números da RBCE, nas edições de 1980 à 2009, revela a inexistência de estudos que tenham operado sob a perspectiva “nos/dos/com os cotidianos”.

³¹ Referimo-nos ao Proteoria – Instituto de pesquisa em Educação e Educação Física, sediado no Centro de Educação Física e Desportos da UFES, atualmente, liderado pelos professores Amarílio Ferreira Neto e Wagner dos Santos.

demais três autores, que compartilham a autoria do trabalho restante, não sinalizam a vinculação a nenhum grupo ou instituição específica. No entanto, na busca pelo currículo lattes destes autores visando maiores informações, deparamo-nos com o fato de que um dos três autores não vinculados à UFES realizou o curso Doutorado em Educação na UFF, que, conforme destacado no capítulo anterior, figura como um dos polos de referência na produção dos estudos nos/dos/com os cotidianos, ao lado da UFES e da UNICAMP.

QUADRO – 9 LISTA DE AUTORES X INSTITUIÇÃO X NUMERO DE TRABALHOS

Autor(a)	Grupo/Instituição - Titulação	Nº de trabalhos
<i>Amanda de Piantí Rosa</i>	Proteoria/UFES - Mestrado	2
<i>Amarílio Ferreira Neto</i>	Proteoria/UFES - Doutorado	4
<i>André da Silva Mello</i>	Proteoria/UFES - Doutorado	4
<i>Cassio Martins</i>	Não indicada	1
<i>Felipe Rodrigues da Costa</i>	Proteoria/UFES - Doutorado	1
<i>Francine de Lima Maximiano</i>	Proteoria/UFES - Mestrado	1
<i>Gustavo A. V. Kozlowski Farias</i>	Não indicada	1
<i>Júlia Miranda Falcão</i>	Proteoria/UFES - Mestrado	2
<i>Karolina Sarmiento Rodrigues</i>	Proteoria/UFES - Graduação	1
<i>Kezia Rodrigues Nunes</i>	Proteoria/UFES - Doutorado	2
<i>Laís Albuquerque Rodrigues</i>	Proteoria/UFES - Não indicada	1
<i>Marcelo Paraíso Alves</i>	Não indicado/Doutorado (UFF)	1
<i>Marcos Vinicius Klippel;</i>	Proteoria/UFES - Mestrado	2
<i>Renata de Souza Santos</i>	Proteoria/UFES - Não indicada	1
<i>Renata Silva Jorge</i>	Proteoria/UFES - Graduação	1
<i>Sebastião Josué Votre</i>	PPGEF/UGF - Doutorado	2
<i>Silvana Ventorim</i>	Proteoria/UFES - Doutorado	1
<i>Veronica Freitas dos Santos</i>	Proteoria/UFES - Mestrado	1
<i>Vinícius Camargo de Souza Laurindo</i>	Proteoria/UFES - Mestrado	1
<i>Wagner dos Santos</i>	Proteoria/UFES - Doutorado	6

Fonte: elaboração própria.

Entre os autores que possuem um quantitativo maior de trabalhos publicados, destacamos os professores Wagner Santos (seis trabalhos), Amarílio Ferreira Neto (quatro trabalhos) e André Mello (quatro trabalhos), sendo alguns dos textos de autoria compartilhada entre dois ou, até mesmo, três destes autores principais. Tal situação ressalta a centralidade que a perspectiva em questão parece assumir para o grupo de pesquisa a que pertencem, bem como torna-se emblemática de uma espécie de política adotada pelo Proteoria, que, de acordo com informações presentes nos manuscritos acessados, tem configurado um conjunto de pesquisas orientadas, entre outros, a partir de um “projeto guarda-chuva” denominado

“Educação Física e a relação dos saberes com o cotidiano escolar: elementos para uma teoria”. Nesse sentido, os docentes engajados no grupo desenvolvem, seja em colaboração com os outros colegas docentes, seja com os discentes (dos cursos de graduação e de pós-graduação), o estudo de temáticas variadas envolvendo o cotidiano.³²

Sobre o entendimento de “estudos nos/dos/com os cotidianos”, de maneira geral, há uma convergência nas definições apresentadas, destacando-se particularmente a ênfase no sentido político-epistemológico atribuído a ideia de pesquisar “com”, onde este “com” é sempre representativo da ideia de algo construído em diálogo ou *polílogo* (FALCÃO, FERREIRA NETO, 2009; FALCÃO et. al, 2012). Nessa direção, Santos, Laurindo e Santos (2013), destacam a necessidade de que tal processo de pesquisa esteja sempre articulado com as pessoas praticantes, a partir das questões dos sujeitos nas suas redes. Ou, conforme lembram Mello et. al (2012, p. 444), “[...] pressupõe conviver com os sujeitos presentes no dia a dia das práticas pedagógicas, valorizando mais o vivenciar ‘com’ do que o falar ‘de’”. Ainda de acordo com o material acessado, a atribuição de centralidade às *práticas*, entendidas como espaços de culturas (ALVES, MARTINS e FARIAS, 2015), dá-se perspectivando, ao menos, três aspectos: *caracterizá-la como espaço de consumo e inventividade*, o que confere ao cotidiano uma espécie de sentido antropológico (SANTOS; MAXIMIANO, 2013) e permite desvelar as tessituras que dão sentido às ações cotidianas (MELLO et. al, 2012); *apresentar as práticas ressaltando aquilo que as diferencia*, suas particularidades frente ao estruturado, e não o que as torna iguais (NUNES e FERREIRA NETO, 2011)³³; e, ainda, *valorizar a dimensão colaborativa da pesquisa*, no sentido de promover a reflexão, discussão e sistematização de novas possibilidades pedagógicas (FALCÃO; FERREIRA NETO, 2009), colocando a pesquisa como dispositivo que, a partir dos problemas e

³² Entre os diferentes temas/objetos de estudos contemplados, podemos citar: os processos avaliativos no cotidiano escolar; a apropriação/transformação dos saberes produzidos nas instituições de Educação Infantil; e os currículos praticados no cotidiano.

³³ De acordo com Mello et. al (2012, p. 445) “Essa perspectiva tenta superar a visão de sociedade como um organismo, ao focalizar as análises sociais nas relações, na intersubjetividade, nos sentimentos dos indivíduos, nas representações construídas e compartilhadas por membros de grupos sociais distintos. A abordagem não se atém às leis sociais universais, ou aos princípios que regem a vida em sociedade, e sim ao fluxo dos discursos e das práticas sociais dos indivíduos [...]”.

possibilidades encontrados, crie, invente e negocie outros possíveis para/na Educação Física (FALCÃO et. al, 2012).

O estabelecimento da vida e práticas cotidianas como referência central é descrito em alguns trabalhos como estratégia que possibilita uma compreensão do cotidiano para além das aparências (MELLO et. al, 2014). Ou, conforme Mello et. al (2014a, p. 469), reflete uma atitude que visa explicitar “[...] o que de fato a escola faz, por que ela faz e para que faz [...]”. Tal ideia é complementada ou tem como premissa a noção de que o mergulho na realidade escolar deve acontecer numa perspectiva não judicativa. Quer dizer, os estudos consideram a necessidade de que sejam superadas as perspectivas prescritivas que, desconsiderando os contextos cotidianos, insistem em dizer o que deve ser feito na escola. A esse respeito, Falcão e Ferreira Neto (2009, p. 5) são taxativos afirmando que: “[...] é importante estudar as escolas em sua realidade, como elas são, isto é, sem julgamentos, principalmente buscando a compreensão de que o que nela se faz precisa ser visto como possível e próprio daquele contexto”. Em nosso modo de compreender, muito mais do que conferir à pesquisa o papel de problematizar aquilo que é produzido pelos sujeitos e instituições, tal proposta parece atribuir as investigações educacionais a tarefa que Mello et. al (2012) sintetizam como a da busca por desvelar as tessituras das redes de saberes que dão sentido às ações cotidianas. Para tanto, assumem como necessário também um tipo de *inversão ou invenção metodológica* que, segundo Falcão e Ferreira Neto (2009), deve ser expressada em atitudes como: a concepção das escolas e professores como parceiros e não como sujeitos ou objetos; a possibilidade de uma trajetória de pesquisa cujo itinerário se constitua no próprio processo; a realização de uma incursão empírica despreocupada com a necessidade de responder a questões previamente elaboradas ou com a comprovação de hipóteses.

Dando continuidade às observações que “tocam” o aspecto metodológico, em relação ao caráter das pesquisas mapeadas, convém destacar a constatação de que todas correspondem a estudos de tipo empírico. Fato este que, se por um lado aponta positivamente uma fidelidade à proposta de realização de investigações pautadas em um mergulho nos cotidianos escolares, por outro é representativo de certa fragilidade no que diz respeito a uma discussão mais aprofundada, no campo da Educação Física, sobre os próprios pressupostos fundamentadores da

perspectiva dos estudos “nos/dos/com”. A esse respeito, gostaríamos de ressaltar que não estamos realizando qualquer tipo de comparação/hierarquização entre as pesquisas de campo e teórica, mas, sim, visamos enfatizar que nos trabalhos empíricos acessados há uma apropriação da perspectiva em questão sem, no entanto, uma maior preocupação com a discussão de suas implicações para a produção teórica da área. Logo, tentamos aqui evidenciar/refletir sobre aquele que seria o desdobramento mais problemático dessa postura, a saber, a impossibilidade de compreendermos como os autores tributários desta perspectiva percebem, do ponto de vista epistemológico, o que pode representar a assunção destes mesmos pressupostos para a pesquisa e teorização pedagógica da Educação Física. Ao afirmarmos isso, não se trata de centrar nossas análises da produção mapeada naquilo que ela “não se propôs a fazer”, nem de afirmar a ausência de qualquer esforço analítico na apropriação/apresentação das características da “perspectiva com”³⁴, ou, ainda, de ignorar aquilo que as publicações realizam/evidenciam (aspecto que será desenvolvido ulteriormente). Intencionamos, isso sim, revelar nosso interesse em compreender aqueles elementos que, do ponto de vista de um contato prévio e menos sistemático, nos pareciam pouco pertinentes ou produtivos para a teorização da Educação Física.

Dizemos isso, pois, em oposição ao observado na análise empreendida no campo da Educação³⁵, nossa percepção é de que os estudos nos/dos/com foram tomados nas investigações da Educação Física como alternativa possível para os problemas/demandas já há muito debatidos no âmbito da pesquisa pedagógica da disciplina, aspecto que, talvez, consentiu essa isenção ou esquecimento da necessidade de um maior esforço ou preocupação com uma justificativa mais situada de sua presença nesta área. Quer dizer, dadas as características dos artigos acessados, destacamos o fato de que o diálogo estabelecido com os referenciais

³⁴ Afinal, há nos textos lidos a apresentação de alguns pressupostos mais gerais da perspectiva, bem como o, já destacado, apontamento desta corrente como mais uma forma de potencializar pesquisas de cunho colaborativo na Educação Física (inclusive, acerca disto, vale ressaltar e valorizar a contribuição que tal movimento pode agregar à nossa área).

³⁵ Percebemos naquela análise, particularmente em relação à produção constante nos periódicos, a existência 50% de estudos que buscam elaborar/debater os pressupostos fundadores dos estudos nos/dos/com os cotidianos.

adotados³⁶, seja com os autores mais clássicos de uma sociologia do cotidiano ou dos estudos culturais, seja com os representantes dos estudos com os cotidianos do campo educacional brasileiro, configurou-se muito mais num exercício de busca por legitimar as escolhas ou ações empreendidas a partir daquilo que apontam as autoridades da “pesquisa com”, do que, necessariamente, numa prática de apropriação/atualização crítica de tais elaborações. Sendo assim, a despeito de apresentar uma crítica ao modelo convencional da pesquisa, os artigos são pouco elucidativos no sentido de perspectivar os sentidos da construção de uma teorização pedagógica que leve em consideração, não só as especificidades da disciplina e da constituição de seu campo, mas também os próprios desdobramentos históricos da maneira como tem se materializado a participação desta em um projeto escolar.³⁷ Retornaremos a esta questão adiante. Antes, porém, retomamos outro aspecto que, por assim dizer, ainda guarda relação com a dimensão metodológica dos estudos nos/dos/com. Referimo-nos, nesse caso, tanto ao processo de produção dos dados, quanto à maneira de apresentá-los.

Ao tratar deste tema, no entanto, é fundamental lembrar que para perspectiva em questão os dados apreendidos correspondem às construções derivadas das redes e composições do cotidiano (e que, portanto, são configuradoras de *fazer* e *saber* nem sempre evidentes ou captáveis pelos instrumentos e métodos mais convencionais de investigação). Em um dos textos acessados, Rosa et. al (2011, p. 3), ao tratar do saber docente, apontam que este “[...] não é algo dado *a-priori*, circunscrito apenas nos processos de formação inicial de professores. Ele é constituído na própria ação docente, mediado pelas diferentes experiências individuais e coletivas vivenciadas [...]”. Nesse sentido, indicam que sua compreensão exige do pesquisador um *mergulho com todos os sentidos* no cotidiano escolar, “[...] focalizando não só a ação docente, mas também suas trajetórias pessoais e profissionais” (p. 3). Ainda a esse respeito, os autores complementam dizendo que só este tipo de atitude possibilitaria uma compreensão

³⁶ Aqui, destacamos a menção a autores como Michel de Certeau, Boaventura de Souza Santos, Carlo Ginzburg, Carlos E. Ferrazo, Nilda Alves e Inês B. Oliveira.

³⁷ Em relação ao último aspecto destacado, cujos resultados advêm de pesquisas “sobre” o que tem se desenvolvido nas escolas, este parece negligenciado em tais estudos, particularmente, diante da opção por diferenciar-se daqueles estudos a que atribuem um caráter de geradores de diagnósticos de denúncia.

em sentido mais amplo dos saberes docentes, que, ao se efetivarem na prática, espaço/tempo das experiências, confronto, utilização, avaliação e reavaliação de tais saberes, possibilitam aos docentes a *criação de seus modos de fazer e ser* frente ao ensino (ROSA et. al, 2011).

Acreditamos ser possível afirmar que os trechos descritos são um indicativo de algo que, direta ou indiretamente, pode ser observado na quase totalidade dos textos. Quer dizer, exprimem a noção de que os saberes e os fazeres que a eles se atrelam, dada a maneira como se manifestam nas escolas, devem ser compreendidos sempre de forma situada, tarefa que exige a consideração, não apenas os condicionantes do contexto cotidiano em que são produzidos, mas, também e principalmente, de certa dimensão subjetiva ou singular (aquela configurada pelos usos e consumos realizados pelos sujeitos praticantes). Corroborar essa interpretação, o destaque conferido por Santos e Maximiano (2013) à ideia de que as *artes de fazer* dos docentes que tecem o cotidiano não obedecem as regras da produção e do consumo oficiais, possibilitando a emergência de novos modos de usufruir a ordem imposta, pois, “No consumo, os professores desenvolvem ações, fabricam formas alternativas de uso, tornando-se produtores, disseminando alternativas, manipulando, ao seu modo, os produtos e as regras” (p. 886). Por fim, em relação aos saberes-fazeres, um último aspecto que faz-se necessário destacar refere-se ao entendimento de “fazer” presente no artigo de Falcão et. al (2012, p. 617). Embasado em Schneider et. al (2009), os autores conferem destaque a uma compreensão da noção de *fazer* que a caracteriza como algo que extrapola “um conjunto de práticas que se efetiva no cotidiano das aulas”, identificando-a, de forma mais ampla, como também o [...] conjunto de enunciados discursivos sobre a forma de fazer uso dos saberes que são compartilhados pela Educação Física no ambiente escolar”. Entre outras coisas, visualizamos neste tipo de compreensão mais ampla, particularmente por incluir/considerar os sentidos atribuídos pelos sujeitos às suas práticas, aquilo que nos trabalhos em análise sustenta a indicação das “narrativas” como modelo privilegiado para produção, registro e apresentação dos dados.

Assim, a exemplo do que acontece nos estudos mapeados nas publicações do campo da Educação, as narrativas dos sujeitos cotidianos são tratadas nos trabalhos da Educação Física como uma alternativa reveladora de “outras proporções da pesquisa” (NUNES; FERREIRA NETO, 2008). Quer dizer, a elas é

atribuída o fomento a um “tipo especial de texto” (ROSA et. al, 2011) que se funda num exercício de escuta e partilha dialógica. Sobre essa peculiaridade, a citação de Oliveira (2008) por Nunes e Ferreira Neto (2008, p. 278) soa esclarecedora:

Aceitamos as regras e, com elas atuamos, sempre. Por outro lado, sobre ela agimos, revertendo-lhes a lógica, criando espaços para aquilo que não está previsto, buscando, com isso, o desenvolvimento de nosso trabalho de acordo com nossas crenças e expressando valores não contemplados pelas regras oficiais, sejam elas comportamentais, práticas e/ou pedagógicas. **Contamos essas histórias aos alunos, colegas e até superiores, e em outros relatos nos inspiramos para produzir nossos próprios e para agir. Nas histórias narradas e conhecidas**, buscamos – e encontramos – inspiração para a nossa cotidiana luta pela liberdade de atuação e criação, para além das regras que nos amarram. É, também, no contato com essas histórias que aprendemos as possibilidades de astúcias, que construímos novos sentidos (Grifo nosso).

Também na direção de destacar o potencial das narrativas, Santos e Maximiano (2013, p. 886) as descrevem como um meio de “[...] fazer valer as dimensões de reconhecimento dos atores da vida cotidiana, como protagonistas de seu processo de formação, configurando-se como vozes autorizadas e com legitimidade para falar de suas práticas [...]”. Já Mello et. al (2014a), calcados na ideia de que narrar é atribuir sentidos às experiências, afirmam que em seu *estudo com* não houve “coleta dados”, ou seja, os “dados” empregados foram frutos de uma produção coletiva, na qual se entendeu os atores participantes como também protagonistas da própria pesquisa.

De forma geral, podemos dizer que em ambos os casos descritos as narrativas são entendidas, portanto, como um instrumento capaz de deixar o pesquisador mais próximo do que é vivido nas escolas. Proximidade essa entendida no sentido de dar visibilidade aos fragmentos constituintes do cotidiano e credibilidade aos seus processos, bem como por permitir um afastamento das posturas de “especulações e determinações generalizadas” (ROSA et. al, 2011, p.4). Numa elaboração que aparenta ir ao encontro deste último argumento apresentado, Nunes e Ferreira Neto (2008, p. 290), expressam a maneira como se valeram das narrativas na tentativa de visibilizar os usos e as produções curriculares pelos/dos professores de Educação Física. Dizem eles:

Ao buscar **evidenciar a tensão vivenciada no cotidiano de algumas escolas estaduais por meio das narrativas** de um grupo de professores de Educação Física, **nos afastamos das análises que consideram conteúdos mínimos ou teorizações acadêmicas como únicos, almejados e corretos**, em que a complexidade e peculiaridade dos

contextos escolares é concebida como acessório a ser incluído. **O inverso também mostra-se pertinente, de forma que seria ingênuo conceber instituições e sujeitos descolados dessas influências e determinações.** É pela tensão e pelo movimento complexo das redes de relações que nos interessamos (Grifo nosso).

Assim, também em relação à questão do currículo, aspecto que tematizamos nesta parte final do tópico, as narrativas são apontadas como um elemento produtivo, dado revelar a produção curricular em sua contextualização. Logo, o que vemos nos textos acessados é a indicação de que o currículo escolar se materializa sempre por intermédio das ações e das múltiplas significações dos sujeitos que o praticam (FALCÃO; FERREIRA NETO, 2009), e, nessa direção, a compreensão de currículo nos estudos nos/dos/com tem como premissa o entendimento de que este não está circunscrito àquilo que se apresenta nos modelos e prescrições oficiais. Para Alves, Martins e Farias (2015, p. 1-2), isso representa dizer que, ao constituírem os currículos, [...] os sujeitos ‘*aprendemproduzem*’ maneiras de ‘*usarfazer*’ outras práticas corporais para além daquelas pensadas oficialmente pelos órgãos instituídos [...]. A afirmação destes autores equivale ao que destacam Falcão et. al (2012, p. 627), particularmente, quando nos lembram que os currículos também são constituídos pelos pequenos eventos do cotidiano, o que, segundo os mesmos, leva a entender porque “[...] muitas vezes, conteúdos e métodos propostos nos currículos/prescrições comuns não representam além do que meras formalidades [...]”.

Voltando às palavras de Alves, Martins e Farias (2015, p. 2), trata-se de entender que, na constituição dos currículos no cotidiano, os sujeitos rompem com “[...] a noção de currículo que se prende a documentos escritos e propostas pedagógicas, mas se articula as fabricações por meio das experiências produzidas e apropriadas pelos sujeitos que compõem o referido espaço/tempo [...]”. Em síntese, ao considerar esse modo de compreender o cotidiano, o currículo e os saberes/fazeres que nele se tecem, os diferentes textos acessados parecem convergir no sentido de destacar a contribuição dos estudos nos/dos/com em relação ao conhecimento e compartilhamento dos modos como os praticantes cotidianos buscam garantir, a despeito dos documentos e teorias que buscam a padronização de opções e práticas (NUNES; FERREIRA NETO, 2008), a existência e manutenção de formas particulares e criativas de realização dos currículos.

3.1.2 Mas, afinal, o que “visibilizam” os estudos nos/dos/com os cotidianos da Educação Física?

Até aqui, acreditamos já ter deixado claro que os trabalhos pautados nos estudos nos/dos/com os cotidianos publicados no campo da Educação Física, de maneira geral, assumem como responsabilidade político-epistemológica dar visibilidade aos saberes/fazer emergidos no chão das escolas. Nesse sentido, uma de nossas intenções ao mapear tal produção foi, exatamente, captar nos textos lidos aquilo que eles visibilizam. Tratamos, assim, de perguntar: afinal, ao se considerar um tipo de produção ou pesquisa pedagógica que se distingue das demais, o que os estudos nos/dos/com os cotidianos estariam apresentando de diferente?

Um primeiro aspecto a ser destacado refere-se ao caráter dos textos, mormente, em relação aos objetivos e à forma como se procede a apresentação do material empírico e das discussões. Sem querer anular quaisquer particularidades, e a despeito de todos advirem de pesquisa de campo, a título de organização, situamos os trabalhos em três grandes grupos: a) estudos que relatam o acompanhamento ou desenvolvimento de um projeto de intervenção específico; b) investigações que tematizam o cotidiano de uma ou mais escolas, destacando aspectos das práticas pedagógicas, em seus limites e possibilidades, sem necessariamente prender-se a um projeto específico; e pesquisas que buscam mapear a compreensão e/ou representações dos praticantes escolares, geralmente, a partir de temas pontuais (ex: a avaliação; o currículo de uma determinada rede de ensino; o papel da Educação Física escolar neste ou naquele segmento, etc).³⁸ Na sequência, passamos a uma apresentação mais pontual de cada um deles.

No primeiro grupo, destacamos inicialmente os bons relatos e propostas de ensino, que, valendo-se de elementos de variadas formas/métodos de pesquisar, como a etnografia e a pesquisa ação, apontam as trajetórias compartilhadas com os docentes. Nesse sentido, são destacadas nos textos diversas situações que vão desde a escolha do conteúdo e planejamento, até o processo avaliativo. São

³⁸ A partir da classificação, em termos quantitativos e de autoria, os trabalhos ficaram assim distribuídos: Grupo A (FALCÃO e FERREIRA NETO, 2009; NUNES e FERREIRA NETO, 2011; FALCÃO et. al, 2012; MELLO et. al, 2014b.; ALVES, MARTINS e FARIAS, 2015); Grupo B (NUNES e FERREIRA NETO, 2008; PIANI et. al, 2011; SANTOS e MAXIMIANO, 2013; e MELLO et. al, 2014a.); e Grupo C (MELLO et. al, 2012; e SANTOS, LAURINDO e SANTOS, 2013).

estudos que conferem destaque para o desenvolvimento de práticas pedagógicas, numa tentativa de demonstrar quais fatores são determinantes para sua configuração. Tais fatores correspondem tanto aos acontecimentos cotidianos contextuais, quanto aos elementos e disposições advindos das trajetórias pessoal e profissional dos docentes.

Ao manter atenção aos sentidos e significados conferidos pela professora P1 aos seus conhecimentos e relações, compreendemos que o que ela privilegiava nessa instituição se relacionava com uma rede complexa de experiências escolares, acadêmicas, profissionais, familiares, comunitárias entre outros espaçostempos que dispõem fios e nós enredados, tensos, frouxos, num trançar infinito da complexidade de conhecimentos e contextos em que vivemos (AZEVEDO, 2008). Num movimento coletivo possibilitado pela sociologia das ausências e pela sociologia das emergências (SANTOS, 2004), buscamos conhecer e valorizar os conhecimentos da professora P1, de maneira articulada com o contexto no qual suas práticas se inseriam [...] (NUNES; FERREIRA NETO, 2011, p. 4).

Diante deste objetivo, percebemos que os textos procuram dar visibilidade às alternativas produzidas nas situações cotidianas, e, sem uma maior preocupação em se ater a uma discussão orientada pela discussão acerca da pertinência ou não das práticas descritas, procuram interpretá-las como aquelas que são possíveis. Aspecto esse que, inclusive, parece ser tomado como critério na seleção daquilo que compõe a narrativa a ser compartilhada (quer dizer, a ideia é muito mais visibilizar as alternativas e produções docentes, do que destacar problemas e/ou atribuir-lhes um juízo de valor).

[...] ressaltamos os dados percebidos com maior relevância na realidade, ou seja, características gerais da escola, do professor, da Educação Física desenvolvida e da turma. Sistematizar essas informações significou entender suas formas de manifestação e como elas poderiam ajudar no processo em desenvolvimento, visto que é importante estudar as escolas em sua realidade, como elas são, isto é, sem julgamentos [...] (FALCÃO e FERREIRA NETO, 2009, p. 5).

Assim, mesmo no tratamento de traços que poderiam ser vistos como limitadores da prática, há um esforço por compreender a maneira como estes se constituíram ou, ainda, de que maneira tal aspecto foi “superado” na intervenção.

Quando cheguei aqui, achava que a gente tinha que trabalhar com eles [as crianças] as habilidades. Poderia trabalhar qualquer atividade, desde que eu tivesse claro que eu estaria trabalhando o correr, o saltar, o equilibrar e tal. Só que aí, depois, ficou meio chato. E aí? É a brincadeira pela brincadeira? (22/05/07).

Percebemos que a professora P1 problematizava seu trabalho e a especificidade da Educação Física à luz de uma proposta que se mostrasse relevante para as crianças e para a comunidade escolar. Assim, ampliamos

nossa investigação por meio das transescalas (SANTOS, 2004) fundamentadas no reconhecimento das articulações entre os contextos locais e globais, valorizando o que é local.

Dessa forma, pudemos conhecer o movimento de constituição do bairro São Pedro, a mobilização popular, a organização dos moradores na escolarização da região e as mudanças sofridas com relação à estrutura física e pessoal. A fim de estender nossa trama de pesquisa considerando essas relações, inferimos estrategicamente a necessidade de buscar uma aproximação com as atividades tradicionalmente desenvolvidas em São Pedro I em comemoração aos 30 anos do bairro. As professoras construíam suas práticas com as crianças com base no tema Brincadeiras da Infância de São Pedro, a partir de uma sondagem realizada com as famílias a respeito das brincadeiras e atividades mais praticadas durante a infância.

Ao relacionar construção de brinquedos e brincadeiras (como a amarelinha de papelão, o pique chapéu, as pipas de diversos tamanhos e materiais com as famílias), literatura infantil, discussão de regras, valorização das brincadeiras populares expressas nas pesquisas (piques, amarelinhas, pipas, cordas, bambolês, elástico, perna de lata), diferentes espaços (pátios, sala de vídeo, sala de aula, quadras e campos externos ao CMEI), a professora P1 foi imprimindo novos usos; tecendo possibilidades inventivas com as crianças, com as professoras do CMEI, com os/as dinamizadores/as da SEME; ampliando sua rede de experiências e consolidando outros fazeressaberes no cotidiano escolar (NUNES; FERREIRA NETO, 2011, p. 5).

Também por conta destes momentos em que foram identificadas as dificuldades várias que perpassam o desenvolvimento do trabalho nas escolas, é que a defesa/utilização de estratégias de investigação pautadas em práticas colaborativas se mostrou profícua. Essa perspectiva é destacada como eixo central em pelo menos três trabalhos do grupo em questão, apesar de terem sido construídos e concretizados a partir de caminhos distintos (em p1 e c1, temos a sensação de que há já no planejamento da pesquisa essa intencionalidade, ao passo que em p4 a configuração do tipo de pesquisa colaborativa assumida pareceu emergir a partir das situações que foram ocorrendo durante o estudo). Ilustram esses caminhos distintos os seguintes trechos:

A pretensão da pesquisa girou, justamente, no sentido de interagir com o professor e levá-lo a refletir sobre suas ações pedagógicas e, a partir delas, buscar instrumentos e referenciais que pudessem auxiliar no processo constante de reconstrução (FALCÃO; FERREIRA NETO, 2009, p. 5).

O desabafo da professora convidou-nos a uma participação não apenas de suas aulas, mas de seus planejamentos e de outros espaçostempos vividos nos cotidianos da escola, no intuito de construir uma dinâmica de estudos, discussões e criações, que nos permitissem analisar, refletir e praticar novas possibilidades de pensar a Educação Física naquele contexto (NUNES; FERREIRA NETO, 2011, p. 4).

Dessa maneira, ao destacar esse “fazer com” os professores e escolas, os estudos acessados têm como ponto positivo não só o apontamento do potencial e dos

avanços alcançados no processo (quer dizer, dos momentos em que as práticas foram redimensionadas), mas, principalmente, o fato de possibilitarem a visualização dos modos como se produziu tal redimensionamento, particularmente, a partir da proposição de conteúdos/temas/procedimentos de aula, além da construção de estratégias fomentadoras do estudo e formação em serviço.

Mediante as narrativas produzidas na entrevista, realizamos encontros de planejamento em que foram problematizadas questões referentes à prática de ensino na Educação Física, como: definição de conteúdos, procedimentos metodológicos, práticas avaliativas, pesquisa como elemento articulador da prática docente e discente. Esses encontros se configuraram como momentos de projeção, partilhas e negociações, em que discutíamos a prática pedagógica, articulando a (re)construção do trabalho docente (FALCAO et. al, 2012, p. 618).

Vale ressaltar ainda um aspecto que, apesar de pouco desenvolvido ou aprofundado, recebe atenção dos estudos na perspectiva em questão. Referimo-nos àquilo que em um dos textos aparece referenciado como uma espécie de inversão metodológica (em alusão à indicação de um deslocamento de olhar daquilo que realizado pelos docentes), ao privilegiar ou evidenciar os saberes produzidos pelos alunos ou a sua relação com aquilo que é proposto. Esse aspecto, assim como outros, não figura como algo exclusivo dos estudos nos/dos/com, logo, não possui quaisquer caráter de ineditismo na literatura. No entanto, podemos interpretá-lo como uma possível contribuição de tais pesquisas, dado indicar a configuração de uma sua apresentação a partir de alguns contornos específicos. Quer dizer, ainda que nem sempre presente, a consideração da relação com o saber descrita tem como potência, não só o destaque dos saberes que se produzem em tal relação, mas, também, o fato de defender que outras formas de saber derivadas do consumo produtivo (nem sempre tão lógicas, evidentes ou afins àquilo que se contempla nas prescrições) carecem ser visibilizadas, pois, também, potencialmente constituidoras dos sujeitos escolares.

Em relação aos trabalhos englobados no segundo grupo descrito (B), conforme já sinalizado, dizem respeito àqueles que foram produzidos tendo como referência uma incursão no dia a dia das escolas ou em outros espaços de atuação docente (por exemplo, encontros de formação continuada). Assim, visaram a identificação de situações referentes ao desenvolvimento das práticas pedagógicas, no entanto, sem esboçar uma preocupação em situar tais práticas a partir de seus projetos específicos de intervenção. Exemplifica essa característica a forma como são

apresentados os dados do estudo de Mello et. al (2014a.), que, para a realização da discussão das temáticas privilegiadas/mapeadas no estudo, utilizando-se de uma argumentação mais abrangente, se pauta na descrição de acontecimentos registrados nas narrativas produzidas em duas instituições de Educação Infantil distintas, sem, necessariamente, contextualizar tais acontecimentos ou, mesmo, discriminar as narrativas pertencentes a uma ou outra instituição.

Ou seja, acerca desse conjunto de estudos, podemos dizer que, apesar de se configurarem como trabalhos que destacam e discutem importantes elementos que perpassam/desafiam o cotidiano docente, tendo como referência principal as experiências concretas da profissão docente, acabam por evidenciar discussões consubstanciadas em exemplos mais pontuais (ou, em outros termos, isentos de uma contextualização mais ampla acerca do lugar e da maneira como emergem). Nesse caso, entendemos que a dimensão de uma pesquisa nos/dos/com está contemplada mais nas ideias de compreensão e valorização das práticas e racionalidades produzidas pelos sujeitos escolares, do que pela efetivação de uma perspectiva investigativa colaborativa tal qual a que vimos descrevendo.

Do ponto de vista dos aspectos ressaltados, esse entendimento é reforçado por Mello et. al (2014a, p. 470), quando apontam a perspectiva com que interpretam as instituições de educação básica: “Compreendemos a escola como espaço de produção de conhecimento e os professores como autores desse processo, inclusive no que se refere à produção acadêmica”. Nesse sentido, estendendo essa compreensão aos demais trabalhos, sinalizamos tratar-se de produções que, ao destacar os desafios presentes no cotidiano, procuram atribuir também às significações e ações docentes o status de estâncias de conhecimento. Isso corresponde a dizer que há um esforço por compreender as lógicas que orientam os enfrentamentos docentes, por mais plurais que estas se apresentem. Tal situação é percebida na investigação de Nunes e Ferreira Neto (2008, p. 279), que tratou da questão curricular:

Em busca de novos significados para a prática pedagógica da Educação Física que investigamos com os/as professores/as o que tem sido materializado no cotidiano das escolas da Rede Estadual em Cariacica/ES. Dentre os/as professores/as cursistas (13 homens e 12 mulheres), todos trabalhavam com turmas de Ensino Médio e haviam participado em 2009 do Projeto Esporte Na Escola, critério exigido pela SEDU para a participação na Formação.

A apresentação da proposta do curso e a estratégia subsidiada pelas narrativas propiciaram uma breve explanação das experiências dos professores e das redes de relações que estabeleciam entre si. Percebemos a complexidade que envolve suas práticas, por exemplo, a partir da análise que eles realizam sobre o Projeto Esporte Na Escola, pelo Campeonato Estadual conhecido como Jogos Na Rede. A dissonância entre os sentidos desses jogos escolares foi expressa no debate em sala.

Para alguns professores, trata-se de um evento apreciado como um marco na história da Educação Física na Rede Estadual, por apresentar-se como estratégia de motivação para os alunos pelas diferentes experiências que a prática de esportes proporciona, tais como: treinamento esportivo, disciplina e trabalho em equipe, experiência com a organização de times e torcidas, bem como intercâmbio entre as escolas. *A SEDU esta de parabéns com os jogos!* Assim expressa o Professor P2.

Para outros professores, essa dinâmica apresenta-se contraditória com a proposta do CBC, que busca a valorização de experiências para além da concorrência entre os alunos, mas, a partir desses jogos, têm dado evidência a um grupo restrito de estudantes bem como a uma disputa desigual, considerando as diferentes condições estruturais das instituições estaduais. *É uma proposta incompatível com a referência teórica do CBC,* discorda o Professor P22.

Ainda sobre o trecho citado, tomando como referência a leitura do artigo na íntegra, vale dizer que não há uma preocupação em destacar ou problematizar que perspectiva estaria mais ou menos correta (P2 ou P22). Isso porque, nesse caso, os autores, segundo argumentam ao longo do texto, estão mais interessados em tomar as narrativas docentes como enunciadoras de diferentes problematizações, de questões outras, atuando como convidativas a novas experimentações na Educação Física. Quer dizer, “[...] o enredamento dessas narrativas não tem a pretensão de traduzir representações sobre a escola, mas de falar no/sobre/com um *espaçotempo* destinado a trocar experiências e construir outras coletivamente num exercício de intercâmbio” (NUNES e FERREIRA NETO, 2008, p. 290).

Por sua vez, nos textos de Mello et. al (2014a) e Mello et. al (2011), há a exploração de caminhos diferentes, identificado, talvez, pelo estabelecimento de um diálogo mais recorrente com a literatura especializada. Essa situação nos chamou a atenção, e parece configurar-se em dois sentidos. Ou seja, por um lado, observamos um movimento dos autores visando a melhor esclarecer os aspectos concernentes aos desafios identificados nas práticas e situações encontradas na empiria (por exemplo: “o que diz a literatura sobre a rotina na educação infantil?”); por outro lado, nota-se um exercício de busca por correspondências entre a maneira como os professores produzem fazeres/saberes em frente a tais desafios e aquilo que as prescrições apontam. No entanto, levando em consideração os pressupostos orientadores dos estudos nos/dos/com, a procura por tal equiparação tem interesse

em ressaltar que, muitas vezes, o que se produz nas escolas, mesmo que tomando caminhos e lógicas diferentes, não só dá conta das demandas da escola, mas encontra certa equivalência com aquilo que está prescrito. Conforme se observa a partir da letra do texto em questão:

A configuração do processo de ensino-aprendizagem da Educação Física na Educação Infantil para as crianças em idade pré-verbal deve levar em consideração a importância que o jogo de manipulação de objetos tem na construção do conhecimento de mundo dessas crianças e suas implicações para o seu aprendizado e desenvolvimento. É o que se depreende do dizer do Professor 2:

Em nossas aulas de Educação Física, buscamos oportunizar o jogo de manipulação de objetos, a partir da exploração de um ambiente organizado sistematicamente para atingir os nossos objetivos. Intervimos de forma a proporcionar um tipo de aprendizagem pelo qual as crianças possam alcançar níveis mais complexos de desenvolvimento, contribuindo para sua formação como alunos e sujeitos de direitos.

Outra possibilidade de intervenção explicitada pelas narrativas é a utilização de diferentes linguagens na interação do professor e das estagiárias com as crianças. Como elas ainda não possuem uma linguagem verbal articulada, o uso de fotografias, músicas e imagens ajuda na compreensão e na construção de significados para a ação [...] (MELLO et. al, 2014a., p. 478 - Grifo nosso).

Já o trabalho de Santos e Maximiano (2013), que segue um caminho parecido ao de Mello et. al (2014a), vai mais adiante. Afinal, busca situar as concepções de avaliação, destacadas das narrativas de três professoras de ensino fundamental, não só como experiências passíveis de serem endossadas/correspondidas pela produção acumulada no campo, mas, principalmente, como meio de também projetar novos discursos/possibilidades que, ao ultrapassar os discursos acadêmicos, configuram-se como fornecedores de elementos para o próprio avanço da produção acadêmica. Assim, encerramos a apresentação deste conjunto de trabalhos, destacando uma passagem que fundamenta esse nosso entendimento:

Se a escola é o lugar do falar de e do escrever sobre, como avaliar os processos de ensino e aprendizado em uma disciplina, Educação Física, que assume como estatuto epistemológico o fazer com?

As práticas avaliativas criadas por Letícia durante seu processo formativo como professora de Educação Física, evidenciam algumas possibilidades.

Eu estava vendo que não era só uma questão de jogar no papel, porque, às vezes, o meu aluno tem dificuldade de materializar o que ele aprendeu para papel. Aí eu falei: 'Eu não posso cobrar do meu aluno só isso!' Hoje eu trabalho com diversos instrumentos avaliativos. É a junção deles que me dá uma noção de nota. No primeiro ano, por exemplo, nós não temos nota, temos uma ficha avaliativa, onde fazemos relatórios descritivos, registramos o avanço do aluno e suas

dificuldades. Para chegar a esse registro, eu faço várias avaliações, por exemplo: eu trabalho muito com imagem. Então, tudo que eu acho interessante, tiro foto, ou filme. Com aluno de primeiro e segundo ano eu trabalho com desenho, eles não têm o domínio da palavra, eu trabalho também com construção de brinquedo que vai fazer parte do mosaico no final do trimestre que serve como registro avaliativo.

A forma de significar o lugar e as possibilidades de uso dos saberes compartilhados pela/na Educação Física no contexto escolar perpassa pelo entendimento de sua singularidade/diferenciação, fato esse, de certa forma, sinalizado pela professora Letícia ao significar diferentes formas de registro para captar o saber-domínio e o saber-relacional, bem como a dificuldade manifestada em transformar o saber-domínio em saber-objeto que deveria ser enunciado pela linguagem, no caso, escrita, por parte dos alunos (SANTOS; MAXIMIANO, 2013, p. 889 – Grifo nosso).

Avançando em nossa discussão, passamos a uma breve apresentação do terceiro e último grupo de trabalhos, que, para ser mais exato é composto por apenas duas publicações. De acordo com os critérios com que procedemos para organização/separação dos estudos acessados, neste conjunto destacamos investigações que, por assim dizer, mostram-se como as mais dissonantes do conjunto total da produção mapeada. Isso porque, entendemos, se afastam das características anteriormente descritas (onde se destacava uma perspectiva de cunho mais colaborativo), na direção de realizar estudos que visam, muito mais, o mapeamento de problemáticas específicas. Portanto, a exemplo do observado no grupo dos trabalhos que os antecede, novamente e de forma mais radical, se caracterizam por serem investigações empíricas que não necessariamente se pautaram em uma tentativa de contextualização mais aprofundada das práticas dos sujeitos colaboradores (no caso de um dos textos, Mello et. al, 2012, até há uma certa caracterização de aspectos das práticas, no entanto, sem configurar a descrição/apresentação de um projeto de intervenção).

De maneira mais pontual, aparentemente a partir de temáticas definidas a priori, esses estudos se propuseram a destacar: a relação com os saberes nas aulas de Educação Física (assumindo as questões de gênero como variável condicionante); e, quais são e de que forma se constituem as representações sociais acerca da Educação Física em um Centro Municipal de Educação Infantil. No caso do primeiro trabalho mencionado, convém destacar a dificuldade de uma análise mais aprofundada de nossa parte, dado estar disponível apenas no formato de resumo estendido (o que parece ter impedido os próprios autores de detalhar/aprofundar as ações anunciadas, comprometendo, inclusive, a própria “forma” geralmente

observada nos estudos com). Já o outro manuscrito, tem como destaque enfatizar como a relação entre a *tradição esportivizante da disciplina*, as *demandas administrativo-organizacionais da instituição* e as *opções teórico-metodológicas* assumidas pelos docentes nesse segmento de ensino são determinantes para representação social adquirida pela Educação Física. Nesse sentido, justificam a escolha do tema, articulando-o ao interesse no cotidiano da seguinte maneira:

É por meio de sua interação e negociação com as representações sociais que o indivíduo se situa no mundo, constrói sua identidade, sua forma peculiar de ser e de pensar, bem como de agir. As representações sociais constituem-se, portanto, como fonte de referência do pensamento e da prática. Têm sua gênese na “arte da conversação”, nas ações e reflexões que permeiam nossas relações cotidianas (MELLO et. al, 2012, p. 446).

À relação observada, atribuem a configuração de uma visão que parece afastar as possibilidades de entendimento de qualquer contribuição desta disciplina para a Educação Infantil. Assim, o texto destaca vários aspectos observados que reforçam tal representação (desde a visão de Educação Física como “atividade” - cujo saber específico não é reconhecido; passando pela atribuição de um caráter auxiliar/utilitarista - no sentido de cumprir uma função para que o planejamento e descanso dos demais docentes ocorram; até a forma como os professores agem, muitas vezes reproduzindo modelo que pouco valoriza a disciplina no espaço em questão). Situações que, conforme demonstram, têm sido geradoras de dificuldades para a participação dos professores na instituição, mormente, na perspectiva de serem reconhecidos como parte constituinte daquele espaço/projeto educativo.

A ação pedagógica da Educação Física no contexto pesquisado ocorre de maneira isolada e não dialoga com as outras áreas de conhecimento que compõem o currículo, como o evidenciam as narrativas presentes nas entrevistas de um dos professores de Educação Física e de uma professora de sala do CMEI:

Professora 4: Ainda não se faz! Acho que na escola ainda não se faz! A gente não senta junto para planejar.

Professor de EF 2: Quando eu comecei a trabalhar, a Educação Física era vista como tempo das professoras planejarem e descansarem. Então não importava muito o que a gente fazia e como fazia [...]. Depois a gente começou a mostrar que a Educação Física tem importância. Mas tem professores ainda que veem a Educação Física como momento de planejamento, e não como uma aula. Mas, de um modo geral, mudou bastante!

A identificação de um quadro como o descrito, revelador inclusive de certa resistência ou contraposição àquilo que as Diretrizes do Município atribuem à disciplina, leva os autores à afirmação de que as saídas para a construção da

Educação Física na Educação Infantil encontram-se exatamente na efetivação de outras práticas, cada vez mais afinadas com as peculiaridades da infância. Ou seja, o mapeamento realizado acerca das representações sociais indica que é também na produção cotidiana que residem as possibilidades para a instituição de outros modos de existência para a Educação Física neste segmento, ultrapassando o já conquistado aspecto legal.

[...] ressaltamos a necessidade de pesquisas que focalizem o cotidiano da Educação Infantil, pois só assim as lacunas e as potencialidades, advindas de situações concretas de ensino-aprendizagem, podem ser identificadas (MELLO et. al, 2012, p. 454).

Ainda sobre os estudos, gostaríamos de destacar um último aspecto que chamou nossa atenção, qual seja: o fato de que, a despeito de conferirem espaço para a exposição e defesa dos pressupostos da perspectiva nos/dos/com, vemos nos textos em questão características que os aproximam dos modos de operar próprios daquilo que chamam de pesquisas descritivas ou de diagnóstico. Tratamos nesse caso de externar nossa dificuldade em perceber nas pesquisas em análise as dimensões do “pesquisar com”, conforme observadas no restante da produção. Talvez, essa dificuldade esteja relacionada às configurações dos objetos privilegiados, ou, aos instrumentos de produção do material empírico adotados, que, apesar de serem tomados como narrativas, da forma como foram apresentados, parecem distanciar-se desse modo de produção e apresentação dos dados.

Feita essa exposição daquilo que os diferentes grupos de estudos colocam em evidência, gostaríamos, por fim, de destacar uma característica que nos parece ser comum a todos os conjuntos de trabalhos descritos. Ponto de convergência esse que, em nossa interpretação, está situado na ênfase conferida aos saberes e fazeres referentes à dimensão didático-metodológica das práticas cotidianas. Quer dizer, de uma maneira geral, independente dos objetivos/caráter dos trabalhos, os elementos trazidos pelos estudos nos/dos/com os cotidianos da Educação Física conferem maior relevo a uma discussão centrada nos procedimentos e soluções efetivados pelos docentes para a intervenção – seja na tentativa de alcançar/realizar as tarefas exigidas, seja na direção de significar/atualizar/subverter as prescrições a luz de contextos específicos, ou, ainda, visando a enfrentar/superar as contingências de diversas ordens que atravessam o cotidiano.

Diante desse quadro, o argumento de que os estudos nos/dos/com estão atentos e visibilizam aquilo que “de fato se produz na escola”, parece referir-se, não somente, mas, muito mais, às formas encontradas pelos professores para a realização de seu trabalho. É claro que, ao destacar esses aspectos, mormente nos momentos de exemplificação de aulas e situações cotidianas, também os saberes que extrapolam a dimensão didático-metodológica aparecem na forma de indícios que tangenciam a discussão. No entanto, o que procuramos demonstrar com tal consideração é que, na forma como são apresentados e discutidos os dados, a preocupação com a identificação e uma maior problematização dos demais saberes que permeiam o cotidiano, grosso modo, parece secundarizada. Tal aspecto diz respeito, por exemplo, aos saberes oriundos das “composições” que se produzem entre as ações derivadas das astúcias/táticas docentes enfatizadas e o processo de ensino-aprendizagem por elas configurado. Ou seja, dado serem descritos como saberes que se compreende de forma sempre pontual e situada (prescindindo de uma justificação mais ampla, pois, se refere aquilo que é possível naquele cotidiano), indiretamente, acabam desestimulados, no âmbito da discussão, de seus aspectos com potencial para transcender seu contexto de produção.

3.2 POTENCIALIDADES E FRAGILIDADES DAS PESQUISAS NOS/DOS/COM OS COTIDIANOS “NA” E “DA” EDUCAÇÃO FÍSICA

Dedicamos o último tópico deste capítulo para apresentação de um esforço problematizador acerca das potencialidades e das fragilidades visualizadas a partir do material estudado. Para tanto, procedemos uma análise visando a contemplar, por assim dizer, dois planos distintos: *as potencialidades e fragilidades das pesquisas nos/dos/com os cotidianos “na” Educação Física e as potencialidades e fragilidades das pesquisas nos/dos/com os cotidianos “da” Educação Física*. Nesse caso, as expressões “na” e “da” representam, respectivamente, os *aspectos já presentes nessa perspectiva que foi importada pela Educação Física* (decorrentes, principalmente, de seus pressupostos e fundamentos teórico-epistemológicos); e aqueles *elementos relacionados à maneira como a Educação Física emprega/utiliza tal perspectiva*.

3.2.1 Potencialidades e fragilidades das pesquisas nos/dos/com os cotidianos “na” Educação Física

De acordo com Neira e Gramorelli (2017), a incorporação dos referenciais de cunho “pós-crítico” configura-se já uma realidade na EF, possibilitando, inclusive, uma espécie de renovação de conceitos importantes para a área, aspecto exemplificado pelo autor na discussão que faz a respeito das contribuições daquilo que ele chama de um multiculturalismo crítico para a noção de cultura corporal. Se bem compreendemos o argumento empregado, de maneira geral, este “novo fôlego” a que o autor se refere estaria vinculado, principalmente, ao fato de que um conceito de cultura corporal inspirado pelo olhar “pós-crítico” permitiria, por meio da hibridização discursiva, a não fixação de significados nas experiências pedagógicas. As práticas da Educação Física, nesse caso, avessas a “[...] manuais técnicos de aplicação ou sequencias predefinidas” (p. 328), devem acontecer em uma configuração institucional onde todos os envolvidos reconheçam/compartilhem “[...] o trabalho pedagógico como um conjunto de experiências pautadas na incerteza dos resultados” (p. 328).

Se do ponto de vista das proposições, o reconhecimento deste caráter aberto/plural das práticas tem se tornado central, o mesmo pode ser visualizado nas pesquisas que buscam compreender a materialização de tais práticas nas escolas (característica apresentada, em tópico anterior, ao traçarmos o movimento realizado pela pesquisa pedagógica em Educação Física). Nesse sentido, diante da análise realizada a partir de trabalhos que se pautam na perspectiva dos emergentes estudos nos/dos/com os cotidianos, não nos furtamos de afirmar que estes apresentam também aspectos com potencial para a qualificação da pesquisa pedagógica em EF. Acerca desse potencial referido, as leituras realizadas nos permitem caracterizá-lo tanto do ponto de vista de uma análise daquilo que os próprios fundamentos teórico-epistemológicos que balizam essa corrente investigativa possibilitaram (mormente, no que se refere às suas influências na concepção e análise do objeto de estudo), quanto da perspectiva das escolhas e ações metodológicas realizadas, particularmente, inspiradas pelos movimentos que no campo da Educação vêm sendo engendrados pelos “autores de referência” dos estudos nos/dos/com.

Ao relacionarmos as possibilidades da “pesquisa com” ao seu referencial de base, não tratamos de advogar/defender o uso deste ou daquele referencial metateórico, muito mais, buscamos ressaltar a maneira como a incorporação de determinados pressupostos permitiu a construção de outras chaves de leitura e/ou perspectivas de

ação no que tange ao processo de produção de conhecimento. Logo, no caso dos estudos nos/dos/com os cotidianos, não podemos ignorar o fato de que essas influências, por exemplo, dos estudos culturais, foram fundamentais para uma série de ressignificações percebidas no modo como compreendem o conhecimento (saber), a ciência e o pesquisar, cujas implicações se manifestam principalmente nas opções e ações metodológicas assumidas e registradas nos textos analisados.

Ao tratar das influências desse tipo de fundamentação (com características que se alinham à “agenda pós”) no campo das Ciências Sociais, Gambarotta (2016) oferece uma interpretação similar àquilo que visualizamos, onde destaca, particularmente, as características daquilo que concebe como a busca pelo rompimento com um certo “objetivismo”. Nesse sentido, ressalta em suas análises a centralidade atribuída nesta perspectiva aos sujeitos e suas redes de relações como constituidoras/produtoras da cultura, bem como o significado que estes atribuem às suas próprias produções. Acreditamos que este mesmo movimento é o que tangencia e permite as novas formas de conceber e conduzir as investigações levadas a cabo pelos estudos nos/dos/com os cotidianos. Quer dizer, observamos esses aspectos refletidos na consideração de que a subjetividade dos sujeitos e singularidade das ações, manifesta nos sentidos e experiências construídas, devem ser tomadas como instâncias centrais da construção do cotidiano. Desse modo, esta “trama subjetiva” que constitui as situações do dia a dia é compreendida como uma espécie de “texto cotidiano”, cabendo aos estudiosos nos/dos/com os cotidianos a leitura e interpretação dos sentidos de tal texto – a fim de neles identificar os saberes potenciais que, acreditam, na maioria das vezes, tem sido negligenciados no âmbito da produção acadêmica.

Para situar essa questão do ponto de vista das ressignificações metodológicas percebidas, lembramos aqui a centralidade conferida à construção das narrativas como estratégia evocadora de múltiplos sentidos e de reelaborações acerca do vivido. Afinal, também a adoção desta como principal instrumento de produção de dados nas pesquisas nos/dos/com parece decorrer de tais influências. A esse respeito, recorrendo novamente à Gambarotta (2016, p. 152), resgatamos os movimentos que o autor descreve como sendo próprios daqueles estudos pautados nas tentativas de compreender os sentidos que os sujeitos atribuem a suas ações.

[...] los propios agentes sociales elaboran su mundo a través de la interpretación (de primer grado) de sus propias experiencias vividas, y es ése el material a ser interpretado (en un segundo grado) por el científico [...]

Este análisis de la cultura busca, entonces, acceder a ese punto de vista del actor, comprender el sentido que para ellos, agentes situados, tienen sus propias prácticas [...].

Subjacente à consideração e valorização desses movimentos dos sujeitos, portanto, está a compreensão de que não só as “determinações estratégicas” e suas configurações ordenadoras/prescritivas permitem produzir conhecimento, mas, que tal possibilidade se faz, também e fundamentalmente, nos próprios usos (e na produção de significados que os condiciona e por eles é condicionada) que os agentes fazem de tais aspectos balizadores da ação. Aspecto que, por analogia, estendemos à relação entre elementos como o currículo, as metodologias de ensino, o conhecimento formal e a produção de *fazeressaberes*, conforme tratada nas “produções com o cotidiano” acessadas.

Ao destacarmos de maneira mais geral alguns dos pressupostos que fundamentam os estudos nos/dos/com os cotidianos, o fazemos no intuito de enfatizar, neste primeiro momento, algumas contribuições que deles visualizamos para a configuração de um “pesquisar com” na Educação Física. De forma complementar, vale ressaltar que a manifestação desses pressupostos nas pesquisas acessadas indicam/sinalizam potencialidades para a qualificação da pesquisa pedagógica em nossa área. Ou seja, tratamos de dizer que, a despeito de não serem inéditos ou exclusivos, há nos trabalhos analisados a presença de alguns elementos que, muito em função da ênfase que lhes é atribuída ou da radicalidade com que são abordados, revelam de forma mais explícita seu potencial.

De forma pontual, as leituras realizadas nos permitem caracterizar tais potencialidades considerando elementos similares àqueles que Alves (2008) destaca, ao tratar das possíveis contribuições dessas investigações para o campo do currículo. Assim, ressaltamos as contribuições identificadas, também, a partir de quatro tópicos:

-o **fortalecimento da ideia de uma visão de cotidiano que se pautem no reconhecimento de outras experiências/produções como também importantes/válidas** (aspectos que se vinculam à ideia de tessitura dos conhecimentos e significações em redes como modo de criação nos cotidianos, bem como ao entendimento de que esses conhecimentos criados são necessários para o existir humano, em múltiplos contextos e nos processos educativos variados). Esse modo de olhar para o chão da escola, que considera o diferente como mais uma

possibilidade, talvez, apresente-se como uma saída plausível para a compreensão das experiências que, situadas no “entre” das classificações comumente empregadas, insistem em escapar dos modelos/obviedades a partir dos quais temos buscado correspondências no cotidiano.

-no **destaque ou valorização do potencial contido numa espécie de “não passividade/aprisionamento” dos docentes e de suas práticas cotidianas aos condicionantes das estruturas** (ou seja, daquilo que o resgate das “memórias” dos praticantes permite-nos ressaltar, mormente, em relação aos usos dos artefatos culturais existentes, a partir de múltiplas e complexas táticas, em seus modos de ampliar o consumo). Tal aspecto já fora problematizado no campo da EF por Taborda de Oliveira (2003) ao indagar “o que é feito pelos sujeitos com aquilo que as estruturas deles fazem?” e responder, de forma direta, que eles seguramente reinventam, nos limites das determinações, o seu viver cotidiano.

-a construção **de modelos compreensivos de pesquisa valorizadores das lógicas próprias a partir das quais se organizam e se (re)produzem as culturas escolares**. Logo, são privilegiadas interpretações em que os contextos cotidianos, já que complexos, são tomados/analizados como as referências mais centrais para a interpretação dos processos e práticas que nestes se efetivam. Como consequência, delinea-se um exercício de crítica contextual que tem como mote uma maior preocupação em ressaltar aquilo de positivo que se observa no “chão das escolas”, do que operar de forma problematizadora.

-a **“abertura” para que outras possibilidades metodológicas, mais flexíveis e amplas, sejam criadas** (o que se refere aos chamados “movimentos” através dos quais se promoveria maior aproximação das redes educativas tecidas cotidianamente). A esse respeito, diversas tem sido as possibilidades ensaiadas em pesquisas acerca da intervenção na EF, principalmente nos modos de interpretar os dados produzidos nas investigações. No entanto, nos estudos nos/dos/com os cotidianos tais possibilidades metodológicas parecem anunciar-se de forma mais inflexora nas diferentes etapas e movimentos da pesquisa, destacando-se principalmente o investimento na efetivação de investigações de cunho colaborativo.

Contudo, tal qual expressado, atestar elementos potenciais de tais estudos para a investigação pedagógica da EF não pode significar uma sua absorção desprovida um maior esforço problematizador. Realizarmos esse tipo de afirmação, diga-se de

passagem, recorrente em nossa escrita, não representa a adoção de uma postura argumentativa incoerente ou oscilante entre a crítica e o elogio. Para usar uma expressão hoje bem “cotidiana”, cuja origem remonta ao século XVI com o grego Paracelso, diríamos que trata-se, muito mais, de pautarmos nosso olhar acerca dos pressupostos e posturas que têm se manifestado em tais elaborações acautelados pela ideia de que “*Dosis sola facit venenum*” (só a dose faz o veneno). Ou seja, pensando nas implicações para a produção do conhecimento de nossa área, a despeito de considerarmos a pertinência de alguns encaminhamentos, tratamos de destacar também aquilo que entendemos como sendo fragilidades contidas nos pressupostos teórico-epistemológicos assumidos pelos estudos nos/dos/com os cotidianos e que se fazem presentes também nos trabalhos que analisamos.

Iniciamos esse exame crítico, novamente, valendo-nos dos escritos de Gambarotta (2016). Quer dizer, se junto com este autor destacamos a superação de um certo “objetivismo” na produção do conhecimento como algo dotado de potencial positivo, é também em diálogo com alguns de seus argumentos que fazemos uma ponderação crítica para os riscos de uma completa “curvatura da vara” em direção ao que ele adjetivou de “subjetivismo”. Nesse caso, retomando a ideia de que caberia à pesquisa uma leitura daqueles textos (cotidianos) que são produzidos pelos sujeitos no cotidiano escolar, também alertamos, a exemplo do autor, para os problemas de tais textos serem tomados como o próprio fim (no sentido restrito do termo) da investigação pedagógica. Aspecto decorrente, por assim dizer, de certa ênfase que se atribui a necessidade de se captar os sujeitos e suas produções (poderíamos dizer o próprio cotidiano), especialmente, a partir de sua diferença, desconsiderando, direta ou indiretamente, a necessidade de extrapolá-los. Como consequência, diria o autor “[...] se terminan estudiando fragmentos que no son puestos en relación con otros fragmentos y, mucho menos, con el espacio social así fragmentado (en una suerte de autonomización, de los fragmentos, si se quiere)” (GAMBAROTTA, 2016, p. 152).

Esse aspecto se apresenta nos textos acessados a partir da exposição de premissas que expressam/corroboram certa despreocupação com a projeção de análises e resultados que transcendam o contexto cotidiano específico em que foram produzidos os dados da pesquisa, bem como em certa recusa à aderência de elementos/referentes normativos, por assim dizer, em um plano mais institucional.

Acreditamos que ambas as situações exprimem entendimentos derivados de uma ressignificação da relação teoria-prática, cujas implicações se manifestam exatamente nos sentidos atribuídos à construção teórica. Conforme sintetiza Gambarotta (2016, p. 152-153):

Aquí subyace una representación de la teoría, de su lógica, que la torna una abstracción especulativa alejada de los 'hechos inmediatos de la vida social' que el culturalismo busca estudiar. Y es justamente su interés por mantenerse cerca de ellos, en el 'terreno' [cotidiano], por lo que no puede más que percibir como una especulativa abstracción todo intento por tematizar las mediaciones socio-históricas que impactam en esa 'inmediatez'. A esto se agrega que, si el fin de este enfoque es realizar la lectura interpretativa del texto cultural investigado, para así producir la *graphia* de la manera otra (a la nuestra) en la que el otro ve su mundo y, de esta manera, lo construye, entonces no hay lugar aquí para que la lógica teórica produzca un conocimiento sobre los agentes sociales que éstos no posean ya. Estamos ante una nueva superficialidad [...], abandonando la pretensión de explicar (en el sentido de Weber) las lógicas objetivas que no son percibidas por los agentes implicados en el mundo social, y como ellas condicionam tal modo de percepción.

Se as críticas dirigidas pelo autor a um modelo culturalista de sociologia soam pertinentes para pensarmos de forma problematizadora a proposta de pesquisa com o cotidiano, também algumas ressalvas por ele realizadas necessitam ser aqui explicitadas. Quer dizer, não se trata de polarizar as dimensões objetivas e subjetivas ou os aspectos culturais/locais e estruturais/globais, a proposta consequente da crítica do autor parece encaminhar-se muito mais para a busca por uma relação dialética entre ambas instâncias. Logo, ao pensarmos nos elementos visualizados nas pesquisas que temos analisado, tratamos de sinalizar também para os riscos que essa “primazia do cotidiano” parece representar para um determinado tipo de teorização (crítica?) que julgamos, ainda necessária. Em outras palavras, da maneira como essas investigações se revelam (particularmente, no sentido de secundarizar a necessidade de apresentação/realização de uma perspectiva diagnóstica das práticas e cotidianos, a partir do qual seria possível situá-los num contexto mais amplo), temos a percepção de que os estudos nos/dos/com os cotidianos tendem a conduzir a teorização pedagógica da Educação Física a um processo de certa fragilização de sua dimensão epistêmica. Fragilidade essa que decorre principalmente do fato de que à particularidade das práticas e cotidianos é atribuída mais do que o status de um aspecto/momento de um contexto local, cuja autonomia (mais ou menos relativa) deveria ser tomada como parte da investigação e não um pressuposto da mesma.

Ao citar André (2007), Falcão e Ferreira Neto (2009, p. 3) defendem a necessidade de uma construção teórica para a categoria “cotidiano escolar” que avance no sentido de:

[...] entender o processo de construção da cultura escolar, pois há o risco de assumirmos propostas de outros autores que falam de cotidiano geral com o intuito de tentar aplicá-las, de forma dedutiva, em um contexto escolar. Para isso, propõe uma análise intensa, buscando interpretar os sujeitos e as situações, os episódios comuns e os inusitados, as falas, as expressões, as manifestações escritas dos atores escolares, etc., no contexto em que são gerados e no âmbito das circunstâncias específicas em que são consolidados.

Diante do que vimos expondo, também entendemos como importante a construção da categoria “cotidiano escolar”, mas, em perspectiva diferente da apresentada pelos autores, vemos como fundamental nessa “nova” elaboração que considere os episódios comuns cotidianos não a possibilidade de uma sua “autonomização radical”, pelo contrário, a perspectivamos a partir da consideração de que, diferentemente da ideia genérica de cotidiano, ao falarmos das manifestações de um cotidiano escolar estamos falando de uma configuração que se produz no interior de uma instituição social que, por sua tarefa pública de formação, não está isenta de um referencial normativo com traços universalistas.

Nesse caso, problematizando elementos específicos da maneira como a prática pedagógica da Educação Física vem se manifestando, a reflexão extraída dessa nossa argumentação caminha na direção de pensarmos em que medida se faz viável a operação com um modelo de pesquisa que, dada sua aposta [política] num otimismo do cotidiano, tende a radicalizar o caráter auto-referenciado desse mesmo cotidiano nos processos de interpretação das práticas escolares que os constituem. No caso da EF escolar hodierna, tal situação parece inviabilizada, particularmente, quando notamos em variados estudos/diagnósticos acerca das práticas dessa disciplina na escola o delineamento de um período “entre o *não mais* e o *ainda não*” (cujo produto hegemônico ou a manifestação mais evidetende, grosso modo, remete a experiências de um estado de “desinvestimento pedagógico” ou às situações de “não aula”).

Não se trata aqui de dizer que não há experiências positivas na EF escolar com as quais podemos aprender, e que, portanto, carecem ser compartilhadas. Ou, ainda, de não reconhecermos que as práticas construídas no cotidiano da disciplina,

apesar de configuradas por lógicas nem sempre tão óbvias (e, em certos casos, até dissonantes daquilo que a produção do campo vem acumulando), são dotadas de competências formativas/potencializadoras (ou, ainda, emancipatórias em uma perspectiva dos estudos nos/dos/com). Tratamos, isso sim, de indagar um tipo de valorização exarcebada de tudo o que se produz no chão da escola. Valorização esta, que, pautada em formas de compreensão/análise que superestimam o caráter autorreferenciado das práticas, parece nos conduzir a uma situação na qual torna-se praticamente dispensável a elaboração de critérios a partir dos quais as experiências pedagógicas devem ser problematizadas. Ou seja, é como se o interesse/reconhecimento na/da riqueza dos saberes advindos da pluralidade das práticas situadas, necessariamente, pressuposse uma contraposição entre tal pluralidade e à aceção de quaisquer fundamentos/referenciais normativos que pudessem figurar como uma espécie de marco regulatório das intervenções escolares.

Este é um ponto que ressalta quando nos deparamos com os argumentos acerca de um “devir cotidiano”. Nessa perspectiva, o cotidiano é visto como espaço do efêmero, do imprevisível, do incontrolável e do caótico, sendo, portanto, fugidio a quaisquer conceitos e/ou estruturas (logo, e em última instância, dependente das singularidades produzidas pelos sujeitos). Se, por um lado, não discordamos deste papel central da singularidade das redes de sujeitos nas produções cotidianas, por outro, entretanto, indagamos em que medida tal dependência dos sujeitos deve ser vista sempre como positiva. A esse respeito, argumentamos auxiliados por alguns pressupostos da obra de Axel Honneth, para quem as relações de reconhecimento social ocupam lugar primordial na construção das identidades individuais/coletivas. Assim, inspirados no autor, poderíamos dizer que uma dada realidade escolar, com todas as suas tensões e contradições cotidianas, assume o posto de “comunidade de valores” na qual os professores necessitam ser reconhecidos para afirmarem positivamente suas identidades. Quer dizer, se as ações e práticas docentes estão atreladas justamente às possibilidades identitárias reconhecidas em um determinado contexto, parece-nos pertinente a formulação da hipótese de que também a afirmação ou construção de “saberes-fazer no/do cotidiano escolar” estaria sempre mediada pelo alcance de expectativas que adquirem pretensões de validade na comunidade (de valores) escolar em questão.

Acreditamos que, formulado dessa maneira, o pressuposto destacado permite-nos afastar nossa compreensão acerca dos “saberes-fazer cotidianos” daquelas visões, por assim dizer, *a priori*, que conduzem à certa polarização. Em nossa visão, não se trata de dizê-los, portanto, certos/*bons* ou errados/*ruins* antecipadamente; muito mais, corresponde a reconhecer a dimensão situada das práticas e produções cotidianas em nossos esforços interpretativos. Por sua vez, diante do fato de que certas culturas escolares e suas redes de saberes-fazer, por uma série de razões, nem sempre encerram expectativas normativas ideais (mormente, no que tange a contribuição de algumas disciplinas para o projeto de escola), o pressuposto em questão também abre caminhos para a defesa da necessidade de assunção de um referente que nos permita especular acerca da pertinência das produções resultantes de contextos sempre específicos. Ou seja, de maneira paradoxal, o elemento teórico destacado, ao mesmo tempo em que corrobora uma valorização das interpretações como aquela presente nas pesquisas nos/dos/com os cotidianos, também nos alerta para os problemas decorrentes de uma sua naturalização. Afinal, sendo radical em nosso argumento, não seria infundado afirmarmos ser sempre possível a construção de uma justificação³⁹ para a existência de contextos (ou cotidianos) cada vez mais “específicos”, nos quais as práticas e “produções” (também, cada vez mais específicas), se levadas ao extremo, nos impediriam de reconhecer na escola o seu caráter de instituição social pública e democrática. Por exemplo: como interpretar contextos nos quais se configuram práticas que, do ponto de vista dos membros de uma comunidade escolar, são dotadas de valoração positiva, pois, atendem as “necessidades mais imediatas” dessa mesma comunidade, mas, que, contudo, não podem ser identificadas com o que poderíamos chamar de um “processo educativo formal” cabível ao ambiente escolar?⁴⁰

³⁹ Parece-nos, a esse respeito, que a crítica direcionada às teorizações modernas (que, na tentativa de apontar seus limites, afirma ser a teoria um tipo de “discurso” que não “descreve a verdade”, mas, que “inscreve uma verdade”), guardadas as devidas proporções, é igualmente cabível às “narrativas” produzidas com o cotidiano.

⁴⁰ Lembramos, aqui, da discussão trazida pelo professor Santiago Pich, em um encontro de grupos de pesquisa, acerca daquilo que ele chamou de caráter funcional do “desinvestimento/abandono pedagógico”. A partir de um estudo de caso, Pich apontava a identificação de um contexto escolar em que a situação de “não-aula”, configurada na prática do professor de EF, era vista com “bons olhos” pela escola, que enxergava na ação deste professor ou no espaço-tempo desta disciplina, uma espécie de “coringa” que permitia flexibilizar a rotina da instituição. Situação que, assumindo contornos variados, possivelmente, não se limita a um “desinvestimento” da/na EF, estendendo-se a outras disciplinas. Interessa, aqui, destacar principalmente o fato de que o resultado

Entendemos que exatamente o fato de existirem situações como a destacada no caso ilustrado, ou, ainda, tantas outras que dela se aproximam em maior ou menor grau, é o que torna necessária uma discussão problematizadora dos pressupostos que fundamentam perspectivas como as dos estudos nos/dos/com. Ou seja, evidenciamos aqui o caráter profícuo de um movimento reflexivo acerca da construção/adoção de parâmetros (configuradores de uma espécie de diretriz orientadora) que sirvam tanto para orientar as ações/produções docentes no/do cotidiano escolar, quanto constituir o solo comum a partir do qual o diálogo crítico com tais produções possa ser estabelecido. Diante de tal entendimento, se por um lado, visualizamos nas pesquisas nos/dos/com os cotidianos a potência da ideia de que a diversidade de contextos, culturas e práticas escolares carecem ser compreendidos a partir de referentes múltiplos e suficientemente amplos, por outro lado, preocupa-nos o fato de que, ao operar a crítica radical do modelo escolar moderno e às tentativas de uma sua fundamentação, a exacerbação de tal crítica caracterize também uma espécie de secundarização da necessidade de critérios mínimos, por meio dos quais, se torna possível a configuração da própria peculiaridade do processo de educação escolarizada.⁴¹

Assim, insistimos no argumento de que a valorização das lógicas contextuais cotidianas, aliada ao questionamento de modelos tradicionais de fundamentação e análise da instituição escolar, não devem se converter na noção de que qualquer fundamentação (pois, prévia ou externa) seria prescindível. Afinal, desse modo, corre-se o risco da perda de qualquer referente de *objetividade* para a efetivação de um projeto (de Educação Física) escolar mais amplo. Desde já, destacamos que, a despeito de todas as complicações que o termo carrega, aqui, o uso proposital da expressão *objetividade* não deve ser entendido como uma crença na possibilidade de supressão da subjetividade que guia nossas ações (ou seja, não significa a

desta situação é prejudicial para os estudantes, que têm negada a possibilidade de acesso a determinados conhecimentos e saberes.

⁴¹ Mais recentemente, chamou-nos atenção o texto “Por um currículo sem fundamentos” (LOPES, 2015). Sem querer situar os escritos de Alice Casimiro Lopes entre os chamados estudos “nos/dos/com os cotidianos” (o que, de fato, não procederia), destacamos o fato de que, ao compartilhar com aquela corrente aspectos de uma crítica ao modelo escolar moderno, estes estudos atribuem, de forma arriscada, uma relação direta entre a ideia de que o “estabelecimento de qualquer fundamento” tem necessariamente como consequência direta a “contenção do diferir”.

adesão de um objetivismo). Muito mais, nos lembra o fato de que, se a construção do currículo escolar no cotidiano deve, entre outras coisas, respeitar uma dimensão formal/comum (aquela configurada pelos saberes objetivados nas disciplinas escolares, cuja efetivação pressupõe o atendimento a determinada razoabilidade que extrapola os valores/crenças, possibilidades e/ou vontade individual/contextual), também, as análises/teorizações acerca da escola devem estar atentas a tais elementos.

Nessa direção, como se observa em nossa escrita, em momento algum nos colocamos contrários à assunção, no plano da pesquisa pedagógica em Educação Física, de perspectivas investigativas como as representadas pelas investigações nos/dos/com os cotidianos. Quer dizer, vemos em tal perspectiva um potencial configurado, particularmente, pelo diagnóstico crítico que aponta em relação à maneira como tradição de pesquisa educacional, majoritariamente, teria operado em seus esforços por compreender/orientar as práticas escolares. No entanto, por mais que compartilhem com a corrente investigativa citada deste mesmo diagnóstico crítico, temos dúvidas quanto à pertinência das saídas apresentadas. Esta nossa postura encontra razão, principalmente, no fato de tais alternativas conotarem certa impossibilidade de operação com critérios de análise/proposição que extrapolem os contextos cotidianos analisados (configurando, na melhor das hipóteses, uma crítica “fraca”). Ou, ainda, de forma mais radical, por atribuírem a este empreendimento analítico/propositivo o status de algo quase desnecessário (afinal, argumentam, tal empreendimento estaria fundado num “dever-ser” decorrente de uma epistemologia pertencente a um cotidiano [o científico/acadêmico] tão cotidiano quanto o escolar – logo, questionável em relação a sua pressuposta superioridade orientadora).

Encontramo-nos, portanto, frente a um paradoxo: por um lado, um investimento na pesquisa pedagógica em EF sob a ótica dos estudos nos/dos/com os cotidianos parece levar ao afastamento ou secundarização da necessidade de manutenção/construção de critérios para uma problematização/compreensão crítica daquilo que se tem produzido na EF escolar; por outro lado, e de maneira inversa, a aposta na manutenção de uma teorização convencional/crítica acerca das práticas pedagógicas da EF tende a nos distanciar de um reconhecimento mais efetivo da normatividade e dinâmica próprias que se configuram no cotidiano (a nosso ver, aspecto mais potente entre as contribuições das “pesquisas nos/dos/com”), sob o

risco de fazer-nos incorrer num processo de submissão e/ou invisibilização daquilo que é produzido no chão da escola. O desafio que se apresenta, portanto, diz respeito à possibilidade de encontrarmos a “justa medida”, a partir da qual se poderia construir uma teorização pedagógica com características de “crítica forte” das práticas do cotidiano escolar (no sentido de permitir uma sua extrapolação), mas, que, contudo, leve em consideração a vinculação de tais práticas a uma normatividade produzida no contexto institucional na qual são configuradas. Ou, conforme aponta Emiliano Gambarotta, o desafio parece ser o de uma elaboração que, do ponto de vista de seu potencial analítico, “*ni se funde normativamente ni deje sin fundamentos a la practica de la crítica*”.

3.2.2 Potencialidades e fragilidades das pesquisas nos/dos/com os cotidianos “da” Educação Física

Assim, se numa perspectiva geral, temos interpretado que os pressupostos dos estudos nos/dos/com os cotidianos já apresentam aspectos que necessitariam ser assumidos com mais cautela, quando olhamos para o modo específico como a Educação Física tem se apropriado/produzido pesquisas nessa perspectiva, enxergamos, ainda, outros pontos que ensejam discussões. Nesse caso, de forma complementar, passamos a tratar não das “implicações” que a assunção de uma tal corrente investigativa pode ter na pesquisa pedagógica da Educação Física, mas, em especial, das potencialidade e fragilidades decorrentes do modo próprio como se tem “operado” com essa perspectiva em nossa área. Antes de prosseguir, ressaltamos nosso reconhecimento de que esse tipo de interpretação poderia se dar com a tematização de elementos variados ou sob óticas distintas. Sendo assim, ao elegermos, aqui, algumas categorias para discussão, o fazemos ciente de que se trata de um recorte entre outros possíveis.

De tudo o que vimos conhecendo acerca dos estudos nos/dos/com os cotidianos, há um aspecto presente nos textos que, a despeito de seu caráter controverso em algumas situações, merece ser tematizado também sob o ponto de vista de suas potencialidades, a saber: um tipo de abertura para a (re)valorização da dimensão político-social da pesquisa e teorização pedagógica em Educação Física. Ou seja, ainda que tal ideia nem sempre se evidencie de forma explícita na totalidade dos trabalhos (ao menos, não no sentido de deixar clara a materialização de estratégias

metodológicas orientadas em tal direção), a partir de alguns argumentos que vimos nos artigos, entendemos que há, representado particularmente pelo uso da expressão “com”, indícios de uma maior “abertura” ou disposição para que a perspectiva colaborativa de pesquisa passe a ser reconhecida como “modo” mais efetivo de gerar impactos/transformações nos contextos escolares estudados.

Ao direcionar o foco para o contexto escolar, compartilhando as variáveis e os significados constitutivos das práticas pedagógicas da professora e das crianças de maneira colaborativa, adotamos a perspectiva de pesquisar com o cotidiano. Essa opção nos exigiu a noção de cotidiano como espaço em que se materializam de forma complexa as estratégias e as táticas dos praticantes (CERTEAU, 1994), lugar em que se formam as redes de relações que aparecem e desaparecem nos espaços-tempos subjetivos das escolas (FALCÃO et. al, 2012, p. 617).

O estudo com o cotidiano possibilita produzir, de forma colaborativa, diferentes práticas pedagógicas com os sujeitos escolares. Essa opção teórico-metodológica explicita o que de fato a escola faz, por que faz e para que faz, superando, dessa forma, perspectivas prescritivas que dizem o que a escola deve fazer, sem, no entanto, dialogar com as demandas locais e as racionalidades dos sujeitos presentes no cotidiano de diferentes contextos educativos (MELLO et. al, 2014a, p. 469).

Logo, a referência à ideia de resgate de um “compromisso/sentido político-social do ato de pesquisar” que utilizamos diz respeito, menos a ideia de tomada de partido em relação a uma dada perspectiva de educação ou à valorização de um determinado tipo de saber em oposição a outro, e, mais, às possibilidades visualizadas de que a motivação para a realização da pesquisa acerca da intervenção esteja pautada, necessariamente, por um exercício investigativo comprometido com a transformação ou qualificação, por assim dizer, “mais imediata”, dos contextos investigados. Quer dizer, tratamos de ressaltar algo daquilo que, a partir de Certeau (1994), os estudiosos “nos/dos/com” interpretam como a possibilidade de não apenas descrever os “golpes/ações” dos sujeitos e seus efeitos nos cotidianos, mas, de compreender a própria pesquisa como uma instância produtora de efeitos nos contextos cotidianos, tanto do ponto de vista daquilo que é narrado sobre a realidade, quanto daquilo que nela produz/introduz (“[...] no sentido de interagir com o professor e levá-lo a refletir sobre suas ações pedagógicas e, a partir delas, buscar instrumentos e referenciais que pudessem auxiliar no processo constante de reconstrução” (FALCÃO e FERREIRA NETO, 2009, p. 5)).

Nesse caso, sem objetivarmos aqui qualquer discussão acerca do fato de ser este tipo de proposição algo levado, ou não, às últimas consequências pelos autores dos estudos mapeados, visualizamos nas propostas de pesquisa em questão elementos

que sinalizam um caminho possível na direção de superar o caráter reificado⁴² que, em algumas oportunidades e por razões diversas, as investigações podem assumir. Assim, ao caracterizarmos os estudos nos/dos/com da Educação Física do ponto de vista do oferecimento potencial de um “tipo de abertura” para tal cenário, o fazemos em perspectiva de dizê-los não como “modelos/parâmetros ideais da pesquisa não-reificada”, mas, como um conjunto de produções que destacam em seu conteúdo situações que ressaltam indícios da necessidade/possibilidade de outros modos de se produzir conhecimento sobre a intervenção pedagógica.

Estratégia importante para essa ressignificação do papel e dos objetivos da pesquisa pedagógica refere-se ao fomento/valorização do que podemos interpretar como uma diversidade ou diversificação metodológica no processo de produção de dados. Vale dizer, no entanto, que essa diversificação é percebida muito mais em comparação às pesquisas tradicionais, do que entre os próprios estudos nos/dos/com os cotidianos, que, grosso modo, apresentam estratégias similares entre si (mormente, no destaque conferido para o uso de narrativas – situação que repete aquilo que destacamos, especificamente, nos estudos do campo da educação). Antes de avançar na descrição de alguns pontos dessa diversidade metodológica, vale lembrar que ela somente parece possível, também, devido ao destaque de uma outra forma de se compreender os conhecimentos/saberes cotidianos, ou seja, a pertinência de algumas escolhas apenas ganha efetividade se acompanhada de um novo olhar sobre o que é/deve ser produzido/veiculado nos cotidianos escolares.

Assim, analisando a letra dos textos publicados na Educação Física, percebemos que a menção à importância de se operar com estratégias/métodos outros nas investigações é evidenciada de forma explícita em parte significativa dos trabalhos, sendo o destaque conferido à noção de narrativas um aspecto visualizado, ao menos, em oito (8) estudos. Logo, a esteira do já observado nas análises do campo

⁴² Bracht (2015) caracteriza a pesquisa reificada como aquela que, representando certo distanciamento entre o campo da intervenção e o campo acadêmico, produz um saber desvinculado das demandas oriundas da prática social, por vezes, corroborando uma postura que atribui apenas ao saber científico a competência de resolução das necessidades da prática (caracterizando, entre outras coisas, uma espécie de objetificação/coisificação do fenômeno estudado).

da Educação, é possível encontrar também na Educação Física elaborações acerca do modo como tal diversificação metodológica favorece a apreensão de variadas dimensões da ação docente. Nesse sentido, prosseguem os trabalhos, ao evidenciar aspectos do cotidiano que muitas vezes não são acessados pelos métodos mais convencionais, ampliam nossas possibilidades de valorização, diálogo e/ou troca com o que na escola se produz.

Ao defender a centralidade das práticas, os *Estudos com o Cotidiano* buscam perceber o que não está explicitamente em evidência. Almeja compreender, para além das aparências, as lógicas operatórias dos sujeitos envolvidos no cotidiano, decifrar o que ainda não foi dito e, de certa forma, efetuar uma “arqueologia das práticas”. Desse modo, os fragmentos, os detalhes revelados no contexto das práticas pedagógicas se constituem como importantes aspectos de análise dos conhecimentos produzidos pelos praticantes no cotidiano, pois, como afirma Ferraço (2008, p. 46): “[...] é preciso o desenvolvimento de metodologias de pesquisa que possam contribuir para que se tornem perceptíveis os sentidos dos fragmentos desprezíveis e irrelevantes, porque eles são mediadores de articulações complexas” (MELLO et. al, 2014b, p. 217).

Em síntese, as proposições do conjunto de trabalhos acessados parecem convergir para a ideia de que agregar outras estratégias na produção dos dados (particularmente, aquelas que permitem uma revisão da relação entre pesquisador e pesquisado) tende a ser o caminho mais profícuo na direção de evitarmos certa negligência de alguns saberes-fazer cotidianos, principalmente, por entenderem que tal negligência decorre, muitas vezes, de uma espécie de “cegueira metodológica”.

De qualquer maneira, se é possível visualizar potencialidades de uma diversificação metodológica, no processo de pesquisa revelado por esses estudos também se faz notar alguns elementos ou situações que apontam para fragilidades. Ocorrências percebidas, especialmente, quando estabelecemos um comparativo das produções da Educação Física tanto com aquilo que se nota nos aspectos da fundamentação construída pelos autores de referência, quanto com os modos de operar percebidos nos estudos nos/dos/com que acessamos nas análises do campo da Educação. Ou seja, por mais que haja toda uma construção argumentativa que busca fundamentar os estudos realizados no campo da Educação Física como partidários da perspectiva “nos/dos/com”, em alguns momentos, tivemos dificuldades em perceber até que ponto a demarcação autoproclamada dessa sua diferença em relação aos

demais estudos da área (caracterizados como descritivos e denunciadores), de fato, encontra correspondência nas ações descritas nos textos.

Tratamos, assim, de questionar a manifestação nas pesquisas da Educação Física de características que vimos destacando desde os capítulos anteriores, ao demonstrarmos que, em função da pluralidade metodológica, a ausência de método específico é ‘compensada’ pelo respeito a alguns princípios.⁴³ Isso porque, se tomarmos como parâmetro a radicalidade com que tais estudos buscam demarcar sua diferenciação para aquilo que interpretam como limites da pesquisa convencional, não seria infundado afirmar que há, em alguns trabalhos, a caracterização de uma situação afastada ou contrária à perspectiva defendida. Nesse caso, aventamos a problematização dos casos onde existe, por exemplo, indícios de realização de pesquisas cujos processos se assemelham ou são muito próximos àquilo que já vem sendo realizado nos “estudos convencionais”, porém descritos de forma travestida em pesquisa nos/dos/com. Quer dizer, é como se em alguns casos o discurso nos/dos/com se convertesse ou fosse assumido, também, numa perspectiva retórica ou de reserva de mercado no nicho da produção em Educação Física.

Ainda a respeito da discussão acerca dos métodos e instrumentos utilizados, alguns aspectos, se não exemplificam o que tratamos anteriormente, ao menos revelam fragilidades outras da pesquisa nos/dos/com da EF que merecem ser discutidas. Para ilustrar essa situação, elegemos aqui a forma como aparece em determinados trabalhos a caracterização do uso daquele que, talvez, pode ser considerado o principal artefato metodológico dos estudos nos/dos/com: as narrativas. Se nossas leituras dos autores de referência estiverem corretas, o emprego de narrativas no processo de produção de dados deve ser configurado por um tipo de abordagem que não pretende qualquer possibilidade estruturante/edificante da realidade pesquisada, portanto, servindo muito mais como potenciais expressões dos enredamentos tecidos nas redes cotidianas, do que como descrições de fatos ocorridos (FERRAÇO, 2007). No entanto, ao olharmos para alguns dos trabalhos da

⁴³ A esse respeito, ressaltamos, entre outros, o compromisso com a visibilização das experiências e a ideia de “co-autoria” entre pesquisadores e pesquisados, como elementos que devem ser seguidos a fim de que se materializem estudos ajustados à proposta de pesquisa em questão (ou seja, garantir-se-ia a obediência a alguns princípios mesmo sem limitar os métodos para o seu alcance).

Educação Física que descrevem as narrativas como ferramenta privilegiada, não conseguimos perceber nestes uma operação fiel a tal princípio. Na verdade, temos a sensação de que a própria ideia de *narrativa*, diferentemente do que ocorre nos estudos da Educação, em alguns momentos, parece ser tomada nas produções da Educação Física como mais um substantivo para designar algo (onde não importaria sua substituição por outro termo sinônimo), do que em sua acepção de conceito que qualifica a assunção de determinadas premissas metodológicas.⁴⁴

Quer dizer, nossa percepção é de que além da falta de clareza ou certa indefinição acerca do que são e como se produzem as narrativas, em algumas oportunidades, a forma como são apresentados os dados e seus processos de produção são pouco elucidativos da “invenção de novas metodologias”, aparentando, muito mais, a exemplificação de um uso dos métodos e instrumentos já clássicos, conforme ressaltamos, travestidos em um vocabulário diferente ou “não-dicotômico” (nessa direção, não teríamos dificuldades, por exemplo, de identificar em alguns textos procedimentos similares à pesquisa-ação). Por sua vez, se, a despeito dos instrumentos utilizados, entendermos que a diferença das pesquisas “nos/dos/com” situar-se-ia no tipo de relação construída com o cotidiano estudado, particularmente representado pela crítica à ideia de uma imposição temática (FERRAÇO, 2001), alguns estudos da Educação Física dão indícios de parcialidade também na adoção desse pressuposto (afinal, nem sempre configuram a perspectiva de uma intervenção/ação orientada “de dentro para fora”, já que sinalizam a tentativa de implementação de projetos de intervenção “que não foram demandados pelos professores”, mas que teriam partido dos próprios pesquisadores).

Houve o cuidado de respeitar e preservar a autonomia e a autoridade do **professor, que foi, gradativamente, se envolvendo e incorporando o processo** em construção, demonstrando bastante interesse em “construir junto”, como registramos no diário de campo (2007): “**Nessa semana [4^a**

⁴⁴ Por exemplo, na leitura dos textos de Santos e Maximiano (2013) e de Mello et. al (2014a), poderíamos indagar: o que os autores compreendem por narrativas? Como elas foram produzidas? Não seria necessário um procedimento específico para produzir o que se chama de narrativa? Sendo um instrumento já tão habitual nas pesquisas pedagógicas, o que diferencia essas entrevistas realizadas pelos autores do trabalho (a ponto de serem consideradas narrativas com o cotidiano)? O tipo de “texto especial” configurado pelas narrativas não deveriam ser “construído” também pelos colaboradores? Se comparado aos relatos constantes, por exemplo, em diários de campo das outras pesquisas tratadas, pejorativamente, como de diagnósticos convencionais, qual a peculiaridade do portfólio das estagiárias que narram o observado na escola (o que lhes atribui o status especial de narrativas)?

semana], o professor se demonstrou mais envolvido com a proposta, assumindo uma postura bem diferente das aulas anteriores [...].

De fato, **a proposta tornou-se mais coerente apenas quando o professor conseguiu dar significado e valor às ações pedagógicas em que estava inserido.** Porém, é preciso considerar que esse tempo de apropriação da proposta foi necessário para que o professor afirmasse as suas relações construídas com os propósitos da pesquisa, visto que não houve uma preparação prévia (FALCÃO e FERREIRA NETO, 2009, p. 9-10) (grifo nosso).

Em síntese, em relação a tais aspectos metodológicos, nossa avaliação reticente desses estudos encontra fundamentos no fato de que são produções que buscam diferenciar-se discursivamente das pesquisas convencionais da área (inclusive, dirigindo-lhes críticas cujo teor, vale dizer, nos parece pertinente em diversas oportunidades), mas, que, contudo, não expressam praticamente a plena incorporação dos “movimentos” preconizados na perspectiva “com”. Como consequência, encontramos alguns trabalhos em que são mais perceptíveis as limitações que visualizamos nos “estudos nos/dos/com” (em especial, a não preocupação com uma análise que extrapole o contexto) do que as potencialidades descritas como decorrentes de um “outro modo de operar” na pesquisa (tais como, a ideia de coautoria; a noção de narrativas como evocadora de múltiplos sentidos; a ausência de imposição ou seleção das temáticas privilegiadas; entre outros).

Voltando a questão de um “conhecimento próprio do cotidiano”, ao revelar a valorização dos chamados saberes-fazeres, as pesquisas acessadas manifestam a intenção de que estes sejam assumidos, portanto, a partir de um status que os conceba como mais um tipo de conhecimento entre outros existentes, cuja singularidade estaria expressa, particularmente, por seu modo de produção em redes sempre situadas. Inclusive, esse tipo de entendimento do conhecimento/saber, com ênfase em naquilo que os diferencia, embasa o argumento que rechaça o estabelecimento de classificações hierarquizantes nos esforços compreensivos daqueles interessados no cotidiano.

[...] nos afastamos das análises que consideram conteúdos mínimos ou teorizações acadêmicas como únicos, almejados e corretos, em que a complexidade e peculiaridade dos contextos escolares é concebida como acessório a ser incluído. O inverso também mostra-se pertinente, de forma que seria ingênuo conceber instituições e sujeitos descolados dessas influências e determinações (NUNES e FERREIRA NETO, 2008, p. 290).

Logo, sob essa ótica, vemos nos estudos nos/dos/com os cotidianos a sinalização de possibilidades para a efetivação de uma produção acadêmica acerca da

intervenção pedagógica que considere em sua perspectiva também as normatividades que se produzem no dia-a-dia das escolas (pois, a priori, estas devem ser entendidas como tão pertinentes quanto aquelas produzidos no âmbito científico). Dito de outro modo, a valorização da produção cotidiana nos textos estudados, mesmo que expressa ainda sob um referente contextual, já se mostra produtiva por sinalizar a existência de outras condições de possibilidade para a elaboração de uma teoria das práticas da Educação Física, inclusive, servindo de parâmetro para aquelas que objetivam extrapolar as análises restritas a contextos específicos.

Ou seja, em alguns trabalhos, estão presentes indícios que apontam construções docentes cotidianas que, ao serem interpretadas do ponto de vista de sua lógica produtiva, poderiam demonstrar em seus processos autoorganizativos o modo como também nesta instância há produção de práticas com potencial para nos auxiliar na tarefa, mais ampla, de constante revisão do próprio discurso legitimador da disciplina. Ainda que, cabe demarcar, seja esta uma pretensão pouco explorada do ponto de vista da construção de análises mais generalizantes ou globais (talvez, em função dos contornos do próprio referencial adotado, que prescinde de tal tarefa por atribuir às “artes de escrever” um caráter sempre ficcional).

Nessa esteira, considerando a nossa perspectiva de análise do histórico de desenvolvimento da produção acadêmica e da prática pedagógica da Educação Física, tratamos de ressaltar, em concordância com os diagnósticos dos estudos nos/dos/com os cotidianos, a impossibilidade de qualquer tipo de produção acadêmica sobre as práticas docentes escolares que não considere em seu bojo aquilo que se produz nas instituições de ensino. No entanto, diferentemente daqueles estudos, argumentamos que a aposta no reconhecimento das práticas como aspecto referente para uma reconstrução normativa do teorizar da Educação Física, em via contrária, não deve perder de vista a possibilidade de uma crítica (imaneente) dessas práticas, que, vale lembrar, possuem localização institucional. Argumentar nessa direção não significa arrogar para nós a qualidade de possuidores de um modelo de teorização ideal ou, mesmo, de definir rigidamente uma sua perspectiva normativa orientadora. Mas, reagindo às propostas que deslocam para os “sujeitos e suas redes” a responsabilidade (ou diríamos o peso?) da invenção

cotidiana da escola, tratamos de destacar a pertinência para este tipo de empreitada da tomada também disso a que chamamos de uma referência institucional.

Assim, outra crítica que entendemos possível aos estudos nos/dos/com os cotidianos da Educação Física refere-se ao fato de não visualizarmos de forma consistente no projeto de valorização do cotidiano aquilo que, entendemos, deveria ser seu aspecto mais central: a visibilização do que se produz nas escolas. Em outras palavras, ressaltamos que, ao mesmo tempo em que se argumenta na direção do reconhecimento destes saberes-fazer, não vemos, ao menos no formato utilizado, uma caracterização mais sólida, seja dos “processos”, seja dos “produtos” das práticas tematizadas. Isso corresponde a dizer que, se *as prescrições curriculares mais engessam do que potencializam as práticas*, ou, se *os professores atualizam/inventam currículos e até mesmo a educação (física)* (tal qual denotado pela perspectiva investigativa em questão), os contornos desses processos e aquilo que engendram carecem ser melhor fundamentados e explicitados. Afinal, se os estudos nos/dos/com os cotidianos da Educação Física criticam e contrapõem-se a maneira como convencionalmente se vem produzindo conhecimento na área, o tipo de teorização que deles partem não deveria limitar-se a uma espécie de “teoria das práticas” (restrita à ênfase da ideia de que o cotidiano se inventa nos usos e burlas que o singularizam), mas, de outro modo, configurar-se também como uma produção que assuma e forneça subsídios para uma construção de uma teoria da própria Educação Física.

Para tanto, far-se-ia necessário ultrapassar uma característica que identificamos nos estudos oriundos do campo da educação e que se repete também no caso específico da Educação Física, qual seja: a ênfase numa abordagem do cotidiano calcada na “narratividade” (descrição?) de aspectos didático-metodológicos das práticas estudadas. É óbvio que entendemos a necessidade da consideração deste aspecto como ponto de partida das investigações, no entanto, direcionamos nossas problematizações para o fato de que uma perspectiva preocupada com a noção de “redes de saberes” não deveria centrar seus esforços investigativos apenas em alguns aspectos de tais “redes”, mas, ainda que lhes atribua maior relevo, via o

estabelecimento de sua condição de marco inicial das investigações, a discussão de tais aspectos necessitaria ser “adensada” pelo diálogo com outras questões.⁴⁵

Assim, na estruturação que se segue, este texto se constitui como uma narrativa sobre os fazeres-saberes pedagógicos, construídos no ensino de jogos e brincadeiras, atendo-se aos aspectos didático-pedagógicos mobilizados no processo de ensino, a partir de uma relação coletiva com os sujeitos da escola, especialmente nas aulas de Educação Física (FALCÃO et. al, 2012, p. 618).

De forma mais acentuada, acusamos, ainda, o pouco espaço reservado para o destaque dos conhecimentos específicos da Educação Física que orientam as ações docentes e, para além, o que o cotidiano nos ensina sobre a especificidade do trabalho com o saber dessa disciplina. Grosso modo, acreditamos possível a afirmação de que as tentativas de ressaltar o trabalho do professor com os conhecimentos, geralmente, convergem para uma discussão que recai em aspectos atitudinais. Destacar essa característica não corresponde a um desmerecimento de tal dimensão ou, mesmo, de uma desvalorização da necessidade de que também esta receba atenção nas análises da produção cotidiana. Muito mais, refere-se a argumentar no sentido de esboçar o entendimento de que, talvez, o tratamento das demais dimensões (leia-se, conceitual e procedimental) forneça de forma mais emblemática ou elucidativa elementos para a compreensão de um tipo de produção cotidiana mais próxima às especificidades de que trata a Educação Física.

Assim, se uma afirmação da não existência de qualquer indício a respeito da tematização dos conteúdos específicos da Educação Física seria infundada, por outro lado, é cabível dizer que essa não se configura erigida sob uma apresentação mais densa desses mesmos saberes, particularmente, no sentido de contextualizá-los a luz das singularidades da educação escolarizada, e, principalmente, das especificidades da contribuição de nosso componente curricular nesse espaço. Ou seja, apesar de anunciar a ideia de uma captação/visibilização dos diferentes saberes produzidos pelos distintos sujeitos no cotidiano escolar, a produção

⁴⁵ Entre outras, algumas indagações que careceriam ser mais exploradas apresentam-se na seguinte direção: “Afora aquelas situadas na dimensão didático-metodológica, que outras ‘burlas’ ou ‘artes de fazer’ se manifestam cotidianamente?”; “Com que tipo de saberes os professores estão comprometidos?”; “Dado o argumento de sua validação/justificação estar vinculada às especificidades do contexto de produção, onde estão situados os elementos que articulam a pertinência de tais saberes ao projeto escola em que se processam?”; “Em que medida, os saberes almejados são alcançados?”; “Que saberes são acessados pelos discentes?”; “Que tipo de produção os saberes que orientam a Educação Física têm permitido aos estudantes?”.

relacionada aos conhecimentos da Educação Física, seja naquilo que se relacionaria à ressignificação que os docentes lhes conferem (por exemplo, ao aproximá-los de uma realidade específica), seja no que corresponderia às produções estudantis no contato com os fazeressaberes da disciplina, é, em nosso entender, pouco explorada.⁴⁶

3.2.3 As pesquisas nos/dos/com os cotidianos “da” Educação Física: configuração de outros modos de produção/conhecimento ou indícios de um déficit para/na teorização pedagógica?

Reservamos para este breve e último subtópico a elaboração de uma síntese especulativa que tem como pano de fundo os aspectos que, em certa medida, permearam as reflexões elaboradas ao longo de todo o capítulo. Do mesmo modo, corroborando essa estratégia de uma “escrita em camadas”, desde já, ressaltamos que a sessão subsequente se mostra complementar àquilo que aqui se apresenta, dado configurar-se em um diálogo com referenciais a partir dos quais buscamos fortalecer algumas ideias e argumentos apresentados, além de destacar outros.

À exemplo do que ocorre no campo da Educação, os estudos nos/dos/com os cotidianos da Educação Física buscam apresentar-se como uma perspectiva alternativa à teorização pedagógica convencional. Ou seja, visando romper com aspectos que interpretam como problemáticos nas pesquisas, anunciam a assunção da tarefa de configuração de outros modos de produzir conhecimento. Conforme já vimos destacando, a marca central de tal empreitada reside, talvez, na ideia de pensar o cotidiano e seus saberes como dotados de lógicas próprias, sempre dependentes dos contextos específicos em que se manifestam. Logo, entendemos referir-se a uma posição para a qual a ideia de normatividade deve ser concebida também sob uma ótica distinta (algo que, a partir de nossas leituras, percebemos na conotação de uma perspectiva normativa orientadora que, se em alguns casos

⁴⁶ Sendo radicais em nossa crítica, arriscamo-nos a dizer que, em alguns momentos dos textos acessados, as argumentações desenvolvidas possuem um grau genérico tamanho, a ponto destas “servirem” a outra disciplina, bastando para tal, apenas, a substituição do termo Educação Física por outro qualquer, como, por exemplo, Artes, Literatura, etc.

aparenta ser quase prescindível, em outros, configura a própria ideia de um aspecto que não deve, em qualquer circunstância, submeter o contexto estudado).

Temos insistido na ideia de que uma particularidade visualizada nas elaborações da Educação Física, no entanto, é o fato desse “modo de proceder” ter sido importado do campo educacional sem um maior esforço problematizador. Nesse caso, destacamos o entendimento de que essa corrente acabou sendo assumida como algo já consolidado, pois, entendida como uma perspectiva que, em certo sentido, possui certa trajetória no âmbito das pesquisas em educação. A esse respeito, nos intriga a maneira pouco aprofundada como a proposta desse novo modo de produção do conhecimento é discutida, particularmente, do ponto de vista daquilo que se refere ao tipo de teorização pedagógica da Educação Física vislumbrada. Nessa direção, não se trata de propormos aqui uma nova discussão sobre a questão da normatividade (dado entendermos, inclusive, que aquilo que observamos na Educação Física assemelha-se àquilo que destacamos nas problematizações dirigidas aos artigos da área da Educação). O que nos move nesse momento é novamente ressaltar que, ao ser assumida de forma direta, e a despeito da crítica às demais formas de produção da área, a perspectiva “nos/dos/com” não foi acompanhada em seu processo de adesão por uma discussão acerca das implicações desta para a teorização da Educação Física.

Antes de prosseguir, vale enfatizar que, à medida que nos debruçamos sobre a produção em análise, progressivamente, temos buscado qualificar nossa percepção acerca das lógicas em que se pauta. Entre outros aspectos, esse cuidado auxilia-nos na tentativa de evitar a atribuição, “injusta”, de responsabilidade pelo cumprimento de tarefas não anunciadas ou com as quais não se comprometeram. Daí a centralidade desse exercício “acautelatório” soar-nos fundamental, em especial, quando pensamos nessa ideia de “teorização pedagógica”. Quer dizer, temos refletido, por exemplo, sobre a possibilidade hipotética de uma distinção entre a construção de uma “teorização pedagógica da Educação Física” (de caráter mais amplo) e um tipo de “teorização acerca das práticas pedagógicas da disciplina” (cuja perspectiva seria menos abrangente). Nesse caso, a diferenciação residiria no aspecto de que a primeira teria como pretensão a discussão e o fornecimento de uma fundamentação para a Educação Física escolar (pautando-se para tanto numa espécie de tensão entre um “ser” e um “dever ser” da disciplina), ao passo que a

segunda, mais restrita, teria como preocupação a tentativa de visibilizar as práticas docentes em seus contextos (ou seja, apresenta maior interesse na interpretação da lógica das práticas).

Assim, se tal tipo de distinção faz algum sentido, por aproximação, seria mais pertinente situarmos os estudos nos/dos/com os cotidianos no segundo grupo. Compreensão essa que lhes “eximiria” de parte da crítica que temos operado (afinal, estes passariam a ser compreendidos, em última instância, como uma espécie de “etapa inicial” da teorização pedagógica em sentido mais amplo). Quer dizer, forjada sob essa ótica, uma “teoria das práticas”, conforme apresentada, teria como méritos a aposta no reconhecimento e valorização de uma pluralidade de *fazeressaberes*, e, principalmente, o fato de orientar tanto as suas investidas no cotidiano, quanto as produções delas derivadas, a partir de uma perspectiva colaborativa e de coautoria. No entanto, restar-lhes-ia, ainda, a outra parte da crítica, aquela, por assim dizer, correspondente aos limites (e, também, aos riscos) contidos/derivados na/da efetivação das proposições alternativas produzidas.

Ou seja, mesmo que concebida numa perspectiva de teorização “mais restrita”, a proposta dos estudos nos/dos/com os cotidianos da Educação Física carrega fragilidades que residem na impossibilidade de pleno alcance daquilo que anunciam⁴⁷, bem como no fato de não dar conta de uma “tradução” das práticas estudadas, que seja detentora de elementos consistentes por meio dos quais seja possível avançar na construção de outras normatividades legitimadoras para a disciplina. Dito de outro modo, ainda que a interpretemos do ponto de vista de um “passo inicial”, a pesquisa com o cotidiano da Educação Física pode ser vista como geradora de uma espécie de *déficit* na teorização da Educação Física, dado possuir fragilidades do ponto de vista da elucidação dos *fazeressaberes* realizada (aspecto agravado, particularmente, diante da postura assumida por tal perspectiva ao operar

⁴⁷ O reconhecimento desses “limites” apresenta-se no campo da Educação nos escritos de Ferraço (2004), na ocasião em que o autor reconhece que, a despeito da crítica aos modelos convencionais de produção do conhecimento, também as pesquisas com os cotidianos ainda não estão libertas de algumas daquelas suas lógicas, e, portanto, reproduzem-nas; além do mais, lembra o autor, os pesquisadores é que seguem “selecionando” aquilo que visibilizam. Impende pensar, nesse caso, em que medida esse mesmo exercício autocrítico tem sido assumido/reconhecido nos estudos nos/dos/com da Educação Física, particularmente, na direção de permitir uma qualificação de suas contribuições para esse exercício de construção de uma teoria da Educação Física.

a crítica das demais produções da área, e, em certo sentido, apresentar-se como “a” forma correta de investigação do cotidiano da disciplina).

A percepção desta “característica deficitária” poderia ser interpretada por alguns (e por nós próprios) como uma dificuldade nossa de operar a partir de um entendimento de produção de conhecimento sobre o cotidiano da Educação Física – cuja forma e continência se apresentam distanciadas daqueles elementos que convencionalmente poderiam ser julgados como mais profícuos para a construção da pesquisa. No entanto, a despeito da imputação de qualquer limitação interpretativa ou, mesmo, de perspectiva, que nos possa ser direcionada, procuramos ao longo de todo nosso processo analítico realizar algo daquilo que Almeida (2018) sinaliza como um pensar “com” e “contra” a diversidade de possibilidades que se anunciam em nosso campo. Nesse caso, até de forma curiosa, acreditamos que foi exatamente pensando “com” os estudos “nos/dos/com” que pudemos atestar os elementos que embasam a tese de um “déficit na teorização da Educação Física”. Quer dizer, identificamos os limites que os estudos nos/dos/com os cotidianos da disciplina apresentam mediante tal empreitada, exatamente, ao consideramos a pertinência da ideia de uma produção que não somente tenha como ponto de partida o cotidiano escolar, mas, que avance na direção de considerar as lógicas nele presentes como aspectos também importantes para a (re)construção dos elementos normativos que orientam ou legitimam a Educação Física.

Em nosso entendimento, esse tipo de constatação encontra fundamento quando pensamos, principalmente, que a ideia de produção de uma teoria das práticas só faz sentido à medida que fornece elementos tanto para a compreensão, quanto para o encaminhamento de perspectivas de ação “para” e “a partir” daquilo que a disciplina vem “sendo”. Aqui, levando em conta aquilo que é preconizado no tipo de pesquisa em análise, não nos referimos apenas à afirmação da compreensão de que o exercício de valorização das produções cotidianas da Educação Física não pode ser algo que, ao valorizar os processos que engendram *fazeressaberes* na escola, se permita desconsiderar a tematização daquilo que fora engendrado. Mas, tratando de um aspecto ainda mais elementar, apontamos a ideia de um *déficit* que seria oriundo da maneira pouco contextualizada que as práticas, seja em relação ao seu processo de produção, seja no que tange aos seus produtos, têm sido

concebidas nos textos analisados.⁴⁸ Ou seja, enfatizamos a ideia de que a produção de outras normatividades legitimadoras da Educação Física, para se constituir em um projeto “de baixo pra cima”, carece ser sustentada por um tipo de teoria das práticas que compreenda que a “visibilização daquilo que ‘de fato’ os professores produzem no cotidiano” não consiste, tão somente, em conferir relevância às alternativas pontuais construídas em meio às angustias do trabalho diário. Mas, sim, pautar-se por uma perspectiva que, mormente atentando-se às especificidades da disciplina, esteja comprometida com a interpretação dos processos autoorganizativos e dos saberes que nele se originam.

Assim, se, em alguns momentos, denotamos a ideia de que a visibilização/valorização das lógicas escolares cotidianas devem ser tomadas como passos fundamentais no processo de (re)construção de uma teoria da Educação Física (em especial, por expressarem o reconhecimento de que há nessas lógicas a instituição de outras normatividades legitimadoras), a fragilidade ou o caráter pouco consistente da apresentação desses *fazeressaberes* mapeados parece retirar deste modelo de teorização, exatamente, aquilo que lhe dá potencial/sustentação. Quer dizer, ainda que o julgemos pertinente, o exercício crítico direcionado às pesquisas que buscam no cotidiano aspectos correspondentes às prescrições ou modelos pré-estabelecidos ainda necessita ser alçado a um novo “patamar”, e, ultrapassando esse primeiro estágio crítico, deve avançar na direção de evidenciar a peculiaridade dos “*fazeressaberes* efetivados nas escolas”, principalmente, permitindo que se torne também mais esclarecida sua articulação com a especificidade da contribuição da disciplina para um projeto escolar mais amplo.

Em outras palavras, a possibilidade de uma revisão da narrativa que atribui à intervenção pedagógica da Educação Física um permanente status de “crise” (discurso esse, geralmente, pautado na expectativa otimista de materialização dos avanços teórico-epistemológicos alcançados na academia) somente se faz concreta

⁴⁸ A esse respeito, vale lembrar um aspecto já ressaltado nos tópicos anteriores, quando apontamos que a ênfase na dimensão didático-metodológica dos *fazeressaberes* apresentados não possibilitava uma melhor compreensão das situações em que foram produzidos; da maneira como se articulavam ao projeto pedagógico da escola, da Educação Física ou, mesmo, ao planejamento do professor; e, principalmente, que elementos relacionados à especificidade da disciplina se faziam evidentes nas ações mapeadas e/ou que relações os estudantes com eles constroem.

se contraposta pela apresentação de uma “nova narrativa”, cujo conteúdo necessita ser suficientemente consistente no sentido de esclarecer tanto aquilo que orienta sua produção, quanto a relação do que é produzido com os elementos a partir dos quais esta se configura legítima na escola.

4- EDUCAÇÃO FÍSICA E A PECULIARIDADE DA EDUCAÇÃO ESCOLAR REPUBLICANA: REFLEXÕES ACERCA DE UM DÉFICIT NA TEORIZAÇÃO PEDAGÓGICA E A POSSIBILIDADE ALTERNATIVA DE UMA RECONSTRUÇÃO NORMATIVA

Estabelecemos como objetivo para o último capítulo desta tese a tentativa de aprofundamento de alguns dos argumentos já arrolados, particularmente, no sentido de melhor fundamentá-los. Para tanto, antecipadamente, ressaltamos que este foi produzido a partir de um diálogo, direto ou indireto, com elementos das produções de teóricos como Axel Honneth e Hannah Arendt (em relação à pensadora, vale dizer, adotamos as apropriações encontradas nos escritos de José Sérgio de Carvalho e Paulo Evaldo Fensterseifer como mediadoras importantes).

Conforme sinalizado em nossa argumentação, ao discutirmos a escola o fazemos a partir da premissa de que esta, enquanto instituição social, carece ser pensada a partir de pressupostos dotados de uma dimensão com potencial para extrapolar os

contextos específicos. Ou seja, ainda que sinalizem o interesse na compreensão dos desenvolvimentos cotidianos atinentes a determinadas localidades, as pesquisas interessadas no cotidiano escolar, sob essa ótica, careceriam de assumir como tarefa o estabelecimento de uma normatividade orientadora que contenha elementos que permitam às análises transcender esses mesmos contextos específicos. Em última instância, a adoção de tal modelo representa, portanto, a impossibilidade de escaparmos de um posicionamento frente àquilo que se processa no dia-a-dia das instituições escolares estudadas. Nessa direção, tal aspecto atravessaria as discussões das distintas dimensões da ação docente, tais como a seleção de conteúdos, as perspectivas de ensino, a metodologia utilizada, entre outras.

No entanto, tomando como referência o atual debate acerca das pretensões de verdade e dos sentidos da produção do conhecimento, é possível a afirmação de que a ideia de construção de referências normativas de pretensões universalistas, se não bem explicada, soa no mínimo controversa. Quer dizer, a referida disputa, observada no âmbito da filosofia da ciência e/ou da teoria do conhecimento, de forma consequente, apresenta influências no debate epistemológico dos mais diversos campos acadêmicos, entre eles, o da Educação Física. Particularmente, em nossa área, destacamos a maneira como esse tipo de apropriação tem permitido, senão colocarmos “em xeque”, ao menos, lançarmos um olhar mais cauteloso para a tentativa de elaboração de teorizações dotadas de tais expectativas fundamentadoras – aspecto que, conforme sinalizamos, tende a permitir certa estranheza à perspectiva com a qual sinalizamos. Destarte, pensando naquilo que diz respeito aos esforços direcionados especialmente à Educação Física escolar, entendemos que a recepção dessa mesma discussão também tem encontrado em alguns autores do nosso campo uma tentativa de operação mais criteriosa ou ponderada, no sentido de oferecer interpretações configuradas por certo grau de abertura (cujo caráter mediador/dialógico parece mais coerente à própria substância daquilo que está em discussão). Assim, um exemplo da presença deste tipo de preocupação no debate epistemológico da área se faz notar, entre outras, na apropriação realizada do debate travado por autores como Rorty e Harbemas, tal qual percebido em elaborações que têm como interesse a relação teoria e prática no âmbito da Educação Física escolar (ALMEIDA; BRACHT, 2008).

Quer dizer, pautando-se na promoção de um diálogo entre as posições contextualistas e universalistas dos autores em questão, mas, visualizando em ambos a centralidade das consequências da chamada virada linguística, Almeida e Bracht (2008) indicam a premência de mantermos em nosso horizonte a busca pela construção de uma “comunidade ilimitada de conversação”. Interpretamos esse ponto de vista como consoante à pluralidade de possibilidades (teóricas e práticas) que concorrem no campo da Educação Física, nesse sentido, dele depreendemos, para além da sinalização de uma postura de circunspeção que alerta para os riscos da exarcebção de uma polarização, a aparente indicação dos autores de que ainda se faz possível e necessária a manutenção de um exercício fundamentador das práticas, que, nesse caso, deve ter como horizonte a expressão da diversidade de posições que nela se manifesta.

Por sua vez, se a ideia de uma pluralidade não chega a decretar exatamente a prescindibilidade das construções teóricas, no mínimo, tende a colocar em dúvida as expectativas daquilo que essas teorizações (principalmente, aquelas que se pretendem críticas) poderiam e/ou deveriam representar. Dito de outro modo, tendo em conta a impossibilidade “da existência de certezas últimas” ou “de uma definição acerca da pressuposta superioridade de seu ponto de vista que escape da dimensão político-ideológica”, vê-se confrontado pela necessidade de demonstrar em que elementos ou opções estão sustentados seus pressupostos normativos. Tal qual demonstrado no capítulo anterior, no caso específico dos estudos nos/dos/com os cotidianos, diante das tentativas em romper com as hierarquizações que afetam a relação entre os saberes cotidianos e os conhecimentos acadêmicos, a problematização realizada segue na direção de indagar em que aspectos estão assentados os princípios que atribuem aos campo acadêmico sua prevalência em relação ao que se produz nos contextos das escolas. A consequência desse processo, no entanto, pareceu-nos problemática não pelo questionamento evidenciado, mas, principalmente, por encaminhar-se para desdobramentos que recaem/expressam uma espécie de oposição entre ambas as instâncias.

Dentre os argumentos que vimos construindo no sentido de escapar à referida polarização, também em passagem do capítulo anterior, situamos a sinalização de Emiliano Gambarotta acerca de sua proposta “conciliadora” de construção de uma crítica que não esgote suas possibilidades em função de um aprisionamento aos

limites próprios de seus fundamentos normativos. Entretanto, para sequência de nossas reflexões, buscamos em outro autor o caminho para tal construção alternativa. Quer dizer, levando em consideração a proeminência alcançada por um conjunto de pesquisas que, em suas proposições e análise sobre aquilo que é realizado na escola, expressam-se concernentes à determinada tradição crítica da Educação Física, aliado ao fato de que, em certo sentido, tem sido esta perspectiva também a principal destinatária dos questionamentos advindos das investigações “nos/dos/com”, a possibilidade alternativa com que sinalizamos é oriunda, exatamente, dos esforços de um autor contemporâneo identificado com a chamada Teoria Crítica da Sociedade, qual seja: o teórico alemão Axel Honneth.

Em função dos interesses de seus mais recentes trabalhos, direta ou indiretamente, Axel Honneth dedicou-se a enfrentar também como problemática a construção de uma alternativa metodológica frente à questão das possibilidades e atualidade de uma Teoria Crítica da sociedade na contemporaneidade. Para tanto, levou adiante uma construção teórico-metodológica expressada naquilo que concebe como “reconstrução normativa”, da qual se deriva a ideia de uma “crítica imanente”. Seguindo ao pressuposto básico da argumentação do autor, acreditamos que tal modelo mostra-se também profícuo para a tentativa de revigoração de uma perspectiva de teoria pedagógica [crítica] da EF, onde a dimensão *crítica* não se constitua em algo externo ao objeto criticado (de outro modo, deve ancorar-se, portanto, na compreensão da dimensão normativa subjacente às instituições e das práticas que delas derivam).

Segundo o próprio Honneth (2009), ao seguir os pressupostos marxianos da crítica à ideologia (a saber, de que “os ideais normativos que serviriam para criticar com fundamento a realidade do capitalismo deviam ser localizados na própria realidade social”) essa “via reconstrutiva” esteve sempre no horizonte dos teóricos da “Escola de Frankfurt”, ainda que, segundo o próprio teórico alemão, os frankfurtianos tenham falhado em levá-la a cabo. Ao reconhecer essa situação, na visão de Kaupinnen, citado por Caux (2015, 84), Honneth apresenta pretensões mais elevadas e avança em relação à questão, pois, “Diferentemente da crítica interna simples, que Kaupinnen remonta ao modelo clássico da crítica à ideologia e que apelaria à contradição entre normas *expressas* e prática efetivas, a crítica interna

reconstrutiva [nos moldes de Honneth] apelaria à contradição entre normas *incorporadas* nas praticas efetivas e essas práticas mesmas”.

No caso deste tipo de elaboração, no entanto, está presente um segundo desafio, a saber, o da superação de uma forma comunitarista de crítica (a crítica fraca). Tal aspecto se interpõe, já que, para dar conta das pretensões de universalidade de sua reconstrução normativa, seria necessário a Axel Honneth, por exemplo, revisar os elementos de sua argumentação em “Luta por reconhecimento” (HONNETH, 2003), na qual a concepção de autorrealização alimentada pelos indivíduos em suas práticas estava descrita como sempre relacionada a um conjunto de valores contextuais ou uma visão particular de mundo e de vida boa (ou seja, a dimensão do reconhecimento estaria atrelada fortemente à uma perspectiva intersubjetiva de identidade pessoal). Na visão de autores como Kaupinnen (2002), o não enfrentamento de tal aspecto poria sob risco, portanto, o próprio alcance da empreitada reconstrutiva a que Honneth se propõe.

De acordo com Caux (2015), também Honneth (2003) reconhece tal fragilidade expressa pela referida crítica e procura, particularmente em seu “Direito a liberdade”, apresentar os aspectos das relações de reconhecimento em outros termos. Nesse sentido, conforme descreve Crissiuma (2013), o autor teria encontrado possibilidades de avançar em relação a esse aspecto, particularmente, ao incorporar em sua obra, de forma mais central, o diálogo com o “velho Hegel”, em detrimento do seu diálogo inicial com a produção do “jovem Hegel”. Ou seja, a partir dessa transição,

[...] a ‘conexão’ que Honneth irá buscar agora não será mais ‘entre a experiência de reconhecimento e a relação consigo próprio’, dada por uma ‘estrutura intersubjetiva da identidade pessoal’ fundada em uma antropologia filosófico-naturalista, mas entre ‘as expectativas subjetivas de reconhecimento e os discursos de justificação praticados socialmente’ (CRISSIUMA, 2013, p. 77).

A partir deste ponto, Honneth (2015) tem condições de, não apenas apontar a existência de um campo de imanência normativa do social, mas destacar a existência de valores de referência que servem para a provisão da integração social, assim como assumem a função de critérios que, endossados pelo reconhecimento generalizado, figuram como balizadores da ação individual. Para Caux (2015, p. 91), é exatamente este elemento o que permite ao autor alemão superar um modelo construtivista que, ao elaborar de modo prévio e apartado os procedimentos

racionais que serão aplicados posteriormente a uma realidade que lhes é heterogênea, tendia a separar idealidade e efetividade. Para Honneth (2014), portanto, a “reconstrução normativa” deve ser entendida como um processo reconstrutor dos próprios desdobramentos históricos das instituições sociais, pois, somente desse modo se faria possível uma análise do grau de compreensão da liberdade institucionalizada e o alcance de sua realização. Nessa esteira, seu modelo de crítica reconstrutiva ou imanente, afastando-se de princípios últimos ou externos aos contextos efetivos, assume como referência também os valores orientadores de ação na estrutura das práticas sociais.

Para além, o salto alcançado por Axel Honneth dá-se pela compreensão de que cabe à tarefa de uma reconstrução normativa o papel de uma apresentação que nela própria desvela pontos de vista normativos. Ou seja, “a forma de exposição deve servir à explicitação de uma melhor autocompreensão normativa das esferas reconstruídas” (CAUX, 2015, p. 93). Quer dizer:

[...] na medida em que a esses valores e normas é imputado um excedente semântico de validade que impele transcendentalmente as relações de reconhecimento em direção a uma crescente universalização, no sentido da individualização e da inclusão de mais formas de vida sancionadas socialmente, sua reconstrução mesma, entendida como a explicitação de normas já existentes de forma implícita, deve conter um elemento crítico: a reconstrução assume o papel de tensionar o excedente de validade das normas reconstruídas e oferecer, num diálogo com os atores sociais ordinários, insumos de justificação das pretensões levantadas no conflito social. Ela pode reatar, assim, o vínculo com a crítica, desde que se entenda, como interpreta Volker Heins, que ‘crítica não é instância direcionadora, mas força impulsora e resseguro simbólico para atores sociais que já são eles mesmo críticos’ (HEINS, 2014, p. 143-144) (CAUX, 2015, p. 87).

Honneth (2015), ainda destaca a ideia de que uma crítica imanente não deve limitar-se a explicitação reconstrutiva de instâncias de eticidade já existentes, mas deve, de forma concomitante, permitir sua crítica a partir dos valores a cada tempo. Assim, corresponde a uma crítica social apontada numa dupla direção: por um lado, deve incidir nas práticas desenvolvidas a partir dos valores institucionalmente encarnados; e, por outro, alcançar o que se refere ao grau de insuficiência ou patologia dos valores sociais que estruturam essas mesmas instituições.

Conforme vimos descrevendo, as tentativas de superação do quadro adverso acerca da relação entre a pesquisa/produção acadêmica e a intervenção pedagógica têm passado também pela apropriação de outros modos de se compreender e realizar a pesquisa pedagógica. Aqui, debruçamo-nos sobre os emergentes “estudos

nos/dos/com os cotidianos”, que, de forma mais radical, apelam para uma desinvisibilização dos produtos das práticas cotidianas (ao apostar na necessidade de uma maior valorização do cotidiano e dos saberes que nele se produz). Nesse sentido, ao longo de nossa argumentação, enfatizamos positivamente a presença de alguns pressupostos desta corrente investigativa que, acreditamos, se mostram potentes para a qualificação da pesquisa pedagógica em Educação Física.

No entanto, a despeito disso, também situamos nossa preocupação em relação ao fato de que, da forma como está apresentada, tal produção teria como consequência a impossibilidade de construção de um modelo de “crítica forte” no âmbito da teorização pedagógica (aspecto decorrente dos fundamentos teóricos que subsidiam tal modelo de pesquisa, majoritariamente, situados nas perspectivas de análise pós-críticas). Desse modo, ao mesmo tempo em que compartilhamos com as pesquisas nos/dos/com os cotidianos do diagnóstico de que “há mais no cotidiano do que a ‘pesquisa convencional’ tem sido capaz de mostrar” – o que demanda mudanças nos modos apropriação e análise desse lugar –, temos olhado com receio as práticas de supervalorização desse mesmo cotidiano.⁴⁹ Situação evidente, particularmente, em decorrência de uma compreensão [equivocada] que atribui à dimensão de auto-organização do cotidiano um caráter também auto-referenciado.

No sentido de reconhecer a existência de uma lógica própria das práticas cotidianas, sem cair na “armadilha” de reduzir o estabelecimento de seus critérios justificadores somente com base nas demandas mais imediatas que se lhe apresentam, é que o diálogo com a noção de reconstrução normativa, nos termos de Honneth (2015), nos parece profícuo. Ou seja, a partir da breve apresentação de alguns argumentos da teorização do autor alemão, acreditamos ter conotado a possibilidade de realização de estudos acerca da intervenção pedagógica em Educação Física que, mesmo assumindo a necessidade de distanciar-se cada vez mais dos questionáveis modelos prescritivos universais, ainda mantenham espaço para o exercício da crítica, agora, na forma de uma “crítica imanente”. Uma vez mais, vale dizer também que o tipo de interpretação possibilitada pelo diálogo com a obra de Honneth reforça nossa tese acerca da necessidade de que a defesa/aposta na centralidade do cotidiano como dimensão fundamental para a revisão da teorização da Educação

⁴⁹ Porque “possíveis” nas adversidades cotidianas, todos os esforços e produções do chão da escola são necessariamente bons?

Física pressupõe, necessariamente, que o esforço de visibilização dos chamados *fazeresssaberes* pelas pesquisas nos/dos/com deva alcançar “outro patamar” em termos da consistência ou densidade de sua descrição (afinal, somente dessa maneira se faz possível a aceção de uma facticidade empírica e sua dimensão imanente como aspectos balizadores do processo de reconstrução normativa).

Avançando em nossa discussão, acreditamos que essa perspectiva de análise derivada do diálogo com o referencial honnethiano se mostra potente, portanto, por duas vias distintas: a primeira, em acordo com o que compreendemos positivamente nos estudos nos/dos/com os cotidianos, ao permitir elementos auxiliares de uma interpretação das maneiras específicas como as práticas escolares se desenvolvem. A contribuição desses elementos, portanto, apresenta-se inicialmente ao ressaltar a centralidade da dimensão empírica nos processos reconstitutivos, mas, principalmente, por atribuir-lhes o reconhecimento de suas “realizações normativas”, de maneira a não negar os potenciais emancipatórios nelas contidos. Já a segunda, numa perspectiva que extrapola o escopo de análise das narrativas nos/dos/com os cotidianos, tem como diferencial o fato de resgatar ou manter como possível a necessidade de também visualizarmos/buscarmos nas “experiências cotidianas” estudadas o empreendimento de ações, individuais ou institucionais, cujos sentidos lhes confira unidade em relação a um projeto institucional público e mais amplo de educação (física).

Estamos cientes, no entanto, que a operação com um referencial com tais características não representa uma tarefa fácil, pois, a despeito de colocar em relevo a ideia de imanência, o diálogo com os escritos do autor alemão parece indicar a impossibilidade de que a realização de um esforço fundamentador se processe isento da opção, à priori, por determinados critérios normativos. Logo, tendo em vista as próprias ponderações críticas dos comentadores da obra de Honneth citadas, ao pensarmos de maneira correlata um exercício teórico alternativo para a produção da Educação Física, somos lembrados de que, afora os riscos da manutenção de uma separação entre idealidade e efetividade, se faz fundamental também a necessidade de certo cuidado para que a adoção deste referente normativo prévio não se constitua no próprio limitador do processo “reconstutivo” que orienta as ações de uma crítica de tipo imanente. Quer dizer, ao colocarmos a questão nestes termos, tratamos de ressaltar que a consideração desse caráter de imanência deve ser concebida de forma a sinalizar uma abertura para possibilidades

problematizadoras que nos permitam indagar tanto a pertinência e a atualidade da escolha de um dado constructo orientador das proposições e análises da instituição escolar, quanto os limites e potenciais dos desdobramentos normativos derivados das/nas ações cotidianas que se efetivam nessa mesma instituição.

Portanto, cientes da necessidade de proceder a partir de tal razoabilidade, destacamos aqui os “pontos de partida” através dos quais damos sequência ao nosso esforço reflexivo. Lembramos que a conotação que damos a esse exercício se difere da busca pelo oferecimento de um modelo ideal de escola e Educação Física, afinal, não é esse o escopo de nossa tese. Dito de outro modo, por mais que tenhamos levantado uma série de questões sobre os modos como as pesquisas analisadas têm concebido e operado com a questão de uma normatividade escolar, nossa intenção nesse estudo é muito mais a de problematizar as implicações desses modos de concepção e operação para a construção de uma teoria pedagógica da Educação, do que, necessariamente, assumir a condição de porta-voz de um modelo último de normatividade. Assim, ao sinalizarmos nosso modo de compreender a Educação (física) escolarizada, temos como preocupação fundamental destacar, talvez, até de modo heurístico, os caminhos que entendemos como produtivos ou mais pertinentes às análises da Educação Física escolar sob o ponto de vista de uma crítica imanente. De forma consequente, é a partir desse mesmo exercício que acreditamos fortalecer a tese de que, da maneira como registrada nos estudos acessados, a dimensão empírica das investigações nos/dos/com os cotidianos, apesar de embasada na noção de visibilização dos fazeressaberes contextuais, configurar-se-ia insuficiente – e, portanto, deficitária – para um modelo de teorização pedagógica calcado na ideia de reconstrução normativa.

Ao pensarmos no contexto educacional brasileiro, onde a educação escolarizada, entre outras, tem a função potencial de equalizar as desigualdades fundantes que marcam nosso quadro social (mormente, no que diz respeito ao exercício democrático), vislumbramos a acepção de um modelo de escola que tenha como *télos* o resgate do sentido “republicano” de educação. Nesse caso, tratamos de sinalizar que é também este sentido de “coisa pública” aquilo que entendemos como aspecto configurador de um ponto referencial para a construção do pressuposto normativo fundamentador das exigências dos desdobramentos históricos da razão

que lhe orienta, e, conseqüentemente, dos esforços compreensivos direcionados às práticas que nela se efetivam. Antes de prosseguir, vale dizer que enxergamos neste a configuração de um posicionamento potente, conforme veremos a seguir, na medida em que nos permite discutir o papel da escola, dos docentes e dos conteúdos via uma perspectiva que, até paradoxalmente, se torna mais ampla e abrangente, exatamente, por tentar atribuir ao processo educativo uma finalidade específica.

Já é possível encontrar no campo da Educação Física algumas produções que têm se valido de tal noção republicana como chave teórica para pensar a tarefa escolar. Particularmente, nos agrada a interlocução com os escritos de Hannah Arendt, conforme visualizada, por exemplo, em González e Fensterseifer (2009), cuja apropriação parece direcionar a discussão para os sentidos institucionalizados do compromisso educativo formal. Ao remetermo-nos à obra dessa teórica, convém dizer que sua preocupação com o tema reside na discussão (importante, porém, “episódica” em suas produções) de uma crise na educação como algo que possui interfaces com o próprio debate da condição humana e de uma crise política da modernidade. Assim, ao tratar da educação, Arendt (2009) não limita suas análises ao âmbito da educação formal, ainda que delas possamos extrair também elementos que nos servem à peculiaridade de tal espaço. Entre os importantes aspectos visualizados em seus escritos, portanto, iniciamos pelo destaque da [polêmica] distinção operada pela autora entre as instâncias da *política* e da *educação*, que, afora outras características, confere ênfase à necessidade de que a discussão sobre os processos educativos carece ser feita tendo como premissa o sentido específico de tal atividade.

Acerca do entendimento do conceito de política visualizado em Arendt (2009), pode-se dizer que corresponde a algo mais restrito do que o observado, por exemplo, nas perspectivas críticas (que o trata como algo que abarca as variadas relações de dominação e poder). No caso da autora em tela, a noção de política possui um caráter de “existência”, e, por isso, não deve ser tratada como uma necessidade da vida, mas como um acontecimento histórico que “[...] inaugura uma ruptura das práticas de dominação fundadas na desigualdade e representa a rejeição da violência em favor do predomínio da palavra, da persuasão e da ação em concerto como fonte do poder. Ela é, nesse sentido estrito, a busca incessante e nunca definitivamente realizada de dar uma resposta digna à pluralidade como condição

humana [...]” (CARVALHO, 2014, p. 820). Diante dessas características sinteticamente apresentadas, concordamos com a afirmação de Schutz e Fensterseifer (2018, p. 231) que atribuem aos escritos de Hannah Arendt uma concepção onde “[...] a política é o campo onde os homens estão entre iguais, com diferentes opiniões e ausência de hierarquias, e tomam decisões coletivas diante dos problemas públicos”.

Por sua vez, em relação à educação, a originalidade da perspectiva traçada por Arendt (2009) ressalta e valoriza o aspecto conservador que acompanha tal atividade humana, sendo este, portanto, aquilo que deveria lhe conferir sentido.

[...] parece-me que o conservadorismo, no sentido de conservação, faz parte da essência da atividade educacional, cuja tarefa é sempre abrigar e proteger alguma coisa – a criança contra o mundo, o mundo contra a criança, o novo contra o velho, o velho contra o novo. Mesmo a responsabilidade ampla pelo mundo que é aí assumida implica, é claro, uma atitude conservadora. Mas isso permanece válido apenas no âmbito da educação, ou melhor, nas relações entre adultos e crianças, e não no âmbito da política, onde agimos em meio a adultos e com iguais (ARENDRT, 2009, p. 242).

Logo, ao colocar em relevo os aspectos que em seu ponto de vista devem caracterizar a política e a educação, Arendt (2009) o faz com a intenção de demarcar a necessidade de que estes sejam compreendidos em suas distinções, principalmente, a fim de evitar os riscos relacionados à transformação da educação em um “meio” para a busca de realização das utopias políticas.

O papel desempenhado pela educação em todas as utopias políticas, a partir dos tempos antigos, mostra o quanto parece natural iniciar um novo mundo com aqueles que são por nascimento e por natureza novos. No que toca à política, isso implica obviamente um grave equívoco: ao invés de juntar-se aos seus iguais, assumindo o esforço de persuasão e correndo o risco do fracasso, há a intervenção ditatorial, baseada na absoluta superioridade do adulto, e a tentativa de produzir o novo como um *fait accompli*, isto é, como se o novo já existisse. [...] a crença de que se deve começar das crianças se se quer produzir novas condições permaneceu sendo principalmente o monopólio dos movimentos revolucionários de feição tirânico que, ao chegarem ao poder, subtraem as crianças a seus pais e simplesmente as doutrinam. A educação não pode desempenhar papel nenhum na política, pois na política lidamos com aqueles que já estão educados (ARENDRT, 2009, p 225).

Conforme dissemos, no entanto, ao conceber a relação entre a educação e a política dessa maneira, esta passagem da produção (de) Arendt se tornou alvo de diversas críticas, particularmente, pelos representantes das “teorias críticas” que a acusaram de utilização de um tipo de “astúcia ideológica” encobridora do papel político da educação. Em discordância com as críticas endereçadas à autora, Carvalho (2014)

procura problematizar⁵⁰ a distinção feita por Arendt e apontar a ideia de que sua proposta não deve ser concebida como a defesa de uma completa ausência de comunicação entre as duas instâncias.

A distinção não visa isolar cada um desses âmbitos em esferas incomunicáveis, mas apenas evitar sua fusão - e a decorrente *confusão* teórica e prática - num todo indiscernível. Assim, ressaltar as diferenças entre tais esferas é uma das condições para pensar suas relações [...].

É em resposta a essa *confusão desesperada* - no panorama brasileiro, traduzida na aceitação acrítica e na repetição da máxima de que *toda pedagogia é política e toda política é pedagógica* - que a interrogação sobre a natureza desses domínios, de suas marcas distintivas, correlações e tensões pode ser relevante para a compreensão das experiências e dos discursos educacionais contemporâneos (CARVALHO, 2014, p. 815).

Nessa esteira, prossegue Carvalho (2014), ao sinalizar para a possibilidade de uma discussão sobre o papel da escola cuja perspectiva esteja centrada na noção mais basilar do “sentido da educação”, o pensamento da autora tende a escapar de um típico enquadramento dicotômico que opõe teorias críticas e liberais, ou, progressistas e tradicionais:

[...] o divórcio entre os domínios da educação e da política não deve ser tomado como a afirmação do caráter *apolítico* das instituições e práticas educacionais. Trata-se antes de alocar a *relação pedagógica* num âmbito intermediário entre esses domínios: numa esfera *pré-política* que, embora de grande relevância e profundo significado para a *ação política*, com ela não se confunde, em razão da natureza das relações que engendra e da peculiaridade de seus princípios e práticas (CARVALHO, 2014, p. 815).

Diante deste quadro, se temos interpretado de maneira correta, a noção de escola como instituição republicana (ainda que orientada por um ideal de “bem comum” que já carrega em si um sentido político) soa-nos interessante, pois, nos permite uma problematização das produções cotidianas a partir de um aspecto que, ao mesmo tempo, “antecede” e “extrapola” as escolhas e ações didático-metodológicas. Assim, o primeiro ponto a ser ressaltado diz respeito, exatamente, à diferenciação do tipo de educação que é de responsabilidade da escola e dos sujeitos que nela atuam.

⁵⁰ Avançando numa análise crítica que busca entender essa passagem da obra de Arendt “por dentro”, ou seja, para além de pautar sua discussão naquilo que perspectivas distintas ou irreconciliáveis atribuem ao posicionamento da autora, Carvalho (2014), destaca questões do tipo: “Como conciliar, por exemplo, a proposta desse divórcio com as afirmações de Arendt que vinculam a educação à renovação do mundo comum e ao cultivo do *amor mundi*, tarefas que pressupõem um incontornável compromisso público e político? Como explicar seu interesse - declaradamente político, e não pedagógico - pela crise na educação? Enfim, como justificar a presença de um ensaio sobre a crise da educação numa obra definida, pela própria autora, como uma modalidade de exercícios de pensamento político?”.

Partindo da ideia de que as escolas, enquanto instituições republicanas, “nascem para instruir e não para educar”⁵¹, González e Fensterseifer (2009) complementam a discussão fomentada sinalizando outra noção destacada da obra de Arendt: a ideia de *natalidade*.

A partir da leitura de Arendt (2009), também somos levados a concordar com a interpretação apresentada por esses autores acerca da centralidade do conceito em questão. Afinal, vemos na ideia de natalidade a revelação de elementos que dizem de nossa responsabilidade no processo educativo, particularmente, por situá-lo numa perspectiva que vai muito além de restringir sua tarefa ao fornecimento de um acesso reprodutor desse “mundo”, mas, que, em outra via, a coloca como um ponto de partida necessário para a reconstrução do mundo: “[...] a essência da educação é a natalidade, o fato de que seres nascem para o mundo” (ARENDR, 2009, p. 223).

A natalidade, portanto, assume na visão da autora a condição de uma espécie de *pressuposto ontológico para a ação*.⁵² Daí porque, exatamente, em seu ensaio sobre a crise na educação, Arendt reforça o entendimento de que “somos seres nascidos em um *mundo* pré-concebido”, mundo⁵³ este que necessita, portanto, ser apresentado para as gerações vindouras. Nessa direção, a educação tem entre suas peculiaridades o caráter específico de referir-se às relações entre os “já iniciados em um *mundo comum*” e os “novatos” que nele chegam. A escola, nas palavras da autora, “[...] não é de modo algum o mundo e não deve fingir sê-lo; é, antes, a instituição que interpomos entre o domínio privado do lar e o mundo a fim de fazer com que a transição da família para o mundo seja possível” (ARENDR, 2009, p. 238).

Dessa relação, à esteira do apontado por Carvalho (2014), depreendemos que a questão da *natalidade* é o que confere à discussão da educação relevância pública e

⁵¹ A fim de evitar mal-entendidos, o sentido de tal afirmação deve ser contextualizado, pois, para os autores em questão, não se trata de ignorar a dimensão educativa em sentido amplo da escola, já que afirma que “no bojo do próprio processo de instrução ocorre também educação”, mas, sim, de nos lembrar um aspecto que fundamental para a peculiaridade da educação escolarizada, qual seja, seu papel de instruir.

⁵² De acordo com Almeida (2013, p. 223): “Como condição geral de nossa existência, a natalidade relaciona-se com todas as atividades que exercemos, sendo, contudo, especialmente relevante para a ação e, assim, para a política. Podemos afirmar que ela é o pressuposto de tudo o que é mais caro a Arendt: a ação, a política, a liberdade. O conceito, em questão, ocupa, portanto, uma posição-chave na obra da pensadora [...]”.

⁵³ Lembramos que, para Arendt, o mundo refere-se não ao espaço físico ou a natureza, mas aquilo que fazemos e acumulamos ao habitá-lo.

política. Ou seja, atribui a essa atividade humana uma condição que nos permite interpretar-lhe e aos seus problemas como algo que pertence a “todos que habitam o mundo e por ele se interessam”. Isso que equivale a dizer, portanto, que a própria idéia de “crise na educação” refere-se, nesse sentido, a discussão de um problema de ordem política.

Daí porque, para Arendt, seu exame não deve ser delegado a especialistas de um campo disciplinar específico - a pedagogia -, mas concerne a todos os que habitam o mundo e que por ele se interessam. Se a crise se resumisse à ineficácia ou à obsolescência de procedimentos didático-pedagógicos, ela não teria se tornado um "problema político de primeira grandeza". (ARENDR, 2006, p. 170) Por ter se tornado um problema político, seu exame exige *reflexão e julgamento*, e não apenas conhecimentos técnicos e científicos (CARVALHO, 2014, p. 816).

Colocar a questão da educação nestes termos nos permite agregar outros elementos à problematização crítica que temos feito daquilo que os estudos nos/dos/com os cotidianos expressam nos textos acessados. Quer dizer, ao optar por um posicionamento que secundariza a necessidade de discutir as produções cotidianas à luz de um referente normativo que lhes confira um tipo de particularidade institucional, as investigações dos cotidianistas estudados parecem ter diminuídos os seus potenciais analíticos, restringindo sua compreensão ao enfoque de aspectos atrelados às, mais pontuais, construções ou resoluções didático-metodológicas. Não se trata, aqui, de atribuir ao conteúdo expresso nas “pesquisas com” uma intenção meramente instrumental, como se estas estivessem preocupadas com a busca ou o fornecimento de modelos de ações pedagógicas docentes mais eficientes – afinal, tais estudos têm na crítica a essa postura um de seus motes centrais. Longe disso, inspirados na leitura de Arendt, buscamos ressaltar que é também em função de certa indistinção dos sentidos particulares das instâncias educacional e política que se torna possível observarmos, na apresentação e discussão das características das ações docentes cotidianamente desenvolvidas, a construção de narrativas cujo potencial de alcance “parcial” seria configurador, num momento seguinte, daquilo que temos chamado de um déficit teórico para a produção pedagógica da Educação Física escolar.

Dito de outro modo, se interpretamos os estudos nos/dos/com como constituidores de um tipo de teoria das práticas, que, dado possibilitar o acesso para a posterior interpretação imanente das normatividades cotidianas, cumpre papel inicial na tarefa de um (re)dimensionamento do discurso legitimador da Educação Física, faz-se

pertinente problematizar a reprodução e/ou a assunção em nossa área de algumas premissas visualizadas nos trabalhos do campo da Educação. Esse nos parece um exercício importante, mormente, quando tratamos daquelas premissas que, pautadas na defesa de uma validação [autorreferenciada] da pluralidade de saberes e de produções cotidianas, tendem a secundarizar a centralidade do currículo escolar e dos saberes formais). Afinal, naquele campo de estudos, tais premissas decorrem também do ideal (assumidamente político) de orientar a tarefa escolar por um projeto de formação de “personalidades inconformistas” que, em certo sentido, não atribui ao acesso à “tradição” a posição de um fator imprescindível para sua realização. Logo, pautando-nos na proposição arendtiana de que o sucesso da realização da “tarefa política” da educação, curiosamente, passa pela não (con) fusão de ambas, na direção de que sejam reguardados seus sentidos próprios, podemos dizer que, no que tange à perspectiva de construção de uma teorização pedagógica da Educação Física, o caráter deficitário que identificamos nos dados empíricos apresentados pelas “pesquisas com” seria oriundo também dessa sobreposição de sentidos. Ou seja, do fato de que desta junção é derivada certa incapacidade de lançar sobre as práticas em tela um olhar que nelas distinga a configuração e a pertinência dos elementos atinentes, ou não, aos limites de sua licença institucional.⁵⁴

A valorização dessa noção de natalidade, ou seja, de nossa responsabilidade frente à conservação da “tradição”⁵⁵, permite ainda a vinculação de nosso argumento a outro elemento trabalhado por Hannah Arendt. Referimo-nos à ideia de “autoridade” que, ao pensarmos particularmente na educação escolarizada, serve-nos como

⁵⁴ Conforme nos lembram González e Fensterseifer (2009), a condição de “licenciados” nos habilita a falar e atuar em nome de uma dada “tradição” e de uma “instituição social” com fins específicos, sendo assim, tais elementos não podem ser ignorados no momento em que nos valemos dessa “licença para agir”. De forma complementar, convém dizer que esses mesmos condicionantes devem estar abarcados pelo horizonte das investigações que se ocupam da compreensão daquilo que se processa neste espaço.

⁵⁵ Vale sempre lembrar que a tarefa “conservadora” da escola, tal como descrita por Hannah Arendt, não se confunde com a ideia de um conservadorismo político. De acordo com a letra de seu texto: “A fim de evitar mal-entendidos: parece-me que o conservadorismo, no sentido de conservação, faz parte da essência da atividade educacional, cuja tarefa é sempre abrigar e proteger alguma coisa – a criança contra o mundo, o mundo contra a criança, o novo contra o velho, o velho contra o novo. [...] Mas isso permanece válido apenas no âmbito da educação, ou melhor, nas relações entre adultos e crianças, e não no âmbito da política, onde agimos em meio a adultos e com iguais” (ARENDR, 2009, p. 242).

lembrança da responsabilidade institucional que devemos cumprir. Acerca disso, conforme lembram González e Fensterseifer (2009) ao tematizarem os aspectos fundantes de uma relação pedagógica, trata-se de pensarmos na ótica de uma tarefa que é profissional e que pressupõe o ensino.

É sempre importante não esquecermos que o que funda uma relação pedagógica não é uma determinação divina, nem natural, nem do poder da força, mas uma determinação que tem por base o poder argumentativo que certos conhecimentos propiciam, e que, por não estarem disponíveis igualmente entre alunos e professores, justificam essa relação.

Nessa relação desigual é que reside a diferença fundamental entre relações pedagógicas e políticas em uma sociedade democrática, pois, nesta última, o pressuposto é justamente uma situação de igualdade fundante, ao passo que na primeira o objetivo é a paulatina redução de uma desigualdade fundante (GONZÁLEZ. FENSTERSEIFER, 2009, p. 15).

Nessa perspectiva, portanto, a escola e suas práticas podem ser entendidas como fomentadoras de um tipo de direito ou bem social, já que “cuidam” de uma dimensão das condições para a participação dos sujeitos na vida pública.

Assim, pensando novamente no objeto de nossa análise, atribuir à discussão da escola o caráter de um compromisso institucional com a tradição nos possibilita pensarmos na responsabilidade daquilo que se torna específico de cada componente curricular. Ou seja, sob tal prisma, também as pesquisas acerca do cotidiano careceriam de não ignorar a identificação e problematização da especificidade de uma determinada disciplina no que tange aos seus *fazeressaberes*. Afinal, se levarmos em conta o papel da produção acadêmica na construção de diretrizes, na divulgação e na avaliação das práticas, a secundarização dessa mesma dimensão de especificidade nos expõe ao risco de uma teorização da Educação Física em que, não apenas deixamos de lado uma postura de cuidado com “mundo” desta disciplina, mas, principalmente, perdemos a oportunidade de compreender de que maneira se tem produzido na escola modos de garantir “aos que chegam” o acesso aos conhecimentos que são peculiares a este campo de saber.

A escolha curricular, por exemplo, para além das razões pragmáticas que lhe possam servir de justificativa, sempre significa um esforço para preservar uma forma de pensamento da ruína que lhe infligiria a inexorável passagem do tempo. Assim concebida, a educação constitui um tipo de cuidado com o mundo, um modo de os homens afirmarem a grandeza de algumas de suas obras, linguagens e formas de compreensão. Ao fazê-lo, atestam a capacidade que estas têm de transcender vidas, povos e mesmo as culturas que as forjaram. Nesse sentido, o ensino de uma disciplina ou campo do saber sempre representa um modo de salvar uma parte ou um

aspecto do mundo e seu legado de realizações históricas (CARVALHO, 2014, p. 816).

Logo, tratamos de dizer que essa compreensão reforça nossa visão de que a maneira tímida como a contribuição específica da Educação Física é revelada nos estudos nos/dos/com os cotidianos da área seria mais um indicativo das implicações deficitárias desse modo de produção para a teorização pedagógica. Quer dizer, a despeito de não estarem preocupados com o estabelecimento de modelos de ações docentes, entendemos que, pautando-se na perspectiva de uma teoria das práticas, tais estudos necessitariam apresentar outro formato de comprometimento com visibilização destes elementos de especificidade – pois, a partir de um tratamento mais consistente das práticas estudadas é que se faria possível tanto a percepção das produções derivadas dos “consumos produtivos”⁵⁶ cotidianos, quanto a garantia da pertinência de outros elementos legitimadores como referentes de um tipo de reconstrução normativa.

Aliás, foi também a partir do contato com as proposições de Arendt acerca de um sentido específico para a educação que passamos a entender como possível o direcionamento desse tipo de exigência às investigações em questão. Em outras palavras, vemos na manifestação de uma atitude de pesquisa pouco problematizadora, ou ausente de referentes mais amplos, uma postura que, na tentativa de valorização e fomento de uma pluralidade de saberes e práticas, acaba concebendo a escola sob uma lógica que retira desta instituição seu sentido mais particular. Essa mesma situação parece ser a razão pela qual o tipo de tratamento dos dados relacionados aos conteúdos da Educação Física nos permite perceber apenas de forma muito pontual os elementos relacionados aos saberes cabíveis à disciplina.

Sendo assim, as implicações desse processo relacionam-se diretamente com a impossibilidade de que a leitura dessas práticas [institucionalizadas] seja tangenciada por elementos que retratem, ao menos provisoriamente, os consensos mínimos acordados no campo. Isso corresponde a dizer que, a despeito das

⁵⁶ No entanto, extrapolando aquilo que notamos nos textos analisados, em analogia com a ideia de estratégias e táticas de Michel de Certeau, autor caro aos estudos nos/dos/com, poderíamos pensar que, se uma ação tática apenas se produz dentro do campo delimitado pela estratégia, também a interpretação das práticas docentes em Educação Física não poderia ser realizada senão em diálogo com o campo estratégico demarcado por sua tradição.

controvérsias que acompanham a própria discussão acerca de uma construção curricular da Educação Física, vemos na tematização dos conhecimentos, competências e habilidades da disciplina um aspecto ainda primordial de uma sua teoria das práticas. De forma complementar, vale dizer que a defesa de uma perspectiva investigativa que tenha como horizonte tal compreensão não se refere à atribuir-lhe um caráter instrumental ou utilitarista. Tratamos muito mais de pensar nas possibilidades que o compromisso com a visibilização e discussão desses mesmos elementos oferecem para o atendimento e qualificação do compromisso republicano da disciplina.

Nessa direção, se há nos estudos nos/dos/com os cotidianos um assumido compromisso político com a intervenção, este não deveria estar localizado num esforço exarcebado por mapear e legitimar de forma pontual os aspectos positivos das práticas ou contextos (mormente, nos casos em que sua “positividade” parece concebida tão somente na demonstração de certa capacidade de superar realidades adversas). Muito mais, parece-nos pertinente que tal compromisso político venha a se efetivar na tarefa de identificação daqueles elementos e ações que, na esteira do que aprendemos com o fenômeno da natalidade descrito por Arendt (2009), têm se constituído em práticas educativas que habilitam os sujeitos para a vida pública. Ou seja, um tipo de pesquisa que, a despeito de mostrar-se despreocupada com a construção de uma teorização mais universal da Educação Física, pudesse revelar, na construção de narratividades acerca das práticas, as distintas normatividades e formas de proceder que orientam as experiências docentes encontradas nas escolas.

Nesse sentido, a ideia de identificação de elementos de uma educação “pública” estaria relacionada com o esforço de percepção de práticas tangenciadas pela tentativa de ofertar aos estudantes o acesso aos diversos bens culturais – tarefa que, a nosso ver, ainda se faz fundamental num projeto de educação escolarizada. Encaminhando-nos para os aspectos finais desse capítulo, vale ressaltar, no entanto, que o tratamento de tais bens deve ser concebido numa perspectiva que vai além do suprimento imediato das necessidades dos estudantes, mas, que seja possibilitador de condições para a criação e livre gestão do mundo. Conforme nos lembra Carvalho (2008, p. 421):

O acolhimento dos novos no mundo pressupõe, então, um duplo e paradoxal compromisso por parte do professor. Por um lado, cabe a ele

zelar pela durabilidade desse mundo comum de heranças simbólicas, no qual ele acolhe e inicia seus alunos. Por outro, cabe a ele cuidar para que os novos possam se inteirar dessa herança pública, integrá-la, fruí-la e sobretudo renová-la, posto que ela lhes pertence por direito, mas cujo acesso só lhes é possível por meio da educação.

Desse modo, ao enfatizarmos estas maneiras de compreender os sentidos da educação (escolarizada), o fazemos na perspectiva de toma-las não só como aspectos referentes das proposições educacionais, mas, em especial, como diretrizes norteadoras do próprio olhar investigativo sobre o trabalho com os conteúdos de nossa disciplina. Quer dizer, entendemos que a tematização desse referente, portanto, nos permitiu uma vez mais especular acerca dos limites decorrentes do modo de operar dos estudos nos/dos/com, já que, ainda que não possamos afirmá-los como defensores explícitos da inviabilidade do encaminhamento de quaisquer propostas para a Educação Física, também, não encontramos nessa postura teórico-metodológica a elaboração de critérios a partir das quais as práticas da disciplina deveriam ser interpretadas. Para os fins de nossa discussão, importa ressaltar que a ausência de tais elementos balizadores parece contribuir também para a configuração do déficit de que temos tratado. Afinal, o esquecimento desse sentido particular da educação (escolar), bem como a secundarização de seu compromisso com determinada tradição, seja, talvez, aquilo que lhes permite abrir mão de uma maior densidade na contextualização dos fazeressaberes.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossa relação com a temática do cotidiano escolar não é nova, tendo sido este um assunto presente, direta ou indiretamente, em toda a trajetória acadêmica que construímos até aqui. No entanto, pode-se dizer que a intenção de pesquisar especialmente as produções que, interessadas no cotidiano, se arrogaram da preposição “com” como marca distintiva é mais recente. Quer dizer, adveio do incômodo provocado pelo contato incipiente com aquilo que aparentava ser a proposição de um modelo investigativo que, afora desconsiderar as contribuições dos estudos pejorativamente classificados como “diagnósticos de denúncia”, parecia atribuir certo grau de prescindibilidade à qualquer tentativa de problematização das produções escolares.

Assim, a realização deste estudo permitiu-nos não apenas melhor conhecer e ampliar a visão inicialmente atribuída a tal perspectiva (no sentido, de reforçar algumas percepções e relativizar outras), como também foi reveladora de outras chaves de leitura dessa mesma produção. Para tanto, um caminho importante foi a

busca por uma estratégia de análise crítica pautada na compreensão da lógica interna desse modo de pesquisar. Nesse sentido é que estabelecemos um percurso investigativo que se iniciou na tentativa de compreensão dos pressupostos centrais dessa corrente de pesquisa em seu lócus originário (o campo da Educação), para, só então, num segundo momento, direcionarmos nosso exame às manifestações percebidas nas produções da área da Educação Física.

Também a partir da reflexão desenvolvida, acreditamos ter demonstrado a forma como percebemos os vários deslocamentos sofridos pelo campo da pesquisa pedagógica em Educação Física na sua história recente, bem como a pertinência dessa necessidade de uma revisão de seus modos de proceder (particularmente, em função dos avanços teórico-epistemológicos alcançados serem, ainda, pouco perceptíveis no plano da intervenção). No caso dos estudos nos/dos/com os cotidianos da Educação Física, uma dessas correntes que buscam apresentar-se como alternativa, observamos como potencialidade o esforço de valorização de uma perspectiva colaborativa de pesquisa. Entendemos que a radicalidade atribuída a essa postura faz-se fundamental para a construção de outras formas de pesquisar ou de tensionar as práticas escolares. Ou seja, oferece um caminho para a compreensão e transformação desse espaço sem, contudo, reduzi-lo a um campo quase “laboratorial”, cuja marca seria a de uma produção sempre distanciada – que, muito em função do delineamento das políticas científicas, carregam tradicionalmente as marcas de um tipo de “academicismo” em que se nota uma maior preocupação com os impactos produzidos no plano científico, do que, necessariamente, com as transformações relacionadas ao campo da intervenção. Aliás, é exatamente no que diz respeito a este aspecto colaborativo que a configuração de uma pesquisa “engajada” nos parece mais útil. No entanto, se há na perspectiva estudada um assumido compromisso com as produções cotidianas, destacamos nosso entendimento de que tal compromisso não poderia se materializar apenas por meio de ações que atribuam à tarefa de fortalecimento das práticas cotidianas a necessidade pressuposta de lançar-lhe um olhar otimista. Destarte, parece-nos mais profícuo que esse fortalecimento esteja vinculado a adoção de atitudes de pesquisa que, visando a qualificação desses espaços e produções, sejam promotoras de um exercício de contextualização e problematização de suas lógicas. Nesse aspecto, inclusive, sinalizamos nossa visão

acerca daquilo que seria uma das primeiras dificuldades para a sustentação dessa noção de estudos nos/dos/com. Em outras palavras, ao notarmos a ausência de um posicionamento problematizador das práticas, a leitura dos artigos nos trouxe a sensação de que, em alguns momentos, a própria ideia de um “pesquisar com” fora desvirtuada. Isso porque conotam não só a concepção de uma produção interessada na compreensão das lógicas internas do fenômeno estudado (no sentido de promover uma compreensão de “dentro pra fora”); mas, atendo-se a uma justificação dessa mesma produção de forma restrita ao plano “micro”, parece ter convertido sua interpretação em algo de “dentro para dentro”.

Nesse ponto, afora a maneira distorcida como a apropriação e operação com algumas premissas e estratégias metodológicas dos “estudos com” teria se processado em nossa área, beirando, em certos momentos, o que classificamos como um tipo de “travestismo metodológico”, faz-se premente acrescentarmos a percepção de que a própria materialização da “teoria das práticas” proposta, também, esteve limitada aos aspectos de uma “performatividade das práticas”, particularmente, no que se referiu aos elementos didático-metodológicos. Assim, aliada à ausência ou recusa da assunção de referentes normativos balizadores, o conteúdo do material empírico produzido nesses contornos pode ser interpretado como dotado de fragilidades ou limitações, dado não caracterizar de maneira consistente o status dos “fazeressaberes” celebrados. Entre outros, a constatação desse quadro figurou, portanto, como principal indicativo da possível configuração do que temos chamado de um déficit teórico.

A compreensão e sustentação da tese de um déficit teórico, no entanto, pressupõe a lembrança de um aspecto que norteia a construção dos estudos nos/dos/com os cotidianos, qual seja: o entendimento de que há no cotidiano das escolas a produção de fazeressaberes capazes de justificar ou garantir outros modos de existência para a Educação Física (geralmente, distintos das propostas e prescrições acadêmicas), sendo necessário, portanto, garantir sua visibilização. Ressaltamos estar de acordo com tal entendimento, já que vislumbramos na horizontalidade da relação entre escola e academia o caminho mais produtivo para a potencialização das práticas educativas. No entanto, no modo como conduzem a produção de conhecimento, ao contrariar a pluralidade que advogam para a escola e arrogar para si a posição de um modo privilegiado de pesquisa e teorização da Educação Física, vemos nos

estudos nos/dos/com da área uma série de limites, cuja implicação mais problemática tende a ser a geração de uma teorização pedagógica deficitária.

Dito de outro modo, ao assumir o status de uma “teoria das práticas” que atribui certo grau de prescindibilidade às investigações que buscam problematizar e oferecer elementos fundamentadores para as práticas da disciplina, as “pesquisas com” têm a responsabilidade, portanto, de um tipo de construção teórica que extrapole a já referida descrição mais pontual de aspectos didático-metodológicos. Sendo assim, se a leitura dos textos não reflete tal complexidade, a própria proposição de uma teorização alternativa que tem na visibilização dos fazeressaberes o seu pilar parece comprometida (afinal, de que maneira seria possível a construção de outro discurso legitimador da Educação Física escolar – sem apelar para normatividades externas à suas intervenções – se o recorte narrativo de suas práticas pouco diz de sua articulação com tal instituição?).

Ainda em relação à tese do déficit, lembramos que o diálogo com Hannah Arendt permitiu agregar-lhe a ideia de que qualquer discussão acerca da valorização das produções cotidianas da educação (física) não pode ser realizada sem que se leve em conta seu sentido específico. Logo, também a produção interessada na visibilização dos fazeressaberes da disciplina deveria ter como horizonte a demonstração dos modos como se materializa na escola o compromisso da Educação Física com a peculiaridade de uma educação escolarizada – ainda que a consideração da dimensão autoorganizativa das práticas permita sua manifestação por meio de lógicas nem sempre lineares. De forma análoga à discussão da autora, trata-se de dizer que a identificação nos estudos nos/dos/com de uma postura investigativa que reveste seu compromisso com as produções escolares cotidianas de uma dimensão política, tanto na discussão de seu papel, quanto na atitude frente ao encontrado, parece fortalecer o risco das implicações deficitárias dessa perspectiva, dado “corromper” seu princípio gerador. Quer dizer, na ausência de delineamento de um trabalho empírico que busque, não só divulgar elementos positivos das práticas, mas, em especial, revitalizar os aspectos teórico-epistemológicos da Educação Física (mormente, a luz do compromisso escolar com o fenômeno da “natalidade”), vemos também indícios da configuração de um déficit.

Diante de tal situação é que o investimento neste diálogo inicial com Honneth se fez importante. Se, por um lado, ressaltamos dos estudos nos/dos/com os cotidianos a importância de envidar a pesquisa pedagógica da Educação Física por caminhos

que valorizem e estabeleçam relações de parceria com aquilo que se processa no dia-a-dia das escolas; por outro, não atribuímos a essa tarefa a conotação de um abandono da possibilidade de operar com elementos normativos. Ou seja, encontramos na obra desse teórico alemão, conforme demonstrado, a intenção de construir caminhos para que tal normatividade se caracterize no formato de uma (re)construção, que, apesar de pautada numa crítica imanente, não prescinde da pertinência de um diálogo crítico a luz dos valores a cada tempo já incorporados.

Para finalizar, a despeito do diálogo com a ideia republicana de educação, lembramos novamente que nosso objetivo, aqui, foi mais o de colocar em discussão os desdobramentos da pesquisa pedagógica em Educação Física do que, necessariamente, ofertar um modelo normativo para área. De qualquer forma, acreditamos que a operação heurística com os princípios explicitados foram fundamentais para a análise e crítica da proposta investigativa estudada.

Referências

ALMEIDA, V. S. Natalidade e educação: reflexões sobre o milagre do novo na obra de Hannah Arendt. **Pro-Posições**, Campinas, v. 24, n. 2, p. 221-237, Aug. 2013. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072013000200014&lng=en&nrm=iso>. access on 17 Jan. 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-73072013000200014>.

ALVES, N. Decifrando o pergaminho: o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, I.B.; ALVES, N. (Org.). Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre redes de saberes. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

ALVES, N. Sobre movimentos das pesquisas nos/dos/com os cotidianos. **Revista Teias**, v. 4, p.1-8, 2007.

ALVES, M. P.; MARTINS, C.; FARIAS, G. A. V. K. Educação Física e o ensino do slackline: o currículo *pensadopracicado* no cotidiano escolar. In: Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte/Congresso Internacional de Ciências do Esporte, 19/6., 2015, Vitória-ES. Anais... Salvador: CONBRACE/CONICE, 2015. p. 1-18.

ARENDDT, H. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 2009.

BETTI, M. **Educação física escolar: ensino e pesquisa-ação**. Ijuí: Unijuí, 2009.

BETTI, M.; FERRAZ, O. L.; DANTAS, L. E. P. B. T. Educação física escolar: estado da arte e direções futuras. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 25, n. spe, p. 105-115, 2011.

BIANCHETTI, L. A educação na contemporaneidade: gestão democrática e participativa; desafios para a ação política; relações de trabalho e ética. In: Congresso de Educação Básica. 2013, Florianópolis-SC. Disponível em: http://portal.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/14_02_2013_16.38.06.de70a4265ab18c3f54418b8d222121e8.pdf

BOSSLE, F.; NETO, V. M. No “olho do furacão”: uma autoetnografia em uma escola da rede municipal de ensino de Porto Alegre. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 31, n. 1, 2009.

BOUFLEUER, J. P.; FENSTERSEIFER, P. E. Dialética pedagógica com vistas a uma formação emancipadora. **Currículo sem Fronteiras**, v. 10, n. 2, p. 259-267, 2010.

BRACHT, V. et al. A Educação Física Escolar como tema da produção do conhecimento nos periódicos da área no Brasil (1980-2010): parte II. **Movimento**, v. 18, n. 2, 2012.

BRACHT, V. Educação física e ciência: cenas de um casamento (in)feliz. Ijuí: Ed.Unijuí, 1999.

BRACHT, V.; ALMEIDA, F. Q. O debate Rorty/Habermas: implicações para a relação entre a teoria e a prática pedagógica na educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, SC, v. 29, n. 3, Jul. 2008. ISSN 2179-3255. Disponível em: <<http://rbce.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/214>>. Acesso em: 27 Dez. 2018.

BRAYNER, F. Educação e Republicanismo. **Brasília: Liber Livro**, 2008.

CAPARRÓZ, F. E. Discurso e prática pedagógica: elementos para refletir sobre a complexa teia que envolve a educação física na dinâmica escolar. **Educação física escolar: política, investigação e intervenção**. Vitória: Proteoria, v. 1, p. 193-214, 2001.

CAPARROZ, F. E.; BRACHT, V. O tempo e o lugar de uma didática da educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 28, n. 2, p. 21-37, 2007.

CARVALHO, J. S. F. O declínio do sentido público da educação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, DF, v. 89, n. 223, p. 411-424, set./dez. 2008.

CARVALHO, José Sérgio Fonseca de. Política e educação em Hannah Arendt: distinções, relações e tensões. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, n. 128, p. 813-828, Sept. 2014. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302014000300813&lng=en&nrm=iso.

Acesso em: 17 de janeiro de 2019.

CAUX, L. P. A reconstrução normativa como método em Honneth. **PERI**, v. 7, n. 2, p. 83-98, 2015.

CERTEAU, M. Artes de fazer: a invenção do cotidiano. **Petrópolis: Vozes**, p. 41, 1994.

CINELLI, M. L.; GARCIA, A. Olhar sem ver: escolas invisíveis e currículos praticados. Reunião anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, 2008, 31.

CRISSIUMA, R. Trocando o jovem pelo velho: Axel Honneth leitor de Hegel. **A teoria crítica de Axel Honneth: reconhecimento, liberdade e justiça**. São Paulo: Saraiva, p. 55-81, 2013.

DARIVA, Neyha Guedes et al. O conceito de emancipação: um diálogo entre a teoria crítica de Adorno e as pedagogias críticas no Brasil. 2016. Dissertação [Mestrado em Educação]. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Maria. 117f.

FALCÃO, J. M. et al. Saberes compartilhados no ensino de jogos e brincadeiras: maneiras/artes de fazer na Educação Física. **Revista brasileira de Ciências do Esporte**, v. 34, n. 3, 2012.

FALCÃO, J. M.; FERREIRA NETO, Amarílio. ensino e pesquisa com o cotidiano da escola: o basquete de rua como possibilidade. In: Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte/Congresso Internacional de Ciências do Esporte, 16/3., 2009, Salvador. Anais... Salvador: CONBRACE/CONICE, 2009. p. 1-13.

FARIA, B. A. et al. Inovação pedagógica na educação física: o que aprender com práticas bem sucedidas. **Ágora para la Educación Física y el Deporte**, v. 1, p. 11-28, 2010.

FENSTERSEIFER, P. E.; SILVA, M. A. Ensaando o “novo” em educação física escolar: a perspectiva de seus atores. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 33, n. 1, 2011.

FERRAÇO, C. E. Eu, caçador de mim. In: GARCIA, Regina Leite (Org.). **Método: pesquisa com o cotidiano**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FERRAÇO, C. E. Pesquisa com o cotidiano. **Educação & Sociedade**, v. 28, n. 98, 2007.

FERRAÇO, C. E. Pesquisa em educação no/do/com o cotidiano das escolas. In.: FERRAÇO, Carlos Eduardo; PEREZ, Carmen Lúcia Vidal; OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **Aprendizagens cotidianas com a pesquisa: novas reflexões em pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas**. Petropolis: DPetAliv, p. 47-64, 2008.

FERRAÇO, C. E.; PEREZ, C. L. V.; OLIVEIRA, I. B. Diferentes abordagens, temas e modos de ser da pesquisa nos/dos/com os cotidianos. **Aprendizagens cotidianas com a pesquisa: novas reflexões em pesquisa nos/dos/com os cotidianos**. Petrópolis: DP et Alii, p. 15-22, 2008.

FERRAÇO, C. E.; SOARES, M. C. S.; ALVES, N. Bases práticoteóricas das pesquisas com os cotidianos – Certeau em sua atualidade. **Currículo sem fronteiras**, Pelotas, RS, 2016, 16.3: 455-467.

FERRAÇO, C. E.; SOARES, M. C. S.; ALVES, N. Michel de Certeau e as pesquisas nos/dos/com os cotidianos em educação no Brasil. **Pedagogía y Saberes**, Bogotá, n. 46, p. 7-17, June 2017. Available from <http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0121-24942017000100002&lng=en&nrm=iso>. access on 27 Dec. 2018

FERREIRA, N. S. A. As pesquisas denominadas "estado da arte". **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 79, p. 257-272, Aug. 2002. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002000300013&lng=en&nrm=iso>. access on 16 Dec. 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302002000300013>.

GAMBAROTTA, E. M. **Hacia una teoría crítica reflexiva**: Max Horkheimer, Theodor W. Adorno y Pierre Bourdieu. Buenos Aires: Prometeo Libros, 2014.

GAMBAROTTA, E. M. Discusiones epistemológicas acerca de la reflexividad em la sociología. Adorno, Bourdieu y una propuesta con base en la teoría crítica reflexiva. **Acta Sociológica**. n. 64, p. 9-34, 2014. Disponível em: <http://www.journals.unam.mx/index.php/ras/article/view/50659>. Acesso em 20 de abril de 2018.

GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. Entre o “não mais” e o “ainda não”: pensando saídas do não-lugar da EF escolar I. **Cadernos de Formação RBCE**, v. 1, n. 1, p. 9-24, 2009.

HONNETH, A. **Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais**. Ed34, 2003.

HONNETH, A. O direito da liberdade. **Trad. de Saulo Krieger**. São Paulo: Martins Fontes, 2015.

KAUPPINEN, A. Reason, recognition, and internal critique. **Inquiry**, v. 45, n. 4, p. 479-498, 2002.

KUENZER, A. Z.; MORAES, M. C. M. Temas e tramas na pós-graduação em educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 93, p. 1341-1362, Dec. 2005. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302005000400015&lng=en&nrm=iso>. access on 27 Dec. 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302005000400015>.

KRETLI, S. Burlas e artimanhas de professores e alunos: tecendo redes de saberes, valores e pensamentos... o currículo praticado nas escolas. 2009.

LOPES, A. C. Por um currículo sem fundamentos. **Linhas Críticas**, 2015, 21-45.

MACHADO, T. S. et al. As práticas de desinvestimento pedagógico na Educação Física escolar. **Movimento**, v. 16, n. 2, 2010.

MACHADO, T. S. **Sobre o impacto do Movimento Renovador da Educação Física nas identidades docentes**. 2012. Dissertação [Mestrado em Educação Física]-Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito-Santo. 192f.

MELLO, A. S. et al. Educação Física na educação infantil: produção de saberes no cotidiano escolar. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 467-484, Junho 2014a. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32892014000200467&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 26 de abril de 2018.

MELLO, A. S. et al. O protagonismo de pessoas com deficiência intelectual no processo de ensino/aprendizagem da capoeira. **Pensar a Prática**, v. 17, n. 1, p. 214-227, jan./mar. 2014b.

MELLO, A. S. et al. Representações sociais sobre a educação física na educação infantil. **Rev. Educ. Fis/UEM**, v. 23, n. 3, p. 443-455, 3. trim. 2012. Disponível em: <<http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/article/view/12684/10465>>. Acesso em: 25 de abril de 2018.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2007.

NEIRA, M. G; GRAMORELLI, L. C. Embates em torno do conceito de cultura corporal: gênese e transformações. **Pensar a Prática**, v. 20, n. 2, 2017.

NUNES, K. R.; FERREIRA NETO, A. O currículo básico comum e a formação continuada: experiências com a Educação Física na rede de ensino estadual/ES. **Motrivivência**, Florianópolis, n. 31, p. 274-292, jan. 2008. ISSN 2175-8042. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2008n31p274>>. Acesso em: 26 abr. 2018. doi:<https://doi.org/10.5007/2175-8042.2008n31p274>.

NUNES, K; FERREIRA NETO, A. Saberes e fazeres praticados nos cotidianos da Educação Física na Educação Infantil. **Pensar a prática**, v. 14, n. 1, 2011.

OLIVEIRA VIEIRA, A; SANTOS, W.; FERREIRA NETO, A. Tempos de escola: narrativas da formação discente ao ofício docente. **Movimento**, v. 18, n. 3, 2012.

OLIVEIRA, G. F. O planejamento por área de conhecimento e a interdisciplinariedade no cotidiano das escolas capixabas. **Revista Espaço do Currículo**, v. 6, n. 1, 2013.

OLIVEIRA, I. B.; ALVES, N. A pesquisa e a criação de conhecimentos na pós-graduação em educação no Brasil: conversas com Maria Célia Moraes e Acácia Kuenzer. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 27, n. 95, p. 577-599, Aug. 2006. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302006000200013&lng=en&nrm=iso>. access on 27 Dec. 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302006000200013>.

OLIVEIRA, I. B.; ALVES, N. **Pesquisa no/do cotidiano das escolas**: sobre redes de saberes. DP & A Editora, 2001.

OLIVEIRA, I. B. Currículos praticados, emancipação social e democracia no cotidiano da escola: um relato de pesquisa. FERRAÇO, Carlos Eduardo; PEREZ, Carmem Lucia Vidal; OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **Aprendizagens cotidianas com a pesquisa**: novas reflexões em pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas. Petrópolis: DP et Alii, 2008c.

OLIVEIRA, I. B. **Boaventura & a educação**, v. 2, 2008.

OLIVEIRA, I. B.; SGARBI, P. **Estudos do cotidiano e educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

OLIVEIRA, I. B. Contribuições de Boaventura de Sousa Santos para a reflexão curricular: princípios emancipatórios e currículos pensados/praticados. **Revista e-Curriculum**, [S.l.], v. 9, n. 2, ago. 2012. ISSN 1809-3876. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/10984/8104>>. Acesso em: 09 set. 2018.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

REZER, R. Conhecimento, prática pedagógica e educação física: aproximações com o campo da didática.. **Movimento**, v. 21, n. 3, 2015.

NUNES, K; FERREIRA NETO, A. Os currículos da Educação Física na educação infantil em Vitória, ES (1991-2007). **Revista Diálogo Educacional**, v. 12, n. 36, 2012.

ROSA, A. P. et al. Fazeres e Saberes produzidos pelos praticantes do cotidiano para a intervenção da educação física nas etapas iniciais em CMEIs de Vitória/ES. In: Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte/Congresso Internacional de Ciências do Esporte, 17/4., 2011, Porto Alegre. Anais... Porto Alegre: CONBRACE/CONICE, 2011. p. 1-13.

SANTOS, V. F.; LAURINDO, V. C.S.; SANTOS, W. Saberes compartilhados nas aulas de educação física: relações com o aprender construídas por alunos e alunas. In: Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte/Congresso Internacional de

Ciencias do Esporte, 18/5., 2013, Brasilia-DF. Anais... Brasília: CONBRACE/CONICE, 2013. p. 1-3.

SANTOS, W; MAXIMIANO, F. L. Avaliação na educação física escolar: singularidades e diferenciações de um componente curricular. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 35, n. 4, p. 883-896, 2013.

SANTOS, W. Constituição do campo do currículo e as pesquisas nos/dos/com os cotidianos. **Momento - Diálogos em Educação**, [S.l.], v. 25, n. 1, p. 107-126, out. 2016. ISSN 2316-3100. Disponível em: <<https://periodicos.furg.br/momento/article/view/6112>>. Acesso em: 27 dez. 2018.

Santos, B. S. **Pela Mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. Porto: Edições Afrontamento, 1994.

SANTOS, B. S. Porque é tão difícil construir uma teoria crítica?. 1999. Disponível em: <https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/10808/1/Porque%20%C3%A9%20t%C3%A3o%20dif%C3%ADcil%20construir%20uma%20teoria%20cr%C3%ADtica.pdf>

BOAVENTURA, S. S. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. **Revista Crítica de Ciências Sociais** [Online], 63 | 2002, colocado online no dia 01 outubro 2012, criado a 27 dezembro 2018. URL : <http://journals.openedition.org/rccs/1285>

SGARBI, P. Epistemomagia e as logicas cotidianas. In.: FERRAÇO, Carlos Eduardo; PEREZ, Carmen Lúcia Vidal; OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **Aprendizagens cotidianas com a pesquisa**: novas reflexões em pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas. Petropolis: DPetAlii, p. 47-64, 2008.

STENHOUSE, L. **Research as a basis for teaching**. Londres: Heinemann Educational, 1985.

SÜSSEKIND-VERÍSSIMO, M. L. O ineditismo dos estudos nos/dos/com os cotidianos: currículos e formação de professores, relatos e conversas em uma escola pública no Rio de Janeiro, Brasil. **Revista e-curriculum**, [s.l.], v. 9, n. 2, ago. 2012. issn 1809-3876. disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/10987/8107>>. Acesso em: 10 set. 2018.

SÜSSEKIND-VERÍSSIMO, M. L. **Teatro de Ações**: arqueologia dos estudos nos/dos/com os cotidianos – relatos de práticas pedagógicas emancipatórias, 235f. Tese, UERJ, RJ, 2007.

TABORDA DE OLIVEIRA, M. A. **A Revista Brasileira de Educação Física e Desporto (1968- 1984) e a experiência cotidiana de professores da Rede Municipal de Ensino de Curitiba**: entre a adesão e a resistência. Tese (Doutorado em História e Filosofia da Educação) – PUC-SP, 2001.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, R.J.: Editora Vozes, 2002.

WIGGERS, I. D. et al. Um “raio-x” da produção do conhecimento sobre educação física escolar: análise de periódicos de 2006 a 2012. **Movimento**, v. 21, n. 3, 2015.