

O QUE A DOCÊNCIA PODE APRENDER COM O TEATRO: ensaios e movimentos formativos

Fabiano Hanauer Abegg
Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS

Luciana Gruppelli Loponte
Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS

Resumo

O texto apresenta uma discussão sobre a possibilidade dos exercícios de modificação da prática docente, a partir de pesquisa-intervenção proposta para a formação continuada de professores em uma escola estadual no município de Gravataí no Rio Grande do Sul, especialmente, as experiências inspiradas nos momentos de ensaio de teatro, tanto do grupo *Garras de Anjo* quanto do grupo *Cooperativa de Teatro*. Para isso, foram propostas oficinas de formação para ensaiar outros modos de ser e fazer a docência, a partir das técnicas de trabalho do ator utilizadas nos ensaios destes grupos teatrais. As discussões teóricas que servem de base para essa argumentação apoiam-se nas ideias de Nietzsche, Foucault e Schechner. Do primeiro, utilizamos a noção de *embriaguez* como potência para a criação, especialmente quando fala das formas artistas de criação de si mesmo; do segundo, as suas análises sobre as técnicas de constituição de si na Antiguidade, destacando os exercícios de modificação de si mesmo; do terceiro, seus estudos sobre a *Performance* e a educação. Corpo, ensaio e movimento são três temas utilizados para estranhar os modos de se pôr em movimento nesse ambiente pedagógico.

Palavras chave: Formação docente, Experiência, Ensaio, Teatro, Educação.

Abstract

The text presents a discussion on the possibility of modifying exercises of teaching practice from intervention research proposal for the continuing education of teachers in a state school in Gravataí municipality in Rio Grande do Sul, especially the experiences inspired by moments theater study both Angel Claws group and the Theatre Cooperative group. For this, training workshops have been proposed to test other ways of being and doing the teaching, from the actor's work techniques used in the trials of these theater groups. The theoretical discussions that are the basis for this argument supporting up in Nietzsche's ideas, Foucault and Schechner. From the first, we use the notion of drunkenness as a power to create, especially when speaking of artists forms of creation itself; the second, its analysis of the establishment of technical him in antiquity, highlighting the modification exercise itself; the third, his *Performance* studies and education. Body, testing and movement are three themes used in surprising ways to put into motion in this educational environment.

Keywords: Teacher education, Experience, Rehearsal, Theater, Education.

O que a docência poderia aprender com o teatro? Poderiam os docentes, iniciantes ou experientes, de qualquer área de conhecimento, aprender algo com os movimentos gerados pela prática teatral? De que modo ensaiamos a nossa docência? Do que é feita a cena da formação docente? Essas questões iniciais são algumas das que nos instigam nesse texto, nos fazendo pensar nos vínculos possíveis entre a *Performance* e a formação continuada de professores.

Uma *Performance* teatral encerra-se, segundo Schechner (2000), com a *dispersão*, momento em que se encerra a apresentação e se retomam as atividades cotidianas. Podemos pensar nesse momento como a despedida ao término de um encontro, algumas saudações finais, gestos de adeus e, dependendo da intensidade do encontro, palavras que atestam o desejo por um reencontro. “Quando se acaba o drama, falo ao público quando estão saindo, digo a muitos deles onde estão os atores, de modo que a experiência não termina com um momento dramático nem com a queda da cortina e sim com conversas, cumprimentos e despedidas” (SCHECHNER, 2000, p. 93). Este texto é escrito com esse desejo: dispersar algumas contribuições de pesquisa realizada anteriormente (ABBEG, 2013) para o processo de formação docente. A esse desejo se soma o esforço de despertar, insinuar, talvez ameaçar, algumas lições ou surpresas apreendidas de seu campo problemático. Dessa pesquisa, as oficinas realizadas serão citadas ao longo do texto para ajudar a pensar as formas possíveis de movimentar a prática docente. Além disso, algumas entrevistas e depoimentos dos professores constarão na argumentação do texto para dar maior visibilidade ao ambiente empírico e à discussão proposta. A pesquisa envolveu um grupo de quarenta professores do ensino médio da Escola Estadual de Ensino Médio Emília Vieira da Rocha que situa-se em Morungava, que compreende parte da Zona rural do município de Gravataí, na zona metropolitana de Porto Alegre no Rio Grande do Sul, dos quais a maioria possui graduação na sua área de ensino e cursou algum tipo de especialização em Educação, além disso, uma é Mestre em Literatura e três são Mestres em Educação. Foram realizadas com este grupo três oficinas de teatro ao longo do ano de 2012, com o objetivo de experimentar a prática do teatro, os jogos teatrais e a *Performance* na formação continuada que acontece na escola. A proposta dessas oficinas foi concebida como um espaço para o exercício de ensaios de formação, não com um objetivo teleológico, de conduzir a um fim, a uma redenção, de encontrar um novo modelo, mas para se exercitar as possibilidades de se pôr em movimento as práticas docentes.

Este artigo entrelaça três temas: o corpo, o ensaio e o movimento. Tais temas foram escolhidos pelo seu vínculo com o trabalho do ator para relatar alguns elementos dispersados sobre a nossa prática docente durante a pesquisa. Primeiramente, apresentamos o corpo no contexto escolar, especulando os modos pelos quais se torna possível pensar outras possibilidades para a sua presença. Em seguida, experimentamos o ensaio de teatro como um exercício de modificação dos modos de conduzir a docência. Finalizamos, então, com uma discussão sobre os espaços oficiais e não-oficiais, formais e não-formais de formação continuada para professores e sobre as possibilidades de se pôr em movimento nesse ambiente pedagógico.

1. O corpo: entre o seu lugar previsível e suas outras possibilidades

O grupo de professores da escola na qual se desenrolou a pesquisa, em sua grande maioria, é composto por docentes que trabalham, no mínimo, quarenta horas por semana. Aqueles que são nomeados conseguem cumprir esta carga horária na escola e os contratados, em geral, trabalham em mais de um local. Além disso, muitos têm contratos emergenciais ou nomeação na rede municipal e outros trabalham algumas horas nas escolas particulares da região, totalizando 60 horas semanais de trabalho. Somando a isto o tempo necessário ao planejamento das aulas e para as atividades de avaliação, percebe-se que existe uma certa sobrecarga de trabalho.

Dentro desse contexto, acontece um dilema: de um lado parece haver consenso sobre a importância de momentos de formação, há um desejo por cursos, palestras, jornadas pedagógicas que contribuiriam para qualificar a prática profissional; de outro lado, uma resistência a participar, por parecer que é um desperdício de um tempo precioso que poderia ser mais bem utilizado, ficando em casa para dar conta das outras tarefas da profissão ou mesmo para aproveitar as poucas oportunidades de se estar com a família. Para cumprir esta jornada semanal de trabalho, a maioria dos professores costuma trabalhar os três turnos (manhã, tarde e noite), utilizando os intervalos para refeições e deslocamentos. Como o horário estabelecido para realizar os encontros de formação (inclusive as três oficinas de teatro mencionadas acima) que aconteceram na escola no período da pesquisa (2011-2013), em sua grande maioria, foi o intervalo entre o turno da tarde e o turno da noite (entre às 17h30min. e às 19h.), muitos professores se ausentaram desses momentos, tendo em vista a necessidade de deslocamento entre uma escola e outra. Mas o que isso tem a ver com o corpo e, mais especificamente, com o corpo do professor?

Por mais estranho que pareça, podemos responder com outra pergunta: que corpo é esse, que após dois turnos (manhã e tarde) de trabalho docente, com breves refeições e momentos de descontração (dois recreios de 15min cada, uma hora na pausa para o almoço) nos intervalos, se prepara para mais um turno de trabalho? Um corpo cansado? Um corpo que talvez não queira se movimentar em uma oficina de formação inspirada em técnicas teatrais. Um corpo que talvez preferisse sentar e assistir a uma palestra. Entretanto, são esses corpos, que poderiam ser caracterizados de outras formas, que se dispuseram a participar e pensar em algumas modificações possíveis em nossa prática docente.

Nesse sentido, nos parece importante transcrever o que disse a professora Aline, após uma das oficinas realizadas:

O uso do corpo na sala de aula também é uma coisa que deve ser uma reflexão, que na verdade eu nunca tive, assim nos meus estudos, mas que é importante, que sirva pra reflexão do quanto a presença física, o movimento, o corpo fala. Então, o quanto isso é importante na sala de aula. Mas, pra mim, o melhor de tudo foi o momento de descontração, de gargalhadas, de alegria e de convivência com o grupo (Professora Aline, 18/06/2012).

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

Pensar o lugar do corpo em um outro modo de exercer a docência pode exigir uma revisão desse excesso de sobriedade e abrir novos espaços para ampliar os momentos para aquilo que Nietzsche denominava *embriaguez* (NIETZSCHE, 2006, p. 67-68), condição fisiológica necessária para qualquer tipo de criação. Mas isso não é nada fácil, é muito difícil estranhar o modo de conduzir a nossa aula. Somos subjetivados por muitos discursos que semeiam em nossa alma o desejo de permanecermos sérios, sóbrios: precisamos dar conta do conteúdo, precisamos preparar os alunos para os exames da avaliação externa, especialmente o ENEM¹. Para a maioria de nós, a sala de aula é um lugar de sobriedade, pois inserir a diversão e o entretenimento neste espaço seria instaurar a desordem e o caos. Contudo, não é o que ocorre neste outro local de formação: uma oficina de teatro. Nela, brincamos, experimentamos, imaginamos, nela foi possível ensaiar uma sala de aula com outros movimentos corporais, com uma mistura tão grande de ritual e entretenimento, de seriedade e embriaguez que ela talvez não fosse um lugar a ser evitado por alunos e professores, de onde se quer sair cedo e chegar o mais tarde possível.

Outra discussão que emerge das oficinas de formação é o uso do corpo na sala de aula e no planejamento das aulas. Quando começamos a conversar sobre isso parecia que o corpo nem estava lá, parecia que tocávamos em um assunto estranho, que não tinha nada a ver com um planejamento. Depois, começamos a perceber que ele estava lá, geralmente com uma posição pré-determinada, como no teatro ocidental de prosa², o professor à frente, em pé, os alunos sentados. Ou como nos faz pensar Obregón (2007) identificando na estética escolar uma forma herdada da Idade Média, quando os fiéis enfileirados, sentados uns atrás dos outros, faziam silêncio para ouvir o padre, em pé, proferindo o seu sermão. As oficinas de formação e, principalmente, a prática do teatro nos estimularam a imaginar e inserir no nosso planejamento outros usos, outros modos do corpo estar na sala de aula. A fala a seguir dá testemunho dessa herança formativa que nos leva a reconsiderar as noções corporais no nosso trabalho docente:

Em função dessa formação que a gente teve (...) porque a minha formação acadêmica é muito mais rígida, muito mais quadrada. Então, eu não consegui me encaixar, e de repente mostrar para os alunos o que realmente se dá para fazer a partir do corpo, com a mente, eu não consegui isso. Mas eu absorvi muito bem e procuro trazer isso na minha prática como professora (Professora Roberta, 22/11/2012).

No entanto, esse exercício de modificação sobre si mesmo exige muito trabalho, muita atenção ao que está sendo feito para interrogar e investigar as possíveis mudanças. Em geral, saímos da graduação com uma forma de lecionar formatada, como expressa a fala da professora Roberta, na qual os formalismos, os modelos oferecidos, apesar de todos os modismos que se apresentam como salvacionistas, deixam pouco ou nenhum espaço para a criação. Depois, a experiência como docente, a prática de sala de aula, vai configurando um estilo fixo, que facilite cumprir esta carga horária semanal excessiva. É preciso um olhar atento sobre si mesmo, sobre como nos constituímos quem somos, para que este exercício de modificação não seja apenas uma reflexão, mas se configure em uma prática de si (FOUCAULT, 2004), um trabalho de meditação que possa desenvolver pequenas mudanças, em nosso cotidiano, em nossa prática docente. Uso aqui a palavra meditação naquele sentido extraído por Foucault das técnicas de si da Antiguidade, especialmente na aula do dia 06 de março de 1982, quando afirma: “... a finalidade da leitura filosófica não está em ter conhecimento da obra de um autor; nem mesmo tem por função aprofundar sua doutrina. Pela leitura – em todo o caso é esse o seu objetivo principal – trata-se essencialmente de propiciar uma ocasião de meditação” (FOUCAULT, 2004, p. 428).

Nesse sentido, Foucault explica que, para os gregos, o verbo meditar configuraria uma significação muito distinta daquilo que hoje chamamos meditação, não simplesmente interiorizar o tema que pretendemos meditar, pensando sobre ele, porém, mais do que isso, meditar, para os gregos e latinos, seria uma atividade, um exercício, uma prática, uma arte que se desenvolve sobre si mesmo. Seria uma forma de treinar, exercitar-se para ver quem vence, quem é mais resistente para, então, formular um princípio de ação. Assim, acredito que as oficinas contribuam não para modificar a nossa prática, mas para meditarmos sobre a possibilidade dessa modificação.

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

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

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

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

Não nos iludimos pensando que após essas oficinas nossas aulas serão diferentes ou até melhores. Mas é possível nomear alguns exemplos de pequenos movimentos naquele cenário pedagógico: o estudo do surgimento das cidades medievais através de exercícios de improvisação teatral nas aulas de História; as paródias criadas, cantadas e dramatizadas pelos alunos nas aulas de Geografia; o Sarau Literário de 2012 transformado em Semana Literária conjugando oficinas (de teatro, dança, leitura e escrita, artesanato e culinária), palestras e, no dia específico do Sarau, reunindo não apenas declamações de poesias e análises de obras literárias, mas apresentações artísticas múltiplas; a Feira do Livro coordenada pela professora de Língua Portuguesa; os jogos didáticos criados e utilizados nas aulas da área de Ciências da Natureza e Matemática.

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

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

também educam. É comum percebermos pessoas que adquirem a maneira de gesticular daquele com quem convive cotidianamente. Basta pensarmos nos gestos que “herdamos” de nossos pais ou observarmos velhos casais. Há a tendência de se reproduzir a mesma movimentação de cabeça, adquirir o mesmo “tic” ou assumir a mesma postura. Assim, diante de uma classe de crianças, queiramos ou não, somos sempre um modelo para a imitação pela *mímesis* (STRAZZACAPPA, 2001, p. 78 e79).

Para além de seu lugar previsível dentro da escola, rígido e fixo, relatamos aqui o exercício de outros modos do uso do corpo no ambiente escolar, para pensar seus deslocamentos dentro do planejamento das aulas. No próximo ponto, passamos à discussão sobre a possibilidade de se ensaiar outros modos de conduzir a docência e aos múltiplos sabores dessa experiência.

2. O ensaio de teatro como um exercício de saborear a prática docente

Ao fazer o exercício de colocar em cena as aulas que desejamos, as que pretendemos evitar e aquelas que efetivamente desenvolvemos, fizemos através de um jogo de improvisação teatral (SPOLIN, 1979) um exercício sobre o nosso modo de conduzir as aulas. Ao utilizarmos a noção de improvisação teatral (SPOLIN, 1979) na docência, pretendemos ressaltar a importância de o exercício cotidiano da prática docente evitar roteiros repetitivos e se abrir para a possibilidade da criação. Neste sentido, a ideia de improvisação concilia uma estratégia de planejamento que antecede a ação docente, mantendo aberto este espaço para a invenção e improvisação no ato da prática docente. Tivemos a oportunidade de conversar, dividir opiniões, sobre coisas que queremos muito que aconteçam em nossas aulas e não acontecem, sobre coisas que gostaríamos de evitar e não evitamos, iniciando um trabalho sobre a nossa prática, avaliando e experimentando diferentes possibilidades, como um grupo de teatro opera em seus ensaios, testa provisoriamente uma série de coisas, das quais muitas são abandonadas e outras são inseridas até o dia da apresentação. Ensaíamos, assim, modos de ser docente. Talvez aqui tenhamos experimentado uma daquelas formas de criação de si mesmo apresentadas por Rosa Dias (2009) com um caráter mais apolíneo, como um exercício de ver a si mesmo à distância, seguindo a técnica de se *pôr em cena* diante de si mesmo, conforme o aforismo 78 de *A Gaia Ciência* que não podemos deixar de transcrever aqui:

Pelo que deveríamos ser gratos. – Apenas os artistas, especialmente os do teatro, dotaram os homens de olhos e ouvidos para ver e ouvir, com algum prazer, o que cada um é, o que cada um experimenta e o que quer; apenas eles nos ensinaram a estimar o herói escondido em todos os seres cotidianos, e também a arte de olhar a si mesmo como herói, à distância e como que simplificado e transfigurado – a arte de se “pôr em cena” para si mesmo. Somente assim podemos lidar com alguns vis detalhes em nós! Sem tal arte, seríamos tão-só primeiro plano e viveríamos inteiramente sob o encanto da ótica que faz o mais próximo e mais vulgar parecer

imensamente grande, a realidade mesma. – Talvez haja algum mérito semelhante na religião que ordenou que a pecaminosidade de cada um fosse vista com lente de aumento, tornando o pecador um enorme, imortal criminoso: ao cercá-lo de perspectivas eternas, ela ensinou o homem a ver-se à distância e como algo passado e inteiro (NIETZSCHE, 2002, p. 106).

Acreditamos que foi também uma forma de experimentar, por antecipação ou por recordação, o que já enfrentamos ou ainda enfrentaremos, em nossas aulas, realizando um exercício semelhante àquele citado por Schechner (2010) quando fala que o teatro não tinha a tarefa, especialmente na Antiguidade, de ensinar a obedecer, como faziam os rituais, mas cumpria a função de educar para a liberdade. “O teatro deu às pessoas uma chance de experimentar indiretamente aquilo que de vez em quando acontece, de modo infeliz, na vida real, cotidiana. Essa *experiência fictícia* operava como uma espécie de educação emocional [...]” (SCHECHNER, 2010, p. 24). Pela sua argumentação, parece que essa *experiência fictícia* faz com que se ensaie para a vida cotidiana, ou seja, o teatro coloca em cena os problemas do cotidiano e permite, analisar como reagir aos diferentes conflitos que podem emergir durante a existência. Junto a isso, ele fala que o teatro oportuniza uma espécie de *meditação ativa* na qual as alegrias, as mazelas, os sofrimentos, os crimes, as vitórias, os infortúnios, todos os eventos da vida podem comparecer em cena para que, mesmo não estando naquela situação, mesmo não passando por aquele sofrimento, possamos meditar, nos exercitar, ou até mesmo treinar: se nós estivéssemos passando por isto, como faríamos?

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

Ensaiai, colocar em cena para nós mesmos, o nosso modo de ser docente, pode ser uma forma de meditar (FOUCAULT, 2004) sobre a nossa prática e configurar um exercício de modificação pelo exame do nosso modo de nos conduzirmos como professores. Talvez, seja também a oportunidade não apenas de ver e ouvir o que fazemos e o que desejamos modificar, mas também de saborear, experimentar como seriam possíveis outros modos de se conduzir na docência. Falamos aqui em sabor como uma referência à teoria da recepção de Schechner, no que ele denomina *rasaestética*³.

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

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

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

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

degustá-las quase na mesma proporção das comidas (e junto delas) (DE MARINIS, 2012, p.51).

Para De Marinis, há que se ter cuidado para não cair na tentação (ou na simplificação) de se perceber um antagonismo, um paradoxo, entre esses dois modelos: o teatro ocidental de um lado, baseado na *distância*, no *logos*, priorizando o *ver* e o *ouvir*; e, de outro lado, o teatro oriental, baseado no gosto visceral, no sabor, no toque, priorizando o gosto, o olfato e o tato, mas também envolvendo a visão e a audição. Este tipo de simplificação certamente reconduziria aos binômios ou dicotomias: *mente/corpo*, *cérebro/vísceras*, como se o *teatro rásico* fosse acéfalo e apenas gastronômico, o que não procede, pois “esse teatro, como todo outro tipo de experiência estética multissensorial e cinestésica, é, sim, visceral, mas nem por isso *não pensante*” (DE MARINIS, 2012, p.51).

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

3. Ensaios como forma de movimentar a formação docente

Os espaços oficiais de formação nem sempre contribuem para esses exercícios de modificação de nossos modos de ser professor. Contudo, surgiram momentos formativos não oficiais que desencadearam certas mudanças, exemplo disso, foi a experiência de teatro na Escola Emília. O próprio grupo *Cooperativa de Teatro*⁴ conseguiu se desenvolver e manter a sua atuação no município de Gravataí através de uma luta política por espaços alternativos para a prática teatral. Assim, parece que esse ambiente escolar, no qual predomina a repetição, a rotina, vem sendo questionado pela criação, pela experimentação de outras possibilidades que, mesmo não se apresentando como formação, contribui para se exercitar modificações importantes.

As oficinas de formação propostas aos professores da Escola Emília se inserem neste mesmo contexto, pois foi necessária uma luta política para que elas acontecessem, talvez a mesma luta do grupo *Garras de Anjo* para permanecer na escola ou do Grupo *Cooperativa de Teatro* para permanecer na cidade. Isso ocorre justamente porque na escola estamos mais preocupados com os conteúdos que temos de ministrar e com a carga horária de cada disciplina a ser cumprida, do que em pensar nossas condutas como professores. Acreditamos que nosso trabalho árduo e sobrecarregado seja suficiente para melhorar o mundo. “O que

seria do mundo sem os professores?” pensamos, e, com isso, nos consolamos com a referida “missão sacerdotal” que, para muitos, subjaz a nossa profissão.

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

Estas palavras descrevem bem essa preocupação, esse zelo de nosso grupo de professores em dar conta do que nos é exigido, obedecendo a uma determinada moral que nos faz acreditar nesse papel de “missionários”. Esta crença, muitas vezes, contribui para diminuir a nossa abertura para experimentarmos outras possibilidades, de criarmos algo. Mas, paradoxalmente, é esse mesmo zelo ou esse desejo de ser um bom professor que nos impede de parar e aceitar tudo e impele, alguns de nós, a não se contentar com o que já está previsto, arriscando-se em projetos que algumas vezes surpreendem, encantam e desafiam.

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

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

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

Sócrates acaba de mostrar a Alcibíades que ele não sabe o que é a concórdia, que ele sequer sabia que ignorava o que é bem governar. Tão logo Sócrates acabara de mostrá-lo, Alcibíades se desespera. Sócrates consola-o dizendo-lhe: não é tão grave assim, não te inquietes, afinal tu não tens cinquenta anos, és jovem; portanto tens tempo. Mas tempo do quê? É aí que se poderia então dizer que a resposta a

vir a que se esperaria [...], seria a seguinte: ora, tu ignoras, mas és jovem, não tens cinquenta anos, tens tempo portanto para aprender [...]. Mas, justamente, não é isto o que diz Sócrates. Sócrates afirma: tu ignoras; mas és jovem; portanto, tens tempo, não para aprender, mas para ocupar-te contigo (FOUCAULT, 2004, p. 58).

Nesse sentido, estamos imersos em uma preocupação muito mais pedagógica, de compreender um modelo e colocar em prática, do que em exercícios que nos possibilitariam treinar, exercitar, testar o nosso modo de ser. Contudo, essas brechas na rotina escolar desempenham um papel importante para desencadear processos que nos remetem a esses exercícios de modificação.

No grupo *Cooperativa de Teatro* costumamos repetir, quase como um lema, que quando um trabalho estiver pronto e nada mais precisar ser melhorado, chegou o momento de parar de apresentar e começar a fazer outra coisa. Como no encerramento de uma peça teatral, no momento de sua dispersão, deixamos como despedida algumas palavras finais inspiradas na última resposta de Schechner (2010) na entrevista concedida à revista *Educação & Realidade*, pela vontade de potência que ela desperta na vida: um desejo latente de criar, de buscar a modificação de si mesmo na relação com os outros. Pelo seu tom mais que literário, o tom teatral ou performático (é deliciosa a comparação), a constituição metafórica do texto, que Schechner faz entre o Labirinto, os fios de Ariadne, o Minotauro e, quem poderia imaginar, a Caverna de Platão, transcrevemos o referido texto na íntegra:

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

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

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

Retomando nossas questões iniciais, o que, afinal, a docência pode aprender com o teatro, com suas práticas, com a *Performance* teatral? A docência aprende a se fazer no processo, no ensaio, estranhando os modos de conduzir a si mesmo e seu próprio trabalho. Podemos, por exemplo, pensar o lugar do corpo no planejamento pedagógico e na formação de professores, deslocando seus usos previsíveis. Destacamos o sabor da docência através de uma formação que nos permita ensaiar, experimentar ficticiamente nossas aulas e posturas. Através das práticas teatrais imbricadas na formação docente, ambicionamos mobilizar um conjunto de forças de criação que coloquem em movimento a escola, práticas pedagógicas e a própria docência. Continuemos a dançar com Ariadne.

Notas

1. Conforme o site do Ministério da Educação http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=183&Itemid=310
O Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), criado em 1998, tem o objetivo de avaliar o desempenho do estudante ao fim da escolaridade básica. Podem participar do exame alunos que estão concluindo ou que já concluíram o ensino médio em anos anteriores. O Enem é utilizado como critério de seleção para os estudantes que pretendem concorrer a uma bolsa no Programa Universidade para Todos (PROUNI). Além disso, mais de 500 universidades já usam o resultado do exame como critério de seleção para o ingresso no ensino superior, seja complementando ou substituindo o vestibular.
2. Esse modo que a modernidade consagrou como teatro oficial, onde os atores encenam o espetáculo no palco, enquanto o público fica às escuras, apenas assistindo.
3. O termo tem origem no teatro indiano e será explicado a seguir.
4. O grupo teatral *Cooperativa de Teatro*, reunindo pessoas que participavam das Oficinas Populares de Teatro e Festival de Teatro Estudantil, entre outras atividades ligadas ao teatro, permaneceu realizando encontros periódicos para exercitar a sua prática teatral, inclusive com apresentações de peças como *Noites e Cia*, no Cine-Teatro Municipal. O espetáculo profissional que resultou destes exercícios de criação intitula-se *Os Fantasmas*. A prefeitura municipal de Gravataí, através da FUNDARC (Fundação Municipal de Arte e Cultura), contratou este espetáculo com o interesse de promover visitas ao museu histórico da cidade, assim, o grupo conseguiu um espaço e público para realizar o que

passou a se chamar: *Os fantasmas do museu*.

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.
- DE MARINIS, Marco. Corpo e Corporeidade no Teatro: da semiótica às neurociências. Pequeno glossário interdisciplinar. In: *Revista Brasileira de Estudos da Presença*. Porto Alegre, v. 2, n. 1, p. 42-61, jan./jun. 2012. Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/presenca>
- DIAS, Rosa. A vida como uma obra de arte. In: _____. *Amizadeestelar: Schopenhauer, Wagner e Nietzsche*. Rio de Janeiro: Imago, 2009. p. 155-185.
- FOUCAULT, Michel. *A hermenêutica do sujeito*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- ICLE, Gilberto. *Pedagogia Teatral como cuidado de si*. São Paulo: HUCITEC, 2010.
- NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. *Crepúsculo dos Ídolos*. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.
- _____. *A Gaia Ciência*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.
- OBREGON, Javier Sáenz. La escuela como dispositivo estético. In: FRIGERIO, Graciela; DIKER, Gabriela. *Educar: (sobre)impressões estéticas*. Buenos Aires: Del Estante Editorial, 2007.
- SCHECHNER, Richard. Hacia uma poética de la *Performance*. In: _____. *Performance: teoria & practicasinterculturales*. Buenos Aires: Universidade 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.
- SPOLIN, Viola. *Improvisação para o teatro*. São Paulo: Perspectiva, 1979.
- SOFIA, Gabriele. Teatro e Neurociência: da intenção dilatada à experiência performativa do espectador. *Revista Brasileira dos Estudos da Presença*. Porto Alegre, v. 2, n. 1, p. 93-122, jan./jun. 2012. Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/presenca>
- STRAZZACAPPA, Márcia. A Educação e a fábrica de corpos: a dança na escola. In: *Cadernos Cedes*, ano XXI, n. 53, p. 69-83abril/2001.

Correspondência

Fabiano Hanauer Abegg: Doutorando em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Email: fabianoaha@hotmail.com

Luciana Gruppelli Loponte: Professora da Faculdade de Educação e do PPGEDU da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

Email: luciana.arte@gmail.com

Texto publicado em *Currículo sem Fronteiras* com autorização dos autores.
