

ARTIGO

O ENCONTRO DA ARTE COM A EDUCAÇÃO: O PAPEL DO SABER PSICOLÓGICO¹

Fernando Luiz Zanetti*

Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), São Paulo - SP, Brasil

RESUMO: O presente artigo é parte de uma pesquisa que problematiza o encontro da arte com a educação, no Brasil, nas últimas duas décadas e o papel da psicologia nesse processo. Realizou-se uma *cartografia crítica* por meio de um conjunto de artigos de revistas acadêmicas, que pautam de modo prático ou teórico essa relação entre arte e a educação. De modo concomitante buscou-se apreender as estratégias pelas quais se efetivam as práticas de pedagogização da arte e como a *discursividade psicológica* participa de sua constituição. Notou-se que a partir do encontro da arte com algumas formas da psicologia, promove-se um *dispositivo* que assume os valores éticos e estéticos do indivíduo como um processo ativo de se constituir como sujeito via uma estimulação.

Palavras-chave: Arte. Educação. Psicologia. Pedagogização da Arte.

THE ENCOUNTER BETWEEN ART AND EDUCATION: THE ROLE OF PSYCHOLOGICAL KNOWLEDGE

ABSTRACT: This article is part of a research that problematizes the encounter between art and education in Brazil in the last two decades as well as the role of psychology in this process. A *critical cartography* was performed through an archive containing a set of articles from academic journals approaching the relationship between art and education in a practical or theoretical way. Concomitantly, there was an attempt to capture the strategies by which the practices of art pedagogization are carried out and how the *psychological discourse* participates in its constitution. It was noted that from the encounter of art with some forms of psychology, comes the promotion of a device that takes the ethical and aesthetic values of the individual as an active process of constituting oneself as a subject via stimulation.

Keywords: Art. Education. Psychology. Pedagogization of art.

*Doutor em Psicologia pela Faculdade de Ciências e Letras de Assis - Unesp. Pós-doutorado pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo - FEUSP. Atualmente é Professor da Universidade Estadual de Minas - UEMG. E-mail: <fernandozanetti@hotmail.com> .

INTRODUÇÃO

O presente artigo visa a tornar públicos alguns resultados de uma investigação que objetivou apreender certos efeitos do encontro da arte com a educação, no Brasil, nas últimas duas décadas (1995 – 2013).

Partimos da suspeita de que haveria, nesse encontro, indícios de uma prática de pedagogização da arte. Concebemos como pedagogização a disseminação de enunciados oriundos de determinados campos do conhecimento (arte, filosofia, ciência etc.) para outros domínios da vida humana, com intuito de melhorar o homem ou educá-lo, de acordo com os imperativos da agenda social, econômica e política da época. Desse modo, a investigação justifica-se como uma *cartografia crítica* do encontro dos saberes da arte com os da educação. Contudo, ao longo da pesquisa, notamos que as teorias psicológicas eram constantemente convocadas para justificar tal encontro. Assim, no caso do presente estudo, a crítica enseja um olhar interpelante sobre o dispositivo educação/arte, o qual parece se valer da discursividade psicológica como um dos saberes ativos em sua circulação.

Para cumprir tal tarefa, um arquivo de fontes empíricas foi constituído e analisado. A noção de arquivo, neste trabalho, afilia-se às teorizações de Michel Foucault (1979; 2008).

A noção segue a estratégia das pesquisas genealógicas do autor, que assumem a condição de arbitrariedade de um tipo de racionalidade, na constituição do *corpus* pesquisado, daquilo que aparecerá ou terá visibilidade e formalização, com base em escolhas dos documentos que compõem o arquivo. Como ressalta o autor, na obra *Arqueologia do Saber*, o trabalho histórico não deve ser o de interpretar determinado documento e nem descobrir se diz a verdade ou se tem um valor expressivo, mas “[...] sim trabalhá-lo no interior e elaborá-lo” e estabelecer no “[...] próprio tecido documental, unidades, conjuntos, séries, relações” (2008, p.7).

Portanto, a construção do arquivo exige o posicionamento ativo do pesquisador, de sorte a não aceitar uma suposta natureza dos fatos. Isso é possível, dado que, nesse viés de análise, não importaria a veracidade do *corpus* analítico, todavia, como determinado “discurso da verdade” se liga ao presente, como este se torna materialidade ou se atualiza, e como forja diariamente milhares de intervenções sobre o corpo dos indivíduos. Em acréscimo, é possível afirmar que o arquivo se constituiria daquilo que é possível falar e ver, “[...] é a lei do que pode ser dito, o sistema que rege o aparecimento dos enunciados como acontecimentos singulares” (2008, p. 147). Nesse sentido, não se deveria

olhar aquilo que o arquivo exhibe como a verdade que se quer perpetrar, mas entender como é possível ver o que o constitui, e pôr à mostra a racionalidade a qual permite que se veja o que se está vendo. Assim, o arquivo não guardaria para as gerações futuras a verdade completa de um enunciado, porém, ativaría e restringiria aquilo que poderá ser dito e visto. Ele indicaria a racionalidade que faz ver e falar, e como esta se comporia em um “sistema de enunciabilidade” (2008, p. 147) – como se definiria o que pode ser dito no arquivo – e num “sistema de funcionamento” (2008, p. 147) – como o enunciado agiria nas práticas e no visto. Enfim, analisar um arquivo propiciaria apontar a racionalidade que conserva, que seleciona um tipo de exercício de poder na permanência e preservação de uma forma e de um acontecimento, e, que, no caso desta pesquisa, seria o processo de pedagogização da arte.

O arquivo em questão conjuga os dois campos da produção intelectual brasileira, anteriormente aludidos: a arte e a educação. Para estruturá-lo, elegeu-se um conjunto de artigos veiculados em 19 periódicos brasileiros, dez da área da educação e nove da área de arte, classificados como A1 e A2, no período entre 1995 e 2013, com cerca de 6000 textos.

Tais periódicos são os seguintes: da área de educação – *Cadernos Cedes*, *Cadernos de Pesquisa*, *Educação & Realidade*, *Educação & Sociedade*, *Educação e Pesquisa*, *Educação em Revista*, *Educação Temática Digital*, *Educar em Revista*, *Pró-Posições*, *Revista Brasileira de Educação*. Da área de artes: *Ars*, *ArtCultura*, *Percevejo*, *Porto Arte*, *Visualidades*, *Revista - ABEM - Associação Brasileira de Educação Musical*, *Revista Brasileira de Estudos da Presença*, *Urdimento*, *Sala Preta*.

Desse universo, foram selecionados 329 artigos, com base nos seguintes critérios: textos em periódicos da área de educação que tangenciavam temática relacionada à arte e textos de revistas de arte que tratassem de temas ligados à educação. Para analisar cada artigo, o seguinte crivo organizativo foi eleito: *ano*; *área/subárea*; *assunto*; *função da arte e do ensino da arte*; *características da arte e do ensino da arte*; *deslocamento*; *problematização ou plano geral do texto*.

Por meio de tais categorias gerais, foi possível cartografar as linhas fundamentais do referido arquivo; deslindar seus movimentos de avanço e recuo em relação a determinado assunto, função ou característica; localizar algumas das posições em que os pesquisadores se encontravam e, muitas vezes, visualizar seus estandartes. Todavia, um dos resultados mais fecundos da pesquisa remeteu às repetições e aos deslocamentos atestados entre os textos, permitindo compor um traçado das linhas argumentativas operadas pelos diversos pesquisadores e, principalmente, das problematizações que eles se propuseram.

Especificamente para este artigo, buscamos explicitar como ocorre a ação de algumas teorias e práticas da psicologia no processo de pedagogização da arte, comumente reiterado entre os autores da arte-educação no período pesquisado. Para explicitar esse processo, neste texto, elegemos como ponto de partida 45 artigos do nosso *corpus* que colocam em discussão, criticam ou utilizam conceitos e práticas referentes ao saber psicológico em torno do que foi circunscrito como uma psicopedagogização da arte.

Ao analisar os artigos selecionados para este texto, a princípio, notamos três movimentos específicos no interior do arquivo. Entretanto, é importante considerar que não foi encontrada uma significativa distinção na incidência das teorias psicológicas nos periódicos de artes e da educação.

1. PRIMEIRO MOVIMENTO: O PAPEL DE ALGUMAS TEORIAS PSICOLÓGICAS NA PROPOSTA DE PARA MELHORIA DO *ENSINO DE ARTES*

No período compreendido entre 1999 e 2008, é constante a presença de textos que partem de um estrato de saber ligado às teorias psicológicas, com o intuito de melhorar o *ensino de artes*. São textos de estudiosos do campo psicopedagógico ou psicológico (SILVA, 1999), os quais se dedicam a difundir esses saberes no campo da educação, a fim de que os profissionais do ensino da arte possam melhorar a relação com o aluno. De maneira geral, os artigos alinham-se a algum ou alguns teóricos da psicologia, de modo a justificar a existência da arte ou a necessidade dela para o desenvolvimento, a aprendizagem e a formação do educando, para, em seguida, afirmar-se que tanto o professor de artes quanto o artista deveriam também conhecer alguns meandros do pensamento psicológico, para poder executar melhor suas atividades. Enfim, seria feita uma leitura da arte a partir dos saberes psicológicos, com a intencionalidade de justificar sua existência, por meio de funções psicológicas socialmente legitimadas, para indicar, posteriormente, que o universo da arte como um todo deveria se apoiar nessas funções. Dessa forma, suspeita-se que tal atribuição de sentidos psicológicos à arte possibilitaria que o psicólogo, o pedagogo, o terapeuta ocupacional, entre outros “profissionais cuidadores”, pudessem também pautá-la no intuito de melhorar as práticas concernentes a sua profissão tanto no interior como fora do universo da escola.

As justificativas da importância da existência da arte se atualizariam através de funções e características atribuídas a ela, com base, principalmente, na leitura de autores ligados ao universo

psicológico e psicanalítico, como Carl Rogers, Jean Piaget, Lev Vygotsky, John Dewey, Sigmund Freud e Carl Gustav Jung.

Essas *funções* são descritas com o propósito de melhorar as relações do indivíduo a ser educado, atuando-se de três maneiras: na relação *dele com ele mesmo, dele com os outros e dele com o mundo das coisas e dos saberes*. As intervenções dessas práticas da arte assentam-se nos artigos sob a ideia de um sujeito que, ao aprender de modo produtivo, criaria e daria sentido à sua própria existência e ao mundo circundante.

A título de exemplo, citaremos a seguir algumas dessas *funções* circulantes no *corpus* pesquisado: na relação *do sujeito como ele mesmo*, os autores ressaltam a *função* da arte como ampliadora da compreensão de si e como promotora do desenvolvimento pessoal, por permitir que o fruidor entre em contato com sua própria história de vida e por levá-lo para dentro de si mesmo, para lugares a que não teria acesso de outra maneira. Ou, de maneira mais radical, a arte teria a função de ensinar sobre si, educar a parte adormecida no homem e criar sentido para a vida (AMORIM; CASTANHO, 2006). Há autores que propõem a arte como estimuladora das funções psicológicas superiores, além de ser capaz de criar um meio para fazer fluir o conteúdo inconsciente para o consciente ou ativar o arcaico (CLARKSON, 2004). Por conseguinte, nesse sentido de uma interiorização, frisar-se-ia o papel da arte no desenvolver da consciência, no implicar-se consigo mesmo e abrir-se ao possível (SALGUEIRO, 2004), promover a autoestima, o conhecimento de si, o crescimento pessoal, o prazer estético, o relaxamento, o estímulo à criatividade, à espontaneidade, à integração interpessoal, de promover uma vida mais feliz (FUCCI AMATO; AMATO NETO, 2009) e, ao mesmo tempo, a produção de um indivíduo psicologicamente maduro, ou seja, autônomo, autoavaliado, responsável por suas escolhas, livre, flexível, criativo e capaz de aprender a aprender (GLASER; FONTERRADA, 2006).

Conectadas ao que pontuamos como a *relação do sujeito com o outros*, há funções, como sensibilizar adultos, professores e pais, apostando na efetiva inserção destes no processo de desenvolvimento infantil e a produção de um indivíduo psicologicamente maduro e capaz de ser cooperativo (GLASER; FONTERRADA, 2006).

E, na *relação do sujeito com o mundo das coisas e dos saberes* – estes últimos, sobretudo ligados à educação –, surgem funções como: ajudar a reverter o processo de fracasso escolar; proporcionar a criatividade; as posturas de questionamento de enfrentamento e abertura diante do novo e do diferente, além de uma apreciação fundada no conhecimento efetivo do objeto (SILVA, 2004); ressignificar o mundo; produzir o estranhamento; criar uma maneira mais ampla de abordar o fenômeno

educacional (AMORIM; CASTANHO, 2006); ampliar as discussões no âmbito do processo de criação e da experiência estética; realizar a mediação para uma aprendizagem mais prazerosa, gerar prazer para quebrar a percepção automatizada do cotidiano, produzir uma expansão cultural do aluno e criar nele o prazer de aprender (CABRAL, 2008a). Além disso, estão presentes nessas categorias as funções da arte como auxiliar nos decursos de aprendizagem, a fim de estimular os processos cognitivos de reflexão e análise para o exercício crítico da cidadania e auxiliar na produção de um sujeito crítico em relação a assuntos como o consumo de bens culturais e em relação aos meios de comunicação (COSTA; MARTINS, 2008). Enfim, produzir um sujeito capaz de criar e concretizar uma ação política de observação crítica e de estímulo à atividade, na esfera social.

Essas funções, com acento psicológico, atribuídas à arte para justificar a sua presença no âmbito educacional e social, foram absorvidas pelas práticas artísticas. Isso se confirma, por exemplo, por meio do empenho de alguns pesquisadores (SILVA, 2010) em salientar, nas diversas teorias da arte, a presença de fundamentos psicológicos e, com isso, alicerçar o argumento segundo o qual o arte-educador deve conhecer o material com o qual trabalha e permitir que a arte-educação possa pensar na formação do professor e do artista-cidadão.

2. SEGUNDO MOVIMENTO: A PRESENÇA DA ARTE NA RESOLUÇÃO DOS PROBLEMAS PRODUZIDOS NO INTERIOR DE PRÁTICAS E SABERES DA PSICOLOGIA

Se, no movimento anterior, a justificativa da aproximação da arte com as diversas teorias psicológicas e psicanalíticas passava pela suposta necessidade de a arte se colocar em contato com a maestria *pro* em relação aos saberes do ensinar ou de como transmitir de forma mais efetiva os saberes da arte, no segundo movimento, fica exposta a presença da arte no auxílio na consecução de objetivos apresentados por psicólogos que, de acordo com alguns autores, se afirmam na busca do aperfeiçoamento das pessoas e não da arte ou de seu ensino (CABRAL, 2008b).

Nesse contexto, seriam propostas determinadas *características e funções* à arte, a partir de preceitos psicológicos, de sorte que as *formas de mediação* entre a arte e o fruidor também passaram a ter procedimentos sensivelmente ligados ao universo da psicologia clínica e da psicologia social. Essas *funções e características* foram pouco marcadas por propósitos educativos, no sentido restrito, mas se lançaram no campo da educação ampliada para a produção da cidadania, o estímulo do cuidado consigo e com os outros, a criação

de sentidos para a vida, a produção de posturas mais críticas etc. Tais *formas de mediação* criariam uma arte-educação capaz de responder às mudanças decorrentes da inseparabilidade das dimensões cultural, pessoal e política, a qual, por isso, pôde ser caracterizada por uma ótica pós-moderna em arte-educação, ou seja, marcada pela releitura, fragmentação, abordagem não linear, apropriação dos temas clássicos, mudança constante de perspectiva, interdisciplinaridade, heterogeneidade e interculturalidade (CABRAL, 2008b).

Entretanto, enquanto a *mediação* possuía um caráter pós-moderno, as *funções* seriam fruto de uma mistura de proposições modernas, como a produção de possibilidades de um olhar do indivíduo para o interior de si mesmo, de sorte a permitir sua expressão, e pós-modernas, como a aproximação da arte do cotidiano do sujeito, a realização da função cognitiva de propiciar ao aluno a aquisição de conhecimento, ao interagir com a obra em um contexto (CABRAL, 2008b), bem como a *função* de promover o desenvolvimento do pensamento abstrato e do grafismo infantil (IAVELBERG; TRINDADE, 2009). Essas *funções* cognitivas seriam ampliadas pela ideia segundo a qual a presença do professor de arte será imprescindível no processo de construção de inteligência, esta vista como uma complexa forma de adaptação do ser humano ao mundo (SANTOS, 2008).

Nessa perspectiva, diferentemente do movimento anterior, essa visão de arte propõe como sua *função, no âmbito geral da sociedade*: a transformação do conhecimento em algo interativo, construtivo e relacional; a adaptação do ser humano ao mundo; o alargamento das referências das pessoas; a ampliação da visão de mundo, possibilitando trocas, tomadas de consciência e a criação de espontaneidades (SANTOS, 2008), que favoreceria cultivar o ser sensível; a reaproximação da razão e emoção; realizar a integração das diferenças; produzir o equilíbrio; criar espaços de encontro, troca e um sentimento de pertencimento a um grupo e a produção do desejo (OSTETTO, 2009). Nesse mesmo sentido, também seriam destacadas funções terapêuticas para a arte (SILVA; SOUZA JÚNIOR, 2009), em que algumas vezes se termina por unificá-la com a saúde e a educação (TAVARES, 2009). Todavia, ainda no âmbito da saúde, além desse sentido terapêutico e individual, há registros de intervenção em instituições da área de cuidado médico, com a função de interferir nos rituais estabelecidos, para promover a humanização desses espaços e, com isso, deixar as pessoas felizes ou mudar o estado emocional delas; realizar uma suspensão do espaço-tempo institucional; transformar; produzir reflexão e causar impacto na convivência (FREITAS, 2009). Em resumo, há um conjunto de

funções, práticas e saberes da arte em torno de toda uma sorte de conceitos psicológicos que têm tanto o indivíduo quanto sua relação com o mundo social como plano de intervenção.

O limiar desse processo de criação de funções marcadamente psicológicas para a arte será pontuado pela propositura do esmaecimento das fronteiras entre a arte, a psicologia e a pedagogia (ALBANO, 2010). Esse rompimento de fronteiras será justificado com base em autores como John Dewey, para quem a “[...] arte não é parte de um domínio separado do domínio intelectual” e a “[...] produção artística é regida por leis gerais comuns a todas as outras formas de conhecimento e constitui uma modalidade do saber, já que se realizam nela processos mentais de raciocínio, memória, imaginação, abstração, comparação, generalização, dedução, indução, esquematização”, e estas se organizam ou se relacionam no trabalho artístico, em função do desejo do artista (AMORIM; CASTANHO, 2006, p.1176).

No entanto, à medida que adentramos na década de 2010, ainda que persista a discussão sobre a noção da arte como resposta aos problemas produzidos no interior de práticas e saberes da psicologia e a busca do desenvolvimento das pessoas, mais do que da arte ou de uma arte para melhorar o ser humano, há a pequena nuance de ser novamente mais voltada para a educação, mesmo que esta esteja postada em um sentido mais amplo. Nas proximidades do ano de 2010, volta-se a pautar intensamente sobre a necessidade da arte para a formação do professor e novamente se afirma que ela teria a função de levar a sensibilidade para o interior da escola, promover a autonomia, a humanização e o *criar*, permitir que o aluno possa trilhar o desconhecido e possa ter um encontro com o inconsciente, ativando outras funções da consciência, além do pensamento (OSTETTO, 2009). Além disso, a prática da arte na escola, caracterizada como experimento sensível, teria função de fazer o sujeito falar de si e, para falar de si de outro lugar, capaz de gerar individualidade, alteridade e criatividade (ALBANO, 2010). Em continuidade a esse raciocínio, acaba-se por intensificar a *função* da arte como uma forma específica de *expressão*, com a possibilidade de favorecer que o aluno realize identificações projetivas capazes de trazer o seu mundo interno para a identificação com o mundo externo e o ensino de como ser autêntico (PRICE, 2010). Ademais, a partir da noção de expressão, a arte seria proposta para trabalhar perdas, cultivar segredos, sonhos, desejos, promover o olhar sensível, o acolhimento das individualidades e das subjetividades, criar espaço para que os alunos possam recontar sua história, construir uma identidade, ligar-se à cultura local e brasileira, provocar pensamentos e sentimentos e entender a estética como uma

possibilidade de conversar sobre si e como maneira de relacionar-se com receios, fantasmas e novas alegrias (KOLB-BERNARDES, 2010). Estaria presente uma concepção de *expressão* marcadamente psicológica, com o sentido de atuar sobre o indivíduo, nas questões da relação dele consigo mesmo.

Portanto, esses textos colocariam em discussão a realização de atividades artísticas na escola, como prática educativa motivadora da aprendizagem, da interação social e da expressão individual dos sujeitos (OLIVEIRA; STOLTZ, 2010) e afirmariam as diversas modalidades artísticas como linguagem e como instrumento na aprendizagem com base em teorias psicológicas sobre desenvolvimento humano e arte.

Coadunando com essa argumentação, é sustentado que, apesar de se pensar a educação da criança de forma fragmentada (OLIVEIRA; STOLTZ, 2010), atualmente já se entenderiam todos os aspectos como inter-relacionados e interdependentes e que o desenvolvimento implicaria o estímulo do conjunto (OLIVEIRA; STOLTZ, 2010). Por isso, a escola deveria fornecer aos alunos atividades que afetem todas as esferas da sua vida (emocional, social, motora e cognitiva), para que possam estar motivados a “[...] conquistar muito mais que conteúdos” (OLIVEIRA; STOLTZ, 2010, p.78).

Enfim, a arte teria, segundo os autores desse segundo movimento, tanto *funções* psicológicas mais diretamente relacionadas a aspectos cognitivos – como promover o desenvolvimento humano cognitivo, o pensamento generalizante e aprender outras disciplinas – quanto funções ligadas aos aspectos afetivos e emocionais do aluno, como promover o desenvolvimento da imaginação, motivar a aprendizagem (esta, enquanto interação social e expressão da interioridade), aumentar o interesse, dar sentido social ao indivíduo e aliviar a tensão angustiante diante do sentido da existência; realizar a generalização de sentimentos individuais; expressar as paixões, promover internalização da cultura; ver além das aparências e conhecer melhor a si aos outros.

3. TERCEIRO MOVIMENTO OU ALGUMAS ANOMALIAS DO ARQUIVO: O USO DOS SABERES E PRÁTICAS DAS TEORIAS PSICOLÓGICAS COMO RESPOSTA AOS PROBLEMAS PRODUZIDOS PELAS PRÁTICAS ARTÍSTICAS

Nesta seção, apresentaremos algo que não se poderia classificar como *movimento dos sentidos no arquivo*, como anteriormente, mas de “anomalia” dos sentidos gerais dos textos no arquivo, devido a sua escassez e raridade.

Esse bloco é representado por apenas três textos, os quais se caracterizam por realçar a presença dos saberes e práticas das teorias psicológicas como modo de responder aos problemas produzidos no interior de práticas e saberes da arte, ou seja, a psicologia como um tipo de auxílio na consecução de ações interessadas principalmente na arte ou por se posicionar de forma prestimosa a um *paradigma* da arte (ARAÚJO; CAVALCANTI; FIGUEIREDO, 2010). Um desses trabalhos se destaca, ao contrário do que vimos acima, ao propor o homem como veículo de expressão da arte e não o oposto, assim como por utilizar a arte para criar e fornecer instrumentos para psicologia e o homem se pensarem (BARCELLOS, 2004). A partir da relação entre o pensamento junguiano e a arte, o pesquisador problematiza a noção de arte em nossa sociedade e a dispõe, diferindo do que afirma Sigmund Freud, como símbolo de algo real e não como sintoma. Segundo o autor, Jung dará a possibilidade à crítica da arte de justificar, também psicologicamente, a importância de apreciar os símbolos e as imagens. Nessa perspectiva, a arte se caracterizaria, na esteira de uma noção universal de artístico, como processo criativo que instaura um significado ou como simplesmente o ato de dar forma a um elemento ou uma ideia abstratos.

Há ainda um texto (DOMENICI, 2010) pautado em autores como Feldenkrais, Bartenieff, Alexander, Rolfing, Ann Halprin, Fortin, Klauss Viana, José Antônio Lima e Ilya Prigogine, o qual discute a relação entre a dança e a educação somática, e os efeitos desse encontro sobre as noções de corpo. Esse artigo não chega a ser uma crítica à psicologização da arte, na mesma intensidade que veremos a seguir, porém, ao preconizar novos usos do corpo e do movimento, tende a realizar uma crítica ao que comumente intitula-se, no campo da dança, de leituras psicologizantes do movimento e do corpo. Essa *despsicologização* entenderia o movimento como signo e não mais como veículo de sentimentos ou histórias. Com isso, a dança se livraria da representação e o corpo também seria concebido como processo corporificado e passaria a se propor o conceito de *soma*, em lugar da noção de corpo.

Podemos asseverar que os movimentos acima explicitados criam alguns sentidos: primeiro, um sentido que faz o recorte da presença de teorias da psicologia, no intuito de melhorar o ensino de artes, entretanto, aqueles que se põem a discursar são sempre representantes do universo psicopedagógico e não do campo da arte.

Depois, desde 2008, há uma inversão, com a presença da arte como resposta aos problemas produzidos no interior de práticas e saberes da psicologia, visando ao desenvolvimento das pessoas, não da arte, ocorrendo igualmente uma espécie de generalização, em que o foco dos enunciados deixa de ser apenas a educação escolar e se estende para outros espaços da vida, ainda que, após 2010, se volte a uma discussão para a educação, já num sentido mais amplo. E, por fim, de forma escassa e dispersa, ao longo do período, há alguns textos que propõem a utilização dos saberes e práticas “psi” como resposta aos problemas produzidos no interior de práticas e saberes da arte, textos que fazem críticas ao uso da arte pelas leituras psicologizantes e que objetivam demonstrar um processo de apropriação da arte pela educação.

Contudo, além desses movimentos de aproximação e distanciamento entre psicologia e arte, há uma intensa discussão em torno da noção de expressão que estabeleceria a presença de dois polos: um que nega o uso da arte como expressão de si e outro que reativa, de maneira intensa, esse discurso e práticas.

4. UM ÚNICO OLHAR CRÍTICO AO ENCONTRO DOS SABERES E PRÁTICAS DO ENSINO DA ARTE COM OS SABERES DAS TEORIAS PSICOLÓGICAS

A despeito dos três movimentos anteriormente descritos, há o texto de José Resende, uma raridade, pois é o único que produz um *olhar crítico*², tal qual conceitua Foucault (2000), sobre as relações entre a arte e seu processo de psicopedagogização. Vejamos, na sequência, o que ressalta o autor:

Na universidade [...] a formação de um artista é pensada com base em dois alicerces: o exercício com a linguagem (a manifestação expressiva) e o contato com um repertório de conhecimentos que possa determinar uma intenção para esta linguagem (a atividade especulativa). Estas duas abordagens se relacionam dialeticamente e não podem ser pensadas separadamente, ou com predominância de uma sobre a outra, sob risco de mal-entendidas distorções: se a ênfase maior é dada ao exercício com a linguagem, o que ocorre comumente é a verificação - compulsiva - das capacidades expressivas da pessoa, o que, em si, não constitui interesse para a arte, e sim para a *psicologia*. De outro lado, se a ênfase maior dá-se no engajamento em uma intenção adequada, corre-se o risco de tornar-se a arte uma *ilustração de problemas alheios* a ela, sem uma real convicção na força de significado que constitui o uso da linguagem em si mesmo - o que é, no fundo, negar sua existência enquanto forma de pensamento.

Sistematizar um conhecimento que, em última instância, focaliza a expressão artística no seu conceito, implica *desvincular a arte das mediações que lhe são conferidas* e que dificultam, portanto, a discussão sobre seu real significado no mundo contemporâneo. Neste sentido, implica levantar a delicada questão da procedência

ou viabilidade, hoje, da expressão artística no processo social (o que recolocará, entre outros, os problemas levantados pela “vanguarda conceitual”, conotada apenas na sua intenção política e, sob este título, devidamente consumida e diluída pelo sistema).

De outro lado, arte remetida a seu conceito detém a possibilidade de se relacionar de forma independente com outras áreas do conhecimento em função de *quadros de referências* - e não dos *esquemas justificatórios da sua existência...*

[...] não se pretende obrigatório o conhecimento da linguagem da arte, mas se pretende necessário o conhecimento de seu processo de produção. Em outras palavras, é desmistificar o ato criador como o passe de mágica, o acesso (revelado) os valores da “cultura”; é reconhecer na arte o processo configurador de uma *visão*, e não o ato preconizador de uma *intuição*.

Tal questão levanta, entre outros, o mal-entendido da “participação popular” e da “criatividade coletiva”, que *confere à arte uma responsabilidade didática*. No fundo e sempre, defesa simplória de seu status superior: incentivar o público a uma participação no ato criador é expô-lo ao ridículo, imaginá-lo imbecil, frisando exatamente o conceito implícito nesse paternalismo didático – cultura/povo – e desinteressando o público das razões reais da obra de arte. (RESENDE, 2005, p. 26-28, grifos nossos).

Interessam-nos sobremodo cinco pontos levantados pelo autor:

Primeiro: quando Resende afirma que se, em um processo de formação, é enfatizada apenas a *manifestação expressiva*, este passa a circunscrever problemas interessados à psicologia e não à arte, ele indica, de saída, que existem usos da arte com interesses muito mais relacionados à produção de um sujeito das práticas e saberes psicológicos do que um artista ou um apreciador de arte.

Segundo, que um possível elo entre as práticas da arte e as práticas da psicologia passaria pela noção de expressão. De maneira genérica, todos os textos do primeiro e do segundo movimento descritos tratam da arte como algo que proporciona algum conceito psicológico, como a possibilidade de expressar *um si mesmo*, por meio do corpo e pela fala, e de poder questionar as barreiras e modelos impostos pelo social etc. Temos, assim, uma arte afetada por diversos saberes psicológicos, os quais, em geral, têm a função de trazer o *equilíbrio* entre as possibilidades de o indivíduo se colocar no mundo de forma livre e aquilo que o mundo social exige dele.

Interessa-nos também quando Resende assevera que se, no processo de formação dos jovens professores, ocorrerem apenas *atividades especulativas*, corre-se o risco de a arte tornar-se uma *ilustração de problemas alheios a ela*, deixando de ser uma forma de pensamento. Um problema comumente reiterado pelos arte-educadores é o de relegar a arte e seu ensino a um segundo plano na escola, mas quando a arte é tomada apenas como expressão ou apenas como prática

ilustrativa ou didática, não é esperado que isso venha a acontecer, não seria este seu único destino? Apesar disso, nenhum dos textos do nosso *corpus* propõe um questionamento desse uso.

Terceiro: ao denunciar que a arte se relaciona com as outras áreas, não a partir da disponibilização de *quadros de referência*, mas justificando o *motivo de sua existência*, Resende aponta o remoer constante e as lamúrias da arte-educação. Quando a arte é pedagogizada, ela tende a servir aos interesses e necessidades das práticas e saberes das diversas teorias da psicologia e da pedagogia. Sob esse *contágio*, não consegue criar *quadro de referência* ou simplesmente *modos pensamentos* que possam provocar mudança, ou provocar um pensamento digno de nota em outras áreas ou disciplinas da vida humana e, por isso, entra em uma eterna justificação de sua própria existência. Como arte pedagogizada, a arte teria apenas valor como instrumento didático ou como melhoria ou adequação técnica dos indivíduos aos atuais modos de existência, e toda a série de funções e características atribuídas à arte que relatamos acima.

Quarto: ao considerar que a arte não é um processo intuitivo, porém, que configura uma visão, Resende tanto faz a crítica ao costumeiro lugar da arte como produção falhada de conhecimento, quando comparada a práticas cientificistas, quanto sugere a arte como algo mais próximo, um produto sem a aura benjaminiana, sem *o peso* de uma tradição ou valor cultural ou a necessidade de uma intuição transcendente, sendo ela mesma que cria a possibilidade daquilo que pode ser visto nela mesma; é uma relação imediata. Nesse lugar, a arte não serviria para conhecer o mundo, mas para produzir condição de visibilidade dele.

Por fim, temos a crítica de Resende à responsabilidade didática conferida à arte, promovida pelo que chama de mal-entendido da participação popular e da criatividade coletiva, no ato criativo da arte. Para o autor, o lugar do público não deve ser o lugar do artista como criador. O que normalmente ocorre é uma sedução do público pela partilha das supostas benesses da ação de criar. Com isso, a arte deixa de ser uma ação mundana e trivial como qualquer ação humana e passa a ser entendida como ato supremo da humanidade.

5. O JOGO DOS CONCEITOS PSICOLÓGICOS: A EXPRESSÃO, A SENSIBILIDADE E A CRIATIVIDADE

Os problemas elencados por Resende nos impelem a inquirir se o elo entre a psicologia e o processo de pedagogização passaria por uma ideia de liberação via *expressão* e pelas noções de *sensibilidade* e *criatividade*.

Atestando o fundamento de tais dúvidas, há autores do *corpus* os quais afirmam que, para sermos criativos, devemos sair do estado

repressivo e liberar o inconsciente, estipulando, assim, que a arte teria a função de liberar a sensibilidade e o conteúdo interno do sujeito para, conseqüentemente, propiciar a inovação, a criatividade, o conhecimento do mundo interno e externo e melhorar a capacidade de imaginar e criar realidades (GAMBINI, 2010). Essas assertivas permitiriam inferir que um processo de psicopedagogização da arte partiria de uma liberação da expressividade, que propiciaria um aumento da sensibilidade do sujeito, e esta, por sua vez, geraria uma pessoa mais criativa. Portanto, essa noção de expressão liberada se tornaria o cerne do processo de constituição do sujeito pedagogizado e, a partir dela, seria possível criar seres mais sensíveis e, conseqüentemente, mais criativos.

Nesse sentido, a noção de *sensibilidade* aparece nos textos do *corpus* justificada por uma necessidade universal de promovê-la, ancorando-se tanto em argumentos kantianos de que a beleza e o sensível fazem ver (PEREIRA, M., 2008) ou afirmando que é uma língua franca da humanidade, a qual, em contraste com a educação, acredita na inteligência do outro, quanto em textos que sustentam a necessidade de ampliar os sentidos sociais e humanos para elevar ao máximo a potencialidade sensível dos homens, com base em argumentos do materialismo histórico, os quais garantem que o gostar não é mais subjetivo, mas práticas objetivadas socialmente (SEBEN; SUBTIL, 2010). Por conseguinte, nota-se que as questões da *sensibilidade* circulam entre os mais diferentes circuitos teóricos.

Na esteira dessa *sensibilidade* aguçada, é lançada a noção de *criatividade*. Diversos autores (CIRINO, 2010; GAMBINI, 2010; CUERVO; MAFFIOLETTI, 2009; TAVARES, 2003; PEREIRA, L., 2008; RODRIGUES, 2010), partindo da noção de arte como uma máquina *sensibilizatória*, assinalam que ela teria a função de produzir criatividade não somente no autor da obra, como também em seu receptor. Nesse sentido, comumente criticam a falta de autonomia para interpretar e a repetição mecânica da educação formal da arte, indicando a criatividade e a expressão de si para a obtenção do desenvolvimento humano (KEBACH; DUARTE; LEONINI, 2010) mais adaptado ao mundo atual.

Com relação à noção de *expressão*, pudemos igualmente observar que vários artigos versam ou resvalam à psicanálise e, quando mencionam a liberação, reproduzem a hipótese repressiva e uma necessária liberação dos desejos do sujeito e de se falar dos tabus.

Entretanto, pesquisadores da arte-educação já apontariam, no final da década de 1980, uma mudança na concepção de expressão. Uma espécie de despersonalização, de uma *expressão do sujeito*, da sua interioridade, para uma *expressão do gesto* ou *da arte*.

Obviamente, ainda há alguns autores que trabalham a noção de expressão da interioridade ou, como frisam, da arte, como expressão da subjetividade (KEBACH, 2009) ou a expressão como parte do jogo dialético entre o mundo interno e externo do aluno, pois, pautando-se em noções como a de multiculturalismo, não se faz aconselhável trazer o alheio e restringir a cultura do aluno. Contudo, a grande maioria dos textos já sugere a substituição da *expressão da interioridade do sujeito* pela *expressão do gesto ou da arte*.

Desse modo, primeiro: a arte aparece não como uma expressão personalizada de emoções de alguém, mas como veículo de emoções ou como expressividade do gesto (VIEIRA, 2010; TAVARES, 2003); segundo: a leitura da obra será tratada como uma forma de recriação de acordo com a individualidade do aluno (TAVARES, 2003); e terceiro: a escola e as formas escolares de ensino da arte serão vistas como algo a ser superado, em nome de uma educação para viver a cultura e não aprender uma forma artística (COELHO, 2010).

Portanto, não há novidade nessa mudança da expressão da interioridade para a expressão como gesto artístico, pois, no período que abarca o *corpus* desta pesquisa, a maioria dos textos já alude a ela como expressão da arte. Nesse sentido, é importante frisar que, desde 1970, essas mudanças estão na pauta da arte-educação e que arte-educadoras, como Ana Mae Barbosa (1982; 1994; 1998; 2001), têm refletido, desde então, sobre a necessidade de superação da expressão como expressão do sujeito, no processo de passagem da arte-educação moderna para a arte-educação pós-moderna. Desde o começo da década de 1970, Barbosa representa um grupo de autoras (DIAS, 1999; FUSARI; FERRAZ, 2001; GUIMARÃES; NUNES; LEITE, 1999; IAVELBERG, 2003; MOREIRA, 1984; OSTETTO; LEITE, 2004) que colocam em discussão a questão da expressão do sujeito ou, como ela nomeia autoexpressão criativa ou radical, típica da arte-educação moderna, para, ao final de 1980, propor uma estratégia pós-moderna de ensino da arte-educação, a *Proposta Triangular*, na qual a *expressão do sujeito* seria subsumida no fazer artístico contextualizado e respaldado pelas leituras ou análises das obras de arte.

Todavia, nas duas formas de expressão, fica mantida a noção de libertação de um inconsciente ou de um desejo, podendo-se assim assinalar, a partir do jargão psicanalítico, que uma estaria numa dimensão de liberação do inconsciente freudiano (hipótese repressiva) e a outra, sustentada por alguns autores na noção de inconsciente coletivo de Jung (GAMBINI, 2010).

Para a concepção pós-moderna, a expressão liberada deveria sofrer um processo de apuro e de acabamento, com base em estudos

para uma contextualização histórica e atividades de apreciação, gerando uma valorização da expressão artística e não a expressão do sujeito. Com essas mudanças e o desenvolvimento da *expressão da arte*, Barbosa, em companhia de outras estudiosas da arte-educação, citadas acima, acreditava que seria possível interromper aquilo que ela concebia como ensino pedagogizado da arte. A pedagogização do ensino da arte era caracterizada pela autora (2008, p. 4) da seguinte maneira: as práticas artísticas não refletiriam a especificidade da arte; os usos das práticas da arte na escola se efetuariam de maneira instrumental para treinar o olho e a visão; haveria usos das práticas artísticas como mera liberação de uma função psíquica emocional; buscava-se, com o emprego das práticas da arte, o desenvolvimento da originalidade vanguardista e da criatividade concebidas como beleza ou novidade, e as atividades em sala, resultantes de tais concepções, se caracterizariam pela retomada do desenho geométrico, pelo aprendizado do desenho pedagógico e pela cópia de estampas para serem utilizadas em outras disciplinas.

De acordo com os artigos analisados, a superação dessa forma de pedagogização ocorreu em grande parte. Entretanto, ao mesmo tempo em que é superada, o seu produto parece ter sido cooptado ou apropriado no interior de certos modos de vida disponibilizados para os indivíduos. A noção de *expressão do gesto ou da arte* ou a expressão na concepção pós-moderna de Barbosa parece ter sido neutralizada em seu poder de enfrentamento. Há indícios de que hoje essas concepções teriam se tornado instrumentalizadoras de um tipo de sujeito expressivo, sensível e criativo que todos nós devemos ser. Dessa maneira, mesmo a despersonalização da *expressão do sujeito* ou certo *nonsense*, advindo das possibilidades de um novo *corpo sem um eu na arte*, ensejam maiores chances de criar novos objetos de consumo, novos modos de vida, uma nova política de desejos etc., e continuam a participar da criação da necessidade de gerar pessoas ou situações ou objetos mais sensíveis e criativos.

De certo modo, o que esses textos favoráveis a uma liberação expressiva fazem é colocar em xeque a noção de repressão e afirmar que a arte pode ser um instrumento para se falar sobre os tabus e desejos reprimidos, mas talvez isso seja produzido sem que perceba que ao fazê-lo provoca-se o alastramento de outros mecanismos de autocontrole e produção de gestão da vida, por meio de compromissos éticos e estéticos. Quando o sujeito passa a usar a arte para se expressar e se torna mais sensível e criativo, ele começaria a *se operar* como um militante *antirrepressão* e terminaria como um gestor ou *empresário de si*, responsável pela sua capacidade de produção

criativa e pela organização do seu entorno social. Colocar a arte como forma de liberação da repressão seria talvez um modo de sofisticar, capilarizar e atualizar as formas de gestão do indivíduo, não a partir de uma lógica disciplinar ou estritamente econômica, mas de uma ética e estética de si (GADELHA, 2009).

Portanto, a maioria das concepções de expressão artística, na atualidade, tem respondido às necessidades de um sujeito absolutamente harmonizado com as exigências adaptativas para se alcançar um patamar de normalidade. Ser normal é ser expressivo, sensível e criativo.

Isso pode ser atestado, por exemplo, através do que é pautado mais recentemente pelos pensadores da performance. Eles sugerem o conceito de performance em vista de uma prática educativa e, com isso, buscam redefinir a prática educativa como princípio estético, sinalizar o caráter expressivo da ação educativa e propor uma prática pedagógica performativa. Esse *pedagogo performer* objetivaria criar uma pedagogia crítica, de resistência e contrária ao pensamento assegurado e reproduzido. Esse professor seria alguém que joga e desmantela a ordem cristalizada, que objetiva uma pedagogia ancorada da materialidade do mundo, que expande a experiência do ser, que visa à reflexibilidade, à comunicação e atualiza o indivíduo frente a si mesmo; seria ainda um profissional que rompe com a norma e os discursos historicamente constituídos, o qual é capaz de redimensionar a percepção, de romper com o discurso da arte acadêmica e redentora, de plasmar a sociedade intolerante à diferença e ao estranho e é capaz de explicar a vida (PEREIRA, 2012a).

No entanto, como assevera uma das autoras de um dos textos analisados (NICHOLSON, 2007), partindo da crítica à noção psicologizada de criatividade preconizada por Howard Gardner, apostar na criatividade na educação, no setor cultural, ou no incentivo de um *éthos* criativo como modo de regeneração urbana implicaria a criação de uma forma de vigilância sobre o relacionamento entre criatividade, cidadania e comunidade e a preparação de um trabalhador para o trabalho flexível e criativo, ou o *empresário de si*. Sob a promessa de um trabalho livre, autônomo, prazeroso, expressivo e criativo se produz um sujeito dócil. Todavia, diante disso, o que essa autora sugere é o retorno ao radicalismo da crítica social da arte, a qual, como já vimos acima, levaria a sua dissolução como forma de pensamento e proposição de novos mundos e se tornaria uma recitadora de soluções de problemas formulados por saberes alheios. Nessa perspectiva, substituir a ideia de uma arte psicopedagogizada, que encerra as noções de criatividade, sensibilidade e expressão, no interior do sujeito, por uma arte radicalmente social não seria uma saída razoável.

Enfim, no encontro da arte com algumas formas da psicologia, promoveu-se um dispositivo que toma os valores éticos e estéticos do sujeito como um modo de *sujeição consentida* ou mesmo *desejada*, ou talvez nem mesmo uma sujeição, todavia, um processo ativo de se constituir como sujeito via uma estimulação. Ao influenciar as formas educativas do homem com preceitos ligados à intimidade e individualidade, as teorias psicológicas conseguiram inocular um projeto de homem movido por valores individualizados, mas que, ao mesmo tempo, correspondem aos valores de uma sociedade que tem o sujeito livre, questionador e crítico como modelo. E, nesse contexto de aprendizado de tal modo de vida, a arte torna-se um instrumento bastante poderoso, devido a algumas características que lhe foram atribuídas, no século XX, como a plasticidade, a capacidade de mutação (FARINA, 2011), o questionamento, a resistência e a expressividade. Logo, o saber psicológico, que primeiro se aproxima do ensino da arte com o intuito de melhorá-lo, com o passar do tempo, já o utiliza como dissipador de seus métodos e formas de pensar o ser humano.

Entretanto, talvez haja certo equívoco em toda nossa reflexão, pois é possível que não seja exatamente sobre a expansão da psicologia e de seus interesses que estejamos a discorrer, porém, simplesmente da expansão de um tipo de sujeito ou de homem que ela ajudou a afirmar, um homem que tem valor enquanto indivíduo ou elemento de uma população, em que o valor está na sua existência, enquanto ela mesma, e não apenas nas coisas que ele pode produzir e que se tornam autônomas e livres do seu criador, ao longo dos tempos, como, por exemplo, as práticas da arte. Pudemos notar que, no âmbito da pedagogização da arte, existe uma competição entre os interesses do sujeito, representado aqui pela psicologia, e a arte, a qual cada vez menos pode *criar quadros de referência*, ser autônoma e pensar coisas que esse homem psicologizado não pode pensar. Até onde pudemos chegar com a análises, foi possível ver que há uma esmagadora maioria de autores que apostam em uma ideia de arte como instrumento melhorador do homem e são bastante raros aqueles que questionam se esse modo de ver a arte não seria uma forma restritiva, pois delimitaria os mundos desconhecidos que ela poderia casualmente criar ou, como diria Nietzsche (1998, p.163), matar de antemão um Lance de Dados.

REFERÊNCIAS

ALBANO, A. A. Arte e pedagogia: além dos territórios demarcados. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 30, n. 80, p. 26-39, jan./abr. 2010.

- AMORIM, V. M.; CASTANHO, M. E. Por uma educação estética na formação universitária de docentes. **Educação e sociedade**, v. 29, n.105, p. 1167-1184, 2008.
- ARAÚJO, R. C. de; CAVALCANTI, C. R. P.; FIGUEIREDO, E. Motivação para prática musical no ensino superior: três possibilidades de abordagens discursivas. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 24, p. 34-44, set. 2010.
- BARBOSA. A. M. **Recorte e colagem**: influência de John Dewey no ensino da arte no Brasil São Paulo: Cortez, 1982.
- BARBOSA. A. M. **A imagem do ensino da arte**: anos oitenta e novos tempos. São Paulo: Perspectiva, 1994.
- BARBOSA. A. M. **Tópicos utópicos**. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.
- BARBOSA. A. M. **John Dewey e o ensino da Arte no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2001.
- BARBOSA. A. M. **Ensino da arte**: memória e história. São Paulo: Perspectiva, 2008a. (Obra originalmente publicada em 1990).
- BARCELLOS, G. Jung, junguianos e arte: uma breve apreciação. **Pro-Posições**, Campinas. v. 15, n. 1, jan./abr. 2004.
- CABRAL, B. O espaço da pedagogia na investigação da recepção do espetáculo. **Sala Preta**. São Paulo. v. 8, p. 41-48, 2008a.
- CABRAL, B. O professor-artista: perspectivas teóricas e deslocamentos históricos. **Urdimento**, Florianópolis. v. 1, n.10 p. 35-44, dez. 2008b.
- CIRINO, A. C. Rap enquanto performance: um evento de comunicação e expressão musical. **Educação Temática Digital**, Campinas, v.14, n.2, p.126-139, jul./dez. 2012.
- CLARKSON, A. Rumo a um currículo que privilegie a imaginação criativa. **Pro-Posições**, v.15, n.1 jan./abr. 2004.
- COELHO, R. M. Novos tempos pedem novas narrativas na educação das artes. **Visualidades**, Goiânia, v. 8, n.1, p. 207-217, 2010.
- COSTA, A. C.; MARTINS, A. F O cinema como mediador na educação da cultura visual. **Visualidades**, Goiânia, v. 6, n. 1 e 2, p.189-201, 2008.
- CUERVO, L.; MAFFIOLETTI, L. de A. Musicalidade na performance: uma investigação entre estudantes de instrumento. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 21, p. 35-43, mar. 2009.
- DELEUZE, G. O que é um dispositivo? Tradução de Ruy de Souza Dias e Hélio Rebello (revisão técnica), 2001 (não publicado). Do original: Qu'est-ce qu'un dispositif? In: **Michel Foucault philosophe**. Rencontre internationale, Paris, 9, 10, 11 jan. 1988. Paris: Seuil. 1989.
- DIAS, K. S. Formação estética: em busca do olhar sensível. In: KRAMER, S. **Infância e educação infantil**. Campinas: Papirus, 1999.
- DOMENIC, E. O encontro entre dança e educação somática como uma interface de questionamento epistemológico sobre as teorias do corpo. **Pro-Posições**, Campinas, v. 21, n. 2 (62), p. 69-85, mai./ago. 2010.
- FARINA, C. Mutações do sensível. A arte deslocalizada e o corpo desincorporado. **Porto Arte**. Porto Alegre, v. 18, n. 30, maio 2011.
- FERNANDES, C. Esculturas líquidas: a pré-expressividade e a forma fluida na dança educativa (pós) moderna. **Cadernos Cedex**, Campinas, v. 21, n.53, p. 7-29, 2001.
- FOUCAULT. M. **Microfísica do Poder**. Tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

- FOUCAULT, M. O que é a crítica? (Crítica ou Aufklärung). Tradução de Antônio C. Galdino. **Cadernos da F.F.C. – Faculdade de Filosofia e Ciências – UNESP, Marília**, v. 9, n.1, p.169-189, 2000.
- FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.
- FREITAS, L. H. de. O Teatro no Hospital: arte (e prazer?) no espaço da dor. **Percebejo**, Rio de Janeiro. v. 1, n.2, jul./dez. 2009.
- FUCCI AMATO, R. de C.; AMATO NETO, J. A motivação no canto coral: perspectivas para a gestão de recursos humanos em música. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 22, p. 87-96, set. 2009.
- FUSARI, M.; FERRAZ, M. **Arte na Educação Escolar**. São Paulo: Cortez, 2001.
- GADELHA, S. **Biopolítica, governamentalidade e educação: introdução e conexões, a partir de Michel Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- GAMBINI, R. Com a cabeça nas nuvens. **Pro-Posições**, Campinas, v. 21, n. 2 (62), p. 149-159, maio/ago. 2010.
- GLASER, S.; FONTEERRADA, M. Ensaio a respeito do ensino centrado no aluno: uma possibilidade de aplicação no ensino do piano. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 15, 91-99, set. 2006.
- GUIMARÃES, D.; NUNES, M.F.; LEITE, M. I. História, cultura e expressão: Fundamentos na formação do professor. In: KRAMER, S. **Infância e educação infantil**. Campinas: Papirus, 1999.
- IAVELBERG, R. **Para gostar de aprender Arte: sala de aula e formação de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- IAVELBERG, R; TRINDADE, Rafaela Gabani. Arte infantil: do Pré-Simbolismo ao Abstracionismo. **ARS**, São Paulo. v. 7, n.14, p. 86-97, 2009.
- KEBACH, P. F. C. A aprendizagem musical de adultos em ambientes coletivos. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 22, p. 77-86, set. 2009.
- IAVELBERG, R; DUARTE, R.; LEONINI, M. Ampliação das concepções musicais nas recriações em grupo. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 24, p. 64-72, set. 2010.
- KOLB-BERNARDES, R. Segredos do coração: a escola como espaço para o olhar sensível. **Cadernos Cedex**, Campinas, v. 30, n. 80, p. 72-83, jan./abr. 2010.
- MOREIRA, A. A. **O espaço do desenho: a educação do educador**. São Paulo: Loyola, 1984.
- NICHOLSON, H. Criatividade na agenda: educação para a globalização? **Urdimento**, Florianópolis, v.1, n.9, dez. 2007.
- NIETZSCHE, F. **Assim Falou Zaratustra**. Tradução, notas e posfácio de Paulo César de Souza. São Paulo, Companhia das Letras, 2011.
- NOGUEIRA, M. P. Teatro e Comunidade: dialogando com Brecht e Paulo Freire. **Urdimento**, Florianópolis, v.1, n.9, p.69-86, dez. 2007.
- NOGUEIRA, M. P. A opção pelo teatro em comunidades: alternativas de pesquisa. **Urdimento**, Florianópolis, v.1, n.10, p.127-136, dez. 2008.
- OLIVEIRA, M. E.; STOLTZ, T. Teatro na escola: considerações a partir de Vygotsky. **Educar em revista**, Curitiba. n. 36, p. 77-93, 2010.
- OSTETTO, L. Na dança e na educação: o círculo como princípio. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.35, n.1, p. 177-193, jan./abr. 2009.

- OSTETTO, L. Para encantar, é preciso encantar-se: danças circulares na formação de professores. **Cadernos Cedex**. v. 30, n.80, p. 40-55, jan./abr. 2010.
- OSTETTO, L; LEITE, M. I. **Arte, infância e formação de professores**. Campinas: Papirus, 2004.
- PEREIRA, L. H. Corpo e psique: da dissociação à unificação — algumas implicações na prática pedagógica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.34, n.1, p. 151-166, jan./abr. 2008.
- PEREIRA, M. de A. Transformação do Olhar e Compartilhamento do Sentido no Cinema e na Educação. **Educação e Realidade**. v. 33, n. 1, p.69-180, jan./jun. 2008.
- PEREIRA, M. de A. Performance e educação: relações, significados e contextos de investigação. **Educação em revista**, Belo Horizonte, v.28, n.1, p. 289-312, 2012.
- PRICE, G. Em direção à autenticidade: encontro com a diferença. **Cadernos Cedex**, Campinas. v. 30, n. 80, p. 56-71, jan.-abr. 2010.
- RESENDE, J. Formação do artista no Brasil. **Ars**, São Paulo, v. 3, n. 5, p. 23-28, 2005.
- RODRIGUES, G. de A. **Pedagogias queer e libertária para educação em cultura visual**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 36, n. 3, p. 735-745, set./dez. 2010.
- SALGUEIRO; L. B. Educacional artística para el desarrollo de la consciencia. **Visualidades**, Goiânia. v. 2, n. 1, p. 22-41, 2004.
- SANTOS, V. L. B. Formação docente em Teatro: pesquisa aliada à ação pedagógica. **Urdimento**, Florianópolis, v. 1, n.10 p. 61-68, dez 2008.
- SEBBEN, E. E.; SUBTIL, M. J. Concepções de adolescentes de 8ª série sobre música: possíveis implicações para a implementação das práticas musicais na escola. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 23, 48-57, mar. 2010.
- SILVA, D.C.; SOUZA JÚNIOR, P. S. de. Notas no percurso: linguagem musical e Síndrome de Williams. **Educação Temática Digital**, Campinas, v.11, n.1, p.123-147, jul./dez. 2009.
- SILVA, L. C. F. Teorias da interpretação e fundamentos psicológicos. **Urdimento**, Florianópolis. v. 1, n.14, p. 93-104, jun. 2010.
- SILVA, S. M. C. da. O Professor de Educação Infantil e o Desenho da Criança. **Pro-Posições**, Campinas, v. 10, n. 3 (30), p.67-75, nov.1999.
- SILVA, S. M. C. Arte e educação - na confluência das áreas, a formação do psicólogo escolar. **Pro-Posições**, Campinas, v. 15, n. 2 (44), p.187-199, mai./ago. 2004.
- TAVARES, J. R. da S. Escola Angel Vianna: uma escola “em movimento”. **Percevejo**, Rio de Janeiro, v. 1, n.2, p. 1-12, jul.-dez. 2009.
- TAVARES, M. Fundamentos estéticos da arte aberta à recepção. **ARS**, São Paulo, v.1, n.2, p. 31-43, 2003.
- VIEIRA, M. de S. As Contribuições da Pedagogia de François Delsarte para o Ensino da Dança Moderna. **Revista Brasileira de Estudos da Presença**, Porto Alegre, v. 2, n. 2, p. 396-412, jul./dez. 2012.

NOTAS

¹Parte dos dados da pesquisa em que este trabalho se insere já foram publicados nos Anais da SBECE de 2015. Pesquisa Financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa de São Paulo - Fapesp e realizada na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo - FEUSP.

²Foucault (2000, p.170) afirma que realizar a crítica é produzir “um olhar sobre um domínio que se quer policiar e não se é capaz de fazer lei”; ela é um instrumento para um devir ou uma verdade que muito provavelmente não se alcançará. Para o autor, a Modernidade trouxe a condição de questionar a verdade e seus estatutos, principalmente quanto às condições de sua produção. Por conseguinte, a crítica é o ato de *pensar em público* sobre uma determinada problemática e, no seu limite, significaria a realização do ato de não ser governado. “Não ser governado por uma lei injusta”, “não aceitar uma verdade porque uma autoridade o diz” ou “recusar o magistério eclesiástico” são formas históricas de concretização da crítica e do movimento pelo direito que o “[...] sujeito se dá de interrogar uma verdade sobre seus efeitos de poder e o poder sobre seus efeitos de verdade” (FOUCAULT, 2000, p.172).

Submetido: 24/08/2016

Aprovado: 10/08/2017

Contato:

Fernando Luiz Zanetti
Rua Professora Dona Candinha, 205 - Tênis Clube
Assis | SP | Brasil
CEP 19.806-390