

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
FACULDADE DE ARTES
MESTRADO PROFISSIONAL EM ARTES**

KEVEN SOBREIRA FERREIRA

**A PEDAGOGIA DO TEATRO EM PROPOSTAS EDUCACIONAIS
INOVADORAS: A ESCRIVÊNCIA COMO CAMINHO PARA VIVER A
PRÁTICA DOCENTE TEATRAL EM MANAUS-AM**

**MANAUS-AM
2026**

KEVEN SOBREIRA FERREIRA

**A PEDAGOGIA DO TEATRO EM PROPOSTAS EDUCACIONAIS
INOVADORAS: A ESCRIVÊNCIA COMO CAMINHO PARA VIVER A
PRÁTICA DOCENTE TEATRAL EM MANAUS-AM**

Dissertação apresentada por Keven Sobreira Ferreira ao
Mestrado Profissional em Artes - PROFARTES, da
Universidade Federal do Amazonas - UFAM e
Universidade do Estado do Amazonas -UEA, como
requisito para a obtenção do grau de Mestre em Artes.

Orientação: Professora Dra. Gislaine Regina Pozzetti.

Linha de Pesquisa: Abordagens e Metodologias para o
Ensino de Arte.

MANAUS-AM

2026

Ficha Catalográfica

Elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

F383p Ferreira, Keven Sobreira
A pedagogia do teatro em propostas educacionais inovadoras: a
escrevivência como caminho para viver a prática docente teatral em
Manaus-AM. / Keven Sobreira Ferreira. - 2026.
81 f. : il., color. ; 31 cm.

Orientador(a): Gislaine Regina Pozzetti.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Amazonas, Programa
de Pós-Graduação Profissional em Artes, Manaus-AM, 2026.

1. Teatro. 2. Educação . 3. Escola . 4. Manaus . 5. Escrevivência. I.
Pozzetti, Gislaine Regina. II. Universidade Federal do Amazonas.
Programa de Pós-Graduação Profissional em Artes. III. Título

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
FACULDADE DE ARTES
MESTRADO PROFISSIONAL EM ARTES**

KEVEN SOBREIRA FERREIRA

**A PEDAGOGIA DO TEATRO EM PROPOSTAS EDUCACIONAIS
INOVADORAS: A ESCRIVÊNCIA COMO CAMINHO PARA VIVER A
PRÁTICA DOCENTE TEATRAL EM MANAUS-AM**

Dissertação apresentada por Keven Sobreira Ferreira ao Mestrado Profissional em Artes - PROFARTES, da Universidade Federal do Amazonas - UFAM e Universidade do Estado do Amazonas -UEA, como requisito para a obtenção do grau de Mestre em Artes.
Orientação: Professora Dra. Gislaine Regina Pozzetti.
Linha de Pesquisa: Abordagens e Metodologias para o Ensino de Arte.

Aprovado em: 06/04/2026

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dra. **Gislaine Regina Pozzetti**  Documento assinado digitalmente
GISLAINE REGINA POZZETTI
Data: 08/04/2026 18:12:15-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dra. **Amanda da Silva Pinto**  Documento assinado digitalmente
AMANDA DA SILVA PINTO
Data: 15/04/2026 14:34:11-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dra. **Amanda Aguiar Ayres**  Documento assinado digitalmente
AMANDA AGUIAR AYRES
Data: 11/04/2026 17:12:27-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. **Renato Antônio Brandão Medeiros Pinto**  Documento assinado digitalmente
RENATO ANTONIO BRANDAO MEDEIROS PINTO
Data: 16/04/2026 17:39:53-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dra. **Maria Evany do Nascimento**  Documento assinado digitalmente
MARIA EVANY DO NASCIMENTO
Data: 15/04/2026 20:50:37-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

**MANAUS-AM
2026**

RESUMO

A presente dissertação dialoga de forma artística e subjetiva sobre paradigmas educacionais e artísticos a partir da vivência de um professor de Teatro em dois contextos: a prática em um programa de extensão universitária sobre inovação educacional e a docência na Educação Básica na cidade de Manaus-AM. A escrevivência, proposta por Conceição Evaristo, é aqui atravessada de poemas e trechos de músicas como um caminho para que educadores compartilhem e desenvolvam as suas trajetórias com os mais variados públicos e conceitos, tornando as discussões/práticas educacionais e artísticas ampliadas e em rede. Dessa maneira, essa escrevivência conta a trajetória pedagógica/artística do educador/pesquisador/artista/mestre-encenador, Keven Sobreira Ferreira, entre a vivência de ser professor de Teatro em um programa de extensão da Universidade do Estado do Amazonas - UEA em contato simultâneo com sua experiência enquanto professor de Artes da Educação Básica do segmento público. Portanto, temas como Inovação Educacional, Pedagogia do Teatro, Escola e Universidade serão debatidos por meio de referenciais teóricos como José Pacheco (2019), Larissa Roitberg (2024), Luciana Hartmann (2014), Amanda Ayres (2024), dentre outras. O trabalho apresenta como a Pedagogia do Teatro pode contribuir com escolas inovadoras e compreensões de aprendizagem mais dialógicas e humanizadas, além de apresentar a escrevivência como um caminho. No campo pessoal, o educador relata a sua composição como Mestre-Encenador. Esse trabalho é um convite para que educadoras e educadores que sonham com uma realidade educacional mais ampla, em diálogo direto com as comunidades e com os dilemas do tempo presente possam se inspirar em princípios humanos como a criatividade, solidariedade e colaboração.

Palavras-chave: Teatro - Educação - Inovação - Escola - Manaus - Escrevivência.

RESUMEN

La presente disertación dialoga de forma artística y subjetiva sobre paradigmas educativos y artísticos a partir de la vivencia de un profesor de Teatro en dos contextos: la práctica en un programa de extensión universitaria sobre innovación educativa y la docencia en la Educación Básica en la ciudad de Manaus-AM. La *escrevivência*, propuesta por Conceição Evaristo, se encuentra aquí entrelazada con poemas y fragmentos de canciones como un camino para que los educadores compartan y desarrollen sus trayectorias con los más variados públicos y conceptos, ampliando y articulando en red las discusiones y prácticas educativas y artísticas. De esta manera, esta *escrevivência* relata la trayectoria pedagógica/artística del educador/investigador/artista/director teatral, Keven Sobreira Ferreira, entre la vivencia de ser profesor de Teatro en un programa de extensión de la Universidad del Estado de Amazonas (UEA) en contacto simultáneo con su experiencia como profesor de Artes de la Educación Básica del sector público. Por lo tanto, temas como Innovación Educativa, Pedagogía del Teatro, Escuela y Universidad serán debatidos por medio de referentes teóricos como José Pacheco (2019), Larissa Roitberg (2024), Luciana Hartmann (2014), Amanda Ayres (2024), entre otros. El trabajo presenta cómo la Pedagogía del Teatro puede contribuir a escuelas innovadoras y a comprensiones del aprendizaje más dialógicas y humanizadas, además de presentar la *escrevivência* como un camino. En el ámbito personal, el educador relata su composición como Maestro-Director Teatral. Este trabajo es una invitación para que educadoras y educadores que sueñan con una realidad educativa más amplia, en diálogo directo con las comunidades y con los dilemas del tiempo presente, puedan inspirarse en principios humanos como la creatividad, la solidaridad y la colaboración.

Palabras clave: Teatro - Educación - Innovación - Escuela - Manaus - *Escrevivência*.

ABSTRACT

This dissertation dialogues in an artistic and subjective manner about educational and artistic paradigms based on the experience of a Theater teacher in two contexts: the practice within a university extension program on educational innovation, and teaching in Basic Education in the city of Manaus-AM. *Escrevivência*, a concept proposed by Conceição Evaristo, is here interwoven with poems and music excerpts as a path for educators to share and develop their trajectories with the most varied audiences and concepts, thereby expanding and networking educational and artistic discussions/practices. In this way, this *escrevivência* recounts the pedagogical/artistic trajectory of the educator/researcher/artist/master-director, Keven Sobreira Ferreira, bridging the experience of being a Theater teacher in an extension program at the Amazonas State University (UEA) with his simultaneous experience as an Arts teacher in public Basic Education. Therefore, themes such as Educational Innovation, Theater Pedagogy, School, and University will be debated through theoretical frameworks such as José Pacheco (2019), Larissa Roitberg (2024), Luciana Hartmann (2014), Amanda Ayres (2024), among others. This work presents how Theater Pedagogy can contribute to innovative schools and more dialogic and humanized understandings of learning, while also presenting *escrevivência* as a pathway. In the personal realm, the educator chronicles his development as a Master-Director. This work is an invitation for educators who dream of a broader educational reality—in direct dialogue with communities and the dilemmas of the present time—to find inspiration in human principles such as creativity, solidarity, and collaboration.

Keywords: Theater - Education - Innovation - School - Manaus - *Escrevivência*.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Atividade desenvolvida na Escola Humanizada.....	p.09.
Figura 2: Registro de um jogo teatral durante uma formação pedagógica da Escola Humanizada.....	p.12.
Figura 3: Registro de um domingo de ramos.....	p.13.
Figura 4: Atividade de culinária na Escola Humanizada.....	p.18.
Figura 5: Registro de um desenho feito por uma estudante da Escola Humanizada.....	p.40.
Figura 6: Registro da apresentação de uma montagem cênica criada nesse período na EH.....	p.60.

LISTA DE SIGLAS

PROFARTES.....	Programa de Mestrado Profissional em Artes.
UFAM.....	Universidade Federal do Amazonas.
IES.....	Instituição de Ensino Superior.
UEA.....	Universidade do Estado do Amazonas.
SEMED.....	Secretaria de Educação de Manaus.
SEDUC.....	Secretaria de Educação e Desporto do Amazonas.
EMEF.....	Escola Municipal de Ensino Fundamental.
MEC.....	Ministério da Educação.
SAICA.....	Serviço de Acolhimento para Crianças e Adolescentes.
SEMASC.....	Secretaria Municipal da Mulher, Assistência Social e Cidadania.
EH.....	Escola Humanizada.

SUMÁRIO

I - Agradecer.....	p. 10.
II - Memorial.....	p.14.
III - Introdução.....	p.19.
IV - Capítulo 1 (Des)Continuidades.....	p.29.
- 1.1 A escola: as suas luzes e sombras.....	p.35.
- 1.2 As escolas inovadoras são rupturas?.....	p.38.
V - Capítulo 2 Escola Humanizada.....	p.43.
- 2.1 A história da EH.....	p.44
- 2.2 A metodologia da EH.....	p. 57.
- 2.3 As oficinas de Teatro: em diálogo com minha atuação na Educação Básica.....	p.60.
VI - Capítulo 3 Considerações em processo.....	p.70.
VII - Referências bibliográficas.....	p.75.

***Creio que conceber escrita e
vivência, escrita e existência, é
amalgamar vida e arte,
Escrevivência.***

Conceição Evaristo, 2020, p.31.

AGRADECER

Figura 1: Atividade desenvolvida na Escola Humanizada.



Fonte: Arquivo pessoal, 2024.

Agradecer é verbo: Transformar agradecimentos em agradecer, substantivo em verbo, conceito abstrato em ação, deve ser um caminho possível. Gostaria de agradecer a cada peça do cotidiano, como dormir, respirar, abraçar, o tão difícil descansar, “o tão difícil descansar”, é preciso repetir como um mantra em tempos de tanta produtividade automatizada, é preciso celebrar as cotidianidades humanizantes. Enfim, agradeço as

insignificâncias que me humanizam. Parafraseando Manoel de Barros, “gosto das coisas desimportantes” (Barros, 2008), e saúdo aquelas que me compõe e me mantém vivo para ser e estar em um mundo de contínuos espasmos. Agradeço ao primeiro coletivo teatral que fiz parte, ao despercebido personagem que vivi, aos mais recentes sorrisos e arrepios causados nos encontros com obras artísticas que venho vivendo como uma colheita perene e contínua. Dentre todos os alimentos que me dão energia para viver, o Teatro tem sido um alimento vital. Agradeço a esse saber que tem me dado o pão nosso de cada dia.

Agradecer é caminhar juntos: Essa pesquisa foi percorrida em muitos caminhos coletivos, foi compartilhada com outras pessoas. Muitas reflexões, sensações, percepções que surgiram a partir dos encontros com alteridades tão múltiplas, profundas e especiais, porém nem sempre confortáveis. Essa pesquisa é tecida no convívio com gente, e gente que se provoca. Dessa maneira, esse tópico de agradecimentos foi escrito com muita atenção, importância e prioridade, foi quase talhado à mão. Afinal, esses caminhos investigativos na vida tem me ensinado a importância de agradecer, não enquanto subserviência ou imposição, mas como potência criativa em um mundo de muitos selfies. Agradecer é aquela habilidade, quase um estado de espírito, que poderia evoluir o mundo num lugar sem desigualdades. Imaginemos um mundo onde se agradecem os biomas, esses agradecimentos iriam criar preservação, cuidado e vida em sua mais solidária acepção. Acredito que agradecer é uma construção que leva toda uma vida, reconhecer a importância e contribuição dos seres, dos rios, dos territórios, dos saberes com ou sem utilidade, é um meio saudável de viver a vida, em convívio coletivo.

Agradecer é conhecimento: Agradeço a todos os estudantes da vida que compartilham comigo o dia-a-dia escolar, e que cruzam meu caminho além dos muros, com sabores e dissabores. Agradeço ao apoio por meio de ações ou palavras de ânimo nos dias difíceis, dentro do enclausuramento escolar, sou grato por esses parceiros e parceiras que a vida vai encaminhando na desconstrução dos muros. Inclusive, porque os dias difíceis podem ser mais frequentes na chamada escolar cotidiana, portanto o riso é resistência, o grupo é consciência e o apoio deveria ser mútuo. Em especial, gostaria de agradecer a todos os estudantes que me possibilitaram ampliar meus horizontes pedagógicos e investigativos em minha prática docente teatral nas mais diversas tonalidades. Gostaria de agradecer a todos os professores e professoras que me incentivam nos caminhos da Educação e das Artes, de forma direta ou indireta, mas sempre contínua. Agradeço aos meus professores de Teatro durante toda a

minha formação, em especial ao professor Tiago Oliveira e ao professor Francis Madson, tão importantes nos meus primeiros estudos sobre o Teatro. Agradeço à minha orientadora neste programa de Mestrado, o PROFARTES¹ Profa. Dra. Gislaine Regina Pozzetti, por ter orientado esse processo investigativo com assertividade. Gostaria de agradecer também ao casal de professores, a professora Carolina Cecília Carvalho Nogueira e o professor John Weiner Castro. Agradeço à professora Dra. Amanda Ayres, minha orientadora de outras pesquisas e da graduação, *gracias* por toda poesia compartilhada e na colaboração energizada de propostas que podem transformar o mundo em uma grande casa de acolhimento e cuidado para-de-com-por e re-com-por (Ayres, 2016, p.107), com todos e todas. Quero agradecer a Universidade Pública por tantas possibilidades formativas como o programa PROFARTES, que se torna uma oportunidade de sonhar com a qualificação e o aperfeiçoamento da carreira docente básica em diversos cantos do Brasil.

Agradecer é ser comunidade: Gostaria de agradecer aos meus pais, por cada um à sua maneira, ter aceito o difícil desafio da criação, agradeço pelo lúdico, criativo, poético e feliz que pude acessar na minha infância e juventude. Gostaria de agradecer e abraçar o amor que surgiu nos museus de São Salvador-BA, em uma tarde de quarta-feira: Obrigado, Cleiton Aparecido por, simplesmente, aparecer, e por cada sonho vivido com tucupi e dendê. Odoyá, Iemanjá! Agradeço a presença da amizade em meu repertório cotidiano que, como uma família, me possibilita viver a vida em comunidade, ao invés de levá-la, solitário. Agradeço aos tantos brindes de risadas que caracterizam minhas amizades. Em especial à Chris Kelly, Ana Lorack, Daniely Lima, Rodrigo Hassan, Djessica Alves, Frank Dhunior, Jander Barbosa, Zezé, Cícero Souza, Lucas Betoni e tantos outros amigos e amigas, sempre vinculados, de alguma maneira, com a Educação e as Artes. Gostaria de agradecer aos meus familiares e conhecidos que vibram com cada passo que dou em direção à vida. *Gracias a la vida (Parra na voz de Sosa, 1971), compañeros y compañeras!*

¹ O PROFARTES é um programa profissional de Mestrado que reúne algumas universidades ao redor do país, sendo, atualmente, coordenado pela Universidade Federal de Uberlândia-UFU, procurando o alcance dos docentes em exercício na educação básica para os caminhos da pós-graduação. O programa é acompanhado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Aqui no Amazonas, o PROFARTES é desenvolvido pela Universidade Federal do Amazonas-UFAM e, atualmente, em parceria com a Universidade do Estado do Amazonas-UEA. O programa é voltado para os professores e professoras de Artes, formados em licenciaturas nas linguagens artísticas, que estejam atuando em escolas públicas como professores de Artes e que sonham em seguir nos caminhos da formação continuada, na pós-graduação, sem se ausentar da prática pedagógica durante o ingresso no programa profissional que visa promover pesquisas que discorram sobre questões da Arte-Educação nas mais diversas realidades escolares.

Figura 2: Registro de um jogo teatral durante uma formação pedagógica da Escola Humanizada.



Fonte: Arquivo pessoal, 2024.

Abraço e Agradeço!

MEMORIAL

Figura 3: Registro de um domingo de ramos.



Fonte: Arquivo pessoal, 2024.

Eu, Keven Sobreira Ferreira, sou um homem negro, e começo esse memorial dessa dissertação dessa maneira, a partir da pele, por ser um sujeito, também acadêmico e pesquisador, que percorre os caminhos da escriturância, oriunda das vivências negras, como vivenciamos nas linhas anteriores, e veremos nas próximas linhas. Começo dessa maneira para trilhar um caminho profissional, acadêmico e artístico aliado às vozes das mulheres negras que se insurgem contra as normatizações que nos desumanizam durante séculos de

existência subjetiva, mas sobretudo, coletiva. De acordo com o recorte dessa pesquisa, sou um professor negro de Artes em escolas da Educação Básica na cidade de Manaus e no Estado do Amazonas, da rede público. Por isso, convivo com uma maioria de estudantes negros e indígenas e tenho essa consciência. Além disso, vivi uma experiência de dois anos, em um programa universitário, ao qual irei contar posteriormente em diálogo com minha vivência na escola pública.

Então, gostaria de me apresentar a partir da escola, porém sem anular minha complexidade a partir de outras perspectivas que me compõe como pesquisador e sujeito negro. Primeiramente, preciso dizer que essa dissertação foi escrita, em boa parte, no espaço escolar, na escola-edifício, entre os vácuos dos conteúdos curriculares, nos vagos tempos do horário de tempo pedagógico -HTP que se esvaíram pela necessidade de sobrevivência, e entre os tempos de “aulas” da “grade” curricular, como ainda é chamada em muitas realidades escolares. A escola-edifício é familiar para boa parte da população que, a qual também excluiu populações negras e indígenas durante muito tempo, obrigatoriamente, teve de se matricular em uma das suas tantas intuições padronizadas com a promessa de um futuro melhor, muitas das vezes reduzido em um futuro empregatício. A escola atravessa a vivência de várias pessoas das formas mais distintas possíveis.

Eu vivenciei realidades escolares das mais díspares, escolas públicas e privadas na cidade de Manaus-AM. Já estudei em escolas que eram centro de ensino, e já estudei em escolas que restringiam as liberdades. Já estudei em escolas que não tinham rampas de acesso, mas, também, já estudei em escolas com alguns aspectos de acessibilidade. Já estudei em escolas que faziam eventos artísticos escolares para arrecadar recursos; e já estudei em escolas que nos levavam, frequentemente, a espaços culturais e artísticos; já estudei em escolas que o principal evento era ficar dentro da sala sem poder sair e com tempo determinado para ir ao banheiro; e já estudei em escolas com piscinas, bosques e bibliotecas cinematográficas; já estudei em escolas que me levavam para apresentar peças teatrais em outros espaços externos, como em empresas privadas e eventos culturais.

Parte significativa da minha Educação Básica foi vivida por meio das criações artísticas que alimentavam a minha vontade de estar na escola. Na maior parte do tempo, eu gostava de ir para a escola, pois era um lugar estimulante, que eu teria espaço para criar. O que estimulava a minha criatividade e imaginação. No Ensino Médio, em uma escola pública que estudei, persistia essa ideia da escola-edifício enquanto espaço da criação, tanto que me engajei no desenvolvimento de grupos de teatro e de audiovisual com bastante autonomia. A escola foi lugar de experimentação daquilo que me fazia feliz, e isso contribui muito para o

meu desenvolvimento. Na maior parte do tempo, dirigi atividades extraescolares com meus companheiros e companheiras de teatro estudantil, e essas atividades pareciam muito mais interessantes do que aquelas atividades desenvolvidas pelos professores em sala de aula, pois partiam do princípio da autonomia. O que me ensinou sobre os dilemas do paradigma da ensinagem, nós professores e dirigentes escolares não somos onipotentes.

O reconhecimento, ou ausência dele, por parte dos meus professores e demais corpo escolar do meu ímpeto criativo na escola enquanto estudante e a tradução em autonomia foi muito importante para a minha trajetória, inclusive se levarmos em conta o recorte racial. Daí, me questiono: Quantas vezes reconhecemos e valorizamos os artistas na escola-edifício? É importante fazer esse questionamento, pois quantos artistas reconheço em meus caminhos escolares, artistas que nem sempre irão trilhar essa trajetória artística de forma profissional, mas que enquanto seres artísticos escolares estão ali potentes e engajados em produções artísticas e que terão suas memórias marcadas por essas vivências, muito além da experiência escolar. Principalmente, se adicionarmos o marcador racial que poderá ser imperativo para muitos desses que irão seguir roteiros determinados por exclusão e limitação vertical.

Retomando, nas escolas que estudei haviam meios para que eu desenvolvesse minhas habilidades, mesmo que em muitos contextos o único recurso disponível fosse a permissão. A criação pode ser matéria sempre presente quando valorizada e a autonomia pode ser a porta de entrada desse processo vívido. As minhas vivências, inclusive escolares, me ajudaram a chegar em uma licenciatura na universidade pública, arrisco dizer que contribuíram até mais do que os saberes curriculares batidos como única forma possível de chegar ao dito ensino superior. Só me instrumentalizei com os conteúdos ortodoxos para passar no vestibular depois de gostar dos estudos por meio do Teatro. Esse caminho me fez seguir sete anos ininterruptos de estudos teatrais, que perduram até hoje na pós-graduação.

Ao retornar na escola-edifício como professor, foi um momento inesquecível e cheio de significados: eu, um estudante sem um boletim ideal para a ditadura da nota 10, mas com disposição artística, sonolento, mas criativo, voltei à escola como docente. Foi um momento em que estudante e professor se encontraram dentro de mim. Afinal, um professor nunca deixa de ser um estudante. Ao retornar na escola como docente, reencontrei com minhas memórias de estudante, o espaço físico escolar padronizado lembrava a escola pública que estudei no Ensino Médio, e haviam se passado quase nove anos entre a minha graduação na Educação Básica e o meu retorno à escola enquanto professor. E, ainda assim, as estruturas físicas, cores e aspectos arquitetônicos, ou ausência deles, aspectos pedagógicos que, mais afastam do que aproximam, se mantinham similares com poucas alterações. A pior de todas

sobrevivia: a precarização. Mesmo com essas adversidades ferozes, cheguei enquanto professor sonhando e vislumbrando a escola enquanto um espaço de infinitas possibilidades criativas, estéticas, emocionais, dentre outros parâmetros nem sempre levados em consideração pelos cânones da docência ou pelos documentos oficiais que regem a Educação nos âmbitos federais, estaduais e municipais.

De qualquer maneira, os desafios que encontro enquanto professor, já eram esperados pelas minhas experiências formativas na vida, compreendo as dificuldades mais como desafios, e não como sentenças. Ou procuro assim compreender, com recuos e avanços. E essa compreensão é o que me guia pelos caminhos da formação continuada, como no presente mestrado profissional, e por um aperfeiçoamento contínuo, mas não excessivo, de minha prática pedagógica, pois também abraço minhas imperfeições e limitações, sem obsessão pela questionável perfeição tão presente nos produtos dos algoritmos da atualidade e nas metas sempre urgentes, que quase nada resolvem, dos departamentos educacionais. A busca pela melhoria da educação a partir das contribuições da área que pesquiso, o Teatro, é a máxima que me provoca cotidianamente nas realidades escolares das quais faço parte, com criatividade inquieta rumo a criação de uma educação além da escola-edifício, da compreensão da escola como gente e de mãos dadas com uma pedagogia teatral em diálogo com a criatividade e criticidade humana.

“Mãos dadas”,
Carlos Drummond de Andrade.

Não serei o poeta
de um mundo caduco
também não cantarei o mundo futuro.

Estou preso à vida
e olho os meus companheiros.

Estão taciturnos,
mas nutrem grandes esperanças.

O presente é tão grande,
não nos afastemos.

Não nos afastemos muito,
vamos de mãos dadas.

O tempo é a minha matéria,
o tempo,
a vida,

o tempo presente. (ANDRADE, 2012, p. 22)

INTRODUÇÃO

Figura 4: Atividade de culinária na Escola Humanizada.



Fonte: Arquivo pessoal, 2024.

Inicialmente, gostaria de refletir sobre o ato de ingressar em um programa de mestrado profissional em Artes, mas antes é preciso compartilhar que essa dissertação que dialoga uma vivência em um programa de inovação educacional está organizada em uma escrevivência, tecida pela escritora Conceição Evaristo em diálogo com a vida. Segunda ela sobre Escrevivência:

Escrevivência surge de uma prática literária cuja autoria é negra, feminina e pobre. Em que o agente, o sujeito da ação, assume o seu fazer, o seu pensamento, a sua reflexão, não somente como um exercício isolado, mas atravessado por grupos, por uma coletividade. (Evaristo, 2020, p.38).

Ou seja, a presente dissertação está repleta de uma escrita/vivência subjetiva, mas em diálogo direto com a coletividade e objetividade, dessa maneira: escrevivência. A escolha em compartilhar dessa maneira se dá pela trajetória acadêmica do pesquisador que pesquisa sobre Inovação Educacional, Pedagogia do Teatro e, também, sobre as questões

Étnico-Raciais. Sendo assim, como já pudemos observar nos parágrafos anteriores, essa escrita é composta por relatos pessoais e subjetivos, objetividades científicas e poemas em busca de poesia, denotando uma escrevivência, caminho percorrido para tratar a linha de pesquisa que traço entre o singular e plural.

Seguidamente, o PROFARTES é um programa de mestrado que surge a partir da parceria entre universidades públicas brasileiras/Instituição de Ensino Superior - IES em torno do alcance da pós-graduação aos profissionais da Educação em exercício. Essa criação faz parte do movimento de arte-educadores que percorreram o Brasil em lutas pela Arte-Educação a partir da mobilização em associações, federações e fóruns, como é o caso do CONFAEB, um congresso de Arte-Educadores que ocorre anualmente promovido pela Federação de Arte-Educadores e Educadoras Brasileiros - FAEB. No estado do Amazonas, as universidades que compuseram esse programa foram a Universidade Federal do Amazonas – UFAM e, posteriormente, via convênio, a Universidade do Estado do Amazonas -UEA. A história do PROFARTES também é contada da seguinte maneira:

A partir dessa nova política setorial, serão implementados em 2011, diferentes programas, dentre os quais, está o ProEB (Programa de Mestrado Profissional para Qualificação de Professores -ProEB), com o objetivo de promover a formação continuada stricto sensu dos professores em exercício na rede pública de Educação Básica.

O ProEB passa então, a contemplar um esforço adicional ao Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) especificamente em três de suas metas (questão vinculadas à pós-graduação stricto sensu): a Meta 14 (elevar gradualmente o número de matrículas neste nível de ensino), a Meta 13 (ampliar o número de mestres e doutores do corpo docente da Educação Superior) e a Meta 16 (garantir a formação continuada dos professores da Educação Básica, com ênfase na pós-graduação, sobretudo no Mestrado). O primeiro programa a ser implementado foi o Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional (PROFMAT).

Considerando as diretrizes do Plano Nacional de Formação de Professores, já mencionadas a área de Artes da CAPES vai articular com docentes e representantes de um grupo de 11 instituições de Ensino Superior (UFMA, Unb, UFRN, UFBA, UFPA, UFC, UFMG, UFPB, UNESP, UDESC e UFU) e propor a criação do Programa em Rede Nacional de Mestrado Profissional em Artes (ProfArtes), sendo aprovado pelo Conselho Técnico Científico do Ensino Superior, CTC-ES/CAPES, com nota 4, em junho de 2013.

O ProfArtes, vai surgir e neste início, disponibilizando 220 vagas em todo território nacional, alcançando já neste primeiro ano, uma participação ativa no credenciamento de docentes e, ainda, recebendo pedidos de expansão de novas instituições, o que veio a ocorrer no ano de 2015.

O ProfArtes instituiu-se, então, com a participação e apoio das Instituições de Ensino Superior, integrantes do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), tendo sua gestão acadêmica inicialmente pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC).

[...]

Após 06 anos de sua criação, a coordenação nacional do ProfArtes migrou para a Universidade Federal de Uberlândia (UFU), ampliou seu número de instituições participantes de 11 para 15, e avançou para uma nova estrutura de gestão dos recursos investidos pela CAPES, que terá agora, uma experiência a partir de uma instituição pública federal. (Domingo et. al, 2023, p. 7, 8, 9 e 10).

Ou seja, esse programa é a materialização de uma reivindicação/movimentação de uma categoria que vira uma política pública. E nesse caso subjetivo, ao ser um acadêmico nortista do Estado do Amazonas, reconheço que essa parceria entre UFAM e UEA por meio do programa de mestrado profissional é uma ação tão profícua e que deveria ser contínua e aprofundada, pois ter um espaço para o desenvolvimento de pesquisas no âmbito da Arte-Educação é uma maneira efetiva de aperfeiçoá-la, principalmente considerando o contexto dos professores de Artes da Educação Básica das Secretarias de Educação do contexto amazonense, onde são tão pontuais e escassas as formações e cursos voltados para esse segmento educacional. Dentre as lutas que a Educação no norte do país enfrenta, a Arte-Educação é um dos campos permanentes de enfrentamento. O meu ingresso no PROFARTES foi uma possibilidade de vivenciar as duas realidades desses dois polos formativos em Artes no Amazonas, UEA e UFAM, e essa característica foi um incentivo no ato de minha inscrição.

Acredito que uma luta fundamental é o fortalecimento do convênio e, conjuntamente, o desenvolvimento de uma parceria mais efetiva com a Secretaria de Educação e Desporto do Estado do Amazonas -SEDUC/AM, e com a Secretaria Municipal de Educação de Manaus – SEMED, que mais vagas possam ser ofertadas, e outros cursos possam ser geridos com essa perspectiva, como cursos livres e especializações, por exemplo. O apoio entre essas instituições/secretarias possibilitaria o ingresso e a permanência de muitos arte-educadores no programa de forma mais direta. É preciso fortalecer essas pontes frente à desarticulação sempre vigente que abre espaços para problemáticas vivenciadas no dia a dia daqueles que percorreram o PROFARTES neste período que estive no programa 2024-2025 ou anteriormente, como podemos ver na dissertação produzida no programa pela arte-educadora Verlene Ferreira Mesquita (Mesquita, 2023, p. 20, 21, 22 e 23). É preciso fortalecer e criar uma efetiva parceria com as Secretarias de Educação do Estado do Amazonas e da cidade de Manaus, que garantam a continuidade de propostas formativas como essa voltada para o público de arte-educadores amazonenses, como uma política contínua de Estado.

Em meu caso específico, em que venho trilhando o caminho da Pedagogia do Teatro, só pude ingressar e continuar no programa devido ao bom senso, personificado, de profissionais de educação que reconhecem a formação continuada enquanto um direito e, portanto, valorizam a importância da mesma na vida de um professor. É importante também salientar a consciência dos professores do PROFARTES que, através da escuta, flexibilizaram o que podiam, tendo em vista a limitação das parcerias com as Secretarias de Educação

locais. A sensibilidade pode transformar o mundo. É inspirador as sensibilidades desses profissionais que não se mecanizam com o sistema educacional, mas que se humanizam, e rehumanizam, contribuindo efetivamente com o aperfeiçoamento profissional/humano e, conseqüentemente, com a qualidade e melhoria da Educação.

Essa compreensão nem sempre é realizada além dos slogans dos órgãos públicos de Educação em nosso território, porém é sempre possível a mudança desse quadro, e a transformação também passa pelo engajamento dos docentes em programas como o PROFARTES, acompanhado das reivindicações por melhorias e maior alcance do programa. Tenho consciência de que o meu ingresso e pesquisa no mestrado profissional pode influenciar muitos outros sujeitos escolares, trabalhadores e trabalhadoras, historicamente excluídos dos espaços da pós-graduação, principalmente vivências negras e indígenas, a seguir caminhos formativos continuados. E esse ponto tem contato direto com as reflexões teóricas discutidas aqui, pois a melhoria educacional e o rompimento com práticas alienantes passam, também, pela formação continuada dos docentes da Educação Básica. Sem essa perspectiva, não existe continuidade nessa discussão, apenas propaganda enganosa.

Um aspecto na contramão do desmonte educacional, é o aperfeiçoamento formativo dos sujeitos escolares, dos profissionais de Educação, que já seria um importante passo para romper com uma compreensão que limita a dimensão educacional a um prédio escolar, ou a um amontoado de processos administrativos que invadem o espaço escolar de práticas fabris, como quantificação da experiência por meio de tabelas e gráficos com porcentagem. Obviamente, a universidade e os programas de pós-graduação, por sua vez, precisam de investimento e mobilização coletiva para cumprirem os seus papéis tão fundamentais nesse processo, e também precisam romper seus limites e se transformarem em vôo, parafraseando o mestre Rubem Alves (2023). O ingresso dos profissionais de Educação em programas de pós-graduação superior é uma atividade que não pode ser negligenciada, porém também é preciso garantir que esses programas possam contribuir com a ruptura de estruturas enrijecidas e antidialógicas dos paradigmas ultrapassados educacionais.

Assim sendo, a presente pesquisa é uma floresta de interrogações. As sementes são perguntas. Não veremos apenas uma pergunta no decorrer desta dissertação. Porém, a pergunta que nos conduz é: Quais são os diálogos educativos colhidos da minha escrevivência enquanto professor de Teatro de um programa de extensão universitária em diálogo com minha prática na Educação Básica que podem contribuir com a melhoria educacional dos contextos em que atuo na via da inovação educacional? Essa tem sido a artéria central que bombeia todas as outras indagações advindas e reunidas aqui. Essa

pesquisa conta o encontro do Teatro e da Escola a partir de uma escrevivência do programa de extensão chamada Escola Humanizada, da UEA-ESAT, oriunda dos registros de diário de bordo, também audiovisuais, de minha prática pessoal, artística, profissional e acadêmica durante os dois anos que estive na EH. Acredito que esse caminho pode contribuir com propostas educacionais além dos muros escolares que desejam desenvolver uma Educação que acolha e colabore em rede com foco na melhoria educacional, além do fortalecimento de propostas que visem humanizar os espaços educativos, e integrá-los em comunidade. Destaco que, humanizar em bons princípios, como os de criatividade, empatia e respeito às diferenças. Ou humanizar com riso/comicidade, que de acordo com a pesquisadora, educadora e artista Daniely Lima afirma: “Sugiro dizer que a comicidade está associada a uma quebra de norma” (Lima, 2022, p.33). Em diversos encontros/oficinas que desenvolvo na Educação, o riso/comicidade é como eu avalio e confirmo que o diálogo está acontecendo. Então, quebrems estruturas com o riso. Portanto, vamos conhecer alguns eixos temáticos abordados nesta pesquisa e que compõem essa escrevivência.

Compreender a Educação além da escola-edifício é um caminho que iremos percorrer nesse texto. A escola-edifício é o local onde essa dissertação tem sido, em boa parte, escrita. Eu vivo em escolas a maior parte do tempo da minha vida adulta como professor, e também vivi a infância e adolescência enquanto estudante. A escola metamorfoseia-se como uma pele, pele negra. A escola é uma maneira de ser/estar. E, sendo assim, se encontra adoecida com dificuldade em dialogar com os reais desafios da atualidade, aqui será um espaço de diagnóstico e, quiçá, de cura. A escola vem acompanhando diversas gerações ao longo do tempo e do espaço, no Brasil, do Oiapoque ao Chuí, existe/resiste uma escola-edifício que nem sempre dialoga com essas diferenças territoriais, fundamentais para um espaço educativo em diálogo direto com os anseios de quem a compõe. Portanto, as observações oriundas de minha escrevivência profissional no campo educacional trazem dois contextos educacionais: a escola pública e um projeto/programa de extensão universitária, durante um período de dois anos, e o quanto esse processo me fez questionar os muros educacionais da escola, universidade e dos demais espaços educativos.

As Artes são outro eixo pois, de antemão, já podemos desenhar que a escola que humaniza, é uma escola que abre as portas para as linguagens artísticas, para a Arte-Educação, e que valoriza a Pedagogia do Teatro. O campo da Arte-Educação possui uma professora que ultrapassou as limitações impostas aos arte-educadores a partir da pesquisa e da luta desses trabalhadores no Brasil. Essa pesquisadora se chama Ana Mae Barbosa, oriunda das Artes Visuais, porém seus estudos contribuem com todas as linguagens

artísticas que compõem a Arte-Educação: Música, Dança, Artes Visuais e Teatro. A pesquisadora Ana Mae Barbosa desenha a potência das linguagens artísticas no seguinte traço,

Através das artes temos a representação simbólica dos traços espirituais, materiais, intelectuais e emocionais que caracterizam a sociedade ou o grupo social, seu modo de vida, seu sistema de valores, suas tradições e crenças. A arte, como uma linguagem presentacional dos sentidos, transmite significados que não podem ser transmitidos através de nenhum outro tipo de linguagem, tais como as linguagens discursiva e científica. (Barbosa, 1998, p.16)

Essas linguagens são potência da vida, e a escola que se quer humanizada não pode das Artes se afastar, pois estaria minimizando a vida em sua diversidade. Imagina o que perdemos quando a escola não cumpre seu papel em valorizar tamanho complexo comunicacional sensível que intitulamos de Artes. As Artes também podem ser a afirmação, interrogação e negação. São orações por meio de pontos, linhas, cores, expressões corporais, passos, expressões faciais, sons, takes e afins. As Artes nos impossibilitam de narrá-las através somente de uma dimensão dissertativa-crítica, o eu-lírico é possível, o épico vem junto inclusive em telas nem sempre em branco: A escrevivência é um caminho artístico. Ou como aborda o pesquisador e professor de Teatro Flávio Desgranges em “Quando Teatro e a Educação ocupam o mesmo espaço”, *“as Artes, ou o Teatro, [...]”*

se trata menos de entendimento dos significados e mais de construção de significados” (Desgranges, 2005,

p.19). Seguindo essa linha criativa, precisei escrever essa dissertação em linhas descontínuas. Interpreto a escrita científica a partir da escrevivência. Afinal, “[...] apropriar-se da linguagem é apropriar-se da história, conquistando autonomia para interpretá-la, compreendê-la e modificá-la ao seu modo”.(Desgranges, 2005, p.6). Dessa maneira, me interessa a

invencionática (Manoel de Barros, 2018, p.25). Criar caminhos, pontes,

desvios, nascentes. As linguagens artísticas também são descritas a partir da vivencial análise

percorrida pelo artista referência do teatro nacional e político, Augusto Boal. Ele poetiza da seguinte maneira:

[...] teatro é a capacidade dos seres humanos [...] de se observarem a si mesmos em ação.

[...]

A música é a mais arcaica das artes, a mais profundamente enraizada em nós, porque começa quando ainda estamos no útero de nossas mães. Ela nos ajuda a organizar o mundo, [...] É uma arte pré-humana, criada antes do nascimento.

Todas as outras artes são posteriores à música e só aparecem quando os outros sentidos se desenvolvem e se plenificam. Com um mês de idade, a criança começa a ver. Inicialmente, sombras, que serão mais nítidas com o passar do tempo. Mas o que é que mesmo nós, os adultos, podemos ver? Vemos uma torrente infinita de imagens em movimento. Eis por que necessitamos das artes plásticas para fixar essas imagens, para imobilizá-las, [...]. A fotografia e o impressionismo vieram para submetê-lo, dominá-lo. O cinema ordena o movimento. Essas artes olham a realidade de um ponto de vista externo. A dança, ao contrário, penetra no movimento e o organiza desde o seu interior, usando os sons e os silêncios como suporte para essa estruturação visual: a dança traduz o som em imagens, em movimento: torna o som visível, palpável. (Boal, 2009, p. 14 e 17)

Então, a partir de palavras tão perspicazes sobre as Artes podemos tecer o quanto as linguagens artísticas são linguagens humanas, repletas de vida. Sendo assim, essa dissertação é tecida como uma encenação teatral do momento presente: cheia de rupturas. Caminhamos como em cenas, de reflexões que anseiam virar ação, como num texto dramático, mas escrevivência. Assim, iniciaremos no primeiro capítulo chamado “(Des)Continuidades”, onde iremos dialogar sobre o Teatro e a Escola, em busca de entendimento dialogado em três tópicos sobre esses dois campos. Quais são as potencialidades desse encontro entre esses dois personagens? É a pergunta que se move nas próximas linhas. A partir, inclusive, da desconstrução dos olhares sobre esses dois campos cruciais para essa pesquisa. No primeiro tópico será abordado questões sobre o Teatro, com uma origem mais plural e descentralizada, a partir de Graça Veloso (2009), logo em seguida vamos tecendo definições sobre essa linguagem artística através de olhares como de Amanda Aguiar Ayres (2016), Sônia Maria Caldeira Paiva (2011) e Augusto Boal (2009), além de outras perspectivas poéticas e científicas. Finalizando com os paralelos entre a potência possível do encontro entre Teatro e Educação. No segundo tópico, iremos abordar o aspecto educacional a partir do recorte da Escola, problematizando o modelo tradicional, apresentando suas sombras, e tecendo essa crítica a partir do olhar de José Pacheco (2019), questionando o rankismo como uma das fragmentações negativas que corroem um projeto educacional democrático. Por fim, no terceiro tópico, iremos dialogar com o estudo de Larissa Prado Roitberg (2024), sobre as escolas inovadoras como uma das alternativas cunhadas em um passado recente frente às problemáticas persistente do campo educacional a partir de uma predominância do modelo

tradicional, abrindo caminho para a escrita sobre a Escola Humanizada vir no próximo capítulo.

Seguidamente, teremos o Capítulo 2: Escola Humanizada, neste capítulo compartilho com os demais educadores e simpatizantes para que possamos fomentar outras propostas inovadoras e criativas que tenham compromisso real com a melhoria educacional para todos e todas. Iremos abordar sobre o programa de extensão, sua história a partir do olhar subjetivo e coletivo que construí ao vivenciá-la enquanto sujeito negro, professor de Teatro e como pesquisador do programa e da rede básica de ensino público. Iniciamos esse capítulo com a contextualização da criação da proposta, seguindo costurando essa trajetória com outras inspirações e ações coletivas de outros coletivos/sujeitos que dialogam com o programa, direta ou indiretamente. Durante as descrições deste capítulo iremos refletir, novamente, a partir de José Pacheco sobre questões voltadas para projetos/programas e escolas inovadoras, como a discussão sobre o financiamento e núcleo de projetos/programas. Então, abordaremos a metodologia da Escola Humanizada, descrevendo seu cotidiano e mencionando os seus eixos: Sentir, Pensar, Querer e Participar, em um tópico específico. Também são compartilhados passos para a identificação e fortalecimento de propostas educacionais inovadoras. No segundo tópico iremos abordar sobre a especificidade das oficinas de Teatro dentro da proposta da EH, a partir de minha escrevivência. Destacando o retorno de alguns aspectos de minha prática pedagógica e artística que tinha me afastado e que após o ingresso no programa tive de retomar, como a fluência em jogos teatrais por exemplo. No geral, iremos tecer esse capítulo a partir da escrevivência com registros visuais e, também, por meio do levantamento bibliográfico produzido sobre os eixos temáticos da pesquisa: como inovação, escolas inovadoras, jogos teatrais e polivalência costurando com reflexões advindas de algumas pesquisadoras diretamente ligadas ao programa como Amanda Ayres, Carolina Cecília, Ceane Simões, dentre outras pesquisadoras e pesquisadores que me ajudam a escrever.

Por fim, no último eixo chamado “Capítulo 3: Considerações em processo”, iremos dialogar com os capítulos anteriores destacando os principais eixos desta pesquisa, como a luta pelo alcance de propostas educacionais inovadoras em contextos mais abrangentes e amplos nos mais diversos marcadores sociais, as potencialidades da Pedagogia do Teatro e das Artes em propostas inovadoras, a defesa da Escrevivência como caminho educacional e a compreensão/vivência ampliada da Educação além dos muros escolares. Enfim, como cantou

Rita Lee na canção Coisas da vida (Lee, 1976) : *“Eu não tenho*

hora pra morrer, por isso sonho”.

Espero que as provocações presente nessa dissertação possam nos movimentar e reunir educadores e educadoras que procuram criar realidades mais humanas nos contextos educacionais, e ampliar esse contexto para toda a sociedade, inclusive para as coletividades negras e indígenas. E que, a partir da inspiração, ações possam se encruilhar em rede (Rufino, 2017, p.106), pela melhoria educacional além da escola-edifício. Não quero achar a mesma felicidade, a receita do bolo ou uma fórmula, mas quero estar disponível para criar, e recriar, com a mais concreta, mesmo que estranha, realidade.

Quando me fiz professor, todos os tratados que visavam salvar a educação já estavam escritos. Só faltava salvar a educação. Há mais de um século as práticas escolares e a educação entraram em defasagem com necessidades sociais. E as escolas continuam sendo identificadas com prédios, lugares onde supostamente alguém ensina e alguém aprende, enquanto que as atuais demandas sociais pressupõem uma educação fundada num novo tipo de relação com o saber, de espaços de convivência reflexiva, de uma nova visão de mundo.

(José Pacheco, 2019, p. 9).

Capítulo 1.

(Des)continuidades.

Agora, iremos tentar dialogar com os campos dessa pesquisa: Teatro e Escola. Escola ou escola-edifício? Então, para um contínuo de conversa, o que entendemos por Teatro? O Teatro já nos acompanha há bastante tempo, e é inegável que ao fazer perguntas como essa, sempre me vem o inquietamento do uso do singular, em contraponto ao mais justo plural, quando se trata de uma busca por definição, que deveriam ser vivas e em constante modificação como a vida. Como bem provoca Augusto Boal:

“A palavra “teatro” é tão rica de significados diferentes - alguns se complementando, outros se contradizendo! - que nunca saberemos ao certo sobre o que estamos falando quando falamos de teatro. De qual teatro estamos falando”. (Boal, 2009, p.13).

A complexidade é elemento vital do (des)entendimento teatral, afinal, são diversas e distintas as expressões teatrais ao longo do tempo e dos territórios geográficos e demais diversidades. A origem do Teatro é diversa: o Teatro é indígena, africano, chinês, russo, e até grego. Como afirma Jorge das Graças Veloso no módulo 9 de história do teatro, material didático do curso de Licenciatura em Teatro da Universidade de Brasília - UnB, “[...] o teatro é uma manifestação artística que se desenvolveu em diferentes culturas”.(Veloso, 2009, p. 10). É possível constatar que, assim como o espaço, o tempo também é uma das questões fundantes do Teatro, uma vez que essa linguagem artística possui uma vasta história que se confunde com o surgimento da própria humanidade. Ou seja, trata-se de uma linguagem artística tão humana que se confunde com o próprio surgimento da humanidade. De acordo com a visão da professora do curso de teatro da UEA e pesquisadora Amanda Aguiar Ayres:

O teatro não é uma arte que flutua na superficialidade das questões que envolvem a sociedade em que estamos inseridos. Ele mergulha com profundidade na realidade social vivenciada em cada momento histórico. E com sua potencialidade sensível de metaforizar a vida busca provocar a construção de olhares poéticos interventivos contrapondo, assim, a imposição do pensamento único atribuído cotidianamente em uma sociedade massificada. (Ayres, 2016, p.100)

Assim, podemos ensaiar uma característica fundamental do Teatro: ser um saber que é uma necessidade humana frente a constante desumanização por meio da exploração da vida via sistemas econômicos e sociais pautados nas desigualdades. Porém, pode se tornar uma necessidade humana de comunicação além dos silenciamentos. O Teatro é uma arte do

encontro e do tempo presente, que se manifesta no agora, a partir do encontro. Do encontro, inclusive, com o seu território e sua comunidade. O que no contexto geográfico desta pesquisa, a cidade de Manaus-AM, também se presentifica de diversas maneiras como num dos principais cartões postais da cidade que é um teatro-edifício, até as pungentes criações teatrais que ocupam e fortalecem espaços periféricos como espaços educativos e vivos em potencialidades. Diversos coletivos teatrais manauaras, e de outros lugares, cumprem uma função social e política ao romper com os muros institucionais ao ocuparem territórios marginalizados e contribuírem com o desenvolvimento desses espaços como espaços educativos e pontos de cultura².

Aliás, a criação teatral é uma produção coletiva, a individualidade é uma realidade muito difícil no Teatro, ou deveria ser. Em tempos tão individualizantes como os da atualidade, o Teatro se mostra incrivelmente relevante em ser coletivo, em se desenvolver coletivamente. Até mesmo em monólogos, ou seja em uma peça com uma única pessoa no palco, é necessário a colaboração de outras pessoas para a obra se desenvolver, além dos elementos que poderiam contar como uma presença, para fugir da ideia do humano como centro de tudo. No Teatro, o eu não é imperativo, afinal, o eu no corpo do ator ou da atriz pode se transformar em outros e outras, ou podem se assumir como eu, porém é sempre entregue ao olhar do nós. Ou seja, da coletividade. Mas é preciso se assumir, sair do armário e dar a sua visão, opinião, o seu posicionamento, a linguagem teatral dificilmente suporta a falta do argumento ou de visão de mundo.

Narrando o Teatro a partir das palavras de outras pessoas que compuseram suas vidas através dessa linguagem artística, do seu estudo, prático ou pedagógico, como é o caso de Sônia Paiva, professora e artista cênica, de vasta e importante trajetória. Ela ao falar sobre o aspecto coletivo teatral diz o seguinte:

Teatro é uma construção coletiva em que vários profissionais de áreas distintas do conhecimento se reúnem para realizar uma montagem cênica. As inúmeras variantes em jogo tornam a concretização deste "organismo em camadas" extremamente complexa e desafiadora. Uma grande obra não acontece do nada, é fruto de um trabalho de equipe, depende de uma imprescindível organização de talento e de muita dedicação.(Paiva, 2011, p. 10.)

Essa linguagem que se comunica com a alteridade, é jogada em grupo. Aliás, jogo é uma palavra muito associada ao Teatro. É uma linguagem do jogo, da brincadeira. E jogo é

² Ponto de cultura é uma titulação estabelecida pelo Ministério da Cultura - MinC, para reconhecer e valorizar coletivos que tenham atuações artísticas contínuas, principalmente, em territórios originários ou das ditas “minorias”, que podem ser majorias em realidades tão desiguais.

pode até ser jogado sozinho, mas o estímulo vívido está em jogar/brincar com os outros. O Teatro é feito por muitas mãos. Mãos laborais, profissionais e amadoras, que transformam esse “brinquedo” em uma arte de mãos dadas. Teatro é valorizar as mãos. Mãos coletivas que escrevem a dramaturgia, as mãos que tecem e ajustam os figurinos, as mãos que limpam o palco, as mãos que constroem o cenário, as mãos que expressam através de gestos as ideias e sentimentos dos personagens, as mãos que maquiam, as mãos que aplaudem e atuam juntas. Mãos.

“o monólogo das mãos”

(Imagine a declamação e os gestos de Bibi Ferreira)

Inspirado em texto Montaigne,
adaptado por Oduvaldo Viana.

[...]

Com as mãos atira-se um beijo ou uma pedra, uma flor ou uma granada,

[...]

Com as mãos tapamos os olhos para não ver,
e com elas protegemos a vista para ver melhor.

(Ghiaroni, 2021)

A linguagem teatral dita em outras palavras, é modo de ser que reúne várias áreas do conhecimento dialogando de igual pra igual, sem hierarquias, ao menos num plano ideal. A autora citada anteriormente, Sônia Paiva, ainda diz mais sobre o caráter coletivo da arte teatral da seguinte maneira:

Fazer parte de um grupo teatral implica entender as dimensões que envolvem a vida em sociedade: a social, porque o teatro tem caráter público; a econômica, pois envolve geração de empregos, formação técnica, comércio de bens e serviços; a política, que está presente na escolha de um texto, de uma luz, de um figurino, do cenário, da localização do palco. No caso da encenação, a última dimensão, a simbólica, é a razão de ser, de representar o mundo das ideias. (Paiva, 2011, p. 58 e 59).

Portanto, ler o Teatro de uma maneira simplista ou rasa é um grande equívoco, pois sendo essa linguagem artística, um campo de vastas possibilidades em distintos segmentos da vida humana e social, a potência que essa linguagem apresenta não deveria ser dissociada da Educação, mais especificamente da educação escolar, que por diversas vezes, são espaços burocratizados ou alinhados em planilhas frias e monolaterais, tão distantes das mais diversas presenças que o Teatro provoca. Que tal imaginar um espaço escolar gerido como uma companhia de Teatro, ou identificar uma companhia teatral como um espaço educativo? O Teatro é um campo muito amplo que envolve, como disse a professora/artista Sônia Paiva, vários aspectos importantes da vida humana, como o político, econômico e o social, porém gostaria de destacar os desperdícios:

“O apanhador de desperdícios”

[...]

Não gosto das palavras fatigadas de informar.

Dou mais respeito às que vivem de barriga no chão tipo água pedra sapo.

Entendo bem o sotaque das águas.

Dou respeito às coisas desimportantes e aos seres desimportantes.

[...]

Sou um apanhador de desperdícios:

Amo os restos como as boas moscas.

Queria que a minha voz tivesse um formato de canto.

Porque eu não sou da informática:

eu sou da

invençãoática.

Só uso a palavra para compor meus silêncios.

(Manoel de Barros, 2018, p.25.).

Tecer o Teatro enquanto espaço dos desperdícios é uma interpretação que se posiciona frente a uma sociedade de alta performance e produtividade, como a maioria das sociedades do século XXI, onde a autoexploração é a lógica predominante. O avanço tecnológico, sem justiça social ampla e irrestrita, acaba gerando equívocos que distorcem o avanço com a exploração, onde vivemos reféns de um tempo sem tempo, tempo onisciente de produção, vide o fenômeno de uberização da vida³. Dessa maneira, o teatro deveria ser interpretado como improdutivo frente a essa lógica distorcida da realidade, a linguagem teatral valoriza aqueles saberes que são minorizados em uma sociedade adoecida pelo lucro e rentismo, onde se aposta pela piora das economias globais. Tudo aquilo que não se precifica poderia ser matéria-prima teatral. O teatro é a arte de aprender a ouvir os silêncios, e criar a partir deles. Teatro é romper com os silêncios impositivos e imperativos das lógicas desiguais e excludentes.

³ A uberização nomeia um novo tipo de gestão e controle da força de trabalho, também compreendida como uma tendência passível de se generalizar no âmbito das relações de trabalho (Abílio, 2017, 2020a; Fontes, 2017; Amorim; Moda, 2020). Resultando das formas contemporâneas de eliminação de direitos, transferência de riscos e custos para os trabalhadores e novos arranjos produtivos, ela em alguma medida sintetiza processos em curso há décadas, ao mesmo tempo em que se apresenta como tendência para o futuro do trabalho. (Abílio, Amorim e Grohmann, 2021, p. 27)

O Teatro é a possibilidade de valorização de outros princípios da vida, “Teatro é manifestação audiovisual da alma”. (Paiva, 2011, p. 36). A linguagem teatral pode ser a reunião das perguntas que nos movem. Teatro é juntar som e imagem, vídeo com presença e distância. Teatro é se juntar em bando, Teatro é viver em grupo, é criar um grupo, e vivê-lo: **grupo de teatro**.

Os desperdícios teatrais poderiam romper com os muros escolares que encerram a educação aos edifícios escolares porque a nossa necessidade de encontro com as alteridades, que se manifestam nos atos de ouvir/ver/sentir histórias, de escrever, e todos os outros sentidos possíveis são inabaláveis. Como destaca Flávio Desgranges: “Quem ouve histórias, sendo estimulado a compreendê-las, exercita também a capacidade de criar e contar histórias, sentindo-se, quem sabe, motivado a fazer história”. (Desgranges, 2005, p.5). As histórias teatrais despertam muitas motivações além da quantificação das avaliações escolares que reduzem tudo numa porcentagem obsoleta e que pouco alcança na amplitude de uma experiência educativa. A minha caminhada pelas trilhas escolares tem me mostrado que a escola precisa de boas histórias, histórias que incentivem a criação de uma educação além dos muros escolares, que enxergue e tenha suporte para encontrar a Educação na vida, e assim possa gerar escrituras mais empáticas e felizes, mais corajosas e com uma ética humana pautada no bem estar da humanidade sem exclusões. “O processo de provocar, refletir e questionar a ordem “natural” está imbuído na própria natureza do teatro”. (Aires, 2016, p. 113) É vasta a gama de possibilidades que o Teatro apresenta para a superação dos dogmas educacionais herméticos. O Teatro é ação. Texto que age.

“METÁFORA”

Por isso, não se meta a exigir do poeta

Que determine o conteúdo em sua lata

Na lata do poeta tudonada cabe

Pois ao poeta cabe fazer

Com que na lata venha caber

O incabível.

(Gilberto Gil, 1982).

Acredito que a linguagem teatral nos presentifica com a necessidade de criar várias formas de ser e estar no mundo, que são incabíveis em receitas e manuais, principalmente as que nos reduzem como apenas consumidores. O Teatro incomoda, e pouco se acomoda. Porém, a criação no Teatro é inquieta. É uma criação processual que se torna corpo na efemeridade. É conhecimento que não se registra integralmente porque se manifesta no instante, se aprende, mas não se apreende materialmente, pois irrompe no contato presencial, e essa característica é especial para a escrivência aqui apresentada nesta pesquisa.

1.1. A escola: as suas luzes e sombras

E a escola? A escola é um prédio, ou somos escola? Irei conversar sobre a escola a partir das suas sombras, ou seja, dos seus problemas, apesar de que descansar debaixo das sombras é algo muito bom, porém irei usar essa imagem metafórica mais convencional das sombras enquanto uma fechoação do tempo. Associar Escola Pública ao que não funciona tem sido a regra, inclusive de senso comum, traduzido como um prédio precarizado em que poucos se dão bem. E se dar bem nesse contexto escolar, é ter notas boas, por sinal um velho conhecido dez, disciplina, ou seja passividade frente a tudo e no final passar em alguma universidade, em que a maioria dos filhos das classes privilegiadas economicamente alcançam com toda uma estrutura preparatória e favorável desde que nasceram e que por sinal em sua maioria são brancos, e assim visualizam panoramas trabalhistas mais prósperos. Do lado da maioria precarizada, negros e indígenas, salvam-se raras exceções que conseguem ultrapassar essas dificuldades. Ou seja, a escola sofre de reduções, principalmente no segmento público, para dizer o mínimo.

Dentre tantas práticas e equívocos que insistem e se impõem, o engessamento da escola em um modelo, prédio, único, imperativo e padronizado vem sendo um grande perigo e desestímulo para quem a vive, e para todos e todas que serão afetados, direta e indiretamente, por ela. Já pensou em uma escola que não muda com o passar dos tempos, que não celebra as expressões culturais locais, ou dos seus arredores, nem dialoga com os anseios reais de quem a vive? Essa compreensão limitada da escola enquanto um prédio, onde as

aulas ensinam todos da mesma maneira, também é nomeada de modelo tradicional. O educador José Pacheco⁴ dialoga sobre os equívocos que corroboram esse problema da seguinte maneira:

O modelo "tradicional" de escola adotou formas e procedimentos característicos das instituições mais respeitadas na época em que foi implementado aplicou modos de organização dos espaços e métodos utilizados em casernas, conventos e prisões. Nos primórdios da instrução pública foram construídos edifícios dotados de pátios internos, réplicas das praças de instrução militar. Os edifícios destinados à instrução dos jovens eram rodeados de muros altos. As escolas foram divididas em salas (celas de mosteiros e prisões) de janelas estreitas e abertas bem acima da estatura dos alunos. Estes eram instalados em filas, separados em grupos etários uniformes e distribuídos por graus de ensino.

Foram instituídos programas iguais para todos e criados dispositivos de controle total das escolas de todos os níveis. O toque de uma sineta passou a marcar a cadência de horários de aula iguais para todos, visando a uniformização e o conformismo consentâneos com as necessidades de uma revolução industrial emergente. Os livros delimitavam a apresentação do conteúdo, a avaliação era (e continua sendo) confundida com a aplicação periódica de provas de padrão único, visando a comparação e a competição entre alunos.

Cargos e funções diferenciadas reforçavam a hierarquização já subentendida na relação professor-aluno. A disciplinarização física e psíquica era inquestionável, as regras eram mantidas sem questionamento e eram frequentes as premiações e os castigos. A arquitetura escolar e a prática docente dessas escolas refletiam (e reproduziam) uma visão de homem e de mundo pronta e acabada. (Pacheco, 2019, p.14 e 15).

Ou seja, os parâmetros que constroem esse modelo ainda replicado na atualidade partem de contextos históricos e geográficos marcados, e que se tornam alienantes se impostos e descontextualizados com o presente e com as características locais de cada comunidade. A escola-prédio, como tenho chamado essa perspectiva limitada da escola, foi fundada em uma sociedade que não existe mais, e que mesmo assim se presentifica conservada como se o mundo não tivesse mudado. Sendo assim, na atualidade e no contexto geográfico do qual falo, no norte do Brasil, vemos escolas fechadas em muros. Escolas que despejam detritos em igarapés, como podemos verificar, literalmente, em muitas escolas na capital amazonense. Imagina uma escola que vê seus estudantes, professores e demais trabalhadores todos como os mesmos, numerificados, sem debates de gênero, étnico-raciais e de sexualidade, como se gente pudesse ser embalada em um único rótulo? Imagine uma escola que se organiza para produzir dados estatísticos para alcançarem ilusórias posições em

⁴ José Francisco de Almeida Pacheco é um educador conhecido mundialmente por sua atuação por uma educação integrada com a vida, como comunidades de aprendizagens, a partir de vivências na formulação coletiva de novas formas de vivenciar a experiência educativa, como o projeto Âncora no Brasil, e a Escola da Ponte em Portugal. Dentre tantos campos de pesquisa do referido autor, o aspecto da inovação e da ética educacional são eixos de suas pesquisas e práticas.

rankings nacionais e locais. Esse problema vem sendo chamado de rankismo, e sobre ele, a partir da indignação ética de José Pacheco, podemos dialogar assim:

O rankismo é uma praga, um equívoco comprometedor da melhoria da qualidade da educação. As escolas se mantêm coniventes com o estímulo da competitividade. Velhos dogmas cercearam a responsabilidade cidadã e um Estado burocrático impõe um sistema de ensino centralizado, estruturas curriculares rígidas e modos de organização do trabalho escolar obsoletos. A pseudoavaliação, que ainda se faz em muitas salas de aula, inspira-se na mesmice de um modelo epistemológico falido; apenas age como instrumento de darwinismo social. (Pacheco, 2019, p. 94).

E, infelizmente, muitas escolas são geridas dessa maneira, inclusive constatadas em minhas andanças como docente. E, assim, muitos de nós vamos engolindo esse modelo educacional arcaico e disfuncional, meros produtores de números para serem usados em campanhas políticas como avanços inexistentes, e vamos deixando de lado nosso dever ético com a Educação. E, dessa maneira, as escolas são mantidas como manifestações de exclusões e opressões, escolas que não dialogam com a diversidade. Repito, escolas de muros, e não de pontes, escolas em caminho de desumanização (Pacheco, 2019, p. 118).

Uma outra face da precarização é a desigualdade de valoração dos saberes, e nesse sentido, a desvalorização das Artes é realidade constante. Essa desvalorização das linguagens artísticas, em muitos espaços educativos que tenho caminhado, contribuem com o movimento de alienação da criatividade a partir de apenas priorizar alguns aspectos da vida, como a obediência, hierarquia e repetição, aptidões oriundas de outros contextos históricos para formação de trabalhadores precarizados, e de mão de obra barata, sendo um projeto que insiste em ser vigente, principalmente contra vivências periféricas, negras e indígenas. Dessa maneira, vemos projetos arbitrários e autoritários dominando os espaços escolares, projetos que substituem a escola por quartéis e delegacias, principalmente, se essas escolas recebem os filhos das periferias. Ou seja, é preciso um movimento ético que busque romper com essas reduções que denotam a Educação como um contínuo projeto falido.

Dessa maneira, é imprescindível uma mudança, outros investimentos e, principalmente, outras compreensões educacionais, pedagógicas e administrativas escolares. Portanto, a escola poderia ser compreendida como:

[...] pessoas que aprendem umas com as outras, mediadas pelo mundo (escolas não são edifícios). As pessoas aprendem na intersubjetividade, mediatizada pelo objeto de estudo e pelo mundo. E, implícita ou explicitamente, as pessoas são os seus valores. Estes, quando transmutados em princípios de ação, geram projetos produtores de conhecimento e de reelaboração cultural. (Pacheco, 2019, p.147).

Então, é necessário ultrapassar essa limitação da escola enquanto apenas um prédio, é preciso enxergar a escola em cada um de nós, e em diversos espaços, inclusive nos espaços periféricos, comunitários e originários. Porém, não é transformar um flutuante em escola e assim chamar de escola ribeirinha sem nada mudar na sua visão de mundo e em seu andamento cotidiano pedagógico. Em outras palavras, não adianta criar e manter o modelo tradicional, é preciso uma ruptura. Talvez, nem precise de um prédio, mas de enxergar a escola na vida e na caminhada coletiva, como uma comunidade de aprendizagem. Essa é a busca por uma escola feliz. Logo, insisto, assim como o poeta Manoel de Barros, que

“liberdade caça jeito”. (Manoel de Barros, 2019, p.15). No

contexto local, na cidade de Manaus-AM, onde a educação também padece com o reducionismo do modelo tradicional, temos essa busca que faz coletivos e iniciativas serem geradas no caminho da superação dessa limitação educacional.

Além da superação do modelo tradicional e do rankismo, o movimento para desenvolver uma proposta educacional democrática e conectada com a vida se estabelece quando valorizamos outras perspectivas e ideais humanos desvalorizados pelas quimeras da precarização. E assim a escola quando viva e humana poderia incomodar as peças rígidas dessas engrenagens ultrapassadas. Todavia, todos esses desafios, por outro lado, têm gerado diversas expressões, ideias e sentimentos que estão sendo vividas como ensaios para superação da escola-prédio e da precarização educacional. Dentre essas ações, iremos registrar o surgimento das escolas inovadoras.

1.2. As escolas inovadoras são rupturas?

As escolas inovadoras são uma realidade presente em diversos cantos do planeta, inclusive aqui no Brasil, e que podem ser interpretadas aqui como alternativas, ou rupturas, depende do olhar, aos padrões dos sistemas educativos convencionais, e não somente no segmento privado. A pesquisadora Larissa Prado Roitberg contribuiu com o mapeamento dessas escolas que se ensaiaram enquanto possíveis políticas públicas de um período recente da Educação Brasileira, ela diz o seguinte:

[...] em 2015, o Ministério da Educação lançou a Iniciativa pela Inovação e Criatividade na Educação Básica com o objetivo de mapear e fortalecer as organizações que apresentavam propostas pedagógicas inovadoras. Para tanto, promoveu a criação dos parâmetros para a formulação do que seria a primeira

política educacional de fomento à inovação em território nacional. Após uma chamada pública, 178 instituições de ensino foram reconhecidas como inovadoras. [...]

Após um levantamento de dados no site do Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle do Ministério da Educação (SIMEC) (BRASIL, 2015d), onde estão mapeadas as 178 instituições de ensino reconhecidas por seu caráter inovador, constatou-se que muitas escolas do mapa decretaram fechamento ou descontinuidade de suas práticas inovadoras entre o período de 2015 (mapeamento) e 2024 (conclusão da pesquisa). Inclusive, projetos reconhecidos como referência nacional e internacional em inovação educacional encerraram suas atividades. (Roitberg, 2024, p. 9 e 56).

Essa contextualização nos mostra que a discussão sobre escolas inovadoras não é novidade, e que já foi tema para a formulação de políticas públicas, sendo debatidas e silenciadas logo em seguida com a traumática interrupção democrática de 2016. Os critérios para identificar as escolas inovadoras pelo MEC em 2015 foram: “[...]1. Gestão; 2. Currículo, 3. Espaço; 4. Métodos; 5. Relações intersetoriais.”(Roitberg, 2024, p.87). Aqui podemos fazer um paralelo com os critérios de inovação a partir de José Pacheco: ineditismo, utilidade social, replicabilidade, sustentabilidade. (Pacheco, 2019, p. 96). Mesmo com tantos tópicos já lançados sobre inovação educacional, quando falamos em inovação no campo da Educação vários significados são impressos, alguns preenchidos de equívocos, como também bem observou a pesquisadora Larissa Roitberg:

No âmbito educativo, os termos inovação e tecnologia quase se confundem, embora inovação não signifique, necessariamente, adoção de tecnologias digitais. Na sociedade da informação, a tecnologia mostra-se como panaceia para a resolução de qualquer tipo de problema na educação, alicerçando-se em estratégias de marketing — sobretudo na iniciativa privada — e na premissa de que a simples adoção de tecnologias fará com que o aluno aprenda mais. Não à toa, vemos instituições de ensino, sejam elas de Educação Básica ou de Ensino Superior, orgulharem-se de sua cultura digital “inovadora”. (Roitberg, 2024, p.17).

Dessa maneira, precisamos nos questionar se as escolas inovadoras são rupturas ou embalagens novas para conteúdos arcaicos? Se realmente inovadoras, serão escolas que não temem aos tempos sombrios, mas que criam a partir dos mesmos, por uma melhoria da Educação e do espaço escolar além da escola-prédio. As escolas inovadoras são pessoas criativas, que criam e recriam seus métodos, conteúdos e práticas em diálogo com a vida presente e com os seus territórios. Esse desejo no campo educacional da criação de escolas potentes e criativas é uma força que é observável na história da Educação Brasileira, vide o movimento Escola Nova⁵ (Bevilaqua, 2014, p.5) e (Machado, 2024, p. 85), as escolas parques

⁵ O movimento Escola Nova foi um movimento educacional brasileiro, composto por intelectuais, que visava romper com o modelo tradicional para fundar uma Educação em contato com a modernidade do contexto da primeira metade do século XX, inspirado em proposituras educacionais oriundas do estrangeiro com foco na aprendizagem/estudante e na livre-expressão, buscava desenvolver uma Educação em diálogo com as necessidades daquele período histórico.

de Anísio Teixeira⁶ (Santos, 2020, p.108)., nas escolas públicas de tempo integral - Cieps de Darcy Ribeiro⁷ (Fonseca, 2021, p. 4), ou mais recente, o projeto Âncora⁸ desenvolvido por tantas mentes (Roitberg, 2024, p.78), dentre elas a de José Pacheco, que pensam e agem por uma escola vibrante e viva a partir de princípios humanos e dialógicos, e não somente econômicos. Aqui no Norte, mais especificamente em Manaus, podemos citar algumas escolas e propostas que visam circular vida, como as escolas que compuseram o movimento CEFA (Simões, Bocchini, Machado, 2018, p.175), e o Programa Escola Humanizada, recorte da nossa pesquisa que aprofundaremos no próximo capítulo através da escrevivência que podemos compreender enquanto método a partir do seguinte olhar:

A despeito de uma miopia social e de uma blindagem em torno de um projeto uno de currículos e saberes, a cada dia um número maior de áreas das ciências humanas e sociais vem construindo novas práticas docentes, alinhadas a releituras curriculares, e a emergência de novos atores sociais tem permitido, de fato, que um projeto decolonial venha se forjando dentro da produção de saber brasileira, apesar dos privilégios que alguns grupos insistem em manter.

[...]

O aumento da presença de corpos negros vivos dentro de espaços acadêmicos brasileiros, tanto na condição de docentes como de discentes, tem provocado fissuras estruturais nas relações de privilégio e compadrio, que sempre encontraram eco dentro das universidades do país. Construir novas latitudes teóricas tem sido uma reparação epistemológica e uma verdadeira revolução, e o percurso de trazer as escrevivências para o mesmo pódio dos outros gêneros de textos acadêmicos concede a distinção de convocar a autoria a se fazer presente em primeira pessoa, sem modalizadores, fazendo com que essas novas produções sejam textuais, mas também sensoriais, pois têm som, têm cheiro, têm paladar, têm aconchego, mas também têm dor, e expurgar a dor é fazer as pazes com o presente. (Felisberto, 2020, p. 169 e 173).

Dessa maneira, o movimento coletivo dos saberes oriundos dos povos negros, a partir das mulheres negras, vão se expandindo das criações literárias de Conceição Evaristo para o formato de conceito que vão se ampliando no campo da pesquisa científica e da atuação

⁶ As Escolas Parques foram um projeto formulado por Anísio Teixeira em diálogo coletivo com outras mentes que propunham uma nova compreensão escolar e educacional, a partir do desenvolvimento de um espaço escolar amplo, e com estruturas de um parque reproduzindo uma escola integrada com a cidade e a natureza. Além de outras concepções educacionais, como um protótipo da educação integral, com contraturno artístico e esportivo, por exemplo.

⁷ Os Cieps foram uma proposta educacional do governo de Leonel Brizola no Rio de Janeiro, formuladas por Darcy Ribeiro, a ideia visava no desenvolvimento da educação integral concebendo centros educacionais que oferecessem uma gama de serviços integrando a escola aos serviços públicos, além de ter o foco na superação das desigualdades sociais a partir da Educação Pública e Integral.

⁸ O projeto Âncora foi um dos projetos tidos como inovadores pelo Ministério da Educação MEC em 2015, em São Paulo, desenvolvendo uma Educação a partir da comunidade local e dos seus anseios, além de outros princípios dialógicos, inclusive, desenvolvendo ações com ênfase na perspectiva artística, e nas indagações de cada sujeito envolvido com a escola. O projeto surgiu na década de 90, e a partir de 2011 contou com José Pacheco em sua equipe para o desenvolvimento da proposta através de uma perspectiva de comunidade de aprendizagem.

pedagógica nas suas mais diversas realidades. Afinal, a sabedoria assim como a presença da mulher negra se encontram em cada canto desse país chamado Brasil. A escrevivência que tratamos aqui é uma abordagem que pretende a partir de um recorte específico dialogar com uma realidade maior, por meio de problemáticas, teóricas e educacionais, mas que não se ausentam/distanciam da leitura étnico-racial, principalmente por partir de um pesquisador e educador negro. Aliás, sobre essa multiplicidade que a escrevivência pode abarcar, podemos citar Conceição Evaristo, quando a mesma afirma que: [...] a Escrevivência extrapola os campos de uma escrita que gira em torno de um sujeito individualizado. (Evaristo, 2020, p. 38.) Ou seja, essa escrevivência se desenvolve a partir da minha experiência simultânea em distintas vivências educacionais, mas não somente subjetiva. Ao mesmo tempo, insisto, assim

como o poeta Manoel de Barros, que “liberdade caça
jeito”. (Manoel de Barros, 2019, p.15). Dessa forma, vamos conhecer, entre suas

qualidades e contradições, essa proposta de extensão universitária que se questiona sobre os descaminhos da humanização educacional em diálogo com uma prática pedagógica de Educação Básica que vem se *escrevivendo* para que mais vivências possam ser escritas

“esperanças” em linhas de realidades.

"Ser poeta",

Florbela Espanca. (Espanca, 2003, p.75).

Ser poeta [...]

É ter de mil desejos

o esplendor.

[...]

É ter cá dentro

um astro que flameja,

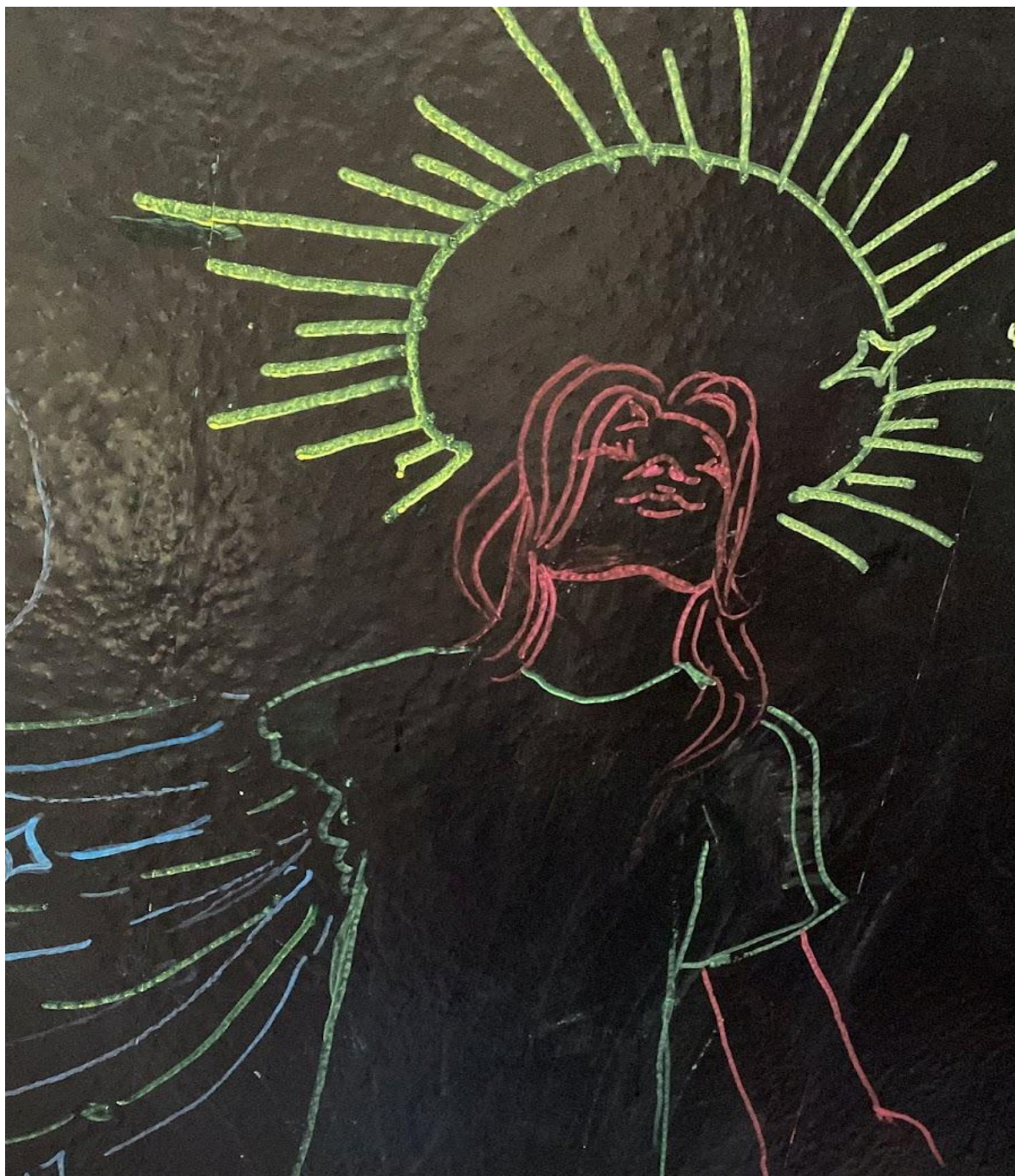
é ter fome,

é ter sede de infinito.

É condensar o mundo num só grito.

Capítulo 2: *Escola Humanizada.*

Figura 5: Registro de um desenho feito por uma estudante da Escola Humanizada.



Fonte: Arquivo pessoal, 2024.

Essa escrevivência se cria a partir do desejo de que todos aqueles e aquelas que sonham com uma realidade educacional conectada com a vida, além das dimensões materiais,

mas também com elas e todas as outras camadas que compõem esse mistério chamado vida, possam se reunir e se inspirar em ações em prol desse objetivo. Essa escrevivência, que também pode ser interpretada como um formato autobiográfico, advindo de uma vivência de dois anos em um programa de extensão da UEA chamado Escola Humanizada, em diálogo com a minha trajetória na Educação Básica de forma mais geral, é tecida para discutir problemáticas educacionais, tendo em vista que a partir dessa experiência analiso a contribuição da Pedagogia do Teatro para propostas educacionais inovadoras, com o recorte local da pesquisa: a capital amazonense. Reafirmo que não se trata de um manual, mas de um diálogo em desenvolvimento com diversas outras inspirações que sonham com uma Educação viva e em contato direto com os dilemas da atualidade e de todos os grupos sociais, e do incentivo do uso da escrevivência para elaborar e compartilhar em rede nossas reflexões e práticas educacionais para a composição de um horizonte educacional mais coletivo.

2.1. A história da Escola Humanizada:

O desejo de vivenciar processos educativos integrados a vida em cada canto na cidade de Manaus-AM, é uma constante de muitas vivências que daqui se originam ou que aqui se estabelecem, ou passam, pois Manaus é uma cidade de muita passagem, movimentos migratórios de vários povos, onde as assimetrias, vide desde o processo de colonização, ainda estão muito palpáveis e nos provocam a vislumbrar outras realidades, menos desiguais. Dentre tantas problemáticas locais, podemos visualizar as reflexões de outra arte-educadora chamada Verlene Ferreira Mesquita que passou pelo PROFARTES, quando ela diz o seguinte:

Reconhecer o histórico amazônico de tantas violências, contra os povos originários, povos silenciados, onde o indígena foi invisibilizado, e caboclo também, crescemos com a ideia de que somente o que vinha de fora era melhor. E isso ainda é uma realidade, transformar a forma de pensar, e agir é um processo longo, que requer amor, mais que teoria, em prática. (Mesquita, 2023, p.49).

As problemáticas educacionais vêm sendo denunciadas e registradas das mais diversas formas, inclusive academicamente. Ao mesmo tempo que essas críticas colaboram com o sonho de uma Educação integrada com a vida, que pode ser observado em várias ações

nos mais diversos contextos históricos e geográficos da cidade, que pulsam movimentos e expressões de saberes que não se contem a uma cadeira em uma sala de aula trancada em um prédio isolado chamado escola do modelo tradicional. A partir dos povos originários, tão evidentes nesta capital amazônica, poderíamos, finalmente, aprender que a escola é cada um de nós, anciões, majés e pajés, curumins e cunhatãs. Com esse recorte local, dentre tantos desafios que essa cidade amazônica enfrenta desde o seu cerne, a Educação é um dos tópicos de distintos enfrentamentos e sonhos. Inclusive, nas primeiras décadas do século XXI, Manaus se viu repleta de ações que visavam contribuir com a melhoria de seu eixo educacional, como a criação dos cursos de graduação em Teatro pela UEA nas modalidades de bacharelado e licenciatura, no ano de 2010, por exemplo, vindo contribuir também com os cursos artísticos superiores já existentes, desde o final do século passado, da Universidade Federal do Amazonas - UFAM. Essa criação é fruto, também, de reivindicações de um movimento artístico aguerrido que travaram embates pelo campo artístico e educacional.

O curso de Teatro da UEA, que é o espaço de minha formação acadêmica, apesar das suas contradições, está repleto de sonhos que viram sementes de comprometimento com uma Educação de qualidade e democrática, que busca romper com os muros escolares e ver a escola nas pessoas, nos saberes de cada um, de enxergar cada um como uma semente em potencial para reflorestar e despoluir igarapés. Sementes geram árvores, e árvores podem gerar frutos, dentre os frutos dessa árvore que é o curso de Teatro, podemos falar sobre o programa de extensão chamado Escola Humanizada, que é um dentre tantos programas/projetos sonhados no dia a dia do núcleo de extensão do curso de Teatro da Escola Superior de Artes e Turismo ESAT-UEA.

A Escola Humanizada atua, de forma presencial e virtual, com o oferecimento de oficinas e encontros a partir de algumas áreas de conhecimento, procurando inspirar o (in)constante movimento de construção de saberes por parte de crianças, adolescentes e toda a equipe envolvida através da pesquisa, brincadeira e da autonomia. Esse programa atende um público que também são estudantes de outros contextos educacionais/escolares, inclusive da escola pública. A ludicidade é um fator muito importante da proposta pedagógica do programa, como afirma a idealizadora profa. Ma. Carolina Cecília:

As ações pedagógicas da Escola Humanizada inspiraram-se em estudos da Pedagogia Waldorf, Montessori e das Escolas Democráticas. Os conteúdos são desenvolvidos de forma lúdica, sempre no intuito de proporcionar interesse e prazer na realização das atividades. (Nogueira, 2024, p.1).

Dessa maneira, além de se inspirar em um movimento amplo de propostas que prezam pelo desenvolvimento integral da experiência humana, incluindo a perspectiva lúdica e artística, a proposta gesta uma contrariedade da supervalorização limitante de aspectos isolados que corroem os sistemas convencionais de ensino, dentre essas limitações temos a ênfase disfuncional na obediência e disciplina, como nos projetos de militarização escolar (Pinheiro, Pereira e Sabino, 2019, p.682). O Programa Escola Humanizada, além de criar turmas de encontros ministrados por bolsistas que são acadêmicos oriundos dos cursos de graduação que fazem parte da proposta, também desenvolve parceria com escolas públicas que procuram romper com moldes convencionais dos processos educacionais a partir do diálogo com as comunidades. Portanto, compartilhar em formato de escrevivência a história desse programa em contato com uma vivência escolar da Educação Básica é uma forma de incentivar propostas inovadoras escolares nos mais diversos contextos e realidades, principalmente naqueles que urgem levantes. O público é composto por crianças e adolescentes, educadores, acadêmicos e demais parceiros de diversos grupos sociais, étnico-raciais, diversidades, neurodivergências e contextos geográficos, inclusive além da cidade de Manaus-AM.

Esse programa surgiu no ano de 2019 a partir de uma artista teatral, mãe, pesquisadora e educadora chamada Carolina Cecília Carvalho Nogueira. Ela é mineira, do município de Itabira, do estado de Minas Gerais, e percorreu várias andanças artísticas e educacionais entre Minas Gerais, Tocantins e Amazonas. No início de sua trajetória enquanto educadora e artista, entre os municípios mineiros e a capital Palmas-TO, ela experimentava uma prática de compartilhamento dos conteúdos curriculares a partir dos jogos teatrais, em parceria com outras educadoras, o que contribuiu com o movimento de questionamento do modelo educacional tradicional a partir da linguagem teatral em rede.

Essas experiências desafiadoras e criativas, como artista/mãe/educadora, nos contextos educacionais foram o impulso gerador que contribuíram na constante (re)formulação da insistência, inclusive em não aceitar uma educação castradora e enfileirada que fica sentada durante horas com uma antena receptora silenciada. Então, ela fez cena e gerou um espetáculo de ações rumo a criação da proposta humanizada que encontrou no espaço institucional da UEA, a possibilidade de gerar esse sonho. O desejo em compartilhar essas inquietações artísticas e teatrais, que atravessavam sua vida subjetiva enquanto mãe de estudantes de escolas regulares além de outras especificidades, para outros campos como o pedagógico foram se desenvolvendo até sua chegada ao curso de Teatro como docente. Ela procurava romper com aquilo que não funcionava na escola tradicional a partir dos jogos

teatrais que aliam conhecimentos com as risadas castradas em ambientes escolares tradicionais.

Esses aspectos de conceber a Educação como um estado de espírito e de corpo entregue ao momento presente e em rede com outras coletividades e subjetividades são elementos que vão reunir outras vivências que juntos agregam na caminhada da proposta, como é a minha vivência com o projeto/programa que adicionou uma trajetória inquieta da Educação Básica. Esse coletivo parte do sonho que a escola/vida deve ser receptiva não apenas para os discentes, comunidades, mas para com os docentes também. Vale destacar que a educadora Carolina Cecília Nogueira compõe o núcleo do projeto do programa EH, que é composto por diversas outras vivências e inspirações. De acordo José Pacheco sobre o que seria núcleo de projeto, ele diz o seguinte:

“Núcleo de projeto”? Isso mesmo! São muitos os caminhos, apenas é preciso que um núcleo de projeto dê os primeiros passos. Apenas é preciso que haja, numa escola qualquer, um educador que “ainda não tenha morrido” e que decida recomençar um projeto de vida pessoal e profissional, a partir de sua formação experiencial. E que se liberte da solidão da sala de aula, espaço onde o encerraram, desde o século XIX. (Pacheco, 2019, p. 62).

Ou seja, para o Programa Escola Humanizada acontecer, foi necessário uma ação subjetiva vinda de sua criadora, se traduzindo em uma ruptura com o isolamento ao qual os professores, inclusive no contexto acadêmico, são empurrados pelas estruturas institucionais limitantes. Essa ausência de movimento, isolamento docente, foi o que me trouxe para a presente pesquisa e ingresso na pós-graduação como uma forma de não aceitar essa realidade, e compartilhar com outros pares da Educação Básica: Os diversos horizontes devem ser possíveis. Ao mesmo tempo que a professora propõe criar o programa, pude vivenciar que o programa foi inspirado a partir do contato e da atuação em rede, configurando um núcleo de projeto mais amplo.

O sonho por uma escola mais prazerosa é um alvo partilhado por muitos sujeitos que identificam a ineficácia de um sistema escolar que não reconhece a importância da alegria e das emoções em contextos educativos, além de outros aspectos da experiência humana, ou que encerram a Educação em apenas um contexto obsoleto de aula em um edifício, dentre outras problemáticas. Na vivência específica, o começo para romper com essa concepção limitadora tradicional escolar/educacional foi a partir dos jogos teatrais. Os jogos teatrais para se desenvolver precisam de uma relação humana consigo e com o outro. “Os jogos teatrais

são procedimentos lúdicos com regras explícitas”. (Japiassu, 1998, p. 85). Dessa forma juntamente com os jogos, a Escola Humanizada é um programa de extensão que procura inspirar outras maneiras de viver a experiência educativa e ser escola, através da tentativa de desenvolver uma metodologia humanizada, onde princípios como o Participar, Pensar, Querer e Sentir, possam ser a base de uma Educação feliz e que considera a felicidade tópico tão importante quanto os conteúdos que caem no vestibular, além de abrir a composição para todos e todas, como as crianças e adolescentes, bolsistas, voluntários, sonhadores, e que os territórios possam ser reconhecidos como dialogadores de conhecimentos em movimento a partir da brincadeira, jogo, liberdade e criatividade além dos muros escolares ou da limitação horária e conceitual em quarenta minutos de uma aula. Ou seja, é aqui que se estabelece o sonho de uma união entre universidade e escola.

O curso de Teatro da ESAT-UEA possui alguns programas e projetos de extensão que desenvolvem atividades com as mais diversas comunidades, inclusive escolares, procurando diminuir a distância entre a universidade e as coletividades, principalmente as tradicionais e periféricas excluídas historicamente dos espaços institucionais como a própria universidade (Lima, 2017, p.36). Portanto, como diz o educador Rubem Alves: “[...] é preciso que as escolas que preparam educadores sejam a própria experiência do voo”. (Alves, 2023, p. 29). Ou seja, se queremos romper com os dogmas de uma educação tradicional, precisaremos movimentar a universidade. A educadora Amanda Aguiar Ayres aborda essa questão a partir da Pedagogia do Teatro da seguinte maneira:

Se o grupo de estudantes tiver a necessidade de elaborar a expressão cênica para um público, é pertinente que o professor tenha condições de orientá-los desde a definição do tema, a linguagem estética a ser trabalhada até a realização do acontecimento teatral. Dessa maneira, é fundamental que, ao longo da sua formação universitária, seja viabilizada ao estudante a experiência de conduzir processos criativos de encenação, de modo a refletir sobre a sua prática, tomando como referência tanto a perspectiva de encenadores que fundamentam a cena contemporânea como autores da Pedagogia do Teatro. (Ayres, 2024, p. 37).

Ou seja, aqui visualizamos um exemplo de como uma área do saber específica, a Pedagogia do Teatro, pode ser movimentada no processo formativo na universidade. Precisamos aprender a voar, voando. Então, dentre esses programas/projetos de extensão que surgem a partir do curso de Teatro da UEA, estão: o Programa Arte e Comunidade (Ferreira, 2018, p. 27), o projeto de Teatro Lambe-Lambe: pesquisa e prática no Amazonas (Pozzetti, 2023, p. 184), o Arbítrio: Teatro nas penitenciárias de Manaus (Almeida, 2019, p. 1), Contando e cantando histórias com as formas animadas nas comunidades (Sousa, 2023, p.21),

Instituto de pesquisa Tabihuni (Pinto, 2023, p.33), dentre outros. Alguns desses programas/projetos já desenvolvem atividades há bastante tempo, vivenciei boa parte desses projetos durante minha formação acadêmica de Licenciatura em Teatro, próximo do surgimento do curso, e proporcionam uma formação consciente dos desafios dos territórios locais a partir do contato com o mesmo, não apenas para o corpo discente ou docente universitário, mas para toda uma rede comunitária que podem traduzir a universidade com tons mais descentralizados e plurais, mesmo que esse movimento precise de muita disposição, embate e energia para se desenvolver internamente/institucionalmente. E é nesse contexto institucional que a Escola Humanizada vai surgir em 2019. Inicialmente, sonhada como a escola de aplicação da UEA, posteriormente concretizada como programa de extensão, caminho possível para a época em que surgiu. Por escola de aplicação entendo a partir da perspectiva histórica que:

As escolas de aplicação ligadas a universidades públicas têm sua origem com o Decreto Federal nº 9053, de 1946. Naquele ano, o país vivia o pleno processo de redemocratização, com o final do primeiro governo de Getúlio Vargas (1930-1945), momento que favorecia o debate sobre os rumos da educação brasileira e, em certa medida, a experimentação e a implementação de novas ideias.

A criação dessas escolas está inserida no movimento de renovação educacional iniciado com o Manifesto dos Pioneiros (1932), que ganha corpo na década de 1950 com o questionamento das bases e a estrutura do sistema educacional vigente. As críticas às funções da escola e os inúmeros debates geraram as condições objetivas para a criação de instituições (como o Inep e a Capes) que, por meio de pesquisas sobre a realidade do sistema educacional, tinham por objetivo modernizar o país. Nesse sentido, a implementação dos colégios de aplicação é produto de uma preocupação com a renovação pedagógica e habilitação de professores de educação média, construindo, assim, espaços para a experimentação e a demonstração pedagógico-didática, possibilitando a expansão de propostas educacionais para outras instituições de ensino [...] Atualmente, tais colégios atendem aos níveis infantil, primário, secundário e de educação de jovens e adultos, além do treinamento de professores e a experimentação e pesquisas pedagógicas. Assumem, como as universidades das quais são parte, o compromisso de ensino, pesquisa e extensão (ao atuarem na formação de professores das redes municipal e estadual). (Mataluna, 2019, p. 1206 e 1207)

Ou seja, o anseio em vivenciar uma Educação em diálogo com a vida presente é uma busca marcada e, de certa forma constante, no contexto brasileiro. As escolas de aplicação são desenvolvidas pelas universidades e possuem um compromisso com o desenvolvimento educacional nos contextos aos quais estão inseridas, e que vão muito além da formação docente. Inicialmente, o programa Escola Humanizada contou, principalmente, com a colaboração e parceria de professores universitários de outros cursos da UEA, que foram aderindo à proposta. E dessa maneira foram surgindo as parcerias que possibilitaram o desenvolvimento inicial da Escola Humanizada. Entretanto, logo em seguida veio a pandemia

de Covid-19, o que impossibilitou o desenvolvimento presencial do programa. Dessa maneira, a alternativa foi desenvolver oficinas virtuais, e assim a proposta seguiu por esse momento pandêmico. Essa modalidade virtual se tornou um campo de atuação da Escola Humanizada, pois são oferecidos encontros virtuais por meio de aplicativos de chamadas virtuais e reuniões online. Alguns bolsistas/monitores participam apenas dos encontros virtuais, a escolha entre a atuação das modalidades se dá a partir da disponibilidade de cada bolsista, ou outro parâmetro que possa surgir. Um aspecto possível na modalidade virtual é que os estudantes podem ser de outros contextos geográficos, inclusive estrangeiros. O que se torna uma possibilidade de ampliação dos horizontes de atuação do programa.

Além dessa perspectiva geográfica, o público da EH virtual também é majoritariamente composto por crianças e adolescentes com Altas Habilidades e Superdotação - AH/SD (Virgolim, 2021, p. 03), o que acabou se tornando um campo de atuação do programa, também devido a experiência pessoal da idealizadora, que é mãe de crianças com AH/SD. A procura desse público se dá a partir de vários canais de divulgação, como participação em eventos acadêmicos, legislativos e nas mídias sociais e, também, pela parceria com o Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação Amazonas (NAAH/S-AM). Sobre essa instituição:

O Núcleo de Atividades de Altas Habilidades e Superdotação (NAAH/S) em Manaus, no Estado do Amazonas, é um núcleo que iniciou a partir de um projeto da Secretaria de Educação Especial do Ministério de Educação (MEC) em parceria com a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e com as Secretarias Estaduais de Educação, com o intuito de incentivar políticas públicas que criassem ações para a demanda apresentada.

O NAAH/S no Amazonas tem os mesmos objetivos do seu programa gerador, o de atender aluno com Altas Habilidades e superdotação e promover a formação de profissionais da educação.

Manaus, assim como em todo o Brasil, em 2005 alguns representantes da educação especial do estado participaram da formação para a implementação do NAAH/S no Amazonas, funcionando como parte integrante da Escola Estadual de Atendimento Específico do Estado. Em 2006 o atendimento educacional específico a pessoa com Altas Habilidades/Superdotação, foi implantado no Amazonas. (Oliveira, 2017, p. 37 e 38)

Ou seja, o NAAH/S é outra ação que surge da mobilização coletiva em prol do desenvolvimento de uma educação humana que inclua e não exclua as mais diversas vivências. Vale ressaltar que esse período anterior a pandemia foi um momento de efervescência de propostas educacionais inovadoras na cidade de Manaus, onde surgiam movimentos organizados com foco no desenvolvimento das escolas públicas mais criativas, funcionais em parâmetros humanos, inovadoras e democráticas, como o Coletivo Escola

Família Amazonas - CEFA no âmbito municipal da cidade de Manaus-AM. Os objetivos desse movimento é narrado pelas pesquisadoras e ativistas da seguinte maneira:

Esse movimento de pais e mães tem pautado o seu ativismo na luta pela qualidade da educação pública, partindo dos princípios da autonomia pedagógica e da gestão democrática das unidades escolares, bem como do reposicionamento das formas de participação nos cotidianos das escolas de educação integral, recentemente em funcionamento na rede pública municipal de ensino. Necessariamente, isso reflete o tipo de organização experienciada pelo próprio coletivo, corporificada em relações que aprofundam o fazer participativo/colaborativo, a horizontalidade e a partilha de autoridade, movido pela necessidade de questionar o modelo de educação hegemônica. Com isso, no interior do movimento e na relação com as escolas apoiadas, passam a ser criadas novas possibilidades para pensar a educação com qualidade socialmente referenciada, vinculada, portanto, aos valores, interesses e saberes dos sujeitos implicados no seu cotidiano. (Simões, Bocchini e Macedo, 2018, p. 173)

Nessa perspectiva, o engajamento familiar em rede procurou caminhar para um diálogo com os sistemas educacionais da cidade de Manaus para criar aquilo que já está garantido por lei (Pacheco, 2019, p. 27 e 28), como uma escola em diálogo direto com a comunidade, descentralizada e democrática para todos e todas. Um grupo de famílias que estavam com seus filhos matriculados no sistema privado de Educação, começam a refletir juntos sobre a educação pública de Manaus, e procuram estabelecer contatos com o sistema público educacional para assim contribuir com o desenvolvimento de tudo aquilo que a lei garante, mas nem sempre se materializa. Dessa iniciativa, três escolas públicas integraram o coletivo, a partir da matrícula das crianças do CEFA nessas escolas, mas nem só por isso, também haviam parcerias por alinhamento com os objetivos desse coletivo. Essas escolas foram: o Centro Municipal de Educação Infantil Hermann Gmeiner, Escola Municipal de Ensino Fundamental Prof. Waldir Garcia e EMEF Maria das Graças Vasconcelos. Sobre esse período e essas parcerias a pesquisadora Lucianny Thaís Freire Matias registra da seguinte maneira:

Devido à articulação entre SEMED e CEFA, foram propostos seminários, formações e vivências para as escolas que adotariam essa concepção, com o intuito de um aprofundamento teórico que possibilite diversas formas de repensar as práticas pedagógicas nos espaços escolares. (Matias, 2024, p.14)

É observável que toda essa movimentação na perspectiva educacional escolar local, que também circula pelos espaços da universidade pública como a UEA e UFAM, vão se retroalimentando com outras ideias e propostas, com demandas díspares e similares. E, assim, vai surgindo a Escola Humanizada que se conecta com essas redes por meio de reuniões e palestras, onde esses educadores, coletivos e famílias que buscam ampliar a dimensão educacional escolar vão se encontrando e se conhecendo. Assim, a EH constrói parceria com

essas escolas públicas. Eis o eixo que une a minha vivência enquanto um professor da Educação Básica e um programa da universidade pública, é a importância dessa possibilidade dialógica e ampliação da dimensão educacional em rede. Uma materialização dessa parceria foi a aquisição da sede da EH no espaço das Aldeias Infantis S.O.S.

As Aldeias Infantis S.O.S são uma organização estrangeira atuante em vários contextos geográficos e há bastante tempo (Severo et. al., 2020, p.383) que desenvolvem um trabalho social de acolhimento das infâncias em situações vulneráveis e de extremo desamparo e pobreza material, inclusive na cidade de Manaus-AM. Essa organização, quando atuante em Manaus-AM, adquiriu um extenso terreno arborizado com uma grande estrutura de casas, praças, jardins, quadra de esportes, teatro e demais instalações para o desenvolvimento de sua proposta de assistência social. Com o decorrer do tempo, essa organização cede esse espaço para uma outra administração local que passa a gerir o espaço. No período de atuação do CEFA esse espaço já tinha uma parceria de aluguel com a SEMED desde 1997, para desenvolvimento do Centro Municipal de Educação Infantil Hermann Gmeiner, porém essa parceria terminou em 2022 (Matias, 2024, p. 53). E foi assim que após a pandemia, a EH conseguiu sua sede no espaço das Aldeias Infantis S.O.S. O programa a partir do contato com a administração desse espaço conseguiu uma das casas do terreno para desenvolver suas atividades, tendo como contrapartida a manutenção do espaço cedido, que carecia de reparos. Essa sede do projeto ficou ativa de 2022 a 2024. Outros aspectos das Aldeias Infantis S.O.S., são abordados por Lucianny Matias da seguinte maneira:

A gestão da instituição ficou a cargo de Nelson José de Castro Peixoto, nascido em Itacoatiara, município localizado no interior do Amazonas, tendo formação inicial em Filosofia e especialização em Filosofia e Existência pela Universidade Católica de Brasília (UCB). Sua relação com as Aldeias SOS iniciou no ano de 1993 por meio de um processo seletivo, por meio de entrevistas até chegar na contratação e efetivação do trabalho. Dedicou 25 anos ao trabalho integral para as crianças, famílias e toda a comunidade atendida pela Aldeias SOS, seja diretamente ou indiretamente.

[...]

No ano de 2021, com o novo mandato do prefeito David Almeida (2021- 2024), houve uma reorganização das instituições da prefeitura que estavam em regime de aluguel, afetando diretamente todas as instituições que estavam situadas nos espaços das Aldeias SOS, que posteriormente foram realocadas em novos prédios alugados. Em 2023, os espaços das Aldeias SOS são utilizados apenas para apoio do projeto que atende aos imigrantes venezuelanos e suas famílias, bem como outros projetos oriundos de convênios. (Matias, 2024, p. 52 e 53).

Ou seja, esse emaranhado de propostas educacionais descontínuas vão deixando para o futuro o presente de uma realidade escolar/educacional potente, tendo em vista o irrisório investimento que mina a continuidade das propostas, mas ao mesmo tempo as sementes

germinam novas resistências. Assim, juntamente com os sonhos e desafios, a proposta metodológica e educacional da EH foi sendo criada a partir desse desejo de desenvolver uma realidade escolar que não fosse pautada na exclusão e supressão da criatividade a que muitas escolas se submetem por medo das represálias de quem arrisca criar, ou do dever ético suprimido por ambições pessoais. Dessa maneira, uma das fontes de inspiração para a gestação metodológica da escola foi o projeto Âncora e a pedagogia Waldorf⁹ (Bach Junior, Stoltz, Veiga, 2013, p.162). Dentre tantas mentes criativas que contribuíram com a EH, estão as contribuições de José Pacheco, inclusive houveram contribuições diretas dele a partir de cursos, reuniões promovidas pelo CEFA, além dos vídeos disponibilizados nas redes sociais aos quais ele questiona as suas ideias. Sobre esse período ele mesmo aborda em seu livro “Inovar é assumir um compromisso ético com a educação” (2019):

A partir de 2001, para além de satisfazer a curiosidade dos professores brasileiros e o interesse manifestado pela academia, dado o exotismo do projeto "Fazer a Ponte", visitei o Brasil, realizando palestras e cursos, desfrutando da oportunidade de acesso à espantosa obra do mestre Agostinho da Silva em terras do Sul. Esse saudoso mestre foi o meu ícone de passagem para Lauro de Oliveira Lima, Anísio Teixeira, Florestan Fernandes, Darcy Ribeiro e outros ilustres educadores brasileiros. À semelhança de Freire, esses e outros mestres mostraram-me caminhos de transição para um terceiro paradigma, o da comunicação. Com eles, aprendi que aprendemos uns com os outros, mediatizados pelo mundo, que a aprendizagem não está centrada no professor nem no aluno, que aprendemos na intersubjetividade. (Pacheco, 2019, p. 39).

Aqui podemos visualizar o quanto os encontros em prol de uma Educação pautada no diálogo com a vida em solo brasileiro, ou pelo paradigma da comunicação como diz Pacheco, foram prósperas reverberando em outras ações. Inclusive, reunindo encontros e parcerias ultramarinas em prol da ruptura com modelos coloniais e excludentes nos mais diversos territórios e contextos educacionais, mesmo com parceiros, à histórica vista, improváveis.

Dessa maneira a Escola Humanizada foi se desenvolvendo, o seu início é atravessado por todo um contexto que reuniu propostas similares e que promoveram encontros com pessoas que estavam insatisfeitas com os vícios das estruturas convencionais das escolas e das redes de ensino público. *Portanto, o primeiro passo para o nascimento de propostas inovadoras deveria ser a indignação.* O contexto histórico, político e local foi crucial para a possibilidade de gestação de propostas que tinham como foco de atuação a perspectiva educacional aqui no norte brasileiro, na capital amazonense. Outra

⁹ A pedagogia Waldorf é uma perspectiva educacional infantil conhecida mundialmente, tendo como criador Rudolf Steiner, por se tratar de um caminho educacional pautado em princípios humanos e de uma visão integral da experiência humana e, portanto, educacional, com foco no lúdico e em perspectivas sensíveis.

escola que também virou parceira, foi a Escola Estadual Raimundo Gomes Nogueira, espaços que foram se conectando a partir da circulação da ideia e do tecer da rede coletiva. Essas parcerias se manifestam a partir do deslocamento de monitores/bolsistas da EH até essas escolas, e desenvolvem projetos escolares mútuos, com o oferecimento de encontros/oficinas, formações continuadas com os profissionais de educação, eventos ou apresentações dos processos artísticos ou científicos, inclusive daqueles processos criados entre ambas. Vale destacar que a importância dos gestores institucionais para o desenvolvimento dessas propostas também é um dado do período inicial da proposta tanto do CEFA quanto da Escola Humanizada. Por exemplo, o CEFA foi construindo suas parcerias, também, a partir do contato com a secretária de educação municipal da época, que era a Profa. Dra. Kátia Helena Serafina Cruz Schweickardt. Já a EH contou com o apoio do reitor da UEA da época, o Prof. Dr. Cleinaldo de Almeida Costa. *Ou seja, um segundo passo para o desenvolvimento de uma proposta inovadora é a formação de coletivos e parcerias.*

Outra parceria institucional local foi com o Serviço de Acolhimento para Crianças e Adolescentes – SAICA desde 2022 até 2024. O SAICA é um espaço de acolhimento provisório de crianças, adolescentes e jovens em situação de rua, ou vítimas das mais diversas violências, que estão em processo judicial sobre a guarda de sua tutela. Esse espaço era gerido, no período em que a pesquisa se desenvolveu, pela prefeitura de Manaus através da Secretaria Municipal da Mulher, Assistência Social e Cidadania – SEMASC (Leitão, 2019, p.335). No ano em que comecei na EH, em alguns momentos esse foi o público principal na modalidade presencial. Geralmente, eles/elas vinham e ficavam por volta de quatro horas durante quatro dias da semana. Essa parceria se somava com o investimento da UEA, que possibilitaram uma estrutura básica para o desenvolvimento das ações e dos acolhimentos.

Portanto, um aspecto importante da discussão sobre propostas educacionais inovadoras é a questão do seu financiamento, que se traduz como a busca para que esses projetos/programas inspirem, ou se transformem em políticas públicas para benefício da sociedade de forma mais ampla e equitativa. *Dessa forma, um terceiro passo para a identificação de uma proposta inovadora é a garantia de uma estrutura de financiamento contínuo que garanta a sustentabilidade da ação. O*

financiamento da EH, por ser um projeto/programa de extensão, é custeado por financiamento público estadual. No período inicial da pesquisa, esse financiamento ocorria por meio das bolsas para os estudantes acadêmicos/bolsistas, transporte para as atividades, uma profissional de limpeza terceirizada, além de disponibilidade das instalações ESAT/UEA e anualmente a cedência de materiais solicitados via edital para as atividades como: impressoras 3D, papelaria, materiais de circo, ventiladores, dentre outros. Ou seja, existe toda uma estrutura oriunda da universidade pública que garante o desenvolvimento desses projetos/programas, porém com algumas garantias volúveis tendo em vista a volatilidade advinda dos processos políticos e administrativos. Então, é preciso uma política de fomento para propostas educacionais artísticas, inclusivas e inovadoras, de forma mais contínua, como uma política de Estado, e não somente governamental. Inclusive, nos contextos escolares da Educação Básica, onde diversos projetos são requeridos e impostos sem o mínimo de investimento e formação para a efetividade dessas ideias e diálogo com as realidades locais ao qual tentam se inserir. Vale destacar que os conselhos reunidos neste capítulo podem servir para os mais diversos contextos dentro dessa compreensão educacional ampliada, porém, é recomendável sempre partir de uma escuta atenta das questões que cada comunidade/território suscita.

PARTICIPAR

PENSAR

SENTIR

QUERER

2.2. A metodologia da Escola Humanizada

A EH organiza suas práticas a partir de quatro princípios, também metodológicos, porém sensíveis, filosóficos e artísticos. Esses princípios são: *Pensar, Sentir, Querer e Participar*. Esses princípios precisam se desenvolver em todas as atividades desenvolvidas no programa. As oficinas procuram desenvolver uma ruptura com estruturas pouco dialógicas como as aulas convencionais, em sua maioria. A procura é por uma construção de saberes integrados com os meios sociais que estão envolvidos, e com isso vem o compromisso de assumir as contradições envolvidas nessa aproximação. Procura-se pôr fim às aulas, para criar outras relações pedagógicas, em processos amplos com outros setores da sociedade engajados na ampliação do campo educacional.

E a partir dessa busca em construir processos educacionais que agregassem os desejos das pessoas envolvidas no diálogo educacional que foi surgindo os caminhos para que essa ideia se materializasse. Essas oficinas, que também são chamadas de encontros, são desenvolvidos da seguinte maneira: Os encontros são iniciados a partir da *acolhida*, esse primeiro momento consiste na reunião de todos os estudantes e educadores do dia para participarem juntos e juntas desse primeiro momento que, geralmente, consiste em alongamentos, meditação e jogos teatrais, como uma preparação corporal, comunitária e sensorial para o diálogo possível do dia. Ou seja, o acolhimento é a preparação para o encontro e para a construção afetiva dos saberes. Esse momento não existe nas escolas da Educação Básica que atuo, nos seis anos de docência, quando temos algum momento de *acolhida* são em dias de provas nacionais ou em práticas ditas cívicas, como: hinos e marchas. A *acolhida* poderia ser um momento crucial de escuta nas escolas da Educação Básica. Além dessa preparação, esse momento também é uma oportunidade para dialogar sobre os *combinados*, que é um momento de composição das regras, tão importantes para

os jogos teatrais e para a vida em geral, além de dialogar a elaboração dos fundamentos do programa a partir da relação com os estudantes, estimula as ideias e testam as possibilidades. Todas as propostas devem ser geradas a partir da contribuição de todos e todas, e é preciso estimular esse princípio. Isso se dá a partir desse momento de encontro inicial dos estudantes, por meio das rodas de conversa. Logo em seguida, acontecem as *oficinas* de cada área do conhecimento que compõe a proposta e então vem o *encerramento* com um jogo ou uma brincadeira.

Os encontros/oficinas precisam ser previamente planejados a partir dos quatro princípios metodológicos, porém é sempre necessário que haja espaço nesses planejamentos para a criação dos estudantes, e a reelaboração a partir do convívio, apesar da dificuldade disso acontecer devido aos prazos e formatos que insistem nos limitar nos mais variados contextos. Os planos prévios podem ser desenvolvidos semestralmente, ou semanalmente, dependendo das questões surgidas em cada período. Essa prática já é discutida na Educação Básica, mas a dificuldade parece ser maior em construir um planejamento em diálogo com a comunidade. Na EH se houver necessidade de um planejamento semanal, poderemos desenvolvê-los. Geralmente, a produção dos planos ocorrem semanas antes de iniciarmos um semestre, ou em encontros pedagógicos anteriores aos encontros com estudantes. As oficinas também são organizadas a partir da disponibilidade dos bolsistas acadêmicos dos cursos envolvidos com a proposta.

As oficinas desenvolvidas geralmente são: Teatro, Ciências, Robótica, Inglês, Espanhol, Culinária, Filosofia, Dança, Engenharia, Economia, Biologia e Meteorologia. Esses conhecimentos são estimulados a andarem juntos em cada oficina, porém é sempre um processo de avanço e recuo romper com a dimensão convencional que separa essas áreas de conhecimento. As dificuldades em dialogar as áreas do conhecimento são semelhantes em ambos os contextos vividos. Esse é um desafio no cotidiano do programa e das escolas da Educação Básica, como romper com estruturas educacionais que nos formaram e insistem em se materializar quando propomos desenvolver processos educativos livres de tudo aquilo que não dialoga com a vida e com a integração necessária na atualidade? Em alguns momentos as oficinas das áreas do conhecimento podem acontecer isoladamente, em especificidades, dependendo da motivação ou das características do semestre, mas a proposta é sempre aproximar as áreas do conhecimento o máximo possível. Como na escola pública que também promove projetos ou matérias curriculares que partem da tentativa dialógica entre

esses campos do saber. Além dessas perspectivas, são desenvolvidos projetos de pesquisa, individuais e coletivos, a partir da curiosidade dos envolvidos e com incentivo de orientação, que pode vir de um estudante, por exemplo. Porém, é preciso muito esforço para essa perspectiva acontecer tendo em vista que os bolsistas possuem seus processos acadêmicos e laborais além da EH. A proposta também se realiza por meio de eventos semestrais, como a *Semana Científica*¹⁰, ou o evento *Crianças versus Aquecimento Global*¹¹, que ocorre anualmente, dentre outros.

O programa é composto por bolsistas da UEA, por meio de algumas parcerias com professores de outros cursos da mesma universidade, que é uma universidade multicampi. Ou seja, é uma universidade com unidades em lugares distintos. Nessa configuração, parcerias desse tipo são difíceis de realizar, porém se tornam possíveis quando uma rede se estabelece. Dessa forma, a EH conseguiu mobilizar vários cursos da UEA em prol de uma proposta de extensão. Algo que poderíamos pensar em estabelecer nas escolas públicas, mais parcerias entre projetos, coletivos e instituições. Esses bolsistas que são estudantes dos cursos de graduação nas modalidades de licenciatura ou bacharelado de distintos cursos, precisam estar uma vez ou mais por semana com as atividades na EH, presenciais ou virtuais. Dentre esses cursos parceiros além do Teatro, estão: Economia, Biologia, Letras, Engenharia civil, Dança, dentre outros. Esses estudantes recebem uma bolsa de estudos, e precisam ter frequência e comprometimento com o desenvolvimento do programa, além da atuação na Educação Básica, através de projetos do programa Escola Humanizada. São vários os desafios, porém a EH acaba proporcionando uma experiência repleta de possibilidades e conhecimentos para todos os envolvidos. Não consegui levar a EH para a escola em que trabalho como professor de Artes, o que poderia ter sido uma ação importante de amplificação e fortalecimento da rede. Para muitos desses bolsistas, a EH se torna a primeira experiência pedagógica dos mesmos, inclusive na atuação na Educação Básica, até para aqueles e aquelas que não estão cursando uma licenciatura, como no caso dos bacharéis do curso de Engenharia Civil, com apoio e suporte devido. Ainda assim, são muitas as possibilidades educativas que surgem a partir desse diálogo tão múltiplo. Pensemos na possibilidade de professores da Educação

¹⁰ A Semana Científica é um evento que ocorre de forma semestral, onde os saberes/pesquisas desenvolvidos durante o semestre são compartilhados.

¹¹ O evento Crianças versus Aquecimento Global é desenvolvido anualmente, em uma edição no segundo semestre, onde os saberes e pesquisas com temáticas ambientais são compartilhados com a comunidade.

Básica desenvolvendo projetos e programas nas universidades e demais espaços públicos e comuns? Quanto tempo falta para construirmos essa realidade de forma mais ampla?

2.3. As oficinas de Teatro da EH: em diálogo com minha atuação na Educação Básica.

Eu sou um professor de Teatro que se compôs a partir do desejo em aliar Arte e Vida, e foi assim que trilhei os caminhos formativos em Teatro. Então, procuro me formar como sujeito, artista e educador ao mesmo tempo. Esse é um objetivo que pulsa em minha trajetória, e é a partir desse movimento que os caminhos e oportunidades se abrem em minhas andanças. Apesar das dificuldades, em ser artista e professor em uma sociedade adoecida em explorações das mais diversas em que se desvaloriza essas lúcidas categorias trabalhistas, sigo esse caminho com rupturas e desvios, porém com desejo ascendente em gerar as habilidades e vivências necessárias para aperfeiçoar essa existência como artista e professor aqui **escrevíveis**.

E foi assim que, a partir de 2023, recebi um convite para participar da EH, seria um professor cedido da SEMED/Manaus, 20 horas semanais do turno vespertino, para esse programa de extensão da UEA. Esse convite surgiu a partir de minha graduação em Licenciatura em Teatro, e continuaria como professor 20 horas da SEDUC pelo turno matutino. Através desse primeiro contato, tudo era novidade, pois eu não conhecia o programa, ele não existia quando eu era acadêmico do curso de Teatro. Então, fiquei no aguardo das novas resoluções porque o processo administrativo estava em desenvolvimento entre as instituições envolvidas, UEA e SEMED, e segui com minha atuação no contexto da Educação Básica pela SEDUC/Amazonas. Eu vi essa oportunidade como uma grande chance de aperfeiçoar a minha atuação na escola pública tendo em vista que esse campo de atuação sempre me interessou. Além de querer contribuir com o desenvolvimento de uma proposta educacional inovadora, também queria fazer um diálogo com minha atuação no sistema público de ensino.

O processo foi longo e repleto de documentações para a nossa cedência institucional, o convênio UEA e SEMED para a EH só ocorreu no final do ano de 2023, por meio da minha cedência enquanto professor e de mais uma pedagoga e pesquisadora citada anteriormente nesse trabalho, profa. Ma. Lucianny Thaís Freire Matias. Porém, só comecei de fato no

programa no início de 2024, devido ao encerramento do ano letivo anterior. Essa possibilidade de participar da Escola Humanizada foi repleta de muita expectativa, pois eu queria vivenciar outros contextos educacionais, além da Educação Básica e, principalmente, além do contexto tradicional. Ao mesmo tempo, parecia ser muito interessante manter 20 horas no contexto da escola pública, e as outras 20 horas estar cedido para o programa de extensão universitária, como findou acontecendo. Essa duplicidade era almejada por mim, porque quanto mais contextos vividos, mais possibilidades poderiam surgir para aperfeiçoar a minha trajetória profissional, artística e pedagógica.

Logo em seguida, vieram as minhas funções e horários enquanto professor de Teatro, e não de Artes como na escola pública de Educação Básica a qual eu trabalhava. Aqui podemos discutir sobre a polivalência que persiste no contexto da escola pública local, essa discussão é extensa e já vem sendo discutida principalmente no âmbito acadêmico e representativo como no caso do I Simpósio de Arte da ESAT (Santos, 2016, p.53). É um debate constante pelas especificidades das linguagens artísticas nas escolas e em seus currículos. A partir do pesquisador e prof. Dr. Vinícius Luge Oliveira, podemos compreender a polivalência da seguinte maneira:

A polivalência configura uma forma histórica de concentrar em um indivíduo, precarizadamente, a responsabilidade de ensinar diversos meios homogêneos, que o mesmo não tem formação. O que leva a precarizar também a aprendizagem. Vincula-se a um processo que remonta a ditadura militar e as políticas públicas de formação de professores como a formação aligeirada das licenciaturas curtas, na LDB 5692/71. (Oliveira, 2022, p.235).

Dessa maneira, a vivência inicial, mesmo que inconstante, foi me desvencilhar dessa precarização. Em minha prática como professor de Artes da Educação Básica, de forma muito mais constante, me via empurrado para a polivalência. Ao mesmo tempo, que ao identificar os lastros da polivalência, reforcei a dimensão da necessidade de organização coletiva e dimensão ética no campo educacional. Pois é necessário uma postura crítica e ética para não ceder às facilidades ilusórias que essa problemática da dimensão polivalente apresenta no corriqueiro cotidiano. Dessa maneira, reforçar a organização dos movimentos que lutam para que essa precarização não seja conteúdo antigo de novos rótulos educacionais, inclusive das experiências educativas inovadoras, deve ser uma constante no nosso estar pedagógico e político.

Ao chegar na EH, vi uma oportunidade em pesquisar, experimentar e aprofundar minha formação e atuação como professor de Teatro, algo nem sempre possível nas escolas do modelo tradicional. Foi uma reafirmação enquanto professor de Teatro, pois eu podia me

dedicar, quase exclusivamente, ao ensino, estudo e prática da Pedagogia do Teatro. Porém, essa composição foi repleta de desafios. Eu tinha expectativa que o campo da experimentação seria apenas de uma cor, uma sensação, quase linear, porém logo na prática vi que se propor sair dos padrões engessados do campo educacional também é um processo desafiador com muitas tonalidades, desconfortos e infelizes recuos.

Um dos meus desafios iniciais foi a minha relação com os jogos teatrais. Na EH fiquei responsável pelo momento de *acolhimento*, ou seja a abertura das oficinas, o que iria requerer uma prática com jogos teatrais, dramáticos e corporais. Porém, essa fluência em jogos eu não tinha desenvolvido desde que tinha ingressado no contexto da Educação Básica nas escolas em que eu atuava, era algo que ficou arquivado no período de minha formação acadêmica. Só consegui observar essa lacuna ao ter essa diversidade de necessidades pedagógicas vividas nesse recorte da pesquisa. Dessa forma, os jogos teatrais foram um primeiro tópico que precisei rever para conseguir me desenvolver com o professor de Teatro no contexto do programa, e que acabou aperfeiçoando o meu estar na Educação Básica. Vale ressaltar que desenvolver jogos teatrais não é o que autoriza alguém a estar como professor de Teatro, porém os jogos teatrais são práticas fundamentais para muitos trabalhos e criações no campo da linguagem teatral e, principalmente, na Pedagogia do Teatro. Sobre esse conceito fundamental para entender os objetivos desse caminhar:

[...] a terminologia “Pedagogia do Teatro” toma conta das discussões que ocorrem nas interfaces entre o Teatro e a Educação. Uma nova perspectiva de abordagem do ensino/aprendizagem do teatro caracteriza essa nomenclatura, cuja principal mudança em relação às abordagens mais tradicionais da Arte-Educação está no fato de não separar a prática teatral que ocorre no ambiente escolar da prática que é realizada por atores ou diretores, ou seja, por profissionais do teatro. (Hartmann, 2014, p.521).

Portanto, podemos desenhar que os movimentos que visam fortalecer uma dimensão educacional não separada da vida, também ocorre no campo das discussões teatrais, sendo o conceito de Pedagogia do Teatro uma expressão fidedigna desse anseio no recorte teatral. Dessa maneira, a fluência em jogos teatrais foi um desafio observado em meu repertório a partir da vivência na EH em diálogo com minha atuação na Educação Básica. Foi uma habilidade que reconheci na prática que precisava destravar e presentificar em minha trajetória, em ambos os contextos.

Além disso, a rotatividade dos estudantes, foi sendo uma questão inicial que impulsionava, mas também tencionava, algo não vivenciado nos espaços das escolas públicas

de forma mais intensa. Havia uma necessidade de cativar muito mais constante do que no espaço escolar convencional, onde os estudantes estão matriculados e possuem outros vínculos que os estabelecessem ali de forma mais estável. Ao mesmo tempo, como fui cedido em apenas 20 horas, a possibilidade de poder ter experiências tão distintas em dois espaços educativos muito diferentes, me proporcionou um estímulo e uma pesquisa prática do dia a dia que contribuía com minhas atuações nos dois contextos, era uma troca direta sobre o que funcionava numa proposta que não funcionaria na outra, as adaptações necessárias que só surgiram a partir desse intercâmbio. Ou seja, a prática da EH alimentava a prática da escola pública, e vice-versa. Mas, essa característica de duas vivências opostas, também levavam à exaustão em diversos momentos. Porém, é preciso afirmar: *todo educador/educadora deveria vivenciar outros contextos e horizontes educacionais como intercâmbios culturais.*

Houveram muitas novidades e vivências que marcaram minha trajetória nesse intercâmbio entre um programa de inovação educacional e uma realidade de Educação Básica, como: foi a primeira vez que pude oferecer uma oficina de Teatro em um teatro. Apesar de todas as reflexões sobre o Teatro, inclusive as que não o limitam em um palco de teatro italiano¹². Mas ainda assim, foi totalmente estimulante poder ocupar um teatro com os estudantes e a mim mesmo enquanto professor de tal linguagem artística. A partir do momento que tivemos acesso a esse espaço, pude desenvolver, coletivamente, algumas práticas pedagógicas teatrais de forma especial. Para muitos estudantes foi a primeira vez que pisaram em um teatro. Para muitos estudantes foi a primeira vez que estudaram Teatro em um teatro. Para muitos estudantes foi a primeira vez que se apresentaram em um teatro. Para esse professor aqui foi a primeira vez que dialoguei uma oficina teatral em um teatro. Após quatro anos de docência de Artes/Teatro, tive essa realidade disponível. E foi tão especial que precisei registrá-la como uma forma de compartilhar realidades tão díspares, onde entrar em um teatro para desenvolver uma oficina se torna uma potência em si. Apesar de, assim como a Educação, o Teatro pode se manifestar em todos os ambientes, além dos prédios convencionais, ainda assim foi uma experiência marcante que deveria estar disponível para todos aqueles/aquelas que trilham os caminhos da Pedagogia do Teatro.

¹² O palco italiano é um tipo de teatro-edifício tradicional, onde existe um palco no fundo de uma estrutura retangular, com plateia em frente, geralmente, separados por uma cortina.

Durante todo esse período, eu já estava desenvolvendo atividades com crianças com Altas Habilidades e superdotação, e foi sendo desenvolvido em mim um olhar mais apurado para as necessidades da Inclusão, inclusive na Educação Básica. Novamente de acordo com José Pacheco:

A educação inclusiva tem sido discutida em termos de justiça social, pedagogia, reforma escolar e melhorias nos programas. No que tange à justiça social, ela se relaciona aos valores de igualdade e de aceitação. As práticas pedagógicas em uma escola inclusiva precisam refletir uma abordagem mais diversificada, flexível e colaborativa do que em uma escola tradicional. A inclusão pressupõe que a escola se ajuste a todas crianças que desejam matricular-se em sua localidade, em vez de esperar que uma determinada criança com necessidades especiais se ajuste à escola (integração). (Pacheco, 2009, p.13)

Dessa maneira, a experiência de me aprofundar na dimensão ética de minha trajetória educacional e artística acrescenta uma lente sobre a dimensão dos caminhos inclusivos. Já era uma característica de minha prática pedagógica abrir as práticas para contribuições dos estudantes, em criar a partir desse encontro e da relação com os discentes, com os estudantes de AH/SD essa possibilidade foi potencializada, já que muitos deles, aos quais tive contato no programa, eram ávidos em colaborar. Um desafio foi, justamente, equilibrar essa cooperação entre os estudantes. Esse aspecto me ajudou a aprofundar essa lente inclusiva na minha presença na Educação Básica e no próprio programa Escola Humanizada.

Ao ficar com as oficinas de Teatro da EH, em alguns momentos partilhei essa prática com uma bolsista que também desenvolvia as oficinas de Teatro. Ou seja, era uma bolsista, acadêmica em formação, e um professor compartilhando as oficinas de Teatro do programa. Entretanto, um desafio sempre posto era em aproximar essa atuação de forma mais cooperativa. Durante esses dois anos, fizemos algumas encenações, ou seja, processos criativos em Teatro. Essas encenações foram desenvolvidas pela pesquisa de possíveis materiais criativos, recriação/adaptação dramática, seguida pelos ensaios e apresentações. A procura era sempre possibilitar um diálogo com posturas autônomas dos estudantes em todos os momentos do processo. Nesse ponto não havia distinção do meu caminho trilhado na Educação Básica, o principal ponto é que na vivência da EH eu tinha uma estrutura material e pedagógica mais disponível e possível. Essas peças teatrais eram organizadas para serem apresentadas mais de uma vez, mas nem sempre conseguimos.

Figura 6: Registro da apresentação de uma montagem cênica criada nesse período na EH.



Fonte: Arquivo pessoal.

Ao apresentar uma peça teatral mais de uma vez, acredito ser uma possibilidade de amadurecer a montagem cênica, propiciando, ao gerar mais de uma apresentação, uma experiência teatral concisa e mais processual para toda a equipe envolvida, aproximando as atividades escolares da prática profissional teatral, como preconiza a Pedagogia do Teatro. Esse aspecto era algo já presente em minha prática pedagógica teatral oriunda do contexto da Educação Básica que trouxe para a EH. Apesar de alguns sujeitos da relação educacional apresentarem certa dificuldade com esse olhar mais processual, já querendo partir para novidades, tive de insistir na reapresentação como uma possibilidade de encontrar novos estímulos em uma obra artística teatral já criada por meio do processo colaborativo. Sobre processo colaborativo, através do pesquisador e artista teatral Antônio Araújo, compreendemos que:

[...] o processo colaborativo constitui-se numa metodologia de criação em que todos os integrantes, a partir de suas funções artísticas específicas, têm igual espaço propositivo, produzindo uma obra cuja autoria é compartilhada por todos. Sua dinâmica desierarquizada, mais do que representar uma “ausência” de hierarquias, aponta para um sistema de hierarquias momentâneas ou flutuantes, localizadas por algum momento em um determinado polo de criação (dramaturgia, encenação, interpretação etc.) para então, no momento seguinte, mover-se rumo a outro vértice artístico. (Araújo, 2015, p.48)

Acredito que aqui existe um ponto de encontro interessante entre propostas inovadoras educacionais e a Pedagogia do Teatro, que é o desenvolvimento da dimensão coletiva sem segmentações da experiência colaborativa humana. Ao identificar, que ambos os campos necessitam e desenvolvem essa dimensão, tive os ramos dessa pesquisa germinados. Dessa maneira, essa perspectiva se estabeleceu com um objetivo em alcançar um fazer teatral pedagógico mais democrático, tendo em vista o potencial criativo dos estudantes em geral, e integrando vida em colaboração, nos mais variados contextos mesmo que com desafios adicionados variando de acordo com as especificidades locais. O processo colaborativo, mais o desenvolvimento de uma direção teatral mais aberta para as contribuições dos estudantes que, também eram os atores e atrizes do processo, se mostrou um estímulo para todos e todas, pois ao terem campo livre e sem silenciamentos, se sentiam mais valorizados e acompanhados, mostrando um interesse contínuo com as montagens cênicas nas quais eram envolvidos além da atuação, que já é um campo por si só vasto de possibilidades. A dinâmica de processo colaborativo é o caminho que buscamos estender ao programa EH e na Educação Básica, como um fundamento mais geral que caracteriza uma postura ética educacional.

Enquanto professor, pude, de certa forma, aprofundar as possibilidades presentes em uma encenação teatral na EH, algo nem sempre possível nos contextos das escolas públicas. Portanto, essa vivência me proporcionou uma retomada de minha formação enquanto Mestre-Encenador. A respeito dessa perspectiva:

Ao mestre-encenador cabe descartar as escolhas fáceis e provocar as crises que possibilitem novas descobertas, sem receio de reconhecer que nem sempre conhece a solução de todos os problemas que surgem. Propor a reflexão e uma atuação propositiva por parte dos integrantes no processo de criação, bem como a utilização de estratégias que estimulem o exercício da diversidade de olhares presente no grupo, motiva a busca por novas experiências, o interesse de pesquisa e, conseqüentemente, o processo de aprendizagem dos participantes. (Ayres, 2016, p.112 e 113).

Mesmo licenciado em Teatro, fui me afastando da prática teatral, artística, e enveredei por outros caminhos investigativos como pesquisador acadêmico e como profissional da Educação Básica. Porém, com a diversidade oriunda da experiência na Escola Humanizada em diálogo direto com minha prática na Educação Básica foi surgindo a necessidade de desconstrução desse Arte-Educador para a reconstrução de um Mestre-Encenador, que não somente desenvolve-se a partir da perspectiva pedagógica, mas também através do caminhar

acadêmico e artístico. Ou seja, humano. *Humanizar!* Ao me (re)construir como um Mestre-Encenador foi como se tivesse (re)descobrimdo o Teatro em minha trajetória, inclusive profissional, o que me faz lembrar da seguinte frase: “Descobrimdo o teatro, o ser se descobre humano”. (Boal, 2009, p. 20). E essa humanidade que procuro desenvolver em meus processos educativos: humanidades criativas e coletivas para pôr um fim na precarização educacional e nas limitações da escola-prédio para realidades educativas e artísticas em cada esquina da experiência humana e dos territórios de resistência.

Então, podemos verificar o quanto a escrevivência é um caminho repleto de atravessamentos que podem também contribuir com a desconstrução de padrões que inviabilizam outras formas de refletir e viver o processo educativo, além da limitação da escola-prédio. Pois considerando os saberes, principalmente das populações excluídas historicamente, pode desconstruir processos que desumanizam, ao mesmo tempo que integra os saberes; vida e arte, dissertação e poema, denúncia e esperança, dentre diversas outras possibilidades, podemos reinterpretar a escrita acadêmica a partir de parâmetros que aproximam as diversas vivências. Como descreveu Conceição Evaristo: Escrevivência nunca foi uma mera ação contemplativa, mas um profundo incômodo com o estado das coisas. É uma escrita que tem, sim, a observação e a absorção da vida, da existência. (Evaristo, 2020, p.34). Dessa maneira, procurei contribuir ao dialogar minha vivência com a escrita, a partir dos saberes femininos e negros oriundos da escrevivência, para também atuar em prol do aprofundamento do incômodo coletivo para a construção de realidades onde o âmbito educacional/teatral será compreendido como um bem de todos e todas, ao qual a coletividade precisa cuidar e desenvolver para que possa dialogar com os anseios locais e comunitários.

“Água Viva”,

Clarice Lispector.

Quero escrever-te como quem aprende.

Fotografo cada instante.

Aprofundo as palavras

como se eu pintasse,

mais do que um objeto,

a sua sombra.

Não quero perguntar por que,

pode-se perguntar sempre

por que e sempre
continuar sem resposta:
Será se consigo me entregar
ao expectante silêncio
que segue a uma pergunta
sem resposta?
Embora adivinhe que em algum lugar
ou em algum tempo
existe
a grande resposta para mim.

(Lispector, 1998, p.13).

Capítulo 3: Considerações em processo

A escrevivência é apresentada como um caminho que pode integrar saberes, escritas e linguagens. A escrita acadêmica pode ser escrita artística, e a vivência subjetiva pode ser atravessada por coletividades, o que pode dialogar com os estudos sobre processos educacionais e artísticos, inclusive no dia a dia escolar. A escrevivência criada em processo nessa pesquisa se mostra como um incentivo para outros arte-educadores, professores de teatro e educadores das mais diversas realidades a compartilhar e, principalmente, viver suas práticas e saberes de forma mais artística e antirracista. Esse caminho preconiza viver a escrita mais pelos olhares das pessoas negras e indígenas envolvidas nos processos, valorizar a oralidade e integrar os saberes. Além desses pontos, a possibilidade de escrever uma obra que mescla o campo acadêmico, artístico e literário é latente na escrevivência. Essa escolha traz consigo um posicionamento em prol dos saberes oriundos da presença negra, feminina e comunitária, como uma maneira de contestar realidades desafiadoras que precisam de mobilização coletiva para a superação de seus problemas e, principalmente, para a criação de outras realidades mais humanizadas.

A identificação de que eu estava em uma vivência que podia ser interpretada como um rompimento do isolamento da sala de aula, foi um ponto crucial para o desenvolvimento dessa pesquisa em momento quase simultâneo tendo em vista que meu ingresso no PROFARTES e na Escola Humanizada se deram no mesmo instante, no ano de 2024. Essa pesquisa foi um momento de parar, mas em movimento, e olhar para minha prática pedagógica, e a partir daí trilhar caminhos investigativos para o desenvolvimento de minha trajetória e assim compartilhar com a coletividade os saberes oriundos dela, como: a escrevivência, escolas inovadoras e pedagogia do teatro. Quando tive a oportunidade de vivenciar uma proposta educacional inovadora essa possibilidade foi celebrada. Quando a experiência deu início, e as realidades ocuparam os espaços das expectativas, a vivência se mostrou rica de possibilidades em ambos os espectros, inclusive dos desafios, mas desafios não são sentenças, ou ao menos não deveriam ser.

Inicialmente, compreendi a dificuldade de sair das estruturas educacionais tradicionais, que persistem até dentro de propostas educacionais inovadoras, porque muitos não rompem com os paradigmas da ensinagem, ou caem na supervalorização do paradigma da aprendizagem, duas faces da mesma moeda que geram parte significativa da nossa ineficácia educacional, dentre outras problemáticas estruturais oriundas da desigualdade social que assola nossas comunidades. Em outras palavras, é fácil mudar as palavras e termos, ou empregar uma nova estética para conteúdos e compreensões educacionais ultrapassadas que não traduzem um diálogo direto frente aos atuais dilemas e necessidades educacionais, mas é conflituoso e difícil romper com essas estruturas alienantes. No princípio, eu queria saber como desenvolver uma aula inovadora. No decorrer da pesquisa, a ideia de aula foi se afastando para uma compreensão mais ampla de uma postura dialógica com a vida e, assim sendo, com a Educação. E aí, a reflexão sobre a problemática da aula, enquanto uma perspectiva que representa um paradigma ultrapassado foi se presentificando. Assim, o termo inovação foi sendo compreendido com muitas ressalvas, tendo em vista os equívocos e projetos de poder que se alimentam da deturpação dele, como podemos ver na discussão sobre o rankismo.

Parte do isolamento educacional está ligado com o nosso fracasso em estabelecer a escola/sala de aula como a única maneira possível de vivência educacional, não somente para os estudantes, mas para os docentes e demais sujeitos que vivem o ambiente escolar onde predomina essa concepção. A escola isolada não irá alcançar os objetivos/desafios postos, é preciso que pontes sejam construídas e fortalecidas, inclusive entre as instituições. A escola precisa dialogar com o sistema público de saúde, com os pontos de cultura dos bairros, com a associação dos moradores, grupos de teatro, dentre outros. Porém, não de maneira protocolar como da forma antiética que vem sendo corroída há bastante tempo, como os dados estatísticos que o rankismo apresenta e que nem sempre condizem com as realidades, mas de forma efetiva, verdadeira, contínua, artística e coletiva. O isolamento dos profissionais de educação, para destacar esse recorte, é parte da problemática discutida na pesquisa. Portanto, é preciso aperfeiçoar os cursos de graduação, pós-graduação e todos os seus componentes para dialogar com a vida/sociedade na vida/sociedade, e não em uma sala fechada repleta de referenciais teóricos somente. Assim, e com outras ações coletivas em outros campos, poderemos dar fim nesses isolamentos/precarizações que aprofundam nossa fragmentação e desmobilização na superação da crise educacional. Ou seja, é necessário ampliar em movimento crescente e proteger o investimento em Educação, Saúde, Cultura, Ciência e Tecnologia.

Portanto, como viver um espaço educacional mais feliz e, dessa forma, inovador? Podemos ensaiar dizer que um dos passos é ampliar a compreensão educacional além da escola, inclusive em nossas práticas e, assim, ir pondo o fim na ditadura das aulas que atravessa os séculos. Além disso, é preciso valorizar os saberes comunitários, lançando os nós de uma rede de aprendizagem mais orgânica e comunicacional. O que reafirma a necessidade de ampliar os horizontes vivenciais dos professores para que outros horizontes possam ser alcançados, e aqui nesse ponto a escrevivência pode colaborar ao contar essas dimensões. Como fazer um professor almejar o voo, se não é dada a ele a oportunidade de voar? Como falar de qualquer inovação no campo educacional com um coletivo de professores que não puderam ousar, e somente obedecer os alarmes de troca de horário, dentre outras automatizações? Em adição de desafios, vemos a insistência em projetos autoritários educacionais pautados apenas em poucos aspectos da cognição humana e comportamental, como a ênfase militar na obediência como único projeto para as classes populares, negros, indígenas, demais minorias que são majorias e de baixa e usurpada condição econômica, inclusive aqui no contexto amazonense com a insistência estatal para o projeto de escolas cívico-militares, é algo que precisamos construir alternativas e as escolas inovadoras poderiam ser parte desse caminho, não como uma marca no grande mercado educacional, mas como realidade.

O movimento por uma escola democrática e com qualidades humanas deve ser o movimento por uma Educação humana, não tendo a escola como a sua única, ou principal instituição. Uma escola isolada, ou um projeto/programa fora de uma rede de outros projetos/programas e instituições, apartada de sua comunidade, dificilmente será uma escola/projeto/comunidade inovadora, ou em diálogo com a vida presente, porque a principal necessidade do nosso tempo é a comunicação entre as pessoas e suas organizações/instituições para desconstruir as desigualdades. O movimento mais coerente dessas iniciativas é a busca para dialogar suas ações como políticas públicas para o alcance de contextos mais gerais e amplos. Afinal, o alcance dessas propostas educacionais inovadoras, geralmente, possuem demarcações limitadas, como marcadores sociais, como econômico e racial, e isso é destacado ao avistarmos o público que acessa propostas inovadoras, um público branco e de classe média, em sua maioria. Esse aspecto é algo que pretendo amadurecer em algum outro espaço de pesquisa, a partir do aprofundamento na escrevivência, sobre os além-porquês da educação inovadora ter cor e classe social privilegiadas. Essas leituras raciais e sociais partiram muito por meio da minha negritude convocada pela escrevivência no decorrer dessa pesquisa. Aqui está um aspecto importante,

pois a escrivência não ignora essas perspectivas tão fundamentais da vida coletiva e subjetiva.

Por fim, dentre tantas causas desmotivadoras nos espaços escolares está o seu afastamento das linguagens artísticas, ou o uso acessório das Artes, como uma escola pode viver sem a valorização das Artes que são aspectos tão importantes da vida humana e social? Como a potência criativa, sensível e transformadora da dimensão artística pode ser diminuída em detrimento de linhas frias de resoluções e diretrizes que prendem as práticas educacionais sob os grilhões do medo? O aprofundamento na minha vivência humana, principalmente durante o advento da Escola Humanizada em diálogo com a Educação Básica, que de básica não tem nada, têm mostrado a Pedagogia do Teatro e as Artes enquanto uma brincadeira, próximo do que o educador Rubem Alves chama de caixa de brinquedos (Alves, 2023, p.77). Durante a luta pela inclusão do Teatro na legislação educacional brasileira acabamos enquadrando esse saber como mais uma das tantas engrenagens educacionais que se enrijecem na estrutura fabril que insistem em se impor na Educação. Devemos sim incluir o Teatro, porém acredito que precisamos entendê-lo como uma brincadeira/brinquedo, como Pedagogia do Teatro em processos colaborativos e comunicacionais com todas as outras áreas da vida, como todos os outros saberes que precisamos lançar novos olhares e outros movimentos na via da comunicação e do diálogo. Nessa quebra dos muros escolares para abrir o espaço educacional para a vida em movimento presente, as Artes e o Teatro podem ser saberes fundamentais nessa criação em processo colaborativo e em rede de coletivos poéticos, sensíveis, políticos e, por isso, humanos.

“Elegia”

Trabalhas sem alegria para um mundo caduco,
onde as formas e as ações não encerram nenhum exemplo.

Praticas laboriosamente os gestos universais,
sentes calor e frio, falta de dinheiro, fome e desejo sexual.

[...]

Amas a noite pelo poder de aniquilamento que encerra
e sabes que, dormindo, os problemas te dispensam de morrer.
Mas o terrível despertar prova a existência da Grande Máquina
e te repõe, pequenino, em face de indecifráveis palmeiras.

[...]

Coração orgulhoso, tens pressa de confessar tua derrota
e adiar para outro século a felicidade coletiva.

Aceitas a chuva, a guerra, o desemprego e a injusta
distribuição

porque não podes, sozinho, dinamitar a ilha de Manhattan.

(CARLOS DRUMMOND DE ANDRADE, 2012, p. 67).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABÍLIO, Ludmila Costhek; AMORIM, Henrique; GROHMANN, Rafael. **Uberização e plataformização do trabalho no Brasil: conceitos, processos e formas**. Sociologias, Porto Alegre, v. 23, n. 57, p. 26-56, maio/ago. 2021. Disponível em: [SciELO Brasil - Uberização e plataformização do trabalho no Brasil: conceitos, processos e formas](#). Acesso em: 26 fev. 2026.

ALMEIDA, Valma. **Costurando processos de autonomia: relato de experiência da cena à vida no teatro na prisão**. Monografia. Monografia (Trabalho de conclusão de curso, Bacharelado em Teatro), Universidade do Estado do Amazonas. Manaus-AM, 2019.

ALVES, Rubem. **Por uma educação sensível**/ Rubem Alves ; organizado por Raquel Alves. - Jandira, SP : Principis, 2023.

ANDRADE, Carlos Drummond de, 1902-1987. **Sentimento do mundo** / Carlos Drummond de Andrade. — 1a ed. — São Paulo : Companhia das Letras, 2012.

ARAÚJO, Antônio. **O processo colaborativo como modo de criação**. Olhares, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 48–51, 2015. DOI: 10.59418/olhares.v1i1.8. Disponível em: <https://www.olharsceliahelena.com.br/olhares/article/view/8>. Acesso em: 19 jun. 2025.

AYRES, Amanda Aguiar. **Teatro e comunidade: uma proposta de formação do curso de teatro da universidade do estado do Amazonas**. In: Arte na Amazônia: conversas sobre o ensino da Região Norte./ Ivete Souza da Silva, Organizadora. Boa Vista: Editora da UFRR, 2016.

A pedagogia teatral arte e comunidade: um trajeto de ação-reflexão-criação- para-com-por processos artístico-pedagógicos no Amazonas / Amanda Aguiar Ayres. -- Salvador, 2024. Tese. (Doutorado em Artes Cênicas) - Escola de Teatro, Universidade Federal da Bahia -UFBA, 2024. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/40502> Acesso em: 05 abr. 2026.

BACH JUNIOR, Jonas; STOLTZ, Tania; VEIGA, Marcelo da. **Autoeducação e liberdade na Pedagogia Waldorf**. Educ. Teoria Prática, Rio Claro, v. 23, n. 42, p. 161-175, abr. 2013. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-81062013000100011&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 18 jul. 2025.

BARROS, Manoel de. 1916-2014 **Memórias inventadas** / Manoel de Barros. – 1ª ed. – Rio de Janeiro : Alfaguara, 2018.

_____. 1916-2014 **Matéria de poesia** / Manoel de Barros. — 1ª ed. — Rio de Janeiro : Alfaguara, 2019.

_____. **Memórias inventadas: as infâncias de Manoel de Barros/iluminuras de Martha Barros**. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2008.

BARBOSA, Ana Mae. **Tópicos Utópicos**. Ana Mae Barbosa. Belo Horizonte: C/Arte, 1998. Disponível em: https://repep.fflch.usp.br/sites/repep.fflch.usp.br/files/Topicos%20Utopicos%20BARBOSA_A.pdf Acesso em 15 abr. 2024.

BEVILAQUA, Aluisio Pampolha. **John Dewey e a Escola Nova no Brasil**. Ciência & Luta de Classes, v. 1, n. 1, 2014.

BOAL, Augusto. **Jogos para atores e não-atores** - 13ª ed. - Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009.

DOMINGO, R. P. ; ROCHA DE LIRA, L. A. ; BARCELLOS RAZUCK, F.; CABRAL CRUZ, D. **O ensino das Artes no Brasil e sua evolução ao ProfArtes na perspectiva da educação continuada**. Revista Iberoamericana de Investigación en Educación, [S. l.], n. 7, 2023. DOI: 10.58663/riied.vi7.127. Disponível em: <https://www.riied.org/index.php/v1/article/view/127>. Acesso em: 25 nov. 2025.

ESPANCA, Florbela. **Sonetos**. São Paulo: Martin Claret, 2003.

EVARISTO, Conceição. **A Escrivência e seus subtextos**. In: Escrivência : a escrita de nós : reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo / organização Constância Lima Duarte, Isabella Rosado Nunes ; ilustrações Goya Lopes. -- 1. ed. -- Rio de Janeiro : Mina Comunicação e Arte, 2020. Disponível em:

<https://www.itausocial.org.br/wp-content/uploads/2021/04/Escrevivencia-A-Escrita-de-Nos-Conceicao-Evaristo.pdf> Acesso em: 20 jun. 2025.

FELISBERTO, Fernanda. **Escrevivência como rota de escrita acadêmica.** In: *Escrevivência : a escrita de nós : reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo / organização Constância Lima Duarte, Isabella Rosado Nunes ; ilustrações Goya Lopes. -- 1. ed. -- Rio de Janeiro : Mina Comunicação e Arte, 2020. Disponível em: <https://www.itausocial.org.br/wp-content/uploads/2021/04/Escrevivencia-A-Escrita-de-Nos-Conceicao-Evaristo.pdf>* Acesso em: 5 jul. 2025.

FERREIRA, Keven Sobreira. **Maculelá, Maculecá, Maculemim, Maculenós: o que foi o teatral Maculelê no projeto Arte e Comunidade na Colônia Antônio Aleixo e no estágio supervisionado no Instituto de Educação do Amazonas?** Monografia (Trabalho de conclusão de curso, Licenciatura em Teatro), Universidade do Estado do Amazonas. Manaus-AM, 2018.

FONSECA, Márcio da. **A experiência dos CIEPs e os professores das escolas públicas do Rio de Janeiro:1979-1986.** Dissertação (ProfHistória Mestrado Profissional de História), Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ, 2021.

GHIARONI, Giuseppe. **Monólogo das mãos.** [S. l.]: Blog Carlos Santos, 7 nov. 2021. Disponível em: <https://blogcarlossantos.com.br/monologo-das-maos-2/>. Acesso em: 14 abr. 2024.

GIL, Gilberto. **Metáfora.** In: GIL, Gilberto. *Um Banda Um.* [S. l.]: Warner Music, 1982. 1 recurso online. Faixa 1. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=2lAxQILeg-g> . Acesso em: 15 dez. 2024.

HARTMANN, Luciana. **Interfaces entre a pedagogia do teatro e os estudos da performance.** *Educação. Santa Maria, Santa Maria* , v. 39, n. 03, p. 515-527, dez. 2014 . Disponível em<http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-64442014000300005&lng=pt&nrm=iso>. acessos em: 15 nov. 2025.

JAPIASSU, Ricardo Ottoni Vaz. **Jogos teatrais na escola pública.** *Revista da Faculdade de Educação*, [S. l.], v. 24, n. 2, p. 81-97, 1998. Disponível em: [SciELO Brasil - Jogos teatrais na escola pública Jogos teatrais na escola pública](#). Acesso em: 13 jan. 2026.

LEE, Rita. **Coisas da vida**. In: LEE, Rita; TUTTI FRUTTI. Entradas e bandeiras. Rio de Janeiro: Som Livre, 1976. 1 disco de vinil (LP). Faixa 3. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=ZYEidX_U4gI Acesso em: 14 nov. 2025.

LEITÃO, Consuelena Lopes. **Mapeamento do atendimento para adolescentes em situação de exploração sexual: estudos introdutórios na cidade de Manaus**. AMAzônica, Manaus, v. 22, n. 2, p. 328-349, 2019. Disponível em: [Mapeamento do atendimento para adolescentes em situação de exploração sexual: Estudos introdutórios na cidade de manaus. - Dialnet](#). Acesso em: 20 out. 2025.

LIMA, Ari. **Ensino Público Superior e exclusão étnica e racial**. A Cor das Letras, [S. l.], v. 12, n. 1, p. 35–55, 2017. DOI: 10.13102/cl.v12i1.1484. Disponível em: <https://periodicos.uefs.br/index.php/acordasletras/article/view/1484>. Acesso em: 13 jan. 2026.

LIMA, Daniely Jesus de Souza. **Palhaça Preta na Amazônia: decolonialidade, corpo e riso**. 2022. 98 f. Dissertação (Mestrado em Sociedade e Cultura na Amazônia) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus (AM), 2022. Disponível em: <https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/9460> Acesso em: 05 Abr. 2026.

LISPECTOR, Clarice. **Água viva**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

MACHADO, José Ronaldo de Freitas. **Fundamentos do Movimento da Educação Nova no Brasil. (1920-1932)** / José Ronaldo de Freitas Machado. Dissertação (Mestrado) Universidade de Uberaba, Programa de Pós-graduação em Educação. Uberaba, 2024.

MATALUNA, Mariana Beatriz. **A Escola de Aplicação da Universidade de São Paulo: um caso bem sucedido de ensino médio público**. Perspectiva, [S. l.], v. 37, n. 4, p. 1018–1039, 2019. DOI: 10.5007/2175-795X.2019.e62047. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2019.e62047>. Acesso em: 29 out. 2025.

MATIAS, Lucianny Thaís Freire. **Análise das práticas pedagógicas de educação integral no Centro Municipal De Educação Infantil Hermann Gmeiner em Manaus-Amazonas**. 2024. 123 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Humanidades) - Universidade Federal do Amazonas, Humaitá (AM), 2024.

MESQUITA, Verlene Ferreira. **Atravessamentos Multiculturalista: de casa para a sala de aula**. 2023. 62 f. Dissertação (Mestrado em Artes) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus (AM), 2023. Disponível em: https://tede.ufam.edu.br/bitstream/tede/10767/8/DISS_VerleneMesquita_PROFARTES.pdf Acesso em: 04 de Mar. 2026.

NOGUEIRA, Carolina Cecília Carvalho. **Educação Inovadora: práticas na escola humanizada UEA**. In: Anais do Congresso Nacional de Extensão em Engenharia Química: inovações e desafios da implementação da curricularização da extensão na Engenharia Química. Anais...Manaus(AM) Universidade do Estado do Amazonas, 2024. Disponível em: <https://static.even3.com/anais/873508.pdf?v=639123252140191031> Acesso em: 13 fev. 2026.

OLIVEIRA, Débora da Cunha Nogueira de. **Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação da cidade de Manaus (NAAH/S): desafios e perspectivas**. 2017. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2017. Disponível em: tede.ufam.edu.br. Acesso em: 10 mar. 2025.

OLIVEIRA, Vinícius Luge. **Superexploração e polivalência nas condições de ensino dos egressos do curso de artes visuais da UFRR**. 2022. 421 f. Tese (Doutorado em Artes Visuais) – Centro de Artes, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2022. Disponível em: [Plataforma Sucupira](#). Acesso em: 07 abr. 2025.

PACHECO, José. **Caminhos para a inclusão: um guia para o aprimoramento da equipe escolar**. Artmed Editora, 2009.

_____. **Inovar é assumir compromisso ético com a educação/** José Pacheco. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

PARRA, Violeta. **Gracias a la vida**. Intérprete: Mercedes Sosa. In: SOSA, Mercedes. Homenaje a Violeta Parra. Buenos Aires: Philips, 1971. 1 disco sonoro. Faixa 1. Disponível: <https://www.youtube.com/watch?v=ntma-uqeGpw&list=PL7xhze77UipuSfrZ42Jlk0g4uNg1JVvK4&index=2> Acesso em: 02 fev. 2026.

PINHEIRO, Daniel Calbino; PEREIRA, Rafael Diogo; SABINO, Geruza de Fátima Tomé. **Militarização das escolas e a narrativa da qualidade da educação.** Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, Goiânia, v. 35, n. 3, p. 667-688, maio 2019. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2447-41932019000300667&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 13 jan. 2026. Epub 21-Jul-2020. <https://doi.org/10.21573/vol35n32019.95957>.

PINTO, Tainá Andes. **Tsu Uni: ancestralidade kokama em performatividade.** 2023. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Dança). Universidade do Estado do Amazonas, Manaus, 2023.

POZZETTI, G. (org.). **Conversa Lambelambeira: O Teatro Lambe-Lambe por seus praticantes.** 1. ed. Manaus: Editora UEA, 2023.

ROITBERG, Larissa Prado. **Para onde caminham as escolas inovadoras? : um estudo sobre a sustentabilidade da Escola Projeto Âncora.** Orientador: Genaro Alvarenga Fonseca. 135 f. 2024. Dissertação (Mestrado em Planejamento e Análise de Políticas Públicas) – Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista, Franca, 2024.

SANTOS, E. O. P. **A proposta educacional de Anísio Teixeira para a Escola Parque da década de 1950 – Aplicação a modelagem digital.** Tese (Doutorado em Difusão do Conhecimento) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 323p. 2020

SANTOS, Eneila Almeida. **Entrecruzando a minha história com a arte educação no Amazonas.** In: In: Arte na Amazônia: conversas sobre o ensino da Região Norte./ Ivete Souza da Silva, Organizadora. Boa Vista: Editora da UFRR, 2016.

SEVERO, Denise Osório et al. A. **Projeto Vidas Paralelas Migrantes: experiência desenvolvida com venezuelanos acolhidos pelas Aldeias Infantis SOS/Brasil.** Revista de Cultura de Paz, [s. l.], v. 4, p. 381-401, 2020. Disponível em: <https://revistadeculturadepaz.com/index.php/culturapaz/article/view/102/83>. Acesso em: 20 abr. 2025.

SIMÕES, Ceane Andrade; BOCCHINI, Ana Gouvea; MACEDO, Regina Coeli Moura de. **O movimento de pais e mães pela educação integral em Manaus: articulando a pesquisa nos/dos/com os cotidianos com a luta por uma educação de qualidade socialmente referenciada.** *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 16, n. 1, p. 169-189, 2018.

SOUSA, Neuriza Figueira Pinheiro. **Contação de histórias a partir de jogos teatrais e Teatro de formas animadas: trajetória de uma formação pessoal e acadêmica.** 2023. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Teatro). Universidade do Estado do Amazonas, Manaus, 2023.

VELOSO, Jorge das Graças. **Módulo 9: História do teatro 1.** Brasília, DF: Athalaia—gráfica e editora, 2009.

VIRGOLIM, Angela. **As vulnerabilidades das Altas Habilidades e Superdotação: questões sociocognitivas e afetivas.** *Educar em Revista*, Curitiba, v. 37, p. e81543, 2021. Disponível em: scielo.br/j/er/a/55HDKrpm9R8Sb5SPBPrB3jF/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 18 set. 2025.

TEXTO DRAMÁTICO

TEXTO QUE VIRA AÇÃO

TEXTO QUE VIVE