

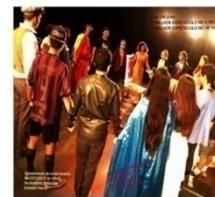
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Fabiano Hanauer Abegg



**DOCÊNCIA EM CENA:  
EXPERIÊNCIAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA  
E PRÁTICAS TEATRAIS NA ESCOLA**

Porto Alegre  
2018



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

Fabiano Hanauer Abegg

**DOCÊNCIA EM CENA:  
EXPERIÊNCIAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA  
E PRÁTICAS TEATRAIS NA ESCOLA**

Porto Alegre

2018

Fabiano Hanauer Abegg

**DOCÊNCIA EM CENA:  
EXPERIÊNCIAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA  
E PRÁTICAS TEATRAIS NA ESCOLA**

Tese 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 Doutor em Educação.

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

Linha de Pesquisa: Arte, Linguagem,  
Currículo.

Porto Alegre

2018

CIP - Catalogação na Publicação

ABEGG, Fabiano Hanauer

DOCÊNCIA EM CENA: EXPERIÊNCIAS DE FORMAÇÃO  
CONTINUADA E PRÁTICAS TEATRAIS NA ESCOLA / Fabiano  
Hanauer ABEGG. -- 2018.

129 f.

Orientadora: Dra. Luciana Gruppelli LOPONTE.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio  
Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-  
Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2018.

1. Formação docente. 2. Práticas teatrais. 3.  
Experiência. 4. Performance. 5. Escola. I. LOPONTE,  
Dra. Luciana Gruppelli, orient. II. Título.

Fabiano Hanauer Abegg

**DOCÊNCIA EM CENA:  
EXPERIÊNCIAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA  
E PRÁTICAS TRATRAIS NA ESCOLA**

Tese 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 Doutor em Educação.

---

Prof. Dra. Luciana Gruppelli Loponte – UFRGS – Orientadora

---

Prof. Dra. Rosa Maria Bueno Fischer – UFRGS

---

Prof. Dr. Gilberto Icle – UFRGS

---

Prof. Dr. Luís Henrique Sommer – UFRGS

---

Prof. Dra Betina Schuler – UNISINOS

Porto Alegre

2018

## AGRADECIMENTOS

Agradeço especialmente à professora Luciana Gruppelli Loponte, que soube incentivar, animar, encorajar, bem como exigir objetividade e coerência na elaboração dessa pesquisa e, acima de tudo, por nossa amizade. Minha gratidão à professora Rosa Maria Bueno Fischer cujos seminários ministrados foram fundamentais para a escrita desta tese, especialmente quanto aos estudos de Michel Foucault e aos conceitos de *experiência*, *cuidado de si e parresía*. Do mesmo modo, agradeço ao professor Gilberto Icle que nos seminários ministrados sobre os *Estudos da Performance* abriu um campo de estudos fértil para as formas de análise elaboradas neste processo de pesquisa. Meu agradecimento também ao professor Luís Henrique Sommer pelas sugestões de leitura no campo específico da formação continuada de professores e ao professor Marcos Villela Pereira pelas salutares e produtivas contribuições no momento da qualificação do projeto de pesquisa. À professora Betina Schuler o meu especial agradecimento por aceitar compor a banca de avaliação final desta tese.

Agradeço aos demais professores e colegas que, com seus incentivos, sugestões e críticas, colaboraram no amadurecimento acadêmico. Especialmente aos colegas do grupo de orientação e do grupo de pesquisa Arte e Versa: Larissa Kovalski Kautzmann, Maria do Carmo Hornos Steffens, Neila Görden, Patriciane Born, Daniel Bruno Momoli, Carini Cristiana Delavald, Deborah Vier Fischer, Carmen Lúcia Capra, Carla Giane Fonseca do Amaral, Oscar Yecid Bello, Taís Ritter Dias, Alessandra Baldissarelli Bremm, Karine Storke, Vanessa Priscila da Costa, Tathiana Jaeger de Moraes, Marcelo Feldhaus, Juliana de Lima Veloso e Josefa Eleusa da Rocha.

Expresso minha gratidão e carinho aos meus familiares (em especial, minha mãe Terezinha, meus irmãos João e Berta, meus sobrinhos Thales, João Vitor e Lara, minha cunhada Lisiane, meu cunhado Graciano e todos os demais), especialmente à minha amada, Anabel Lorenzi, pela compreensão nos muitos momentos de ausência, pela cumplicidade e parceria nesse exercício de escrita, inclusive pelo apoio técnico na revisão ortográfica e gramatical.

A todos que, neste árduo peregrinar, foram companheiros estando disponíveis a escutar e dialogar sempre que algum tropeço surgisse pelo caminho. De modo especial, agradeço aos meus colegas professores da Escola Estadual Emília Vieira da Rocha, às professoras Zuleica e Roberta, a diretora da Escola Emília, Beatriz Celói Lima Susin e aos meus amigos do *Cooperativa de Teatro*, especialmente meu precioso amigo Daniel Assunção.

Quero deixar um agradecimento muito especial a minha querida amiga Tatielle Rita Souza da Silva. Eu não acreditava que este doutorado fosse possível e ela me convenceu a arriscar. As nossas trocas intelectuais e a nossa amizade, com certeza, estão marcadas na escrita desta tese.

Agradeço efusivamente também ao meu querido amigo Daniel Bruno Momoli, pois fomos colegas durante o curso de Mestrado e Doutorado e aprendemos muito um com o outro. A edição das imagens nesta tese não seriam possíveis sem a sua ajuda.

Agradeço também a minha amiga Alessandra Baldissarelli Bremm pelo auxílio na elaboração da capa desta tese.

## RESUMO

Esta tese analisa os movimentos formativos que aconteceram na Escola Estadual Emília Viega da Rocha, em Gravataí, Rio Grande do Sul, narrando as experiências que se apresentaram como um exercício de modificação da prática docente. Além disso, investiga os modelos de formação docente apresentados às escolas para serem implementados, sua relação com a proposição de determinadas políticas públicas para a educação, dando atenção especial às elaborações que o “chão da escola” faz com essas proposições, e descreve aqueles pequenos exercícios de modificação dos modos de ser docente através de seu contato com as práticas teatrais na escola. Os registros da pesquisa foram feitos em cadernos de anotações e em um Diário de campo com a intenção de relatar e problematizar os momentos mais intensos. Os principais conceitos utilizados são *experiência*, *cuidado de si*, *parresía* e *Performance*, pois produzem lacunas, espaços vazios, possibilidades de criação, tendo, para isso, como interlocutores principais Michel Foucault, Friedrich Nietzsche, Richard Schechner e Giorgio Agamben. A pesquisa tem como questão central: **de que modo a prática teatral escolar possibilita experiências de modificação da prática docente em uma formação continuada de professores que se desenvolva como um cuidado de si, tendo como ambiente empírico de investigação a Escola Estadual Emília Viega da Rocha?** O texto inicia descrevendo os principais modelos de formação docente que são propostos nas formações continuadas que acontecem na escola, apontando suas diferenças, semelhanças e contradições, discutindo a implicação desses modelos na arte de governar as condutas dos professores e analisando estes modelos de formação nas suas semelhanças com os modelos históricos de sujeito apresentados por Michel Foucault no curso *A Hermenêutica do Sujeito*. Depois, a tese descreve alguns traços gerais dos momentos históricos atravessados pela escola, desde o ano 2000, para discutir sobre o possível diagnóstico da atualidade por meio da prática da Filosofia e da História, a partir das ideias de Foucault e Benjamin, apresentando algumas interrogações sobre a formação continuada de professores que acontece na escola e analisando essas questões através da figura do “rio da criação”. Num terceiro momento, o texto discute as noções de experiência, de *cuidado de si* e de *parresía* e a potência destes conceitos para pensarmos uma formação continuada que conduza o docente à modificação de si mesmo no jogo com a verdade, descrevendo os movimentos operados no ambiente escolar pela presença do programa de formação de professores do PACTO Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio e analisando a presença dos treinamentos *coaching* na formação continuada da escola. Por fim, o texto expõe algumas das noções de Richard Schechner sobre os *Estudos da Performance* e a concepção de conduta restaurada, pensando as contribuições destas noções a fim de movimentar os modos de condução das práticas docentes e as formas de organização das formações continuadas que acontecem na escola e refletindo sobre os afluentes desconhecidos do “rio da criação”. Neste sentido, a tese especula se, diante da predominância da repetição no fazer docente escolar, nas ações pedagógicas dos professores, nas formações das quais participamos, existe a possibilidade de certos vazios que tornariam possível a criação.

Palavras-chave: Formação docente. Práticas teatrais. Experiência. Performance. Escola.

## ABSTRACT

This thesis analyses the formative movements that happened at Escola Estadual Emília Viega da Rocha, in Gravataí, Rio Grande do Sul, narrating the experiences that were presented as modifications in the docent practice. Besides that, it investigates the docent formation model presented to schools so they can be implemented, their relation to the proposition that some public policies for education, paying special attention to the elaborations that the "school ground" does with these propositions, and describes those little modification exercises about the ways of being a docent through its contact with theatrical practices in the school. The research records were made in notepads and in a journal with the intention of reporting and discussing the most intense moments. The most important concepts used were experience, selfcare, *parresía* and performance, because they produce gaps, empty spaces, creation possibilities, having, for that, as main interlocutors: Michel Foucault, Friedrich Nietzsche, Richard Schechner e Giorgio Agamben. **The main quest of this research is: How does the theatrical practice enables modification experiences in the docent practice in the teachers' continuing training that develops with a selfcare, having as empiric environment of investigation the Escola Estadual Emília Viega da Rocha?** The text begins describing the most important docent formation models that are proposed in teachers' continuing training that happen in schools, noting its differences, similarities and contradictions, discussing the implications of these models in the art of governing the teachers' behavior and analyzing these formation models in their similarities with historical models of subject presented by Michel Foucault in the The Hermeneutics of the Subject course. Then, the thesis describes some general features from historical moments the School went through, since 2000, to discuss about the possible diagnosis of the present by means of Philosophy and History practices, from Foucault and Benjamin ideas, presenting some questions about the teachers' continuing formation that happens in the school and analyzing these questions through the "creation river" figure. In a third part, the text discusses the experience notions, selfcare and of *parresía* and the potency of these concepts so we can think in a continuing formation that conducts the docent to the self-modification in a game with the truth, describing the moves taken in the school environment by the presence of the program of teachers formation called PACTO Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio and analyzing the presence of coaching exercises in the schools continuing formation. At last, the text exposes some of Richard Schechner's notions about Performance Studies and the restored conduct conception, thinking about the contributions of these notions in order to change how docent practices work and the ways of organization of the continuing formations that happen at the school and reflecting about the unknown tributaries from the "creation river". This way, the thesis speculates if, in front of the predominance of repetition in the school docent doing, in the teachers pedagogic actions, in the formations we participate, there is the possibility of some empty spaces that could become creation.

Keywords: Teacher training. Theatrical practices. Experience. Performance. School.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Matéria do jornal Diário Gaúcho sobre o aniversário da escola de 110 anos.....	35
Figura 2 - Foto da Escola Emília em 1999, antes da ampliação do prédio para implementação do ensino médio .....	366
Figura 3 – Recorte de jornal mostrando o novo prédio da escola e anunciando a implementação do ensino médio .....	366
Figura 4 – Registro do espetáculo Joana D’arc durante o Festil de 2003. ....	399
Figura 5 – Momentos da participação no Festil de 2014.....	47
Figura 6 – Print de tela do celular, registro de diálogo no grupo de WhatsApp da escola.....	82
Figura 7- Registro do espetáculo Entre Chico e Vinícius durante o Sarau Literário de 2013 (Acervo da escola).....	92
Figura 8 – Registro do momento final do FESTIEVR de 2014. ....	944
Figura 9 – Foto do EVR ENCENA no camarim do SESC/Gravataí no Festil de 2015.....	988
Figura 10 – Foto do <i>Dois Mundos</i> apresentado na Câmara de Vereadores de Gravataí .....	988
Figura 11 – Foto de aviso na sala de professores da escola .....	105
Figura 12 – Foto de cartaz elaborado pelos alunos da escola durante a greve de 2016.....	<b>Erro! Indicador não definido.6</b>
Figura 13 - Foto de cartaz elaborado pelos alunos da escola durante a greve de 2016.....	1066
Figura 14 – Cartaz-convite para a apresentação de encerramento do ano de 2017 .....	110
Figura 15 – Registros fotográficos da reunião pedagógica de julho de 2017.....	11313
Figura 16 – Registro fotográfico do momento que antecede o início do espetáculo Os Fantasmas .....	<b>Erro! Indicador não definido.6</b>
Figura 17 – Registro fotográfico do momento que antecede o início do espetáculo Reino de Aullos .....	1166

## SUMÁRIO

SAUDAÇÃO INICIAL .....	11
DOCÊNCIA EM CENA: EXPERIÊNCIAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA E PRÁTICAS TEATRAIS NA ESCOLA.....	12
<b>1 FORMAÇÃO DOCENTE E PRÁTICAS TEATRAIS NA ESCOLA: UM JOGO ENTRE MOVIMENTOS E MODELOS .....</b>	<b>18</b>
1.1 Modelos para uma formação docente continuada na escola .....	19
1.2 A formação docente e a arte de governar .....	24
<b>2 A FORMAÇÃO DOCENTE: DIAGNÓSTICOS E EXPERIÊNCIAS .....</b>	<b>34</b>
2.1 Escola Emília: 18 anos de presença em uma escola centenária .....	34
2.2 Os diagnósticos da atualidade e os lampejos de intensidades .....	42
2.3 Formação continuada na escola: confrontos e tensões .....	44
2.4 Escola Emília: urgências e interrogações sobre a formação continuada (2015-2014) .....	45
2.5 Movimentos de poder com resistências .....	51
<b>3 O CUIDADO DE SI E O DIZER VERDADEIRO NA FORMAÇÃO DOCENTE</b>	<b>57</b>
3.1 Experiência e <i>cuidado de si</i> : potência para a formação continuada .....	57
3.2 O <i>dizer verdadeiro</i> e sua potência para a formação docente .....	66
3.3 A formação continuada na escola entre o <i>COACHING</i> e as <i>TÉCNICAS DE SI</i>	81
<b>4 A PRÁTICA TEATRAL NA ESCOLA E A NOÇÃO DE PERFORMANCE .....</b>	<b>85</b>
4.1 <i>Performance</i> : a formação docente e o jogo entre repetição e invenção .....	85
4.1.1 <i>Performance</i> : um vasto campo de estudo .....	85
4.1.2 <i>Performance</i> como conduta restaurada .....	87
4.2 As práticas teatrais na Escola Emília .....	90
4.3 Movimentos e tensões com a docência na escola .....	100
4.4 O ano de 2016: a docência diante das <i>intempestividades</i> do contemporâneo.....	104
<b>5 OS AFLUENTES INESPERADOS DO “RIO DA CRIAÇÃO” .....</b>	<b>109</b>
<b>DESPEDIDA .....</b>	<b>118</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>119</b>
<b>ANEXO 1 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .....</b>	<b>124</b>
<b>ANEXO 2 – CARTA DE ANUÊNCIA INSTITUCIONAL .....</b>	<b>126</b>

## **SAUDAÇÃO INICIAL**

Boa Noite! Sejam todos bem-vindos a esta modesta casa. E que  
dela algumas histórias se revelem de suas entranhas...

Tentaremos transformar esta singular visita em momentos  
inesquecíveis de infinitos minutos de prazer e que a luz desta chama  
que se esvai em lágrimas aqueça vossas almas tornando-as, assim,  
uma parte desta moradia.

Estamos aqui para ouvir a contação de algumas histórias, histórias  
num universo de inúmeras que se foram e tantas outras que virão...  
(Daniel Assunção, peça teatral *Os Fantomas*, palavras ditas no início  
da apresentação pelo personagem Floriano)

**DOCÊNCIA EM CENA:  
EXPERIÊNCIAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA  
E PRÁTICAS TEATRAIS NA ESCOLA**

*Do rio que tudo arranca, se diz violento.  
Mas ninguém diz violentas as margens que o comprimem (Bertold Brecht).*

Desde Heráclito de Éfeso na Grécia Antiga, o rio está associado ao DEVIR, à mudança, ao movimento e à multiplicidade. Escrevo esta pesquisa sobre formação continuada de professores na escola, dedicando uma atenção especial aos movimentos que se operam na prática docente, especialmente àqueles potencializados pelas artes, principalmente através das práticas teatrais. Começo com a frase de Bertold Brecht para pensar nas relações do rio com suas margens. Ou seja, o ambiente escolar é um lugar em movimento, em devir, em um perene fluir. Estranho início de conversa para falar sobre a escola, pois a mesma é vista, em geral, como o lugar da previsibilidade, do enquadramento, da padronização. Outros chegam a afirmar que seu ambiente foi desenvolvido para educar o bárbaro e civilizar o selvagem. Muitos são os olhares que se derramam sobre a escola. Diferentes olhares, múltiplos desejos. Talvez, uma das percepções disparadas pelo olhar desta tese seja a de que a escola se faz neste jogo, no qual o movimento não cessa, entrelaçando forças de conservação e de invenção, numa dança bailada em ritmos imprecisos e nem sempre em acordo com a sonoridade das cantilenas arrebatadoras que a envolvem.

Neste sentido, apresento os meus principais objetivos para esta pesquisa: narrar e analisar os movimentos formativos que acontecem na Escola Estadual Emília<sup>1</sup> Viega da Rocha, em Gravataí, Rio Grande do Sul, destacando as experiências que se apresentaram como um exercício de modificação da prática docente; discutir os modelos de formação docente que são apresentados para serem implementados nas escolas, sua relação com a

---

<sup>1</sup> A escola situa-se em Morungava, região que compreende parte da Zona rural do município de Gravataí, RS. É uma escola de ensino fundamental e médio, na qual trabalho como professor desde o ano 2000. Este assunto será explicitado no capítulo 2, na sessão 2.1 desta tese. Esta mesma escola foi objeto de estudo da minha dissertação (ABEGG, 2013).

proposição de determinadas políticas públicas para a educação, dando atenção especial às elaborações que o “chão da escola” faz com essas proposições e descrevendo aqueles pequenos exercícios de modificação dos modos de ser docente através de seu contato com as práticas teatrais na escola. Os registros são feitos em cadernos de anotações com cores aleatórias (2014 marrom, 2015 vermelho, 2016 e 2017 amarelo), estas observações são reelaboradas e discutidas em um diário de campo com a intenção de relatar e problematizar os momentos mais intensos. Além desses registros escritos, procuro recolher e colecionar folhas de avisos, folders, tabelas e cronogramas. Para tanto, foi solicitado à direção da escola a assinatura de uma carta de anuência institucional e aos participantes desta pesquisa a assinatura de consentimento livre e esclarecido (os dois documentos constam como anexos ao final desta tese<sup>2</sup>). Além disso, as partes desta tese em que foi citada a diretora e/ou a direção da escola foram entregues à diretora para leitura e apreciação. Após, foram feitas as alterações solicitadas pela mesma.

Para tanto, esta pesquisa entrelaça as noções de experiência, *cuidado de si*, *parresía*<sup>3</sup> e *Performance* que são pensados de modo a permitir lacunas, espaços vazios, possibilidades de criação. Eles foram convocados neste texto como guerreiros para enfrentar conceitos que se colocam quase como hegemônicos na formação docente: prática, reflexão, pesquisa, boa conduta ou conduta exemplar. Quando estas palavras desfilam nas pesquisas sobre a formação continuada de professores nas escolas em nosso país, apresentam-se como um porto seguro no qual ancorar, como um caminho de acesso imediato à verdade.

Neste sentido, a experiência difere e extrapola a ideia de prática, pois a “prática” nas pesquisas educacionais é apresentada como modelar, como receita capaz de garantir um jeito certo e eficaz ou até redentor de ser professor, muito diferente da experiência que carrega consigo a possibilidade de extrair do acontecido uma lição inusitada, de reelaborar as vivências, estando aberta para aquilo que não estava previsto inicialmente.

Do mesmo modo, o *cuidado de si* e a *parresía* interpelam o conceito de reflexão, pois refletir é uma palavra que traz consigo o desejo e a promessa: o desejo de encontrar a verdade única e universal, fazendo acreditar na ilusão moderna de que o sujeito tem acesso imediato à verdade, e a promessa de que existe este lugar de esclarecimento pleno para o qual a reflexão nos conduzirá. De modo muito diverso, o *cuidado de si* e a *parresía* trabalham com

---

<sup>2</sup> Estes procedimentos foram incorporados com o objetivo de respeitar o disposto na resolução 510/2016, do Conselho Nacional de Saúde, que dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas envolvendo seres humanos nas Ciências Humanas e Sociais.

<sup>3</sup> Para o estudo destas noções foram extremamente relevantes as discussões realizadas nos Seminários Avançados do PPGEDU/UFRGS organizados e ministrados pela Professora Dra. Rosa Maria Bueno Fischer.

um sujeito que precisa se modificar para ter acesso à verdade. O sujeito e a verdade e, até mesmo, a relação entre eles só é possível por meio de um trabalho sobre si mesmo cujo resultado não pode ser estabelecido, calculado e desenhado com exatidão.

Por fim, a noção de *Performance* escandaliza o conceito de pesquisa, pois a palavra pesquisa é utilizada muitas vezes como um procedimento capaz de extrair dados do campo empírico, proceder o seu exame atento e preciso para buscar resultados quantitativos e qualitativos de maneira segura e comprovada. A *Performance*, de outro modo, pode ser utilizada para a proposição de estudos *borrados*, com fronteiras mistas e sujas, caracterizados pela complexidade, pela interdisciplinaridade e interculturalidade, pela imprecisão, pela crescente dificuldade de estabelecer a diferença entre os fatos e as aparências, entre o profundo e o superficial, entre as ilusões e as realidades.

A partir destes pressupostos teóricos, apresento as questões que compõem as problematizações desta tese: **de que modo a prática teatral escolar possibilita experiências de modificação da prática docente em uma formação continuada de professores que se desenvolva como um cuidado de si, tendo como ambiente empírico de investigação a Escola Estadual Emília Viega da Rocha?** Desmembrando esta questão, poderíamos interrogar: os modelos apresentados como solução para os problemas de uma formação continuada de professores, ao estabelecerem um único modo correto de se exercer a docência, não serviriam como uma forma de conduzir as condutas dos docentes de maneira formatada e generalizante? Por quais modos seria possível uma formação continuada para os professores sem a implementação de um modelo único? No lugar de assumir um modelo e ajustar-se a ele, aproximando as condutas docentes desse modo correto de ser professor, haveria a possibilidade de uma prática docente que conduzisse a si mesma? Ou seja, de que modo se tornaria possível uma formação docente que estimulasse a criação e/ou a invenção de outros modos de ser docente?

As ferramentas conceituais centrais dessa pesquisa (*experiência, cuidado de si e parresía, Performance*) introduzem algo de lacunar no pensamento, brechas e respiros para pensar. Diante daqueles conceitos (prática, reflexão, pesquisa, boa conduta ou conduta exemplar) elas se posicionam no jogo entre o que pretendo nominar como *forças de conservação* e *forças de criação* (com inspiração nas noções formuladas por Nietzsche, respectivamente: *Vontade de Verdade* e *Vontade de Potência*). As palavras prática, reflexão e pesquisa aparecem tradicionalmente como pontos cardeais para se chegar com segurança ao destino almejado, como referências seguras da descoberta de uma verdade universal, necessária e imutável. Ou seja, contribuem para reafirmar, para sublinhar, para reforçar os

saberes existentes ou para confirmar o lugar de autoridade conferido a determinadas formas de conhecimento. Posicionam-se, por conseguinte, ao lado das forças de conservação. Em contraposição, *experiência*, *cuidado de si*, *parresía* e *Performance* apresentam-se como um modo lacunar de lidar com o conhecimento. A verdade é apresentada como construção, como jogo, como tensão e conversa, como um lugar para o qual rumamos sem podermos adivinhá-lo, pois o término de um caminho pode bem ser a descoberta de novos caminhos a trilhar. Essas palavras, então, entrincheiram-se ao lado das *forças de criação*.

A tese divide-se em cinco capítulos: no primeiro, intitulado *Formação docente e práticas teatrais na escola: um jogo entre movimentos e modelos*, descrevo os principais modelos de formação docente que são propostos nas formações continuadas que acontecem na escola, apontando suas diferenças, semelhanças e contradições, para, em seguida, discutir a implicação desses modelos na arte de governar e formatar as condutas dos professores. No final desta parte, introduzo uma análise possível destes modelos nas suas semelhanças com os modelos históricos de sujeito apresentados por Michel Foucault no curso *A Hermenêutica do Sujeito*.

No segundo capítulo, intitulado *A formação docente: diagnósticos e experiências*, descrevo resumidamente o meu tempo de trabalho na Escola Emília e alguns traços gerais dos momentos históricos atravessados pela escola desde o ano 2000. Após isso, desenvolvo uma discussão sobre o possível diagnóstico da atualidade por meio da prática da Filosofia e da História, a partir das ideias de Foucault e Benjamin. Em seguida, apresento algumas interrogações sobre a formação continuada de professores que acontece na escola, utilizando como espaço empírico a Escola Estadual Emília Viega da Rocha. Em um terceiro momento, analiso essas questões utilizando a figura do “rio da criação”, cujo intenso fluir de 2014 foi seguido, em 2015, por um certo esgotamento, através de um esforço de regulação administrativa crescente. Por fim, descrevo o ambiente empírico escolar nas suas intensas lutas e nos seus múltiplos posicionamentos ao lado do poder e da resistência.

No terceiro capítulo, intitulado *O cuidado de si e o dizer verdadeiro na formação docente*, discuto as noções de experiência, de *cuidado de si* e de *parresía*, a partir dos estudos de Michel Foucault, e a potência destes conceitos para pensarmos uma formação continuada que conduza o docente à modificação de si mesmo no jogo com a verdade. Este anunciado trabalho que é possível e preciso fazer para a viabilização de um processo continuado de formação que permita a criação de outras formas de ser docente e não apenas a repetição de modelos pré-estabelecidos como garantia da constituição do “bom professor”. Faço isso numa interlocução com os movimentos operados no ambiente escolar pela presença do programa de

formação de professores do PACTO Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio. No final dessa parte, analiso a presença dos treinamentos *coaching* na formação continuada da escola, tecendo algumas críticas a partir dos conceitos apresentados.

No quarto capítulo, intitulado *A prática teatral na escola e a noção de Performance*, exponho algumas das noções de Richard Schechner sobre os *Estudos da Performance* e a concepção de conduta restaurada para pensar as contribuições destas noções para movimentar os modos de condução das práticas docentes e as formas de organização das formações continuadas que acontecem na escola. Além disso, faço uma aproximação das noções de contemporâneo e experiência com alguns relatos sobre uma *Performance* protesto feita por alguns alunos na Escola Emília.

No quinto capítulo, intitulado *Os afluentes inesperados do “rio da criação”*, apresento as minhas considerações finais, refletindo sobre a metáfora do “rio da criação” e seus afluentes desconhecidos, avaliando se o “chão da escola” não seria um deles. Nesse sentido, especulo se diante da predominância da repetição no fazer docente escolar, nas ações pedagógicas dos professores, nas formações das quais participamos, existiria a possibilidade de certos vazios que incentivariam a criação.

Estes exercícios de uma pesquisa movimento atenta às tensões do ambiente escolar e suas potências para a formação continuada dos professores está em consonância com as pesquisas realizadas pelo nosso grupo de pesquisa ArteVersa<sup>4</sup>, pois muitas delas procuram fazer este exercício de relação entre arte e docência. Dentre elas faço referência a algumas:

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 estas fotografias, bem como imagens 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* (KAUTZMANN, 2011, p. 57).

Neila Görgen (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

---

<sup>4</sup> Para ver produção do grupo acessar o site: <http://www.ufrgs.br/artevera>

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 (GÖRGEN, 2011, p. 74).

Daniel Bruno Momoli (2013) pesquisou a formação inicial de professoras estudando a primeira turma do curso de Licenciatura em Artes Visuais na cidade de Dois Vizinhos, no sudoeste do Paraná. Seu estudo questiona a constituição destas docentes no contato com as artes visuais contemporâneas e na relação com as questões das relações de poder e gênero. Seu texto também especula a possibilidade da constituição de outros modos de conduzir a docência:

Ao encaminhar-me para o fim desta escrita, não posso afirmar que o meu trabalho com as alunas deve ser usado nos cursos de formação de professores, ou, principalmente, na formação de professores de arte, que foi o meu objeto de estudo, e de onde saíram as inquietações e provocações que foram me levando a este trabalho. Contudo, considero que a escrita pode ser uma potência para a formação de professores, assim como as artes visuais contemporâneas, para que se possa desenhar diferentes processos formativos, mais abertos e mais próximos de atitudes artistas (MOMOLI, 2013, p. 133).

A dissertação de Carla Fonseca Giane do Amaral (2014) na sua dissertação, intitulada *Arte e ensino tecnológico: Deslocamentos para pensar a formação docente*, investiga a docência que acontece em uma escola de ensino técnico procurando descrever os movimentos neste contexto através dos trabalhos criados pelos alunos em suas aulas de artes que acabam extrapolando os limites da sala de aula e atingindo outros espaços da escola. A discussão deste trabalho vai além da relação arte e docência para questionar os modos de proceder do ensino técnico e seus possíveis deslocamentos positivos contemplando a arte como uma forma de conhecimento capaz de ampliar as visões restritas do conhecimento tecnológico.

Karine Storck (2015), na sua pesquisa *Como viver na escola: relações entre arte, educação e docência*, investiga outras possibilidades para o exercício da docência, perguntando-se pela constituição de uma *docência viva*. Ela parte de suas inquietações cotidianas no seu trabalho como professora em uma escola estadual de Porto Alegre, relacionando-as com outras experiências e projetos educacionais para estranhar os modos de se fazer docente existentes e se perguntar por outras formas de condução da docência.

Alinhando-se a este campo de pesquisa, esta tese pretende destacar alguns destes conflitos escolares como uma forma de experiência de formação para os professores, ou seja, mostrar esta vida que existe no meio escolar e o quanto algumas situações se fazem potentes para repensar a nossa conduta como docentes.

## **1 FORMAÇÃO DOCENTE E PRÁTICAS TEATRAIS NA ESCOLA: UM JOGO ENTRE MOVIMENTOS E MODELOS**

O Barco!  
Noite no teu, tão bonito  
Sorriso solto perdido  
Horizonte, madrugada  
O riso, o arco da madrugada  
O porto, nada!...  
Navegar é preciso  
Viver não é preciso.  
(Os Argonautas – Caetano Veloso  
e Chico Buarque)

A ideia mais simples da palavra formação é a soma de suas duas partes, de seus dois radicais, “forma” mais “ação”. Pode se depreender daí que o seu significado seria “a ação de dar forma a algo”. Após essa ação que dá forma, que limita, enquadra, teríamos alguém ou algo que estaria formado, constituído. Nesse sentido bruto do termo, pensar uma formação que seja continuada parece paradoxal (pois se continuo em formação não posso me formar). Contudo, entre tantos refrãos que são repetidos no ambiente escolar e nas pesquisas acadêmicas, um deles é esse: a fundamental importância de uma formação continuada para a qualidade do trabalho do professor. Desse ponto de vista, para ser um bom professor não basta uma formação inicial, é preciso que o professor permaneça em processo de formação, o que significa dizer que ele jamais estará formado. Seria possível desenvolver uma formação que não tivesse um ancoradouro, um objetivo final, uma delimitação esperada? Por quais meios se faria possível elaborar uma formação continuada para os professores que fosse aberta e imprecisa? Como na frase atribuída ao cônsul romano Pompeu e destacada pelo poeta Fernando Pessoa, “navegar é preciso”, talvez a profissão de professor seja muito diferente da profissão do navegador. Se navegar é preciso, aprende-se a navegar e se faz isso repetindo aquilo que foi ensinado. Após o curso, o navegador está formado, ele é um piloto, pois sabe usar habilidades específicas em situações definidas. Se “viver não é preciso”, pois a vida constantemente nos desafia com o inusitado, pensar uma formação continuada para os

docentes supõe a construção de um processo de formação aberto que permita o confronto descontrolado com os fatores inesperados que envolvem o trabalho do professor. Talvez haja uma potência nessa imprecisão formativa, o que não significa que esse trabalho ou essa formação possam ser feitos de qualquer jeito ou na ausência de um planejamento. Pelo contrário, um árduo trabalho nos é solicitado quando desafiamos o desconhecido. Ainda com Fernando Pessoa, “viver não é necessário, necessário é criar”. Que espaços para a criação são possíveis em uma formação continuada de professores?

### **1.1 Modelos para uma formação docente continuada na escola**

Quanto à importância da escola como o espaço mais potente para essa formação continuada, existe um acervo crescente de pesquisas que se dedicam a essa temática desde os anos 1980, como nos mostram alguns estudos de Diniz-Pereira (2005, 2010). Nestes textos, o autor reflete 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 ressoassem 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. Além disso, referem-se a certas peculiaridades da tarefa profissional do professor que introduzem uma diferença e uma distância entre a formação inicial e a continuada. Por melhor que seja a formação inicial, a atividade docente vai se desenvolvendo e aprimorando a partir da realização do trabalho, ou seja, a experiência e a prática de sala de aula vão complementando aquilo que foi adquirido na formação inicial (ZEICHNER e DINIZ-PEREIRA, 2005, p. 66).

Diniz-Pereira (2010) 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 de formação. É neste contexto que essa expressão “formação continuada” 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 semi-estruturadas (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 às necessidades dos professores<sup>5</sup>, nem profissionais e nem para o lazer. Ao levar em consideração essas limitações e outras que possam ser descobertas ao longo desta tese, 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, estimulando a possibilidade de outras formas, outros modos de se exercer a docência.

Dessa intensa produção a partir dos anos 1980 apontada acima por Zeichner, destaco o trabalho do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação Continuada (GEPEC<sup>6</sup>), no livro de Geraldi, Fiorentini e Pereira (1998), que sintetiza as pesquisas desse grupo, que desde seu início destaca a importância de se envolver os professores para participarem da elaboração das políticas públicas em educação, em especial, dos projetos de formação continuada, evidenciando a importância de não restringir estes projetos à avaliação dos resultados do trabalho docente levando em consideração apenas as questões de aprendizagem, o que resultaria na valorização excessiva da qualificação dos treinamentos das competências necessárias para realizar uma relação de ensino aprendizagem mais eficaz e eficiente. O livro, como um todo, pauta esta discussão, mas um artigo específico (NACARATO, VARANI e CARVALHO, 1998) evidencia o fato da qualificação do trabalho docente, através de sua

---

<sup>5</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. Este programa está sofrendo cortes orçamentários desde 2014. A partir daí, o governo anunciou que o programa poderá ser retomado somente a partir de 2019 in:<https://g1.globo.com/educacao/noticia/governo-federal-seguira-sem-entregar-novos-livros-de-literatura-para-bibliotecas-escolares-em-2018.ghtml>  
<http://cbl.org.br/imprensa/noticias/governo-federal-esta-desde-2014-sem-comprar-livros-de-literatura-para-escolas-publicas>.

<sup>6</sup>Site do GEPEC <https://www.fe.unicamp.br/gepec/index.html>

formação continuada, extrapolar as questões referentes às relações de ensino aprendizagem, perpassando elementos como o resgate salarial e a valorização profissional da categoria, bem como a consolidação de melhores condições de trabalho e a criação de espaços-tempos escolares para que os professores possam refletir sobre a sua ação pedagógica e repensá-la através da prática da pesquisa, ou seja, é preciso estimular através da formação continuada a constituição de um professor que seja reflexivo e pesquisador e, portanto, transformador de sua própria prática. Além disso, essa formação só atingirá seus resultados se levar em consideração o entorno social no qual o professor realiza o seu trabalho, pois a reflexão do professor sobre a sua prática precisa se debruçar também sobre a análise das condições sociais e políticas que influenciam o trabalho docente (NACARATO, VARANI e CARVALHO, 1998, p. 101).

Em outro texto, DINIZ-PEREIRA (2002) refere-se a três grupos de modelos principais que se apresentam como o melhor caminho para o desenvolvimento de uma formação continuada de professores. O primeiro ele denomina de *modelo técnico de formação docente*, o qual envolveria todas as proposições baseadas na racionalidade técnica ou na epistemologia positivista da prática, as quais entendem a educação como uma ciência aplicada. Portanto, proposições vinculadas ao campo do tecnicismo. Neste modelo, todos os problemas educacionais encontrariam a sua solução na melhoria e no progresso da técnica, ou seja, o uso de técnicas mais eficazes resultaria em uma maior qualidade do trabalho docente, fazendo-se cada vez mais urgente investir na qualificação e no aprimoramento das técnicas utilizadas pelos professores em sua prática, pois disso depende a realização de um trabalho pedagógico que alcançaria resultados mais eficientes.

O segundo ele denomina de *modelo prático de formação docente*, cuja inspiração teórica principal está no trabalho de John Dewey e sua crítica ao tecnicismo educacional. Para ele, operar uma abordagem técnica seria simplificar a complexidade dos problemas educacionais envolvidos na prática docente. Neste sentido, somente o profissional docente tem condições de se debruçar sobre as complexas circunstâncias que envolvem o seu trabalho e, a partir da análise e da reflexão constante sobre a sua ação, elaborar modificações eficientes sobre os contextos pedagógicos nos quais está envolvido.

O terceiro ele denomina de *modelo crítico de formação docente* e suas ideias centrais são provenientes da Escola de Frankfurt e da teoria sócio-crítica de Habermas. Nesse modelo, baseado na racionalidade crítica, a educação desenvolve uma tarefa sócio-histórica, analisando o contexto histórico que lançou as bases do presente e especulando as possibilidades da constituição de um futuro diferente. Além disso, a educação depende de

uma ação social que não se restringe às atividades individuais mas, sim, possui implicações profundamente comunitárias (e por isto políticas) com a possibilidade de transformação das vidas das pessoas envolvidas no processo educacional. Outra característica desse modelo é a compreensão da atividade de pesquisa não apenas como uma análise de determinadas problemáticas, mas também como a formulação de estratégias capazes de transformar não apenas as possibilidades de aprendizado, mas também o projeto de vida dos sujeitos envolvidos e o seu entorno social. Nesse sentido, é inegável a contribuição de Paulo Freire para a sistematização desse modelo crítico quando enfatiza o vínculo da atividade de pesquisa como um exercício de problematização do mundo.

Nesse contexto da caracterização de modelos para a formação docente, Tardif (2007) se refere à docência e a sua formação continuada na implícita realização do aprimoramento dos saberes específicos de seu trabalho. Já no início do livro, ele discute dois rótulos dos quais seria necessário escapar para analisar os saberes docentes que pesam sobre os conhecimentos docentes: o mentalismo e o sociologismo. O primeiro defende a ideia da centralidade de todo conhecimento no sujeito, no indivíduo, caracteriza-se por um forte subjetivismo e por incentivar o caráter totalmente genuíno dos professores naquilo que pensam e realizam no seu trabalho docente, independente de contextos externos. O segundo, ao contrário, centraliza toda a possibilidade do conhecimento numa dimensão macro, que engole o sujeito individual, impossibilitando suas contribuições subjetivas. Neste, pesam acima dos sujeitos os contextos, as ideologias, as questões sociais, a reprodução da ordem simbólica, sendo que nessa concepção todos os atores sociais, no nosso caso específico os professores, não seriam mais do que marionetes nas mãos dessas forças hegemônicas.

Contra o mentalismo, Tardif expõe cinco argumentos decisivos para comprovar o caráter social de toda a prática e de todos os conhecimentos envolvidos na docência. Contra o sociologismo, ele expõe as evidências do caráter genuíno de todo o trabalho docente. Ou seja, para o autor, os saberes docentes ocupariam não simplesmente um meio termo eclético destas duas visões, mas uma superação dialética desse embate ao envolverem em seu trabalho elementos que extrapolam, de um lado, o caráter simplista e reducionista do mentalismo e, de outro, o caráter universalizante e totalizante do sociologismo. “Os saberes de um professor são uma realidade social materializada através de uma formação, de programas, de práticas coletivas, de disciplinas escolares, de uma pedagogia institucionalizada, etc., e são também, ao mesmo tempo, os *saberes dele*” (TARDIF, 2007, p. 16).

Para Tardif (2007), o saber do docente se produz no entrecruzamento de várias fronteiras, a formação anterior à prática, os saberes que emergem “no”, “do” e “com” o

trabalho, o que dá ao saber e ao trabalho docente um caráter diverso e plural e o situa em uma temporalidade específica.

Dizer que o saber dos professores é temporal significa dizer, inicialmente, que ensinar supõe aprender a ensinar, ou seja, aprender a dominar progressivamente os saberes necessários à realização do trabalho docente. (...) A ideia de temporalidade, porém, não se limita a história escolar ou familiar dos professores. Ela também se aplica diretamente à sua carreira, carreira essa compreendida como um processo temporal marcado pela construção do saber profissional (TARDIF, 2007, p.20).

Para este autor, toda esta problemática envolvendo o tão repetido, ao longo dos anos, desejo de reforma do ensino coloca no centro do debate a questão da *identidade profissional tanto dos professores quanto dos formadores universitários*, pautando exclusivamente as repercussões diretas na identidade docente das concepções de seu saber profissional. Desse modo, na atualidade, “existiriam três modelos da identidade dos professores: o modelo do ‘tecnólogo’ do ensino, do prático ‘reflexivo’ e do ‘ator social’” (TARDIF, 2007, p.301).

O primeiro modelo é o do *perito* em educação. Ele extrai da pesquisa acadêmica as grandes verdades de seu saber e de sua prática, seu trabalho (como professor tecnólogo) é realizado a partir de estratégias, testadas na academia e comprovadas como eficientes, que garantem a eficácia e a eficiência dos resultados do ensino. Aqui é possível traçar paralelos com o que DINIZ-PEREIRA (2002) chama de *modelo técnico de formação docente*.

O segundo modelo é o do *prático reflexivo*, para o qual as verdades acadêmicas são menos importantes do que aquelas advindas da prática docente. Então, para este professor acumular experiências se faz a grande fonte das habilidades necessárias para melhorar o trabalho docente. Nesse sentido, a produção científica advinda da academia contribui apenas de maneira circunstancial e contingente, estando sempre sujeita a uma avaliação das experiências do profissional. Este modelo guarda grandes semelhanças com o que Diniz-Pereira (2002) chama de *modelo prático de formação docente*.

O terceiro modelo, o do ator social, caracteriza-se por uma preocupação que transcende o horizonte do ensino e da aprendizagem para se preocupar com o engajamento e a transformação social, ou seja, a grande preocupação nesse momento é o desenvolvimento de um processo pedagógico que tenha como resultado a emancipação crítica dos educandos. Neste caso, esse modelo pode ser identificado com o que Diniz-Pereira (2002) chama de *modelo crítico de formação docente*.

Para Garcia (2002), os discursos dos modelos críticos em educação têm contribuído, assim como os demais modelos, para os processos de subjetivação dos docentes e, por isto, essas proposições têm desempenhado um papel importante na auto regulação das condutas desses professores. Assim, os discursos pedagógicos convocariam os sujeitos a se

conformarem a determinadas identidades forjadas para si mesmos, assumindo como seus determinados modos de pensar, de agir e de ser. A autora também destaca o quanto os discursos da pedagogia crítica contribuem para os processos de autovigilância e, através da constituição de um modelo de professor crítico a ser alcançado, equiparam-se às práticas de renúncia de si cristãs medievais, pois estimulam que a docência se submeta constantemente a um processo de conversão e/ou renovação para verificar a sua proximidade ou distância em relação ao modelo a ser alcançado, ou seja, verificar o quanto já estão aptos para realizar seu engajamento político e ético. Esta análise inspira-se nos estudos pós-críticos ou pós-estruturalistas, mais especificamente no referencial foucaultiano de análise, o que conduz a autora a afirmar que a história da escolarização, da pedagogia e da docência está associada à história do desenvolvimento dos modos de governo e controle mais específico e aperfeiçoado dos sujeitos modernos e contemporâneos.

## **1.2 A formação docente e a arte de governar**

Ao tratar dos modelos de formação continuada propostos aos docentes, Luis Henrique Sommer e Karyne Dias Coutinho (2011) afirmam que os professores contemporâneos comungam de um conjunto de certezas referente a seu ideário pedagógico que os conduz a desejarem desenvolver a sua prática docente de modo crítico, radical, emancipatório e transformador. Esse processo constituiria um cidadão plenamente autônomo, moral e intelectualmente crítico, capaz de se posicionar na democracia vigente e de se engajar em lutas que ampliassem os espaços de participação democrática. Além disso, a formação política seria complementada por elementos de uma ciência pedagógica embasada em princípios científicos claros. Nesse contexto, os autores analisam alguns modelos que se apresentam como capazes de atingir esses objetivos, modelos que circulam ativamente nos meios pedagógicos e nas pesquisas sobre a formação continuada de professores: a) o modelo do professor reflexivo (ou prático-reflexivo) que seria aquele que reflete e aprende a melhorar a qualidade do seu trabalho a partir de sua prática; b) o professor pesquisador, aquele que se forma pela pesquisa, entendida aqui como pesquisa-ação. As semelhanças entre esses modelos (inclusive aqueles descritos na sessão anterior) são maiores do que as suas anunciadas diferenças, inclusive pela presença das teses do projeto da Escola Nova, com inspiração em Dewey, nos discursos das competências propagados por Perrenoud e na Pedagogia da Autonomia de Paulo Freire, entre outros.

De modo especial, poder-se-ia dizer que todas as pedagogias (enquanto conjunto articulado de práticas) produzidas por esses discursos se justificariam em sua

dimensão política por conta do compartilhamento de um ideário crítico, transformador, engajado, postulando a formação de sujeitos democráticos para a vida democrática, e, por outro lado, na sua dimensão “científica” na medida em que seriam desenvolvidas *sob medida*, seriam cientificamente *ajustadas* aos supostos interesses dos alunos. Claro está que tais pedagogias dariam forma à “escola sob medida”(SOMMER; COUTINHO, 2011, p. 88).

Para além da constituição dessa discursividade que contribui para a sistematização de uma gramática que marca a formação docente no Brasil, Sommer e Coutinho identificam um processo de intensificação da *lógica da educação como arte de governar*. Isso ocorreu através do deslocamento da ênfase na disciplina (educação tradicional) para a ênfase no governo do ser por si (educação nova).

Nesse sentido, as teorizações escolanovistas, de modo geral, podem ser lidas e entendidas como defendendo a ideia de que o governo dos sujeitos, quando operado de forma exterior, seja desbloqueado, por meio da formação de alunos ativos, que se movimentam a partir de seus interesses e que, se assim educados – porque educáveis –, são capazes do governo de si mesmos, consolidando a educação como arte de governar (SOMMER; COUTINHO, 2011, p. 89).

Para os autores, o escolanovismo tornou possível *a lógica da educação como arte de governar*, pois esse movimento enfatizou a necessidade de se alterar a função disciplinadora da escola tradicional pela função governamental apresentada pela escola nova.

Os referidos modelos também são estudados por Marcos Vilella Pereira e Miriam Pires Corrêa de Lacerda (PEREIRA, LACERDA, 2010). Esse texto apresenta uma revisão sobre as peculiaridades do contexto educacional brasileiro nas últimas décadas do século XX e no início do século XXI. Quanto aos anos 1970, apresenta duas posições que se desenvolveram: de um lado, as ações de um governo ditatorial impondo uma legislação que pretendia enfrentar o modelo tradicional através de um projeto modernizante e tecnicista para a educação; e, de outro, a crescente presença da pedagogia da libertação com inspiração nas ideias de Paulo Freire e Darcy Ribeiro. Neste momento, ocorrem algumas modificações no currículo, bem como são propostas formações como uma forma de reciclagem e de atualização para os professores. Esse quadro passa por um deslocamento na década seguinte, o intenso desejo de redenção e a crença no potencial libertador da educação passam a ser combatidos pela ideia do fim dos sonhos e das utopias: “não há redenção, não há saída, não existe libertação, ninguém emancipa ninguém – podíamos, no máximo, ampliar nossos repertórios e esperar que isso resultasse em esclarecimento e que, por consequência, o esclarecimento levasse a uma sociedade melhor” (PEREIRA, LACERDA, 2010, p.376). Ocorre a desconstrução da imagem da escola, não mais vista como uma alavanca para um futuro melhor, para um bom emprego, mas, sim, como uma espécie de agência social com

atribuições educacionais mais importantes do que a aprendizagem ou acesso ao conhecimento. Na última década do século XX, um sentimento de abandono afeta os docentes, tomados pela confusão ou desorientação, tornam-se reféns, de um lado, da política institucional (redução salarial, alterações no cotidiano da prática escolar) e, de outro, da intelectualidade acadêmica (dedicada a estudar a profissão dos professores, apontando novos modelos ou caminhos).

os professores passaram a ser o alvo privilegiado da disputa entre doutrinas pedagógicas que defendem a autonomia, o construtivismo, o interacionismo, o sócio-interacionismo, a interdisciplinaridade, a inclusão, a emoção, as inteligências, as competências, o currículo crítico e emancipador, enfim, um sem número de palavras mágicas que lutavam entre si pela conquista do lugar principal na prática pedagógica. Em 1996 é promulgada uma nova Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional, desta vez facultando as experiências mais diversas e flexibilizando o desenho curricular ao máximo (PEREIRA, LACERDA, 2010, p. 377).

O século XXI inicia com os docentes pressionados a dominar novas tecnologias, conduzidos a aderir a modelos que prometiam a novidade a qualquer custo, sentindo-se culpados pelo insucesso de seus alunos, imersos em inúmeras cobranças de diversas ordens. Assim, procedeu-se uma procura cada vez maior por modelos novos e antigos capazes de produzir o “professor crítico, prático, pesquisador, reflexivo, policompetente e multi-inteligente” (PEREIRA, LACERDA, 2010, p.377).

Diante desse contexto, a pesquisa dos autores ressalta a importância da noção de que a formação se dá ao longo da vida, de que existe um processo de autoformação nos procedimentos desenvolvidos para uma formação continuada dos professores, sublinhando a sua acepção clássica, na qual o sujeito operava um trabalho sobre si, para transformar-se e constituir-se. Para eles, a construção de estratégias capazes de estimular cada professor a assumir o compromisso com a construção de si de forma independente é um dos desafios atuais a ser enfrentado com certa urgência.

Voltemos ao paradoxo inicial sobre a dificuldade de se pensar um processo formativo (que seria algo que tem início, meio e fim, pois conduz ao estado de estar formado de modo acabado) que seguiria contínuo ao longo de todo o desenvolvimento do trabalho docente. Talvez uma docência que se desse em um processo de formação contínuo se tornasse possível ao pensarmos o seu movimento como aqueles exercícios das práticas de si estudados por Michel Foucault. Tomar a docência como a elaboração complexa e dura de si mesma, significaria dizer que não há uma essência do ser docente, que não existe um modelo único de ser um bom professor, uma forma única e acabada a se descobrir e fazer coincidir consigo

mesmo, com seu modo de conduzir o seu trabalho docente. Haveria muitas formas de se conduzir a docência, algumas que nem sequer foram inventadas. Talvez seja possível abandonar o essencialismo da docência e também a produção ou invenção de uma docência única, para experienciar ou, até mesmo, deixar acontecer (no enfrentamento de todas as dificuldades que envolve o trabalho do professor no seu cotidiano, como a precariedade das suas condições de trabalho, os choques geracionais ou de classe, os conflitos com os procedimentos do governo) certos exercícios que o docente faz sobre si mesmo de modo que a docência possa se converter a si mesma, como a invenção de outros muitos modos do professor conduzir seu planejamento e sua prática.

Assumo aqui a posição de Jorge Larrosa (2015) diante das pesquisas em Educação. Para ele, existem dois modelos principais utilizados: de um lado os tecnicistas, positivistas, no qual o par ciência/tecnologia é central (pautados pelo vocabulário da eficácia, da avaliação, da qualidade, da *expertise*); e, de outro, os críticos que colocam no centro a noção de *práxis* reflexiva (guiados pelo vocabulário da justiça social, do engajamento político, da luta pela ampliação da cidadania). Quanto aos primeiros, “se situam em posições de poder através de posições de saber”, enquanto os segundos “se situam em posições de poder por meio da conversão em porta-vozes desses ideais constantemente desenganados” (LARROSA, 2015, p. 36). Conforme a opinião do autor, esses dois modos de pesquisa em educação configuraram uma “gramática”, um “esquema de pensamento”, cujo exercício científico contribui para reforçar o que já é sabido, para repetir o que já foi afirmado, pois, mesmo que pareçam conclusões inovadoras, elas nos conduzem a um mesmo lugar de enunciação. A estes modelos de pesquisa, Larrosa sugere, para que se produzam outros efeitos de sentido e que sejam possíveis outros esquemas de pensamento, o par experiência/sentido.

Uma outra maneira, nem pior nem melhor. Parece que alguns caminhos acabam se consolidando como os mais verdadeiros, tanto na pesquisa educacional, como nos projetos de formação continuada. Em geral, aparecem dois caminhos e nos dizem para escolher um ou outro. Seria possível abrir espaço nessa discussão para outros caminhos? Seria possível uma verdade que não se estabelecesse como caminho único? Seria possível uma formação continuada que se elaborasse no enfrentamento dos perigos cotidianos da prática docente?

Skliar (2014) faz uma série de afirmações sobre a educação, mas encontro a maior potência do texto nas suas negações. Talvez a palavra que mais se repita seja a palavra *não*. O autor me fez perceber que a possibilidade de certas afirmações no campo pedagógico exige um exercício que envolve muitas negações sublinhadas. Por isso, trouxe o texto de Jorge Larrosa para essa conversa, pois o seu início depende do arreamento das muitas

bandeiras hasteadas para a *salvação da escola*. Nesse sentido, seria preciso negar e dissociar da palavra educar ideias como torção, acusação de ignorância, mesquinhez dividida, resultado final, chegada ao porto, para que se possa afirmar uma educação como mostrar, indicar, dádiva, processo inacabado, partida (SKLIAR, 2014, p. 185).

Neste sentido, Skliar debate a interrogação: “qual a defesa da escola” (SKLIAR, 2014, p. 187). Parece exageradamente estranho que se acuse a escola pelos inúmeros males do mundo. Como se a crise no campo da educação fosse desvinculada de um mundo que se encontra em crise. “A crise educativa – padecimento do mundo e não só do mundo escolar” (SKLIAR, 2014, p. 188). Um mundo bárbaro parece exigir que a escola seja civilizada e contribua para civilizar o mundo. Ambígua, para não dizer impossível tarefa. Ou seja, a defesa da escola não deveria advir da razão ornamental, tecnicista, instrumental, pois “existe algo mais: (...) a escola oferece ‘tempo livre’, que transforma os conhecimentos e destrezas em ‘bens comuns’” (SKLIAR, 2014, p. 189)

Essa defesa da escola comentada por Skliar é uma discussão introduzida por MASSCHELEIN; SIMONS (2013) que são enfáticos em dizer que a escola deve permanecer o espaço do tempo livre. Segundo os autores, houve todo um esforço histórico para exterminar com este tempo livre que a escola proporciona e no mundo contemporâneo não é diferente. Na segunda metade do séc. XX, a existência da escola passa a ser questionada: as raízes do mal estão na educação escolar e a sua lógica institucional torna a escola criminosa, constata-se que se aprende muito mais e muito melhor fora da escola. Contra essas afirmações os autores recordam que a escola como uma instituição histórica pode desaparecer, mas também pode ser reinventada. Esse é o grande desafio e a grande responsabilidade de nosso tempo. “Reinventar a escola se resume a encontrar formas concretas no mundo de hoje para fornecer “tempo livre” e para reunir os jovens em torno de uma “coisa” comum, isto é, algo que aparece no mundo que seja disponibilizado para uma nova geração.” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p.11).

A escola é acusada por muitos e de muitas formas como um mecanismo de alienação dos alunos. Essa crítica parte da visão de que as ligações do ambiente escolar com o mundo devem ser imediatas e transparentes. No entanto, educar seria justamente a possibilidade de dissociar ou suspender certas amarras dos estudantes com seu ambiente familiar e social, tornando o contato com o mundo mais vibrante e interessante, sem isso se torna impossível a possibilidade da construção do conhecimento ou mesmo do aprendizado.

Outra acusação é de que a escola é um local de abusos de poder e de práticas que incentivam a corrupção e reproduzem a desigualdade social. Se isto ocorre é justamente pelos

esforços constantes do mundo contemporâneo de “domar o potencial distinto e radical que é exclusivo do escolar em si mesmo”(MASSCHELEIN;SIMONS, 2013, p.15).

A sociedade exige que a escola demonstre sempre o valor de entretenimento e de utilidade daquilo que é ensinado, por isto é acusada de ser estagnada, de desmotivar os estudantes, de contribuir para alienar a juventude. “Vamos argumentar que a escola não é sobre bem-estar, e que falar em termos de (des)motivação é o sintoma infeliz de uma escola enlouquecida, que confunde atenção com terapia e gerar interesse com satisfazer necessidades”. (MASSCHELEIN;SIMONS, 2013, p.17).

A escola ao ser julgada pelo tribunal econômico é condenada por sua ineficácia tanto na produção da aprendizagem como da empregabilidade dos jovens, “a isso, vamos responder que uma declaração como “a escola não é um negócio” expressa uma responsabilidade diferente: a responsabilidade – mesmo amor – pela geração de jovens como uma *nova* geração”. (MASSCHELEIN;SIMONS, 2013, p.19).

Acusam a escola de ser um espaço incapaz de produzir aprendizagem e para otimizá-lo apontam para a necessidade de inúmeras reformas. Com esse mesmo objetivo outros defendem a necessidade de se restabelecer e recuperar a escola, reinstalando a escola clássica ou tradicional. Ambos (reformistas e restauradores) olham para a escola como funcional. Com certeza, nenhum deles pensa sobre o que faz de uma escola uma escola. Eles simplesmente pensam na escola como algo que possui uma finalidade específica e em como ampliar a eficiência para se atingir esse fim.

Após defender a escola de algumas das principais acusações que são diuturnamente repetidas contra a instituição escolar, MASSCHELEIN e SIMONS (2013) dedicam-se a recuperar o que é o característico e próprio da escola e de como essas sublinhadas características do que seja o escolar tornam-se, a cada dia, mais fundamentais em nosso mundo contemporâneo. Os autores argumentam que foi a introdução da instituição escolar na sociedade grega que operou uma desvinculação dos direitos de nascimento e origem quanto acesso à sabedoria e à bondade. Antes da escola, ser bom e ser sábio era um privilégio da aristocracia. Depois, com a escola, todos, independente de sua classe social e de suas origens familiares, poderiam acessar o conhecimento (MASSCHELEIN,SIMONS, 2013, p.26).

Apesar do tom aparentemente essencialista (de que a escola guardaria uma essência desde a sua invenção na antiguidade) dessa ideia de tempo livre associado à definição do escolar, acredito que há uma potência em sublinhar essa tarefa da escola em produzir tempo livre. Aliás, gostaria de usar essa expressão como vizinha, como muito

próxima da ideia de uma formação continuada de professores na escola que não seja programável e ajustável a um modelo, mas que possa surgir dos processos desenvolvidos no cotidiano escolar.

Conforme António Nóvoa (2009), esses questionamentos sobre a serventia da escola contemporânea emergem de um processo que resultou em um ambiente escolar entulhado de tarefas múltiplas. Espera-se da escola um trabalho impossível de salvação. Como se os problemas sociais mais evidentes fossem simplesmente resultado da falta de educação devido a uma escola que não cumpre com êxito suas tarefas. A “escola nova” legou para a instituição escolar tarefas tão homéricas e impossíveis que hoje temos uma escola “sobrecarregada” (NÓVOA, 2009, p. 187). Se a escola encontra-se “sobrecarregada” isso tem implicações sobre a formação continuada que se desenvolve em seu cotidiano.

Em outro livro, Nóvoa (2011) desenvolve mais especificamente a temática em torno da “*importância dos professores nas sociedades contemporâneas*”. Já de início afirma que após décadas de desvalorização profissional, hoje se torna cada vez mais evidente a centralidade do trabalho docente, pois nada na escola, por mais importante que seja, substitui a importância do trabalho do professor. Aproveito em seguida algumas considerações do terceiro capítulo intitulado *Para uma formação de professores construída dentro da profissão*, pois ele tem relação direta com o estudo de minha pesquisa ao enfatizar a profissão docente como aquela que está sujeita a um processo constante de formação que se desenvolve continuamente na escola. Quanto a esta centralidade do professor para o trabalho que acontece na escola, Nóvoa apresenta uma pergunta: “*O que é um bom professor?*” (p. 48).

Responder objetivamente a essa pergunta é uma tarefa absurda, ainda assim o autor afirma estar ao nosso alcance listar algumas disposições que caracterizam o trabalho docente no nosso tempo: conhecimento (mais do que conhecer a quem vamos ensinar é sumariamente mais importante conhecer aquilo que se pretende ensinar), cultura profissional, tato pedagógico ou carisma docente, o trabalho em equipe e o compromisso social.

A formação de professores parece ser um território onde todos estão autorizados a opinar, menos o próprio professor. Até agora, abundam referências externas e faltam referências internas para a constituição da profissão docente. Faz-se necessário a inversão dessa tradição. É preciso “devolver a formação de professores aos professores” (NÓVOA, 2011, p. 53). Para tanto, é preciso potencializar a escola como o lugar prioritário dessa formação, providenciando espaços para a análise partilhada das práticas numa rotina sistemática de acompanhamento que efetive a supervisão e a reflexão sobre o trabalho

docente, transformando a experiência coletiva em conhecimento profissional. Desse modo, essa formação estaria conectada ao desenvolvimento de projetos educativos nas escolas.

A partir destas discussões, pretendi relatar a complexidade do debate entre os modelos apresentados pelos projetos de formação continuada para professores que chegam ao cotidiano escolar e demonstrar uma certa urgência de se valorizar o próprio ambiente escolar e a prática docente como elementos importantes para um processo de formação continuada. Aliás, talvez estes múltiplos modelos sejam apenas um modelo. Ou seja, todos eles teriam no seu cerne esse desejo de que o próprio professor exerça sobre si a vigilância e materialize a sua conduta em acordo com as formas de autogovernamento.

Diante dessas ponderações, repito aqui a interrogação apresentada no início desta tese (para que ela nos acompanhe nos próximos capítulos): os modelos apresentados como solução para os problemas de uma formação continuada de professores ao estabelecerem um modo correto de se exercer a docência não serviriam como uma forma de dirigir as condutas dos docentes de maneira formatada e generalizante? De que modo se faria possível uma formação continuada para os professores sem a implementação de um modelo único? Por quais técnicas seria possível uma formação continuada de professores como um *cuidado de si* e como uma experiência? No lugar de assumir um modelo e ajustar-se a ele, aproximando as condutas docentes desse modo correto de ser professor, haveria a possibilidade de uma prática docente que conduzisse a si mesma? Ou seja, de que modo se tornaria possível uma formação docente que estimulasse a criação e/ou a invenção de outros modos de ser docente?

Talvez seja possível um certo cruzamento desses modelos de formação docente com os estudos realizados por Foucault (2004a) no curso *A Hermenêutica do Sujeito*, especialmente quando descreve três modelos (platônico, cristão e moderno) de sujeito que se tornaram hegemônicos em alguns períodos históricos ocultando um quarto modelo (o helenístico) apesar de subsumirem alguns de seus elementos característicos<sup>7</sup>.

Neste sentido, o primeiro modelo (do *perito* em educação para Tardif, ou *técnico de formação docente* para DINIZ-PEREIRA) supõe um *sujeito* moderno, ou seja, trabalha com a constituição de um sujeito que tem acesso imediato à verdade, que não precisa de um exercício de modificação de si mesmo para acessar o verdadeiro, a distinção entre o verdadeiro e o falso passa a ser resultado do desenvolvimento autônomo do conhecimento sem a exigência de uma transformação do ser do sujeito por ele mesmo.

---

<sup>7</sup> No capítulo 3 explicitarei melhor a diferença entre estas quatro formas de sujeito.

Ao mesmo tempo, o segundo modelo (para Tardif, *prático reflexivo*, para DINIZ-PEREIRA, *modelos práticos de formação docente*) tem certas semelhanças com o que Foucault (2004a) descreveu como modelo platônico de sujeito, pois supõe que o próprio sujeito no desenvolvimento de sua prática encontre o material necessário para sua evolução, ou seja, existiria uma forma de se descobrir a essência do ser docente e melhorar o seu trabalho exercendo-o com maior congruência, com maior ajuste a essa substância. Dito de outra forma, de início se ignora esta essência (há uma ignorância inicial), aos poucos, à medida que a experiência docente aumenta, essa essência vai se desvelando, vai aparecendo (num exercício mais de *conhecimento* do que de *cuidado*) e deverá aumentar paralelo a isto o trabalho de ajustar a prática do professor a esta forma correta e modelar de se realizar suas tarefas (prática remanescente em relação àquela essência).

E o terceiro modelo (o do ator social para Tardif ou o que DINIZ-PEREIRA chama de *modelos críticos de formação docente*) tem semelhanças com o que Foucault (2004a) denominou modelo cristão de constituição do sujeito, pois faz um trabalho a um só tempo de conhecimento de si e de cuidado de si para desvelar a essência demoníaca em seu interior, vigiando-a e punindo-a para alcançar a salvação. Ou seja, é preciso dar-se conta de sua consciência alienada para desenvolver a consciência de classe pela qual lutar pela transformação social; é preciso reconhecer a doutrinação ideológica que produz as relações de exclusão para combatê-la e construir o caminho da libertação.

Nesta tese pretendo demonstrar que estes três modelos têm alguns (no mínimo dois) traços em comum. Eles funcionam pela certeza de uma teleologia (atingir, no futuro, por uma certa evolução, a forma correta de exercer a docência), eles se caracterizam pelo essencialismo (umas essência a descobrir, seja para valorizar e reproduzir, seja para denunciar e negar). Ou seja, trabalham a certeza de que é possível formar, moldar, produzir um modelo de ser professor. Tanto aquelas proposições de formação derivadas do meio empresarial que através da venda de um cursinho ou de apostilas prometem capacitar os docentes a realizarem com êxito o seu trabalho, como aquelas outras proposições que se contrapõem a esse formato enfatizando a importância de se desenvolver a consciência, a emancipação, aprimorando a capacidade reflexiva do professor. Essas posturas enfatizam a crença e a promessa de que haveria um modelo de professor a ser produzido através de uma formação continuada que seria a garantia de aumentar e desenvolver a qualidade na educação. Apesar de suas compreensões de qualidade serem diferentes, elas garantem que é possível, usando uma metodologia adequada, fabricar um modo de ser professor que seria o melhor e mais conveniente.

Diante disso, acredito que a formação continuada de professores na escola tem muito a aprender com um outro modelo de sujeito descrito por Foucault (2004a), justamente aquele modelo que foi marginalizado pela História da Filosofia como sendo decadente e menos importante que os demais, refiro-me ao modelo helenístico de sujeito, no qual o cuidado de si exercia a sua prevalência sobre o conhecimento de si, nele a constituição do sujeito se dá por um trabalho a ser feito sobre si mesmo (uma ascese de si), mas sem o desejo de descobrir uma essência (sem essencialismos) e sim realizar um trabalho de invenção de si mesmo e sem um objetivo futuro (sem teleologias) específico a ser atingido, valorizando a realização da vida no agora, pois o eu passa a ser objeto de uma elaboração complexa e dura. Nele encontramos a estética da existência, a utilização de práticas austeras, rigorosas, restritivas, num exercício de “conversão a si” que não faz do eu um lugar fixo a alcançar e conservar e nem algo a ser negado em nome da fé, mas que faz do eu algo a ser produzido, ao longo da existência, pela arte de viver. Nesse sentido, os docentes na escola poderiam exercer esse trabalho sobre a sua prática docente para inventar outros modos, modos inéditos de condução da docência.

Essa operação de análise, confrontando os modelos de formação docente apresentados acima com as formas de constituição de sujeito descritas por Foucault na *Hermenêutica do Sujeito*, não pretende demonstrar o modelo helenístico como a melhor forma de constituição de si ou de condução da formação de professores. O objetivo desta operação é descrever as possibilidades de abertura dos espaços de formação continuada nas escolas. Ou seja, não estou aqui propondo mais um modelo e sim especulando a possibilidade de se extravasar os modelos na formulação de outras formas de condução da docência.

## **2 A FORMAÇÃO DOCENTE: DIAGNÓSTICOS E EXPERIÊNCIAS**

Início esta parte da tese apresentando um pouco da minha história nesta escola centenária. Depois, discuto, a partir de Foucault e Benjamin, as possibilidades da história e da filosofia como diagnósticos da atualidade. Em seguida, apresento as tensões, confrontos e interrogações sobre a formação continuada de professores que acontece na escola, utilizando como espaço empírico a Escola Estadual Emília Viega da Rocha. Em um terceiro momento, analiso esses embates, utilizando a figura do “rio da criação”, cujo intenso fluir de 2014 foi seguido, em 2015, por um certo esgotamento, através de um esforço de regulação administrativa crescente. Por fim, descrevo o ambiente empírico escolar como um lugar de intensas lutas entre as forças de conservação e as forças de criação, no qual se dispersam múltiplos posicionamentos do lado do poder e da resistência.

### **2.1 Escola Emília: 18 anos de presença em uma escola centenária<sup>8</sup>**

Sou professor na Escola Emília há 18 anos, ela comemorou em 18 de junho de 2018, 112 anos desde a sua fundação. 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.

Isto ocorreu durante a gestão (1999-2002) do governador Olívio Dutra do Partido dos Trabalhadores. Encontrei uma escola em transformação (construção do prédio novo e Constituinte Escolar)<sup>9</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

---

<sup>8</sup> Boa parte deste histórico já consta no texto da dissertação (ABEGG, 2013), esta narrativa é um resumo para estabelecer o contexto que constitui a empiria desta pesquisa.

<sup>9</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.

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.

Figura 1- Matéria do jornal Diário Gaúcho sobre o aniversário da escola de 110 anos

PORTO ALEGRE, SÁBADO, 25/06/2016, E DOMINGO, 26/06/2016

**DIÁRIO GAÚCHO**

**Telefones úteis**

- Professores de Porto Alegre: 156
- SPHO: 118
- Saúde: 192
- Polícia: 135
- Residência de Porto Alegre: 3210-0101

**Ve legal!**

Neste domingo é dia de passar livro nos ônibus de Gramado, devido ao aniversário do município.

**Professores mantêm greve**

Por uma diferença de 29 votos, professores ligados ao Copem/Grêmios decidiram, na tarde desta-feira, manter a greve que dura mais de 40 dias. A assembleia geral, ocorrida no Capangrinho, teve 730 votantes favoráveis à continuidade da paralisação e 694 contrários.

**A VIDA DA GENTE**

**EDUCAÇÃO PÚBLICA**

# UMA CENTENÁRIA QUE CONQUISTOU A COMUNIDADE

Escola Estadual Emília Viega da Rocha completa 110 anos como referência no ensino médio em Gravataí.

**ROBERTA SCHULER**  
roberta.schuler@diariogaucha.com.br

As margens da EPS-220, em Gravataí, uma centenária vem dando a receita de como uma escola pode tornar-se referência para a comunidade e, de geração em geração, provar que o ambiente escolar pode ser ativo e marcar positivamente a vida dos estudantes.

Neste mês, a Escola Estadual de Ensino Médio Emília Viega da Rocha completa 110 anos. As homenagens devem evidenciar a relação com a instituição que é a mais antiga na cidade e a única de ensino médio na região. Desde os muros pintados com desenhos infantis até depoimentos de ex-alunos, que voltam à escola para contar dos progressos, o que se vê é a satisfação em participar de uma história de mais de um século.

De acordo com a diretora Beatriz Cecília Lima Susin, que leciona há 25 anos na instituição, as primeiras aulas foram ministradas numa casinha no Bairro Vila Machado, numa área mais alta, mas bem próxima de onde funciona hoje a escola. Desde 1972, as atividades são realizadas no espaço atual, que foi construído a partir do um mutirão do Exército.

Inicialmente, havia apenas o primeiro ao quarto ano. A partir da ajuda de pais de alunos, na década de 1980 foram erguidas três salas de aula, o que permitiu que fosse avançando gradativamente a ampliação do atendimento até chegar ao ensino médio em 2002.

— Os pais abraçam a escola como uma extensão da casa — diz a diretora.

**Cuidado**

— Somos meio pai e mãe deles (os alunos) e, como pai e mãe, damos carinho, mas buscamos a ordem também — informa Beatriz.

Há situações nas quais este perfil fica bem evidente:

— Se eu ouço um palavrão, eu digo: 'olha, gente, vocês estão num espaço escolar, vamos cuidar com o vocabulário'.

Mas o grande empenho da equipe diretiva e professores é em blindar a escola da violência que antes parecia distante da Zona Rural, mas que está batendo à porta.

— Falamos que as coisas existem, que vai aparecer quem ofereça (orgãos) e quem os desafia a usar, então é importante estarem preparados — avalia Beatriz.

Já a merendeira Josine Teixeira, que atua na escola há 12 anos, aponta os alunos como personagens principais.

— Há a cultura do respeito, do carinho um pelo outro — explica.

A colega dela, Célia da Silva, concorda. Ela conta que a filha estudou na escola, faz magistério e, em breve, pretende voltar para fazer estágio ali.

**A diretora Beatriz celebra a instituição que é exemplo na rede estadual**

**TRADIÇÃO QUE ULTRAPASSA GERAÇÕES**

Emília (1918-1961) ensinou crianças em uma sala construída pelo marido na região de Montuzana. Embora a escola leve seu nome, nunca lecionou no local.

Vários parentes de Emília estudaram na instituição. Aline Alves, 34 anos, leciona há 13 anos no colégio que leva o nome de sua avó.

Já Lucas Motta Alves, 15 anos, do segundo ano do ensino médio, é bisneto de Emília. E, comum, na escola, a presença de várias gerações de uma mesma família.

**Aline e Lucas: neta e bisneto**

**Carisma e elogios em prosa e verso**

Há três semanas, o aluno Mathheus Frope de Souza, 15 anos, deixou o Colégio Piratini, na Capital, para estudar na Emília Viega da Rocha. A adaptação foi tranquila, tanto que ele se sentiu à vontade para expressar a satisfação por meio de um poema exposto na entrada da escola, em homenagem pelos 110 anos. No texto, ele destaca a amabilidade das pessoas, a beleza das salas e agradece por embarcar numa aventura em meio aos livros.

— Eu me mudei recentemente e me senti acolhido. E uma escola mais carismática. Eu gosto de vir para cá — diz.

Já a colega Cássia Lis Oliveira de Campos, 18 anos, pretende fazer faculdade de Matemática para, no futuro, quem sabe, lecionar na Emília.

— Aqui, os alunos interagem mais com os professores. Os alunos se dão bem. Adoro o colégio — conta Cássia.

**OS SEGREDOS DA LONGEVIDADE**

- /// Sempre acolher bem qualquer pessoa.
- /// Respeito entre alunos e professores é fundamental.
- /// Pais e professores formam uma rede para cuidar dos alunos.
- /// A comunicação entre as famílias e a direção ajuda na melhor maneira de lidar com as demandas dos estudantes.
- /// A segurança dos alunos é prioridade. A regra vale nem que isso resulte em certos nos quais a escola ficaria aberta à comunidade, com uma festa junina, exemplo. Há dois o evento conta aí com a participação de alunos e pais.

**A ESCOLA**

- /// Desde sua fundação em 1972, ligando-se ao ensino médio, a escola mantém as dependências usadas até hoje e a instituição chama-se Escola Estadual de Ensino Médio Emília Viega da Rocha.
- /// Atende 550 alunos (ensino fundamental e médio, nos turnos manhã, tarde e noite) e conta com nove funcionários e 36 professores. Pelo menos um terço dos docentes é de ex-alunos.
- /// Três dos 38 professores aderiram à greve do magistério estadual, mas voltaram ao trabalho na segunda-feira passada. Na escola não ocorreu ocupação de alunos.
- /// É referência como escola de ensino médio para sete instituições do ensino fundamental da região. Alunos estudantes dos bairros Montuzana e Neópolis, entre outros.
- /// Média no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) na média nacional é 5,2.
- /// Boa parte dos estudantes conta com transporte escolar.
- /// É considerada pelo censo escolar como uma escola de camponês escolar com uma escola de camponês.

**Foto: Thelma**

Fonte: Acervo do Autor (2016).

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>10</sup>, ministrava nas aulas de Artes, fazendo um trabalho

<sup>10</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.

diversificado que envolvia artes visuais, dança, teatro e 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 (para mais detalhes sobre isso ver ABEGG, 2013, p. 16).

**Figura 2** - Foto da Escola Emília em 1999, antes da ampliação do prédio para implementação do ensino médio



Fonte: Acervo da escola (1999).

**Figura 3** – Recorte de jornal mostrando o novo prédio da escola e anunciando a implementação do ensino médio



Fonte: Acervo da escola (2000)

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 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, incluindo o período da gestão (2003-2006) do governador Germano Rigotto (PMDB) 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, durante a gestão da governadora Yeda Crusius (PSDB), 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 pelas disciplinas, 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.

Esse breve histórico tem como objetivo falar um pouco sobre os contextos de formação continuada na Escola Emília (2000-2012) dos quais participei e que antecedem o período que será analisado na presente tese (2013-2017). Acredito ser oportuno também relatar as experiências ligadas ao teatro que ocorreram durante este período.

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>. 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.

Na Escola Emília, já em 2000, passei a auxiliar o trabalho da professora Maria Zuleica Gomes Carneiro<sup>12</sup>, nas produções artísticas que ela realizava na escola. Em seguida, a Zuleica, a Roberta<sup>13</sup> e eu participamos de um curso para professores que desejavam trabalhar com teatro nas escolas de Gravataí, organizado pela FUNDARC<sup>14</sup>.

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. De agosto até novembro deste ano, trabalhamos na preparação do espetáculo *Pão e Circo* 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.

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

---

<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. Especialmente nas duas primeiras gestões do Partido dos Trabalhadores (1997-2004). Este mesmo partido nas suas gestões posteriores (2005-2011) e os governos subsequentes e atual do Partido do Movimento Democrático Brasileiro diminuíram os investimentos na área da cultura o que levou à extinção desta Fundação em 2017.

<sup>12</sup> A partir de agora, vou chamá-la apenas de Zuleica.

<sup>13</sup> A professora Roberta Ludwig é professora de Língua Portuguesa e Literatura para o ensino fundamental e médio da Escola Emília, uma das professoras parceiras para a realização das práticas teatrais na escola, as entrevistas com ela foram objeto de análise na dissertação (ABEGG, 2103).

<sup>14</sup> Sobre o testemunho dado pelas professoras acerca da importância dessa formação ver ABEGG, 2013, p. 21.

da escola. Às vezes tínhamos a sensação de que estávamos ali incomodando as pessoas, como se aquele projeto não tivesse a mínima relevância pedagógica.

Apesar disso, 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 constituiu-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.

**Figura 4** –Registros do espetáculo Joana D'arc durante o Festil de 2003<sup>15</sup>



Fonte: Acervo da escola(2003).

<sup>15</sup>Na parte inferior a direita estão as professoras Roberta (a esquerda) e Zuleica (a direita).

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.

No ano de 2006 ocorreu 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>16</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>17</sup>, à tarde participamos de oficinas, praticando ou exercitando a teoria, sendo que cada dia terminava com uma apresentação teatral ou com a visita a uma 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 vinha participar conosco. Então, de abril até junho, desenvolvemos uma oficina de teatro por semana na escola. Nelas realizávamos dinâmicas e jogos teatrais, aprendidos 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 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.

---

<sup>16</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>17</sup> Dr. Ricardo Ottoni Vaz Japiassu, Dr<sup>a</sup>. Vera Bertoni, Professor Carlos Mödinger, Professor João Carlos Machado, Professora KathrinHolzermayr 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.

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, o grupo 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 trágicos clássicos. Depois de muito estudo e debate, optamos pela adaptação da peça *Gota d'água de Chico Buarque*. De junho até o início de outubro, muita leitura e pesquisas sobre 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<sup>18</sup>.

Após a apresentação (em novembro) no FESTIL, os jurados elogiaram muito o trabalho. Voltamos para a escola com nove troféus (dentre eles, o de melhor espetáculo, melhor atriz, melhor ator coadjuvante e melhor diretor). 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>19</sup>.

No ano seguinte, a direção fez vários movimentos junto à 28ª CRE para que se mantivesse o projeto. Contudo, o novo governo (2007-2010, gestão Yeda Crusius do Partido da Social Democracia Brasileira), 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*, pois consistia em preencher cada sala de aula com turmas com mais de cinquenta alunos, em espaços que foram projetados para atender no máximo quarenta. Portanto, o grupo *Garras de Anjo* não tinha mais um professor que o 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, a Semana da Consciência Negra, a Semana Farroupilha, entre

---

<sup>18</sup> Aqui contamos com o apoio do Professor Daniel Assunção, na época, coordenador do setor de artes cênicas da FUNDARC, que tornou possível a organização desse momento.

<sup>19</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.

outros. Acredito que este resumo ajuda a constituir uma visão geral sobre as formações continuadas e sobre as práticas teatrais que aconteceram na escola antes do período (2013-2017) que constitui a delimitação temporal de análise desta tese e que serão relatados nos próximos capítulos. Passamos agora à discussão proposta para este capítulo.

## **2.2 Os diagnósticos da atualidade e os lampejos de intensidades**

Colecionar lembranças é como caminhar por um lugar não muito iluminado, alguns objetos são percebidos e vistos com clareza, outros se escondem na penumbra. Relatar reminiscências é uma tarefa destinada a tropeçar no esquecimento. Isso pode ser dito, tanto em um exercício individual, como no trabalho da história. Rememorar o passado é mergulhar em uma narrativa cheia de lacunas a serem preenchidas pela interface entre ficção e realidade. A atividade de um colecionador traz consigo a marca de “uma tensão dialética entre os pólos da ordem e da desordem” (BENJAMIN, 2011, p. 216). Gagnebin (1994) em algumas de suas considerações introdutórias sobre o livro de Walter Benjamin (1994), especialmente no que tange ao tema da narração e seus vínculos com o trabalho do historiador, desenvolve esta noção, destacando as semelhanças entre o acontecimento, o seu estudo e uma narrativa específica. A autora explica que Benjamin critica as maneiras de lidar com a história afirmando a existência de um tempo “homogêneo e vazio, um tempo cronológico e linear” (GAGNEBIN, 1994, p.8). É preciso perseguir outro conceito de tempo, o tempo do agora (“Jetztzeit”), paradoxalmente intenso e breve. A tarefa do historiador está em “constituir uma ‘experiência’ (“Erfahrung”) com o passado”(GAGNEBIN, 1994, p.8).

A estrutura da narrativa tradicional possui um movimento de abertura que a autora pretende identificar. Cita como exemplo *Scheherazade e as mil e uma noites*, movimento ilimitado da memória que não se fecha em uma conclusão com o fim da narrativa simplesmente, mas que se abre para outras histórias, que se abrem para outras, que se abrem para suas possíveis interpretações e ações depois de ouvi-las, “pois um acontecimento vivido é finito, ou pelo menos encerrado na esfera do vivido, ao passo que o acontecimento lembrado é sem limites, porque é apenas uma chave para tudo o que veio antes e depois” (BENJAMIN, 1994, p. 37).

Desse modo, constituir uma história aberta, fazer uma experiência com o passado, passa por um exercício de enfrentamento das urgências do presente. Algo semelhante aparece no texto *O que são as Luzes?* escrito por Michel Foucault sobre as afirmações de Kant quanto à definição do Iluminismo. Foucault extrai dessa análise kantiana um novo modo de lidar com as questões da atualidade, do presente, pois, ao se interrogar sobre o Iluminismo, Kant 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).

Em uma entrevista concedida em setembro de 1967, intitulada “Que é o senhor, professor Foucault?”, Foucault (2014, p. 35) em certo momento explica que seu trabalho é também de história, mas que propõe uma ruptura com outras narrativas históricas que possuem uma linearidade, uma crença na evolução sistemática da humanidade, bem como na dicotomia entre o individual (micro história) e o universal (macro história). Outro elemento que Foucault evita no seu trabalho sobre a história é a noção de causalidade, pois para ele seria mais interessante investigar as simultaneidades, os acontecimentos que, mesmo distintos, se fazem contemporâneos. O autor afirma que esse trabalho de história é acompanhado de uma atitude filosófica com visíveis inspirações nietzschianas:

Que o que eu faço tenha algo a ver com a filosofia é muito possível, principalmente na medida em que, pelo menos desde Nietzsche, a filosofia tem como tarefa diagnosticar e não procura mais dizer uma verdade que possa valer para todos os tempos. Eu procuro diagnosticar, realizar um diagnóstico do presente: dizer o que somos hoje e o que significa, hoje, dizer o que nós dizemos. Esse trabalho de escavação sob nossos pés caracteriza, desde Nietzsche, o pensamento contemporâneo, e nesse sentido eu posso me declarar filósofo (FOUCAULT, 2014, p. 34).

Com esse esforço de fazer uma experiência com o passado, com esse desejo de se deixar interpelar por aquilo que introduz uma diferença que instaura uma descontinuidade, com esse empenho de exercitar uma atitude filosófica como diagnóstico da atualidade, apresento algumas inquietações disparadas pelo campo empírico. O que denominei de campo empírico é composto por momentos dispersos que acontecem na escola, perseguidos e assinalados pelos recortes de um ponto de vista e pelas operações do meu olhar como pesquisador em contato com o ambiente escolar específico que está sendo investigado. O principal critério para esses registros são os lampejos de intensidade que eles produzem numa atitude semelhante àquela realizada por Foucault diante das cartas régias do século XVIII: “A escolha que nele se encontrará não seguiu outra regra mais importante do que meu gosto, meu prazer, uma emoção, o riso, a surpresa, um certo assombro ou qualquer outro sentimento, do qual teria dificuldades, talvez, em justificar a intensidade, agora que o primeiro momento da descoberta passou”. (FOUCAULT, 2003, p. 203). Uso esse binômio, campo empírico, de uma maneira um tanto simples, “campo” se refere a um recorte a ser desenhado (dentre as muitas

coisas que acontecem, selecionar, separar o que será digno de nota) e empírico faz referência à experiência, às fortes sensações desencadeadas por esse ambiente.

### **2.3 Formação continuada na escola: confrontos e tensões**

Minhas observações diante dos momentos de formação que acontecem na escola instigaram uma inquietação sobre a possibilidade desses espaços se constituírem em exercícios de modificação de si para os docentes: por quais meios e de quais modos se tornaria possível movimentar as formações docentes 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? E, junto a isso, como se operou uma outra mudança que 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?

Existe nos momentos de formação continuada (na forma de cursos, palestras pontuais, reuniões pedagógicas, oficinas, etc.) que são propostos aos professores algo que se repete. Essa repetição também supõe espaços de traições àquilo que está se repetindo, estabelecendo como naturais determinados modos de ser docente. Somos assim quase seduzidos por essa ilusão, por essa promessa de que podemos melhorar a qualidade de nosso trabalho, aplicando técnicas pedagógicas apreendidas em um lugar estrangeiro ao contexto em que o desenvolvemos. Receitas que seriam universalmente válidas e eficazes para o ensino, e nos conduziriam a um lugar de máxima excelência. Talvez analisar essas práticas como históricas, para além de nos fazer perceber essa ilusão, possa nos ajudar a enxergar que essa repetição serve para a reiteração e para a acomodação de um certo trabalho docente que atende a um conjunto múltiplo de interesses dispersos, difíceis de serem mapeados. Dito de outro modo, deixa um pouco visível um certo esforço de se consolidar uma forma de ser professor que é “bem vinda”, “bem aceita”, para um certo tipo de escola e para um certo tipo de política pública para a educação, pois responde a um lugar, a um papel a ser desempenhado para que a “história” siga o seu curso, não como o curso de um rio sinuoso, com suas curvas, mas sim como de uma seta disparada que não pode desviar do alvo, nem abandonar sua linearidade.

Ao escrever isso, penso em dois momentos formativos propostos pela 28ª CRE (Coordenadoria Regional de Educação, que abrange as cidades de Gravataí, Cachoeirinha, Glorinha, Viamão e Alvorada) que foram considerados os momentos mais importantes de formação, no primeiro semestre de 2015, para as escolas estaduais desta Coordenadoria.

Ambas palestras em auditórios localizados fora da escola, pois as formações que acontecem na escola, em seus diferentes formatos, não são consideradas importantes pela SEDUCRS e pela maioria dos professores da escola. As pessoas em geral, tanto da comunidade escolar como da Coordenadoria, referem-se às formações que acontecem na escola como sendo menores do que as outras que possuem um caráter oficial mais visível. Percebe-se isso inclusive pelas palavras utilizadas para nomear os momentos formativos. Quando é na escola as palavras utilizadas são “reunião” ou “encontro”, porém, quando acontece fora da escola, utilizam especificamente a palavra “formação”. Essas palestras possuíam algumas características em comum: as falas dos palestrantes se desenvolviam com uma carga retórica exagerada, muito semelhante a um sermão de uma missa, enfatizando exemplos positivos, depreciando exemplos negativos, fazendo piadas. Também exortavam a importância de se encontrar um sentido para a própria existência, quase como conselhos psicanalíticos para evitar a depressão, colocavam toda a possibilidade de uma educação de qualidade na disponibilidade do professor em aprimorar as suas técnicas e fazer um bom trabalho, assim como um pastor que precisa dar a vida pelo seu rebanho. Além disso, havia um evidente esforço em se motivar os profissionais em educação para realizarem com alegria suas atividades.

Para além desses espaços predeterminados como formação continuada de professores, acredito que na prática cotidiana docente, nas reuniões de planejamento, na construção dos projetos pedagógicos, nas relações de amizade, existe um processo de formação que segue o curso sinuoso do rio e não a direção linear da seta. Talvez este seja o mais potente conflito na formação continuada de professores: de um lado, a escola como *locus* privilegiado de formação continuada dos professores, de outro, esse constante esforço dos governos, da sociedade civil e do meio empresarial de constituírem os procedimentos pelos quais essa formação se faria mais eficiente.

#### **2.4 Escola Emília: urgências e interrogações sobre a formação continuada (2015-2014)**

Na Escola Emília, somos um grupo de quarenta professores, sendo que a maioria possui graduação na sua área de ensino e cursou algum tipo de especialização em Educação. Além disto, uma professora possui o título de Mestre em Educação pela UNISINOS, um professor de história é Mestre em Educação pela UFRGS, um professor de filosofia está escrevendo esta tese de doutorado na UFRGS e mais quatro, dentre nós, cursam ou cursaram

alguma cadeira PEC no PPGEDU/FACED/UFRGS<sup>20</sup>. 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, mas, sim, como fruto da tensão entre essas vontades, como luta antagônica entre um esforço por formatar, por se adaptar a um modo “correto” de ser docente, de um lado, e, de outro, um esforço por encontrar, por inventar novas possibilidades de exercer a docência.

O ano de 2015 trouxe, desde o início, algumas mudanças e enfrentamentos por parte dos docentes. Já em fevereiro, tivemos três dias de reuniões com o anúncio de alterações na forma de conduzir o Ensino Médio Politécnico que vigorava na escola desde 2011: as aulas do Seminário Integrado<sup>21</sup> foram deslocadas para o turno inverso de aula e transformadas em oficinas (Judô, Matemática, Espanhol, Saúde e Meio Ambiente, Mundo do Trabalho, Expressão Corporal e Escrita) rotativas, a cada trimestre os alunos participam de uma oficina diferente no turno inverso, o estudante não escolhe a oficina que vai frequentar, esta escolha é definida pelo Serviço de Supervisão Escolar (SSE). Nestas modificações na forma do Seminário Integrado há uma acentuada preocupação em contemplar a carga horária de professores, então o conteúdo tem de combinar com a área de conhecimento destes professores. Além disto, querem forjar a identidade de escola no campo levando a mesma a colocar conteúdos vinculados à preservação ambiental. Ao mesmo tempo, desprestigiam nas discussões os bordões educacionais que tanto defendem: os objetivos do Seminário Integrado, sua função interdisciplinar e integradora dos conteúdos fragmentados no sistema de ensino tradicional, os interesses e necessidades dos alunos e o seu contexto sociocultural. Ademais, a participação nas formações do PACTO<sup>22</sup> pelo fortalecimento do Ensino Médio (das quais participamos de março a dezembro de 2014) foi encerrada. Houve nesse ano limitações crescentes para a possibilidade de um trabalho interdisciplinar e de construção de espaços de diálogo entre os colegas, projetos pedagógicos foram sendo pensados e abandonados antes de sua efetivação. Outras demandas, além dessas, se interpuseram: durante quatro anos (2011-2014) o governo estadual implementou uma política de valorização do funcionalismo público

---

<sup>20</sup> Programa de Educação Continuada do PPGEDU/UFRGS, que permite participar dos Seminários organizados pelos professores do programa, possibilitando seu posterior aproveitamento, caso ingresse no curso de Mestrado.

<sup>21</sup> Explicarei mais adiante o que compõe este componente curricular.

<sup>22</sup> Conforme o site: [In: http://pactoensinomedio.mec.gov.br/](http://pactoensinomedio.mec.gov.br/). Através do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, o governo federal oportunizou um convênio com a SEDUC/RS para implementar o projeto de formação continuada para os professores de ensino médio do Estado do Rio Grande do Sul. Os professores receberam uma bolsa de auxílio (de R\$ 200,00) para participar das formações que, de abril até dezembro, conformariam 200 horas de formação, sendo 100 horas presenciais e 100 horas à distância.

em geral (com um calendário de reajustes salariais), mas, ainda assim, os embates com o nosso sindicato (CPERS) foram frequentes por conta de o governo pagar um salário inferior ao Piso Nacional do Magistério e realizar uma série de mudanças pedagógicas de maneira vertical, sem uma discussão prévia com a categoria. A partir de 2015, assumiu um novo governo estadual, com uma outra postura diante do funcionalismo e, alegando a condição deficitária das finanças do Estado e sem condições de realizar o pagamento em dia do salário dos funcionários, o governo realizou o pagamento parcelado de nossos salários. Tal situação nos levou ao desgaste de mais um período de greve, cuja recuperação da carga horária foi implementada com a reiteração da necessidade de se ministrar aulas tradicionais e conteudistas, pois a realização de projetos mais amplos e interdisciplinares poderiam ser vistos como “matação de aula”.

Tudo isto me faz pensar no quanto o ano de 2014 foi potente em acontecimentos pedagógicos e artísticos, no quanto o rio da criação que jorrou fértil foi sendo drenado e cerceado em 2015. Da mesma forma, faz pensar na dura resistência de certos colegas em defesa desse rio da criação, por mais que isso os confrontasse com a incompreensão da coordenação pedagógica da escola.

**Figura 5** – Momentos da participação no Festil de 2014<sup>23</sup>.



Fonte: Acervo do autor (2014).

<sup>23</sup> Na parte superior esquerda são imagens do espetáculo “Entre Chico e Vinícius”. Na parte inferior esquerda, são os alunos que integraram o elenco de Medeia debatendo com os jurados durante o Festival. Na parte direita superior, são os alunos da escola descarregando o cenário do ônibus e levando para o palco do SESC/Gravataí. E na parte direita inferior, são dois registros do espetáculo Joana D’arc.

Quando falo desse rio da criação me refiro a um contexto pedagógico que estimulava os alunos a se comprometerem com processos de exercícios de criação. As várias áreas do conhecimento desenvolveram projetos pedagógicos que colocaram a escola em movimento, dentre eles destacam-se: 1) Mitologia em Cena (envolvendo a área de Linguagens e Ciências Humanas); 2) O FESTIEVR, festival de esquetes da escola (com a participação e apoio de vários componentes curriculares e a presença de artistas cênicos da cidade); 3) Biografias científicas e suas invenções (área de ciências naturais e matemática); 4) O Sarau Literário: “Vida e morte – caminhos para a criação” (coordenado pela área de Linguagens, mas que obteve o envolvimento das demais áreas); 5) Festival de Talentos (organizado pelos oficinas do Mais Educação, com participação espontânea de alunos e professores); 6) Semana Farroupilha, construção e desconstrução do mito do gaúcho. Além disso, os alunos foram assistir ao Festival de Teatro de Gravataí no SESC e participaram com quatro espetáculos no FESTIL (Festival de Teatro Estudantil Municipal).

O rio é o meio caminho entre seus afluentes e o mar. A metáfora do “rio da criação”, concebido como intermediário, como transição e movimento, me ajuda a pensar que isso tudo não foi fruto do acaso, por mais que os acasos e as coincidências possam ter ajudado ou atrapalhado. Tal recurso de linguagem me leva a pensar em quais sejam os afluentes que ajudaram a engrossar esse “rio da criação” que aconteceu em 2014. Confesso, de antemão, que assim como essa metáfora é fruto de uma escolha, as considerações sobre esses projetos pedagógicos emergem de uma arbitrariedade que é aquela que subjaz a toda análise: o recorte, a operação que realiza o observador<sup>24</sup>. Acredito que a realização desses projetos resulta de muitas relações, tensões, situações, vontades, sentimentos e muitos outros elementos constituintes que escapam, devido a sua dispersão, por isso não podem ser mapeados. Mas existe um contexto genérico que estabeleceu o ambiente propício para o desenvolvimento dessas práticas, sendo possível, então, apontar os contornos, os traços gerais que compõem esse desenho.

O primeiro afluente visível desse processo foi a implementação do Ensino Médio Politécnico em 2012, que ampliou de 25 para 30 períodos semanais a carga horária do aluno. Esses períodos a mais constituíram o componente curricular denominado Seminário Integrado, espaço-tempo utilizado para integrar de maneira interdisciplinar os conhecimentos

---

<sup>24</sup> Ver ARTIÉRES, 2004, p. 30.

trabalhados pelas disciplinas do núcleo comum com o mundo do trabalho, além de ter por tarefa introduzir o contato do aluno com os procedimentos da pesquisa científica.

O segundo, a implementação de horas semanais dedicadas à formação dos professores através do projeto do governo federal denominado “PACTO” Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio permitiu esclarecer dúvidas temáticas em relação ao Ensino Politécnico, bem como afinar a sintonia dos professores em torno do trabalho que realizavam.

O terceiro, a gestão da escola (2013, 2014 e 2015) que concentrou suas atenções administrativas para o trabalho pedagógico, esforçando-se por ampliar os momentos de reunião e planejamento, como também servindo de apoio na estruturação dos projetos pedagógicos realizados.

Quarto, o constante repensar do planejamento e da estruturação dos Seminários Integrados. Nas duas formas anteriores (2012 e 2013), o Seminário Integrado era realizado fora do turno escolar do aluno (por exemplo, se o aluno estudava de manhã, ele viria fazer essas disciplinas complementares no turno da tarde ou da noite) e também havia uma certa confusão de alguns conceitos (mercado de trabalho, mundo do trabalho, pesquisa, integração interdisciplinar, etc.). No ano de 2014, os alunos passaram a ter toda a carga horária do Politécnico em um único turno (os alunos da manhã passaram a ter seis períodos em cada manhã, somando nos cinco dias da semana a carga horária exigida) e as confusões conceituais passaram a ser amenizadas pela participação na formação do PACTO.

Quinto, as aulas de Expressão Corporal e Escrita ocuparam, desses períodos de Seminário Integrado, um período nos primeiros anos e dois períodos nos segundos e terceiros anos. Esta aula pretendia realizar com os alunos experiências ligadas às técnicas de ensaio dos atores<sup>25</sup> (especialmente jogos teatrais utilizados pelo grupo Cooperativa do Teatro<sup>26</sup>) para ampliar as suas potências ligadas à comunicação, mas na prática acabou se transformando em aulas de teatro.

Esse “rio da criação” desempenhou em nosso grupo de professores, como a personagem da mitologia grega, a ação do moscardo sobre Iô<sup>27</sup>: não conseguíamos sossegar e não nos lamuriávamos como em outros momentos, estávamos comprometidos com nossas tarefas que resultavam dos poucos momentos de planejamento, potencializados pelos

---

<sup>25</sup> Com essa expressão genérica refiro-me aos exercícios realizados pelos atores nos seus processos de ensaio, àquele trabalho realizado por diferentes grupos teatrais antes da estreia dos espetáculos. Ao longo desta tese utilizo esta expressão *técnicas de ensaio dos atores* em diversos momentos com este mesmo significado.

<sup>26</sup> O grupo teatral *Cooperativa de Teatro* surgiu reunindo pessoas que participavam das Oficinas Populares de Teatro e Festival de Teatro Estudantil, em Gravataí. Sobre as experiências teatrais neste grupo ver ABEGG, 2013, p. 33-35.

<sup>27</sup> Iô é uma personagem da mitologia grega, castigada por Zeus que a transforma em uma novilha que é perseguida por um inseto do qual fugiu correndo pelo mundo.

intervalos que eram fundamentais para nossa articulação. Narrar essas memórias produz efeitos de intensidade no meu corpo, alterações fisiológicas, imagens de alunos e colegas, sorrisos e lágrimas, música e barulho, muitas sensações invadem minha mente em um delicioso devaneio. Talvez sensações semelhantes às daquelas de Foucault (2003a), diante dos escritos do século XVII e XVIII, ou semelhantes às minhas reações diante da leitura de seu texto. O efeito que as cartas régias com ordem de prisão tiveram sobre ele foi mais pelo seu caráter de sair das sombras através de seu embate com o poder do que por suas lições ou pelas reflexões que se poderiam extrair de suas narrativas.

Apresento, portanto, essas contradições do ambiente empírico escolar para fazer algumas considerações sobre uma análise histórico-filosófica ou um diagnóstico da atualidade e não para fazer apenas um relato sobre as práticas ou uma análise de seus discursos, pois “trazem menos lições para meditar do que breves efeitos cuja força se extingue quase instantaneamente” (FOUCAULT, 2003a, p. 203). Capturar essa silenciosa repetição de acontecimentos me ajuda a pensar nas contradições e nos movimentos desse ambiente pedagógico. Espaço esse que se caracteriza por um certo esforço em tudo prever, tudo organizar, marcado por esse desejo impossível de apagar o imprevisível, o inusitado.

A partir do que foi apresentado até aqui, pretendo terminar este capítulo deixando em aberto algumas interrogações provocativas: quais as possibilidades das práticas teatrais na escola? Como perceber sua presença no ambiente escolar, não apenas como disciplina ou componente curricular, mas também como espaço-tempo para a criação?

Essas interrogações ajudam a olhar para algumas experiências docentes e teatrais da Escola Emília. Nela, o teatro já se fez e se faz presente de muitas formas: auxiliando didaticamente alguns componentes curriculares, ornamentando eventos escolares, na formação de um grupo de teatro estudantil, na realização de saraus literários, mascarado no componente curricular Seminário Integrado denominado Expressão Corporal e Escrita, na organização de festivais de esquetes e talvez de outros modos que escapam ao olhar deste pesquisador. Em muitos desses exemplos, ele foi recebido como uma visita inesperada e indesejada e permaneceu como um inquilino barulhento e inoportuno. O conflito talvez seja o modo de ser do teatro neste meio escolar, pois mesmo quando extremamente elogiado pelos resultados artísticos e pedagógicos, seu espaço vai sendo constantemente reduzido e sua prática permanece sob uma certa vigilância constante.

As interrogações se multiplicam: que medo é esse que resulta da prática teatral na escola? De que modo esses exercícios de criação com o corpo incomodam aquilo que se consolidou como verdadeiro na escola? Seriam as práticas teatrais potentes para movimentar

as verdades escolares? Como se dá esse crescente choque entre a previsibilidade do espaço escolar (carga horária, períodos, grade curricular) e a constante produção de outros tempos desencadeados por esses exercícios artísticos? Por quais meios se estabelecem esses murmúrios silenciosos do cotidiano escolar que se esforçam por operar o controle dos tempos e espaços, cerceando e reduzindo as possibilidades para a prática do teatro na escola?

O espaço escolar se configura como um lugar de confronto, entre forças de conservação e forças de invenção. Esse desejo de previsibilidade, 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. A verdade se constitui como 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<sup>28</sup>.

## 2.5 Movimentos de poder com resistências

Enfrentar essa noção da verdade como campo de disputa é recordar que o sujeito tem sua história. Ao introduzir *As palavras e as coisas*, Foucault refere-se ao texto de Borges em que ele cita uma certa *Enciclopédia Chinesa*, pelo riso que ela produz ao perturbar “as familiaridades do pensamento” ao listar os animais de um modo absurdo demais para o nosso modo de pensar. Somos tomados por uma absoluta estranheza, pela “impossibilidade patente de pensar” (FOUCAULT, 2002, p. 9). A lista da *Enciclopédia Chinesa* citada por Borges desperta o riso de Foucault, mas ao mesmo tempo lhe dá uma sensação de desconforto, “de um mal estar evidente e difícil de vencer”, por lhe fazer visualizar não simplesmente o fato de justapor lado a lado tantas impossibilidades de agrupamentos impensáveis, mas sim por dar a ver a arbitrariedade de todas as ordens, de todas as listas, das várias classificações, do quanto todos esses códigos científicos se arranjam e se organizam de modo muito díspar em cada época, em cada cultura, em cada contexto ou, utilizando a palavra do próprio autor, em cada episteme: “de fato não há, mesmo para a mais ingênua experiência, nenhuma similitude, nenhuma distinção que não resulte de uma operação precisa e da aplicação de um critério prévio” (FOUCAULT, 2002, p.15)

---

<sup>28</sup> No capítulo 4 farei uma relação desses termos de forças de conservação e forças de criação com os conceitos de vontade de verdade e vontade de potência desenvolvidos por Nietzsche.

Depois de explicar como as heterotopias solapam a linguagem, demonstrando a operação arbitrária que nos faz perceber uma relação imediata entre os seres e suas designações, Foucault nos faz mergulhar ainda mais nesse abismo, entre as palavras e as coisas, mostrando os inúmeros problemas que são ignorados para que possamos entendê-las como próximas. Ou seja, passa a demonstrar as diferentes operações realizadas pelo conhecimento humano para que se pudesse perceber essa relação entre as coisas e sua representação linguística como imediata. Primeiro, fala de como a intuição empírica mais imediata, mais próxima da experiência, já obedece a um ordenamento anterior designado pela cultura na qual essa experiência é realizada. Depois, refere-se a outra extremidade do conhecimento humano, na qual são elaboradas as teorizações da ciência e da filosofia, que buscam justificar as razões dessa ordenação que se impõe ao cosmos. Em um terceiro momento, o autor demonstra as características desse lugar intermediário, entre essas duas extremidades (a empiria e a elaboração científica ou filosófica). É esse lugar mediano que permite “constatar que essas ordens não são talvez as únicas possíveis nem as melhores” (FOUCAULT, 2002, p. 16). Podemos aí verificar “os modos de ser da ordem” (FOUCAULT, 2002, p. 17), apesar de sua aparente evidência e continuidade, podemos encontrar a sua invenção, perceber o quanto as possibilidades de sua organização dependem de certos condicionamentos, bem datados e passíveis de modificação.

Foucault está propondo um estudo, uma análise histórica da constituição de um campo epistemológico, uma investigação das condições de possibilidade da existência e da classificação dos diversos campos de saber. Esse estudo histórico se fará pela *arqueologia*, estudo das origens (invenção/*Erfindung*) e não da origem (começo/*Ursprung*). Essa *arqueologia*, portanto, não é a busca desse lugar de onde tudo começou, também não é o estudo teleológico de uma essência, de um objeto, e de sua evolução ao longo dos tempos. É, entretanto, o estudo daquilo que torna possível, em determinado tempo e espaço, que algo seja considerado verdadeiro, as condições de emergência do jogo entre o verdadeiro e o falso, entre a razão e a loucura, entre o sujeito e a verdade.

Introduzindo uma de suas conferências no Brasil, Foucault expõe uma interrogação: “como se puderam formar domínios de saber a partir de práticas sociais?” (FOUCAULT, 2003b, p.7). Após isto, expõe o que ele chama de um defeito muito grave que constitui o modo de análise de um certo marxismo acadêmico, francês e europeu: partir de um sujeito previamente estabelecido, com acesso imediato à verdade, no qual se imprimiriam, posteriormente, as condições materiais de sua existência. “Meu objetivo será mostrar-lhes como as práticas sociais podem chegar a engendrar domínios de saber que não somente fazem

aparecer novos objetos, novos conceitos, novas técnicas, mas também fazem nascer formas totalmente novas de sujeitos e de sujeitos do conhecimento” (FOUCAULT, 2003b, p. 8). A partir disto, o autor começa uma argumentação para demonstrar que a própria verdade tem uma história. Faz isso apresentando os eixos de sua análise: primeiro, “a história dos domínios do saber em relação com as práticas sociais, excluída a preeminência de um sujeito do conhecimento”; segundo, a metodologia, os modos de análise dos fatos do discurso, entendendo os discursos não apenas como linguísticos, mas também como um embate, como um campo de disputa, de estratégias, como uma luta. O terceiro eixo seria o de “uma reelaboração da teoria do sujeito” (FOUCAULT, 2003b, p.9).

Ao tratar disto, o autor descreve a consolidação dessa visão cartesiana e kantiana, pela qual o sujeito tem acesso imediato à verdade, fala também do quanto algumas teorias e práticas recentes têm contribuído para deslocar e problematizar essa visão moderna do sujeito do conhecimento. Dentre estas práticas, salienta o papel preponderante, mas não exclusivo, da psicanálise. Esse sujeito abstrato e universal do conhecimento deve ser exposto à crítica radical da história, na qual se perceberá que houve uma constituição, que ele foi fundado, inventado e reinventado, em determinado contexto histórico.

A hipótese que gostaria de propor é que, no fundo, há duas histórias da verdade. A primeira é uma história interna da verdade, a história de uma verdade que se corrige a partir de seus próprios princípios de regulação: é a história da verdade tal como se faz na ou a partir da história das ciências. Por outro lado, parece-me que existem, na sociedade, ou pelo menos, em nossas sociedades, vários outros lugares onde a verdade se forma, onde um certo número de regras de jogo são definidas – regras de jogo a partir das quais vemos nascer certas formas de subjetividade, certos domínios de objeto, certos tipos de saber – e por conseguinte podemos, a partir daí, fazer uma história externa, exterior, da verdade (FOUCAULT, 2003b, p.11).

Em seguida, Foucault afirma que Nietzsche conseguiu proceder a uma análise histórica da constituição do sujeito. Para, após, comentar o texto *Sobre verdade e mentira no sentido extra-moral*, destacando o caráter de invenção que Nietzsche atribui à origem do conhecimento: “A invenção – *Erfindung* – para Nietzsche é, por um lado, uma ruptura, por outro, algo que possui um pequeno começo, baixo, mesquinho, inconfessável. Este é o ponto crucial da *Erfindung*” (FOUCAULT, 2003b, p. 15).

A argumentação de Foucault sobre a teoria de Nietzsche nos leva a perceber que não existe continuidade entre o conhecimento e as coisas. O conhecimento tem uma história, foi inventado, é resultado de lutas, de disputas. O mesmo ocorre com o sujeito deste conhecimento, que é também historicamente construído. “Podemos admitir sujeitos, ou podemos admitir que o sujeito não existe” (FOUCAULT, 2003b, p. 20). Isto nos leva a

perceber que, assim como o sujeito universal do conhecimento foi inventado, assim como as relações que estabelecem as regras do que é verdadeiro e falso é fruto de uma arbitrariedade, podemos pensar outros modos, outras formas, talvez mais desejáveis, menos abstratas, menos vazias.

Desta forma, somos tomados por uma certa estranheza diante da proximidade entre os conceitos e os objetos a que se referem, esta necessidade de conceituar, de estabelecer os limites, de saber até aonde vai uma determinada ideia e onde ela termina para começar outra, esta aduana inconfundível entre uma definição e as demais, esta reconhecida tradição 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 e se pronuncie sobre o que cabe dentro de seu campo de instrução. Como todo tipo de conceito é uma criação humana, querer aceitar esta 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, “todo conceito nasce por igualação do não-igual. Assim como é certo que nunca uma folha é inteiramente igual a uma outra, é certo que o conceito da folha é formado por arbitrário abandono dessas diferenças individuais” (NIETZSCHE, 1983, p. 48).

Os procedimentos escolares operam o esquecimento dessas diferenças em nome de uma padronização que facilitaria a aprendizagem como transmissão e não como invenção de conhecimentos. Assim, poderíamos olhar para o espaço escolar como um campo de disputa entre forças de conservação e forças de criação, não no sentido de pólos fixos com enfrentamentos duros, mas como uma constante tensão, dentro da qual desempenhamos diferentes papéis, assumimos diferentes discursos e a cada ação nossa estão em luta estes pólos. Talvez, percebamos que nos muitos esforços de agenciamentos administrativos (FOUCAULT, 2003a, p. 213) ocorrem movimentos nesse ambiente pedagógico. Nesse texto, *A vida dos homens infames*, Foucault demonstra que mesmo no absolutismo monárquico, mesmo nesse sistema onde a visibilidade do poder se concentra na figura do rei, o exercício da força e do poder não procedem de maneira vertical, são os próprios súditos que exercem sua vigilância uns sobre os outros, exigindo do próprio rei, através da delação, que desempenhe uma punição rígida sobre esse próximo (vizinho, pai, mãe, marido, esposa, etc.) que incorreu em uma conduta inadequada e abominável, “cada um pode usar para si, para seus próprios fins e contra os outros, a enormidade do poder absoluto” (FOUCAULT, 2003a, p. 215). Talvez a tríade foucaultiana (saber-poder-si) possa nos ajudar a entender o quanto nos

tornamos, nesse emaranhado das produções discursivas dos jogos de poder e da constituição de sujeitos, o quanto nos fazemos e desfazemos, ocupando posições díspares e pendulares do lado do poder ou da resistência.

Quanto a esta tríade foucaultiana, podemos evidenciá-la nas palavras do próprio Foucault, através das várias entrevistas que chegaram até nós, quando não divide seu trabalho em três momentos, mas procura demonstrar os elos que perpassam os seus eixos, especialmente a relação do sujeito com a verdade:

Os problemas que estudei são os três problemas tradicionais. 1) Que relações mantemos com a verdade através do saber científico, quais são nossas relações com esses “jogos de verdade” tão importantes na civilização, e nos quais somos simultaneamente sujeitos e objetos? 2) Que relações mantemos com os outros, através dessas estranhas estratégias e relações de poder? Por fim, 3) quais são as relações entre verdade, poder e si mesmo? (FOUCAULT, 2004a, p. 300)

Também podemos lembrar o texto já citado anteriormente, em que Foucault (2014) afirma que a atividade filosófica deve ser entendida como um trabalho de diagnóstico, reconhecendo as implicações nietzschianas em suas pesquisas. Nessa tarefa de diagnosticar, a realidade empenha-se na análise do aparecimento e do desaparecimento do sentido, das relações estratégicas com o poder e as formas de governo de si e dos outros.

Além destes dois exemplos, entre tantos outros, trago também o argumento de Francisco Ortega (1999) sobre a problemática da tríplice ontológica foucaultiana (saber-poder-si), demonstrando que este si-mesmo (indivíduo, sujeito), estudado mais aprofundadamente nos últimos trabalhos de Foucault, consiste em um desdobramento, um desenvolvimento, de toda a produção anterior e não em um retorno à ideia de um sujeito substancial que havia sido abandonada e até combatida por Foucault, nos seus primeiros trabalhos.

Acredito que os três textos, de maneira diferente, ajudam a entender essa tríade imbricada no pensamento foucaultiano. Contribuem para visualizar esse caminho que conduziu Foucault a perceber os três eixos que constituem seu trabalho: anos 60, o eixo da verdade (ou do saber), anos 70, o eixo do poder (ou do governo), anos 80, o eixo do sujeito (ORTEGA, 1999, p. 36, 37). A própria palavra eixo traz a ideia de movimento, de obra inacabada, de obra aberta, uma obra em transformação, um livro que é feito em processo (FOUCAULT, 2014, p.29).

Diante disso, poderíamos nos interrogar: quais as armadilhas de nossa cumplicidade com o poder e com a resistência? Por quais meios e operações somos levados a uma mudança que hoje nos faz aceitar e buscar adaptar-se cada vez melhor aos programas que são

estabelecidos? Quais espaços de resistência e criação podem ser introduzidos diante deste lugar que se dedica à tarefa impossível de tudo prever e regular?

Essas interrogações deixam mais visível o vínculo dessa pesquisa com a história aberta de Benjamin, a obra em processo de Foucault, as características processuais de todo ensaio teatral (que serão apresentadas e descritas mais adiante), pois testemunham um esforço de operar provocações sobre as experimentações do ambiente empírico, de se deixar afetar pelos seus eventos, surpreender-se com eles, estranhar suas modificações, encontrar seus movimentos. Por fim, movimentar a si mesmo no jogo com a verdade e, ao fazer isso, questionar nosso modo de conduzir a prática docente estimulando a possibilidade de fazer modos ainda não pensados de conduzir o nosso trabalho como professores.

### **3 O CUIDADO DE SI E O DIZER VERDADEIRO NA FORMAÇÃO DOCENTE**

#### **3.1 Experiência e *cuidado de si*: potência para a formação continuada**

Passo agora a discutir as noções de experiência e de *cuidado de si* e sua potência para pensarmos uma formação continuada que conduza o docente à modificação de si mesmo no jogo com a verdade, este anunciado trabalho que é possível e preciso fazer para um processo continuado de formação que permita a criação de outras formas de ser docente e não apenas a repetição de modelos pré-estabelecidos como garantia da constituição do “bom professor”. Foucault (2004a) estabelece uma longa discussão sobre o *cuidado de si* e sua relação, não apenas diferente, mas complementar com o conhecimento de si, ou seja, faz uma análise daquelas práticas exercitadas pelos cidadãos atenienses, tanto na época clássica como helenística. Refiro-me à aula de 06 de janeiro de 1982 do livro *A hermenêutica do sujeito*, em que Foucault (2004a) 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*” (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, ao “*conhece-te a ti mesmo*” (do grego *gnôthi seautón*).

Dito isto, 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. Isto 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, 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, 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 *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.), a *parresía* 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, 2004a, 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 aspas, 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, 2004a, p. 18).

Esse “momento cartesiano”, aludido por Foucault, no texto acima, 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 desse 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 este “momento cartesiano”, usando uma metáfora mais que oportuna: *a noite escura de Descartes*. Antes disto, contudo, demonstra as raízes místicas deste procedimento, ou desta operação, que produziu o sujeito universal do conhecimento e postulou esta 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 este acesso. “Na sua pureza originária, o sujeito cartesiano nada mais é do 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 (2004a) descreve na segunda hora da aula de 06 de janeiro, quando explica a expressão que utilizou na hora anterior: “momento cartesiano”. Isto não se refere a um momento específico, exato, que pode ser apontado e, por isto, 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, 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 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 buscá-lo ao lado da teologia. A teologia [...], ao adotar como reflexão racional fundaste, 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, 2004a, 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 esta relação entre sujeito e verdade baseada na espiritualidade, ou seja, 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 estrutural da relação entre sujeito e verdade. Na época de Descartes, mesmo, havia toda uma argumentação que questionava esta necessidade de modificação do sujeito em relação à verdade<sup>29</sup>. Assim, Foucault pretende demonstrar que houve um momento, neste longo processo, que não pode ser indicado com precisão, em 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 disto, considerar a experiência como uma ferramenta de trabalho a ser exercida sobre si, como uma técnica de modificação, como um exercício de movimento. Neste 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

---

<sup>29</sup>Em contraposição à operação cartesiana, Foucault (2004a) 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 esta presença da articulação entre o ato do conhecimento e as exigências da espiritualidade.

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 deste 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 este 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). Isto é produzido a partir de determinadas práticas institucionais, associadas a certas formas de 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, 2004b, p. 275).

Na aula de 17 de fevereiro de 1982, na primeira hora, Foucault (2004a) vai se referir a esse exercício de *cuidado de si* como um trabalho de *conversão a si* com três importantes elementos constitutivos: a) o movimento, b) o retorno, c) a metáfora da navegação. O *cuidado de si*, esse exercício de modificação que é preciso operar sobre si mesmo, que comparamos com a experiência, exige movimento, exige um êxodo, uma saída, é preciso partir. Há que se trabalhar em um certo deslocamento. Talvez *O conto da ilha desconhecida* escrito por José Saramago possa nos ajudar a pensar esse movimento.

Se não saís de ti, não chegas a saber quem és, O filósofo do rei, quando não tinha que fazer, ia sentar-se ao pé de mim, a ver-me passar as peúgas dos pajens, e às vezes dava-lhe para filosofar, dizia que todo o homem é uma ilha, eu, como aquilo não era comigo, visto que sou mulher, não lhe dava importância, tu que achas, Que é necessário sair da ilha para ver a ilha, que não nos vemos se não nos saímos de nós (SARAMAGO, 1998, p. 41).

Além desta trajetória, deste deslocamento, é preciso um certo retorno, voltar a si mesmo, há um périplo a ser desenvolvido, sair de si para retornar a si. Mas, como já anunciado pela poesia de Fernando Pessoa<sup>30</sup> e pelo conto de Saramago, o terceiro elemento é o que mais nos interessa: a metáfora da navegação. Foucault (2004a) vai pontuar seis traços importantes nessa metáfora: trajeto (movimento de um lugar a outro), meta (objetivo, lugar de chegada, porto onde atracar, porto seguro), porto inicial (esse porto ao qual nos dirigimos é o porto inicial do qual partimos), perigo (essa travessia é arriscada, o retorno não é garantido, pode perder-se e não encontrar o modo de regressar), porto de salvação (superados os riscos e os desafios encontramos o lugar de segurança), saber-técnica-arte (não há separação entre teoria e prática, constituição de *princípios racionais de ação* que estão sempre ao alcance da mão).

Em suma, vemos como nessa prática de si, tal como aparece e se formula nos últimos séculos da era chamada pagã e nos primeiros séculos da era cristã, o eu surge, fundamentalmente, como a meta, o fim de uma trajetória incerta e eventualmente circular, que é a perigosa trajetória da vida (FOUCAULT, 2004a, p. 304).

Foucault destacará a singularidade desse valor positivo de retorno a si na antiguidade, pois em momentos históricos diferentes haverá uma postura de condenação dessa atitude, como, por exemplo, no Cristianismo. A ascese cristã substituirá esse tema pelo da

---

<sup>30</sup> Conforme a epígrafe do capítulo 1.

renúncia de si mesmo, pois é preciso renunciar a si mesmo e aceitar a verdade da revelação divina para alcançar a salvação. Ou até mesmo na era moderna, em que o tema do retorno a si, já no século XVI, desenvolve-se com certa recorrência, mas não com a mesma intensidade e globalidade da idade antiga. Para ele, Montaigne é um destes autores que se dedicou a esta temática e deveríamos reler seus *Ensaio*s “como uma tentativa de reconstruir uma estética e uma ética do eu” (FOUCAULT, 2004a, p. 305). Aliás, em uma de suas afirmações sobre a importância da noção de experiência, Montaigne escreve:

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).

Michel Montaigne nos adverte a respeito do valor daqueles conhecimentos adquiridos a partir de nossas experiências cotidianas e da importância deste cuidado, deste encontro, deste retorno a si para encararmos a existência. Uma admiração salutar toma conta do leitor de *Os Ensaio*s, pois Montaigne (1972) surpreende desenvolvendo sua filosofia a partir de suas vivências, extraindo da sua vida cotidiana, mais que fatos exemplares, indicações preciosas sobre como conduzir a própria vida e sobre a importância de evitar a negligência nesta tarefa.

Evocar aqui a experiência como foi estudada por Montaigne, parece exigir certa dose de cautela, pois há, entre ele e os dias atuais, uma longa tradição denominada de Modernidade que procedeu à purificação ou ao esvaziamento deste 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 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. Não se pode formular uma máxima nem contar uma estória lá onde vigora uma lei científica (AGAMBEN, 2005, p. 26).

Parece sugestivo dizer 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).

Este elemento inexperienciável, a 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).

Foucault perpassa outros autores da era moderna, especialmente do século XIX, pontuando suas afirmações para reconstituir uma ética e uma estética do eu, inclusive algumas

que chegaram à conclusão de que é necessário produzir a negação de si mesmo para acessar a verdade. Em seguida, ele pondera sobre uma contradição contemporânea: multiplicam-se (e isso ocorre de modo mais intenso atualmente) os valores e a importância de atitudes como voltar-se sobre si, conhecer a si mesmo para ser autêntico, liberar-se e retornar a si. Mas estas expressões parecem vazias de conteúdos e significação: “é possível suspeitar que haja uma certa possibilidade de constituir hoje uma ética do eu, quando talvez seja esta tarefa urgente, fundamental, politicamente indispensável, se for verdade que, afinal, não há outro ponto, primeiro e último, de resistência ao poder político senão na relação de si para consigo” (FOUCAULT, 2004a, p. 307).

Na cultura de si desenvolvida na antiguidade, o modelo helenístico (que configurou o *cuidado de si* como uma prática autônoma a ser desenvolvida por toda a vida) foi recoberto por dois outros modelos que receberam destaque com o passar do tempo: modelo platônico, de um lado, e o modelo cristão, de outro.

No modelo platônico é preciso cuidar de si porque se é ignorante e se ignora tal estado de ignorância. Ao perceber este estado inicial de ignorância, é preciso buscar conhecer a si mesmo, reconhecer sua essência. Para que isto ocorra é necessário o exercício de reminiscência, no qual se dá a fusão do *cuidado de si* com o conhecimento de si, pois é, na medida em que recorda, que a alma percebe o que ela é. Essas são as três principais características desse modelo: partir da ignorância em busca do cuidado e do conhecimento de si através da reminiscência caracterizando-se, pois, por um certo essencialismo.

No modelo cristão (ou “ascético monástico”) o exercício do conhecimento de si se dá no contato com o texto sagrado a partir da revelação divina, pois o coração precisa ser purificado de suas manchas para poder compreender e aceitar a palavra de salvação. E é a partir dessa aceitação do sagrado que se torna possível purificar o coração e proceder ao conhecimento de si. “É esta circularidade que, a meu ver, constitui um dos pontos fundamentais das relações entre *cuidado de si* e conhecimento de si no cristianismo” (FOUCAULT, 2004a, p. 311). Depois disto, o *cuidado de si* cristão realiza um trabalho de decifração de si mesmo: é preciso vasculhar o mais íntimo e profundo de seu próprio ser, é um exercício de “exegese de si”. O objetivo final deste trabalho sobre si mesmo é a árdua tarefa de renunciar a si mesmo.

Assim, no modelo platônico (da reminiscência de si) há o desejo por encontrar a essência de si para reencontrar a própria essência, reencontro que produz a felicidade ou realização. Enquanto no modelo cristão (da exegese de si) há um esforço para desvendar a essência de si mesmo para proceder a sua renúncia, fundamental para alcançar o estado de

alma submissa à vontade de Deus e pronta para ingressar no reino dos céus. Esses dois modelos receberam nos estudos filosóficos, especialmente na História da Filosofia, um grande destaque, tiveram sua importância sublinhada, deixando na sombra, sob o título de filosofia decadente ou de transição, o modelo helenístico. Mas é o modelo helenístico que Foucault vai interrogar sobre a verdade do sujeito: este modelo que não é o da exegese e nem da reminiscência, que não é o da renúncia de si e nem do essencialismo. Em tal modelo há a preservação da autonomia e independência do *cuidado de si* em relação ao conhecimento de si, pois o eu passa a ser um objetivo a ser alcançado através de uma elaboração complexa e dura. Nele encontramos uma arte e uma técnica de si mesmo, utilizando práticas austeras, rigorosas, restritivas, um exercício de “converter-se a si” que não faz do eu um lugar fixo a alcançar e conservar e nem algo a ser negado em nome da fé, mas que faz do eu algo a ser produzido, ao longo da existência, pela arte de viver.

Que abertura esta arte de viver poderia sugerir aos processos de formação continuada que ocorrem na escola? Que diferença poderia ser introduzida em relação aos modelos anteriormente apresentados? Quanto a estes modelos descritos anteriormente que são apresentados hegemonicamente como solução para os modos de condução da prática docente, cabe esclarecer que esta pesquisa, de modo algum, pretende oferecer uma alternativa, uma nova solução. Não há aqui um confronto ou uma oposição (no sentido lógico da palavra), mas um esforço de encontrar suas brechas, seus escapes, suas possibilidades outras, aquilo que, mesmo não estando desenhado nesses modelos, ainda assim pode acontecer.

Neste sentido, poderíamos nos interrogar sobre a possibilidade de uma formação continuada como *parresía*, como um *dizer verdadeiro*, uma formação continuada que se elaborasse no enfrentamento dos perigos cotidianos da prática docente. Sigo na próxima sessão explanando as características dessa concepção que Foucault (2012) extraiu das *práticas de si* da antiguidade para uma interlocução com os movimentos operados no ambiente escolar pela presença do programa de formação de professores do PACTO Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio.

### **3.2 O *dizer verdadeiro* e sua potência para a formação docente**

Em uma conferência ministrada em Berkeley, nos EUA, em outubro de 1983, Foucault esclarece várias características desta prática helênica e helenística que compunha, entre outros exercícios, a *cultura de si*, assim descrita por ele em seus estudos das práticas de si entre os séculos V a. C. e V d. C. na Grécia Antiga. Ele dedica o início de sua apresentação a uma visão geral dos significados da palavra “*parresía*” e a mudança de suas significações

dentro da cultura grega e romana antiga. Diante das variações da palavra *parresía*<sup>31</sup> interessa a este texto a sua tradução como “franco falar”, como “dizer o verdadeiro”. Para tanto, sigo aqui a exposição de Foucault, atento às principais características da *parresía* helenística, para operar uma possível relação com a formação continuada dos professores que acontece na escola. Dito de outra forma, que movimentos este estudo sobre o *dizer verdadeiro*, neste sentido *parrhesiástico*, pode operar diante da formação docente? Foucault apresenta quatro elementos constitutivos da atividade *parrhesiástica*: a franqueza, a verdade, o perigo, a crítica e o dever. Sem estes quatro traços não há a possibilidade de um dizer verdadeiro.

Franqueza: a *parresía* consiste em falar tudo, nada esconder, envolve a franqueza e a sinceridade em uma relação de sintonia entre quem fala e quem escuta, pois sua linguagem é a mais direta possível. “Abre completamente a sua mente e seu coração a outras pessoas através do discurso” (FOUCAULT, 2012, p. 266).

Verdade: pode-se encontrar no mundo antigo dois usos distintos da palavra *parresía*. O primeiro mais negativo associado à tagarelice, às afirmações sem compromisso, a um dizer qualquer coisa, diferente de seu sentido mais positivo, mais utilizado, que consiste em dizer a verdade. Mas esse dizer verdadeiro não se qualifica pela possibilidade da evidência cartesiana apenas mental daquilo que se examina e deseja afirmar, mas se sustenta em uma atividade, no exercício de determinadas qualidades morais, que se precisa realizar para ser capaz de conhecer a verdade e de transmiti-la a outros. “Se há um tipo de prova da sinceridade do *parrhesiásta*, é a sua coragem” (FOUCAULT, 2012, p. 268).

Perigo: para dizer a verdade é preciso assumir um risco, correr um perigo. O professor ensina algo verdadeiro aos seus alunos, mas não é *parrhesiásta*<sup>32</sup>, pois não está arriscando-se, diferentemente de um filósofo que consegue acusar a soberania de um tirano de estar sendo injusto com seus governados. Quando faz isso, o filósofo não apenas pronuncia palavras verdadeiras, as quais acredita serem verdadeiras, mas, além disso, corre um risco. O soberano poderá puni-lo, castigá-lo, matá-lo.

“Como vocês vêem, o *parresíasta* (aquele que diz a verdade) é alguém que assume um risco. Claro que este risco não é sempre um risco de vida. Quando, por exemplo, vocês vêem um amigo fazendo algo incorreto e se arriscam a causar a sua ira ao dizer que ele está equivocado, vocês estão atuando como *parrhesiastas* (estão dizendo a verdade). Em tal caso, vocês não arriscam sua vida, mas podem fazê-lo

<sup>31</sup> Nas suas origens gregas na forma nominal “*parresía*” – fala verdadeira, ou na forma verbal (“*parrhesiázomai*” ou “*parrhesiázestai*” – dizer o verdadeiro). Nas suas possíveis traduções, como na língua inglesa “*freespeech*” (livre falar), no francês “*francparler*” (franco falar), no alemão “*freimütigkeit*” (franqueza ou sinceridade, ou numa tradução menos literal “modo livre e franco de falar”).

<sup>32</sup> Neste caso, Foucault está se referindo a relação exclusiva de ensino, pois há outros momentos em que o professor também corre riscos ao dizer a verdade, realizando uma atitude *parresíastica*.

com suas observações, e sua amizade pode, conseqüentemente, sofrer por isso. Se em um debate político, um orador arrisca em perder sua popularidade porque suas opiniões são contrárias da maioria, ou sua opinião pode gerar um escândalo político, ele usa a *parresía* (ele diz a verdade). A *parresía*, então, está ligada a coragem diante do perigo: demanda a coragem de dizer a verdade a despeito de todo e qualquer perigo. E, na sua forma extrema, dizer a verdade se dá no jogo da vida e da morte” (FOUCAULT, 2012, p.269)

A *parresía* exige também uma relação específica consigo mesmo, pois o parrhesiásta prefere dizer a verdade mesmo que isto custe a sua vida a permanecer vivo sem poder dizer a verdade.

Crítica: essa é a função do dizer verdadeiro, por isto não basta crer que é verdadeiro, pronunciar a verdade e se colocar em perigo, é preciso também estar em confronto com algum poder, com alguma força. A *parresía* não é uma forma de demonstração da verdade, ela é uma crítica de alguém que está em posição de inferioridade. Na *parresía* democrática, dizer a verdade é um requisito para a atividade cidadã. Na *parresía* monárquica, ela se exerce pelo conselheiro que dá ao seu soberano conselhos honestos e proveitosos.

Dever: o dizer verdadeiro é uma obrigação moral, não é algo externo que o força a falar, mas sim o seu próprio interior. Ele se sente livre para silenciar, mas percebe, em uma relação moral consigo e com os demais, a necessidade de falar. Assim, a *parresía* se faz, ao mesmo tempo, um dever e um direito, um ato de obrigação e de liberdade.

Resumindo o precedente, a *parresía* é uma classe de atividade verbal na qual o que fala tem uma relação específica com a verdade através da franqueza, uma certa relação com a sua própria vida através do perigo, um certo tipo de relação consigo mesmo ou com outras pessoas através da crítica (autocrítica ou crítica de outras pessoas), e uma específica relação com a lei moral através da liberdade e do dever. Mas, precisamente, a *parresía* é uma atividade verbal na qual o que fala expressa sua relação pessoal com a verdade e arrisca sua vida porque reconhece que dizer a verdade é uma obrigação para melhorar ou ajudar outras pessoas (tanto quanto a si mesmo). Na *parresía*, o que fala usa a sua liberdade e escolhe a franqueza em vez da persuasão, a verdade em vez da falsidade ou do silêncio, o risco de morte em vez da vida e a seguridade, a crítica em vez do elogio, e a obrigação moral em vez do próprio interesse e a apatia moral (FOUCAULT, 2012, p. 272)

Muitas modificações da relação do sujeito com a verdade nos separam desta prática antiga. Seu estudo acontece com um olhar lançado a outro tempo para estranhar nosso modo de contato com a verdade e não com o esforço impossível de resgatar um exercício tal como era feito naquela época.

Diante dessas palavras que Foucault associou à *parresía*, faço algumas relações com a formação continuada que acontece na escola. A primeira palavra utilizada já traz consigo certa estranheza, pois lidar com a verdade hoje não supõe a *franqueza* (sinceridade, cumplicidade entre duas pessoas que conversam), supõe a adequação a certas regras ou a

capacidade de demonstração lógica. Assim, os professores da escola esperam receber das formações que lhe são propostas uma “receita”, um modo adequado e eficiente de lidar com a indisciplina dos alunos, com suas dificuldades de aprendizado, materiais didáticos que funcionem, prendendo a atenção dos alunos e conduzindo-os a reproduzir o conhecimento aprendido nos exames propostos e elevando os índices da escola nos relatórios das avaliações externas. Em 2011, nas reuniões de implementação do Ensino Médio Politécnico, uma das reclamações que mais se repetia no grupo de professores girava em torno desta ideia: “por que eles (o governo, a 28ª CRE) não dizem com clareza o que querem que nós façamos? Seria bem mais fácil se eles mandassem uma cartilha com o que devemos trabalhar, como naqueles cadernos das *Lições do Rio Grande*<sup>33</sup> propostos pelo governo anterior” (frases registradas no caderno de notas). Há um desejo por uma receita adequada, por um caminho que faça de nós professores adequados. Repito esta palavra, pois se a verdade é somente uma questão de adequação a critérios pré-estabelecidos (como a revolução científica moderna nos fez acreditar), não há lugar para uma franqueza *parrhesiástica*. Mas esta franqueza talvez tenha sido exercitada pelas críticas que alguns de nós tecemos a esta postura em defesa de um trabalho docente que não seja apenas de monitoria dos alunos e de implementação de cartilhas e cronogramas enviados pelo governo, mas, sim, de aproveitar os vazios das ordens administrativas enviados pelo governo para preenchê-los com nossas ideias, com sugestões vindas de nossas discussões pedagógicas. Esta crítica anunciava-se mais ou menos com estas palavras: “é ótimo que eles não nos digam como devemos implementar o Ensino Médio Politécnico, pois podemos aproveitar isto para criarmos algo de acordo com a nossa vontade, algo que esteja mais próximo da nossa realidade, da nossa comunidade, com a nossa cara” (frases registradas no caderno de notas).

Outra palavra associada com o *dizer verdadeiro* que também aparece como estranha ao nosso modo de lidar com a verdade hoje é a palavra *perigo*, isto é, o risco empenhado por quem diz a verdade. Não há nada mais seguro do que dizer a verdade hoje, pois entendemos a verdade como algo teórico, lógico, como resultado de procedimentos corretos de raciocínio,

---

<sup>33</sup> A gestão do governo do Estado do Rio Grande do Sul de 2007 a 2010 implementou, a partir da Secretaria Estadual de Educação, o projeto denominado *Lições do Rio Grande* que pretendia consolidar uma proposta referencial curricular para as escolas, tanto para o ensino fundamental como para o ensino médio. Para isto, oferecia aos professores um projeto de formação continuada com o objetivo de qualificar os professores com “estratégias de intervenção pedagógica que favoreçam a construção de aprendizagens a partir do desenvolvimento das competências de leitura, produção de texto e resolução de problemas, aferidas pelo Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul (SAERS)”. Conforme a página da SEDUCRS: [http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/refer\\_curric.jsp?ACAO=acao1](http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/refer_curric.jsp?ACAO=acao1). Foram distribuídos cadernos com os conteúdos e atividades a serem desenvolvidos pelos professores nas aulas de cada disciplina, com a garantia de desenvolver competências e habilidades específicas que seriam cobrados nos exames de avaliação externa.

como algo evidente (adequado). Algo muito diferente daquela prática antiga em que *dizer a verdade* supõe dizer e/ou fazer algo inesperado e estar sujeito ao risco das ações ou reações inesperadas do outro (o soberano, o amigo) e dos outros (a *pólis*, o *demos* ou a *eclesiae*). No contexto do parágrafo anterior, este perigo aparece no desentendimento com seus amigos que parecem clamar por um caminho mais fácil de se lidar com o ensino e a aprendizagem, no risco de confrontar uma direção (gestão 2010-2012) que quer simplesmente aparecer como obediente diante da 28ª CRE, como “um bom aluno que faz com dedicação o seu dever de casa”. Com certeza, não é o mesmo perigo de enfrentar um soberano com direitos de execução do súdito, mas há um confronto, um enfrentamento. Para introduzir encaminhamentos pedagógicos diferentes na escola parece ser quase inevitável colocar-se diante do perigo de viver em um ambiente de constrangimentos (o olhar hostil de certos colegas e amigos, a vigilância de uma gestão que tenta complicar as mínimas ações que burlam a rotina escolar).

Isso me leva à terceira palavra que eu quero destacar: o *dever* ou obrigação moral. Esta atitude também parece distante de nosso tempo e pode nos ajudar a estranhar este nosso desejo pelo conforto e pela comodidade. Aliás, conforto e comodidade são palavras que têm sua proximidade com a palavra adequação. Poderíamos calar, seria mais fácil calar, fechar a porta da sala de aula e não complicar. Mas não conseguimos, precisamos interpelar, sentimos algo dentro de nós, um apelo que nos obriga a enfrentar e a tentar encaminhar as coisas de outro modo.

Voltemos à Conferência: depois de explicar estes traços constitutivos de toda atividade *parrhesiástica*, Foucault apresenta três pontos de vista para perceber as mudanças dos usos do jogo *parrhesiástico* na cultura antiga: a retórica, a política e a filosofia. Quanto à primeira, a sua relação é de oposição, pois a retórica se caracteriza por um discurso longo, ornamental, indireto, enquanto a *parresía* consiste em um discurso franco e direto.

No campo político, a *parresía* antiga possui dois contextos diferentes. Na democracia ateniense era uma de suas características essenciais: *isegoria* (igual direito de fala), *isonomia* (igual participação no exercício do poder) e a *parresía* (ter a possibilidade de dizer a verdade). Na monarquia, a *parresía* se dava na relação entre o soberano e seus conselheiros. No jogo *parrhesiástico* monárquico, ao povo cabia uma atitude de silêncio, ao soberano cabia a tarefa de ouvir a verdade que seria dita por seu conselheiro.

Quanto à relação da *parresía* com a filosofia, ela aparece como uma arte (*tekné*) da vida, como exercício vinculado à prática do *cuidado de si* e a educação da alma. Sócrates é apresentado como modelo *parrhesiástico*.

Neste sentido, na aula de 12 de janeiro de 1983, no curso do *College de France* intitulado *Governo de si e dos outros*, Foucault(2010) afirma que a *parresía*, o *dizer verdadeiro*, diferencia-se e até mesmo se opõe a “tudo que pode ser mentira ou bajulação” (FOUCAULT, 2010, p. 51), a *parresía* como uma maneira de dizer a verdade se diferencia e se contrapõe a outras formas de se dizer a verdade. Contrapõe-se à demonstração, quando ela se restringe a uma reprodução daquilo que já é conhecido, ou quando se apresenta com uma forma de correção ou evidência (FOUCAULT, 2010, p.52). Difere da persuasão e da retórica, quando elas têm por objetivo principal agradar e convencer para conduzir o interlocutor a uma conclusão arbitrária (FOUCAULT, 2010, p.53). Extrapola e ultrapassa também a noção de ensino e pedagogia, pois lançar a verdade na cara de seu ouvinte pode envolver um tipo de contato que envolve atitudes nada pedagógicas, como o confronto físico, a violência ou a brutalidade (FOUCAULT, 2010, p.53). “Digamos que a *parresía* é, pois, uma certa maneira de dizer a verdade e é preciso saber o que é essa maneira. Mas essa maneira não pertence à erística e a uma arte de discutir, nem à pedagogia e a uma arte de ensinar, nem à retórica e a uma arte de persuadir, nem tampouco a uma arte da demonstração” (FOUCAULT, 2010, p. 55).

Olhando para estes modos de dizer a verdade preocupados com o ornamento e que não se identificam com a *parresía*, penso nas suas semelhanças com estes modelos para a formação continuada de professores (tanto tecnicistas quanto críticos, apresentados anteriormente) que se apresentam como saídas para os problemas enfrentados pela docência, uma verdade importada e ornamental. Tudo isto muito diferente daqueles gestos genuínos que brotam do próprio trabalho docente na escola, aquilo que escapa às imposições administrativas enviados pelo governo. Neste sentido, as formações do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio em 2014<sup>34</sup> são quase paradoxais, pois ao mesmo tempo em que seus procedimentos chegam até as escolas de maneira arbitrária, como imposições administrativas externas ao ambiente escolar, permitem e até estimulam (no caso específico da Escola Emília) o diálogo com as inconstâncias do “chão da escola”, suas brechas transmutam-se em momentos para a criação. A propósito disto, na abertura da reunião de

---

<sup>34</sup> Na Escola Emília as formações do Pacto Nacional pelo fortalecimento do Ensino Médio procuraram adaptar-se às indicações do *Documento orientador das ações de formação continuada de professores e coordenadores pedagógicos do Ensino Médio em 2014* (BRASIL, 2014). Neste sentido, ocorreram 200h de formações de abril até dezembro, sendo 100h presenciais e as demais 100h à distância. Estas horas à distância envolveriam atividades de leitura e escrita, fichamentos, questionários e relatórios conduzidas pelo coordenador local do Pacto. As formações presenciais consistiram essencialmente em exposições-dialogadas seguidas de debates. Em geral, estes encontros de formação oportunizaram debates entre os professores da escola que contribuíram diretamente para ações interdisciplinares na escola, bem como para o desenvolvimento do planejamento individual de cada docente.

formação do Pacto do dia vinte e nove de abril de 2014, a coordenadora do Pacto na Escola Emília afirmou: “primeiro eu não queria assumir essa função (de coordenadora das formações do Pacto na escola), mas agora decidi assumir esta tarefa, pois nós, como professores, sempre tivemos vontade de fazer mais... minha proposta é aprimorar a qualidade de nosso trabalho a partir daquilo que é proposto (pelo MEC, pela SEDUCRS, pela 28ª CRE) neste período para transformar... lembro de meus tempos de faculdade em que sonhávamos fazer algo diferente, agora podemos fazer algo diferente...” (frases registradas no caderno de notas).

Retornando, mais uma vez, à exposição das considerações da Conferência em Berkeley, depois de expor algumas características principais da atitude *parrhesiástica*, Foucault passa a descrever a importância da *parresía* na crise das instituições democráticas da Atenas do século IV a. C.

A democracia pode ser um entrave para o exercício *parrhesiástico*, pois o fato de todos poderem falar abre espaço para as piores formas de se dizer a verdade, corre-se o risco da tirania apresentar-se como verdadeira, o que pode pôr em perigo a cidade. A antinomia entre *parresía* (liberdade de discurso) e democracia (a vontade da maioria) inaugurou um longo e apaixonado debate entre os gregos. Pois “o que é melhor para o *demos* pode não ser o melhor para a *pólis*, para a cidade” (FOUCAULT, 2012, p. 320). Foucault expõe minuciosamente este debate. Apresento apenas alguns itens que considero importantes. Isócrates ao se pronunciar neste debate defende posições aristocráticas contra a democracia, afirmando como incoerência o fato de os cidadãos escolherem os melhores conselheiros para assuntos privados e aceitarem que para assuntos públicos não importa a qualidade do conselheiro, todos podem falar, inclusive os piores. Deste modo, para Isócrates a *parresía* crítica é incompatível com a verdadeira democracia. “A democracia se tornou carente de autorrestrrição; a liberdade se tornou ausência de lei; a felicidade se tornou liberdade de cada um fazer o que lhe dá prazer; e a igualdade frente à lei se tornou *parresía*” (FOUCAULT, 2012, p. 322-323). Ele afirma isto justamente para criticar os oradores e políticos que falam apenas o que agrada a maioria dos cidadãos e não têm coragem de dizer o que a cidade precisaria ouvir. O mau orador, o adulador, diz o que agrada. O bom orador diz a verdade, mesmo que isso traga impopularidade. Foucault adverte que estes textos e estes debates reforçam o sentido pejorativo da *parresía*, pois há uma desconfiança, um tipo de condenação dos desejos, dos sentimentos e opiniões da maioria (*demos*). Assim, o crescimento da democracia diminui a possibilidade da *parresía* positiva.

Esta advertência aparece também nos diálogos platônicos, especialmente na *República*, onde a democracia aparece como sinônimo de decadência e corrupção política,

pois cada um pode fazer o que quer, viver conforme seu próprio estilo de vida, impedindo a constituição de um *logos comum* essencial para o *ethos* de unidade e harmonia social. Assim, em Platão a *parresía* aparece como sinônimo de anarquia, pois cada um tem a liberdade de dizer e fazer o que quiser sem restrições, sendo que essa vida desregrada impede a coesão social.

Neste momento, Foucault chama a atenção para dois aspectos principais dessa problematização da *parresía* no século IV a.C. Primeiro, a relação cada vez mais implicada entre o *logos* e o *bios*, como no exemplo da referência platônica, a imbricação entre a escolha de um discurso, daquilo que se afirma como verdadeiro, e de um modo de conduzir a própria existência, o que torna a *parresía* uma atitude pessoal. “Demóstenes não postula e nem faz um problema das garantias institucionais da *parresía*, e sim insiste no fato de que ele, como um cidadão particular, usará a *parresía* porque deve, arriscando-se, dizer a verdade acerca da má política da cidade. E argumenta que ao fazer isso se corre um grande perigo” (FOUCAULT, 2012, p. 324).

Segundo, a relação entre *parresía* e monarquia. No contexto da monarquia, a *parresía* não é mais um direito ou privilégio institucional, passa a ser cada vez mais um estilo, um modo de condução da existência (*bios*). Neste momento, Foucault faz referência a Aristóteles, ao livro *Ética à Nicômaco*, apesar de aparecer poucas vezes, a palavra *parresía* é apresentada não na sua relação com a democracia ou com instituições políticas, mas, sim, na sua relação com a monarquia, especialmente pela constituição de um traço pessoal ligado à ética e à moral. Haveria, então, semelhanças entre o *homem magnânimo* de Aristóteles e o *parrhesiásta*. “Assim, vocês vêem que para Aristóteles, a *parresía* é uma qualidade ético-moral que corresponde ao discurso livre que se dirige a um monarca. Cada vez mais, esses traços pessoais e morais da *parresía* se fazem mais pronunciados” (FOUCAULT, 2012, p. 326).

Esta tensão entre afirmar o que agrada a maioria ou o que agrada ao imperador e afirmar o imperativo *parresiástico* lembra certos embates que acontecem na escola. Parafraseando Sócrates, poderíamos questionar: o melhor para os professores seria o melhor para a educação? Ou, o melhor para o governo seria o melhor para a docência? Ou ainda, repetindo a sua crítica à democracia: a educação pública, a formação continuada dos professores seria este assunto no qual todos são convidados ou convocados a opinar como conselheiros, inclusive aqueles capazes de fornecer os piores conselhos ou ainda oferecer conselhos que atendem a seus interesses econômicos. Sobre esse complexo debate, de maneira um tanto ilustrativa e que exigirá uma análise mais dedicada, trago a fala de um

professor de matemática na reunião de formação do Pacto no dia vinte e nove de abril de 2014: “todo mundo sabe que é preciso mudar a educação e, por isto, a mudança é bem-vinda, estamos reclamando que estas mudanças estão sendo impostas, mas se não é imposto, não realizamos a mudança...” (frases registradas no caderno de notas).

Na última parte de sua Conferência, Foucault apresenta a relação entre o *cuidado de si* e a *parresía*. Começa explicando que Sócrates introduz novos traços a esta *parresía* política que foi analisada até agora. No diálogo platônico *Laques*, a palavra *parresía* aparece com certa frequência, o que é um tanto incomum nos diálogos platônicos. De início, ela é utilizada no seu sentido mais cotidiano e comum, mas a presença de Sócrates na narrativa introduzirá uma outra forma de uso deste termo: a *parresía* vinculada ao *cuidado de si* (*epimeleia heautou*).

O problema central abordado por este diálogo pode ser resumido na seguinte questão: como fornecer uma “boa educação” aos jovens? Um caminho utilizado por muitos era o de exercitar a retórica, essencialmente ornamental, ensinada pelos sofistas, o que poderia conduzir ao sucesso nos embates políticos da ágora, poderia agradar muitas pessoas e conduzir à vitória nas eleições. Mas seria isso o suficiente para se exercer um bom governo? Como já apontado anteriormente, em geral agradar a todos pelo discurso não corresponde a dizer ou fazer algo verdadeiro. Deste modo, fazer sucesso na ágora não corresponde necessariamente a se tornar um bom governante. Que tipo de educação seria necessária para preparar o jovem a enfrentar com êxito os embates políticos e ao mesmo tempo conduzir um governo benéfico à cidade e seus cidadãos? Duas atividades aparecem como essenciais: o dizer verdadeiro (*parresía*) e o cuidado de si (*epimeleia heautou*).

Ao explicar a importância dessas duas atividades para uma “boa educação”, Sócrates descreve alguns elementos constitutivos de seu jogo *parresíático*: primeiramente, este jogo se realiza através de um “face-a-face”, exige uma relação pessoal de proximidade. Em segundo lugar, diferente da atitude passiva da assembleia que escuta para ser convencida de algo, Sócrates exige atividade de seu interlocutor que precisa “dar-se conta de si mesmo”, de como conduz sua existência, não em um sentido confessional (cristão), mas sim como um trabalho sobre a forma de condução de sua vida, na implicação radical entre *logos* (razão, discurso, afirmação) e *bios* (vida, existência). Conversar com Sócrates, entrar em seu jogo *parrhesiástico* é um modo de perceber a presença e ausência dessa harmonia entre *logos* e *bios*, “porque há uma relação harmônica entre o que Sócrates diz e o que Sócrates faz, entre suas palavras e suas ações” (FOUCAULT, 2012, p. 334). Assim, a *parresía* socrática introduz alguns traços àqueles quatro elementos da *parresía* política apresentados acima. Pois,

“aparece em uma relação pessoal entre dois seres humanos e não na relação *parresiástica* com o *demos* com o rei. E, para além da relação que observamos entre *logos*, verdade e valentia na *parresía* política, com Sócrates surge um novo elemento, a saber, *bíos* (vida). *Bíos* é o foco da *parresía* socrática” (FOUCAULT, 2012, p. 335).

Foucault, ao retomar os pontos principais dessas considerações, destaca quatro pontos na *parresía* filosófica: a) a filosofia greco-romana caracterizava-se por um jogo *parrhesiástico* que envolvia três tipos de atividade: epistêmica (relação com a verdade), política (relação com a *pólis*), ético-estética (relação entre verdade e a constituição de um estilo próprio de vida); b) o jogo *parrhesiástico* envolve um esforço de convencer alguém a ocupar-se de si mesmo e dos outros, a mudar a forma de condução de sua própria vida e de sua relação com os outros; c) a prática *parrhesiástica* envolve um “complexo aparato de relações entre si mesmo e a verdade” (FOUCAULT, 2012, p. 340); d) a *parresía* filosófica tem utilizado diferentes e numerosas técnicas e sua atividade não mais se restringe à ágora ou ao palácio do rei, mas pode ser utilizada nos mais diversos lugares.

Diante deste embate *parrhesiástico* quanto à educação dos jovens, poderíamos parafrasear a questão socrático-platônica e perguntar: como fornecer uma boa formação continuada aos professores? Esses modelos (tecnicista ou crítico, do professor reflexivo ou prático-reflexivo, do professor pesquisador) seriam suficientes para garantir isto? Seria possível uma abertura destes modelos para acolher aquilo que acontece na escola? Que ações ou procedimentos poderiam pôr em movimento o ambiente escolar para acolher estas pequenas invenções que surgem em meio às discussões dos planejamentos conjuntos desenvolvidos pelos docentes quando encontram momentos de pensar o modo de conduzir o seu jeito de ser professor? Para Sócrates, a retórica sofística não era suficiente para formar o bom cidadão e o bom governante. Talvez os modelos atuais também não sejam suficientes. Talvez estes procedimentos característicos do *dizer verdadeiro* (*parresía*) e do *cuidado de si* (*epimeleia heautou*) possam apontar um caminho para essa tarefa de uma formação continuada que *aconteça* na escola de maneira aberta às experiências de seus docentes.

Nas duas últimas exposições do Seminário, Foucault faz uma análise destas práticas da *parresía* filosófica utilizada nas relações humanas e nos procedimentos e técnicas presentes nestas relações. A análise é feita em três partes: a vida comunitária em pequenos grupos, na qual aparece destacadamente o pensamento epicurista; a vida pública na qual se destacam a filosofia cínica e estóica; e na vida privada, na relação entre indivíduos, onde dá destaque para o pensamento estóico.

Ao se referir a esta primeira parte, a vida comunitária, Foucault começa admitindo que são práticas muito dispersas, múltiplas e variadas sobre as quais, em geral, possuímos informações lacunares, fragmentadas. Os epicuristas priorizaram o valor da amizade, então é comum o seu destaque nessa atividade filosófica em pequenos grupos, mas a encontramos também nos cínicos e estóicos (FOUCAULT, 2012, p. 342). Neste momento, o autor passa a se dedicar à análise do Tratado de Filodemo (*Sobre o franco falar*), no qual a *parresía*, além de ser descrita como um atributo pessoal, aparece como uma técnica (*teknê*) comparável à arte da medicina e da navegação. Poderíamos aqui comparar também com a atividade docente. Nestas três atividades apresentadas como exemplos, existe a necessária relação entre conhecimentos teóricos e exercícios práticos, bem como um cuidado com as ordens a serem dadas aos outros, o que envolve certa habilidade política no uso da autoridade a exercer sobre si e sobre os demais. No contexto helenístico, as técnicas *parresiásticas* tiveram importância para a orientação espiritual, quase como técnicas clínicas no exercício da prática filosófica.

Que tipo de relações humanas coexistem na escola? Que tipo de vida comunitária se faz possível? Há espaço para este tipo de relações de amizade? Não apenas a presença de um amigo adulator ou elogioso, mas este amigo que pelo seu conselho e sua prática (franco falar e fazer) nos mostra outras possibilidades, outros jeitos de se conviver na escola. Recordo, a partir disto, a realização do projeto Mitologia em Cena<sup>35</sup>, especialmente na sua edição de 2014, pois os muitos professores envolvidos comprometeram-se e auxiliaram-se mutuamente para planejar e realizar este projeto. Havia poucas reuniões oficiais, mas o grupo utilizou outros tempos para desempenhar as tarefas necessárias (recreios, momentos de lazer onde um professor visitava o outro). Além disto, havia uma cumplicidade que nos permitia sermos francos uns com os outros para que as ações se realizassem da melhor maneira possível. Aqui compartilho da mesma visão de Loponte (2009), ao afirmar que é preciso se exercitar uma “boa distância” nas relações de amizade para que elas não se fechem nos elementos de proximidade e intimidade, mas sim contribuam para um exercício de modificação de si

---

<sup>35</sup> O projeto pedagógico multidisciplinar e interáreas denominado *Mitologia em Cena* dirige-se às turmas de primeiros anos do ensino médio, envolvendo as áreas do conhecimento de Linguagens e suas tecnologias, Ciências Humanas e suas tecnologias, organizado pelos professores dos Componentes Curriculares de Língua Portuguesa, Literatura, Artes, Educação Física, Expressão corporal e escrita, Filosofia, História, Geografia e Sociologia. O projeto tem como objetivo geral estudar mitos e lendas de diferentes etnias, investigando seus pressupostos estéticos, sócio-históricos, culturais, linguísticos e filosóficos. A sua metodologia prevê três momentos: a) divisão de cada série em três grupos de trabalho, nomeando um coordenador para cada grupo; b) sorteio de um tema ou assunto específico sobre mitologia para cada grupo pesquisar; c) Cada grupo deverá estruturar um esquete teatral para ser apresentado para todos os alunos dos primeiros anos do ensino médio. Os professores dos diferentes componentes curriculares auxiliam a pesquisa e a estruturação do esquete teatral com os conteúdos de domínio da sua área do conhecimento. No momento da culminância do projeto, os professores constituem uma comissão para avaliar a apresentação e todo o processo desenvolvido pelos alunos ao longo do trimestre. Este projeto aconteceu na escola nos anos de 2011, 2013 e 2014.

mesmo. Também em sua tese, Loponte (2005) relata as implicações deste tipo de relação de amizade para potencializar o trabalho docente como um trabalho de criação.

Quanto à segunda parte, a vida pública, Foucault situa o exemplo dos filósofos cínicos, para os quais a atividade *parrhesiástica* se dava pela escolha e pela prática de um certo modo de vida caracterizada, em geral, pelo escândalo, ou seja, por um enfrentamento público. Há uma forte herança socrática, pois o critério mais forte da atividade *parresiástica* está na harmonia entre discurso (*logos*) e vida (*bíos*). Há, assim, uma estreita relação entre a escolha de um modo de vida e o conhecimento da verdade. Assim, a forma de condução da existência aparece como mais importante do que a constituição ou a escolha de seguimento de uma doutrina. A *parresía* cínica possui três técnicas principais: a) os sermões críticos, b) o comportamento escandaloso, c) o diálogo provocativo<sup>36</sup>. Assim, diferente dos epicuristas e estoicos, os cínicos preferiam se dirigir às grandes multidões, não para fazer conjecturas sobre o que seja o bem e o mal, mas sim para exaltar a importância da liberdade e da autossuficiência, tudo o que alguém deseja fazer depende somente de si mesmo e não das outras pessoas. Neste sentido, a exibição pública do escândalo cumpria a tarefa de denunciar a arbitrariedade de todas as regras, todas são imposições que ameaçam a prática da liberdade. Quanto ao diálogo provocativo, Foucault apresenta as semelhanças e duas diferenças pontuais entre o jogo *parresiástico* desenvolvido por Sócrates e este desenvolvido por Diógenes: a) no caso de Diógenes, cabe ao interlocutor a atividade interrogativa, b) enquanto Sócrates enfrenta a ignorância de seu interlocutor, Diógenes tem como alvo o orgulho. Outro elemento característico do jogo *parresiástico* cínico é a constante tensão dos limites desse contrato *parresiástico*, um diálogo que se faz por tensões, confrontos, guerra.

Quanto à terceira parte, a vida privada, aparece a problemática do confronto e da distinção entre *parresía* e adulação. Por quais meios poderíamos diferenciar um *parresiásta* (um amigo) de um adulator? Ou por que há a necessidade da presença de um amigo (*parresiásta*) em nossa vida? Primeiramente, devido à tendência que as pessoas têm em adular a si mesmas, de enxergarem e valorizarem seu modo de ser como o mais correto, a primeira tarefa de um amigo (*parresiásta*) é nos ajudar a vencermos este exagerado amor que temos por nós mesmos. Isto nos coloca diante de uma dificuldade de aceitar e reconhecer o *parresiásta*, pois estamos inclinados a concordar com o adulator que sublinha em nós as qualidades que amamos e que pretendemos preservar, mas que nem sempre são qualidades

---

<sup>36</sup> Foucault faz referência às anedóticas histórias contadas sobre os encontros entre o filósofo Diógenes e o imperador Alexandre. Não vou relatar estas histórias, pois isso alongaria demais a escrita deste texto. Para quem tiver curiosidade verificar FOUCAULT, 2012, p. 347- 360.

benéficas a nós mesmos e aos outros. Então, que técnicas poderemos utilizar para reconhecer e aceitar um *parresiásta*? A resposta vem com Plutarco: o primeiro critério é a conformidade entre o que ele diz e como se comporta, harmonia entre discurso (*logos*) e vida (*bíos*); o segundo critério é a permanência, a continuidade, a estabilidade e a firmeza de quem diz e faz (*logos* e *bíos*) a verdade (*parresía*).

Galeno também se dedicou a esta tarefa de encontrar os critérios para reconhecer o real *parresiásta* distinguindo-o do adulator. Há, para todas as pessoas, a necessidade de um *parresiásta* que as ajude a liberar-se a si mesmo de suas paixões, de sua autodesilusão, de seu excessivo amor por si mesmo (*philautía*). Galeno, muito provavelmente, é o primeiro a afirmar que o *parresiásta* não precisa ser um amigo, pois para ele um bom *parresiásta* é alguém com quem não se teve previamente uma relação particular e alguém que resiste a uma série de provas que o tornariam um bom conselheiro, especialmente quanto a sua severidade, sinceridade e coragem de afirmar o verdadeiro.

Na próxima parte de sua exposição, Foucault analisa as técnicas de exame, iniciando por três considerações preliminares: a) um certo deslocamento da noção clássica da *parresía* (coragem de dizer a verdade a outras pessoas) para uma noção helenista da *parresía* (ter coragem suficiente para demonstrar a verdade sobre si mesmo); b) esse jogo *parrhesiástico* helenístico exige uma ascese (*askésis*) um conjunto de práticas e exercícios a serem feitos sobre si mesmo; c) essas práticas ascéticas reúnem numerosas classes de exercícios específicos não hierarquizados e nem catalogados. A maior parte desses exercícios envolvia o exame de consciência descrito por Foucault em três formas: o autoexame solitário, o diagnóstico de si e as provas de si.

Quanto ao autoexame solitário, Foucault analisa o texto *Sobre a Ira* de Sêneca. Neste texto, este exercício é descrito como uma atividade administrativa. Examinar a própria consciência antes de dormir ajuda a ponderar sobre o que realizamos e sobre o que ainda podemos realizar, rever nossos objetivos sobre o dia seguinte, o que devemos manter e o que devemos abandonar. Não devemos nos colocar diante de nós mesmos nem como juízes e nem como carrascos. Não devemos ser exageradamente indulgentes, nem exageradamente severos, precisamos exercitar a justa medida entre os extremos, para conseguir averiguar os sucessos e insucessos de nossas empresas ao longo da existência. O resultado do exame deve se tornar útil para ocasiões futuras.

Quanto ao diagnóstico de si, Foucault analisa outro texto de Sêneca, *Sobre a tranqüilidade da alma*, que estaria associada à “estabilidade, autosoberania e independência” (FOUCAULT, 2012, p. 374). Fala também sobre os conselhos de Sêneca a Sereno que lhe

pede auxílio para conseguir retomar o controle sobre si mesmo e, por conseguinte, a serenidade da alma. Para tanto, Sereno empreende uma confissão a Sêneca. Mas uma confissão bem distinta dos moldes cristãos, pois não pretende revelar os seus pecados e fazer um propósito de emenda, mas, sim, falar sobre os modos de conduzir a sua vida, que nesse momento se compara a uma embarcação à deriva, pois não possui o autodomínio necessário para avançar e ancorar em terra, atingindo seus objetivos no que tange a sua relação com as riquezas, na vida privada ou doméstica, a sua relação com a política e sua atuação na vida pública, bem como na sua atividade literária e aquilo que perdurará na memória de seu povo após a sua morte, isto é, a questão da imortalidade. Foucault analisa o texto de Sereno, seu pedido de auxílio a Sêneca. Sereno identifica um saldo positivo no balanço de suas ações, mas mesmo assim percebe que seu ânimo movimentava-se involuntariamente, sua alma instável se deixa conduzir por sentimentos involuntários, ele não consegue “harmonizar suas ações e seus pensamentos com a estrutura ética que tem escolhido para si mesmo” (FOUCAULT, 2012, P. 381), falta-lhe a auto-soberania necessária para conduzir sua existência. Sêneca responde a Sereno expondo a natureza da estabilidade da alma.

Quanto às *provas de si*, Foucault analisa as dissertações de Epicteto que apresentam esta atitude de constante vigilância sobre si mesmo, sobre as representações que se fazem sobre si mesmo, a partir de três metáforas: o vigilante noturno, o porteiro e o cambista. O principal objetivo deste exercício é garantir o autodomínio, a auto-soberania. Para isto, torna-se importante verificar, em um jogo de perguntas e respostas, se a representação está sob o nosso controle ou fora dele, pois se está sob nosso controle depende de nosso esforço trabalhar sobre ela, se está fora de nosso controle, não depende de nós e devemos ignorá-la.

Concluindo, esta relação entre *parresía* e *epimeleiaheautou*, Foucault destaca, primeiramente, que houve um deslocamento na forma do exercício da *parresía* na relação entre mestre e discípulo, pois em um primeiro momento o mestre conduzia o discípulo e, depois, o próprio discípulo conduz a si mesmo. O segundo destaque diz respeito às técnicas de si, ao *cuidado de si* que não se restringe ao conhecimento de si, mantendo uma certa relação com este princípio de autoconhecimento, mas utilizando exercícios espirituais, técnicas precisas, que envolvem ações específicas sobre os estados de equilíbrio da alma, sobre os fluxos de representações, etc. O terceiro destaque consiste em perceber que nestas técnicas de si não há um segredo a ser revelado sobre si mesmo, mas uma relação a ser estabelecida de si mesmo para com a verdade, como princípios racionais de ação, que suponham uma relação harmônica entre *logos* e *bíos*. Por fim, a atitude diante de si mesmo não deve ser a de um juiz que examina para absolver ou condenar, mas, sim, como um artista

(um artesão, um técnico) que, de tempos em tempos, pára o que está fazendo, examina o que fez, se recorda sobre o que desejava fazer no início, olha tudo isto à “distância”, analisa, então, o que realmente está fazendo e como seguirá fazendo, que ações e regras devem ser modificadas e conservadas.

Todos estes exercícios apresentados até aqui sobre o *cuidado de si* e o dizer verdadeiro eram realizados pelos cidadãos no período helenístico, período em que a participação política dos cidadãos era mínima. Pesava sobre eles o poder do império, as muitas vidas que habitam o território estavam a serviço do imperador. Todos estes procedimentos filosóficos passam a estar não mais a serviço da constituição do bom governante atuante na *pólis*, mas, sim, para a condução de uma boa vida, de uma vida bela. Ou seja, neste momento de autoritarismos políticos, estes cidadãos elitistas que tinham acesso aos procedimentos da cultura de si, encontram nestas práticas atitudes para trabalhar sobre si mesmos e, de maneira autodeterminada, para lapidar sua própria existência como uma obra de arte.

Talvez, possa acontecer o mesmo com uma docência que se faça, que se forme, que desenvolva uma ação sobre si para criar sua forma. Diante de tantos mecanismos oferecidos, propostos ou até impostos para produzir um determinado modo de ser professor, se abriria a possibilidade de quebrar estas fabricações de professores, inserir uma dobra naquilo que é oferecido como dever a ser feito na escola e se fazer outros jeitos de realizar a prática docente. O que nos levaria à especulação, ou experimentação, do desejo de se criar e exercitar uma *docência* como obra de arte, uma *docência artista* (LOPONTE, 2005). Para isto, urge tratar com mais abertura os processos de formação continuada que chegam na escola, menos receitas a seguir e mais experiências a serem reformuladas. Que o trabalho não seja o de descobrir e encontrar a verdade da docência, mas de permitir que o professor possa ser alguém capaz de dizer a verdade sobre si mesmo em um sentido *parrhesiástico*. Que ele não precise dizer e fazer sobre si e sua prática simplesmente aquilo que agrada a maioria, como na retórica sofisticada, mas que ele possa usar de franqueza, enfrentar os perigos de seu tempo, o perigo de se encontrar um modelo e passar a repeti-lo necessariamente, que tenha o direito e acesso ao exercício crítico, mesmo que pelo escândalo como os cínicos, assumindo a tarefa de realizar este trabalho sobre a condução de sua prática. Um trabalho artista, com todas as aberturas que ele supõe e exige.

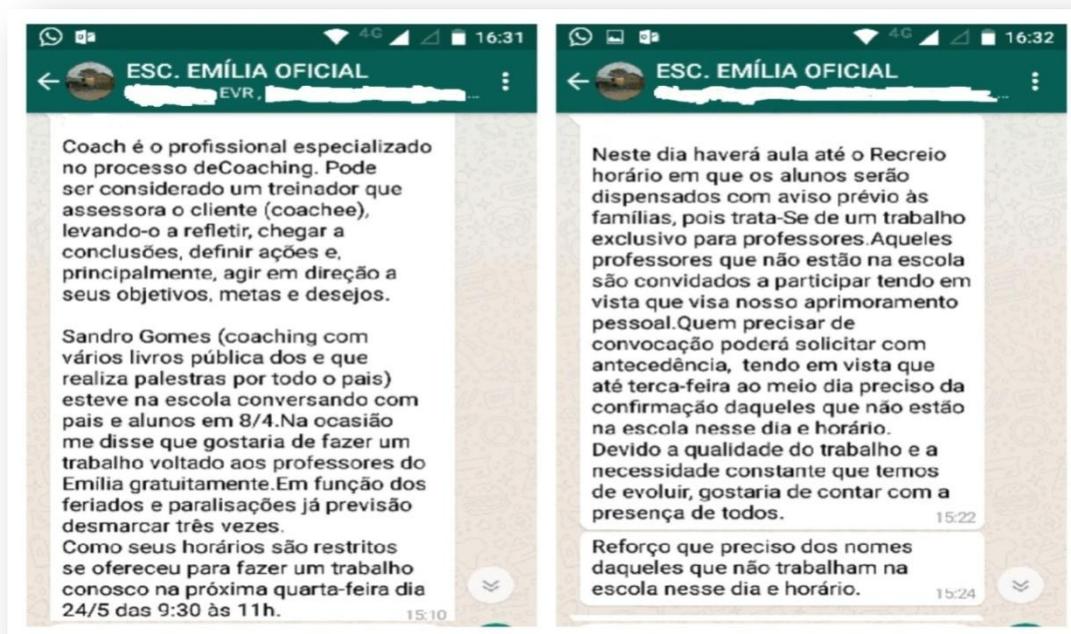
### 3.3 A formação continuada na escola entre o *COACHING* e as *TÉCNICAS DE SI*

Dos muitos “modismos” que chegam até o “chão da escola” como formação continuada, tem crescido o valor atribuído ao *coaching*, uma espécie de palestrante motivacional que centraliza o seu trabalho no treinamento de si. Ou seja, ele apresenta uma série de técnicas infalíveis para que as pessoas atinjam seus objetivos pessoais. Este tipo de concepção formativa coloca a possibilidade do bom resultado de um trabalho unicamente sobre aquilo que a pessoa faz consigo mesma. É um trabalho que é feito sobre si mesmo ignorando todos os contextos externos ao indivíduo. Deste modo, todo o êxito e todo o fracasso são resultados e são responsabilidades da própria pessoa. A repetição de algumas frases sublinha este raciocínio (cito apenas algumas): “você precisa manter o foco no seu objetivo”; “todos são vencedores, basta manter o foco”; “não existe sorte, existe trabalho”; “todo esforço é sempre bem recompensado”.

Na Escola Emília, o ano de 2017 trouxe a presença deste tipo de trabalho formativo. Segue um trecho do meu diário de pesquisa que faz um relato sobre isto:

Iniciando minha tarde de estudos neste domingo fui surpreendido por uma mensagem no *WhatsApp* do meu celular, na qual a diretora convida a todos os professores da escola, emergencialmente, para uma reunião de formação que acontecerá na escola na próxima quarta-feira. A emergencialidade se deve à agenda do palestrante que, como fará a palestra de graça, teria somente esse dia e horário disponíveis. O palestrante é um *coaching*, formado em recursos humanos e especialista em terapia familiar. Tal convite me incomodou pelo seu caráter emergencial e, principalmente, por ser mais um mecanismo de tentar transferir elementos do meio empresarial para o meio pedagógico. Tratam, cada vez com mais frequência, a escola como se fosse uma empresa. Aplicam-se treinamentos específicos do meio empresarial na escola acreditando-se que com isso haverá uma melhoria da qualidade do ensino. No entanto, escola e empresa são instituições com objetivos radicalmente diversos. A palavra radical vem de raiz. O objetivo radical da empresa é produzir lucros através da venda de algum produto ou serviço, transformados em mercadoria. Com certeza, não é esse o principal objetivo da escola, que na sua raiz deve ser o lugar fundamental do processo formativo das pessoas.

**Figura 6** –Print de tela do celular, registro de diálogo no grupo de WhatsApp da escola



Fonte: Acervo do autor (2017).

Acredito que os *prints* acima contribuem para deixar à mostra o valor que está sendo dado para esta voz que, após falar para toda a comunidade escolar na culminância de um projeto pedagógico realizada em um sábado pela manhã, conquistou a oportunidade, em um horário especial, de falar especificamente para os professores, durante um turno de aula que será interrompido, pois os alunos serão dispensados para que os professores possam aprender com as técnicas de treinamento correntemente implementadas no meio empresarial. (Diário de campo, dia 20 de maio de 2017)

Este desejo por um treinamento de si que dê ao professor a segurança da realização de um bom trabalho, essa prescrição médica capaz de curar as enfermidades do trabalho na escola apresenta-se como mais uma, dentre as muitas possibilidades de formação continuada que se apresentam como modulares, ou seja, modelos que sabem e têm certeza do que deve ser feito para que o trabalho dos professores melhore e seus alunos aprendam com mais eficiência. No entanto, o que se percebe, apesar do constante desfile destes modelos pelo ambiente escolar, é que estes projetos pouco sabem do que acontece e de como as coisas são feitas na escola. Eles passeiam pela escola, mas não se enraízam. Uma outra formação continuada poderia emergir do próprio meio escolar e, talvez, as técnicas de si estudadas por Michel Foucault possam potencializar este tipo de experiência.

Estas técnicas de si diferenciam-se deste treinamento de si ensimesmado oriundo dos cursos de recursos humanos do meio empresarial. Os exercícios de si estudados nas práticas da antiguidade não eram isolacionistas, ou seja, era um cuidado de si que sempre implicava a

relação com o outro. Foucault apresenta esta *estilística da existência* como um trabalho realizado sobre si para fazer da vida uma forma de criação e reinvenção, produzindo um estilo de existência, um modo de vida que poderia ser ou não exemplar. Um modo de condução da existência radicalmente diferente das *penitências* cristãs que estão baseadas em um agir moral como adequação a um conjunto de regras. Deste modo, na visão cristã a ascese visa à purificação da alma e, neste processo, registrar por escrito ações e pensamentos constitui um dos passos essenciais para este exercício. Tais registros se constituem como 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, 2010, p.147).

Neste sentido, outras possibilidades de condução da docência se tornariam possíveis ao abandonar estes inúmeros modelos que exigem da docência a sua adequação a um conjunto de regras que muito pouco, ou quase nenhum, espaço deixa para a criação. Resumir o que se pode fazer como formação continuada de professores ao receituário dos modelos apresentados é deixar-se seduzir pelas artimanhas do tédio. Peter Brook (2016) utilizou esta expressão para falar sobre o espetáculo teatral. O meu desejo é fazer um exercício, um tanto arbitrário, mas muito oportuno. O exercício consiste em aproximar certa afirmação de Brook sobre o teatro com a formação continuada de professores que acontece na escola. Esta noção é a do palco como um espaço vazio.

“Para que algo de qualidade aconteça, é necessário criar um espaço vazio, possibilitando que um novo fenômeno ganhe vida. Pois qualquer coisa relativa ao conteúdo, significado, expressão, linguagem e música só pode existir se a experiência for nova e estimulante. Contudo, nenhuma experiência nova e estimulante é possível se não houver um ambiente puro, virgem, pronto para recebê-la.” (BROOK, 2016, p. 7).

Há um excesso de certezas e de modelos para a formação continuada dos professores, é difícil encontrar um *espaço vazio* no qual se possa criar. Aliás, parece haver um medo daquilo que este espaço vazio possa fazer germinar. No entanto, para haver criação no trabalho pedagógico, para haver uma docência que modifique a si mesma faz-se cada vez mais necessário encontrar e ampliar estes espaços vazios que possibilitem outros modos de conduzir a docência.

Ao desenvolver esta noção da importância do espaço vazio para o teatro, Brook (2016, p.24-26) fala da força da ausência de cenário para a criação teatral. Ele faz uma comparação com o cinema que, devido a sua proximidade com a fotografia, precisa sempre colocar a cena em um contexto, por isto os elementos cênicos são muito importantes. No teatro, de modo muito diferente, a imaginação é mais ativa, ou seja, ocupar o espaço cênico com um mínimo de cenografia estimula a plateia a preencher as lacunas com sua imaginação, formulando o cenário a partir daquilo que sente e pensa sobre o que está assistindo. “O vazio do teatro permite à imaginação preencher as lacunas. Paradoxalmente, quanto menos se dá à imaginação, mais contente ela fica, pois se trata de um músculo que gosta de jogar” (BROOK, 2016, p. 26). Utilizando esta noção para pensar as formações docentes que acontecem na escola, acredito que há uma *poluição cênica* nestes programas de formação continuada que, por mais que se esforcem por habitar o “chão da escola”, permanecem estrangeiros. Esta poluição cênica está no excesso de técnicas, de metas, de tarefas que devem ser desenvolvidas pelas escolas e seus docentes a tal ponto que muito pouco ou nenhum espaço sobra para que os profissionais da educação criem e exercitem sua imaginação docente. Ou seja, estes programas são elaborados para que a imaginação dos professores seja passiva, seja anestesiada e sua capacidade de realizar de modo obediente suas tarefas se desenvolva com excelência. Talvez, para uma docência que possa inventar a si mesma, para uma formação continuada que incentive os professores a criarem outros modos de conduzir sua prática, seja necessário mais espaços vazios a fim de que sua imaginação se torne ativa.

## 4 A PRÁTICA TEATRAL NA ESCOLA E A NOÇÃO DE *PERFORMANCE*

Que a arte me aponte uma resposta  
Mesmo que ela mesma não saiba  
E que ninguém a tente complicar  
Pois é preciso simplicidade pra fazê-la florescer.  
(Oswaldo Montenegro)

### 4.1 *Performance*: a formação docente e o jogo entre repetição e invenção

Nas muitas tensões que habitam a formação docente na escola apresentadas até agora, nos seus confrontos entre aquilo que desejam fazer com o espaço escolar, aquele tipo de professor que se pretende produzir e aquilo que a escola ou a docência poderia fazer de si mesma, acredito ter enfatizado até aqui a importância de uma formação docente que valorize os gestos mínimos do cotidiano, os esforços dos professores no diálogo com seus pares para movimentarem os modos de condução do seu trabalho docente. Desenvolvi até aqui o argumento de que haveria a possibilidade de um certo *cuidado de si* e um certo *dizer verdadeiro* a ser realizado na formação continuada de professores. O que seria uma forma de fortalecer, nestes confrontos e nestas tensões, a possibilidade do inesperado, o desejo por modos outros de se fazer docente. Isto me faz pensar na *Performance*. Pois ela traz em si estes dois momentos da tensão entre aquilo que se preserva e aquilo que trai a possibilidade de preservação. A noção de *Performance* introduz nesta discussão sobre formação continuada de professores na escola esta ginga entre repetição e invenção.

A partir disto, exponho nesta sessão, algumas das noções de Richard Schechner sobre o que é a *Performance*, os modos pelos quais um determinado objeto de pesquisa pode ser estudado como *Performance* e a concepção de conduta restaurada. Após isto, pretendo pensar as contribuições destas noções para movimentar os modos de condução das práticas docentes e as formas de organização das formações continuadas que acontecem na escola.

#### 4.1.1 *Performance*: um vasto campo de estudo

Sobre os *Estudos da Performance*, Schechner(2000) discute o fato de se tratar de um campo complexo de estudos que se desenvolve marcado por um certo paradoxo: ao mesmo tempo em que se afirma como disciplina acadêmica, o que supõe um campo delimitado de

estudo, a *Performance* se caracteriza por ser uma disciplina complexa, um campo de estudo amplo, interdisciplinar e intercultural. Ressalta ainda a atualidade temática dos *Estudos da Performance* em um tempo no qual tudo acaba se convertendo em um tipo de entretenimento, tanto as guerras, como o gênero e mesmo a política, entre outros que poderiam ser citados, “um modo de compreender o cenário deste mundo confuso, contraditório e extremamente dinâmico é examiná-lo *como Performance*. E isso é precisamente o que fazem os estudos da *Performance*” (SCHECHNER, 2000, p.12).

Com esta possibilidade de se estabelecer o uso da investigação dos objetos como *Performance* se ampliam ainda mais os limites do seu vasto campo de estudos, não há fixidez, e nem delimitação precisa de suas fronteiras, a interdisciplinaridade marca todo o seu trabalho. Esta amplitude, esta abertura do campo de pesquisa dos *Estudos da Performance* não envolve categorias bem definidas, pois seus estudos envolvem todas as atividades humanas que são caracterizadas pelo autor como “sendo de segunda vez”, como “conduta restaurada”, “atividades que não se realizam pela primeira vez e, sim, pela segunda vez e *ad infinitum*” (SCHECHNER, 2000, p. 13). Esta característica marca os estudos da *Performance*, tanto nas artes, como na vida cotidiana, nas cerimônias, nos jogos, nos rituais, é sempre um processo que envolve repetição e construção. Poderíamos, aqui, pensar novamente nos modelos apresentados aos docentes como uma escolha ou como uma imposição: tradicional, tecnicista, crítico, reflexivo, pesquisador. Por mais que um destes modos de se fazer docente comece a ser exercitado, no momento mesmo de seu exercício as variações começarão a se produzir, traindo muitas daquelas características constitutivas daquele modelo.

Apesar de ser uma categoria vinculada à repetição, a restauração das condutas é sempre de segunda vez. Neste sentido, é possível perceber algo de singular no estudo dos eventos humanos como *Performance*, pois o fato de ser repetição justamente traz consigo a noção de que nada se repete sem algum tipo de variação. Estudar algo como *Performance* é utilizar as suas perspectivas, os seus termos, as suas noções e características próprias para estudar este objeto de estudo determinado.

Um dos traços característicos mais marcantes dos estudos da *Performance* é que eles se definem como “*inter...*”, como relações, como “*entre*”, como borramento fronteiro. Segundo Schechner, isto faz com que estes estudos se definam a partir de um paradoxo: como campo de estudo acadêmico se espera que se defina, se delimite o que cabe dentro desta disciplina, mas a sua característica principal é estar aberta, ser inconclusa, não ter delimitações, se fazer a partir de possíveis intercâmbios não previstos de antemão.

Aceitar o “inter” significa opor-se a estabelecer um sistema fixo de conhecimento, de valores ou de temas. Os estudos da *Performance* são inconclusos, abertos, multívocos e autocontraditórios. Por isso, é muito provável que nunca existam muitos departamentos de estudos da *Performance*; mas haverá estudiosos da *Performance* em diversos departamentos (SCHECHNER, 2000, p. 19).

Com isto, aparece de maneira mais forte a característica dos estudos da *Performance* como uma teoria aberta. Aliás, esta noção de abertura talvez seja um dos possíveis traços comuns entre três autores citados nesta tese: no capítulo 2, na parte intitulada *Os diagnósticos da atualidade e os lampejos de intensidades*, descrevi a relevância desta noção para Benjamin (1994) e Foucault (2011), agora ela aparece destacada por Schechner (2000) ao se referir aos *Estudos da Performance*. “As aparências são realidades. E as realidades são também aquilo que está atrás das aparências. A noção de verdade como natural ou fixa se torna duvidosa” (SCHECHNER, 2000, p. 19). A partir disto, fica cada vez mais difícil estabelecer a diferença entre os fatos e as aparências, entre o profundo e o superficial, entre as ilusões e as realidades. Tudo é compreendido como construção, não só a realidade social, como também a física e biológica.

#### 4.1.2 *Performance* como conduta restaurada

O comportamento restaurado ou conduta restaurada, segundo Schechner, é algo que está sempre em movimento, é algo vivo, reconstrói-se, reacomoda-se, independente dos possíveis sistemas causais que as possam ter originado. “A conduta restaurada é a característica mais importante da *Performance*” (SCHECHNER, 2000, p. 107). A conduta restaurada não depende, não tem uma relação direta e muito menos causal com quem as realiza. Justamente por serem independentes de seus atores, estas condutas podem ser manipuladas, transformadas, transmitidas, refeitas.

A conduta restaurada é simbólica e reflexiva: não é conduta vazia e sim cheia de significações que se difundem multivocamente. Esses termos difíceis expressam um só princípio: o eu pode atuar em outro ou como outro; o eu social ou transindividual é um papel ou um conjunto de papéis. A conduta simbólica e reflexiva é a consolidação no teatro do processo social, religioso, estético, médico e educativo. A *Performance* significa *nunca pela primeira vez*. Significa *por segunda vez e ad infinitum*. A *Performance* é conduta duas vezes atuada (SCHECHNER, 2000, p. 108).

Estas noções introduzidas pelos *Estudos da Performance* ao serem relacionadas com os estudos sobre a formação continuada de professores podem nos fazer pensar modos de “descongelar”, de suspender ou simplesmente questionar, esta crença (ou essa certeza) de que sejam possíveis ações humanas tão programadas e com resultados tão seguros quanto são prometidos nos programas de formação continuada, independente do modelo de professor que

pretendem implementar. Talvez devêssemos estimular mais essa flexibilidade constitutiva das ações humanas para que os modos docentes possam ser cada vez mais refeitos, repensados, feitos e refeitos no seu cotidiano escolar.

Como um processo que envolve constância e transmissão de um lado e, de outro, escolhas e variações, a *Performance* parece apresentar uma falsa ambiguidade: entre o que se preserva e o que se inova. Conforme Schechner, este assunto não é fácil, pois as escolhas se desenvolvem como um tipo de ilusão, um ator pode negar-se a atuar conforme o que foi estabelecido e pensará que fez uma escolha. Deixará se conduzir, entretanto, por “uma ilusão de escolha” (SCHECHNER, 2000, p. 109). Deste modo “a conduta restaurada se pode usar como uma máscara ou um vestido” (SCHECHNER, 2000, p. 109). As partituras das *Performances* podem e são modificadas constantemente. Elas não são um acontecimento natural, são modelos de escolhas humanas, tanto coletivas como individuais.

As condutas humanas são sempre de segunda ordem, são comportamentos restaurados, são condutas restauradas porque não existe uma essência individual a ser preservada, não existe uma essência humana que define todos os seres humanos, muito menos uma essência singular e individual que definiria o que cada pessoa é para além de seus condicionamentos externos. O que existe, o que acontece, é que cada um de nós executa em seu cotidiano diferentes papéis. Mesmo quando temos absoluta certeza de estarmos sendo singulares, absolutamente autênticos, estamos *performando* este papel que nos caracteriza em um determinado contexto específico, mas que em breve se modificará, pois em breve estaremos desempenhando outro papel: pai, filho, professor, aluno, cliente, paciente, ator, expectador etc. Tanto em nossa vida cotidiana, como em um transe ritualístico ou em uma atividade institucional ou mesmo em um palco teatral, estamos sempre assumindo um papel. Este papel *partiturado* antes de nós será executado e, por mais que o modifiquemos, estaremos contribuindo para que essas condutas se restaurem, pois, ao restaurarmos um modo de nos conduzirmos, esta atividade implica justamente elementos que estão sendo repetidos, executados, construídos, sempre como não sendo pela primeira vez.

Ao analisar como funcionam os diversos modelos da restauração das condutas, Schechner apresenta alguns esquemas e figuras, dentre eles, o autor destaca o esquema  $1 \rightarrow 5a \rightarrow 5b$  (ou “eu ensaiando1” → “evento inexistente5a” → “evento inexistente restaurado5b”) como sendo o movimento da *Performance* como conduta restaurada, pois ele dá conta justamente de explicar o que estava afirmando anteriormente sobre o fato de toda conduta humana ser sempre “pela segunda vez *ad infinitum*”, mesmo quando se pretende capaz de uma ação singular ou original, pensar um modelo original é pensar um modelo

inexistente, portanto o desejo de realizá-lo é o gesto ou a tentativa de restaurar um original que não existiu. Daí o perene jogo entre repetição e construção que caracteriza toda ação humana. Contudo, estas variações ocorrem do presente em direção ao modelo que se quer restaurar no futuro, atingindo também o modelo mesmo resgatado do passado. Por mais que se fale em repetição, existe também um processo de atualização (uso a palavra no sentido da atualização dos aplicativos digitais), inclusive do modelo passado tido como original, pois, à medida que o evento presente (o eu ensaiando) ocorre, vai reformulando o modo como o modelo passado é visto. Por isto, passado e futuro estão sujeitos a modificações, a variações. Há um movimento constante que perpassa o esquema inteiro, por isto uso a palavra atualização, não no sentido de tornar atual, mas na confluência de repetir e variar ao mesmo tempo (como ocorre com os aplicativos digitais: é o mesmo programa, repetição, mas atualizado, com variações, novas características, mas que nos fazem pensar que o aplicativo continua o mesmo).

Os exemplos de Schechner tratam da Igreja, o conselho dos bispos pode redefinir as ações de Cristo; do teatro Noh, um ator contemporâneo pode introduzir novos elementos a uma tradição que remonta ao século XV. “Uma *Performance* sempre ocorre dentro de vários contextos não facilmente controláveis” (SCHECHNER, 2000, p. 115). Ao falar das alterações que ocorrem tanto quando se ensaia uma peça teatral a partir de um original (Shakespeare, Brecht etc.) como quando se retoma uma forma de ritual a partir de um modelo original, Schechner afirma que eles

mudam de dois modos: primeiro, por um deslizamento lento que é inevitável pelas circunstâncias históricas em constante mutação; segundo, por versões oficiais feitas pelos proprietários-herdeiros do original autorizado. Em qualquer caso, minha opinião é que 1→3→4 é muito instável, sempre se tornando 1→5a→5b (SCHECHNER, 2000, p. 116).

A *Performance* é um evento fugaz e efêmero, ela acontece para em seguida desaparecer.

Ainda que alguns eruditos considerem difícil de se aceitar, os originais da *Performance* desaparecem enquanto se a realiza. Não há registro, nem reconstrução, nem filme, nem vídeo, que possa conservá-las. O que perdem primeiro – e o mais importante – é a sua *imediatez*, sua existência em um espaço e contextos específicos (SCHECHNER, 2000, p. 122).

Os *Estudos da Performance* estão envolvidos pela tarefa urgente de constituir um vocabulário e uma metodologia que entre em sintonia com esta característica evanescente e imediata da *Performance*.

Talvez uma forma potente de especular as relações entre a formação continuada de professores e a *Performance* seja justamente tentar estudar essa formação como *Performance*.

Como ocorre nas práticas teatrais, no ritual, na *Performance* e em todo tipo de conduta humana restaurada, as formações continuadas que são propostas aos professores pautam-se pela repetição. Entretanto, esta repetição também supõe espaços de traições àquilo que está se repetindo, em um esquema semelhante àquele designado por Schechner como 1→5a→5b. No qual 1 seria o professor participando das formações; 5a seria o ideal de um possível progresso a partir de um curso de treinamento e 5b seria uma prática docente mais qualificada a partir das aplicações das receitas (uso esta palavra extraída da culinária, para me referir ao esforço de seguir um modelo e aplicá-lo confiante de que um resultado específico será produzido) ensinadas naquele curso. Schechner chama a sensação que o ator tem de poder escolher (por exemplo, o seu papel, o modo de interpretar e realizar a ação cênica) de uma ilusão, somos assim quase seduzidos por esta ilusão, por esta promessa de que podemos melhorar a qualidade de nosso trabalho aplicando técnicas pedagógicas apreendidas em um lugar estrangeiro ao contexto em que desenvolvemos o nosso trabalho. Receitas que seriam universalmente válidas para o ensino, eficazes, nos conduziriam a um lugar de máxima excelência. Talvez estudar estes rituais presentes nesta formação, para além de nos fazer perceber esta ilusão, possa nos ajudar a enxergar que esta repetição serve para a reiteração, a reacomodação, de um certo trabalho docente que atende a um conjunto de interesses dispersos, difíceis de serem mapeados. É um ritual que supõe repetição e variação para ensaiar (ou atualizar) um evento inexistente, na esperança de restaurar esse evento inexistente, o que nunca ocorre exatamente de acordo com o ideal esperado.

Para além dos espaços predeterminados como formação continuada de professores, acredito que na prática cotidiana docente, nas reuniões de planejamento, na construção dos projetos pedagógicos, nas relações de amizade, existe um processo de formação com uma intensidade maior do que aqueles projetos estrangeiros. Talvez olhar o ambiente escolar como um lugar de *Performances* possa nos ajudar a ver estes intensos movimentos de modificação de si mesmo, de repetição e de mudanças nos modos de se conduzir como professor e de se experimentar e saborear novos caminhos, nem únicos e nem permanentes, mas apenas possíveis. Talvez algumas destas experiências, algumas destas modificações aconteçam em uma relação de proximidade com as práticas teatrais desenvolvidas na escola.

#### **4.2As práticas teatrais na Escola Emília**

Na Escola Emília, como já foi anunciado no segundo capítulo, ocorreram muitas formas pelas quais as práticas teatrais se fizeram e se fazem presentes na escola: auxiliando didaticamente alguns componentes curriculares, ornamentando eventos escolares, na

formação de um grupo de teatro estudantil, na realização de saraus literários, mascarado no componente curricular Seminário Integrado denominado Expressão Corporal e Escrita, na organização de festivais de esquetes e talvez de outros modos ainda não identificados.

Na Escola Emília, alguns acreditam no poder redentor da prática teatral, que seria uma prática capaz de disciplinar, de redimir e de motivar. A arte (teatro, música, dança, plástica) e as manifestações culturais (oficinas de capoeira e artesanato) são vistas como a esperança de tornar os alunos mais disciplinados, devidamente ajustados, evitando os descaminhos da vida, como as drogas e a criminalidade. Mas, quando eu e os alunos nos encontramos para ensaiar, nada disso importa. O que importa é estarmos ali, juntos, convivendo, partilhando vidas, exercitando os jogos teatrais, montando nossos espetáculos, sempre muito criticados pelos jurados dos festivais<sup>37</sup>. Esta nossa prática teatral na escola parece ser recebida como uma visita inesperada e indesejada e acaba permanecendo como um inquilino barulhento e inoportuno. Ruídos e descompassos que contribuem para sermos um pouco diferentes na nossa prática docente.

Após a defesa da dissertação de mestrado no final de fevereiro de 2013, tornei a trabalhar 40 horas na Escola Emília. Era o momento da implementação do Ensino Médio Politécnico que ampliou de 25 para 30 horas a carga horária semanal dos alunos. Ocorria a polêmica de como desenvolver as aulas de Seminário Integrado com a função interdisciplinar, integradora dos conteúdos das áreas do conhecimento que compõem o núcleo comum (fragmentados no sistema de ensino tradicional), relacionando o que é ensinado pelos componentes curriculares com o mundo do trabalho, através de uma metodologia que conduzisse a iniciação à pesquisa científica. A equipe diretiva da escola me convidou para organizar uma proposta que relacionasse as ideias da dissertação auxiliando na proposição de uma formação humana integral para os alunos, obedecendo às orientações anunciadas no documento enviado pela SEDUC/RS. A sugestão delas era que eu organizasse um plano de estudo que utilizasse as técnicas de ensaio dos atores como contribuição para a formação integral dos alunos. Assim começou a experiência do *Seminário Integrado* como aula de *Expressão Corporal e Escrita* com o objetivo de complementar as atividades didáticas da área de Linguagens e suas tecnologias, utilizando os jogos teatrais para realizar exercícios tanto de expressão escrita como de expressão corporal. Esta disciplina seria realizada em um período (45 minutos) de aula em todas as turmas do ensino médio tanto pela manhã como à noite

---

<sup>37</sup> Escrevi sobre as experiências de teatro na Escola Emília na dissertação, descrevi o processo de constituição e dissolução do grupo de teatro estudantil *Garras de Anjo* (ABEGG, 2013). Neste texto vou me restringir a falar sobre as experiências com teatro que ocorreram na escola a partir de 2013, quando se deu a constituição de outro grupo teatral na escola, o grupo EVR ENCENA.

(como são 11 turmas, somaria onze períodos no total). Além desta disciplina, também haveria *Seminário Integrado Preparação para o Mercado de Trabalho* (espécie de estudos das profissões) e *Seminário Integrado Matemática Aplicada*, que seriam ministradas por outros professores.

**Figura 7-** Registros do espetáculo *Entre Chico e Vinícius* durante o Sarau Literário de 2013



Fonte: Acervo da escola (2013).

Além do tempo exíguo de apenas um período para desenvolver as atividades, algo que dificultou o andamento deste trabalho foi o fato das aulas acontecerem à noite, ou seja, fora do turno escolar. Assim, poucos alunos se faziam presentes, justificando suas ausências, de modo especial pela falta de transporte. Estas aulas contavam, portanto, com um número reduzido de alunos. Contudo, estes poucos alunos que se faziam presentes engajavam-se nas aulas de maneira muito qualitativa e comprometiam-se muito com o trabalho. Foi isto que tornou possível encerrar o ano de 2013 realizando o I FESTIEVR (Primeiro Festival de Esquetes Emília Vieira da Rocha), em dezembro daquele ano. O mesmo funcionou (ao menos a equipe diretiva interpretou assim) como uma espécie de culminância pedagógica do trabalho desenvolvido ao longo do ano. Foi uma noite muito agradável com a participação de toda a

comunidade escolar, foram apresentados três esquetes e alguns atores que trabalham na cidade no grupo *Atuadores* e no grupo *Cooperativa do Teatro* contribuíram como jurados do festival (após cada apresentação havia um tempo de diálogo entre o grupo que apresentou e os jurados, oportunizando um contato daqueles alunos com a visão de teatro destes atores). Um dos jurados ficou tão empolgado com a atividade que se ofereceu para ministrar oficinas de teatro na escola no ano de 2014.

Tenho feito várias referências, ao longo do texto, sobre o ano de 2014, ano em que o “rio da criação” engrossou o seu leito com o encontro de seus afluentes. Mas ainda restam algumas outras a dizer. Dentre elas, que neste ano o número de períodos das aulas de Expressão Corporal e Escrita aumentou, nos segundos e terceiros anos passamos a ter dois períodos por turma e, como as aulas aconteciam no turno normal, podíamos contar com a participação de toda a turma. Algumas turmas constituíram-se em equipes de trabalho direcionadas aos espetáculos que foram sendo montados, havia alunos ensaiando a parte da atuação, outros trabalhando na estrutura (figurino, cenário, iluminação, adereços, etc.) enquanto outros coordenavam. Em geral, estes trabalhos possuíam uma interdisciplinaridade, no caso dos segundos anos com a área de Ciências Humanas (espetáculos como *Pão e Circo* envolvia temáticas de política contemporânea, *Joana D’arc* sobre história medieval e feminismo e *Revolução Permanente* tendo como temática central a História do Rio Grande do Sul), no caso dos terceiros anos com área de Linguagens (*O Pagador de Promessas*), no caso dos primeiros anos com o já citado Projeto Mitologia em Cena. Isto permitiu que o II FESTIEVR (Segundo Festival de Esquetes da Escola Emília Viega da Rocha) acontecesse em julho de 2014 com a apresentação de 10 esquetes: *Joana D’arc: Força e Ternura*, *Pão e Circo*, *O Construtor do Muro*, *A origem do Bem e do Mal*, *A Lenda de Obá*, *Medéia: o amor louco*, *Revolução Permanente*, *O Sobrado*, *O Pagador de Promessas*, *Casal e Fria*.

Estas atividades teatrais realizaram uma série de deslocamentos no ambiente escolar, especialmente na alteração das posturas dos professores. Para ensaiar os trabalhos os alunos começaram a alterar certas regras dos tempos e dos espaços escolares. Aquela grade congelada com quantidade determinada de períodos para cada componente curricular (com a hegemonia da Matemática e da Língua Portuguesa) começou a ficar bem embaralhada. Os espaços fixos para cada turma também foram desobedecidos. Alguns professores juntavam suas turmas para realizar o trabalho. Alguns alunos saíam da sua turma e ficavam certos períodos em outra sala para poder ensaiar. Os professores envolvidos nestes projetos percebiam as intensidades e os ganhos pedagógicos, os processos de desenvolvimento dos alunos, enquanto outros colegas enxergavam estas mudanças como algo que estava

desorganizando o ambiente escolar, diziam que corríamos o risco de perder o controle sobre os alunos e de transformar a escola em um lugar de desordem.

**Figura 8** – Registro do momento final do FESTIEVR de 2014



Fonte: Acervo do autor (2014).

Ainda neste mês de julho de 2014, chegou à escola a notícia de que a FUNDARC (Fundação Municipal de Arte e Cultura de Gravataí) iria retomar a tradição dos festivais de teatro estudantil interrompida desde 2008. Começamos a mobilizar a comunidade escolar para levarmos alguns de nossos esquetes para apresentarmos no teatro do SESC de Gravataí. Não poderíamos levar todos os esquetes, então priorizei os terceiros e segundos anos. As turmas 201, 203 e 302 ficaram bem empolgadas com a ideia e começaram a se organizar para as apresentações que seriam em novembro. Quando anunciei para as turmas dos primeiros anos esta situação, argumentando que eles teriam outros dois anos para participar, em geral os alunos reagiam positivamente, mas fui surpreendido pelo posicionamento de uma aluna que queria muito participar do festival e não queria esperar até o próximo ano. Neste momento falo de mim, estranhando que eu tenha sido este professor que não queria deixá-la participar do 15º FESTIL (Festival de Teatro Estudantil de Gravataí). Com certeza, este evento gerou alguma modificação no meu modo de ser professor. Eu não tinha nem mesmo listado esta aluna como uma possível participante do grupo de teatro, pois a mesma, até ali, nem estava entre os destaques do teatro da escola. Eu respondi dizendo que não teria tempo de

acompanhar e coordenar um quarto grupo. Ela argumentou que bastava eu inscrever o grupo dela no Festival que eles iriam ensaiar e melhorar o espetáculo até o dia da apresentação, mesmo que eu não pudesse ajudar. E assim aconteceu. Somente nos últimos ensaios deste grupo é que consegui participar. E das quatro peças que a nossa escola apresentou no FESTIL, a peça dirigida pelo grupo desta menina foi a única que ganhou indicação para um tipo de premiação (melhor figurino e indicação de melhor ator).

No ano de 2016, quando esta aluna estava no terceiro ano, constituiu-se como uma liderança na escola, participou ativamente do grupo de teatro e no momento da nossa greve<sup>38</sup> de professores foi uma das alunas que apoiou o nosso movimento e junto com outros alunos (não só do teatro) realizou mobilizações na escola para discutir a importância das nossas reivindicações. Este grupo de alunos, inclusive, iniciou, mas não efetivou, o movimento de ocupação da escola, seguindo o exemplo de outras quatro escolas do nosso município que foram ocupadas pelos alunos (Escolas Estaduais Heitor Vila Lobos, Barbosa Rodrigues, Morada do Vale I, Padre Nunes). Trago aqui esta narrativa como um pequeno movimento que aconteceu junto à prática teatral na escola. Uma aluna que, através de sua participação no teatro da escola, assume o papel de liderança estudantil e um professor que passa a rever a sua conduta diante das iniciativas de seus alunos.

Nossa participação neste festival foi o momento máximo das experiências de 2014, sabíamos que a apresentação seria mais um momento saboroso como aqueles tantos ensaios, pesquisas e exercícios que fizemos antes. Mas estar ali apresentando no maior palco de teatro da cidade seria um evento único com um sabor singular. Para os demais (direção, professores, alunos, pais, funcionários) que foram nos assistir aquilo parecia um milagre. Foi neste momento que ocorreu uma certa exclamação: **“É só deixar fazer!”**. Em novembro de 2014, a escola compareceu ao Festival Municipal de Teatro Estudantil com quatro trabalhos, quando, em geral, cada escola, com muita dificuldade, levava apenas um espetáculo. Após a quarta apresentação, única que a diretora teve a possibilidade de assistir<sup>39</sup>, enfrentamos, mais uma vez, as críticas dos jurados. Quase no término do debate, chamei a diretora até a frente de

---

<sup>38</sup> As atitudes do governo têm desrespeitado a nossa profissão como já foi anunciado no primeiro capítulo. Nesse ano de 2016, os problemas se agravaram e optamos por mais um período de greve: “Estou em greve! Assembleia do CPERGS Sindicato deflagrou greve por tempo indeterminado. Após vários abusos do governo (parcelamento dos salários, atrasos nos repasses de verbas para as escolas, alterações nos benefícios adicionais, alteração no pagamento do difícil acesso, etc.), nossa categoria não pode mais silenciar, precisamos reagir, a ferramenta de luta possível continua sendo a greve. Por enquanto, na Escola Emília somos poucos que aderimos ao movimento de greve. Em geral, os professores das ciências humanas (...) e um professor de Matemática”. (Diário de campo, dia 16 de maio de 2016).

<sup>39</sup> Ao ler este texto, a diretora da escola pediu que fosse acrescentado que, se ela assistisse todos os espetáculos, as vices não poderiam ter ido assistir. Por isto, ela optou por um revezamento dos membros da gestão durante as apresentações do Festil.

todos para agradecer, pois o seu apoio foi fundamental para esta realização. Estávamos todos muito emocionados e ficamos muito contentes quando, além de ouvirmos elogios a nossa apresentação, escutamos a sua confissão sobre a mais importante estratégia para que este tipo de trabalho pedagógico seja possível: “É só deixar fazer!”

Este testemunho da diretora nos fez acreditar que seria preservado o espaço para a realização do teatro na escola no próximo ano e encerramos o ano letivo de 2014 ansiosos com as muitas possibilidades de ampliação destas vivências em 2015. Mas o ano de 2015 iniciou com mudanças implementadas pelo novo governo que determinou a redução da carga horária de teatro nas oito turmas de Ensino Médio, que diminuiu de 13 para 7 períodos semanais (não mais como um período de aula e, sim, como oficinas realizadas no turno inverso). Ao receber a notícia destes pormenores, escrevi um texto e fui até a escola entregar pessoalmente à diretora, reivindicando a manutenção do teatro na escola. Foi quando me deparei com outra exclamação: “**Não tem como!**”. Em março de 2015, o ano letivo começa com alterações da presença do teatro na escola, redução de carga horária, realização das aulas no turno inverso, apenas com parte dos alunos. Tendo em vista a chegada de uma nova supervisora, pergunto à mesma se posso convidar os alunos para ensaiar um espetáculo para apresentarmos nos festivais. Como resposta, ouço: “Não tem como!”. Na sequência, pergunto o porquê. Ela justifica dizendo que isto iria afetar a carga horária dos professores e dos alunos e que isto iria atrapalhar a organização do espaço escolar, etc. Para concluir, diz “você entende, professor? Não tem como<sup>40</sup>!”.

Algumas perguntas retóricas sobre estas duas exclamações: de que modo se opera esta derrota do “*é só deixar fazer*” pelo “*não tem como*”? Que procedimentos se desenvolvem para que a mesma direção comprometida em incentivar o teatro na escola venha a considerar que sua prática se tornou inviável? O que está implicado no procedimento “**como é difícil deixar fazer**”? Estas duas exclamações não seriam também os dois lados da mesma moeda? Quando alguém diz que é “só deixar fazer” talvez esteja dizendo que não precisa participar, que o resultado não depende de sua ação, que não vai fazer nada para que isto aconteça, bem como não irá fazer movimentos para impedir.

Apesar da redução do número de períodos para a prática teatral e das aulas serem no turno inverso, dificultando o acesso, no ano de 2015 desenvolveu-se um processo que culminou na constituição de um grupo de teatro que permanece orgânico na escola. Conseguimos a autorização para utilizarmos um período de aula para ensaiarmos nas quartas-

---

<sup>40</sup> Ao mostrar este texto para a diretora da escola, ela pediu que se destacasse que essas mudanças aconteceram por imposições do novo governo que não deixou margem de negociação com a direção da escola.

feiras à noite (mas eu acabava ensaiando sempre três períodos, dois deles fora da minha carga horária). Todos os alunos do Ensino Médio foram convidados. Iniciamos o ano com trinta e cinco alunos e concluímos com sete<sup>41</sup>. Após alguns jogos teatrais e exercícios de escrita, começamos a montar alguns trabalhos a partir das contribuições dos alunos. Isto resultou em um esquete teatral intitulado *Dois Mundos* que teve sua primeira apresentação em uma sexta à tarde, durante evento de homenagem às mães. Havia dividido o grupo em subgrupos e cada um organizava o ensaio da sua apresentação. Devido ao esvaziamento, alguns espetáculos não foram apresentados. Em julho, à noite, durante o intervalo, fizemos uma apresentação dos personagens para os alunos do noturno. Em forma de monólogo cada personagem foi se apresentando. No segundo semestre, apesar das dificuldades de recuperação das aulas por causa da greve (já relatadas no primeiro capítulo), passamos a concentrar nossa atenção para apresentação no 16º FESTIL. Tínhamos o espetáculo *Dois Mundos* organizado, mas os alunos insistiram em levar mais um esquete, optando por ensaiar o texto escrito por Daniel Assunção (professor de matemática, escritor, diretor do grupo *Cooperativa do Teatro*) intitulado *Ensaio Ilógico*.

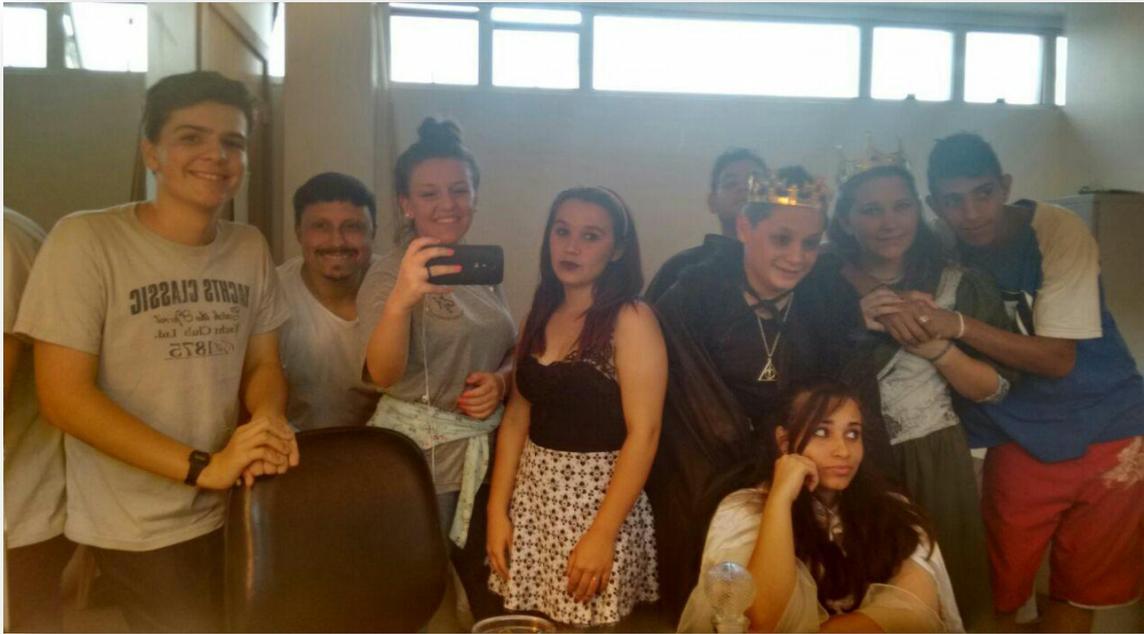
No dia 07 de novembro de 2015, em uma manhã de sábado, das 8h às 12h e 30min, ocorreu o III FESTIEVR (Terceiro Festival de Esquetes da Escola Emília Viega da Rocha). A palavra milagre me vem como primeira explicação para o sucesso deste evento escolar. Não gosto desta palavra. Ela joga a atividade no campo do feito de qualquer forma, talvez até passe a impressão de um certo desleixo. Deixar as coisas à mercê do acaso parece ser uma confissão da falta de planejamento, algo que aprendi como sendo fundamental na pedagogia e na arte teatral. Mas todo nosso planejamento e trabalho possuem suas limitações.

Ocorreu, como acontece em algumas estreias teatrais, um algo a mais nas apresentações deste dia. É preciso dizer, então, que este Festival continua sendo um acontecimento. Não apenas o momento congelado daquela manhã de sábado, mas muito mais pelos movimentos, deslocamentos, que ele produz no ambiente escolar ao longo dos processos pedagógicos que envolvem toda a escola ao longo do ano letivo.

---

<sup>41</sup> Este processo de esvaziamento é comum em muitos grupos que se iniciam a partir de oficinas de teatro. No caso relatado existe um fator a mais que contribuiu para estas desistências: a falta de transporte e condições de segurança. Devido a isto muitos responsáveis pelos alunos acabavam proibindo a sua participação.

**Figura 9** – Foto do grupo EVR ENCENA no camarim do SESC/Gravataí no Festil de 2015



Fonte: Acervo do autor (2015).

**Figura 10** – Foto do espetáculo *Dois Mundos* apresentado na Câmara de Vereadores de Gravataí



Fonte: Acervo do autor (2015).

Se traçarmos um paralelo comparativo entre o festival de 2014 e o de 2015, a sensação será de visível decadência: 12 esquetes em 2014, apenas 5 em 2015; 12 grupos em 2014, apenas 3 em 2015; autonomia total dos grupos em 2014, meu envolvimento direto como coordenador e motivador em 2015; entre outros fatores. Mas, se levarmos em consideração que em 2015 o teatro lutou para sobreviver e permanecer na escola, teremos de reconhecer que o impossível (não aquilo que seria irrealizável, mas o que afirmamos como irrealizável) se tornou mais uma vez possível. Não como resultado do acaso, mas como ressonância das muitas lutas empreendidas e movimento intenso de disputa. Queriam nos convencer de que não seria possível, “não tem como”, mas conseguimos mostrar que sempre há como. “Dizem que é a última canção, mas eles não nos conhecem. Só será a última canção, se deixarmos que seja<sup>42</sup>”.

Um fato diferencial muito positivo foi a presença de dois grupos teatrais ao longo da manhã: o grupo de teatro da Empresa de Transportes Viamão, que esteve presente pela primeira vez em nossa escola e trouxe uma comédia muito divertida intitulada “Educando para o Trânsito”; e o grupo Cooperativa do Teatro que já se faz presente desde o primeiro Festival em 2013. A integração, a troca de experiências entre os grupos e a partilha disto com os alunos animou nossa manhã. O grupo de Viamão manifestou em vários momentos ao longo da manhã a sua surpresa e encantamento com o trabalho realizado em nossa escola.

Algumas intuições me atravessam: como nessa luta pela presença do teatro na escola existem confrontos entre forças, entre posições, entre sonhos, desejos e frustrações. Momentos de intensa atividade teatral despertam o sonho de que haverá mais espaço, mais incentivo para a criação teatral na escola. Porém, o que se percebe é um crescente cerceamento das atividades artísticas na escola. E quanto mais percebemos um esforço de bloquear a presença do teatro na escola, mais percebemos, de outro lado, a intensificação do desejo de se fazer teatro, mais os alunos se mobilizam em torno deste desejo da prática teatral. Encontram formas, momentos, fazem parcerias com alguns professores e, como um gesto de resistência, se recusam a aceitar a morte do teatro na escola. Estou olhando com estranheza para este movimento pendular da luta entre a intensificação da prática teatral e os movimentos de cerceamento de sua presença na escola.

Ainda em 2015, participamos do 16º FESTIL de 16 a 19 de novembro. Tivemos uma noite cultural na escola no dia 15 de dezembro. Também fomos convidados para apresentar na Câmara de Vereadores do município. Assim, o ano letivo de 2015 foi concluído com as

---

<sup>42</sup>A frase aparece no final do filme *Dançando no Escuro* (*Dancer in the Dark*). Dirigido por Lars von Trier. Produzido por Vibeke Windeløv, 2000).

sempre renovadas promessas da direção da escola de, no próximo ano, priorizar a prática teatral no espaço escolar.

### **4.3 Movimentos e tensões com a docência na escola**

Cada vez que relato estas atividades teatrais com os alunos, uma voz interior me recrimina: “esta tese é sobre formação docente, por que falar tanto sobre a prática teatral dos alunos?” Mas como se constitui um modo de ser docente senão nesta prática de construção do conhecimento junto a seus alunos, nesta relação professor-aluno?

Talvez esteja falando demais da minha vivência como professor. Meu lado kantiano constantemente me acusa de falta de neutralidade, essa herdeira sempre dispensável do modo de fazer ciência trazida da área das ciências mais duras. Talvez, a potência dessa investigação sobre a constituição de modos de se exercer a docência esteja em apreender desses momentos afetivos, desses intensos relacionamentos, no cultivo dos sonhos, no exercício da ficção, em uma vida que circula, “roda viva” (Chico Buarque). Talvez, tenhamos algo a aprender sem a neutralidade, e possamos aprender também com o mergulho, com o envolvimento, com o engajamento. Tenho aprendido isso nas leituras de Foucault. Ele faz isso sem fragilizar a sua precisão analítica. Como não sou ele, tenho de fazer tudo com muito mais cuidado. (Diário, 3 de janeiro de 2016).

Na dissertação (ABEGG, 2013) havia o desejo por uma pesquisa intervenção através da realização de oficinas de formação docente inspiradas nas técnicas de ensaio dos atores. Hoje, acredito que seja muito difícil, nesta pesquisa, o exercício de uma intervenção. Hoje, enxergo nesta palavra uma certa noção de que seria possível alguém (pesquisadores, formadores, palestrantes) ou algo (projetos de pesquisa, projetos de formação) chegar até a escola, realizar certas atividades e operar modificações. Acredito que uma pesquisa movimento seja muito mais potente, pois esta noção traz consigo o desejo de conviver com a escola e, nela, convivendo e conversando (SKLIAR, 2014), perceber e dar a ver, nos registros da pesquisa, nas discussões da tese, estes movimentos e tensões com a docência no cotidiano escolar. Neste sentido, a descrição da presença das práticas teatrais na escola relatadas até aqui dá a ver estes confrontos entre forças de conservação e forças de criação. Não penso nestas forças como um movimento bipolar ou maniqueísta em que seja possível identificar onde está o correto e o inapropriado, ou o bem e o mal. Penso nestas forças como sendo oscilantes, pois ocupamos sempre posições díspares do lado do poder e da resistência, como foi discutido no primeiro capítulo.

Apresento estas noções de forças com sua inspiração nos conceitos de vontade de verdade e vontade de potência, concebidos por Nietzsche. Aliás, o ambiente escolar está tão engessado pelo seu ajuste a modelos externos, que clama pela presença das ideias deste

pensador 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>43</sup>, Nietzsche preferiu permanecer *fiel à terra* e à vida. Ele inovou investigando a arte, não mais do ponto de vista do espectador, mas do próprio artista, chamando a atenção para o que se tem de aprender com seus procedimentos de criação (NIETZSCHE, 2002, p. 202). Uma arte que tem como condição fisiológica a embriaguez. Sem esta se inviabiliza a atividade artística. Talvez, por sua ausência, a atividade escolar já tenha perdido um pouco do seu sabor (NIETZSCHE, 2006, p. 67- 68). Rosa Dias me ajuda a completar este pensamento, afirmando que sem o estado fisiológico da embriaguez desenvolve-se o atrofiamento da atividade criadora (DIAS, 2006, p. 198). Talvez seja propício fazer uma advertência “sóbria” a estas ponderações, pois não se trata de propor uma anarquia generalizada ou uma ausência total de parâmetros; mas, sim, de pôr os processos escolares em movimento, permitindo o diálogo antagônico entre o estabelecido e o que está por fazer, deixando florescer a arte e a educação como resultado deste conflito eterno entre Apolo e Dionísio (NIETZSCHE, 2001, p. 27). A educação também poderia abrir-se a este campo de conflito (encarar todos estes movimentos conflitivos que bailam no escolar), instabilidade e insegurança, para se refazer num processo que seja a um só tempo o sonho apolíneo e a embriaguez dionisíaca.

Esta compreensão da verdade como campo de disputa é reforçada no pensamento de Nietzsche, especialmente a partir de dois conceitos: a *vontade de verdade* e a *vontade de potência*. O texto de Roberto Machado (2002) 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”. Este 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, este parâmetro rígido e seguro produz valores distantes que nadificam a existência. Esta é a crítica de Nietzsche que estabelece a

---

<sup>43</sup> Como o hegelianismo, o positivismo, o marxismo, entre outros.

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. 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 este único modo perfeito, correto e verdadeiro de ser professor restringe ou até afasta as possibilidades 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 se tornar um critério central (para avaliar os demais valores, estabelecer o que é valor), enfrentando os embates entre as forças de criação e as forças de conservação e deixando aparecer as rupturas, as brechas e os escapes diante dos desejos exagerados por controle e estabilidade.

#### 4.4 O ano de 2016: A docência diante das *intempetividades* do contemporâneo

Ninguém tira o trono do estudar  
 Ninguém é o dono do que a vida dá  
 E nem me colocando numa jaula porque sala de aula  
 Essa jaula vai virar  
 A vida deu os muitos anos de estrutura do humano  
 À procura do que Deus não respondeu  
 Deu a história, a ciência, a arquitetura  
 Deu a arte e deu a cura e a cultura pra quem leu  
 Depois de tudo até chegar neste momento  
 Me negar conhecimento é me negar o que é meu  
 Não venha agora fazer furo em meu futuro,  
 Me trancar num quarto escuro e fingir que me esqueceu  
 (Dani Black)

Há um certo desejo de uma ação singular sobre o presente, sobre a atualidade, sobre este momento fugaz que constitui o agora, que é passageiro, impossível de segurar, mas é neste instante fugidio que a existência acontece. Talvez, este desejo de *heroificar o presente* seja um possível traço comum entre as noções de *contemporâneo*, *atitude de modernidade* e *experiência*. Pois estas palavras tratam daquilo que nos acomete tão intensamente (nos fere como o som agudo de um instrumento desafinado fere o ouvido do músico) que precisamos experienciar (*experire*—colocar para fora), que temos a necessidade de partilhar. Uma partilha que não se faz sobre nossas certezas ou dúvidas. Não desejamos entregar uma solução que serviria para situações semelhantes. Não queremos ouvir a solução que viria de alguém que passou pelo mesmo que enfrentamos agora. Esta partilha se faz numa promessa irrealizável, mesmo assim desejável, de dividir esta intensidade com outros. Ela parece imensa demais para nossos ombros, por demais menores que os ombros do Atlas capaz de levantar o globo terrestre. Pretendo, nesta parte da tese, aproximar as noções de contemporâneo e experiência com alguns relatos sobre uma *performance* protesto feita por alguns alunos na Escola Emília.

Nesta escola, os professores se dividiram em duas posições diante do movimento de greve no primeiro semestre do ano letivo de 2016<sup>44</sup>. Concordávamos em que a situação atingiu o limite da tolerância e algo precisava ser feito, alguma resposta precisava ser dada. Mas uma boa parte de nós estava cansada destes movimentos de greve que nunca levam a nada e que são capturados por interesses políticos partidários. Nós, que nos engajamos no movimento de greve, não concordávamos com esta posição. Aliás, somos um grupo de

---

<sup>44</sup>O governo estadual que assumiu a partir de 2015, como já expliquei anteriormente, introduziu uma outra postura diante do funcionalismo. Nesse ano de 2016 os problemas se agravaram (parcelamento dos salários, atrasos nos repasses de verbas para as escolas, alterações nos benefícios adicionais, alteração no pagamento do difícil acesso, etc.) e optamos por mais um período de greve.

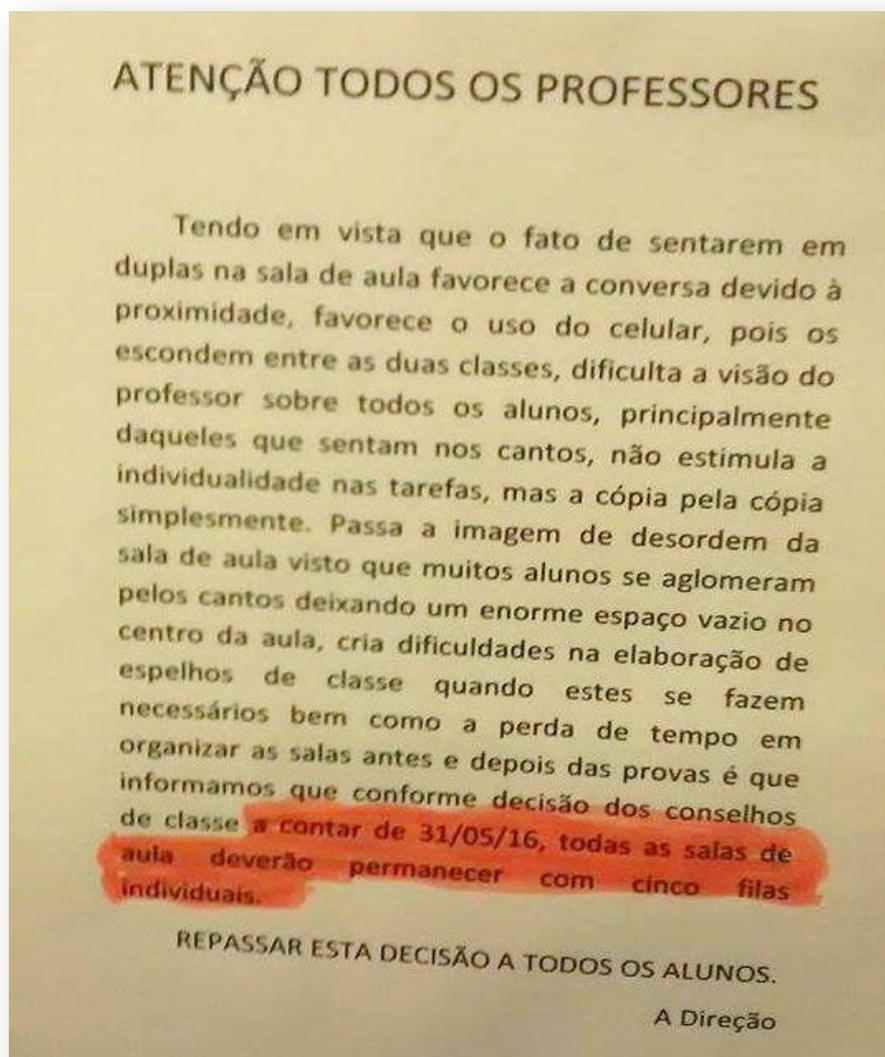
professores, na sua maioria, comprometidos com nosso trabalho, mas sempre divididos em posições que, de um lado, pretendem conservar a forma de organização escolar do modo que está e, de outro, se esforçam por encontrar outras formas do fazer pedagógico que consigam responder às urgências de nosso tempo. O período da greve evidenciou ainda mais os embates entre estes dois grupos: os grevistas ausentaram-se do ambiente escolar para engajar-se nos diversos modos de protestos organizados pelo sindicato e pelos estudantes; enquanto os demais professores seguiram com o seu trabalho na escola como se nada de diferente estivesse acontecendo. Esta ambiguidade seria entre o velho e o novo, entre a conservação e a criação, entre o antigo e o contemporâneo? Mas, o que é o contemporâneo?

Agamben (2010) ao se perguntar *O que é o contemporâneo?* torna esta interrogação um tanto mais complexa ao insinuar que contemporâneo não é simplesmente aquilo que pertence ao mesmo tempo, à mesma época. Podemos nos fazer contemporâneos de textos que foram escritos há muito tempo, bem como de textos mais recentes. Ou seja, já na primeira página o autor apresenta o contemporâneo como resultado de uma atitude, não se é automaticamente contemporâneo, pois ser contemporâneo resulta de uma certa atitude diante da atualidade. Na sequência, falando de Barthes e Nietzsche, Agamben associa ao contemporâneo a palavra “intempestivo”, ou seja, para ser contemporâneo é preciso tornar-se desconexo, dissociado, de seu próprio tempo (AGAMBEN, 2010, p. 58-59).

Isto não significa que se possa fugir e viver fora de seu próprio tempo, mergulhado no passado, no saudosismo e na nostalgia. Ser contemporâneo, deste modo, exige um tipo específico de relação com o seu tempo, com o presente. Ser contemporâneo exige inserção e distância. Ser contemporâneo exige estar a tal ponto imerso na atualidade que seja possível dela estar distante. É preciso dissociar-se de sua época para poder vê-la, “contemporâneo é aquele que mantém fixo o olhar no seu tempo, para nele perceber não as luzes, mas o escuro” (AGAMBEN, 2010, p. 62).

Em greve, acompanhávamos estarecidos o quanto a rotina da escola parecia inalterável. Mesmo com os muitos protestos, especialmente as ocupações de 150 escolas estaduais pelos estudantes sendo divulgadas nos meios de comunicação em geral e comentados nas redes sociais, o cotidiano da escola parecia se desenrolar com uma harmonia mais precisa, mais eficiente. Parecia que a greve havia tirado da escola os professores que “complicavam” (os que eram do contra) e impediam esta desejada sincronia. Em sintonia com uma espécie de culminância deste sentimento, no dia 02 de junho de 2016, enquanto ensaiávamos com os alunos uma encenação de protesto que apresentamos na escola no dia 06 de junho de 2016, encontrei um cartaz na sala dos professores:

**Figura 11** – Foto de aviso na sala de professores da escola



Fonte: Acervo do autor (2016).

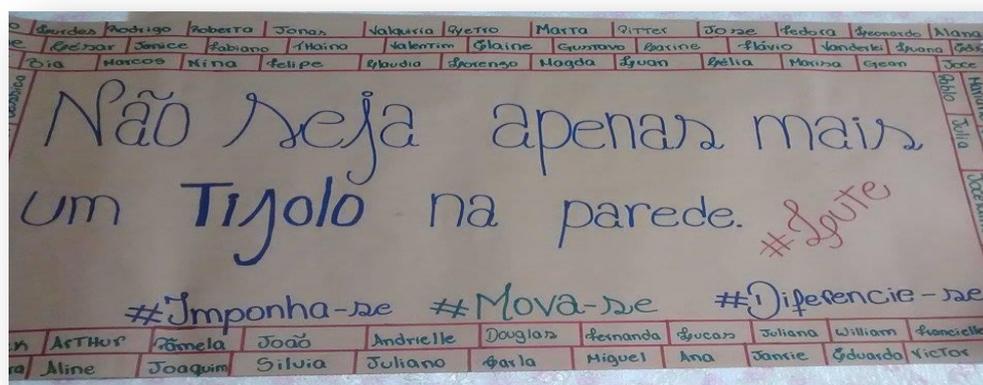
A decisão que consta neste cartaz foi tomada em um conselho de classe que ocorreu durante a greve, na ausência de vários professores. Uma sensação de revolta me consumiu. No texto desse aviso aparece o desejo evidente por controle e padronização. A ausência de certos professores na escola faz com que as decisões se tornem mais arbitrárias. Talvez, a escola seja um campo de luta permanente. E a ausência de algumas pessoas seria como baixar a guarda no meio deste combate.

Na segunda feira, quando chegamos para nos apresentar fomos recebidos pela direção com uma acolhida calorosa. A diretora fez questão de mostrar o dossiê que preparou sobre o assunto, uma pesquisa sobre as duas músicas que usaríamos na encenação de protesto em favor da greve dos professores e das ocupações das escolas pelos alunos. Passei nas salas e os discursos dos professores não grevistas sobre a importância da greve eram extremamente

lúcidos, pois eles (não grevistas) me deixaram mais convencidos da importância de permanecer em greve: contradição ou paradoxo? Ou simplesmente lei do menor esforço? Além de tudo isto, exposição de cartazes apoiando nosso movimento:

**Figura 12** – Foto de cartaz elaborado pelos alunos da escola durante a greve de 2016

**Figura 13** - Foto de cartaz elaborado pelos alunos da escola durante a greve de 2016



Fonte: Acervo do autor (2016).

De um lado, o desejo de controle sobre o ambiente escolar, de outro, a manifestação por menos programação mental. Tensão entre forças, trevas e luz em comunhão. De que modo se torna possível esta ambiguidade? Como perceber estas linhas de força e potencializar as ações que contribuam para “desprogramar” e desestatizar o trabalho docente?

Para Agamben (2010), fazer-se contemporâneo exige uma atitude de cegueira diante do excesso de luzes do seu próprio tempo, entrevedo a sua sombra, a obscuridade sem a qual não há luminosidade: “contemporâneo é aquele que percebe o escuro do seu tempo como algo que lhe concerne e não cessa de interpelá-lo, algo que, mais do que toda luz, dirige-se direta e

singularmente a ele. Contemporâneo é aquele que recebe em pleno rosto o facho de trevas que provém do seu tempo” (AGAMBEN, 2010, p. 64).

Talvez seja preciso uma atitude contemporânea (e intempestiva) para nos ajudar a estranhar estas forças díspares que agem na escola, olhando um pouco mais à distância para perceber as armadilhas da conservação ao lado das promessas sempre adiadas de criação.

No texto, já citado nesta tese, *O que são as Luzes?* Foucault debate as afirmações de Kant sobre a definição do Iluminismo, extraindo-lhe um novo modo de lidar com as questões da atualidade, do presente<sup>45</sup>. Kant, ao se interrogar sobre o Iluminismo, coloca a questão do presente, da atualidade, de uma forma muito singular, “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 à ontem?” (FOUCAULT, 2011, p. 337). Com Agamben (2010), poderíamos interrogar qual a *desconexão* que o Iluminismo introduz em relação ao seu tempo?

Gostaria de fazer, assim, uma relação entre esta *intempestividade* que Agamben associa ao contemporâneo com uma noção que Foucault extrai do texto de Kant e passa a denominar 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 isto, Foucault refere-se a uma figura emblemática para a modernidade do século XIX, Baudelaire, a partir do qual passa a caracterizar esta *atitude de modernidade*:

A primeira característica desta *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 *heróico* 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 neste desejo de *heroificar o presente*, pois não consiste na sua preservação ou sacralização, não há um esforço de conservar, mas de transfigurar o momento presente: “Transfiguração que não é anulação do real, mas o difícil jogo entre a verdade do

---

<sup>45</sup>Pois havia outros 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).

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, esta *atitude de modernidade* só se faz possível em um lugar denominado arte.

Esta *atitude de modernidade* traz algumas semelhanças com uma das formas de Foucault tratar em seus estudos a noção de experiência, como já foi apresentado anteriormente na sessão 3 desta tese. Especialmente, quando considera a experiência como uma ferramenta de trabalho a ser exercida sobre si, como uma técnica de modificação, como um exercício de movimento.

Utilizo o trabalho destes autores com estas palavras (experiência, intempestividade, contemporâneo, atitude de modernidade) para pensar estes dois desejos que convivem na escola: o controle e a liberdade, a conservação e a criação. Não seriam estes desejos a manifestação da promiscuidade entre poder e resistência?

## 5 OS AFLUENTES INESPERADOS DO “RIO DA CRIAÇÃO”

Tem mais samba no chão do que na lua(...)  
Tem mais samba no som que vem da rua(...)  
Se todo mundo sambasse seria mais fácil viver.  
(trechos extraídos da música *Tem mais samba*  
de Chico Buarque de Holanda)

É no chão que o rio faz o seu percurso em direção ao mar.

É no chão que a dança, a ginga e o samba acontecem.

É no chão da escola que os movimentos e os modelos da formação continuada de professores se enfrentam, batalham e dançam.

É no chão da escola que o inusitado insiste em aparecer para negar muitas de nossas certezas sobre a formação docente.

Usei esta expressão um tanto indeterminada (e talvez vulgar) de chão da escola para me referir ao ambiente escolar como um lugar (chão) no qual acontecem os movimentos do “rio da criação”.

No capítulo 2 desta tese descrevi o quanto o ano de 2015 foi menos intenso, do ponto de vista dos momentos potentes para a criação, do que o ano de 2014. Houve um esforço, talvez condenável, para demonstrar o quanto o “rio da criação” foi sendo esgotado pelo esvaziamento de seus afluentes. Ali procurei dar a ver cinco afluentes que tornaram possíveis as muitas realizações artísticas e, principalmente, teatrais na escola. Isto me levou a uma conclusão um tanto equivocada, a de que os espaços para a criação foram menores em 2015 e 2016 por causa da ausência destes cinco afluentes: a) implementação do Ensino Médio Politécnico; b) os momentos de formação do “PACTO” Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio; c) a gestão da escola (2013, 2014, 2015) priorizando o pedagógico em detrimento do administrativo; d) o constante repensar do planejamento e da estruturação do componente curricular Seminário Integrado; e) as aulas de Expressão Corporal e Escrita ocupando alguns desses períodos de Seminário Integrado.

No entanto, a ausência destes cinco afluentes e toda a política de desmonte do ensino público que vem sendo implementada no Rio Grande do Sul desde 2015, quando iniciou a gestão atual (2015-2018) do governo do Estado sob o comando de José Ivo Sartori, com certeza dificultaram a realização dos projetos pedagógicos na escola bem como as práticas teatrais escolares. Dificultaram, mas não inviabilizaram: os anos de 2015 e 2016, já descritos

nos capítulos anteriores, foram marcados por gestos de resistência a essa constante tentativa de policiar e restringir os momentos de criação na escola. No entanto, os acontecimentos do ano de 2017 me levam a crer que aqueles cinco afluentes não são condição prévia da emergência das forças de criação na escola. Desconfio, a partir disso, que existam muitos afluentes desconhecidos e impossíveis de mapear que oportunizam estes espaços para a reinvenção da escola e de seus projetos pedagógicos. Nesse sentido, o “rio da criação” foi tão intenso em 2017 quanto em 2014 mesmo sem contar com a presença daqueles cinco afluentes. Uma forma de perceber isso é olhar para as apresentações teatrais de 2017: a) V FESTIEVR (19/07/2017 no auditório da escola), b) Quinta Teatral do EVR (05/10/2017 no auditório da escola), c) Mostra Teatral 2017 (11/11/2017 no auditório da escola), d) 18° FESTIL (21/11/2017 no auditório do SESC), e) 18° FESTIL (22/11/2017 no auditório do SESC), f) Teatro no Emília (07/12/2017 no auditório da escola). E olhar também para os eventos pedagógicos envolvendo práticas teatrais em 2017: a) Mitologia em Cena, b) Personalidades Científicas, c) Valorização da Vida, d) Sarau Literário, e) Festival de Talentos.

**Figura 14** – Cartaz-convite para a apresentação de encerramento do ano no dia 07/12/2017



Talvez um desses afluentes desconhecidos do “rio da criação” seja justamente o que vulgarmente chamamos de “chão da escola”, ou seja, aquilo de genuíno que acontece no espaço escolar apesar dos governos, apesar dos movimentos e modelos de formação continuada, apesar das interferências do meio empresarial. Apesar de muitos apesares, existe algo que acontece, algo que se inventa no meio escolar. Ao menos é o que esta tese está tentando demonstrar quando narra as experiências várias, as formas outras do fazer docente que se tornaram possíveis na Escola Emília. Talvez tenhamos ensaiado na Escola Emília algumas possibilidades de se “fazer a escola outra na escola mesma” (GALLO, 2015, p. 447). Aliás, este texto de Sílvia Gallo me inspira neste esforço de dar a ver aquilo que o chão da escola elabora e produz.

talvez, a potência de uma pesquisa em educação não esteja no seu registro e sim na sua capacidade de mobilização do campo empírico. Nesse sentido, esse semestre foi incrível: Apresentações do mitologia em cena, FESTIEVR, FESTIL, Festival de Talentos da Escola, apresentações teatrais, isso apenas na área das artes que envolvem a cena. Podemos citar várias outras atividades pedagógicas e eventos que agitaram as relações de ensino-aprendizagem na Escola Emília no segundo semestre de 2016: Sarau Literário, Feira do Livro, Lendo pra valer, esses na área de Linguagens; Biografias científicas na área de Ciências da Natureza; Semana da Consciência Negra na área de Ciências Humanas; entre outras.

Em meio às tantas violências que sofremos por parte de nosso gestor: atrasos e parcelamentos de salário, reorganização do sistema de avaliação e da grade curricular sem consulta a comunidade escolar, falta de diálogo, corte do ponto dos grevistas (sim fizemos greve, e tivemos de recuperar e recuperamos justamente nesse semestre). Em meio a esse contexto de crescente descaso do poder estadual diante da educação é tão revigorante trabalhar em meio a uma equipe de pessoas dedicadas ao seu trabalho, pessoas comprometidas com a educação, pessoas que não simplesmente fecham a porta da sua sala de aula para seguir a risca o seu planejamento pedagógico, pessoas que se dispõem a abrir essa sala e dialogar com os colegas, planejar juntos e realizar projetos pedagógicos cativantes exitosos.(Diário de campo, 21 de Janeiro de 2017)

O tom eufórico deste trecho do Diário de campo demonstra o quanto já em 2016 comecei a perceber que mesmo neste contexto (político e governamental – nesta gestão do governo estadual) em que as artes e a prática teatral na escola não eram favorecidas pelas políticas públicas governamentais, acontecia algo de genuíno em nosso ambiente escolar incentivando a sua realização.

Pesquisa movimento ou pesquisa intervenção - Apostar em uma pesquisa movimento é apostar na incerteza. Correr os riscos de não haver movimentos. Mas uma pesquisa intervenção talvez pressuponha a crença em uma ilusão, a certeza de que os exercícios, as oficinas, os momentos de formação, conduzam a modificações. Não há como ter certeza da intervenção, não há como ter certeza dos movimentos. Contudo, o meu interesse realmente não está na certeza, está outrossim no risco. É preciso arriscar movimentar a formação docente que acontece na escola, sem prescrições. Aliás, diante do excesso de prescrições, diante do excesso de modelos de formação continuada, diante desse excesso de certezas, talvez seja oportuno e até desejável correr alguns riscos. Deixar alguns espaços lacunares a serem preenchidos pelo trabalho do próprio professor. Uma pesquisa movimento supõe essa atitude, estar junto, disposto ao diálogo

e indisposto para as prescrições. Desejando conversar, mas aceitando os silêncios e sabendo silenciar.

Dito isso, estou muito feliz, pois fui convidado pelo supervisor da escola a junto com ele preparar um momento de formação para os professores da escola na manhã do dia 20/07. Junto com ele, vamos estudar o capítulo *Educares* do livro do Skliar e organizar uma manhã de estudo deste texto. Meu desejo é de que essa manhã seja um momento de conversarmos sobre nossas práticas e sobre as possibilidades de criarmos outros modos de conduzirmos nosso trabalho evitando o tédio (para nós e para os alunos) de revisitarmos e repetirmos os mesmos modos de exercer a docência. (Diário de campo, 04 de julho de 2017).

O trecho acima fala do que considerei o último momento importante de registro no meu Diário de campo para a pesquisa de doutorado (encerrei o diário em agosto de 2017): momento em que o meu desejo presente na dissertação (pesquisa intervenção) se encontra espontaneamente com o meu desejo presente nesta tese (pesquisa movimento). Para além desta dúvida de qual das duas formas de pesquisa são mais interessantes, penso que o mais importante é esta aposta nos possíveis movimentos, giros e danças que a docência pode fazer sobre si mesma para estranhar seus modos de ser e inventar outras formas de se conduzir. Nesse sentido, momentos como esse, em que os professores param as suas tarefas cotidianas e se debruçam sobre um mesmo texto e conversam sobre as suas condutas e o que poderiam fazer de diferente nas suas práticas, são momentos preciosos e potentes para o que se espera de uma formação continuada de professores que acontece na escola.

Após o início do recesso escolar dos alunos, no dia 20 de julho de 2017, tivemos dois dias de formação para os professores na Escola Emília.

O semestre encerrou com as apresentações teatrais do V FESTIEVR, que nesse ano além de contar com a participação do grupo Cooperativa do Teatro como jurados, teve a participação como jurada a coordenadora de artes cênicas da FUNDARC Izabel Cristina Silveira que já fez parte do júri do Festival Estadual de Teatro.

Após essa noite de apresentações teatrais, tivemos uma manhã de estudos não menos poética do que a noite teatral. Passamos a manhã lendo o capítulo *Educares* do livro *Desobedecer a Linguagem* escrito por Carlos Skliar<sup>46</sup>. Os 20 professores presentes foram divididos em trios e cada trio teve uma hora e meia para ler três subtítulos deste capítulo e preparar uma apresentação para o grande grupo através da confecção de cartazes com os tópicos mais importantes. Foi muito legal assistir os professores se identificando com as proposições do autor. Estranhando a partir de sua leitura seus modos de atuar na escola, inclusive questionando práticas consideradas quase sagradas dentro da escola. Mais interessante ainda, foi perceber esses professores utilizando os argumentos de Skliar para confrontar os resultados da avaliação do SAEB e do SAERS cujo estudo ocorreu na tarde desse mesmo dia e na manhã seguinte. O eixo central dessa discussão entre a avaliação externa e o texto do Skliar foi a questão do perfil de aluno que pretendemos formar através do nosso trabalho na escola, talvez este perfil de aluno desejado não tenha relação com o perfil de aluno esperado pelos descritores desta avaliação externa. Outro eixo importante desta discussão foi o confronto entre pensar a educação e o currículo escolar como simples transmissão de conteúdos ou como um trabalho de formação a ser realizado. (Diário de campo, 04 de setembro de 2017).

---

<sup>46</sup> SKLIAR, Carlos. *Desobedecer a linguagem: Educar*. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

**Figura 15** – Registros fotográficos da reunião pedagógica de julho de 2017



Fonte: Acervo do autor (2017).

Neste momento, aproveito para retomar as problematizações apresentadas no início desta tese: **De que modo a prática teatral escolar possibilita experiências de modificação da prática docente em uma formação continuada de professores que se desenvolva como um cuidado de si, tendo como ambiente empírico de investigação a Escola Estadual Emília Viega da Rocha?**

Um primeiro desmembramento desta questão: os modelos apresentados como solução para os problemas de uma formação continuada de professores, ao estabelecerem um único modo correto de se exercer a docência, não serviriam como uma forma de dirigir as condutas dos docentes de maneira formatada e generalizante? Já no primeiro capítulo desta tese produzi uma análise que faz um paralelo colocando, de um lado, os modelos apresentados à formação continuada de professores e, de outro, os modelos de sujeito descritos por Michel Foucault na *Hermenêutica do Sujeito*. Assim, destaquei dois traços característicos em comum dos modelos de formação e dos modelos de sujeito hegemônicos: funcionam pela certeza de

uma teleologia (atingir, no futuro, por uma certa evolução, a forma correta de exercer a docência), se caracterizam pelo essencialismo (uma essência a descobrir, seja para valorizar e reproduzir, seja para denunciar e negar). Ou seja, trabalham a certeza de que é possível formar, moldar e produzir um modelo de ser professor. Para além disso, enfatizei a importância de aprendermos com o modelo de sujeito helenístico descrito por Foucault (2004a), no qual o cuidado de si exercia a sua prevalência sobre o conhecimento de si. Nele a constituição do sujeito se dá por um trabalho a ser feito sobre si mesmo (uma ascese de si), mas sem o desejo de descobrir uma essência (sem essencialismos) e sim com a realização de um trabalho de invenção de si mesmo e sem um objetivo futuro (sem teleologias) específico a ser atingido, valorizando a realização da vida no agora através de uma elaboração complexa e dura de si mesmo. Nesse sentido, os docentes na escola poderiam exercer esse trabalho sobre a sua prática docente para inventar outros modos, modos inéditos de condução da docência. Cabe destacar que essa operação de análise não pretende demonstrar o modelo helenístico como a melhor forma de constituição de si ou de condução da formação de professores. O objetivo desta operação é descrever as possibilidades de abertura dos espaços de formação continuada nas escolas.

Diante do segundo desmembramento da questão: por quais modos seria possível uma formação continuada para os professores sem a implementação de um modelo único? Apresentei no segundo capítulo desta tese, a partir da metáfora do “rio da criação”, os movimentos desencadeados pela presença do teatro na escola, em especial, as experiências de modificação do ambiente escolar e da prática docente a partir do incentivo de diferentes formas de presença da prática teatral escolar. Aqui, a noção de *abertura*, inspirada em Benjamin e Foucault, demonstrou-se eficaz para o enfrentamento dos procedimentos escolares que operam o esquecimento das diferenças em nome de uma padronização que facilitaria a aprendizagem como transmissão e não como invenção de conhecimentos.

Para pensar o terceiro desmembramento da questão: haveria a possibilidade de uma prática docente que conduzisse a si mesma? No terceiro capítulo, quando discuti os conceitos de *cuidado de si* e *dizer verdadeiro*, percebi a sua importância para pensar sobre o excesso de certezas e de modelos para a formação continuada dos professores, e constatar a dificuldade de se encontrar um *espaço vazio* no qual se possa criar. Esta reflexão destacou a importância de se encontrar e ampliar os espaços vazios, pois eles possibilitam a constituição de outros modos de conduzir a docência. Esse excesso de certezas vem acompanhado do excesso de técnicas, de metas, de tarefas que devem ser desenvolvidas pelas escolas e seus docentes a tal ponto que muito pouco ou nenhum espaço sobra para que os profissionais da educação criem

e exercitem sua imaginação docente. Talvez, para uma docência que pudesse inventar a si mesma, para uma formação continuada que incentivasse os professores a criarem outros modos de conduzir sua prática, seja necessário mais espaços vazios a fim de que sua imaginação se torne mais ativa.

A interrogação apresentada pelo quarto desmembramento da questão: de que modo se tornaria possível uma formação docente que estimulasse a criação e/ou a invenção de outros modos de ser docente? foi objeto de minhas discussões do quarto capítulo desta tese, no qual apresentei a noção de *atitude de modernidade* como vizinha e muito próxima da noção de experiência em Foucault. Utilizei o trabalho de Foucault e Agamben com as palavras *experiência*, *intempestividade*, *contemporâneo*, *atitude de modernidade* para pensar esses dois desejos que convivem na escola: o controle e a liberdade, a conservação e a criação. E isso conduziu a uma nova questão que ficou em aberto: não seriam esses desejos a manifestação da promiscuidade entre poder e resistência?

A partir do que foi anteriormente apresentado, olhar para a abertura em meio à repetição talvez seja um desejo pedagógico salutar. Que nem tudo esteja programado, que existam vazios nos quais se possa criar. Aprendemos muito, nesse sentido, sobre a arte de ser professor se prestarmos atenção a certos comentários de nossos alunos. Como este comentário de um aluno que pensava já ter aprendido tudo sobre o teatro, parecia já ter se apropriado da linguagem, do roteiro, da rotina mesma de um ensaio de teatro. E, de repente, o inusitado lhe aparece, acontece algo que não estava previsto:

No segundo ensaio, consegui fazer uma breve avaliação no final. Cada aluno falou um pouco. A fala que mais me chamou a atenção foi dita pelo Rhuan: “estranho, faz três anos que faço teatro aqui e ainda acontecem coisas diferentes”. O aluno estranhou que uma surpresa possa acontecer em um encontro pedagógico. (...) Para ele, a escola é um lugar previsível. Um lugar no qual se aprende um ritual passível de repetição. E o tom que ele usou ao dizer isso, foi justamente de alguém que sentiu um certo sabor, um prazer em perceber que é possível interromper essa constante repetição escolar. (Diário de campo, 17 de março de 2016).

Há nesta tese a proposição deste desejo: de que em meio a tantas coisas que se repetem no fazer docente escolar, nas ações pedagógicas dos professores, nas formações das quais participamos, nós possamos encontrar certos vazios que nos permitam e nos incentivem a criar. Que encontremos meios de traír este constante desejo de repetição e que, neste gesto de coragem e ruptura, nos deparemos com a alegria de sermos surpreendidos pelo inusitado.

Nesse sentido, encerro esta pesquisa com duas imagens que capturam aquele momento que antecede o início do espetáculo, aquele momento em que damos as mãos para trocarmos energias antes de iniciar a apresentação teatral.

**Figura 16** – registro fotográfico do momento que antecede o início do espetáculo *Os Fantasmas* montado pelo grupo Cooperativa do Teatro no ano de 2013

**Figura 17** – registro fotográfico do momento que antecede o início do espetáculo *Reino de Aullos* montado pelo grupo EVR ENCENA no FESTIL de 2017



Fonte: Acervo da escola (2017).

Dois grupos teatrais unidos no mesmo gesto. A primeira imagem é do grupo teatral Cooperativa do Teatro antes da apresentação do espetáculo *Os Fantasmas*. A segunda é do grupo teatral EVR ENCENA antes da apresentação do espetáculo *O Reino de Aullos*. Parece ser um gesto simples de concentração antes de iniciar a apresentação. Mas é mais do que isso, é o momento singelo em que de mãos dadas recordamos todo o caminho que foi percorrido até ali. Sim, houve todo um árduo trabalho, um processo de ensaio, de exercícios, de testes, criações, muitas coisas foram abandonadas e outras continuam pulsando. E, em breve, a cortina se abrirá e o público terá a sensação de a apresentação estar começando, mas para nós ela já se iniciou há muito tempo. Que a docência possa se inspirar nessas cenas, que os professores tenham momentos para dar as mãos (não apenas como gesto físico, mas principalmente como gesto pedagógico de planejamento conjunto ou, até mais do que isso, como gestos de amizades) antes de abrir a cortina da aula, que as aulas sejam menos robóticas e instantâneas e que haja um processo de ensaio e reinvenção que as antecedam. Que nossas formações continuadas nas escolas não sejam mais a simples implementação de modelos ou a luta incansável por modismos pedagógicos, mas que possam ser um lugar aberto como um palco vazio propício para a criação, como um vale aberto (o chão da escola) no qual o rio da criação possa jorrar intensamente.

## DESPEDIDA

Finalizo este texto agradecendo aos teus olhos e ao teu olhar gentil diante de meu esforço de pesquisa. A você, querido leitor ou querida leitora, que teve a paciência de me acompanhar até aqui, eu agradeço. E, neste agradecimento, partilho contigo meu desejo de que este texto tenha levado até você as muitas intensidades destes anos de pesquisa. Espero que eu tenha conseguido compartilhar contigo: a) as experiências de pesquisa que vivenciei na Escola Emília, b) as agitações conceituais com as quais me debati, as que abracei e abandonei, c) os desvios metodológicos pelos quais fiz questão de me extraviar e, por fim, d) as histórias que valem a pena ser contadas, aquelas que não podem ser esquecidas. Talvez este seja um dos maiores prazeres desta escrita, contar histórias, por isto me despeço com as palavras de um dos personagens que encarnei no teatro com mais paixão e vigor, pois além de ele ser um colecionador de almas, ele era um colecionador de histórias.

Ah! Quase ia me esquecendo.  
Além dessas histórias gostaria,  
eu, um dia de contar também a sua.  
Ou seja, a nossa história...  
Lembrem-se: este sobrado também sou eu.  
Boa Noite!  
Durmam com os meus sonhos.  
E sejam bem-vindos a minha companhia...  
(Texto escrito por Daniel Assunção na peça teatral  
*Os Fantasmas*, palavras ditas no final da  
apresentação pelo personagem Floriano)

## REFERÊNCIAS

ABEGG, Fabiano Hanauer. *Movimentos de formação docente na escola: entre experiências de docência e ensaios de teatro*. Dissertação de Mestrado. PPGEDU/UFRGS. Porto Alegre, 2013.

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

\_\_\_\_\_. O que é o contemporâneo? In: \_\_\_\_\_. *O que é o contemporâneo? e outros ensaios*. Trad. Vinícius NicastroHonesko. Chapecó (SC): Argos, 2010, p. 55-73.

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. Desempacotando a minha biblioteca. Um discurso sobre o colecionador. In: \_\_\_\_\_. *Rua de mão única* (Obras escolhidas II). São Paulo: Brasiliense, 2011, p. 197-221.

\_\_\_\_\_. *Magia e técnica, arte e política*. (Obras Escolhidas vol. 1). São Paulo: Brasiliense, 1994.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. *PACTO NACIONAL PELO FORTALECIMENTO DO ENSINOMÉDIO*: Documento orientador das ações de formação continuada de professores e coordenadores pedagógicos do Ensino Médio em 2014. Brasília: 2014.  
[http://www.sed.sc.gov.br/secretaria/documentos/doc\\_download/3768-documento-orientador-das-aco-es-de-formacao-continuada](http://www.sed.sc.gov.br/secretaria/documentos/doc_download/3768-documento-orientador-das-aco-es-de-formacao-continuada).

BROOK, Peter. As artimanhas do tédio. In: \_\_\_\_\_. *Não há segredos. Reflexões sobre atuação e teatro*. São Paulo: Via Letras, 2016, p. 6-64.

COSTA, Marisa C. Vorraber. *Trabalho Docente e Profissionalismo*. Porto Alegre: Sulina, 1995.

\_\_\_\_\_. *Pesquisa-ação, pesquisa participativa e política cultural da identidade*. In: \_\_\_\_\_. *Caminhos Investigativos II: Outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

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.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio e Zeichner, Kenneth M. *A Pesquisa na formação e no trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

FONSECA DO AMARAL, Carla Giane. *Arte e ensino tecnológico: deslocamentos para pensar a formação docente*. Dissertação de Mestrado. PPGEDU/UFRGS. Porto Alegre, 2014.

FOUCAULT, Michel. Coraje y Verdad. In: ABRAHAM, Tomás. *El último Foucault*. Buenos Aires: Sudamericana, 2012, p. 265-400.

\_\_\_\_\_. *O governo de si e dos outros*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

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

\_\_\_\_\_. *Ditos e escritos V: Ética, sexualidade, política*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004b. P. 240-251.

\_\_\_\_\_. *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.

\_\_\_\_\_. “Que é o senhor, professor Foucault?”. In: \_\_\_\_\_. *Ditos e Escritos X. Filosofia, Diagnóstico do presente e verdade*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014, p. 29-49.

\_\_\_\_\_. A vida dos homens infames. In: \_\_\_\_\_. *Ditos e Escritos IV. Estratégia poder-saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003a, p. 203-222.

\_\_\_\_\_. *As palavras e as coisas*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

\_\_\_\_\_. Conferência 1. In: \_\_\_\_\_. *A verdade e as formas jurídicas*. Nau: Rio de Janeiro, 2003b. p. 7-27.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. *Prefácio*. BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política*. (Obras Escolhidas vol. 1). São Paulo: Brasiliense, 1994.

GALLO, Silvio. Pensar a escola com Foucault: além da sombra da vigilância. In: CARVALHO, Alexandre Filordi de; GALLO, Silvio. (Org.). *Repensar a educação: 40 anos após Vigiar e Punir*. São Paulo: Livraria da Física, 2015, p. 427-449

GARCIA, Maria Manuela Alves. *A docência no discurso das pedagogias críticas*. In: HYPOLITO, Álvaro Moreira. VIEIRA, Jarbas dos Santos. GARCIA, Maria Manuela Alves (orgs). *Trabalho docente: formação e identidades*. Pelotas: Seiva, 2002, p. 139-169.

GERALDI, Corinta Maria Grisolia. FIORENTINI, Dario. PEREIRA, Elisabete Monteiro de A. *Cartografias do Trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)*. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

GONÇALVES, Tadeu Oliver; GONÇALVES, Terezinha Valim Oliver. Reflexões sobre uma prática docente situada: buscando novas perspectivas para a formação de professores. In: GERALDI, Corinta Maria Grisolia. FIORENTINI, Dario. PEREIRA, Elisabete Monteiro de A. *Cartografias do Trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)*. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 105-134.

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.

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 experiência e suas linguagens In: \_\_\_\_\_. *Tremores. Escritos sobre experiência*. Trad. Cristina Antunes e João Wanderley Geraldi. Belo Horizonte: Autêntica, 2015, p. 35-56.

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

\_\_\_\_\_. *Amizades: o doce saber dos outros na docência*. Cadernos de Pesquisa, v.39, n. 138, p.919-938, set./dez. 2009.

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

MASSCHELEIN, Jan e SIMONS, Maarten. *Em defesa da escola: uma questão pública*. Belo Horizonte, Autêntica Editora, 2013.

MOMOLI, Daniel Bruno. *Docência em arte no sudoeste do Paraná: Escritas e cicatrizes da formação*. Dissertação de Mestrado. PPGEDU/UFRGS. Porto Alegre, 2013.

MONTAIGNE, Michel de. Do Exercício (Capítulo VI do Livro Segundo). In: *Ensaaios*. 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.

\_\_\_\_\_. Sobre verdade e mentira no sentido extra-moral. In:\_\_\_\_\_. *Obras incompletas*. São Paulo: Nova Cultural, 1983.

NÓVOA, António. *Educación 2021: Para una historia del futuro*. Revista Iberoamericana de Educación N° 49, 2009, pp. 181-1999.

NÓVOA, Antônio. *O regresso dos professores*. Pinhais: Editora Melo, 2011.

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)

ORTEGA, Francisco. *Amizade e estética da existência em Foucault*. Edições Graal, Rio de Janeiro, 1999

PEREIRA, Marcos Villela. LACERDA, Miriam Pires Corrêa de. *Implicações da prática na formação dos professores*. In: *Atos de Pesquisa em Educação*, v.5, n.3, p.370-389, set/dez 2010.

SARAMAGO, José. *O conto da ilha desconhecida*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

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.

SCHECHNER, Richard. ¿Que son los Estudios de *Performance* y por que hay que conocerlos? In: SCHECHNER, Richard. *Performance: teoria & practicas interculturales*. Buenos Aires: Libro de Rojas, 2000. P.11-20.

SCHECHNER, Richard. Restauración de la conducta. In: SCHECHNER, Richard. *Performance: teoria&praticasinterculturales*. Buenos Aires: Libro de Rojas, 2000. P.107-191.

SKLIAR, Carlos. *Desobedecer a linguagem: Educar*. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

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.

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

STORCK, Karine. *Como viver na escola: relações entre arte, educação e docência*, 2015.

TARDIF, Maurice. *Saberes Docentes e Formação Profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

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.

## **ANEXOS**

### **ANEXO 1**

#### **Termo de consentimento livre e esclarecido (professores)**

Você está sendo convidado para participar da pesquisa *Formação docente e práticas teatrais na escola: um jogo entre movimentos e modelos*, que 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); perseguir e estimular as possibilidades de se experimentar uma docência artista (como *Performance*).

Para isso, você é convidado a participar desta pesquisa, através de relatos espontâneos e/ou entrevistas registrados por escrito ou por gravação em áudio, assim como registros através de , , 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 e as imagens relacionadas apenas com a sua autorização, em apresentação oral ou no trabalho escrito. A participação nesta pesquisa não oferece risco ou prejuízo ao participante, e você pode optar por não participar a qualquer momento.

O pesquisador responsável por esta pesquisa é o estudante de Doutorado em Educação, Fabiano Hanauer Abegg, devidamente vinculado ao PPGEDU/UFRGS (Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul) e a Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Luciana Gruppelli Loponte, sua orientadora. Eles se comprometem a esclarecer

devida e adequadamente qualquer dúvida que eventualmente o participante venha a ter no momento da pesquisa ou posteriormente através do telefone (51) 991780740 ou através dos e-mails [fabiano@hotmai.com](mailto:fabiano@hotmai.com) e [luciana.loponte@ufrgs.br](mailto:luciana.loponte@ufrgs.br)

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

---

Assinatura da Pesquisadora

Gravataí, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 201\_\_.

## ANEXO 2

### Carta de Anuência Institucional

A pesquisa *Formação docente e práticas teatrais na escola: um jogo entre movimentos e modelos*, 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); perseguir e estimular as possibilidades de se experimentar uma docência artista (como *Performance*).

Para isso, será de fundamental importância os dados empíricos fornecidos pelos professores e pela direção da Escola Estadual Emília Viega da Rocha, que optarem por participar desta pesquisa, através de relatos espontâneos e/ou entrevistas registradas por escrito ou por gravação em áudio, assim como registros através de, 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. Também serão considerados na pesquisa folhas de avisos, folders, tabelas, cronogramas e outras informações cotidianas extraídas de ambientes informais (tanto presenciais como virtuais nas redes sociais oficiais da escola). Os dados e resultados individuais desta pesquisa estarão sempre sob sigilo ético, mencionando os nomes dos participantes e as imagens relacionadas somente com a autorização dos participantes, em apresentação oral ou no trabalho escrito. A participação nesta pesquisa não oferece risco ou prejuízo aos participantes.

O pesquisador responsável por esta pesquisa é o estudante de Doutorado em Educação, Fabiano Hanauer Abegg, devidamente vinculado ao PPGEDU/UFRGS (Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul), e a Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Luciana Gruppelli Loponte, sua orientadora. Eles se comprometem a esclarecer devida e adequadamente qualquer dúvida que eventualmente os participantes venha a ter no

momento da pesquisa ou posteriormente através do telefone (51) 991780740 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, que esta seja realizada na escola, e autorizo o uso dos materiais informativos acima citados.

---

Assinatura da Direção da Escola Emília Viega da Rocha

---

Assinatura do Pesquisador

---

Assinatura da Pesquisadora

Gravataí, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 201\_\_.