

**PRÁTICA ESCOLAR, OFICINA DE CORPO. NOTAS SOBRE UMA  
EXPERIÊNCIA POLÍTICA DOS AFETOS**

Camila Corrêa Félix<sup>1</sup>

**RESUMO:** Este texto consiste na sistematização da experiência de uma oficina, parte da programação da semana da diversidade sexual do Colégio Pedro II em 2015, no Campus de São Cristóvão. A oficina teve elementos da percepção corporal ligados ao treinamento no campo da dança e do teatro e elementos da metodologia do Teatro do Oprimido. A experiência colocou reflexões sobre as práticas escolares e a escola. Apesar de lugar da construção de sentido a própria construção do sentido da escola, através de políticas públicas, não reconhece a experiência como universo do pensamento. Como centro da construção de conhecimento a escola não reconhece sua dimensão ético-política, em favor de manter a escola como espaço de reprodução de relações burguesas e moralização da classe trabalhadora. No final o conhecimento é definido pelo que o corpo sabe e pode, nada acontece de fato para além dessa fronteira.

**PALAVRAS-CHAVE:** prática escolar, política, corpo, sexualidade

**Escola prática e política**

66

A escola pública tem o potencial de ser um centro de gestão de afetos. No contexto do Rio de Janeiro, a escola deveria poder ajudar a comunidade escolar a lidar com um cotidiano violento, projeto da política de segurança pública para as favelas e bairros periféricos da cidade, onde vivem a maior parte dos estudantes da rede pública, incentivando a formação de coletivos e associações que organizem estratégias de resistência e pressão pela observação de direitos. Ao contrário, na disputa do espaço escolar no âmbito das políticas públicas vence a apropriação da educação pública para fins lucrativos. Numa deturpação do seu sentido operado pela ordem competitiva capitalista, a escola foi se configurando historicamente como instrumento de dominação das massas. Toda a discussão sobre ciência/técnica ou teoria/prática faz emergir a questão da perspectiva política das práticas educativas.

Um princípio hegemônico que organiza a maneira como o conhecimento é

---

1 Professora de Sociologia e Filosofia da rede estadual do Rio de Janeiro, mestre em Sociologia e Antropologia pela UFRJ e graduanda do curso de Atuação Cênica pela Unirio.

transmitido e a maneira como se constroem as relações no espaço escolar suscita a ideia de que os seres humanos trazem em si “a vocação para o pensamento livre” que requer apenas preparo e desenvolvimento racional para aprimorar-se e realizar-se (Boto, 2003). Esse modo de pensamento colocou no centro das práticas pedagógicas a ideia de razão, não no sentido de buscar o que é útil para si próprio, colocado por Spinoza (2014), mas no sentido da mente como lócus exclusivo de apreensão de informações.

Ainda que boa parte do que se chama socialização, apreensão de papéis sociais, primeiras experiências com a sexualidade se deem nesse espaço e a partir dele, os discursos e os projetos políticos para a educação se limitam a construção de escolas, ensino integral, ensino à distância e uma formação cada vez mais técnica, no sentido de mecânica, limitada a um fragmento do processo produtivo.

A proposta de reforma do ensino médio, medida provisória apresentada pelo governo federal em setembro de 2016 e sancionada em fevereiro de 2017, que altera a lei de diretrizes e bases da educação nacional define que os sistemas de ensino público e privado fiquem livres para oferecer “pelo menos um itinerário formativo” dentre linguagens, matemática, ciências da natureza e formação técnica e profissional. Sendo que os sistemas de ensino poderão “compor seus currículos com base em uma ou mais áreas previstas” não estando obrigados a oferecer todas as opções. “A organização das áreas também se dará de acordo com critérios estabelecidos pelos sistemas” (Brasil, 2017).

Qualquer critério para inserção de conteúdos e áreas de conhecimento no currículo além de português, matemática, inglês e ensino técnico fica indefinido na proposta. O conteúdo obrigatório é determinado por uma Base Nacional Curricular que não existe ainda, tornando muito difícil uma discussão mais profunda a respeito desse conteúdo. A medida não incide sobre a situação atual da estrutura das escolas públicas e flexibiliza a obrigatoriedade de oferecer algumas disciplinas.

A reforma drena qualquer possibilidade de reequilibrar a desigualdade entre os sistemas de ensino público e privado. Flexibiliza as regras do jogo para que o sistema público cada vez menos assuma o papel de formar sujeitos que vão agir sobre sua realidade, para ao invés disso formar trabalhadores fragmentados precarizados. Mesmo que precariamente, a escola pública ainda oferece o mesmo currículo das escolas particulares, que é cobrado no ENEM e em concursos públicos, possibilidades de

inclusão na ordem social competitiva. A grade curricular atual ainda abrange da filosofia à química, mesmo não incorporando o ensino da música, história e cultura africana e mesmo que a permanência do ensino de arte tenha sido tão instável.

A ideia de flexibilização é princípio básico da medida. As relações de trabalho mais flexíveis são consideradas consequência necessária do desenvolvimento e da configuração do capitalismo, naturalizando a perda de direitos da classe trabalhadora. Quando o tipo de educação que se recebe define o quanto se vai ser explorado no mercado formal, informal ou ilegal, essa desigualdade subtrai um horizonte de possibilidades éticas e políticas para gerações de jovens filhos da classe trabalhadora.

A reforma do ensino médio é uma medida tomada, em tese, como resposta ao problema da evasão escolar que não é de fato encarado como questão. A medida segue a lógica de que o ensino médio não é atraente porque o é longo, tem matérias demais, que não vão ser aproveitadas na vida profissional sendo que boa parte dos alunos das escolas públicas quer e precisa chegar rapidamente ao mercado de trabalho. No entanto, realmente fazer a pergunta – porque os alunos evadem – coloca uma outra questão – quais os sentidos criados sobre a escola e na escola pelos estudantes, professores e funcionários?

Além de não ser tão importante para agenda do capitalismo competitivo quanto a tonificação da divisão social do trabalho por sistemas de ensino, a criação desses sentidos e a reflexão sobre eles poderia implicar em admitir que a escola não tem de fato uma perspectiva político-pedagógica. Ela não assume seu papel de contribuir para a educação e saúde das pessoas e não é vista de maneira geral como um lugar que acolha necessidades de convívio dos membros da comunidade escolar. Isso porque, para tanto seria necessária a construção de um projeto que reconhecesse sujeitos na comunidade escolar. Não são levadas em conta as interações reais que acontecem no espaço da escola. Na prática a sensação é de que havia muito a ser melhorado num sentido e a reforma toma a direção oposta.

No texto da medida provisória é possível perceber que a ocupação e a percepção que a comunidade escolar já tem com relação ao espaço serão sobrepostas por outras automaticamente. A fragmentação da coletividade em itinerários formativos divididos por áreas de conhecimento, por exemplo, se daria em detrimento de relações de afinidade definidas por outros elementos que vão muito além da área que cada um

eventualmente viesse a seguir como carreira.

A própria ideia de sonhar com uma carreira profissional, um dos suportes da mudança, não é estimulada ao longo da trajetória escolar (anterior ao ensino médio) porque pressupõe o desenvolvimento de uma percepção acerca dos próprios desejos e da própria identidade que por sua vez também não são estimulados. Além disso, os estudantes da escola pública não são estimulados a pensar que podem chegar ao ensino superior. Para a maioria dos estudantes não faz parte do horizonte de possibilidades ter um trabalho que tenha haver com algo que gostem e queiram fazer e que lhes traga algum tipo de satisfação pessoal.

No contexto da produção de uma realidade cada vez mais violenta, a escola, através de um pensamento ético-político pedagógico, tem a possibilidade de construir alternativas e suporte para as dificuldades que a comunidade compartilha. Ao invés disso, a escola lida com os comportamentos violentos e considerados desviantes, lançando mão dos princípios que norteiam a organização do espaço escolar: controle e disciplina, reproduzindo a marginalização sofrida fora da escola<sup>2</sup>.

Sujeitos com experiências sociais fora da norma não encontram espaço para se desenvolver de uma maneira saudável se a escola é concebida como local de reprodução da hegemonia de categorias sociais identitárias. Podemos nos perguntar, mesmo que essa reflexão não encontre fôlego neste texto, se existe de fato uma concepção de educação, que esteja colocada nas políticas públicas, em que a escola seja reconhecida como lócus da construção e dissolução de identidades e relações. Podemos ainda nos perguntar sobre a importância de refletir sobre práticas escolares que subvertam seu próprio sentido, se constituindo como focos de resistência dentro da estrutura educacional como política de estado. Assumir a dimensão ético-política da educação implica recolocar o corpo no centro da experiência e da relação com o conhecimento.

---

2 A organização do espaço escolar ainda hoje lança mão de mecanismos coercitivos que se assemelham aos utilizados nas fábricas brasileiras do início do século XX, e que atuavam no sentido de determinar a produção dos comportamentos disciplinados e produtivos exigidos pelo capital, durante o processo de industrialização, assim como no sentido de limitar toda expressão autônoma dos operários e bloquear toda a troca que pudesse reforçar a solidariedade e consciência de classe: “Os regulamentos internos incidem sobre a própria distribuição dos indivíduos no espaço da produção de modo a impedir sua livre circulação. O despotismo da hierarquia fabril determina o cotidiano do trabalhador e contradiz o próprio argumento ideológico da liberdade individual. As normas disciplinam as idas e permanências no banheiro, dispõe sobre a duração do almoço, proíbem as conversas nas horas de trabalho, instauram uma vigilância ininterrupta” (Rago, 1985, p. 21).

Walter Benjamin (2012) em texto celebre já observara que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça. Nunca se passaram tantas coisas e a experiência cada vez mais rara.

Em seguida apresentarei as propostas que compuseram a oficina realizada na semana da diversidade sexual, planejada em conjunto com Ana Paula Kailani Guimarães, aluna do curso de Licenciatura em Teatro da Unirio. A atividade se dividiu em dois momentos. O primeiro, ligado à uma mistura de referências: técnicas desenvolvidas por Angel e Klauss Viana e Rudolf Laban<sup>3</sup> experimentadas em disciplinas de corpo, partes do currículo de bacharelado em Teatro na Unirio e técnicas do Núcleo de Pesquisa Lume Teatro, experimentado fora da Unirio. O segundo momento esteve ligado à experiência nossa no projeto de extensão Teatro na Prisão, da Unirio, em que aplicávamos a metodologia do Teatro do Oprimido em boa parte das oficinas semanais em presídios do Rio.

### **Gesto e percepção do corpo como experiência real de si**

Propusemos uma chegada no espaço como início do trabalho. Apagamos as luzes da sala e as pessoas que foram entrando aos poucos, professores e estudantes do ensino médio, de turmas diversas, vindos de atividades diversas foram convidados a tirar os sapatos e escolher um lugar para se deitar. A primeira indicação dada na condução pedia braços ao longo do corpo, nem tão próximos que impedissem uma pequena abertura da axila, nem tão abertos que invadissem o espaço dos que estavam em volta, palmas apontando para o teto, pés e pernas relaxados. A sala escura e silenciosa, assim como a imobilidade colocada pela postura tinham o objetivo de diminuir a frequência dos batimentos cardíacos, trazer um estado de relaxamento e facilitar uma chegada em si e no espaço. Deitados no chão, de barriga para cima, em silêncio poderiam sentir o peso do corpo no chão. Percebendo o próprio corpo,

---

3 Angel Vianna é professora e fundadora da Escola e Faculdade que leva seu nome, referência na formação de bailarinos e preparadores corporais no Rio de Janeiro. Uma peculiaridade de sua abordagem é a experiência do contato interior com o corpo, uma constatação de que somos feitos de carne, osso, músculos, pele, órgãos e a proposição de uma intimidade perceptiva com nosso próprio corpo (Teixeira, 2013). Klauss Vianna, seu companheiro, desenvolveu um método próprio para a expressão corporal na dança e no teatro que foi também incorporado por Angel. Rudolf Laban, por sua vez, desenvolveu também um método próprio aplicado na formação de bailarinos e atores que aponta a relação entre postura, mecânica da locomoção, relação com o peso e gravidade com elementos psicológicos e expressivos (Godard, 2001).

poderiam perceber a si. A chegada no espaço é a produção de uma experiência de conexão.

Saindo da imobilidade devagar, mexendo primeiro as extremidades do corpo, pedi para que eles sentissem cada parte do corpo que encostava no chão, imaginando que fossem um carimbo dos pés até a cabeça. Que balançassem os pés e sentissem o corpo todo reverberar o movimento. Que abraçassem os joelhos e os deixassem tombar para um lado e para o outro numa torção.

A percepção do corpo permite a identificação de elementos expressivos do gesto e a identificação de ressonâncias com as mitologias sociais do corpo em movimento, quadros de referência da percepção, ativos consciente e inconscientemente. A percepção do corpo e a dança, mobilização desses elementos expressivos, produz, controla ou censura novas atitudes de percepção de si e relação com o outro. A tentativa de enquadrar um gesto em classificações não ajuda a compreender a percepção que esse bailarino tem de si e dos outros.

A maior dificuldade na execução dessa proposta foi o desejo de controle sobre o tempo coletivo, a aceitação desse tempo em que para mim nada acontece. Algumas pessoas demoraram a fechar os olhos, ou abriam os olhos constantemente durante o exercício. Um rapaz chegou mesmo a se sentar e observar os outros. Penso que essa dificuldade em deitar e fechar os olhos coloque também um desejo de controle da experiência de si e o que disso fica visível para os outros.

Esta proposta em si e a oficina como um todo tiveram o intuito de estimular a exploração de nuances desse estado de presença. Numa oficina de um dia é necessário observar que as pessoas não vão todas ao mesmo tempo chegar ao estado de relaxamento proposto e seria recomendável que cada um aceitasse o que seu corpo pode naquele momento.

Propus que iniciassem um espreguiçamento lento, privilegiando torções, principalmente da coluna, trocando e experimentando apoios no chão. Daí deveriam ganhar o plano médio e a possibilidade de se deslocar pelo espaço até chegar ao plano alto, sem perder o fluxo do espreguiçamento. Quando já estavam no plano alto, pedi para que experimentassem uma qualidade água, suave em seu deslocamento e para que aqueles que ainda estivessem de olhos fechados os abrissem e olhassem o espaço e as pessoas em volta.

No gesto dançado, a construção de sentidos não está encerrada necessariamente num ser interior. O movimento em fluxo cria a possibilidade de uma espécie de transe definido como aprendizado corporal que se dá na experimentação de graus de potência do corpo. A filosofia de Spinoza nos lembra que um corpo aberto a possibilidades de afecções está aberto à multiplicidade de ideias.

Restam-me poucas dúvidas a respeito de que o medo de se expor cria um estado de ansiedade que pode interromper o fluxo ou mesmo impedir que ele se estabeleça. Na condução da oficina eu fui seguindo as minhas próprias indicações a partir do plano alto, o que mais atrapalhou do que ajudou, na minha avaliação. Os meus movimentos, que tinham esteio em outro ambiente, mal colocados entre o dentro e o fora estabeleceram um (mau) padrão de movimentação. É como se eu estivesse fazendo aquilo que esperava que eles fizessem, colocando-os na incômoda posição de decidir entre me imitar ou ignorar o que eu estava fazendo. Não é possível negligenciar a relação de poder posta entre professor e aluno, por mais deslocada da sala de aula.

Supondo uma unidade entre os participantes da oficina propus que eles explorassem também variações de tempo, entre o hiper lento e o muito rápido, passando pelo lento, o rápido e o que eles consideravam um ritmo normal. Em seguida pedi que delimitassem para si trajetórias até determinado ponto da sala. Essa trajetória seria composta por um número de variações de direção, gestos e velocidades. A ideia era a de que criassem relações com o espaço, através da definição de uma topografia e uma trajetória, com o tempo, através das variações de velocidade e de duração e de qualidade do movimento, tenso e suave sugeridas na condução.

A virtualidade dos corpos cênicos, os estados de compartilhamento de experiências aos quais se pode chegar durante a vivência do estado cênico é construído materialmente, fisicamente (Elias, 2008). O processo de virtualização do corpo concreto traz o dismantelamento das unidades ou a multiplicação das unidades de significação, uma experiência real de si. Em movimento, o corpo potencializa suas possibilidades de existência, de se recriar e de se deslocar em sua materialidade em relação com a materialidade dos outros e do espaço. Se é o corpo meu principal veículo de acesso ao outro é nele que posso registrar informações necessárias para percorrer essa via de volta para mim e refazer o caminho novamente até esse outro (Elias, 2008).

A ideia seria a de que os participantes pudessem brincar com imagens que

eventualmente aparecessem, e fossem percebendo quais gestos aquele corpo pedia. Porém, essa passagem não se deu de maneira orgânica e intuitiva para a maior parte das pessoas presentes.

### **Jogos do Oprimido**

Assim, partimos para o segundo momento da oficina em que as propostas tiveram o objetivo de estimular o exercício de percepção e criação sobre a identidade e imagem corporal, assim como uma reflexão mais direta sobre a opressão.

A primeira proposta desse segundo momento foi um jogo, *O sol brilha*, sugestão da Kailani durante o planejamento. Fizemos uma roda e explicamos o jogo: cada um com um par de sapatos na frente de si, com exceção de uma pessoa. Essa pessoa sem sapato na frente de si deveria ir até o meio da roda e dizer *o sol brilha para quem já... ou nunca...* Se o sol brilha para você, você deve trocar de lugar e se mover até diante dos sapatos de outra pessoa rapidamente para não sobrar.

O jogo tem um quê de dança das cadeiras com perguntas. O nosso objetivo era que pudéssemos conversar de uma maneira menos convencional, compartilhar experiências sem precisar dizer. Responder às perguntas se convertia numa corrida abrupta e numa tentativa de não se achar no final sobrando no meio da roda. Esse ímpeto que te arranca do teu lugar, te põe em movimento e em risco, vem da vontade de expressão.

Formular perguntas é um exercício do pensamento científico, as formulações suscitam visões do mundo. Participando do jogo, eu e Kailani colocamos o tema da sexualidade no universo das perguntas. *O sol brilha para quem já brincou vestindo as roupas da mãe*, foi uma das provocações pensadas no planejamento. Avalio, novamente com relação à minha participação, que ter planejado as perguntas limitou o que eu poderia ter percebido da experiência de formular.

Se tratava de encontrar um equilíbrio entre estabelecer um horizonte, responsabilidade, nossa como pessoas que estavam conduzindo a atividade, e um estado de presença. Nesse ponto, o teatro tem a ensinar à prática pedagógica. Uma aula com baixo estado de presença se restringe a transmitir informações para aqueles que desejem muito obtê-las, não da criação de um novo universo de possibilidades de sentido. Nesse momento da oficina tratava-se de estar muito vivo, num estado de presença



magnificada.

O clima que tentamos estabelecer 'pegou' e atingiu o clímax quando um dos estudantes no meio da roda provocou: *O sol brilha para quem já ficou com alguém do mesmo sexo*. Sair do lugar disse tanta coisa que pareceu que nos movíamos em câmera lenta. A ideia de identidade<sup>4</sup> estava colocada durante o jogo e foi possível estabelecer um consenso de positividade acerca de comportamentos fora da norma heterossexual, o que por sua vez fez possível a produção de uma de pertencimento ao grupo a partir do orgulho de partilhar essas experiências.

A segunda proposta desse segundo momento foi um exercício do teatro-fórum (Boal, 1999, p. 27). Quatro voluntários se colocam à disposição das diretrizes. Eles devem marchar da mesma maneira, como um exército. Um deles, que se voluntaria anteriormente. Deverá introduzir na sua marcha um elemento desviante. Os outros assim que o percebem devem se juntar e cercar o desviante repetindo gestos de socos com a intenção de neutralizá-lo.

Os voluntários encontraram maneiras de se diferenciar inserindo dancinhas em sua marcha, principalmente. Em quase todos os grupos, os soldados, que eram maioria, lograram neutralizar o desviante. A cada rodada abríamos para o público debater sobre as estratégias que poderiam ser mais eficientes assim como para substituir o desviante e colocá-las em prática. De acordo com Boal (1999), o teatro fórum é um tipo de luta ou jogo que deve seguir determinadas regras para que uma discussão profunda e fecunda possa nascer. O objetivo é a descoberta dos mecanismos pelos quais uma opressão se produz assim como o ensaio de táticas para evitá-lo.

Em seguida, propusemos um jogo que foi uma adaptação do teatro-imagem (Boal, 1999). Um voluntário deveria criar uma imagem corporal que para ele expressasse uma opressão sofrida. Outra pessoa deveria então entrar na imagem interferindo e expandindo os sentidos da imagem criada pelo companheiro. As duplas iam então formando uma sucessão de fotos, em que um propõe e o outro interfere. As

---

4 O conceito de identidade, que eu afirmo de alguma forma estar em jogo (penso que também de uma maneira mais geral) na relação ensino/aprendizagem, é alvo de críticas por parte de parte da literatura feminista que o entende como derivado de uma lei paterna que coloca as mulheres e a homossexualidade feminina numa determinada posição de acordo com interesses masculinos. Um exemplo disso é o fato de que a psicanálise, ciência que estuda a dimensão psíquica da incorporação de papéis sociais e sexuais, não reconhecer zonas de não aderência à esses papéis de outra maneira senão como sintomas psicóticos (Butler, 2013).

imagens exprimem as opressões em sua dimensão física, o corpo encolhido, agachado, de costas, deitado. As intervenções iam no sentido de atenuar, reforçar ou expressar uma identificação com a violência sofrida.

A proposta possibilita a expressão de pensamentos elaborados no corpo coletivamente. No exercício original, os “espect-atores” (Boal, 1999) podem modificar a estátua inicial, completá-la ou fazer uma outra completamente diferente. Apenas quando houver um consenso chega-se a “imagem real, que é sempre a representação de uma opressão”. Pode-se ainda pedir para que os “espect-atores construam uma imagem ideal, na qual a opressão tenha desaparecido, e que represente a sociedade que se deseja construir, o sonho” (Boal, 1999, pp. 6). A ideia foi estimular que os participantes se demorassem nas sensações antes de se expressarem com palavras e que trouxessem à consciência suas próprias representações acerca das violências sofridas.

### **Dando asas à semiótica – Montação e atos corporais performativos**

Por fim, a última proposta surgiu completa durante o planejamento e consistia na autorrepresentação visual através de desenho. Levamos materiais como cola, tesoura, revistas, sementes, pedaços de tecido, barbantes, tinta e cartolina e pedimos para que eles fizessem um autorretrato respeitando suas formas reais. Nesse momento eles deveriam se ater ao que veem refletido no espelho e à imagem que eles imaginavam que as outras pessoas têm quando olham para eles.

Posteriormente, deveriam *montar* seus desenhos, interferir neles utilizando como inspiração o desejo sobre seu corpo. Um dos estudantes se desenhou com cabelos cumpridos, outra estudante adicionou asas ao seu desenho. Também apareceram representações de si com características animais, representações daquilo que estaria no coração, nos olhos e do que sai dos olhos em outras formas e conteúdos além de lágrimas.

Como avaliação da oficina como um todo entendo que a condução desse tipo de atividade, com objetivos, métodos e proposta similares, traga à baila a feitiçaria como potência de percepção aguçada e capacidade de manipulação de acordo com os resultados esperados, tendo essa percepção como base. Para que a atividade possa seguir um fluxo, para que as pessoas possam se constituir naquele momento como coletivo é necessário 'sentir a temperatura' do grupo, perceber o que acontece. As pessoas

responsáveis pela condução não podem se colocar à parte do processo de deslocamento da percepção e consciência sob pena de não conseguirem contribuir para o estabelecimento de relações reais.

Nosso objetivo ao incluir essa última proposta foi o de acenar com a perspectiva de invenção implicada no processo paulatino de construção e desconstrução das convenções. As opressões sofridas pela importância dada à observação de convenções é o que define as identidades, mesmo as desviantes.

No entanto, é espantoso que a ideia de discutir e pelo menos tentar mediar as construções e desconstruções contínuas de identidades que acontecem no e a partir do espaço escolar, tenha uma oposição tão significativa, que inclusive se tornou popular entre os jovens que estão no ensino médio. Este período da trajetória escolar tem sido disputado, penso que de acordo com a premissa implícita de que são manipuláveis para um ou outro projeto de futuro. No entanto, está ausente de uma maneira geral, uma preocupação em propiciar um ambiente em que os jovens possam encontrar seus desejos, entender as maneiras como eles vivem a sexualidade, a identidade e a própria ideia de futuro.

A reflexão sobre o que determina a fixidez dos sexos, assim como sobre sofrimentos criados pela observação de padrões de normalidade a partir de uma submissão forçada ao que se entende socialmente como natural e o papel social decorrente faz parte de um debate pertinente ao campo científico e que pode servir como ferramenta pedagógica na mediação e redução de danos acerca destas construções sociais. Mais uma vez, a sensação é de que caminhamos no sentido oposto ao objetivo político-pedagógico.

Ao invés de pensar em maneiras de aprimorar nossos canais de comunicação, nossas ferramentas pedagógicas para coletivamente contornarmos as dificuldades colossais colocadas para trabalhar temas como o machismo na sala de aula. Qualquer tentativa de tornar essa necessidade diretriz de política pública, por menor impacto que viesse a ter na realidade das escolas, é perseguido durante sua tramitação no congresso nacional.

Pode ser que o gênero produza uma falsa sensação de estabilidade que assegure os papéis dos dois sexos fixos, assim como a coerência da relação entre natureza e cultura. A ordem compulsória pode ser mantida através da repetição de atos, gestos e

signos que reforçam a dualidade homem, mulher. Dessa forma, a subversão desta ordem dependeria de atos intencionais e gestos performativos que produzissem novos significados a construção e desconstrução provisórias do gênero (Butler, 2013).

Entendendo a questão por este prisma, as práticas pedagógicas poderiam criar espaços para a construção material e criativa desses atos políticos performativos, contribuindo para a “*montação*” através de atos discursivos. O regime estético das artes opera pela ativação de novos modos coletivos de enunciação, partições do sensível, do visível e do invisível que criam novos modos de subjetivação (Lepecki, 2012). O elemento que funde arte e política é o dissenso, a ruptura de hábitos e comportamentos, a colocação da estética no âmago da política e a auto mobilidade como emblema da subjetividade.

As tensões presentes no ambiente escolar devem ser acolhidas e trabalhadas através de práticas ético-político pedagógicas. Considero um desafio respeitar o tempo coletivo para ultrapassar as resistências erguidas contra este tipo de proposta. Assim como é um desafio criar um nexos real entre as propostas para que façam sentido no presente para o grupo determinado que se propõe a executá-las. Além disso, foi tentador transpor experiências vividas em outros contextos e desejar recriá-las na oficina. Ter ideias não é o suficiente, outra lição do teatro à prática pedagógica. É preciso que as ideias ganhem vida, em ato.

### **Apontamentos finais**

Apesar de importante, a reflexão sobre práticas pedagógicas coloca uma dificuldade que parece intransponível. Isso porque o funcionamento e organização da escola segue uma diretriz implícita, imposta pela secretaria de educação do estado do Rio, em consequência do governo do estado e quando necessário, do governo federal, de que a principal função da educação é ser útil e até mesmo cegamente servir ao objetivo de contribuir para o desenvolvimento econômico capitalista. A educação vinculada ao desenvolvimento econômico, dentro da teoria do capital humano faz apologia às relações sociais burguesas (Frigotto, 1984) no espaço escolar.

A construção de padrões sobre os quais essas relações burguesas se estabelecem são reforçados pela organização escolar reforçando também as diferenças entre os gêneros, as desigualdades entre as classes sociais, entre brancos e pretos. As relações

que se estabelecem no espaço escolar consistem em produção de vida, de consciência, de gênero e sexualidade através de atos corporais, incluindo a percepção do próprio corpo. No entanto, a própria concepção de conhecimento e a maneira como a relação ensino aprendizagem é organizada não reconhece essa potência de criação.

O conhecimento, não só pronto, mas cristalizado é transmitido sem que a própria curiosidade científica seja estimulada. Dessa forma, não é possível para estudantes e professores perceberem que estão criando história, cultura assim como corpo, sexualidade e política. O processo contínuo de produção da consciência não pode estar baseado em outra coisa além das condições materiais de existência, determinadas pela desigualdade entre as classes sociais e o seu impacto sobre as políticas públicas de educação e sobre as violações de direitos sociais por parte do poder público.

Práticas escolares que descolonizem o tempo, o espaço e as relações revelam os coreopolocamentos que os (pre)definem como imagem do consenso neoliberal. Requerer uma (re)distribuição e uma (re)invenção constantes de corpos, afetos e sentidos opera um ruptura da coreografia na qual está baseada a fantasia de que os espaços públicos são neutros e vazios de um sentido próprio (Lepecki, 2012). Escola e estudantes são tomados por folhas em branco que devem ser preenchidas. A dimensão político-pedagógica da educação consiste em transformar o espaço da escola, num espaço de circulação em que “um sujeito possa aparecer. Ser percebido e se perceber como sujeito no espaço escolar requer um redefinição de coreografia.

### **Referências Bibliográficas**

Benjamin, Walter. O narrador in *Magia e técnica Arte e Política. Ensaio sobre literatura e história da cultura*. Vol 1. Editora Brasiliense. 8ª ed. 2012.

Boal, Augusto. *Jogos para atores e não-atores*. Editora Civilização Brasileira. Rio de Janeiro. 1999.

Bondía, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *Revista Brasileira de Educação*. Jan/Fev/Mar/Abril 2002.

Boto, Carlota. Na revolução francesa, os princípios democráticos da escola pública, laica e gratuita: o relatório de Condorcet. *Revista Educação Sociedade*. Campinas, vol. 24, n. 84, p. 735-762, setembro 2003.

BRASIL. Lei nº 13.415, 16 de Fevereiro de 2017.

Butler, Judith. Problemas de gênero. Feminismo e subversão da identidade. 5ª ed. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira, 2013.

Elias, Andrea. Concretude do virtual in Fio de Ariadne: caminho para a construção de uma dramaturgia corporal a partir do espetáculo Cnossos. Dissertação Mestrado em Curso de pós-graduação stricto sensu em teatro - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. 2008.

Frigotto, Gaudêncio. A produtividade da Escola Improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. São Paulo: Editora Cortez, 1984.

Godard, Hubert. Gesto e Percepção in Soter, Silvia e Pereira, Roberto. Lições de Dança 3. Rio de Janeiro. Univer Cidade, 2001.

Lepecki, André. Coreopolítica e Coreopolícia. v. 13, n. 1, p. 41-60, jan./jun. (2011) 2012. Ilha Revista de Antropologia.

Rago, Margareth. Do Cabaré ao Lar. A utopia da cidade disciplinar. Brasil 1890-1930. Rio de Janeiro. Editora Paz e Terra. 1985.

Spinoza, Benedictus. Ética. Autêntica impressora. Belo Horizonte. 2014

Teixeira, Letícia. *Corpo Cênico na abordagem corporal de Angel Vianna* in Joana Ribeiro da Silva & Keiserman, Nara. O Corpo Cênico: Entre a Dança e o Teatro. Tavares. São Paulo. Editora Annablume. 2013.

**Registros dos desenhos produzidos durante a última proposta da oficina:**

Figuras 1 e 2: Desenho feito por um dos estudantes na última parte da oficina.

