

## Re-existência do ensino de teatro na escola básica: uma experiência de estágio supervisionado no ensino remoto

### Re-existence of theater teaching in basic school: a supervised internship experience in remote teaching

Céli do Nascimento Palacios

Universidade Federal do Rio de Janeiro – CAp/UFRJ, Rio de Janeiro/RJ, Brasil  
E-mail: celipalacios@gmail.com

Maksin Oliveira

Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, Rio de Janeiro/RJ, Brasil  
E-mail: maksin.oliveira@gmail.com

Andréa Pinheiro da Silva

Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, Rio de Janeiro/RJ, Brasil  
E-mail: detapinheiro@gmail.com

---

#### Resumo

O presente ensaio aborda a experiência do estágio supervisionado num colégio de aplicação durante o período em que estivemos trabalhando com o Ensino Remoto Emergencial. Partimos do princípio que, apesar de estarmos impedidos de trabalhar na escola física, manter o ensino de teatro em suas especificidades – considerando os limites das plataformas digitais – junto a nossos licenciandos e licenciandas era uma forma de reforçar e afirmar o lugar das Artes Cênicas no currículo da escola básica, em contraposição às agendas neoliberais e coloniais conteudistas. Partimos do conceito de *re-existir*, tal como proposto pelo ator e diretor teatral José Celso Martinez, como uma fusão dos termos *resistência* e *existência*. Entretanto, não legitimamos a virtualidade como uma possibilidade futura para a Educação, principalmente, a Educação Básica. Acreditamos que era preciso explorar a plataforma digital naquele momento emergencial para manter a arte teatral no cotidiano educacional de jovens e crianças. Entendemos que escola é convívio e construção de alteridade e que o teatro é arte do presente e da presença.

---

#### Palavras-chave

Ensino Remoto Emergencial. Ensino de Teatro. Licenciatura. Educação Básica. Resistência.

---

#### Abstract

The present essay addresses the experience of the supervised internship in an application college during the period in which we were working with Emergency Remote Teaching. We believe that, despite being prevented from working in the actual school, maintaining theater teaching in its specificities – considering the limits of digital platforms – together with our teaching education graduates was a way of reinforcing and affirming the place of Performing Arts in the basic school curriculum, as opposed to neoliberal and colonial content agendas. We start from the concept of re-existing, as proposed by the actor and theater director José Celso Martinez, as a fusion of the terms resistance and existence. However, we do not legitimize virtuality as a future possibility for Education, especially Basic Education. We believe that it was necessary to explore the digital platform at that emergency moment to maintain theatrical art in the educational daily life of young people and children. We understand that school is conviviality and construction of alterity and that theater is the art of the present and presence.

---

#### Keywords

Emergency Remote Teaching. Theatre teaching. Teaching Education. Basic Education. Resistance.

Lidar com palavras é tarefa arriscada. É arduo por conta da multiplicidade de significados que aquele determinado ajuntamento de consoantes e vogais representa a quem emite, lê ou ouve. Admitindo que as palavras emitidas sempre são transformadas quando encontram um receptor, observamos a necessidade de cuidado redobrado ao lidar com elas, pois é justamente através de palavras que procuramos encontrar sentido para as coisas. Jorge Larrosa nos diz que “as palavras determinam nosso pensamento porque não pensamos com pensamentos, mas com palavras” (LARROSA, 2018, p.29).

Então, para desenvolvimento das reflexões que aqui nos lançamos, começamos por buscar estabelecer relação com essa questão semântica tomando como exemplo o contexto sociopolítico do Brasil do final da década de 2010. Nesse período, ataques de desinformação e intolerância lançados à Educação e às artes que foram gestados ao longo de toda essa década, especialmente a partir da emergência do **Movimento Escola Sem Partido**<sup>1</sup>, eclodem com força descomunal no final desse período. Em tempos de tentativas de censura a obras artísticas e de responsabilização de professores e professoras por todas as mazelas educacionais no país, o ensino de teatro apresenta-se como saber que recebe ataques em ambos os flancos. De **abusadores, bichas, comunistas e doutrinadores**, segue um abecedário de adjetivos em tom pejorativo aos sujeitos que têm a docência em artes cênicas por ofício.

Com tantas palavras significando agressões, **resistir** tornou-se palavra de ordem dentre teatros e professores brasileiros. Expressões como **resistir é preciso e se fere minha existência, serei resistência** foram frequentemente ouvidas nas inúmeras manifestações de professores e professoras, demonstrando nosso engajamento com a causa do ensino de teatro. A despeito da legitimidade do movimento e de nós mesmos termos conjugado o verbo *resistir* nesse período, passamos a repensar

o uso do termo a partir de uma fala do diretor teatral José Celso Martinez Corrêa. José Celso sugere a substituição da palavra *resistir* por **re-existir**. Resistência carrega uma ideia de oposição a uma força contrária, da tentativa de frear, de um não-avanço, ao passo que re-existência oferece, a nós, um sentido mais propositivo que nos soa mais potente. Em linhas gerais, eu percebo alguma coisa, me incomodo com essa coisa e me modifico para, também, impactar esse algo que me inquieta.

O verbo *resistir*, transitivo indireto, nos obriga a relacioná-lo com um complemento outro para que a sentença faça sentido: quem resiste, resiste a alguém ou a alguma coisa. Entretanto, re-existir implica na apresentação de uma proposta ou, mesmo, de uma procura por maneiras de se estar no mundo. Re-existir é um modo de seguir existindo, de seguir sendo com toda a complexidade e instabilidade do existir. Em Fausto, Fernando Pessoa nos diz que “ser é admirar-me de estar sendo” (PESSOA, 1991, p. 72).

Então, encontramos em John Holloway palavras que decodificam nossas suspeitas quando este propõe um “movimento de recusa-e-criação” (HOLLOWAY, 2013, p. 10). Nessa perspectiva, a negação presente no *resistir* se desdobra em ação no *re-existir*.

Se apenas protestarmos, permitiremos que os poderosos definam a agenda. Se tudo o que fizermos é nos opor ao que eles estão tentando fazer, então apenas seguiremos os seus passos. Romper significa que fazemos mais do que isto, que tomamos a iniciativa, que definimos a agenda. Nós negamos, mas de nossa negação cresce uma criação, um outro-fazer, uma atividade que não é determinada pelo dinheiro, que não é condicionada pelas regras do poder. Frequentemente, o fazer surge da necessidade: o funcionamento do mercado capitalista não nos permite sobreviver, o que nos leva a procurar outras formas de viver, formas de solidariedade e cooperação (HOLLOWAY, 2013, p. 7).

No movimento ininterrupto de habitar e interferir no mundo, o ensino de teatro disputa constantemente espaços com outros saberes num apressado Brasil neoliberal que se debate para entender-se diante da profusão de estímulos de uma contemporaneidade atravessada pela pandemia do novo Coronavírus (COVID-19). Em face da necessidade de isolamento social imposta nos anos de 2020 e 2021, o ensino remoto emerge como possibilidade única

1 Criado pelo procurador do Estado de São Paulo, Miguel Nagib em 2004, o movimento político Escola Sem Partido (ESP) se entende como uma reação ao que seus defensores chamam de “doutrinação ideológica” por parte do corpo docente que usa os estudantes como “audiência cativa” transmitir ideias político-partidárias, sociais, morais, sexuais e religiosas, a despeito da orientação individual do estudante e dos princípios de sua família. Ganhou notoriedade em 2014, quando foi apresentado como projeto de lei pelo deputado Erivelton Santana. (FERNANDES; FERREIRA, 2021, p. 194)

para a manutenção do ensino-aprendizagem escolar e, com isso, a pergunta que permeia as reflexões de dez em cada dez professores de teatro: como fazer aulas de teatro online?

Abruptamente, foi preciso investigar maneiras de fazer com que as aulas de teatro pudessem ocorrer de forma remota mantendo sua potência apesar das telas dos monitores e celulares mediando o encontro. Sem entrar em discussões sobre as diversas possibilidades de presença, o ensino-aprendizagem de teatro com que sempre nos envolvemos demandam encontros em que a presença do corpo-matéria é indispensável. Como fazer agora? O Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (CAp UFRJ) fez longa investigação contatando todas as famílias dos discentes para assegurar que o início das aulas remotas se daria apenas após aqueles que não possuíam meios fossem contemplados com chips de acesso à internet e/ou verba para a compra de algum equipamento eletrônico (*tablet*, celular ou computador). No entanto, como dar essas aulas? Quais as reais condições de acesso? Como lidar com quem não tem câmera? Com a conexão que cai? Com quem não tem espaço adequado para as aulas?

Nós, docentes, portanto, nos vimos confrontados com a invenção de modos de atuar nestas circunstâncias. Mesmo que o cotidiano escolar traga a imprevisibilidade como rotina diária, dar nossas aulas remotamente, da forma como foi feito em 2020 e 2021 foi algo que demandou invenção, e não reinvenção, palavra muito difundida na grande mídia. Afinal, não se trata de refazer algo que já existia, mas criar modos de lidar com e trabalhar a partir do inédito. Por ineditismo, nos referimos ao fato de que o modo de trabalho didático-pedagógico ao qual fomos lançados em função da pandemia foi o Ensino Remoto Emergencial e não o já existente Ensino à Distância. Segundo a professora da Universidade Federal de Goiás, Thaise Nardim, em seu texto *Da sala de aula à sala de casa, agora!* (NARDIM, 2020):

Enquanto o ensino emergencial remoto é tão somente uma tática de emergência para mitigar prejuízos que, na indisponibilidade dele, poderiam ser muito grandes, a Educação à Distância é uma modalidade que tem fundamento em um design robusto que, de acordo com a literatura do campo, leva de seis a nove meses de planejamento prévio à execução do curso. E, além disso, ela pode contar com uma estrutura adequada para a condução de atividades que

contemplam não apenas a interação, mas a participação e a criação de comunidades online de aprendizagem que possibilitam a construção do conhecimento em colaboração (NARDIM, 2020, s/p).

O ensino remoto no Colégio de Aplicação da UFRJ deu-se em encontros síncronos, ou seja, estar online com os estudantes numa sala de aula virtual e atividades assíncronas – aquelas que era postadas no mural da sala de aula virtual e poderiam ser realizadas no tempo de cada aluno. Portanto, nos encontros síncronos, todos os participantes estavam reunidos numa sala virtual. "Reunidos" virtualmente, claro, pois cada um está em sua casa.

Neste momento, cabe lembrar que os colégios de aplicação são unidades de Educação Básica das universidades que também recebem estudantes de graduação. E, como tal, realizam ensino, pesquisa e extensão. Diferentemente de qualquer outra escola que recebe estagiários, os colégios de aplicação são concebidos para isso: a razão de ser dos CAp é receber estes estagiários. Isto significa, que os licenciandos e licenciandas são nossos alunos também. As reuniões de atendimento/orientação a eles contam em nossa carga horária. Nós somos professores orientadores e regentes, pois, assim como os professores de Estágio do Ensino Superior, nós, dos CAp, também trabalhamos com eles sobre seus planejamentos de aula-prova e demais planejamentos de quaisquer intervenções que venham a realizar junto aos estudantes em nossas aulas.

Em nosso Setor Curricular de Artes Cênicas, recebemos estudantes das licenciaturas em Dança, da UFRJ, e em Teatro, da UNIRIO. É sobre o estágio supervisionado dos nossos futuros professores que optamos por lançar nosso olhar e refletir neste texto, sobretudo partindo da ideia de que realizar o estágio desses estudantes de Teatro e Dança sob as condições impostas pela pandemia é, a nosso ver, um ato de Re-Existência.

O estágio supervisionado enfrentou muitas questões durante o Ensino Remoto Emergencial. Desde questões de ordem burocrática até a própria concretude da sua realização. Afinal, o lugar físico da escola foi trocado pelas plataformas digitais, fato que, por si só, já se coloca como um problema. Como é a experiência de, eventualmente, realizar todo o estágio sem sair de seu próprio quarto? Como é conviver com o barulho de sua cozinha, sala de estar, da vizinhança e não experimentar os barulhos característicos de uma escola? E que lugar

de exposição é esse do professor que recebe estagiários em sua sala de aula virtual? Qual o tamanho da complexidade de lidar com estudantes do ensino básico numa dinâmica nunca experimentada, ao mesmo tempo em que acolhe e orienta licenciandos em teatro abarrotados de dúvidas, sugestões, críticas?

Seria, portanto, legítimo realizar um estágio desta forma? Se o elemento mais importante do estágio é o contato com o espaço escolar e a experiência que ele propicia, como isso é possível de acontecer virtualmente? Insistir nesse estágio virtual não seria fragilizar a importância política do espaço físico escolar? E mais: no tocante ao ensino de teatro, não estaríamos abrindo uma perigosa prerrogativa de se viabilizar uma fazer teatral que não prescinde da presença concreta dos corpos no mesmo ambiente físico?

Para Agamben (2020), a barbárie tecnológica que temos vivido cancela "a vida dos sentidos" e causa a perda do olhar, "duradouramente aprisionado em um ecrã espectral". Para o filósofo italiano, as aulas *online* são o fim do estudantado como forma de vida. A nosso ver, parece que o autor teme que esta forma de ensino se propague indefinidamente em função da pandemia. Um temor bastante legítimo, considerando que, na atualidade, após o isolamento físico estar, aos poucos, sendo considerado desnecessário, as aulas virtuais já estão sendo incorporadas pelo ensino superior em instituições privadas e consideradas uma possibilidade nesta universidade. Por "aula virtual" entenda-se Ensino Remoto e não Ensino à Distância, pois como informado acima, esta modalidade já existia antes da pandemia.

Neste sentido, houve, em nosso corpo docente, setores curriculares que entendiam que o estágio supervisionado deveria ser suspenso durante a pandemia e que as horas que o compunham poderiam ser cumpridas de forma alternativa. Assim, os licenciandos e licenciandas poderiam se engajar em atividades assíncronas - que não demandam encontros virtuais em tempo real. Para estes docentes, manter os estágios no ensino remoto poderia significar deslegitimar a escola em sua especificidade física, enquanto o *lugar* onde se dá o ensino formal.

Rufino (2021) questiona: "a quem interessa e favorece a perda da escola como tempo e espaço de presença e luta cotidiana?" (RUFINO, 2021, p.61). A seguir, o autor e educador afirma:

Aqueles que não creem que a escola deva ser lida como lugar de disputa talvez te-

nam esquecido em qual chão elas foram construídas. Chãos que sustentam aldeias, que se inventaram terreiros, nos quais se enterraram os mortos e os cordões umbilicais, onde se escavaram as histórias antepassadas e se cultiva a esperança da sementeira de um novo tempo. O jogo da educação na escola demanda não somente uma leitura de mundo que preceda a das palavras e das coisas ali aprendidas, mas uma leitura de chão (RUFINO, 2021, p.61).

O ensino remoto, de fato, nos deixou sem o chão de terra, de concreto da escola. Ao invés disso, como tensiona Agamben, ficamos com um "ecrã espectral". Mas o espaço de disputa, como bem coloca Rufino, a nosso ver, permaneceu. Aqui retomamos a questão que colocamos no início deste texto: a disputa constante do ensino de teatro com outras áreas de saber versus a (im)possibilidade de se fazer aulas de teatro *online*. Numa reunião de responsáveis, poucas semanas após o Ensino Remoto Emergencial ter iniciado, a mãe de um estudante do Ensino Médio manifestou seu desagrado com as escolhas da escola na administração da divisão de tempos entre as áreas de saber. Tendo optado por uma equanimidade dos componentes curriculares nesta divisão de tempos, a Direção desagradou muitas famílias. A colocação desta mãe, logo após um de nós termos apresentado o programa curricular para as aulas de teatro, foi "... é muito legal montar espetáculo, aula de teatro e tal, mas temos que ser pragmáticos. Agora eles precisam de aulas de português e matemática". Sua observação referia-se à preocupação destas famílias com o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), já que, em seu entendimento, teatro "não cai na prova".

Nosso chão, neste momento, não era de concreto, mas o espaço constituído da escola permanecia, logo se fazia premente que nenhuma área de saber fosse negligenciada por qualquer entendimento colonial que hierarquiza saberes. O ensino de teatro, neste sentido, a nosso ver, mesmo sob condições improváveis, precisava manter seus pés bem plantados neste solo, que agora estava suspenso. Afinal, nem todas as plantas têm suas raízes fincadas na terra. Algumas crescem na água. Galhos de árvores podem se expandir pelas alturas e pela superfície, tal como o famoso Cajueiro de Pirangi<sup>2</sup>, Rio

2 Considerado o maior cajueiro do mundo, o Cajueiro de Pirangi localiza-se na praia de Pirangi no litoral sul da cidade de Natal, Rio Grande do Norte. Sua copa se

Grande do Norte.

Mais uma vez, retomando o que afirmamos no início deste texto, o ensino remoto emergiu como possibilidade única para a manutenção do ensino-aprendizagem escolar, principalmente porque não tínhamos ideia do tempo necessário de isolamento. Até então, não havia sequer vacina e o número de contaminações e de óbitos era exponencial. Assim sendo, defendemos, diante dos demais colegas de corpo docente, a manutenção do estágio supervisionado em Artes Cênicas de forma síncrona durante os encontros remotos, em contraposição às atividades assíncronas. Em nosso entendimento, trata-se de um posicionamento de Re-existência do ensino de teatro nesta escola que, temporariamente, não reside em sua casa de material de alvenaria, mas no corpo de cada um de nós e, sobretudo, dentro de nossas próprias casas, na nossa *casa-escola*. Acreditamos que a escola está plantada em nós, e que precisamos regar cuidadosamente essas sementes. E depois levar as folhas e os frutos para o seu espaço físico. Neste momento de isolamento físico inelutável, nós somos o chão, o chão da escola. E teatro é corpo...e chão.

Ademais, não podemos nos esquecer que como docentes de colégio de aplicação, somos professores-formadores-de-professores. E este momento de re-existência na pandemia é profundamente formativo. Para todos nós. Docentes, licenciandos, estudantes da Educação Básica e toda a comunidade escolar.

Entendemos que estagiar na escola remota significava testemunhar docentes em momentos de criação e invenção de metodologias de suas áreas de saber; de descobertas de como estabelecer laços, manter os vínculos com estudantes e conseguir, de maneira que fosse possível, dar uma aula de Artes Cênicas remota. Tanto para o teatro, como para a dança, o modo remoto tange o inconcebível. Mas, retomando Holloway (2013), nós é que devemos definir a agenda e o fazer surgir da necessidade. Estamos, então, com nossos estagiários em estado de descoberta, invenção e criação. E, se criar nos mantém vivos - porque mais do que sobreviver é preciso viver - então Re-existimos na nossa descoberta, juntos, de trabalhar a nossa arte que é corporal pelo "ecrã espectral", praticamente amaldiçoado por Agamben.

A nosso ver, nos encontrávamos num processo de buscar promover um "encantamento", tal como

preconizam Simas e Rufino na obra *Encantamento: sobre política de vida*, "um ato de desobediência, transgressão, invenção e reconexão: afirmação da vida, em suma" (SIMAS; RUFINO, 2020, p.6). Era preciso encantar nossos licenciandos e licenciandas para que juntos pudéssemos encantar estudantes de Educação Básica. Com tantos motivos para o desânimo, entendemos o encantamento como forma de atuar nas frestas "onde o encantamento irriga o ser de possibilidades de liberdade" (SIMAS; RUFINO, 2020, p.6). Entre a solidão de conversar com uma tela cheia de quadrados no escuro e a alegria que sentíamos cada vez que uma câmera e um microfone se abriam, desejamos - e convidamos licenciandos e licenciandas a desejarem também - que esse "entre" seja uma fresta para reconexões e espaços de encantamento (MACHADO; PALACIOS; PINHEIRO, 2021, p. 201).

Estudantes de licenciatura chegam ao estágio na escola de educação básica cheios de questionamentos e inquietudes, algo a que já estamos acostumados. Contudo, este "estar acostumado" é um devir. Não se *chega* na reunião de orientação<sup>3</sup> de estágio lidando com estes questionamentos de forma tranquila e serena. Enquanto professoras e professores-regentes, nos encontramos no sensível lugar de termos nossas práticas observadas e *avaliadas* por licenciandos e licenciandas, que trazem consigo os seus ideais de boas práticas de sala de aula; práticas democráticas, libertadoras e envolventes. Nem sempre o que eles veem no nosso trabalho corresponde a esses ideais, esperanças e expectativas. No ensino remoto essa idealização também se apresentou.

Neste momento, reforçamos que os alunos da Educação Básica estavam enfrentando muitas dificuldades para estudarem de forma remota. Problemas como baixa qualidade de conexões de internet, falta de lugar adequado para assistir aos encontros síncronos, problemas de concentração, equipamentos que não possuíam câmera ou microfone - o que prejudicava e/ou limitava a participação do estudante no encontro síncrono - entre outras dificuldades. Mas uma das condições mais complexas do ensino remoto foi a própria situação social, financeira e emocional das famílias dos estudantes. Muitos perderam parentes próximos ou amigos, precisaram

3 A reunião de orientação é o momento em que, após as aulas, nós entramos em reunião com os licenciandos e licenciandas para discutir a aula, ouvi-los, responder a seus questionamentos.

---

estende por aproximadamente 8.500 m2.

cuidar de irmãos menores para que os pais pudessem trabalhar. Tudo isso, evidentemente, influía nos acontecimentos da sala de aula virtual.

Quando terminou o primeiro encontro síncrono do qual determinado grupo de licenciandas participou, uma delas disparou: “tem que fazer alguma coisa para o aluno X participar mais da aula, talvez algo com *games*”. Assim, ela decretou que a professora não estava atenta a todos os alunos da turma, sem ter ciência de tudo o que vinha acontecendo naquele contexto. Avaliar que a professora é quem não está fazendo algo certo, quando nem todos os alunos estão esfuizantemente participando das atividades, já era uma constante no modo presencial.

O ensino remoto, como relatado acima, ocorreu sob condições bastante adversas para todos os estudantes, tanto na graduação como na Educação Básica. Verificamos, logo no início do trabalho virtual, que havia uma espécie de mito sobre o tão presumido domínio tecnológico dos estudantes. Muitos tiveram dificuldades até mesmo de conseguirem se inserir nas salas de aulas virtuais. Mas “o grande vilão” foi a própria conexão de internet; outro mito logo desfeito: muitas pessoas não tinham internet. Portanto, acreditar que o mundo todo estava “conectado” mostrou-se uma ilusão.

Uma situação comum entre a maioria dos estudantes, especialmente do Ensino Médio, era o medo do famoso “meme”. Além do caráter espelhado da nossa própria imagem na tela, o que pode ser bem desagradável, especialmente para adolescentes, havia questões de desagrado com a própria aparência por sentimentos de baixa autoestima.

Portanto, podemos verificar que além das questões tecnológicas, havia as emocionais, que, a nosso ver, era onde a situação se agravava. Fatores de âmbito privado colaboravam para que os estudantes tivessem pouco ou quase nenhum foco no encontro síncrono. Ademais, havia falta de interesse também. Essa forma de estudo é completamente diferente daquilo ao que estavam acostumados. Apesar de estudantes de Ensino Médio frequentemente demonstrarem insatisfação e cansaço com o formato físico da escola, eles não tiveram o menor entusiasmo para vivenciar algo novo, diferente. Eles queriam o “de sempre”, aquilo que, mesmo não sendo satisfatório, era o que eles conheciam como “escola”, como “pegar o ônibus ou van, entrar na sala de aula, mirar o quadro, assistir às aulas”. Esse *diferente* os desestabilizava. Estando em casa, portanto, encontravam-se em posição privilegiada para, com facilidade, fazer aquilo que, no chão da escola,

exigiria alguma habilidade mais elaborada: matar aula. Na plataforma digital bastava *logar*, responder a chamada, e sumir.

Mas nem sempre era assim, não eram todos os alunos e nem todas as aulas. Houve depoimentos de estudantes informando que seu nível de interação em uma aula dependia, em grande parte, da disponibilidade do professor para conversar. Apesar de todos os inconvenientes – para colocar em termos brandos – do ensino remoto, esta realidade se apresentou mais forte do que nunca: a necessidade de ouvir os estudantes, até mesmo em detrimento de conteúdos. Eles estavam sozinhos e precisavam ser escutados.

Mas, se ouvir estudantes poderia parecer algo inovador em aulas de caráter eminentemente expositivo, nas aulas de teatro, **escutar** era a palavra de ordem. A interação é a base do encontro, uma vez que o nosso trabalho é calcado na presença, no estar no presente. Era imprescindível que se criassem ambientes acolhedores para que os estudantes sentissem confiança para interagirem na aula e, mais que isso: abrissem suas câmeras.

O jogo teatral demanda contato, olho no olho. Fazer junto. Como fazer isso acontecer com uma tela cheia de avatares? Ainda havia a opção de se trabalhar outros elementos da linguagem teatral, como a sonoridade, jogos de contar histórias e leitura de textos teatrais. Entretanto, nada disso é expositivo, prescinde de interação da turma. Nosso desafio, portanto, era justamente criar esse ambiente de confiança, afeto e, conseqüentemente, troca.

E a criação deste ambiente depende em grande medida de professores, professoras, licenciandos e licenciandas. Contudo, nós, docentes, também estávamos nos defrontando com nossas dificuldades: de equipamento, de conexões de internet, questões familiares, perdas, doenças, sobrecarga de trabalho, estresse, depressão. Os estudantes de licenciatura, por sua vez, passavam por situações análogas às dos estudantes da Educação Básica: más conexões de internet, precariedades financeiras, problemas e perdas familiares.

Na primeira reunião de orientação foi necessário trazer esse panorama do ensino remoto e instruir os licenciandos e licenciandas de que para entrar na sala virtual era imprescindível estarmos no nosso “melhor” momento, independente do que estivéssemos vivenciando naquele tempo e espaço - desde que não fosse algo que nos impedisse de estar ali. Mas, em *estando ali* era importante estarmos bem apessoados, com câmera aberta, sorrindo,

sem desânimo.

Não se trata de sentimentalismo ou hipocrisia, fingimento ou falsidade. Mas de uma ética amorosa (FREIRE, 1996; hooks, 2019, 2020). Era preciso confortar e acolher para nos sentirmos confortados e acolhidos. Somos todos humanos passando pelo mesmo fardo nessa ocasião de nossas vidas. Dessa forma, também os alertamos para o cuidado na forma de nos questionarmos uns aos outros: podem não gostar, sugerir, não entender, tensionar, etc. É o lugar desses estudantes questionarem a prática docente, mas com cuidado e critério. Avaliamos que era preciso um cuidado mútuo entre discentes e docentes. É um fardo coletivo, precisamos nos ajudar. Essa é uma forma de nos ampararmos uns aos outros: trazer para o encontro síncrono aquilo que temos de melhor para oferecer.

É certo que para os estudantes de licenciatura havia muitas contrariedades. O Setor curricular de Artes Cênicas também recebe estudantes de Dança em estágio supervisionado, pois na UFRJ não há licenciatura em Teatro e no CAp não há disciplina de Dança. Logo, para estes estudantes de Dança realizar o estágio remotamente e com muitas horas a cumprir eram dificuldades que se potencializavam por estarem estagiando em aulas de Artes Cênicas: Teatro, e não na área específica deles. Contudo, o ressentimento não nos ajudaria em nada. Era preciso buscar tudo aquilo que nos traria aprendizado. Decidimos coletivamente buscar as pequenas melodias (RYNGAERT, 2009), as pequenas fagulhas de beleza e trabalhar sobre elas. Afinal o peso da pandemia sobre todas as nossas vidas era grande.

De acordo com os depoimentos e relatórios dos estagiários e estagiárias de dança e teatro, o que mais os impressionou foi justamente as buscas e tentativas de dar aulas de teatro, sem desconsiderar alguma possibilidade de trabalho corporal mesmo nas plataformas digitais. Esta observação é particularmente importante por ter sido feita por uma estagiária de dança. A professora, cuja prática ela acompanhou, tomou a discutível decisão de, em trabalho conjunto com um bolsista<sup>4</sup> também da dança, implementar no início de seus encontros síncronos de 50 minutos um momento somático. Tratava-se de um acordar do corpo a partir de exercícios de Educação Somática. Daí afirmar que realizar esta prática era problemático, pois no contexto da nossa escola muitos estudantes não queriam e/ou não ti-

nham condições de abrir câmeras e alguns, de fato, não abriram.

O engajamento dos licenciandos e licenciandas mostrou-se também pela colaboração com a criação de um ambiente motivador, no qual estudantes se sentiam à vontade para se manifestarem e participar dos exercícios corporais, por exemplo. Havia aquelas turmas em que nenhum aluno abria câmera e alguns abriam microfone, sendo que os demais limitavam-se ao recurso do bate-papo. Assim, os próprios licenciandos e licenciandas, sempre com suas câmeras abertas a não ser em caso de real impossibilidade, faziam os exercícios e participavam dos debates, trazendo os estudantes para os acontecimentos do encontro síncrono.

De um modo geral, os estagiários avaliaram a importância de terem realizado o estágio remoto e alguns deles manifestaram que mesmo de forma remota, fora seu primeiro contato com estudantes. Também houve fricção, pois uma estudante de dança relutou muito com estágio não só por ser remoto, mas por ser na aula de teatro. Ela considerou de grande valia a exploração e a adaptação dos jogos teatrais e exercícios corporais na plataforma, de acordo com as especificidades das turmas, mas aponta que o conteúdo é essencial nas escolhas metodológicas e nesse sentido sentia falta de estar com docente de dança. Ainda assim, foi seu primeiro contato com a Educação Básica, logo, os acontecimentos que ela acompanhou não se restringem à abordagem do conteúdo da área de saber.

Nesse sentido, um estudante de teatro relatou que além de ter se impressionado com o que se conseguiu realizar teatralmente em encontros síncronos de 50 minutos, um de seus maiores aprendizados foi ter participado de um conselho de classe como observador e poder ouvir como os docentes das diferentes áreas abordavam os processos de avaliação e que olhar tinham para os estudantes.

Apesar das avaliações dos licenciandos terem sido muito afirmativas no tocante à experiência, não é nossa intenção legitimar a escola remota e nem aventá-la como uma possibilidade para um futuro. Já existe o Ensino à Distância como uma possibilidade de democratizar o acesso à escola daqueles que vivem lugares remotos e demais estudantes que desejam estudar por conta própria. Sobretudo, no ensino de teatro na educação básica, que é o escopo de nossa discussão aqui.

O que buscamos trazer para este texto é que insistir no estágio supervisionado mesmo na escola remota foi uma medida emergencial e de Re-Exis-

4 Estudante da graduação em Dança que atua no projeto de pesquisa e extensão da professora da turma.

tência que trouxe aos estagiários a tensão do **ensinoaprendizagem** de Artes Cênicas na plataforma virtual. Muitos artistas da cena precisaram encontrar formas de realizar seus trabalhos artísticos para garantir não só seu sustento, mas “para manter a chama acesa”, como disse Amir Haddad, ator e diretor de teatro, em roda de conversa das IX Jornadas Internacionais de Teatro do Oprimido e Universidades <sup>5</sup>, ao citar fala do ator Cacá Carvalho. Num momento político e social deste país em que a arte e a cultura se veem ameaçados pela demonização das políticas públicas de fomento à arte, manter a atividade teatral não é exclusivamente uma questão de sobrevivência dos artistas: mas de Re-existência da arte na vida das pessoas. Sobretudo na escola básica, onde muitos membros da comunidade escolar reproduzem esse discurso falacioso sobre artistas e políticas públicas. Faz-se essencial em momentos como este manter a arte presente em suas vidas cotidianas, especialmente no processo formativo vivido no ensino formal.

Mas sabemos que teatro é contato, percepção, prontidão, troca de olhares, **relação**. É a arte do presente e da presença. É coletivo, compartilhamento no mesmo espaço físico, sentir cheiros, tocar as mãos. É movimento; movimento que contamina, que afeta. O artista da cena é aquele que tem a sensibilidade à flor da pele, numa sociedade treinada para ser anestesiada. O chão da sala de teatro propicia a criação do espaço estético teatral. É o "espaço vazio" de Peter Brook, o qual vira espaço de cena no momento que uma pessoa o atravessa e é observada por outro. Para o ator e diretor inglês, nada mais é necessário. (BROOK, 2011)

Manter as atividades escolares remotas era uma questão de biossegurança, pois os encontros presenciais foram retomados assim que possível. Retomando o termo usado por Agamben, “ecrã espectral” para referir-se à tela dos computadores, ressaltamos os perigos que a assimilação deste modo de ensino representa para a nossa Educação. Acreditamos que o convívio com a comunidade escolar é parte essencial do processo educativo. O espaço compartilhado da escola é, na vida da maioria desses estudantes, o espaço mais significativo de socialização; é o espaço da construção de alterida-

de, do entendimento que o mundo ao redor é complexo e que a vida nem sempre acontece de acordo com nossas expectativas. É entender que existem *outros* que são diferentes de mim; outras famílias, outras histórias. A escola "...é esse acolhimento social. Que é o lugar que salva, porque tem crianças que são violentadas, que são agredidas em casa e agora elas estão confinadas com o seu agressor" (MACHADO; PALACIOS; PINHEIRO, 2021, p.197). A falta desse convívio fez com que muitos jovens passassem por processos depressivos e motivou o protesto de muitas famílias que desejavam um retorno presencial antecipado das escolas, por não conseguirem mais administrar os estudos dos filhos em suas casas. Uma situação deveras paradoxal, no contexto do avanço da discussão sobre ensino domiciliar no Congresso. Parece que o espectro fantasmagórico da difusão do meio remoto como forma legítima de ensino está ensejando a regulamentação desta modalidade ensino fora da escola.

Apesar de termos retomado nossas atividades presenciais em fevereiro de 2022, escrevemos estas linhas em uma semana em que os casos de COVID no Rio de Janeiro aumentaram significativamente. Voltou a corrida desenfreada aos postos de saúde para testagem e vacinação daqueles que ainda não completaram a sua cobertura vacinal. No CAp UFRJ, tivemos que suspender as aulas em dias determinados e muitos são os docentes, estudantes e licenciandos contaminados. Não estamos, de forma alguma, livres da COVID. Tivemos que recorrer, por proteção, a reuniões e assembleias docentes em plataformas virtuais para evitar a aglomeração. A máscara - abandonada em nossa cidade por decreto municipal - segue firme em nossa instituição, constituindo-se na forma mais eficaz de proteção, além é claro, da vacina.

A rotina de aulas remotas pode ter se encerrado em 2021, mas enganam-se os que dizem que o isolamento vai ficar no passado. Nunca mais viveremos no mesmo mundo. Há muito que refletir, como educadores, educadoras e seres humanos, a respeito da nossa existência no século XXI. Lidar com palavras é arduo; escrever é perigoso; Re-existir é primoroso.

---

## Referências

AGAMBEN, Giorgio. *Réquiem para os estudantes*. Instituto Humanitas UNISINOS, 2020. Disponível em: <https://www.ihu.unisinos.br/categorias/599292-re>

---

5 Organizadas anualmente pelo GESTO - Grupo de Estudos em Teatro do Oprimido, com diversas parcerias locais e internacionais, as JITOU tem como objetivo disseminar o Teatro do Oprimido no contexto universitário, bem como refletir sobre o método e colocar pesquisadores e artistas em diálogos.

quem-para-os-estudantes-artigo-de-giorgio-agamben. Acesso em: 9 jun. 2022.

BROOK, Peter. *O espaço vazio*. 2ª edição. Tradução: Rui Lopes. Lisboa, Portugal: Orfeu Negro, 2011.

FERNANDES, L. I.; FERREIRA, C. A. O Movimento Escola Sem Partido: ascensão e discurso. *Humanidades em diálogo*, v. 10, p. 194-209, 2021. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/humanidades/article/view/159234>. Acesso em: 29 ago. 2022.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

hooks, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade*. Tradução: Marcelo Brandão Cipola. 2ª edição. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2019.

\_\_\_\_\_. *Tudo sobre o amor: novas perspectivas*. Tradução Stephanie Borges. São Paulo: Elefante, 2020.

HOLLOWAY, John. *Fissurar o capitalismo*. São Paulo: Publisher, 2013.

LARROSA, Jorge. *Notas sobre a experiência e o saber de experiência*. Palestra proferida no 13º. COLE – Congresso de Leitura do Brasil. Unicamp, Campinas – SP, 2018.

MACHADO, Celeia. PALACIOS, Celi do Nascimento. PINHEIRO, Andréa. *Ensaio aberto: pedagogias poéticas na pandemia*. In: PONTES, Cassandra; REIS, Graça; FREIRE, Sulamita Inácio (org.). *O colégio de aplicação da UFRJ diante do inédito: perspectivas femininas da escola em suspensão*. Rio de Janeiro: Ayvu, 2021.

NARDIM, Thaise. *Da sala de aula à sala de casa, agora! Das diferenças entre Ensino Remoto Emergencial e Educação à Distância - e sobre a pertinência do primeiro no Ensino Superior*. Medium. 2020. Disponível em: <https://medium.com/@thaizize/das-sala-de-aula-à-sala-de-casa-agora-3db62a30d58>. Acesso em: 9 jun. 2022.

PESSOA, Fernando. *Fausto: tragédia subjectiva*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1991.

SIMAS, Luiz Antonio. RUFINO, Luiz. *Encantamento: sobre política de vida*. Rio de Janeiro: MV Serviços e Editora, 2020.

RUFINO, Luiz. *Educação e descolonização*. Rio de Janeiro: Mórula, 2021.

RYNGAERT, Jean-Pièrre. *Jogar, representar: práticas dramáticas e formação*. Tradução: Cássia Raquel da Silveira. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

Recebido: 10/06/2022

Aceito: 30/08/2022

Aprovado para publicação: 03/09/2022

Este é um artigo de acesso aberto distribuído sob os termos de uma Licença Creative Commons Atribuição 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/licenses/by/4.0>.