

**É PRECISO ESTAR ATENTO!****Caminhos, desvios e referenciais para o Teatro na educação brasileira****DEBE ESTAR ALERTA!****Carreteras, desvíos y referencias para el Teatro en la educación brasileña****YOU NEED TO BE ATTENTIVE!****Paths, deviations and references for Theater in Brazilian education**Mariana Oliveira¹**Resumo**

Este artigo busca compreender melhor o momento crítico que vivemos em relação à inserção da arte e do teatro na educação básica brasileira por meio de uma breve revisão histórica, de uma análise das alterações impostas pela reforma do Ensino Médio de 2016-2017 e de uma abordagem contextualizada do modelo francês de teatro na educação.

Palavras-chave: reforma do ensino médio, teatro na educação básica, teatro na educação francesa

Resumen

En este artículo se trata de comprender mejor el momento crítico que vivimos en relación con la inserción del arte y teatro en la educación básica brasileña a través de una breve revisión histórica, un análisis de los cambios que la reforma de la educación secundaria en 2016-2017 impone y un enfoque contextualizado del modelo francés de teatro en la educación.

Palabras clave: reforma de la enseñanza secundaria, teatro en la educación básica, teatro en la educación francesa

Abstract

This article seeks to better understand the critical moment that we live in relation to the insertion of art and theater in Brazilian basic education through a brief historical review, an analysis of the changes imposed by the 2016-2017 High School Reform and a contextualized approach to the French model of theater in education.

Keywords: high school reform, theatre in basic education, theatre in french education

Vivemos um momento crítico no que se refere à inserção da arte na educação básica, notadamente no Ensino Médio. É preciso estar atento para as ações e manobras que vêm sendo adotadas neste âmbito. Para auxiliar nossas avaliações do momento, veremos um breve histórico

¹ Atriz e professora de Teatro do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp-UERJ); Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (PPGAC/UNIRIO); ensinohistoriadoteatro@gmail.com

de como a arte e o teatro entraram na escola brasileira para, em seguida, analisarmos as alterações provocadas pela reforma do Ensino Médio. Para finalizar, diante da alegação de que essa última medida foi instituída tendo como referência modelos estrangeiros, conheceremos um pouco do sistema francês de teatro na educação tendo sempre em vista a distância histórica, social e cultural que nos separa.

Escola Nova e LDB de 1961

Na primeira metade do século XX, as poucas possibilidades de inserção do teatro na escola estavam sob a égide da pedagogia tradicional, com a função de preparação de espetáculos para animar solenidades ou comemorar datas cívicas (KOUDELA, 2002, p.18; SANTANA, 2002, p.248). Essa situação começaria a se transformar com a difusão entre nós das ideias da Escola Nova, corrente pedagógica que se desenvolveu na Europa e nos Estados Unidos no final do século XIX e que chegaria ao Brasil algumas décadas mais tarde – data de 1932 o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, redigido e assinado por diversos intelectuais, entre eles Anísio Teixeira. A defesa da inserção da arte na escola também ganharia reforço com a recomendação da UNESCO, de 1957, para que as nações do ocidente passassem a incluir as artes no currículo da escola básica (SANTANA, 2000, p.214-215; 2002, p.249-250).

No Brasil, esses fatores exerceriam influência na fixação das diretrizes e bases da educação nacional, por meio da Lei 4.024/61, que introduziu, afinal, o ensino das artes no currículo escolar da educação básica de forma não obrigatória. A arte dramática passou a ser, então, “ministrada em alguns ginásios vocacionais, colégios de aplicação e escolas pluricurriculares” (JAPIASSU, 2001, p.49).

LDB 1971

Passados dez anos, no contexto da ditadura militar, uma nova LDB seria instituída (Lei 5.692/71), estabelecendo a obrigatoriedade da Educação Artística no ensino de 1º e 2º graus. Embora possamos conferir um aspecto positivo a essa lei, creditando-lhe a entrada definitiva de uma educação artística na escola, devemos chamar a atenção para problemáticas que cercaram sua instituição (especialmente o caráter autoritário e a adoção de modelo estrangeiro) e suas graves conseqüências (improviso, precariedade e polivalência).

Para a educadora da área das Artes Visuais Ana Mae Barbosa, a inclusão obrigatória das artes na escola “não foi uma conquista de arte-educadores brasileiros, mas uma criação ideológica de educadores norte-americanos que, sob um acordo oficial (Acordo MEC-USAID), reformulou a Educação Brasileira” (1989, p.170). Os conhecidos acordos entre o Ministério da Educação brasileiro e a *United States Agency for International Development* (MEC-USAID) objetivavam a reforma do ensino brasileiro. Ana Mae esclarece que, em relação ao conteúdo, essa reforma educacional foi uma cópia simplificada do modelo norte-americano, que, com orientação profissionalizante, tinha nas artes a única matéria com abertura para as humanidades e o trabalho criativo, uma vez que “mesmo filosofia e história foram eliminadas do currículo” (BARBOSA, 1989, p.170).

A arbitrariedade e a verticalidade que marcaram a instituição da lei gerariam uma série de conseqüências negativas, gerando um clima de alvoroço e insegurança. Os estabelecimentos de ensino seriam surpreendidos por terem de ofertar uma atividade para a qual não havia sequer profissionais habilitados. À época, algumas escolas dispunham de professores, geralmente artistas sem formação pedagógica, que trabalhavam com suas linguagens específicas (música, arte dramática, dança ou artes plásticas) (JAPIASSU, 2001, p.50). Mas não havia professores generalistas licenciados, que dessem conta de uma “Educação Artística”. Assim, o imprevisto marcou o momento: as escolas recrutavam “pessoal de áreas de conhecimento afins (*comunicação e expressão* ou *educação física*, por exemplo) para ‘taparem o buraco’” da exigência criada pelo MEC ou ofereciam “*desenho geométrico* (conteúdo de *matemática*) com a denominação de *educação artística*” (JAPIASSU, 2001, p.50-51).

Os cursos de Licenciatura em Educação Artística seriam regulamentados apenas em 1973 e o próprio processo de homologação de seu currículo mínimo seria marcado pelo caráter autoritário: “Naquele momento, foi desconsiderada a tradição escolar e a experiência acadêmica, calando as vozes que podiam manifestar-se com conhecimento abalizado” (SANTANA, 2000, p.84). Embora as sugestões dos profissionais que lidavam com o ensino de teatro fossem em outra direção, o currículo mínimo foi estabelecido em duas partes. Uma de caráter generalista e outra reservada às habilitações artísticas (entre elas as Artes Cênicas), assentando-se num conceito de polivalência que previa que o professor trabalhasse com um mosaico de conhecimentos artísticos não necessariamente conectados, caindo, assim, na superficialidade (SANTANA, 2000, p.84-86).

Improviso, precariedade e polivalência foram, portanto, efeitos imediatos da instituição arbitrária da lei de 1971, com conseqüências deletérias mais duradouras. As áreas da arte-educação e do teatro-educação brasileiras necessitaram de cerca de uma década para começar a se refazer do impacto provocado pela lei. Apenas nos anos 1980, com a abertura política, seriam formadas condições para o tratamento mais apurado das problemáticas criadas, com o desenvolvimento de pesquisas, a formação de associações e as discussões em seminários e congressos.

Anos 1980 e a LDB 1996

A partir dos anos 1980, e mais intensamente na década seguinte, deu-se a consolidação de um movimento pela transformação da legislação e do currículo em artes, tendo como norte as discussões em torno da reforma dos cursos de licenciatura e a crítica à polivalência no ensino da Educação Artística, dado o reconhecimento das especificidades de cada linguagem envolvida. Rejeitava-se a formação do professor generalista e afirmava-se a autonomia das linguagens artísticas. Assim, o ensino das artes passou a assumir “uma nova imagem – bem diferente de quando era apenas coadjuvante das outras disciplinas do currículo, e mesmo da maneira caótica como estruturou-se nos primeiros anos após sua implantação” (SANTANA, 2000, p.8).

Esse processo, porém, não se deu de forma linear. Segundo Ana Mae, durante a segunda metade da década de 1980, houve uma movimentação política preocupante em relação à manutenção das artes na escola, tendo sido formuladas, inclusive, propostas para sua extinção. Essas últimas tomariam novamente como fundamento, entre outros argumentos, um referencial norte-americano de “volta ao básico”, alinhado à ideia de que a educação deveria se concentrar apenas no “ler, escrever e contar” (apesar da obsolescência da concepção nos próprios EUA ainda na década de 1970, com a forte retomada do ensino das artes na educação pelo movimento do *Discipline-Based Art Education* - DBAE) (BARBOSA, 1989, p.181).

Nesse sentido, a LDB de 1996 (Lei 9.394/96) representou uma conquista, ao manter a obrigatoriedade do “ensino da arte” – note-se que o termo utilizado não é mais “educação artística” –, nos diversos níveis da educação básica. Com o objetivo de “promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (parágrafo 2º do artigo 26)² a lei contemplaria

²A redação original, de 1996, era: “§2º O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”(Disponível em:

significativamente as expectativas dos novos pensamentos sobre ensino de arte, sendo ela encarada, a partir de então, como área de conhecimento, visando à formação artística e estética dos alunos, conforme ratificado nos *Parâmetros Curriculares Nacionais* para a Arte, no final da década de 1990 (BRASIL, 1998).

Um dos pontos problemáticos da lei, qual seja, a não incorporação, em 1996, de especificação constante em proposta anterior àquela finalmente aprovada, esclarecendo a existência de diferentes linguagens artísticas, foi revisado em alteração de maio de 2016 (Lei 13.278/2016), que trouxe a seguinte redação para o parágrafo 6º do artigo 26: “§ 6º As artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o § 2º deste artigo” (Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2016/lei/113278.htm>. Acesso em: 29/03/2017).

A questão do Ensino Médio

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, publicadas em 2013 (BRASIL, 2013), trazem em seu texto a menção a uma série de políticas públicas e medidas de avaliação para a Educação Básica, tais como o Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), além da Emenda Constitucional nº 59/2009, que extinguiu o percentual da Desvinculação das Receitas da União (DRU) incidente sobre recursos destinados à educação.

Também reconhecem que ainda há muito a ser feito pela Educação Básica em termos de melhoria das condições de recursos humanos, materiais e financeiros, sendo necessárias políticas para a formação continuada de professores e para o incremento da infraestrutura das escolas. Nesse contexto, menciona metas do novo Plano Nacional de Educação (PNE, período 2011-2020), entre elas: a garantia de que todos os professores da Educação Básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que

<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf>. Acesso em: 29/03/2017). A partir da Lei nº 12.287, de 2010, passa a ser a seguinte: “O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2010/lei/112287.htm>. Acesso em: 29/03/2017).

atuam; a formação de 50% dos professores da Educação Básica em nível de pós-graduação; e a ampliação progressiva do investimento público em educação até atingir, no mínimo, o patamar de 7% do Produto Interno Bruto (PIB) (BRASIL, 2013, p. 150).

Ao mesmo tempo, como resultado das avaliações realizadas sobre as estatísticas e resultados de nosso sistema de ensino, o documento aponta para a necessidade de reinvenção da escola e, especialmente, do Ensino Médio. Persistentes taxas de evasão e de reprovação e a problemática da relação juventude-escola-trabalho, entre outros fatores, estariam colocando um grande desafio para a estrutura de funcionamento da escola brasileira de nível médio e, diante disso, as diretrizes defendem uma nova organização menos “rígida, segmentada e uniforme”, indicando que ela preveja uma base unitária sobre a qual se assentem possibilidades diversas (BRASIL, 2013, p.152).

Os sistemas educativos devem prever currículos flexíveis, com diferentes alternativas, para que os jovens tenham a oportunidade de escolher o percurso formativo que atenda seus interesses, necessidades e aspirações, para que se assegure a permanência dos jovens na escola, com proveito, até a conclusão da Educação Básica (BRASIL, 2013, p.154-155).

Ao nomear os conteúdos que estruturam o Ensino Médio, o documento reafirma o ensino da arte como componente curricular obrigatório, conforme anteriormente definido pela LDB de 1996.

No mesmo ano de 2013, a discussão acerca da problemática do Ensino Médio foi travada no âmbito de uma Comissão Especial destinada a promover Estudos e Proposições para a Reformulação do Ensino Médio (CEENSI), instituída pela Câmara dos Deputados, resultando no Projeto de Lei (PL 6.840/2013) que encontrou uma série de resistências por parte de entidades do campo educacional, entre elas a Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), reunidas no Movimento Nacional pelo Ensino Médio.

Para o tema que nos interessa especialmente aqui, o mencionado projeto de lei, em seu texto original, trazia um problema fundamental ao não mencionar a arte no parágrafo 1º do artigo 36, que especificava os componentes e conteúdos obrigatórios da Base Nacional Comum dos currículos do Ensino Médio. Isso seria corrigido, no final de 2014, em substitutivo aprovado por comissão especial que proferiu parecer sobre o projeto de lei, com a reformulação do artigo 36 e a inserção do parágrafo 7º, que especificava os componentes curriculares obrigatórios, entre eles a arte, integrantes das diversas áreas de conhecimento de que tratavam o artigo.

A Reforma do Ensino Médio de 2016-2017

Com o golpe de 2016 e o afastamento da presidenta eleita Dilma Rousseff, outros encaminhamentos foram dados para a questão do Ensino Médio. Já na segunda metade do ano, o Poder Executivo criou a medida provisória 746 (MPV 746/2016), provocando inúmeras reações por parte de estudantes, professores, entidades e personalidades do campo da educação. No que tange ao nosso assunto específico, a medida provisória retirava a obrigatoriedade da arte no Ensino Médio, alterando o parágrafo 2º do artigo 26 da LDB de 1996, que passaria a ter a seguinte redação: “§ 2º O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação infantil e do ensino fundamental, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”. No final de setembro de 2016, foram lançados diversos manifestos contra essa alteração por diferentes entidades brasileiras ligadas ao ensino das artes, tais como FAEB, ABRACE e ABEM. No final de novembro de 2016, notícias indicavam que a relatoria do Senado teria feito retornar a obrigatoriedade das artes (Disponível em: <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2016-11/relator-inclui-obrigatoriedade-de-artes-e-educacao-fisica-no-ensino-medio>>. Acesso em: 29/03/2017).

Em fevereiro de 2017, Michel Temer sancionou a lei da reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017), que modificou, afinal, a redação do parágrafo 2º do artigo 26 da LDB de 1996 apresentando-o da seguinte maneira: “§ 2º O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica” (Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm>. Acesso em: 29/03/2017). No que tange à seção específica sobre o Ensino Médio, a lei acrescentou o artigo 35-A, que trata da Base Nacional Comum Curricular, a se organizar em áreas de conhecimento, mencionando a arte em seu parágrafo 2º: “§ 2º A Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente **estudos e práticas** de educação física, arte, sociologia e filosofia” (grifos meus).

A sanção dessa lei gera, portanto, uma série de desconfianças, incertezas e inseguranças em relação à inserção das artes no Ensino Médio. Qual a motivação e as possíveis conseqüências da alteração do parágrafo 2º do artigo 26 da LDB de 1996? Por que o texto não foi mantido tal como estava, apresentando o ensino da arte como componente curricular obrigatório “nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”?

Sobre o artigo novo (35-A), relacionado especificamente ao Ensino Médio, o que se verifica é que, à parte de língua portuguesa e matemática, não haverá obrigatoriedade para nenhuma outra disciplina durante os três anos do Ensino Médio. Quanto à inclusão da arte na Base Nacional Comum Curricular, cabe perguntar: o que significam exatamente “estudos e práticas”? Um dos entendimentos que tem circulado é o de que passaria a ser possível ofertar conteúdos de arte “de modo ‘diluído’ entre as demais disciplinas, por meio de estudo, práticas e módulos que ainda precisam ser definidos pela Base Nacional Curricular Comum (BNCC)” (Disponível em: <<http://opiniaio.estadao.com.br/noticias/geral,a-reforma-do-ensino-medio,70001671770>> Acesso em: 29/03/2017).

Ou seja, a arte, bem como educação física, sociologia e filosofia, não aparecerá no Ensino Médio necessariamente como disciplina específica e sua forma de inserção só será esclarecida no texto da BNCC, documento que vem sendo discutido desde 2015, tem sua segunda versão disponível para consulta *on-line* e será finalizado pelo Ministério da Educação (MEC) neste ou no próximo ano. É importante observar, neste contexto, o fato de que, em julho de 2016, o MEC instituiu, por meio da Portaria nº 790/2016, um Comitê Gestor que acompanhará as últimas discussões acerca da BNCC e encaminhará sua proposta final. O quanto esse comitê, formado por secretários do próprio MEC e o presidente do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), poderá intervir no texto da segunda versão, não se sabe. Ora, diante da primeira proposta feita pelo Poder Executivo, que retirava completamente a arte do currículo do Ensino Médio, das manobras construídas para tentar fugir às críticas recebidas e da arbitrariedade nos encaminhamentos adotados, seria possível confiar num resultado favorável à inserção da arte no Ensino Médio no texto da BNCC?

Outros problemas da reforma

Para alargar o entendimento acerca da reforma do Ensino Médio de 2016-2017, é necessário também colocar em pauta problemas de amplitude mais geral. O primeiro seria o fato da reforma ter se colocado por meio de uma medida provisória, ou seja, de maneira vertical e autoritária, não valorizando o diálogo com o campo educacional ou com os estudantes. Vale lembrar que, além dos manifestos de repúdio assinados por diversas associações ligadas à educação, houve, a partir de outubro do ano passado, um importante movimento de ocupação que mobilizou mais de 1.000 escolas no país e que tinha como bandeira, ao mesmo tempo, a

rejeição à reforma do Ensino Médio e à PEC 241 (que se tornaria PEC 55 no Senado, também chamada de PEC do teto dos gastos públicos ou, ainda, PEC da morte).

Aqui encontramos o segundo grave problema da reforma do Ensino Médio: uma evidente contradição entre o que propõe e os meios que serão disponibilizados para alcançar suas metas. Como se dará a propalada implementação das escolas em tempo integral ou a oferta de diferentes percursos formativos em cada instituição de ensino ao mesmo tempo em que se cortam gastos públicos, inclusive da educação? A propaganda governamental de que a reforma trará maior liberdade aos estudantes, que passarão a escolher um dentre cinco “itinerários formativos” (I- linguagens e suas tecnologias; II- matemática e suas tecnologias; III- ciências da natureza e suas tecnologias; IV- ciências humanas e sociais aplicadas; V- formação técnica e profissional), parece não condizer com a realidade que se desenha. Terão todas as escolas condições, em termos de infraestrutura e de quantidade de professores, para ofertar as cinco opções de itinerários? Ou a tendência será a maior desigualdade, com o investimento em poucas escolas e a precarização do funcionamento de outras? Terão realmente os estudantes possibilidade de escolha ou terão de aceitar o(s) itinerário(s) oferecido(s) na escola que conseguirem frequentar? Essa questão torna-se ainda mais grave quando pensamos em municípios menores.

Desencadeia-se daí um terceiro aspecto da reforma que se faz necessário discutir: a tendência a um paradigma mais técnico e menos humanista para a educação de nível médio. A partir de um olhar histórico sobre essa etapa de ensino no Brasil, vemos que esse sempre constituiu um ponto de disputas. A Lei 5.692/71 (LDB de 1971), por exemplo, criou o 2º grau com profissionalização obrigatória, o que não gerou bons resultados e foi revertido cerca de dez anos depois. Já a Lei 9.394/96 (LDB de 1996) definiu o Ensino Médio como etapa final da Educação Básica, isto é, “conclusão de um período de escolarização de caráter geral” (BRASIL, 2013, p. 168). Segundo a LDB de 2016, em seu artigo 22, a “educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”.

No bojo da atual reforma do Ensino Médio, entretanto, como caminhará essa questão, que parecia superada com a LDB de 1996? Segundo uma visão crítica, há a probabilidade do itinerário de formação técnica e profissional se disseminar nas periferias ou áreas que atendem a populações mais pobres, ficando a possibilidade da opção por outros itinerários, que formariam melhor para a educação superior, concentrada em áreas de mais alta renda ou nas escolas

particulares. Além disso, diante do projeto de limitação dos gastos públicos, é com desconfiança que pensamos a qualidade desse itinerário técnico, que exigiria, para seu sucesso, investimentos em estrutura (laboratórios, equipamentos, tecnologias) e em professores especializados.

Talvez aí se encontre um dos maiores problemas gerais da reforma, nessa percepção reincidente de uma grande contradição entre as propostas e os meios disponíveis para dar conta delas. A consequência concreta disso tende a ser, mais uma vez em nossa história, o imprevisto e a precarização da educação, à semelhança do que se viu após a LDB de 1971, esta também marcada pela verticalidade e pelo autoritarismo. Aliás, outro fator reforça o paralelo entre esta reforma e a lei de 1971: o referencial de modelos estrangeiros. Na verdade, essa parece ter sido uma escolha política recorrente ao longo da história da educação brasileira.

Segundo Ana Mae Barbosa, o período de 1870 a 1927 teria sido de “cópia intencional de modelos estrangeiros declarada com orgulho”; de 1927 a 1958, de “importação de modelos estrangeiros, porém com adaptações nacionais”; de 1958 a 1963, de “busca da criação de um modelo nacional”. Esse último teria sido um período especial, de “um breve, porém vivo, movimento em busca da construção e adoção de modelos autóctones de educação e de arte-educação”, interrompido pelo regime militar em 1964 (BARBOSA, 1985, p.42-43). Em nossos dias, novamente, ouvimos algumas vezes a defesa da reforma do Ensino Médio baseada em referenciais estrangeiros. Em matéria de 22 de setembro de 2016, o jornal *El País* publicou:

O plano visa reduzir a evasão escolar e preparar os jovens para o mercado de trabalho. A proposta tenta aproximar a educação brasileira do método utilizado em outros países como Austrália, Coreia do Sul, Finlândia, França, Portugal e Inglaterra. As alterações valem para escolas públicas e particulares. Não há no projeto, contudo, pontos específicos de valorização de professores ou emprego de tecnologia (computadores) em salas de aula a exemplo das nações mais desenvolvidas (Disponível em: <http://brasil.elpais.com/brasil/2016/09/22/politica/1474579671_242939.html>. Acesso em: 29/03/2017).

Interessante observar, nessa citação, além do registro da adoção de modelos estrangeiros como justificativa para a reforma, o retorno do problema acima apontado do descompasso entre propostas e meios. Se, por um lado, declara-se a vontade de fazer aproximar nosso sistema de ensino dos sistemas bem-sucedidos de outros países, por outro, não se prevê aqui os mesmos investimentos feitos por lá. Assim, deseja-se imitar modo de funcionamento e resultados sem se construir os meios necessários para atingi-los e também sem compreender as especificidades históricas, sociais e culturais brasileiras.

Vamos analisar essa questão com mais detalhe. O caso da França, país acima mencionado, interessa-nos particularmente. Com modelo e história de inserção do teatro na educação completamente diversos do nosso, aquele país possui realidade social e tradição de investimento em aparato cultural também absolutamente diferentes do que temos aqui.

Teatro na escola: o caso francês

Na França, não existe a disciplina de Teatro na escola³ e a inserção dessa modalidade artística na educação escolar é baseada num dispositivo chamado “parceria professor-artista” [*partenariat enseignant-artiste*]. Assim, naquele país, qualquer experiência teatral em meio escolar deve ser realizada por meio do dispositivo citado, no qual um artista de teatro (ator, encenador, autor ou outro) ou uma equipe de artistas trabalha em parceria com um professor (em geral da área de línguas) desejoso de desenvolver um projeto teatral com seus alunos. Esse último, montado em colaboração entre professor e artista, pode ser financiado por diferentes instâncias públicas da educação e permite remunerar o trabalho do profissional externo à escola. Suas intervenções junto aos estudantes têm número e carga horária que variam e podem ocorrer em diferentes situações de ensino: no caso do *collège*, que corresponde ao segundo segmento do ensino fundamental, há os ateliês (optativos e fora do tempo regular de aulas), as “turmas de Projeto Artístico e Cultural” [*classes à Projet Artistique et Culturel*] e as “turmas de horários adaptados” [*classes à horaires aménagés Théâtre*] (durante o tempo regular de aulas e com participação obrigatória da turma inteira); e, no caso do *lycée*, que corresponde ao Ensino Médio, há a “opção facultativa” [*option facultative*] para os três anos que compreendem essa etapa de ensino e a “opção de especialidade” [*option de spécialité*] para o segundo e o terceiro anos. Cargas horárias, conteúdos e pesos na avaliação no exame de conclusão do *lycée*, o *baccalauréat*, são os fatores que distinguem as opções de especialidade das facultativas (Disponível em: <<http://eduscol.education.fr/theatre/sinformer/options-theatre/integrer-une-option-theatre-dans-un-lycee>> Acesso em: 29/03/2017).

Para entender melhor a estrutura de funcionamento do *lycée* francês, é necessário esclarecer que ele não se dá de maneira uniforme como o Ensino Médio brasileiro. De fato, no

³ Já Artes Plásticas e Música integram o horário escolar regular como disciplinas e são ministradas por professores com formação específica. As informações aqui expostas sobre o sistema de inserção do teatro na educação francesa foram colhidas, em sua maioria, em período de seis meses de pesquisas em Paris, proporcionado pelo Programa Institucional de Bolsas de Doutorado Sanduíche no Exterior (PDSE), da Capes, durante o primeiro semestre de 2012.

que tange à idéia geral de que os estudantes tenham a opção de escolher entre diferentes percursos formativos, há alguma semelhança entre a proposta da reforma do Ensino Médio que vimos há pouco e o caso francês. Já no primeiro dos três anos que compõem o *lycée*, o aluno escolhe entre um ensino geral e tecnológico ou um ensino profissional. No segundo ano, o aluno que fez a primeira opção, deve escolher uma de três séries do ensino geral (econômica e social, literária ou científica) ou uma de oito séries do ensino tecnológico (Disponível em: <<http://www.education.gouv.fr/cid215/le-lycee-enseignements-organisation-et-fonctionnement.html>> Acesso em: 29/03/2017).

As chamadas “opções facultativas” são acessíveis a todos os estudantes que as desejem, desde que sua instituição as ofereça. Já as “opções de especialidade” são exclusivas para a série literária do ensino geral. Essas opções existem há pouco mais de trinta anos e envolvem criações cênicas, além de abordagens teóricas acerca de obras dramáticas e suas encenações. O conteúdo trabalhado é avaliado no *baccalauréat* por uma banca, com a apresentação, pelo estudante, de uma criação cênica e de um dossiê iconográfico (de criação ou de análise sobre peças selecionadas) preparado durante todo o último ano do *lycée*. Vale comentar que, para tanto, materiais didáticos são especialmente produzidos periodicamente pelo Centro Nacional de Documentação Pedagógica [*Centre National de Documentation Pédagogique* - CNDP], tendo essa coleção já mais de treze volumes.

Verificam-se, portanto, estrutura educacional para os anos finais da educação básica e forma de inserção do teatro absolutamente diversas do que temos hoje no Brasil. E isso é a tradução de histórias, sociedades e culturas que guardam muitas diferenças entre si. Por exemplo, o fato de o teatro não constituir disciplina na escola francesa é resultado de uma trajetória de sua inserção na educação que em nada se assemelha à nossa. É fruto de uma reivindicação dos próprios sujeitos envolvidos, isto é, de artistas que um dia até imaginaram a possibilidade de criação de uma disciplina teatral, mas que optaram por não abraçar essa ideia. Por exemplo, Jean Pierre Ryngaert (1984) discutiu a possibilidade de uma matéria denominada Teatro, mas ela não frutificou e segue sendo bastante combatida por lá, em prol do modelo de parceria entre professor e artista que tem como objetivo promover o encontro do universo escolar com o universo teatral vivo [*vivant*] e profissional.

Na França, há o temor de uma escolarização limitante do teatro, sendo necessário, para eles, que as figuras do professor e do artista permaneçam separadas. Os artistas seriam

responsáveis por abrir a escola a modos diversos de ver o mundo, por meio de vias fortemente artísticas. Esse pensamento é defendido de forma militante, por exemplo, pela chamada Associação Nacional de Pesquisa e de Ação Teatral (*Association Nationale de Recherche et d'Action Théâtrale* - ANRAT), criada em 1983, tendo entre seus principais objetivos o de “resistir à hipótese, logo aventada, de criação de professores de teatro na escola” (BÉNÉZECH, 2007, p.33).

Ora, para que possamos compreender todo esse quadro, é necessário que percebamos que a França é um país dotado de forte aparato cultural, onde se fomenta a noção de que o teatro deve ser um serviço público, “tal como a água, o gás, a eletricidade”, para usar as palavras do célebre encenador Jean Vilar, que esteve à frente do histórico Teatro Nacional Popular [*Théâtre National Populaire* - TNP] por muitos anos (Vilar, 1975, p.173). Atualmente, apenas em Paris, há oito teatros nacionais subvencionados pelo estado.

A ideia da escola do espectador é fortíssima por lá, e aí reside a outra faceta da parceria professor-artista, ou seja, fomentar o gosto pelo teatro e fornecer ferramentas para a leitura teatral. Há setores e equipes de profissionais nos teatros e centros culturais públicos, por exemplo a *Comédie Française* ou o *Théâtre de l'Odéon*, destinados exclusivamente a fazer a mediação com escolas. Essa questão pode ser vista com maior aprofundamento em trabalhos sobre apreciação, formação de espectadores, ação, animação e mediação teatral e cultural desenvolvidos pelos pesquisadores brasileiros Maria Lúcia Pupo e Flávio Desgranges.

Verificamos, portanto, contextos absolutamente distantes que, por si só, indicam que não é razoável procurar justificar qualquer alteração em nosso sistema educacional com base no referencial francês, especialmente no que tange à inserção da arte e do teatro. Mas, além disso, é preciso dizer que, mesmo enraizado em outra realidade cultural, o modelo francês de parceria professor-artista também enfrenta problemas importantes e ainda não superados.

Por exemplo, do lado do artista: a intermitência e a instabilidade de sua situação; a eventual aceitação em intervir na escola por contingência e não por desejo; as resistências impostas pelo mundo escolar, cuja lógica, além de se encontrar algumas vezes enrijecida, é já em princípio diferente da do mundo artístico, no que pode se configurar como uma verdadeira “contradição original”, conforme enunciado pelo encenador Jacques Lassalle, membro da ANRAT: “não se pode estar **dentro da** escola **sem** a escola; ainda menos **contra** a escola” (LASSALLE, 2007, p.30).

Do lado do professor: o sentimento de vazio quando da ausência do artista que, dependendo da situação de ensino, pode chegar a intervir apenas poucas horas durante o ano, numa ação pontual demais para chegar a ser efetiva; a desvalorização do trabalho escolar por parte do artista; a falta de legitimidade da opção pelo trabalho teatral muitas vezes enfrentada junto aos colegas e à própria instituição escolar (por exemplo, a carga horária alocada em ateliês teatrais vale metade da carga em horário regular de ensino).

E existem, ainda, problemas de maior amplitude, notadamente a incerteza em relação à manutenção dos financiamentos para as parcerias. Em tempos de crise econômica, isso se agrava. Por exemplo, em 2008, o então presidente Nicolas Sarkozy instituiu, por decreto governamental, uma disciplina denominada “História das artes”, que deveria dar-se em situações pedagógicas transdisciplinares, concernindo, portanto, todas as disciplinas. Vista como uma grave ameaça ao sistema das parcerias professor-artista, essa medida foi fortemente combatida. Hoje, ainda sob o governo de François Hollande, fala-se na necessidade de uma reforma do *lycée*, em que as “opções teatro” sofrem risco iminente. Uma das propostas aventadas é de um ensino unitário para todos.

Não sabemos como essa questão se encaminhará na França, mas esse também não constitui nosso ponto central. O que importa resgatar aqui é o cuidado que devemos ter em, ao olhar para o estrangeiro, considerar nossas profundas diferenças ao invés de propor a adoção irrefletida de modelos alheios à nossa história, à nossa realidade, à nossa cultura. A pesquisa, a análise e a avaliação de modelos estrangeiros, incluindo até mesmo a apropriação de alguns de seus elementos, não são ruins em si, mas é inaceitável que se defenda a sua absorção de maneira subordinada, deixando de levar em conta nossas especificidades.

Por exemplo, numa suposta inspiração no modelo francês, por que não se concentrar nos aspectos que significam mais recursos, e não menos, para a educação e para a cultura? Seria interessante, então, estudar o funcionamento de subvenção e organização dos teatros públicos, do Centro Nacional de Documentação Pedagógica, que possui, aliás, uma diversificada linha editorial sobre teatro, com muitas obras publicadas sendo as de preparação para o *baccalauréat* apenas uma pequena parte. A própria ANRAT, que se dedica a pesquisar e fomentar a ação teatral em meios educacionais, é financiada por recursos públicos do ministério da educação e do ministério da cultura.

Neste momento da história do Brasil, entretanto, parece difícil vislumbrar tal possibilidade. Estamos sob um governo que tem promovido inúmeras manobras para retirar investimentos da educação pública (PEC 55/2016, por exemplo), que propôs suprimir a obrigatoriedade da arte do currículo do Ensino Médio e que chegou a extinguir o próprio ministério da cultura. Neste contexto, não é senão com desconfiança, para dizer o mínimo, que podemos pensar as implicações que a reforma do Ensino Médio em curso terá sobre a inserção da arte e do teatro na escola brasileira. É preciso estar atento.

Referências

- BARBOSA, Ana Mae. **Arte-educação: conflitos/acertos**. São Paulo: Max Limonad, 1985.
- BARBOSA, Ana Mae. Arte-Educação no Brasil: realidade hoje e expectativas futuras. **Estudos Avançados**, v. 3, n. 7, set/dez 1989, p. 170-182. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-40141989000300010&script=sci_arttext>. Acesso em: 08/09/2010. DOI: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0103-40141989000300010>>
- BÉNÉZECH, Jean. La naissance de l'ANRAT. **Trait d'Union**. Paris: ANRAT, n. 14, juillet 2007, p.32-33.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: arte**. Brasília: MEC/SEF, 1998
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.
- KOUDELA, Ingrid Dormien. **Jogos teatrais**. 4ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2002.
- LASSALLE, Jacques. Seconde lecture. **Trait d'Union**. Paris: ANRAT, n. 14, juillet 2007, p.29-31.
- RYNGAERT, Jean-Pierre. Et si c'était une matière... **Le français aujourd'hui**, n. 67, septembre 1984, p. 73-80.
- SANTANA, Arão Paranaguá de. **Teatro e formação de professores**. São Luís: EDUFMA, 2000.
- SANTANA, Arão Paranaguá de. Trajetória, avanços e desafios do teatro-educação no Brasil. **Revista Sala Preta**, v. 2, n. 1, 2002, p. 247-252. Disponível em: <<http://www.revistasalapreta.com.br/index.php/salapreta/article/view/118>>. Acesso em: 20/08/2012. DOI: <<http://dx.doi.org/10.11606/issn.2238-3867.v2i0p247-252>>
- VILAR, Jean. **Le théâtre, service public**. Paris: Gallimard, 1975.

Recebido em 07/04/2017

Aprovado em 14/05/2017

Publicado em 17/07/2017