

MOVIMENTOS DE FORMAÇÃO DOCENTE NA ESCOLA: ENTRE ENSAIOS E EXPERIÊNCIAS

MOVEMENTS OF TEACHING IN SCHOOL: BETWEEN ESSAY AND EXPERIENCES

Fabiano Hanauer Abegg¹

Resumo: O texto discute, inicialmente, os conceitos de ensaio e experiência, apoiando-se nas ideias de Montaigne, Foucault e Agamben, para, depois, narrar os movimentos de formação continuada para professores, que vêm sendo implementados a partir de 2011 nas escolas estaduais, destacando as aprendizagens desencadeadas por esse processo na Escola Estadual de Ensino Médio Emília Viega da Rocha, do distrito de Morungava, do município de Gravataí, no Rio Grande do Sul, para, a partir disso, relatar uma oficina de formação realizada nessa escola como 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.

Palavras-chave: Experiência. Ensaio. Formação Docente. Educação.

Abstract: The paper discusses, first, the concepts of essay and experience, drawing on the ideas of Montaigne, Foucault and Agamben. Then, it describes the movements of continuing formation for teachers that has been implemented from 2011 in state schools, highlighting the learning triggered by this process in the State School “Emilia Viega da Rocha” of Morungava district, of Gravataí city, Rio Grande do Sul. From this, reporting a training workshop held at the school as a proposition exercises that put in motion the practice of teachers, assessing the possibilities of essay experiences of teacher education through theater games.

Keywords: Experience. Essay. Teacher formation. Education.

¹ Mestrando em Educação, aluno do PPGEDU/FACED/UFRGS, pesquisa financiada pelo CNPQ; fabianoaha@hotmail.com

Experiências de formação docente na escola

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).

Este trecho do filósofo renascentista do século XVI, Michel Montaigne, adverte-nos para o valor daqueles conhecimentos adquiridos a partir de nossas experiências cotidianas. Uma admiração salutar toma conta do leitor de *Os Ensaio*s, pois Montaigne surpreende, evocando sua reflexão filosófica a partir de suas vivências, extraíndo de 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, por alguns autores denominada de Modernidade, que procedeu a purificação ou o esvaziamento desse conceito. Talvez, embarcando na carona e 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.), enquanto 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 à 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. (AGAMBEN, 2005, p. 26).

Apenas introduzindo a dimensão problemática desse conceito chave para este texto, deixo-me conduzir pela inspiração de Montaigne, para manifestar a tarefa que cabe às páginas que seguem: discutir, inicialmente, os conceitos de ensaio e experiência, para, depois, narrar 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 esse processo na Escola Estadual de Ensino Médio Emília Viega da Rocha, do distrito de Morungava, do município de Gravataí, no Rio Grande do Sul, para, a partir disso, relatar uma oficina de formação realizada nessa escola como 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.

1 Ensaios, experiência, formação

Entre as razões que me levam a usar a palavra ensaio, uma delas está no livro de Gilberto Icle (2010), em que os capítulos são denominados ensaios. Procuo fazer uso, aqui, dos dois sentidos que o autor atribui às partes que compõem seu texto: “Ensaios 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). As outras estão em Montaigne e Foucault, pois 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 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 (sobre o esvaziamento do conceito de experiência). 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). Recordando, ainda, W. Benjamin (1993), que vinculava essa impossibilidade do homem moderno de fazer a experiência nos

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 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 e 28).

Esse elemento inexperienciável, essa aproximação da morte narrada por Montaigne, demonstra o quanto essa experiência tradicional estava ligada a esse 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 (2004a) sobre o cuidado de si e sua ralação, 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, especialmente, à aula de 06 de janeiro de 1982, do livro *A hermenêutica do sujeito*, em que Foucault começa explicando que a preocupação central dessa 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 *epiméleiaheautoû* – que pode se traduzir por cuidado de si mesmo, ocupar-se consigo, preocupar-se consigo, inquietude de si) em oposição, ou ao menos esclarecendo 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 *gnôthiseautón*).

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*, onde 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, 2004a, 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, essa *inquiétude 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 nessa troca com os outros, exercitando esta *inquiétude* 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, 2004a, p. 435).

Na antiguidade, esse cuidado de si tinha sempre um sentido positivo e, a partir desta atitude, produziu-se uma moral austera, rigorosa, severa, que conduzia a um comportamento social orientado pelo dever-ser, uma ética produzida a partir 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 aspas, atuou de duas maneiras, seja requalificando filosoficamente o *gnôthiseautoû* (conhece-te a ti mesmo), seja desqualificando, em contrapartida, a *epiméleiaheautoû* (cuidado de si). (FOUCAULT, 2004a, p. 18).

Esse “momento cartesiano” constituiu um sujeito capaz de acesso imediato à verdade; a 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 deste princípio “muito contribuiu (...) para desqualificar o princípio do cuidado de si, desqualificá-lo e excluí-lo do campo do pensamento filosófico moderno.” (FOUCAULT, 2004a, p. 19).

Agamben se refere, também, a esse “momento cartesiano”, usando uma metáfora mais que oportuna: *a noite escura de Descartes*.

Antes disso (conforme AGAMBEN, 2005, p. 31), contudo, demonstra as raízes místicas desse procedimento, 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.

Algo semelhante ao que Foucault (2004a) 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 como seu autor, muito menos como seu desencadeador. Aliás, Foucault usa uma metáfora afirmando que o os vínculos entre Filosofia e Espiritualidade “não foram bruscamente rompidos como que por um golpe de espada.” (FOUCAULT, 2004a, 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 deu bruscamente. Talvez, aproveitando o quanto os títulos são enganosos e exigem uma atenta reflexão, especialmente no caso das obras de Foucault, afirmaria que o “momento cartesiano” não é unicamente momento, nem especificamente cartesiano.

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 desse 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, 2004a, p.37).

A expressão “momento cartesiano” é uma escolha arbitrária de Foucault para se referir a um certo processo, longo por sinal, de modificação na relação entre sujeito e verdade. Na época de Descartes, mesmo, havia toda uma reflexão que questionava essa necessidade de modificação do sujeito em relação à verdade². 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 *epiméleiaheautoû* ser ocultado quando se dá a hegemonia do pensamento moderno.

Portanto, interessa a este texto o uso da experiência como uma ferramenta de trabalho a ser exercido 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); 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

² Em contraposição à operação cartesiana, Foucault cita BarucSpinoza, bem como alguns filósofos do século XIX (Hegel, Schelling, Schopenhauer, Nietzsche, Husserl, Heidegger).

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 às 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, 2004b, 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 essas 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 conhecimento que formulam essa estrutura de experiência. Nesse sentido, falar de experiência, em Foucault, é relacionar os três campos que perpassam 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*). Tratando 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, 2004c, p. 275).

Após esse breve mergulho teórico, passo a relatar as experiências de formação que estão sendo ensaiadas na Escola Emília, bem como especular outras possibilidades de ensaio através das técnicas de ensaio do ator.

2 Formação permanente e continuada de professores

No ano letivo de 2011, o governo estadual (2011-14) apresentou às escolas uma proposta de formação docente, regulamentando os procedimentos a serem tomados para que o trabalho docente seja acompanhado de um processo contínuo de formação. O documento que chegou à escola fundamenta na legislação (LDBEN nº 9.394/96) esse 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. Quanto à formação que se dá 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 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).

A partir das sugestões dos professores, conforme as orientações recebidas pela CRE, a supervisão montou um cronograma para o ano de 2011, com seis encontros mensais e uma semana pedagógica em julho, e cada um desses momentos de formação seria coordenado por um de nossos colegas³.

Apesar de todos serem convocados para esses encontros, dos quarenta professores, em média, compareciam entre 10 a 20. O fato de ser um pequeno grupo parece facilitar uma dinâmica de diálogo e troca de ideias, mas a maioria delas consistiu em palestras expositivas. 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 refletir sobre a prática docente. A sensação

3 Dentre esses encontros, no dia 12/09, coordenei a primeira oficina de formação, ver (ABEGG, 2011).

é de que paramos nosso trabalho para ouvir uma palestra, e depois que ela termina seguimos nosso trabalho do mesmo jeito que estava.

Para além desses encontros, existem momentos em que espaços não oficiais de formação se constituem em um exercício de modificação de si e dos outros. Gostaria de destacar um exemplo: 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. Proliferam-se as queixas, alertando para a importância da aula tradicional, como se aquele acontecimento estivesse bagunçando o ambiente. Contudo, com a teimosia e desobediência ao que estava estabelecido, resultaram alguns eventos, 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.

Diante disso, cabe perguntar: que operações, ou procedimentos, foram implementados na escola, para que, em um dado momento acontecesse a reação do grupo docente diante do que estava estabelecido e se buscassem outros modos de produzir práticas docentes, arriscando-se em projetos pedagógicos? E, junto a isso, como se operou 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?

3 Oficinas de formação

Arrisco, 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 o seja, quando me vejo participando das várias formas dessa prática: como alguém que aprecia assistir a espetáculos para se divertir e aprender, que procura se integrar

em um grupo para ensaiar e aprimorar seu trabalho como ator, como alguém que lê, estuda e participa de oficinas. Além disso, reconheço que o trabalho realizado com o grupo *Garras de Anjo* na escola, a participação no grupo *Cooperativa do Teatro*, em Gravataí e as frequentes releituras do texto de Spolin (1978), Japiassu (2001) e de Icle (2010) contribuíram para pensar esses momentos formativos em forma de oficina.

No planejamento da oficina, dediquei um primeiro momento a uma roda de conversa para esclarecer o objetivo da mesma: 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. Para isso, 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 por meio da improvisação. O segundo momento seria uma técnica de ensaio que nós (*Garras de Anjo* e *Cooperativa de Teatro*) chamávamos de *circuito*, na 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 combine 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 pior aula que se pode imaginar? Como agiriam esses alunos? Como agiria esse professor? Represente isso

em um esquete, totalmente improvisado, não ensaie, apenas combine 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 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 combine 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 nossa prática docente. Essa oficina foi agendada para o dia 16 de julho de 2012, como abertura da jornada pedagógica desse ano.

Dividi o salão em quatro espaços: organizei um círculo com cadeiras para quinze pessoas, no qual se desenvolveria a roda de conversa, e três espaços onde se desenvolveria a improvisação de cada grupo.

Quando sentamos em círculo, senti um breve desânimo, que procurei disfarçar: apenas oito professores, dos quarenta que trabalham na escola, estavam presentes. A direção disse que alguns deles têm falta justificada, por trabalharem em outras escolas, por estarem gripados (a oficina coincidiu com um surto de gripe A, durante um inverno mais rigoroso do que de costume), e outros preferem ter 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.

Comecei apresentando o objetivo específico daquele encontro, falei sobre a improvisação teatral, procurando relacioná-la 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 ensino-aprendizagem. A Bia, uma das professoras participantes, 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 por 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 modos, com certeza, ainda nem foram inventados, e enumerei quatro que me vieram à 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. Esse primeiro momento durou mais ou menos 30 minutos.

Após isso, dividi o grupo em dois (chegaram mais três professores: a Juraci, diretora da escola, a Juliana e o César), e 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 que constava a atividade de cada grupo, que seria assistida pelo outro grupo; quando eu pedisse, 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 um imaginou um professor e uma turma perfeitos, e o grupo dois o inverso; depois de algumas apresentações, inverti os professores. Então, li a tarefa que seria do grupo três e os grupos as executaram, encenando como são as aulas na atualidade. Cada grupo apresentou sua improvisação para finalizarmos essa parte. Registrei, por meio 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 audiogravação. Encerrei com a dinâmica da corrente (de mãos dadas, cada um dizia uma palavra sobre o que mais chamou à atenção)⁴.

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

Talvez tenha sido uma forma inicial e provisória de pôr em movimento nosso pensamento, para estranhar o nosso modo de ser

⁴ As questões teórico-metodológicas dessa oficina estão mais aprofundadas em minha pesquisa de Mestrado (ABEGG, 2013).

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 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 isso 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.

Esse não é apenas um exercício que foi proposto a meus colegas, pois, quando falo em grupo de professores da Escola Emília, estou incluído nesse grupo, não como quem faz uma pesquisa etnográfica, *estando lá* no campo empírico para recolher os dados e, depois, *estando aqui*⁵ para fazer o trabalho de análise, como se houvesse 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*” (FOUCAULT, 2004c, p. 270).

Ensaiai uma formação docente como um exercício de reinvenção e criação é arriscar-se nesse campo instável do imprevisível, permitindo-me, junto com meus colegas, instaurar uma inquietação **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

5 Simplifico aqui a expressão *estar lá e estar aqui*, do livro de GEERTZ (2005).

poderia nossa prática docente transformar-se 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, 2004c, p. 244).

Considerações finais

Ao colocar em cena as aulas que desejamos, as que pretendemos evitar e aquelas que efetivamente desenvolvemos, fizemos, por meio de um jogo de improvisação teatral, um exercício sobre 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), 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* (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 àquele 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). Por 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 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?” (SCHECHNER, 2010, p. 26).

Ensaiai, colocar em cena para nós mesmos nosso modo de ser docente, pode ser uma forma de meditar (FOUCAULT, 2004a) sobre nossa prática e configurar um exercício de modificação pelo exame de 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 à teoria da recepção de Schechner, que ele denomina *rasaestética*.

De Marinis (2012) refere-se a isso ao falar de uma *Nova Teatrolgia*, 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. 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 Teatrologia [...]. 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 mostrar 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*, e 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).

Desse modo, 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.

Referências

ABEGG, F. H. A Formação Docente na Escola como uma Experiência Ético-Estética. In: **Anais do Congresso Internacional de Educação, VII**, 2011, São Leopoldo. *Profissão Docente: Há futuro para este ofício?* São Leopoldo: Casa Leiria, 2011, 1 CD ROM.

ABEGG, F. H. **Movimentos de formação na escola:** entre experiências de docência e ensaios de teatro. Porto Alegre: UFRGS, 2013. 107 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

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

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

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais.** Brasília: MEC/SEF, 1997.

DE MARINIS, M. Corpo e Corporeidade no Teatro: da semiótica às neurociências. Pequeno glossário interdisciplinar. **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>>. Acesso em: 14 dez. 2012.

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

FOUCAULT, M. **A hermenêutica do sujeito**. São Paulo: Martins Fontes, 2004a.

_____. Uma Estética da Existência. In: **Ditos e escritos V: Ética, sexualidade, política**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004b. 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, 2004c. p. 264-287.

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

_____. 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.

ICLE, G. **Pedagogia Teatral como cuidado de si**. São Paulo: HUCITEC, 2010.

JAPIASSU, R. O. Vaz. **Metodologia do Ensino de Teatro**. Campinas: Papirus, 2001.

MONTAIGNE, M.. Do Exercício (Capítulo VI do Livro Segundo) e Da Experiência (Capítulo XIII do Livro Terceiro). In: **Ensaio**. São Paulo: Abril Cultural, 1972. p. 179-183.

NIETZSCHE, F. W. **A Gaia Ciência**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

O'LEARY, T. Foucault, Experiência, Literatura. Tradução de Lisa Gertrum Becker. In: **Foucault studies**, n.5, p. 5-25, janeiro de 2008. Disponível em: <http://www0.hku.hk/philodep/dept/TO_FoucstuArt2008.pdf>. Acesso em: 14 dez. 2012.

RIO GRANDE DO SUL (Estado). Secretaria da Educação (SEDUC/RS). **A Formação Permanente e Continuada** (Material enviado pelo governo às escolas estaduais). Porto Alegre, 2011.

SCHECHNER, R. Hacia una poética de la performance. In: SCHECH-

NER, Richard. **Performance**: teoria & practicas interculturales. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires, 2000, p. 71-106.

SCHECHNER, R.; ICLE, G.; PEREIRA, M. A. 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. PortoAlegre, UFRGS, maio/ago. 2010.

SOFIA, G. 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>>. Acesso em 14 dez. 2012.

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