Capítulo 5

A pesquisa nos/dos/com os cotidianos em educação

Carlos Eduardo Ferraço
Maria da Conceição Silva Soares
Nilda Alves

SciELO Books / SciELO Livros / SciELO Libros

FERRAÇO, C.E., SOARES, M.C.S., AND ALVES, N. A pesquisa nos/dos/com os cotidianos em educação. In: *Michel de Certeau e as pesquisas nos/dos/com os cotidianos em educação* [online]. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2018, pp. 89-103. ISBN 978-85-7511-517-6.
<https://doi.org/10.7476/9788575115176.0006>.

All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International license](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença [Creative Commons Atribuição 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia [Creative Commons Reconocimiento 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

CAPÍTULO 5

A pesquisa nos/dos/com os cotidianos em educação

A partir, então, das ideias de Certeau — articuladas à noção de tessitura de *conhecimentossignificações* em redes nos cotidianos, proposta por Lefebvre (1983) — há mais de trinta anos, foram iniciados processos que deram origem à corrente de pensamento em pesquisa educacional que nomeamos de “Pesquisas nos/dos/com os cotidianos” ou, simplesmente, “Pesquisas com os cotidianos”. Soares (2013, p. 733) contextualiza o início desse movimento e sua vinculação à obra de Michel de Certeau, quando afirma que:

As ideias de Certeau foram apropriadas e trabalhadas, inicialmente, no pensamento educacional brasileiro dentro dos grupos de pesquisa de Nilda Alves e Regina Leite Garcia. Desde então, vêm multiplicando-se os pesquisadores que se reconhecem, diversificam e expandem essa corrente fazendo-a fluir e fruir, com maior concentração na Universidade do Estado do Rio de Janeiro, na Universidade Federal Fluminense e na Universidade Federal do Espírito Santo, mas disseminando-a também em outras instituições por todo o país. O foco desses pesquisadores está no exame das práticas cotidianas, das operações de praticantes (Certeau, 1994) que são engendradas em meio às redes de conhecimentos e significações, ou seja, às redes educativas *dentrofora* das escolas, ao mesmo tempo em que as engendram, tecendo permanentemente o social, o político, o econômico, o cultural, o tecnológico, e também, é claro, os processos educativos e curriculares.

Cotidiano — ou cotidianos como preferimos afirmar atualmente na tendência de pesquisa em educação que foi se configurando como nos/dos/com os cotidianos — é o termo que utilizamos para buscar dar conta da dimensão criadora da vida e, principalmente da vida em sociedade, e dos diferentes modos de existência humana produzidos nos e produtores dos múltiplos *espaçotempos* em que ela se inventa e se realiza, dia após dia.

Cotidianos, portanto, é a palavra que usamos para nos referirmos à vida de todo dia e aos seus criadores que são, ao mesmo tempo, suas criações, simultaneamente, singulares e coletivas: os sujeitos — que somos e que vamos nos tornando —, as nossas práticas e os sentidos que a elas vamos atribuindo, tecendo e articulando redes de conhecimentos, de significações e de relações que vão constituindo nossas subjetividades e orientando nossas ações. Cotidianos, então, lugar de produção de conhecimentos, incluindo-se, entre eles, os valores, e de produção da existência.

Cotidianos escolares, nessa perspectiva, remetem às dimensões desses contextos cotidianos que abarcam a vida nas escolas, suas dinâmicas criadoras de conhecimentos e modos de existência e o enredamento destes com conhecimentos e modos de conhecer criados em outros contextos (mídias, ciências, artes, igrejas, movimentos sociais, estruturas de governo, vizinhança etc). A grafia no plural busca dar conta da heterogeneidade, da multiplicidade e das singularidades que os constituem. Cotidianos escolares remetem, portanto, ao contexto social no qual se produz o entrelaçamento das redes de *conhecimentossignificações* e sentidos tecidas *dentrofora* das escolas, com a finalidade de *aprendermosensinar*mos, formarmos e nos formarmos.

Para se compreender os cotidianos escolares como *espaçotempos* de criação e de articulação de conhecimentos, de emancipação e de invenção da vida, e não apenas como um do-

mínio do social no qual só existe passividade, submissão, repetição, reprodução e consumo do que é criado em outros contextos (como as políticas educativas oficiais, as disciplinas científicas e o mercado). É preciso compreender que teorias, conceitos e esquemas de percepção e análise produzidos em tantos estudos sobre a educação — especialmente os atualmente tidos como tradicionais, mas ainda dominantes — constituem limites em relação ao que precisa ser tecido com as práticas (Alves, 2001), com os *praticantespensantes* e com as redes tecidas e entramadas nas escolas.

Essa tendência em pesquisa nos/dos/com os cotidianos apostou, desde o início, na centralidade práticas educativas, nas redes de *prácticasteorias* engendradas nos cotidianos escolares como contingências para a criação de conhecimentos e de modos de conhecer, singulares e potentes. Essa crença, no sentido de um investimento, uma modalidade de afirmação (Certeau, 1994) mobilizou/mobiliza discussões permanentes sobre questões teórico-metodológicas e teórico-epistemológicas necessárias às pesquisas nos/com os cotidianos, que vêm sendo conformadas, desde então, por diversos pesquisadores a ela vinculados. Essas discussões articulam diálogos com diversos autores e as aprendizagens com as próprias pesquisas.

Além de Certeau, entre os teóricos da vida em sociedade que dedicaram especial atenção aos cotidianos com os quais estabelecemos diálogos estão Agnes Heller e Henri Lefebvre. Contudo, apesar dos importantes estudos realizados e da contribuição para o campo, estes compreenderam o cotidiano como um domínio/esfera da vida social conduzido e/ou submetido a alguma coisa que se pretende como não cotidiana. Lefebvre (1991) pensou o cotidiano como uma invenção do capital e da modernidade, como um domínio estrategicamente criado pela

burguesia, onde o que existe é passividade e consumo, e que para libertar seu potencial criador é preciso uma revolução cultural estrategicamente conduzida por aqueles capazes de pensá-la e programá-la de fora do cotidiano. Nesse sentido, a incapacidade de superar os modos de pensar, sentir e agir produzidos nessa esfera resulta em alienação.

Em outra perspectiva, Michel de Certeau opera um duplo mecanismo para indicar o cotidiano como lugar de criação, invenção e antidisciplina. Em sua empreitada teórica, ele vai desconstruindo esses lugares que se pretendem como não cotidianos, desocultando as operação de poder que buscam produzi-los como tal. Ao mesmo tempo, vai dando visibilidade às práticas do dia a dia dos homens e mulheres comuns, aos seus modos operacionais e aos que fabricam e criam com os usos dos produtos, normas, leis, conhecimentos e significações postos ou impostos. Essas práticas, ao modo das táticas, desorganizam esses lugares estratégicos de controle. Os denominados praticantes — porque a princípio não fabricam o que usam —, no entanto, marcam com esses usos os desvios em relação ao que é dado e/ou imposto.

As Pesquisas nos/dos/com os cotidianos, inspiradas por Michel de Certeau, mas dialogando com outras/diferentes tendências em pesquisa no campo da Educação, diferenciam-se de tantos outros estudos que se focavam apenas nas análises das políticas educacionais, da disciplinarização dos *saberesfazer*s e das verificações em escolas concretas, buscando identificar apenas reprodução e faltas, deficiências, negatividades (Alves e Oliveira, 2001).

Questões teórico-metodológico-epistemológicas e Pesquisas nos/dos/com os cotidianos

Vários livros lançados no final da década de 1990 e no início dos anos 2000 sistematizavam e divulgavam para um grupo mais amplo os estudos e as pesquisas que vinham sendo realizados por autores e autoras que integravam diferentes grupos de pesquisa. Entre eles, destacamos inicialmente dois que consideramos emblemáticos em relação à configuração do campo: *O sentido da escola* (Alves e Garcia, 1998) e *Pesquisa no/do cotidiano: sobre redes de saberes* (Alves e Oliveira, 2001).

No primeiro livro destacado, *O sentido da escola*, o texto “Tecer conhecimento em rede”, de Nilda Alves, apresenta a metáfora da rede como imagem de um pensamento que procura compreender como os conhecimentos são criados numa lógica de conexões, articulações e entrelaçamentos de diversos outros conhecimentos e modos de conhecer, considerando a centralidade das práticas nesses processos. A metáfora da rede se opõe à da árvore, ainda dominante à época e quiçá atualmente em algumas teorias e políticas educacionais, com sua lógica linear e hierarquizante que orienta uma concepção de escola e de organização do trabalho escolar, implicando seriação, etapismo, grupalização etc., com maior dedicação às disciplinas consideradas mais importantes para base sólida, geralmente as teóricas.

No segundo livro, *Pesquisa no/do cotidiano: sobre redes de saberes*, destacamos três textos. No primeiro deles, “Contar o passado, analisar o presente e sonhar o futuro”, Alves e Oliveira lançam o desafio de pensar diferente desses tantos e outros estudos centrados no poder (tomado como algo transcendente, extra cotidiano) e apontam para a necessidade de buscar o que há de positivo nas escolas, o que lá se faz com as contingências que se tem.

Tempos depois, em outro texto, “Cultura e cotidiano escolar”, publicado em 2003, na *Revista Brasileira de Educação*, Alves indica outros autores com os quais dialogava na tessitura das questões teórico-epistemológicas e teórico-metodológicas referentes às pesquisas com os cotidianos. Nesse texto, ela aponta para a necessidade de ir além dos estudos que compreendem os cotidianos escolares com “caixas-pretas” (iniciados nos Estados Unidos), metáfora que sugere a impossibilidade de compreender o que lá se passa.

Considerando essa concepção insuficiente, Alves aponta estudos que aos poucos vão ultrapassando-a e ajudando-a a tecer outras possibilidades para se compreender os cotidianos escolares. Entre eles aqueles estudos associados à teorização de Gramsci e da Escola de Frankfurt, buscando compreender as relações entre as escolas e a realidade social mais ampla; os estudos de Stake, indicando a necessidade de cruzar fontes e a impossibilidade de generalizações em relação aos cotidianos escolares. Também há as pesquisas de Stenhouse, que desenvolve a ideia de professor-pesquisador, que à medida que vão questionando suas práticas, são os que podem efetivar intervenções nos cotidianos das escolas, assim como os estudos de Ezpeleta e Rockwell. Nesse texto Alves destaca ainda a importância dos Estudos Culturais, das contribuições de Boaventura de Souza Santos, e do próprio Certeau na configuração das questões teórico-metodológicas necessárias à compreensão dos cotidianos escolares.

Voltando ao livro *Pesquisa no/do cotidiano* (2001), destacamos o texto “Decifrando o Pergaminho”, de Nilda Alves, no qual a pesquisadora, considerando as ideias de redes de conhecimentos e tessitura de conhecimento em redes, indica quatro movimentos fundamentais para a preparação dos pesquisadores nos/dos/com os cotidianos escolares.

No primeiro deles, para começar, ela sugere um mergulho com todos os sentidos no que desejamos estudar. Ela chama esse movimento de *sentimento de mundo*. O segundo movimento, *virar de ponta cabeça*, propõe uma inversão epistemológica: compreender como limite ao que precisa ser tecido aquilo que nos habituamos a ver como apoio (teorias, categorias, conceitos e noções). Considerando a complexidade do cotidiano, e assim a diversidade, o diferente e o heterogêneo, Alves propõe um terceiro movimento: *beber em todas as fontes*. Trata-se da necessidade de incorporar fontes variadas, vistas em outras épocas como indispensáveis ou até mesmo como suspeitas. A seguir, como o quarto movimento, ela indica que, para comunicar “novos achados”, precisamos de outra maneira de escrever. A esse movimento Alves nomeia: *narrar a vida e literaturizar a ciência*.

Mas adiante, em uma retomada, segundo ela mesma, crítica em relação às questões metodológicas-epistemológicas das Pesquisas nos/dos/com os cotidianos, Alves, em um artigo publicado com data de 2003 na revista *Teias*, busca compreender o que ela não havia visto antes, mas que já estava há muito colocado: o que de fato interessa nas pesquisas nos/dos/com os cotidianos são as pessoas, os praticantes, com as chama Certeau porque as vê em atos, o tempo todo. Alves chama esse quinto movimento de *Ecce femina*. Ele diz respeito à compreensão da importância dos praticantes do cotidiano nas pesquisas e que, como ela mesma explica, só vai aparecer no texto escrito na medida em que a criação atualiza o virtual a partir da crítica no entrecruzamento de todos os diálogos estabelecidos após a publicação de seus textos anteriores. A ideia é homenagear Nietzsche e Foucault, apropriando o termo *Ecce homo* à realidade das escolas brasileiras.

Diferenças, aproximações e valores compartilhados

Desde o início, as Pesquisas nos/dos/com os cotidianos, apesar da heterogeneidade de temas e de maneiras de fazer, buscam, em comum — um comum criado a partir das/com as diferenças, solidariedades e frequentações de seus pesquisadores —, dar visibilidade aos saberes e maneiras de fazer ordinários tecidos cotidianamente nas escolas e nas múltiplas redes educativas, no entrelaçamento das diversas redes que constituem cada um e todos os seus *praticantespensantes*. Ao mesmo tempo, buscam interrogar e colocar em xeque os mecanismos ocultos nos processos e nas lógicas operatórias que os tornam invisíveis.

Outros livros foram/são fundamentais na configuração dessa tendência em pesquisa no Brasil, como os dois volumes sobre metodologia organizados por Regina Leite Garcia: *Método: pesquisa com o cotidiano* e *Método, métodos, contramétodos*, ambos de 2003. Entre os textos dessa leva, destacamos, como importantes para a organização do campo, *Dilemas para uma pesquisadora com o cotidiano*, de Esteban, *Itinerância de uma pesquisa*, por Azevedo e *Eu caçador de mim*, de Ferraço, entre tantos desses e de outros autores.

Fazer Pesquisas nos/dos/com os cotidianos, para melhor compreendê-los e intervir (Esteban e Ferraço) nos processos educativos e nos currículos realizados (Ferraço) e/ou praticados (Oliveira), alargando as redes tecidas e ampliando as possibilidades para o conhecimento (Ferraço), requer, contudo, uma atitude que vem sendo conformada coletivamente a partir de uma grande preparação (Garcia), exigindo a revisão e configuração permanente dos modos de abordagem e expressão dos *conhecimentossignificações* criados.

Desde então — e no entrecruzamento dessas reavaliações, diálogos e incorporação de contribuição de diversos autores/textos que vão configurando o campo —, algumas outras questões vão se tornando fundamentais para aqueles que optaram por esse modo/tendência em pesquisa, entre idas e vindas, abandonos e resgates. Destacamos aqui algumas delas:

1) Cotidianos escolares e redes educativas são *espaçotempos* em que *ensinamosaprendemos*, formamos e somos formados em meio a redes de *prácticasteorias* nas quais tecemos e entrelaçamos redes de *conhecimentossignificações* produzidos em vários contextos cotidianos em que todos os seus *praticantespensantes* vivem. Para compreender a potência criadora, emancipatória e política das *prácticasteorias* educaticas cotidianas, é necessário compreender o que os praticantes fazem com o que lhes é posto ou imposto (projetos pedagógicos, políticas educativas, material didático, conteúdos curriculares etc.). Nesse sentido, é preciso disponibilizar todas as nossas antenas e sentidos para perceber o que os praticantes fabricam com os usos (Certeau, 1994), negociações, traduções e mímicas (Bhabha, 1998), marcando um desvio em relação ao que é dado.

2) Essa postura em pesquisa não implica ignorar as relações de poder, as pressões e opressões do dia a dia, as tecnologias de controle e os mecanismos de exclusão (das pessoas e dos *saberesfazes*). Ao contrário, as noções de tática e de estratégia são informadas e informam essas contingências. Trata-se, então, ao analisar as práticas, de investigar as relações e tensões sociais, desocultando mecanismos de controle e subordinação.

3) As noções de tessitura de conhecimentos em redes de *significações* e em redes de subjetividades apontam para a complexidade, a multiplicidade e a singularidade que constituem os

processos cotidianos de produzir significados e de constituição dos sujeitos, de produção de sentidos sobre si e sobre o mundo, como abertura para a alteridade e para a produção de novos/outras possíveis. Nesse sentido, assumir essas noções como lógica dos cotidianos implica a inutilidade operatória das dicotomias para se compreender como são criados os conhecimentos e as estéticas de existência. Pares binários como identidade/diferença; sujeito/objeto; aprender/ensinar; conhecimento científico/conhecimento escolar; realidade/ficção; dentro da escola/fora da escola; políticas educativas/práticas escolares; teorias/práticas; documentos curriculares/currículos praticados, entre outros, não nos servem mais.

Assumir que os conhecimentos são tecidos em redes, no entrelaçamento de tantas outras redes, e que cada um de nós é uma rede de subjetividades implica uma compreensão diferenciada que supere grupamentos, classificações, oposições e hierarquização dos *saberes-fazer*s, dos modos de conhecer, dos modos de existência, e também das pessoas em suas singularidades-múltiplas. Requer, ainda, uma disponibilidade para compreender os hibridismos (Bhabha, 1989), não como mixagem, mas como superposições; e desconstruir os binarismos historicamente produzidos, buscando permanentemente desocultar as *prácticasteorias* que o produzem. A noção de redes de subjetividades aponta para a complexidade que constitui cada pessoa e revela a inutilidade de atendê-la a partir de um único aspecto, biológico, comportamental ou cultural, que a defina. Se concordamos que os cotidianos escolares são *espaçostempos* de multiplicidade, precisamos assumir que só há diferenças (como resultados dos usos, negociações, traduções e mímicas), diferenciações como processo vitais, imprevisíveis e incontroláveis.

4) Ao problematizar os cotidianos escolares e as múltiplas redes educativas, precisamos, ainda, assumir que os currículos escolares são, o tempo todo, criados em redes, cotidianamente, dentrofora das escolas, com as políticas curriculares produzidas e negociadas em outros contextos. Ainda que as diretrizes curriculares e as teorias que procuram nos ensinar como se deve proceder com os currículos e os conhecimentos legitimados pelas disciplinas científicas, que são considerados conteúdos, tenham sido produzidas em outros espaçostempos, também cotidianos. Desse modo, como explica Ferraço (2005), tem sido cada vez mais difícil, nas redes cotidianas tecidas pelos praticantespensantes, identificar com nomes (tais como planejamento, gestão, ensino, avaliação, aprendizagem etc.) o que acontece nas escolas e quem são seus autores. Tudo acontece ao mesmo tempo com todos, indica o pesquisador.

5) É preciso também ressaltar, então, a importância que atribuímos aos *praticantespensantes* das escolas, compreendendo cada um como uma rede de subjetividades. Praticantes, como os denominou Certeau, e *praticantespensantes* como denomina Oliveira (2012), porque são apreendidos e considerados em atos. As relações e os *conhecimentossignificações* tecidos em redes nos cotidianos das escolas portam, portanto, as marcas de resistência, insubmissão, criação, articulação e invenção daqueles que de uma forma ou de outra, o protagonizam: professores, alunos, pedagogos, diretores, coordenadores, serventes, vigias, pais e familiares, entre outros. Esses são os sujeitos/autores não só dessas *prácticasteorias*, mas também das nossas pesquisas com os cotidianos e, como nós pesquisadores, se transformam nos *espaçostempos* de nossas intervenções ao mesmo tempo em que transformam a organização desses *espaçostempos*.

6) As *práticas-teorias* educativas cotidianas são também práticas políticas. Em suas operações de usuários do que é posto ou imposto, nas artes de *fazersaber*, esses sujeitos se constituem e criam conhecimentos, relações e modos de existência contra-hegemônicos que desorganizam as tentativas de controle, governabilidade e formatação da vida conforme os interesses hegemônicos. Essa lógica operacional é conformada por táticas (Certeau), ou seja, ações informadas pela oportunidade e ocasião, e empreendidas por aqueles em que determinadas relações e contingências estão sob o poder/autoridade/ordem conformadas pelas estratégias que organizam o lugar, mas que não se submetem a elas, burlando-as e transgredindo-as para tornar esse lugar habitável e instituir outras possibilidades de viver, criar, existir e *aprenderensinar*. Nos usos, traduções, negociações e mímicas que fazem das políticas educativas, da organização do trabalho escolar, das grades curriculares, dos conteúdos das disciplinas e dos diversos artefatos escolares, os *praticantes-pensantes* criam tática, estrategicamente e em redes, novos *conhecimentossignificações* e novas possibilidades de existência.

7) Considerando a multiplicidade e a complexidade que caracterizam os cotidianos, precisamos de todas as nossas antenas para captá-los e compreendê-los. Da mesma forma, necessitamos de diversas linguagens e modos de expressão para comunicar nossos achados. Precisamos de procedimentos em pesquisa que nos possibilitem captar o que os cotidianos escolares nos dizem (fotos, gravações em vídeo, anotações em diários, cadernos, cartazes, bilhetes, sons, cheiros, sabores e principalmente as narrativas — verbais e imagéticas — dos *praticantes-pensantes*).

8) Da mesma forma, as análises sobre o que capturamos e produzimos com nossas pesquisas e a expressão dos *conhe-*

cimentossignificações criados com os cotidianos devem acontecer, na medida do possível, de modo a se tornar compreensível e atraente para todos, contemplando a pluralidade. É por isso que nossos relatos de pesquisa assumem a forma de narrativas do presente e do vivido. Sempre polifônicas, múltiplas, complexas, híbridas, constituindo entre-lugares nos quais se articulam diversas narrativas, verbais e imagéticas, de praticantes, todas elas atravessadas por tantas outras que não poderão, nunca, ser dissociadas e identificadas. Esse procedimento ainda requer, a todo o tempo, cuidados éticos, estéticos e políticos em relação aos modos como se dará a ver e ao que se dará a ver, tendo em consideração os *praticantespensantes*, seus *saberesfazeres*, seus desejos, seus interesses, suas realidades.

9) As redes de *conhecimentossignificações* tecidas nos/com os cotidianos são efêmeras e se constituem diante das demandas da vida para logo se desvanecer. É preciso assumir a impossibilidade de apreender tudo o que acontece. Devemos supor, então, que podemos ter acesso apenas a alguns fios dessas redes e enquanto elas estão sendo tecidas.

Por fim, pensamos ser necessário destacar três questões — entre outras — que se relacionam e que nos ajudam a problematizar e complexificar o que temos chamado de Pesquisas nos/dos/com os cotidianos. A primeira delas nos é dada por Soares (2010, p. 67), quando afirma que essas pesquisas não buscam se constituir como um bloco homogêneo, mas incluem diversas possibilidades de combinações, apropriações, traduções e negociações com e entre diversos autores, atores, conceitos e práticas.

Em seu conjunto, elas vêm constituindo um movimento antidisciplinador dos *saberesfazeres*, contra a hierarquização dos *fazeressaberes* e em oposição à marginalização/exclusão que uma hierarquização promove; um movi-

mento dinâmico, aberto, cambiante e em constante ação-reflexão-ação, que assume os riscos, as incertezas e os acasos no seu tatear, em conexão com a vida, no *tempoespaço* em que ela pulsa e se transforma.

Também é preciso afirmar que nós, pesquisadores nos/dos/com os cotidianos, temos interesses em pesquisa múltiplos e cambiantes, abarcando diferentes temáticas que atravessam a Educação. São temáticas como currículo, avaliação, formação de professores, práticas *docentesdiscentes*, usos das mídias e tecnologias da comunicação e informação, aprendizagens com as artes e com os *espaçostempos* das cidades, a diáspora dos afro-descendentes, a intolerância religiosa, o racismo e as disputas em torno das questões de gênero e sexualidade, entre outros. Em comum, a atitude de insubmissão ao que é imposto, ao que inferioriza e marginaliza, ao que deslegitima as escolas e seus *praticantespensantes*; e a criação de outras possibilidades diante do que nos oprime, restringe e/ou constrange.

A segunda questão a ser reafirmada é apontada por Ferreira (2003), ao defender a importância de, durante a pesquisa, *pensarfazer com os praticantespensantes*, e não *para* ou *sobre* eles, assumindo, como defende Oliveira (2012), essa condição de todos nós nas redes cotidianas. Para o autor, essa atitude de *pensarfazer* “com” o Outro na pesquisa implicaria superar as abordagens que privilegiam os protagonismos, as individualidades e/ou as personificações, indo ao encontro dos processos, das relações, das redes tecidas. Como defende Ferraço (2016, p. 45):

Esta busca de estabelecer uma proximidade com o outro na pesquisa não resulta em uma abordagem pessoal, individualista, mas vai ao encontro do que se passa entre as pessoas, isto é, privilegia as relações que se estabelecem nos/com os encontros, dedica especial atenção ao que é tecido entre elas. Assim, em nossas pesquisas com

os cotidianos das escolas, nossa atenção está voltada para as práticas realizadas nas redes tecidas e compar-tilhadas pelos sujeitos, buscando, sempre que possível, superar uma abordagem centrada no indivíduo.

Alves (2010) nos informa sobre a terceira questão, quan-do infere que problematizar os cotidianos com nossas pesquisas implica não só questionar as dicotomias herdadas do discurso hegemônico da ciência moderna, mas, sobretudo, indicar que estão equivocados aqueles que “suspeitam” que não há política nos cotidianos. Nas palavras de Alves (2010, p. 49),

Para começar precisamos dizer que não existe, nas pes-quisas com os cotidianos, entre os inúmeros grupos que as desenvolvem, a compreensão de que existem práticas e políticas [...] uma vez que entendemos que as políticas são práticas, ou seja, são ações de determinados grupos políticos sobre determinadas questões com a finalidade explicitada de mudar algo existente em um campo de expressão humana. Ou seja, vemos as políticas, necessa-riamente, como práticas coletivas dentro de um campo qualquer no qual há, sempre, lutas de posições diferen-tes e, mesmo, contrárias. Desta maneira, não vemos como ‘políticas’ somente as ações que são mais visíveis. Os grupos não hegemônicos, em suas ações, produzem políticas que, muitas vezes, não são visíveis aos que ana-lisam ‘as políticas’ porque estes foram formados para enxergar, exclusivamente, o que é hegemônico com o que aprenderam com o modo de pensar hegemônico.