SciELO Preprints

Estado da publicação: O preprint foi publicado em outro meio.
DOI do preprint publicado: https://doi.org/10.1590/0102-4698-47899

O condão formativo da arte na educação: UMA MIRADA FOUCAULTIANA

Kelly Sabino

https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.5794

Submetido em: 2023-08-07
Postado em: 2023-08-14 (versão 1)
(AAAA-MM-DD)

SciELO Preprints - Este documento é um preprint e sua situação atual está disponível em: https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.5794

ARTIGO

O CONDÃO FORMATIVO DA ARTE NA EDUCAÇÃO: UMA MIRADA FOUCAULTIANA

KELLY CRISTINE SABINO[1]
https://orcid.org/0000-0002-7830-9724
ksabino@unicamp.br

[1] Unicamp. Campinas, São Paulo (SP), Brasil.

RESUMO: O presente artigo se propõe analisar, sob uma mirada foucaultiana, discursos presentes no campo educacional em torno da arte e, neste caso, especificamente, na inter-relação forjada entre arte e formação docente. Foram perscrutados 55 periódicos de destaque no campo educacional nos últimos 24 anos (1996-2019) em torno da temática do encontro da arte e da educação. Tomados como objeto de uma analítica ancorada na noção de arquivo proposta por Michel Foucault ao longo de sua obra, os discursos presentes nos artigos analisados apontam para diversas seriações, rarefações e descontinuidades que, entre outras tópicas, nos dá a ver como parece operar a suposição de uma espécie de condão formativo da arte na formação docente, seja de professores de arte quanto de outras áreas. Há uma série de enunciados e palavras de ordem que buscam legitimar e reiterar atributos que derivariam da arte como um efeito benéfico em si consubstanciando-se em uma espécie de proselitismo do tipo artístico-pedagógico instado, especialmente, pelos discursos em torno da formação docente.
Palavras-chave: arte; educação; formação docente.

THE FORMATIVE POWER OF ART IN EDUCATION: A FOUCAULDIAN PERSPECTIVE

ABSTRACT: This article proposes to analyze, under a Foucauldian perspective, discourses present in the educational field around art and, in this case, specifically, in the interrelationship forged between art and teacher education. 55 prominent journals in the educational field in the last 24 years (1996-2019) were scrutinized around the theme of the meeting of art and education. Taken as the object of an analysis anchored in the notion of archive proposed by Michel Foucault throughout his work, the discourses present in the analyzed articles point to several serializations, rarefactions and discontinuities that, among other topics, show us how the assumption of a kind of formative gift of art in teacher training seems to operate, whether for art teachers or in other areas. There are a series of statements and watchwords that seek to legitimize and reiterate attributes that derive from art as a beneficial effect in itself, consubstantiating in a kind of proselytism of the artistic-pedagogical type urged, especially, by the discourses around teacher training.
Keywords: art; education; art teaching;

EL PODER FORMATIVO DEL ARTE EN LA EDUCACIÓN: UNA MIRADA FOUCAULTIANA

RESUMEN: Este artículo se propone analizar, desde una perspectiva foucaultiana, los discursos presentes en el campo educativo en torno al arte y, en este caso, específicamente, en la interrelación que se establece entre el arte y la formación docente. Se escudriñaron 55 revistas destacadas en el campo educativo en los últimos 24 años (1996-2019) en torno al tema del encuentro de arte y educación. Tomados como objeto de un análisis anclado en la noción de archivo propuesta por Michel Foucault a lo largo de su obra, los discursos presentes en los artículos analizados apuntan a diversas serializaciones, rarefacciones y discontinuidades que, entre otros tópicos, nos muestran cómo parece operar el supuesto

SciELO Preprints - Este documento é um preprint e sua situação atual está disponível em: https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.5794

de una especie de atributo formativo del arte en la formación del profesorado, ya sea para profesores de arte o de otros ámbitos. Hay una serie de enunciados y consignas que buscan legitimar y reiterar atributos que se derivan del arte como efecto benéfico en sí mismo, consustanciados en una suerte de proselitismo de tipo artístico-pedagógico urgido, especialmente, por los discursos en torno a la formación docente.
Palabras clave: Arte; educación; formación de profesores.

INTRODUÇÃO

A arte na educação parece estar sob constante ataque, haja visto que uma infinidade de discursos advoga a sua permanência (instável) no campo educacional. Tomemos dois exemplos distintos: o I Encontro Nacional de Educação Artística, ocorrido entre os dias 19 e 28 de abril de 1970, em Porto Alegre, evento promovido pela Secretaria de Educação e Cultura do Rio Grande do Sul que reuniu cerca de 800 professores de todo o Brasil. Seu objetivo ia do compartilhamento de experiências ao alinhamento de princípios e metodologias de ensino da arte no País. Um extenso documento, fruto daquele evento, foi publicado no ano seguinte na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP) contendo uma série de recomendações sobre a educação artística, a começar pelo seu preâmbulo que deflagraria aqueles considerados substratos para a premência do ensino da arte: arte como meio de expressão, individualização, integração; forma de conhecimento natural da cultura promotora de disciplinas e valores essenciais para a vida (RBEP, 1971, p. 171).

Quarenta e seis anos depois disso, em 2016, diante da eminente retirada da obrigatoriedade do ensino da arte na educação pública brasileira, parte da Medida Provisória que desobrigava a presença daquela disciplina na reforma do Ensino Médio, tais pressupostos seriam reiterados pela então chamada área da arte-educação. É fato que tal mobilização causou impacto, uma vez que, em 2017, houve uma pequena mudança na redação da MP que parecia buscar apaziguar os ânimos dos arte-educadores, ainda que nos termos de um "componente curricular obrigatório da educação básica", sem o complemento "nos diversos níveis da educação básica", como previsto anteriormente na Lei n° 9.394/1996.

Ana Mae Barbosa, principal referência nos estudos sobre arte na educação, mais uma vez, saiu em defesa da permanência da área, sob a alegação de que a importância da arte em nossa vida diária se dava pelo fato de estarmos "rodeados por imagens veiculadas pela mídia vendendo produtos, ideias, conceitos, comportamentos, slogans políticos etc.", sendo prerrogativa do ensino da arte promover a "leitura das imagens fixas e móveis da publicidade", uma vez que a "arte nos exercita a consciência acerca daquilo que aprendemos através da imagem" (BARBOSA, 2017, p. 9).

Essas duas situações, separadas por mais de quarenta anos, têm em comum a suposição de um caráter formativo da arte e sobretudo que seria preciso resistir a qualquer investida que a desobrigue no campo educacional. Não obstante, é pouco questionada a naturalização insuspeitada entre o binômio arte-educação que dá o tom a uma série de discursos sobre a díade no campo educacional. Contudo, se na ocasião do I Encontro Nacional de Educação Artística o que parecia estar em jogo era uma suposta aura transcendental da arte, no segundo caso, o que sustenta o argumento é que a importância do ensino da arte residiria na constatação do excesso de imagens próprio da contemporaneidade. De uma maneira ou de outra, há uma espécie de crença de que a arte é em si uma forma de resistência que, quando vinculada ao campo educacional, exerceria duplamente esta função.

SciELO Preprints - Este documento é um preprint e sua situação atual está disponível em: https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.5794

O presente artigo propõe um exercício analítico ancorado no pensamento foucaultiano – do questionamento de verdades incólumes, da desnaturalização de essenciais e, especialmente, do trabalho sobre o arquivo acerca do encontro entre a arte e o campo educacional, perscrutando os discursos que circulam na produção acadêmica do campo educacional em torno da arte e sua articulação à formação docente. Para tanto, selecionamos periódicos de destaque nas duas últimas décadas, cujo crivo foi a avaliação feita pela plataforma Qualis Capes, abrangendo publicações A1, A2 e B1, de 1996 até 2019, totalizando um arco temporal de 24 anos.

A primeira seção traz à baila uma temática pouco presente nos textos que compõe o arquivo deste artigo: a problematização sobre os discursos sobre arte no campo educacional. Toma-se como subsídio o pensamento, ainda pouco presente na literatura acadêmica nacional, do pesquisador costa-riquenho Gaztambide-Fernandez. Na segunda seção, tratar-se-á de dispor do arcabouço teórico-procedimental que ancora a análise dos artigos selecionados, cujo aporte, foucaultiano, se devota ao arquivo. E, por fim, selecionamos um conjunto de artigos do arquivo perscrutado que tinha em comum a correlação entre arte e formação docente, no qual pudemos verificar a presença de narrativas proselitistas em torno de um suposto caráter formativo da arte – e sua benfazeja no campo educacional – muito similares ao exposto pelo pesquisador Gaztambide-Fernandez. Vejamos.

AS ARTES NA EDUCAÇÃO: DISCURSOS DE LEGÍTIMA

Para o pesquisador porto-riquenho Gaztambide-Fernandez, "a literatura acadêmica sobre o ensino de arte é preenchida principalmente por argumentos de defesa [...]" (2013, p. 212, tradução nossa). O autor tipifica os argumentos em torno da arte no campo educacional em duas vertentes: a abordagem essencialista ou intrínseca, para a qual a arte se justificaria nela mesma, em que o valor da experiência seria primordial; e uma segunda vertente em que haveria uma 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.

Qualquer uma das vertentes, segundo o autor, reputaria à arte uma capacidade de influenciar positivamente qualquer resultado educacional, 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).

Apesar do autor ter analisado o contexto da literatura norte-americana sobre o assunto, é possível afirmar que há ressonâncias dessas abordagens no contexto nacional. Certamente também porque parte da literatura da área é tributária das discussões norte-americanas, tendo como porta de entrada o Disciplined Based Arte Education (DBAE) e também as apropriações deweyanas no debate sobre arte no campo educacional – ambos introduzidos por Ana Mae Barbosa na década de 1990.

De uma forma ou de outra, tais discursos operariam a partir de 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,

SciELO Preprints - Este documento é um preprint e sua situação atual está disponível em: https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.5794

uma substancialista, 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).

Para Gaztambide-Fernandez (2013, p. 222), "[...] dizer que as artes não fazem nada é dizer que não há nada de intrínseco em algo chamado 'as artes'", assim, esse conceito amplo, ao qual geralmente se referem os discursos sobre arte na educação, outorga um poder mágico à essa suposta arte, mas que, para o autor, traria também uma armadilha conceitual, uma vez que, o próprio conceito de arte deveria ser tomado como um "constructo discursivo", próprio de um contexto sociocultural particular, ou seja, não seria a arte um elixir para todos os contextos. O autor relembra, inclusive, que essa crença humanista no caráter supostamente transformador da arte é, com frequência, parte de processos de exclusão social que fica subsumido naquele tipo de discurso.

Tais discursos de autolegitimação da importância da arte na educação além de endógenos, se apoiam em "[...] 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).

Sendo as narrativas históricas vinculadas às tradições e cânones eurocêntricos, muitas das crenças embutidas nos discursos sobre arte no campo educacional são fruto desses dois tipos de discurso perscrutados por Gaztambide-Fernandez.

O ARQUIVO NA PESQUISA EDUCACIONAL: UM PROCEDIMENTO FOUCAULTIANO

No caso dos discursos presentes campo educacional brasileiro, os diagnósticos asseverados por Gaztambide-Fernandez parecem se consubstanciar, no arquivo perscrutado, em uma espécie de proselitismo do tipo artístico-pedagógico instado, sobremaneira, pelos discursos em torno da formação docente.

Entretanto, antes de enveredarmo-nos pelo arquivo analisado, se faz necessário apresentar a maneira pela qual o mesmo, composto por 55 periódicos acadêmicos de destaque nas últimas décadas, foi constituído.

Primeiramente, a noção de arquivo aqui em voga passa ao largo da ideia de um gesto reconstitutivo, de cunho historiográfico, pois "[...] não consiste em dizer que as coisas não são bem como são [...], consiste em 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).

O próprio arquivo é tomado como um gesto de forja histórica, na medida em que é a partir dele que se recompõe o passado, é com suas lentes que se inventa o próprio presente. Para Foucault, o arquivo, longe da sacralização do documento, é tido como

> [...] o conjunto de discursos efetivamente pronunciados: e esse conjunto é considerado não somente como um conjunto de acontecimentos que teriam ocorrido uma vez por todas e que permaneceriam em suspenso, nos limbos ou no purgatório da história, mas também como um conjunto que continua a funcionar, a se transformar através da história, possibilitando o surgimento de outros discursos. (FOUCAULT, 1987, p. 145).

SciELO Preprints - Este documento é um preprint e sua situação atual está disponível em: https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.5794

Segundo Judith Revel, a partir do arquivo é possível reconstituir "o conjunto das regras que, num dado momento, definem ao mesmo tempo os limites e as formas da dizibilidade, da conversação, da memória, da reativação e da apropriação" (REVEL, 2005, p. 18-19).

Seriam os princípios elencados por Revel os que guiariam o trabalho com arquivo empreendido por Foucault, para quem 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).

E nesse ponto coadunam-se as noções de arquivo e de discurso que se pretende pôr em marcha nesta pesquisa. Na concepção foucaultiana, o discurso é "a descrição mais precisa, mais concisa de uma formação histórica em sua nudez" (VEYNE, 2011, p. 17). Compreendê-lo possibilitaria encontrar a emergência do acontecimento, despojando-se das generalizações que o banalizam.

É importante, no entanto, pontuar, com Paul Veyne (1982), que o discurso, para Foucault, não pode ser compreendido como uma infraestrutura ou uma ideologia – acepções errôneas, talvez provocadas pelo ceticismo foucaultiano, que visava a uma crítica contundente dos universais.

Para o pensador francês, em relação ao documento e a sua análise, fazer crítica seria

> [...] sua tarefa primordial, não interpretá-lo [documento], não determinar se diz a verdade nem qual é seu valor expressivo, mas sim trabalhá-lo no interior e elaborá-lo [...]. O documento, pois, não é mais, para a história, essa matéria inerte através da qual ela tenta reconstituir o que os homens fizeram ou disseram, o que é passado e o que deixa apenas rastros: ela procura definir, no próprio tecido documental, unidades, conjuntos, séries, relações. (FOUCAULT, 1987, p. 7-8).

Para Foucault, não se trata, portanto, de julgar ou estabelecer um novo regime discursivo com efeito de verdade sobre determinado objeto, já que buscar como resultado esse tipo de panorama, além de incoerente, seria equivocado.

A montagem do arquivo aqui tratado ocorreu em dois movimentos distintos, concomitantes e complementares. O primeiro movimento se voltou ao levantamento dos artigos sob a égide de algumas perguntas problematizadoras: como a arte passou a integrar os discursos educacionais? O que conjuga arte e formação docente? De que maneira essa relação se estabeleceu? Quais foram as condições de possibilidade para que tal aliança se constituísse como um a priori insuspeitado?

Desse primeiro gesto arquivístico, chamado arquivamento (AQUINO; VAL, 2018) foram criadas categorias analíticas advindas do próprio arquivo, possibilitando a montagem de um mapa dos discursos do que foi possível ser dito e pensado durante o arco temporal proposto (1996-2019).

Já no processo chamado arquivização, gesto que "assemelhar-se-ia analogicamente à composição de um thriller policial, na medida em que as evidências não estão ocultas, embora não sejam imediatamente aparentes às lentes daqueles que as observam" (AQUINO; VAL, 2018, p. 50), elegemos o crivo de entrada na massa discursiva do arquivo. No caso em tela, a categoria analítica selecionada foi a articulação entre arte e formação docente.

O primeiro arquivamento do material gerou 1446 artigos presentes arquivo selecionado, abrangendo 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);

SciELO Preprints - Este documento é um preprint e sua situação atual está disponível em: https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.5794

Comunicações; Currículo sem Fronteiras; Eccos Revista Científica; E-curriculum; Educação (PUCRS); Educação (UFSM); 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.

É preciso sublinhar que a escolha desses periódicos levou em consideração que as publicações acadêmicas estão atreladas, sobretudo mais recentemente, a parâmetros que acabam por contingenciar e eleger crivos avaliativos da circulação dessas ideias, visto que denotam um material oriundo das pesquisas feitas em campo, sejam teses, dissertações, etc. Dito isso, a eleição destes periódicos atende, tão somente, à demanda de agrupar um conjunto significativo de produções acadêmicas que garantisse um espectro consistente de circulação de tais ideias e debates nas diversas instituições e contextos do país. Não se trata, então, de reconhecer nos artigos selecionados nenhuma espécie de garantia de maior ou menor legitimidade científica, talvez subsumida na eleição pelo Qualis Capes, sendo este, portanto, apenas um critério de verificação de circulação de ideias.

Em uma pesquisa mais depurada buscou-se pelos descritores: artes visuais, artista, artístico/a, chegando a 498 artigos que foram efetivamente analisados, como veremos adiante.

Inúmeras entradas podem ser feitas em uma massa discursiva desta monta. Uma delas, de caráter quantitativo, daria a ver a distribuição dos artigos pelos periódicos, a presença cativa do tema em alguns deles, a ausência em outros, ou ainda, a recorrência do debate nos periódicos nas diversas regiões do país, a da autoria dos artigos, entre outras inúmeras categorias. Tais dados, de ordem quantitativa, serviriam tão somente para criar um quadro ilustrativo da circulação das ideias sobre arte no campo educacional, em outras palavras, nos apresentariam uma fotografia desfocada do tema. É na revelação desta fotografia que o tema deste artigo saltou aos olhos, uma vez que uma quantidade significativa dos discursos apontava para a relação entre arte e formação docente, conformando o que chamamos de proselitismo artístico-pedagógico.

O CONDÃO FORMATIVO DA ARTE: ENTRE A SALVAÇÃO E A EMANCIPAÇÃO

Devotamo-nos, nesta seção, a analisar como esse amálgama entre uma valoração intrínseca à arte e sua legitimação salvacionista operaria no interior de discursos em circulação nos periódicos perscrutados. Vale ressaltar que, dos 498 artigos selecionados, as menções ao termo formação de professores em títulos ocorreram apenas em 12 deles, já em palavras-chave foram 40 e, em resumos, foram 33 ocorrências. Já o termo formação docente teve 27 aparições em resumos, 10 em títulos e 14 nas palavras-chave dos artigos selecionados. Esta amostragem, ainda que esquemática, foi utilizada para isolar os artigos a serem propriamente analisados.

SciELO Preprints - Este documento é um preprint e sua situação atual está disponível em: https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.5794

Em consonância com o pensamento de Gaztambide-Fernandez, saltou aos olhos a persistência de narrativas proselitistas do tipo artístico-pedagógicas no que diz respeito a formação, calcadas na suposição de um condão formativo, perpassando a totalidade dos artigos analisados. Isso explica a volumosa quantidade de enunciados sobre a formação docente no campo do ensino da arte. Sendo assim, não seria de espantar que, a despeito da profusão argumentativa dos discursos, o fogo cruzado centrasse suas forças sobre o professor.

A formação docente apresenta-se como a principal arma para combater o desvirtuamento da essência da arte na infância, uma vez que "a criança já traz as marcas e saberes experienciais apreendidos, mas não possui o conhecimento científico correlato, por isso é fundamental a ajuda do professor ou adulto" (NUNES, 2010, p. 59). Caberia ao professor agir como um mediador do "saber espontâneo, o vivido, ao saber artístico correlato, isto é, o que o aluno não sabe e necessita saber para melhor compreender o mundo" (NUNES, 2010, p. 59).

O que se vê, em inúmeros artigos, é que o ser professor demandaria um movimento constante, de formação permanente, de aprendizado, já que o conhecimento está em mutação permanente. Assim, "o educador atual percebe cada vez mais a necessidade de atuar como formador de pessoas capazes de analisar e compreender o tempo vigente, de participar do meio social em que estão inseridos e de contribuir para mudanças" (RAUSCH et al, 2019, p. 32). Dessa maneira, a profissão docente teria como consequência a formação continuada, cuja finalidade seria a condução das crianças com o intuito de dar sentido para aquilo "que fazem e vivenciam, dar respostas às suas constantes perguntas e procurar por aquilo que não é apenas o sentido das coisas, mas o próprio sentido da vida" (FERREIRA; GUEDES, 2019, p. 1063-1064). Em outras palavras, duas crenças incidem sobre o professor, uma de que ele seria capaz de reconduzir a criança para o encontro consigo mesma e de que, o encontro com a arte proporcionaria esse tipo de apaziguamento e, em segundo lugar, a suposição de que a arte operaria uma mudança nele próprio.

No entanto, este seria apenas um dos vernizes que recobrem a formação docente nas fontes analisadas, pois, como se pôde averiguar, há dois tipos de discursos que embalam a relação entre arte, educação e formação docente, e, não fortuitamente, eles correspondem às categorias analíticas aludidas pelo pesquisador costa-riquenho Gaztambide-Fernandez (2013). O primeiro deles pode ser verificado no primeiro artigo publicado no arco temporal perscrutado, em 1996, sob o título "O ensino da arte e a formação do professor alfabetizador"(JAPIASSU, 1996). Ali oprofessor alfabetizador teria no trabalho com arte um grande aliado. O mesmo autor, anos mais tarde, em 2004, afirmaria que o ensino da Arte seria prerrogativa de trabalho do pedagogo, daí sua importância na formação docente inicial.

No entanto, a formação artística não se restrigiria, nos artigos analisados, apenas à formação do pedagogo ou do licenciado em artes, pelo contrário, uma sorte de discursos apresenta concepções de arte que tratariam de instrumentalizar os professores de matemática, (VOLPATO et al., 2011), cursos de direito (GAMA, SOUZA JR, 2014), psicologia (SILVA, 2004; BARCELLOS, 2004; PESSOA, SILVA, 2015), cujo objetivo seria apostar em uma formação estética capaz de instrumentalizar uma suposta transformação subjetiva que ocorreria tanto no professor quanto no estudante.

A ideia parece ser, nesse caso, a de uma espécie de suplementação

> [...] à formação docente e suas práticas do potencial das linguagens artísticas e culturais, incentivando, desse modo, a criatividade e a produção de novos conhecimentos, que possam elevar o espírito a níveis transcendentes de compreensão da vida e da convivência. (RANGEL, ROJAS, 2012, p. 75).

SciELO Preprints - Este documento é um preprint e sua situação atual está disponível em: https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.5794

No caso do artigos sobre formação do professor de artes propriamente o foco parece estar no desvelamento sensível do professor, partindo de uma suposição no caráter formativo da arte *per se*, corroborando uma certa visão essencialista da mesma, cujo gesto abarcaria a totalidade de um "exercício coordenado de pensamento/intuição/sensibilidade/imaginação" (SARDELICH, 2001, p. 151).

Em qualquer um dos casos, há uma constante: a queixa quanto à precariedade das condições da formação docente. Em 1999, Silvia denunciava que a formação docente, àquela altura, precisava urgentemente de mais investimento, tanto teórico quanto prático, o que significaria dizer que era preciso estudar as teorias do desenvolvimento e a aprendizagem infantis como condição para que fossem elaboradas atividades e propostas "criativas, interessantes e promotoras de aprendizagem e desenvolvimento" (SILVA, 1999, p. 74).

A questão da precariedade e desvalorização docente é, evidentemente, um fato bastante analisado no campo educacional. Não se trata, no artigo em tela, de minizar a questão, mas, por outro lado, o que chama atenção nas palavras de Silva, acima citadas, é a correlação entre aprendizagem, desenvolvimento e criatividade que se almeja como condição de possibilidade de uma transformação do campo. Segundo a pesquisadora portuguesa Catarina Martins, foi possível verificar, em uma análise sobre a investigação promovida pela Unesco, em 2007, que a presença de programas artísticos na educação de crianças e jovens, em termos mundiais, apontou que as artes são consideradas importantes em quase todos os programas internacionais. A importância da arte nestes programas, muitas vezes, se passa exatamente pela coadunação entre criatividade e aprendizagem, o que seria um vasto tema para uma outra investigação, porém apenas a título de exemplo, no *Roteiro para a Educação Artística: desenvolver as capacidades criativas para o século XXI* elaborado pela Unesco (2007, 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. Estudos1 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.

Dentre todos os argumentos ali utilizados, fica subsumido que para que tal criatividade seja aflorada é preciso investir no professor, daí parece residir o diagnóstico sobre a prática do professor em atuação como insuficiente ou falha. Seria preciso "incorporar os educadores no processo de mudança, oferecendo apoio para que suas práticas possam ser pensadas e efetuadas com qualidade" (PESSOA, SILVA, 2015, p. 232).

Assim, o professor, em vários dos artigos perscrutados, é objeto de análise por meio de diferentes testes que vão de questionários com perguntas fechadas, abertas, grupos focais, oficinas etc. Uma sorte de mecanismos de avaliação da conduta do professor é utilizada, cujos resultados, na maioria dos casos, desapontam as expectativas em torno de uma espécie de campo de experiências positivas. Ao contrário, em muitos casos, verifica-se que o repertório do professor de arte se restringe aos chamados "trabalhinhos" que envolvem tintas, recortes, colagens, e materiais escolares (FERREIRA, GUEDES, 2018; OSTETTO, 2019; KREISCH, RAUSCH, 2015).

SciELO Preprints - Este documento é um preprint e sua situação atual está disponível em: https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.5794

Para o professor objeto desses discursos, seria imperativo "abrir o leque de possibilidades imagéticas na escola, para que neste contato, descoberta, trocas e experimentações as crianças possam criar e produzir suas próprias imagens" (DIEFENTHALER, 2008, p. 17).

Aparentemente, o que se pretende é forjar um novo professor, cujo *habitus* professoral (SUBTIL, 2009) teria a arte como seu condão (auto)formativo. O imperativo é ser de outro modo, ao se despir "[...]de seu título de professor, escuta o que seu aluno sente, brinca, engessa o rosto, canta, dança, sente o olhar, o gesto, e se apropria verdadeiramente do grupo, ele torna-se mais um integrante do processo de conhecimento e de aprendizagem" (GOMES, 2006, p. 44). Aparentemente, a alcunha professor parece desbastada e condenada a um tipo de atuação falha de partida.

Nessa toada, fica evidente um certo maniqueísmo discursivo entre aquele professor que está na sala de aula, tido como um executor de metodologia, na maior parte das vezes defasada, e o que seria o desejável: um professor-propositor (MARTINS, 2010). Assim, vivenciar, transformar, sentir, explorar, indagar, refletir, criar, não se contentar, tornaram-se palavras de ordem em busca de um professor *bricouleur* (MARTINS, 2010), ou então, de um artista professor (LAMPERT, 2006), ou ainda mais, do professor criador, como "aquele que conseguiu preservar internamente seu espaço de criação, que se alimenta dele, que não o limita, mas corre atrás de novas possibilidades. Só é possível ensinar o que se vive. Arte não é teoria, é experiência" (PERIC, 2016, p. 219).

Nesse sentido, parece haver um duplo governo, o do professor que molda a si próprio através de um suposto encontro desvelador com a arte – gesto do qual derivaria a ação que modelaria sua prática em sala de aula – governando, por conseguinte, seus alunos. Tem-se em curso um tipo de relação causal entre proposição do professor e reação do aluno – este, se devidamente estimulado, produziria positivamente (BESSA, MENDES, 2012).

O imperativo sobre esse ideal de docência é o de um "mestre criativo", cuja duração do processo formativo seria toda a existência humana (FRANGE, 2006). Em poucas palavras, trata-se de um caminho sem volta, o tornar-se professor é tido, dessa maneira, como uma pedra de toque dos modos de subjetividade e existência sobre os quais estariam despejadas as expectativas de um mundo outro.

Professor-investigador, artista-professor, mestre criativo, o professor-performer, dândi educador, e tantas outras nomenclaturas, tentam levar a cabo um tipo de transformação do professor em uma obra inacabada, alguém disposto a se recriar, a "viver uma vida de inacabamentos, que se transforma durante todo o tempo, buscando um melhor viver: uma pintura de si na roupa, nas ações do vestir, no viver e dispor-se na vida e no modo de compor uma aula" (ZORDAN, HOFFMANN, 2019, p. 54).

Para Loponte (2013), o chamamento para esse professor seria o de uma docência artista, algo como a criação de uma estética da existência, ou seja, uma docência implicada na construção de um sujeito não estável, essencialista, em outras palavras, um sujeito marcado pela possibilidade de invenção de si próprio.

Além de convocado a ser diferente para ser melhor, nos artigos analisados, um grande destaque, seria a conclamação para falar de si, a partir das chamadas narrativas autobiográficas. Afinal,

> [...] quem mais poderia falar-nos sobre desejos e/ou necessidades estéticas e culturais em seus processos de formação, senão os professores? Compreender a pessoa-professor em seu itinerário formativo é acolher sua voz, histórias e experiências estéticas de ser no mundo. (OSTETTO, SILVA, 2018, p. 272).

SciELO Preprints - Este documento é um preprint e sua situação atual está disponível em: https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.5794

O discurso artístico aparece, muitas vezes, como "um facilitador para imersão de tematizações do mundo da vida das professoras" (LIMA, MARTINI, 2011, p. 172).

Em torno deste tipo de abordagem, que ao longo dos discursos teve marcada ascensão na segunda década do século XXI, coadunam-se a noção de formação permanente, itinerário e percursos formativos, tecnologias de narrativas do eu (ROSE, 2001).

Tem-se dado particular atenção às histórias pessoais do professor, à luz de memoriais autobiográficos, vistos como documentos capazes de trazer à tona a unidade e a essencialidade contida nos atos de vida daquela pessoa para que ela trabalhe sobre si mesma, em um "aparar a si mesmo com suas próprias mãos" (PASSEGGI, 2008 apud OSTETTO, 2019, p. 61). Para Josso (2007) – referência onipresente nos artigos que trazem a narrativa autobiográfica como metodologia de pesquisa – ainda que a narração de vida fosse encarada com uma ficção, esta permitiria que a pessoa, ao inventar sua própria história, produzisse projetos sobre si. Assim, "[...] a história de formação só é possível como processo de conhecimento de um sujeito que postula e, portanto, imagina poder vir a ser esse sujeito plenamente" (JOSSO, 2007 apud OSTETTO, SILVA, 2018, p. 273).

A aposta que se faz é que esse tipo de confissão traria dados relevantes sobre a própria formação docente e, especialmente, poder-se-ia "conhecer os professores de arte em seus aspectos mais subjetivos: suas reflexões sobre a trajetória profissional, sobre os resultados das suas práticas de ensino, sobre o que eles pensam a respeito de arte/educação" (ZAMPERETTI, SOUZA, ROSSI, 2017, p. 261).

Entre os artigos selecionados, curiosamente, há um que destaca o que o autor denomina "psicopedagogização da arte" (ZANETTI, 2018). Para o autor, 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 (2019) assevera que o elo entre os discursos do campo da psicologia e o processo de pedagogização residiria em uma espécie de liberação que tanto a criatividade quanto a expressão seriam capazes de proporcionar para as crianças e seus professores.

Adiante, pretendemos analisar a relação entre arte e formação docente pela via dos discursos neoliberais, mas vale o friso de que não pretende ignorar as mazelas e as dificuldades do campo da formação de professores, tendo em vista a conjuntura social precária e insuficiente – do ponto de vista dos investimentos financeiros, do atendimento às demandas educacionais, legais etc.

Entretanto, foi possível notar que, para além das conjunturas políticas em torno da valorização docente, há também um problema ligado à arte na profissão docente. Daí que vimos como as proposições apresentadas acima, mudança de nomenclatura, função e uma gama de atributos que, se seguidos, potencialmente, resolveriam não só questões do ensino da arte como do campo educacional de forma abrangente.

O que não parece estar claro, nesse tipo de narrativa, é o que dizem, em um dos artigos, Silva e Nascimento (2016) ao refletirem sobre o que causaria o "problema da formação do professor". Para as autoras, o cerne da questão seria o entendimento da arte como um dom. Ora, o que estaria em voga nos discursos proselitistas em torno da formação docente, se não uma crença também essencialista, como o seu caráter formativo?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

SciELO Preprints - Este documento é um preprint e sua situação atual está disponível em: https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.5794

O arquivo como "uma brecha no tecido dos dias", como diria Arlette Farge (2009, p. 14), nos permite ver na massa discursiva, seriações, rarefações, repetições que parecem gratuitas e desconexas, mas que ao serem analisadas em conjunto dão a ver determinados funcionamentos. No caso do arquivo perscrutado foram as reiterações que nos chamaram atenção.

O que pudemos ver de largada é que a articulação entre arte e educação nos artigos investigados descreve perfeitamente os argumentos de legítima defesa apresentados por Gaztambide-Fernandez. Ou a arte era tida como um valor intrínseco e essencial (e com isso em seu poder de transformação subjetivo do professor), ou ainda, aparecia com um caráter instrumentalizador, a partir do qual, por meio da arte, seria possível chegar a resultados educacionais melhores.

O que tentamos dar a ver, ao longo do arquivo, foi a insistência discursiva daquilo que chamamos de narrativas proselitistas artístico-pedagógicas, buscando colocar em suspensão o pressuposto dado na totalidade dos artigos de que a arte articulada à educação é uma potência benéfica para a formação docente em si. Ao longo do arquivo, a forja de um docente outro foi insistentemente proposta e com ela, uma suposta crença de que seria por meio dessa fabricação de um professor diferente, que mazelas educacionais, tanto no que diz respeito ao ensino da arte, quanto ao campo educacional de maneira mais genérica poderiam seriam sanadas.

Ao fim e ao cabo, o que podemos notar é que tais chamamentos que usam a arte como uma espécie de benesse operariam a forja de um tipo de sujeito, cujo aperfeiçoamento contínuo é instado como condição de uma experiência de si completa. Para tentar entender tal engrenagem, buscamos algumas hipóteses baseadas na noção de problematização proposta por Michel Foucault.

A noção de problematização aparecerá na obra de Foucault, especialmente nos últimos cursos, segundo Revel (2005), como um conceito que se diferencia da história das mentalidades e das representações. Por história do pensamento, entende-se o interesse por objetos, regras de ação e modos de relação, na medida em que são problematizados. Em outras palavras, a história do pensamento ocupa-se dos conjuntos de práticas que entram no jogo de verdadeiro e falso em determinado momento histórico. A problematização, portanto, é um termo que opera o tipo de gesto inquiridor próprio de uma pesquisa foucaultiana e configuraria a tomada de um certo distanciamento do objeto, colocando em suspensão os a priori.

O primeiro gesto seria a inclusão das discussões educacionais na esteira do mecanismo neoliberal. Para Christian Laval (2004, p. 53), a lógica neoliberal tem operado no campo educacional, especificamente na ordem escolar, de modo lancinante. Isso não siginificaria dizer que apenas a lógica privatizadora, da educação como um bem privado estaria em jogo nesta seara. Mas também a incitação de um "indivíduo 'responsabilizado'", capaz de fazer "melhores escolhas de formação para seu próprio bem. Isso supõe que, para escolher de modo lúcido, o que ele deve aprender, ele seja bem informado pelas 'agências de orientação'". Tomemos os artigos sobre formação docente analisados como um exemplo concreto desse tipo de agência sobre o professor.

Ainda que não seja o escopo deste trabalho, uma breve retomada da importância da discussão sobre o neoliberalismo na obra de Foucault se faz contundente, uma vez que o deslocamento proposto pelo nosso autor coloca o campo educacional completamente implicado com esta discussão. Localizado entre os cursos de 1978 e 1980, do aparecimento do liberalismo em *Segurança, território, população* no Collège de France à emergência do neoliberalismo em *Nascimento da Biopolítica*, vemos que, para Foucault, não se trata de pensar o liberalismo tampouco o neoliberalismo como um sistema econômico, mas, sobretudo,

SciELO Preprints - Este documento é um preprint e sua situação atual está disponível em: https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.5794

como stipos de racionalidade governamentais. Daí, a importância de refletir sobre o governamento que esse tipo de racionalidade suscita. Para o pensador francês, ao contrário do que comumente se apregoa em torno do neoliberalismo e a ausência da mão do Estado, "o neoliberalismo não vai portanto se situar sob o signo do laissez faire, ao contrário, sob o signo de uma vigilância, de uma atividade, de uma intervenção permanente" (2008b, p. 182), cujo governamento se faz por meio da lógica empresarial.

Na companhia de Edgard Castro, (MARINO, 2019, p. 267) "para sermos mais precisos, é essa problemática do governo que vem à luz na análise do liberalismo e do neoliberalismo." Em outras palavras, o neoliberalismo produz formas de subjetivação dentro de uma lógica regida pelo funcionamento de uma empresa. Assim, a escola e, sobretudo, a formação docente seriam lugares privilegiados para essa produção. De acordo com Veiga-Neto (2013, p. 38), "enquanto no liberalismo, a liberdade de mercado era entendida como algo natural, espontâneo, no sistema neoliberal a liberdade deve ser continuamente produzida e exercitada sob a forma de competição." Nesse ponto, a arte se apresenta como um aliado em direção à liberdade, pela via da expressão.

É nesta esteira, de um tipo de governamento, no qual a racionalidade neoliberal vai " intervir sobre a própria sociedade em sua trama e em sua espessura, [...] intervir nessa sociedade para que os mecanismos concorrenciais, a cada instante e em cada ponto – a espessura social, possam ter o papel de reguladores" (FOUCAULT, 2008, p.199) que se situariam os discursos do presente analisados. Para os quais, dentre o grande volume de artigos selecionados, a formação docente assume papel de destaque entre arte e governamento. Daí a importância de uma formação permanente e jamais suficiente.

Na escola sob a égide empresarial, para Christian Laval (2004, p.XII), a "[...] privatização é um fenômeno que afeta tanto o sentido do saber, as instituições transmissoras dos valores e dos conhecimentos quanto as próprias relações sociais". Facilmente encontramos premissas neoliberais nos discursos analisados: rendimento de aprendizagem, eficiência, expressão sentimental, emancipação crítica, etc. estiveram presentes nos artigos analisados a fim de legitimar a importância da arte e de uma formação diversa para o docente, incitado a ser diferente, a ser melhor, a se aperfeiçoar, etc.

Trata-se, portanto, de um conjunto de enunciados cujo objetivo seria, em primeira instância, a fabricação de um novo tipo de professor que governa a si mesmo e, em segundo plano, a incitação do indivíduo a se tornar um cidadão responsável, crítico, emancipado e sensível. Neste ponto, a articulação entre arte e governamento fica evidente.

Soma-se a essa racionalidade neoliberal no campo educacional, a importância do professor "saber mais do aluno, e a atenção do aluno em saber mais de si, dos seus próprios interesses, desejos e necessidades.[...] Nesse sentido, é interessante ver o efeito performativo da governamentalização do social[...] (MARIN-DIAZ, NOGUERA-RAMIREZ, 2014, p. 61) e, no caso da formação docente, o peso parece ser duplo, pois, o professor é incitado a ser melhor para si para, assim, melhor conduzir o governo do outro.

Talvez resida aí a importância da arte como um operador discursivo que possibilitaria a transformação do eu, por meio de noções como escolha, liberdade e autonomia, exalando crenças fundadas no primado neoliberal, sobretudo no que se refere à arte como um tipo privilegiado de empreendimento de si. Para Laval (2004, p. 49), seria essa nova gama de competências do "aprender a aprender", como "criatividade, desembaraço no grupo, manejo dos códigos de base" que dariam o tom do que deve ser aprendido segundo o interesse neoliberal da educação empresarial. Aí residiria também a importância da arte nesse tipo de discussão.

SciELO Preprints - Este documento é um preprint e sua situação atual está disponível em: https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.5794

Outra hipótese da prevalência da arte nos discursos de formação docente poderia ser lida a partir das noções dos saberes *psi* (psiquiatria, psiciologia e psicoterapias) que, para Nikolas Rose teriam papel de destaque em uma espécie de "genealogia da subjetivação" (ROSE, 2001) tida como uma investigação sobre o processo de subjetivação do eu interior, em poucas palavras, como surge esse sujeito moderno que reflete sobre si mesmo. Tais empreendimentos, iniciados por Michel Foucault, tanto no que diz respeito ao tipo de investigação genealógica quanto à problematização proposta, buscam analisar as relações dos seres humanos consigo mesmos, tendo como ponto de partida a ideia de que essas relações não são naturais e sim construções históricas e que, portanto, elas são da ordem de um tipo de governo.

Para Nikolas Rose, os discursos que falam sobre nós mesmos, em busca de uma certa verdade interior, as formas de governamento e a modos de subjetivação estão completamente interligados. Inspirado na obra de Foucault, especialmente nas formas de governamentalidade, Rose nos fornece pistas para tentar compreender o processo de, por um lado, incitar a produção de um novo modo de ser professor e por outro, a ascensão das narrativas sobre si como meio de confissão. Trata-se de um conjunto de

> [...]estratégias para a conduta da conduta [que] muito freqüentemente operam por meio da tentativa de moldar aquilo que Foucault chamou de 'tecnologias do eu' – 'mecanismos de auto-orientação', ou as formas pelas quais os indivíduos vivenciam, compreendem, julgam econduzem a si mesmos (Foucault, 1986a, 1986b, 1988). As tecnologias do eu tomam a forma da elaboração de certas técnicas para a conduta da relação da pessoa consigo mesma, por exemplo, ao exigir que a pessoa se relacione consigo mesma epistemologicamente (conheça a si mesmo), despoticamente (controle a si mesmo) ou de outras formas (cuide de si mesmo). Elas são corporificadas em práticas técnicas particulares (confissão, escrever diários, discussões de grupo, o programa de doze passos dos Alcoólicos Anônimos). E elas são sempre praticadas sob a autoridade real ou imaginada de algum sistema de verdade e de algum indivíduo considerado autorizado, seja esse teológico e clerical, psicológico e terapêutico, ou disciplinar e tutelar (ROSE, 2001, p. 41).

Ficou evidenciado pelo arquivo que a discussão sobre formação docente é, dentro do campo educacional, um espaço privilegiado para a condução da conduta e para a produção de modos de subjetividade, como pudemos verificar. Talvez daí resulte também a coligação entre arte e educação em torno das proliferantes narrativas proselitistas artístico-pedagógico.

O fato é que como narrativas do presente, ao não problematizarem as relações de poder existentes entre estes saberes, por um lado, essencializam e sobrevaloram a arte de forma acrítica, sem levar em conta, inclusive, que a noção de arte reiterada ali é donatária de uma visão eurocêntrica, masculina e branca. E por outro, insistem no governamento do professor via chancela artística – como uma espécie de possibilide privilegiada de transformação de si e do outro por meio da experiência estética. De uma maneira ou de outra, de forma pouco refletida tais chamamentos iteram preceitos neoliberais.

Disso decorre que, em última análise, cabe-nos recusar os discursos que consideram apriorísticas e virtuosas as relações entre arte e educação, uma vez que eles obliteram formas de governamento que, da incitação do professor inventivo à busca de soluções práticas para o presente, não cessam de criar modos de vida regidos por uma ordem neoliberal, a partir dos quais cada um de nós se relaciona consigo próprio e com os outros.

Nesse sentido, e, para finalizar, não se tratou de rechaçar toda e qualquer aproximação entre arte e formação docente, mas, sobretudo, observar os discursos reiterativos com a curiosidade de ver em marcha uma seriação não fortuita e, com isso, refletir sobre a adesão insuspeitada aos discursos que

SciELO Preprints - Este documento é um preprint e sua situação atual está disponível em: https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.5794

apostam em um condão formativo da arte, centrado no professor como um servidor de uma espécie de emancipação difusa por essa via. Talvez não se trate de forjar um professor *mais* singular, *mais* criativo, *mais* expressivo e, portanto, *mais* cidadão em busca de soluções práticas para o campo educacional, mas, na contramão disso, explorar articulações que produzam potências entre arte e educação e, assim, quem sabe, abrir possibilidades de pensar e inventar outros mundos, de outros modos.

FONTES

ALVARENGA, Valéria, M.; SILVA, Maria Cristina R. F. Formação docente em arte: percurso e expectativas a partir da lei 13.278/16. *Educação & Realidade,* v. 43(3), p. 1009-1030, 2018.

BARCELLOS, Gustavo. Jung, junguianos e arte: uma breve apreciação. *Pro-posições*, v. 15, n. 1, 2004.

BESSA, Pedro Pires; MENDES, Vanderlei. Conteúdo básico comum: ensino de arte em escolas públicas estaduais de Belo Horizonte/MG. *Educação em Revista*, v.28, n.1, mar., p. 313-342, 2012.

DIEFENTÄLER, Daniela. Provocações imagéticas: o professor como mediador de ações propositoras. *Reflexão e Ação*, v. 16, n.1, p. 1-19, 2008.

DUARTE, Newton. D. Arte e educação contra o fetichismo generalizado na sociabilidade contemporânea. *Perspectiva*, v. 27, n. 2, p. 461-479, 2009.

FERREIRA, Michelle. D.; GUEDES, Adriane. O. Arte, estética e diálogo na Educação Infantil: registros invisibilizados e sentidos (des)sensibilizados. *Roteiro*, v. 43, n. 3, p. 1051-1070, set./dez. 2018.

FRANGE, Lucimar Bello. A arte no processo educativo. *Educação*, Santa Maria, v. 31, n. 2, jul./dez., 213-226, 2006.

GAMA, Marta. SOUSA JUNIOR, José G. A experiência artística e a criação na formação do jurista: uma pesquisa sociopoética com jovens estudantes de Direito do Distrito Federal. *Linguagens, educação e sociedade*, edição especial, 2013.

GOMES, Giselle Filippini. Sala de aula: espaço da arte e do afeto. *Educação Temática Digital*, Campinas, v. 7, n. esp., p.33-45, 2006.

I Encontro Nacional de Educação Artística (1971). *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília*, v. 55, (121) p. 170, p. 170-179.

JAPIASSU, Ricardo. O. Desafios da (in)formação docente: o trabalho pedagógico com as artes na escolarização. *EccoS* – Revista Científica, v. 6, n.1, p. 65-83, 2004.

JAPIASSU, Ricardo. O. O ensino de arte e a formação do professor alfabetizador. *Revista da FAEEBA*, Salvador, n. 5, jan./jun. p. 81-189, 1996.

JOSSO, Marie-Christine. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. *Educação*, Porto Alegre, v. 3, n. 63, p. 413-438, set./dez, 2007.

KREISCH, Cristiane. RAUSCH, Rita. O ensino de arte nas escolas públicas de Blumenau/SC. *Revista Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v.22(2), p.442-459, jul./dez., 2014.

SciELO Preprints - Este documento é um preprint e sua situação atual está disponível em: https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.5794

LAMPERT, Jociele. [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, Maria Odília. MARTINI, Rosa Maria. Trabalho docente: em busca de novos sentidos. *Reflexão e Ação*, v. 19(1), p. 165-186, 2011.

LOPONTE, Luciana Grupelli. Da arte docência e inquietações contemporâneas para a pesquisa em educação. *Teias*, v. 14, n. 31, jan./abr., p. 34-45, 2013.

MARTINS, Mirian Celeste. Entrevidas: a inquietude de professores-propositores. *Educação*, Santa Maria, v. 31, n. 2, p. 227-240, jul./dez, 2010.

NUNES, Ana Luiza R. História da arte e desenvolvimento do pensamento estético da criança: uma aprendizagem significativa. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, vol. 5, n. 1, p. 57-68, jan.-jun. 2010.

OSTETTO, Luciana E. Com o pensamento do coração, entrelaçando docência e formação estética. *Atos De Pesquisa em Educação*, v. 14, n.1, p. 57-76, 2019.

OSTETTO, Luciana.; SILVA, Greice Duarte. Formação docente, educação infantil e arte: entre faltas, necessidades e desejos. *Educação e Cultura Contemporânea*, v. 15, n. 41, p. 260 -287, out./dez, 2018.

PERIC, Thereza. No exercício da arte: o professor criador. Diálogo entre o fazer artístico e a prática pedagógica. *Pró-posições*, v. 24, n. 2, maio/ago, p. 195-220, 2016.

PESSOA, Camila. SILVA, Sílvia. Arte e formação continuada de professores: cenas de uma proposta. *Revista de Educação* – PUCCAMP, v. 20, n. 3, set./dez., p. 229-239, 2015.

RANGEL, Mary. & ROJAS, Angelina. Os vários sentidos da arte na formação docente. *Educação, Ciência e Cultura*, v. 17(1), jan./jun., p. 67-76, 2012.

RAUSCH, R. B. CARVALHO, C.; Paulo, S. & RADWANSKI, E. Formação estética de professores: o que revelam as pesquisas em educação no Brasil? *Atos de pesquisa em educação*, v. 14, n. 1, p. 29-56, 2019.

RBEP. Brasília, v. 55, n.121, 1971.

SARDELICH, Maria E. Formação inicial e permanente do professor de arte na educação básica. *Cadernos de pesquisa*, n. 114, p. 137-152, 2001.

SILVA, Josie; NASCIMENTO, Carla. Ensino de arte: trilhas e caminhos percorridos na educação básica e na formação do professor. *Cadernos de pesquisa*: pensamento educacional, v. 11, n. 29, p. 153-167, set./dez, 2016.

SILVA, Silvia. M. C. O Professor de Educação Infantil e o Desenho da Criança. *Pró-Posições,* v. 10, n.3, p. 67-75, 1999.

SUBTIL, Maria. Educação e arte: dilemas da prática que a História pode explicar. *Práxis Educativa*, vol.4 (2), p. 185-198, 2009.

SciELO Preprints - Este documento é um preprint e sua situação atual está disponível em: https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.5794

VOLPATO, Gildo. BAUMER, Edna. AZEREDO, Luis. DOMINGUINI, Lucas. Desafios da profissão e problemas na formação de professor na percepção de acadêmicos de artes visuais e matemática. *Educação em perspectiva*, v. 2, n. 2, jul./dez. 2011.

ZAMPERETTI, Maristani. SOUZA, Fabiana. L. ROSSI, Flávia. Autorreflexão e experiência na formação docente – Um estudo com professores de Artes Visuais. *EccoS* – Revista Científica, n. 44, set./dez., p. 205-214, 2017.

ZORDAN, Paola. Hoffmann, Ana Cleia C. Artes de si no magistério: o Dândi educador. *Educação Temática Digital*, v. 21, n. 2, p. 530-545, 2019.

REFERÊNCIAS

AQUINO, Julio G. VAL, Gisela. Uma ideia de arquivo: contributos para a pesquisa educacional. *Pedagogía y Saberes*, 49, p. 41-53, 2018.

BARBOSA, Ana Mae. O dilema das Artes no Ensino Médio no Brasil. *PÓS:* Revista do Programa De Pós-graduação Em Artes Da EBA/UFMG, 2017. Disponível em: https://periodicos.ufmg.br/index.php/revistapos/article/view/15702. Acesso em 20 de fevereiro de 2023.

FARGE, Arlette. *O sabor do arquivo*. São Paulo: EDUSP, 2009.

FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987.

FOUCAULT, Michel. *Segurança, território, população*. São Paulo: Martins Fontes, 2008a.

FOUCAULT, Michel. *Nascimento da biopolítica*: curso dado no College de France (1978-1979). São Paulo: Martins Fontes, 2008b.

FOUCAULT, Michel. O nascimento de um mundo. IN: FOUCAULT, Michel. *Filosofia, diagnóstico do presente e verdade.* Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014. p. 51-54.

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

GAZTAMBIDE-FERNÁNDEZ, Rubén. Why the Arts Don't do Anything: Toward a New Vision for Cultural Production in Education. *Harvard Educational Review*, v. 83(1), p. 660-685, Spring, 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.

LAVAL, Christian. *A escola não é uma empresa:* o neoliberalismo em ataque ao ensino público. Londrina : Editora Planta, 2004.

MARÍN-DÍAZ, Dora. L.; NOGUERA-RAMÍREZ, Carlos E. O efeito educacional em Foucault. O governamento, uma questão pedagógica?. *Pro-Posições*, Campinas, SP, v. 25, n. 2, p. 47–66, 2015. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8642451. Acesso em: 25 jul. 2023.

SciELO Preprints - Este documento é um preprint e sua situação atual está disponível em: https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.5794

MARINO, Mario A. A. Um Foucault neoliberal?, de Edgardo Castro. *Cadernos de Ética e Filosofia Política*, [S. l.], v. 2, n. 35, p. 258-276, 2019. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/cefp/article/view/154881. Acesso em: 25 jul. 2023.

REVEL, Judith. *Michel Foucault: conceitos essenciais*. São Carlos: Editora Claraluz, 2005.

ROSE, Nikolas. Como se deve fazer a história do eu? *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 26, n. 1, p. 33-57, jan./jun., 2001.

VEIGA-NETO, Alfredo. Governamentalidades, neoliberalismo e educação. IN: CASTELO-BRANCO, Guilherme. VEIGA-NETO, Alfredo (orgs.) *Foucault: filosofia e política*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 37-52.

VEYNE, Paul. *Como se escreve a história: Foucault revoluciona a história*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1982.

VEYNE, Paul. *Foucault, o pensamento e a pessoa*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

UNESCO. Roteiro para a Educação Artística. Desenvolver as Capacidades Criativas para o Século XXI. Lisboa, 2006.

DECLARAÇÃO DE CONFLITO DE INTERESSE

Os autores declaram que não há conflito de interesse com o presente artigo.

Este preprint foi submetido sob as seguintes condições:

- Os autores declaram que estão cientes que são os únicos responsáveis pelo conteúdo do preprint e que o depósito no SciELO Preprints não significa nenhum compromisso de parte do SciELO, exceto sua preservação e disseminação.
- Os autores declaram que os necessários Termos de Consentimento Livre e Esclarecido de participantes ou pacientes na pesquisa foram obtidos e estão descritos no manuscrito, quando aplicável.
- Os autores declaram que a elaboração do manuscrito seguiu as normas éticas de comunicação científica.
- Os autores declaram que os dados, aplicativos e outros conteúdos subjacentes ao manuscrito estão referenciados.
- O manuscrito depositado está no formato PDF.
- Os autores declaram que a pesquisa que deu origem ao manuscrito seguiu as boas práticas éticas e que as necessárias aprovações de comitês de ética de pesquisa, quando aplicável, estão descritas no manuscrito.
- Os autores declaram que uma vez que um manuscrito é postado no servidor SciELO Preprints, o mesmo só poderá ser retirado mediante pedido à Secretaria Editorial do SciELO Preprints, que afixará um aviso de retratação no seu lugar.
- Os autores concordam que o manuscrito aprovado será disponibilizado sob licença Creative Commons CC-BY.
- O autor submissor declara que as contribuições de todos os autores e declaração de conflito de interesses estão incluídas de maneira explícita e em seções específicas do manuscrito.
- Os autores declaram que o manuscrito não foi depositado e/ou disponibilizado previamente em outro servidor de preprints ou publicado em um periódico.
- Caso o manuscrito esteja em processo de avaliação ou sendo preparado para publicação mas ainda não publicado por um periódico, os autores declaram que receberam autorização do periódico para realizar este depósito.
- O autor submissor declara que todos os autores do manuscrito concordam com a submissão ao SciELO Preprints.