



Artes da Cena e Educação: um comparativo entre Brasil e Itália

Taís Ferreira¹

¹Universidade Federal de Pelotas – UFPel, Pelotas/RS, Brasil

RESUMO – Artes da Cena e Educação: um comparativo entre Brasil e Itália – O artigo, de cunho comparativo, busca relacionar os modos de fazer, pensar e organizar o teatro e a dança nas escolas no Brasil e na Itália. O estudo tem como objetivo ampliar os horizontes de possibilidades de compreensão da inserção das artes da cena na educação regular. Para tanto, são analisados documentos de órgãos oficiais europeus e brasileiros, bem como é realizada uma revisão bibliográfica que situa o teatro e a dança nos campos educacionais dos dois países.

Palavras-chave: **Teatro. Dança. Escola. Brasil. Itália.**

ABSTRACT – Performing Arts and Education: a comparison between Brazil and Italy – This comparative paper aims to search for modes of doing, thinking and organizing theatre and dance in schools in Brazil and in Italy. Its purpose is to understand the insertion of performing arts in the regular education. For such, it has been analyzed documents from European and Brazilian official government bodies, as well as it has been made a literature review situating the fields of theatre and dance in both countries.

Keywords: **Theatre. Dance. School. Brazil. Italy.**

RÉSUMÉ – Des Arts Vivants et Éducation: un comparatif entre Brésil et Italie – Ce travail comparatif cherche à relier les façons de faire, de penser et d'organiser le théâtre et la danse dans les écoles du Brésil et de l'Italie. L'étude vise à élargir les horizons de possibilités pour comprendre l'insertion des arts de la scène dans l'éducation régulière. Pour ce faire, des documents émanant d'organismes officiels européens et brésiliens sont analysés, ainsi qu'une revue bibliographique qui place le théâtre et la danse dans les champs éducatifs des deux pays.

Mots-clés: **Théâtre. Danse. École. Brésil. Italie.**

Introdução: Brasil, Itália, teatro, dança e educação

Neste artigo, traço um paralelo entre as artes cênicas na educação básica europeia e na educação básica brasileira a partir das experiências dos países que se encontram registradas em bibliografia recente da área. Os principais referentes para este comparativo serão a Itália e o Brasil. Contudo, algumas experiências de outros países, constantes na bibliografia acessada, também serão comentadas. Assim, problematizarei os diferentes modos de o teatro e a dança se relacionarem com a educação regular nos diferentes contextos (europeu e brasileiro).

Início, portanto, este exercício analítico entre países de culturas e realidades socioeconômicas diversas, dizendo que não há professores de teatro e dança com formação universitária (licenciados) atuando em escolas de educação básica na Itália, bem como não existem professores de educação básica com formação específica em artes cênicas na França ou na Espanha, entre outros países da Comunidade Europeia.

Isso quer dizer que não há teatro e dança acontecendo nas escolas? Não, de maneira alguma. O que se observa é que os modos de inserção dos professores de teatro e dança na escola europeia e suas formações docentes são bastante distintos se compararmos ao que assistimos hoje na conjuntura brasileira.

No Brasil, possuímos cursos de licenciatura em teatro e em dança, em número cada vez maior desde as proposições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996¹ (LDB), substituindo, portanto, as antigas licenciaturas em educação artística polivalentes (Santana, 2010). Contamos com a formação anual de profissionais capacitados, adequados aos parâmetros, normativas e leis do Ministério da Educação (MEC), para ocupar os devidos espaços nas salas de aula, no ensino regular de arte, ou na disciplina Arte, que compreende, segundo a LDB (Brasil, 1996) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (Brasil, 1997; 1998; 2000), as Artes Visuais, a Dança e a Música e o Teatro. A versão final da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018) inclui ainda as Artes Integradas (circo, cinema, teatro de animação, animação, vídeo, performance, instalações, etc.).

Dito isso, é importante frisar que, segundo dados do Censo Escolar do MEC de 2013 (INEP, 2014), o número de professores da educação básica que atua na área de artes e que possui formação superior é de 6% do total

de docentes que atuam nessa disciplina nas escolas de educação básica do País. Destes 6 %, somente 3% possuem licenciatura em artes, sendo que, se os números forem tomados fazendo referência às licenciaturas por área, somente 1% têm formação específica em teatro e menos de 1% em dança. Ou seja, no amplo universo da educação básica brasileira, pouquíssimos docentes possuem formação superior na área de arte e a minoria absoluta possui formação em artes cênicas. Os números totais apresentados pelo relatório final do censo (INEP, 2014) são 505 professores com formação em teatro e 156 com formação em dança (dados coletados durante o ano de 2013, em escolas públicas e privadas de todo o País, demarcando maior incidência de professores de artes cênicas em escolas dos estados das regiões Sul e Sudeste). Para um país da dimensão do Brasil, que conta com uma rede de ensino com mais de 50 milhões de estudantes e mais de 2,1 milhões de professores, estamos muito aquém ainda do necessário e do desejável².

Na Itália, e em diversos outros países europeus, quem ensina teatro ou dança e conduz experiências em artes da cena nas salas de aula são ou os professores pedagogos da educação básica (ou docentes de outras disciplinas como língua, literatura ou educação física) ou os artistas parceiros das escolas, em projetos de cunho extracurricular ou de complementação de alguma disciplina do currículo (Panigada, 2000). Esse sistema é chamado na França de *partenariat* (parceria) (Guccini et al., 2001), algo mais próximo daquilo que em português conhecemos como “parceria”. Parceria pedagogo-artista, artista-escola, grupo de teatro/dança-escola³.

Organização da Educação nas e para as Artes: Brasil e Europa

No Brasil, os PCNs foram, ao lado das leis, diretrizes e normativas do MEC concernentes aos cursos de graduação em artes e às licenciaturas, alicerces para elaboração pedagógico-curricular dos cursos de licenciatura, tendo em vista que trabalhamos na formação de um egresso professor de teatro ou dança que possa atuar no ensino formal e informal, em seus diversos níveis. A partir de dezembro de 2018, contamos com o documento final da Base Nacional Comum Curricular, que deverá nortear as construções de projetos político-pedagógicos de escolas de educação básica brasileiras e, por consequência, terão reflexo direto nos currículos das licenciaturas.

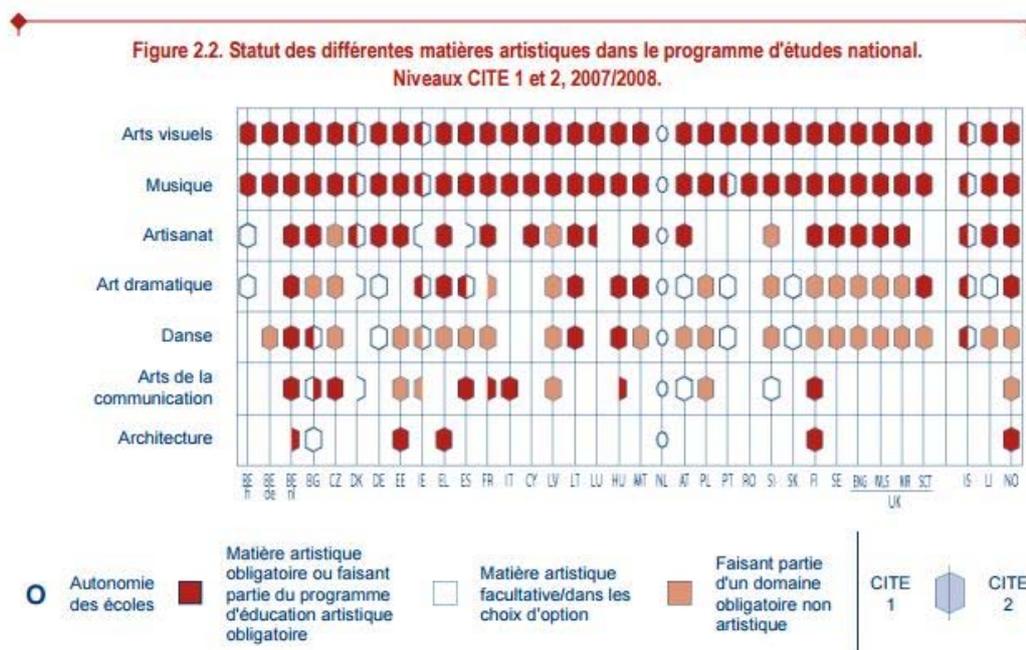
Assim, a relação com esses documentos (participei ativamente em três comissões de constituição de projetos político-pedagógicos de licenciaturas em teatro e dança ao longo de minha carreira docente) me possibilita alguma propriedade ao traçar paralelos com documentos da Comunidade Europeia sobre a atual situação da arte-educação nas escolas daquele continente. Um dos documentos mais completos que encontrei disponível sobre essa temática na Europa, que permite um panorama amplo da área, é de autoria da agência Eurydice, braço educacional da Comissão Europeia, que é o órgão executivo da União Europeia (Eurydice, 2009).

Em 2009, o relatório intitulado *A educação artística e cultural na escola europeia* (Eurydice, 2009)⁴ traçou a situação das artes nas escolas por meio de da análise dos documentos e dados do sistema educacional de 33 países membros da Comunidade Europeia. Esse estudo, além de trazer dados referentes aos documentos oficiais de cada país, recupera pesquisas anteriores, tanto quantitativas como de cunho qualitativo, como os registros dos resultados das duas edições do *Congresso Mundial sobre Educação Artística*, promovidos pela UNESCO em Lisboa e em Seul, respectivamente nos anos de 2006 e 2010. Os documentos resultantes desses dois encontros são *Plano de Ação para a Educação Artística* (UNESCO, 2006)⁵ e *Agenda de Seul – Objetivos para o desenvolvimento da Educação Artística* (UNESCO, 2010)⁶.

Esses documentos, associados aos documentos do Ministério da Educação (*Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca*, doravante MIUR) da Itália, serão a base do escopo comparativo aqui traçado, juntamente com bibliografia analítica e reflexiva do campo das artes cênicas e da educação. Teço comentário, nesse momento, sobre como disciplinarmente o ensino das artes encontra-se organizado na educação, tanto na Europa como no Brasil.

Na Comunidade Europeia, as artes aparecem citadas nas bases curriculares de todos os países pesquisados (Eurydice, 2009), isso nos níveis 1 e 2, que corresponderiam ao Ensino Fundamental – anos iniciais e anos finais – no sistema brasileiro. No entanto, somente a música e as artes visuais configuram-se obrigatórias, como disciplinas distintas ou como conteúdos de outras disciplinas curriculares. O teatro aparece frequentemente como conteúdo da disciplina de língua materna e a dança como conteúdo da educação física. No ensino secundário, correspondente ao ensino médio brasileiro, a

disciplina de arte recebe caráter facultativo ou optativo na maioria dos países (Eurydice, 2009), conforme gráfico abaixo (Figura 1).



Source: Eurydice.

Figura 1 – Status das diferentes disciplinas de artes nos anos iniciais e finais do ensino fundamental nos países da Europa. Fonte: Eurydice (2009, p. 27).

A discussão sobre a apropriação pela educação física dos conteúdos da área de dança no Brasil já é antiga e, no momento, bastante acirrada. Podemos afirmar que a área de dança, sendo parte componente do campo das artes, reivindica para si exclusivamente o direito a desenvolver conteúdos e noções de dança, negando a dança como simplesmente mais uma *modalidade de trabalho corporal ou físico*⁷. Observamos que na Europa a dança também se encontra, em muitos países, atrelada à educação física no âmbito escolar.

Retomando a organização curricular das artes nas escolas europeias (Eurydice, 2009), verificamos que há modalidades de inserção que podem ser classificadas como *artes integradas*, ou seja, quando uma ou mais modalidades ou linguagens apresentam-se como disciplina (na Itália há, por exemplo, a disciplina de *Arte, música e imagem*, que compõe o currículo obrigatório do ensino fundamental) ou as artes em suas distintas linguagens, separadas disciplinarmente da seguinte forma (em ordem decrescente de obrigatoriedade no sistema de ensino fundamental dos 33 países pesquisados pelo relatório): 1) artes visuais, 2) música, 3) artesanato, 4) artes dramá-

ticas (teatro), 5) dança, 6) artes da comunicação (cinema, audiovisual, fotografia) e 7) arquitetura.

Segundo o relatório, a metade dos países apresenta as disciplinas integradas e a outra metade as disciplinas separadas (Eurydice, 2009, p. 24). No Brasil, as disciplinas (nomeadas *linguagens* nos documentos oficiais, mas que podem ser entendidas como *componentes curriculares ou disciplinas*), desde a aprovação da LDB (Brasil, 1996), são apresentadas separadamente e são quatro: artes visuais, dança, música e teatro. As artes comunicativas (fotografia e audiovisual⁸) seriam componentes das artes visuais, segundo o que nos apresentam os PCNs. A arquitetura não figura nos conteúdos escolares brasileiros. Já o artesanato e as manifestações culturais populares (folclóricas) são vagamente citados ao tratar-se de arte local e relação entre arte e cultura, mas não há disposições específicas claras a respeito nos documentos do MEC para a área de artes. Estariam presentes como conteúdos transversais, mas não disciplinarmente, nos currículos escolares.

Em relação às artes da cena ou performáticas, noticia o relatório, no panorama do ensino formal europeu:

A metade dos países inclui a arte dramática [teatro] como uma matéria obrigatória ou fazendo parte do ensino de artes ou fazendo parte de outra área disciplinar curricular obrigatória (na maioria das vezes a língua materna ou a literatura). A arte dramática é uma matéria opcional em sete países. [...] A dança e as artes da comunicação figuram menos frequentemente entre as matérias artísticas obrigatórias e, nesse caso, não é raro que sejam incorporadas a outra disciplina. A dança, por exemplo, faz parte do programa obrigatório de 24 países, mas figura como matéria distinta em somente 5 países (na maioria ela faz parte da educação física)⁹ (Eurydice, 2009, p. 26-28).

Na Itália, em particular, a música e as artes visuais são obrigatórias nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, sem especificação de carga-horária. Já nos três últimos anos do ensino fundamental, a carga-horária específica mínima é de 132 horas anuais (Itália, 2013).

No Brasil, a arte (suas disciplinas ou componentes) também é, desde a década de 1990, conteúdo dos documentos de orientação curricular nacional de todos os níveis da educação básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio), ainda que estes não se configurassem até então como um currículo nacional obrigatório (são parâmetros, orientações e diretrizes). Agora na nova Base Nacional Comum Curricular (2018), as artes

divididas em artes visuais, dança, música, teatro e artes integradas também fazem parte do componente curricular Arte. No entanto, não há estipulação, pela lei brasileira, nem das cargas horárias anuais e nem de quais as matérias obrigatórias em cada ano ou nível de ensino, o que abre a possibilidade de diversas interpretações, tanto por parte dos gestores governamentais e escolares como em situações de caráter legal.

Cumprir notar que, em 02 de maio de 2016, foi aprovada pelo Senado a Lei 13.278, que altera o § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte e que torna compulsório o ensino dos quatro componentes disciplinares: teatro, dança, música e artes visuais. Ou seja: 20 anos após a LDB ser promulgada, formaliza-se em termos legais aquilo que vinha sendo apontado pelos profissionais da área há algumas décadas. No entanto, a efetivação prática nas escolas de ensino regular do País ainda está muito distante, mesmo que a Lei 13.278 preveja o ano de 2021 como prazo limite para que as escolas se adéquem.

No momento histórico que vivemos, contamos com uma legislação ainda vaga, com lacunas que poderiam ser interessantes do ponto de vista da adequação regional e local às diretrizes educacionais, tendo em vista a variabilidade geográfica, cultural e social de um país de dimensões continentais como o Brasil, mas que acabam configurando-se como fragilidade legal no que concerne à garantia de direito dos estudantes ao conhecimento em artes.

Embora o anteriormente exposto seja fator preocupante, nota-se que a legislação educacional vem apontando caminhos pertinentes e promissores para o ensino das artes (ainda que numericamente insuficientes), bem como a garantia mínima de espaço laboral aos licenciados e a abertura gradual de muitos novos cursos de licenciatura em teatro e em dança nas últimas duas décadas, o que tem transformado radicalmente a inserção do campo das artes cênicas tanto no panorama acadêmico brasileiro como no educacional (Ferreira, 2017), mesmo que haja muito a ser feito.

No entanto, nos dois últimos anos, as políticas públicas federais, culminando em iniciativas verticais do Ministério da Educação, têm demonstrado consideráveis retrocessos nesse sentido, com a imposição de uma reforma educacional não debatida com a comunidade escolar e acadêmica e

que, entre outros intentos, tem como objetivo tecnicizar o Ensino Médio e excluir (ou minorizar) disciplinas como Artes, Sociologia, Filosofia e Educação Física. Mais um motivo para profunda apreensão do campo das artes e da educação no País. Há ainda a ameaça da aprovação de um projeto de lei intitulado *Escola sem Partido*, no qual se excluiria da educação básica debates sobre gênero, sexualidade e orientação política, entre outros assuntos a serem *banidos* de acordo com a proposta das bancadas tradicionalistas evangélicas, militaristas e conservadoras do parlamento brasileiro. Todas essas temáticas tão caras às artes sendo interditas seguramente afetaria uma educação em arte sociocontextualizada e ampla. Mais motivos para apreensão dos educadores e gestores da área.

Porém, retomemos à descrição dos sistemas de ensino aqui analisados: assim como na Europa, no Brasil as artes visuais são a disciplina mais comumente ofertada e presente nos currículos regionais e municipais¹⁰. No geral, há uma adequação (que pode ser tomada como acomodação, em determinada medida) dos projetos político-pedagógicos das escolas e das diretrizes curriculares estaduais e municipais à oferta de professores de artes. Podemos entender tal realidade em parte como uma consequência do consideravelmente menor número de egressos das licenciaturas com formação específica (em teatro, dança e música), sendo o mais comum ainda encontrarmos professores com formação em educação artística polivalente ou em artes visuais.

A oferta de disciplinas e de formação artística nos cursos de pedagogia, que também vem sendo objeto de estudo de importantes pesquisadores, é outro ponto que dificulta a inserção da arte na educação básica, já que essa formação na maior parte dos casos é deficitária ou inexistente nos cursos de pedagogia que formam professores para as séries iniciais e a educação infantil¹¹ (Lombardi, 2015; Souza; Ferreira, 2015).

Como em um ciclo não produtivo, o escasso número de professores com formação gera uma diminuição da demanda das áreas na educação básica, o que acarreta que existam poucas vagas em concursos em nível municipal, estadual e federal para professores de teatro e dança, gerando diminuta oportunidade laboral aos egressos destas licenciaturas.

Os poucos egressos desempregados, as crianças pequenas sem professores capacitados para aulas de teatro e dança, a quase inexistência do partena-

riado¹², o baixo incentivo da prática artística pelas escolas por parte dos governos e gestores, a falta de estrutura de trabalho nas escolas para aqueles docentes em atuação, a parca formação continuada dos pedagogos, a praticamente não pensada formação pedagógica de artistas, enfim, tudo isso acarreta que as condições, a valorização e os números do ensino de artes cênicas no Brasil sejam hoje ínfimos, ainda que muito superiores àqueles que encontrávamos há duas décadas, quando as licenciaturas na área em todo o País podiam ser contadas com os dedos das mãos¹³ (Ferreira, 2017).

Inferimos que nossas leis em relação ao ensino de arte, ainda que sempre passíveis de modificações e mudanças, são pertinentes. O problema que se impõe, em um país de números e dimensões continentais como o Brasil, é vê-las efetivadas através da articulação do teatro e da dança nos currículos da educação básica, da presença de professores com formação específica nas artes da cena ou performáticas nas escolas e da formação continuada de professores pedagogos e de outras áreas que tenham interesse em desenvolver projetos e ações com as artes cênicas.

Reitero que essa flexibilidade dos documentos, aliada à falta de conhecimento de gestores sobre a área, às carências de condições de trabalho e de profissionais com formação específica, são entraves reais à efetivação do ensino de arte na educação básica brasileira. O parceria artista-escola, que tão importante papel cumpre na pedagogia das artes na Europa, ainda é praticamente desconhecido como metodologia de trabalho nas redes de ensino brasileiras (pública e privada). Muitos esforços políticos hão ainda de ser empreendidos para que se efetive o direito de todos os estudantes brasileiros vivenciarem processos de ensino-aprendizagem em artes visuais, dança, música e teatro de modo gradual, organizado, sistemático e com professores capacitados para tanto, na educação básica.

Sigo comentando as peculiaridades, primeiramente das relações entre teatro e educação e, na sequência, sobre a dança e a educação, na Itália e em outros países da Comunidade Europeia, na tentativa de traçar paralelos, pontos de convergência e de distanciamento com a realidade brasileira, articulando possibilidades outras de olhar para aquilo que vimos construindo em nosso país em relação às artes cênicas e à educação.

Itália: peculiaridades sobre as relações entre teatro e educação

Para tratar das relações entre teatro e educação na Itália, primeiramente é necessário levar em conta alguns movimentos de cunho artístico e pedagógico que, a partir da década de 1960, reestabelecem as bases para o teatro em sua interface educacional. A partir daí, pode-se seguir explanando sobre como o teatro se efetiva contemporaneamente em sua relação com a educação, como é ensinado e aprendido e por quem no país da Europa meridional.

Na Itália, o teatro e a educação historicamente estão relacionados: no Renascimento italiano assistimos à retomada dos clássicos gregos e latinos por meio das academias, coletivos de estudiosos, artistas e cientistas, de homens de letras e de ciências, que criavam um círculo de promoção dos estudos humanísticos, promovendo assim a inserção de jovens também nos meandros dos conhecimentos instituídos. A dramaturgia greco-latina, bem como os tratados de arquitetura e arte que discorriam sobre os espaços cênicos (Vitruvius pode ser o maior exemplo), a dramaturgia e as encenações propriamente (aqui a Poética de Aristóteles é o texto fundador), também foram documentos ressignificados a partir das leituras dos humanistas italianos. Assim, alunos e mestres traduziam, recitavam e encenavam o teatro antigo greco-latino e recriavam as tradições teatrais ocidentais através de sua compreensão desses documentos. Nas universidades italianas, dentre as quais a mais antiga do ocidente, a Universidade de Bolonha, e a não menos importante Universidade de Pádua, cumpriram papel significativo na relação entre educação e teatro.

Outra significativa etapa das trocas entre educação e teatro foi mediada pelas instituições de ensino gerenciadas por ordens da Igreja Católica. Particularmente relevante na Idade Moderna foi a presença da Companhia de Jesus, não somente em países europeus, mas também nas então colônias americanas (como o Brasil) e em países asiáticos (como o Japão), sendo o teatro uma das mais frequentes e eloquentes ferramentas de catequização das populações originárias pelos jesuítas. Na Europa, o teatro dito *escolástico* é inserido formalmente no currículo formativo dos institutos educacionais jesuítas, que tinham por objeto a formação exclusiva das classes dirigentes. Na *Ratio Studiorum* de 1599, espécie de normativa educacional e curricular da

Companhia de Jesus, o teatro é formalmente citado como conteúdo e metodologia de ensino (Perissinotto, 2004, p. 22).

Na Itália, no século XIX, o padre salesiano Don Bosco cria regras que promovem a prática teatral educativa nas escolas, sendo inspirador de experiências que seguem até os dias de hoje. O termo *teatrinho*, que assume tom bastante pejorativo no Brasil, foi cunhado por Don Bosco para nomear o conjunto de atividades dramáticas que propunha na educação salesiana (Morteo apud Perissinotto; Testa, 1995). Há no país uma rede fortalecida de praticantes desse teatrinho educacional, nos moldes promulgados por Don Bosco¹⁴, e podemos afirmar que no Brasil há ainda fortes resquícios da proposta pedagógica do salesiano em toda a educação básica, não só em colégios de vocação católica. Não é o objetivo deste artigo aprofundar o debate sobre as relações entre a proposta do teatrinho de Don Bosco e as práticas pedagógicas em teatro nas escolas brasileiras, no entanto, esse aponta ser um tema pertinente de abordagem para futuras reflexões, trabalho que está por ser feito.

Há dois termos que são bastante explorados na literatura disponível sobre teatro e educação na Itália: um deles é a ‘animação teatral’ (*animazione teatrale*) e o outro ‘teatro das crianças/jovens’ (*teatro-ragazzi*). É importante salientar que, na história das relações entre teatro e educação na Itália, o movimento da *animazione teatrale* toma conta desse espaço pedagógico a partir dos anos 1960 até meados dos anos 1990. Durante 30 anos, práticas e vivências empreendidas principalmente por artistas interessados no potencial pedagógico do teatro levam a cabo importantes experiências em artes cênicas e educação (Perissinotto, 2004).

A noção de animação italiana aqui difere ligeiramente daquela dos países francófonos como Bélgica e França. A animação, para franceses e belgas, é uma atividade de mediação teatral geralmente vinculada a um espetáculo, empreendida por artistas junto aos espectadores e minoritariamente uma vivência prática desvinculada de um artefato cênico específico, ainda que possa existir como tal (Deldime, 1990).

Perissinotto (1995) categoriza as animações na Itália através das décadas. Segundo a autora, o movimento da animação teatral surge na década de 1960 e em seus primórdios estava muito voltado às experimentações que visavam a valorização dos processos artísticos cênicos e de livre expressão por

meio do corpo-voz, indo na contramão das práticas pedagógicas em teatro então em voga, desde a constituição educacional de 1955 na Itália, que pregava os *exercícios de dramatização* e de *leitura expressiva*, ou seja, de transformação de textos literários e teóricos em textos teatrais e, em alguns casos, sua posterior encenação pelos alunos. Na década de 1970 a animação esteve muito próxima das escolas e do teatro infanto-juvenil, vindo nas crianças e jovens o público preferencial para a mudança de paradigma político, social e artístico que empreendia. Já nos anos 1980, a animação volta-se para um cunho mais social e de intervenção comunitária, não se restringindo somente ao âmbito do teatro-escola.

Perissinotto (1995) exemplifica as animações relacionadas ao público infanto-juvenil (portanto em idade escolar) através de três modelos, oriundos da pesquisa e prática empreendidas por diferentes grupos teatrais e artistas, nos anos 1970.

1. *Spettacolazione* (espetacularização): evento no qual o animador, durante um período determinado de tempo, através de estímulos específicos, favorece a criatividade expressiva individual e grupal, num caminho que deveria ser “do teatro à escola, da escola ao social e do social ao teatro” (Perissinotto, 1995, p. 75). Envolve a criação de um produto cênico, portanto. Esse modelo foi levado a cabo pelo *Grupo Teatro Gioco Vita*, dirigido por Franco Passatore.

2. *Schema vuoto d'azioni teatrali* (esquema sem ações teatrais): sessões de improvisação teatral livre, guiadas a partir de títulos, seguindo o modelo dos *canovacci* da *commedia dell'arte*, um *drama didático aberto*, segundo a concepção do diretor Giuliano Scabia (1978), baseado na importância dos processos em detrimento aos produtos cênicos.

3. *Teatro dei ragazzi* (teatro dos jovens): modelo que se desenvolve prevalentemente no âmbito escolástico e que busca superar os antigos modelos de teatro escolar baseados na dramatização e no conteudismo, redefinindo, acima de tudo, o papel do adulto nessa relação. Nesse modelo, processo e produto são igualmente importantes, sendo que o centro do trabalho são as potencialidades das crianças e jovens em confronto consigo e com o mundo, com o outro.

Na década de 1990, o teatro dos jovens retornará com novo vigor sob a nomenclatura de *teatro-scuola* (teatro-escola). Há um movimento que se

segue nas últimas décadas na Itália que vai do teatro *para* crianças (feito para elas) àquele teatro *das* crianças (feito por elas). No entanto, cabe salientar que tanto o *ver* como o *fazer* mantém-se como base para as propostas de ensino-aprendizagem na Itália e, posso depreender a partir da bibliografia consultada e de observações *in loco*, que a recepção cênica como processo formativo e educacional tem um peso muito maior nas práticas teatrais escolarizadas na Itália do que no Brasil. Essa afirmação parte da percepção de que é prática comum a assistência das escolas, dos professores e dos alunos a espetáculos cênicos que, por vezes, incluem também trabalhos práticos como oficinas complementares e atividades de mediação ofertadas antes ou após o espetáculo pelos grupos teatrais responsáveis ou pelos órgãos (teatros ou aparelhos culturais) promotores do evento.

Exemplo disso é importância que a produção teatral para crianças tomou nos anos 1960 e 1970 na Itália, que pode ser comprovada pela existência de um *braço* da Bienal de Veneza totalmente dedicado a essa produção e a sua discussão. Podemos notar nesse movimento profícuo um amplo envolvimento tanto da parte dos artistas e dos aparelhos culturais¹⁵, como por parte dos educadores, ao colocarem as ações teatrais de diversas naturezas (a criança e o jovem tanto como receptores como quanto criadores cênicos) no centro do debate, das práticas e dos desejos e anseios de uma nova pedagogia, voltada para a formação de um novo sujeito.

Podemos, dessa forma, depreender que o movimento da animação teatral nas décadas de 1960 e 1970 na Itália seguiu passos semelhantes, ainda que não coincidentes, daqueles propostos por Augusto Boal e suas técnicas do teatro do oprimido e de outras poéticas de vivências cênicas para atores e não atores. Portanto, nesse exercício comparativo, podemos relacionar as funções atribuídas à animação teatral no âmbito italiano às práticas do teatro do oprimido de Augusto Boal no Brasil e em diversos outros países. No entanto, ao contrário das técnicas de Boal, que comumente foram realizadas em espaços comunitários sociais e desvinculadas de processos de escolarização formais, a animação teatral italiana manteve-se ao longo de sua existência intrinsecamente ligada à instituição escolar e de um ativismo pedagógico deweyniano então em voga na educação básica italiana (Perissinotto, 1995, p. 22).

Nos anos 1980, assiste-se a uma *especialização* do movimento mais difuso e aberto da animação em suas duas primeiras décadas, na qual o ani-

mador passa a ser denominado *operador teatral*, marcando seu pertencimento ao campo teatral e articulando as funções dos pedagogos e dos artistas como paralelas, mas relacionadas, na construção de um saber-fazer e de um saber-ver cênico em que o lugar do espectador e diversas experiências de mediação que o potencializassem (no sentido mesmo daquele relatado por Deldime (1990) nas experiências de mediação cênica belgas) eram fio condutor do trabalho “entre teatro e escola”, naquele conjunto de experiências que foi denominado “o jogo da representação” (Perissinotto, 2004, p. 112).

Giacchè (1991) efetua uma crítica severa à figura do animador, que seria aquele que não é necessariamente nem o artista e nem o pedagogo, uma figura com uma identidade não definida que acabava sendo presa fácil para o mercado do trabalho informal, prestando serviços de cunho educativo-artístico ocasionais mal remunerados, já que não haveria a obrigatoriedade de uma formação específica comprovada para adentrar os espaços escolares e institucionalizados. Nas palavras do antropólogo:

Servia qualquer um mal pago e fortemente motivado a permanecer na indefinição e na marginalidade de um *meta-papel*, digamos, sobreposto às redes das relações sociais, assim como a cultura é superestrutural e até metafísica a respeito da sociedade (Giacchè, 1994 apud Perissinotto, 2004, p. 32)¹⁶.

Trago a citação de Giacchè porque, a partir dela, pretendo, a seguir, problematizar a formação obrigatória de professores licenciados nas diferentes linguagens artísticas para a atuação como docentes da disciplina de arte na educação básica brasileira.

Gostaria, complementarmente, de acrescentar uma descrição do diretor teatral Scabia sobre sua percepção acerca da figura dos animadores teatrais na Itália, que não se coaduna com aquela de Giacchè.

Estávamos experimentando como poderia ser e como poderia agir um personagem em parte velho e em parte novo, um pouco homem de teatro, um pouco escritor, um pouco cientista social, um pouco educador e mediador, um pouco buscador de alma, um pouco capaz de aventuras, cavaleiro errante, capaz de colocar-se em relação com a escola, os partidos, os movimentos e os grupos, as bandas, os loucos, as casas de cura e de assistência, as bibliotecas, um pouco de agit-prop e um pouco inventor do imaginário, um pouco construtor de novos ritos com uma mente política, laica e religiosa, aberto a todas as sugestões, mas não de instinto para todas as aventuras (Scabia, 1990 apud Perissinotto, 2004, p. 71)¹⁷.

As definições acima, guardadas as devidas proporções, têm analogia com a formação do professor de teatro no Brasil (Santana, 2010). Assim como na Itália, tanto o teatro para crianças como o ensino de teatro acabaram sendo, em um período de crise financeira e instabilidade profissional, uma saída de sobrevivência a muitos artistas, o que, infelizmente, conferiu a ambas as atividades (docência em teatro e teatro para a infância e juventude) um caráter pejorativo e minorizador, panorama esse que só vemos ser combatido e transformado muito recentemente no Brasil, com a valorização das licenciaturas e do teatro para crianças e jovens, através de iniciativas governamentais, não-governamentais, de sindicatos e de associações de artistas¹⁸.

Conforme já citado, na Itália, assim como no Brasil, movimento de grande força e que tem relação direta com a educação é o *teatro-ragazzi*, ou teatro para infância e juventude. A partir dos anos 1980, assiste-se à gradual passagem da animação para o teatro para crianças e jovens, que tem como função desnaturalizar uma visão funcionalista da atividade teatral, compreendida até então como ferramenta educacional, e centrar-se na formação de público, na educação estética promovida pela existência efetiva de grupos e de produção cultural para esse público.

Dois documentos recentes do Ministério da Educação (MIUR) italiano normatizam as atividades teatrais nas escolas de educação básica como obrigatórias, mas não dentro da grade curricular necessariamente (Itália, 2015a; 2016). Esses documentos foram analisados e balizados com documentos brasileiros de teor semelhante em artigo publicado no Brasil em periódico da área (Ferreira; Mariot, 2019).

Itália: peculiaridades sobre as relações entre dança e educação

Sigamos agora para algumas considerações sobre o ensino e a aprendizagem de dança e a formação de professores de dança. A partir da bibliografia consultada, assim como no teatro, abordaremos a dança e sua relação com a escola e a educação em três países europeus: Itália, França e Inglaterra, com foco central na Itália. As experiências inglesa e francesa são citadas por serem inspiradoras das propostas italianas.

Na Itália, assim como o teatro (e diferente da música e das artes visuais), a dança não tem espaço garantido como disciplina no currículo nacional italiano, mas há pelo menos uma década pode-se notar uma série de ati-

vidades, que são nomeadas *oficinas de dança*, ligadas, em muitos casos, à área de educação física (que desde a reforma curricular de 1985 passa a ser compreendida como *educação motora*). Existe também uma formação docente continuada, pontual, através de cursos de especialização de escolas livres e coletivos de dança, ofertados a pedagogos interessados em trabalhar com dança na escola básica ou a dançarinos interessados na capacitação pedagógica. Essa oferta, porém, é diminuta e localizada.

Assim, como já comentado, não há cursos oficiais para a formação docente em teatro ou dança nas universidades italianas e tampouco as disciplinas ditas *do espetáculo* (teatro, dança, performance, cinema, etc.) estão presentes nas orientações curriculares e no currículo básico nacional¹⁹ (Itália, 2013; 2015b).

Contudo, na Itália, assim como diversas experiências teatrais são vinculadas às aulas de língua materna e de literatura, também a dança acontece no âmbito das aulas de educação física e de outras disciplinas curriculares. A dança e o teatro inserem-se na educação básica italiana, primordialmente, a partir dos anos 2000, através do parceriaado entre artistas e escolas. A música e a história das artes (visuais) configuram-se como disciplinas ou conteúdos obrigatórios, conforme citado anteriormente.

Mesmo não tendo nunca recebido e nem obtido uma formalização oficial, a dança está, de fato, presente na escola italiana da educação infantil ao ensino superior, com muitas nuances e articulações e com diferente distribuição no território nacional, mas com uma incidência ampla em todas as regiões. A forma mais utilizada é aquela do parceriaado: no nosso atual sistema escolástico, a dança, assim como qualquer outra atividade de caráter formativo (teatro, cinema, educação ambiental, fotografia, jornalismo, etc.) – graças à reforma da autonomia escolar em primeiro e à reforma escolar depois, pode ser inserida no interior do plano de oferta formativa (POF) de cada instituição escolar em particular. A atual reforma prevê a inserção, ao lado do currículo obrigatório, de uma parte de horário opcional ou facultativo (até 3 horas semanais na educação fundamental e até 6 horas semanais no ensino médio), que cada escola poderá gerir de maneira autônoma²⁰ (Zagatti, 2004 p. 41).

Sobre o sistema de parceriaado, podemos afirmar que a lei italiana o estabelece e o institucionaliza em seus documentos educacionais e, ainda que a música e a história da arte sejam conteúdos obrigatórios tanto no ensino fundamental como no ensino médio, “[...] a arte, no contexto educaci-

onal europeu, encontra-se muito mais presente em um âmbito extracurricular do que propriamente curricular” (Zagatti, 2006, p. 165).

Acerca das pesquisas realizadas sobre ensino de dança e formação de professores da área na Itália e em outros países da comunidade europeia, podemos concluir que, como no Brasil, a dança ainda ocupa um lugar menor (em número de atividades, propostas e espaço ocupado nos meios acadêmico e educacional) que o do teatro.

Nas escolas, como no Brasil e em outros países, a dança é um conteúdo que está ou esteve presente nos currículos da educação física. Há todo um movimento na Europa para que a dança seja uma disciplina artística e não mais uma modalidade de atividade física ofertada nas instituições. A dimensão artística da dança é preconizada pelas pessoas da área e há um movimento e um engajamento de artistas-docentes e de acadêmicos nesse intuito, como atestam os estudos e as propostas de Zagatti e Casini Ropa²¹.

No que tange propriamente à formação de professores, podemos depreender que essa organização no ensino superior brasileiro está definida de modo legal. Ainda que existam cursos superiores na área de artes em quase todas as universidades italianas (com três anos de duração), costumam ser cursos de cunho teórico e que não preparam metodológica e pedagogicamente seus egressos para ministrarem aulas, mesmo que muitos acabem por ser professores de teoria da arte em liceus e conservatórios. Para tanto, após a realização de uma *magistrale* (equivalente a um mestrado ou especialização no Brasil) de dois anos voltada ao ensino e após a especialização pedagógica de 1.500 horas-aula e exame de habilitação, o chamado *Tirocinio Formativo Attivo* (TFA)²² (perfazendo um total mínimo de seis anos e meio de estudos acadêmicos) (Itália, 2011), o egresso estará apto a concorrer aos cargos docentes nos níveis da educação básica italiana.

Os conservatórios italianos, que hoje possuem ensino superior (a *laura*, que equivale à graduação no Brasil) nas práticas artísticas, também não formam artistas-docentes, tendo seus currículos voltados à formação artística *stricto-sensu*. Do mesmo modo que os egressos de cursos teóricos dos *ateneus*, os laureados em práticas artísticas podem realizar a *magistrale* e o TFA e concorrer em seleções para a carreira do magistério. Contudo, como no Brasil, na prática, na Itália também se assiste a muitos dos egressos de cursos de formação artística (atores, musicistas, bailarinos, diretores, artistas visu-

ais, etc.) sendo professores de instrumento, de canto, de dança ou de atuação, por exemplo, em cursos livres e na oferta formativa complementar das escolas como operadores culturais ou artísticos (no Brasil a nomenclatura corriqueira equivalente seria *oficineiro*).

A partir dos estudos da bibliografia sobre dança e educação na Itália, dois outros significativos referenciais sobre o ensino de dança na Europa serão comentados, um deles de origem inglesa e outro de origem francesa. Nos dois livros as autoras propõem possibilidades da dança nos currículos da educação básica e modelos de formação para o profissional da dança, numa proposição explícita da necessidade de formação pedagógica para o artista que vai realizar função de docente em artes e de formação artística para os pedagogos interessados em promover ações e projetos de arte (dança, no caso específico) com seus alunos.

Smith-Autard (1994) visivelmente é a inspiradora de Zagatti em algumas de suas proposições. Ela levanta minuciosamente o que chama de dois modelos vigentes da dança na educação, que seriam o *educacional* e o *profissional*. O primeiro viria na esteira da dança educativa moderna de Laban e da dança livre, criativa ou expressiva infantil, que estiveram no Brasil vinculadas à Escola Nova e ao movimento da livre expressão infantil na arte-educação. O segundo seria aquele das escolas de dança, que promulgaria a formação de pequenos dançarinos, calcada principalmente na repetição e na técnica. Dois modelos diametralmente opostos tanto em procedimentos e metodologias de ensino como em objetivos finais.

O que a autora propõe como uma saída para a construção de currículos e de experiências de dança na educação seria um modelo híbrido, que leve em conta algumas proposições de cada um desses outros dois modelos e ainda acrescente novas etapas aos processos de ensino-aprendizagem de dança, como a apreciação estética.

A proposta da *arte da dança* ou *dança como arte* de Smith-Autard diferencia-se da dança educacional moderna, da dança criativa e da dança expressiva, como salienta a autora em seu livro, e propõe uma metodologia triangular de ensino, com base muito semelhante àquela de Dewey, que foi o modelo para a *abordagem triangular do ensino da arte* proposta por Ana Mae Barbosa no Brasil e que perpassa os PCNs de Arte de todos os níveis da educação básica brasileira.

Para Smith-Autard, os vértices do triângulo seriam: “*creating, performing, appreciating*”. Ou seja: criar, performar e apreciar. A dimensão teórico-contextual estaria contida no item apreciação, mas não ocupa espaço destacado na proposta.

Na educação a arte da dança é centralmente relacionada à criação, performance e apreciação de trabalhos artísticos, que não podem ser produzidos no vácuo. Assim como em outras artes, as referências são construídas a partir da publicização e do reconhecimento de exemplos de trabalhos de dança dos quais os alunos estejam cientes. Isso requer o contato com o mundo profissional da dança, que é ignorado nas práticas de educação em dança na escola formal ou nos cursos superiores²³ (Smith-Autard, 1994, p. 2).

Além dessa proposta de um currículo misto entre a dança criativa e a dança profissional, a autora também salienta a necessidade da formação de professores de dança, tanto através da formação inicial de professores como pela educação continuada daqueles que já atuam na área.

Já no referencial francês (Lascar, 2000), podemos contar com uma descrição detalhada de experiências de parceria e de formação docente, em que pedagogas, artistas e crianças, junto a acadêmicos, construíram relações de parcerias culturais e de projetos de trabalho em dança em escolas da educação infantil e dos anos iniciais na França. As experiências nessa obra são cuidadosamente descritas, analisadas e ainda contam com os registros de depoimentos dos participantes. Segundo a autora, trata-se de uma obra coletiva, organizada por ela com a pretensão de apresentar possibilidades de currículos, conteúdos, metodologias do ensino de dança com crianças pequenas nas escolas.

No entanto, um dos trechos do relatório da agência Eurydice apresenta um ponto de vista sobre a dança e a educação na França na contramão tanto da proposta de Lascar (2000) como daquelas de Smith-Autard (1994) e de Zagatti (2006), apontando a dança escolarizada na França como profundamente arraigada a uma visão de formação tecnicista: “Na França, ela [a dança] é considerada como uma matéria atlética e artística, com exigências técnicas, mais do que uma disciplina cultural ou estética” (Eurydice, 2009, p. 28).

O livro *La danse à l'école* (Lascar, 2000) é comentado nesse percurso investigativo pois se coaduna a ideias presentes no contexto italiano, de uma educação *em e para* a dança, baseada em experiências criativas e estéticas, de

compreensão da dança como uma linguagem específica das artes, como um campo de conhecimento e não meramente como um conjunto de técnicas ou passos a serem aprendidos e reproduzidos, como cita o relatório da Comissão Europeia (Eurydice, 2009).

No entanto, a despeito da escolarização da dança vinculada a uma visão tecnicista, o partenariado, a partir da lei educacional francesa de 1997, está sendo amplamente desenvolvido nas diversas áreas de artes na França e, em medida menos efetiva (ou com menor organização e amparo do estado), no caso da educação italiana. Assim, podemos seguir para uma abordagem mais específica e descritiva das relações entre teatro e dança e a educação básica na Itália, tendo o partenariado como uma das possibilidades mais presentes entre os modelos europeus de arte e educação.

No Brasil, é importante salientar, salvo raras exceções, ligadas em sua maioria a redes de escolas privadas e um recente programa do Ministério da Cultura (Mais Cultura nas Escolas, 2014), projetos e ações de partenariado entre artistas e escolas não são frequentes. O que se pode observar é que muitos artistas no Brasil atuam como professores de artes ou mediadores culturais em projetos sociais, ONGs, escolas livres e oficinas de curta duração, mas essa não se configura como uma realidade de partenariado com a escola e sim numa modalidade de ensino informal de artes vinculada à comunidade e aos projetos de bem-estar e desenvolvimento social, tanto governamentais como não-governamentais ou a ações pontuais vinculadas a grupos ou institutos, no caso da mediação cultural e formação de espectadores²⁴.

A Inserção Formal do Teatro e da Dança na Educação Básica no Brasil e na Itália

Dando continuidade à apresentação das abordagens do ensino-aprendizagem de dança e teatro na Itália e no Brasil, apresento algumas informações pertinentes sobre a área de artes cênicas na educação básica nos dois países, partindo do pressuposto de que a formação de professores sempre está associada às bases curriculares e disciplinares das leis que regem a educação básica obrigatória e formal de cada nação.

A relação institucionalizada entre as artes do espetáculo (teatro, dança, cinema, performance, música, ópera) e a escola foi estabelecida pelo MIUR na

Itália somente em um protocolo de 1997, que não se efetivou em lei. Em 1995 um protocolo anterior definia a importância do *fazer e ver artes cênicas* na escola e destinava tanto aos professores como aos operadores culturais tal tarefa. Em 2015 e 2016 novos documentos estabelecem parâmetros para a inserção dos conteúdos teatrais nas escolas de educação básica (Itália, 2015a; 2016).

Retomo que, no Brasil, a divisão da disciplina Arte em quatro componentes autônomos e distintos, a serem estudados separadamente na formação de professores, passa a vigorar a partir da LDB (Brasil, 1996), quase concomitante aos documentos italianos. Embora já tenhamos observado que o número de professores de teatro e dança formados desde então e em exercício no Brasil esteja extremamente aquém do necessário, deve-se salientar que há um campo de pesquisa, ensino e extensão em artes cênicas vinculado a universidades das cinco regiões do País, atuando na formação de professores para a área e no desenvolvimento de conhecimentos e experiências em teatro, dança, circo, performance e educação. O mesmo não ocorre na Itália.

No caso italiano, ao firmarem-se esses acordos (1995 e 1997), o legado da animação teatral era assim formalmente reconhecido. Mesmo pertencendo à categoria de conteúdo eletivo ou optativo (escolha de cada instituto de educação fundamental e média), as artes performáticas ou cênicas passavam a figurar nos documentos legais. A autonomia de gestão era concedida nesse momento às instituições educacionais italianas, através dos *Piano Triennale dell'Offerta Formativa* (PTOF) (Itália, 2017), nos quais um protocolo sobre o ensino de artes cênicas e o parceria era uma das propostas, além do ensino do cinema e do audiovisual, entre outros.

Os PTOF ainda estão em vigor na educação básica italiana, mesmo que no ano de 2015 uma reforma do ensino tenha sido sancionada pelo senado do país (dita *Buona Scuola*), não sem objeções por parte de partidos de esquerda, sindicatos e professores. Nesse ano de 2019 os PTOF cumprem 20 anos de existência (desde 1999) e recebem novas indicações de funcionamento do MIUR²⁵. Trienalmente as direções das escolas podem traçar esses planos e propor atividades complementares ao currículo obrigatório, há verba estatal destinada para tal. Essas ações e atividades dizem respeito tanto à formação complementar dos estudantes, quanto àquela continuada dos professores e à inclusão, por exemplo. A escolha dessas atividades, no entanto, nem sempre é debatida pela comunidade escolar e esse é um dos pontos

que tem sido criticados. No âmbito da *Buona Scuola*²⁶ (Itália, 2015b), são estabelecidos através de lei os parâmetros para a inserção das atividades teatrais nas escolas italianas, mas sem que haja clareza sobre carga horária mínima, seriação ou quem seriam os professores a ministrarem esses conteúdos e no âmbito de quais disciplinas. Nesse caso, a falta de indicações mais precisas coincide com aquela presente nos documentos curriculares oficiais brasileiros (Brasil, 1997; 1998; 2000; 2018).

Há muita polêmica em torno dessa reforma, que dá ao gestor escolar institucional plenos poderes tanto para as diretrizes curriculares trienais (PTOF), como para a escolha e avaliação de pessoal (professores e técnicos escolares) e para a gestão financeira. A situação dos professores na Itália, desde a suspensão de concursos públicos para cargos efetivos decorrente de um ajuste fiscal no país há mais de uma década sob o governo Berlusconi, em todos os níveis de ensino, é bastante problemática, sendo um dos países da Comunidade Europeia com maiores quadros docentes em todos os níveis de ensino (da educação infantil ao ensino superior) formados por professores que não contam com estabilidade laboral, os ditos *precários*²⁷. A falta de professores nos quadros profissionais das escolas também é comum, como no Brasil, podemos afirmar.

Desse modo, o ensino de artes cênicas (teatro e dança) desenvolve-se na educação básica italiana, em boa parte dos casos, por meio de oficinas pontuais e não de disciplinas obrigatórias. Mas essas oficinas também podem tomar, dependendo dos interesses de cada instituição, um caráter continuado, através de ateliers, laboratórios e grupos que se mantenham ao longo do tempo em atividade na escola. As oficinas no geral acontecem no âmbito de um chamado *projeto produtivo*, ou seja, de um processo em parceria (grupo/artista-professor/escola) que visa um produto final, comumente um espetáculo e suas diversas etapas de produção e apreensão de elementos da linguagem cênica. Outras ações no âmbito escolar, essas geralmente conduzidas pelos pedagogos ou pelos artistas dos grupos envolvidos, são a frequência a espetáculos de dança, teatro e outras formas de artes da cena.

Nas propostas didático-curriculares da *Buona Scuola* há a presença no currículo nacional da história das artes visuais e da prática musical, ignorando todo o vasto universo que compõe o campo das artes, incluindo as diversas linguagens e áreas, suas abordagens, conteúdos e potencialidades prático-teórico-reflexivas. A área de arte, que havia sido abolida do ensino

médio secundário, retorna, mas a partir de uma visão limitada daquilo que compõe o próprio campo. Nos anos de 2015 e 2016, normativas do MIUR vão dispor sobre a presença de atividades teatrais nas escolas, como já foi comentado neste artigo anteriormente (Ferreira; Mariot, 2019).

Há forte crítica em relação à discrepância de um ensino teórico em artes visuais e prático em música, além da ausência de outras áreas como teatro, dança e cinema. A associação das atividades e conteúdos da dança com a área de educação física nos currículos obrigatórios também é duramente criticada. Retoma-se o discurso, por parte dos profissionais da dança, de que esta é uma forma de arte e campo de conhecimento, envolvendo dimensões simbólicas e estéticas que não seriam necessariamente abordadas se estivesse vinculada a um simples treinamento psicofísico dos alunos.

Assim, concluímos que o campo da arte e da educação na Itália é conflituoso e repleto de intrincadas relações de poder, bem como no Brasil, ainda que as questões mais prementes sejam de natureza diversa nos dois países.

Sigo comentando as possibilidades de formação em artes e humanidades ainda na educação básica (anterior à universidade ou à formação técnica em artes e ciências aplicadas), que é dividida na Itália em primária e secundária. Abro um parêntese para a apresentação do organograma da educação na Itália (Figura 2), a fim de contextualizar o debate aqui posto.



Figura 2 – Organograma do sistema escolar italiano por anos de estudo e idade dos estudantes.

Fonte: MIUR²⁸ (Itália, 2019).

No que tange à educação básica e às artes e humanidades, cabe salientarmos que o ensino secundário italiano conta com a organização do secundário superior, em que os Liceus de Ensino oferecem formação direcionada (vocacional) aos campos do saber das artes, humanidades e ciências sociais²⁹. Entre as modalidades de liceus secundários, há diversos endereços (ou ênfases) artísticos, culturais e humanistas.

São modalidades de liceus previstas na legislação educacional de 2010 (Itália, 2011), que regulamenta o ensino secundário italiano:

- liceu artístico (artes figurativas, arquitetura e ambiente, design, audiovisual, gráfica, cenografia);
- liceu clássico;
- liceu linguístico;
- liceu musical e corêutico;
- liceu científico e opção *ciências aplicadas*;
- liceu das ciências humanas e opção *econômico-social*³⁰.

O teatro e a dança são estudados em algumas dessas ênfases dos liceus, ainda que transversalmente. Em sua dimensão teórica, histórica e dramaturgicamente no liceu clássico e em termos práticos nas ênfases artísticas, musical e corêutica. Portanto, podemos depreender que a variedade e o direcionamento humanístico e/ou artístico das ênfases do ensino secundário são fatores importantes para o ingresso de alunos nas carreiras (graduações) em artes e humanidades nos ateneus (universidades italianas), que costumam ater-se a uma formação teórica, mas que buscam abertura cada vez maior para a relação com as práticas artísticas em suas dimensões processuais e críticas. O acesso aos conservatórios de música, dança, arte dramática e às escolas superiores de belas artes (artes visuais) também é incentivado por essa formação artística específica no nível médio.

Concluindo um comparativo e propondo uma pergunta

A partir desse exercício comparativo entre a inserção do teatro e da dança na educação regular no Brasil e na Itália, depreendo que, ainda que o Brasil em termos de leis esteja consideravelmente à frente da Itália, as medidas para a efetivação prática do ensino-aprendizado das artes cênicas nas escolas avança a passos mais largos no país europeu. O parterariado artista-

escola ou artistas-professores e os planos trienais de ofertas formativas (PTOF) na educação básica italiana dão margem a uma presença mais assídua das artes da cena no ensino regular, tanto por meio de atividades práticas como grupos, oficinas e festivais como da atividade de recepção cênicas dos jovens estudantes italianos. Assim, não obstante o fato de o ensino de teatro e dança ser assegurado pela LDB (Brasil, 1996) e agora pela BNCC (Brasil, 2018), que os apresenta como componentes curriculares obrigatórios em todos os níveis de ensino, a promoção efetiva da presença das artes da cena nas escolas italianas (guardadas as proporções numéricas de atendimentos na educação regular, que no Brasil excede os 50 milhões, sendo de mais ou menos 7 milhões na Itália³¹), mesmo que como atividades complementares, optativas e não obrigatórias, pode ser observada.

De acordo com o que vimos ao longo dessa análise comparativa, não necessariamente a inserção do teatro e da dança nos currículos regulares obrigatórios é a saída que promove maior efetividade ao ensino e à aprendizagem, à formação das crianças e jovens nas artes da cena. O caso italiano demonstra-nos que, mesmo sem a obrigatoriedade curricular, experiências práticas de criação, mediação e de recepção cênicas têm sido promovidas com sucesso, constância e assiduidade nas escolas italianas. Já no Brasil, a despeito das leis que nos dariam garantia de existência e manutenção nos espaços escolares e de formação de professores, raras são as escolas em que vemos experiências em teatro e dança conduzidas por educadores capacitados. Infelizmente, somente algumas instituições de ensino (aqui podemos citar os Institutos Federais e os Colégios de Aplicação também da rede federal de ensino, algumas redes municipais localizadas e algumas escolas da rede privada de ensino), ainda bastante privilegiadas frente à maior parte dos educandários brasileiros, contam com o teatro e a dança em seus currículos, ou como atividades extracurriculares constantes, sejam elas conduzidas por professores licenciados ou por artistas parceiros das escolas. À quase totalidade dos estudantes brasileiros ainda é negada a experiência e a formação nas artes da cena, situação que não acontece na Itália, onde nota-se que boa parte dos estudantes têm contato seja como espectador, seja como produtor (ainda que pontualmente e não longitudinalmente ao longo dos anos escolares), com o campo das artes cênicas.

A pergunta que gostaria de deixar como rastro para que pensemos novas ações formativas e, quiçá, novas políticas públicas, é: como operacionali-

zar, em um país das dimensões do Brasil, o direito dos estudantes da educação básica regular de vivenciarem experiências fundamentadas, de qualidade e concretas em teatro e dança ao longo de suas vidas escolares? Como fazer aquilo que já é assegurado por lei tornar-se produção de conhecimento real? Não tenho respostas, mas gostaria que o comparativo aqui apresentado nos apontasse algumas pistas para que pensemos juntos essa questão.

Notas

- ¹ Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – Lei de diretrizes e bases da educação nacional.
- ² Todos os dados citados nesse parágrafo constam no Censo escolar da educação básica, realizado pelo Ministério da Educação em 2013 (INEP, 2014).
- ³ Essas relações foram tratadas por duas pesquisadoras no Brasil em trabalhos recentes: Maria Lucia Pupo (USP) e Mariana Oliveira (UERJ), que têm escritos de sua autoria explorando o *partenariat* no universo francófono.
- ⁴ Disponível em inglês e francês em: <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/113EN.pdf> e <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/113FR.pdf>. Acesso em: 01 jun. 2018. Tradução minha.
- ⁵ Disponível em inglês, francês, espanhol e russo em: <<http://www.unesco.org/new/fr/culture/themes/creativity/arts-education/official-texts/road-map/>>. Acesso em: 01 ago. 2018
- ⁶ Disponível em árabe, chinês, inglês, francês, espanhol e russo em: <<http://www.unesco.org/new/fr/culture/themes/creativity/arts-education/official-texts/development-goals/>>. Acesso em: 04 ago. 2018.
- ⁷ Um grupo na rede social Facebook foi criado para esse debate específico, sob o título de *Dança – um campo de conhecimento*: <<https://www.facebook.com/groups/921261041273951/?ref=ts>>. Nesse espaço, acadêmicos brasileiros ligados à área de dança de diversas regiões discutem as questões levantadas na tese.
- ⁸ Foi promulgada uma lei federal que dispõe sobre a obrigatoriedade da assistência a duas horas mensais de cinema nacional pelos estudantes da educação básica, mas não fica disposta nem em qual disciplina ou atividade e tampouco uma

preparação de docentes e de alunos para o contato profícuo com o cinema (Brasil, 2014).

- ⁹ Tradução da autora.
- ¹⁰ Cumpre notar que, segundo a Constituição Federal, a organização da educação brasileira, a educação infantil e o ensino fundamental são funções de municípios, o ensino fundamental e o ensino médio de cada estado da federação e do Distrito Federal e, o ensino tecnológico e superior, da federação.
- ¹¹ A pesquisadora e professora Miriam Celeste Martins (Universidade Presbiteriana Mackenzie) coordena um grupo de pesquisa que organiza, em nível nacional, investigações sobre a presença das artes nas grades curriculares dos cursos de pedagogia e na formação de professores da educação infantil e anos iniciais. Sítio eletrônico do Grupo de Pesquisa Arte na Pedagogia: <<http://gpap-artenapedagogia.blogspot.it/>>. O grupo lançou um dossiê especial em um periódico da área de educação que mapeia o ensino de artes nos cursos de pedagogia no Brasil e pode ser acessado em: <<http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/tint/issue/view/467>>. Acesso em: 04 ago. 2018.
- ¹² Houve uma tentativa do Ministério da Cultura nos últimos anos de um projeto nesse sentido, intitulado *Mais Cultura nas Escolas*, mas ainda não se pode avaliar os resultados. Ressalto que as verbas são ínfimas e não houve preparo anterior nem de artistas, nem de gestores escolares e tampouco de professores. Sítio eletrônico: <<http://www.cultura.gov.br/maisculturanasescolas>>. Acesso em: 04 ago. 2018.
- ¹³ Segundo a base de dados governamentais E-MEC, no cadastro nacional de cursos de graduação podemos encontrar registros hoje de 34 cursos de Artes Cênicas, 53 cursos de Teatro e 47 cursos de Dança, entre bacharelados, licenciaturas e tecnológicos. A divisão específica dos cursos é a seguinte: A) 31 licenciaturas em dança, 13 bacharelados em dança e 3 cursos tecnológicos em dança (todos presenciais); B) 38 licenciaturas em teatro (das quais 35 presenciais e 3 na modalidade a distância) e 15 bacharelados em teatro (todos presenciais); C) 15 licenciaturas em artes cênicas (das quais uma a distância), 18 bacharelados em artes cênicas e um curso tecnológico em artes cênicas (esses últimos todos presenciais). Esses dados foram coletados da base do E-MEC em 01 de setembro de 2015.
- ¹⁴ Informações sobre teatro salesiano de Don Bosco na Itália neste sítio: <<http://www.teatrinodonbosco.it/>>. Acesso em: 04 ago. 2018.

- ¹⁵ A área destinada aos jovens e às escolas Teatro Arena del Sole de Bologna traz exemplos interessantes de atividades com objetivo pedagógico. O projeto *Il Teatro delle Scuole* há 30 anos leva para as dependências do teatro um grande festival de teatro estudantil que mobiliza centenas de escolas e estudantes da região. Já o projeto *Teatro in Classe*, promovido em parceria com o grupo de críticos *Altre Velocità*, estimula, junto às escolas de ensino médio do município (liceus), o exercício da crítica e da análise de espetáculos, que é realizada pelos alunos a partir de espetáculos assistidos e encontros com artistas e teóricos nas dependências do teatro. Sob a coordenação de um professor da escola, os jovens escrevem críticas, resenhas e análises que são disponibilizadas no site do teatro e participam de um concurso que premia as melhores. Ainda existe o projeto *Alternanza al lavoro*, que insere alunos dos liceus artísticos e clássico (ensino médio vocacional) nas atividades de produção e promoção cultural, atuando com a equipe profissional do teatro em projetos específicos dessa natureza. Maiores informações aqui: <<http://arenadelsole.it/it-IT/Arena-giovani.aspx>>. Acesso em: 04 ago. 2018.
- ¹⁶ Tradução da autora.
- ¹⁷ Tradução da autora.
- ¹⁸ Cito três programas do governo federal que têm atuado no sentido de valorizar a formação docente em artes no Brasil – PIBID, PARFOR e Prodocência – e a entidade não-governamental CBTIJ, que tem tido importante atuação política na valorização da produção teatral para infância e juventude no País, e possui um sítio eletrônico com relevante material histórico, reflexivo e de divulgação disponível: <<http://cbitij.org.br/>>. Os programas de estímulo às licenciaturas podem ser conhecidos nos seguintes endereços eletrônicos: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>>, <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/prodocencia>>, <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/parfor>>. Acesso em: 04 ago. 2018.
- ¹⁹ Ainda que haja dois protocolos do MIUR assinados nesse sentido, de 1995 e 1997, a efetivação ainda não aconteceu em termos curriculares, mais uma coincidência com caso brasileiro. As normativas de 2015 e 2016 sobre a inserção das atividades teatrais nas escolas regulares italianas encontram-se nas referências (Itália, 2015a; 2016).
- ²⁰ Tradução da autora.
- ²¹ Nessa entrevista, a Profa. Dra. Eugenia Casini Ropa (emérita do DAMS da Universidade de Bolonha) comenta o porquê de sua insistência para que a dança esteja vin-

- culada às artes e não à educação física nos meios educacionais: <<https://www.youtube.com/watch?v=XUMXEWwrcdU>>. Acesso em: 01 ago. 2018.
- ²² Sobre os requisitos para a habilitação ao ensino, ver site do Ministério da Educação (MIUR): <<https://miur.gov.it/tfa-e-abilitazioni>>. Acesso em: 04 ago. 2018.
- ²³ Tradução da autora.
- ²⁴ Em artigo recente, a professora e pesquisadora Maria Lúcia Pupo (USP) analisa do ponto de vista pedagógico diferentes projetos de mediação cultural em artes cênicas, em países como França, Bélgica, Argentina e em estados do Brasil como São Paulo e Rio Grande do Sul (Pupo, 2015).
- ²⁵ Indicações do MIUR para as escolas naquilo que concerne aos PTOF: <<https://www.miur.gov.it/web/guest/-/orientamenti-concernenti-il-piano-triennale-dell-offerta-formativa>>. Acesso em: 01 ago. 2018.
- ²⁶ Aprofundamento dos principais pontos da lei e da reformas podem ser acessados nesse documento oficial do MIUR: <https://www.miur.gov.it/documents/20182/243844/La_Buona_Scuola_Approfondimenti.pdf/c52f6685-5ed2-41c0-9320-68fa0e548f51?version=1.0>. Acesso em: 01 ago. 2018.
- ²⁷ Uma pesquisa na internet no site da Associação Nacional dos Professores Precários ou no site especializado em educação *Orizzonte Scuola* traz essas e muitas outras informações sobre a situação docente na Itália: <<http://www.cipnazionale.it/zik/>> e <<http://www.orizzontescuola.it/>>. Acesso em: 01 ago. 2018.
- ²⁸ Organograma apresentado no site do Ministério da Educação (MIUR) em 2019: <<https://miur.gov.it/web/guest/sistema-educativo-di-istruzione-e-formazione>>. Acesso em: 01 mar. 2019.
- ²⁹ Há também outras duas modalidades de ensino nessa etapa da educação básica: os Institutos Técnicos e os Institutos Profissionais.
- ³⁰ Fonte: Regulamento e Indicações Nacionais para Ensino Secundário Superior/Ministério da Educação da Itália, 2010.
- ³¹ Segundo dados fornecidos pelo MIUR (2017, acesso pelo sítio <<https://www.orizzontescuola.it/wp-content/uploads/2017/09/Dati-Avvio-anno-scolastico-2017-2018.pdf>>), o número de estudantes na Itália no ano escolar de 2017/2018 é de 7.757.849.

Referências

BRASIL. Gabinete da Presidência. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei N. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 01 nov. 2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros curriculares nacionais: Arte. Ensino Fundamental, Séries Iniciais, Livro 6.** Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros curriculares nacionais: Arte. Ensino Fundamental, Séries Finais, Livro 7.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros curriculares nacionais: Linguagens, códigos e suas tecnologias. Ensino Médio, Parte II.** Brasília: MEC/SEF, 2000.

BRASIL. Lei n. 13.006, de 26 de junho de 2014. Acrescenta § 8º ao art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para obrigar a exibição de filmes de produção nacional nas escolas de educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20112014/2014/Lei/L13006.htm>. Acesso em: 02 jun. 2018.

BRASIL. Gabinete da Presidência. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei N. 13.278 de 02 de maio de 2016. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2016.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC/SEF, 2018.

DELDIME, Roger. **Le quatrième mur** – Regards sociologiques sur la relation théâtrale. Bruxelles: Editions Promotion Théâtre, 1990.

EURIDYCE. **L'éducation artistique et culturelle à l'école en Europe.** Bruxelles: EACEA, 2009.

FERREIRA, Taís; MARIOT, Marcio P. Normativas educacionais para o ensino de teatro no Brasil e na Itália: um exercício reflexivo-comparativo. *Urdimento, Florianópolis*, v. 1, n. 34, p. 96-109, 2019.

FERREIRA, Taís. **Professores/as de teatro e dança brasileiros/as como espectadores/as.** 2017. 301 f. Tese (Doutorado em Artes Cênicas e Dottorato Arti Visive) – Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas; Dottorato Arti Visive, Performative, Mediali, Universidade Federal da Bahia; Università di Bologna, Salvador; Bologna, 2017.



GIACCHÈ, Piergiorgio. **Lo spettatore partecipante** – Contributi per una antropologia del teatro. Milano: Guerini, 1991.

GUCCINI, Gerardo et al. (Org.). **Le partenariat: une voie européenne pour la formation théâtrale des enseignants**. Nantes: Project Européen T.E.A.T.R.E, 2001.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar da Educação Básica 2013**: resumo técnico. Brasília: INEP, 2014. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2013.pdf>. Acesso em: 18 set. 2019.

ITÁLIA. Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca- MIUR. *Decreto 10 settembre 2010* – Definizione della disciplina dei requisiti e delle modalità della formazione iniziale degli insegnanti della scuola dell'infanzia, della scuola primaria e della scuola secondaria di primo e secondo grado. **Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana**, Roma, n. 24, 31/01/2011.

ITÁLIA. Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca- MIUR. *Decreto 16 novembre 2012* – Regolamento curricolo scuole d'infanzia e del primo ciclo. **Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana**, Roma, n. 30, 05/02/2013.

ITÁLIA. Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. **Promozione Teatro in Promozione Teatro in Classe**. Roma: MIUR, 2015a.

ITÁLIA. Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca- MIUR. *Legge 13 luglio 2015, n. 107* - Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti. **Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana**, Roma, n. 175, 30/07/2015b.

ITÁLIA. Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. **Indicazione Strategiche Per L'utilizzo Didattico Delle Attività Teatrali a.s. 2016/2017 'Buona Scuola'**. Roma: MIUR, 2016.

ITÁLIA. Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. **Orientamenti concernenti, il Piano Triennale dell'Offerta Formativa**. 'Buona Scuola'. Roma: MIUR, 2017.

LASCAR, Jackie. **La danse à l'école** – Pour une education artistique. Paris: L'Harmattan, 2000.

LOMBARDI, Lucia M. S. dos S. Sobre o teatro no curso de pedagogia. **Trama Interdisciplinar**, São Paulo, v. 6, n. 2, p. 116-129, maio/ago. 2015.



PANIGADA, Maria Grazia. Il teatro a scuola – la formazione teatrale degli insegnanti in Italia. In.: BERNARDI, Claudio et al. **I fuoricena** – Esperienze e riflessioni sulla drammaturgia nel sociale. Milano: Euresis, 2000. P. 219-254.

PERISSINOTTO, Loredana. **Animazione teatrale** – Le idee, i luoghi, i protagonisti. Roma: Carocci, 2004.

PERISSINOTTO, Loredana; TESTA, Giorgio (Org.). **Scena Educazione** – Per un rapporto organico tra scuola e teatro. Torino: ETI-Agita, 1995.

PUPPO, Maria Lúcia de Souza Barros. Luzes sobre o espectador: artistas e docentes em ação. **Revista Brasileira de Estudos da Presença**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 330-355, maio/ago. 2015.

SANTANA, Arão Paranaguá de. **Teatro e formação de professores**. São Luís: Editora da UFMA, 2010.

SCABIA, Giuliano; CASINI-ROPA, Eugenia. **L'animazione Teatrale**. Rimini: Guaraldi, 1978.

SMITH-AUTARD, Jacqueline. **The Art of Dance in Education**. London: A&CBlack, 1994.

SOUZA, Ana Paula A.; FERREIRA, Mirza. Um olhar sobre o ensino da dança nos cursos de pedagogia. **Trama Interdisciplinar**, São Paulo, v. 6, n. 2, p. 130-144, maio/ago. 2015.

UNESCO. **Hoja de ruta para la educación artística**. Lisboa: UNESCO, 2006.

UNESCO. **La Agenda de Seoul**: objetivos para el desarrollo de la educación artística. Seul: UNESCO, 2010.

ZAGATTI, Franca. **La danza educativa** – Principi metodologici e itinerari operativi per l'espressione artistica del corpo nella scuola. Bologna: Mousikè, 2004.

Taís Ferreira é professora adjunta do Centro de Artes da Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Atua nas áreas de pedagogias das artes cênicas, teoria e história do teatro, estudos de recepção e formação de professores de teatro e dança.

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-5215-0268>

E-mail: taisferreirars@yahoo.com.br

Este texto inédito também se encontra publicado em inglês neste número do periódico.



Recebido em 24 de novembro de 2018

Aceito em 18 de setembro de 2019

Editor-responsável: Gilberto Icle

Este é um artigo de acesso aberto distribuído sob os termos de uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional. Disponível em: <<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0>>.