

A PRÁTICA TEATRAL ENTRE DUAS EXCLAMAÇÕES ESCOLARES: QUAIS AS ARMADILHAS DE NOSSA CUMPLICIDADE?

Fabiano Hanauer **Abegg** – PPGEDU-UFRGS

Agência Financiadora: CAPES

Resumo

A pesquisa trabalha com narrativas experimentadas no ambiente empírico escolar para problematizar algumas de suas apreensões. Trata-se de uma pesquisa-intervenção a partir de práticas teatrais realizada em uma escola de ensino médio, para analisar as possibilidades de pôr em movimento as práticas pedagógicas existentes, especulando e incentivando seus deslocamentos no sentido de experimentar outros modos de se exercer a docência. Para tanto atravessam esse texto as formulações teóricas de Michel Foucault, Walter Benjamin e Richard Schechner, na tarefa de discutir como, entre duas exclamações escolares díspares, a presença do teatro, da performance e do ensaio na escola vem sendo regulada e de como, no jogo entre poder e resistência, nos jogos com a verdade, seja possível abrir mais espaços para a criação artista na escola.

Palavras-chave: Teatro. Docência. Performance. Ensaio. Educação.

A PRÁTICA TEATRAL ENTRE DUAS EXCLAMAÇÕES ESCOLARES: QUAIS AS ARMADILHAS DE NOSSA CUMPLICIDADE?

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

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 polos da ordem e da desordem” (BENJAMIN, 2011, P. 216). Faço, nesse texto, um breve mergulho nas minhas desordenadas lembranças sobre a participação dos alunos no Festival de Teatro Estudantil (FESTIL) em 2014 e os

possíveis movimentos que a prática teatral exerce sobre uma determinada escola estadual.

O objetivo desse texto consiste em narrar e problematizar algumas apreensões produzidas por uma pesquisa-intervenção a partir de práticas teatrais realizadas em uma escola de ensino médio, para estudar as possibilidades de pôr em movimento as práticas pedagógicas existentes, especulando e incentivando seus deslocamentos no sentido de experimentar outros modos de se exercer a docência. Para tanto atravessam esse texto as formulações teóricas de Michel Foucault e Walter Benjamin: na parte inicial descreverei o contexto da primeira exclamação (“**É só deixar fazer!**”), dialogando com a ideias de Richard Schechner sobre a performance teatral e suas implicações pedagógicas; depois apresentarei as dificuldades imposta pela segunda exclamação (“**Não tem como!**”), na companhia da discussão benjaminiana da narrativa como algo que se desdobra entre a memória e o esquecimento, um duplo exercício imerso entre ficção e realidade. Para, na terceira parte despejar algumas provocações sobre essas práticas cotidianas escolares a partir da tríade foucaultiana *saber-poder-si*.

Apresento essas exclamações tão cotidianas, tão mínimas, não para fazer apenas um relato sobre as práticas ou uma análise de seus discursos, mas sim porque “trazem menos lições para meditar do que breves efeitos cuja força se extingue quase instantaneamente” (FOUCAULT, 2003, p. 203). Capturar essa silenciosa repetição de “*práticas-discursos*” me ajudam a pensar as contradições e os movimentos desse ambiente pedagógico. Esse espaço que se caracteriza por um certo esforço em tudo prever, tudo organizar, marcado por esse desejo de apagar o imprevisível, o inusitado.

Este início de conversa dispara algumas interrogações iniciais: Quais as possibilidades do teatro na escola? Como inserir sua presença no ambiente escolar, não apenas como disciplina ou componente curricular, mas também como espaço-tempo para a criação? Como as artes, em especial as do corpo, podem pôr em movimento, tornar menos estático, os contextos pedagógicos?

Com essas interrogações nos debruçamos sobre algumas experiências de uma certa escola estadual da Grande Porto Alegre no Rio Grande do Sul. 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, 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? Seria o teatro potente 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, reduzindo as possibilidades para a prática do teatro na escola?

1) As práticas teatrais presentes na escola: o rio da criação

Dos muitos modos de a prática teatral se fazer presente na escola, faço referência nesse texto a um de seus modos específicos pela sua relação com a minha prática docente e teatral e pelos movimentos que produz na vida, no teatro e na escola. Por isso, anuncio a minha cumplicidade com as ideias da argumentação de Schechner (2000) quando investiga múltiplas práticas teatrais ao longo da história e em diferentes partes do mundo para recolher seus traços característicos, demonstrando que este termo refere-se, justamente, a contextos e práticas que precisam ser estudados na sua singularidade, no seu modo de fazer específico, em uma determinada prática conforme o seu tempo, o seu lugar e o seu contexto cultural. Destaco também, o valor do período de ensaio, a preparação que antecede o momento de execução do espetáculo, pela sua importância para a realização da apresentação principalmente porque sublinha essa característica processual e inacabada das obras de arte vinculadas ao teatro ou a performance. (SCHECHNER, 2000, p. 103).

Resumindo, aponto como características importantes da performance a centralidade do corpo, da ação e do fazer; a sua constante ou contínua processualidade e, por isso, seu caráter inacabado, por “fazer e refazer”; a relevância dos momentos de ensaio e preparação para a qualificação desse processo. Elementos que são destacados já

na resposta da primeira interrogação da entrevista concedida à revista *Educação & Realidade*, quando Schechner (2010) atinge o ponto final deste caminho sobre a relação milenar entre Teatro e Educação, relacionando Performance e Educação a partir do trabalho realizado pelos *Estudos da Performance*, especialmente quando se refere a sua inspiração nas peças didáticas de Bertold Brecht e a prática do ensaio teatral como um espaço de construção do conhecimento, ou seja, como modelo pedagógico capaz de envolver mente, corpo e emoção nos processos de ensino-aprendizagem (SCHECHNER, 2010, p. 26).

As afirmações de Schechner (2000 e 2010) sobre as muitas formas possíveis das performances teatrais e suas contribuições para a construção do conhecimento me ajudam a voltar o olhar para uma prática teatral que acontece nessa escola e que se intensificou no ano de 2014, junto a outras experiências relacionadas às artes, especialmente ao teatro e à música. Isso ocorreu dentro de um contexto pedagógico que estimulava os alunos a se comprometerem com processos 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 pelosicineiros 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. O que 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

toda a análise: o recorte, a operação que realiza o observador¹. 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, é possível, então apontar os contornos, os traços gerais que compõem esse desenho. Um exercício semelhante ao de Foucault, quando fala da dispersão dos enunciados e da possibilidade de se apontar as suas condições de emergência, afirmando que “as regras de formação são condições de existência (mas também de coexistência, de manutenção, de modificação e de desaparecimento) em uma dada repartição discursiva” (FOUCAULT, 2008, p. 42 e 43). Somando a frase inicial do Brecht com essa metáfora dos afluentes dos rios, pretendo pensar as tensões entre o rio e suas margens.

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 trabalhados pelas disciplinas do núcleo comum² 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 a formação dos professores através do projeto do governo federal denominado “PACTO” nacional pelo fortalecimento do Ensino Médio, o que 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, 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 (por exemplo: mercado de trabalho, mundo do trabalho,

¹Sobre a operação de pesquisa como diagnóstico da atualidade ver ARTIÉRES, 2004, p. 30.

² Aquelas ligadas aos componentes curriculares: Linguagens e suas Tecnologias, Ciências Humanas e suas Tecnologias, Ciências Naturais e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias.

pesquisa, integração interdisciplinar). 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; essa aula pretendia realizar com os alunos experiências ligadas as técnicas de ensaio dos atores para ampliar as suas potências ligadas a comunicação, na prática acabou se transformando em aulas de teatro.

Esse rio da criação desempenhou em nosso grupo de professores a ação do moscardo sobre Iô³, 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 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 aquelas de Foucault (2003) diante dos escritos do século XVII e XVIII, ou semelhantes as minhas reações diante da leitura de seu texto. O efeito que as cartas régias com ordem de prisão, tiveram sobre ele 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. Essa mesma atitude me leva a escrever sobre esses elementos mínimos recolhidos do ambiente de pesquisa “fragmentos de discurso carregando os fragmentos de uma realidade da qual fazem parte” (FOUCAULT, 2003, p. 206).

Para nós professores e alunos apaixonados pela prática do teatro, participar do FESTIL foi o momento máximo das experiências de 2014, sabíamos que a apresentação seria mais um momento saboroso como aqueles tantos ensaios, pesquisas, 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 a primeira exclamação que quero destacar agora:

³ Iô é uma personagem da mitologia grega, cujo um dos castigos foi o de ser transformada em uma novilha condenada a ser perseguida por um inseto do qual fugiu correndo pelo mundo. Sócrates se compara a esse moscardo quando interpela os cidadãos atenienses a cuidarem de si mesmos, isso é relatado no texto Apologia de Sócrates escrito por Platão.

“É só deixar fazer!”: novembro de 2014, a escola compareceu ao festival municipal de teatro estudantil com quatro trabalhos, em geral cada escola, com muita dificuldade, levava apenas um espetáculo. Após a quarta apresentação, única que a diretora foi assistir, enfrentamos, mais uma vez, as críticas dos jurados. Quase no término do debate, chamei a diretora até a frente de todos para agradecer, pois o seu apoio foi fundamental para essa realização. Estávamos todos muito emocionados e ficamos muito contentes quando, além de ouvirmos elogios à nossa apresentação, escutamos a sua confissão sobre a mais importante estratégia para que este tipo de trabalho pedagógico seja possível: É só deixar fazer!

Esse testemunho da diretora foi seguido de um certo clima que nos fez imaginar que estava consagrado, o espaço, a importância e a manutenção dos ensaios de teatro na escola. Foi assim que encerramos o ano letivo de 2014, ansiosos com as muitas possibilidades de ampliação dessas vivências em 2015.

2) Aa regulações do teatro na escola: as margens do rio

Essa sessão narra as modificações implementadas em 2015 na prática teatral desenvolvida nessa escola. Contar e narrar experiências é estar disposto a ficcionalizar, meu esforço é desenvolver essa tarefa com certa limitação e modéstia: sem nostalgia ou saudade, e nem com um desejo ou com a crença em um necessário progresso futuro. Nessa empreitada, Gagnebin (1994) me ajuda com 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. Isso ancorado nas semelhanças entre o acontecimento, o seu estudo, e uma narrativa específica. Ela 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).

O advento do capitalismo acompanhado do desenvolvimento industrial, trouxe a impossibilidade da experiência tradicional ou coletiva (“Erfahrung”) e a sua conseqüente substituição pela experiência vivida e privada (“Erlebnis”), o que nos coloca diante da morte da arte de contar. A possibilidade de reconstrução da “Erfahrung” vem acompanhada da necessidade de se criar outra forma de narratividade. Assim, ao perseguir esses outros modos narrativos, aparece a noção de *abertura* como central no trabalho de Benjamin.

A estrutura da narrativa tradicional possui um movimento de abertura, que a autora pretende identificar. Cita como exemplo Scheherazade e as mil 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).

Com esse esforço de fazer uma experiência com o passado, com as interpelações do campo empírico da pesquisa, começo dizendo que o ano de 2015 trouxe algumas surpresas. A mudança que mais me impactou foi anunciada no dia dois de março, afecções fisiológicas inversas daquelas de 2014, um nervosismo enorme, uma noite sem dormir, aproveitei para escrever e buscar argumentos que justificassem a manutenção dos ensaios de teatro na escola. Já em fevereiro, tivemos três dias de reuniões (23, 24 e 25 de fevereiro), nas quais foram anunciadas alterações na forma de conduzir o Ensino Médio Politécnico, das quais destaco a redução da carga horária de teatro no Ensino Médio que vai cair de 13 para 7 períodos semanais, das quais em princípio os segundos anos estarão excluídos. Ao receber a notícia desses pormenores, escrevi um texto e fui até a escola entregar pessoalmente a diretora, reivindicando a manutenção do teatro na escola. Foi quando me deparei com a segunda exclamação:

“Não tem como!”: 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. Junto a isso, uma nova supervisora, pergunto se posso convidar os alunos para ensaiar um espetáculo para apresentarmos nos festivais, resposta: não tem como? Pergunto por quê? Ela responde: por que isso vai afetar a carga horária dos professores e dos alunos, porque isso vai atrapalhar a organização do espaço escolar, etc, você entende, professor? Não tem como!

Diante do texto que entreguei a diretora, a supervisão e a direção aceitaram fazer algumas modificações: todas as turmas poderão ter alguma carga horária de teatro, mas, infelizmente o formato de oficinas concebido pela escola, faz com que poucos alunos tenham acesso ao longo do ano à essa oficina específica, realizadas no turno inverso. Além disso, não haverá continuidade nas oficinas, será um trabalho isolado e rotativo (a cada trimestre mudarão os alunos que participam), dificultando a criação teatral que depende de continuidade e periodicidade, importantes para a constituição de um grupo de teatro. Ao ouvirem alguns destes apelos, o tom era de quem fazia um favor imenso a

esse projeto, por conceder apenas um período semanal para o grupo de teatro da escola se reunir e ensaiar a noite.

Essas modificações na forma do Seminário Integrado tem me assustado. Preocupam-se com tantas coisas que para mim seriam secundárias. Contemplar a carga horária de professores, então, o conteúdo tem de combinar com a área de conhecimento destes professores. Querem forjar a identidade de escola no campo o que leva a colocar conteúdos vinculados a preservação ambiental. E não pautam nas discussões o que eu consideraria o mais importante: os objetivos do Seminário Integrado, sua função interdisciplinar, integradora dos conteúdos fragmentados no sistema de ensino tradicional, os interesses dos alunos, as suas necessidades, o seu contexto sociocultural. Apesar disso, algumas mudanças do projeto inicial se tornaram possíveis. A carta que entreguei a diretora não surtiu os efeitos que eu esperava, mas pelo menos conseguimos mexer em algumas coisas: o nome não será mais de oficinas do politécnico, mas será mantido o título de Seminário Integrado; permitiram uma reunião com todos os professores desta disciplina para planejarem conjuntamente; teremos (e se sentem muito generosos, por permitirem isso) um período por semana para ensaiar com os alunos da escola que quiserem e puderem vir à noite.

3) As armadilhas de nossa cumplicidade

Pôr em diálogo a ideia de agenciamento administrativo (FOUCAULT, 2003, p. 213) com esses relatos sobre a diminuição da presença do teatro na escola, pode nos ajudar a perceber os movimentos desse ambiente pedagógico, as tensões entre as forças de conservação e as forças de criação. Nesse texto, 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, 2003, 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 essa tríade foucaultiana, podemos evidenciá-la nas palavras do próprio Foucault nas várias entrevistas que chegaram até nós, quando fala de seu trabalho, não o divide 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, 2004, p. 300)

Também podemos lembrar quando Foucault (2014) afirma que a atividade filosófica deve ser entendida como um trabalho de diagnóstico, reconhecendo as implicações nietzschianas em suas pesquisas, e 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 desses 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 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 perceber essa tríade imbricada no pensamento foucaultiano. Contribuem para perceber 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, em processo, nas palavras sempre cautelosas de Foucault é difícil afirmar a unidade e o caminho de sua obra, porque ela ainda não está concluída, talvez ainda não tenha chegado ao término e só no término seriam possíveis tais considerações. Uma obra aberta, uma obra em transformação, um livro que é feito em processo (FOUCAULT, 2014, p.29).

Esse texto começou disparando perguntas, agora são outras interrogações que surgem e perturbam: Quais as armadilhas de nossa cumplicidade com o poder e com a resistência? De que modo se opera essa derrota do “*é só deixar fazer*” pelo “*não tem*

como”? Que procedimentos se desenvolvem para que a mesma diretora 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**”? Por que meios, por quais operações se operou uma mudança que hoje nos leva a aceitar e a buscar adaptar-se cada vez melhor aos programas que são estabelecidos? Quais espaços de resistência e criação podem ser introduzidos diante desse lugar que se dedica a tarefa impossível de tudo prever e regular?

Essas interrogações deixam mais evidente o vínculo dessa pesquisa com a história aberta de Benjamin, a obra em processo de Foucault, as características do ensaio teatral descritas por Schechner, 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.

REFERÊNCIAS

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.

FOUCAULT, Michel. *A Arqueologia do Saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

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

_____. “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.

_____. Verdade, poder e si mesmo. In: _____. *Ditos e Escritos V*. Ética, sexualidade e política. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004, p. 294-300.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. *Walter Benjamin ou a história aberta*. In: BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política*. (Obras Escolhidas vol. 1). São Paulo: Brasiliense, 1994.

ORTEGA, Francisco. Dobra, re-dobra, des-dobra. In: _____. *Amizade e Estética da Existência em Michel Foucault*. Rio de Janeiro: Graal, 1999, p. 31-63.

SCHECHNER, Richard. Hacia una poética de la performance. In: _____. *Performance: teoría & prácticas 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.