XVII CONBRACE
IV CONICE 2011
11 A 16 SET | PORTO ALEGRE
CIÊNCIA & COMPROMISSO SOCIAL
IMPLICAÇÕES NA/DA EDUCAÇÃO FÍSICA E CIÊNCIAS DO ESPORTE

AS PRÁTICAS CORPORAIS NA DANÇA E TEATRO E OS DIVERSOS 'MODOS DE USAR E FAZER' A GESTÃO NA ESCOLA

Marcelo Paraíso Alves[1]
IFRJ-VR/UniFOA

RESUMO

O objetivo do estudo foi discutir como os sujeitos, através das práticas corporais que emergiram do projeto pedagógico, burlam as diversas formas de poder, em suas fissuras, para daí interferir e, portanto, participar no/do processo de gestão escolar. O estudo que originou este artigo teve como premissa a reflexão sobre a possibilidade de uma gestão escolar baseada nas práticas pedagógicas que constituem o Projeto Viverde de Dança e teatro de uma escola da rede municipal de ensino, que atua com discentes dos anos finais do Ensino Fundamental. Os fundamentos teórico-epistemológico-metodológicos (OLIVEIRA, 2007; 2008) que nortearam as investigações, na tentativa de atingir o objetivo proposto tiveram como base os conceitos de táticas, modos de usar e fazer cotidianos e práticas ordinárias (CERTEAU, 1994), trazendo para o centro do debate as práticas culturais "produzidas" a partir das narrativas e episódios de ensino construídos no projeto de dança e teatro e, anotadas em caderno de campo, entrevistas com alunos(as) e professore(a)s da escola, bem como da análise documental. O pensamento de Ginzburg (1989) e o paradigma indiciário permitiram encontrar entrelaçamentos importantes a partir da produção histórica do tempo/espaço estudado.

***Palavras-Chave**: Ensino Fundamental; Práticas Corporais; Gestão.*

FROM WORDLY PRACTICES TO DECISION-MAKING: PRACTITIONERS AND 'WAYS OF USING AND DOING' A BASIC SCHOOL MANAGEMENT.

ABSTRACT

This research deals with the discussion about how people through bodily practices emerged from the pedagogical project spoof many power of ways in their gaps, so that, interfere and then participated in the school management process. The study that originated this article was based on a reflexion about a possibility of a school management based in the pedagogical practices that take part of a "Viverde de Dança e Teatro" project in a Municipal School that works with the Basic Education last levels students. The epistemological-theorethical and metodological fundamentals (OLIVEIRA, 2007; 2008) that guided the research in order to achieve the proposed objective was based on concepts of tactics, ways of using and doing daily ordinary practices (CERTEAU, 1994), bringing to the center of debate the cultural practices "produced" from the narratives and episodes of education built in the "'Projeto de Dança e

[1] Professor do Instituto Federal do Rio de Janeiro – campus Volta Redonda e do Centro Universitário de Volta Redonda. Integrante do Grupo de pesquisa: Redes de conhecimentos e práticas emancipatórias no cotidiano escolar – PROPED-UERJ, coordenado pela Professora Doutora Inês Barbosa de Oliveira.

XVII CONBRACE
IV CONICE 2011
11 A 16 SET | PORTO ALEGRE
CIÊNCIA & COMPROMISSO SOCIAL
IMPLICAÇÕES NA/DA EDUCAÇÃO FÍSICA E CIÊNCIAS DO ESPORTE

Teatro" and taking notes in the field research notebook, interviews with students and teachers from the school as well as documentary analysis. The Ginzburg's (1989) thought and evidential paradigm allowed to find importants twists from the historical production of time/space study.

Key-words: Basic Education; Bodily Practices; Management.

LAS PRÁCTICAS CORPORALES EM LA DANZA Y TEATRO Y LOS DIVERSOS MODOS DE USAR U HAZER' LA GESTIÓN EM LA ESCUELA.

RESUMEN

El objetivo Del estúdio fue discutir com los sujeitos, a través de lãs prácticas corporales que surgiron Del proyeto pedagógico, burlan lãs diversas formas de poder, em SUS grietas, para a partir de ahí intervenir y, por lo tanto, participar em el/del processo de gestión escolar. El estúdio que Dio origem a este artículo turvo como premissa La reflexión AL respecto de La possibilidade de una gestión escolar basada em lãs prácticas pedagógicas que constituyen el Proyeto Viverde de danza e teatro de umas escuela de La red municipal de enseñanza, que actúa com alumnos de los años finales de La Enseñanza Fundamental. Los fundamentos teórico-epistemológico-metodológico (OLIVEIRA, 2007; 2008) que orientaron las investigaciones, em el intento de alcanzar el objetivo propuesto tuvieron como base los conceptos de tácticas, modos de usar y hazer cotidianos y prácticas ordinárias (CERTEAU, 1994), trayendo para elcentro Del debate lãs prácticas culturales "producidas" a partir de lãs narrativas y episódios de enseñanza construídos em el proyeto de danza e teatro y, apuntadas em cuaderno de campo, entrevistas com alumnos(as) y professores(as) de La escuela, así como Del análisis documental. El pensamiento de Ginzburg (1989) y el paradigma indiciário permitieron encontrar entrelazamientos importantes a partir de La producción histórica Del tiempo/espacio estudado.

Palabras-clave: Enseñanza Fundamental; Prácticas Corporales; Gestión.

1 - INTRODUÇÃO

O presente ensaio teve como premissa a idéia da partir da discussão das ações dos sujeitos no Projeto Viverde, que constitui o Projeto Pedagógico de uma escola da rede municipal de ensino de Volta Redonda, no Rio de Janeiro, e atua com discentes dos anos finais do Ensino Fundamental. A referida produção é fruto da pesquisa de doutorado, articulada as inserções obtidas no curso de pós doutoramento em andamento no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do rio de Janeiro. A intenção é compreender como os sujeitos ordinários (CERTEAU, 1994), por meio do Projeto Viverde, agem na brechas da ordem dominante, para 'usar' e 'fazer' a gestão dos espaços cotidianos vivenciados, na tentativa de evidenciar uma 'outra' lógica de gestão escolar praticada.

Assim, objetivo do estudo foi compreender, a partir do projeto enunciado, as possíveis intervenções dos sujeitos na gestão escolar através das práticas corporais desenvolvidas no cotidiano escolar. Ou seja, discutir como os sujeitos, através de suas ações cotidianas na interioridade dos projetos

vivenciados, burlam as diversas formas de poder, em suas fissuras ou brechas, para daí tentar intervir no/do processo de gestão escolar.

Na intenção de atingir o objetivo, os estudo desenvolver-se-á a partir dos conceitos de 'táticas', 'modos de usar' e 'fazer' cotidianos e as 'práticas ordinárias' de Certeau (1994), tendo como ponto fulcral as práticas "produzidas" no desenvolvimento do Projeto Viverde de Dança e de Teatro e, com base em episódios e narrativas anotadas em caderno de campo, entrevistas realizadas com aluno(a)s e professore(a)s da escola, bem como análise documental: recorte de jornais.

Ao adentrar a escola como professor/diretor/pesquisador no/do cotidiano fui remetido a repensar os fundamentos político-teórico-epistemológico metodológicos (OLIVEIRA, 2007; 2008) que norteavam as investigações sobre gestão educacional na escola estudada.

O pensamento de Ginzburg (1989) e o paradigma indiciário permitiram encontrar entrelaçamentos importantes a partir da produção histórica do tempo/espaço estudado. O processo de pesquisa foi se construindo a partir das trilhas e caminhos traçados com os sujeitos e seus depoimentos, o que me remeteu a outros sujeitos e, permitiu questionar, duvidar e talvez produzir outros possíveis conhecimentos sobre a instituição e suas práticas pedagógicas.

Considero relevante ressaltar que a teoria e a metodologia passaram a se articular como forma de compreensão das questões que estavam diante dos meus olhos, obscurecidos, enigmáticos, através dos quais eu não conseguia perceber (PAES, 2003). Digo 'obscurecidos' porque não conseguia enxergar sozinho, apenas através do 'outro', com suas práticas, sua história de vida, sua subjetividade. Assim, foi possível passar a questionar e a refletir sobre conceitos hierarquizados e engessados a partir de saberes colonizados histórica e culturalmente, auxiliando-me na elaboração do trabalho científico que ora apresento.

Como menciona Certeau (2002), não é preciso se prender apenas ao passado porque os modelos operatórios de uma cultura popular existem nos seios dos processos econômicos da contemporaneidade.

Concordo com o autor na medida em que menciona o surgimento das práticas operatórias no terreno da ordem estabelecida, não pelo simples fato de burlar o poder ou pelo prazer de inventar táticas dissimuladas (apesar de esses fatores não poderem ser desconsiderados), mas fundamentalmente, por que acredito na busca dos sujeitos pela satisfação de suas necessidades, pelos seus anseios, interesses e direitos: civis, políticos, econômicos e culturais, possibilitando o surgimento de processos emancipatórios.

2 - SUJEITOS E PRÁTICAS ORDINÁRIAS: A REDEFINIÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA NO COTIDIANO

Inicialmente é relevante frisar o que considero como ordinário, para posteriormente compreender as práticas que emergem deste referido sujeito.

O sujeito mencionado no trabalho é o sujeito epistêmico de Certeau (1994, p.45), o homem ordinário: fabricantes desconhecidos, os consumidores produzem por suas práticas insignificantes – singulares.

Portanto, à medida que busquei o movimento dos sujeitos e as suas formas de intervenção na gestão escolar, percebi a necessidade de me apoiar em Mello (2003), e em sua discussão sobre as diversas racionalidades, todas legítimas e forjadas nas vivências contextualizadas dos sujeitos humanos em suas culturas: alunos(as), professores(as), direção, comunidade, funcionários(as), pais, dentre outros.

Diante dessa experiência singular, busquei discutir as questões pertinentes à minha vivência como *professorpesquisador* na escola pesquisada, entrelaçado-a à vivência de diretor que tive na época.

Quando realizo imersões em minha experiência não o faço como uma forma de auto-análise, mas com o intuito de esclarecer o meu ponto de partida; portanto, o lugar de onde falo. Discuto o cotidiano por mim vivenciado e do qual participei com outros sujeitos a partir de um referencial político-teórico-epistemológico que considero possível para compreendê-lo: "o enfoque da cultura começa quando o homem ordinário se torna o narrador, quando define o lugar (comum) do discurso e o espaço (anônimo) de seu desenvolvimento" (CERTEAU, 1994, p.63).

Chegando à escola em agosto de 1995, atuei como regente até dezembro de 2001. Posteriormente, ingressei no cargo de diretor adjunto como convidado e, no ano de 2002 a equipe dirigente foi eleita, permanecendo na escola. Dessa forma, passei a vivenciar uma série de conflitos em relação ao papel de diretor na escola pública de Ensino Fundamental: reprovação, evasão escolar, planejamento, relações de poder, destino das verbas públicas que chegam até a escola, avaliação, conselhos de classe, só para citar alguns.

Minha intenção era compreender os confrontos e os direcionamentos para implementar "uma proposta" – única - de gestão a partir do diálogo, nos conflitos e nas tensões que emergem no/do cotidiano da escola.

A partir daí, a intenção era utilizar a lógica supra citada para organizar – categorizar - os discursos e as ações dos sujeitos da comunidade escolar, como se fosse possível exigir que todos trabalhassem dentro de uma única lógica. "Se considerarmos que cada racionalidade cria seu próprio mundo pelas/nas suas práticas na cultura, devemos tomar em conta também a necessidade do reconhecimento da validade dos critérios socioculturais que são sua condição de possibilidade" (MELLO, 2003, p.87).

Partindo de uma lógica como sendo a única possibilidade, categorizei as diversas concepções de democracia historicamente constituídas – modelo elitista, liberal pluralista, democracia enquanto regras do jogo, democracia participativa, dentre outras (DURIGUETTO, 2003), e passei a classificar os sujeitos de acordo com as características de cada uma das concepções mencionadas a partir dos seus comportamentos nas reuniões, nas ações coletivas e individuais.

Em um curto intervalo de tempo, comecei a observar que havia contradições nas práticas dos sujeitos, no cruzamento entre as concepções de democracia a partir das quais procurava compreender as ações dos docentes, aluno(a)s, funcionário(a)s, pais e direção. Contradições que despontavam nas ações dos sujeitos: a partir de situações em que se votava com um grupo, mas discordava-se do encaminhamento coletivo; ou quando os sujeitos, na passagem de um item a outro da pauta em uma reunião, modificavam completamente suas configurações nos grupos. Outro tipo de prática que me causava estranhamento era o posicionamento contraditório de alguns professores: muitas vezes, suas opiniões pessoais eram diferentes das apresentadas coletivamente.

Diante desse conflito, fui me deparando com duas questões. Primeiro, com base em outras leituras do campo do cotidiano, fui percebendo e questionando meu conceito de gestão e, em decorrência disso, minhas próprias verdades. Questionei minha idéia de que o caos na escola ocorria pelo fato de os professores não terem conhecimento das diversas concepções de democracia. Segundo, a partir das ações dos praticantes e da impossibilidade de enquadramento dos sujeitos nas concepções mencionadas, e consequentemente com a impossibilidade de compreensão das práticas cotidianas por meio de um único paradigma na tentativa de definir a gestão educacional, não percebia o quanto minhas práticas como *diretorpesquisador* refletiam um posicionamento autoritário.

XVII CONBRACE
IV CONICE 2011
11 A 16 SET | PORTO ALEGRE
CIÊNCIA & COMPROMISSO SOCIAL
IMPLICAÇÕES NA/DA EDUCAÇÃO FÍSICA E CIÊNCIAS DO ESPORTE

Diante do movimento teórico-metodológico vivenciado e das reflexões sobre os conflitos e as tensões resultantes das minhas práticas como diretor da Escola, decidi deixar a função. Meu intuito era o de tentar compreender minhas ações e as práticas dos sujeitos em diversos espaços de ação no cotidiano escolar, passando a considerar os múltiplos espaços de formação como uma das possibilidades dos sujeitos intervirem na gestão educacional.

No entanto, na busca de compreensão das práticas dos sujeitos nos processos decisórios da escola pesquisada, percebi diferenças entre as formas de participação dos diversos atores envolvidos na gestão escolar. Enquanto os alunos encontravam dificuldades em participar das decisões no interior da sala de aula, e em outros espaços da escola, os funcionários(as) e professores(as), assim como a direção, valiam-se de uma autonomia maior no cotidiano escolar.

Como se sabe, os professores(as) e a direção da escola encontram dificuldades em níveis diferenciados na hierarquia do sistema: os professores, em sua relação direta com a direção; a direção, visando tomadas de decisão no interior da escola, em relação à SME. No entanto, no caso da escola pesquisada, foi possível perceber a existência de similaridades que os uniam: os modos como interpretavam o discurso de participação que lhes era revelado naquele contexto. Delinearam-se, pois, contornos de uma comunidade sócio-cultural que reunia ações específicas (pais, alunos(as), professores(as), funcionários(as), comunidade, direção) em suas práticas cotidianas, orientadas por uma mesma lógica da ação: ***as táticas de consumo*** (CERTEAU, 1994, p.45).

Como ressalta Pais (2003), a sociologia do cotidiano passeia nos significantes, nas rupturas, no rompimento das ações rotineiras. É na rotina, em sua regularidade e repetitividade, mas também nas suas rupturas, que o cotidiano se manifesta como um campo de ritualidades. Porém, os sinais que busco para revelar novas descobertas não trazem o ranço da universalidade ou da totalidade. O enigma que considero nesse estudo é significado por meio de um significante (o pesquisador e as teorias que percorrem o caminho da pesquisa junto com ele). Ou seja, o enigma é a natureza ideográfica do social que se desvela ao olhar singular do pesquisador. O seu olhar é reduzido aos seus signos, os quais são irrigados e avolumados por representações sociais e por múltiplas visões de mundo constituídas na singularidade de suas vivências e de sua história de vida.

Foi por meio das similaridades, da rotina, das repetições das práticas sociais, bem como dos seus movimentos, que emergiu a possibilidade de perceber que as ações desses sujeitos eram caracterizadas pela presença marcante de concepções de mundo oriundas de projetos sociais diversos, como: religião, movimentos sociais, cultura, família. Entretecidos, esses projetos servem aos sujeitos como um referencial e uma orientação no momento da discussão e de participação em processos decisórios no cotidiano da escola.

Por meio das suas diferentes posturas os sujeitos valiam-se de um tipo de 'tática de consumo' e assumiam, mesmo que provisoriamente, o lugar dos atores. Valendo-se dessa posição de poder, faziam prevalecer os seus modos específicos de agir e de se apropriar dos discursos educacionais – participação, autonomia, inclusão, democracia.

3 – PROJETO VIVERDE DE DANÇA E TEATRO: INTERVENÇÕES NA GESTÃO ESCOLAR?

No momento em que procuro compreender a gestão escolar a partir das ações cotidianas dos sujeitos, reporto-me a uma passagem com os alunos de Ensino fundamental da turma de dança do Projeto Viverde de Dança, e à forma como os sujeitos se organizaram em busca de seus interesses.

XVII CONBRACE
IV CONICE 2011
11 A 16 SET | PORTO ALEGRE
CIÊNCIA & COMPROMISSO SOCIAL
IMPLICAÇÕES NA/DA EDUCAÇÃO FÍSICA E CIÊNCIAS DO ESPORTE

Ao tentar conceber a gestão por meio de 'outro pensamento', torna-se necessário discutir algumas práticas ou projetos na/da escola, mesmo que momentaneamente isso possa aparentar mudança no foco do estudo. No momento em que o professor está em sala de aula e determina aos seus alunos como as atividades serão encaminhadas, não é ele, naquele tempo/espaço, que administra as ações e toma as decisões? Não é meu foco nesse momento discutir se ele deve realizar essa forma de gestão com os alunos(as) (essa já é uma outra questão), mas considerando-se que a ação do professor(a) se dá de forma descentralizada em relação ao aluno, quem administra aquele tempo/espaço? A direção ou o professor e os alunos? Diante dessa perspectiva, a discussão das práticas dos sujeitos no interior dos projetos é fundamental para a compreensão que busco realizar sobre a gestão no/do cotidiano escolar.

No início do ano letivo de 2003, a professora de Educação Física procurou a direção da escola para solicitar que alguns adolescentes, que já haviam sido alunos da escola, a auxiliassem no projeto de dança então em andamento. Os referidos alunos haviam criado no bairro um grupo de dança de rua, o que proporcionou a professora a oportunidade para trabalhar com esse estilo de dança na escola. A direção da unidade escolar acatou a solicitação da professora e logo iniciaram os ensaios.

Estávamos no mês de junho de 2003 quando a professora e necessitou se afastar da docência por problemas particulares: inicialmente, através de atestado médico, e posteriormente, por meio de licença prêmio. Nós sabíamos – equipe dirigente – que ela não retomaria as aulas naquele ano letivo. A diretora fez contato com a SME e foi informada de que a prefeitura, por estar fazendo contenção de despesas, não encaminharia outro professor para as aulas de dança. Argumentou que não acarretaria problemas relativos à carga horária dos alunos, uma vez que o projeto era oferecido fora dos horários regulares de aula e a participação era livre.

Dessa situação surgiu um entrave ameaçando a continuidade do projeto de dança. Todos os anos, os alunos participavam de diversos festivais e concursos de dança e teatro na cidade; com a saída da professora e a impossibilidade de substituição, conforme o exposto pela SME, a participação dos alunos nos eventos ficaria inviabilizada.

Após a saída da professora, e depois de serem comunicados sobre a situação, os alunos se mobilizaram e procuraram a direção para saber sobre as aulas de dança. Não satisfeitos com a resposta da SME, solicitaram que a direção permitisse que o aluno convidado pela professora permanecesse orientando o grupo nos ensaios de dança de rua. A diretora geral e eu, como diretor adjunto, ficamos preocupados com o fato de um ex-aluno assumir a responsabilidade pelo grupo. Realizamos uma reunião com todos os integrantes e com o ex-aluno; elaboramos algumas regras em relação a horários e à utilização dos espaços da escola. As aulas foram reiniciadas e alguns problemas menores aconteceram, sem atrapalhar o andamento das aulas de dança, nem o cotidiano da unidade escolar.

Com o reinicio das aulas de dança, no mês de julho, os alunos solicitaram à direção que a escola disponibilizasse a sala de dança para o período de recesso escolar. Os alunos alegavam que o período de recesso atrapalharia os ensaios e a evolução do grupo na aprendizagem da coreografia. A coreografia da dança de rua ainda não havia sido ensaiada, o que, na opinião deles e do ex-aluno, demandaria uma dedicação maior nos ensaios. A direção da escola não autorizou o pedido, pois os funcionários estariam também de recesso. Não poderíamos permitir que um adolescente se responsabilizasse por abrir e fechar a escola nos dias de ensaio.

Quando terminou o recesso, fomos comunicados por um dos alunos que o grupo havia se mobilizado e alugado uma casa, onde passaram todos os dias do recesso ensaiando e repassando a coreografia que iriam apresentar no festival de dança da SME.

XVII CONBRACE
IV CONICE 2011
11 A 16 SET | PORTO ALEGRE
CIÊNCIA & COMPROMISSO SOCIAL
IMPLICAÇÕES NA/DA EDUCAÇÃO FÍSICA E CIÊNCIAS DO ESPORTE

A direção da escola, preocupada com o acontecimento, fez uma reunião com os pais, esclarecendo que o episódio fora uma ação exclusiva dos(as) alunos(as). A escola só havia sido comunicada após o recesso. Essa reunião ocorreu em função dos comentários excessivos no interior da escola, e, ao mesmo tempo, pela preocupação da escola em se eximir da responsabilidade pela ação dos alunos. É preciso, aqui, refletir sobre alguns pontos: a responsabilidade da escola na ação dos alunos; a dança de rua como movimento social; a incapacidade dos gestores para elaborar outro pensamento sobre a gestão.

Em relação à articulação e mobilização dos alunos, qual a influência da escola nesse acontecimento? Refletindo minuciosamente, relembro a ação da docente responsável pelo projeto: ela buscou no bairro um ex-aluno, que já havia organizado com outros adolescentes um grupo de dança, para auxiliar o seu trabalho no interior da escola. À primeira vista, essa questão é bastante simples; entretanto, percebo que, ao realizar essa ação, a professora estimula o ex-aluno. No momento em que a professora se coloca em uma posição do 'não saber', privilegia um saber local que não é contemplado na sociedade, mas que ganha legitimidade naquele espaço/tempo da escola e das aulas de dança. Até que ponto essa ação estimula a desinvisibilização (Santos, 2006) e incentiva um saber subalterno (MIGNOLO, 2003)? Essa seria uma possibilidade de descolonialização de saberes? Até que ponto este seria um indício de gestão no/do cotidiano? Nesse caso, a professora, com sua ação pedagógica e com o aval da direção, estimula esse saber local que posteriormente busca se espargir, não aceitando as imposições da direção? Em decorrência, a escola abriu portas para a democratização dos espaços, para a participação, para a cidadania? A professora valoriza e reconhece os saberes dos alunos?

Não apresento as perguntas na intenção de respondê-las, mas na tentativa de contribuir com aberturas para outras pesquisas na área de gestão; porém, acredito ser de extrema relevância apresentá-las, já que foram esses conflitos que me auxiliaram na elaboração do presente estudo.

Em relação à 'dança de rua', como se sabe, é uma manifestação cultural que tem origem no movimento social subalterno, no final da década de 1920, nos Estados Unidos. A sua constituição também revela a complexidade que estou procurando perceber na operação dos alunos do grupo de dança. Até que ponto esse estilo de dança contribuiu para a ação dos(as) alunos(as)?

Essa manifestação cultural procura romper com os modelos tradicionais de dança na medida em que sofre influência de três 'movimentos' que a tornam singular e, ao mesmo tempo, pluritópico: o rap, o grafite e o break (RECKZIEGEL; STIGGER, 2005).

O significado do rap está associado à poesia e ao ritmo. De origem jamaicana, sua máxima expressão ocorreu nas ruas dos guetos, através de músicos que se utilizavam desse estilo para entoar as carências da população, os problemas econômicos, a violência das favelas; enfim, os problemas sociais da população em processo de subalternização.

A migração de músicos jamaicanos para os Estados Unidos, na década de 1970, por problemas financeiros e políticos, contribuiu para a divulgação desse estilo de música.

O grafite era uma forma de demarcação territorial; os sujeitos o utilizavam para marcar becos, trens e outros espaços, delimitados pelas gangues. Posteriormente, foi se transformando em uma manifestação de caráter mais marcadamente cultural. Essa talvez tenha sido a maior contribuição da América Latina para a dança de rua, pois os maiores artistas, os que adquiriram destaque mundial, tiveram a sua origem em países como Colômbia, Porto Rico e Bolívia.

O break representa a dança; explodiu nos Estados Unidos em 1981. Será que esse estilo de dança promoveu e estimulou a liberdade de expressão dos alunos da escola pesquisada? Até que ponto os

XVII CONBRACE
IV CONICE 2011
11 A 16 SET | PORTO ALEGRE
CIÊNCIA & COMPROMISSO SOCIAL
IMPLICAÇÕES NA/DA EDUCAÇÃO FÍSICA E CIÊNCIAS DO ESPORTE

movimentos corporais no ar e no chão e as músicas que trazem mensagens de injustiças sociais contribuíram para a ação dos(as) meninos(as)?

Em relação aos movimentos corporais, busco Soares (2002; 2009), que discute a civilidade dos corpos a partir dos movimentos ginásticos, que surgiu na Europa do século XIX. Visava-se forjar corpos milimetricamente reformados pelos movimentos linearizados, que internalizassem posições e comportamentos. A autora compreende que só foi possível desenvolver esse processo civilizatório através da implementação de um modelo, um padrão (projeto), que marginalizava o movimento grotesco do circo, das festas populares, os prazeres do corpo no campo dos divertimentos, da ludicidade e das atividades acrobáticas vivenciados por artistas, estrangeiros errantes, acrobatas e funâmbulos.

Essa forma de agir provocava medo nas autoridades uma vez que as situações vivenciadas no limite da marginalidade influenciavam e fascinavam as pessoas fincadas em vidas metrificadas. Traziam o corpo como espetáculo, invertendo a ordem das coisas: andava-se com as mãos, lançava-se o corpo no ar, contorcia-se o corpo, encaixava-se o corpo em caixas de pequenos tamanhos, imitavam-se sons, bichos, vozes, cuspia-se fogo, gargalhava-se, vivia-se em grupos, fazia-se uma oposição aos cânones do corpo que a ciência construíra, acabado, perfeito, fechado, limpo e isolado.

Nesse sentido, até que ponto as aulas de dança de rua buscaram privilegiar a descolonização do corpo dos alunos, fechado e enrijecido pela escola moderna? Onde o movimento grotesco sobrevive, sobrevive um tipo determinado de ousadia, de invenção, de associação e de aproximação com a heterogeneidade, espontaneidade e recriação. "Também creio que é através da reemergência desses valores rebaixados [...] que envolvem o que eu agora chamaria de popular, [...] que a crítica realiza a sua função" (FOUCAULT, 1980, 82 apud, MIGNOLO, 2003, p.44). Até que ponto a escola privilegiou, inconscientemente, a produção de um outro saber, de uma outra gnose que passou a influenciar a gestão escolar?

Por último, gostaria de ressaltar a nossa falta de percepção, como gestores de uma escola de Ensino Fundamental, em relação aos saberes dos alunos. Falo da possibilidade de aprender com os(as) alunos(as) sobre a sua capacidade de organização. Em outras palavras, a única preocupação da direção foi a de isentar a escola de qualquer problema ou acusação que pudessem acontecer. Não afirmo que não era preciso realizar a reunião, e nem assumir a autoria da ação; entretanto, como os alunos se organizaram para alugar a casa? Como conseguiram juntar dinheiro para pagar o aluguel? Qual era o tempo diário de ensaio? Além de não buscarmos essas informações com os alunos e de não tentarmos discutir e conhecer a sua capacidade de organização, nós não realizamos coletivamente uma reflexão que pudesse modificar as práticas nas relações de poder no cotidiano da escola. Não só com os(as) alunos(as), mas com os diversos sujeitos que compõem os espaços da escola.

É importante frisar que durante o festival da SME, o grupo de dança foi destaque, sendo convidado a apresentar-se em vários lugares e em outros festivais: "um saber particular, local, regional, saber diferencial incapaz de unanimidade e que deve suas forças apenas à aspereza com a qual é combatido por tudo à sua volta" (FOUCAULT, 1980, 82 apud, MIGNOLO, 2003, p.44).

4 - 'Táticas' e a 'arte de usar e fazer': da subalternidade à intervenção na gestão escolar

Ainda com o objetivo de compreender o movimento dos sujeitos ordinários na gestão no/do cotidiano escolar, vou me reportar a dois autores aqui já referidos, que considero fundamentais: Certeau e Mignolo.

Certeau, por me permitir visualizar a intervenção das práticas dos alunos como 'táticas' na gestão escolar. E Mignolo, pelo fato de seus conceitos me possibilitarem a compreensão da subalternidade como condição possível para a articulação de 'outra lógica de ação', e, no que diz respeito à gestão, outra possibilidade de realizá-la no âmbito do cotidiano escolar.

Pela necessidade de ter um grupo preparado para as apresentações de dança que a escola teria que realizar no segundo semestre, os(as) alunos(as) valeram-se do limitado espaço de ação – aulas de dança – para subverter a ordem e a lógica dos discursos proferidos (tornaram-se, deste modo, mais próximos de seus interesses e necessidades). Com tal astúcia, introduziram em seu próprio mundo uma forma particular de organizar o espaço praticado – escola – e o seu 'modo' de fazer gestão, concorrendo com o poder instituído, a direção da escola. Trazer essa exemplificação é mais do que uma mera ilustração; é uma tentativa de revelar traços da dimensão política que Certeau atribui às práticas cotidianas (1994, pp.290, 291).

Nesse sentido, vou me reportar ao início do texto, quando menciono o (des)encontro das múltiplas racionalidades ou das lógicas de ação dos sujeitos, no cotidiano da escola (envolvendo aluno, professor, funcionário, pais, direção). Foi possível perceber que certas similaridades os uniam no que se refere ao modo de consumir os produtos que chegavam até os sujeitos. O que era comum a todos eles? Comum era o lugar de subalternidade na relação de poder, a partir de onde faziam uso de uma lógica de ação – ***táticas*** – para burlar decisões da ordem dominante.

Um aspecto interessante a ser ressaltado é o poder que os(as) alunos(as) adquiriram no momento em que a escola passou a ser convidada pela SME para se apresentar em inúmeras ocasiões e em diversos espaços da cidade: festivais de dança em outros órgãos da prefeitura e outras instituições públicas e privadas, inaugurações de obras públicas, dentre outros. A direção da escola, se bem me recordo, organizava com os alunos a agenda das apresentações do grupo. Como diria Certeau (1994, p.47) esses acontecimentos vieram representar "vitórias do fraco sobre o forte, pequeno sucessos, artes de dar golpe, astúcias de caçadores, mobilidades de mão-de-obra, simulações polimorfas".

Era permitido que os alunos se ausentassem das aulas para apresentações que aconteciam em locais fora da escola. O ex-aluno responsável pelas aulas passou a solicitar o comparecimento dos alunos nos ensaios em outros horários, que se chocavam com o horário de aula. Vários(as) professores(as) tentaram fazer oposição a essa prática; não raro, prevalecia a ***tática*** dos(as) alunos(as), ao utilizarem o discurso de que sem o ensaio não haveria a possibilidade de apresentação, pois não estariam aptos a apresentar a dança. A dança apresentava-se como uma das atividades que concorria de forma acentuada com outras formas de saber (GARIBA E FRANZONI, 2007). Assim, na intenção de contestar a ação dos professores, eles recorriam à direção da escola, solicitando a permanência dos ensaios e justificando tal necessidade em função de futuras apresentações nos festivais. Esse 'modo' de ***"usarfazer"*** (CERTEAU, 1994) foi, aos poucos, constituindo o espaço de produção dos alunos, o que de certa forma permitiu cada vez mais a intervenção do grupo na gestão dos espaços no interior e no exterior da escola. O grupo passou a representar a unidade escolar em diversos eventos, evidenciando a interface das práticas dos(as) alunos(as) na gestão escolar. Não posso dizer que esse espaço foi legitimado em todos os espaços da escola, pois ele só era permitido ou reconhecido com a intervenção da direção, que queria ter seu nome representado nos eventos.

É fundamental perceber também a ação dos professores numa perspectiva certeauniana, quando cobravam da direção da escola a frequência dos(as) alunos(as) do projeto em sala de aula, o que evidencia algumas similaridades nas ***astúcias e táticas*** utilizadas nas relações de poder. Se os(as) alunos(as)

utilizavam o discurso da direção, no confronto com os professores, para que pudessem se ausentar da sala de aula, já que tinham a necessidade de representar a escola nos eventos, os professores se utilizavam, durante os conselhos de classe, do discurso da SME (de produtividade e reprovação), pressionando a direção e ameaçando a autorização concedida aos alunos. Nesse momento, as relações entre professores(as), alunos(as) e direção eram tensas, pois perder os grupos (digo 'grupos' por me referir a todos os outros projetos também, de esporte, teatro e artes) de representação não interessava nem à escola, nem aos professores(as) do projeto, e muito menos aos alunos(as). Entretanto, os(as) professores(as) em quase sua totalidade, cobravam da direção a freqüência, a disciplina e a produção dos alunos em sala. Os debates e as discussões eram acirrados. O impasse permanecia e as discussões aumentavam quando propostas como a de retirar os alunos sem produtividade em sala de aula dos projetos eram anunciadas. Geralmente ao final dos debates, ficava a cargo dos(as) professores(as) dos projetos e da equipe dirigente solucionar a questão por meio do diálogo com os alunos indicados pelo conselho de classe.

Um segundo aspecto dessa prática – ***tática*** - astuta dos alunos, e que é fundamental ressaltar, é a forma de auto-organização do grupo, inclusive como um sinal da relação do sujeito com o espaço do bairro. Para Certeau (1996, p.42), existe uma relação de apropriação que o sujeito realiza através de suas andanças e investidas pelo espaço. Até que ponto a organização dos adolescentes para alugar a casa tem relação ou se articula com a organização do bairro? Quais as articulações desses adolescentes para conseguir alugar a casa, sendo que todos eles têm idade inferior a dezoito anos? Seria possível a existência de uma rede de relações no bairro invisível à escola? Essa forma de agir diante de algo que lhes foi negado se relaciona com a história da cidade, do bairro, ou com as diversas histórias de vida?

Refletindo sobre a ação dos(as) alunos(as), sou auxiliado por Mayol (1996), na medida em que considera o bairro como uma passagem entre aquilo que é mais íntimo (me refiro a íntimo para aproximar o sujeito do que lhe é próximo, conhecido) e o que é mais desconhecido. O íntimo seria o espaço privado da residência; por extensão, posso tomá-lo como a escola. O desconhecido seria o espaço da cidade. Articulando o pensamento de Mayol (1996, p.42) às ações dos sujeitos no bairro, vejo que eles "são como peças mestras de uma prática cultural espontânea e que sem elas seria impossível viver na cidade".

No momento em que tento perceber uma possível relação entre o movimento dos(as) alunos(as) – ***táticas*** – e o bairro, não tenho a intenção de simplificar ou reduzir esse aprendizado dos alunos ao bairro como um lugar, mas sim discutir a complexidade em que se dá apropriação do sujeito com relação a algo que passa a lhe pertencer, como uma marca (comportamento, hábito, processo civilizador) que perpassa um espaço fronteiriço entre o que é mais íntimo e o que é mais desconhecido (a cidade). O bairro ocupa uma localização no espaço urbano social que se relaciona aos aspectos sociais do município de Volta Redonda. O bairro Verde Vale surgiu com uma história relacionada à cidade, numa perspectiva de luta, em que sujeitos buscavam um espaço para morar, desabrigados pelo desabamento de uma encosta na década de 1980. Essa história é diferente, por exemplo, da história de um bairro de Volta Redonda, que teve sua origem definida pelo planejamento urbanístico da 'Cidade Operária'[2], nas décadas de 1940 e 1950. Esses recortes temporal e espacial já seriam suficientes para caracterizar a pluralidade das as ações que emergem desses espaços e que servem de referência para o aprendizado dos sujeitos. No entanto, uma série de fatores que multiplicidade ainda mais: qual a articulação entre as ações dos(as) alunos(as), o bairro e a cidade?

[2] Cidade planejada pela Companhia Siderúrgica Nacional na década de 1940.

XVII CONBRACE
IV CONICE 2011
11 A 16 SET | PORTO ALEGRE
CIÊNCIA & COMPROMISSO SOCIAL
IMPLICAÇÕES NA/DA EDUCAÇÃO FÍSICA E CIÊNCIAS DO ESPORTE

Recordo a origem de Volta Redonda como cidade operária, planejada, esquadrinhada, hierarquizada, administrada pela CSN, controlada por inúmeras estratégias de poder para ser a cidade do trabalho, com seus(as) operários(as), suas famílias e a constituição processual de comportamentos e hábitos.

No entanto, não foi prevista, muito menos planejada a construção do bairro onde os alunos da Escola pesquisada circulam, nem hierarquizada segundo os moldes da cidade operária. O planejamento seguiu outra configuração, muito mais complexa, que se deu pela necessidade de sobrevivência na exterioridade da cidade operária. Tal complexidade pode ser percebida pela forma como se denomina a região: Complexo da Vila Brasília, constituído pelos bairros Mariana Torres, Vale Verde, Verde Vale, Vila Brasília, Coqueiros, Belo Horizonte, Nova Esperança, Fazendinha, Alto da Torre, Alto Belo Horizonte, Jaqueira e Morro do Quiabo. O Jornal 'Diário do Vale', em um de seus artigos relata:

> Topografia do Vale Verde ajuda fuga de traficantes: A topografia dos principais bairros que compõem o Complexo da Vila Brasília, na Zona Norte de Volta Redonda, auxilia a fuga dos traficantes, quando policiais cercam os morros. Além disso, "olheiros" são contratados por traficantes para avisar sobre a chegada de policiais – viatura policial. As vielas também costumam favorecer as fugas dos bandidos. Também é do conhecimento da policia, que traficantes usam túmulos e covas do Cemitério Bom Jardim para se esconderem das perseguições policiais. (Jornal Diário do Vale, 25/02/2005, p. 06).

Pode-se depreender da notícia a existência na região de um emaranhado de becos, vielas, escadões, alamedas, caminhos tortuosos, que não permitem a um sujeito 'estrangeiro' identificar onde se inicia um bairro e onde começa o outro. Tal espaço não segue e não reconhece a gestão e a cartografia dos espaços 'centrais' da cidade; na periferia, outras formas de gestão pluralizam esse espaço.

Assim, percebo que existe uma organização que só é possível de se conhecer a partir da vida cotidiana, que é dependente de uma tática de consumo própria do lugar, da qual apenas o 'usuário' do espaço se apropria. "Aí se acham reunidas todas as condições para favorecer esse exercício: conhecimento dos lugares, trajetos cotidianos, relações de vizinhanças (política), relações com os comerciantes (economia)" (MAYOL, 1996, p.45). A partir daí, talvez seja possível entender a organização dos próprios sujeitos e da comunidade. Para o autor, tudo aquilo que o sujeito ganha quando sabe *'usar'* o direito de possuir o seu bairro não é contabilizável, nem se joga em uma incessante relação de poder. Essa prática, pelo costume, contribui para a melhoria da *'maneira de fazer'*. Através das suas andanças o sujeito pode verificar a intensidade de sua inserção no ambiente social e simultaneamente realizar experiências no espaço vivenciado que caracterizariam sua singularidade.

Evidencio o lugar de subalternidade em que os alunos se encontram por acreditar na importância desse aspecto para a compreensão de suas ações no cotidiano escolar. Pelo menos em dois momentos da situação narrada, localizo o aluno numa situação subalterna: primeiramente, no bairro onde mora. No entanto, por meio desse lugar e dessa postura, os alunos valeram-se de um tipo de consumo e assumiram, mesmo que temporariamente, o lugar de gestores. Valeram-se furtivamente dessa posição de poder, fazendo imperar suas *'maneiras'* singulares de *'usar'* os espaços da escola.

5 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse texto expressa apenas uma possibilidade, uma perspectiva, um 'olhar' para o que acontece nos múltiplos meandros da vida social e escolar, e sobre os muitos modos que os praticantes da vida

cotidiana – neste caso aluno do ensino fundamental – produzem para, astuciosamente, saírem da subalternidade a qual estão oficialmente relegados.

A sociologia do cotidiano apresenta outras lógicas de compreensão dos movimentos de resistência à ordem dominante, que escapam aos itinerários ou caminhos que algumas teorias sociológicas projetam sobre o social, daí seu interesse para esse tipo de pesquisa

> É nesse sentido que Certeau (1994), e sua contraposição às formas canônicas da sociologia tradicional, propõe uma outra sociologia, que seja contra a apropriação das 'verdades' por certos letrados e clérigos que trazem crenças dominantes legitimadoras de verdades científicas através de protocolos de investigação, na mesma proporção dos ritos religiosos.
>
> O entretecimento da contra-reforma de Certeau (1994), a partir da descrença nas formas beatificadas de produção do conhecimento, à 'subalternidade' (2003), permitiu-me enxergar o saber que emerge das culturas clandestinas dos alunos e as diversas intervenções na gestão dos múltiplos espaços ocupados pelos sujeitos.
>
> Nesse sentido, as práticas cotidianas apresentaram-se como o espaço possível para a elaboração de outra forma de gnose para gestão escolar.
>
> Mas, além do espaço cotidiano constituir a localidade possível para a elaboração de outro pensamento para a gestão escolar, deve-se ainda levar em conta as táticas dos sujeitos que estão na subalternidade, uma vez que é na subalternidade que os sujeitos ordinários fabricam outros produtos desconsiderados pela ordem dominante. As táticas de consumo, astúcias e golpes de quem sabe jogar, são utilizadas pelo fraco no embate com o forte.
>
> Finalmente, se o pensar a gestão a partir das lógicas operatórias dos sujeitos mundanos – alunos(as) das séries finais do Ensino fundamental – permite dar visibilidade às práticas emancipatórias, torna-se relevante pensar o potencial que as operações dos praticantes nos oferecem quando percebemos a diversas aprendizagens que o cotidiano das escolas nos oferece abrindo novas possibilidades para o que pode ser ainda pensado e produzido nas/das escolas e dos sujeitos que vivenciam seus espaços.

6 - REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

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

_____. *A escrita da história.* 2 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

DURIGUETTO, Maria Lúcia. *Democracia*: Polêmicas, Confrontos e Direcionamentos. Rio de Janeiro. 2003. *Tese (Doutorado em Serviço Social)* - Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Rio de Janeiro: UFRJ, 2003.

GARIBA, C. M. S.; FRANZONI, A. *Dança escolar*: uma possibilidade na Educação Física. *Movimento*, Porto Alegre, v.13, n. 02, p.155-171, maio/agosto de 2007.

GINZBURG, Carlo. *Mitos, emblemas e sinais:* morfologia e história. 2 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GRANDO, B. S. (Org.). *Corpo, educação e cultura*: práticas sociais e maneiras de ser. Ijuí: Editora Unijuí, 2009.

MAYOL, Pierre. Morar. In: CERTEAU, Michel, LUCE, Giard, MAYOL, Pierre. *A invenção do cotidiano 2:* morar, cozinhar. Petrópolis/ RJ: Vozes, 1996.

MIGNOLO, Walter D. *Histórias locais/Projetos globais*: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

OLIVEIRA, Inês Barbosa. Aprendendo nos/dos/com os cotidianos a ver/ler/ouvir/sentir o mundo. *Revista Educação & Sociedade*, Campinas, vol.28, n. 98, p.47-72, jan./abr. 2007.

_____. Currículos praticados, emancipação social e democracia no cotidiano da escola: um relato de pesquisa. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo; PEREZ Carmen Lúcia Vidal; OLIVEIRA, Inês Barbosa. *Aprendizagens cotidianas com a pesquisa:* novas reflexões em pesquisa no/dos/com os cotidianos das escolas. Petrópolis/RJ: DP et alii, 2008.

PAIS, José Machado. *Vida cotidiana:* enigmas e revelações. São Paulo: Cortez, 2003.

SOARES, C. L. *Imagens da educação no corpo:* estudo a partir da ginástica francesa no século XIX. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

_____. Da arte e da ciência de movimentar-se: primeiros momentos da ginástica no Brasil. In: PRIORE, M. D.; MELO, V. A. *História do esporte no Brasil:* do Império aos dias atuais. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

RECKZIEGEL, A.C.C; M. P. STIGGER. Dança de rua: opção pela dignidade e compromisso social. *Movimento*, Porto Alegre, v. 11, n. 2, p.59-73, maio/agosto de 2005.

Endereço: Rua: 04, nº60, Bairro: Aero Clube, loteamento marina Godoy, Volta Redonda-RJ.
marceloparaiso1@yahoo.com.br.
Recurso Tecnológico: multimídia