

EM FOCO

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE TEATRO E DANÇA NO BRASIL E NA ITÁLIA: UM COMPARATIVO

*THE TEACHER'S TRAINING IN THEATER
AND DANCE IN BRAZIL AND EUROPE*

*LA FORMACIÓN DOCENTE EN TEATRO
Y DANZA EN BRASIL Y EN EUROPA*

TAIS FERREIRA

FERREIRA, Tais.

A formação de professores de teatro e dança no Brasil e na Itália:
um comparativo.

Repertório, Salvador, ano 22, n. 33, p. **182-208**, 2019.2

DOI: <https://doi.org/10.9771/rv0i33.33385>

RESUMO

Este artigo analisa processos de formação docente em Artes Cênicas na América e na Europa, com foco principal nos casos italiano e brasileiro. O objetivo deste estudo comparativo é problematizar as estratégias e modelos estudados, apontando suas lacunas e sua produtividade. Apresentamos ainda a análise de dados recolhidos junto a um grupo de professores de Teatro e Dança brasileiros, que serão cotejados e comentados a fim de balizar o estudo da formação dos profissionais das artes cênicas atuantes na educação básica e no ensino informal. Por fim, propomos um exercício reflexivo sobre as escolhas que vêm sendo curricular, pedagógica e politicamente assumidas no âmbito das licenciaturas em Teatro e Dança no Brasil, se postas lado a lado com as formações docentes de outros países.

PALAVRAS-CHAVE:

Formação docente. Teatro. Dança. Brasil. Itália.

ABSTRACT

This paper analyses processes of teacher's training in Performing Arts in America and Europe, focusing mainly on Italian and Brazilian cases. The objective of this comparative study is to problematize the strategies and models studied, pointing out their gaps and their productivity. We also present the analysis of data collected from a group of Brazilian Theatre and Dance teachers, which will be commented in order to guide the study of the training of performing arts professionals working in basic and informal education. Finally, we propose a reflective exercise on the choices that have been curricular, pedagogically and politically assumed within the scope of undergraduate degrees in theatre and dance in Brazil, if side by side with the teacher training of other countries.

KEYWORDS:

Teacher's training. Theater. Dance. Brazil. Italy.

RESUMEN

Este artículo analiza los procesos de formación docente en Artes Escénicas en America y Europa, centrándose principalmente en casos italianos y brasileños. El objetivo de este estudio comparativo es problematizar las estrategias y modelos estudiados, señalando sus brechas y su productividad. También presentamos el análisis de los datos recopilados de un grupo de maestros de Teatro y Danza brasileños, que serán recopilados y comentados para guiar el estudio de la formación de profesionales de las artes escénicas que trabajan en educación básica e informal. Finalmente, proponemos un ejercicio reflexivo sobre las opciones que se han asumido curricular, pedagógica y políticamente dentro del alcance de las licenciaturas en Teatro y Danza en Brasil, si están al lado de la formación docente de otros países.

PALABRAS CLAVE:

Formación docente. Teatro. Danza. Brasil. Italia.



INTRODUÇÃO

ESTE ARTIGO APONTA alguns procedimentos de formação docente em Artes Cênicas na Europa e no Brasil. Esboçaremos comparativamente as diferenças entre a formação em dois países lócus de pesquisa da investigadora, a saber: Brasil e Itália. O objetivo de tal comparativo é pensar na produtividade das estratégias formativas, em suas lacunas e em possibilidades de problematizar esses modelos. Apresentamos ainda a análise de dados recolhidos junto a sujeitos de pesquisa professores de Teatro e Dança brasileiros, a fim de materializar através de dados objetivos algumas das problematizações aqui tecidas. Portanto, pensar na formação docente no Brasil e na Itália pode tanto ser um esforço contextualizador como pode ser um exercício reflexivo sobre as escolhas que vêm sendo curricular, pedagógica e politicamente assumidas no âmbito das licenciaturas em Teatro e Dança no Brasil, se postas lado a lado com as formações docentes de outros países.

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE TEATRO E DANÇA NA ITÁLIA

Na Itália, a formação de professores é muito distinta daquela brasileira. Há cursos de formação de professores para a educação primária ou elementar (primeiro ao quinto ano) e infantil (três anos). Todos os outros graduados com uma especialização – *specialistica* ou *magistrale* – ou com diplomas superiores dos conservatórios, academias e institutos de formação técnica podem se candidatar a serem professores temporários no chamado segundo ciclo de ensino, que compreende do quinto ao oitavo ano (escola secundária de primeiro grau) e depois os cinco anos de liceu ou escola técnica (escola secundária de segundo grau). (ITÁLIA, 2011)

Para os contratos temporários, basta que a pessoa apresente os diplomas e currículos, que serão avaliados pelos dirigentes escolares de uma região específica. Já para que seja efetivado como professor de carreira (estável), deve ter a habilitação para tal, que se trata da aprovação em uma especialização de um ano ou um ano e meio, em que o candidato cumpre 1.500 horas de aulas de conhecimentos educacionais e práticas pedagógicas, para então prestar um exame múltiplo que lhe conferirá a aptidão para o ingresso na carreira oficial do magistério nas escolas secundárias – *Tirocinio Formativo Attivo* (TFA). Posteriormente a essa etapa, está apto a prestar concurso público – concurso único federal, em que a distribuição entre regiões dos aprovados ocorre por classificação. Para lecionar na educação primária e infantil, é necessário obter o diploma no curso de quatro ou cinco anos de ciências da educação ou pedagogia – a nomenclatura depende da instituição – e então prestar o concurso público federal. (ITÁLIA, 2011)

O espectro de atuação de determinados diplomas e graduações é amplo. Por exemplo: alguém diplomado e com especialização em determinada disciplina específica estará apto a assumir um grupo amplo de disciplinas escolares na educação básica. Para cada disciplina a ser ministrada na educação básica, também é exigido um número mínimo de créditos cursados em determinadas áreas na graduação ou especialização integralizada pelo candidato. Há, atualmente, na Itália, uma pressão política para que egressos dos doutorados (*dottorato di*

ricerca) obtenham a possibilidade de prestar concursos para o magistério básico, haja vista a falta de mercado de trabalho nas universidades italianas para esses sujeitos com alta formação, que acabam evadindo do país em busca de postos de trabalho com pesquisa e educação.

O processo para a admissão de um professor da educação básica na Itália é bastante complexo e determinado por diretrizes muito intrincadas. Fatores políticos e econômicos também influenciam na contratação docente – que pode ser temporária ou por tempo indeterminado, o que equivaleria à estabilidade e ao ápice da carreira docente. Como já foi citado, a precarização do trabalho docente através de concursos para professores temporários, sem estabilidade, é um problema grave em todos os níveis de ensino na Itália, incluindo as universidades.

Há muita demanda também por formação continuada, que é uma exigência do governo italiano, sendo que cada docente de carreira deve cumprir um número mínimo de horas anuais de cursos de atualização, aperfeiçoamento e dar continuidade à sua formação docente de forma compulsória. O projeto educacional vigente hoje no país, chamado Buona Scuola, proposto e aprovado no governo de Matteo Renzi (ITÁLIA, 2015a), prevê que o governo conceda uma verba anual de 500 euros a cada docente italiano da educação básica, que deverá ser utilizada em sua formação continuada. Os professores são periodicamente avaliados pelos dirigentes e gestores escolares e há metas de produtividade docente a serem atingidas, conduta que tem sido questionada pelos sindicatos docentes italianos.

No caso do Teatro e da Dança, que não são disciplinas constantes nos currículos de nenhuma das etapas da educação básica, ainda que figurem como conteúdos curriculares – nas disciplinas de língua italiana ou estrangeira e educação física, respectivamente –, percebe-se, pela literatura consultada, que as artes cênicas nas escolas regulares tendem a figurar nos Planos de Oferta Formativa Trienais (Pofts), que preveem a oferta de atividades complementares ao currículo básico obrigatório. (ITÁLIA, 2017)

Essas atividades são eletivas, ou seja, os alunos escolhem participar das aulas ou grupos de Teatro ou Dança, entre outras opções. A escolha pela inclusão dessas atividades no Poft da instituição em detrimento de outras, normalmente, é feita

pelo gestor escolar – a gama de possíveis atividades do Poft é ampla, compreendendo Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), esportes, jornalismo, serviço social, artes, artesanato, educação ambiental, culinária, hortas etc. Em ambas as disciplinas, Teatro e Dança, há projetos que se efetivam a longo prazo em determinadas instituições de ensino, como grupos de dança ou teatro que são já tradicionais nos educandários, e há também projetos pontuais, de atividades como *workshops* ou oficinas com começo, meio e fim determinados, que poderão repetir-se ou não no quadro de atividades formativas complementares ofertadas pela escola. A segunda opção, que recebe nesses casos o nome de “laboratórios de teatro ou dança”, é a mais frequente nas escolas italianas atualmente.

A partir de relatos de uma das professoras depoentes desta pesquisa, Regina Rossi, brasileira radicada na Alemanha, sabe-se que neste país projetos pontuais, com duração intensiva de uma semana ou duas, em que um docente-artista propõe uma atividade (ação educativa) em dança, teatro ou performance com um grupo limitado de crianças ou jovens (uma turma, geralmente) e, ao final, chega-se a um pequeno produto cênico ou performático, também é de uso corrente na educação básica do país vizinho, em que Dança e Teatro não configuram disciplinas obrigatória nos currículos.

Não necessariamente essas ações podem ser compreendidas como parterariado, posto que, em muitas situações, o professor efetivo da classe ausenta-se para que o docente-artista conduza sozinho – ou com seu coletivo de artistas – as ações junto ao grupo de estudantes. Seriam “ações educativas especiais ou extraordinárias” promovidas no âmbito escolar, mas fora das disciplinas e períodos obrigatórios. Algumas ocupam uma turma durante uma semana inteira, podendo ocorrer no período de férias do currículo obrigatório. Projetos com esse caráter efêmero e intensivo também são observados no âmbito educacional no Brasil, principalmente nas redes privadas de ensino; no entanto, com menor incidência que em países europeus. (PUPO, 2015)

Destarte, essa figura de um professor especializado em Teatro ou em Dança, que possui uma formação tanto pedagógica como na disciplina artística e que, metodologicamente, tenha recebido uma formação que propicie a condução de experiências de ensino-aprendizagem em artes, não é conhecida na Itália,

se não muito pontualmente, em casos isolados até. No Brasil, esse professor com formação na área é exigido pela lei e incentivado pela estrutura educacional (BRASIL, 1996, 2016, 2018), mas não há egressos suficientes para a enorme demanda nacional, abrindo brechas para diversos outros profissionais ocuparem os espaços de ensino de Teatro e Dança.

Na Itália, podemos citar como exemplo de formação docente um curso de especialização em Pedagogia da Dança em um modelo de formação continuada, de uma escola particular de dança em Bolonha, que instrumentaliza professores na área com conteúdos e currículo similares àqueles praticados nas licenciaturas em Dança brasileiras. Trata-se do Centro Mousikè, que desde 1989 trabalha na interface entre dança e educação e que promove cursos de formação de “dança-educadores”.¹ O foco do curso, como explicou para mim a coordenadora Franca Zagatti, em entrevista concedida pessoalmente no mês de novembro de 2016, foi lentamente passando da dança na escola para a dança nos diferentes espaços sociais e comunitários – hospitais, asilos, prisões, centros sociais etc. –, sendo a escola considerada um lugar a mais para a relação entre dança e comunidade, e não mais lócus único e privilegiado para o seu desenvolvimento. (ZAGATTI, 2004)

Já na área de teatro, exemplifico a partir de duas iniciativas que contam com alguns anos de realização e com um histórico na formação de pedagogos para o ensino de teatro e de artistas para a pedagogia teatral. São elas um curso de alta formação, algo similar a uma pós-graduação *latu sensu* no Brasil; e um mestrado, similar a um mestrado profissionalizante brasileiro, ofertados pela Universidade Católica do Sagrado Coração (Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano). Os cursos chamam-se *corso di Alta Formazione Teatro Sociale e Comunità – Tiramisù*, dentro da área de educação e trabalho social da universidade, e *master in Azioni e Interazioni Pedagogiche Attraverso la Narrazione e l'Educazione alla Teatralità*, um mestrado da Faculdade de Educação. A Universidade de Bolonha, junto a sua graduação em Educação Social, também oferece anualmente um *Corso di Alta Formazione Teatro per la comunità e l'inclusione sociale*, similar àquele ofertado pela Cattolica.²

Recentemente, a Faculdade de Educação da Universidade de Bolonha abriu vagas para a primeira edição de um *master in Pedagogia e Teatro*,³ que contará com

1 Informações sobre a escola e o curso disponíveis em: <http://www.mousike.it/>.

2 Informações sobre os cursos disponíveis em: <http://milano.unicatt.it/master/azioni-e-interazioni-pedagogiche-attraverso-la-narrazione-e-l-educazione-alla-teatralita-2016>. e <http://corsi.unibo.it/Laurea/EducatoreSocialeCulturaleBologna/Eventi/2016/06/corso-di-alta-formazione-teatro-per-la-comunita-e-linclusionesociale.htm>.

3 Informações disponíveis em: <https://www.unibo.it/it/didattica/master/2019-2020/pedagogia-e-teatro>.

a participação como docentes de nomes iminentes do teatro e da educação no norte da Itália, como Fabrizio Cassanelli, Roberto Frabetti, entre outros. Contudo, como já foi dito, os exemplos acima tratam-se de casos raros na realidade italiana de formação docente em artes cênicas – ainda que outras universidades no país ofertem esse tipo de formação.

É importante frisar que quem se ocupa da formação em Teatro e Educação são as Faculdades de Educação e de Pedagogia, e não os departamentos de arte das universidades italianas ou as academias de formação e artistas. Assim, na Itália, temos a seguinte divisão entre áreas estabelecidas:

1. a teoria fica restrita aos departamentos de arte das universidades;
2. A prática, às academias e conservatórios; e
3. a relação entre arte e educação, às faculdades de educação.

Conforme a literatura da área consultada, mesmo que os protocolos de 1995 e 1997 tenham sido firmados com o Ministério da Educação italiano, dispondo sobre a inserção das disciplinas do espetáculo – artes da cena – nos currículos básicos, e que duas normativas do mesmo ministério (ITÁLIA, 2015b, 2016) reafirmem a presença obrigatória do Teatro como conteúdo nas escolas de educação básica (FERREIRA; MARIOT, 2019), as universidades e as instituições de formação prática e técnica – conservatórios e academias – não tomaram ainda para si a tarefa de formar profissionais aptos a exercer a docência em Artes Cênicas junto à educação básica escolar. Tampouco tomaram para si de todo a função de formar na área que comumente é chamada na Itália de “educação social”, ou seja, processos educacionais que acontecem com grupos específicos formados por idosos, mulheres vítimas de violência, presidiários, refugiados, imigrantes, pessoas em reabilitação, doentes, pessoas com deficiências físicas ou mentais, entre outros.

A despeito de algumas iniciativas pontuais, como os cursos de especialização citados e algumas iniciativas privadas de grupos, associações de teatro – cursos privados nas sedes de grupos e festivais de teatro para crianças que ofertam oficinas e laboratórios pontuais para professores, por exemplo – ou escolas privadas,

não há outros espaços formativos para o professor que queira trabalhar com teatro e dança ou para o artista que queira especializar-se na docência em Arte na Itália.

É importante comentar que há a distinção de três figuras que conduziriam ações em arte e educação no contexto italiano e europeu: 1. o artista, operador direto; 2. o mediador, operador indireto; e 3. o professor, educador teatral ou da dança. (GUICCINI et al., 2001) Ainda que não haja absoluta clareza das funções exatas de cada personagem, podemos dizer que a condução das práticas com os alunos – laboratórios, ensaios, oficinas, montagens – estaria ligada ao artista; ao mediador, estaria destinada a função de promover uma possível pedagogia do espectador, mediando espetáculos através de atividades práticas e analíticas – cursos, oficinas, palestras, construção de materiais didáticos e para-textuais –, e, ao professor, o desenvolvimento propriamente de conteúdos históricos e linguísticos das artes da cena. No entanto, na prática, essas funções se sobrepõem e atravessam, dependendo dos contextos e situações em que estão inseridas.

A apresentação desse modelo outro de inserção pedagógica do teatro e da dança na formação identitária e subjetiva dos cidadãos e nos processos educacionais, que por vezes passa ao largo da escola de educação formal, nos leva a duas situações identificáveis a Itália. A primeira acaba ficando muito mais ligada ao âmbito dos grupos e coletivos de arte e à formação técnica de artistas, e não de professores de Artes Cênicas – figura essa quase desconhecida na Itália. Já a segunda estaria relacionada àqueles professores da educação básica que, por gosto e/ou afinidade, decidem desenvolver trabalhos em artes da cena, seja com a parceria de artistas ou através de sua formação – autodidata ou paralela à sua formação pedagógica. (PANIGADA, 2000; PERISSINOTTO, 2004) Essas duas possibilidades podem ser significativas na problematização do modelo formativo adotado no Brasil.

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ARTES CÊNICAS, TEATRO E DANÇA NO BRASIL

O modelo brasileiro sofreu diversas modificações a partir de implicações advindas das mudanças nas Leis de Diretrizes e Bases (LDB) educacionais e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Outras adaptações e adequações curriculares nas licenciaturas em Artes devem entrar em vigor nos próximos anos, com a necessidade de alinhamento tanto à lei que torna obrigatório o ensino das artes em suas quatro linguagens ou modalidades em todos os níveis da educação básica (BRASIL, 2016), quanto à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em vigor, de 2018. No caso da educação infantil, os conhecimentos e as práticas em artes perpassam todos os campos de saber e experiência propostos para o desenvolvimento das crianças pequenas na BNCC (BRASIL, 2018), tornando premente a necessidade da presença do Teatro e da Dança nos cursos de pedagogia que formam professoras para a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental. (LOMBARDI, 2015; SOUZA; FERREIRA, 2015)

Não vou me ater a discutir todos os processos e as leis, que já foram extensamente problematizadas em trabalhos como o de Santana (2010), entre diversos trabalhos apresentados no Grupo de Trabalho (GT) Pesquisa em Dança, e como o artigo de Souza, Pereira e Icle (2015), entre outros, no GT Pedagogia das Artes Cênicas, da Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênica (Abrace).

No entanto, trago a esse espaço dados atualizados coletados em consulta na base de dados de 2013 sobre o ensino superior do Ministério da Educação (MEC), o sítio eletrônico E-MEC. Transpus esses dados para tabelas, que facilitarão a visualização, em números, dos cursos de formação superior – licenciaturas, bacharelados e tecnológicos – em Artes Cênicas, Teatro e Dança no Brasil. Como já foi citado, sabemos que o número de cursos cresceu exponencialmente nas últimas duas décadas, a partir de programas de incentivo governamental como o programa Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), o Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor), o Programa de Estímulo à Reestruturação e ao Fortalecimento das Instituições

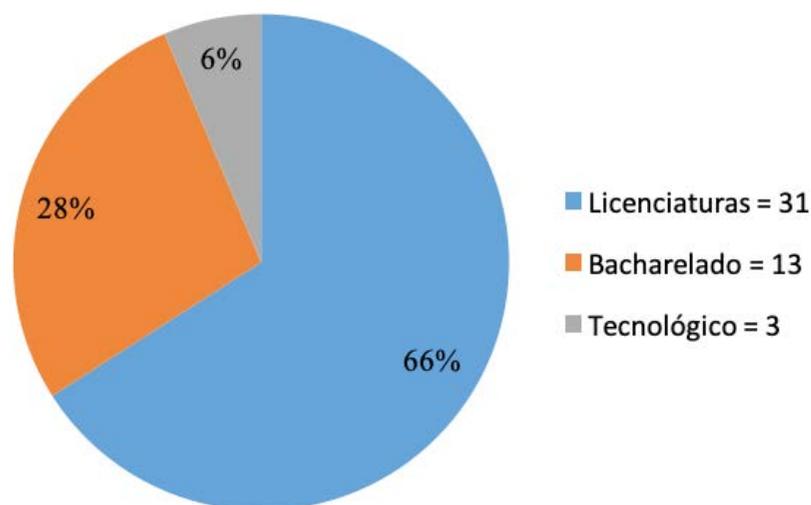
de Ensino Superior (Proies), a Universidade Aberta do Brasil (UAB), o Programa Universidade para Todos (Prouni),⁴ entre outros.

Houve também uma ampla readequação e reformulação curricular promovida a partir da LDB de 1996, que legisla sobre a necessidade da formação do professor de Artes especialista em uma disciplina ou área artística específica, e não mais como professor de Artes generalista, conforme as licenciaturas em Educação Artística – promovidas a partir da LDB de 1971. Essa demanda acarretou a abertura de novos cursos de licenciatura. Processos de descentralização do eixo Rio-São Paulo e das regiões litorâneas e Sul do Brasil também promoveram a criação e ampliação de diversas novas universidades federais, bem como graduações em instituições de ensino privadas.

Três palavras-chave foram utilizadas, cada uma em uma busca, na base de dados E-MEC:⁵ “Artes Cênicas”, “Teatro” e “Dança”. Assim, obtive três núcleos de dados sobre os cursos de graduação existentes em todo o território nacional que possuam uma dessas palavras-chave em sua nomenclatura.

No caso da Dança, foram encontrados 47 cursos de nível superior, divididos em três modalidades: licenciatura, bacharelado e tecnológico. Um dos cursos de bacharelado específica na nomenclatura ser uma graduação em Teoria da Dança. Todos eles são presenciais, não sendo encontrados na modalidade a distância.

Gráfico 1 – Cursos de graduação em Dança no Brasil



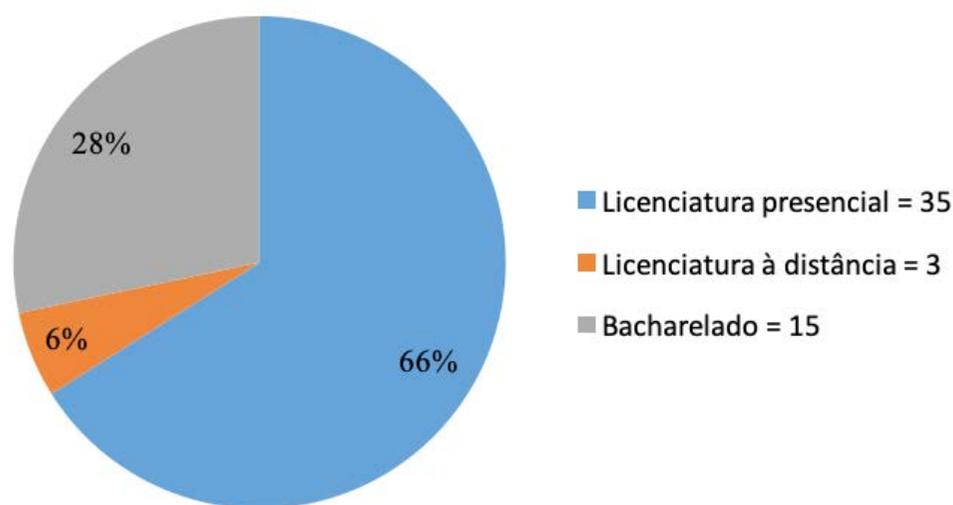
Fonte: elaborado pela autora.

4 O Reuni, programa de reestruturação das universidades federais; o Parfor, programa de formação de professores em atuação (primeira ou segunda licenciatura); o Proies, programa de apoio às instituições de ensino superior através da concessão de empréstimos (bolsas) para acesso a estudantes carentes; a UAB, programa de cursos de graduação na modalidade à distância; e o Prouni, programa de bolsas de estudos em universidades privadas a estudantes carentes, estão devidamente registrados e explicados no sítio eletrônico do MEC.

5 Data da coleta: 2 de setembro de 2015. Sítio eletrônico: <http://emec.mec.gov.br/>.

Com o buscador “Teatro”, coletamos o registro de 53 cursos de graduação que possuem essa palavra em sua nomenclatura, sendo que um deles especifica ser uma graduação em Teoria e Estética do Teatro. Foram encontrados bacharelados e licenciaturas, não existindo registro de cursos tecnológicos, e uma pequena parte das licenciaturas é ofertada na modalidade a distância, conforme podemos inferir através do gráfico a seguir. Nota-se que esses cursos a distância possuem polos educacionais em diferentes cidades, mas, para efeito de cálculo, foi considerada somente a sede do curso, ligada à universidade mantenedora. Todos os bacharelados são presenciais.

Gráfico 2 – Cursos de graduação em Teatro no Brasil



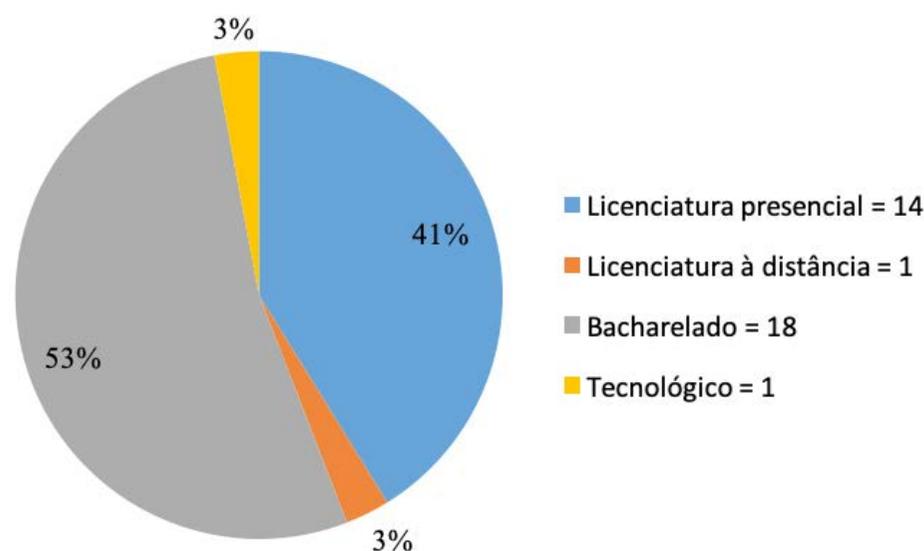
Fonte: elaborado pela autora.

Já com a nomenclatura de “Artes Cênicas”, encontramos o registro de 34 graduações, em sua maioria bacharelados. Foi considerado somente um bacharelado por Instituição de Ensino Superior (IES), já que recentes exigências de modificações no cadastramento do E-MEC acarretaram que algumas instituições registrassem cada uma de suas ênfases ou habilitações como cursos de graduação distintos e outras não o tenham feito. Como recurso de padronização, contabilizamos um bacharelado por IES sob a nomenclatura Artes Cênicas.

Cumpramos notar que as principais ênfases – nova nomenclatura das antigas “habilitações” – encontradas nos cursos de Artes Cênicas são: interpretação teatral ou atuação, direção, cenografia, indumentária e teoria e estética. No geral, as graduações em Artes Cênicas no Brasil possuíam ou possuem currículos voltados

primordialmente para o desenvolvimento de atividades cênicas teatrais. Somente um dos cursos, em sua nomenclatura, mantém o termo usado nas licenciaturas polivalentes, ou seja, intitula-se Educação Artística com Habilitação em Artes Cênicas, que é o da Universidade de São Paulo (USP). Uma licenciatura é ofertada na modalidade a distância e um curso na modalidade de formação tecnológica foi encontrado, conforme se pode aferir a partir do gráfico a seguir.

Gráfico 3 – Cursos de graduação em Artes Cênicas no Brasil



Fonte: elaborado pela autora.

A busca por palavras-chave foi realizada também em cada um dos estados da federação, a fim de averiguar quais possuíam cursos de Artes Cênicas, Dança e Teatro. Para não tornar exaustiva a análise de gráficos pelo leitor, apontamos que todos os 27 estados da federação possuem alguma graduação na área específica das artes da cena, com uma das três nomenclaturas pesquisadas, sendo a única exceção o estado de Roraima. A maior concentração de cursos está nas regiões Sudeste, Nordeste e Sul e os mais jovens encontram-se nas regiões Norte e Centro-Oeste, ainda que novas licenciaturas e novos bacharelados tenham sido recentemente criados em todas as regiões do país.

A exemplo daquilo que acontece na Itália nos PofTs, no Brasil, a partir de projetos do governo federal como o Mais Educação⁶ e outros similares, que apontariam para uma educação integral – em dois turnos letivos –, mas que notoriamente não se efetivam como tal, encontramos nas escolas atividades extracurriculares

6 Sítio eletrônico do programa: <http://educacaointegral.mec.gov.br/mais-educacao>.

em Teatro e Dança. Ainda que o Censo do MEC de 2013 (INEP, 2014) aponte as escolas que ofertam atividades extracurriculares como sendo escolas de educação integral, podemos afirmar que só pequena parte dos alunos atendidos pelas instituições frequenta o programa e que em nenhum momento os projetos político-pedagógicos da educação básica brasileira foram pensados a fim de levar adiante a educação em turno integral. No entanto, o número de atividades formativas extracurriculares que acontecem nas escolas públicas brasileiras não pode ser ignorado, conforme nos mostra a tabela a seguir reproduzida, figurando a Dança e o Teatro entre as atividades de maior oferta.

Tabela 1 – Atividades formativas complementares na educação básica brasileira

Nome do curso de Atividade Complementar	Matrículas 2009	Matrículas 2010	Matrículas 2011	Matrículas 2012	Matrículas 2013	$\Delta\%$ 2012/2013
Matemática	331.871	464.646	692.123	1.283.367	1.786.446	39,2
Letramento e alfabetização	198.214	283.534	476.225	1.030.573	1.506.515	46,2
Futebol e futsal	168.744	226.953	337.387	693.928	1.210.702	74,5
Português	276.374	327.360	427.613	655.534	917.291	39,9
Danças	100.075	182.774	279.138	546.701	861.705	57,6
Brincadeiras, Jogos não estruturados, Recreação/Lazer Festas etc.	205.047	274.286	326.020	542.928	740.775	36,4
Banda Fanfarra, Percussão	38.501	100.206	193.388	507.487	690.956	36,2
Artes Marciais (Taekwondo, Jiu Jitsu, Judô, karatê etc.)	56.253	97.245	166.010	406.076	569.669	40,3
Leitura e Teatro	84.629	129.965	211.378	398.912	555.835	39,3
Pintura, Grafite, Desenho, Escultura, Colagem, Desenho gráfico, Mosaico etc.	122.344	148.342	214.767	368.512	547.567	48,6

Nome do curso de Atividade Complementar	Matrículas 2009	Matrículas 2010	Matrículas 2011	Matrículas 2012	Matrículas 2013	Δ% 2012/2013
Voleibol, Basquetebol, Handebol, Basquete de rua, Natação.	118.297	145.491	185.157	311.519	491.445	57,8
Capoeira	35.886	68.192	120.753	277.595	441.835	59,2
Horta escolar e/ou comunitária	28.923	49.233	104.165	241.311	402.690	66,9
Outra categoria de arte e cultura	111.621	156.657	169.616	274.246	389.727	42,1
Canto coral	47.780	79.015	121.044	250.191	371.287	48,4
Informática e Tecnologia da Informação (Proinfo)	-	-	130.582	305.894	370.518	21,1
Outra categoria de Acompanhamento Pedagógico	107.280	125.719	136.826	185.628	320.879	72,9
Leitura e produção de texto	64.712	113.540	158.743	212.275	319.911	50,7
Ensino coletivo de cordas (piano, violão, guitarra, violino), flauta doce, trompete etc.	-	-	81.347	165.840	291.411	75,7
Xadrez Tradicional e Xadrez Virtual	44.370	72.875	107.845	214.615	286.346	33,4
Outra categoria de esporte e lazer	72.894	95.565	99.617	214.668	269.193	25,4

Fonte: INEP (2014).

O teatro estranhamente aparece ligado à atividade de leitura, sob o título de “leitura e teatro”, demonstrando uma dimensão textocêntrica ultrapassada do campo e das potencialidades mesmas do ensino-aprendizagem na área. Podemos depreender que essas ações estariam vinculadas a exercícios de leitura em voz alta, leituras públicas, transposição cênica e dramatização de textos literários,

de modo semelhante a como o teatro ainda é tratado no currículo da educação básica italiana. Ou ainda podemos imaginar o teatro seja compreendido pelas escolas, majoritariamente, como uma ferramenta útil para o aprendizado da língua e da literatura.

O termo “danças”, sem maiores especificações, aparece como a quinta atividade complementar promovida em números, e a capoeira também é citada como atividade recorrente nas escolas. No entanto, não há maiores explicações no documento sobre a natureza dessas atividades, tampouco sobre seus ministrantes e os preceitos teórico-metodológicos que as regulamentam. Possivelmente, os planos de aulas ficam a cargo dos ministrantes das oficinas ou atividades, sem nenhum tipo de diálogo com o currículo escolar e com a proposta político-pedagógico institucional, tratando-se mais de uma ocupação do tempo livre das crianças e jovens do que de uma ação pensada com objetivos artísticos e formativos claros.

A pergunta que fica é: quem são as pessoas que estão ministrando essas atividades complementares nas escolas brasileiras? Professores com formação na área, professores leigos, artistas, alunos de graduação, estagiários? Sabemos que essa investigação ainda não foi feita e excede os limites desta pesquisa, mas podemos depreender, através de recente observação empírica, que tanto leigos bem-intencionados como estagiários da área mal remunerados – não existe salário para essas atividades; o programa Mais Educação, por exemplo, oferta uma “ajuda de custo” aos ministrantes –, como profissionais artistas, desportistas e mestres de culturas tradicionais costumam ocupar esses espaços.

Esses profissionais no Brasil carecem de estabilidade e formação pedagógica, acabando à mercê das oportunidades mínimas de inserção laboral, comprometendo, assim, a qualidade das relações de ensino-aprendizagem que acontecem nas ditas “atividades complementares” nas escolas públicas brasileiras. Não queremos generalizar a qualidade das atividades ofertadas, pois seguramente boas experiências estão sendo construídas, mas a escassa sistematização e organização das ações realizadas nas escolas via programa Mais Educação nos levam a ponderar sobre possíveis problemas, como apontado anteriormente.

ARTISTA-DOCENTE OU ARTISTA + DOCENTE

Após apresentar um breve panorama dos meios de formação de artistas e docentes em nível superior – nas universidades, faculdades e institutos de educação – no Brasil e a situação dessa formação – ou carência desta – na Itália, sigo problematizando esses modelos formativos.

Assim, trago a esse espaço algumas reflexões qualitativas acerca de uma das características que atravessa diversos dos currículos de formação nas licenciaturas: pensar o artista e o professor *versus* o professor-artista. Esse é um debate acirrado na área de artes e tem se configurado, no Brasil, favorável à formação de um docente-artista, de um profissional licenciado no decorrer dos quatro anos mínimos de uma graduação, capaz de compreender os elementos de determinada área de conhecimento – o teatro ou a dança, em nosso caso – e os conteúdos do campo das artes, capaz também de criar, performar e de desenvolver ou conduzir experiências práticas de caráter artístico. A nomenclatura “docente-artista”, portanto, já é comum nos escritos e reflexões sobre arte e educação e sobre formação de professores de Arte no Brasil há pelo menos uma década.

No entanto, na Itália e em outros países da comunidade europeia, as disciplinas do espetáculo ou das artes cênicas, por seu caráter não obrigatório nos currículos da educação básica, são ensinadas e aprendidas de modo bastante diverso e, quando se trata de teatro e escola ou de dança e escola, o mais comum é lermos o quanto a definição entre os papéis do pedagogo (professor) e do artista (ator, diretor, bailarino, coreógrafo) devem ser bem definidos e distintos para o bom andamento do trabalho. Essa distinção também é herdeira das relações de parceria, nas quais a tendência é haver a divisão clara das tarefas, obrigações e objetivos de cada parte envolvida – pedagogo, professor e artista. (EURYDICE, 2009)

O pedagogo seria aquele capaz de articular as experiências práticas conduzidas por um artista tanto ao plano pedagógico da escola – já que os projetos costumam ser complementares, extracurriculares ou de formação eletiva dos alunos – como aos conhecimentos teóricos da área e/ou interdisciplinares. O professor ocupa-se

de uma formação do aluno como espectador – função também do mediador cultural – e do conhecimento formal de elementos e conteúdos de caráter histórico, sociológico ou filosófico das artes. Os artistas seriam responsáveis pela vivência prática dos alunos nas artes.

No Brasil, pelo contrário, percebe-se a preconização do profissional específico, professor habilitado para lecionar cada espectro do conhecimento prático-teórico em artes. Na Itália e em quase toda a Europa, devido à inexistência de licenciaturas e da obrigatoriedade dos conteúdos ou disciplinas das artes cênicas na educação básica, nota-se a valorização de experiências pedagógicas que se desenrolam no extremo oposto, em que professor e artista, juntos, cada qual abrangendo um tipo de conhecimento e de saber a ser construído, levam a cabo, com os alunos, projetos em Teatro ou Dança. Em artigo sobre o egresso desejado nos projetos pedagógicos das licenciaturas em Dança do estado do Rio Grande do Sul (Brasil), salienta-se o fato de essa característica da formação de um “docente-artista” ser explorada como uma verdadeira “obsessão” nos currículos. (SOUZA; PEREIRA; ICLE, 2015)

No caso específico da Itália, pode-se traçar uma espécie de gênese da relação entre teatro e escola, apresentando, ainda que resumidamente, que, na década de 1970, a relação teatro-escola é representada pela animação teatral; na década de 1980, pelo fortalecimento da produção profissional de teatro para crianças e jovens; e, na década de 1990, pelo teatro desenvolvido na e pela escola propriamente. (PERISSINOTTO, 2004)

Os artistas que trabalham nas escolas são chamados de “operadores teatrais diretos”, nesses casos. Aqueles que facilitam, viabilizam, possibilitam o fazer teatral. No geral, são artistas com reconhecida atuação no meio artístico e formação em conservatórios ou cursos livres, além de notório saber na área. Podemos usar como exemplos dois grupos de Bolonha, no norte da Itália: o grupo La Barraca – Testoni Ragazzi, que há décadas trabalha com a produção e reflexão de teatro para a infância e a juventude e com atividades pedagógicas em teatro paralelas, voltadas para crianças, jovens, pais, gestores e professores – principalmente aqueles da educação infantil, seguindo o forte projeto educacional para primeira

infância da região Emilia Romagna –, e o Teatro dell'Argine, com mais de 20 anos de experiência de laboratórios teatrais para escolas com estudantes dos diversos níveis de educação básica e professores.

Em relação à formação dos professores na Itália, há muitos questionamentos apresentados na bibliografia consultada, desde colocar em evidência a carência da formação dos professores como espectadores ou frequentadores de arte, até a ausência de ferramentas teóricas para ensinar arte, já que nem sempre em seus cursos superiores a área foi contemplada com maior afinco, principalmente as artes cênicas. (GUICCINI, 2001; PANIGADA, 2000; PERISSINOTTO, 2004)

Como as artes visuais (a história da arte) e a música (principalmente prática instrumental) são conteúdos contemplados no currículo básico nacional, alguma relação com música e artes visuais necessariamente os docentes italianos tiveram em seus percursos formativos. No entanto, ao tratarmos de teatro, dança e até do cinema, não é a mesma situação que se apresenta. Assim, segundo Perissinotto (2004, p. 10), “a formação [dos professores e operadores] permanece um nó crucial, não obstante os avanços alcançados”.

Para usar como exemplo uma universidade italiana, posso citar que a formação pedagógica complementar – tirocínio docente –, no formato de *laurea magistrale* ou *specialistica*, é ofertada pela Universidade de Bolonha em diversas modalidades, sendo várias na área de artes visuais e música, disciplinas de ensino obrigatório na educação básica italiana. Há formação para atuação nas disciplinas de Música e de Artes Visuais, História da Arte e Estudos da Imagem, tanto voltadas para o ensino fundamental (primário) como para o médio (secundário). Assim, alunos egressos das *laureas* (graduações iniciais), dos conservatórios, academias e cursos teóricos dos ateneus podem ingressar na especialização que permitirá a eles serem docentes.

O modelo 3+2 lembra muito aquele que foi veementemente combatido por especialistas em educação no Brasil e figurava nas licenciaturas polivalentes ou complementares. O aluno de Física, por exemplo, estudava três ou quatro anos no bacharelado em Física e em um ano cumpria algumas disciplinas pedagógicas e estágios obrigatórios que o habilitavam como licenciado. A dissociação entre conteúdos

pedagógicos e aqueles concernentes à matéria não tem se mostrado profícuos na formação docente brasileira, e a tendência curricular é que estes estejam imiscuídos uns nos outros ao longo de uma licenciatura de quatro anos de duração.

Na Itália, assim como em praticamente toda a Europa – com raras exceções, como a Espanha na área das artes visuais –, podemos afirmar que as universidades não tomaram para si a tarefa da formação integral de professores em Artes. No velho continente, formam-se, de um lado, professores e, do outro, teóricos das artes, deixando a cargo de academias e conservatórios a educação técnico-prática dos artistas profissionais. Assim, percebemos que nem o ensino técnico e nem o ensino universitário ocupam-se, na Itália, da formação de um docente-artista ou de um artista-docente, profissional que estaria apto a atuar na educação básica e na educação social. A educação superior é compartimentada em teoria e prática, que pode ser acrescida de uma especialização pedagógica posterior – isso no caso da música e das artes visuais, como já comentado, a dança e o teatro não possuem tais especializações pedagógicas.

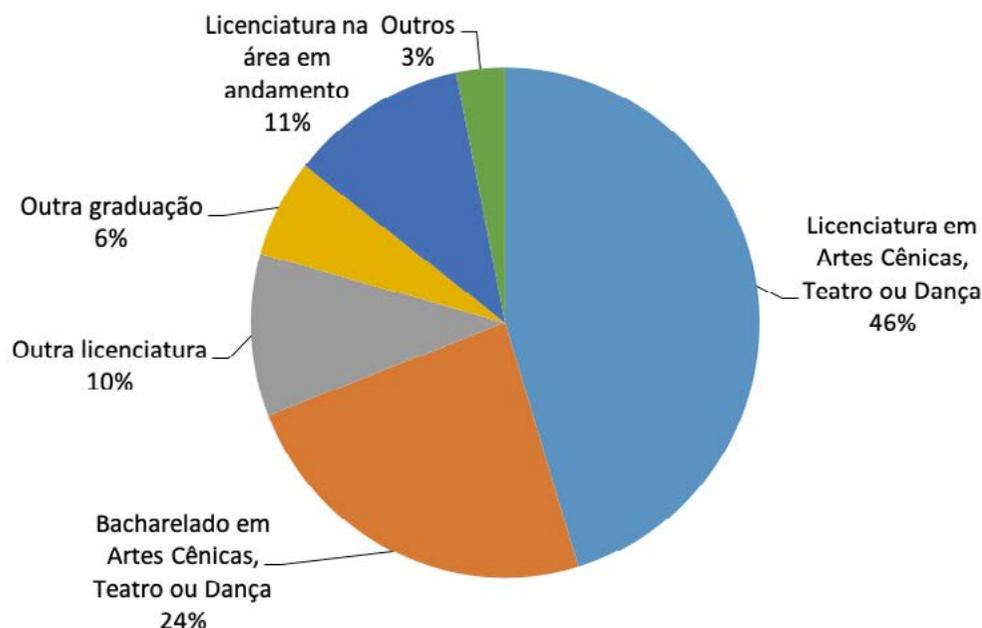


O ESTUDO DE CASO DE UM GRUPO DE PROFESSORES BRASILEIROS DE TEATRO E DANÇA

Apresento aqui, a partir de dados quantitativos e de respostas a questões abertas qualitativas, a formação educacional de um grupo de sujeitos depoentes de pesquisa realizada por mim entre os anos de 2013 e 2017 junto à Universidade Federal da Bahia (UFBA) e Universidade de Bolonha. (FERREIRA, 2017) Apesar da formação preconizada pelos documentos oficiais e pelas leis e diretrizes educacionais brasileiras (BRASIL, 1996), podemos notar que muitas experiências e colocações dos professores brasileiros de Teatro e Dança – todos em atuação, portanto formados ao longo das últimas quatro décadas – também mantêm pontos de contato com a problemática apresentada na Itália para a formação docente em Artes Cênicas.

Passemos aos dados, então. Início apresentando o gráfico com as porcentagens de formação acadêmica dos 95 professores de Teatro e Dança brasileiros sujeitos da investigação empírica.

Gráfico 4 – Formação acadêmica central dos professores de Teatro e Dança⁷



Fonte: elaborado pela autora.

A partir da análise desse gráfico, alguns elementos formativos do grupo de sujeitos docentes podem ser apreendidos: um número significativo dos professores possui licenciatura na área ou licenciatura em andamento, mais de 50% da amostragem. No entanto, 24% são bacharéis e atuam na pedagogia das artes da cena, o que aproximaria, em certa medida, 1/4 dos depoentes desta pesquisa da situação dos professores de Teatro e Dança na Itália e Europa – possuem formação artística, mas não pedagógica específica.

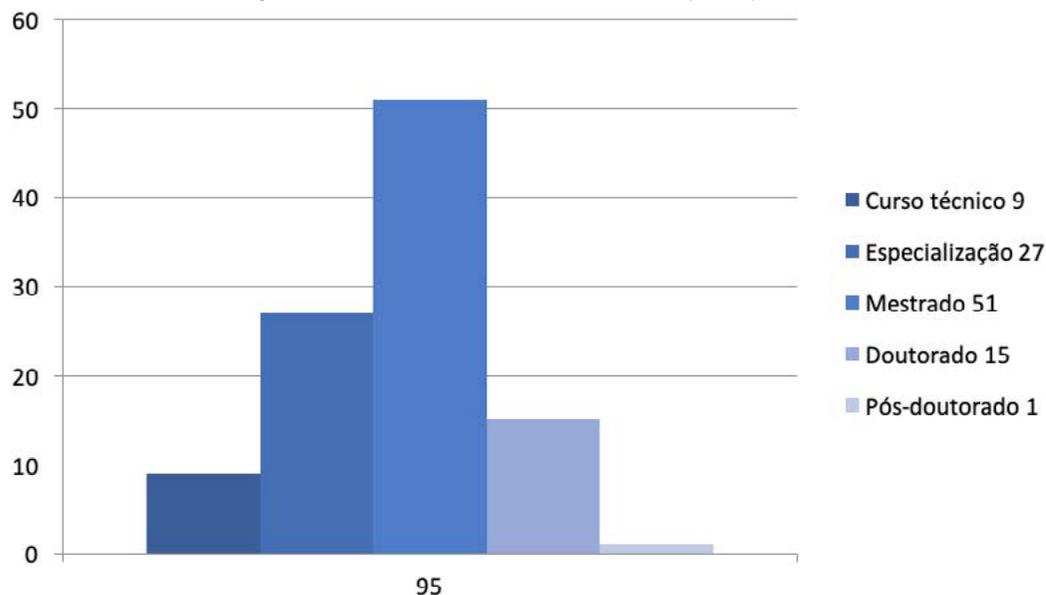
Praticamente 20% dos professores, ou seja, 1/5 dos depoentes, não possuem formação acadêmica ou ensino superior na área, e sim em outras áreas de conhecimento, estando entre as citadas: Comunicação, Administração, Pedagogia, Filosofia, Educação Física e Artes Visuais. Esse índice pode apontar para a formação em outra área de conhecimento específico anterior à existência dos cursos de licenciatura e bacharelado em artes da cena em diversas regiões do país, lacuna que hoje praticamente não mais se identifica, haja vista a existência de cursos na área em todos os estados da federação brasileira, com exceção de Roraima.

7 Observações sobre o gráfico: 1. Entendo aqui como “formação acadêmica central” a graduação do depoente mais próxima das áreas de artes cênicas e/ou educação; 2. professores com outras licenciaturas completas e cursando a licenciatura em Teatro ou Dança foram contabilizados no item “outra licenciatura”; 3. professores que possuem bacharelado e licenciatura em Artes Cênicas, Teatro ou Dança foram contabilizados no item “licenciatura em Artes Cênicas, Teatro ou Dança”; 4. no item “licenciatura na área em andamento”, estão contabilizados os licenciados que não possuem outra licenciatura e estavam cursando no momento das respostas ao questionário; 5. em “outros” contabiliza-se dois depoentes que não possuem graduação (uma delas possui licenciatura em artes cênicas incompleta e trabalho desenvolvido há anos no setor e o outro não possui graduação, mas é artista profissional há muitas décadas) e um que só informou a especialização na área.

No que tange à atuação de bacharéis como professores, ela está vinculada primordialmente às atividades eletivas complementares ofertadas pela rede privada, às escolas e cursos livres e à educação informal no geral. Isso se deve ao fato de que, de acordo com a lei brasileira, não poderão ser concursados profissionais não licenciados para o ensino básico regular – educação infantil, ensino fundamental e médio.

O segundo gráfico apresentado sobre a formação acadêmica e universitária dos professores é aquele relativo às formações complementares e títulos obtidos pelos professores de Teatro e Dança na área de atuação, para além das graduações. Nesse gráfico, podemos observar que um número significativo de depoentes possui pós-graduação – especialização, mestrado ou doutorado –, o que está relacionado possivelmente ao fato de termos 41% de professores universitários entre aqueles depoentes desta pesquisa – professores da educação básica com estudos de pós-graduação não são uma regra no Brasil, e sim uma exceção.

No entanto, pode-se perceber que o número de pós-graduados supera o número de professores no ensino superior, o que possivelmente se apresenta como fruto do crescimento exponencial das pós-graduações na área no país nos últimos 20 anos e dos incentivos do governo federal como aumento de oferta de bolsas de mestrado e doutorado – conquistas da área acadêmica que, lamentavelmente, estão em sério risco com as novas políticas de desmonte implementadas pelo atual governo federal, de desvalorização da ciência, da arte e da pesquisa em geral. Muitas vezes, aqueles professores sem o título de licenciatura ou sem uma graduação em Artes Cênicas acabavam por realizar seus estudos de pós-graduação na área. A tendência é que isso ocorra cada vez menos, com o crescimento do número de vagas nas graduações.

Gráfico 5 – Outras formações e títulos acadêmicos na área obtidos pelos professores⁸

Fonte: elaborado pela autora.

Esses são os dados quantitativos iniciais do grupo pesquisado – todos depoentes voluntários –, que nos apresentam, de modo sucinto, as formações centrais e continuadas desses sujeitos. Não contabilizamos aqui informações sobre oficinas, cursos livres, ateliês, escolas de atores ou de dança fora do âmbito acadêmico escolarizado. Sabemos que essas formações artístico-pedagógicas são fundamentais ao forjar-se um artista ou um pedagogo das artes, mas não era essa verificação foco central de análise da pesquisa.

A apresentação dos sujeitos de pesquisa aqui relacionados às suas formações acadêmicas dialoga com o que expusemos nas seções anteriores deste artigo sobre a formação de professores de Teatro e Dança no Brasil e na Itália. Podemos depreender, a partir desses dados, que, mesmo que o Brasil tenha um sistema de formação acadêmica docente estabelecido, ainda temos muitos artistas trabalhando como professores sem necessariamente ter uma formação pedagógica e pessoas com outras formações trabalhando na área, como é possível identificar na realidade italiana. Portanto, concluímos que ambas as realidades relatadas coexistem no grupo de depoentes analisado.

8 Observações sobre esse gráfico: 1. num total de 95 depoentes, estes são os números absolutos dos possuidores de outros títulos além da graduação (bacharelado ou licenciatura); 2. muitos depoentes possuem mais de uma graduação, ou bacharelado e licenciatura na mesma área; 3. muitos depoentes possuem mais de uma especialização e alguns possuem mais de um título de mestre. Cada título foi contabilizado somente uma vez para fins de representação gráfica; 4. os títulos foram contabilizados cumulativamente, portanto, é importante notar que todos os doutores também são possuidores do título de mestre. No Brasil, é obrigatória a obtenção do título de mestre para o ingresso no curso de doutoramento, no entanto, não é necessário o título de especialista para que se ingresse no mestrado. Para tanto, basta, no geral, que o candidato possua o título de bacharel ou licenciado (que no Brasil são equivalentes, com a diferença de que o licenciado recebe formação para ser professor da área em que se licencia); 5. é importante salientar que um número significativo de depoentes está com mestrados ou doutorados em andamento. Estes não foram aqui contabilizados.

CONCLUSÕES: MODELOS E POSSIBILIDADES ENTRE LÁ E CÁ

Segundo os relatórios oficiais da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) – *La agenda de Seúl: objetivos para el desarrollo de la educación artística* (2006) e *Hoja de ruta para la educación artística* (2010) –, redigidos após conferências regionais e duas edições da Conferência Mundial para a Educação Artística – em Lisboa e Seul, respectivamente –, entre os problemas apontados no interstício da arte e da educação, destacam-se:

1. a falta de pesquisas sobre os processos de ensino e aprendizagem em artes;
2. a conseqüente não sistematização dos conhecimentos em arte e educação; e
3. a precária formação de professores para tais fins. Esses fatores enfraquecem a área de artes perante às outras e acabam justificando, por parte de gestores, escolas e governos, a minorização da educação na e para as artes no macrocampo educacional.

Segundo o mesmo documento, o enfrentamento dessas lacunas é concebido como central para a instituição de promoção de práticas eficazes em arte e educação, tanto no âmbito formal como informal.

Assim, justifica-se o esforço empreendido por este artigo, abarcando uma problematização sobre os modelos de arte e educação em artes cênicas no Brasil e em países europeus, bem como a formação desses professores de artes cênicas e seus contextos de atuação. É premente que tenhamos uma dimensão bastante clara do contexto educacional – de formação inicial e continuada de professores de Artes e também de seus espaços de atuação profissional – e dos modelos existentes de desenvolvimento curricular e pedagógico do ensino-aprendizado das artes cênicas para que possamos, a partir daí, elaborar proposições tanto

curriculares como de políticas públicas para formação (inicial e continuada) docente em artes da cena.

Ao trazer à baila como objeto de comparação os modelos de formação docente em artes da cena em outros países e em outros contextos – focando principalmente no caso italiano –, pretendo contribuir para as reflexões sobre nossas próprias práticas, discursos, referências e modelos educacionais no Brasil. Ao sistematizarmos nossos processos comparativamente aos processos de outros, podemos, nos traços distintivos referenciais de distanciamento e aproximação, observar nossas próprias características e procedimentos, desnaturalizando-os, decompondo-os e pensando-os em um desenrolar histórico-cultural como uma (ou algumas) possibilidade(s) de ensinar e aprender as artes performativas, e não como a(s) única(s).

Qual a efetividade de nossas propostas na formação docente em Teatro e Dança? Qual seu alcance em termos quantitativos e qualitativos? É profícuo, nos dias de hoje e na atual situação da educação brasileira, falar em obrigatoriedade do ensino dos quatro componentes do campo das artes na educação básica – artes visuais, dança, música e teatro –, sendo que a presença de pelo menos um professor de Dança ou Teatro em cada escola do país se mostra um intento numericamente quase impossível? Tendo em vista esse fato, qual a relação promovida entre artistas e escolas, artistas e crianças, artistas e jovens, artistas e famílias, artistas e professores? Há políticas públicas efetivas promovendo a relação entre as artes da cena e a escola? Há políticas públicas para a formação continuada (e complementar) em Artes Cênicas para professores em exercício nas redes de ensino? De que nos servem a nova BNCC (2018), normativas educacionais e leis que demonstram na prática serem de cumprimento inalcançável, devido à incompatibilidade entre número de escolas x número de egressos das licenciaturas em Teatro e Dança? Haveria, portanto, outros modos, modalidades e possibilidades de se pensar o ensino-aprendizagem em artes cênicas de maneira democrática e respeitando as conjunturas e necessidades específicas locais de um país continental como o Brasil? Essas são algumas perguntas que emergiram da problematização aqui apresentada, que não serão respondidas nesse espaço, embora a título retórico possam embalar outros voos sobre o tema das artes cênicas e da educação.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 9.394 de 20, de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 13.278, de 2 de maio de 2016. 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. *Diário Oficial da União*: seção 1 Brasília, DF, 3 maio 2016.

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

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

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

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.

GUICCINI, Gerardo et al. (org.). *Le partenariat: une voie européenne pour la formation théâtrale des enseignants*. Nantes: CRDP des Pays de la Loire, 2001.

INEP. *Censo Escolar da Educação Básica 2013*: resumo técnico. Brasília, DF: INEP, 2014.

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 gen. 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, 5 febr. 2013.

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 luglio 2015a.

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

ITÁLIA. Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (MIUR). Disponível em: <https://www.miur.gov.it/>. Acesso em: 18 set. 2019.

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 fuoriscena: 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.

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: EdUFMA, 2010.

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.

SOUZA, João B. L. de; PEREIRA, Marcelo A.; ICLE, Gilberto. Entre arte e docência: um estudo sobre o perfil de egresso dos cursos de graduação em dança no Sul do Brasil. *AAPE – EPAA*, Arizona, v. 23, n. 77, p. 1-26, 2015.

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

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

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

TAIS FERREIRA: é doutora em Artes Cênicas pela Università di Bologna (UNIBO), na Itália, e Universidade Federal da Bahia (UFBA), no Brasil. Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora adjunta na Faculdade de Educação da UFRGS.