

Criatividade no Ensino da Arte: apontamentos de um arquivo

Kelly Sabino¹

¹Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas/SP – Brasil

RESUMO – Criatividade no Ensino da Arte: apontamentos de um arquivo. O presente artigo analisa, sob uma perspectiva foucaultiana, discursos presentes em 55 periódicos de destaque no campo educacional de 1996 a 2019 em torno da temática do encontro da arte e da educação. Ancorada na noção de arquivo proposta por Michel Foucault ao longo de sua obra, foi possível analisar diferentes serializações, rarefações e descontinuidades que nos dá a ver a circulação de ideias neste campo. Há uma série de enunciados e palavras de ordem que parecem reiterar atributos que derivariam da arte como um efeito benéfico em si consubstanciando-se em uma espécie de proselitismo do tipo artístico-pedagógico, que, conforme o arquivo apresenta, trazem a criatividade como tema fulcral para o ensino da arte.

Palavras-chave: **Arte. Educação. Arquivo. Criatividade.**

ABSTRACT – Creativity in Art Education: notes from an archive. This article analyzes, from a Foucauldian perspective, discourses present in 55 prominent educational journals over the past 24 years (1996-2019) regarding the intersection of art and education. Anchored in Michel Foucault's notion of the archive throughout his work, it was possible to discern different serializations, rarefactions, and discontinuities that allow us to see the circulation of ideas in this field. There are a series of statements and slogans that seem to reiterate attributes that would stem from art as a beneficial effect in itself, embodying a kind of artistic-pedagogical proselytism, which, as the archive presents, brings creativity as a central theme for the art teaching.

Keywords: **Art. Education. Archive. Art Teaching.**

A Pesquisa com Arquivo – 55 periódicos do campo educacional

Desde pelo menos a década de 1960, há um intenso debate em torno da problematização do campo artístico, como a chamada crítica institucional. Para Andrea Fraser, importante nome da arte contemporânea voltada à reflexão sobre as instituições, a crítica institucional possui uma ambivalência própria desta prática, apontando que “[...] elas nunca estão ‘lá fora, em sites e situações, muito menos em ‘instituições’, que sejam distintos e separáveis de nós mesmos. Nós somos a instituição da arte: o objeto de nossas críticas, de nossos ataques, está sempre também dentro de nós” (Fraser, 2014, p. 3).

No que diz respeito à pesquisa sobre a presença da arte no campo educacional, o mesmo movimento não parece ser adotado, um exemplo disso seria o polêmico debate em torno da arte na educação feito entre pensadores contemporâneos da temática proposto inicialmente pelo costa-riquenho Gaztambide-Fernandez, respondido por outros pesquisadores, gerando, inclusive, uma tréplica. Essa discussão pode ser encontrada na *Harvard Educational Review* e versa sobre a controversa afirmação de Gaztambide-Fernandez sobre a ineficácia da arte no campo educacional.

Para Gaztambide-Fernandez, há dois tipos de argumentos que incessantemente visam legitimar a importância da arte no campo educacional: o primeiro essencialista, para o qual a arte se justificaria nela mesma, em que o valor da experiência seria primordial; e uma segunda vertente de abordagem instrumental, para a qual a arte estaria a serviço de algum outro propósito, com base em uma suposição de seus possíveis efeitos sobre, por exemplo, transformações sociais, rendimento escolares etc.

Em qualquer um dos casos, o que estaria em questão é uma certa capacidade da arte de influenciar positivamente resultados educacionais, fosse por meio da transformação individual via experiência estética, fosse por uma operação na consciência do sujeito: “[...] as abordagens instrumentistas afirmam que a injeção das artes pode melhorar o desempenho acadêmico; argumentos intrínsecos afirmam que a presença das artes aprimora as experiências e percepções individuais do mundo” (Gaztambide-Fernandez, 2013, p. 212, tradução minha).

De uma forma ou de outra, tais discursos operariam uma *retórica de efeitos*: a de que as artes se “[...] refinam, cultivam, transformam, aprimoram, impactam ou mesmo ensinam [...]” (Gaztambide-Fernandez, 2013, p. 213). Independentemente dos meios e do tipo de efeito, para qualquer um desses discursos é inegável que as artes produzem determinados efeitos. Essas duas formas, uma substancialista, que constrói a ideia de que a arte é uma coisa em si mesma, funcionando como um elixir aplicado na educação; já a outra, mais causal, busca medir cientificamente os efeitos do encontro com as artes, coibindo uma discussão que problematizasse as próprias concepções de arte nas quais se ancoram (Honorato, 2018).

Ao fim e ao cabo, o autor não pretende advogar contra as artes na educação, como pareceu ser entendido por seus colegas, mas sim colocar essa relação num campo de problematização.

A problematização proposta no artigo em tela, próxima ao sugerido por Gaztambide-Fernandez, parte da suspensão de essencialismos e naturalizações, colocando em suspensão os *a priori*. Incluir a educação no campo das problematizações, de acordo com Alfredo Veiga-Neto (2004, p. 65), seria entender que o “[...] conjunto de saberes que se reúnem sob a denominação de Pedagogia não é algo natural, algo que esteja aí no mundo e que tenha sido descoberto pela razão humana”.

Assim, parece fazer também Fraser e demais artistas que refletem sobre a instituição artística como um campo de disputa de poder. O artigo em tela busca, a partir do pensamento foucaultiano e, especialmente do arquivo como procedimento de pesquisa, trazer para o campo da arte na educação esse tipo de perspectiva que põe em suspensão os discursos apriorísticos sobre a inter-relação entre os dois termos, a fim de perscrutar, por meio do arquivo, discursos do tipo proselitista que supõem de partida a arte como um componente benéfico *per se* no campo da educação.

O Arquivo como Metodologia de Pesquisa

Operar a partir da noção de arquivo presente ao longo da obra de Foucault nos possibilita recompor o passado e, com suas lentes, inventar o próprio presente. Apesar de parecer contraditória, tal afirmação passa ao largo da ideia de arquivo da arquivologia que reconstituiria historiograficamente o passado, uma vez que não se trataria de dizer como as coisas são, mas de, sobretudo “[...] ver em que tipo de evidências, de familiaridades, de modos de pensamento adquiridos e não refletidos repousam as práticas que aceitamos” (Foucault, 2016, p. 356). Em outras palavras, o arquivo aqui é tido como parte de uma forja histórica, feita do “[...] conjunto de discursos efetivamente pronunciados[...] que continua a funcionar, a se transformar através da história, possibilitando o surgimento de outros discursos” (Foucault, 1987, p. 145).

Assim, para Foucault, operar o arquivo não se tratava de tecer comentários sobre um tema, mas tomá-lo como um monumento sobre ele próprio; uma massa verbal fabricada pelos homens, “[...] a massa das coisas ditas em uma cultura, conservadas, valorizadas, reutilizadas, repetidas e transformadas. Em resumo, toda essa massa verbal que foi fabricada pelos homens” (Foucault, 2014, p. 52).

Pretende-se, ao adotar uma perspectiva arquivística, observar a dispersão temática em torno da criatividade no ensino da arte e criar um mapa que desse conta de desvelar os discursos, suas rarefações, seriações, desaparecimentos. Tal investigação completa pode ser observada na versão da tese de doutorado da qual este artigo deriva.

O primeiro gesto arquivístico do material gerou 1446 artigos selecionados em publicações A1, A2 e B1, de 1996 até 2019, composto

pelos seguintes periódicos: *Acta Scientiarum*; *Atos de Pesquisa em Educação*; *Cadernos CEDES*; *Cadernos de Educação*; *Cadernos de Pesquisa*; *Cadernos de Pesquisa: pensamento educacional*; *Cadernos de Pesquisa (UFMA)*; *Comunicações*; *Currículo sem Fronteiras*; *Eccos Revista Científica*; *E-curriculum*; *Educação (PUCRS)*; *Educação (UFMS)*; *Educação & Realidade*; *Educação & Sociedade*; *Educação e Cultura Contemporânea*; *Educação e Pesquisa*; *Educação em Foco (UEMG)*; *Educação em Foco (UFJF)*; *Educação em Perspectiva*; *Educação em Revista*; *Educação Temática Digital*; *Educação: teoria e prática*; *Educação (Unisinos)*; *Educar em Revista*; *Educativa*; *Em Aberto*; *Espaço Pedagógico*; *Horizontes*; *Imagens da Educação*; *Inter-Ação*; *Linguagens, Educação e Sociedade*; *Linhas Críticas*; *Perspectiva*; *Práxis Educacional*; *Práxis Educativa*; *Pro-Posições*; *Quaestio*; *Reflexão e Ação*; *Retratos da Escola*; *Revista Brasileira de Educação*; *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*; *Revista Cocar*; *Revista da Faced (Atual Revista Entreideias: educação, cultura e sociedade)*; *Revista da FAEEBA*; *Revista de Educação Pública*; *Revista de Educação PUC-Campinas*; *Revista Educação em Questão*; *Revista Diálogo Educacional*; *Revista Eletrônica de Educação*; *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*; *Revista Tempos e Espaços em Educação*; *Roteiro*; *Série-Estudos*; *Teias*.

A eleição desses periódicos (e não de outros) não se deteve propriamente na utilização dos parâmetros que produzem crivos avaliativos reguladores da circulação de ideias, oriundas de pesquisas de campo, teses, dissertações etc., atendendo, tão somente, à demanda de coletar um conjunto significativo de produções acadêmicas que garantisse uma gama de discursos consistente de circulação de tais ideias e debates nas diversas instituições e contextos do país.

A partir da busca pelos descritores como *artes visuais*, *artista*, *artístico/a*, chegou-se a 498 artigos que foram efetivamente analisados. Ora, diante dessa monta discursiva, inúmeros seriam os recortes possíveis. Do ponto de vista quantitativo, poderíamos ver a distribuição desigual dos artigos pelos periódicos e regiões do país, a constância de determinados temas em detrimento de outros, a ausência da temática da arte em alguns periódicos, ou ainda, a recorrência do debate em outros, autoria dos artigos, entre demais possíveis categorias. Tais dados possibilitariam um quadro ilustrativo da circulação das ideias sobre arte no campo educacional. No caso deste artigo, interessa ver a circulação de um grande tema que foi reiterado ao longo dos 25 anos perscrutados nos periódicos selecionados, a saber: a criatividade como pedra de toque do ensino da arte.

A Circulação Sobre Arte no Campo Educacional

O ano era 1996. Em dezembro, houve a promulgação da Nova Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9.394/1996), cuja missão seria atualizar a sua primeira versão, de 1971. Ela regulava a ampliação dos direitos educacionais, a autonomia das redes públicas, das escolas e dos professores, delimitando as atribuições do trabalho docente e, no ca-

so do ensino da arte, selava a entrada oficial da arte como disciplina obrigatória e não mais como uma atividade curricular¹.

Nesse mesmo ano, cinco autores escreveram sobre arte e educação nos periódicos do campo educacional, deixando evidente a tímida presença da discussão naquele foro.

Aniceh Farah Neves (1996) acreditava que a prática artística na sala de aula se mantinha fiel ao contexto da Lei nº 5692/71, ou seja, ainda muito pulverizada em produções para datas comemorativas, técnicas e tópicos, o que seria, a seu ver, fruto da falta de entendimento do professor de arte do real significado da arte na escola. Para a autora, o que geraria tal desentendimento seria uma verdadeira falta de identidade, tomando como partida uma história do ensino da arte que remonta aos jesuítas e ao trabalho manual de pessoas escravizadas, depois à *Missão Francesa* e ao elitismo e, mais tarde, à entrada da arte no currículo da Educação Básica, sem haver nem mesmo licenciaturas para formação de professores. Essa ordenação linear apresentada por Neves (1996) será reiterada em diversos artigos do arquivo, configurando, assim, o que podemos chamar de uma historiografia oficial do ensino da arte, sobre a qual, na leitura de Neves, parece recair o peso de uma suposta falta de caracterização do ensino da arte no país.

Além da falta de uma pretendida unidade, eram evidentes os diferentes entendimentos do papel da arte na educação. Para Maria de Lourdes Ornellas (1996, p. 170), interessava saber se “[...] não haveria uma forma de a arte contribuir mais efetivamente para o processo ensino-aprendizagem”. O que estava em jogo era a educação como objetivo a ser atingido pela arte. Assim, a função principal da educação seria “[...] criar homens capazes de fazer coisas novas, não simplesmente repetir, mas homens que possam ser criativos, inventivos e descobridores” (Ornellas, 1996, p. 173).

Já para a pesquisadora Rose Meri Trojan (1996), contrariando a suposição da falta de uma identidade da área, o cerne da discussão remetia à importância da disciplina na escola, discussão esta que, há décadas, teria ocupado os pesquisadores do campo e, segundo seu diagnóstico, o objetivo de tal discussão era “[...] justificar a importância desta disciplina [educação artística] na escola básica” (Trojan, 1996, p. 87). Todavia, a autora parece pessimista ao afirmar que tais esforços não teriam sido capazes de convencer nem os professores, muito menos o seu alunado, justamente pelo tipo de prática pedagógica desenvolvida: “[...] que importância tem ficar desenhando, fazendo cartões para o dia das mães, ou bandeirinhas para a festa de São João?” (Trojan, 1996, p. 87). Trojan foi categórica em relação ao seu diagnóstico: a falta de conteúdo da disciplina mantém a impressão de inutilidade da educação artística (nomenclatura usada em 1996). Para a autora, isso ocorria porque a pergunta *para que serve a arte?* não havia sido até aquele momento suficientemente respondida.

A pergunta parecia persistir naquele ano: “Afim de contas, para que serve a arte?” (Othon, 1996, p. 13), a resposta, segundo Sônia Othon, seria padronizada. A arte teria a ver com deleite ou prazer, o

que deporia, para a autora, contra a consolidação da arte na educação, pois estaria vinculada a algo supérfluo. Por sua vez, Sônia Othon acreditava que a importância da arte residia justamente no nosso próprio tempo: uma época pós-moderna, cuja fluidez e heterogeneidade teriam dado mais espaço para as manifestações artísticas e, com isso, também para uma proliferação sem precedentes de imagens. De acordo com a autora, estava situada nesse imbróglio pós-moderno a necessidade do ensino da arte, visto que seria fundamental ensinar os alunos a decodificar as imagens do mundo para não serem manipulados. Assim, a máxima seria “[...] olho vivo, olho bem aberto, atento para a visão analítica e crítica, de todas as coisas, sob todos os aspectos” (Othon, 1996, p. 22).

O caráter crítico e emancipador que o ensino da arte reputava a si próprio demonstrava uma preocupação basilar na argumentação da importância da arte na educação, proposta por Ornellas (1996), para quem o cerne do ensino de arte estaria na construção de um sujeito consciente, criativo, livre, crítico e emancipado. Nesse mesmo viés, Ricardo Japiassu (1996) asseverava que o ensino artístico – ou alfabetização estética, como o autor preferiu –, quando negado às crianças, contribuiria para uma pedagogia excludente, tendo em vista que a arte, além de um instrumento de transformação social, seria, sobretudo, uma maneira de humanizar a escola.

Nessa mesma seara, e ainda referente às discussões seminais do ensino da arte no momento pós-LDB, o tema formação docente ganha especial destaque entre 1996 e 2000. A ideia de um professor reflexivo (Veríssimo, 1999), que manejaria a arte no seu fazer estaria em oposição a um professor tecnicista. Nesse sentido, haveria um deslocamento do ensino da arte para uma potencialidade que tal prática poderia ofertar aos professores.

Nesses primeiros cinco anos, é notável uma constatação que ressurgiria ao longo das décadas subsequentes, dando a ver que, de fato, a questão não parecia – e não parece – estar equacionada entre os pesquisadores do campo, tal como se pode notar na manifestação, quase duas décadas depois, dos pesquisadores Gislene Germann e Antonio Pereira (2013, p. 433): “[...] o ensino da Arte no Brasil tem assumido, no contexto da história da educação escolar, diferentes concepções no que diz respeito aos seus objetivos, conteúdos, abordagem e metodologias”. Para Maria Subtil, Egon Sebben e Ademir Rosso (2012, p. 351), “[...] prevalece na escola uma visão reducionista em que a arte aparece mais como estratégia para outras disciplinas e atividades escolares e meio para disciplinar, do que propriamente como um campo de conhecimento”. Por sua vez, o pesquisador norte-americano Elliot Eisner parece ter uma visão mais otimista da relação entre arte e educação, tomando a primeira como uma possibilidade de atualização da segunda. No artigo intitulado *O que pode a educação aprender das artes sobre a prática da educação?*, Eisner (2008) conclui que, a despeito das tantas incertezas que rondavam a área, seria possível afirmar que “[...] uma concepção de prática enraizada nas

artes pode contribuir para o melhoramento dos meios e dos fins da educação” (Eisner, 2008, p. 6).

A arte emprestaria várias formas de pensar à educação: a primeira diz respeito à ausência de regras, o que encorajaria “[...] estudantes e professores a serem flexivelmente propositados” (Eisner, 2008, p. 16); outra forma se refere à flexibilidade própria do fazer artístico; e, por fim, o reconhecimento da unidade de forma e conteúdo, o que requer “[...] que se pense dentro das restrições e das posses do meio que se escolhe e, elas enfatizam a importância das satisfações estéticas como motivos de trabalho” (Eisner, 2008, p. 16).

Não obstante, a coligação entre arte e educação era atravessada por tensões e contradições, e isso certamente porque “[...] a arte se naturaliza e é metabolizada no emaranhado de vivências e experiências, inclusive escolares” (Subtil; Sebben; Rosso, 2012, p. 351). Não muito diferente disso, Barbosa (2009, p. 7) asseverou que “[...] a arte-educação é epistemologia da arte, e, portanto, é a investigação dos modos como se aprende arte na escola”.

Para compreender detidamente de que forma a arte era metabolizada no interior da educação, Subtil, Sebben e Rosso (2012) entrevistaram professores generalistas de Ensino Fundamental I e licenciandos em arte no que se refere às suas *representações sociais da arte*, depreendendo o seguinte quadro a respeito de como a função da arte era compreendida por esses profissionais:

- 1) arte como fruição do belo pelo aporte dos sentidos e pelo exercício da sensibilidade;
- 2) arte como pretexto, como meio para o desenvolvimento, para socialização, para a aprendizagem da criança – ideias prioritariamente veiculadas pelos professores;
- 3) arte como conhecimento artístico, relacionada à sociedade e vivenciada no cotidiano, com potencial de crítica à totalidade social (Subtil; Sebben; Rosso, 2012, p. 357).

Já a pesquisadora Maura Penna (1999, p. 57) havia diagnosticado, 13 anos antes, como as principais práticas do ensino da arte na virada do século, embora não digam respeito às funções da arte como apresentadas por Subtil, Sebben e Rosso (2012), podem servir de suporte para as primeiras: “(1) enfoque técnico-profissionalizante; (2) arte na escola tendo em vista a formação plena do indivíduo; (3) resgate dos conteúdos da linguagem”.

De uma forma ou de outra, as categorias de ambas as autoras supracitadas parecem se entrelaçar e sugerem uma possibilidade de investigação acerca dessas relações.

Uma das *representações sociais da arte* mais difundidas, de acordo com o estudo acima mencionado, seria a sua relação com o belo e com a formação integral do indivíduo. Seria “[...]admissível educar sem considerar a dimensão estética? Qual é a contribuição da educação estética ao campo educacional?” (Ormezzano, 2007, p. 7). Para Graciela Ormezzano, (2007, p. 16), a educação estética seria “[...] um processo em que cada sujeito sente, experimenta e vibra emocio-

nalmente, de modo tal que seu potencial humano se expressa tanto na distinção da singularidade irrepitível como na forte percepção da união dinâmica com seus semelhantes”. Nesse mesmo sentido, para Verussi Amorim e Maria Eugênia Castanho, a educação estética seria algo da ordem da ética, “[...] preocupada com o transbordamento do indivíduo para fora de si em direção ao outro, individual ou coletivo, ressentido-se de modo exponencial num ambiente social que elide a compaixão” (Amorim; Castanho, 2007, s.p).

Nota-se que nesses 24 anos de dispersão discursiva no campo educacional, seja nos primeiros anos de publicações perscrutadas, seja mais recentemente, uma tônica se mantém: a necessidade de caracterização e qualificação do discurso sobre a importância da arte para a educação.

Discursos de Legitimação da Arte na Educação

Do ponto de vista da historiografia do ensino da arte no Brasil, Ana Mae Barbosa (2009) propõe uma virada paradigmática que supostamente superaria o ensino modernista calcado na livre-expressão – sendo a criatividade seu ponto nevrálgico – em direção ao que se denomina ensino de arte pós-modernista, derivado de uma concepção de arte como conhecimento, sustentada por conteúdos e saberes, afastando-se, em tese, de noções como expressão e criatividade.

O ensino pós-modernista (Iavelberg, 2015) estaria vinculado a uma espécie de normatização dos saberes no campo da arte na educação, situando-se como uma forma de superação ou melhoramento das apreensões anteriores². No entanto, apesar de pensado de forma linear e desenvolvimentista – em que o ensino pós-moderno se apresentaria como uma etapa de superação ou melhoramento do anterior – o ensino da arte pós-moderno parece manter na criatividade também um dos seus pilares.

Ainda que, no arquivo analisado no presente estudo, as pesquisas sobre a criatividade no ensino das artes visuais tenham efetivamente sido mais frequentes entre 1996 e o início dos anos 2000, especialmente na teoria das inteligências múltiplas de Howard Gardner, a ideia de que a criatividade seria uma aptidão necessária para a educação aparece de diferentes maneiras em boa parte das narrativas, apontando não para um refreamento das noções de criatividade (tipificadas como atributos do ensino moderno de arte) em oposição ao conhecimento e ao conteúdo prometidos pelo ensino pós-modernista, mas, ao contrário, demonstrando uma nova roupagem.

A partir de entrevistas feitas em 1983 com mais de 2.500 professores, Ana Mae Barbosa (2009, p. 10-11) afirmava que “[...] todos eles mencionaram o desenvolvimento da criatividade como o primeiro objetivo de seu ensino. Para aqueles que enfatizaram as artes visuais, o conceito de criatividade era espontaneidade, autoliberação e originalidade”. Três décadas e meia depois, em 2018, uma pesquisa presente no arquivo perscrutado, articulando literatura e artes visuais, realizada com crianças do 2º ano do Ensino Fundamental, revelou os seguin-

tes resultados: “[...] que um trabalho que relacione, na escola, a literatura para a infância e as expressões artísticas proporciona às crianças o prazer e o gosto pela leitura; estimula a imaginação e a criatividade [...]” (Franco; Balça, 2018, p. 77). Também na Educação Infantil, a criatividade aparece como decorrência direta de uma educação artística.

Muito embora em diversos textos seja frisada a diferença entre arte e criatividade, sendo a segunda independente da primeira, o mesmo não parece se confirmar em relação às afirmações que relacionam os dois termos. Tendo em vista que “[...] não se trata de qualquer estética ou criatividade, mas de uma estética que se movimenta na direção da beleza” (Ariosi, 2014, p. 138), a ideia de criatividade coloca-se imediatamente a reboque de uma certa noção de arte. Inúmeros artigos versam, ainda que de maneira lateral ou apenas como uma suposição natural, sobre criatividade. O termo aparece em 219 artigos, mais da metade dos que estão disponíveis *online*. Isso aponta para uma crença insuspeitada no valor da criatividade no ensino da arte, a despeito de um ensino concebido como conhecimento.

Tal recorrência, entretanto, não é fortuita. Criatividade é a palavra de ordem no ensino da arte e, se no conhecido ensino modernista – *laissez faire*, que imperou durante décadas na história do ensino da arte no Brasil – a criatividade se relacionava com uma ausência de intervenção e triunfo da infância espontânea, no mundo hodierno, ela é direcionada, partindo de um projeto de educação sob a consigna da economia criativa. Isso fica evidente no *Roteiro para a Educação Artística: desenvolver as capacidades criativas para o século XXI*, elaborado pela Unesco (2006, p. 1):

Todos os seres humanos têm potencial criativo. A arte proporciona uma envolvente e uma prática incomparáveis, em que o educando participa activamente em experiências, processos e desenvolvimentos criativos. Estudos mostram que a iniciação dos educandos nos processos artísticos, desde que se incorporem na educação elementos da sua própria cultura, permite cultivar em cada indivíduo o sentido de criatividade e iniciativa, uma imaginação fértil, inteligência emocional e uma ‘bússola’ moral, capacidade de reflexão crítica, sentido de autonomia e liberdade de pensamento e acção. Além disso, a educação na arte e pela arte estimula o desenvolvimento cognitivo e pode tornar aquilo que os educandos aprendem e a forma como aprendem, mais relevante face às necessidades das sociedades modernas em que vivem.

Todavia, pelo que se pode verificar, o conceito de criatividade que circula nos discursos tem diferentes tons. Teresa Eça (2010), em seu artigo, busca qualificar a ideia de criatividade que usa – o que não é a premissa da maioria dos artigos analisados. Segundo a autora, a criatividade seria uma capacidade humana comum de inventar coisas novas. Porém, não é valorizada na escola, talvez por envolver, segundo Eça, um determinado grau de incerteza, atributo diametralmente oposto ao que se propõem os currículos escolares.

Vemos, contudo, que se a criatividade era combatida por um ensino em proveito de um saber da arte (consubstanciado em conteúdo), no século XXI ela é enaltecida e parece encontrar, na via do discurso da arte no campo educacional, seu trunfo, visto que sua importância não mais se restringiria à subjetivação de uma expressão genuína da infância, mas, neste momento, residiria “[...] na construção de um futuro sustentável porque promove criatividade, inovação e pensamento crítico, capacidades fundamentais para uma cultura emancipadora, de igualdade e responsabilidade social” (Eça, 2010, p. 13).

É possível notar um tipo de deslocamento nessa forma de construção discursiva, que parece querer enfraquecer a noção de criatividade como uma faculdade inata a ser desenvolvida pela criança em nome de sua *genuína expressão*. No entanto, trata-se de uma reinscrição da própria noção apartada da ideia de gênio, que, contraditoriamente, parece ser refutada no discurso contemporâneo, já que corresponde a um tipo singular de existência não acessível a todos e a qualquer um.

A Criatividade e a Genialidade Subsumidas no Ensino da Arte

A noção de gênio é estratégica para a compreensão de como determinadas palavras de ordem – nesse caso, em torno da noção de criatividade – aderem aos discursos do campo educacional e, sobretudo, do ensino da arte.

De acordo com Catarina Martins (2011), a junção entre gênio e criatividade deu-se no século XVIII, acoplando criação artística ao mito romântico do artista como gênio incompreendido. Segundo a autora, é em 1720 que surge um dos primeiros textos sobre genialidade, chamado *Of Genius*, de autoria desconhecida, centrando-se na diferenciação entre pessoas comuns e outras dotadas de genialidade.

Nos dias atuais, a noção de genialidade não tem nenhuma aderência, uma vez que sugeriria uma condição inata e exclusiva de alguns, ao passo que a criatividade seria uma capacidade universalista, não mais vinculada à virtuosidade artística, que se aplicaria ao empreendimento de uma forma autoral de lidar com nossas próprias vidas. Nesse caso, a noção de genialidade torna-se pasteurizada, residindo na ação de cada um sobre si mesmo. A fim de verificar como a noção de criatividade estaria presente nos discursos de hoje, isolamos os artigos mais próximos temporalmente que se apoiaram em tal noção (entre 2015-2019).

Pillotto e Voigt (2016), em um estudo sobre a avaliação em artes em face das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (Brasil, 2013), analisaram que, dentre os critérios de avaliação dos professores de arte pesquisados, a criatividade era um dos quesitos inferidos nas produções dos estudantes. No entanto, não seria apenas na educação básica que a criatividade parece ser tomada como critério de avaliação. Uma pesquisa realizada em 2017, acerca dos cursos de licenciatura em artes visuais, em Santa Catarina, apontou que os

professores universitários em diversas disciplinas, como fotografia, arte e tecnologia, previam a criatividade como medida avaliativa (Battisti et al., 2017). O mesmo seria verdadeiro, para Maria Flávia Silveira Barbosa (2017), em uma pesquisa feita com estudantes de graduação, na qual a criatividade figurava entre as principais funções da arte na vida das pessoas.

Ampliando ainda mais o escopo dessa crença, seria possível afirmar que ela se incorpora não apenas nos discursos vinculados às práticas artísticas no campo educacional, mas se espalha por outras áreas do conhecimento, como aponta a pesquisa sobre o conceito de arte realizada por Brazão e Mendonça, em 2019, com estudantes da pós-graduação em Educação Física de dois cursos profissionalizantes em Portugal. A pesquisa afirmou que a criatividade estaria intrinsecamente ligada às representações artísticas daqueles estudantes, sendo solicitada como uma capacidade que, articulada à inovação, seria responsável por uma educação integral do indivíduo. Ainda que se trate de uma pesquisa feita em outro país e contexto, vale reforçar que, se por um lado, vemos a criatividade como conceito central do ensino da arte até os anos de 1990, apesar de ter aparentemente sido excluído dos discursos daquela década em diante, o que o arquivo dá a ver é, ao contrário, que a ideia de criatividade continua em voga, ainda que ditada por preceitos neoliberais no campo educacional.

Não é raro, em outros casos, que a criatividade assuma a roupagem de um suposto potencial humano capaz de “[...] promover a formação de sujeitos sensíveis, criativos e devidamente preparados para vivenciar experiências estéticas humanizadoras” (Lima, 2017, p. 55), algo que é apresentado como uma essência do ensino da arte “[...] na educação básica, [...] o sentido maior da Educação Artística e da própria Educação” (Lima, 2017, p. 40).

Seja pela ideia de deflagração do potencial humano, seja pela própria ideia de criatividade em si, os artigos analisados parecem ter em comum a crença de que a “[...] atividade criativa é ‘inerente’ ao ser, por apresentar múltiplas combinações entre diversas áreas de conhecimento, bem como emoções e ideias de cada indivíduo” (Lampert, 2016, p. 93).

Assim, o potencial criativo da arte opera uma espécie de transformação sobre nós mesmos, a partir do qual “[...] nos reinventamos todos os dias, voltamos para os diferentes lugares onde habitamos” (Victorio Filho et al., 2019, p. 11). Nesse sentido, parece residir aí uma das funções do ensino da arte na atualidade: o desenvolvimento desse potencial, cujo objetivo, segundo Cardoso Júnior e Candau (2018), seria borrar os limites entre arte e vida.

Entre os supostos percalços à criatividade apontados nos textos analisados, certamente um deles é que, diante da criação de uma Base Nacional Comum Curricular – cujo intuito, segundo o Ministério da Educação, seria, além de nortear os sistemas de educação básica brasileiros, estabelecer conhecimentos, competências e habilidades para todos os estudantes do Brasil –, o professor de arte não teria naquele

documento diretrizes claras. Para Iavelberg (2015), isso poderia reforçar a reprodução de paradigmas históricos do ensino da arte como a livre-expressão e a educação tradicional.

Nessa esteira, a formação docente torna-se central e aparece com frequência atrelada à necessidade da criatividade, pois

[...] inventar propostas autorais e atualizadas em sala de aula ou selecionar o livro didático depende de formação teórica e prática de modo articulado, com domínio dos conteúdos do componente que ensina e dos procedimentos didáticos a eles adequados. (Iavelberg, 2015, p. 81).

Segundo Rodrigues (2017, p. 670), para “[...] ensinar arte é preciso ‘ter jogo de cintura’ e saber usar a criatividade, pois esta requer imaginação fértil”. Aparentemente, o que tem se usado dizer sobre criatividade, ainda na companhia de Rodrigues, seria algo como uma “[...] capacidade de criar, de inventar algo novo com o que se tem, de ter ideias originais, enfim, de ‘sair da caixinha’, de sair do fechamento e do isolamento do saber burocrático” (Rodrigues, 2017, p. 630). Para Maria Flávia Barbosa (2016), a criatividade seria uma competência, para usar um termo em voga, cuja falta seria considerada um problema, um verdadeiro *déficit* de formação docente na área de arte.

Um dos artigos analisados em que mais aparece a incidência da palavra criatividade, cujo foco é, na verdade, sobre processos tecnológicos, arte e ensino de jovens e adultos, fica clara a abrangência do termo, que, por uma via, responsabiliza o docente pela elaboração de uma consciência ao mesmo tempo crítica e criativa em seu aluno, sob a forma de um “[...] paradigma emergente” de “[...] modos de instituir, constituir, produzir e criar dos sujeitos” (Nascimento, 2017, p. 110); e, por outra, incita o próprio sujeito a elaborar e a reelaborar-se continuamente a partir de uma vontade de aprender. Logo, a criatividade seria a “[...] essência da pesquisa e da aprendizagem” (Nascimento, 2017, p. 111), em um processo de constituição contínua de conhecimento. Assim, o potencial criador (termo análogo à criatividade) seria, além de vital, um atributo que tornaria a vida mais intensa.

Em diversos discursos, tanto criatividade quanto potencial criador apresentam-se como qualidades positivas atribuídas a um tipo de experiência que vem acoplada a uma noção essencialista de arte, que supostamente traria uma benesse para o indivíduo durante o seu processo de formação. Mas, sobretudo, como se pôde verificar nos enunciados arrolados, a criatividade rompe o campo educacional e os discursos pedagógicos, extrapolando-o e se espraiando no cotidiano, como uma espécie de capacidade diuturnamente solicitada. Assim, a criatividade, como uma palavra de ordem do presente, vista não como “[...] um processo mágico, e sim um processo subjetivo de mudanças, desenvolvimento e organização da vida interior” (Cupertino; Gianetti, 2005, p. 78), se descola das práticas artísticas *per se* e assume uma outra função, para além de uma suposta educação estética ou técnica em artes; torna-se um imperativo para trilhar um caminho de sucesso da própria vida, na qual a “[...] criatividade lança-se como desbloque-

adora de obstáculos, proporcionando a possibilidade de reconstrução da identidade” (Cupertino; Gianetti, 2005, p. 78).

Entre os artigos selecionados, há um que destaca o que o autor denomina *psicopedagogização da arte* (Zanetti, 2017). Para ele, a presença da arte no campo educacional estaria envolta por uma gama de discursos oriundos do campo da psicologia e poderia ser dividida em três movimentos distintos: os discursos *psi* para a melhoria do ensino das artes; uma suposta essência da arte para melhoria das práticas *psi*; e, por fim, os discursos *psi* aplicados ao campo artístico. Zanetti (2018) assevera que o elo entre os discursos do campo da psicologia e o processo de pedagogização residiria em uma espécie de liberação que a criatividade seria capaz de proporcionar.

Tal leitura se aproxima do que as fontes até o presente momento nos apresentaram, a saber: que sob a alcunha de criatividade, de potencial criador, de criação, estariam subsumidos pressupostos que tanto se vincam aos predicados incutidos em um tipo de noção de prática artística – aquela ainda ligada à genialidade, como dito anteriormente – quanto contribuem para a consolidação de um tipo de sujeito, de forma que a prática artística funcionasse, concomitantemente, como um aperfeiçoamento do sujeito e um modo de desvelamento psicológico de si.

Narrativas do Proselitismo Artístico-Pedagógico

As tecnologias da subjetividade, ou, ainda, as *técnicas de si*, nada mais são do que as maneiras pelas quais somos incitados a agir sobre nossos corpos, almas e condutas a fim de obter felicidade, realização, empoderamento etc. Segundo Nikolas Rose (1998, p. 44), “[...] através da auto-inspeção, da autoproblematização, do automonitoramento e da confissão, avaliamos a nós mesmos de acordo com critérios que nos são fornecidos por outros”. É dessa maneira que operaria o conhecimento atribuído à arte no campo educacional, configurando-se como uma tecnologia de si. Fica evidente que, tanto pelas vias destacadas de uma educação do gosto, quanto por uma educação sensível do olhar, as técnicas de governo da alma são postas em marcha especialmente quando dizem oferecer o contrário do governo: a liberação, a expressão e, com isso, uma certa ideia de livre arbítrio. Em um artigo de 2019 sobre a aprendizagem autorregulada utilizando desenho artístico com estudantes de graduação, esse mecanismo fica evidente. Para os autores, a atividade artística *integradora* auxiliaria os estudantes a enfrentar, questionar, avaliar e modificar as maneiras como eles enfrentariam suas tarefas (Freire; Duarte, 2019).

Qualquer que seja o matiz *psi* no campo de debate educacional contemporâneo, trata-se, até onde foi possível verificar, de operar um certo conjunto de

[...] características distintivas do conhecimento e da expertise modernas da psique [que] têm a ver com seu papel na estimulação da subjetividade, promovendo a auto-inspeção e a auto-consciência, moldando desejos, buscando maximizar as capaci-

dades intelectuais. Elas são fundamentais para a produção de indivíduos que estejam 'livres para escolher', cujas vidas se tornam válidas na medida em que estão imbuídos com sentimentos subjetivos de significativo prazer (Rose, 1998, p. 35).

Está claro que as narrativas de um proselitismo artístico-pedagógico elencadas fazem parte dos discursos de legitimação da importância da arte na educação, pois esses discursos são sustentados por elas. Assim, procurou-se percorrer alguns dos fios dessas narrativas, a fim de tornar visível, no sentido genealógico, que aquilo que é considerado no presente como algo natural é fruto de construções discursivas travadas ao longo do tempo.

Vemos, portanto, um conjunto de discursos que ganhou força em enunciados que foram se acoplando em torno da autossuficiência da arte no campo educacional. Assim, parecem surgir mitos em torno da arte como expressão da criatividade, liberação e universalidade. Tratou-se ali de ver em marcha regimes de veridicção próprios do presente que operam, conforme demonstrado, como uma espécie de ladainha que busca legitimar diuturnamente a importância do ensino da arte, findando por constituir aquilo que denominamos “[...] narrativas proselitistas artístico-pedagógicas”: um tipo específico de governo pela arte, o qual atribui a esta, via de regra, uma potência disruptiva *per se*.

A opção por denominar esse tipo de discurso como narrativa é simples e clara: trata-se de um dos objetos de escrutínio elencados por Foucault em *Arqueologia do saber*. Junto a línguas, mitologias, poemas e sonhos, as narrativas seriam discursos que permitiriam definir elementos recorrentes, regras de transformação e formas de oposição. Foi nesse sentido – de observar um tipo de construção discursiva que narra a si própria e que está presente em um número expressivo de artigos, como pudemos averiguar, que se optou por denominar esse conjunto de enunciados como narrativas proselitistas artístico-pedagógicas. Ao tomá-las como formas de governo, também na esteira foucaultiana, colocamos luz em um aspecto quase sempre elidido nos discursos que reforçam o caráter emancipador da arte, enquanto o que pudemos ver é que configuram um conjunto de discursos normativos, um complexo regime de ação operante em torno da construção e modelagem da subjetividade desde o encontro da arte com a educação na forma de uma tecnologia humana. Ou seja, faz parte de um “[...] conjunto de forças, mecanismos e relações que possibilitam a ação a partir de um centro de cálculo – um departamento governamental, um escritório gerencial, um centro de operação do exército – as vidas subjetivas de homens, mulheres e crianças” (Rose, 1998, p. 40). No nosso caso, o empreendimento foi o de observar como tal tecnologia operou o governo pela arte e, especificamente, pela noção de criatividade. Evidentemente, desde uma mirada foucaultiana, entender os efeitos de verdade que conjugam arte e o campo educacional serve de mote para dar a ver algumas das formas que o governo da alma pôde ser exercido por meio da criatividade.

O fato é que, em consonância com o que é asseverado por Gaztambide-Fernandez, parece haver, a torto e a direito, nos artigos analisados, uma constante tentativa de legitimação e justificação da importância da arte na educação. Em geral, os artigos remetem a essa temática. Tais narrativas não parecem problematizar as relações de poder existentes entre estes saberes, ao contrário, essencializam e sobrevaloram a arte. Evidentemente, dada a natureza do presente artigo não será possível demonstrar o funcionamento desses discursos tal como foi feito na tese de doutorado da qual este artigo é fruto. Ali, tratou-se de ver em marcha regimes de verificação próprios do presente que operam, conforme demonstrado, como uma espécie de reiteração discursiva que busca legitimar diuturnamente a importância do ensino da arte, findando por constituir narrativas proselitistas artístico-pedagógicas: um tipo específico de governo pela arte, o qual atribui a esta, usualmente, uma potência disruptiva em si. Vimos que estes discursos de autolegitimação da arte na educação são autorreferenciados, endógenos e se valem de “[...] alegações de universalidade desse conceito [que] são sempre a-históricas, pois ignoram a história muito específica (e bastante curta) das concepções eurocêntricas do que é considerado artístico” (Gaztambide-Fernandez, 2013, p. 224). Ainda que estejamos diante de uma suposta virada epistemológica que aponta para contranarrativas e histórias dissidentes, vale lembrar que no campo da arte (e em sua relação com a educação), as narrativas históricas foram inscritas a partir de sua vinculação às tradições e cânones eurocêntricos e, ainda que se escrevam outras histórias, muitas das crenças embutidas nos discursos sobre arte no campo educacional são constituintes das narrativas proselitistas artístico-pedagógicas, daí a importância de sua revisão.

Para finalizar, interessa-nos aqui, ao operar a partir do arquivo como procedimento de pesquisa, em última análise, problematizar os discursos que tomam como universais, benéficas e essenciais as relações entre arte e educação, uma vez que, como podemos verificar, eles operam formas de governo (narrativas proselitistas) que reiteram modos de vida para os quais a criatividade serviria como uma forma de liberação e a constituição de um sujeito mais livre, expressivo e emancipado. Nesse sentido, recusar a adesão insuspeitada aos discursos que proliferam a importância da arte e da criatividade na educação torna-se, talvez, uma possibilidade de tomar a arte não como um mero qualificador da educação ou da experiência, mas sim, como uma operação do pensamento (Deleuze; Guattari, 2007), para se pensar e inventar outros mundos, de outros modos.

Recebido em 02 de outubro de 2023
Aprovado em 27 de outubro de 2024

Notas

¹ Vale ressaltar que a passagem da arte de uma atividade curricular para sua obrigatoriedade na LDB de 1996 não pode ser considerada fora de um espectro de tensionamentos políticos que vão da promulgação da Constituição Federal de 1988, na qual cultura e educação figuravam como temas centrais para a forja de um novo tí-

po de cidadão que era requisitado, além da pressão exercida pela federação nacional de Arte-educadores do Brasil (1987) e suas regionais.

² Ao se recontar a história do termo, retoma-se a educadora da Escolinha de Arte do Recife, Noêmia Varela, que já fazia uso do termo Arte-educação na década de 1950. Enquanto Arte/Educação, com barra, é mais recente, sendo ventilado desde meados de 2000. Por sugestão da pesquisadora Lúcia Pimentel; Ana Mae Barbosa afirma usá-lo baseada na linguagem de computador, no intuito de indicar uma relação de pertencimento entre educação e arte (Nakashato, 2009). Entretanto, o seu uso pode ser considerado mais acidental do que parece. Está claro que, se de um lado a nomenclatura usada determina não só o discurso, mas também as práticas que o envolvem, de outro, ao que tudo indica, é uníssona a noção de que se trata, em qualquer um dos casos, de uma perspectiva desenvolvimentista sobre a arte no campo educacional.

Referências

- AMORIM, Verussi Melo; CASTANHO, Maria Eugênia. Da dimensão estética da aula ou do lugar da beleza na educação. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 15, n. 1, p. 158-173, 6 mar. 2007.
- ARIOSI, Cinthia. Magda Fernandes. O Ensino das Artes Para Crianças de Creche: experiências sensíveis, sensoriais e criativas. **Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau, PPGE/ME, v. 9, n. 1, p. 127-154, jan./abr. 2014.
- BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos**. São Paulo: Perspectiva, 2009.
- BARBOSA, Maria Flávia Silveira. A Arte na Formação do Indivíduo: superando preconceitos. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 22, n. 49, p. 727-743, set./dez. 2016.
- BATISTTI, Taise. PRETO, Valdete Moser, HEINZLE, Marcia Regina Selpa. Processos avaliativos na educação superior: os planos de ensino em análise. **Revista Ibero-Americana De Estudos em Educação**, v. 12, n. 3, jul./set. 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília, DF: MEC, CNE, 2013.
- BRAZÃO, José Paulo; MENDONÇA, Alice Maria. Arte: conceito e representação no contexto profissional dos professores de dois cursos: educação física e ensino fundamental. **Tempos e Espaços em Educação**, Sergipe, v. 12, n. 29, p. 25-44, abr./jun. 2019.
- CARDOSO JUNIOR, Wilson; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Interculturalidade e Ensino de Artes Visuais do Colégio Pedro II. **Educação**, Santa Maria, v. 43, n. 4, p. 721-740, out./dez. 2018.
- CUPERTINO, Christina; GIANETTI, Sonia Regina. Da Imobilidade à Realização: os passos de uma trajetória de criação. **Educação**, Porto Alegre, v. 28, n. 1, p. 65-80, jan./abr. 2005.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. **O Que É a Filosofia?** Rio de Janeiro: Ed. 34, 2007.
- EÇA, Teresa Torres Pereira de. Educação Através da Arte Para Um Futuro Sustentável. **Cadernos Cedex**, Campinas, v. 30, n. 80, p. 13-25, jan./abr. 2010.
- EISNER, Elliot. O Que Pode a Educação Aprender das Artes Sobre a Prática da Educação? **Currículo sem Fronteiras**, v. 8, n. 2, p. 5-17, jul./dez. 2008.

FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do Saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987.

FOUCAULT, Michel. Sobre a Genealogia da Ética: resumo de um trabalho em curso. In: FOUCAULT, Michel. **Genealogia da Ética, Subjetividade e Sexualidade**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014. P. 214-237.

FOUCAULT, Michel. É importante pensar? IN: FOUCAULT, Michel. **Repensar a Política**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2016. P. 214-237.

FRANCO, Mafalda; BALÇA, Angela. Em Busca da Relação (Im)Possível: entre a educação literária e a educação artística. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 72, p. 77-93, nov./dez. 2018.

FRASER, Andrea. O que é Crítica Institucional? **Concinnitas**, v. 2, n. 24, dez. 2014.

FREIRE, Luiz Gustavo Lima. DUARTE, António Manuel. Aprendizagem autorregulada do desenho artístico em estudantes universitários. **Revista brasileira de educação**, Rio de Janeiro, v. 24, 2019.

GAZTAMBIDE-FERNÁNDEZ, Rubén. Why the Arts don't do Anything: toward a new vision for cultural production in education. **Harvard Educational Review**, Cambridge, Massachusetts, v. 83, n. 1, p. 211-236, Spring 2013.

GERMANN, Gislene dos Santos Sala; PEREIRA, Antonio Serafim. Arte na Escola: espaço de construção de novas identidades? **Roteiro**, Joaçaba, v. 38, n. 2, p. 431-448, jul./dez. 2013.

HONORATO, Cayo. Discursos de Autolegitimação do Ensino da Arte: alguns problemas histórico-conceituais. **Revista GEARTE**, Porto Alegre, v. 5, n. 3, p. 539-551, set./dez. 2018.

IAVELBERG, Rosa. **Da Arte-Educação Modernista à Pós-Modernista: fluxos**. 2015. 259 f. Tese (Livre-Docência) – Faculdade de Educação da USP, São Paulo, 2015.

JAPIASSU, Ricardo Ottoni. O Ensino de Arte e a Formação do Professor Alfabetizador. **Revista da FAEEBA**, Salvador, n. 5, p. 81-189, jan./jun. 1996.

LAMPERT, Jocielle. [Entre Paisagens] ou sobre 'ser' artista professor. **Cadernos de Pesquisa: pensamento educacional**, São Paulo, v. 11, n. 29, p. 87-100, set./dez. 2016.

LIMA, Sonia Regina Albano. Dialogando Com os Ordenamentos Brasileiros Voltados ao Ensino das Artes e da Música. **Revista da FAEEBA**, Salvador, v. 26, n. 48, p. 47-60, 2017.

MARTINS, Catarina. **As Narrativas de Génio e Salvação: a invenção do olhar e a fabricação da mão na educação e no ensino de artes visuais em Portugal (de finais de XVIII à primeira metade do século XX)**. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, Lisboa/Portugal, 2011.

NAKASHATO, Guilherme. **A Educação Não-Formal Como Campo de Estágio: contribuições na formação inicial da arte/educador**. 2009. Dissertação (Mestrado) – UNESP, São Paulo, 2009.

NASCIMENTO, Mirian A. Processos Tecnológicos, Educação e Arte: reflexões sobre a criação com enfoque para a educação de jovens e adultos (EJA). **Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina, n. 33, p. 97-117, jul./dez. 2017.

NEVES, Aniceh Farah. **Acerca das Atividades de Expressão Plástica na Escola. Série-Estudos**, Campo Grande, n. 04, nov. 1996.

ORMEZZANO, Graziela. Debate sobre Abordagens e Perspectivas da Educação Estética. **Em Aberto**, Brasília, v. 21, n. 77, p. 15-38, jun. 2007.

ORNELLAS, Maria de Lourdes. Processos Criativos na Ação Educativa. **Revista da Faeeba**, n. 5, jan./jun. 1996.

OTHON, Sônia Maria de Oliveira. O Ensino de Arte e a Educação nas Sociedades Pós-Modernas. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 6, n. 2, p. 13-23, jul./dez. 1996.

PENNA, Maura. Ensino de Arte: um momento de transição. **Pró-posições**, Campinas, v. 10, n. 3, p. 57-66, 1999.

PILLOTTO, Silvia Sell Duarte; VOIGT, Jane Mery Richter. Políticas de Avaliação na Educação Básica e Seus Desdobramentos na Disciplina de Arte. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 11, n. 3, p. 757-774, set./dez. 2016.

RODRIGUES, Wallace. Utilizando Obras de Arte Popular em Aulas de Arte: aprendendo a partir das nossas raízes. **Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau, v. 12, n. 3, p. 624-640, 2017.

ROSE, Nikolas. Governando a Alma: a formação do eu privado. In: SILVA, Tomas Tadeu (Org.). **Liberdades Reguladas**. Petrópolis: Vozes, 1998. P. 30-45.

SUBTIL, Maria José et al. Representações Sociais Sobre a Arte e o Ensino de Arte. **Contrapontos** - eletrônica, v. 12, n. 3, p. 350-361, set./dez. 2012.

TROJAN, Rose. M. A Arte e a Humanização do Homem: afinal de contas, para que serve a arte? **Educar em Revista**, Curitiba, v. 12, n. 12, p. 87-96, 1996.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) **Roteiro para a Educação Artística**: desenvolver as capacidades criativas para o século XXI. Portugal, 2006.

VEIGA-NETO, Alfredo. Algumas Raízes da Pedagogia moderna. In: ZORZO, Cailda; SILVA, Lauraci Donde; POLENZ, Tamara (Org.). **Pedagogia em Conexão**. Canoas: Editora da ULBRA, 2004. P. 65-83.

VERÍSSIMO, Mara Rúbia. Da Ciência à Arte: do professor técnico-racionalista ao professor reflexivo. **Comunicações**, v. 6, n. 2, 1999.

VICTORIO FILHO, Aldo; BULCÃO, Heloisa Lyra; BATISTA, Leonardo Moraes. O Espaço na/da Arte e na/da Educação Como (Re)Existência. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, p. 1-15, 2019.

ZANETTI, Fernando Luiz. A Estética da Existência e a Diferença no Encontro da Arte com a Educação. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 42, n. 4, p. 1439-1458, 2017.

ZANETTI, Fernando Luiz. O Encontro da Arte Com a Educação: o papel do saber psicológico. **Educação Em Revista**, v. 34, 2018.

Kelly Sabino é artista, pesquisadora e professora. Docente no Departamento de Educação, Conhecimento, Linguagem e Arte da Faculdade de Educação da Unicamp. É doutora e mestre em Educação pela Universidade de São Paulo e artista plástica licenciada pela mesma universidade.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7830-9724>

E-mail: kellysabino@gmail.com

Sabino

Disponibilidade dos dados da pesquisa: o conjunto de dados de apoio aos resultados deste estudo está publicado no próprio artigo.

Editora responsável: Luciana Vellinho Corso

