

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Fabiano Hanauer Abegg

**MOVIMENTOS DE FORMAÇÃO NA ESCOLA:  
ENTRE EXPERIÊNCIAS DE DOCÊNCIA E ENSAIOS DE TEATRO**

Porto Alegre  
2013

Fabiano Hanauer Abegg

**MOVIMENTOS DE FORMAÇÃO NA ESCOLA:  
ENTRE EXPERIÊNCIAS DE DOCÊNCIA E ENSAIOS DE TEATRO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Luciana Gruppelli Loponte

Linha de Pesquisa: Ética, Alteridade e Linguagem na Educação.

Porto Alegre  
2012

Fabiano Hanauer Abegg

**MOVIMENTOS DE FORMAÇÃO NA ESCOLA:  
ENTRE EXPERIÊNCIAS DE DOCÊNCIA E ENSAIOS DE TEATRO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em 28 fev. 2013

---

Prof. Dra. Luciana Gruppelli Loponte – Orientadora

---

Prof. Dra. Rosa Maria Bueno Fischer - UFRGS

---

Prof. Dr. Gilberto Icle – UFRGS

---

Prof. Dr. Luís Henrique Sommer – UNISINOS

Porto Alegre  
2012

*Aos meus amigos do grupo Cooperativa de Teatro que, a cada novo encontro, enchem a minha vida de um sabor e de uma energia que me possibilita sentir que, apesar dos muitos perigos a enfrentar, há sempre por onde recomeçar.*

## AGRADECIMENTOS

Agradeço especialmente à professora Luciana Gruppelli Loponte, que soube incentivar, animar, encorajar, bem como exigir objetividade e coerência na elaboração dessa pesquisa. Ao professor Gilberto Icle, à professora Rosa Maria Bueno Fischer e ao professor Luís Henrique Sommer pelas salutares e produtivas contribuições.

Agradeço aos demais professores e colegas que, com seus incentivos e críticas, colaboraram no amadurecimento acadêmico. Especialmente aos colegas do grupo de pesquisa: Larissa, Maria do Carmo, Neila, Patriciane, Daniel, Carini, Débora, Carla e Ethiene.

Expresso minha gratidão e carinho aos meus familiares (Berta, Thales, João Vítor, João, Lisiane, Lara), especialmente à minha mãe (Terezinha Hanauer de Souza) que me acolheu neste momento difícil da minha vida pessoal, fornecendo a estrutura necessária para a produção dessa pesquisa, sem esse apoio com certeza teria desistido ao longo do caminho.

A todos que, neste árduo peregrinar, foram companheiros estando disponíveis a escutar, dialogar, sempre que algum tropeço surgisse pelo caminho. De modo especial: meus colegas professores da Escola Estadual Emília Viega da Rocha, as professoras Zuleica e Roberta (a esta agradeço a gentileza da revisão ortográfica) e aos meus amigos do *Cooperativa de Teatro*.

## RESUMO:

A dissertação apresenta os movimentos de formação continuada para professores que vem sendo implementados a partir de 2011 nas escolas estaduais, destacando as aprendizagens desencadeadas por este processo na Escola Estadual de Ensino Médio Emília Vieira da Rocha, do distrito de Morungava, no município de Gravataí no Rio Grande do Sul. Dentre os diferentes movimentos de formação docente que são propostos nessa escola, considerando o ambiente escolar como um espaço de confronto e de luta entre forças de conservação (vontade de verdade) e forças de criação (vontade de potência), a pesquisa tem por objetivo narrar as experiências que se apresentaram como um exercício de modificação da prática docente, especialmente aquelas inspiradas nos momentos de ensaio de teatro, tanto do grupo *Garras de Anjo* quanto do grupo *Cooperativa de Teatro* e propor oficinas de formação que permitam ensaiar outros modos de ser e fazer a docência, especialmente a partir das técnicas de trabalho do ator utilizadas nos ensaios destes grupos teatrais. As discussões teóricas que servem de base para essa pesquisa (o dandismo pedagógico, a estética da existência, o ensaio e a experiência) apoiam-se, especialmente nas ideias de Montaigne, Nietzsche, Foucault, Agamben e Schechner. Além de apresentar os movimentos formativos que se processam na escola, ocorreu um esforço de intervenção nesse processo através da realização de três oficinas de formação com proposição de exercícios que coloquem em movimento a prática dos professores, avaliando as possibilidades dos ensaios de experiências de formação docente, através dos jogos teatrais. Com essa inspiração, o acesso ao ambiente empírico escolar foi se constituindo a partir de fontes múltiplas, devido à sua instabilidade e ao desejo de ampliar a quantidade e a qualidade dos registros. Por isso, a análise dos movimentos de formação e das oficinas foi feita a partir das observações de pesquisa e relatos variados, entrevista audiogravadas, videogravações, cujas transcrições foram sintetizadas no *Memorial de Formação Docente da Escola Emília 2011-2012*, que reúne um farto material analisado sob o recorte de três eixos temáticos principais, todos eles intimamente ligados às técnicas de ensaio dos atores de teatro: o corpo, o ensaio e o movimento.

**Palavras Chave:** Formação docente. Experiência. Ensaio. Teatro. Educação.

## **ABSTRACT:**

The dissertation presents the movements of continuing education for teachers which has been implemented from 2011 in high schools, highlighting the learning triggered by this process in the State School of Emilia Viegas da Rocha, Morungava district in the city of Gravataí in Rio Grande do Sul. Among the different movements of teacher training that are offered at this school, considering the school environment as a space of confrontation and struggle between forces of conservation (will to truth) and forces of creation (Will to Power), research aims to narrate the experiences presented as an exercise modification of teaching practice, especially those inspired moments in rehearsal theater, both group *Garras de Anjo* as group *Cooperativa de Teatro* and propose training workshops that enable testing other modes to be and do the teaching, especially from the technical work of the actor used in the trials of these theater groups. Theoretical discussions that are the basis for this research (pedagogical dandyism, the aesthetics of existence, testing and experience) rely, especially in ideas of Montaigne, Nietzsche, Foucault, Agamben and Schechner. Besides presenting the formative movements that take place in school, there was an effort to intervene in this process by conducting three training workshops in schools and proposing exercises that put in motion the practice of teachers, assessing the possibilities of testing experiences teacher education through theater games. With this inspiration, access to the empirical school environment was being constituted from multiple sources, due to their instability and the desire to expand the quantity and quality of records, hence the movement analysis and training workshops was made from observations and research reports varied, audio recorded interviews, video recordings, whose transcripts were synthesized in Memorial Teacher Training School Emilia 2011-2012, which brings together a wealth of material analyzed under the cut three main themes, all of them closely related techniques Test of theater actors: the body, the test and movement.

**Keywords:** Teaching education. Experience. Rehearsal. Theatre. Education.

## SUMÁRIO

<b>PALAVRAS INICIAIS .....</b>	<b>08</b>
<b>1 REUNIÃO: ENTRE EXPERIÊNCIAS DE FORMAÇÃO DOCENTE E ENSAIOS DE TEATRO .....</b>	<b>11</b>
<b>1.1 Experiências de uma década em uma escola centenária .....</b>	<b>13</b>
<b>1.2 Entre o <i>Garras de Anjo</i> e o <i>Cooperativa de Teatro</i> .....</b>	<b>18</b>
<b>1.2 Ensaizando o <i>Garras de Anjo</i>.....</b>	<b>09</b>
1.2.1 Um parêntese de vida e teatro.....	19
1.2.2 Ensaizando <i>Gota d'água</i> .....	23
1.2.3 Do que se esperava e de como não se realizou.....	26
1.2.4 Dos ensaios no <i>Cooperativa de Teatro</i> .....	27
1.2.5 Dos exercícios de modificação nos ensaios e na prática docente .....	35
<b>1.3 Movimentos formativos: dos <i>perigos a enfrentar</i>.....</b>	<b>36</b>
<b>2 APRESENTAÇÃO OFICINAS DE FORMAÇÃO: ENTRE ENSAIOS E DOCÊNCIAS .....</b>	<b>39</b>
<b>2.1 A estética da existência: para além do dandismo pedagógico, a educação como uma obra de arte .....</b>	<b>39</b>
2.1.1 Os processos de estetização e do dandismo pedagógico .....	41
2.1.2 Nietzsche: <i>o que devemos aprender com os artistas</i> .....	43
2.1.3 <i>A vida como obra de arte</i> : entre Nietzsche e Foucault .....	45
<b>2.3 Ensaizando experiências de formação .....</b>	<b>55</b>
<b>2.3 Formação permanente e continuada de professores .....</b>	<b>62</b>
2.3.1 As possibilidades dos ensaios de teatro para a formação docente .....	66
2.3.2 A primeira oficina .....	68
2.3.3 A segunda oficina .....	70
2.3.4 A terceira oficina .....	73
<b>3 DISPERSÃO: O que a docência pode aprender com o teatro? .....</b>	<b>79</b>
<b>3.1 O corpo: entre o seu lugar previsível e suas outras possibilidades.....</b>	<b>79</b>
<b>3.2 O ensaio de teatro como um exercício de saborear a prática docente .....</b>	<b>85</b>
<b>3.3 Ensaios como forma de movimentar a formação docente .....</b>	<b>88</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>92</b>
<b>ANEXO – TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO .....</b>	<b>96</b>



## PALAVRAS INICIAIS

se o gosto foi bom ou mau, significa menos  
do que se pensa – é suficiente que seja um gosto próprio!  
NIETZSCHE

um romance, uma vez feito, está feito.  
Todavia, uma performance nunca se acaba.  
SCHECHNER

Este texto começa com um riso, que se produz com um leve mover do canto dos lábios, até a boca toda aberta, os dentes a mostra somados a gargalhada que ressoa ocupando o espaço, incomodando os ouvintes ou seus possíveis leitores. Este riso é semelhante aquele dado por Foucault (2002) diante do texto de Borges, introduzindo o livro *As Palavras e as Coisas*. Aliás, possivelmente seja a sua *repetição* (SCHERCHNER, 2010), pois essa proximidade entre os conceitos e os objetos a que se referem, essa necessidade de conceituar, de estabelecer os limites, de saber até aonde vai uma determinada ideia e onde ela termina para começar outra, essa aduana inconfundível entre uma definição e as demais, essa reconhecida herança iluminista de que fazer ciência é tratar apenas daquilo que cabe nos limites de seu conhecimento e calar sobre o resto, deixando que cada disciplina se ocupe, se pronuncie sobre o que cabe dentro de seu campo de instrução, faz lembrar aquela lista de animais de uma *certa enciclopédia chinesa*, cujas classificações não cabem no nosso modo de pensar e revelam a arbitrariedade de todo tipo de classificação. Como todo tipo de conceito é uma criação humana, querer aceitar essa rigidez conceitual, em que a ideia reflete com exatidão a essência da coisa é fruto de certa ilusão. Uma ilusão de que o mundo é exatamente como o descrevemos, esquecendo que se nós o descrevemos, sempre haverá outras possibilidades de descrição que nos escapa. Por mais bem delimitado que seja um conceito, existem escapes, brechas, possibilidades.

Esse riso inicial diante de nosso desejo de nomear as coisas marca essa dissertação ao propor, ou melhor, ensaiar um diálogo entre a formação de professores e as práticas teatrais, procurando pensar a potência das técnicas de ensaio dos atores (especialmente aquelas utilizadas pelos grupos de teatro *Garras de Anjo* e *Cooperativa de Teatro*) para por em movimento a formação docente que acontece na Escola Estadual Emília Vieira da Rocha, na cidade de Gravataí. Pois a possibilidade desse diálogo acontece, justamente, a partir da expansão dos conceitos, com o *borramento* das noções, a partir de um modo de pensar que não entende a borda, ou a fronteira, como a delimitação de uma separação, mas como um

lugar de contato, de trocas que possibilitam a reformulação do que foi posto até então como verdadeiro. Essa pesquisa também parte do olhar de um pesquisador que se constitui nessa fronteira, trabalhando na escola como professor e, paralelo a essa atividade, participando como ator do grupo *Cooperativa de Teatro*. Na esteira de filósofos como Nietzsche e Foucault, principalmente, mas também a partir das ideias de Montaigne, Agamben, Schechner, entre outros, a pesquisa pretende especular, algumas das possíveis relações entre o Teatro, a Performance e a formação de professores. Para tanto procuro desenvolver esse texto inspirado na divisão que Schechner (2000) faz da performance teatral em três momentos: a reunião, a apresentação e a dispersão.

Em outras palavras, a gente chegava a um lugar especial, fazia algo que pode chamar-se teatro (...) e se ia. Por simples e óbvio que pareça, esta constelação de ações ritmicamente organizadas, não constitui a única possibilidade quando se aproximam dois ou mais grupos. Os bandos também podem evitar-se, enfrentar-se em combate, passar ao lado como viajantes em um caminho, etc. O modelo de reunião, apresentação e dispersão é o mais especificamente teatral (SCHECHNER, 2000, p. 76).

A primeira parte dessa dissertação intitulada *Reunião, entre experiências de formação docente e ensaios de teatro*, compara-se a esse momento inicial da performance teatral em que interrompemos o cotidiano para nos reunir e assistir à uma apresentação. Assim, essa parte reúne as práticas teatrais dos grupos *Garras de Anjo* e *Cooperativa de Teatro* com as experiências de formação docente que se processam na Escola Emília, essa narrativa pretende mostrar o ambiente empírico no qual se desenvolve essa pesquisa, especialmente o contexto escolar específico e as formas de ensaios utilizados pelos grupos de teatro citados.

O segundo capítulo intitulado *Apresentação, oficinas de formação: entre ensaios e docências*, assemelha-se a esse segundo momento da performance teatral, no qual se desenvolve a apresentação pública do espetáculo. Nele apresento as discussões teóricas que servem de base para essa pesquisa (o dandismo pedagógico, a estética da existência, o ensaio e a experiência) ao lado das proposições metodológicas desenvolvidas. Aproveito para anunciar aqui alguns problemas metodológicos que estão intimamente ligados à complexidade do campo de pesquisa: um ambiente escolar repleto de elementos que não podem ser previstos, situações que nos pegam de surpresa como a flexibilidade do calendário escolar, projetos pedagógicos que surgem ao longo do ano, momentos de formação que são cancelados e substituídos por reuniões administrativas ou pedagógicas, professores que são substituídos ou que pedem transferência, alterando o horário, entre outras surpresas do cotidiano. O que gerou a necessidade de ampliar as formas de registro desse *ambiente-empírico-escolar*, que foi se constituindo a partir de fontes múltiplas, devido a sua

instabilidade e ao desejo de ampliar a quantidade e a qualidade dos registros, por isso utilizei, especialmente, a anotação das observações de pesquisa e de relatos variados, três entrevistas áudio-gravadas, as fotografias das “esculturas humanas” montadas na segunda oficina, a vídeo-gravação dos momentos de improvisação dos professores. Todo esse material foi digitado (incluindo a transcrição das entrevistas e da discussão ao término da terceira oficina), agrupado e impresso em um volume único que nomeei de *Memorial de Formação Docente da Escola Emília 2011-2012*<sup>1</sup>. Introduzo aqui essa nova forma de registro, porque acredito que um diário de campo seria limitado para agrupar registros tão dispersos como os que encontrei ao longo do trabalho desenvolvido na escola. Os nomes dos professores e professoras que aparecem ao longo da dissertação são verdadeiros, para isso recolhi um *termo de consentimento informado* (que consta no Anexo I) assinado pelas pessoas que aceitaram participar da pesquisa.

O terceiro capítulo intitulado *Dispersão, o que a docência pode aprender com o teatro?*, inspira-se nesse momento final da performance teatral em que se encerra a apresentação e se parte para retomar as ações cotidianas. Nele procuro operar sobre o ambiente empírico, descrito nos capítulos anteriores, com as noções teóricas neles desenvolvidas para expor a análise, ainda que provisória, a partir de três eixos temáticos principais, todos eles ligados às técnicas de ensaio dos atores de teatro: o corpo, o ensaio e o movimento, procurando relatar alguns elementos que estão dispersos em nossa prática docente.

---

<sup>1</sup> O texto foi digitado conforme as normas ABNT para trabalhos científicos, somando um total de 50 páginas.

## **1 REUNIÃO: ENTRE EXPERIÊNCIAS DE FORMAÇÃO DOCENTE E ENSAIOS DE TEATRO**

Gostaria mais de entender bem o que se verifica em mim do que compreender Cícero. Na minha experiência própria já tenho com que me tornar sábio, desde que atente para seus ensinamentos. Quem se lembra do papel feio que fez quando tomado de cólera e a que excessos essa febre o impeliu, já sabe a que ponto tal paixão é lamentável e não precisa que lho diga Aristóteles. (MONTAIGNE, 1972, p. 485).

Esse é um dos trechos do filósofo renascentista do século XVI, Michel Montaigne, em que ele nos adverte do valor daqueles conhecimentos adquiridos a partir de nossas experiências cotidianas e da importância de refletirmos a partir delas. Uma admiração salutar toma conta do leitor de *Os Ensaio*s, pois Montaigne (1972) surpreende desenvolvendo sua filosofia a partir de suas vivências, extraído da sua vida cotidiana, mais que fatos exemplares, indicações preciosas sobre como conduzir a própria existência e sobre a importância de evitar a negligência nessa tarefa.

Evocar como ponto de partida para este texto, o modelo de experiência utilizado por Montaigne, parece exigir certa dose de cautela, pois há entre ele e os dias atuais, uma longa tradição, denominada de Modernidade, que procedeu a purificação ou o esvaziamento desse conceito. Talvez, seguindo o caminho teórico de Agamben (2005), seja possível afirmar que a sistematização do racionalismo (Descartes, Leibniz, etc.) e do empirismo (Bacon, Locke, Hume, etc.) como fundamentos da ciência moderna contribuíram para a desvalorização da experiência tradicional, ou seja, produziram a condenação daquela experiência traduzível em máximas e provérbios, reduzindo-a a possibilidade de comprovação empírica das leis científicas a partir de experimentos manipuláveis.

Mas, deste modo, a experiência tradicional perdia na realidade todo o seu valor. Porque – como demonstra a última obra da cultura europeia a ser ainda inteiramente fundada sobre a experiência: os *Essais* de Montaigne – a experiência é incompatível com a certeza, e uma experiência que se torna calculável e certa perde imediatamente a sua autoridade. Não se pode formular uma máxima nem contar uma estória lá onde vigora uma lei científica (AGAMBEN, 2005, p. 26).

Apenas introduzindo a dimensão problemática desse conceito chave para o presente trabalho, deixo-me conduzir pela inspiração do texto de Montaigne, para manifestar a tarefa que cabe para as páginas que seguem: estar atento às experiências de formação docente que

ocorrem na Escola Estadual de Ensino Médio Emília Viega da Rocha<sup>2</sup> do distrito de Morungava do município de Gravataí no Rio Grande do Sul, dedicando atenção especial às aquelas modificações que foram sendo produzidas no grupo de professores, mais especificamente aquelas que tiveram alguma relação com a prática teatral, tanto dentro como fora da escola, procurando apreender os limites e as contribuições dessas experiências. Para tanto, esse capítulo tem por objetivo reunir de um lado, as experiências de formação na escola e de outro as práticas teatrais, para especular a possibilidade de um modo de ser docente que se potencialize nesta fronteira, entre o planejamento do processo ensino-aprendizagem e a dramatização cênica. Para isso, será narrado o meu contato com essa escola, utilizando como recorte aquelas experiências de formação que deixaram marcas na minha prática docente, produzindo alterações na conduta de professor, esta narrativa será acompanhada pelas falas das professoras Roberta e Zuleica, pessoas com as quais compartilho, além da amizade, a tarefa de lutar pela manutenção da presença do teatro nessa escola. Tais falas são retiradas de entrevistas áudio-gravadas e transcritas. Em seguida, narro os movimentos de formação continuada para professores que vêm sendo implementados a partir de 2011 nas escolas estaduais, destacando as dificuldades, ambiguidades, contradições, aprendizagens e afecções desencadeadas por este processo na Escola Emília.

Neste contexto, dentre os diferentes movimentos de formação docente que são propostos na Escola Emília, considerando o ambiente escolar como um espaço de confronto e de luta entre forças de conservação (vontade de verdade) e forças de criação (vontade de potência)<sup>3</sup>, a pesquisa tem por objetivo **narrar** as experiências que se apresentaram como um exercício de modificação da prática docente, especialmente aquelas inspiradas nos momentos de ensaio de teatro, tanto do grupo *Garras de Anjo* quanto do grupo *Cooperativa de Teatro* e **propor** oficinas de formação que permitam ensaiar outros modos de ser e fazer a docência, especialmente a partir das técnicas de trabalho do ator utilizadas nos ensaios destes grupos teatrais.

---

<sup>2</sup> Deste ponto em diante, vou nomear a escola pelo seu apelido, a maneira pela qual costumamos nomeá-la cotidianamente: Escola Emília. Esse é o modo mais comum, entre outros como: Emília, EVR ou o Emília, pois muitos gostariam que se chamasse Colégio Estadual Emília Viega da Rocha. A escola situa-se em Morungava, que compreende parte da Zona rural do município de Gravataí, RS.

<sup>3</sup> Os conceitos de vontade de verdade e vontade de potência serão retomados no capítulo 2 dessa dissertação.

### 1.1 Experiências de uma década em uma escola centenária

Na Escola Emília<sup>4</sup> somos um grupo de quarenta professores, a maioria possui graduação na sua área de ensino e cursou algum tipo de especialização em Educação, além disso, uma professora tem Mestrado em Literatura, uma professora das séries iniciais cursa o Mestrado em Educação na UNISINOS, um professor de História iniciou o Mestrado, e mais quatro, dentre nós, cursam ou cursaram alguma cadeira PEC no PPGEDU/FACED/UFRGS<sup>5</sup>. Ou seja, por iniciativa individual, muitos de nós, procuramos estudar, além de “dar aulas”. Isso, de certo modo, indica uma das principais motivações desta pesquisa: estudar, pesquisar e ensaiar com meus colegas, saboreando, de maneira especulativa, experiências diversas das formas de viver a prática docente, cultivadas pelos momentos de formação continuada. De alguma maneira, isso manifesta um desejo latente por formação no grupo de professores,, ou dito com uma inspiração foucaultiana em suas ressonâncias nietzschianas, poderíamos chamar de uma certa vontade de formação. Contudo, uma vontade de formação que não deve ser apressadamente considerada como uma equiparação aos conceitos de vontade de verdade e vontade de potência de Nietzsche, e sim como fruto da tensão entre essas vontades, como luta antagônica entre um esforço por formatar, por se adaptar ao modo correto de ser docente de um lado e de outro um esforço por encontrar, por inventar novas possibilidades de exercer a docência.

Conviver nessa comunidade escolar, em especial, com os professores que ali trabalharam e trabalham, foi (e está sendo) uma tarefa que ainda gera certo esforço de acomodação e estranhamento, não no sentido dialético de uma contradição que busca uma síntese final, mas sim como um estrangeiro, que ao mesmo tempo em que busca se adaptar aos novos costumes para ser aceito pela localidade, esforça-se por mostrar a sua diferença, como esforço inútil de preservação da identidade. Esse caminho conduz a algumas narrativas que trago presente por dois motivos importantes, entre outros: a) explicar o ambiente empírico da pesquisa, ou seja, contextualizar a comunidade escolar que está sendo pesquisada; b) desenvolver um dos objetivos da pesquisa que é pensar e analisar os processos de formação continuada que acontecem nesta escola.

Aproveito para dizer que esta narrativa nasce de um recorte arbitrário, pois existe um enorme silêncio por trás dela, uma mudez sobre as muitas coisas que me escaparam e não

---

<sup>4</sup> Escola Emília foi fundada em 06/06/1906, comemorando seu primeiro centenário no ano de 2006.

<sup>5</sup> Programa de Educação Continuada do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, que permite participar dos Seminários organizados pelos professores do programa, possibilitando seu posterior aproveitamento, caso ingresse no curso de Mestrado.

foram percebidas (ou não foram consideradas importantes), ou que simplesmente não se destacaram nestes movimentos formativos, portanto, destaquei aquelas experiências que contribuíram para a modificação da nossa prática docente, como grupo de professores que atuam nessa escola. Ou seja, essa narrativa é uma operação, termo utilizado aqui no seu sentido cirúrgico-metafórico, tal como o usa Philippe Artières (2004) ao apresentar Foucault como um pensador que faz sobre a realidade um exercício de diagnóstico. “Em Foucault, o diagnóstico é constituído a partir de alguns pontos que o olhar designou e a partir dos quais se desdobra o mapa da atualidade” (ARTIÉRES, 2004, p. 30). Como um médico corta, separa do corpo com o bisturi, procurei recortar e narrar este caminho de formação, que, talvez seja, também, um modo (ou exercício) de constituição de si mesmo. “Foucault nunca deixou de refinar em seus livros essa prática de cirurgia [...]” (ARTIÉRES, 2004, p. 28).

O meu encontro com a Escola Emília aconteceu em maio do ano 2000, quando fui designado para cumprir minha nomeação de vinte horas semanais como professor de História das séries finais do Ensino Fundamental. Nessa época, havia aula apenas pela manhã e pela tarde, da primeira a oitava série do Ensino Fundamental.

Encontrei uma escola em transformação (construção do prédio novo e Constituinte Escolar)<sup>6</sup> e professores um tanto incomodados com as novidades que vinham acontecendo e, ao mesmo tempo, desiludidos, afirmando que, “entra e sai governo, os problemas continuam os mesmos”. Cada gestão vem com um “modismo” diferente para destruir tudo que o anterior havia feito. Eu tinha vinte e três anos, fazia dois anos que havia concluído o curso de Filosofia e procurava resistir aos discursos dos colegas que davam aula há mais tempo, que insistiam que a experiência da sala de aula iria demonstrar que eu estava errado e que, o melhor, é cada um dar a sua “aulinha” e ponto final. Entretanto, a área de Ciências Humanas e suas Tecnologias possuía um grupo de professores que, apesar de antigos na escola, tinham uma reflexão mais aberta, inclusive elaborando projetos para discutir a tão badalada “comemoração do descobrimento” do Brasil, questionando os “motivos” de tal comemoração. Uma dessas professoras, apesar de não possuir graduação específica para isso<sup>7</sup>, ministrava as aulas de Artes, fazendo um trabalho diversificado que envolvia artes visuais, dança, teatro e

---

<sup>6</sup> Construção de quatro salas de aula, laboratório de ciências naturais, banheiros, que fazia parte da ampliação da escola para implementar o Ensino Médio. A Constituinte Escolar foi um projeto da Secretaria de Educação (com forte inspiração na Escola Cidadã, baseado, especialmente, nas ideias de Paulo Freire) que ocasionou muitos momentos formativos, reunindo os segmentos da comunidade escolar, em conjunto, ou em separado, para assistir palestras, debater textos indicados pela 28ª CRE e, principalmente, deliberar sobre a organização do Regimento Escolar e do Projeto Político-Pedagógico da Escola.

<sup>7</sup> A professora Maria Zuleica Gomes Carneiro possuía o curso de Magistério e Licenciatura Plena em História, era nomeada quarenta horas para o Ensino Fundamental séries iniciais, mas cumpria essa carga horária dando aulas de Artes e História para as séries finais do Ensino Fundamental.

música, arejando a rotina escolar com eventuais apresentações das criações dos alunos. Esse trabalho não se desenvolveu somente na Escola Emília, mas é algo que está muito ligado ao gosto da professora Zuleica que, por simpatizar muito com as artes (especialmente a música, a dança e teatro) procurou desenvolver uma prática pedagógica na sala de aula inspirada nas suas experiências com as artes, ao menos é o que eu percebi durante a entrevista que fiz com a mesma, pois ela refere-se a esse trabalho com relatos anteriores ao Emília e também posteriores.

Então, eu me recordo assim que não só no Emília, mas desde que comecei a minha carreira no magistério, lá em 1975, numa escolinha do município, como então eu só tinha magistério, eu estava ainda cursando a faculdade, eu acho que isso aí é uma coisa que já vem assim com agente, pra começar esse lado de quem que já tem uma veia na música, na arte, que gosta desse tipo de coisa, sempre gostei, eu acho que isso aí é um ponto, tá. Aquilo que tu tens já dentro de ti, aproveitar essa coisa pra canalizar para o teu trabalho. Daí isso já é uma coisa muito boa. Mas existe aquele profissional na educação, que ele já gosta da coisa, no sentido de que ele já tem um pé na música, um pé na dança, ele já gosta disso aí, então, ele junta, e eu acho que foi o que aconteceu comigo, desde que eu entrei no magistério. Eu sempre gostei desse lado da arte, aí o que eu fiz, eu procurei cursos (Professora Zuleica, 24/11/2012)<sup>8</sup>.

Estava ocorrendo também a reelaboração do regimento escolar, do projeto político pedagógico, incluindo a reformulação dos planos de estudos, o que na área citada implicava a discussão sobre os conteúdos trabalhados por série para implementar a História Integrada. Ou seja, a lista de conteúdos<sup>9</sup> seria alterada, ou como dizíamos na época, atualizada. Foi um momento oportuno para o estudo da história e partilha das práticas realizadas em sala de aula, apesar de acabarmos trocando um modelo pronto (História Geral separada da História do Brasil) por outro modelo também conteudista (História Integrada). O mais estranho nesse processo foi que o nosso objetivo acabou se realizando às avessas, pois pretendíamos ensinar uma história menos eurocêntrica e fragmentada, mas com o novo modelo ocorreu um enfoque muito maior na história europeia, ficando a história do Brasil e do Rio Grande do Sul, em segundo plano.

Paralelo a essa discussão, aconteciam as assembleias da Constituinte Escolar que reuniam os diversos segmentos da comunidade escolar (alunos, pais, professores e funcionários). Isso contribuiu para repensar a grade curricular e a carga horária de cada componente curricular, acrescentando disciplinas como Inglês e ampliando a carga horária

---

<sup>8</sup> Uso esse formato de transcrição dos trechos das entrevistas áudio-gravadas para diferenciar de uma citação bibliográfica.

<sup>9</sup> O ensino de História dividia-se em dois grandes blocos denominados História do Brasil (5ª e 6ª séries) e História Geral (7ª e 8ª séries). Com a História Integrada, a História do Brasil seria estudada em conexão com a História Geral, ou seja, da 5ª até a 8ª séries os alunos estudariam desde o surgimento do homem até a história contemporânea, contemplando o estudo da História do Brasil dentro desta temática geral.



semanal de Artes (passou para dois períodos), História, Geografia e Educação Física (que passaram a ter três períodos).

Em 2002, foi implementado o Ensino Médio e a escola passou a funcionar em três turnos (manhã, tarde e noite). Nesse momento, transferei minha nomeação de professor de Filosofia para o Ensino Médio do Colégio Antônio Gomes Correa para a Escola Emília e passei a trabalhar quarenta horas semanais nesta escola.

Até 2006, esse processo formativo foi sendo ampliado. Tanto através de reuniões, palestras e confraternizações na escola, como de cursos oferecidos pela 28ª CRE.

Entre 2007 e 2010, uma série de mudanças foram implementadas, de maneira vertical, sem consultar a comunidade escolar. Assim, numa reunião de professores em que nem todos estavam presentes e sem consenso, após um intenso debate, ocorreu, em novembro de 2009, a reestruturação da grade curricular, ampliando a carga horária de Matemática e Língua Portuguesa, em detrimento de outras disciplinas como: Artes, Educação Física e Geografia. O principal argumento para isso foi a avaliação externa. Na opinião dos defensores desta nova grade, as habilidades de interpretação de texto e raciocínio lógico são fundamentais para a solução das questões do ENEM, por exemplo, “o que importa não é o domínio dos conteúdos e sim acostumar-se a resolver aquele tipo de questões, por isto se os professores exercitarem mais, em sala de aula, a solução de exercícios similares às provas do ENEM, os alunos estarão melhores preparados.” Essas e outras falas parecidas convenceram a maioria dos professores presentes a votarem na aprovação da nova grade. O grupo vencido alegava a importância de uma discussão mais demorada sobre os objetivos, conteúdos, habilidades a serem desenvolvidas por cada disciplina, para deliberar sobre a carga horária necessária para o desenvolvimento desse trabalho. Não constava na argumentação, um elemento que no ano 2000 era fundamental: uma grade curricular aprovada em uma assembleia que reunia a comunidade escolar, só poderia ser alterada através de outra assembleia.

Essas afirmações sobre mudanças no currículo da escola parecem periféricas para este trabalho, mas possuem o objetivo de considerar a escola como um ambiente que está em movimento, em tensão. Ou seja, apesar de determinados modos de fazer apresentarem-se como exemplares e verdadeiros, como um esforço de manutenção, conservação, eles são eventualmente tensionados, traídos, conduzindo a um jogo entre inovação e tradição que incide sobre os modos de ser professor. Portanto, analisar a formação docente na escola passa por observar esses jogos que incidem sobre as práticas dos professores para a sua manutenção ou para suas possíveis modificações.

Nesse contexto, ao analisar a pesquisa sobre a formação continuada de professores, alguns estudos de Diniz-Pereira (2005, 2010), pretendem demonstrar as principais constatações sobre esse assunto nas últimas décadas, bem como apontar as dificuldades emergentes de se limitar essa formação ao espaço escolar. Por isto, refletindo sobre os resultados do movimento de pesquisa-ação e suas contribuições para se pensar a formação continuada de professores, Zeichner e Diniz-Pereira (2005) afirmam que nos anos 1980 e 1990 houve a popularização da pesquisa-ação, especialmente por se acreditar que ela romperia com a distância entre a teoria e a prática, entre academia e sociedade. Essa modalidade de pesquisa possibilitaria o intercâmbio entre a produção universitária e a prática profissional, de modo que as experiências dos profissionais ressonassem nas reflexões acadêmicas, não recebendo essas ressonâncias apenas como informações fornecidas pelo campo de pesquisa, mas entrando em contato com profissionais que colaboram na pesquisa de maneira ativa ou participativa.

Da perspectiva do profissional isso significa que o processo de compreensão e melhoria de seu trabalho deve começar pela reflexão de sua própria experiência. Os slogans “reflexão” e “pesquisa-ação” também significam o reconhecimento de que o processo de aprendizagem de como se tornar um professor, um enfermeiro, um assistente social, continua por toda a carreira desses profissionais; um reconhecimento de que independentemente do que fazemos e de quão bem o fazemos em nossos programas de formação profissional, podemos no máximo formar profissionais para iniciarem suas práticas. [...] Um compromisso de ajudar os profissionais a serem responsáveis por sua própria formação profissional (ZEICHNER e DINIZ-PEREIRA, 2005, p. 66).

Em outro texto DINIZ-PEREIRA (2010), nessa mesma linha, procura demonstrar os avanços e as limitações de se utilizar a escola como um espaço privilegiado de formação docente, para tanto começa destacando a segunda metade dos anos 1980 como o momento em que as pesquisas acadêmicas passam a anunciar a insuficiência da formação inicial e a apontar a necessidade de um processo contínuo, ampliando essa formação, através de um processo de formação continuada, aliás, é neste contexto que essa expressão passa a aparecer com mais frequência. Quanto à metodologia de pesquisa utilizada, em geral, destaca-se o uso de “abordagens de caráter qualitativo: estudos de caso, pesquisas narrativas (história oral etc.), etnografias etc.” (DINIZ-PEREIRA, 2010, p. 338). E na coleta de dados, destacam-se como instrumentos “as entrevistas individuais e semiestruturadas (narrativas biográficas), a observação direta, a análise de documentos, aplicação de questionários etc.” (DINIZ-PEREIRA, 2010, p. 338).

Junto a isso, a análise feita por esse autor aponta três fortes limitações da escola como espaço de formação continuada de professores: primeiro, porque o ambiente escolar não

consegue propiciar modificações nos modos como os sujeitos lidam com o conhecimento e a informação; depois, porque a cultura escolar mantém o seu enfoque no indivíduo, restringindo os espaços para o trabalho coletivo, o que inviabiliza a troca e o diálogo entre os pares, favorecendo o sentimento de rivalidade e competição entre os colegas; por fim, por ser um ambiente que não propicia atividades ligadas à leitura, especialmente devido à precariedade das bibliotecas, que não atendem as necessidades dos professores<sup>10</sup>, nem profissional e nem para o lazer. Ao levar em consideração essas limitações e, talvez outras que possam ser descobertas ao longo deste trabalho, talvez seja oportuno suspeitar de que existe uma formação continuada que ocorre ali, no trabalho cotidiano, colocando-se a questão de como potencializar essa formação, como colocá-la em movimento, como produzir outras formas, outros modos de se exercer a docência.

Até aqui, procurei contextualizar o primeiro momento desta pesquisa, narrar a formação docente que acontece na escola. Além disso, como trata da proposição de uma formação estética a partir dos jogos teatrais, é oportuno relatar as experiências ligadas ao teatro que ocorreram durante o período relatado acima.

## **1.2 Entre o *Garras de Anjo* e o *Cooperativa de Teatro***

Paralelo a esse tempo de adaptação e estranhamento narrado acima aconteceu nos bastidores uma experiência que, ainda hoje, faz recordar as vivas impressões deixadas pela constituição do grupo de teatro estudantil *Garras de Anjo*. A sua atuação na escola não se restringia a ensaiar e apresentar determinados espetáculos em datas significativas do calendário, e sim em mobilizar a comunidade escolar de diferentes modos. Primeiro, o grupo constituiu-se como um espaço aberto de vivência e partilha de vida: mais do que ensaiar, trocávamos experiências, falando e jogando sobre as alegrias e problemas de cada um de nós, formando assim um grupo de amigos. Depois, o *Garras de Anjo* estimulava os alunos e os professores tanto para frequentar os espetáculos teatrais que ocorriam na cidade como para encontrar recursos que possibilitassem a realização de apresentações teatrais na escola<sup>11</sup>.

---

<sup>10</sup> Conforme os sites: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12368&Itemid=574](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12368&Itemid=574) e [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=15596&Itemid=1079](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=15596&Itemid=1079), o Programa Nacional Biblioteca da Escola - PNBE, acervo do professor, fornece material de apoio teórico e metodológico para o trabalho do docente em sala de aula e contribui como ferramenta para o planejamento de aulas. Alguns desses livros estão na Biblioteca da Escola Emília, mas em geral não são consultados.

<sup>11</sup> Para isso, foi fundamental o apoio da Prefeitura Municipal de Gravataí, através da FUNDARC, Fundação Municipal de Arte e Cultura, tanto fornecendo informações, realizando oficinas de teatro (tanto para alunos como para professores), como patrocinando a vinda de grupos teatrais até a escola, entre outras coisas.

Além disso, quando da produção de algum espetáculo, uma boa parte da comunidade escolar se envolvia: professores, funcionários, pais e alunos empenhados na construção dos objetos cênicos, na confecção dos figurinos, entre outras tarefas.

Isso foi acompanhado também por alguns elementos que não foram tão animadores, mas que, provavelmente, também foram formativos. Por exemplo, os esforços que o grupo teve de empreender para se constituir e permanecer na escola, pois havia uma luta constante entre apoiadores e opositores, estes últimos extremamente irritados com os ruídos, com os movimentos, com as alterações de rotina produzidas por esse projeto. Isso desloca essa narrativa para falar sobre como esse grupo conseguiu se estabelecer, permanecer e desaparecer, ao longo da última década, procurando pensar: de que modo, durante alguns anos, foi possível, na Escola Emília, uma vivência de teatro? E, por meio de que procedimentos, fomos levados a produzir a sua extinção? Ou, ainda, será que a visível desaparecimento do grupo *Garras de Anjo* significou a morte da experiência teatral nessa escola? Será que ela continua acontecendo, mas de outro modo, com outra visibilidade, com outros espaços, produzindo outras contribuições formativas para esta comunidade escolar? Indo mais além do teatro: por que a escola movimentava-se em torno desse grupo e deixou de fazer isso? Ou por que essa “experiência estética” de criação, invenção e não adaptação, que foi mobilizada pelo teatro e poderia ser de outra forma, desapareceu completamente?

### 1.2.1 Um parêntese de vida e teatro

Antes, no entanto, permitam-me, abrir um parêntese para falar do meu tempo de aluno no primeiro e segundo grau<sup>12</sup>, quando não tive aulas de teatro. Pois, as aulas de Artes ou de Educação Artística até a quinta série, basicamente, consistiam na elaboração de desenhos e outras atividades ligadas às artes visuais. A partir da sexta série, foram acrescentados conteúdos vinculados a Música. No segundo grau, ensinavam sobre História da Arte. Contudo, lembro-me de ter participado de algumas encenações teatrais durante este período, especialmente em datas comemorativas como Natal, dias das mães e dos pais, etc. Além disso, na escola em que cursei o segundo grau havia uma tradição curiosa: os formandos do terceiro ano tinham de apresentar um trabalho de teatro no dia da formatura, geralmente uma peça clássica. O Leandro, o Luciano, o Sílvio e eu, apesar de estarmos no segundo ano fomos

---

<sup>12</sup> De março de 1983 até dezembro de 1993. Trago essa experiência para somar a fala da professora Zuleica sobre como trazemos elementos do nosso gosto pessoal para o nosso modo de dar aula, talvez, assim, a paixão pelo teatro, que antecede o meu trabalho docente, tenha me levado a incentivar a sua prática na escola e ao seu uso na minha prática como professor.

convidados para participar do espetáculo do terceiro ano em 1992, que era uma peça sobre a Revolução Francesa. A terceira apresentação foi no dia da formatura. No ano seguinte, a nossa turma, mantendo a mania de romper com as tradições, decidiu fazer um Show no lugar da representação teatral: coreografias, esquetes, músicas que faziam sucesso na época, enfim, um jeito um pouco diferente de estar no palco.

Esse recuo no tempo, essa recordação ou reminiscência de meu contato com o teatro na juventude tem por objetivo, manifestar as contribuições formativas que o teatro exerce desde cedo na minha vida. Depois disso, foram nos anos na Faculdade em que esse contato me embriagou<sup>13</sup>: paralelo, aos estudos de Filosofia, participei de um curso de extensão universitária intitulado *Sua vida em cena*<sup>14</sup>. Foi um acontecimento na minha vida, as coisas nunca mais foram as mesmas. Além disso, constituímos um grupo e através do DAEF (Diretório Acadêmico Ernani Fiori) chegamos a produzir duas peças que foram apresentadas no Salão de Atos da FAFIMC (Faculdade de Filosofia Imaculada Conceição<sup>15</sup>): *Grito nas Sombras* (em 1996) e *Revolução Permanente* (em 1997). O grupo dissolveu-se após a formatura, em dezembro de 1997, mas não o gosto pela prática teatral, que nos anos seguintes continuou sendo exercitada nas oficinas populares de teatro da FUNDARC (Fundação Municipal de Arte e Cultura).

Ao fechar esse parêntese, voltemos a conversar sobre a última década: logo que cheguei à Escola Emília, passei a auxiliar o trabalho da professora Maria Zuleica Gomes Carneiro<sup>16</sup>, nas produções artísticas que ela realizava na escola. Em seguida, a Zuleica, a Roberta e eu participamos de um curso para professores que desejassem trabalhar com teatro nas escolas de Gravataí, organizado pela FUNDARC. Na entrevista, a Zuleica sublinhou a importância desses momentos formativos para qualificar tanto o trabalho pedagógico em geral, como o que era realizado com o teatro na escola:

E se todo professor pudesse usar dessa disponibilidade de trabalhar isso, em sala de aula com seus alunos, que pudesse usar desse recurso espontâneo. Isso cresce muito a gente. Engrandece e tu começa a te descobrir assim, que tu pode fazer mais. As experiências que eu tive e que você também participou nessa formação enquanto assim nos foi oportunizado, da gente fazer algo, em termos de

---

<sup>13</sup> Uso este termo no seu sentido nietzschiano (conforme NIETZSCHE 2006, p.67-68).

<sup>14</sup> Refiro-me ao Curso de Extensão Universitária de *Teatro* – “Sua Vida em Cena”. Organizado pelo DAEF (Diretório Acadêmico Ernani Fiori) em parceria com a FAFIMC (Faculdade de Filosofia Imaculada Conceição) no período de 09/10/1995 a 02/12/1996, com carga horária de 145 horas.

<sup>15</sup> Ela ficava em Viamão. Era uma instituição ligada a Igreja Católica (Cúria Metropolitana de Porto Alegre). Pela manhã ocorria o curso de Filosofia, no qual a maioria dos estudantes eram seminaristas, e à noite o curso de Pedagogia. Atualmente esta instituição está vinculada a Pontifícia Universidade Católica (PUCRS).

<sup>16</sup> A partir de agora, vou chamá-la apenas de Zuleica.

curso, fora da escola, enfim, que se apresentava para agente fazer. Eu acho que foi muito bom, foi muito válido (Professora Zuleica, 24/11/2012).

O curso intitulava-se *Oficina de Montagem Teatral e Laboratório de Dramatização*, ministrado por Alexandre Bizzarro, com encontros mensais de 4h de duração (de maio a outubro de 2002, no total foram seis encontros). Na primeira oficina, além da costumeira apresentação inicial e partilha do trabalho que acontecia em cada escola, praticamos uma sequência de dinâmicas e jogos, que depois nos seriam sugeridos para a organização da grade de exercícios para as oficinas que realizaríamos com nossos alunos, no final foi distribuído o texto que seria discutido na próxima oficina, *A experiência criativa* (SPOLIN, 1979), cuja autora seria a principal referência para as demais oficinas. Além disso, nas demais oficinas foram distribuídos os seguintes materiais: *Teatro: espelho da vida* e *Improvisação: criando o teatro no ato*. Ambos foram extraídos do Projeto Escola e Cidadania (PAIS, 2000). O segundo texto fazia uma revisão histórica das práticas teatrais desde as cavernas até a época do teatro moderno. Para o nosso trabalho na escola, o terceiro texto e o de Viola Spolin, por tratarem das técnicas de improvisação, foram muito importantes.

Sobre a importância dessas oficinas para a nossa formação, parece relevante o que afirmou a professora Roberta:

Sim, o improviso vai acontecer e da onde é que eu tirei isso: lá do tempo da nossa experiência com o teatro, né. Então, quando a gente fez a oficina e eu fiquei maravilhada porque trabalha um lado da gente, que a gente meio que esquece, na nossa prática do dia-a-dia. Porque parece que o professor é aquela coisa meio estagnada, e o teatro traz outras coisas que contaminam a prática da gente. E a gente acaba buscando. Eu lembro dos jogos que a gente fazia. A gente fazia os jogos teatrais e isso eu trouxe pra minha prática com certeza (Professora Roberta, 22/11/2012).

Então, em 2002, a escola conseguiu, junto à 28ª CRE, organizar o projeto *Teatrar é Viver*, liberando 4 h semanais da carga horária da professora para ministrar oficinas de teatro para os alunos da manhã no turno inverso, tendo como um dos objetivos a montagem de um espetáculo para concorrer no FESTIL (Festival de Teatro Estudantil) que acontecia uma vez por ano na cidade.

No ano anterior, eu havia desenvolvido um trabalho voluntário com oficinas de teatro no Colégio Cenecista Santa Luzia, que também fica em Morungava<sup>17</sup>. Fizemos, no segundo semestre a montagem de um espetáculo que foi apresentado em nove lugares diferentes, um deles foi a Escola Emília, outro foi o FESTIL, no qual, além das inúmeras e ferrenhas críticas

---

<sup>17</sup> O Colégio Cenecista, uma escola particular ou comunitária da região, foi a primeira a oferecer o curso de Ensino Médio em Morungava. Os alunos das duas escolas convivem de maneira a possuírem amizades e inimizades em comum, porque residem próximos uns dos outros e/ou pegam o mesmo ônibus.

dos jurados, ganhamos medalhas de indicação a alguns dos prêmios principais. Então, em 2002, a direção do colégio passou a valorizar o projeto e me contratou para ministrar duas horas semanais de oficinas de teatro, tendo como um dos objetivos melhorar os resultados de 2001. Ocorreu, neste momento, um fenômeno não muito incomum nos grupos de teatro dos quais tenho participado: no início do ano, uma média de vinte alunos frequentava os encontros; após três meses de oficina, o grupo foi atrofiando, até limitar-se a cinco meninas, que se mantiveram interessadas e queriam montar um espetáculo.

No entanto, a direção da escola e eu consideramos o investimento muito alto para o projeto envolver apenas cinco alunas. Como essas alunas tinham afinidades com as pessoas que participavam das oficinas de teatro na Escola Emília, dei a sugestão de nos juntarmos a eles, pois, além disso, estavam ensaiando a partir de um texto meu intitulado *Pão e Circo*. Portanto, de agosto até novembro deste ano, trabalhamos nessa preparação que nos rendeu o prêmio de terceiro melhor espetáculo da categoria adolescente-adulto do FESTIL 2002. Aproveito para explicar, que após cada apresentação no FESTIL, ocorre um debate entre os jurados e o grupo que apresentou, fornecendo sugestões para o trabalho. Nesse debate explicamos o processo de constituição do grupo que envolvia duas escolas diferentes, devido a isso, fomos premiados com dois troféus: um ficou na Escola Emília e o outro no Colégio Cenecista.

Para além disso, os momentos de ensaio eram sempre um momento de tensão com o ambiente escolar, por causa do excesso de barulho produzido que interferia nas aulas das salas vizinhas. Algumas vezes, a sala que usávamos para ensaiar estava reservada para uso da direção, nos deixando sem local para o ensaio. Então, usávamos o pátio, ou algum local fora da escola. Entre outros motivos, tínhamos, às vezes, a sensação de que estávamos ali incomodando as pessoas, como se aquele projeto não tivesse a mínima relevância pedagógica. Apesar disso, após o resultado no FESTIL, a maioria dos professores e, principalmente a direção, passou a defender a importância da existência de um grupo de teatro na escola.

Com isso, o trabalho da professora Zuleica se manteve nos anos posteriores: em 2003, ganhamos o troféu de prêmio especial do júri com o espetáculo *Joana D'arc*. Esse espetáculo teve uma única apresentação (específica para o FESTIL), mobilizando os diversos setores da escola: pais, alunos, professores, direção, supervisão e orientação, empenhando-se na constituição de cenário, objetos cênicos, figurino, etc., perpassando as aulas de Artes no seu processo de confecção; a passagem temporal e mudança de cenário se davam através de coreografias que ligavam uma cena na outra, conferindo plasticidade ao texto; o elenco total constituía-se de mais de quarenta alunos. Desse modo, nesse ano, as oficinas de teatro

transformaram-se em um espaço de integração, mobilização e articulação da comunidade escolar em geral.

Mesmo assim, esse ritmo não se repetiu nos anos seguintes, pois em 2004 e 2005 não participamos do FESTIL, as oficinas não conduziram à montagem de um espetáculo, acabaram se tornando um espaço de exercício das práticas teatrais, partilha de vivências e integração. Nesse contexto, em 2005, trabalhamos sobre o texto *O pagador de Promessas* de Dias Gomes.

### 1.2.2 Ensaizando *Gota d'água*

Chegamos enfim, ao ponto de partida desta narrativa: o ano de 2006, em que se deu a constituição do grupo de teatro estudantil *Garras de Anjo*. Esse ano letivo começou com algo que potencializou a prática do teatro na Escola Emília: formação. A escola enviou-nos (Zuleica e eu), como seus representantes, para o I Seminário Estadual de Teatro na Escola<sup>18</sup>, o qual se transformou em um curso intensivo de teatro para cada um de nós, pois, pela manhã, assistimos a palestras e painéis com especialistas da área<sup>19</sup>, à tarde participamos de oficinas, praticando ou exercitando a teoria, depois, cada dia terminava com uma apresentação teatral ou com a visitação a exposição de artes visuais.

O material teórico, que levamos desse seminário para a escola, possibilitou a reformulação do projeto *Teatrar é Viver*. Assim, conseguimos, junto à 28ª CRE, a dedicação de quatro horas semanais da minha nomeação para realizar as oficinas com os alunos no turno inverso. A Zuleica continuou auxiliando, pois estava trabalhando na vice-direção do turno da tarde e quando não tinha muita atividade na direção ela vinha participar conosco. Então, de abril até junho, desenvolvemos uma oficina de teatro por semana na escola, nelas realizávamos dinâmicas e jogos teatrais, apreendidos no seminário e nas oficinas da FUNDARC. Em maio, a partir de um jogo de improvisação, inspirado no livro *Improvisação para o Teatro* (SPOLIN, 1979), cada aluno constituiu um personagem, e na parte final da oficina cada personagem foi se apresentando aos demais que assistiam como se fossem a plateia. Em outro encontro, os diferentes personagens foram sendo colocados em cena de

---

<sup>18</sup> O I Seminário Estadual de Teatro na Escola Pública aconteceu em Porto Alegre (no Centro Cultural CEEE Erico Verissimo, na Casa de Cultura Mario Quintana e no Theatro São Pedro) entre os dias 27 e 31 de março de 2006.

<sup>19</sup> Dr. Ricardo Ottoni Vaz Japiassu, Dr<sup>a</sup>. Vera Bertoni, Professor Carlos Mödinger, Professor João Carlos Machado, Professora Kathrin Holzermayr Rosenfield, Professor e Ator Luiz Paulo Vasconcellos, Professora Isabel Ibias, Dr<sup>a</sup>. Mirna Spritzer, Professora Celina Alcântara, Dr. Gilberto Icle e Dra. Maria Lúcia de Souza Barros Pupo.



maneira a improvisar um diálogo. Por fim, esse jogo resultou em um esquete teatral, que os alunos batizaram de *Era uma vez na França*. Ele possuía uma estrutura flexível, que deixava muito espaço para a improvisação, ou seja, o jogo estava presente desde a constituição do personagem até o momento da apresentação, sendo assim, até mesmo o espetáculo cômico desenvolvia-se num processo de jogo com o público.

Após três apresentações desse espetáculo, passamos a dedicar um tempo das oficinas para discutirmos o que iríamos apresentar no FESTIL. Ao considerar que aquela comédia estava ficando muito boa, sugeri que fizéssemos algo nessa linha, e para minha surpresa, por unanimidade, contradizendo o trabalho que havíamos feito até ali, o grupo, mantendo a sua visão tradicional de teatro, queria montar uma história trágica, de preferência grega. A partir disso, cada um de nós passou a partilhar as suas impressões e trazer sugestões de possíveis textos, como: *Prometeu acorrentado*, *Édipo Rei*, *Medéia*, *Hamlet*, *Otelo*, *Romeu e Julieta*, entre outras. Em dois encontros, o grupo decidiu por uma leitura de *Hamlet*, alguns meninos tinham muita vontade de montar essa peça. Mas, esses dois encontros foram muito polêmicos, pois as meninas ficaram furiosas com o que elas denominaram *tom machista* do texto, pois havia mais personagens masculinos e esses exerciam o protagonismo, segundo elas, as personagens femininas apareciam no texto para aumentar a importância, para destacar os masculinos. Aqui, uma nova contradição, a opção pelo texto clássico revela uma visão tradicional de teatro, mas se exige dele uma atualidade temática, que contemple e respeite discussões de gênero. Talvez isso demonstre a nossa ingenuidade, falta de aprofundamento prático e teórico, a nossa condição de principiantes em uma arte, na qual ainda temos muito para aprender.

Nesse momento, como gosto muito das músicas e dos textos de Chico Buarque, decidi levar para o próximo dia de oficina o texto *Gota d'água*. As meninas adoraram e, através de uma argumentação que também me surpreendeu, conseguiram convencer os meninos a desistirem do *Hamlet*. Portanto, decidimos adaptar essa peça, por muitos, denominada de *Medéia brasileira*. De junho até o início de outubro, muita leitura e pesquisas sobre a *Medéia* (tanto grega, como latina), assim como sobre músicas e textos do Chico Buarque. Em meio a isso, muito jogo, improvisação, ensaio e, algo que nos permitiu mergulhar no universo da obra: uma sessão do filme *A Ópera do Malandro* no Cine-Teatro Municipal.

Neste ano, o FESTIL foi organizado com algumas mudanças. A Coordenação do setor de Artes Cênicas da FUNDARC, que coordena o festival, decidiu que haveria duas etapas: na primeira, após a apresentação, haveria um debate e os jurados dariam algumas sugestões para melhorar o espetáculo; na segunda, haveria uma nova apresentação e, após a análise feita pelo

júri seriam classificados os participantes. Assim, o debate poderia incidir nas práticas dos grupos de teatro estudantil, antes a maioria dos grupos ouvia as sugestões, mas não tinha uma nova possibilidade de apresentação, para colocar as sugestões em prática. Portanto, entre os dias 16 e 22 de outubro, participamos da primeira etapa. Gravamos o espetáculo e as sugestões dos jurados, na oficina subsequente, avaliamos esse material, para depois retomarmos os ensaios. No dia primeiro de novembro, apresentamos na escola, no turno da manhã e da tarde. Improvisamos no saguão, com lonas, cortinas, cadeiras, um espaço semelhante ao do palco do Cine-Teatro, no sentido de ter uma parte para a encenação e uma parte para a plateia, mas o grupo optou por fazer entradas e saídas de cena, por trás e pelas laterais, envolvendo mais o público.

No feriadão de Finados, a escola estava fechada e a direção liberou o espaço para nós, o grupo aceitou e conseguimos ensaiar dois dias das nove horas até as dezessete e, no terceiro dia (sábado) das oito e trinta minutos às doze. No dia sete, ocorreu nosso ensaio geral e, no dia seguinte, a apresentação. Considero essa descrição minuciosa da rotina dos ensaios e do tempo dedicado para a preparação da apresentação importante para argumentar que a atividade teatral, especialmente o trabalho do ator, não é fruto de um dom inato que se desenvolve ao longo da vida, como às vezes aparece no senso comum: “precisamos valorizar o talento de nossos alunos”. Por não acreditar que seja um dom, natural ou divino, mas o resultado de uma atividade passível de exercitação e aprimoramento, destaco o longo trabalho necessário ao grupo para realizar o espetáculo.

Após a apresentação, os jurados elogiaram as modificações e o resultado desse processo entre a primeira e a segunda apresentação. Voltamos para a escola com nove troféus (dentre eles, o de melhor espetáculo, melhor atriz, melhor ator coadjuvante). Nesse momento, parecia que todos haviam esquecido as tardes barulhentas e as demais reclamações sobre o grupo, os problemas de indisciplina de alguns alunos: o que importava era aquela atmosfera de sucesso e o nome da escola no jornal municipal<sup>20</sup>. Estava consagrado, o espaço, a importância e a manutenção das oficinas de teatro na escola. Isso soa como um certo paradoxo, pois para o nosso grupo a vida e a potência do projeto estava nas oficinas, no processo de criação do espetáculo, enquanto que para a instituição o mais importante era o resultado final, especialmente a premiação.

---

<sup>20</sup> O jornal *Correio de Gravataí* publicou os resultados do FESTIL na edição do dia 2 e 3 de dezembro de 2006, destacando a nossa escola como campeã.

### 1.2.3 Do que se esperava e de como não se realizou

No ano seguinte, a direção fez vários movimentos junto à 28ª CRE, para que se mantivesse o projeto. Contudo, o novo governo (2007-2010), com o objetivo de cortar e economizar gastos, vetou os projetos da escola, tanto na área cultural (oficina de teatro, círculo literário, hora do conto) como na área esportiva (treinos de voleibol e futsal), exigindo que cada professor cumprisse toda a sua carga horária mínima semanal em sala de aula, desenvolvendo aquilo que apelidamos de *enturmação*, que consistia em preencher cada sala de aula com turmas com mais de cinquenta alunos, em salas que foram projetadas para atender no máximo quarenta. Portanto, o grupo *Garras de Anjo* não tinha mais um professor que lhe assessorasse, nem uma sala para desenvolver os ensaios. Ainda assim, sobreviveu até meados do ano 2007, reunindo-se em outros locais da comunidade como o salão esportivo da Igreja São Miguel e a Creche Comunitária São Marcos. Contudo, o exercício e a prática do teatro permaneceram na escola, não mais visibilizados através de um grupo, mas exercidos em trabalhos realizados pelos alunos, especialmente em projetos das áreas de Linguagens e Ciências Humanas, ou em eventos como o Sarau Literário<sup>21</sup>, a Semana da Consciência Negra, a Semana Farroupilha, entre outros.

Dentre os argumentos da direção para defender a manutenção do projeto, estava o caráter terapêutico da prática teatral, evidenciado através das possíveis melhorias que os alunos menos disciplinados poderiam ter, em sala de aula, a partir da participação nas oficinas. Isto produziu algumas dificuldades, porque, apesar de extremamente responsáveis e disciplinados para o exercício teatral, alguns permaneciam piorando na opinião de seus professores. Para isso, a direção estabeleceu como regra que, para participar dos projetos, o aluno não poderia ter notas abaixo da média. Se essa norma fosse obedecida, ficaríamos apenas com quatro alunos participando das oficinas, dos quinze que faziam *Gota d'água*.

Isso me faz pensar no alerta feito por Gilberto Icle a respeito das *estranhas demandas* trazidas para a atividade teatral como forma de *melhorar a vida*:

O teatro como ferramenta de liberação dos corpos tolhidos pela mecanização do cotidiano, como instrumento de conscientização, como modelo de vivência grupal, como forma de integração dos indivíduos numa vida mais regrada e adaptada, como garantia de acesso aos bens culturais de um povo [...] (ICLE, 2010, p. 23).

Em função disso, as diferentes instituições, passam a valorizar o processo (práticas e técnicas) criativo do ator de preparação do espetáculo em detrimento do resultado

---

<sup>21</sup> Mais adiante no texto, explicarei em que consistia este projeto.

(apresentação). As atividades desenvolvidas antes (o jogo teatral, a criação da personagem, o ensaio) passam a ter um valor terapêutico e desenvolvem uma promessa de redenção, talvez nem tanto realizável quanto desejável. No caso do *Garras de Anjo*, um critério que excluiria do grupo alguns dos alunos mais empenhados na realização do projeto. Contudo, os estudantes e os professores que participaram desse grupo realizaram modificações nos seus modos de proceder, no caso dos professores, conseguiram experimentar ou, talvez, inventar outras formas de organizar as suas aulas, romperam com sua rotina pedagógica.

Isso aparece na fala da professora Roberta quando se refere ao progresso, ao crescimento dos alunos que participaram do grupo de teatro:

foi uma das épocas mais produtivas, em termos de projeto, os alunos estarem engajados, comprometidos. A gente pegava aqueles bem terríveis, aqueles que não rendem, e, pro teatro, nossa, e acho que a questão da criatividade, né, eu me lembro dos jogos teatrais que a gente fazia e depois fazia com os alunos, quando aqueles tímidos eles iam se soltando e a criatividade, o que ia surgindo de ideias pra construção dos figurinos, do cenário, e alunos que muitas vezes em sala de aula não se dava nada, eles não abriam a boca. E a criatividade que ia surgindo a partir sei lá dum jogo duma brincadeira, porque ali eles se sentiam a vontade para isso, de deixar, o teatro tem isso né, de deixar a pessoa a vontade para ela poder fazer coisas talvez que na tua personalidade mesmo não conseguiria (Professora Roberta, 24/11/2012).

Por isso, pergunto: experimentar essas vivências de ensaio teatral com o grupo de professores da Escola Emília poderia contribuir para uma formação continuada de professores que colocasse em movimento a sua prática docente? Deixo em suspenso essa questão como uma forma de evidenciar a importância de ter falado de uma experiência teatral que envolveu mais os alunos do que os professores, mas que, em ambos, produziu importantes modificações formativas. Como essa pesquisa experimenta essas técnicas de ensaio como uma forma de movimentar a prática docente do grupo de professores, passo a narrar também a minha participação em um grupo de teatro da cidade de Gravataí.

#### 1.2.4 Dos ensaios no *Cooperativa de Teatro*

Arrisco-me aqui, em um terreno muito instável para mim, pois não sou um ator profissional e não tenho graduação em artes cênicas. Não sou, portanto, um *homem de teatro* (ICLE, 2010, p. 21), no sentido acadêmico ou profissional, mas, talvez, eu seja alguém que deseja muito fazer teatro, nas várias formas de participar dessa prática: como alguém que aprecia ir assistir aos espetáculos para se divertir e aprender, que procura integrar-se a um grupo para ensaiar, praticar, aprimorar o seu trabalho como ator; como alguém que lê, estuda, participa de oficinas. Digo isso, pois considero que isso pode ser uma problemática que incide

sobre esta pesquisa. Portanto, cabe aqui discutir, brevemente, de que teatro e de que prática teatral será constituída esta proposta de formação.

Peço ajuda ao texto de Paul Veyne (1992) sobre as contribuições metodológicas de Foucault para as pesquisas no campo da História, para o exercício de *desnaturalização* do olhar, para desconfiar da constatação dos objetos como naturais: o teatro ou a prática teatral. Como se estas palavras tivessem um perene poder referencial, ou uma capacidade de representação de algo ideal como sendo sempre a mesma prática ou o mesmo teatro, evoluindo ao longo do tempo, estando cada vez mais maduro, ou seja, manifestando-se de maneira mais congruente com essa essência. Compliquemos essa noção, deslocando o nosso modo de analisar para perceber que o que ocorre são múltiplas práticas, em contextos diferenciados: as festas ao deus do vinho na Grécia Antiga, o teatro romântico do século XIX ou as práticas teatrais contemporâneas. Essas práticas teatrais pouco ou nada têm em comum, para que possamos disto deduzir que o teatro ao longo da história, possa ser percebido como um mesmo objeto de análise. Portanto,

Dito de outra maneira, é preciso desviar os olhos dos objetos naturais para perceber uma certa prática, muito bem datada, que os objetivou sob um aspecto datado como ela; pois é por isso que existe o que chamei anteriormente, usando uma expressão popular, de ‘parte oculta do iceberg’: porque esquecemos a prática para não mais ver senão os objetos que a reificam a nossos olhos (VEYNE, 1992, p. 243).

Diante disso, não olhemos mais para o teatro de maneira essencialista ou teleológica, buscando encontrar “o que é?”, a sua real essência, nem, de outro lado, sonhando com sua necessária evolução ao longo dos anos, para que, deslocando o nosso olhar, possamos enxergar diferentes modos, práticas variadas, determinadas formas de narrar e realizar a arte teatral.

Os objetos parecem determinar nossa conduta, mas, primeiramente, nossa prática determina esses objetos. Portanto, partamos, antes, dessa própria prática, de tal modo que o objeto ao qual ele se aplique só seja o que é relativamente a ela (VEYNE, 1992, p. 249).

“O objeto não é senão o correlato da prática; não existe, antes dela,” (VEYNE, 1992, p. 250) e, nesse sentido, não existe um teatro através dos tempos o que existe é uma determinada prática, em determinada época e localidade, que é chamada de teatral.

Paul Rée se engana, como os ingleses, ao descrever gêneses lineares, ao ordenar, por exemplo, toda a história da moral através da preocupação com o útil: como se as palavras tivessem guardado seu sentido, os desejos sua direção, as ideias sua lógica: como se esse mundo de coisas ditas e queridas não tivesse conhecido invasões, lutas, rapinas, disfarces, astúcias. Daí, para a genealogia, um indispensável demorar-se: marcar a singularidade dos acontecimentos, longe de toda finalidade monótona; espreita-los lá onde menos se os esperava e naquilo que é tido como não possuindo

história – os sentimentos, o amor, a consciência, os instintos; apreender seu retorno não para traçar a curva lenta de uma evolução, mas para reencontrar as diferentes cenas onde eles desempenharam papéis distintos; e até definir o ponto de sua lacuna, o momento em que eles não aconteceram (Platão em Siracusa não se transformou em Maomé) (FOUCAULT, 2001, p. 15).

Assim, também nós nos engamos imaginando um teatro eterno, procurando descrever a sua história como a transição de um momento primitivo e atrasado como a pré-história, até a sua plenificação em nossa época, considerada pela nossa arrogância como a mais desenvolvida, ou como postulava o sonho iluminista, a época da maturidade da razão, avaliando cada etapa ou cada ciclo, como uma etapa necessária de seu processo evolutivo.

Aparentemente, é o que faz a argumentação de Schechner (2000), quando investiga múltiplas práticas teatrais ao longo da história e em diferentes partes do mundo para recolher seus traços característicos, como se estivesse buscando encontrar a essência ou a estrutura do Teatro ou da Performance. No entanto, quando Schechner amplia a noção de Performance para enquadrar práticas tão diversas não é para extrair-lhes a sua essência ou a sua perpétua estrutura, e sim para demonstrar que este termo refere-se, justamente, a contextos e práticas que precisam ser estudados na sua singularidade, no seu modo de fazer específico, em uma determinada prática conforme o seu tempo, o seu lugar e o seu contexto cultural. Passo a resumir os argumentos de Schechner (2000), em *Hacia una Poetica de la Performance*<sup>22</sup>, porque ele me ajuda a falar de diferentes tipos de Teatro sem estabelecer uma hierarquia entre os diferentes usos dessa prática.

Schechner (2000) abre o texto extraindo os traços característicos da teatralidade, a partir das observações dos padrões regulares e repetitivos entre os circuitos de caça dos homens do Paleolítico, das manifestações *carnavalescas* dos chimpanzés do Bosque Bundongo de Uganda, dos festivais de dança dos aborígenes australianos, das erupções e procissões urbanas das cidades atuais, do Teatro ocidental, desde a Grécia Antiga até a atualidade, entre outros elementos recolhidos da observação das diferentes estruturas dos rituais, dos entretenimentos e das arquiteturas que envolvem diferentes manifestações teatrais ou performáticas, ao longo do tempo e em diferentes localidades no mundo. Esquemáticamente, ele representa esses traços em três palavras: Reunião, Apresentação e Dispersão. Ou seja, as manifestações teatrais ou performáticas, tanto nas sociedades tradicionais quanto nas contemporâneas, desenvolvem-se seguindo um padrão que pode ser observado a partir destes três termos. “Peregrinações, reuniões familiares marcadas por festas

---

<sup>22</sup> Como o texto consultado está em espanhol, faço as citações diretas com tradução minha.

e trocas de presentes, festas cerimoniais e idas ao teatro são outras variações dessa mesma ação de reunir-se, trocar ou dar presentes, e dispersar-se” (SCHECHNER, 2000, p.72).

Junto a isso Schechner afirma que a origem do Teatro não ocorreu no Período Clássico da Grécia Antiga e sim, muito antes, na Pré-História, ainda no Paleolítico, durante a realização dos circuitos de caça e coleta e da organização de centros cerimoniais que produziam a alteração de *espaços naturais* em *lugares culturais*. Para ele, uma das formas mais antigas de relação social, de encontro entre grupos humanos, aconteceu seguindo um padrão que hoje é denominado teatro. Esse recuo histórico das origens teatrais é possível a partir da aproximação dos ritos, das festas, dos carnavais, entre outras denominações, com aquilo que se considera teatro. Disso decorre uma outra ideia sublinhada por Schechner neste texto: a relação entre o modo de fazer (performar) e construir (arquitetura do espaço onde ele se realiza) teatro com o modo de organização social (política e econômica), o conjunto de valores, o modo de vida de determinada sociedade. “Os lugares de teatro são mapas das culturas as quais pertencem” (SCHECHNER, 2000, p.79). Assim, o teatro de prosa cênio cumpriria, por exemplo, um papel ajustado dentro deste ambiente consumista próprio das sociedades industrializadas e capitalistas.

Em seguida, o autor caracteriza o teatro moderno ocidental como *mimético*, ou seja, nele o “real” aparece de maneira fantasiada, ele é representado, existe uma separação rígida entre o que é representado, posto em cena pelos atores, e o público que desaparece às escuras durante o espetáculo. A cortina separa o espaço de quem apresenta e de quem apenas assiste. Contudo, existem outros modos de fazer teatro, que o autor denomina de *transformacional*, que foram desenvolvidos pelas sociedades tradicionais e pela vanguarda, nos quais se desenvolve uma visão mais complexa do que seja o real, ou seja, os limites entre realidade e ficção sofrem certo *borramento*, não podem ser estabelecidos de maneira evidente, a realidade envolve a fantasia e a fantasia envolve a realidade. No teatro *transformacional* se cria algo, ele é um lugar em que acontecem transformações do tempo e do espaço das pessoas:

um lugar especial é o local onde se celebra uma cerimônia, onde ocorreu no passado algum acontecimento mítico, onde os seres se manifestam em canções e danças, e onde convergem ações cotidianas e especiais. Por exemplo, um poço de água é, ao mesmo tempo, um lugar em que as pessoas vão beber e onde se fazem cerimônias (SCHECHNER, 2000, p.85).

A partir disso, Schechner situa essa transformação como uma forma de usar o teatro para experimentar, atuar, mudar e essas transformações podem ocorrer em três diferentes níveis: no drama, nos atores ou no público.

Após isso, o autor expõe seus esforços, tanto no *Performance Group*<sup>23</sup> como em suas aulas, de organizar e pensar a Performance abdicando dessa separação rígida entre a realidade e a ficção e subtraindo, cada vez mais, os momentos de reunião e dispersão, por exemplo, no início do espetáculo ele mesmo e seus atores cumprimentam, acolhem os espectadores, alertando para a importância da participação ativa durante a apresentação, o público assiste a preparação da Performance, os atores colocando e trocando os figurinos, os músicos afinando os instrumentos, no momento final ocorrem também diálogos espontâneos entre o elenco e o público, entre outros elementos que fragilizam essa separação entre realidade e ficção, encenação e cotidiano, plateia e atores, etc. Assim, o público torna-se parte integrante do espetáculo, as figuras do performer e do espectador se misturam, existem múltiplos focos e o espectador pode escolher dirigir sua atenção para focos secundários, podem ocupar os espaços destinados aos atores, o que desenvolve a possibilidade de se romper com o desejo do teatro ortodoxo de se estabelecer uma reação unânime no público, criando múltiplas e imprevisíveis oportunidades desse público reagir ao espetáculo proposto.

Na parte final de seu texto, Schechner refere-se aos procedimentos de ensaio como *ação ritual essencial do teatro*, apontando a importância de se estudar cuidadosamente a partir da visão dos atores e espectadores tudo que envolve a tríade reunião, apresentação, dispersão que constitui a performance, para melhor compreender não só o fazer artístico como também a vida social, pois “o teatro é ao mesmo tempo intencionalmente e de maneira não consciente um paradigma de cultura e de fazer cultura” (SCHECHNER, 2000, p.99). Assim, Schechner critica a avaliação do que seja uma obra de arte apenas pelo resultado final a ser mostrado (exibido, exposto, apresentado) ou pela comparação com outras obras de arte acabadas, o que desrespeitaria o contexto cultural, social, histórico de sua produção. Ele sugere, como possibilidade de se observar o que é próprio da obra de arte, a observação do processo que a constitui, ou seja, o processo de elaboração da obra de arte seria mais importante que seu resultado final em uma exposição pública. Contudo, a performance aparece como um tipo de obra de arte em que o processo acontece de maneira pública, pois o ensaio sempre se dá na presença de outros atores, sendo já um momento de exibição pública, constituindo uma forma de fazer arte em que o processo de sua formulação se dá a ver desde o início até a sua “finalização”. Assim, o teatro possui uma singularidade como obra de arte, pois em todas as suas tradições se desenvolve a sua produção por meio do ensaio. Durante os

---

<sup>23</sup> Grupo de Teatro Experimental criado por Richard Schechner em 1967, no qual a discussão acadêmica sobre *Performance* é desenvolvida, experimentada e ampliada. Para saber mais a respeito, ver SCHECHNER, 2002, p. 93-103.



ensaios muitas possibilidades são experimentadas e muitas delas são abandonadas até o momento da primeira apresentação, depois ou durante, ou nos demais dias de espetáculo, algumas coisas podem ainda ser revistas, esse caráter de processo contínuo de construção criativa é algo característico do teatro, como obra de arte.

Estamos acostumados a ensaios de bodas, funerais e outras cerimônias religiosas e cívicas. Em todos os casos, o ensaio é um modo de escolher, do espectro possível, as ações que se vão atuar, de simplificá-las, torná-las o mais claras possíveis com respeito ao modelo escolhido e para o público com o qual se tenta a comunicação. Junto com essa primeira tarefa, a segunda tarefa do ensaio é fazer com que cada ator atue sua parte com o máximo de clareza (SCHECHNER, 2000, p. 102).

Assim como o momento de ensaio, a preparação que antecede o momento de execução do espetáculo é destacada por Schechner pela sua importância para a realização da apresentação, mas principalmente porque sublinha essa característica processual e inacabada das obras de arte vinculadas ao teatro ou a performance. “Ensaio e preparação usam os mesmos meios: repetição, simplificação, exagero, ação rítmica, a transformação de ‘sequências naturais’ de conduta em ‘sequências compostas’” (SCHECHNER, 2000, p. 103).

Resumindo, destaco como características importantes da performance para esta pesquisa: a centralidade do corpo, da ação e do fazer; a sua constante ou contínua processualidade e, por isso, seu caráter inacabado, por “fazer e refazer”; a relevância dos momentos de ensaio e preparação para a qualificação desse processo. Elementos que são destacados já na resposta da primeira interrogação da entrevista concedida a revista *Educação & Realidade*, quando Schechner (2010) atinge o ponto final deste caminho sobre a relação milenar<sup>24</sup> entre Teatro e Educação, relacionando Performance e Educação, a partir do trabalho realizado pelos *Estudos da Performance*, especialmente quando se refere a sua inspiração nas peças didáticas de Bertold Brecht e a prática do ensaio teatral como um espaço de construção do conhecimento, ou seja, como modelo pedagógico capaz de envolver mente, corpo e emoção nos processos de ensino-aprendizagem. Portanto,

O ensaio de um espetáculo, nesse sentido, constitui um modelo de construção do conhecimento. O que é um ensaio? Ensaio designa o momento no qual é feito, realizado, no qual se tem a oportunidade de se reconsiderar, de fazer novamente, de fazer em maior conformidade com o propósito. Você pode inclusive não saber qual é o seu propósito quando você começa a ensaiar. O ensaio não é apenas o lugar no qual se pode concretizar os planos feitos, mas de descobrir o que um outro pode

---

<sup>24</sup> A primeira pergunta da referida entrevista, questiona a opinião de Schechner sobre a visão que os *Estudos da Performance* tem sobre a relação Performance e Educação. Ao que Schechner responde com um retorno as funções do espetáculo teatral na Antiguidade, entre os gregos e romanos, apontando-o como um espaço de formação, de aprendizado. Faz ainda uma comparação com os rituais que tinham a tarefa de ensinar a obedecer, enquanto o teatro cumpria a função de educar para a liberdade. O autor refere-se a autores como Aristóteles e Horácio, passando por Brecht, Boal, entre outros.

fazer, de explorar o desconhecido, de realizar uma pesquisa ativa. O ensaio propicia a um indivíduo a possibilidade de desdobrar, imaginar e realmente *realizar* diferentes futuros. Obviamente utilizamos o ensaio nas artes da performance mais que em qualquer outro lugar (SCHECHNER, 2010, p. 26).

Paul Veyne (1992) e Schechner (2000 e 2010) me ajudam a voltar o olhar para uma prática teatral específica que acontece no município de Gravataí no Estado do Rio Grande do Sul. O grupo teatral *Cooperativa de Teatro*, reunindo pessoas que participavam das Oficinas Populares de Teatro e Festival de Teatro Estudantil<sup>25</sup>, entre outras atividades ligadas ao teatro, permaneceu realizando encontros periódicos para exercitar a sua prática teatral, inclusive com apresentações de peças como *Noites e Cia*, no Cine-Teatro Municipal. O espetáculo profissional que resultou destes exercícios de criação intitula-se *Os Fantasmas*. A prefeitura municipal de Gravataí, através da FUNDARC, contratou este espetáculo com o interesse de promover visitas ao museu histórico da cidade, assim, o grupo conseguiu um espaço e público para realizar o que passou a se chamar: *Os fantasmas do museu*.

Assim, este espetáculo é resultado de uma luta política por espaços alternativos para a prática artística, não só por causa da falta de uma ação do governo municipal que abra os espaços teatrais tradicionais<sup>26</sup>, mas também por uma escolha de um jeito específico de fazer arte, que pretende sair deste espaço tradicional (o palco italiano) para experimentar outras possibilidades. Ou seja, o museu histórico não é só o espaço conquistado para a apresentação deste espetáculo, é também algo que potencializa a sua realização. Em primeiro lugar, porque é um casarão antigo do período imperial (provavelmente data de 1870), o que estimula a imaginação dos expectadores para adentrar na narrativa. Depois, porque possui diversos cômodos, dos quais diferentes fantasmas podem aparecer e convidar o público a penetrarem nas surpresas deste espaço e da história que está sendo apresentada. Também, porque algumas lendas urbanas pesam sobre o espaço e reforçam a trama teatral: a vizinhança ouvia barulhos estranhos em determinados momentos, um acidente incendiou o museu em setembro de 1997, fatos que corroborariam a existência de elementos sobrenaturais ligados ao prédio do museu, que colocariam a narrativa no limiar entre ficção e realidade.

---

<sup>25</sup> Ambos, após quase uma década de investimentos da Prefeitura Municipal, estão extintos, com o argumento de que o retorno político (no caso, entendido, como propaganda das realizações do governo) destas atividades é muito pequeno diante de outras realizações da FUNDARC como O Rodeio do MERCOSUL e outros eventos de massa. Ou seja, a administração popular, implementada em 1996, acreditava na descentralização da cultura, promovendo oficinas nos diversos locais da cidade e desenvolvendo esforços para a implementação de uma política cultural. Em 2011, apesar do mesmo partido ocupar o governo municipal, isso foi substituído pela necessidade de atingir a população através de megaeventos que façam a propaganda do governo. Assim, o principal evento teatral patrocinado pela prefeitura municipal é o espetáculo *Paixão de Cristo* que, em 2011, em três apresentações reuniu mais de doze mil expectadores.

<sup>26</sup> O grande palco italiano do SESC; ou o não tão grande Cine-Teatro que está fechado para reformas que nunca terminam, para ficar em dois exemplos.

As diversas cenas acontecem convidando o público a se inserirem dentro da narrativa, inclusive dialogando, quando não em palavras através de reações que preenchem o elemento dramático, com o texto que se torna, assim como cada apresentação, imprevisível, pois depende de quem assiste ou participa (cabendo esta decisão a cada expectador). Assim, rompe-se a tradicional barreira entre expectador- ator, integrando o público como parte do espetáculo, ou seja, a performance do ator depende da conversação com o público que está junto, dentro da cena.

Os personagens que brotam das diferentes câmaras do casarão apresentam-se como um relato da história da cidade que fica num limiar muito plástico, entre a ficção e a realidade: os nomes são fictícios, criados pela imaginação do autor do texto, mas se referem a pessoas, situações, acontecimentos que poderiam ter existido; eles refletem ao mesmo tempo dramas muito particulares, testemunhando sua existência singular, e, de outro lado, arquétipos sociais que habitam o imaginário popular (o coronel, o jagunço, a prostituta, a noiva, o político corrupto, a benzedeira, o padre, a criança). Além disso, existe uma ambientação, antes do espetáculo começar, acendendo velas e incenso, o que remete a imaginação do público a alguns tipos de cerimoniais religiosos<sup>27</sup>. É preciso deixar claro, que a apresentação não é um ritual religioso e, apesar de aparentemente ocorrer um transe religioso, nenhum ator incorpora no sentido espírita, apenas se vale deste elemento espiritual para dar verossimilhança e dramaticidade ao espetáculo.

Outra característica do espetáculo, que faz pensar sobre a prática teatral, é a não-linearidade do texto, no qual cada personagem pode ser apresentado de maneira independente e interdependente. Essa é uma questão complexa, pois como a maioria das pessoas do grupo não consegue sobreviver dedicando-se somente ao teatro, tendo outra profissão como ocupação principal, em alguns casos não é possível conciliar as duas coisas, surgindo a necessidade de faltar em algum ensaio ou em alguma apresentação. Esse espetáculo consegue driblar, ou gingar, diante desta dificuldade, pois a apresentação pode prosseguir mesmo com a ausência de alguns atores.

Participar do grupo *Cooperativa de Teatro* me insere em uma prática teatral que não pretendo definir ou qualificar e nem me perguntar que tipo de prática é essa, pois “Para o leão, é tão tranquilo o fato de que é leão, que ele ignora que é leão” (Paul Veyne, 1992 p. 253).

---

<sup>27</sup> A queima de incenso e de velas pode atingir, ao mesmo tempo, o imaginário de pessoas ligadas ao catolicismo popular e as religiões afro-brasileiras bem como a evocação destes fantasmas pode envolver aquelas pessoas ligadas a algum tipo de crença espírita. Após o espetáculo algumas pessoas ficam dialogando com o elenco e, não raro, surgem comentários a este respeito, recordando a igreja que frequentava na infância ou de alguma experiência ligada a estas práticas religiosas.

Assim também nós ignoramos se somos amadores ou profissionais, mas consideramos relevante que, em meio a tantas dificuldades enfrentadas pelos grupos que pretendem se dedicar a arte teatral, em diferentes localidades, prosseguimos em luta na tarefa de encontrar novos espaços para desenvolver procedimentos de criação teatral.

### 1.2.5 Dos exercícios de modificação nos ensaios e na prática docente

Essas narrativas sobre a minha experiência com teatro, na companhia da Zuleica e da Roberta, tanto na escola como no grupo, além de demonstrar a relevância de uma formação que leve em conta a prática teatral, tem o objetivo de esclarecer que a proposição das oficinas de formação docente que constitui esta pesquisa será composta por exercícios de ensaio que foram utilizados, tanto no grupo *Garra de Anjos* como no grupo *Cooperativa de Teatro*, por intuir que as modificações que se operaram no modo de vida das pessoas que deles participaram, possa contribuir para se exercitar outros modos de ser professor. Não um único modo, não a partir de um modelo único, mas estimular a invenção de outras formas, outros estilos de se conduzir a docência. Por isso, destaco como exercícios importantes que foram experimentados por estes grupos de teatro e que são propostos nas oficinas, junto a outras atividades inspiradas nas técnicas de ensaio do ator, todas baseadas nos jogos teatrais: a) o jogo do gato e rato; b) o jogo da verdade; c) o trem; d) a escultura humana; e) o circuito<sup>28</sup>.

e hoje mesmo a gente tava comentando sobre isso, daquela coisa de... tem certos eventos que tu tem de tomar pra ti, como por exemplo agora a feira do livro que aconteceu. Eu organizei e fiz a organização e, com certeza, dessa minha organização eu trouxe muito da experiência lá do tempo do teatro, que agente organizava (Professora Roberta, 22/11/2012).

A gente tem de aproveitar todas as oportunidades, tem de sempre aprender, a vida te ensina, e tu tem que pegar essas oportunidades e seguir adiante, né. Não acho que existe limite de idade para isso, aprender é infinito. E tu tem de abraçar enquanto pode, né. E pra mim eu acho que aconteceu isso aí. Eu fui unindo o útil ao agradável. Eu sempre gostei da arte e acho que dentro disso eu poderia aproveitar ao máximo na escola essa minha aptidão, esse meu gosto pela arte, e de modo geral, como tu falaste, não só o teatro, mas a música e outras manifestações da arte, e tentei canalizar isso para a sala de aula. E fui buscando, fui fazendo alguns cursos, cursos de formação. Eu fui procurando participar daquilo que eu podia. E levando isso para a escola, e no dia-a-dia muitas vezes até em que houve ocasiões em que eu trabalhei em escolas que eu não tinha esse espaço, um espaço físico, um espaço de apoio pra poder seguir esse projeto pra frente, poder trabalhar com isso. Mas, na minha aula, sempre que eu podia eu colocava alguma coisa nesse sentido, sabe, até pra trabalhar os conteúdos, algum projeto, algum objetivo que eu queria alcançar, eu sempre procurei buscar um pouco disso aí, sempre, sempre. Gostei de trabalhar com a arte na sala de aula (Professora Zuleica, 24/11/2012).

---

<sup>28</sup> Cito aqui apenas os jogos teatrais que foram aproveitados no planejamento das oficinas de formação docente que constituem essa pesquisa. No capítulo 2 dessa dissertação, que trata, entre outras coisas, da metodologia da pesquisa e do planejamento das oficinas, esses jogos serão melhor explicados.

Parece que as falas da Zuleica e da Roberta servem de exemplo quanto a nossa crença nesse potencial dos exercícios de ensaio teatral para a criação de outros ou novos modos de se fazer a prática docente. Essa pesquisa investiga essa possibilidade, praticando algumas dessas técnicas com os professores da Escola Emília e, ao mesmo tempo, especulando as possibilidades de por em movimento o seu fazer docente.

### **1.3 Movimentos formativos: dos *perigos* a enfrentar**

Como grupo de professores, todos juntos, ou por área de atuação, somos envolvidos por dois movimentos de formação continuada para professores: de um lado, as propostas de formação encaminhadas pelo governo (palestras, Semanas Pedagógicas, seminários temáticos, textos e DVDs com palestras gravadas enviadas pela 28ª CRE que devem ser utilizados nas reuniões, etc.) que, em geral, são implementados conforme as deliberações da coordenadoria. De outro lado, a partir da própria necessidade de momentos formativos em conjunto, apontada pelo grupo em Conselhos de Classe (ou outras reuniões), a direção da escola, o serviço de supervisão e orientação escolar organizam momentos formativos eventuais como palestras, oficinas com dinâmicas de integração de grupos, entre outros. Cabe destacar que, nesse segundo movimento, a escola carece de recursos financeiros e, portanto, as pessoas convidadas para auxiliar nesse trabalho formativo, em geral, o realizam de maneira voluntária.

Para apurarmos o nosso olhar e, talvez, conseguirmos enxergar outros momentos formativos que acontecem e pensar aqueles que poderão ocorrer, trago para esse diálogo um texto de Foucault que serve de inspiração para Rosa Maria Bueno Fischer:

Minha opinião é que nem tudo é ruim, mas tudo é perigoso, o que não significa exatamente o mesmo que ruim. Se tudo é perigoso, então temos sempre algo a fazer. Portanto, minha posição não conduz à apatia, mas ao hiperativismo pessimista. Acho que a escolha ético-política que devemos fazer a cada dia é determinar qual é o principal perigo (FOUCAULT, 1995, p. 256).

A partir desse texto emerge uma curiosa questão: “[...] que perigos a Educação enfrenta ou precisaria enfrentar, precisamente hoje, agora?” (FISCHER, 2002, p.53). Ao olhar através dessa lente teórica para aqueles dois movimentos formativos que acontecem na Escola Emília, parece que um dos tantos riscos a enfrentar é o de como provocar, desalojar, esse processo que permite que a escola se torne refém, paciente, objeto passivo da ação de projetos de formação impostos e descontextualizados, muitas vezes importados, inclusive da área empresarial.

Das várias palestras realizadas na Escola Emília por empresários, destaco a que aconteceu no dia vinte e sete de abril de 2011, pela qual uma série de elementos característicos do meio empresarial (motivação, competição, qualidade total, entre outros) foram apresentados como a solução para diversos problemas do processo de ensino-aprendizagem. Cabe destacar também, que a escola se abre a esse tipo de formação porque não gera gastos, sendo, por isso, “beneficiária da caridade” do empresariado.

Além disso, podemos tornar visíveis outros momentos de formação que, muitas vezes, não são reconhecidos ou identificados por este nome. Gostaria de destacar um exemplo, além do que já foi dito sobre as contribuições formativas das realizações das oficinas de teatro: quando um grupo de professores decide inovar suas aulas, buscando parcerias com os colegas (da mesma área ou de outras), planejam juntos e decidem realizar um evento na escola para partilhar os resultados da pesquisa ou da produção criativa de suas turmas, há um incômodo geral. A direção ou os colegas que não estão envolvidos no projeto queixam-se, alertando para a importância da aula tradicional (na sala de aula, no horário específico de cada disciplina, em silêncio, um atrás do outro), como se aquele acontecimento estivesse bagunçando o ambiente. Contudo, foi essa teimosia e desobediência ao que estava estabelecido, que resultou em alguns eventos tais como o Sarau Literário, que ocorre uma vez por ano, contando com a colaboração de professores de diferentes áreas de conhecimento, permitindo arejar a rotina e o cotidiano escolar com produções e apresentações artísticas dos alunos.

Talvez possamos enxergar aí um momento formativo: essa infidelidade ao estabelecido como regra, esses acontecimentos que permitem a inovação no processo de ensino-aprendizagem. Esse trabalho árduo, de professores e alunos, reunidos para discutir e planejar, empenhados em suas pesquisas, em seus ensaios, não seria também um espaço possível e não reconhecido de formação docente? Potencializar os espaços de criação que existem na escola, não seria também uma forma de enfrentar determinados perigos de nosso tempo?

Isso me remete ao texto de Luciana Loponte, em que ela fala, inspirando-se em Nietzsche e Foucault, que o pensamento movimenta-se, quando rompe com aquilo que estava acostumado a pensar, gerando algo novo, é “essa ‘infidelidade’, alimentada pela desconfiança em soluções totalizantes e salvacionistas que aprendemos com pensadores como Foucault e Nietzsche, não nos permite mais ver da mesma forma [...]” (LOPONTE, 2006, p. 45). Ou, quando, mais adiante ela fala de uma *docência artista* não como um modelo alternativo, nem como uma prática de *boa docência*, muito menos como a grande saída para os problemas da docência, mas sim como um exercício de modificação e criação. Pois, “importa mais a

inquietação, as perguntas que não calam através de cada imagem ou de uma escrita que titubeia. Importa também registrar os tempos de criação que estão nos **bastidores** de cada escrita e da própria docência que emerge ali” (LOPONTE, 2006, p.49, grifo meu). Coloquei em negrito a palavra “**bastidores**”, pois acredito que estou falando de uma formação docente que aconteceu desse modo, com um certo apelo não oficial, desenvolvendo-se nos porões, nas margens daquilo que era proposto e reconhecido como formativo.

Nesse sentido, a presente pesquisa brota desse exercício de debruçar-se sobre o contexto escolar acima desenhado, para reconhecer e estranhar os processos de formação com os quais entramos em contato, descrevendo os modos pelos quais eles nos arrebatam ou nos conservam e, principalmente, com o intuito de propor outras experiências de formação a partir das ideias de Foucault, Nietzsche e da prática teatral.

## **2 APRESENTAÇÃO:**

### **OFICINAS DE FORMAÇÃO: ENTRE ENSAIOS E DOCÊNCIAS**

Após um trabalho árduo, marcado por uma sucessão de reuniões, tentativas, exercícios, muitos ensaios, o projeto original, não abandonado, mas refeito, reelaborado, acrescido de elementos novos que se somaram ao longo do caminho, chega ao momento de sua estreia, da apresentação do espetáculo. Nomeio esse segundo capítulo de apresentação justamente nesse sentido, porque ele pretende apresentar as proposições metodológicas desenvolvidas pela pesquisa, ao lado das reflexões teóricas que as motivaram. Essa comparação também serve para explicar que, como no desenvolvimento dos ensaios até a apresentação, muitas coisas podem ser modificadas, e após a estreia, o espetáculo continua em processo de criação, também essa pesquisa se fez e se faz a partir de um processo, no qual muitas coisas foram testadas, experimentadas, abandonadas e reinventadas.

Assim, o objetivo principal desse capítulo consiste em *apresentar*, colocar em cena, no sentido teatral, a teoria e a metodologia que constituem a pesquisa, ou seja, expor o desenvolvimento da pesquisa: o que encontrei? E o que propus diante do que encontrei? Descrevo isso em três partes: primeiro, apresento a noção de *estética da existência*, baseada em Foucault, deixando a mostra as suas inspirações nietzschianas, sua relação e, principalmente, sua distinção, com formas narcísicas de *cuidado de si*, procurando pensar sobre os processos de estetização do mundo da vida e seus reflexos no ambiente escolar; segundo, discuto os conceitos de ensaio e experiência, especialmente, a partir de Montaigne, Foucault e Agamben; terceiro, exponho as operações metodológicas escolhidas na constituição do campo empírico, na sua possível análise e, no esforço, de uma proposição de intervenção através de três oficinas de formação propostas ao grupo de professores da Escola Emília.

#### **2.1 A estética da existência: para além do dandismo pedagógico, a educação como uma obra de arte**

O mundo contemporâneo assiste a crescente priorização da dimensão estética (em um sentido de ornamentação, apreciação do belo) sobre os demais campos da existência,



consolidando um padrão de beleza, que se pretende único e universal, incidindo nas principais decisões cotidianas, o que nos conduz à uma busca exagerada para se ajustar a esses modelos de maneira praticamente narcisista, individualista e egocêntrica, produzindo sérios danos à saúde, consequências estas que podem levar a doenças como bulimia, anorexia, entre outras; gerando também um consumismo desenfreado prejudicial à preservação do meio ambiente, pois se baseia no uso de recursos naturais esgotáveis. Assim, esse arquétipo universal de beleza inviabiliza a diversidade, a expressão da diferença, do outro, a sua alteridade.

Vivemos numa sociedade de cultura de massas, em que a informação, a cultura e o entretenimento difundidos pelos meios de comunicação adquiriram um peso muito significativo, pois constituem uma esfera pública de consensos, de sentimentos e de gosto comum. Ou seja, estamos em uma sociedade onde a estetização passou a definir nossas relações com a realidade. [...] Nesse âmbito, o reconhecimento do outro e a preocupação com os danos que nossas ações podem causar são deixados de lado em favor de um individualismo exacerbado (HERMANN, 2005a, p. 49).

As análises feitas por Nadja Hermann sobre as possíveis aproximações entre ética e estética contribuem para extrapolar esses reducionismos a fim de pensar as contribuições da estética (aqui, entendida em outro sentido, ligado não necessariamente ao belo, mas à sensibilidade, ou *aestesis*) para a sensibilização, para o respeito à diferença e o diálogo com as alteridades. “A emergência da estética aponta que as forças da imaginação, da sensibilidade e das emoções teriam maior efetividade para o agir do que a formulação de princípios abstratos e que qualquer fundamentação teórica da moral” (HERMANN, 2005b, p. 37).

Hermann (2012) afirma que os temas da ética, da estética e da alteridade foram tradicionalmente trabalhados de maneira separada, ao longo dos tempos, ética e estética constituindo duas disciplinas filosóficas distintas, já a alteridade podia ser pensada dentro dos limites da ética, mas não na sua relação com a estética. O que torna possível trabalhar estes três temas nas suas correlações é o contexto da crise da razão, do pós-moderno ou do pensamento pós-metafísico. Conforme a autora, na modernidade, a estética, como disciplina filosófica, tem abandonado a tradicional concepção de estudo do belo, para se debruçar sobre as afecções sensíveis, a constituição do gosto e da sensibilidade. Nesse sentido, o século XX trouxe um novo deslocamento para a estética, envolvendo cada vez mais o cotidiano e “temas como percepção e sensibilidade, mito e arte, corporeidade.” (HERMANN, 2010, p. 125).

Hermann destaca ainda a contribuição nos anos 80 do século XX do filósofo Welsch, retomando o conceito aristotélico de *aisthesis* (percepção pelos sentidos, sensibilidade) “no âmbito da experiência estética contemporânea”, isso é possível a partir do uso de uma nova concepção de razão que incorpora a dimensão sensível, estas não mais entendidas como antagônicas (Razão x Sensibilidade), mas como elementos que constituem a própria

racionalidade, o próprio pensamento. “Assim, o contexto em que se utiliza o termo estética no discurso contemporâneo estaria voltado para as diferentes formas pelas quais a sensibilidade atua sobre nós e não propriamente uma teorização sobre a arte e se torna objeto de consideração em todas as esferas da vida prática” (HERMANN, 2010, p. 125).

Pode-se alegar, diante desse excesso da estetização do mundo contemporâneo que se passa a acentuar a fragmentação, a singularidade, a multiplicidade, a diversidade, a transitoriedade, o que pode ser pensado dentro de um campo específico da filosofia denominado estética. (HERMANN, 2010, p. 127).

Nesse sentido, a principal contribuição da estética para a ética, nos processos de reconhecimento e do respeito para com as alteridades, está no exercício de sensibilização. O que complementa e flexibiliza a tendência a universalização e a padronização desenvolvida pela ética. Ao demonstrar a viabilidade da aproximação de ética e estética e suas contribuições para a educação, Nadja Hermann destaca a análise, entre outros, de importantes pensadores como: Kant, Oelkers, Welsch, Wilde, Nietzsche, Foucault. A presente análise (a relação do ético com o estético e suas implicações nos processos educacionais contemporâneos) pretende manter seu foco nas metáforas e conceitos destes três últimos autores e especular a respeito das suas contribuições para a constituição de uma *ético-estética docente* (LOPONTE, 2005) que não se fundamente em um dandismo moral individualista, nem na busca de uma essência ou da verdade de si mesmo, mas que se abra para a experimentação ou reinvenção de outros modos de se conduzir a prática docente.

### 2.1.1 Os processos de estetização e do dandismo pedagógico

Na obra *O retrato de Dorian Gray*, Oscar Wilde cria uma alegoria que está longe de perder a sua atualidade, ao contemplar pela primeira vez a pintura de seu retrato, o protagonista toma consciência de sua beleza e juventude e passa a ter inveja daquele quadro que preservaria imaculadas, para todo o sempre, tais qualidades. O que o impele a um desejo nada original:

– Como é triste – murmurou Dorian, com os olhos fixos ainda no seu retrato. – Como é triste! Tornar-me-ei velho, horrível, espantoso. Mas este retrato permanecerá sempre jovem. Não será nunca mais velho do que neste dia de junho... Se ocorresse o contrário! Se eu ficasse sempre jovem, e se este retrato envelhecesse! Por isso – por isso – eu daria tudo! Sim, não há nada no mundo que eu não desse! Daria até a minha própria alma! (WILDE, 1981, p. 36).

O que impressiona como originalidade é a realização desse pedido, a biografia do jovem Gray passa a causar modificações em seu retrato, enquanto ele passa a preservar a sua beleza e juventude. Essa conhecida parábola rende algumas questões: *de que vale essa beleza incólume, sem máculas, se ela permanece estática, imóvel? Onde está o sabor dessa perene conservação de si, sem os devidos engajamentos existenciais?* Sob a crescente influência de Henry Wotton, Dorian passa a regalar-se com a saciedade de suas paixões, sugando os prazeres da vida, cedendo a todas as tentações, sem precisar responsabilizar-se por suas escolhas, sem ligar para as implicações físicas, sociais ou morais de seus atos.

Contudo, ele contempla no retrato o reflexo de sua alma, apesar de seu corpo permanecer jovem e impecável, a pintura se modifica, mesmo com a vida desregrada e nada saudável a qual o jovem se dedica, ele verifica as inúmeras *maculações* sofridas pela pintura. Ou seja, enquanto aparentemente a sua vida segue sem se corromper, toda corrupção se imprime violentamente em seu retrato, que ao ser contemplado revela para o jovem a sua verdadeira essência que o espelho não pode refletir. Essa essência, no entanto, não é inata, não é dada por natureza, pois a figura no retrato não é estática, não está pronta, vai se fazendo e se refazendo, moldando-se às novas escolhas do protagonista, revelando cada gesto de engajamento na existência. Isso o coloca diante de um vazio existencial, pois o protagonista passa a odiar o seu retrato mutilado por suas escolhas egocêntricas, isto é, desenvolve um ódio por aquilo que ele fez de si mesmo, o final da obra plenifica essa crítica ao hedonismo individualista quando, com um punhal, o jovem destrói o retrato e sua própria vida. Nesse sentido, a tragédia de Gray atesta a perversidade de toda influência externa exercida sobre a construção de si mesmo, alegada no início da obra:

- Dorian Gray (...) ao cabo de uns instantes, disse-lhe:
- A sua influência é, realmente, tão má como diz Basílio, Lorde Henry?
- Não existe influência boa, Sr. Gray. Toda influência é imoral... imoral do ponto de vista científico.
- Por quê?
- Porque influenciar uma pessoa é transmitir-lhe a nossa própria alma. Ela já não pensa com seus pensamentos naturais, nem arde com suas paixões naturais. As suas virtudes não são reais para ela. Os seus pecados, se é que existem pecados, são emprestados. Ela se converte em eco de uma música alheia, em ator de um papel que não foi escrito para ela. A finalidade da vida é o desenvolvimento próprio. Realizar completamente a própria natureza é o que devemos buscar. O mal é que hoje em dia as pessoas tem medo de si mesmas. Esqueceram-se do mais elevado de todos os deveres, o dever para consigo mesmas. São caritativas, naturalmente. Alimentam o faminto e vestem o andrajoso. Deixam, contudo, que as suas almas morram de fome e andem nuas (WILDE, 1981, p. 27-28).

A alegoria criada por Wilde me faz pensar na importância de um certo cuidado, um certo zelo por si mesmo, fadado ao fracasso se for desenvolvido de maneira narcísica ou

descontextualizada. Dito de outro modo, trago aqui a alegoria do *Retrato de Dorian Gray*, porque ela me ajuda a pensar quão vazia pode ser uma constante reinvenção de si, ou uma *estética de si*, que não leve em conta a dimensão ética e a relação com o outro.

O modo de estetização da realidade, uma busca constante de gozo, leva as pessoas ao enfado, à morte da alma, como mostra o romance de Oscar Wilde. Do ponto de vista pedagógico, o dandismo, enquanto uma defesa egoísta do gozo narcísico, se alinha a uma moral privada, tornando-se incompatível com a moral pública, que depende da ideia de universalização. Temos, então um processo de estetização que projeta um ideal de vida, mas que exclui a relação com o outro (HERMANN, 2005a, p. 57).

Com isso, se abre a possibilidade de pensar a Educação como um contexto que permita aos educadores e aos educandos (ou a todas as pessoas que compõem a comunidade escolar) uma prazerosa parceria no cultivo da vida como uma produção estética, que não conduza ao esvaziamento de si pelo individualismo, mas no entrecruzamento da ética com a estética, possam ser *poetas-autores de suas próprias vidas* (NIETZSCHE, 2001, p. 202) ou encarar a vida e a vivência escolar como uma preciosa obra de arte. O que remete ao estudo dos dois próximos autores.

### 2.1.2 Nietzsche: *o que devemos aprender com os artistas*

O ambiente escolar está tão engessado pelo seu ajuste a modelos externos impostos, que urge a ação deste *homem dinamite* que se recusou a produzir um novo sistema filosófico ou a se ajustar àqueles já existentes. Enquanto outros pensadores buscavam o conforto de uma síntese que trouxesse a segurança da estabilidade, da sublimação baseada na absolutização das explicações racionais<sup>29</sup>, Nietzsche preferiu permanecer *fiel à terra* e à vida, com toda a sua deliciosa instabilidade e imprevisibilidade. Assim, ele inovou investigando a arte, não mais do ponto de vista do espectador, mas de seu criativo inventor: o próprio artista, e chamando a atenção para o que se tem de aprender com ele.

De que meio dispomos para tornar as coisas belas, atraentes, desejáveis para nós, quando elas não o são? – e eu acho que em si elas nunca o são! [...] Afastamo-nos das coisas até que não mais vejamos muita coisa delas e nosso olhar tenha de lhes juntar muita coisa para vê-las ainda – ou ver as coisas de soslaio e como que em recorte – ou dispô-las de forma tal que elas encubram parcialmente umas às outras e permitem somente vislumbres em perspectivas [...]: tudo isso devemos aprender com os artistas, e no restante ser mais sábios do que eles. Pois neles esta sutil capacidade termina, normalmente, onde termina a arte e começa a vida; nós, no entanto, queremos ser os poetas-autores de nossas vidas, principiando pelas coisas mínimas e cotidianas (NIETZSCHE. 2002, p. 202).

<sup>29</sup> Como o hegelianismo, o positivismo, o marxismo, entre outros.

Assumir um modelo único e ajustar-se a ele é fechar-se para a imprevisibilidade do cotidiano, para o inusitado da vida. Talvez esse excesso de *sobriedade* do ambiente escolar esteja contribuindo para atrofiar o pensamento e as múltiplas possibilidades de criação. Destaca-se, desse modo, a importância da embriaguez para a educação, Nietzsche a considerou como fundamental ao desenvolvimento da arte, sem ela se inviabiliza a atividade artística, talvez, por sua ausência, a atividade escolar já tenha perdido boa parte (para não dizer todo) de seu caráter inovador.

Para haver arte, para haver alguma atividade e contemplação estética, é indispensável uma pré-condição fisiológica: a embriaguez. [...] Todos os tipos de embriaguez tem força para isso, [...]; sobretudo a embriaguez da excitação sexual, a mais antiga e primordial forma de embriaguez. Assim também a embriaguez que sucede todos grandes desejos, todos os afetos poderosos; a embriaguez da festa, da competição, do ato de bravura, da vitória, de todo movimento extremo; a embriaguez da crueldade; a embriaguez na destruição; [...] O essencial na embriaguez é o sentimento de acréscimo da energia e da plenitude (NIETZSCHE, 2006, p. 67- 68).

Ou, com Rosa Dias, posso afirmar que sem o estado fisiológico da embriaguez desenvolve-se o atrofiamento da atividade criadora, pois “para que haja arte, para que exista ação criadora e um olhar estético é preciso uma condição fisiológica prévia: a embriaguez” (DIAS, 2006, p. 198). Deixa-se claro com isso, que não se está propondo uma anarquia generalizada, ou uma ausência total de parâmetros que conduziria ao esvaziamento de si já discutido através da obra de Wilde; mas sim a flexibilização do processo, permitindo o diálogo antagônico entre o estabelecido e a inovação, deixando florescer a arte e a educação como resultado deste conflito eterno entre Apolo e Dionísio.

Teremos ganho muito a favor da ciência estética se chegarmos não apenas à inteligência lógica mas à certeza imediata da intuição [*Anschauung*] de que o contínuo desenvolvimento da arte está ligado à duplicidade do *apolíneo* e do *dionisíaco*, da mesma maneira como a procriação depende da dualidade dos sexos, em que luta é incessante e onde intervêm periódicas reconciliações. [...] A seus dois deuses da arte, Apolo e Dionísio, vincula-se a nossa cognição de que no mundo helênico existe uma enorme contraposição, quanto a origens e objetivos, entre a arte do figurador plástico [*Bildner*], a apolínea, e a arte não-figurada [*unbildlichen*] da música, a de Dionísio: ambos os impulsos, tão diversos, caminham lado a lado, na maioria das vezes em discórdia aberta e incitando-se mutuamente a produções sempre novas, para perpetuar nelas a luta daquela contraposição sobre a qual a palavra comum “arte” lançava apenas aparentemente a ponte; até que, por fim, através de um miraculoso ato metafísico da ‘vontade’ helênica, apareceram emparelhados um com o outro, e nesse emparelhamento tanto a obra de arte dionisíaca quanto a apolínea geraram a tragédia ática (NIETZSCHE, 2001, p. 27).

A educação também poderia abrir-se a este campo de conflito, instabilidade e insegurança, para refazer-se num processo que inclua, ou que deixe emergir a vida com todos

os seus ruídos, suas tensões, seus odores, suas sensações, enfim, com toda a sua fisiologia: a um só tempo o sonho apolíneo e a embriaguez dionisíaca.

### 2.1.3 A vida como obra de arte: entre Nietzsche e Foucault

A produção intelectual de Foucault é atravessada por diversas leituras que perpassam o seu texto, dentre as reconhecidas contribuições recebidas, ele salienta a enorme presença da obra nietzschiana em seus trabalhos, como é anunciado nas suas próprias palavras: “Nietzsche foi uma revelação para mim. Eu o li apaixonadamente e rompi com minha vida, abandonei o emprego no hospital psiquiátrico, deixei a França: tinha o sentimento de ter sido capturado” (FOUCAULT, 2004e, p. 298). Entrar em contato com Nietzsche significou, para Foucault, uma mudança radical na sua vida. Dentre estas ressonâncias nietzschianas na obra de Foucault, interessa aqui sublinhar a noção de *estética da existência*, a elaboração da vida como uma obra de arte, a constituição de uma estilística da existência. Para tanto, sigo o caminho teórico do texto de Rosa Dias (2009) que aponta alguns pontos de convergência, entre Nietzsche e Foucault, sobre esta temática.

Rosa Dias atribui à obra *Humano demasiado humano*, o marco inicial de uma nova fase no pensamento de Nietzsche, em que pretende eliminar todos os traços metafísicos de suas obras anteriores, é o momento da ruptura com Wagner e o afastamento de Schopenhauer. Nietzsche desloca mais uma vez seu olhar sobre a arte, não simplesmente pensá-la para além de sua apreciação estética a partir do próprio exercício de criação dos artistas, e sim encarar a própria vida como um exercício de constituição de uma obra de arte.

Há nesses livros, entretanto, um outro ponto de vista a partir do qual ele valoriza a arte. Não se trata mais certamente de nenhuma que leve o homem a evadir-se de si mesmo, a buscar o fantástico, o além-mundo, mas da arte de criar a si mesmo como obra de arte (DIAS, 2009, p.104-105).

Assim, Rosa Dias (2009, p. 105) apresenta o parágrafo 174 de *Humano, demasiado humano*, no qual Nietzsche demonstra que a obra de arte, ao contrário do que se pensa em geral, não é a arte propriamente dita, mas apenas um *apêndice* da arte da existência, daquela que é capaz de *embelezar a vida*, não como uma atividade cosmética que mascara e maquia para esconder a dor, a paixão e a miséria, e sim aquela que nos incita a romper com uma posição de passividade e contemplação para criar outros modos de existir. Assim, as obras de arte devem cumprir uma tarefa, não devem servir para afugentar o tédio e o mal-estar, mas sim como um tipo de força que contribui para transformar a si mesmo. “A arte das obras de

arte é apenas um “apêndice” da arte de viver, a sobremesa, e não o prato principal” (DIAS, 2009, p.106).

Essa crescente promiscuidade entre arte e vida, a arte como potência de vida, como possibilidade de diferentes modos de existência, conduz o pensamento nietzschiano às portas da vulnerabilidade humana, que emerge diante do sofrimento e da morte, da crueldade e do absurdo da própria existência, para a qual não existe consolação metafísica (redenção, justificação ou legitimação), como enfrentar, ou até embelezar, esse estado de miserabilidade? Com Nietzsche é possível ensaiar uma resposta: *criando a si mesmo como obra de arte*.

Isso me inspira a perguntar (mesmo que retoricamente), olhando o ambiente escolar em que estou inserido, no qual arte, vida e mesmo a educação estão fragmentadas em “gavetas separadas” (em componentes curriculares, áreas de conhecimento, etc.), diante de nossas limitações como professores que são orientados a implementar uma política educacional importada, a atingir índices adequados a uma avaliação externa e descontextualizada, como enfrentar, ou até embelezar (nesse sentido nietzschiano), esse estado escolar que quer nos acomodar e nos conformar? Talvez seja necessária uma resposta ancorada no pensamento do *homem dinamite*: *criando a si mesmo como obra de arte*. O que nos levaria a especulação, ou experimentação, do desejo de se criar e exercitar uma *docência* como obra de arte, uma *docência artista* (LOPONTE, 2005).

Essa criação de si mesmo pode ser feita (ainda seguindo o texto de Rosa Dias) a partir de duas saídas inspiradas em técnicas artistas: a primeira, de caráter mais apolíneo, desenvolve-se pelo exercício de ver a si mesmo a distância, inspirando-se no teatro, seria a técnica de se *pôr em cena* diante de si mesmo (conforme os aforismos 78 e 299 de *A gaia ciência*); a segunda, de modo mais dionisíaco, refere-se a arte de tornar-se o que se é, não como um “eu” que busca encontrar e preservar a sua essência, e sim como um exercício de entender como se foi constituído até aqui e que trabalho sobre si se faz necessário para se criar de outros modos, se isso for desejável, pois sempre estamos por fazer, somos seres inacabados, o que lembra as técnicas literárias de construção de um personagem. Este trabalho sobre si, como a elaboração de uma obra de arte, conduz a interrogação feita por Foucault: “Mas a vida de todo indivíduo não poderia ser uma obra de arte?” (FOUCAULT, 1995, p. 261)

Desse modo, a aproximação entre ética e estética atinge uma dimensão importante no pensamento de Foucault quando desenvolve a ideia da *vida como obra de arte*, especialmente quando aborda a identidade como uma possibilidade de ser, um modo de conduzir a própria existência, de se exercitar um estilo de vida. Nisso destaca-se a *estética da existência*, ou seja,

afastar-se deste modo de conduzir a vida, introduzido pelo cristianismo, baseado em um agir moral como adequação a um conjunto de regras, e sim fazer da vida uma forma de criação e reinvenção, produzindo um estilo de existência, um modo de vida que poderia ser ou não exemplar: “[...] a busca de uma ética da existência eram principalmente um esforço para afirmar sua liberdade e para dar à sua própria vida uma certa forma na qual era possível se reconhecer, ser reconhecido pelos outros e na qual a própria posteridade podia encontrar um exemplo” (FOUCAULT, 2004c, p. 290).

Por conseguinte, na visão cristã, a ascese visa à purificação da alma e, nesse processo, registrar por escrito ações e pensamentos constitui um dos passos essenciais para esse exercício. Algo muito diferente do que ocorria antes do cristianismo, quando a escrita cumpria um papel fundamental para o exercício do pensamento, não estando ligada a uma esperança futura, nem à obediência a um conjunto de regras morais, mas a técnicas de construção da vida pessoal conectada a uma realidade vivenciada no presente. “Em todo o caso, seja qual for o ciclo de exercício em que ela ocorre, a escrita constitui uma etapa essencial no processo para o qual tende toda a *askêsis*, ou seja, a elaboração dos discursos recebidos e reconhecidos como verdadeiros em princípios racionais de ação” (FOUCAULT, 2004b, p.147). Foucault utiliza uma expressão de Plutarco, a *etopoiética*, para se referir a esse exercício de construção de si, sendo a escrita uma das muitas atividades relacionadas a esse “treinamento de si”, como uma atividade fundamentada em uma ética-estética que possibilita a “transformação da verdade em êthos”.

Se me interessei pela Antiguidade foi porque, por toda uma série de razões, a ideia de uma moral como obediência a um código de regras está desaparecendo, já desapareceu. E a esta ausência de moral corresponde, deve corresponder uma busca que é aquela de uma estética da existência (FOUCAULT, 2004c, p. 290).

No segundo volume da *História da Sexualidade*, são descritas muitas dessas técnicas, desses exercícios e, em alguns momentos, Foucault (1994), concluindo determinadas sessões do livro, procura demonstrar essas diferenças entre a ascese cristã, na qual predominava um trabalho que conduzia a descoberta da verdade de si mesmo, conhecer a sua essência para poder dominá-la e colocar-se a serviço da lei moral, obedecendo ao texto revelado, e aquela ascese realizada na antiguidade (no período clássico e no momento helenístico) em que se pretendia, através das múltiplas técnicas de si, equipar-se para constituir um estilo de vida, exercitando um modo de conduzir a própria existência.

[...] o “modo de sujeição” não era definido por uma legislação universal, determinando os atos permitidos e os proibidos; mas ao contrário, por um *savoir-faire*, uma arte que prescrevia as modalidades de um uso em função de variáveis



diversas (necessidade, momento, *status*). O trabalho que o indivíduo deveria exercer sobre si, a ascese necessária, tinha a forma de um combate a ser sustentado, de uma vitória a ser conquistada estabelecendo-se uma dominação de si sobre si, segundo o modelo de um poder doméstico ou político. Enfim, o modo de ser ao qual se acedia por desse domínio de si caracterizava-se como uma liberdade ativa, indissociável de uma relação estrutural, instrumental e ontológica com a verdade (FOUCAULT, 1994, p.84).

Ao se referir a essa *estética da existência* de inspiração nietzschiana desenvolvida por Foucault, Rosa Dias destaca as figuras do *dândi* e do *flâneur*, extraídas de Baudelaire, que são comentadas no texto *O que são as Luzes?* no qual, Foucault debate as afirmações de Kant sobre a definição do Iluminismo, extraíndo-lhe um novo modo de lidar com as questões da atualidade, do presente, pois até então havia três modos principais de se lidar com o presente: um modo especialmente inspirado em Platão (como um exemplo dentre outros na Antiguidade), em que o momento presente é uma etapa, *uma certa época do mundo*, com suas características particulares ou, até mesmo, apartada, por algum acontecimento dramático, de todas as demais; um segundo modo, inspirado em Santo Agostinho (exemplo desta visão cristã medieval), no qual o presente deve ser devidamente interrogado para que se decifre a iminência de um acontecimento; e um terceiro modo (no qual Foucault cita a obra de Vico, para exemplificar este modo renascentista de ver a atualidade), em que o presente precisa ser analisado como um momento “de transição na direção da aurora de um mundo novo” (FOUCAULT, 2011, p. 337)

Kant, ao se interrogar sobre o Iluminismo, coloca a questão do presente, da atualidade, de uma forma bem diferente, “quase inteiramente negativa, como uma *Ausgang*, uma “saída”, uma “solução” [...] a questão se refere à pura atualidade. Ele não busca compreender o presente a partir de uma totalidade ou de uma realização futura. Ele busca uma diferença: qual a diferença que ele introduz hoje em relação a ontem?” (FOUCAULT, 2011, p. 337) Apresenta, assim, a Ilustração como a possibilidade de saída do estado de menoridade (de heteronomia<sup>30</sup>), como algo que está em vias de se desenrolar e, sendo, portanto, a um só tempo, uma tarefa e uma obrigação.

Essa tarefa só pode ser realizada através do próprio homem, há uma mudança a ser feita pela humanidade, em geral, e pelas pessoas, em particular: “Portanto, é preciso

---

<sup>30</sup> Kant (2009), na obra *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*, vai operar a distinção entre heteronomia e autonomia, o que apresento aqui de modo muito resumido: Kant analisa dois tipos de vontade, a autônoma e a heterônoma. A heteronomia da vontade aparece como determinada desde fora, condicionada por algo externo, enquanto que a autonomia da vontade se impõe como autolegislação característica de todos os seres racionais dignos (lei moral). Esta só pode ser pensada como livre, pois independe da Lei da Natureza (causa e efeito) e é a possibilidade de causa da lei moral. Assim, o imperativo categórico relaciona a lei universal (Razão) com o mundo empírico (máxima), a sua fundamentação só é possível porque o ser racional é ao mesmo tempo Razão e sensibilidade. A Razão diz o que deve ser, a um ser que nem sempre quer fazer o que é bom.

considerar que a *Aufklärung* é ao mesmo tempo um processo do qual os homens fazem parte coletivamente e um ato de coragem a realizar pessoalmente. Eles são simultaneamente elementos e agentes do mesmo processo” (FOUCAULT, 2011, p. 338).

Foucault aponta duas condições essenciais estabelecidas por Kant para que um homem supere seu estado de menoridade: a primeira consiste em delimitar, distinguir, o que resulta da obediência e o que é resultado do uso da razão, a segunda é distinguir o uso privado e público da razão. Desse modo, permanecer no estado de menoridade é obedecer sem questionar, sem meditar, sem buscar as razões que justificam tal obediência, romper com este estado e atingir a maioridade é continuar obedecendo e, a partir disso, ter a possibilidade de se raciocinar como e quanto quiser.

Além disso, Foucault aponta no texto de Kant, que a Ilustração apresenta-se como “um problema político”, pois pergunta pelos modos que poderiam assegurar esse uso público da razão. “Em todo caso, coloca-se a questão de saber como o uso da razão pode tomar a forma pública que lhe é necessária, como a audácia de saber pode se exercer plenamente, enquanto os indivíduos obedecerão tão exatamente quanto possível” (FOUCAULT, 2011, p. 340).

O mais importante aqui é a extração de uma noção que Foucault batizou de *atitude de modernidade*, ou seja, não simplesmente entendida como uma época ou um período histórico, e sim como “um modo de relação que concerne à atualidade” (FOUCAULT, 2011, p. 341). Para isso, Foucault refere-se a uma figura emblemática para a modernidade do século XIX, Baudelaire, a partir do qual passa a caracterizar essa *atitude de modernidade*:

A primeira característica dessa *atitude de modernidade* consiste em reagir diante da fugacidade do momento que passa, diante da transitoriedade da existência, procurando capturar o que há de eterno ou *heroico* no momento presente: “essa atitude voluntária, difícil, consiste em recuperar alguma coisa de eterno que não está além do instante presente, nem por trás dele, mas nele” (FOUCAULT, 2011, p. 342). A segunda característica consiste em perceber a ironia presente nesse desejo de *heroificar o presente*, pois não consiste na sua preservação ou sacralização, não há um esforço de conservar e sim de transfigurar o momento presente: “Transfiguração que não é anulação do real, mas o difícil jogo entre a verdade do real e o exercício da liberdade” (FOUCAULT, 2011, p. 343). A terceira característica da *atitude de modernidade* consiste em um trabalho que é preciso fazer sobre si mesmo, trata-se de uma atitude ascética: “Ser moderno não é aceitar a si mesmo tal como se é no fluxo dos momentos que passam; é tomar a si mesmo como objeto de uma elaboração complexa e dura: é o que Baudelaire chama, de acordo com o vocabulário da época, de ‘dandismo’”

(FOUCAULT, 2011, p. 344). A quarta característica consiste na afirmação de que, para Baudelaire, essa *atitude de modernidade* só se faz possível em um lugar denominado arte.

Essa arte da existência, de reinventar a si mesmo, esse ethos, essa ascese, essa *atitude de modernidade*, esse *dandismo* é descrito por Rosa Dias como algo muito distinto de um narcisismo ou de um egocentrismo, nos quais é mais forte a busca de uma essência e da conservação de si, pois essa atitude visa justamente à transfiguração de si, a reinvenção e transformação de si como primeiro passo para a modificação, do que é possível modificar, não só na relação consigo, mas especialmente, na relação com os outros, nas possíveis brechas e escapes nas relações de poder, que, em Foucault, supõe relações de resistência pois consistem nas duas faces de uma mesma moeda (DIAS, 2009, p.114).

Encarar a própria existência como um processo de reconstrução é desenvolver um exercício que põe em movimento as relações de poder, impedindo que elas se solidifiquem, se fixem e se perpetuem, é exercitar uma ética que se opõe a todas as formas de fascismo. O que talvez fique um pouco mais claro nas palavras de Guilherme Castelo Branco quando afirma que Foucault:

fala da criação de um modo de vida incansavelmente criativo, onde nos fazemos e desfazemos sempre que algo nos impulse, a partir de um cuidado de si que na verdade é um descuido de si, o que já indicaria que uma vida autônoma vem do rompimento com os grupos de poder e com as instituições hegemônicas de uma estrutura social determinada (BRANCO, 2009, p.150)

Ou com as palavras do próprio Foucault, poderíamos perceber a possibilidade da prática da liberdade como um exercício ético a ser feito sobre si mesmo que incide nas formas das relações de poder, implícitas, inclusive, nas práticas sexuais e pedagógicas:

O poder são jogos estratégicos. Sabe-se muito bem que o poder não é o mal! Considerem, por exemplo, as relações sexuais ou amorosas: exercer poder sobre o outro, em uma espécie de jogo estratégico aberto, em que as coisas poderão se inverter, não é o mal; isso faz parte do amor, da paixão, do prazer sexual. Tomemos também alguma coisa que foi objeto de críticas frequentemente justificadas: a instituição pedagógica. Não vejo onde está o mal na prática de alguém que, em um dado jogo de verdade, sabendo mais do que um outro, lhe diz o que é preciso fazer, ensina-lhe, transmite-lhe um saber, comunica-lhe técnicas; o problema é de preferência saber como será possível evitar nessas práticas – nas quais o poder não pode deixar de ser exercido e não é ruim em si mesmo – os efeitos de dominação que farão com que um garoto seja submetido à autoridade arbitrária e inútil de um professor primário; um estudante, à tutela de um professor autoritário etc. Acredito que é preciso colocar esse problema em termos de regras de direito, de técnicas racionais de governo e de *ethos*, de prática de si e de liberdade (FOUCAULT, 2004d, p. 284).

Se esse *ethos* de uma *estilística da existência*, no jogo das relações de poder, se configura como possibilidade de resistência, de desestatizar as relações de força, pondo-as em movimento, pensar a prática docente e a formação de professores como um trabalho de

constante reelaboração, criação e reinvenção, talvez seja uma forma de por em movimento, desalojar, recriar essa mesma prática e essa formação. A partir desse desejo, acredito na potência das performances teatrais, especialmente das técnicas de ensaio dos atores para desenvolver esse caminho de *reelaboração complexa e dura* de nosso trabalho como professores.

Desse modo, a contribuição de Foucault para a Educação pode se configurar neste método *perguntador*, num processo filosófico que permita experimentar novas possibilidades, inaugurando um novo jeito de caminhar, sem a necessidade de se percorrer os mesmos caminhos, cujos destinos são plenamente conhecidos. A possibilidade de inovação e criação típica da atividade artística desempenharia, então, a sua função *etopoiética*, pois as dimensões ética e estética da vida fruiriam nos processos educativos.

Foucault questiona os modos tradicionais de pesquisa, nos quais o pesquisador já sabe, antecipadamente, a conclusão que vai atingir. Faz isso analisando seus próprios projetos que se efetivaram como forma de inovação e criação, ou seja, não seguiram uma cartilha pré-estabelecida. “[...] trabalhar é tentar pensar uma coisa diferente do que se pensava antes” (FOUCAULT, 2004a, p. 240). Isso impulsiona nosso espírito especulativo próprio da produção científica e artística, pois permite, ou até estimula a perguntar sobre a Educação: de que modo se estabelece essa teimosia em seguir as trilhas já conhecidas, com resultados previsíveis? O que nos impele a essa necessidade de segurança, a esse gosto exagerado pelo manual, adiando ou até evitando as possibilidades de criação?

Nesse contexto cabe questionar: que espaços de criação se tornam possíveis, em meio a essa exagerada previsibilidade? Seria possível usar a inventividade, a capacidade criativa, e outros elementos necessários à produção estética, para se pensar uma escola que não seja uma cobaia para a experimentação e testagem de modelos produzidos externamente, e sim como um contexto autônomo, capaz de autogestão, possibilitando aquilo que não pode ser previsto de antemão, deixando o inusitado da vida despertar nos processos de ensino-aprendizagem; substituindo a necessidade de segurança, *tudo está previsto e nada será mudado*, pelo sabor das belas surpresas da vida: *nada está previsto e tudo pode ser mudado*.

Talvez, ao parafrasear Foucault, afirmando que educar “é tentar pensar uma coisa diferente do que se pensava antes” ampliaríamos as possibilidades de inovação e criação e, quem sabe, encontraríamos o sabor que há nestes processos realizados pelos artistas na constituição de uma obra de arte. Nesse sentido, o exemplo de Foucault é muito consistente, pois rompe com os rótulos tradicionais, pelos quais um pensador se efetiva enquadrando-se em determinada categoria de análise ou corrente teórica: “O que constitui o interesse principal

da vida e do trabalho é que eles permitem tornar-se diferente do que você era no início. [...] O que vale para a escrita e a relação amorosa vale também para a vida. Só vale a pena na medida em que se ignora como terminará” (FOUCAULT, 2004e, p. 294). Ao avesso dessa ideia, as pessoas ficam tensas, nervosas, tristes quando não têm o controle, a previsibilidade total dos resultados. O incrível disso é que essa previsibilidade não passa de mais uma ilusão. Essa verdade importada, absoluta, universalmente possível se impõe nos meios educacionais como a única e perene Verdade, mas ela só existe como imposição de uma vontade, que afirma e estabelece os padrões do que é verdadeiro, do que é certo e errado, do que se deve ou não ensinar, do que precisa ser lembrado ou esquecido, mas se essa vontade pode se impor, outras vontades se fazem possíveis como modos de resistência. Portanto, a verdade é um campo de disputa, por mais que o padrão se pretenda uma imposição universal, ele será testado e burlado no diálogo com as múltiplas possibilidades de criação.

Essa compreensão da verdade como campo de disputa é uma herança nietzschiana, especialmente a partir de dois conceitos: a *vontade de verdade* e a *vontade de potência*. Para isso destaca-se o texto de Machado (2002), que apresenta a crítica de Nietzsche à ciência e à moral pelo seu fundamento na vontade de verdade que é uma forma de vontade negativa de potência que conduz ao niilismo. A necessidade de um amparo metafísico, de uma segurança que venha do “além”, de um apoio suprassensível, revela o *instinto de fraqueza* que fundamenta a “moral dos fracos”. Esse apelo corresponde a uma força de conservação, um impulso de manter aquilo que foi estabelecido, como o Bem e a Verdade, a partir de parâmetros ditos perfeitos e que habitam um universo paralelo, um mundo distante, inatingível, o mundo inteligível do platonismo, o reino de deus do cristianismo, a mecânica inalterável das leis naturais afirmada pelo positivismo, a busca da síntese última da dialética hegeliana, só para citar alguns exemplos. Contudo, esse parâmetro rígido e seguro produz valores distantes que nadificam a existência, essa é a crítica de Nietzsche que estabelece a VIDA como principal critério para se constituir um valor. A vida com toda a sua dinamicidade e imprevisibilidade.

A vontade de verdade a todo custo é um fenômeno moral porque a oposição verdade-aparência que ela institui significa a afirmação de uma “vida melhor”, de um “mundo-verdadeiro” e a negação da vida, do mundo em que vivemos; criação de outro mundo que justamente expressa o cansaço da vida característico da moral (MACHADO, 2002, p. 77-78).

Como a moral se fundamenta em um ideal de Bem suprassensível, a ciência em um ideal de Verdade rígido e estático, o processo educacional nas escolas parece estar ancorado

na busca da inatingível segurança e previsibilidade total. Além disso, vários modelos preestabelecidos aparecem como tábua de salvação diante do mar turbulento que é o ambiente escolar. Na época da elaboração do projeto de pesquisa e, acho que desde a formatura na graduação, pensava nesses modelos como rótulos, como se houvesse a necessidade de se filiar a uma escola ou corrente pedagógica. Haveria a imposição de uma escolha necessária: o que você é? Tradicional, behaviorista, humanista, construtivista, libertador. Em geral o que escutei e, também, muitas vezes falei, é que uma boa aula se daria pela mistura de elementos vindos dessas diferentes correntes pedagógicas e a prática seria a encarregada de regular esse ecletismo. Após as muitas leituras necessárias a escrita dessa dissertação, especialmente estudando a formação de professores, me chamou a atenção a produção de Luis Henrique Sommer (2006, 2011) quando apresenta os rótulos ou modelos que circulam entre nós professores como a grande esperança, o lugar de chegada, o bom resultado de uma qualificação profissional docente, pois resultaria na constituição de um *professor reflexivo (ou prático reflexivo)* ou em um *professor pesquisador*. Sommer os caracteriza do seguinte modo:

Se focalizarmos de maneira mais detalhada a atual produção discursiva sobre a formação de professores, de ampla circulação no Brasil (de forma geral, produções de autores estrangeiros), perceberemos a predominância de discursos sobre o *professor reflexivo* (ou prático reflexivo) – que seria aquele que pesquisa, ou reflete sobre a própria prática –, perspectiva introduzida entre nós pelos trabalhos de Schön (1983; 1987; 1992) e Zeichner (1993; 1996a; 1996b), cuja proveniência no pensamento de Dewey (1933; 1938), um dos expoentes do escolanovismo, é insofismável. Na mesma direção, encontramos o discurso do *professor-pesquisador*, conceito originalmente concebido por Lawrence Stenhouse, cantado em prova e verso por, por exemplo, Pedro Demo (1991; 1994; 1996), que sublinha o caráter formador da pesquisa, Geraldi (1998), que propõe a utilização da pesquisa-ação pelos professores, e André (1992; 1994; 1995; 1997; 1999), postulando que a pesquisa docente se desenvolva em regime de colaboração entre professores universitários e professores da escola. Além desses autores, não podemos deixar de referenciar Paulo Freire (1996), considerado um dos fundadores da discursividade pedagógica crítica no Brasil, que é, sem dúvida, o autor brasileiro com a inserção mais sólida e permanente no campo do pensamento pedagógico nacional e internacional<sup>1</sup>. No livro *Pedagogia da autonomia* o autor deixa bastante clara uma concepção de pesquisa como algo inerente à docência, ao advogar que “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. [...] Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. [...] Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (Freire, 1996, p. 32) (SOMMER, 2011, p. 87, 88).

Então, percebo o quanto procuramos nos ajustar a esses modelos preestabelecidos, que pouco diferem entre si e muito colaboram para que se pense um modelo de professor mais preocupado em dirigir ao alunos, imprimindo-lhes condutas moralmente aceitáveis, adequadas, do que dedicados ao ensino.

Não, eu acho que é bem isso, a gente só é, acho que dá para diferenciar, tem o professor e o educador, e o educador ele tá aberto a tudo e ele consegue utilizar toda a experiência junto com os colegas. Ele consegue utilizar esses espaços de formação e trazer para a sua prática. Para ser educador tem que ter isso, tem que estar aberto. Não importa o setor ou o lugar que tu tá dentro da escola ou a disciplina que tu tá ministrando (Professora Roberta, 22/11/2012).

o que o professor entende por Educação e por formação. Porque, na verdade, acima de tudo é uma missão. Entregar a alma nessa caminhada. E, conseqüentemente, a medida que tu vai entregando a alma, tu vai te envolvendo no fazer pedagógico, tu vai descobrindo coisas novas, aquilo vai te engrandecendo, também, e vai te enriquecendo, isso faz com que o teu trabalho se torne mais rico, mais prazeroso (Professora Zuleica, 24/11/2012).

Precisamos, então, como *bons professores* ou *educadores* refletir sobre a nossa prática, conhecer melhor os nossos alunos, para isso é fundamental pesquisarmos e nos deixarmos transformar pela pesquisa. Seria possível escapar a esse desejo de encontrar esse melhor modo de exercer a docência? Para além dos modelos que se apresentam como tábua de salvação para a Educação, seria possível experimentar outros modos de se conduzir como docente, inventar outras formas?

A crítica de Nietzsche à ciência e à moral parece ser aplicável neste contexto onde ocorre, portanto, o imperativo da vontade de verdade, pela qual a esperança de atingir esse modo perfeito, correto e verdadeiro de ser professor restringe ou até afasta a possibilidade de criação.

Neste sentido, melhor do que caracterizá-la como uma filosofia dos valores, a perspectiva Nietzscheana deve ser definida como uma filosofia da avaliação, da valoração que afirma que só há valor graças à avaliação. Fomos nós que criamos o mundo que tem valor (MACHADO, 2002, p. 85).

O processo de nadificação, de niilismo imposto pelos valores (morais, científicos, educacionais) perfeitos, encontra sua raiz na “desvalorização da vida em nome dos valores superiores” (MACHADO, 2002, p. 86). Assim, na Educação, a vida, com toda a sua fisiologia, poderia ter uma relevância, tornando-se um critério central, para avaliar o que é valor, permitindo a emergência de forças transformadoras que levem a ruptura com esta força conservadora que pretende se perpetuar apoiada na necessidade de segurança e tranquilidade.

A vida com toda a sua instabilidade, dinamicidade, imprevisibilidade, elementos também constitutivos de uma apresentação e, especialmente, de um ensaio teatral. Por isso, agora passo a falar sobre os usos dos conceitos de experiência e ensaio nesta pesquisa, para em seguida expor seus caminhos metodológicos.

### 2.3 Ensaizando experiências de formação

Quatro textos fornecem as razões pelas quais decido usar aqui a palavra *ensaio*, justamente na parte mais propositiva e menos analítica desse projeto. O primeiro é o já citado livro de Gilberto Icle (2010), em que os seus capítulos são denominados ensaios. Procuo fazer uso aqui dos dois sentidos que o autor atribui às partes que compõem o seu texto: “Ensaio como tentativas, como provas, como erro e acerto, como processo. Aproximação metafórica entre esse ato e aquilo que se pratica na criação da obra teatral: ensaio de teatro” (ICLE, 2010, p. 20). O segundo é um texto de Jorge Larrosa intitulado *A operação ensaio: sobre o ensaiar e o ensaiar-se no pensamento, na escrita e na vida*, o qual explica o uso do gerúndio:

[...] Escrevendo. Pensando. Vivendo. Sempre no devir. Ensaio. De outro modo. Talvez a lição de Foucault seja, em última análise, uma lição moral, como todas as que valem a pena. Algo que tem a ver com a verdade de um constante exercício de si na escrita, no pensamento, na vida. Algo que tem a ver com a honestidade e com a generosidade. Algo que tem a ver com o ensaio (LARROSA, 2004, p. 42).

Os outros dois textos são aqueles citados por Larrosa: um de Montaigne e outro de Foucault. Ambos colocam essa dimensão filosófica de entender a vida como ensaio, como experimentação, o primeiro procurando extrair de suas vivências confrontadas com seus estudos, máximas úteis para conduzir melhor a sua existência:

Só por fraqueza nos contentamos com o que os outros e nós mesmos deparamos nessa caça ao saber; [...] Nenhum espírito generoso se detém por si mesmo, antes vai sempre para adiante e além de suas forças. Se não se afana, não se apressa, não acua, não se choca, não gira sobre si mesmo, é porque não está vivo, vegeta (MONTAIGNE, 1972, p. 483).

O segundo, considerando a filosofia não como a busca da verdade absoluta e eterna, mas como um exercício, despertado pela curiosidade, capaz de examinar o que é pensado, perceber como foi constituído, estranhá-lo, e pensar sobre o que pode ser modificado:

O ensaio – que é necessário entender como experiência modificadora de si no jogo da verdade, e não como apropriação simplificadora de outrem para fins de comunicação – é o corpo vivo da filosofia, se, pelo menos, ela for ainda hoje o que era outrora, ou seja, uma “ascese”, um exercício de si, no pensamento (FOUCAULT, 1994, p. 13).

Estabelecido o sentido em que esse primeiro termo é utilizado, resta contextualizar o segundo, como uma continuação do que foi dito no início do primeiro capítulo (sobre o esvaziamento do conceito de experiência) e no início deste capítulo (sobre a educação em meio aos processos de estetização do mundo contemporâneo). Parece sugestivo dizer,



embarcando novamente na carona de Agamben (2005), que o homem contemporâneo está expropriado da experiência, “a incapacidade de fazer e transmitir experiências talvez seja um dos poucos dados certos de que disponha sobre si mesmo” (AGAMBEN, 2005, p. 21). Ao recordar, ainda, W. Benjamin (1993), que vinculava essa impossibilidade do homem moderno em fazer a experiência aos desastres das grandes guerras, da inflação, da fome, do despotismo, pois se voltava mudo da guerra, mais pobre em narrar experiências, Agamben (2005) demonstra que “a pacífica existência cotidiana em uma grande cidade” basta para destruir ou empobrecer a experiência.

É esta incapacidade de traduzir-se em experiência que torna insuportável – como em momento algum no passado – a existência cotidiana, e não uma pretensa má qualidade ou insignificância da vida contemporânea confrontada com a do passado (aliás, talvez jamais como hoje a existência cotidiana tenha sido tão rica de eventos significativos). [...] o cotidiano – e não o extraordinário – constituía a matéria-prima da experiência que cada geração transmitia à sucessiva (AGAMBEN, 2005, p. 22).

A revisão das relações entre ciência e experiência que ele opera, demonstra a sua total separabilidade até o emergir da ciência moderna, afirmando, entre outras coisas, que seus sujeitos eram distintos: “Sujeito da experiência era o *sensu comum*” enquanto “o sujeito da ciência é o *nous* ou intelecto agente” (AGAMBEN, 2005, p. 26).

A esta separação da experiência e da ciência, do saber humano e do saber divino, a experiência tradicional (aquela, entenda-se, de que se ocupa Montaigne) mantém-se fiel. Esta é, precisamente, experiência do limite que separa essas duas esferas. Este limite é a morte. Por isso Montaigne pode formular o fim último da experiência como uma aproximação à morte, ou seja, como um conduzir o homem à maturidade por meio de uma antecipação da morte enquanto limite extremo da experiência. Mas este limite permanece, para Montaigne, um inexperienciável, do qual é possível somente aproximar-se (AGAMBEN, 2005, p. 27-28).

Esse elemento inexperienciável, essa aproximação da morte narrada por Montaigne, demonstra o quanto a experiência tradicional estava ligada ao exercício que se faz sobre si mesmo na busca da verdade, não simplesmente a descoberta de si, mas uma transformação de sua própria conduta, no sentido de melhor se conduzir, de experimentar-se, conhecer seus limites, reconhecê-los, ampliá-los.

Mas não nos é possível exercitar-nos a morrer, o que constitui entretanto a mais árdua tarefa que nos cumpre enfrentar. Podemos, pelo hábito e a experiência, fortalecer-nos contra a dor, a vergonha, a indignação, etc. No que concerne à morte só a podemos experimentar uma vez, e quando chega não passamos todos nós de aprendizes (MONTAIGNE, 1972, p. 179).

Isso lembra um pouco o estudo de Foucault (2004f) sobre o cuidado de si e sua relação, não apenas diferente, mas complementar com o conhecimento de si, ou seja, aquela análise feita por Foucault daquelas práticas, exercitadas pelos cidadãos atenienses, tanto na

época clássica como helenística. Refiro-me a aula de 06 de janeiro de 1982 do livro *A hermenêutica do sujeito*, em que Foucault começa explicando que a preocupação central desta primeira hora é analisar as relações entre o sujeito e a verdade, tendo como ponto de partida a noção, um tanto marginal e secundária na história da filosofia, de “*cuidado de si*” (que vem do grego *epiméleia heautoû* – que pode se traduzir por cuidado de si mesmo, ocupar-se consigo, preocupar-se consigo, inquietude de si) em oposição, ou ao menos esclarecendo as suas diferenças com a noção, mais clássica na história da filosofia nas discussões sobre o sujeito e a verdade, de “*conhece-te a ti mesmo*” (do grego *gnôthi seautón*).

Dito isso, Foucault passa a analisar as relações, no contexto clássico dos gregos, entre essas duas noções: “*cuidado de si mesmo*” e “*conhece-te a ti mesmo*”. Afirma, então, que o contexto original grego do “*conhece-te a ti mesmo*” difere daquele que lhe foi atribuído pela Filosofia Clássica como fundamento das relações entre sujeito e verdade, ou melhor, como base da formulação do sujeito ocidental moderno. Isso é demonstrado com a análise do papel de Sócrates, especialmente no texto de Platão *A apologia de Sócrates*, no qual afirma, diante dos juízes de Atenas, que sua principal tarefa é exortar os cidadãos atenienses a dedicarem-se ao cuidado de si mesmos. Assim, na origem, o *conhece-te a ti mesmo* está subordinado ao cuidado de si, é um modo, uma das formas de cuidado de si. “[...] é preciso que te ocupes contigo mesmo, que não te esqueças de ti mesmo, que tenhas cuidado contigo mesmo. É neste âmbito, como que no limite deste cuidado, que aparece e se formula a regra *conhece-te a ti mesmo*” (FOUCAULT, 2004f, p.7).

Esse *cuidado de si* é exercitado no mundo grego (ou greco-romano, no período helenístico) por um conjunto de práticas que buscavam produzir a modificação de si e a constituição de um estilo de vida. Para nós hoje, talvez ela se apresente como uma noção “perturbadora”, ela incomoda (e desacomoda), pelo seu caráter de desafio, ruptura, bravata, quem sabe por ser-lhe associado certo ar de *dandismo moral*. Talvez isso nos impeça de ver essa noção como positiva. Contudo, esta *inquietude de si* nada tem de egocentrismo e isolamento, pois não se apresenta como uma forma de narcisismo e sim como uma estratégia, que reunia diferentes tipos de exercícios, como a escrita (cartas, hypomnémata, etc.) e a meditação, entre outras técnicas, por meio das quais não se faz um processo de isolamento, pois é uma prática de si que envolve o outro, pode ser colocada a serviço dos outros como orientação e pode ser revista e melhorada nesta troca com os outros, exercitando esta inquietude também diante de outros: “Vemos aí toda uma prática em que leitura, escrita, anotação para si, correspondência, envio de tratados, etc., constituem uma atividade, atividade muito importante de cuidados de si e cuidados dos outros” (FOUCAULT, 2004f, p. 435).

Na antiguidade, esse cuidado de si tinha sempre um sentido positivo e a partir dessa atitude se produziu uma moral austera, rigorosa, severa que conduzia a um comportamento social orientado pelo dever-ser, uma ética produzida através de uma inquietude de si que, aos nossos olhos resultaria em egoísmo e isolamento, diante de si e dos outros, conduzia a uma ascese da qual resultava uma conduta austera que nada tinha de individualista. Eis o paradoxo: o que para nós produziria egoísmo, para o período helenístico conduziu a um altruísmo que não negligenciava o zelo por si mesmo. Como explicar tal paradoxo? De que modo se constituiu, na história do pensamento, essa preferência do *conhece-te a ti mesmo* em relação ao *cuidado de si*?

Acredito porém haver uma razão bem mais essencial que estes paradoxos da história da moral, e que concerne ao problema da verdade e da história da verdade. [...] Parece-me que o “momento cartesiano”, mais uma vez com muitas aspás, atuou de duas maneiras, seja requalificando filosoficamente o *gnôthi seautoû* (conhece-te a ti mesmo), seja desqualificando, em contrapartida, a *epiméleia heautoû* (cuidado de si) (FOUCAULT, 2004f, p. 18).

Esse “momento cartesiano”, aludido por Foucault, no texto acima, constituiu um sujeito capaz de acesso imediato à verdade, à existência do sujeito, do conhecimento, passa a ser uma evidência necessária para esse acesso, ou seja, o *conhece-te a ti mesmo* como ponto essencial e fundamental para o acesso à verdade. Assim, a visão moderna sobre o *conhece-te a ti mesmo* difere, em muito, daquela estabelecida por Sócrates na antiguidade. Contudo, essa requalificação desse princípio “muito contribuiu [...] para desqualificar o princípio do cuidado de si, desqualificá-lo e excluí-lo do campo do pensamento filosófico moderno” (FOUCAULT, 2004f, p. 19).

Agamben se refere também a esse “momento cartesiano”, usando uma metáfora mais que oportuna: *a noite escura de Descartes*. Antes disso, contudo, demonstra as raízes místicas desse procedimento, ou dessa operação, que produziu o sujeito universal do conhecimento e postulou essa unidade entre conhecimento e experiência, de maneira a esvaziar o conceito de experiência daquela sua dimensão tradicional ligada ao provérbio e à máxima exercitando-se diante da antecipação do sofrimento e da morte. A experiência não é mais um exercício de si, o sujeito do conhecimento tem acesso imediato à verdade, não precisa mais de um trabalho sobre si mesmo para ter esse acesso. “Na sua pureza originária, o sujeito cartesiano nada mais é que o sujeito do verbo, um ente puramente linguístico-funcional, [...] cuja realidade e cuja duração coincidem com o instante de sua enunciação” (AGAMBEN, 2005, p. 31).

Algo semelhante ao que Foucault (2004f) descreve na segunda hora da aula de 06 de janeiro, quando explica a expressão que utilizou na hora anterior: “momento cartesiano”. Isso

não se refere a um momento específico, exato, que pode ser apontado e, por isso, não se refere unicamente a Descartes, nem como seu autor muito menos como seu desencadeador. Aliás, Foucault usa uma metáfora afirmando que o rompimento dos vínculos entre Filosofia e Espiritualidade “não foram bruscamente rompidos como que por um golpe de espada” (FOUCAULT, 2004f, p. 36). Eu usaria a metáfora de um rio que nasce de vários afluentes, vai se modificando ao longo dos acidentes geográficos, para mostrar que o “momento cartesiano” ou o rompimento de tais vínculos não se deram bruscamente. Talvez, aproveitando o quanto os títulos são enganosos e exigem muita atenção, especialmente no caso das obras de Foucault, afirmaria que o “momento cartesiano” não é unicamente momento, nem especificamente cartesiano. Vejamos:

Havia muito tempo que a dissociação começara a fazer-se e que um certo marco fora cravado entre estes dois elementos. E este marco, bem entendido, deve ser buscado[...] do lado da ciência? De modo algum. Deve-se busca-lo ao lado da teologia. A teologia [...], ao adotar como reflexão racional fundante, a partir do cristianismo, é claro, uma fé cuja vocação é universal, fundava, ao mesmo tempo, o princípio de um sujeito cognoscente em geral, sujeito cognoscente que encontrava em Deus, a um tempo seu modelo, seu ponto de realização absoluto, seu mais alto grau de perfeição e, simultaneamente, seu Criador, assim como, por consequência, seu modelo. A correspondência entre um Deus que tudo conhece e seus sujeitos capazes de conhecer, sob o amparo da fé é claro, constitui sem dúvida um dos principais elementos que fazem [fizeram] com que o pensamento – ou as principais formas de reflexão – ocidental e, em particular, o pensamento filosófico se tenham desprendido, liberado, separado das condições de espiritualidade que os haviam acompanhado até então, e cuja formulação mais geral era o princípio da *epiméleia heautoû* (FOUCAULT, 2004f, p. 36).

Assim, entre os séculos V e XVII, houve todo um conflito que não se estabeleceu entre ciência e espiritualidade, mas entre a espiritualidade e a filosofia. A própria ciência deste contexto (século V em diante) trabalhava com essa relação entre sujeito e verdade baseada na espiritualidade, ou seja, que para haver acesso à verdade é necessário o exercício de modificação do próprio sujeito para ser capaz de verdade.

A oposição se situava entre pensamento teológico e exigência de espiritualidade. Portanto, o desprendimento não se fez bruscamente com o aparecimento da ciência moderna. O desprendimento, a separação, foi um processo lento, processo cuja origem e desenvolvimento devem antes ser vistos do lado da teologia (FOUCAULT, 2004f, p.37).

A expressão “momento cartesiano” é uma escolha arbitrária de Foucault para se referir a um certo processo, longo por sinal, de modificação estrutural da relação entre sujeito e verdade. Na época de Descartes, mesmo, havia toda uma argumentação que questionava essa

necessidade de modificação do sujeito em relação à verdade<sup>31</sup>. Assim, Foucault pretende demonstrar que houve um momento, nesse longo processo, que não pode ser indicado, com precisão, que o princípio do cuidado (*epiméleia*) de si foi preterido, dentro da filosofia, pelo princípio conhece-te (*gnose*) a ti mesmo. No entanto, eles permanecem coexistindo, ao longo do processo, apesar do *epiméleia heautoû* ser ocultado quando se dá a hegemonia do pensamento moderno.

Pode-se, a partir disso, considerar a experiência como uma ferramenta de trabalho a ser exercida sobre si, como uma técnica de modificação, como um exercício de movimento. Nesse sentido, cabe destacar a contribuição de Timothy O’Leary, quando se dedica à “escavação minuciosa no desenvolvimento da noção de experiência nas obras de Foucault” (O’LEARY, 2008, p. 6), o seu texto permite perceber que a experiência, além de ser um dos conceitos centrais no pensamento de Foucault, constitui seu modo de vida, seu estilo de escrita, sua condição filosófica, quando a formula como “experiência-limite” ou afirma que escreve “livros-experiência”, que são experimentais, justamente, porque exigem que autor e leitor testem seus limites. É um pouco o que Foucault responde a Alessandro Fontana na entrevista publicada em 1984, referindo-se as modificações que teve de fazer na escrita dos volumes subsequentes ao primeiro volume da *História da Sexualidade*:

Para alguns, escrever um livro sempre implica correr algum risco. Por exemplo, não conseguir escrevê-lo. Quando se sabe de antemão aonde se quer chegar, falta uma dimensão da experiência, a que consiste precisamente em escrever um livro correndo o risco de não chegar ao fim (FOUCAULT, 2004c, p. 288).

Ainda com O’LEARY (2008), existe uma dimensão paradoxal desse conceito nos escritos de Foucault, pois afirma que “Experiência é, portanto, um evento que transcende e desafia limites, e ao mesmo tempo é também a estrutura histórica dominante que deve ser contestada” (O’LEARY, 2008, p. 7). Ao elucidar esse paradoxo, perpassa as grandes obras de Foucault, desde *A História da Loucura* até os últimos volumes da *História da Sexualidade*, procurando esclarecer estas duas dimensões do conceito. Assim, “o primeiro aspecto de qualquer experiência, então, serão as formas de percepção ou sensibilidade que ela torna possíveis – ou mesmo necessárias. Uma determinada estrutura de experiência torna possível e gera certas formas de perceber, ver, sentir um objeto” (O’LEARY, 2008, p. 9). Isso é produzido a partir de determinadas práticas institucionais, associadas a certas formas de

---

<sup>31</sup> Em contraposição a operação cartesiana, Foucault cita os nove primeiros parágrafos da *Reforma do entendimento* de Baruch Spinoza como exemplo dessa prática de espiritualidade. Mesmo em alguns filósofos do século XIX (Foucault, para ilustrar, cita Hegel, Schelling, Schopenhauer, Nietzsche, Husserl, Heidegger) podemos perceber essa presença da articulação entre o ato do conhecimento e as exigências da espiritualidade.

conhecimento que formulam a estrutura da experiência. Nesse sentido, falar de experiência em Foucault é relacionar os três campos que perpassam a sua produção, relacionando as *formas de saber* que constituem os discursos, as *relações de poder* que incidem sobre as práticas e os modos de relação consigo (*poder-saber-si*). Ao tratar da sexualidade como uma experiência, ele aponta para estes três elementos:

Falar da “sexualidade” como uma experiência historicamente singular suporia, também, que se pudesse dispor de instrumentos suscetíveis de analisar, em seu próprio caráter e em suas correlações, os três eixos que a constituem: a formação dos saberes que a ela se referem, os sistemas de poder que regulam sua prática e as formas pelas quais os indivíduos podem e devem se reconhecer como sujeitos dessa sexualidade (FOUCAULT, 1994, p. 10).

O que leva a pensar a experiência como um elemento constitutivo da relação do sujeito com a verdade, ou melhor, como algo que é produzido no *jogo entre o verdadeiro e o falso*, ou seja, naquilo que Foucault denominou como “*jogos de verdade*, dos jogos entre o verdadeiro e o falso, através dos quais o ser se constitui historicamente como experiência, isto é, como podendo e devendo ser pensado” (FOUCAULT, 1994, p. 12). Portanto, a experiência é algo inventado, *inventamos para nós mesmos* (O’LEARY, 2008, p. 19), é um exercício, algo como o que é afirmado por Foucault, quando explica que o sujeito é uma forma: “Em cada caso, se exercem, se estabelecem consigo mesmo formas de relação diferentes. E o que me interessa é, precisamente, a constituição histórica dessas diferentes formas do sujeito, em relação aos jogos de verdade” (FOUCAULT, 2004d, p. 275).

Este caminho teórico sobre a constituição ou modos de pensar o conceito de experiência foi necessário devido à complexidade das suas diferentes conotações filosóficas, o que significa afirmar que muitas referências ainda poderiam ser feitas durante esta problematização. Após essa análise conceitual, passo a relatar as experiências de formação que foram, e podem continuar sendo, ensaiadas na Escola Emília, bem como apresentar outras possibilidades de ensaio que vem sendo propostas, no decorrer desta pesquisa.

### **2.3 Formação permanente e continuada de professores**

O início do ano letivo de 2011 apresentou, entre outras novidades, uma proposta de formação docente introduzida pelo novo governo estadual (2011-14), em substituição do que foi desenvolvido pela gestão anterior, então denominado *Lições do Rio Grande*. O título

acima se refere ao item quatro do material<sup>32</sup> (ou texto-base) encaminhado pela 28ª CRE à direção da escola, regulamentando os procedimentos a serem tomados para que o trabalho docente seja acompanhado de um processo contínuo de formação e aprimoramento. O texto inicia assim:

As transformações científicas e tecnológicas, que ocorrem de maneira acelerada, exigem dos trabalhadores em educação novas aprendizagens. Nesse contexto de transformações, a escola necessita voltar-se para a construção de uma cidadania consciente e ativa, oferecendo aos educandos bases culturais que lhes permitam posicionar-se e incorporar-se na vida produtiva (SEDUC/RS, 2011, p. 7).

O documento segue fundamentando na legislação (LDBEN nº 9.394/96) esse novo modo de organizar a formação de professores que deveria, a partir de então, desenvolver-se em três âmbitos: o local, o regional e o estadual. Destas três, apenas a primeira está ligada aos objetivos desta pesquisa, por isso vou restringir este relato à sistematização desta formação em âmbito local: em primeiro lugar, o governo exige que ocorram, no mínimo, duas horas semanais de formação para cada turno (manhã, tarde, vespertino e noite); depois, destaca a necessidade de recuperação da carga horária do aluno, caso os alunos sejam dispensados para que esses encontros de formação aconteçam; em um terceiro momento, estabelece que os encontros possam ter diferentes formatos como: “sessões de estudo, grupos de estudo, debate pedagógico, palestras, realização de pesquisa sócio-antropológica envolvendo a comunidade, cursos, entre outros” (SEDUC/RS, 2011, p. 8); em seguida, insiste em que sejam trabalhadas temáticas do interesse da comunidade escolar local, exigindo que constem na pauta os seguintes temas: “Educação Ambiental, Cultura Afro-brasileira, Indígena, Cultura da Paz, Cidadania, Direitos Humanos, Gênero e Sexualidade” (SEDUC/RS, 2011, p. 8).

Para encaminhar esse projeto de formação enviado pela coordenadoria, a direção da escola, juntamente com a Supervisão e a Orientação pedagógica, nas reuniões de formação que iniciaram o ano letivo de 2011 (nos dias 23, 24 e 25 de fevereiro), entregaram aos professores três questões que deveriam ser respondidas por escrito: a) Quais são os equipamentos que a escola necessita adquirir? Com que recurso? b) Quais são os temas que você considera importantes para serem trabalhados na escola? c) O que é possível melhorar no espaço físico da escola? Com que recurso? Um olhar apressado poderia levar a conclusão

---

<sup>32</sup> Junto a esse material a 28ª CRE forneceu dois textos para aprofundamento teórico: 1) AZEVEDO, José Clóvis. *Educação Tecnista versus Formação Humana: os ciclos de formação e o desafio da aprendizagem para todos*. 2) VASCONCELLOS, Celso dos Santos. Trabalho Coletivo: a reunião pedagógica semanal como espaço de gestão do projeto de formação contínua do professor. In: \_\_\_\_\_. *Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula*. 10ª ed. São Paulo: Libertad Editora, 2009.

de que apenas a segunda pergunta tem relação com formação, por se referir a conteúdos a serem trabalhados.

No entanto, há um discurso, muito forte no grupo de docentes, de que, para além de todo aprimoramento profissional a ser feito no trabalho individual e coletivo dos professores, existe a urgência de uma reforma na estrutura física e nos recursos didáticos, que potencializariam a prática docente. Esse apelo seria quase evidente, não fosse o apêndice que encerra a primeira e a terceira pergunta: *com que recurso?* Ao explicar o questionário, a diretora demorou-se muito mais, justamente nesta parte, de maneira a dividir com o grupo de professores, uma dificuldade que muito lhe angustiava: o fato de que as verbas enviadas pelo governo, mesmo complementadas com eventos realizados pela escola para arrecadar fundos, é insuficiente para a manutenção, quanto mais para possíveis reformas na escola. Não posso deixar de observar: parece que tem ocorrido uma ampliação das tarefas da gestão escolar e, em contrapartida, não tem havido um aumento dos recursos necessários para a realização destas tarefas. Portanto, como será possível desenvolver momentos formativos na escola, sem que se invista em recursos materiais e humanos? Isso incidirá decisivamente como um fator de limitação para a qualificação desses espaços de formação local, inclusive para que se promova aquilo que foi citado no item 1.3 desta dissertação: a escola como um espaço beneficiário da “caridade” do empresariado e de seus projetos formativos.

A partir das sugestões dos professores<sup>33</sup> a supervisão montou o seguinte cronograma para o ano de 2011:

A formação continuada ocorrerá no horário das 17h30 às 21h30. Durante esse período, os alunos do ensino noturno serão atendidos conforme o projeto de monitoria.

24/03 – Projeto: Vida saudável.

31/03 – Projeto: Meio Ambiente.

07/04 – A leitura e a escrita em todas as áreas.

22/04 – A influência da cultura indígena em nosso cotidiano.

05/05 – Discussão dos planos de estudos.

<sup>33</sup> Entre as sugestões dos professores para os encontros formativos estão: Pais mais próximos da escola; Alimentação – uso sustentável dos alimentos, merenda escolar; Valorização do ser humano; Regras de convivência; Relações interpessoais; Maior comprometimento do grupo; Dinâmicas de aula: técnicas, estratégias; Ética, moralidade; Meio ambiente (reciclagem, higiene da escola, coleta seletiva, arborização, conscientização da comunidade escolar, desenvolvimento sustentável, ações práticas). Avaliação; Metodologias (com embasamento teórico). Sociedade de consumo, relações de poder, senso crítico, questões políticas; Paz mundial; Qual nosso papel na sociedade? Metodologia diferenciada para o Noturno; Literatura a partir da 5ª série.



26/05 – Relações interpessoais/ valorização do ser humano.

02/06 – Discussão dos planos de estudos.

16/06 – Discussão dos planos de estudos.

07/07 – Discussão dos planos de estudos.

14/07 – Indisciplina e mediação de conflitos.

TOTAL: 40 H

18 À 22/07 – 20 H – Aguardando instruções da CRE

11/08 – Dinâmicas de grupo e relações interpessoais.

25/08 – Análise do material do FNDE.

22/09 – Análise do ENEM e da Prova Brasil.

20/10 – Discussão sobre processo de avaliação.

17/11 – Culminância dos projetos desenvolvidos durante o ano letivo

TOTAL: 20 H

A partir dessa lista, percebe-se que as duas horas semanais de formação, se transformariam em quatro horas quinzenais, na maior parte delas, destinadas a reuniões de planejamento. Isso se explica, em parte, pela necessidade de momentos conjuntos de formação reivindicados pelo grupo nas reuniões administrativas, conselhos de classe, ou em conversas durante o recreio. Essa inclinação de transformar essas horas de formação em reuniões de planejamento ficou mais evidente quando foi anunciado que não precisaríamos participar de todas as formações, pois elas seriam organizadas por áreas de conhecimento e cada professor seria convocado para participar apenas da reunião da sua área<sup>34</sup>. Os primeiros encontros formativos seguiram essa formatação. Participei, portanto, da reunião da área de Ciências humanas e suas tecnologias, no dia 06 de abril, na qual discutimos uma pauta trazida pela supervisora: a) reforma dos planos de estudos; b) organização do projeto pedagógico sobre a Semana Farroupilha; c) análise de textos sobre a leitura e a escrita em sala de aula como compromisso de todas as áreas (PEREIRA, 2008). Com o primeiro e o segundo item da

<sup>34</sup> Linguagens, códigos e suas tecnologias (reúne as disciplinas de Língua Portuguesa, Literatura, Língua Estrangeira, Artes e Educação Física); Ciências da natureza, matemática e suas tecnologias (reúne as disciplinas de Matemática, Física, Química e Biologia); Ciências humanas e suas tecnologias (reúne as disciplinas de História, Geografia, Filosofia, Sociologia e Ensino Religioso). Essa divisão inspira-se nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997).

pauta ocupando todo o tempo da reunião, os textos foram distribuídos para serem lidos e discutidos na próxima reunião, o que não aconteceu.

Após os primeiros relatórios enviados à coordenadoria sobre esse projeto, foi necessária a sua reorganização, pois a única formação que foi considerada válida foi aquela realizada por um palestrante externo, em 27 de abril de 2011, intitulada *Professores: Educando por um sonho*, que faz parte de um roteiro de palestras patrocinadas pelo empresariado da cidade (Projetos Pedagógicos e Educacionais – Captar Consultorias). A partir disso, em junho, ficou sobre a mesa da sala de professores uma planilha que seria preenchida com sugestões de temas a serem desenvolvidos pelos próprios professores com disponibilidade e formação adequada para isso. Para ter sua temática selecionada, o professor teria que apresentar uma ementa, um resumo e as referências bibliográficas que seriam utilizadas, para submissão e aprovação da 28ª CRE. Apesar de não me sentir preparado, pois ainda estava amadurecendo o planejamento desta pesquisa, me inscrevi para realizar um destes momentos formativos (mais adiante farei um relato de como ele se desenvolveu) sob aquele que já foi o título provisório desta pesquisa: *A formação docente na escola como uma experiência ético-estética*<sup>35</sup>.

Após isso, ocorreram os seguintes encontros de formação:

04/07 – Educação Ambiental (professor de Biologia e vice-diretor Ricardo Fernandes)

14/07 – Ler e escrever: compromisso da escola (Supervisor do turno da noite, professor César Aguiar)

18/07 à 22/07 – Jornada Pedagógica:

- a) Inteligência Emocional (Orientadora, professora Beatriz Celói Lima Susin)
- b) Escola Cidadã e as Classes Populares (leitura e discussão sobre o texto de José Zitkoski, enviado pela coordenadoria)
- c) Escola com qualidade social: o desafio da diversidade e da cidadania (palestra do Dr. José Zitkoski da UFRGS)
- d) Avaliar para promover (análise do livro de Jussara Hoffmann de mesmo título, sob a coordenação da Supervisão e Orientação da escola).

17/08 – Educação para o Trânsito (Adão, diretor geral do CFC Rumo Certo)

12/09 – A formação docente na escola como uma experiência ético-estética

---

<sup>35</sup> Conforme o texto publicado no VII CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO (ABEGG, 2011).

18/10 – Educação e Políticas Públicas (professor de História Max Elisandro dos Santos Ribeiro e a professora Aline Aparecida Martini Alves)

17/11 – Bulling: intimidação entre iguais (Orientadora, professora Beatriz Celói Lima Susin)

Apesar de todos serem convocados para estes encontros, dos quarenta professores, em média, compareciam entre 10 a 20. Durante a jornada pedagógica aumentou o número de participantes, devido a uma maior vigilância da coordenadoria. O fato de ser um pequeno grupo parece facilitar uma dinâmica de diálogo e troca de ideias, contudo a maioria delas consistiu em palestras expositivas com o uso de slides. De um lado, foi oportuno conhecer as diversas reflexões e estudos que os demais colegas vêm desenvolvendo, por outro, parece que essas temáticas isoladas não conseguem desenvolver um caminho, ou melhor, não se aproximam, não ocasionam um espaço para repensar a prática docente. A sensação é de que paramos o nosso trabalho para ouvir uma palestra, e depois que ela termina seguimos com o nosso trabalho do mesmo jeito que estava, não pensamos sobre ele.

Esse espaço formativo não constitui um exercício de modificação, não coloca a escola em movimento. Contudo, houve um momento, como foi relatado anteriormente (no capítulo 1), em que espaços não oficiais de formação se constituíram em um exercício de modificação de si e dos outros, e isso foi desencadeado justamente pela prática teatral na escola. Diante disso, cabe perguntar: como isso foi possível? E que meios e por quais modos se tornaria, novamente possível movimentar essa formação docente da escola? Ou, dito de outra forma: que operações, ou procedimentos (através de práticas teatrais), foram implementados na escola, para que em um dado momento acontecesse a reação do grupo docente diante do que estava estabelecido e se buscasse outros modos de produzir práticas docentes, arriscando-se em projetos pedagógicos? E, junto a isso, como se operou uma outra mudança que hoje nos leva a aceitar e a buscar adaptar-se cada vez melhor aos programas que são estabelecidos fora da escola e encaminhados de maneira arbitrária?

### 2.3.1 As possibilidades dos ensaios de teatro para a formação docente

O que li sobre teatro incidirá sobre as minhas afirmações aqui, por isso anuncio os principais autores que compõe a minha bibliografia no assunto: BOAL (2008), ICLE (2010), JAPIASSU (2001), PUPO (2005), REVERBEL (1989), SPOLIN (1978), TERROSO (2004), RYNGAERT (2004). Aproveito para reconhecer que o trabalho realizado com o grupo *Garras de Anjo* na escola, a participação no grupo de teatro *Cooperativa de Teatro*, a releitura

do texto de SPOLIN (1978) e de ICLE(2010), contribuíram para pensar a proposição de intervenção nessa formação continuada de professores através de oficinas de formação docente.

A ideia consistiu na proposição de oficinas condicionadas pelos elementos acima descritos, quais seja a prática do teatro na escola e no grupo, o uso dos jogos teatrais, bem como a bibliografia mencionada, entre outros elementos. A proposta dessas oficinas é concebida aqui como um espaço para o exercício desses ensaios de formação, não com um objetivo teleológico, de conduzir a um fim, a uma redenção, de encontrar um novo modelo, mas para se exercitar as possibilidades de se por em movimento as práticas docentes. Penso ser possível, a partir daí, exercitarmos não um único, mas vários modos de ser professor, possibilitando que o grupo de professores analise e, mais que isso, possa entrar nesse jogo consigo mesmo, não para transformar, simplesmente a realidade, mas articular algumas mudanças possíveis no seu modo de conduzir o seu jeito de ser professor. Nessa tarefa, inspiro-me nos estudos de minhas colegas, cujas pesquisas propõem também um trabalho de formação estética através de oficinas:

Larissa Kovalski Kautzmann (2011) propôs oficinas de formação continuada para professores da educação infantil de uma escola de Porto Alegre (RS), experimentando, nos encontros de formação, o exercício de fotografar e de olhar essas fotografias, bem como imagens fotográficas de fotógrafos profissionais e de artistas visuais contemporâneos como Henri Cartier-Bresson, Juarez Silva, Joan Fontcuberta e Vik Muniz. Assim, as fotografias produzidas pelas educadoras, as falas e as escritas que se deram nestes dez encontros de formação, formaram o campo empírico do trabalho, analisado a partir das relações entre três eixos vinculados às capacidades das imagens fotográficas: *registro do visível e para o visível, possibilidade de estranhamento e ato de criação*.

Penso que as fotografias produzidas pelas educadoras, a observação de fotografias de artistas visuais contemporâneos, e as conversas que se deram nesses encontros podem, de algum modo, aproximar-se de uma função etopoética, como *operadora da transformação da verdade em ethos* (FOUCAULT, 2004a, p.147). Mas de que verdade se fala aqui? Certamente não se trata de uma essência, de um conhecimento puro, de uma substância sagrada. A verdade de que trata Foucault é construída pelos tensionamentos do sujeito consigo mesmo e com os outros e implica na constituição de nossas subjetividades, na constituição de nossos modos de condução na vida (KAUTZMANN, 2011, p. 57).

Neila Görden (2012) desenvolveu sua pesquisa com as alunas do Curso Normal, de uma escola de internato no município de Estrela (RS), propondo oficinas de formação a partir da escrita e troca de cartas, entre as alunas, potencializando este exercício com o uso da arte contemporânea, como possibilidade de exercitar a escrita de outras maneiras, levando ao

conhecimento das alunas artistas como: León Ferrarri, Elida Tessler, Mira Schendel e Jorge Macchi.

Penso em trazer para a escrita esses diferentes modos de ver e de ser da arte contemporânea, suscitando possibilidades de reinvenção dessas alunas de Curso Normal. Trago a escrita e a arte contemporânea para fazê-las pensar sobre si, retornar o pensamento sobre elas mesmas, experimentando-se na reinvenção da escrita, e delas mesmas. Experimentarem outra maneira de escreverem sobre suas vontades fortes, a partir dos artistas conhecidos (GÖRGEN, 2011, p. 74).

As oficinas propostas pela minha pesquisa foram inseridas no calendário de formação da Escola para 2011 e 2012, dentro das horas semanais para a formação de professores. A intenção era propor uma oficina por mês, entre abril e agosto de 2012, somando cinco encontros de formação, reunindo, em média, quinze professores. No entanto, em 2012, consegui realizar apenas duas oficinas, somadas a que foi realizada no ano anterior, são três das seis que eu havia proposto na qualificação. Acredito que isso se deva ao ambiente instável no qual se desenvolve a minha pesquisa: um calendário que está constantemente sendo revisto; os momentos de formação são sempre colocados em segundo plano, pois são priorizados os momentos de reunião dos professores para planejamento e para reuniões administrativas; uma rotina que se estabelece com certa “sacralidade”, pois há uma queixa geral diante de possíveis alterações na rotina escolar, reclama-se dos prejuízos à carga horária, ao desenvolvimento do conteúdo, às alterações de datas de avaliações; só para citar alguns elementos que geram o adiamento e o cancelamento das oficinas de formação.

### 2.3.2 A primeira oficina

No planejamento da primeira oficina, procurei fazer algo diferente: como todas as outras formações aconteceram na sala de audiovisual, com apoio da apresentação de slides, decide realizá-la em outro ambiente, no salão de eventos da escola, onde haveria mais espaço para um trabalho corporal e de dinâmica de grupo. Então, organizei uma sequência de exercícios: 1) aquecimento, alongamento; 2) jogo, gato e rato, momento de aceleração; 3) volta à calma, “olho no olho”; 4) o jogo da verdade; 5) uma roda de conversa partilhando as nossas sensações, motivada pelas questões para debate: qual o espaço da ficção na nossa prática docente e/ou no cotidiano da escola? A ficção pode ser uma ferramenta para minha prática? Pensei nesses cinco momentos, porque a oficina teria duração de 1h e 30 min, e essa foi a primeira dificuldade, pois a direção trouxe um bolo e fez um momento de confraternização, reduzindo o tempo para 50 min. Então, improvisando, tentando me adaptar,

cortei fora os dois primeiros itens da lista de exercícios. Iniciei convidando o grupo a formar um círculo, enlaçando os braços (foi quando a Letícia, de maneira bastante irônica, disse: “que medo dessa proximidade!”). Expliquei a dinâmica (deveríamos caminhar dentro desse círculo imaginário, buscando a comunicação apenas com o olhar, olhando no olho dos colegas procurando sentir e expressar sentimentos variados), mas logo as pessoas foram burlando a regra do jogo e se permitindo o uso da fala e do toque (carícias, abraços, etc.). Então, passei para o item 4, o que ocupou o resto do tempo, não acontecendo a parte destinada ao diálogo.

Nesse quarto momento, formaram-se duplas, usando como critério escolher a pessoa com quem tinham menos proximidade (intimidade). Cada uma contou para a outra uma história inusitada de sua vida. Depois, sentamos em círculo e uma contava a história da outra, sendo que uma delas seria preenchida por enredos inventados e o grupo teria de adivinhar quem falava sobre um fato que ocorreu na sua vida e quem havia criado algo específico para aquela narrativa. Os enredos envolviam temáticas diferentes: casamento, batizado, ônibus, escola (adolescência), viagens, família (sendo o primeiro o mais citado e este último o menos). Participaram desse momento, 16 professoras, 3 haviam estado no início, mas saíram antes desta parte, e um professor chegou depois e não quis participar e ficou assistindo). Finalizei o encontro, explicando que haveria mais uma parte, não realizada por falta de tempo. Ressaltei ao grupo que este jogo da verdade constitui a ficção, e que o teatro se desenvolve, entre outros modos, também pela dramatização de uma ficção, e deixei as questões para pensarmos: qual o espaço da ficção na nossa prática docente e/ou no cotidiano da escola? A ficção pode ser uma ferramenta para minha prática?

Após o encontro, alguns professores ficaram um tempo conversando na sala dos professores, então anotei algumas coisas que os escutei falando: 1) “Não gosto de dinamiquinha, mas hoje foi divertido”(L); 2) “O que a gente deve fazer na sala de aula?”(N); 3) “Será que isso vai ter uma continuação”; 4) “Vocês repararam que quem era de Matemática e das exatas enfeitava menos a história, e os outros colegas enfeitavam mais? Será que isso tem a ver com a forma que a gente dá aula?”(ML); 5) “A que parecia a mais falsa, era a história mais verdadeira”.

### 2.3.3 A segunda oficina

Atento aos problemas e dificuldades encontradas no desenvolvimento da primeira oficina, bem como as contribuições do professor Gilberto Icle e da professora Rosa Maria

Bueno Fischer, na avaliação que fizeram do projeto de pesquisado, o planejamento da segunda oficina foi estabelecido do seguinte modo:

Primeiro momento, introdução, através de uma roda de conversa, um diálogo sobre o funcionamento das oficinas, especialmente dos jogos teatrais, esclarecendo que não é simplesmente um ensaio de teatro, mas que alguns de seus elementos serão utilizados para pensarmos sobre o nosso trabalho como professores. Aproveitando para introduzir as questões que servirão, posteriormente, para o debate.

Isso seria um modo de retomar o que foi feito no encontro anterior, como nas atividades propostas por Japiassu (2005), que iniciam com uma espécie de memorização do encontro anterior. Meu objetivo não é o mesmo deste autor que dá a entender a busca de uma continuidade e de formar um fio condutor para o aprendizado dos alunos, sintetizando o que foi desenvolvido no encontro anterior, mas o de aproveitar esses elementos que surgiram no primeiro encontro e que considero muito potentes para pensar a prática docente.

Em um segundo momento, realizar duas dinâmicas de grupo (por isto a necessidade de utilizar novamente o Salão de Eventos da escola) que eram utilizadas nos exercícios de ensaio tanto do grupo *Garras de Anjo* como no grupo *Cooperativa de Teatro*: Primeiro uma atividade que nós chamávamos de escultura humana, na qual o grupo se divide em duplas, um será o escultor e o outro a escultura, depois inverte. É um exercício de integração, mas também de criatividade. Depois, uma atividade chamada “o trem”, divide-se as pessoas em grupos com quatro componentes, eles colocam-se em fila, sendo que os três primeiros estão de olhos fechados e são conduzidos pelo último que permanece com os olhos abertos. Depois de um certo tempo, os participantes vão mudando de lugar, até que todos tenham experimentado as diferentes posições. É um exercício de integração, que ressalta a importância da contribuição das diferenças para o funcionamento do grupo.

No terceiro momento, sentaremos em um círculo, para uma roda de conversa sobre as técnicas anteriores: partilhando as sensações, os medos e as inquietações.

Então, no dia 18 de junho 2012, uma segunda-feira, dezessete horas e trinta minutos, ocorreu a segunda oficina de formação, horário no qual termina a aula do turno da tarde e os professores tem um intervalo até iniciar o turno da noite, às dezoito horas e cinquenta minutos. Nesse intervalo é que ocorriam as horas semanais de formação dos professores, por isso a aula da noite começava um pouco mais tarde, após às dezenove horas.

Foi um dia bastante tenso, eu estava muito ansioso, ao longo do dia, aguardando o momento da formação, um certo zelo excessivo, uma preocupação exagerada para que tudo desse certo, apesar de não existir um critério, muito rígido, para certo ou errado, neste tipo de

proposição. Inclusive, apesar da oficina começar às 17h30min., eu cheguei na escola às 16:00, para preparar o ambiente e organizar o material. Lembro que nesse momento brinquei com os colegas que falaram que eu tinha chegado muito cedo dizendo que era estranho sentir um nervosismo e uma ansiedade muito maior para dar uma formação aos colegas do que no momento de uma estreia de um espetáculo. Então, a Janice disse que na opinião dela (ainda num tom de brincadeira) era porque o nosso grupo de professores é muito exigente (“é que nós somos muito exigentes”), já o Ricardo observou que o público conhecido é o mais difícil de ser encarado pelo ator, enquanto a Janice sugeriu que, para evitar o nervosismo, eu encarnasse o personagem e deixasse ele falar, como se fosse um espetáculo.

Depois, duas funcionárias (novas, por sinal, na escola) e eu passamos a organizar o salão de eventos para a oficina (procuramos deixar um espaço livre para as práticas mais corporais e uma roda de cadeiras para a parte mais dialogada). Então, como uma parte das atividades exigia deitar no chão, o Professor Ricardo e eu pegamos os colchonetes e trouxemos para o salão, como estavam muito sujos, passei um pano com álcool em todos eles, mas não adiantou muito (o que me desencorajou um pouco para fazer essa parte do planejamento, me fazendo pensar argumentos que convencessem os professores a deitarem nos colchetes, sendo que alguns ficariam depois na escola dando aula e, portanto, não podiam se sujar).

Em seguida, voltei para a sala dos professores, onde fui recebido, por vários comentários, “piadinhas”, tanto positivas como negativas, em relação ao momento de formação que aconteceria depois. Em geral, as falas desabafavam uma certa resistência (no sentido de recusa a fazer, a participar, um certo repúdio) ao trabalho corporal e o desejo de sentar e assistir a uma palestra ou participar de um debate(...). Desses comentários o que mais me marcou e incidiu na alteração do meu planejamento, foi que a Professora Aline disse: “estou cansada, trabalhei de manhã e de tarde, só o que falta, agora, é tu querê dar um cansaço na gente”. Eu respondi que a gente começaria deitando no chão, seria uma técnica de relaxamento, ao que ela me cortou dizendo: “não, deitar naqueles colchonetes sujos, não, eu não quero...” Então, eu expliquei que ela não era obrigada a participar. No entanto, como eu já estava em dúvida em fazer essa parte dos colchonetes, decidi deixar para outra oportunidade.

Às dezessete horas e trinta minutos, quando deu o sinal para encerrar o turno da tarde, os professores que estavam em sala de aula, começaram a encher a sala dos professores. Alguns, muito cansados, outros bem animados, alguns curiosos e dispostos para o momento de formação, outros preocupados se iria demorar muito, que hora iria terminar, loucos de vontade de ir para casa.



Por coincidência, nesse dia a escola completava 106 anos de sua fundação. Por isso, mas não só, pois na Escola Emília, tudo vira motivo de comemoração (no sentido restrito de reunir-se para comer), a Diretora (com o auxílio das merendeiras, destaco aqui que a diretora ajuda a cozinhar) preparou um lanche (torta, bolo, salgados, refrigerante) para os professores. Assim, nos deslocamos para o salão de eventos com este convite (“saborear as delícias da Jura”). Lá chegando, as pessoas ficaram junto da mesa servindo-se, para depois começarem a ocupar outros espaços dentro do salão, menos a roda de cadeiras, sentaram-se em uma parte em que as cadeiras estavam amontoadas, mas estavam em ordem (uma atrás da outra) ou nas cadeiras que estavam fora do círculo.

Por volta das dezoito horas, convidei todos para sentar no círculo, na roda de conversa. Formamos um grupo de 20 professoras e 4 professores. Como alguns não estavam na outra oficina, iniciei retomando algumas explicações referentes a este trabalho de formação com os professores da escola, que é também um trabalho de pesquisa de mestrado, conforme o que está explicado no *termo de consentimento informado*<sup>36</sup> que muitos já assinaram e quem não assinou poderia assinar no final do encontro se quisesse contribuir com a pesquisa. Aproveitei também para expor algumas advertências: a) Isto não é um ensaio de teatro; b) Isto não é uma receita; c) Não existem soluções mágicas, um jeito de se fazer uma aula perfeita, uma performance ideal da qual a nossa possibilidade de aproximação desse modelo resultaria em uma boa aula. Retomei, então, as perguntas que foram colocadas no final da primeira oficina: Qual o espaço da ficção na nossa prática docente e/ou no cotidiano da escola? A ficção pode ser uma ferramenta para minha prática? Será que isso tem a ver com a forma que a gente dá aula? Nesse sentido fiz alguns comentários, explicando que no teatro a ficção tem muito a ver com o corpo, e fazendo mais algumas perguntas: Será possível movimentar a nossa prática docente? Como é possível criar outras formas de ser professor? Ou melhor, outros jeitos de se conduzir uma aula? Será que a ficção teatral ancorada no corpo pode nos ajudar nesse processo? Procurei também esclarecer o objetivo dessa oficina: experimentar algumas técnicas de ensaio de teatro, essencialmente corporais, para poder repensar a nossa prática como professores. Segui então o roteiro que havia planejado para esta oficina.

Nessa primeira parte, que eu chamei de roda de conversa, surgiu um breve debate, relacionando três elementos: a improvisação, o corpo e a criação. Um detalhe, a professora Janice ficou encarregada de trazer a câmera para filmar (pois o marido dela trabalha com filmagem de eventos) mas não conseguiu, trazendo apenas a câmara fotográfica. Então, nesta

---

<sup>36</sup> O *termo de consentimento informado* consta como anexo ao final dessa dissertação.

oficina, o registro das atividades corporais foi apenas através de fotografias. Digo isso, pois o segundo momento constituiu-se de duas práticas corporais: o trem e a escultura humana.

Durante a roda de conversa para encerrar a oficina, surgiram algumas falas sobre o corpo (do aluno e do professor) na sala de aula, sobre a estrutura pré-estabelecida para a organização da sala de aula e para o planejamento das aulas, sobre atitudes e relacionamentos que podem ser revistos na nossa prática de professores. Essas falas dos professores serão retomadas no capítulo três desta dissertação, na constituição de seus três eixos de análise: o corpo, o ensaio e a voz. Inclusive a fala da professora Aline que nem queria participar e acabou elogiando a oficina. Além disso, a professora Beatriz destacou a importância do momento de introdução e conclusão da oficina, pois haveria faltado na oficina anterior.

Depois da oficina, alguns professores permaneceram na escola para a reunião de organização do Seminário Integrador do Politécnico e para organização da área de Matemática e Ciências Naturais (como estes estavam reunidos na sala dos professores, escutei um pouco da discussão, muito interessante, a proposição de jogos para o entendimento e exercício dos conteúdos, pelo que entendi vai haver uma espécie de gincana ou oficinas desses jogos, talvez a discussão proposta pela oficina tenha influenciado esse trabalho).

#### 2.3.4 A terceira oficina

No planejamento dessa oficina, procurei manter a estrutura anterior, alterando a grade de exercícios e mantendo um momento para o diálogo, entre os professores, no início e no final. Então, o primeiro momento seria uma roda de conversa para esclarecer o objetivo da oficina: Pensar, através do corpo, através da ação corporal, sobre o que desejamos que aconteça, sobre aquilo que pretendemos e podemos evitar e sobre o que estamos fazendo em nossa prática de sala de aula. Se na oficina anterior destacamos o uso do corpo e dos sentidos corporais na criação de nossa prática docente, nesta oficina o foco estará na improvisação: por isso uma advertência em forma de conselho: só é possível improvisar quando se tem um roteiro (um planejamento) pré-estabelecido, que precisa ser burlado, criativa e intuitivamente, para que seja ajustado à circunstância através da improvisação. O segundo momento seria uma técnica de ensaio que nós (*Garras de Anjo* e *Cooperativa de Teatro*) chamávamos de *circuito*, no qual o grupo de professores seria dividido em três e cada um deles receberia as seguintes tarefas:

**GRUPO 1: Como seria uma aula com uma turma e um professor perfeitos? Como seria uma boa aula? O que aconteceria? Como agiriam esses alunos? Como agiria esse professor?** Represente isso em um esquete, totalmente improvisado, não ensaie, apenas

combinem a função de cada um, enumere a ordem das ações importantes, depois use a imaginação e deixe as coisas fluírem durante a apresentação. Observação: se você começar a rir, ou se distrair durante a apresentação, lembre-se: o Show deve continuar. Por isso, ria, respire fundo e continue.

**GRUPO 2: Como seria uma aula com a pior turma e o pior professor? Como seria a prior aula que se pode imaginar? Como agiriam esses alunos? Como agiria esse professor?** Represente isso em um esquete, totalmente improvisado, não ensaie, apenas combinem a função de cada um, enumere a ordem das ações importantes, depois use a imaginação e deixe as coisas fluírem durante a apresentação. Observação: se você começar a rir, ou se distrair durante a apresentação, lembre-se: o Show deve continuar. Por isso, ria, respire fundo e continue.

**GRUPO 3: Como são as nossas aulas atualmente? O que acontece? O que fazem os alunos? Como age o professor?** Represente isso em um esquete, totalmente improvisado, não ensaie, apenas combinem a função de cada um, enumere a ordem das ações importantes, depois use a imaginação e deixe as coisas fluírem durante a apresentação. Observação: se você começar a rir, ou se distrair durante a apresentação, lembre-se: o Show deve continuar. Por isso, ria, respire fundo e continue.

A oficina terminaria em um terceiro momento, com uma nova roda de conversa, um espaço para as palavras finais de cada um, sobre como esta atividade pode ser aproveitada para repensar e movimentar a nossa prática docente.

Então essa oficina foi agendada para o dia 16 de julho de 2012 como abertura da jornada pedagógica de 2012, que contava com a seguinte programação:

**GOVERNO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL  
SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO  
28ª COORDENADORIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO  
ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO MÉDIO EMÍLIA VIEGA DA ROCHA**

**PROGRAMAÇÃO DA JORNADA PEDAGÓGICA 2012<sup>37</sup>**

**16/07 – 08h** CAFÉ – INTEGRAÇÃO – ABERTURA DA SEMANA (DIRETORA)  
- **08h e 30 min** – Oficina com o Professor Fabiano: “Movimentos de formação docente na escola: entre ensaios e experiências”.  
- **12h Encerramento**  
**17/07 – 08h** CAFÉ – INTEGRAÇÃO .

<sup>37</sup> Ocorreram algumas formações oferecidas pela 28ª CRE para alguns representantes da escola: 17/07 – Forum Permanente de Educação Ambiental (das 8 h às 17 h na CESUCA); Seminário de Boas Práticas Digitais (das 8 h às 17 h na ETE Marechal Mascarenhas de Moraes); 18/07 – Oficina Boas práticas: Reflexão Crítica sobre a prática na prática da Escola (das 13 h e 30 min às 17 h no CE Barbosa Rodrigues).

- **08h e 30 min** – Oficina com as psicólogas do CAEPSY.
- 12h Almoço**
- 13h e 30 min** - Oficina com as psicólogas do CAEPSY..
- **17h e 30min Encerramento**
- 18/07** - **13h e 30 min** - Oficina com as psicólogas do CAEPSY..
- **17h e 30min Encerramento**
- 19/07** – **08h** CAFÉ – INTEGRAÇÃO .
- **08h e 30 min** – Oficina “Aulas discursivas, dicas para torná-las mais atrativas” com a Professora Beatriz do SOE.
- 12h Almoço**
- 13h e 30 min** – Vídeo-palestra com Içami Tiba e seminário sobre tudo o que foi trabalhado na semana e encaminhamentos sob a coordenação do SOE e SSE.
- **17h e 30min Encerramento**
- 19/07** – **08h às 17 h. Socialização das experiências da semana e encaminhamentos para o ano letivo**

Nesse dia também cheguei à Escola mais cedo do que de costume, para imprimir o roteiro e organizar o ambiente no salão de eventos. O primeiro a chegar foi o professor Mariano. Um pouco mal humorado, começou a desabafar e a polemizar que iria mudar de time, passar para lado do “mal”, se vender ao capitalismo, pois os idealismos e os humanismos só têm lhes trazido frustrações. Logo em seguida chegou a Juraci (diretora), a Tânia (funcionária encarregada da limpeza) e outros professores (como a Niciléia e a Andréia, seguida de outros) que embarcaram na discussão até eu e a Jura irmos até o carro buscar “os comes” para o café da manhã, pois, no Emília, formação que é formação começa com comilança (aliás, será que há alguma semelhança entre os radicais destas palavras: comer e começar?). Das oito horas até as oito e trinta e cinco, os professores ficaram lanchando na sala dos professores. Enquanto isso, eu fui ao salão organizar o ambiente, para depois me juntar a eles.

Dividi o salão em quatro espaços. Organizei um círculo com cadeiras para quinze pessoas, no qual se desenvolveria a roda de conversa; três espaços onde se desenvolveria a improvisação de cada grupo, pois acreditaria que seria possível formar três grupos com cinco professores cada.

Quando sentamos em círculo, senti um breve desânimo que procurei disfarçar: apenas oito professores, dos quarenta que trabalham na escola se fizeram presentes. A direção disse que alguns deles tem falta justificada por trabalharem em outras escolas, por estarem gripados (coincidiu com um surto de gripe A, durante um inverno mais rigoroso do que de costume), e outros preferem ganhar falta, pois não acham esses momentos de formação importantes. De outro lado, procurei me animar, pois com menos professores, haveria mais participação e eu

poderia ouvir mais cada um deles. Dito e feito comecei conversando bastante com o grupo, procurando aquecer a imaginação para a atividade que haveria a seguir.

Primeiramente retomei, resumidamente, o que havíamos conversado e exercitado nas oficinas anteriores. Depois expus o objetivo específico daquele encontro, falei sobre a improvisação teatral procurando relacionar com o trabalho docente e li uma citação de Schechner (2010, p. 26) sobre a estrutura de um ensaio teatral como proposição de um modelo de produção do conhecimento. Então, o grupo desenvolveu uma enxurrada de intervenções preliminares, falando de suas experiências em sala de aula, da dificuldade de se inventar algo diferente, de se criar, de se tocar os alunos, de maneira que eles saiam transformados da sala de aula, de envolvê-los nas atividades de aula. A Bia, então, comentou que o professor precisa mesmo desenvolver algumas habilidades teatrais para poder prender a atenção dos alunos durante a aula, ela disse: “O professor tem de ser um ator”... Citou exemplos vários, especialmente de professores que são elogiados pelos seus filhos (que estudam em uma escola particular da cidade, Colégio Dom Feliciano). Aproveitei para comentar que o uso do teatro em sala de aula pode ocorrer de vários modos, alguns, com certeza, nem foram inventados ainda, disto enumerei quatro que me vieram a mente lembrando os Estudos da Performance: a) o mais óbvio, o professor como ator, aula como espetáculo, alunos como plateia (SCHECHNER, 2010, p. 30); b) professor e alunos como atores que desenvolvem o espetáculo que seria a aula; c) a aula não seria o espetáculo, mas um ensaio, no qual atores (professor e alunos) experimentam diferentes possibilidades; d) inspirado no teatro *transformacional* (SCHECHNER, 2000, p. 89), não existe um limite muito exato entre ator e plateia, ensaio e espetáculo, tudo fica muito misturado, os focos são múltiplos. A conversa prosseguiu até o momento em que passamos para a próxima atividade, na qual os subsídios levantados seriam muito importantes. Este primeiro momento durou mais ou menos 30 minutos.

Então dividi o grupo em dois (neste meio tempo chegaram mais três professores: a Juraci, diretora da escola, a Juliana e o César), utilizei como critério separar os dois professores, colocando um em cada grupo. Expliquei que eles realizariam uma improvisação teatral, conforme estava escrito no papel em constava a atividade de cada grupo, que seria assistida pelo outro grupo, quando eu dissesse parava a ação desse grupo e o outro começava, intercalando a atitude de plateia e de atuação. Depois o grupo um tentaria encenar o que foi produzido pelo grupo dois e vice-versa. O grupo 1 imaginou um professor e uma turma perfeitos, o grupo 2 o inverso, depois de algumas apresentações invertei os professores. Então, li a tarefa que seria do grupo 3 e ambos os grupos executaram, encenando como são as aulas

na atualidade. Cada grupo apresentou a sua improvisação para finalizarmos esta parte. Registrei através de filmagem parte das encenações e parte da assistência. Voltamos ao círculo e todos começaram a falar sobre (o diálogo durou mais de uma hora) várias experiências com alunos difíceis, com turmas muito boas, com planejamentos que funcionaram e outros que não funcionaram. Gravei a conversa, o que rendeu mais de cinquenta minutos de áudio-gravação. Encerrei com a dinâmica da corrente (mãos dadas cada um dizia uma palavra sobre o que mais chamou atenção).

Ao longo da Jornada Pedagógica, nos momentos de debate, muitas vezes essa oficina foi citada, acho que de algum modo ela contribui, talvez não para transformar, mas com certeza para pensar na possibilidade de se modificar a forma como organizamos as nossas aulas, procurando testar outros caminhos, outras formas, outros modos de se estar em sala de aula.

Talvez tenha sido uma forma inicial e provisória de por em movimento o nosso pensamento, para estranhar o nosso modo de ser professor, aventurando-nos nas possibilidades de reinvenção disparadas pelos jogos teatrais. Parece que, alguns de nós, começamos a compreender que não existe um modo único de ser professor, não existe uma essência de si a ser encontrada, e sim inventada. Já foi dito acima, mas me parece importante sublinhar aqui, essa ideia presente, especialmente nas aulas do Collège de France, na obra *A hermenêutica do sujeito*, e no livro *A História da Sexualidade 2 e 3 (O uso dos prazeres e O cuidado de si)*, de que a verdade não está escondida, e por isto não precisa ser descoberta, de outro lado não somos vazios de verdades, por isso não precisamos caminhar até chegar ao lugar iluminado em que poderemos possuí-la, mas existe um trabalho que precisa ser feito sobre nós mesmos para que sejamos sujeitos capazes de verdade.

Portanto, este não é apenas um exercício que foi proposto aos meus colegas, pois quando falo em grupo de professores da Escola Emília, estou incluído neste grupo, não como quem faz uma pesquisa etnográfica, *estando lá* no campo empírico para recolher os dados e, depois *estando aqui*<sup>38</sup> para fazer o trabalho de análise, como se houvesse este abismo, entre o momento da teorização e da parte empírica do trabalho acadêmico. Mas como alguém que ao fazer este exercício sobre si mesmo, pensa que a prática da liberdade, e não da libertação, passa por esse *cuidado de si*, no qual não está ausente o *cuidado com os outros*. “[...] para que essa prática da liberdade tome forma em um *êthos* que seja bom, belo, honroso, respeitável,

---

<sup>38</sup> Simplifico aqui a expressão *estar lá* e *estar aqui*, do livro de GEERTZ (2005).

memorável e que possa servir de exemplo, é preciso todo um trabalho de si sobre si mesmo” (FOUCAULT, 2004d, p. 270).

Ensaiar uma formação docente, como um exercício de reinvenção e criação, é arriscar-se neste campo instável do imprevisível, permitindo-me junto com meus colegas, instaurar uma reflexão de uma **ética** (como conduzir-se, como posicionar-se, que caminhos percorrer?) que dialoga com a **estética** (como reinventar-se? o que é possível mudar? que outros jeitos de fazer a docência podem ser criados ou experimentados?), e, novamente parafraseando Foucault (1995, p. 261), perguntar: não poderia a nossa prática docente se transformar em uma obra de arte? “Eis o que tentei reconstituir: a formação e o desenvolvimento de uma prática de si que tem como objetivo constituir a si mesmo como o artesão da beleza de sua própria vida” (FOUCAULT, 2004d, p. 244).

### **3 DISPERSÃO:**

#### **O que a docência pode aprender com o teatro?**

A performance teatral, encerra-se, segundo Schechner (2000), com a *dispersão*, momento em que se encerra a apresentação e se retomam as atividades cotidianas. Penso nesse momento como a despedida ao término de um encontro, algumas saudações finais, gestos de adeus e, dependendo da intensidade do encontro, palavras que atestam o desejo por um reencontro. “Quando se acaba o drama, falo ao público quando estão saindo, digo a muitos deles onde estão os atores, de modo que a experiência não termina com um momento dramático nem com a queda da cortina e sim com conversas, cumprimentos e despedidas” (SCHECHNER, 2000, p. 93). Assim, este é o momento da *dispersão*, em que utilizo as ideias anteriormente apresentadas para analisar os dados encontrados no ambiente empírico para despertar, insinuar, talvez ameaçar, algumas lições ou surpresas apreendidas do campo problemático de que trata essa pesquisa. E, se esses verbos parecerem ousados ou utópicos demais, suspeitar ou simplesmente deixar em suspenso, ao deslocar o nosso pensamento, as nossas verdades, as nossas certezas, sobre a docência para movimentá-la e sugerir que seja possível exercê-la de outros modos, apesar de não sabermos quais são, pois ainda podem ser inventados.

Assim esse capítulo entrelaça três temas (o corpo, o ensaio e o movimento) que foram escolhidos pelo seu vínculo com o trabalho do ator para relatar alguns elementos que foram dispersados sobre a nossa prática docente. Mais do que expor os resultados, pensar aonde a pesquisa pode nos conduzir, aonde gostaria que ela tivesse nos conduzido, aonde possivelmente chegará com mais tempo ou com a continuidade do trabalho.

#### **3.1 O corpo: entre o seu lugar previsível e suas outras possibilidades**

O grupo de professores da Escola Emília, na sua grande maioria é composto de professores que trabalham no mínimo, quarenta horas por semana. Aqueles que são nomeados conseguem cumprir essa carga horária na escola, os contratados, em geral, trabalham em mais de um local. Além disso, muitos têm contratos emergenciais ou são nomeados também no município, ou trabalham algumas horas nas escolas particulares da região, totalizando 60



horas semanais de trabalho. Somando a isso o tempo necessário ao planejamento das aulas e para as atividades de avaliação, percebe-se que existe uma certa sobrecarga de trabalho.

Dentro desse contexto, acontece um dilema: de um lado parece haver consenso sobre a importância de momentos de formação, há um desejo por cursos, palestras, jornadas pedagógicas que contribuiriam para qualificar a prática profissional; e de outro lado, uma resistência a participar, por parecer que é um desperdício de um tempo precioso que poderia ser mais bem utilizado, ficando em casa para dar conta das outras tarefas da profissão, ou mesmo, para aproveitar as poucas oportunidades de se estar com a família. Para cumprir essa jornada semanal de trabalho, a maioria dos professores costuma trabalhar os três turnos (manhã, tarde e noite), utilizando os intervalos para refeições e deslocamentos. Como o horário estabelecido para realizar os encontros de formação, na sua grande maioria, foi durante o intervalo entre o turno da tarde e o turno da noite (entre às 17h30min. e às 19h.), muitos professores tiveram de se ausentar desses momentos, porque estavam se deslocando de outra escola e não chegavam a tempo ou tinham de sair do Emília às pressas para chegar a tempo do início da aula na outra escola. Com isso, não quero justificar o pequeno número de participantes nas oficinas de formação, apenas apontar alguns indícios de que esta formação se desenvolve em um contexto em que é difícil esperar pela participação de todos ou da maioria. Ainda assim, me alegra o fato de, na comparação com as outras atividades propostas, olhando as listas de presença, perceber um número maior de professores presentes nas oficinas do que nos outros momentos. Mas, o que isso tem a ver com o corpo e, mais especificamente com o corpo do professor?

Por mais estranho que pareça, vou responder com outra pergunta: que corpo é esse, que após dois turnos (manhã e tarde) de trabalho docente, com breves refeições e momentos de descontração (dois recreios de 15min. cada, uma hora na pausa para o almoço) nos intervalos, se prepara para mais um turno de trabalho? Um corpo cansado? Sinto isso primeiramente no meu corpo, ou devo dizer sentia, pois agora leciono apenas 20 horas semanais, e na conversa com os colegas, especialmente nas brincadeiras, na sala dos professores em nossos intervalos: lecionar não cansa apenas a mente, não sofremos apenas com dores de cabeça, doem as pernas (muito tempo em pé na frente dos alunos, transitando por entre as classes, subindo e descendo escadas), doem os braços (livros pesados, pilhas de cadernos de chamada e outros materiais didáticos carregados de sala em sala), dói o corpo. Um corpo que talvez não queira se movimentar em uma oficina de formação inspirada em técnicas teatrais. Um corpo que talvez preferisse sentar e assistir a uma palestra. São esses corpos, que poderiam ser caracterizados de outras formas (apenas destaco o que me chamou

atenção), que se dispuseram a participar e a soltar a imaginação para pensar em algumas modificações possíveis em nossa prática docente.

Nesse sentido, me parece bem importante, transcrever o que disse a professora Aline, após a segunda oficina, pois ela parece um exemplo forte do que estou dizendo aqui. Inicialmente ela não queria participar, estava cansada, no final ela oferece uma fala de como foi bom para ela participar e me incentiva a continuar esse trabalho com a formação:

Talvez... aqui pra ti, claro que foi uma experiência pra ser analisada pra dissertação de mestrado, mas, pra mim, por exemplo, apesar do meu preconceito inicial, serviu pra descontração, acho que é um momento que a gente tem também pra conviver, né, esse teu enfoque do uso do corpo na sala de aula também é uma coisa que, que, deve ser uma reflexão, que na verdade eu nunca tive, assim nos meus estudos, mas que é importante, que sirva pra reflexão do quanto a presença física, o movimento, o corpo fala, né. Então, o quanto isso é importante na sala de aula. Mas, pra mim, o melhor de tudo foi o momento de descontração, de gargalhadas, de alegria e de convivência com o grupo (Professora Aline, 18/06/2012).

Isso me faz retornar ao texto, no qual Schechner (2000) observa que, no ocidente, desenvolveu-se um processo em que se deu a separação entre ritual e entretenimento, sendo o primeiro considerado como mais importante que o segundo, o que era diferente nas sociedades mais tradicionais e nos primórdios da humanidade, quando rito e diversão eram inseparáveis. Parece que estamos imersos em uma excessiva seriedade, rituais que se sucedem levando nossos corpos ao esgotamento, ao cumprimento de funções que expulsam, ou pelo menos evitam, os momentos de descontração e diversão.

Pensar o lugar do corpo em um outro modo de exercer a docência, parece exigir uma revisão desse excesso de sobriedade e abrir novos espaços para ampliar os momentos para aquilo que Nietzsche denominava *embriaguez* (NIETZSCHE, 2006, p. 67- 68), condição fisiológica necessária para qualquer tipo de criação. Mas isso não é nada fácil, é muito difícil estranhar o nosso modo de conduzir a nossa aula. Somos subjetivados por muitos discursos que semeiam em nossa alma o desejo de permanecermos sérios, sóbrios: precisamos dar conta do conteúdo, precisamos preparar os alunos para os exames da avaliação externa, especialmente o ENEM. Para a maioria de nós a sala de aula é um espaço de sobriedade, inserir a diversão, o entretenimento, nela, seria instaurar a desordem, o caos. Contudo, não é o que ocorre com esse espaço de formação: a oficina. Nela, brincamos, experimentamos, imaginamos, nela foi possível ensaiar uma outra sala de aula com outros movimentos corporais, com uma mistura tão grande de ritual e entretenimento, de seriedade e embriaguez, que a sala de aula talvez não fosse um lugar a ser evitado por alunos e professores, de onde se quer sair cedo e chegar tarde.

Outra discussão que considero importante, que brotou das oficinas de formação, é sobre o uso do corpo na sala de aula e no planejamento das aulas. Quando começamos a conversar sobre isso, parecia que o corpo nem estava lá, parecia que tocávamos em um assunto estranho, que não tinha nada a ver com um planejamento. Depois, começamos a perceber que ele estava lá, geralmente com uma posição pré-determinada, como no teatro ocidental de prosa, o professor à frente em pé, os alunos, sentados. As oficinas de formação e, principalmente, a prática do teatro (para aqueles do nosso grupo de professores que a experimentaram, refiro-me especialmente as professoras Zuleica e Roberta) nos estimularam a imaginar e inserir no nosso planejamento outros usos, outros modos do corpo estar na sala de aula.

Eu, eu, sou traumatizada né Fabiano? Traumatizada com o teatro, tu sabe! Em função dessa formação que a gente teve, mas pra orientar um grupo de teatro, porque a minha formação acadêmica é muito mais rígida, muito mais quadrada. Então, eu não consegui me encaixar, e de repente mostrar para os alunos o que realmente se dá para fazer a partir do corpo, com a mente, eu não consegui isso. Mas eu absorvi muito bem e procuro trazer isso na minha prática como professora (Professora Roberta, 22/11/2012).

Mas esse exercício de modificação sobre si mesmo não é fácil. Em geral, saímos da graduação com uma forma de lecionar formatada, como expressa a fala da professora Roberta, na qual os formalismos, os modelos que nos são oferecidos, apesar de todos os modismos que se apresentam como salvacionistas, deixam pouco ou nenhum espaço para a criação. Depois, a experiência como docente, a prática de sala de aula, vai configurando um estilo fixo, que facilite cumprir esta carga horária semanal excessiva. É preciso um olhar atento sobre si mesmo, sobre como nos constituímos quem somos, para que este exercício de modificação não seja apenas uma reflexão, mas se configure em uma prática de si, um trabalho de meditação que possa desenvolver pequenas mudanças, em nosso cotidiano, em nossa prática docente. Uso aqui a palavra meditação naquele sentido extraído por Foucault das técnicas de si da antiguidade, especialmente na aula do dia 06 de março de 1982, segunda hora, quando afirma: "... a finalidade da leitura filosófica não está em ter conhecimento da obra de um autor; nem mesmo tem por função aprofundar sua doutrina. Pela leitura – em todo o caso é esse o seu objetivo principal – trata-se essencialmente de propiciar uma ocasião de meditação" (FOUCAULT, 2004f, p. 428).

Nesse sentido, Foucault explica que para os gregos o verbo meditar configuraria uma significação muito distinta daquilo que hoje chamamos meditação, não simplesmente interiorizar o tema que pretendemos meditar, pensando sobre ele, mas, mais do que isso, meditar, para os gregos e latinos, seria uma atividade, um exercício, uma prática, uma arte que

se desenvolve sobre si mesmo. Seria uma forma de treinar, exercitar-se para ver quem vence, quem é mais resistente para, então, formular um princípio de ação. Assim, acredito que as oficinas contribuíram não para modificar a nossa prática, mas para meditarmos sobre a possibilidade dessa modificação.

Com isso, emerge a possibilidade de não ficar apenas nessa imagem primeira e inicial, a partir da qual se discute a relação Educação e Teatro ou Educação e Performance, em que o professor ocupa o proscênio e os alunos a parte destinada ao público. “Talvez a relação mais basilar seja aquela que estudaria a sala de aula como um espetáculo no qual o professor seria o *performer*, e os alunos, a plateia” (ICLE, 2010b, p. 15). Para então deslocarmos e confundirmos essas posições, como pretende fazer o teatro transformacional (SCHECHNER, 2000). Para isso, não basta dispor as classes em um círculo, ou um semicírculo para um seminário, é preciso movimentar o papel do professor e o papel dos alunos, para que se possa experimentar outras posições, não simplesmente duas posições, a de quem apresenta e a de quem assiste. Uma das perguntas feitas a Schechner pela revista *Educação & Realidade* trata exatamente desse assunto:

[...] que tipo de performance seria a do professor? Caracterizar-se-ia como uma performance ritual, artística, social? [ao que Schechner responde] ensinar não constitui uma performance artística, mas certamente é uma performance. No ensinar, o professor precisa definir certas relações com os estudantes. O professor precisa desempenhar o papel do *professor*, que pode variar de circunstância a circunstância (SCHECHNER, 2010, p. 30).

Ele segue comentando que para ele os melhores métodos de ensino são de inspiração socrática ou talmúdica, dá alguns detalhes de como eles funcionam e as pequenas variações que ele aplica ao utilizá-los em suas aulas, concluindo que “Ensinar é um texto-tecer”. Diz isso se referindo aos diferentes tipos de textos que existem, muitos deles desassociados da palavra dita ou escrita (como as danças, os gestos) afirmando que não há um lugar de chegada, um ponto final, para onde a análise de um texto pode conduzir. Assim, ele descreve um certo tipo de aula (tida por tradicional) nas suas semelhanças com um certo tipo de teatro (tido, também, por tradicional), onde o ator ou o professor estão em um palco, transmitindo algo para a plateia ou para os alunos, que são passivos diante da aula ou do espetáculo, simplesmente recebem informações. Ele destaca que não simpatiza com esse modelo, pensa um modelo mais participativo, que é muito viável com turmas pequenas (até vinte alunos) e que exige muitos desafios para ser proposta a um grupo muito grande (com cinquenta, cem alunos).

Ensinar – como qualquer outra ocupação – traz consigo certas convenções de comportamento, de vestuário, linguagem e por aí em diante. Se uma pessoa apresenta-se totalmente desgrenhada, vestindo roupas sujas, falando de modo incoerente, deixando a sala de aula antes do tempo marcado, seria muito difícil aceitá-la como um/a professor/a. Essa pessoa não estaria desempenhando o papel de professor (SCHECHNER, 2010, p. 31).

Não consigo me iludir pensando que após essas oficinas nossas aulas serão diferentes, ou até melhores. Aliás, não vi e nem ouvi nada que me levasse a crer que nossos corpos tenham se movimentado mais nas aulas do segundo semestre, após a terceira oficina. Não acho que sirva como exemplo o nosso estudo do surgimento das cidades medievais através de exercícios de improvisação teatral nas aulas de História que lecionei no segundo semestre. Nem as paródias criadas, cantadas e dramatizadas pelos alunos nas aulas de Geografia planejadas pela professora Niciléia. Ou, o Sarau Literário de 2012 que se transformou em Semana Literária que conjugou oficinas (de teatro, dança, leitura e escrita, artesanato e culinária), palestras e, no dia específico do Sarau, reuniu, não apenas declamações de poesia e análises de obras literárias, mas apresentações artísticas múltiplas. Ou a *Feira do Livro* coordenada pela Professora Roberta. Muito menos os jogos didáticos criados e utilizados nas aulas da área de Ciências da Natureza e Matemática.

No entanto, isso tudo serve sim para deixar à mostra alguns movimentos que acontecem nesse contexto escolar, por isso me deixo acompanhar de uma razoável certeza: não somos mais os mesmos, nosso planejamento já não é o mesmo; a partir daquelas oficinas, essa temática, com mais ou menos força, estará inserida em nossa prática docente; estamos seduzidos a pensar em como usar de um modo diferente o corpo na sala de aula. Talvez isso não seja o suficiente para que a modificação aconteça, mas com certeza, já se configura em uma tentativa, sem a qual seria impossível alguma alteração, é uma pequena faísca (se me for permitida a metáfora) que precisará ser acompanhada de muitas outras e de outros elementos para se transformar em uma fogueira.

Em seu texto, Strazzacappa (2001, p. 70) caracteriza a presença do movimento corporal na escola como uma forma de negociação disciplinar, onde os alunos mais comportados são premiados com a possibilidade de jogar, brincar, dançar, movimentar o corpo, enquanto os que não se comportam são obrigados a se dedicarem, como castigo, a atividades mais estáticas. Junto a isso, é possível afirmar a importância desse tipo de atividade corporal artística não só com os alunos, mas também com os professores, pois

Desenvolver um trabalho corporal com os professores teria uma dupla função: despertá-los para as questões do corpo na escola e possibilitar a descoberta e desenvoltura de seus próprios corpos, lembrando que, independente das disciplinas que lecionam (português, matemática, ciências etc.), seus corpos também educam. É

comum percebermos pessoas que adquirem a maneira de gesticular daquele com quem convive cotidianamente. Basta pensarmos nos gestos que “herdamos” de nossos pais ou observarmos velhos casais. Há a tendência de se reproduzir a mesma movimentação de cabeça, adquirir o mesmo “tic” ou assumir a mesma postura. Assim, diante de uma classe de crianças, queiramos ou não, somos sempre um modelo para a imitação pela *mimesis* (STRAZZACAPPA, 2001, p. 78 e 79).

### 3.2 O ensaio de teatro como um exercício de saborear a prática docente

Ao colocar em cena, especialmente na terceira oficina, as aulas que desejamos, as que pretendemos evitar e aquelas que efetivamente desenvolvemos, fizemos através de um jogo de improvisação teatral um exercício sobre o nosso modo de conduzir as aulas. Tivemos a oportunidade de conversar, dividir opiniões, sobre coisas que queremos muito que aconteçam em nossas aulas e não acontecem, sobre coisas que gostaríamos de evitar e não evitamos, iniciando um trabalho sobre a nossa prática, avaliando e experimentando diferentes possibilidades, como um grupo de teatro opera em seus ensaios, testa provisoriamente uma série de coisas, das quais muitas são abandonadas e outras são inseridas até o dia da apresentação. Ensaíamos, assim, modos de ser docente. Talvez aqui tenhamos experimentado uma daquelas formas de criação de si mesmo apresentadas por Rosa Dias (2009), já citadas no capítulo 2 dessa dissertação, com um caráter mais apolíneo, como um exercício de ver a si mesmo a distância, seguindo a técnica de se *pôr em cena* diante de si mesmo, conforme o aforismo 78 de *A Gaia Ciência* que não posso deixar de transcrever aqui:

*Pelo que deveríamos ser gratos.* – Apenas os artistas, especialmente os do teatro, dotaram os homens de olhos e ouvidos para ver e ouvir, com algum prazer, o que cada um é, o que cada um experimenta e o que quer; apenas eles nos ensinaram a estimar o herói escondido em todos os seres cotidianos, e também a arte de olhar a si mesmo como herói, à distância e como que simplificado e transfigurado – a arte de se “pôr em cena” para si mesmo. Somente assim podemos lidar com alguns vis detalhes em nós! Sem tal arte, seríamos tão-só primeiro plano e viveríamos inteiramente sob o encanto da ótica que faz o mais próximo e mais vulgar parecer imensamente grande, a realidade mesma. – Talvez haja algum mérito semelhante na religião que ordenou que a pecaminosidade de cada um fosse vista com lente de aumento, tornando o pecador um enorme, imortal criminoso: ao cercá-lo de perspectivas eternas, ela ensinou o homem a ver-se à distância e como algo passado e inteiro (NIETZSCHE, 2002, P. 106).

Penso que foi também uma forma de experimentar, por antecipação ou por recordação, o que já enfrentamos ou ainda enfrentaremos, em nossas aulas, realizando um exercício semelhante aquele citado por Schechner (2010) quando fala que o teatro não tinha a tarefa, na antiguidade especialmente, de ensinar a obedecer, como faziam os rituais, mas cumpria a função de educar para a liberdade. “O teatro deu às pessoas uma chance de experimentar

indiretamente aquilo que de vez em quando acontece, de modo infeliz, na vida real, cotidiana. Essa *experiência fictícia* operava como uma espécie de educação emocional [...]” (SCHECHNER, 2010, p. 24) Pela sua argumentação, parece que essa *experiência fictícia* faz com que se ensaie para a vida cotidiana, ou seja, o teatro coloca em cena os problemas do cotidiano e permite, analisar como reagir nos diferentes conflitos que podem emergir ao longo da existência. Junto a isso, ele fala de que o teatro oportuniza uma espécie de *meditação ativa*, as alegrias, as mazelas, os sofrimentos, os crimes, as vitórias, os infortúnios, todos os eventos da vida podem comparecer em cena para que, mesmo não estando naquela situação (mesmo não passando por aquele sofrimento), possamos meditar, nos exercitar, ou até mesmo treinar: *e se nós estivéssemos passando por isto, como faríamos.*

Bertold Brecht escreveu algumas peças que ele chamou de peças didáticas, *lerhstucke*, peças que falam diretamente às pessoas sobre as escolhas das situações políticas e sociais. Parte do meu trabalho, como também do trabalho de alguns de meus colegas dos *Estudos da Performance*, segue (em maior ou menor grau) os passos de Brecht, tomando a abordagem performativa do mundo, compreendendo-o como um lugar em que reúnem-se ideias e ações. Essa noção de reunião, de encontro, de interação da performance poderia ser tomada como um modelo para a Educação. Educação não deve significar simplesmente sentar-se e ler um livro ou mesmo escutar um professor, escrever no caderno o que dita o professor. A educação precisa ser ativa, envolver num todo *mentecorpoemoção* – tomá-los como uma unidade. Os *Estudos da Performance* são conscientes dessa dialética entre ação e reflexão (SCHECHNER, 2010, p. 26)

Ensaiar, colocar em cena para nós mesmos, o nosso modo de ser docente, pode ser uma forma de meditar (FOUCAULT, 2004f) sobre a nossa prática e configurar um exercício de modificação pelo exame do nosso modo de nos conduzirmos como professores. Talvez, seja também a oportunidade não apenas de ver e ouvir o que fazemos e o que desejamos modificar, mas também de saborear, experimentar como seriam possíveis outros modos de se conduzir na docência. Falo aqui em sabor como uma referência a teoria da recepção de Schechner, no que ele denomina *rasaestética*.

De Marinis (2012) refere-se a uma *Nova Teatrologia*, cujos estudos exigem um entrelaçamento cada vez maior entre teoria, prática e história, abertos para a produção de novos paradigmas, sempre provisórios, tanto do ponto de vista do ator como do espectador, que surgirão a partir de um crescente diálogo (que ele chama de *nova aliança*) entre as ciências humanas e as ciências naturais. O seu texto apresenta, em linhas gerais, um glossário como contribuição para esses estudos, especialmente a partir do recorte da temática do corpo e da corporeidade, envolvendo a relação central e basilar da experiência teatral, que está na relação ator-espectador, sendo que ambos estão imersos em uma *experiência performativa* (SOFIA, 2012).

Partimos, então, da *relação teatral*, isto é, da relação ator-espectador, do objeto central, embora não exclusivo, da Nova Teatrolgia (De Marinis, 2008). Mais precisamente, começamos a partir de uma evidência, até mesmo banal, que, todavia, não era absolutamente verdade até algum tempo atrás, no campo dos estudos teatrais. Na verdade, agora pode parecer trivial dizer que a relação teatral coloca em jogo o corpo assim como a mente, os músculos não menos que o pensamento, os sentidos e os nervos pelo menos tanto quanto a imaginação e a emoção, e isso tanto para o espectador quanto para o ator ou para o performer (DE MARINIS, 2012, p. 44).

O autor faz questão de sublinhar que o corpo aqui não é entendido simplesmente como objeto de estudo, o corpo como conceito abstrato, mas o corpo concreto, vivido, singular, o corpo “como *dimensão constitutiva* de qualquer fenômeno cultural e social e, em particular, de qualquer experiência estética” (DE MARINIS, 2012, P.44). Assim, ele afirma que a presença desse corpo nos estudos das ciências humanas em geral pode ser considerada recente e, mais ainda, nos estudos teatrais, nos quais conduz a percepção de que o espectador também possui um corpo e, que a experiência do espetáculo acontece não só no corpo de quem apresenta, mas também na corporeidade de quem reage ao que é apresentado. Apesar da importância de todo o glossário para essa discussão, trago presente o texto de De Marinis, porque ele me ajuda a compreender a noção desenvolvida por Richard Schechner sobre o *teatro rásico*, ideia de inspiração no teatro clássico indiano (*rásico* vem da palavra *rasa*, que se refere à teoria dos sabores).

O teórico americano nos recorda como, ao lado e em alternativa ao modelo *ocidental* (platônico-aristotélico) de experiência estética, baseado sobre *ver-ouvir* e, portanto, sobre a *distância* e sobre o *logos* da interpretação-compreensão, opera desde milênios um modelo bem diferente, que poderíamos chamar asiático, ligado ao degustar, logo, à boca, ao aparelho digestivo, ao *corpo* e, assim, baseado sobre a participação *sinestésica* e *cinestésica*. Existe um país e uma cultura na qual esse modelo alternativo de fruição conheceu uma teorização admiravelmente precisa e fascinante: é – eu apenas o antecipei – a Índia antiga, mais precisamente o teatro clássico indiano, no qual o célebre tratado *Natya-Sastra* domina duas noções, *bhava*, que significa *emoção*, e *rasa*, que significa *sabor*, e vem delineada uma visão de teatro como uma arte que permite ao espectador saborear as emoções, degustá-las quase na mesma proporção das comidas (e junto delas) (DE MARINIS, 2012, p.51).

Para De Marinis, há que se ter cuidado para não cair na tentação (ou na simplificação) de se perceber um antagonismo, um paradoxo, entre esses dois modelos (o teatro ocidental de um lado, baseado na *distância*, no *logos*, priorizando o *ver* e o *ouvir*; e de outro lado, o teatro oriental, baseado no gosto visceral, no sabor, no toque, priorizando o gosto, o olfato e o tato, mas também envolvendo a visão e a audição). O que certamente reconduziria aos binômios ou dicotomias: *mente/corpo*, *cérebro/vísceras*. Como se o *teatro rásico* fosse acéfalo e apenas gastronômico, o que não procede, pois “esse teatro, como todo outro tipo de experiência



estética multissensorial e cinestésica, é, sim, visceral, mas nem por isso *não pensante*” (DE MARINIS, 2012, p.51).

Especialmente na segunda oficina, quando tocamos no corpo do colega para criar esculturas humanas e também na terceira oficina, quando assumimos o papel, nas improvisações, tanto do professor como do aluno, experimentamos, saboreamos, nesse sentido do *teatro rásico*, nossos modos de exercer a docência. Mais do que sentir o que fazemos e o que desejamos fazer como professores, começamos a nos perguntar como organizar uma aula gastronômica que não seja acéfala; como organizar o cardápio de nossas aulas de uma maneira que seja saborosa para nós e para os alunos, de modo semelhante ao teatro relacional que não estimula apenas a visão, mas também os demais sentidos, na relação ator-espectador.

### **3.3 Ensaios como forma de movimentar a formação docente**

Como foi apresentado no primeiro e no segundo capítulos, os espaços oficiais de formação, em geral, não contribuem para esses exercícios de modificação de nossos modos de ser professor. Contudo, surgiram momentos formativos não oficiais que desencadearam certas mudanças, como foi a já relatada experiência de teatro na Escola Emília. O próprio grupo *Cooperativa de Teatro* conseguiu se desenvolver e manter a sua prática na cidade de Gravataí através de uma luta política por espaços alternativos para a prática teatral. Assim, parece que esse ambiente escolar, no qual predomina a repetição, a rotina, vem sendo questionado pela criação, pela experimentação de outras possibilidades que, mesmo não se apresentando como formação, contribui para se exercitar modificações importantes.

As oficinas de formação propostas por esta pesquisa se inserem neste mesmo contexto, pois foi necessária uma luta política para que elas acontecessem, talvez a mesma luta do grupo *Garras de Anjo* para permanecer na escola ou do Grupo *Cooperativa de Teatro* para permanecer na cidade. Pois, não é simplesmente resultado do acaso que das seis oficinas propostas tenham se desenvolvido apenas três. Isso ocorre justamente porque na escola estamos mais preocupados com os conteúdos que temos de ministrar e com a carga horária de cada disciplina a ser cumprida, do que em pensar nossas condutas como professores. Acreditamos que nosso trabalho árduo e sobrecarregado seja suficiente para melhorar o mundo. “O que seria do mundo sem os professores” pensamos, e com isso nos consolamos pensando nessa missão sacerdotal que subjaz a nossa profissão.

Com certeza, então, eu acho que vou começar falando do que o professor entende por Educação e por formação. Porque, na verdade, acima de tudo é uma missão. Entregar a alma nessa caminhada. E, conseqüentemente, a medida que tu vai entregando a alma, tu vai te envolvendo no fazer pedagógico, tu vai descobrindo coisas novas, aquilo vai te engrandecendo, também, e vai te enriquecendo, isso faz com que o teu trabalho se torne mais rico, mais prazeroso (Professora Zuleica, 24/11/2012).

A frase da professora Zuleica descreve bem essa preocupação, esse zelo de nosso grupo de professores em dar conta do que nos é exigido. O que, muitas vezes, contribui para diminuir a nossa abertura para experimentarmos outras possibilidades, de criarmos algo. Mas, paradoxalmente, é esse mesmo zelo ou esse desejo de ser um bom professor que nos impede de parar e aceitar tudo e impele, alguns de nós, a não se contentar com o que já está previsto, arriscando-se em projetos que algumas vezes surpreendem pelo seu resultado.

Uma coisa que eu senti, aqui na escola que era diferente. Nos outros lugares que eu trabalhei, nas outras escolas, eu pensava, será que eu tô errada. Porque eu chegava com vontade de trabalhar, mas eu encontrava as pessoas desanimadas, desmotivadas, me acusando de sonhadora, ali vai a sonhadora! E diziam: isso é porque tu tá começando agora. E aqui eu cheguei e as pessoas queriam fazer, mesmo as que estavam se aposentando, elas tinham o mesmo sonho, e eu senti uma coisa que não tinha nas outras escolas que eu trabalhei, essa vontade de fazer alguma coisa acontecer (Professora Fernanda, 16/07/2012).

Assim, parece que na contramão do que está previsto, organizado oficialmente, o grupo *Garras de Anjo*, as oficinas de formação docente, o *Sarau Literário*, as demais oficinas de arte organizadas na escola, entre outras, constituem um conjunto de forças de criação que desestatizam a comunidade escolar e põe em movimento, desencadeiam processos de modificação em nossa prática como professores.

Isso me remete mais uma vez ao texto de Foucault (2004f) quando ele opõe, na análise do diálogo platônico *Alcibíades*, o cuidado de si à pedagogia, pois a esta segunda caberia a transmissão de um conteúdo de uma informação ou de uma habilidade, enquanto ao primeiro corresponderia um conjunto de práticas e exercícios necessários para a constituição de si mesmo.

Sócrates acaba de mostrar a Alcibíades que ele não sabe o que é a concórdia, que ele sequer sabia que ignorava o que é bem governar. Tão logo Sócrates acabara de mostrá-lo, Alcibíades se desespera. Sócrates consola-o dizendo-lhe: não é tão grave assim, não te inquietes, afinal tu não tens cinquenta anos, és jovem; portanto tens tempo. Mas tempo do quê? É aí que se poderia então dizer que a resposta a vir a que se esperaria [...], seria a seguinte: ora, tu ignoras, mas és jovem, não tens cinquenta anos, tens tempo portanto para aprender [...]. Mas, justamente, não é isto o que diz Sócrates. Sócrates afirma: tu ignoras; mas és jovem; portanto, tens tempo, não para aprender, mas para ocupar-te contigo (FOUCAULT, 2004f, p. 58).

Parece, nesse sentido, que estamos imersos em uma preocupação muito mais pedagógica, de compreender um modelo e colocar em prática, do que em exercícios que nos

possibilitariam treinar, exercitar, testar o nosso modo de ser. Contudo, essas brechas na rotina escolar desempenham um papel importante para desencadear processos que nos remetem a esses exercícios de modificação.

Talvez esse texto termine com análises que ainda podem ser consideradas provisórias, porque acredito que por mais que essa pesquisa tenha dispersado sobre a prática docente na Escola Emília elementos que colaboram para iniciar certos exercícios de modificação no nosso modo de ser docente, a parte mais potente deste trabalho acabou se fragilizando, pois apenas três oficinas podem ser consideradas o início de um trabalho de intervenção na nossa formação como professores que, se realmente prosseguir<sup>39</sup> como está previsto, talvez conduza a um material empírico mais rico e, principalmente, possa nos conduzir a uma dinâmica que sirva para pensar algumas das mudanças possíveis no trabalho docente a partir das práticas teatrais.

Não gostaria de encerrar listando as principais conclusões desse texto, nem retomando as principais ideias desenvolvidas ao longo dessa dissertação. Mas desejo terminar com algumas palavras finais inspiradas na última resposta de Schechner (2010) a entrevista concedida a revista *Educação & Realidade*, pela vontade de potência que ela desperta na minha vida, tanto como professor de Filosofia, como ator de Teatro: um desejo latente de criar, de buscar a modificação de si mesmo na relação com os outros. No grupo *Cooperativa de Teatro* costumamos repetir, quase como um lema, que quando um trabalho estiver pronto e nada mais precisar ser melhorado, chegou o momento de parar de apresentar e começar a fazer outra coisa. Por isso, transcrevo aqui a última resposta na íntegra. Pelo seu tom mais que literário, o tom teatral ou performático (é deliciosa a comparação), a constituição metafórica do texto, que Schechner faz entre o Labirinto, os fios de Ariadne, o Minotauro e, quem poderia imaginar, a Caverna de Platão.

*Educação & Realidade*: pensando a partir dessa sua colocação, podemos pensar em ampliar a discussão. No caso dos Estudos de Gênero, a performance oferece uma possibilidade de pensar o movente, o processo e para as ciências humanas? Qual seria a contribuição dos *Estudos da Performance* às ciências humanas?

*Richard Schechner*: eu obviamente sinto que os *Estudos da Performance* contribuem para a compreensão do que significa ser humano. Mas exatamente como e em que grau eu não saberia dizer. Eu trabalho feito o fio de Ariadne dentro do labirinto; todavia, eu penso que Ariadne tem dado muitos fios. Seguro num ou noutro fio. Eu

---

<sup>39</sup> Uma nova direção assumiu a escola a partir desse ano, uma nova gestão (2013-2015), com uma equipe que possui duas pessoas que consideram o grupo de teatro da escola e as oficinas de formação muito importantes no contexto da formação continuada dos professores da escola. Consta inclusive no planejamento divulgado durante a eleição, entre outros itens, o projeto de reorganizar o grupo de teatro da escola (com um professor com carga horária semanal para acompanhar os alunos) e de manter no cronograma da formação continuada de professores para este ano as oficinas de formação docente, que serão realizadas em um outro horário mais adequado, não mais no intervalo vespertino. Talvez isso contribua para que essa pesquisa prossiga após a conclusão do Mestrado.

largo e pego outro. Eu sei que não há uma saída. Mas eu também sei que é a vida que me mantém seguindo os vários fios da imaginação. Pode ser visto como se eu quisesse achar meu caminho para fora da caverna. Ou que tivesse encontrado e matado o *Minotauro*. Mas eu não encontrei o *Minotauro*. Pois eu não sei se trata-se da caverna de Ariadne ou de Platão. Ou qualquer outra caverna, em Lascaux, talvez, ou qualquer outro lugar semelhante, onde pinturas e esculturas foram feitas e apreciadas apenas pelo luzir das tochas que nos lembra antigas cerimônias. Eu não sou mais um jovem, mas eu me mantenho faminto por novas aventuras que me esperam dentro de cavernas-labirintos da experiência humana. Eu quero ver os outros incorporando essa atividade performativa, esse jogo profundo, essa encenação do mito, do mistério oculto e do mistério revelado. Não há fim para isso. Vamos dançar com Ariadne, vamos tomar muitos de seus fios (SCHECHNER, 2010, p. 34 e 35).

Ao ler essa resposta me ocorre outra comparação: como saber se tomamos para nos conduzir, na escuridão da caverna (seja ela qual for, a formação docente, a busca por espaços alternativos destinados a prática teatral, a pesquisa acadêmica), os fios de Ariadne ou os fios das *Moiras*, neste caso, como evitar que sua tesoura já enferrujada corte o fio no qual nos agarramos, como roubar-lhes o olho que dá a visão as três irmãs cegas destinadas a cortar o fio da existência e encerrar o destino dos homens, como saber se estes fios (os de Ariadne ou os das *Moiras*) não se emaranharam como o nó górdio, neste caso, onde está a espada de Alexandre capaz de desatá-lo ou rompê-lo com apenas um golpe? Será que a astúcia necessária para sair do labirinto e da caverna de Platão conseguirá se acasalar com a força necessária para desemaranhar os nós górdios? Como rompê-los sem arrebentar o fio do destino tecido pelas *Moiras*? Todo este devaneio despertado pela fala de Schechner na entrevista parece assinalar ou sublinhar, o que considero mais importante, na vida, na arte (especificamente no teatro, mas não só), na formação e na prática docente: não existe receita que garanta o resultado, não há um roteiro pré-estabelecido que sirva de garantia, não há modelo que nos permita escapar da imprevisibilidade, do inusitado, do inesperado que surge a cada instante na vida e também na Educação.

## REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. *Infância e História: destruição da experiência e origem da história*. Belo Horizonte: UFMG, 2005.

ARTIÉRES, Philippe. Dizer a atualidade: o trabalho de diagnóstico em Michel Foucault. In: GROS, Frédéric. *Foucault: a coragem da verdade*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004. P. 15-37.

BENJAMIN, Walter. *Experiência e pobreza*. In: \_\_\_\_\_. *Magia e Técnica, Arte e Política. [Obras escolhidas]*. São Paulo: Brasiliense, 1993. P.114-119.

BOAL, Augusto. *Jogos para atores e não-atores*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

BRANCO, Guilherme Castelo. Anti-individualismo, vida artista: uma análise não- fascista de Michel Foucault. In: RAGO, Margareth, VEIGA-NETO, Alfredo (orgs.). *Para uma vida não-fascista*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 143-151.

DE MARINIS, Marco. Corpo e Corporeidade no Teatro: da semiótica às neurociências. Pequeno glossário interdisciplinar. In: *Revista Brasileira de Estudos da Presença*. Porto Alegre, v. 2, n. 1, p. 42-61, jan./jun. 2012. Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/presenca>

DIAS, Rosa. Nietzsche e a “fisiologia da arte”. In: FEITOSA, Charles, BARRENECHEA, Miguel Angel, PINHEIRO, Paulo (orgs.) *Nietzsche e os gregos: arte, memória e educação: assim falou Nietzsche V*. Rio de Janeiro: DP&A, 2006. P. 195-204.

DIAS, Rosa. A vida como uma obra de arte. In: \_\_\_\_\_. *Amizade estelar: Schopenhauer, Wagner e Nietzsche*. Rio de Janeiro: Imago, 2009. P. 155-185.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio e SOARES, Cláudia Caldeira. Formação continuada de professores na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte: o que dizem as teses e dissertações (1986-2005) sobre o assunto? In: *Revista Diálogo Educacional*, PUC/PN, Curitiba, v. 10, n. 30, p. 335-352, maio/ago. 2010. Disponível em: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=189114449007> Acesso em: 11 de nov. 2011.

FARINA, Cynthia. Formação estética e estética da formação. In: FRITZEN, Celdon; MOREIRA, Janine. (Org.). *Educação e arte. As linguagens artísticas na formação humana*. Campinas, SP: Papyrus Editora, 2008, v. 1. P. 95-108.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Verdades em suspenso: Foucault e os perigos a enfrentar. In: COSTA, Maria Vorraber (org.). *Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. P. 49-71.

FOUCAULT, Michel. O cuidado com a verdade. In: *Ditos e escritos V: Ética, sexualidade, política*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004a. P. 240-251.

\_\_\_\_\_. A Escrita de Si. In: *Ditos e escritos V: Ética, sexualidade, política*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004b. P. 144-162.

\_\_\_\_\_. Uma Estética da Existência. In: *Ditos e escritos V: Ética, sexualidade, política*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004c. P. 288-293.

\_\_\_\_\_. A Ética do Cuidado de Si como Prática da Liberdade. In: *Ditos e escritos V: Ética, sexualidade, política*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004d. P. 264-287.

\_\_\_\_\_. Verdade, Poder e Si Mesmo. In: *Ditos e escritos V: Ética, sexualidade, política*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004e. P. 294-300.

\_\_\_\_\_. *A hermenêutica do sujeito*. São Paulo: Martins Fontes, 2004f.

\_\_\_\_\_. *História da sexualidade: o uso dos prazeres*. Rio de Janeiro: Graal, 1994.

\_\_\_\_\_. O que são as luzes? In: \_\_\_\_\_. *Ditos e escritos II: Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011. p. 335-351.

\_\_\_\_\_. Nietzsche, a genealogia e a história. In: *Microfísica do Poder*. 16 ed. Rio de Janeiro: Graal, 2001. P. 15-37.

\_\_\_\_\_. *As Palavras e as Coisas: Uma arqueologia das ciências humanas*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

\_\_\_\_\_. Sobre a genealogia da ética: uma revisão do trabalho. In: DREYFUS, Hubert e RABINOW, Paul. *Michel Foucault, uma trajetória filosófica. Para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. P. 253-278.

GEERTZ, Clifford. Estar lá: a antropologia e o cenário da escrita. In: \_\_\_\_\_. *Obras e Vida: o antropólogo como autor*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2005. P. 11-39.

GÖRGEN, Neila. *Encontros com a Arte e a Escrita: composições com alunas de curso normal*. Porto Alegre: UFRGS, 2011. Proposta de Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

GÖRGEN, Neila. *Encontros com a artescrita: composições com alunas de curso normal*. Porto Alegre: UFRGS, 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

\_\_\_\_\_. Estar aqui: de quem é a vida afinal? In: \_\_\_\_\_. *Obras e Vida: o antropólogo como autor*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2005. P. 169-193.

HERMANN, Nadja. *Ética e estética: a relação quase esquecida*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005a.

\_\_\_\_\_. Ética, estética e alteridade. In: \_\_\_\_\_. *Autocriação e horizonte comum: ensaios sobre educação ético-estética*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2012. P. 123-136.

\_\_\_\_\_. Estetização do mundo da vida e sensibilização moral. *Educação & Realidade*, v 30, n.2. Dossiê Arte e Educação: Arte, Criação e Aprendizagem. Porto Alegre: UFRGS/FACED, p. 35-47, jul./dez. 2005b.

ICLE, Gilberto. Para apresentar a Performance à Educação. In: Performance, Performatividade e Educação. *Educação & Realidade*. Porto Alegre: UFRGS, v. 35. n.2. maio./ago. 2010a, p. 11-21.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia Teatral como cuidado de si*. São Paulo: HUCITEC, 2010b.

JAPIASSU, Ricardo Ottoni Vaz. *Metodologia do Ensino de Teatro*. Campinas: Papirus, 2001.

KANT, Immanuel. *Fundamentação da Metafísica dos costumes*. São Paulo: Discurso Editorial, 2009.

KAUTZMANN, Larissa Kovalski. *Poéticas do instante: fotografia, docência e educação infantil*. Porto Alegre: UFRGS, 2011. 107 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

LARROSA, Jorge. A operação ensaio: sobre o ensaiar e o ensaiar-se no pensamento, na escrita e na vida. *Educação & Realidade*, v. 29, n. 1. Dossiê Michel Foucault. Porto Alegre: UFRGS/FACED, p. 27-42, jan./jun. 2004.

LOPONTE, Luciana Gruppelli. *Docência artista: arte, estética de si e subjetividades femininas*. Tese de Doutorado. PPGEDU/UFRGS. Porto Alegre, 2005.

\_\_\_\_\_. Docência artista: arte, gênero e ético-estética docente. *Educação em Revista*. Belo Horizonte: FaE/UFMG, n 43, p. 35-55, jun. 2006.

MACHADO, Roberto. *Nietzsche e a verdade*. São Paulo: Graal, 2002.

MONTAIGNE, Michel de. Do Exercício (Capítulo VI do Livro Segundo). In: *Ensaio*. São Paulo: Abril Cultural, 1972. (Coleção *Os Pensadores*), p.179-183.

\_\_\_\_\_. Da Experiência (Capítulo XIII do Livro Terceiro). In: *Ensaio*. São Paulo: Abril Cultural, 1972. (Coleção *Os Pensadores*), p.481-504.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. *Crepúsculo dos Ídolos*. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

\_\_\_\_\_. *A Gaia Ciência*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

\_\_\_\_\_. *O Nascimento da Tragédia ou Helenismo e Pessimismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

O'LEARY, Timothy. Foucault, Experiência, Literatura. Tradução de Lisa Gertrum Becker. In: *Foucault studies*, nº5, p. 5-25, janeiro de 2008. Disponível em: [http://www0.hku.hk/philodep/dept/TO\\_FoucstuArt2008.pdf](http://www0.hku.hk/philodep/dept/TO_FoucstuArt2008.pdf)

PEREIRA, Nilton Mullet (org.). *Ler e escrever: compromisso no Ensino Médio*. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2008.

*Projeto Escola e Cidadania: Arte*. São Paulo: Editora do Brasil, 2000.

PUPO, Maria Lúcia de Souza Barros. *Entre o Mediterrâneo e o Atlântico: Uma aventura teatral*. São Paulo: Perspectiva: Capes-SP: FAPESP-SP, 2005.

REVERBEL, Olga Garcia. *Um Caminho do Teatro na Escola: Pensamento e Ação no Magistério*. São Paulo: Scipione, 1989.

RYNGAERT, Jean-Pierre. *Jogar, representar: práticas dramáticas e formação*. Tradução de Cássia Raquel da Silveira. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

SPOLIN, Viola. *Improvisação para o teatro*. São Paulo: Perspectiva, 1979.

SCHECHNER, Richard. Hacia una poética de la performance. In: \_\_\_\_\_. *Performance: teoria & practicas interculturales*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires, 2000, p. 71-106.

SCHECHNER, Richard; ICLE, Gilberto; PEREIRA, Marcelo de Andrade. O que pode a Performance na Educação? Uma entrevista com Richard Schechner. In: Performance, Performatividade e Educação. *Educação & Realidade*, v. 35. n.2, p. 23-35. Porto Alegre, UFRGS, maio./ago. 2010.

SCHECHNER, Richard. The Performance Group. In: *Beyond the Boundaries: American Alternative Theatre*. Ann Arbor: University of Michigan Press, 2002, p. 93-103.

SOFIA, Gabriele. Teatro e Neurociência: da intenção dilatada à experiência performativa do espectador. *Revista Brasileira dos Estudos da Presença*. Porto Alegre, v. 2, n. 1, p. 93-122, jan./jun. 2012. Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/presenca>

SOMMER, Luis Henrique. Docência: (des)montagens e possibilidades para transgredir. In: SOMMER, Luis Henrique; BUJES, Maria Isabel Edelweiss. *Educação e cultura contemporânea: articulações, provocações e transgressões em novas paisagens*. Canoas: Ed. ULBRA, 2006, p. 251-261.

SOMMER, Luis Henrique; COUTINHO, Karyne Dias. Discursos sobre a formação de professores e arte de governar. In: *Currículo sem Fronteiras*, v.11, n.1, pp.86-103, Jan/Jun 2011.

STRAZZACAPPA, Márcia. A Educação e a fábrica de corpos: a dança na escola. In: *Cadernos Cedes*, ano XXI, n. 53, p. 69-83 abril/2001.

VEYNE, Paul. Foucault revoluciona a história. In: \_\_\_\_\_. *Como se escreve a história*. Brasília, DF: UNB, 1992. P. 151-198.



WILDE, Oscar. *O retrato de Dorian Gray*. São Paulo: Abril Cultural, 1981.

TERROSO, Paulo Roberto. *Teatro na Escola/RS: Uma Proposta para o Ensino-Aprendizagem de Teatro nas Escolas Públicas do Estado do Rio Grande do Sul*. Governo do Estado do Rio Grande do Sul, Porto Alegre: 2004.

ZEICHNER, Kenneth M. e DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio e SOARES. Pesquisa dos educadores e formação docente voltada para a transformação social. *Cadernos de Pesquisa*, v. 35, n. 125, p. 63-80, São Paulo, maio/agosto 2005.

## ANEXO I

### Termo de consentimento informado

A pesquisa *Movimentos de formação docente na escola: entre ensaios e experiências*, dedica uma especial atenção aos ensinamentos que possam advir das experiências de formação docente que ocorrem na Escola Estadual de Ensino Médio Emília Viega da Rocha do distrito de Morungava do município de Gravataí no Estado do Rio Grande do Sul, dedicando atenção especial àquelas modificações que foram sendo produzidas no grupo de professores, procurando apreender os limites e as contribuições dessas experiências. Essa pesquisa tem, portanto, como objetivos principais: analisar os movimentos formativos que acontecem na Escola Estadual Emília Viega da Rocha, destacando as experiências que se apresentaram como um exercício de modificação da prática docente, considerando o ambiente escolar como um espaço de confronto e de luta entre forças de conservação (vontade de verdade) e forças de criação (vontade de potência); propor exercícios de formação que permitam ensaiar outros modos de ser e fazer a docência, especialmente a partir das técnicas de trabalho do ator nos ensaios de teatro, utilizando, entre outros recursos, os jogos teatrais.

Para isso, será de fundamental importância os dados empíricos fornecidos pelos professores da Escola Estadual Emília Viega da Rocha, que optarem por participar desta pesquisa, através de relatos espontâneos, entrevistas, questionários, imagens (fotos e vídeo-gravação). Pois, como este trabalho lida com experiências e com técnicas teatrais, faz-se necessário o uso de registros de imagens que potencializem a posterior análise destes elementos. Os dados e resultados individuais desta pesquisa estarão sempre sob sigilo ético, mencionando os nomes dos participantes somente o necessário, em apresentação oral ou no trabalho escrito. A participação nesta pesquisa não oferece risco ou prejuízo ao participante.

O pesquisador responsável por esta pesquisa é o aluno de Mestrado em Educação, Fabiano Hanauer Abegg, devidamente vinculado ao PPGEDU/FACED/UFRGS (Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul), orientando da Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Luciana Gruppelli Loponte. Ele se compromete a esclarecer devida e adequadamente qualquer dúvida que eventualmente o participante venha a ter no momento da pesquisa ou posteriormente através do telefone (051) 9320 0482 ou através do e-mail [fabianoha@hotmail.com](mailto:fabianoha@hotmail.com)

Após ter sido devidamente informado de todos os aspectos desta pesquisa e ter esclarecido todas as minhas dúvidas, eu \_\_\_\_\_ concordo em participar desta pesquisa.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Participante

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Pesquisador  
Gravataí, 11 de junho de 2012.