

## Aula-poema: experimentos de “fazer escola” na pandemia

## Poem-class: experiments of *doing school* in the pandemic

Heloise Baurich Vidor

Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC, Florianópolis/SC, Brasil

Email: heloisebvidor@gmail.com

---

### Resumo

O texto apresenta proposições de ensino realizadas pela autora no formato remoto, devido à pandemia do coronavírus, nos cursos de graduação e pós-graduação do Departamento de Artes Cênicas do CEART/UDESC; e no Projeto PIBID/Arte - edição 2020-2022, do qual foi coordenadora da subárea. A exigência de realizar encontros *online* abriu espaço para a experimentação de propostas que poderiam se alinhar com a ideia de uma “aula-poema” (BRANCO, [2020]), na medida em que a escrita se amplificou como campo de criação e experimentação na aula de Arte. Os temas de estudo giraram em torno de noções como: os pares **experiência e sentido** e **útil/inútil** na educação e nas artes, com Alex Nógues (2020), Jorge Larrosa (2016; 2018) e Ailton Krenak (2020); o sentido de **fazer e refazer escola**, com Jan Masschelein, Maarten Simons (2014) e James Rumford (2012); o **cansaço, o medo e a violência**, que se intensificaram no período pandêmico com Hannah Arendt (2009), José Sergio de Carvalho (2016) e Jeferson Tenório (2020). Os autores e as autoras lidos(as), da área da pedagogia e da literatura, contribuíram para a tentativa de instauração de uma aula poética no campo das artes e, neste texto, ajudaram a elaborar o caminho percorrido.

---

### Palavras-chave

Pedagogia das Artes Cênicas. Aula-poema. Fazer-escola. Pandemia.

---

### Abstract

The text presents teaching propositions made by the author in a remote format due to the Coronavirus pandemic, in undergraduate and graduate courses, in the Department of Performing Arts of CEART/UDESC; and in the PIBID/Arte Project - 2020-2022 edition, of which she was area coordinator. The requirement to hold online meetings opened space for the experimentation of proposals that could align with the idea of a “poem class” (BRANCO, [2020]), to the extent that writing expanded as a field of creation and experimentation in the art class. The themes of study revolved around topics such as: **experience and sense** and the **useful/useless** pair in education and the arts, with Alex Nógues (2020), Jorge Larrosa (2016; 2018) and Ailton Krenak (2020); the sense of **doing and redoing school**, with Jan Masschelein, Maarten Simons (2014) and James Rumford (2012); **tiredness, fear and violence**, which intensified in the pandemic period, with Hannah Arendt (2009), José Sergio de Carvalho (2016) and Jeferson Tenório (2020). The authors read from the area of pedagogy and literature contributed to the attempt to create a poetic class in the field of art.

---

### Keywords

Pedagogy of the Performing Arts. Poem-class. Doing-school. Pandemic.

## 1. Um jeito de começar

Este texto traz reflexões sobre minha experiência como docente, durante o período da pandemia do coronavírus, em cursos de graduação e pós-graduação<sup>1</sup> e como coordenadora de um projeto de ensino<sup>2</sup>. Todas essas ações estavam vinculadas ao Departamento de Artes Cênicas, da Universidade do estado de Santa Catarina/UNESC, local onde atuo como professora efetiva. A característica comum a todas elas, foi a condição de encontro remoto, devido ao distanciamento social exigido para a prevenção da COVID-19.

Após o impacto inicial diante do desafio de ensinar e aprender sem a presença física dos corpos em um espaço-tempo comum, sem o olho no olho, e mais, ensinar e aprender teatro dessa forma – a arte do encontro, da presença e do corpo em jogo, por excelência –, entramos, professora e estudantes, no campo das experimentações.

Meu primeiro impulso foi revirar a Bibliotequinha<sup>3</sup> e selecionar aqueles livros que, de alguma forma ajudassem a mim e aos (às) estudantes a lidar com as inseguranças, os medos, as tristezas, as dúvidas, as impossibilidades que a pandemia nos colocava e, ao mesmo tempo, que trouxessem alguma poesia para tornar mais leve a aula e a abordagem dos conteúdos. A ênfase dada à Literatura Infantil e Juvenil foi, primeiramente, pelo fato de que o tema da infância perpassava a proposta de todas as atividades citadas e também porque eu procurava (e sigo procurando) apresentar nas aulas materiais que possam inspirar as práticas dos(as) licenciandos(as) e dos(as) professores(as) da Educação Básica que estão na pós-graduação; e que o material possa ser levado para as escolas para

1 Licenciatura em Teatro, ministrando as matérias da área pedagógica: **Metodologia do Ensino do Teatro 1, Estágio Curricular Supervisionado: Teatro na Escola 2**; Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas/PPAC e Mestrado Profissional em Artes/Profartes, ministrando a matéria *A experiência artística e a prática do ensino de artes na escola (abordagens metodológicas)*.

2 Nesse período, também coordenei o projeto de Iniciação à Docência/PIBID/Arte-Teatro, realizado na Escola de Educação Básica Simão José Hess (EESBJS), em Florianópolis/SC, com estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano no Ensino Médio.

3 A Bibliotequinha é um acervo pessoal de livros infantis e juvenis para “crianças de todas as idades”, que reuni ao longo dos anos de trabalho no campo da Pedagogia do Teatro.

serem fruídos por “crianças de todas as idades”. O critério principal de escolha das obras segue aquilo que Bartolomeu Campos de Queirós diz no vídeo *A beleza não cabe em você*<sup>4</sup>: “A beleza é tudo aquilo que você não dá conta de ver sozinho. (...) A beleza não cabe em você e então você passa”. Assim, todos os materiais que levo para as aulas tem essa característica: não cabem em mim, então eu passo, depois penso no contexto, na situação de leitura, na faixa etária, entre outros pontos.

Venho investigando desde 2015 as interfaces entre teatro, literatura, leitura e educação, focalizando principalmente o ato de ler em jogo com a voz, com o espaço e com a presença de outros corpos, no coletivo. A restrição imposta pelo isolamento social e pela condição de ministrar as aulas com a mediação de uma tela trouxe a possibilidade de pensar na escrita como outra ação a ser incorporada no trabalho e como campo de criação nas aulas de Arte. Inspirada pela ideia de uma “aula-poema” (BRANCO, [2020]), propus uma trajetória em que o estudo dos textos teóricos estivesse em jogo com textos literários que evocassem temas consonantes, pela via poética. Como motor para a escrita, deixava uma provocação em forma de pergunta. Assim, de modo geral a aula transitava por: conversa sobre textos escritos pelos estudantes e lidos no coletivo, conversa sobre o texto teórico, fruição do texto literário e provocação para a aula seguinte. Essas provocações eram chamadas por mim de exercícios. A prática desses exercícios levou à abertura de espaço para que a escrita surgisse, às vezes em tom acadêmico, às vezes em tom poético.

A partir dos pressupostos metodológicos da **prática como pesquisa** (CABRAL, 2003), o que farei aqui é trazer alguns exemplos dos cruzamentos propostos entre a literatura e os temas da pedagogia, com os corpos jogando com a leitura e a escrita, cada qual em seu quadrado-espaço-tela. E como essa busca pela “aula-poema”, ao invés de aula-cena nesse caso, me animaram como docente a: sentar-me diante do quadrado-espaço-tela e começar a aula.

## 2. Sobre tatear a “aula-poema”

Desde a pesquisa que fiz com drama (2010), procuro explorar a ideia de uma justaposição entre a aula e a obra ou a aula e a cena, na minha prática docente. Essas ideias se delineavam e toma-

4 Disponível em: [https://youtu.be/1-z-8O31\\_qc](https://youtu.be/1-z-8O31_qc).

vam forma ancoradas nas estratégias do drama<sup>5</sup> chamadas *teacher in role* e *teacher in character*<sup>6</sup>. Desenvolvi vários processos de drama nos quais me colocava como atriz, jogando com os alunos e as alunas, chamando atenção aos aspectos técnicos da atuação, estéticos – texto escolhido, tipo de atuação, caracterização, elementos visuais –, além dos aspectos éticos tão caros de serem abordados nessa metodologia.

Estava inspirada no que os artistas e professores das Artes Visuais defendiam, entre eles Ricardo Basbaum (2008) e Edmilson Vasconcelos (2007), sobre as técnicas e métodos pedagógicos serem estratégias poéticas para a “instauração de uma aula-obra de arte” (VASCONCELOS, 2007, p. 1). Também havia a influência das aulas-espetáculos que conheci com o Odin Theatre<sup>7</sup>, na década de 1990, e que se disseminaram entre grupos brasileiros que propunham encontros onde atores e atrizes compartilhavam com o público aspectos do processo de criação, revelando os procedimentos utilizados em cada caso. Era interessante aprender vendo e ouvindo os(as) criadores(as) destrincharem seus próprios percursos de preparação e criação, mostrando, para isso, partes da obra.

No campo das artes cênicas e educação, posso citar o projeto Ensaios Ignorantes<sup>8</sup> (2010-2019), idealizado por Juliana Jardim, que, segundo consta no site do projeto, realizou “ações de convívio entre pessoas, livros e espaços, com leituras, digressões, cenas, filmes, músicas, num terreno entre cena e aula, aliados a uma ideia de emancipação da pessoa, presente em Joseph Jacotot (1770-1840) e Jacques Rancière (1940)”. A participação como público em diferentes Ensaios fez com que eu pudesse

5 Metodologia inglesa de ensino, vinculada ao campo da Pedagogia do Teatro. Ver: CABRAL, B. *Drama como método de ensino*. São Paulo: Hucitec, 2010.

6 *Teacher in role*: estratégia do drama, na qual a professora assume papéis sociais para mediar o processo. *Teacher in character*: estratégia que possibilita a inserção de personagens no processo de drama, representados pela professora. Ver: VIDOR, H. B. *Drama e teatralidade: o ensino do teatro na escola*. Porto Alegre: Mediação, 2010 e ACROYD, J. *Role Reconsidered – a re-evaluation of the relationship between teacher in role and acting*. Staffordshire, Trentham Books Limited, 2004.

7 Grupo de teatro com sede em Holstebro, na Dinamarca, fundada pelo diretor e investigador italiano Eugenio Barba em 1964. Ver: <https://odinteatret.dk>.

8 Ver: <http://www.ensaioignorantes.com>.

perceber aquilo que se repetia como fundamento do projeto e as modificações que surgiam a cada nova realização. Os (As) participantes do núcleo conduziam os acontecimentos – propunham regras de jogo, forneciam os materiais, realizavam pequenas ações cênicas – e o público, ao mesmo tempo que testemunhava, também participava, de modo que o resultado não parecia uma aula e ao mesmo tempo não parecia uma cena, efetivamente criava-se um campo **entre**, “um híbrido que é e não é aula, e é e não é uma obra de arte” (VASCONCELOS, 2007, p. 1).

Por último, foi nas aulas que frequentei do curso *Gesto de Escrita como prática de risco*, durante a pandemia, que ouvi o termo “aula-poema”. Na página *web* da Casa Tombada<sup>9</sup>, pode-se ler o texto de Ângela Castelo Branco, chamado “Aula-poema em três estrofes”, no qual ela dá pistas do que está em jogo nessa proposição. Vou citar três frases do texto, que ecoaram no modo como tenho pensado a aula desde então, modo esse que o jogo, a criação, os materiais (textos, imagens, sons) se cruzam em descontinuidade. A primeira delas diz:

Se em algum momento foi possível delinear o poema como um conjunto de estrofes, uma aula-poema poderia ser uma composição de frases nodulares impregnadas de ritmos, pausas, engasgos, derivas, condensando sentidos na direção de uma ramificação imprevista, nunca chegando ao verso final (BRANCO, [2020], p. 1)<sup>10</sup>.

Interessante pensar na aula, não propriamente em estrofes, em blocos temáticos sequenciais, mas em frases com ritmos variados, que podem ser truncados, “engasgados”, incompletos, que se adensam e se lançam em uma direção imprevista, inconclusiva.

A segunda frase:

[...] quem professa a aula-poema traz debaixo do braço pedaços de sentido para buscar o sem-sentido do encontro, pois o texto não se completa ali, mas se inicia. quantas ve-

9 Ver: [www.acasatombada.com.br](http://www.acasatombada.com.br). Texto encontrado no site, porém está sem a data da postagem.

10 A data está entre colchetes, pois a informação não está explícita no site onde o texto se encontra, mas como ele está vinculado ao curso de pós-graduação que iniciou em 2020, inferimos que esse seja o ano de publicação.

zes aquilo que se queria dizer em aula ficou pronto apenas três meses à frente? (BRANCO, [2020], p. 1).

A professora não traz o sentido correto ou completo dos temas, explicando-os aos estudantes, ela traz “pedaços de sentido” a serem tramados em texto e a trama não se completa na aula, sua completude é indeterminável.

A terceira:

[...] uma aula poema se justifica muito mais pelos desdobramentos que produz que pelos conteúdos que acredita manusear. (BRANCO, [2020], p. 1).

Não são os conteúdos em si, propostos pela professora, que dão o sentido à aula, mas sim como esse arranjo reverbera, move os e as estudantes.

E por fim, Branco, destaca:

Primeira estrofe:

[...] abertura de paisagens, que professa é também paisagem, traz colheitas de um pensamento itinerante

Segunda estrofe:

[...] temos algo a fazer em comum, experimentamos desejos de fazer coletivamente e partilhamos

Terceira estrofe:

[...] cada pessoa devolve seu próprio caminho no texto vivido nas estrofes anteriores. ativas estamos em nossas próprias pesquisas infinitas (BRANCO, [2020], p. 1).

Desde então, estou tateando a “aula-poema”, pois acredito que a abertura de espaço para que haja criação nas aulas colabora para que uma participação dialógica se amplie. Nesse sentido, a participação deixa de ser o discurso dos mais falantes e possibilita o acolhimento de outras formas dos(as) estudantes se colocarem. Abrir paisagens, colher pensamentos itinerantes, fazer e partilhar fazeres em comum, para ativar o caminho próprio de cada um(a) é o percurso, não necessariamente linear, que pode se alinhar a uma educação pelo par **experiência e sentido**. Essa tem sido a aposta.

### 3. Experimento 1 – o par experiência/ sentido

A primeira noção trabalhada nas propostas com os(as) estudantes foi a de experiência vinculada à educação, a partir do par experiência/sentido,

apontada no texto *Notas sobre a experiência e o saber da experiência* (2016) de Jorge Larrosa. Ainda que esse texto tenha sido lido amplamente na área das artes e da educação, e que a noção de **experiência** já tenha sido revisada pelo autor, optei, em todas as atividades mencionadas, iniciar os cursos com ele. E propus conjugar seu estudo com a leitura do *Verbetes Experiência*, do livro *P de professor* (2018), no qual o mesmo autor em diálogo com Karen Rechia, recoloca essa noção quase dez anos depois. Interessante notar o deslocamento que Larrosa faz da palavra experiência, que evoca a “ênfase no sujeito”, aquele que padece da experiência (ou não padece pelas circunstâncias do mundo moderno) para a palavra **atenção**, que evoca a ideia de “atenção ao mundo”.

No prólogo de *Tremores: escritos sobre experiência* (2016), Larrosa traz uma ideia muito inspiradora e talvez mais precisa em relação ao que escreve no livro sobre o sentido da palavra experiência, entendendo-a a partir dos princípios musicais.

Não existe na tradição, uma ideia de experiência, ou uma série reconhecível de ideias de experiência. Porém, o que sem dúvida temos é a aparição sincopada de uma série de cantos de experiência. Cantos apaixonados, intensos, prementes, emocionados e emocionantes, que têm experiência como tema ou motivo principal, se entendemos os termos “motivo” e “tema” em seu sentido musical (LARROSA, 2016, p. 10).

Quais os **cantos de experiência** que tivemos em relação à Arte, na escola e fora dela? Com qual obra ou em qual situação de fruição artística sentimos “o ar faltar”? Com perguntas como essas, os temas dos textos eram trazidos para e pelo grupo, às vezes só com a voz (estudantes com as câmeras fechadas), às vezes na forma de escrita, no chat ou nos exercícios. Passando para a outra “frase” da aula, a literatura chegava para preparar o final e deixar o tema de criação e estudo latentes, e, quem sabe, anunciar os **cantos** que seriam partilhados no outro encontro.

O livro de literatura que escolhi para compor com a noção de experiência foi *A praia dos inúteis* de Aléx Nogués, ilustrado por Bea Enríquez e traduzido por Maria João Moreno. Ele traz um canto de experiência da personagem Sofia. Sofia, uma criança de 11 anos e meio vai brincar nas dunas da praia com seu amigo Frodo e quando chegam, escutam sons de uma música Celta. Veem três moças tocan-

do violino e um rapaz tocando violão. De vez em quando, uma delas canta. Sofia e Codo sentem-se “enfeitados”. Cantam. Dançam. Improvisam ritmos com pau e pedras. De repente, Codo cutuca Sofia: hora de ir. Ela diz:

Virei-me tantas vezes, doía me separar deles. Tinha tantas perguntas... Como se chamavam? Onde podia aprender a tocar como eles? De onde eram? Para onde iam? Voltaríamos a vê-los? Não. Não voltamos a vê-los. Apareceram e desapareceram como o nevoeiro. Cheguei a pensar que tinha tido visões. (...) Não estavam ensaiando. Não havia público. Eram pura alegria à solta. Tocavam pelo gosto de tocar. **Não sei se consigo explicar. Eles não faziam a música. Eles eram a música. Não dançavam. Eram a dança. Não estavam na praia, eram a própria praia** (NOGUÉS, 2020, p. 54, grifos nosso).

Sem explicações ou comentários, procurando sustentar o silêncio, a aula foi encerrada.

Aqui, antes de encerrar o item, recoloco (quase) as mesmas perguntas: Quais os cantos de experiência que tivemos em relação à Educação, na escola e fora dela? Com qual aula ou em qual situação de ensino e aprendizagem sentimos o “ar faltar”?

#### 4. Experimento 2 – o par útil e inútil

O mesmo livro *Praia dos Inúteis* foi lido em aula para pensarmos em outro tema recorrente nos cursos dados, o par **utilidade/inutilidade** na Educação, na Arte e na Arte na Educação, em diálogo com o ensaio *A vida não é útil*, de Airton Krenak (2020). Krenak põe em xeque a chamada “civilização”, que caminha em um rumo que deturpa a visão de humanidade, já que preconiza o consumo desenfreado e a devastação ambiental.

Destaco, o trecho a seguir, que se alinha precisamente com a literatura que foi trabalhada:

O modo de vida ocidental formatou o mundo como uma mercadoria e replica isso de maneira tão naturalizada que uma criança que cresce dentro dessa lógica vive isso como se fosse uma experiência total. As informações que ela recebe de como se constituir como pessoa e atuar na sociedade já seguem um roteiro predefinido: vai ser engenheira, arquiteta, médica, um sujeito habilitado para operar no mundo, para fazer guerra; tudo já está configurado (KRENAK, 2020, p. 101).

O livro literário, cujo primeiro capítulo se chama *Como tudo começou*, diz assim:

Eu me chamo Sofia. Tenho onze anos e meio e, quando eu crescer, quero ser inútil. Falei isso ontem na escola. A professora insistiu em nos perguntar o que queríamos ser quando crescer. Jogadores de futebol, *youtubers*, *gamers*, médicos, astronautas... Duas colegas disseram que queriam ser professoras. E, quando chegou a minha vez, fui sincera: - Eu quero ser inútil. Todos riram. Caíram na gargalhada. E a Núria, a professora, ficou brava. Pensou que a minha intenção era tirar sarro dela, boicotar a aula ou coisa parecida. É claro que ninguém me entendeu. Por isso, na próxima semana temos hora marcada para falar com a diretora da escola. E os meus pais vêm! Que horror. Decidi escrever tudo sobre o assunto para pôr as ideias em ordem e assim, quando chegar o momento, poder me explicar melhor (NOGUÉS, 2020, p. 7).

O que será que Sofia quer dizer quando diz que quer ser inútil? Por que será que a resposta levou a uma reunião entre ela, a professora, os pais e a diretora da escola? E a Arte, como é vista dentro desse sistema da lógica mercantil?

É fato que nossa prática artística e docente é atravessada por esse par útil/inútil. No projeto PIBID<sup>11</sup>, por exemplo, o texto do Edital 2/2020 coloca como um dos princípios do projeto a vinculação aos objetivos da BNCC, ou seja, “estratégias de articulação da BNCC com os conhecimentos da área do subprojeto”. O vínculo obrigatório com a BNCC explicita e concretiza a hierarquia entre as áreas nesse documento, quando separa o conhecimento em: Áreas Prioritárias<sup>12</sup> e Áreas Gerais<sup>13</sup>. Ou seja, a

11 Em 06/01/2020 foi divulgado o edital PIBID No. 2/2020 da Capes para a seleção de Instituições de Ensino Superior para o desenvolvimento do projeto PIBID entre 2020 e 2022. Vale mencionar que no artigo 8, no item 8.1, subitem III, pode-se ler: intencionalidade pedagógica clara para o processo de ensino-aprendizagem dos objetos de conhecimento da Base Nacional Comum Curricular.

12 De acordo com o item 3.3.7 do SEI/CAPES - 1125281 – Edital PIBID- 2 – 2020, são elas: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Física, Química, Biologia e Alfabetização

13 De acordo com o item 3.3.8 do SEI/

área de Arte está entre as não prioritárias, o que no caso desse Edital levou a uma precarização do trabalho – diminuição das bolsas dos coordenadores das subáreas e diminuição considerável do número de bolsas para os licenciandos dessas mesmas subáreas. Por que será que a Arte, assim como Educação Física, Língua Inglesa, Língua Espanhola, Geografia, História, Informática, Sociologia, Filosofia e as licenciaturas Intercultural Indígena, em Educação do Campo e em Pedagogia não são prioritárias? Qual é o projeto de educação que está em jogo?

Ainda sobre o par útil/inútil, com Krenak (2020) e Nogués (2020), chegamos ao tema da escola. Como a educação e, especificamente, a escola se relacionam com essa questão?

#### 4. Experimento 3 – sobre fazer e refazer escola

Há pelo menos sete anos venho estudando textos que procuram pensar a escola. *Em defesa da escola: uma questão pública* (2014), livro de Jan Masschelein e Maarten Simons, foi a obra que me apaziguou quando, depois de um período de afastamento da Universidade, retornei e me deparei com um discurso de descrédito e desprezo, na fala de professores(as) e estudantes, sobre a escola. No nosso curso de Licenciatura, a área pedagógica é dividida entre Teatro na Comunidade e Teatro na Escola. Eu sempre me dediquei ao trabalho com a escola, procurando me aproximar desse lugar através de diferentes abordagens. E sempre acreditei que, com todos os fatores que tensionam a experiência escolar, em um país com tantos problemas sociais e econômicos como o nosso, é indiscutível a importância dessa instituição. E se ela tem problemas, por isso mesmo é que merece atenção.

Ao mergulhar na construção argumentativa que os autores fizeram para defenderem a escola, a partir do significado da palavra grega *skholé*, que significa “tempo livre para o estudo e a prática oferecida às pessoas que não tinham nenhum direito a ele de acordo com a ordem arcaica vigente [na Grécia] na época” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p. 9), pude entender melhor questões sobre a escola que muitas vezes intuía, mas não tinha nitidez sobre os conceitos que as sustentavam. Passei a olhar

para diversos aspectos que me chegavam como ideias pré-concebidas e jargões legitimados e proferidos entre pessoas do meio, que eu repetia sem o devido entendimento. Li esse texto muitas vezes, em diversos cursos ministrados e participei também dos seminários que foram organizados sobre ele em diferentes ocasiões<sup>14</sup>.

De forma muito sintética, elenco aqui as noções que orientam os autores na urdidura do que seria “fazer escola”. Para eles, a escola é questão de criação de **tempo livre**, de **suspensão**, de **profanação**, de **atenção** e de **mundo**, de **tecnologia**, de **igualdade**, de **amor**, de **preparação** e de **responsabilidade pedagógica**. Neste texto, não vou discorrer sobre cada uma dessas noções. Vou trazer da questão de profanação, a noção de jogo, que os autores evocam e que, creio, ajuda a evidenciar como o fazer escola é sempre um rearranjo dessas questões elencadas.

Em referência à Daniel Pennac<sup>15</sup>, os autores enfatizam que entre professor(a) e estudantes há a “matéria de estudo”, ou seja, algo da sociedade é **posto em jogo** ou **executado em jogo**. E “[...] *transformar algo em jogo*, isto é, destacar algo do seu uso adequado, é precisamente a pré-condição para a compreensão da escola como situação inicial; uma situação em que as crianças ou os jovens podem, literalmente, começar algo novo” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p. 43, grifo nosso).

A noção de jogo ajuda a pensar que o fazer escola é um arranjo transitório, que se urde através de determinadas regras e que pode ser re-colocado ou re-iniciado, trazendo consigo a possibilidade de um novo começo. E o(a) professor(a) tem que lidar com essa necessidade de **começo** e de **repetição** em seu labor. Por isso, me parece operativo pensar em fazer escola e refazer escola a cada aula, a cada semestre, a cada ano, como um jogo onde se recombina peças e se revisam regras.

Sobre o fazer e refazer escola, o livro *Escola de Chuva*, escrito e ilustrado por James Rumford (2012), nos ensina muito. Ele inicia com o primeiro dia de aula em Kelo, cidade de Chade, país da África Central. Quando os(as) alunos(as) chegam, não há salas, nem carteiras, mas há uma professora. E o que a professora diz, com um sorriso no rosto, é “A primeira lição é construir a nossa escola” (p. 9). Os

---

CAPES - 1125281 – Edital PIBID- 2 – 2020, são elas: Arte, Educação Física, Língua Inglesa, Língua Espanhola, Geografia, História, Informática, Sociologia, Filosofia e as licenciaturas Intercultural Indígena, em Educação do Campo e em Pedagogia.

---

14 I Seminário Elogio da Escola (2016); II Seminário Elogio da Escola – Sobre o Ofício de Professor (2018), realizados na UFSC e UDESC, em Florianópolis/SC.

15 Escritor e professor francês.

alunos e alunas aprendem a construir as paredes e mesas de barro, com folhas e ramos fazem um telhado, e assim, a escola fica pronta para o início das aulas. No final do semestre, eles e elas se despedem da professora. A escola fica vazia. E com as chuvas e ventos que se aproximam, ela desmorona. No próximo ano escolar, os alunos e as alunas retornam no primeiro dia de aula, “prontos para, juntos, construir a nova escola” (RUMFORD, 2012, p. 30).

Essa impermanência, retratada de modo literal na obra – o prédio da escola se desfaz a cada ciclo –, é própria do fazer escola, é própria da aula. Temos a expectativa de que a nossa presença e a dos(as) estudantes, a captura da atenção, o interesse pela matéria se mantenham pelo menos nos quarenta e cinco ou cinquenta minutos que duram a nossa aula, mas as descontinuidades, pelas mais variadas razões, fazem parte do skholé, e nos exigem uma calma para recomeçar.

Na pandemia, tivemos que lidar com o fazer escola fora da escola, que demandou grande esforço, além de resistência e resignação. No ensino remoto, as manualidades, a lida com as materialidades, a colocação do corpo e da voz estavam de alguma maneira desvitalizadas. Os corpos das crianças de Kelo, ilustrados no livro, trabalhando na construção da escola, expressam de maneira muito intensa a vitalidade que tentávamos ativar sentados em nossas camas e cadeiras em frente ao computador ou ao celular.

As reuniões quinzenais do PIBID, por exemplo, mostraram de forma muito evidente o esforço de oito jovens estudantes recém chegados na universidade, que escolheram fazer um curso de teatro e tendo que fazê-lo cada um(a) em sua casa, com encontros mediados pela tela. Elas mostraram também o esforço de uma colega, professora de escola no final da carreira da educação básica, tentando fazer o que era possível para manter-se saudável – passamos por muitos adoecimentos nesse projeto. Com isso, escuta, espaço de encontro, criação de vínculos não foram, a princípio, os objetivos escritos no formulário que foi entregue à Capes<sup>16</sup>, no qual estava elaborado o projeto de Arte / Teatro do PIBID 2020/2022. Mas, efetivamente, a estratégia usada para vitalizar os encontros foi trazer poesia para a aula através da lida com textos literários, com foto-

grafias, com poemas, com a presença dos corpos, ainda que através da tela. Alguma concretude, em forma de exercícios para os estudantes da escola, era necessária. Assim, bonecos de meias, escritas de poemas, leituras coletivas, alguma dança no ambiente da casa quando era possível, algum jogo que lembrasse as aulas com jogo teatral no presencial, conformaram o nosso jeito de fazer escola fora da escola, na aula de Arte/Teatro *online*.

### 5. Experimento 4 – o trio cansaço, medo, violências - (só pandêmicas?)

Esse item é uma digressão. É uma reflexão que faço a partir de situações de violência que atravessaram o meu percurso como docente no período da pandemia. Pessoalmente, sofri essas violências – não estava apenas na condição de testemunha – e, ao invés de descrevê-las e analisá-las, vou trazer temas que considero fundamentais da relação professor(a)-estudantes, seja na escola, seja na universidade, e que talvez estejam na raiz dessas situações. Faço isso com a ajuda de Jeferson Tenório (2020), autor do livro *O avesso da pele*.

A literatura de Tenório ecoou em mim, catarticamente, de modo que através da voz de um professor de literatura que dá aulas para jovens, aquilo que muitas vezes não quis ou não pude, por razões diversas, expressar nas aulas ou fora delas, foi dito por esse professor da ficção. Então este texto, pretende de alguma forma, evocar as falas desse personagem para dar voz ao que ficou silenciado e talvez criar eco com vozes de outros(as) professores(as) que durante suas trajetórias docentes sofreram violências que levaram a uma sensação de medo e exaustão.

Antes de iniciar o diálogo com a literatura de Tenório, gostaria de dizer que sou uma mulher branca, professora de universidade, que reconheço meu lugar de privilégio. Tenho consciência de que muitas das violências que o interlocutor, personagem do livro, sofreu na escola, tanto como aluno quanto como professor, não estavam desvinculadas do racismo estrutural que atravessa todas as relações sociais em nosso país.

Você simplesmente não sabe como sobreviveu à escola, primeiro como aluno, depois como professor. Não sabe como aguentou todas aquelas situações constrangedoras e violentas que a escola proporciona a todos que fazem parte dela (TENÓRIO, 2020, p. 129).

16 Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, vinculada ao Ministério da Educação do Brasil.

Assim começa o capítulo chamado “De volta a São Petersburgo” do livro *O avesso da pele*. O personagem do livro, em uma tentativa de investigar e refazer a trajetória familiar, principalmente do pai, traz à tona esse pai que como aluno negro e depois professor, ministra aulas de literatura em uma escola pública de uma região periférica da cidade de Porto Alegre. Conforme já coloquei, muitas das violências mencionadas pelo narrador da obra se referem à condição de ser um aluno negro e depois um professor negro em um país racista como o Brasil. Mas como o próprio personagem diz no trecho que transcrevi acima há inúmeras situações constrangedoras e violentas que a escola proporciona a todos e a todas que fazem parte dela.

Essa frase de Tenório me remeteu lá para o momento do retorno do afastamento, que comentei no início do item 4 deste texto, que fez com que eu me deparasse com uma visão pessimista sobre a escola. Ainda que o livro *Em defesa da escola: uma questão pública* tenha me apaziguado naquele momento (e continua apaziguando), penso nesse terreno árido que atravessa esse lugar, ao mesmo tempo que pode ser de muita potência. E a universidade também leva consigo essa tensão intrínseca, com a diferença de que nela estamos entre adultos, o contrário da escola básica, mas diante igualmente de uma relação de formação.

A questão da formação, me leva à Hannah Arendt (2009), autora que escreveu um texto brilhante chamado *A Crise na Educação*, sem ser da área pedagógica (talvez justamente por isso), no qual, com uma precisão cirúrgica, identifica questões que abalam o campo educacional. Em um dos itens do texto, ela nos diz que a crise na educação, entre outros aspectos, tem a ver com a crise da autoridade – lembrando que toda relação de formação carrega uma assimetria temporária (CARVALHO, 2016; 2017) –, e com a crise da tradição, que lida com a ideia de passado como obsolescência.

Pensando na assimetria temporária, ela tem a ver justamente com a responsabilidade pedagógica. Cabe ao(à) professor(a), não só pela sua qualificação (conhecimento da matéria), mas, principalmente, pela sua responsabilidade com os estudantes, evocar o conhecimento de modo que ele desperte o interesse desses(as) estudantes para as coisas do mundo. E cabe ao(à) professor(a) também dar autoridade à matéria, ou seja, escolher aquilo que merece atenção e que deve ser protegido. Mas, a autoridade é recorrentemente entendida como sinônimo de autoritarismo e confundida com uma forma

não dialógica de ensino. Muitas vezes, só o uso da palavra “hierarquia” pode ser entendido como reforço de uma ideia de docente autoritário, o que é uma falácia.

Com a nossa matéria, o teatro, isso é muito evidente. A pandemia deu indícios de que o teatro corre riscos de desaparecer, tanto como matéria da escola, quanto como linguagem artística. Por isso, o(a) professor(a) de teatro tem como responsabilidade pedagógica proteger o teatro das novas gerações que estão mergulhadas nas tecnologias digitais, de modo que ele, o teatro, é “coisa do passado”; e protegê-lo do mundo, que o considera inútil dentro da lógica mercantil. Tudo isso para que aqueles(as) que estão chegando no mundo não sejam privados(as) de conhecer o teatro e transformá-lo.

Um outro aspecto que trago à tona diz respeito ao fato de que a pandemia acentuou emoções como o medo e a angústia gerados pela iminência da morte, levando a vários adoecimentos relacionados à ansiedade, à depressão, em boa parte da população. Aqueles(as) que ministraram aulas nesse período puderam observar real e concretamente essa situação. Com isso, o(a) professor(a) teve que desempenhar um papel a mais, de psicólogo(a), “substituindo a responsabilidade pedagógica pela prestação de serviços terapêuticos (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p. 127).

Essa circunstância de sobrecarga de emoções e funções, acredito ter sido o que me colocou diante de situações de violência. Isso, de certa forma, interferiu no processo esperançoso que eu vinha tendo com a escola, com a Arte dentro da escola, com a tarefa de inspirar os jovens que iniciam sua jornada acadêmica num curso de Licenciatura em Teatro, assim como inspirar os professores(as) da educação básica na pós-graduação, procurando abrir espaços para o tempo livre nas minhas aulas.

Você estava cansado. Se você tivesse um diário sobre todos os anos em que esteve em sala de aula, você teria escrito o seguinte: ‘Tenho cinquenta e dois anos e queria estar aposentado. Durante todo esse tempo vi muitos professores abandonarem o barco. Muitos ficaram pelo caminho, saltaram antes e foram fazer outra coisa da vida. Mas acontece que existe um certo tipo de professor, um tipo único: aquele que resolve, ou por ingenuidade ou por imbecilidade, pegar o touro à unha, permanecer na linha de frente. Anos a fio. Um tipo que se propõe a todos os dias pegar a vida pela gola e

sacudi-la. Sei que o mais comum quando o barco começa a afundar é que as pessoas saltem fora, e isso é justo, mas, escutem, mesmo que o barco afunde, alguém tem de resistir. E foi o que eu fiz, por vinte anos. Porque alguém tem que ficar para apagar o quadro, desligar as luzes e fechar a porta' (TENÓRIO, 2020, p. 154-155).

Essa foi, exatamente, a cena que se criou na minha mente depois desse período: eu também estou cansada, tenho cinquenta e três anos, trinta de docência, e, pela primeira vez, verbalizo o tema da aposentadoria. No meu caso, o que noto não é o “desejo de abandonar o barco” propriamente, mas uma tristeza de pensar como as relações pedagógicas, seja na escola, seja na universidade foram afetadas de forma tão contundente pela psicologização. Na prática, passei a agir de forma amedrontada, um pouco fria, lidando de forma automatizada com as obrigações docentes, cuidando com as palavras, às vezes com vontade de ser irônica, mas segurando a ironia por prudência. Passei a agir como no teatro, quando os atores já estão tão familiarizados com o que devem dizer e fazer, que passam a fazê-lo automaticamente, mecanicamente.

De volta à *Aveso da Pele*, foi muito linda a forma como o personagem lembrou e autorizou (no sentido arendtiano) as ações simples, ordinárias que alguém, o(a) professor(a), tem que fazer para que a aula aconteça – “apagar o quadro, desligar a luz e fechar a porta da sala”. É uma cena que mostra que fazer escola tem a ver com esses pequenos detalhes. Uma cena que se repete a cada dia, a cada reinício. E com ela, a vontade de “sair de cena”, de sair de sala, se aquietou em mim.

## 6. Preparando um re-começo

A pandemia do coronavírus, que ainda persiste no momento em que redijo esse texto, segue colocando muitos desafios aos(as) professores(as) e aos(as) estudantes, tanto da educação básica, quanto da universitária. Ainda que o retorno ao ensino presencial tenha revigorado a todos(as), as marcas deixadas pelos momentos iniciais da pandemia, ainda são perceptíveis.

A lida com as literaturas como forma de justapor o poético e o pedagógico foi a maneira de me aproximar da ideia de uma “aula-poema”, acentuando o aspecto sensível e subjetivo na abordagem de vários temas, às vezes muito complexos, às vezes muito indigestos, deixando espaço para a pausa de uma resposta em suspenso. Pelos exercícios

escritos e vocalizados nas aulas, pelos relatórios de estágio ou pelos artigos e ensaios entregues nas avaliações da graduação e da pós-graduação, posso dizer que, de formas diversas, a “aula-poema” mobilizou os(as) estudantes a estarem presentes na aula, sustentando pequenos gestos de escrita, de leitura, de fala, de silêncios. Com isso, afirmo que a ambiência poética instaurada pela “aula-poema” nos ajudou a fazer escola.

Quanto ao que vem pela frente, me colo às palavras que o professor da ficção de Tenório diz:

Você nunca promoveu grandes mudanças em seus alunos, você pensava. As mudanças foram sempre pequenas e silenciosas. Você nunca se encaixou no perfil daqueles filmes sentimentais estadunidenses, em que os professores viram o jogo diante das situações mais adversas e hostis. Não mesmo, você não era desses. No entanto, você admirava quem tentasse imitá-los. A única coisa que você fez foi tentar mostrar a eles algo que valesse a pena. E foi só. Vinte anos. Sem medalhas. Sem honrarias. Nada. Você sabia que não havia sido um grande professor. Você apenas travou durante anos uma guerra particular, mas cumpriu a tarefa. Não abandonou o barco. E achava que isso já te redimia das aulas ruins que deu (TENÓRIO, 2020, p. 158).

E com esse canto, este texto se encerra.

## Referências

ACROYD, J. *Role Reconsidered: a re-evaluation of the relationship between teacher in role and acting*. Staffordshire: Trentham Books Limited, 2004.

ARENDT, H. *A crise na educação*. In.: *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 2009.

BASBAUM, R. Amo os artistas-etc. In.: MOURA, Rodrigo (Org.). *Políticas Institucionais, Práticas Curatoriais*. Belo Horizonte: Museu de Arte da Pampulha, 2005.

BRANCO, A. C. *Aula-poema em três estrofes*. Blog Casa Tombada, [2020], pág. 1. [www.casatombada.com.br](http://www.casatombada.com.br).

CABRAL, B. A. *A prática como pesquisa na formação do professor de teatro*. In.: Anais do III Congresso de Pesquisa e Pós-graduação em Artes

Cênicas (Memória ABRACE VII), Florianópolis, 2003.

CARVALHO, J. S. F. Por uma pedagogia da dignidade – memórias e crônicas sobre a experiência escolar. São Paulo: Summus, 2016.

\_\_\_\_\_. Educação, *uma herança sem testamento – Diálogos com o pensamento de Hannah Arendt*. São Paulo: Perspectiva, 2017.

KRENAK, A. *A vida não é útil*. São Paulo: Cia das Letras, 2020.

LARROSA, J. *Tremores: escritos sobre experiência*. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

LARROSA, J.; RECHIA, K. *P de Professor*. São Carlos: Pedro & João, 2018.

MASSCHELEIN, J.; SIMONS, M. *Em defesa da escola: uma questão pública*. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

NOGUÉS, A. *Praia dos Inúteis*. São Paulo: Editora Biruta, 2020.

RUMFORD, J. *Escola de chuva*. São Paulo: Brinquete-book, 2012.

TENÓRIO, J. *O avesso da pele*. São Paulo: Cia das Letras, 2020.

VASCONCELOS, Edmilson Vitória de. As poéticas pedagógicas do artista-professor. In.: RAMALHO, Sandra Regina; OLIVEIRA, Sandra Makowiecky (Orgs.). *Encontro Nacional da ANPAP*, 16, 2007, Florianópolis. Anais [...]. Florianópolis: UDESC, p. 791-799, 2007. Disponível em: <http://anpap.org.br/anais/2007/2007/artigos/080.pdf>. Acesso em 05 de ago. 2022.

VIDOR, H. B. Drama e teatralidade: o ensino do teatro na escola. Porto Alegre: Mediação, 2010.

Recebido: 07/06/2022

Aceito: 25/07/2022

Aprovado para publicação: 03/09/2022

Este é um artigo de acesso aberto distribuído sob os termos de uma Licença Creative Commons Atribui-

ção 4.0 Internacional. Disponível em: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0>.

This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License 4.0 International. Available at: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0>.

Ce texte en libre accès est placé sous licence Creative Commons Attribution 4.0 International. Disponible sur: <http://creativecommons.org>