

# BRICOLAGENS PRATICADAS E *POLÍTICAS PRÁTICAS* DE CURRÍCULOS POR ENTRE LINHAS ABISSAIS NOS COTIDIANOS ESCOLARES

Rafael Marques Gonçalves – UFAC  
[rafamq02@gmail.com](mailto:rafamq02@gmail.com)

Aprendo mais com as abelhas do que com os aeroplanos. É um olhar para baixo que eu nasci tendo.

*Manoel de Barros*

O presente texto busca compartilhar o contexto de uma pesquisa desenvolvida a partir das conversas sobre as práticas cotidianas das professoras, compreendendo estas como bricolagens praticadas que se deslocaram na contramão de um conhecimento único, que diminui as possibilidades de compreensão dos sujeitos e dos cotidianos escolares. Assim, a pesquisa se aproximou da noção que entende o cotidiano escolar como local permanente de criação de *políticas práticas* de currículo, em uma condição de busca de um *conhecimento prudente para uma vida decente*.

A noção de bricolagem que tecemos – presente nas diferentes práticas em meio ao contexto atual da educação do Brasil, onde impera o consumo e o descarte – consiste na ação de ressignificar, fazer usos distintos e buscar fazer valer, mesmo que de forma provisória, a autonomia docente centrada em ações “desviacionistas”, como destacado por Certeau (1994).

As professoras, enquanto artífices de suas práticas, assumem a bricolagem como meio e processo de criação curricular, ou seja, definem-se como sujeitos praticantes não passivos, mas que “fabricam” a partir daquilo que supostamente consomem, com suas “maneiras de fazer” que estabelecem modos de reapropriação e uso das normas e produtos que lhes são colocados para consumo.

Em nosso presente, provisório e fugaz, inscrevemos futuros possíveis. Foram trazidas à tona os percursos que delinearam a tessitura das *políticas práticas*, sobretudo no momento pós-golpe 2016 que vivemos, face ainda ao contexto no qual a tese foi desenvolvida como integrando o cenário da elaboração da BNCC.

Acerca da compreensão que tivemos sobre as relações entre os contextos de práticas e produção de textos políticos, Oliveira (2013) aponta que:

[...] as políticas educacionais, tanto em seus debates quanto nos textos que deles emergem, sempre respondem, de algum modo, às demandas das práticas, que por sua vez, se desenvolvem sempre por meio de um diálogo entre aquilo que advém dos textos e discursos oficiais – mas não por isso únicos – e as expectativas, desejos e possibilidades concretas dos sujeitos *políticopraticantes*. Nesse diálogo, posições e concepções diferenciadas a respeito do que é e deve ser a educação, o currículo, a sociedade e a prática educativa se expressam mais ou menos intensamente, em virtude do seu poder de intervenção sobre a produção das *políticaspráticas* curriculares, tanto em sua oficialidade textual quanto em sua realidade oficiosa. Ou seja, as políticas educacionais e as práticas cotidianas são produtos e produtoras de diálogos que as constituem e por elas são constituídos (OLIVEIRA, 2013, p. 379).

Assim, a autora nos auxilia a compreender que o campo *teóricoprático* narrado pelas professoras, que pudemos fazer emergir nesta pesquisa, se inscreveu em contexto de intensas reflexões políticas e epistemológicas. Por este motivo, podemos vislumbrá-lo como contexto de *políticaspráticas* educacionais, tecidas a partir de políticas em embate, muitas delas descoladas de suas práticas.

A aposta de trabalhar por meio das conversas permitiu-nos estabelecer um *espaçotempo* de partilha, no qual diferentes pontos de vista, experiências e mobilização política elucidaram uma capacidade de compreensão das *políticaspráticas* em permanente diálogo, a partir das diferentes situações em que vivem as professoras em suas comunidades e cotidianos escolares de origem.

Santos (2010) define que o pensamento moderno está pautado por um hiato, com dois polos de sociedade, cada qual vivendo “deste” e “do outro lado da linha” abissal, que separa o que existe com legitimidade daquilo que é tornado inexistente.

Desse modo, temos de um lado os sujeitos desqualificados e invisibilizados, ou seja, os sujeitos ordinários e seus conhecimentos cotidianos; e do outro lado aqueles que os subjugam, ditam e criam as regras, legitimando, assim, modos de vida e opções para consumo. Esta linha que divide a sociedade é entendida como abissal, devido à sua incapacidade de operar com aquilo que

está presente dos dois lados da linha, mutilando a realidade e tomando a parte pelo todo. Segundo Santos (2010),

[...] as linhas abissais são estabelecidas através de linhas radicais que dividem a realidade social em dois universos distintos: o universo *deste lado da linha* e o universo *do outro lado da linha*. A divisão é tal que o *outro lado da linha* desaparece enquanto realidade, torna-se inexistente, e é mesmo produzido como inexistente. Inexistência significa não existir sob qualquer forma de ser relevante ou compreensível (SANTOS, 2010, p. 32, grifos do autor).

Uma das principais características do pensamento abissal é a impossibilidade da *presença* dos dois lados da linha que divide a realidade social. Transportando essa noção para o cotidiano escolar, podemos perceber que o pensamento abissal consiste na autoridade que o Estado e as instituições e sujeitos promotores de textos curriculares assumem para determinar o que é verdadeiro e o que é falso, o que é válido e o que é descartável, o que é válido ou não nas/das *políticaspráticas* das professoras.

A consequência disto é que inúmeras práticas e contextos de produção local de conhecimentos ligados ao chão da escola e às circunstâncias concretas de seu desenvolvimento são colocados à margem da realidade social e, por conseguinte, levados à condição de epistemologias/práticas não reconhecidas, marginalizadas.

Santos (2010) acredita que esse *apartheid* epistemológico pode ser desconstruído através do que ele denomina *ecologia de saberes*. Trata-se de uma epistemologia pós-abissal que requer a valorização da pluralidade interna da ciência, bem como “[...] a interação e a interdependência entre os saberes científicos e outros saberes, não-científicos” (SANTOS, 2010, p. 57).

Com base nas conversas com as professoras e considerando os contextos de influência, de prática e de produção de textos curriculares em que vivemos, percebemos que a desconstrução de linhas abissais foi/é possível quando situações como as que as professoras problematizaram sobre o que foi (im)posto para suas práticas.

As linhas do pensamento abissal manifestaram-se na relação delas com os usos que fazem das normas, das bricolagens que tecem, das opções que criam e exercitam. Podemos também destacar que o entendimento das

professoras sobre o currículo e sua relação com o cotidiano escolar desestabilizam as linhas invisíveis que tentam separar teoria e prática.

O que as professoras fizeram foi buscar, nas ecologias de saberes, a luta pela superação da razão indolente que se impunha sobre suas práticas, mesmo sem saber ou ter ainda explícita ciência disso. O trabalho transgressor, as formas de (re)existências evidenciaram exclusão daquilo que não existe e, por isso, produzido ativamente como não-existente, descartável e invisível à realidade.

Se considerarmos os limites internos e externos dos conhecimentos e as intervenções que as propostas curriculares e didáticas se propõem a realizar nos cotidianos escolares, vamos entender que, efetivamente, para além de seu papel de formas de conhecimento hegemônicas, os conhecimentos oficiais só conhecem seus limites internos, de modo que propiciam às professoras o uso contra hegemônico de seus significados. Em outras palavras, estes conhecimentos comportam a possibilidade de uma exploração paralela de seus limites internos e externos como parte das bricolagens praticadas.

Por opção político-epistemológico-pedagógica, nossa ênfase investigativa esteve no local, na parte, no fragmento – que nunca é demais lembrar – contém o todo (MORIN, 2005). Nessa dimensão do social e coletiva, emergiu o empoderamento das professoras como artífices de modos de fazer currículos *pensadospraticados* no cotidiano escolar, bem como ainda tecelãs de *políticaspráticas* invisibilizadas de currículos.

Trabalhamos as conversas e o cotidiano escolar, buscando (re)erguê-lo à condição de *espaçotempo* privilegiado de produção de conhecimentos, crenças e valores, considerando-o de modo complexo, tarefa que implicou abordar criticamente práticas ligadas apolíticas de homogeneização e padronização dos currículos *pensadospraticados*, mencionadas nas conversas.

Assim, ao entendermos os currículos *pensadospraticados* como bricolagem, podemos apresentar os conhecimentos elaborados, buscando inseri-los na complexidade do mundo, provocando o desejo de sair de nossas zonas de conforto e abstração, para juntos pensarmos num contexto de práticas crítico e, quiçá, inserido nesse processo de elaboração e execução de políticas que buscam produzir a escola como espaço de repetição.

As compreensões das conversas captadas, no presente ou no futuro, podem ser interpretadas de formas distintas por quem assim o deseje. Afinal, quando assumimos que o contexto da prática é produzido por meio das bricolagens, aceitamos que estas não se escamoteiam atrás de discursos meritocráticos e nem se rotulam como universais.

Na bricolagem, as interpretações sempre são entretecidas. Entretecer significa tecer juntos, tecer entremeando. O uso da palavra não é aleatório, tampouco estético, mas, de fato, intencional. O ato de entretecer fundamenta uma concepção de pesquisa que pretende construir a partir de uma perspectiva crítica, questionadora, dialógica e dialética.

Dessa forma, quando tecemos juntos, entremeamos e almejamos uma produção coletiva de conhecimentos, respeitadora de múltiplas perspectivas e que contemple o ir e vir, o relativo, o temporário e o imprevisível da complexidade do mundo.

Por fim, pode-se apontar que o percurso teórico-político-epistemológico-metodológico de compreensão do mundo que empreendemos nos possibilitou vislumbrar e tecer este trabalho, no qual a esperança e o sonho utópico de uma educação emancipatória e com justiça cognitiva estiveram alicerçados no trabalho coletivo e na tessitura de uma vida mais humana, solidária, afetiva e feliz.

## Referências

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano 1: Artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 1994.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. 4. ed. Lisboa: Stória Editores, 2003a.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Currículo e processos de *aprendizagem* *insino: políticaspráticas* Educacionais Cotidianas. **Currículo sem fronteiras**, v. 13, p. 375-391, 2013.

SANTOS, Boaventura de Souza. Um Ocidente não-ocidentalista? A filosofia à venda, a douda ignorância e a aposta de Pascal. In.: SANTOS, Boaventura de Souza; MENESES, Maria Paulo. (orgs). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010, p. 519-562.

SENNET, Richard. **O artífice**. 3. ed. Rio de Janeiro: Record, 2012a.

\_\_\_\_\_. **Juntos:** os rituais, os prazeres e política da cooperação. Rio de Janeiro: Record, 2012b.