

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO  
DEPARTAMENTO DE ARTES CÊNICAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES CÊNICAS  
MESTRADO EM ARTES CÊNICAS

**FERNANDA LUCIA GADELHA SILVA**

**CORPOREIDADES EM FOCO:** vivências corporais artísticas no IFMA

SÃO LUÍS  
2024

**FERNANDA LUCIA GADELHA SILVA**

**CORPOREIDADES EM FOCO:** vivências corporais artísticas no IFMA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal do Maranhão - UFMA para obtenção do título de Mestre em Artes Cênicas.

Linha de pesquisa: Pedagogia das Artes Cênicas, Recepção e Mediação Cultural.

Orientadora: Dr<sup>a</sup>. Tânia Cristina Costa Ribeiro.

SÃO LUÍS  
2024

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).  
Diretoria Integrada de Bibliotecas/UFMA

Silva, Fernanda Lucia Gadelha.  
Corporeidades Em Foco : Vivências Corporais Artísticas  
No Ifma / Fernanda Lucia Gadelha Silva. - 2024.  
98 p.

Orientador(a): Tania Cristina Costa Ribeiro.  
Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em  
Artes Cênicas/cch, Universidade Federal do Maranhão, São  
Luís, 2024.

1. Corporeidade. 2. Educação Profissional. 3.  
Vivências Corporais Artísticas. 4. . 5. . I. Ribeiro,  
Tania Cristina Costa. II. Título.

**FERNANDA LUCIA GADELHA SILVA**

**CORPOREIDADES EM FOCO: vivências corporais artísticas no IFMA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal do Maranhão - UFMA para obtenção do título de Mestre em Artes Cênicas.

Aprovada em:        /        / 2024 .

**BANCA EXAMINADORA**

---

**Profa. Dra. Tânia Cristina Costa Ribeiro** (Orientadora)  
Universidade Federal do Maranhão - UFMA

---

**Profa. Dra. Luciana Silva Aguiar Mendes Barros** (Examinadora)  
Universidade Federal do Maranhão - UFMA

---

**Prof. Dr. Luiz Daniel Lerro** (Examinador)  
Universidade Federal de Rondônia - UNIR

---

**Profa. Dra. Michelle Nascimento Cabral Fonseca** (Suplente)  
Universidade Federal do Maranhão - UFMA

## AGRADECIMENTOS

Neste momento de reflexão sobre minha jornada durante a pós-graduação a nível de mestrado, sinto a necessidade de expressar minha gratidão a diversas pessoas e instituições que foram fundamentais ao longo desse percurso:

A Deus, por ser essa energia maior e inexplicável, em quem escolho acreditar no amparo e sustento em todos os momentos da minha vida;

À minha família e à minha ancestralidade, que, ao longo das gerações, promoveram nos planos quânticos e metafísicos possibilidades para eu viver essa oportunidade;

À minha filha, Jhulia, que com suas palavras de ânimo e apoio incondicional esteve ao meu lado, incentivando-me a acreditar em minha capacidade de concluir minha pesquisa;

A Jairo, companheiro, que me deu apoio para aliviar as tensões dessa jornada;

À minha orientadora, professora Dr<sup>a</sup>. Tania Cristina Costa Ribeiro, que se dedicou arduamente ao meu lado durante todo esse caminho;

Ao PPGAC-UFMA, incluindo o corpo docente, a secretaria e coordenação; especificamente sobre a esta última, pela prontidão em atender minhas necessidades burocráticas;

Às professoras Alexandra Rudakoff e Luciana Barros, que participaram da banca de qualificação e contribuíram significativamente para o desenvolvimento do meu trabalho;

Aos colegas da terceira turma do mestrado: Anderson, Abenilson, Glauber, Josiane, Luana, Ricardo, Rogério e Rosana, que foram um suporte, em muitos momentos, compartilhando ideias, confortando e trocando informações;

Ao IFMA, por ser uma instituição que valoriza e apoia a qualificação acadêmica e profissional de seus servidores;

Aos colegas de trabalho do Campus Barreirinhas;

Aos campi Centro Histórico, Maracanã, Monte Castelo e à Reitoria do IFMA, por terem sido locais de fortalecimento e desenvolvimento da minha pesquisa;

À minha amiga, a professora Daniele Segadilha, que desempenhou um papel fundamental como revisora, coorientadora e analista durante todo o processo, acompanhando-me semanalmente e trocando ideias enriquecedoras;

À minha amiga Michelle Bahury, cuja assistência acadêmica foi gentilmente prestada para atender às minhas necessidades;

Aos queridos amigos Celene e Elison, que me acolheram em momentos difíceis;

Aos colegas docentes de Arte do IFMA, em especial, nesse momento: Arnaldo Cunha, José Dimas Jr., Alexandra Rudakoff, Mayara Anunciação e Gisele Mendes;

À professora Regina Telles e ao professor Miguel Veiga, que gentilmente me receberam para as entrevistas.

Agradeço profundamente a cada uma dessas pessoas e entidades por seu apoio, orientação e contribuições ao longo dessa jornada acadêmica e pessoal.

## RESUMO

Este estudo apresenta uma investigação sobre as vivências corporais artísticas no contexto do Instituto Federal do Maranhão (IFMA), com foco nos campi Monte Castelo, Maracanã, Centro Histórico e Reitoria. O estudo visa analisar as vivências corporais artísticas, a importância e o impacto dessas práticas educacionais na formação dos discentes envolvidos nos processos educativos. A pesquisa foi embasada por uma revisão bibliográfica sobre corpo, corporeidade e percepção pelos sentidos, na perspectiva dos autores: David Le Breton (2016, 2016a); Michel Foucault (1997); Maurice Merleau-Ponty(1999); Roy Porter (1997), entre outros; além de uma pesquisa de campo realizada com docentes, em cada um dos campi citados e uma pesquisa-ação (Thiollent, 1986), no Campus Centro Histórico, com discentes do 1º ano do ensino médio integrado dos cursos técnicos de Arte Visuais e Eventos, no período de outubro de 2022 a janeiro de 2023. Foram coletados dados, por meio de entrevistas, questionários, diário de bordo, registros fotográficos e audiovisual, que revelaram uma trajetória do ensino da Arte originada na Escola Técnica Federal, e atuante ao longo do tempo nessa Instituição, mesmo em meio a cenários políticos menos favoráveis. Também, constatou-se um interesse significativo dos discentes em relação às práticas corporais artísticas, bem como sua importância, na construção de conhecimento da corporeidade, sensibilidade e expressão artística. Os resultados apontam para a necessidade de valorizar e integrar essas vivências corporais artísticas de forma contínua e complementar às aulas de arte convencionais, visando enriquecer a experiência educacional dos discentes e promover um desenvolvimento integral.

**Palavras-chave:** Corporeidade, Educação Profissional. Vivências Corporais Artísticas.

## ABSTRACT

This study presents an investigation into artistic bodily experiences in the context of the Federal Institute of Maranhão (IFMA), focusing on the Monte Castelo, Maracanã, Historic Center and Rectory campuses. The study aims to analyze artistic bodily experiences, the importance and impact of these educational practices in the training of students involved in educational processes. The research was based on a bibliographical review on the body, corporeality and perception through the senses, from the authors' perspective: David Le Breton (2016, 2016a); Michel Foucault (1997); Maurice Merleau-Ponty(1999); Roy Porter (1997), among others; in addition to field research carried out with teachers, on each of the campuses mentioned and an action research (Thiollent, 1986), on the Historic Center Campus, with students from the 1st year of integrated High School of the technical courses in Visual Art and Events, from October 2022 to January 2023. Data were collected through interviews, questionnaires, logbooks, photographic and audiovisual records, which revealed a trajectory of Art teaching originating at the Federal Technical School, and active over time in this Institution, even in the midst of less political favorable scenarios. Also, there was a significant interest among students in relation to artistic bodily practices, as well as their importance in building knowledge of corporeality, sensitivity and artistic expression. The results point to the need to value and integrate these artistic bodily experiences in a continuous and complementary way to conventional art classes, aiming to enrich the students' educational experience and promote integral development.

**keywords:** Corporeality, Professional Education, Artistic Bodily Experiences

## LISTA DE IMAGENS

<b>Imagem 01</b>	Layout de cadeiras em fila distribuídas nas salas de aula, do piso térreo e piso superior do IFMA – Campus São Luís Centro Histórico	34
<b>Imagem 02</b>	Fachada do IFMA Campus São Luís Monte Castelo	52
<b>Imagem 03</b>	Cine Teatro Viriato Correia no período da Escola Técnica Federal do Maranhão	53
<b>Imagem 04</b>	Apresentação da Dança do Divino no Ginásio da Escola Técnica Federal do Maranhão	59
<b>Imagem 05</b>	Apresentação do Boizinho da Lua na frente da igreja de São João Batista	60
<b>Imagem 06</b>	Apresentação do grupo teatro Upaon-Açu, CEFET-MA	62
<b>Imagem 07</b>	Processo de pintura e finalização pelo grupo teatro Upaon-Açu, CEFET-MA	63
<b>Imagem 08</b>	Fachada do IFMA Campus Maracanã	67
<b>Imagem 09</b>	Fachada predial do Casarão: IFMA -Campus São Luís Centro Histórico	74
<b>Imagem 10</b>	Disposição discentes em trabalho com a região do pé e tornozelo	82
<b>Imagem 11</b>	Disposição discentes em trabalho com a metade dos pés sem contato com base de apoio	82
<b>Imagem 12</b>	Disposição discentes em trabalho com a metade dos pés sem contato com base de apoio	84
<b>Imagem 13</b>	Discentes em momento de exploração de movimentos com lenços	87
<b>Imagem 14</b>	Sequência coreográfica realizada por discentes	88

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 01</b> – Trabalhos pesquisados relacionados com esta pesquisa.	21
<b>Quadro 02</b> – Quadro teóricos do referencial	23
<b>Quadro 03</b> – Dados do Participantes da Pesquisa-Ação	26
<b>Quadro 04</b> – Informações sintetizadas sobre as edições do(s) ENARTE(s).	70
<b>Quadro 05</b> – E-book ENARTE	73

## LISTA DE SIGLAS

ANPED	Associação Nacional de Pós -Graduação e Pesquisa em Educação
BNCC	Base Nacional Curricular Comum
ENARTE	Encontro de Arte
EPT	Educação Profissional Técnica
EPTNM	Ensino Profissional Técnico de Nível Médio
ETFM	Escola Técnica Federal do Maranhão
CACD	Coordenadoria de Arte, Cultura e Desporto
CAE	Coordenadoria de Assistência Estudantil
CBO	Classificação Brasileira de Ocupações
CEFET-MA	Centro Federal de Educação Técnica do Maranhão
CCH	Campus Centro Histórico
CNE	Conselho Nacional de Educação
CEB	Câmara Nacional de Educação Básica
CNCT	Catálogo Nacional de Cursos Técnicos
CONIF	Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
CONSUP	Conselho Superior
DAE	Diretoria de Assuntos Estudantis
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
FDE	Fórum de Dirigentes de Ensino (da Rede Federal de Ensino)
GT	Grupo de Trabalho
IFMA	Instituto Federal do Maranhão
LDB	Lei de Diretrizes e Base
MAR	Maracanã (Campus)
MEC	Ministério da Educação
MTC	Monte Castelo (Campus)
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PPC	Projeto Pedagógicos de Cursos

PPI	Projeto Pedagógico Institucional
PEI	Planejamento Estratégico Institucional
PPGAC	Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas
PRENAE	Pró- Reitoria de Ensino e Assuntos Estudantis
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
UFMA	Universidade Federal do Maranhão

## SUMÁRIO

<b>1 PRIMEIRO MOVIMENTO DE UMA ARTE EDUCADORA PESQUISADORA</b> .....	13
<b>INTRODUÇÃO</b> .....	14
1.1 <b>Problematização</b> .....	19
1.2 <b>Objetivos</b> .....	20
1.3 <b>Justificativa</b> .....	20
1.4 <b>Metodologia</b> .....	23
<b>2 ATRAVESSAMENTOS CONCEITUAIS</b> .....	30
2.1 <b>Corpos, corporeidades e percepções – sentidos: atravessamentos</b> .....	31
<b>3 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL FEDERAL EM SÃO LÚIS – MA: VEICULADOR DE EXPRESSÕES ARTÍSTICAS E CULTURAIS</b> .....	42
<b>3.1 Panorâmica da Educação Profissional Federal no Maranhão</b> .....	43
3.1.1 IFMA: Aspectos Políticos-Pedagógicos .....	44
3.1.2 As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica .....	46
3.1.3 Diretrizes Institucionais IFMA para os Cursos da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM) - Resolução nº 148/2022, de 11/07/2022.....	48
3.1.4 Componente Arte integrado na Educação Profissional Técnica de nível médio .....	50
<b>3.2 Vivências corporais artísticas com discentes da Educação Profissional, experiências</b> .....	52
3.2.1 IFMA Campus São Luís - Monte Castelo .....	52
3.2.2 IFMA Campus São Luís – Maracanã.....	67
3.2.3 IFMA Reitoria .....	69
3.2.4 IFMA Campus São Luís – Centro Histórico .....	73
<b>4 RELATOS DAS VIVÊNCIAS CORPORAIS ARTÍSTICAS NO CONTEXTO DO IFMA - CCH, SUAS REPERCUSSÕES</b> .....	78
4.1 <b>Reconectando o Corpo-Vivência</b> .....	79
4.2 <b>Vivência e ludicidade</b> .....	86
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	90
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	93
<b>APÊNDICES</b> .....	96

## 1 PRIMEIRO MOVIMENTO DE UMA ARTE EDUCADORA PESQUISADORA

Este capítulo tem como objetivo apresentar minha trajetória<sup>1</sup> acadêmica, profissional e relacioná-las diante do interesse para com este estudo. Em seguida, farei uma breve exposição das disciplinas cursadas no Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas (PPGAC), da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), e suas contribuições para algumas escolhas desta pesquisa. O presente capítulo está disposto na seguinte configuração: problematização, objetivos da pesquisa (geral e específicos), justificativa e metodologia.

---

<sup>1</sup> Ao redigir esta introdução para descrever minha trajetória e a pesquisa em questão, deparei-me com o desafio de adotar uma narrativa na primeira pessoa. Embora reconheça que esta pesquisa está intrinsecamente ligada ao meu contexto pessoal e profissional, durante minha formação acadêmica no estado do Maranhão, a academia tradicionalmente não validava uma abordagem subjetiva baseada nas experiências do pesquisador. No entanto, ao longo dos anos, observou-se um fortalecimento de mudanças nesse ambiente científico, que passou a acolher abordagens que permitiram a contextualização do objeto de pesquisa através da vivência do próprio pesquisador; mudanças estas reconhecidas e reafirmadas pelo PPGAC- UFMA.

## INTRODUÇÃO

Eu sou Fernanda Lucia Gadelha Silva, nascida em São Luís (MA), cidade onde estudei da Educação Básica até o Ensino Superior. Cursei o ensino médio em escola pública da rede federal, no Centro de Ensino Federal e Tecnológico do Maranhão (CEFET-MA), anteriormente chamado de Escola Técnica Federal do Maranhão (ETFM), e, atualmente, Instituto Federal do Maranhão (IFMA), pertencente ao sistema de Educação Profissional e Técnica de nível médio (EPTNM).

Ao iniciar o ensino médio-técnico, no ano de 1995, no CEFET-MA, o currículo era composto por disciplinas técnicas profissionalizantes e por disciplinas da base comum, dentre elas a disciplina Educação Artística, ofertada no primeiro ano de formação. As aulas de Educação Artística consistiam em momentos de discussões interpretativas e críticas de textos políticos, em assistir filmes e em trabalhos escritos sobre algum tema. A minha turma teve Chico Pinheiro como professor dessa disciplina, que na época era o responsável pela Banda de Música da escola.

Nesse contexto de fazer artístico, lembro-me de uma experiência marcante em que eu e alguns colegas, principalmente meninas, unimo-nos para além das atividades em sala de aula e organizamos uma iniciativa: a produção de uma peça teatral. Isso ocorreu na véspera do Dia de Todos os Santos, época em que o Halloween já era popular no Brasil. O local escolhido para a apresentação foi o Teatro Viriato Correia<sup>2</sup>, e a divulgação foi feita para todas as turmas da escola, permitindo o acesso a todos os alunos interessados. Essa produção teatral foi uma atividade independente, não vinculada às aulas de Educação Artística, mas proporcionou uma vivência artística singular naquele contexto de formação.

A formação que recebi no CEFET-MA me conduziu a desenvolver autonomia nos estudos e perceber maior afinidade com a área humanística. Foi então que fiz vestibular para Educação Artística na Universidade Federal do Maranhão (UFMA), iniciando no ano 2000. No decorrer do curso optei pela habilitação em Artes Cênicas, que corresponde atualmente à nomenclatura de licenciatura em Teatro. A minha escolha pelas Artes Cênicas foi algo construído no decorrer da graduação, ao

---

<sup>2</sup> Teatro Viriato Correia faz parte da estrutura física do IFMA Campus São Luís - Monte Castelo e comporta 360 lugares na plateia, outrora foi o Cine Teatro Viriato Correia. Conforme Rudakoff (2014), o Cine Teatro, inaugurado em 1942, recebeu esse nome em homenagem ao escritor e teatrólogo conterrâneo Viriato Correia.

participar de disciplinas como: Expressão Corporal, Interpretação teatral e Oficina Integrada. Elas trouxeram, a meu entender, o quanto poderia ser dinâmico o trabalho corporal, o trabalho coletivo ocorrido no contexto do ensino do teatro, o conhecimento sobre o seu espaço e o espaço do outro. Todas essas possibilidades me conduziram a optar por uma formação em Licenciatura em Educação Artística com habilitação em Artes Cênicas e, dessa forma, ser uma professora com atuação no desenvolvimento das artes do corpo.

Apresentei o trabalho de monografia ao final da graduação, com o tema “A Transdisciplinaridade e o Ensino do Teatro”, uma pesquisa realizada com alunos do ensino fundamental, utilizando jogos teatrais numa perspectiva de compreender a transdisciplinaridade<sup>3</sup> dentro do contexto dessa pesquisa. Acredito que aqui eu já manifestava o interesse por questões de processos educativos que envolvessem a pessoa na sua singularidade, entretanto, dentro de uma coletividade.

Na continuidade da minha trajetória profissional, após a conclusão da minha formação, tive a oportunidade de retornar à instituição onde concluí a Educação Básica, assumindo o cargo de professora do componente curricular Arte no Instituto Federal do Maranhão – IFMA, especificamente no Campus Barreirinhas. O município de Barreirinhas, localizado no estado do Maranhão, encontra-se a uma distância de 250 quilômetros da capital São Luís. Abriga uma população de 65.589 habitantes, conforme dados do IBGE (2022), e está inserida na região dos Lençóis Maranhenses, reconhecida como polo turístico desde 1990<sup>4</sup>, desfrutando atualmente de reconhecimento internacional, o que a torna um local de trânsito turístico de diversas culturas.

---

<sup>3</sup> Disponível em: <https://ing.conquista.ifba.edu.br/v1/o-que-e-transdisciplinaridade/>. Acesso em: 22 de novembro de 2023. O termo “transdisciplinaridade” foi criado por Piaget e divulgado no I Seminário Internacional sobre pluri e interdisciplinaridade, com sede na Universidade de Nice, em 1970. Atualmente, o *Centre International de Recherches et Études Transdisciplinaires* (CIRET) é um dos principais centros de estudos sobre os conceitos transdisciplinares. O conceito de transdisciplinaridade é categórico e por isso muito estudado; ao mesmo tempo em que promove uma interação máxima entre as disciplinas, também respeita suas individualidades. No I Congresso Mundial de Transdisciplinaridade, em 1994, foi elaborada uma Carta da transdisciplinaridade para estabelecer o conceito transdisciplinar, sendo ele definido como:

Artigo 3: “(...) A Transdisciplinaridade não procura a dominação de várias disciplinas, mas a abertura de todas as disciplinas ao que as atravessa e as ultrapassa.” Artigo 7: “A transdisciplinaridade não constitui nem uma nova religião, nem uma nova filosofia, nem uma nova metafísica, nem uma ciência das ciências.”

<sup>4</sup> Conforme histórico da cidade disponível em: <https://www.barreirinhas.ma.gov.br/omunicipio.php> / acesso em 22 de novembro de 2023.

No contexto do Campus Barreirinhas, os estudantes matriculados nos cursos médios integrados são predominantemente jovens adolescentes, originários tanto da área central da cidade quanto de regiões circunvizinhas, com distância de até 110 quilômetros do núcleo urbano. Quanto à situação econômica das famílias desses estudantes, observa-se uma dependência significativa da agricultura familiar, atividades comerciais de pequena escala, empregos no setor de comércio voltado para o turismo, trabalho autônomo de natureza não permanente e empregos no serviço público local.

No que concerne à dimensão religiosa, a região apresenta uma diversidade de doutrinas, destacando-se algumas com notável representatividade, considerando o número de igrejas e eventos realizados na cidade, tais como: a Igreja Adventista do Sétimo Dia, a Assembleia de Deus, além da Igreja Católica. A consideração desses aspectos pretendeu proporcionar uma compreensão mais abrangente das possíveis origens de resistências diante de propostas que envolvem o trabalho com práticas corporais artísticas no contexto dessa instituição na cidade de Barreirinhas.

Como professora, tenho a responsabilidade de ministrar as disciplinas curriculares Arte I, Arte II e Arte III. Cada uma dessas é oferecida anualmente e suas ementas são estruturadas de forma a permitir a exploração de cada linguagem artística, incluindo teatro, dança, música e artes visuais, sempre que houver professores especializados em cada uma dessas áreas no Campus. Atualmente, no referido Campus, tem duas professoras de arte na linguagem teatro.

Como docente das disciplinas supracitadas, tenho a oportunidade de incorporar o teatro ao ambiente educacional, propondo atividades que envolvem poéticas corporais, práticas expressivas do corpo e sensibilização dos sentidos. Contudo, ao longo da minha trajetória profissional, constatei consideráveis desafios enfrentados pelos alunos, com idades entre 14 e 17 anos, com os quais trabalhei. Essas dificuldades se manifestavam principalmente na hesitação em demonstrar movimentos expressivos e na resistência em relação à exposição de suas presenças diante das propostas de aulas envolvendo práticas corporais.

Motivada por essas questões, no momento inicial de pesquisa, ascendeu o interesse em investigar experiências, consciência e percepções corporais, em formato de ensino híbrido. Essa inquietação resultou na elaboração do meu anteprojeto de pesquisa, submetido ao edital do Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas (PPGAC) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). A aprovação no PPGAC-

UFMA serviu como estímulo adicional para prosseguir com este estudo, impulsionando-me, ainda, a aprofundar a análise dessas questões.

Minha admissão neste programa de mestrado coincidiu com o período da pandemia de Covid-19<sup>5</sup>, momento em que o Instituto Federal do Maranhão (IFMA) adotava o ensino remoto, utilizando videoconferências para aulas síncronas e acompanhamento das turmas pelo ambiente Google Classroom<sup>6</sup>. Inicialmente, minha intenção era investigar propostas corporais com discentes, por meio do formato híbrido de ensino. No entanto, no final do ano de 2021, ocorreram alterações significativas na dinâmica do ensino, incluindo: a) a retomada gradual das aulas presenciais, o que levou à reconsideração da viabilidade do formato híbrido e à ponderação da pesquisa de maneira presencial; b) a necessidade de realizar a pesquisa no Campus São Luís-Centro Histórico devido a impedimentos técnicos no Campus Barreirinhas. Essa impossibilidade ocorreu pela não aprovação de um projeto de extensão multidisciplinar do qual eu fazia parte como professora colaboradora desde a edição de 2018 e que me proporcionaria o espaço necessário para conduzir a pesquisa, no projeto para a edição 2022.

Nesse entremeio, eu prosseguia cursando as disciplinas do PPGAC- UFMA<sup>7</sup>. Ressalto aqui a contribuição significativa delas, pois auxiliaram no amadurecimento de escolhas surgidas durante a elaboração desta pesquisa, são elas: Estudos avançados em Artes Cênicas (2021.2), Poéticas da Composição do Corpo (2021.2), Tópicos Especiais em Artes Cênicas (2021.2), Processo de Criação de Cena (2022.1), Seminário de Pesquisa (2022.1) e a experiência no Estágio Docente (2022.2), acompanhando o processo de ensino aprendizagem da turma da graduação em Teatro da UFMA, na disciplina Corpo e Movimento. Dentre elas destaco: 1. "Poéticas da Composição do Corpo", da qual pude conhecer e refletir sobre diferentes teóricos que conceituam Corpo, participar de aulas práticas de desenvolvimento e autoconhecimento de algumas possibilidades corporais; e 2. "Estágio Docente", quando fui agraciada com a oportunidade de acompanhar a disciplina "Corpo e

---

<sup>5</sup> O COVID-19 é uma doença infecciosa causada pelo coronavírus SARS-CoV-2 e suas variantes, e foi reconhecida como uma pandemia no início do ano 2020, perdurando até o final de 2021 em sua maior escala de contaminação, sendo declarada em maio de 2023, pela Organização Mundial de Saúde (OMS) o fim da Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional (ESPII).

<sup>6</sup> Consiste em uma aplicação dentro da plataforma Google, que permite cadastrar turmas virtuais, para conduzir um componente curricular, curso etc.

<sup>7</sup> Aulas aconteciam formato remoto, consistindo em aulas síncronas por vídeo conferência.

Movimento" do curso de Graduação em Teatro. Esta segunda experiência proporcionou-me consideráveis aprendizados no campo, incluindo a observação das dinâmicas delineadas e propostas pelas professoras Tânia Ribeiro e Gisele Vasconcelos. Durante o estágio, participei como aluna estagiária, obtendo a oportunidade de conduzir um momento na aula síncrona por meio da plataforma Google Meet, na qual discorri sobre gesto, na perspectiva do Ivaldo Bertazzo (1998).

Adicionalmente, desempenhei o papel de condutora em dois encontros de aulas presenciais. No primeiro, direcionei uma proposta de elaboração de plano de aula alinhado aos documentos nacionais e estaduais que delineiam orientações para as aulas de Arte na Educação Básica<sup>8</sup>. No segundo encontro, participei ativamente acompanhando os grupos de alunos, aplicando, entre si, uma sequência de jogos previamente escolhidos durante o planejamento de suas respectivas aulas planejadas. Essa experiência no "Estágio Docente" me proporcionou um arcabouço significativo de conhecimentos e habilidades relacionados à prática pedagógica e à abordagem do corpo e movimento no contexto educacional.

Da mesma forma que as disciplinas cursadas no Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas (PPGAC) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) foram de relevância substancial para a elaboração deste trabalho, é imprescindível mencionar as considerações ocorridas durante o Exame de Qualificação realizado em 26 de junho de 2023, conduzido pelas professoras Dra. Alexandra Naima Machado Rudakoff e Dra. Luciana Silva Aguiar Mendes Barros. As contribuições dessas docentes foram fundamentais no aprimoramento desta pesquisa, servindo como suporte para direcionar as reflexões e orientar a construção do presente estudo.

Cumprе salientar, contudo, que, dada a abrangência e a riqueza das informações e sugestões apresentadas pela banca de qualificação, algumas recomendações foram incorporadas neste momento específico, enquanto outras serão consideradas em futuros projetos de escrita.

Neste estudo, aborda-se a temática da corporeidade e vivências corporais artísticas no contexto do Instituto Federal do Maranhão (IFMA), focalizando nos

---

<sup>8</sup> Documentos utilizados como referência para elaborar planos de aulas: Diretrizes Curriculares/Secretaria de Estado da Educação do Maranhão, SEDUC, 3.ed. (2014) e Base Nacional Comum Curricular, MEC/Brasil (2018)

processos educativos experimentados pelos discentes do Ensino Médio Integrado.

### 1.1 Problematização

Diante da contextualização apresentada, a pesquisa originalmente planejada visava aplicar um estudo com alunos do ensino médio participantes de um projeto de extensão<sup>9</sup> no IFMA – Campus Barreirinhas, onde assumi o papel de professora colaboradora na preparação dos alunos para apresentações cênicas realizadas durante as fases finais do referido projeto. No entanto, diversos obstáculos surgiram, conforme anteriormente discutido, resultando na inviabilidade da pesquisa dentro desse projeto de extensão específico e no Campus de Barreirinhas.

Considerando minha trajetória acadêmica e profissional centrada nas artes do corpo, expressão corporal e processo criativo cênico, aliada à abrangência da instituição onde estou inserida, composta por 29 campi<sup>10</sup> e uma reitoria, distribuídos pelo estado do Maranhão, com três campi situados em São Luís (Monte Castelo, Maracanã e Centro Histórico), tornou-se viável a execução deste estudo. A pesquisa engloba os seguintes campi: a) Monte Castelo, com uma delimitação temporal que remonta à época em que era Escola Técnica Federal do Maranhão, até o presente como Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Maranhão; b) Maracanã; c) Reitoria; e, d) Centro Histórico, que, além da pesquisa de campo realizada, foi espaço gentilmente cedido pela professora de Arte/Dança, que serviu de “cenário para a aplicação da pesquisa” com os alunos do 1º ano do ensino médio integrado.

Cabe ressaltar que a Reitoria está incluída neste estudo por ser considerada um Campus de lotação na região de São Luís. Apesar de ser responsável pela regulação das atividades administrativas da instituição, a Reitoria também desempenha um papel na promoção de políticas educacionais. Especificamente neste estudo, a Reitoria está sendo destacada em relação às artes no ambiente da educação profissional.

---

<sup>9</sup> Projeto de extensão multidisciplinar “Narrativas Mitológicas”.

<sup>10</sup> Distribuição dos Campi do IFMA, no Maranhão, disponível em: <https://portal.ifma.edu.br/instituto/campi/> Campus: Açailândia, Alcântara, Araisos, Bacabal, Barra do Corda, Barreirinhas, Buriticupu, Caxias, Codó, Coelho Neto, Grajaú, Imperatriz, Itapecuru Mirim, Pedreiras, Pinheiro, Presidente Dutra, Santa Inês, São José de Ribamar, São João dos Patos, **São Luís – Centro Histórico, São Luís – Maracanã, São Luís – Monte Castelo**, São Raimundo das Mangabeiras, Timon, Viana, Zé Doca; Campus Avançado: Carolina, Porto Franco e Rosário.

Diante desse contexto, algumas indagações emergem para a condução desta pesquisa: qual é a existência e a natureza das vivências corporais artísticas no IFMA, especificamente no âmbito do Ensino Médio Integrado? De que maneira essas experiências influenciam o desenvolvimento acadêmico e social dos discentes? Como essas vivências podem ser maximizadas para fomentar um ambiente educacional mais inclusivo, participativo e propício ao aprendizado integral?

Dessa forma, os questionamentos levantados estão intrinsecamente ligados às vivências corporais artísticas nos campi do IFMA em São Luís, explorando depoimentos e percepções dos sujeitos envolvidos nessas práticas educativas. Ressalto que será considerada a perspectiva dos discentes participantes da pesquisa-ação envolvendo práticas corporais em sala de aula.

## 1.2 Objetivos

Esta pesquisa tem como objetivo geral analisar as vivências corporais artísticas no IFMA de São Luís, sendo eles: Campus Monte Castelo, Campus Maracanã, Campus Centro Histórico e Reitoria, a partir de sujeitos envolvidos nesses processos educativos.

Para alcançar esse objetivo foi necessário traçar objetivos específicos que pudessem auxiliar na construção e no desenvolvimento desta pesquisa. Assim foram estabelecidos:

- a) Revisar teorias e abordagens conceituais relevantes para a compreensão das vivências corporais artísticas no contexto educacional;
- b) Descrever práticas, programas e/ou iniciativas promovidas pelo IFMA para facilitar as vivências corporais artísticas no ambiente educacional;
- c) Discutir os resultados da pesquisa-ação sobre as práticas corporais em sala de aula, mediante as percepções, experiências e aprendizagens dos discentes participantes.

## 1.3 Justificativa

A relevância deste estudo reside no seu potencial de contribuição no tocante à discussão sobre a valorização das práticas de vivências corporais artísticas no

contexto da sala de aula e nos processos educativos no IFMA, colocando esse tema em destaque nas discussões sobre os processos de formação dos sujeitos pertencentes à Educação profissional da Rede Federal do Maranhão.

A escolha do tema “Corporeidade e Vivências Corporais artísticas”, delimitada no contexto do Instituto Federal do Maranhão, justifica-se pela necessidade de identificar tais ações no âmbito da Educação Profissional, e constatar suas projeções nesse ambiente educacional.

Do ponto de vista prático, a investigação sobre as vivências corporais artísticas no IFMA apresenta uma relevância direta para o contexto socioeducacional. O entendimento sobre essas experiências permite não apenas uma reflexão sobre o impacto no desenvolvimento acadêmico e social dos discentes, mas também oferece subsídios para a criação de estratégias pedagógicas exitosas. Compreender a natureza dessas vivências e explorar como elas podem ser potencializadas contribui para a promoção de um ambiente educacional mais inclusivo e participativo, alinhado às demandas contemporâneas de uma educação integral.

No que se refere às contribuições da pesquisa para o meio acadêmico, este estudo ocupa o lugar de suprir a escassez da temática sob o viés do ensino de arte na educação profissional, pois, nas buscas em bases teóricas, muitos resultados apontavam relação com a atuação da área de Educação Física.

Diante disso, ao buscar nos repositórios de pesquisas, referências em trabalhos acadêmicos, encontrei alguns trabalhos que se aproximam desta pesquisa, por abordarem vivências corporais, corpo, corporeidade, percepção/ sentidos, no contexto de ensino. Nesse sentido, para melhor visualização disso, exponho os respectivos trabalhos em formato de Quadro, contendo as referências, autoria, título e o enfoque abordado.

**Quadro 01 – Trabalhos pesquisados relacionados com esta pesquisa.**

<b>Autoria, ano e local do repositório</b>	<b>Título</b>	<b>Enfoque</b>
Oliveira, Mauricio Jesus 2020 <a href="http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/31907">http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/31907</a>	CORPOREIDADE PELA DANÇA: O CASO DO COLÉGIO ESTADUAL THALES DE AZEVEDO	Ensino de dança Corpo Corporeidade Educação contemporânea

		Dança na educação - Aspectos sociais
LÓPEZ-LÓPEZ, Mariana Alonso; GALDINO, Graciele Ribeiro.  Disponível em: <a href="https://www.e-publicacoes.uerj.br/riae/article/view/45830">https://www.e-publicacoes.uerj.br/riae/article/view/45830</a>	A POTÊNCIA DO CORPO E DA CORPOREIDADE NAS PRÁTICAS E VIVÊNCIAS EDUCATIVAS	Corpo; Potência; Educação; Práticas Pedagógicas
José Valdinei Albuquerque MIRANDA; Carla Alice FAIAL;  2021  <a href="https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/9906">https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/9906</a>	CORPO E ARTE-PERFORMANCE NA ESCOLA BÁSICA	Corpo.  Arte-performance. Escola Básica.
Marília del ponte de Assis; Eliana Ayoub António Camilo Teles Nascimento Cunha;  2022  <a href="https://www.scielo.br/j/edur/a/hByY943JxZ8DzXJvrWGXqvM/">https://www.scielo.br/j/edur/a/hByY943JxZ8DzXJvrWGXqvM/</a>	CORPO, PRÁTICAS CORPORAIS E O FAZER SENSÍVEL NA FORMAÇÃO EM PEDAGOGIA: NARRATIVAS DE DOCENTES DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS PAULISTAS	Corpo, Práticas corporais, Formação de professores, Pedagogia, Educação Física
<i>Alvori Ahlert</i> 2011 <a href="https://rieoei.org/RIE/article/view/1546">https://rieoei.org/RIE/article/view/1546</a>	CORPOREIDADE E EDUCAÇÃO: O CORPO E OS NOVOS PARADIGMAS DA COMPLEXIDADE	Corporeidade, educação, ação comunicativa
Tayna Bertoldo 2021  <a href="https://recima21.com.br/index.php/recima21/article/view/824">https://recima21.com.br/index.php/recima21/article/view/824</a>	CORPO, CORPOREIDADE E DIVERSIDADE NA EDUCAÇÃO: METODOLOGIAS EM DANÇA, PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM COM CORPOS COM NECESSIDADES ESPECÍFICAS; MÚLTIPLAS E TRANSTORNOS PSÍQUICOS	Corporeidades; Diversidade; Metodologias em Dança.

Fonte: Elaborada pela autora (2023).

Diante do quadro apresentado com trabalhos que discutem sobre corpo, corporeidade, práticas corporais, vale a pena mencionar que eles se distinguem no foco com outros interesses que não são a Educação Profissional; fator que sim, interessa a esta pesquisa. Tal assimetria revela uma lacuna a ser preenchida neste estudo.

#### 1.4 Metodologia

Esta pesquisa tem como abordagem metodológica um estudo qualitativo conforme o entendimento de Minayo (2014), que considera adequadas as relações, as percepções e opiniões de interpretações que os humanos fazem da vida, assim como sentem e pensam. E quanto aos objetivos, é caracterizada como descritiva (Gil, 2008).

A partir da abordagem metodológica, foram adotados procedimentos para o desenvolvimento desta pesquisa, como o bibliográfico, a pesquisa de campo e pesquisa-ação. A integração desses procedimentos vislumbrou fornecer uma análise das vivências corporais artísticas no contexto do IFMA.

A etapa correspondente à pesquisa bibliográfica buscou estabelecer diálogos entre os conceitos de Corpo, Corporeidade, Percepção pelos sentidos e Educação, estudados e analisados em livros, ambientes virtuais de pesquisas de artigos científicos, dissertações de Mestrado e teses de Doutorado, Leis, Diretrizes Nacionais para Educação, Parâmetro Curricular Nacional e instrumentos normativos da educação no IFMA. Essa etapa atende ao caminho traçado no objetivo específico de *revisar as teorias e abordagens conceituais relevantes para a compreensão das vivências corporais artísticas no contexto educacional*. O quadro 02, elencado a seguir, fornece informações sobre palavras-chaves e os autores elencados para embasar tais conceitos:

**Quadro 02 – Quadro teórico do referencial.**

Palavras- Chave	Autores
CORPO, CORPOREIDADE	Christine Roquet (2011); David Le Breton (2016); Michel Foucault (1997); Mariana Alonso López-López e Graciele Ribeiro Galdino (2020); Maurice Merleau-Ponty(1999); Renato Barros João & BRITO, M. (2004); Renato Barros João (2019); Roy Porter (1997); Edgar Morin (1997).

PERCEPÇÃO DOS SENTIDOS	David Le Breton (2016 a); Maurice Merleau-Ponty (1999).
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	Brasil (1909; 1942; 2013; 2018a; 2018b); José Mateus Nascimento, Renato Marinho Brandão Santos(2022).

Fonte: Elaborada pela autora (2023).

A etapa metodológica subsequente consistiu na realização de uma pesquisa de campo sobre as ações artísticas ocorridas e/ou promovidas pelos Campi do IFMA em São Luís (Monte Castelo, Maracanã, Centro Histórico e Reitoria). Durante essa fase foram consultados professores ativos no quadro de servidores, bem como professores aposentados. No total, foram consultados cinco (5) docentes ativos da instituição, dos quais quatro (4) não autorizaram a divulgação de seus nomes e serão identificados por codificação (Docente M, Docente A, Docente B, Docente R). Além disso, foram entrevistados dois professores aposentados: a professora de dança, Regina Telles<sup>11</sup>, e o professor de artes visuais, Miguel Veiga<sup>12</sup>. A escolha de consultar o professor Miguel Veiga se deu pelo fato dele ter vivenciado, promovido e desenvolvido performances que integravam as linguagens do teatro e das artes visuais ao longo de sua trajetória na instituição mencionada.

Ainda, nessa etapa da pesquisa em campo, um dos instrumentos de coletas de dados efetuaram-se por meio de questionários de perguntas abertas, direcionados aos docentes de Arte dos referidos Campus, em documento editável para resposta e compartilhado pelo *google documentos*<sup>13</sup> no ambiente virtual e pelo link enviado pelo correio eletrônico do destinatário, apresentando a pesquisa e solicitando colaboração com as respostas. As perguntas abertas contidas nos questionários consistiram em saber sobre a existência de projeto(s) educacional(ais) no respectivo campus; sobre a relevância do projeto na formação discente e no desenvolvimento acadêmico; sobre o interesse discente na participação e na continuidade desses projetos; e, discorrer sobre as práticas corporais artísticas que acontecem nesses projetos.

A coleta de dados suplementar foi realizada por meio de entrevistas com três (3) docentes distintos: a) uma entrevista que foi conduzida com a professora

---

<sup>11</sup> Professora de dança que iniciou sua carreira profissional na Escola Técnica Federal do Maranhão em 1978 e aposentou-se em 1994.

<sup>12</sup> Professor de artes visuais. Iniciou sua carreira na Educação Profissional no ano de 1978 e aposentou-se no ano de 2016.

<sup>13</sup> Recurso de aplicação dentro do ambiente de contas do gmail.com, gerenciado pela empresa Google, que é uma empresa multinacional de softwares e serviços online (baseado na nuvem) fundada em 1998.

aposentada Regina Telles, com duração de 1 hora e 10 minutos, registrada em áudio e transcrita posteriormente. As questões abordaram a dinâmica das aulas de dança, a existência de grupos de dança na escola, ensaios, apresentações, desafios enfrentados e fatores determinantes para o sucesso do ensino de arte em uma instituição de ensino técnico-profissionalizante; b) entrevista com o Professor aposentado Miguel Veiga, com duração de 1 hora e 30 minutos, também gravada em áudio e transcrita. As perguntas focalizaram em sua experiência profissional em relação às propostas que envolvem vivências corporais artísticas no contexto do CEFET-MA e IFMA; e c) uma entrevista conduzida com uma docente de teatro do Monte Castelo, com duração de 50 minutos, gravada em áudio e transcrita. As perguntas exploraram os processos atuais de vivências corporais artísticas na instituição.

A etapa descrita acima visa responder ao objetivo específico que dita: *descrever as práticas, programas e/ou iniciativas promovidas pelo IFMA para facilitar as vivências corporais artísticas no ambiente educacional.*

A terceira etapa metodológica, correspondente à pesquisa-ação, foi realizada a partir de um recorte na perspectiva de Thiollent (1986), e por meio do projeto *despertamentos*<sup>14</sup>, que foi elaborado para orientar um plano de ações, a fim de analisar uma proposta de vivência corporal junto aos discentes do 1º ano do ensino médio integrado no Campus São Luís Centro Histórico, com faixa etária de 15 a 17 anos. A escolha pelos participantes para o projeto *despertamentos* se deu por serem alunos do Educação Profissional Técnica de nível médio, contudo, não delimitando preferência ou qualquer outra lógica na escolha por ano escolar e nem por curso técnico.

Ademais, fui acolhida pela professora de Arte/ dança do IFMA - Campus São Luís Centro Histórico, para realização da pesquisa-ação, no semestre 2022.2, tendo que acompanhar as turmas assumidas por ela nesse semestre letivo, sendo elas: 1º ano Curso Técnico Integrado em Eventos – matutino com 18 alunos; e o 1º ano do Curso Técnico Integrado em Artes Visuais – matutino com 24 alunos.

Dessa forma, os participantes da pesquisa nesta etapa metodológica estão apresentados no quadro abaixo com os dados que sintetizam algumas informações dessa caracterização para melhor visualização e compreensão:

---

<sup>14</sup> Disponível para consulta no Apêndice deste trabalho.

**Quadro 03 – Dados do Participantes da Pesquisa-Ação**

Local	Instituto Federal do Maranhão- Campus São Luís Centro Histórico	
Sujeitos pesquisados	Alunos do 1º ano do Ensino Profissional Técnico de Nível Médio	
Turma / turno/ curso	1º ano Ensino Médio Técnico -matutino.  <b>Técnico em Eventos</b>	1º ano Ensino Médio Técnico -matutino.  <b>Técnico em Artes Visuais</b>
Número de alunos que frequentaram as aulas no período da pesquisa	De 12 a 18 alunos	De 17 a 24 alunos
Faixa etária	De 15 a 17 anos	De 15 a 17 anos
Período de realização da pesquisa	Outubro de 2022 a janeiro de 2023, perfazendo um total de 8 encontros, totalizando 16 horas/ aulas em cada uma das turmas.	

Fonte: Elaborado pela autora (2023)

O projeto *despertamentos* consistiu em atividades específicas com práticas da educação somática, na perspectiva de Klauss Vianna (2019), Jussara Miller (2020; 2021) e Ivaldo Bertazzo (1998; 2014), a duração do projeto aconteceu entre os meses de outubro de 2022 a janeiro de 2023.

No processo da pesquisa-ação, inicialmente, foi realizado um momento de observação do local e sujeitos da pesquisa, e posteriormente um planejamento das ações para cada encontro. Aconteceram oito encontros de 2h/ aulas em cada uma das turmas com periodicidade semanal. Os encontros se efetuaram em formato presencial no espaço das salas de aulas das turmas do primeiro ano do curso técnico em Eventos e curso Técnico em Artes Visuais e no espaço de convivência no piso térreo do prédio Casarão, do IFMA – CCH.

Conforme mencionado anteriormente, as ações pedagógicas do projeto *despertamentos* que envolveram os alunos do primeiro ano exigiu um planejamento que se ajustasse ao calendário letivo das aulas de arte/dança no IFMA Campus São Luís Centro Histórico, destinadas às turmas dos cursos técnicos de Eventos e Artes Visuais. O propósito principal do projeto *despertamentos* foi o de proporcionar uma experiência corporal específica através da aplicação de práticas da Educação Somática.

Para contextualizar a Educação Somática, conforme abordada neste estudo, a definição de Débora Bolsanello (2005) destaca que ela se refere ao "campo teórico e prático que se interessa pela consciência do corpo e seu movimento" (p. 90). Nesse sentido, no âmbito da Educação Somática, existem diversos métodos educacionais de conscientização corporal, incluindo, por exemplo, a Técnica Alexander, Feldenkrais, Antiginástica, Eutonia, ginástica holística, entre outros. Entre os métodos existentes, é comum enfatizar o conceito de corpo como experiência, do qual derivam os aspectos pedagógicos da educação somática, sendo eles: a) Vivência - relacionada ao direcionamento dos hábitos posturais, reações, compensações musculares, consciência dos limites e potencial do corpo; b) Sensação - englobando relaxamento, disponibilidade, concentração e auto-observação; e c) Percepção - envolvendo a exploração de sensações novas e maneiras distintas de movimentos. Importante salientar que há uma estreita relação entre esses aspectos ou eixos pedagógicos.

Ao longo de oito (8) encontros, que denominei de "Atos", desempenhei o papel de mediadora de um processo de condução dos participantes, de forma a proporcionar um despertar e autonomia corporal dos alunos. Cada um desses encontros foi uma oportunidade para observar como esse despertar se manifestava nas diferentes ocasiões vivenciadas pelos estudantes, refletidas em suas ações.

Para tanto, nos Atos I e II realizaram-se ações corporais para promover educação dos sentidos, mediante a sistematização da técnica de Klauss Vianna (2019), contida na obra de Jussara Miller (2020). Miller organiza pedagogicamente esse processo, estruturando diversos tópicos corporais para efetivar os princípios de Klauss Vianna, dado em estágios diferenciados: 1. processo Lúdico; 2. processo dos Vetores; 3. processo criativo e/ ou processo didático.

No processo lúdico, o corpo é levado ao despertar, ao desbloqueio, permitindo transformações dos padrões do movimento para, na segunda etapa, poder iniciar os processos dos vetores. Por meio dos Vetores de Força é possível começar o processo de autoconhecimento das estruturas corporais. Segundo Miller (2020), o trabalho das direções ósseas está mapeado em oito vetores de força distribuídos pelo corpo. A análise começa nos pés e termina no crânio, e todos esses vetores estão interligados, tendo um impacto no corpo inteiro. Cada vetor de força possui uma função específica, ou seja, cada direção óssea ativa grupos musculares particulares, operando como alavancas ósseas em um processo organizado que guia e determina o movimento; isso possibilita, a partir do reconhecimento desses pontos dos vetores de

força, que os pesquisados acessem sensações e percepções sobre suas possibilidades, limitações, desenvolvendo, assim, autoconhecimento corporal.

Na sequência dos Atos **III, IV, V, VI e VII**, foram realizadas práticas corporais, utilizando propostas de Ivaldo Bertazzo (1996; 2014), sugerindo ações a partir de diferentes direções, planos e eixos, com utilização de objetos de texturas distintas, pesos e formas, levando, enfim, a um estímulo dos sentidos por meio de contato. Referindo-se aos objetos, foram usados materiais alternativos, como: 1) suporte de madeira de elevação para o corpo, com medidas aproximadas de 8 x 15 x 30 cm, onde os alunos experienciaram possibilidades de equilíbrio, força, mobilidade de forma individual e coletiva; 2) elásticos para mobilidade e percepção sobre tensões; e 3) bastões de cabo de vassoura, para práticas com direcionamento frontal, lateral e diagonal do corpo.

Nos Atos em que se utilizaram as propostas do Bertazzo, devido à quantidade dos recursos materiais e do espaço utilizado para essas vivências, não foi possível a participação simultânea de todos os integrantes. Por isso, adotou-se um sistema de revezamento de grupos, enquanto um grupo participava da prática com os materiais, o outro observava elaborando suas reflexões sobre a prática. A escolha pelo revezamento aconteceu por motivo do quantitativo dos recursos disponíveis, sendo eles: oito (8) peças de madeira, oito (8) bastões de cabo de vassoura e quatro (4) peças de elástico. Outro fator propiciador do revezamento foi o espaço físico da sala, cuja dimensão limitada impossibilitava que todos participassem ao mesmo tempo.

Os Ato **I** ao **VII** conduziram para a possibilidade de realizar o Ato **VIII**, que consistiu numa proposta de realização de expressão coletiva e de poética corporal. Os participantes foram distribuídos em grupos e orientados a considerar os movimentos trabalhados nos atos anteriores e, a partir disso, produzirem uma sequência de movimentos para uma apresentação diante dos colegas da turma.

Os recursos utilizados para fazer as coletas de dados, foram: fotografias, vídeos, áudios, capturados pelo recurso do dispositivo móvel, questionários de perguntas abertas – direcionadas a saber sobre as percepções para com as vivências dos discentes nas práticas realizadas – e anotações feitas no diário de bordo com considerações sobre os encontros realizados.

A interpretação dos dados foi efetuada por meio da Análise de Conteúdo de Laurence Bardin (2009). No primeiro momento, a análise foi feita com a leitura dos questionários e do diário de bordo, que identificaram as unidades de contexto e

geraram as unidades de registro, que foram agrupadas e classificadas em um eixo temático, comum entre elas, elaborando-se, assim, as categorias. As categorias serão explicitadas no capítulo 4, mas, para neste momento, é importante mencionar que, a partir delas, viabilizou-se a discussão dos dados obtidos na pesquisa-ação. Essa etapa visou atender ao objetivo específico de *discutir os resultados da pesquisa-ação, sobre as práticas corporais em sala de aula, mediante as percepções, experiências e aprendizagens dos discentes participantes.*

Considerando cada etapa metodológica como elementos constituintes desta pesquisa e orientadoras para a elaboração dos capítulos deste trabalho, delineamos a estrutura da dissertação da seguinte maneira. O primeiro capítulo é intitulado "Primeiro Movimento de uma Arte Educadora Pesquisadora", sendo dedicado à caracterização detalhada desta pesquisa, composta por problematização, objetivos, justificativa e metodologia. O segundo capítulo aborda conceitos essenciais para a compreensão do escopo desta investigação, como mencionados acima, que são: Corpo, Corporeidade e percepção - sentidos. No terceiro capítulo, ofereço uma panorâmica do Instituto Federal do Maranhão (IFMA), traçando um histórico da Educação Profissional Federal no Maranhão e examinando seu papel no contexto do Ensino de Arte, especialmente no que se refere às Vivências Corporais no aspecto artístico. No quarto capítulo apresento a discussão dos resultados sobre a pesquisa-ação realizada com alunos do IFMA Campus Centro Histórico. Por fim, no último capítulo englobo as Considerações finais.

## **2 ATRAVESSAMENTOS CONCEITUAIS**

Neste capítulo, objetiva-se apresentar conceitos fundamentais, como: Corpo, Corporeidade e Percepção-sentidos, que constituem a base desta pesquisa desde sua fase inicial, quando se delineava a aplicação da pesquisa-ação. Para embasar e refletir sobre esses termos, foram explorados estudos e obras de diversos autores, tais como: Christine Roquet (2011), David Le Breton (2012; 2016; 2016a), Michel Foucault (1997), Mariana Alonso López-López & Graciele Ribeiro Galdino (2020), Maurice Merleau-Ponty (1999), Renato Barros João & Marcelo de Brito (2004), Renato Barros João (2019), Roy Porter (1997) e Edgar Morin (1997). Essas referências contribuem para alicerçar os fundamentos e proporcionar compreensões relevantes no contexto desta pesquisa.

## 2.1 Corpos, corporeidades e percepções – sentidos: atravessamentos

Ao longo da história, o entendimento sobre o corpo assume várias concepções e análises, que estão entrelaçadas com contextos históricos e sociais, refletindo as percepções culturais, as normas sociais e as estruturas de poder ao longo do tempo. O entendimento do corpo evoluiu por meio de diversas lentes, como a Antropologia, a História da medicina e a Sociologia, fornecendo uma visão abrangente das mudanças nas crenças e práticas ao longo das eras.

Roy Porter (1946 – 2002), historiador britânico especializado em história social e da medicina, abordou a história do corpo a partir de uma perspectiva que enfatiza as relações complexas entre a experiência individual e as estruturas sociais e culturais. Porter (1992) explora a evolução das ideias e práticas relacionadas ao corpo ao longo dos tempos e faz inicialmente um compilado dos estudos sobre essa área, em que nos diz:

Até há pouco tempo, a história do corpo tem sido, em geral, negligenciada, não sendo difícil se perceber o porquê. Por um lado, os componentes clássicos, e por outro, os judaico-cristãos, de nossa herança cultural, avançaram ambos para uma visão fundamentalmente dualista do homem, entendida como uma aliança muitas vezes ansiosa da mente e do corpo, da psiquê e da soma; e ambas as tradições, em seus caminhos diferentes e por razões diferentes, elevaram a mente ou a alma e denegriram o corpo (Porter, 1992, p. 292).

Prosseguindo, o autor sustenta a existência de iniciativas direcionadas à desestruturação das velhas hierarquias culturais que favoreceram a primazia da mente sobre o corpo. Ao validar tal primazia, essas hierarquias endossaram sistemas de poder regulador - regulado. As iniciativas, ou movimentos, engendram revoluções culturais, induzindo a novas abordagens, como na Antropologia cultural, que discorre sobre os significados simbólicos do corpo, contextualizados no interior de sistemas de mudança social.

O ponto crucial está estabelecido: o de considerar o corpo conforme vivenciado e expresso dentro de sistemas culturais específicos, tanto em contextos privados quanto públicos, os quais foram modificados ao longo do tempo. Dado que a percepção é o meio pelo qual os corpos se tornam presentes para nós, a história dos corpos deve necessariamente abranger a história de suas representações perceptuais. Contudo, argumenta-se que isso não implica necessariamente que a

história do corpo deve ser principalmente enquadrada no âmbito da história das ideias ou da história das mentalidades, dissociando, assim, as representações do corpo das representações do trabalho ou do poder (Porter, 1992).

Em conformidade com Porter (1992), que não separa o entendimento do corpo das relações com o trabalho e o poder, e considerando uma perspectiva mais integrada às estruturas sociais e ao poder, abordaremos, à luz da teoria de Michel Foucault, uma análise que desafia as abordagens convencionais sobre o corpo, mais especificamente sobre a análise que o francês faz a respeito da interseção entre o corpo, o poder e as práticas disciplinares.

Foucault, em sua obra *Vigiar e Punir* (1997), afirma que houve “durante a época clássica, uma descoberta do corpo como objeto e alvo de poder” (p.132). Afirma, ainda, a possibilidade de encontrar, facilmente, sinais de atenção dedicadas ao corpo, no que compete ao corpo que se manipula, treina, modela, obedece, torna-se hábil, pois, nas sociedades, o corpo está preso no interior de poderes muito apertados, que lhe impõem limitações, proibições ou obrigações.

Sendo técnicas de controles novas, aponta-se em primeiro lugar, o interesse em trabalhar o corpo detalhadamente, exercendo a coerção sem folga e mantê-lo no nível mecânico, desempenhando movimentos, gestos, atitude, rapidez. Em seguida, aplica-se nele uma coerção ininterrupta, constante, focando na continuidade da atividade, mais que no resultado, regendo ao máximo o tempo, o espaço e os movimentos. Sendo assim, são métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, implicando a sujeição dessas forças e estabelecendo uma relação de “docilidade- utilidade”. A esse sistema atribui-se o termo “disciplina” (Foucault, 1997, p.133).

Continuando com Foucault (1997), menciona-se que as disciplinas se tornaram, no decorrer dos séculos XVII e XVIII, fórmulas gerais de dominação, mesmo que tais fórmulas já existissem nos conventos, exércitos e oficinas. Para melhor compreensão de como age essa sujeição através das disciplinas de dominação, expõe-se a seguir um fragmento referente a essa temática:

O momento histórico das disciplinas é o momento em que nasce uma arte do corpo humano, que visa não unicamente o aumento de suas habilidades, nem tampouco aprofundar sua sujeição, mas a formação de uma relação que no mesmo mecanismo o torna tanto mais obediente quanto é mais útil, e inversamente. Forma-se então uma política das coerções que são um trabalho sobre o corpo, uma manipulação calculada de seus elementos, de

seus gestos, de seus comportamentos. O corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadriha, o desarticula e o recompõe. Uma “anatomia política”, que é também igualmente uma “mecânica do poder”, está nascendo; ela define como se pode ter domínio sobre o corpo dos outros, não simplesmente para que façam o que se quer, mas para que operem como se quer, com as técnicas, segundo a rapidez e a eficácia que se determina (Foucault, 1997, p.133).

Foucault (1997) expõe que a disciplina tem o papel de moldar corpos submissos e treinados, ampliando a capacidade desenvolvida, mas, simultaneamente, invertendo essa energia e potência em uma relação de sujeição rigorosa. Assim, a coerção disciplinar estabelece no corpo uma conexão coercitiva entre uma aptidão aprimorada e uma dominação acentuada.

A disciplina, de maneira acurada, classifica os indivíduos no espaço, buscando a sua sujeição, gerenciando as interações com outros indivíduos, bem como a troca de ideias e informações. Para atingir esse objetivo, emprega diversas técnicas. Em algumas circunstâncias, demanda um cerco, estabelecendo um local específico e heterogêneo em relação aos demais, fechado em si mesmo. Este local serve como um refúgio protegido da monotonia disciplinar.

A imagem 01, mostrada a seguir, ilustra o *layout* das salas de aula, exemplificando uma forma de disciplina conforme apontada por Foucault. Importante destacar que esse arranjo não é exclusivo da escola identificada na imagem; pelo contrário, acontece em todo o território brasileiro, desde as escolas de educação básica até as instituições de ensino superior, é comum a disposição de cadeiras enfileiradas como característica organizacional do espaço. Para verificar essa afirmação, sem a necessidade de visitar presencialmente diversas escolas, é possível realizar uma consulta online utilizando termos como 'salas de aula do Brasil', resultando em centenas de imagens de diferentes estabelecimentos de ensino com esse mesmo *layout*.

**Imagem 01** – Layout de cadeiras em fila distribuídas nas salas de aula, do piso térreo e piso superior do IFMA – Campus São Luís Centro Histórico.



Fonte: Registro pessoal, maio de 2023.

Seguindo com as abordagens sobre o corpo, Maurice Merleau-Ponty (1999), em sua obra *Fenomenologia da percepção*, discorre inicialmente sobre alguns aspectos, como a sensação, relacionada ao sentir e a diferencia do fenômeno da percepção. Para as análises clássicas (ciência), a sensação é tida por sentir o quente, o frio, o vermelho, o azul etc. Mas, Merleau-Ponty entende-a como a maneira na qual se é afetado e a experiência de um estado em si mesmo, que se sente na exata medida em que se coincide com o sentido e este deixa de estar no mundo objetivo, e, portanto, não lhe significando nada, pois a sensação pura é admitida da experiência de um choque instantâneo e pontual.

O autor francês, ressalta, ainda, que acreditamos muito saber o que é ver, ouvir, sentir, pois, há muito tempo, a percepção nos deu objetos coloridos, sonoros etc., e, ao analisá-los, transportamos tais objetos para a consciência e, com isso, cometemos um erro de experiência, dado que supomos, por meio de nossa consciência das coisas, aquilo que sabemos estar nas coisas, ou seja, uma propriedade do objeto, e “construímos a percepção com o percebido” (Merleau-Ponty, 1999, p. 26). Dessa forma, a percepção está mais intimamente relacionada ao estímulo local em seu estágio posterior do que em seu estágio inicial (Merleau-Ponty, 1999).

Sendo assim, “a percepção torna-se interpretação dos signos que a sensibilidade fornece conforme os estímulos corporais” (Merleau-Ponty, 1999, p. 61), e se “torna o pensamento do perceber” (p. 67). Considerando a percepção como um processo interpretativo, a sensação, que serviu como ponto inicial, é agora considerada ultrapassada, uma vez que qualquer experiência perceptiva transcende à simples sensação. Assim sendo, a sensação em si não é diretamente sentida, dado que a consciência está constantemente direcionada a um objeto específico.

Todavia na perspectiva de Maurice Merleau-Ponty (1999), a percepção é interpretativa, superando a fase inicial da sensação. A sensação, que inicialmente serviu como ponto de partida, é considerada ultrapassada, uma vez que qualquer consciência perceptiva transcende a sensação. Sob essa visão fenomenológica, a sensação não é diretamente apreendida e a consciência está voltada para um objeto específico. A fenomenologia, então, caracteriza-se por estudar a manifestação do ser para a consciência, em contraposição à suposição prévia de sua possibilidade, como realizada primariamente pela ciência (Merleau-Ponty, 1999). A ciência, por sua vez, continua ou intensifica o movimento constitutivo das coisas percebidas ao considerar a 'coisa' como o invariante em todos os campos sensoriais e perceptivos individuais, com o objetivo de fixar e objetivar os fenômenos através do conceito científico.

O corpo vivo não escapa das condições específicas que são essenciais para a caracterização de um objeto. Essas determinações demarcam o reconhecimento do corpo vivo como parte do sistema de experiência. Nesse processo, o corpo vivo deixa de ser percebido como “meu” corpo, transformando-se em um objeto entre os demais. Isso reflete a influência das determinações que definem e situam o corpo vivo no contexto mais amplo da experiência objetiva (Merleau-Ponty, 1999).

Dessa forma, considere-se o corpo como operando na formação do “nosso” corpo como objeto, pois esse é um momento decisivo na origem do mundo objetivo. Será observado que o corpo próprio, mesmo na esfera científica, escapa ao tratamento que se deseja impor a ele. Uma vez que a gênese do corpo objetivo é apenas um estágio na construção do objeto, o corpo, ao se retirar do mundo objetivo, levará consigo os fios intencionais que o conectam ao seu entorno e, por fim, revelará tanto o sujeito que percebe quanto o mundo percebido. Daí, um papel fundamental do corpo: “o corpo é o veículo do ser no mundo, e ter um corpo é, para um ser vivo, juntar-se a um meio definido, confundir-se com certos projetos e empenhar-se continuamente neles” (Merleau-Ponty, 1999, p.122).

Traçadas as perspectivas até aqui, não poderia ficar fora deste trabalho as abordagens de David Le Breton (2012) sobre o corpo. O pesquisador, logo no início de sua reflexão sobre o "corpo", critica a abordagem predominante nas investigações, concentradas principalmente nas ações do corpo, negligenciando a investigação mais profunda sobre o próprio referente "corpo". Ele questiona a ambiguidade da expressão "corpo" e destaca a necessidade de esclarecer a qual concepção específica se refere. Le Breton (2012) argumenta que é absurdo nomear o corpo como um fetiche, ignorando o indivíduo que o incorpora. Ele ressalta a ambiguidade ao evocar a noção de um corpo que mantém relações implícitas com o ator, enfatizando a importância de questionar e construir o objeto de estudo antes de analisar o corpo. Para Le Breton (2012), o corpo não é uma natureza objetiva e incontestável, mas sim influenciado por imaginários sociais e sua representação não deve ser aceita acriticamente, sendo fundamental considerar sua genealogia e as conotações e denotações subjacentes.

Dessa forma, Le Breton (2012) aborda as diversas representações do *corpo*, explorando as armadilhas de duas abordagens distintas: "dar um corpo ao homem" e "dar carne ao homem". A primeira, influenciada pela anatomofisiologia<sup>15</sup> e conhecimento médico, tende a separar o homem de seu corpo, sendo adotada sem questionamentos por estudiosos contemporâneos interessados nos seus usos sociais e culturais. Em contrapartida, a segunda abordagem, ilustrada por práticas de medicina popular, não estabelece distinção clara entre o homem e o corpo. Le Breton destaca a crença na harmonia entre o homem e o meio ambiente, evidenciada por técnicas como imposição das mãos, radiestesia, benzedura e cura pela eliminação da queimação da machucadura. Ele ressalta, ainda, a persistência de concepções sociais que conectam o homem ao cosmos, citando estudos sobre tradições que simbolizam a fisiologia da mulher em relação ao meio ambiente durante o período menstrual, restringindo-a ao contato com preparos alimentícios, para evitar a contaminação.

Dando prosseguimento à reflexão exposta por Le Breton (2012), vale a pena mencionar que as representações corporais são, na verdade, representações da pessoa como um todo. Ao evidenciar as atividades humanas, limites, relações com a natureza e com outros indivíduos, revela-se o que faz a carne. Le Breton argumenta

---

<sup>15</sup> A ciência que estuda a estrutura do corpo humano e suas relações é a Anatomia. Em conjunto com a ciência das funções do corpo humano – a Fisiologia – é denominada anatomofisiologia. Esta, estuda o corpo humano de modo estrutural e funcional.

que as representações da pessoa e do corpo estão intrinsecamente ligadas às visões de mundo de diferentes comunidades humanas. Contrariando a aparente autoexplicação do corpo, o autor ressalta que este é socialmente construído, tanto em suas interações na cena coletiva quanto nas teorias que explicam seu funcionamento ou nas relações que mantém com o indivíduo que o encarna:

As representações do corpo, e os saberes que as alcançam, são tributários de um estado social, de uma visão de mundo, e, no interior desta última, de uma definição de pessoa. O corpo é uma construção simbólica, não uma realidade em si (Le Breton, 2016, p.15).

Dessa forma, a caracterização do corpo é complexa e suscita questões epistemológicas, sendo, portanto, uma falsa evidência, dado que “ele nunca é um dado indiscutível” (Le Breton, 2016, p.16), mas resultante de uma elaboração social e cultural. Le Breton destaca que a prevalência da concepção anatomofisiológica, oriunda do saber biomédico, que considera o corpo como propriedade do indivíduo, refletindo, com isso, o surgimento e desenvolvimento do individualismo nas sociedades ocidentais a partir do Renascimento, onde o corpo é visto como o espaço do sujeito, delimitando sua liberdade e sendo alvo de fabricação e controle.

Nesse sentido, a ideia moderna de corpo é uma consequência da estrutura individualista da sociedade, que rompe com a solidariedade que antes conectava a pessoa ao coletivo e ao cosmos através de uma rede complexa de relações interligadas (Le Breton, 2016). Também, o corpo da modernidade resulta de um recuo das tradições populares e pelo surgimento do individualismo ocidental, representando a fronteira entre o indivíduo e o outro, simbolizando o isolamento do sujeito em si mesmo.

Ainda com Le Breton (2016), ele aponta que as representações sociais atribuem ao corpo uma posição determinada no centro do simbolismo geral da sociedade, sendo o corpo uma estrutura simbólica, gerando uma forma de linguagem valorizada, e esta valorização é fundamentada em um imperativo de transformação, modelagem e inserção do corpo no contexto social. A utilização de signos, seguindo as práticas culturais, converte-se em uma representação consciente e intencional do indivíduo, com inúmeras variações tanto a nível individual quanto social. Nesse contexto, o corpo é considerado como uma matéria a ser moldada de acordo com as orientações e demandas específicas de um determinado momento cultural,

transformando-se em uma expressão ativa e encenada da identidade individual e coletiva.

Um exemplo prático, nesse sentido, pode ser ilustrado a partir da observação do contexto escolar. Por ser um espaço social, em que sujeitos estão expostos ali, as representações de subjetividades intencionais revela a construção da própria identidade. O corpo do discente é moldado e interpretado de acordo com as normas e expectativas da sociedade e da cultura onde está inserido. Isso pode incluir ideais de beleza, saúde, habilidades físicas e até mesmo características de gênero e classe social. Assim, a forma como o corpo é percebido e valorizado dentro desse contexto influencia diretamente a autoimagem e a autoestima do jovem.

Dessa forma, sendo o corpo uma expressão ativa da sua identidade tanto individual quanto coletiva, o jovem não apenas internaliza as representações sociais sobre o corpo, mas também as utiliza ativamente para comunicar quem ele é e como ele se encaixa dentro do seu meio social. Isso pode se manifestar através de escolhas de vestuário, penteados, piercings, tatuagens, entre outros elementos que são utilizados para expressar sua identidade única.

Corroborando indiretamente com Le Breton (2016), Lopez-Lopez (2020) explicita que “todo corpo carrega em sua história marcas e saberes advindos de sua trajetória”(p.119). Isso, reportando novamente ao que Le Breton (2012) diz ao se referir à construção social e cultural do corpo, não se completa somente em jusante, mas também em montante, sendo assim uma via de mão dupla. Dessa forma, essas informações estão em consonância com a corporeidade do ser.

O conceito de corporeidade emerge para preencher uma lacuna no entendimento do corpo, uma vez que a tradição racionalista e reducionista da cultura ocidental, devido às suas limitações, não foi capaz de abarcar a complexidade do corpo enquanto entidade viva, mutável, imprevisível e paradoxal, estando a corporeidade atenta para um corpo que não se restringe à condição meramente física, conforme Teixeira (2019).

Uma noção de corporeidade que Christine Roquet (2011) faz, referenciando Michel Bernard, menciona o seguinte :

Toda corporeidade pode ser definida a partir do funcionamento intrínseco do seu sentir. Não se trata mais de considerar uma entidade autônoma e definida que recebe/emite informações e que seria “o corpo”, mas a materialização de um processo móvel e complexo, o do sentir (Bernard *apud* Roquet, 2011).

Explicando mais sobre a perspectiva da *corporeidade* assumida aqui neste estudo, Renato Bastos João (2019) discute a corporeidade buscando superar dicotomias e simplificações na compreensão da relação entre corpo, mente e sociedade-cultura. Ele propõe, em síntese, uma concepção de ser humano como princípio pedagógico, visando o desenvolvimento de práticas corporais educativas. Ao aplicar esse conceito à pedagogia, a corporeidade se apresenta como uma abordagem que reconhece a complexidade humana e busca integrá-la à prática educativa.

João (2019) defende o conceito de corporeidade com base epistemológica na obra *O Método* (1986) de Edgar Morin. Ele destaca a proposta teórica de Morin, que evidencia as conexões entre diversas áreas de conhecimento, considerando várias dimensões do ser humano. Ao estabelecer uma visão complexa do ser humano, reconhece a interrelação entre o todo e as partes que o constituem, sem esgotar o entendimento das partes e, conseqüentemente, do todo.

Para Morin (1997), “sistema” ou “unidade complexa” é um conjunto de partes diferentes, unidas e organizadas. Ele se apresenta como “unitas multiplex” (p. 102), um paradoxo que permite compreender que, do ponto de vista do todo, é uno e homogêneo, enquanto, sob o ângulo dos constituintes, é diverso e heterogêneo. Indicando a necessidade de considerar que o sistema, enquanto unidade complexa, nem o todo pode ser reduzido às partes, assim como as partes não podem ser reduzidas ao todo, permitindo, com isso, entender a corporeidade em sua multidimensionalidade.

Retornando a João (2019), ele alimenta uma explicação sobre corporeidade associada ao pensamento de Morin:

Nesse sentido, a corporeidade guarda a herança de todo esse processo evolutivo, configurada enquanto unidade multidimensional, na qual podemos identificar diferentes dimensões que são subsistemas (partes-todo) de um sistema (todo-partes) que caracteriza a subjetividade humana que, por sua vez, faz parte de sistemas maiores constituídos nas sociedades-culturas humanas [...] Assim, a corporeidade constitui-se das dimensões: físico-motora (infraestrutura orgânica-biofísica-motora organizadora de todas as dimensões da individualidade), afetiva-relacional (instinto-pulsão-afeto), mental-cognitiva (atenção, memória, raciocínio, resolução de problemas, consciência reflexiva) e a sócio-histórico-cultural (valores, hábitos, costumes, sentidos, significados, simbolismos). Todas essas dimensões estão indissociadas na multidimensionalidade do ser humano, constituindo sua corporeidade. É nesse sentido que buscamos a compreensão da

complexidade humana, tanto em nível individual quanto em nível social. (p. 8).

Essa perspectiva sobre corporeidade contribui para entender que existe uma indissociabilidade de dimensões na multidimensionalidade do ser humano, enfatizando que a corporeidade é uma construção complexa e integrada. Além disso, o entendimento da complexidade humana é buscado não apenas a nível individual, mas também a nível social, reconhecendo a interação entre o indivíduo e o contexto sociocultural.

Dessa forma, Le Breton (2016a) afirma que “o mundo é a emanção de um corpo que o penetra” e que “o corpo é profusão do sensível” (p.11), sendo este corpo incluído no movimento das coisas, misturando-se a elas com todos os seus sentidos, e que entre a carne do homem e do mundo não existe ruptura, mas continuidade sensorial sempre presente. Le Breton expande a reflexão dizendo que o indivíduo só toma consciência de si pelo sentir, pelas ressonâncias sensoriais e perceptivas que constantemente o atravessa.

Reconhecer, promover e validar a percepção pelos sentidos como uma estrutura fundamental para a interpretação e formação de conhecimento sobre si e sobre o mundo representa um trunfo significativo no contexto escolar. Este ambiente, muitas vezes, culturalmente inclinado ao reducionismo que limita a aprendizagem à memorização, raciocínio e resolução de problemas, pode se beneficiar da expansão para uma abordagem mais abrangente. Essa abordagem não apenas enriquece a experiência educacional, mas também amplia as possibilidades de aprendizado, reconhecendo a diversidade de formas pelas quais os indivíduos podem assimilar e integrar saberes.

A respeito disso, Le Breton (2016a) enfatiza que a “percepção não é coincidência com as coisas, mas interpretação” (p. 12) e que todo ser humano está envolto num universo sensorial ligado a à história pessoal que faz parte de sua formação. Além disso, os sentidos são uma matéria reprodutora de sentido, como um encadeamento evolutivo de novas possibilidades sensoriais. Por isso, é pela dimensão do sensível que indivíduos distintos experienciam os dados sensíveis de formas diferentes.

Por isso, as significações para com o mundo vivido se dá por meio dessa experiência sensível, como colocado no trecho selecionado a seguir:

Nossas percepções sensoriais, entrelaçadas às significações, traçam os limites flutuantes do entorno em que vivemos, elas dizem sua abrangência e seu sabor. O mundo do homem é um mundo da carne, uma construção nascida de sua sensorialidade passada ao crivo de sua condição social e cultural, de sua história pessoal, de sua atenção ao seu meio (Le Breton, 2016a , p. 13).

Em definitivo, dar importância ao corpo requer a aplicação da sensibilidade, considerando a nossa condição humana intrinsecamente sensível. Estamos constantemente imersos em ambientes sensoriais, onde percebemos o mundo por meio da visão, audição, tato e outras modalidades sensoriais cotidianas. A experiência direta e contínua do mundo é inevitável, sendo nós, sujeitos atravessados e transformados por ele de maneira constante, ao mesmo tempo em que também o atravessamos e o transformamos incessantemente.

### **3 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL FEDERAL EM SÃO LÚIS – MA: VEICULADOR DE EXPRESSÕES ARTÍSTICAS E CULTURAIS**

Este capítulo apresenta uma linha do tempo que fundamenta a origem da Educação Profissional Federal no Maranhão, suas fases temporais desde a Escola de Aprendizizes Artífices, no início da República, passando pela Escola Técnica Federal (ETFM), Centro Federal de Educação Tecnológica do Maranhão (CEFET- MA), até o atual Instituto Federal de Educação Tecnológica do Maranhão (IFMA). Explana também o que regulamenta a Instituição na atual formatação e inclui informações sobre o componente Arte nesse contexto educacional.

Na sequência, apresenta-se um histórico, descrevendo ações artísticas<sup>16</sup> que dão destaque à expressão corporal ao longo da existência de atuação da Educação Profissional Federal no Maranhão. No que compete à descrição das ações artísticas no contexto do IFMA, foi algo que se revelou ao longo da pesquisa, à medida que se perceberam os vestígios de uma Educação Profissional Federal moldada no Maranhão com foco nas práticas artísticas.

---

<sup>16</sup> Dados obtidos por meio de coleta de dados junto aos docentes de Arte nos Campus São Luís Monte Castelo, Centro Histórico, Maracanã e Reitoria.

### 3.1 Panorâmica da Educação Profissional Federal no Maranhão

A Educação Profissional Federal surge no início da República, quando, por meio do decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909, no governo de Nilo Peçanha, estabeleceu-se a criação das Escolas de Aprendizes Artífices, instituições subordinadas ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio. Essas instituições tinham como propósito formar operários e contramestres, oferecendo ensino gratuito de conhecimentos técnicos e práticos para menores e das classes menos favorecidas. Conforme estipulado por esse decreto, essas escolas deveriam ser estabelecidas em todas as capitais dos estados brasileiros, ocupando edifícios de propriedade da União ou cedidos pelos governos locais (Brasil, 1909).

Em São Luís do Maranhão, em 1937, a Escola de Aprendizes Artífices do Maranhão foi renomeada como Liceu Industrial de São Luís, passando a funcionar no bairro do Diamante<sup>17</sup>. Na década de 40, durante a Reforma Capanema, que buscava adaptar a educação ao processo de industrialização, sendo instituída a Lei Orgânica do Ensino Industrial em resposta às demandas da Segunda Guerra, resultando na criação das Escolas Técnicas Industriais e, posteriormente, na rede de Escolas Técnicas Federais (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão, 2019).

No decorrer dos anos, a Educação Profissional Federal passou por nova reconfiguração, consolidando-se em 1942 com a designação de Escolas Técnicas no Brasil (Brasil, 1942). Devido a isso, em face ao crescimento industrial contínuo do país, a Educação Profissional deixou de ser direcionada exclusivamente aos desfavorecidos, órfãos e necessitados. Em seu lugar, passou a ser acessível aos mais qualificados, mediante a implementação de processos seletivos para admissão nas escolas técnicas (Nascimento; Santos, 2022).

O documento do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (2019), em 1961, que promulga a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, serve como um marco importante na história da instituição. Isso

---

<sup>17</sup> Durante a pesquisa, foi realizada uma busca em arquivos históricos da cidade de São Luís, incluindo jornais da época, disponíveis no acervo digital do Maranhão, com o objetivo de encontrar imagens das instalações do ensino profissional referentes a esse período. No entanto, não foram encontradas imagens nessas fontes.

porque, em 1965, a Escola Técnica Federal de São Luís foi renomeada como “Escola Técnica Federal do Maranhão”.

Prosseguindo, em 1994, a Lei Federal nº 8.984 criou o Sistema Nacional de Educação Tecnológica, transformando as Escolas Técnicas Federais de todo país em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs). No entanto, em 1989, no Maranhão, a Escola Técnica Federal foi elevada à categoria de Centro Federal de Educação Tecnológica do Maranhão (CEFET-MA), tornando-se apto para oferecer cursos de graduação e pós-graduação em resposta ao crescimento econômico e às demandas do mercado de trabalho no Estado.

Outras iniciativas políticas foram implementadas, incluindo um plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, com o objetivo de ampliar a presença dessas instituições em todo o território nacional. Essa estratégia visou não apenas aumentar o nível de cobertura, mas também melhorar a distribuição geográfica, promovendo a democratização do acesso à Educação Profissional e Tecnológica no país. Em 29 de dezembro de 2008, por meio da Lei Nº 11.892, foi instituída a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, resultando na criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. No Maranhão, esse marco originou o Instituto Federal do Maranhão – IFMA, consolidando a integração do Centro Federal de Educação Tecnológica do Maranhão e das Escolas Agrotécnicas Federais de Codó, São Luís e São Raimundo das Mangabeiras. Essa fase representa a implantação dessas instituições de ensino profissional na Rede Federal de Educação Profissional, marcando um avanço no acesso à educação técnica no país (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão, 2019).

### 3.1.1 IFMA: Aspectos Políticos-Pedagógicos

O sistema de ensino do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA) é pautado na formação humana e no seu desenvolvimento para o trabalho, e, conforme o Plano de Desenvolvimento Institucional 2019-2023 (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão, 2019), entende-se que a Instituição defende os pressupostos filosófico-antropológicos e sociais que exploram as três esferas essenciais da existência humana: prática social, prática produtiva e

prática simbolizadora. Nesse sentido, as concepções de trabalho, sociedade e cultura são utilizadas para explicitar essas esferas.

O ser humano é abordado de forma integral, considerando-o como sujeito histórico em constante transformação, capaz de ação crítica, reflexão e construção de sua própria história e cultura. Dessa forma, a pluridimensionalidade filosófica, histórica, biológica, econômica, ecológica, política, emocional, cultural e social é reconhecida, destacando-se a abertura ao transcendente. Na esfera produtiva, o trabalho é central, sendo entendido como a interação do homem com a natureza para garantir sua subsistência (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão, 2019).

Diante desse contexto, procede-se com uma exposição criteriosa resultante de consultas a documentos nacionais que delineiam a operacionalização desse segmento educacional. Tais documentos incluem Leis Educacionais (LDB), as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e as Resoluções que orientam as atividades de Ensino nessa instituição. A abordagem visa promover a compreensão da caracterização pedagógica do Instituto Federal do Maranhão (IFMA), bem como sua estruturação em relação ao componente curricular Arte.

Dessa maneira, para discorrer a respeito disso, parte-se da lei base que rege a Educação Básica no Brasil, a LDB 9394/96. Em seguida, é crucial explorar verificações de legislações complementares e resoluções que oferecem maior especificidade sobre a Educação Profissional Técnica. Nesse contexto, destaca-se a fundamentação delineada na LDB acerca da Educação Profissional, notadamente presente na SEÇÃO IV – A, que, por sua vez, representa uma ramificação significativa da SEÇÃO IV, que trata especificamente do Ensino Médio:

Art. 36-A. Sem prejuízo do disposto na Seção IV deste Capítulo, o ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas. Parágrafo único. A preparação geral para o trabalho e, facultativamente, a habilitação profissional poderá ser desenvolvida nos próprios estabelecimentos de ensino médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional. (Brasil, 2018a, p.30)

Nota-se que a Educação Profissional Técnica (EPT), descrita numa seção complementar ao Ensino médio, que, por sua vez, consta no Art. 36 da LDB, descreve o seguinte: o “currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta

de diferentes arranjos curriculares”. Esse trecho, a princípio, conduz o leitor a associar que o currículo da Educação Profissional Técnica está imprescindivelmente atrelado à Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Contudo, no Art. 36-B afirma-se que o segmento EPT de nível médio deve ser articulado com o Ensino Médio, observar os objetivos e definições contidos nas diretrizes curriculares nacionais, estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação, as normas complementares dos respectivos sistemas de ensino e as exigências de cada instituição de ensino, estabelecidas em seu projeto pedagógico.

A distinção presente nas composições curriculares nos formatos de Ensino Médio é notável. Nesse contexto, é relevante ressaltar que o Ensino Profissional Técnico é configurado com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e em normas complementares desse sistema de ensino. Ao contrário, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) não é diretamente empregada como documento fundamental na composição desse sistema de ensino específico.

A partir da Lei nº 11.741/2008 que redimensionou, institucionalizou e integrou as ações da Educação Profissional Técnica de nível médio, da Educação de Jovens e Adultos e da Educação Profissional e Tecnológica, as Diretrizes Curriculares Nacionais detalham as formatações no ensino de tais segmentos.

### 3.1.2 As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica

A DCN (Brasil, 2013) sobre a Educação Profissional Técnica de nível médio configura o Ensino Profissional Técnico de nível médio, baseado nas regulamentações da LDB 9394/96, na lei nº11.741/2008 e no Parecer CNE/CEB nº 11/2008, que dispõe sobre a organização dos cursos técnicos no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio.

Isso aporta certa autonomia às instituições para a construção dos respectivos projetos políticos pedagógicos quando descreve:

No art. 3º determina que os cursos constantes desse Catálogo sejam organizados por eixos tecnológicos definidores de um projeto pedagógico que contemple as trajetórias dos itinerários formativos e estabeleça exigências profissionais que direcionem a ação educativa das instituições e dos sistemas de ensino na oferta da Educação Profissional Técnica de Nível Médio. (Brasil, 2013, p. 213)

Para a elaboração final das Diretrizes Curriculares Nacionais (2013), foram considerados contribuições, reuniões entre órgãos educacionais reguladores do Ministério da Educação (MEC), Câmara de Educação Básica (CEB), Conselho Nacional de Educação (CNE), Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (CONIF), Fórum de Dirigentes de Ensino (FDE) da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica e pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) e a Comissão de Grupo de Trabalho (GT).

As novas diretrizes para a Educação Profissional Técnica consideram as mudanças nas estruturas e profundas alterações na natureza do trabalho com o avanço científico e tecnológico, substituindo a base eletromecânica pela base microeletrônica, passando a exigir da Educação Profissional que propicie ao trabalhador o desenvolvimento de conhecimentos, saberes e competências profissionais complexos (Brasil, 2013).

De acordo com o que está prescrito pelo inciso V do art. 214 Constituição Brasileira, um dos resultados esperado pelo Plano Nacional de Educação é a “promoção humanística, científica e tecnológica do País”, articulando, ainda, que o documento definidor das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional e Tecnológica leve em consideração a ciência e a tecnologia como construções sociais, histórico-culturais e políticas.

O documento definidor da DCN considera “o papel da Educação Profissional e Tecnológica no desenvolvimento nacional, para bem além do campo estritamente educacional” (p. 207). Pois, enquanto modalidade educacional, integra a formação e/ou a qualificação para o trabalho, garantido ao cidadão a possibilidade de acesso ao mundo do trabalho em consonância a sua formação integral, uma vez que o segmento da Educação Profissional, entende o trabalho como um princípio educativo que visa do sujeito a superação da dicotomia historicamente cristalizada da divisão social do trabalho entre a ação de executar e ações de pensar; e planejar suas ações, sem que ele desempenhe apenas tarefas mecânicas.

Reforçando o que determina a LDB (Brasil, 2018a), a DCN (Brasil, 2013) explicita que a Educação Profissional Técnica de Nível Médio deve estar centrada no compromisso de uma educação profissional ampla e politécnica. Pois, diante de mudanças sociais, da revolução científica e tecnológica, e da reorganização do

trabalho, demandam-se a revisão dos currículos para toda a esfera da Educação Básica e particularmente para a Educação Profissional, por cada vez mais ser exigido dos trabalhadores maior capacidade de raciocínio, autonomia intelectual, pensamento crítico, iniciativa própria, espírito empreendedor e capacidade de resolução de problemas (Brasil, 2013).

Por esse contexto de desenvolvimento do mundo do trabalho, a Educação Profissional compreende que tem o papel de contribuir para a formação integral do cidadão trabalhador. Devido a isso, esse cidadão passa a ter garantia de acesso a conhecimentos micro e macro dimensionais que perpassam sua formação profissional.

Assim, a Educação Profissional requer, além do domínio operacional de um determinado fazer, a compreensão global do processo produtivo com a apreensão do saber tecnológico, a valorização da cultura do trabalho e a mobilização dos valores necessários à tomada de decisões no mundo do trabalho (Brasil, 2013.).

### 3.1.3 Diretrizes Institucionais IFMA para os Cursos da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM) - Resolução nº 148/2022, de 11/07/2022.

Dentro do sistema de Ensino do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão e em conformidade às regulamentações da Educação Profissional de Nível Médio, consta o documento institucional, que é a Resolução CONSUP/IFMA Nº 148 de 11 de julho de 2022<sup>18</sup> (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão, 2022), o qual estabelece as Diretrizes Institucionais de Ensino, e nas disposições iniciais, como base para o planejamento das ofertas de curso e organização curricular. Esse texto considera: o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI); o Projeto Pedagógico Institucional (PPI); o Planejamento Estratégico Institucional; as Legislações vigentes no âmbito nacional; o Catálogo Nacional de Curso Técnicos (CNCT); e a Classificação Brasileira de Ocupações (CBO).

Dos Objetivos e Finalidades que dispõe a resolução, tem-se o Art. 4º inciso II, que subsidia a elaboração das Matrizes de Referência Institucionais e a organização

---

<sup>18</sup> Disponível em:

<https://portal.ifma.edu.br/documentos/?busca=resolu%C3%A7%C3%B5es+20&invertido=1>, na seção Resoluções 2022

dos Projetos Pedagógicos de Cursos (PPC), com base na integração entre os componentes curriculares numa perspectiva formação integral, politécnica e omnilateral.

A Resolução CONSUP/IFMA nº 148/2022 (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão, 2022), articula-se com o que dita as regulamentações macro dimensionais da Educação Básica e quanto ao proposto para o Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Sobre isso, vale ressaltar alguns pontos:

- Capítulo III – Das Concepções e Princípios Norteadores, Art.6: pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; pleno desenvolvimento da pessoa como foco na Identidade da Educação Profissional Técnica centrada na formação humana integral; integração entre ensino, pesquisa e extensão com incentivo à promoção da inovação e da inclusão social; articulação da educação básica com a educação profissional na perspectiva da integração entre saberes para a produção de conhecimento; indissociabilidade entre educação e prática social.

- Capítulo V – Da Organização Curricular, Art. 11: considera o currículo orgânico, dinâmico e adaptável, para garantia de socialização e construções de conhecimento das áreas do saber, permitindo diálogo entre elas. Art.12 – Sobre o que o currículo deve proporcionar aos estudantes: diálogo entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura, que são fundamentais para formação e desenvolvimento de todas as potencialidades humanas; vivência de diferentes situações práticas de estudo e de trabalho; aprendizagem sociocultural, socioambiental, inclusão digital, respeitando as diferentes identidades dos sujeitos que participam do processo de ensino e de aprendizagem.

- Capítulo V, Seção II – Dos Saberes, conhecimentos e conteúdo. Art. 17: contempla a obrigatoriedade dos componentes curriculares: Arte, Educação Física, Língua Portuguesa, Línguas Estrangeiras, Biologia, Física, Química, Filosofia, Sociologia, Geografia, História, Matemática em todos os anos, além dos componentes específicos de cada curso.

Dessa forma, as Diretrizes Institucionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM) fundamentam uma formação ao educando que contemple – entre outros fatores – a inclusão social, a integração de saberes, o diálogo entre a ciência, tecnologia, trabalho e cultura, vivências de diferentes situações práticas, aprendizagem sociocultural e obrigatoriedade do componente curricular Arte. Assim

sendo feitas essas considerações, passa-se, na próxima seção, a discorrer sobre esse componente curricular na esfera educacional do IFMA.

### 3.1.4 Componente Arte integrado na Educação Profissional Técnica de nível médio

A Educação Profissional Técnica de Nível Médio encontra-se integrada à estrutura do ensino da educação básica, e o ensino da arte, focalizando expressões regionais, é estabelecido como componente curricular obrigatório, conforme atesta a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) no § 2º: "o ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica" (Brasil, 2018a, p. 19). Nesse contexto, as linguagens de artes visuais, dança, música e teatro são delineadas como os elementos constituintes desse componente curricular.

No que diz respeito ao Ensino Médio, as diretrizes para esse componente curricular são norteadas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) atualizada, conforme estabelecido pela Lei nº 13.415/2017, que promoveu a reforma do ensino médio e alterou determinados tópicos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 (Lei 9394/96).

Um dos pontos mencionados na Lei da reforma do ensino médio é o termo itinerário formativo, já muito difundido no âmbito da educação profissional e que a BNCC, na nota de rodapé, esclarece tais distinções:

No Brasil, a expressão "itinerário formativo" tem sido tradicionalmente utilizada no âmbito da educação profissional, em referência à maneira como se organizam os sistemas de formação profissional ou, ainda, às formas de acesso às profissões. No entanto, na Lei nº 13.415/17, a expressão foi utilizada em referência a itinerários formativos acadêmicos, o que supõe o aprofundamento em uma ou mais áreas curriculares, e também, a itinerários da formação técnica profissional (Brasil, 2018b, p. 468)

Os itinerários formativos do Ensino Médio previstos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o itinerário formativo da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, que trata as Diretrizes Curriculares Nacionais, têm algumas diferenças significativas.

A BNCC (Brasil, 2018b) prevê uma estrutura curricular comum a todos os estudantes do Ensino Médio, composta por áreas de conhecimento obrigatórias, como Linguagens e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências

Humanas e Sociais Aplicadas e Matemática e suas Tecnologias. Além disso, a BNCC prevê itinerários formativos opcionais para os estudantes, que podem escolher aprofundar seus estudos em uma das áreas obrigatórias ou optar por uma formação técnica e profissionalizante.

Já as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio preveem uma formação específica para o exercício de atividades profissionais em áreas como: indústria, comércio, serviços, agricultura e pecuária. Essa formação técnica é complementar à formação geral prevista pela BNCC e deve ser desenvolvida de forma integrada com a formação geral.

Assim, enquanto a BNCC (Brasil, 2018b) prevê uma formação geral comum a todos os estudantes do Ensino Médio, com possibilidade de aprofundamento em áreas específicas ou de formação técnica, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (Brasil, 2013) preveem uma formação específica para o exercício de atividades profissionais, complementar à formação geral.

Conforme orienta a Resolução CONSUP/IFMA nº 148/2022 (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão, 2022), a matriz Curricular da Educação Profissional Técnica de Nível Médio e especificamente do IFMA, o componente Arte está no núcleo da base Comum. Além desse, tem o núcleo Tecnológico e o núcleo Politécnico. Na base Comum, é o espaço da organização curricular ao qual se destinam as disciplinas que tratam dos conhecimentos e habilidades inerentes à Educação Básica. No núcleo Tecnológico, Espaço da organização curricular no qual se concentram disciplinas específicas da formação técnica, direcionadas à instrumentalização e ao eixo tecnológico do curso. No Núcleo Politécnico: espaço da organização curricular ao qual se destinam as disciplinas que tratam dos conhecimentos e habilidades inerentes à Educação Básica e Técnica, no qual serão previstas as principais formas de integração do currículo, ademais das disciplinas estratégicas para promover essa integração de forma a garantir a formação integral e a interdisciplinaridade.

Em relação ao abrangido por esta pesquisa, vale ressaltar que o componente Arte, no IFMA, contempla as seguintes linguagens: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro, e, atualmente, apenas o Campus São Luís Monte Castelo e Centro Histórico atendem a essa distribuição na grade curricular dos cursos técnicos.

### **3.2 Vivências corporais artísticas com discentes da Educação Profissional, experiências**

Como dito anteriormente na introdução deste capítulo, esta seção foi reservada para uma descrição de ações, projetos ou eventos pedagógicos que são entendidos aqui como fomentadores de vivências corporais artísticas ocorridas no contexto da Educação Profissional Federal no Maranhão e delimitadas na cidade de São Luís, correspondendo ao atual IFMA – Campus Monte Castelo, desde a sua formação, quando Escola Técnica Federal do Maranhão (ETFM), passando pelo Centro Federal de Educação Tecnológica do Maranhão – CEFET; ao IFMA – Campus Maracanã; IFMA – Reitoria; e IFMA – Campus Centro Histórico.

#### **3.2.1 IFMA Campus São Luís - Monte Castelo**

A instituição localizada na Avenida Getúlio Vargas, Nº 04, Monte Castelo, São Luís – MA, CEP: 65030-005, atualmente corresponde ao IFMA Campus São Luís – Monte Castelo. Entretanto, no período compreendido entre 1965 e 1989, foi denominada Escola Técnica Federal do Maranhão, conforme estabelecido pela lei 4795 de 20 de agosto de 1965; e, de 1989 a 2008, adotou a denominação de Centro Federal de Educação Tecnológica do Maranhão. Este tópico, portanto, abordará as vivências corporais artísticas ocorridas e/ou em curso, considerando a trajetória de ensino dessa instituição, enquanto essas três denominações estabelecidas ao longo do tempo. A imagem abaixo representa a fachada do atual IFMA Campus São Luís Monte Castelo:

**Imagem 02** – Fachada do IFMA Campus São Luís Monte Castelo.



Fonte: Portal IFMA (2015)

Rudakoff (2014), em sua pesquisa intitulada “As mulheres professoras de Arte na Escola Técnica Federal do Maranhão (1975-1989)”, elucida sobre elementos constituintes do ensino de Arte no contexto nacional e no contexto educacional da Escola Técnica Federal do Maranhão. A esse respeito, Rudakoff menciona que:

Entre 1968 e 1969, a Arte já fazia parte do currículo de todas as escolas particulares de prestígio no Brasil, seguindo uma linha metodológica de variadas técnicas. Porém, poucas escolas públicas desenvolviam um trabalho de arte. Na escola pública secundária, o desenho geométrico prevaleceu. Alguns livros foram publicados e algumas escolas especializadas no ensino de Arte tiveram ação multiplicadora, influenciando decisivamente os professores que iriam atuar nas escolas a partir de 1971, quando o ensino de Educação Artística tornou-se componente obrigatório no currículo das escolas de 1º e 2º graus pela Lei nº 5.692/71 (Rudakoff, 2014, p. 44).

Adiante, Rudakoff (2014) explicita que São Luís passava por um momento de efervescência artístico-cultural nos anos 70, e que a Escola Técnica Federal do Maranhão cedeu o Cine Teatro Viriato Correia para realização de apresentações musicais e proporcionaram a “formação e consolidação de um espaço artístico-pedagógico na Escola Técnica Federal do Maranhão” (p. 69). A imagem 03, a seguir, ilustra uma atividade no referido Cine Teatro, com a ocupação de alunos nesse espaço:

**Imagem 03** – Cine Teatro Viriato Correia no período da Escola Técnica Federal do Maranhão.



Fonte: Portal IFMA (2015)

Dessa forma, foi na década de 70 que a escola contratou quatro professores de Arte: “uma professora de Dança, a Regina Telles, um professor de Música, o Chico Pinheiro, um professor de Teatro, o Cosme Júnior, e um professor de Artes Visuais, o Miguel Veiga;” (Rudakoff, 2014, p. 44), todos eles subordinados à coordenação de Educação Artística, liderada pela professora Maria José Casas.

Cumprе ressaltar que, durante esse período, já estava em vigor o currículo estabelecido pela Lei nº 5.692/71, que previa a inclusão da disciplina Educação Artística (art.7), entretanto, não assegurava um ensino que englobasse todas as linguagens artísticas, como: artes visuais, dança, música e teatro, incentivando, ao invés disso, a vertente polivalente. Essa vertente refletia a realidade nacional de maneira geral, mas não vinculava de forma restrita a proposta curricular das escolas, as quais tinham a possibilidade de oferecer formação nos diversos segmentos artísticos, embora essa prática fosse pouco comum no âmbito da escola pública.

A análise conduzida por Rudakoff (2014) sobre os itinerários sociais e representações femininas no contexto do ensino de Arte na Escola Técnica Federal do Maranhão, e, aqui, com ênfase na professora de dança Regina Telles, será utilizada como complemento concomitante e, sempre que necessário, à entrevista realizada com a docente mencionada. A entrevista abordou sua experiência profissional na instituição, concentrando-se nas vivências corporais artísticas proporcionadas ao longo de sua trajetória neste contexto educacional.

A respeito do tema tratado a seguir, vale a pena inferir, antes de prosseguir, que, nos subtópicos desta seção, serão apresentadas as descrições dos relatos fornecidos nas entrevistas com os docentes relacionados ao contexto do Campus Monte Castelo. Assim, serão incluídos os relatos da professora Regina Telles, do Professor Miguel Veiga e da docente de teatro em exercício.

### 3.2.1.1 Regina Telles, “Um caminho no pioneirismo da dança”

Maria Regina Soares Telles de Sousa, nascida em 23 de novembro de 1952, em São Luís, Maranhão, iniciou suas aulas de balé clássico aos 8 (oito) anos de idade, no Clube das Mães, sob a orientação do professor Reinaldo Faray<sup>19</sup>. Mais tarde, ela

---

<sup>19</sup> Coreógrafo e Teatrólogo Maranhense com uma trajetória marcada por muitas montagens de balés e produções teatrais.

recebeu uma bolsa do Governo do Estado para realizar uma especialização em dança no estado do Rio de Janeiro, na escola da Leda Luqui<sup>20</sup>. Após concluir essa formação, retornou ao Clube das Mães, onde havia sido aluna, e assumiu o cargo de professora. Nessa função, teve a oportunidade de expandir suas habilidades para além do balé clássico, incorporando outras técnicas, como dança contemporânea e moderna, ademais de oferecer aulas de iniciação à dança para crianças.

Quanto à sua carreira profissional na Escola Técnica Federal do Maranhão, Maria Regina Soares Telles de Sousa iniciou em 1978, quando foi convidada pela coordenadora de Educação Artística da instituição, a professora Maria José Cassas, para ministrar aulas de dança. Telles (2024)<sup>21</sup> destaca que o diretor da escola na época, o Professor Ronald da Silva Carvalho, demonstrava grande sensibilidade para com a arte e foi um forte incentivador das atividades artísticas em geral. Ele apoiava iniciativas como a banda musical e o coral, acompanhando de perto o desenvolvimento dessas atividades.

O núcleo de Educação Artística, composto por uma (1) coordenação e quatro (4) docentes, foi formado em resposta à exigência estabelecida pela lei 5692/71, que prescrevia a inclusão da Educação Artística no ensino do 1º e 2º grau. Diante desse contexto, a Escola Técnica Federal do Maranhão, por meio dessa equipe, empenhou-se na elaboração de um modelo em conformidade com os requisitos legais. O objetivo era proporcionar atividades na área das artes, estabelecendo um cronograma que alinhava o processo de ensino, avaliando e discutindo as ações, conforme relatado por Telles (2024).

Cabe também destacar o pioneirismo de Regina Telles ao ocupar o cargo de professora de dança em uma instituição de ensino tecnicista e industrial, destacando-se como mulher nesse contexto. Ao longo dos anos, sua atuação foi fortalecida pela compreensão educacional de uma gestão escolar que valorizava as artes, contribuindo para a construção de uma cultura artística dentro desse ambiente educacional.

---

<sup>20</sup> Leda Rivas (Pelotas, Rio Grande do Sul, 1922 – São Paulo, São Paulo, 2012). Bailarina, professora de dança. Primeira bailarina do corpo de baile do Teatro Municipal do Rio de Janeiro, formou gerações de bailarinos em suas escolas

<sup>21</sup> A referência, trata-se de informação obtida em entrevista cedida à pesquisadora.

Na perspectiva das vivências corporais artísticas, a investigação centrou-se em compreender o formato das aulas de dança. Segundo Telles (2024), as aulas ocorriam distribuídas nas turmas da educação básica de ensino médio profissional, abordando conteúdo de temas, como: a história da dança e os elementos da dança, sendo predominantemente de natureza teórica. O mesmo padrão era compartilhado com os demais professores de artes visuais, teatro e música.

Outra especificidade que vale a pena comentar relaciona-se às aulas de linguagem artística. Essas aulas eram organizadas em um sistema de revezamento, em que, ao término do conteúdo em uma turma, outro professor assumia com sua especialidade artística específica.

Além das aulas de dança nas turmas básicas, aconteciam simultaneamente as aulas dentro do grupo de dança denominado Camélia Viveiros<sup>22</sup>, grupo criado e nomeado por Regina Telles, em homenagem a uma admirada professora. Para a efetuação de adesão ao grupo Camélia Viveiros, acontecia uma divulgação para toda a escola, atraindo dezenas de alunos interessados. No entanto, dado que o grupo tinha uma capacidade limitada a trinta (30) pessoas, no máximo, necessitava-se realizar uma seleção entre os interessados. Essa seleção ocorria com base na disposição natural do candidato em atender aos requisitos básicos para participação no grupo, pois era considerado o cronograma de ensaios e a necessidade de preparação dentro do tempo estipulado.

Os participantes do grupo Camélia Viveiros eram os jovens matriculados na Escola Técnica Federal do Maranhão, havendo alguns engajamentos masculinos. Esses homens desempenhavam um papel de apoio ao grupo, sendo, em sua maioria, alunos da área de artes plásticas que ofereciam suporte ao grupo de dança por serem colegas de turma. Como destacado por Telles (2024), ela própria elaborou coreografias tanto para rapazes quanto para moças.

Dentro do grupo de dança, as aulas eram centradas na educação corporal, iniciando com uma fase de aquecimento, seguida por sessões de relaxamento e, posteriormente, concentrando-se nos ensaios. A abordagem na dança seguia a linha do segmento popular, com ênfase em danças populares, principalmente.

---

<sup>22</sup> Camélia Viveiros foi professora de Regina Telles. Durante a infância, seu trabalho, mencionado por Telles (2024), destacava-se pela habilidade na montagem de grupos de boizinhos, assim como pela destreza no desempenho com o instrumento musical da sanfona.

Gravava uma trilha de músicas para fazer exercícios corporais com eles, com música popular brasileira. E às vezes eu botava música clássica também, mas não estimulava tanto a música clássica, porque não ia trabalhar com balé (Telles, 2024).

A professora Regina Telles relata a montagem de diversas coreografias com danças populares brasileiras e maranhenses, incluindo: uma dança sobre *O divino*, *As pastorinhas* (com a música de Chico Maranhão<sup>23</sup>), *O bozinho da Lua*, e Dança Afro, essa última com integrantes masculinos. Em todas essas produções destaca-se o trabalho integrado com o grupo de música, responsável pelos ensaios das músicas, e o grupo de artes plásticas, encarregado da elaboração e confecção dos adereços necessários para as apresentações.

As roupas utilizadas nas coreografias eram produzidas por uma costureira, geralmente pertencente ao próprio grupo. Por outro lado, quem custeava o material era a própria Escola Técnica Federal do Maranhão, mediante solicitação de orçamento apresentado pela professora Maria José Cassas ao diretor, o professor Ronald Carvalho (Telles, 2024).

As apresentações de dança, no segmento da dança popular, eram realizadas em diversos espaços, não se limitando ao ambiente escolar, dado que as apresentações ocorriam em espaços públicos, como praças e igrejas, e em locais destinados a eventos esportivos, como o Ginásio Costa Rodrigues e outras quadras de escolas de 2º grau. O grupo recebia inúmeros convites, e o público demonstrava grande apreço e respeito pelas apresentações (Telles, 2024).

É notável que a valorização e fortalecimento da Educação Artística dentro da Escola Técnica Federal do Maranhão, nesse período, representou uma inovação significativa no contexto da Educação Profissional em São Luís, sendo impulsionados pela visão da coordenação de Educação Artística e direção da escola. Quando questionada sobre a existência de outras atividades artísticas antes da implantação da lei 5692/71, Telles (2024) afirma a inexistência desse fenômeno, mencionando apenas um trabalho de dança coordenado pelos professores da TVE<sup>24</sup> e transmitido pela televisão.

---

<sup>23</sup> Francisco Fuzzetti de Viveiros Filho, conhecido como Chico Maranhão, cantor e compositor maranhense, nasceu em São Luís, MA, em 1942. Sua trajetória é marcada por uma vasta experiência musical. Sua mãe, Camélia Viveiros, referida neste trabalho, incentivou a sua trajetória artística.

<sup>24</sup> Emissora de televisão educativa, operava pelo canal 2 VHF analógico.

Quando questionada sobre as dificuldades encontradas nas aulas de dança, Telles (2024) enfatiza reiteradamente a questão dos espaços disponíveis, que não eram apropriados nem destinados para esse fim específico. As aulas eram ministradas em uma sala de educação física com piso irregular, em algumas partes danificado, e com contrapiso de cimento. Nesse ambiente, ela precisava constantemente orientar os alunos para evitar lesões nos pés. Ainda, essa sala era gentilmente cedida por um professor que frequentemente a utilizava para ministrar aulas de ginástica corretiva (postural).

Dessa forma, quando essa sala estava em uso, os ensaios ocorriam no palco do Teatro Viriato Correia, desde que não estivesse sendo utilizado para alguma programação. Em momentos nos quais nenhuma das duas opções estava disponível, uma sala no corredor de acesso à coordenação de educação física era utilizada. Essa sala, originalmente usada para recreação de ping-pong<sup>25</sup>, exigia que o espaço fosse liberado antes do ensaio, sendo necessário recolocar tudo, cadeiras e mesas, no lugar de origem.

Sobre as mudanças notáveis que a dança proporcionou aos alunos pertencentes ao grupo, a professora Regina Telles pensou e respondeu fazendo uma leitura, de forma geral, sobre o perfil dos alunos que participavam do grupo Camélia Viveiros, e relata:

Eram pessoas muito dinâmicas, líderes muito estudiosos e tinha uma certa liderança em sala de aula. Eles já foram com essa característica pro grupo, então pra eles, eles tinham uma capacidade de captar as coisas muito grande. Não foi a dança que modificou, eles se identificaram na dança porque eles já eram assim, não foi a dança que transformou. Agora, como eles chamavam muito a atenção dos outros alunos quando eles se apresentavam. Porque os alunos faziam muita torcida pelo grupo, assim como o coral também. O nosso coral era muito ovacionado, assim, pelos alunos [...] então, eu acho assim, que a escola estimulou a aptidão que existia nesses alunos. (Telles, 2024).

Telles (2024) destaca que os alunos apreciavam bastante os ensaios, considerando esse momento como uma oportunidade de integração entre eles. Mesmo que chegassem atrasados, a participação nos ensaios era valorizada pelos alunos. O dia da apresentação não era encarado como uma obrigação, mas sim como uma atividade realizada com grande entusiasmo, apesar de ser evidente que o

---

<sup>25</sup> Modalidade recreativa de tênis de mesa.

interesse primordial dos alunos estava nos momentos de ensaio. Nesse sentido, a imagem 04 ilustra uma apresentação nomeada “Dança do Divino”, composta por integrantes mulheres do grupo de dança Camélia Viveiros, ocorrida no ginásio coberto da Escola Técnica Federal do Maranhão, na década de 80:

**Imagem 04** – Apresentação da Dança do Divino no Ginásio da Escola Técnica Federal do Maranhão.



Fonte: Acervo pessoal de Regina Telles.

Dando continuidade, Telles (2024) conta uma experiência marcante para o grupo de dança: a criação do Boi da Lua, uma apresentação elaborada pelo grupo Camélia Viveiros para o arraial da escola, que ocorria no complexo da Educação Física. A brincadeira do boi envolveu o núcleo de arte da escola, com a banda musical se preparando para tocar a música "Boi da Lua", de Papete<sup>26</sup>; os alunos de artes plásticas confeccionaram as indumentárias, com o boi sendo feito de palha, cabeça de abano, a barra do miolo de tecido e o corpo do animal decorado com um desenho de uma lua. A experiência foi tão marcante que o Boi da Lua foi convidado para se

---

<sup>26</sup> José de Ribamar Viana, conhecido como *Papete*, nascido na cidade de Bacabal em 08 de novembro de 1947, faleceu em 26 maio de 2016, em São Paulo. Foi um cantor, compositor e percussionista renomado no Brasil e no exterior

apresentar em frente à igreja São João<sup>27</sup> (Imagem 05<sup>28</sup>), no bairro Centro e no bairro da Liberdade, além de outros espaços onde ocorriam as festividades juninas.

**Imagem 05** – Apresentação do Boizinho da Lua na frente da igreja de São João Batista.



Fonte: Acervo pessoal de Regina Telles.

Por fim, destaca Telles (2024) que, para os alunos, a participação nos processos das apresentações artísticas era algo muito libertador, pois eles se sentiam donos do boi, participando ativamente da criação de todos os adereços.

### 3.2.1.2 Miguel Veiga, “Olhar além do óbvio”

“Olhar além do óbvio” é o lema adotado pelo professor (aposentado) e artista plástico Miguel Veiga ao longo de sua carreira na docência da Educação Profissional, que inclui passagens pela Escola Técnica Federal, CEFET-MA e IFMA. Sua

---

<sup>27</sup> Igreja de São João Batista, templo Católico, localizada na esquina da rua de São João com a rua da Paz, no Centro de São Luís do Maranhão.

<sup>28</sup> Não é possível precisar o ano correspondente das imagens do acervo pessoal da professora Regina Telles apresentadas neste trabalho, mas pode-se afirmar que são da década de 80, quando era Escola Técnica Federal do Maranhão.

contribuição para esta pesquisa é relevante, pois, embora seja professor de Artes Visuais, ele desenvolveu trabalhos que integram as artes visuais e a performance, colocando o corpo como elemento central da expressão artística e proporcionando experiências artísticas através da vivência corporal.

Segundo Miguel Veiga (2024)<sup>29</sup>, o grupo de teatro "Upaon-Açu"<sup>30</sup> foi fundado e liderado inicialmente pelo professor Cosme Junior<sup>31</sup>, desde sua época na Escola Técnica Federal. Veiga relata que o grupo teve participações em festivais fora da escola. Quando o professor Cosme Junior se afastou para cursar mestrado no Rio de Janeiro, Miguel Veiga assumiu a liderança do grupo devido à sua experiência em atuações teatrais no cenário local do teatro Maranhense. O professor Cosme Junior optou por permanecer no Rio de Janeiro e solicitou transferência de trabalho para essa cidade. Assim, o professor Miguel Veiga assumiu a liderança do grupo de teatro Upaon-Açu até a chegada, por meio de concurso público, do professor de teatro Lio Ribeiro<sup>32</sup>, momento em que a instituição já havia se tornado o CEFET-MA.

Nesse contexto educacional, atuando como professor em sala de aula na área de Artes Visuais (na época denominada Artes Plásticas) e como diretor do grupo de teatro, que ocorria com encontros extraclasse, Miguel Veiga promoveu o desenvolvimento de trabalhos com os alunos, nos quais integrava o corpo como um elemento de plasticidade, conceito e meio de comunicação na expressão artística (Veiga, 2024).

Durante sua atuação no CEFET-MA, Veiga (2024) relata que em colaboração com o Coordenadoria de Assistência Estudantil (CAE), ele dirigiu performances com o grupo de teatro Upaon-Açu na área comum da escola. Os membros do grupo pintavam seus corpos como parte dessas performances, cuja temática era sugerida pelo CAE com o objetivo de promover atividades educativas para a comunidade escolar. A seguir, a imagem 06, correspondente a meados da década de 90, apresenta um desses momentos:

---

<sup>29</sup> A referência, trata-se de informação obtida em entrevista cedida à pesquisadora.

<sup>30</sup> Nome dado ao grupo de teatro fundado pelo professor de Teatro, Cosme Júnior, quando Escola Técnica Federal do Maranhão.

<sup>31</sup> Cosme de Carvalho Júnior, nascido em São Luís -MA em 21/01/1953, faleceu em 06/01/1990, foi ator, professor e jornalista.

<sup>32</sup> Durante a elaboração deste material, Lio Ribeiro, professor de teatro, integrante do corpo docente do IFMA, estava temporariamente afastado para prosseguir seus estudos de doutorado. Por isso, não foi possível contatá-lo, a fim de inseri-lo nesta pesquisa por meio do relato de suas experiências.

**Imagem 06** – Apresentação do grupo teatro Upaon-Açu, CEFET-MA.



Fonte: Acervo pessoal do professor Miguel Veiga.

A respeito do contexto da imagem supracitada, o professor Miguel Veiga a descreve assim:

Era uma das atividades que eu fazia em parceria com a CAE, que é a Coordenadoria de Assuntos Estudantil [...] Quando chegou, por exemplo, esse período aqui, próximo do Dia dos Namorados, então a gente denominou 'Intervalo para o amor' [...] O que nesse período era interessante, porque ela aproveitava esses períodos que eram icônicos, vamos dizer assim, que eram marcas, para desenvolver campanhas educativas, tipo assim, orientação sexual [...] o CAE, levava especialistas para orientar na prevenção do ato sexual e tal. Então, muitas dessas performances, teve um dia que a gente acabou lá no teatro, onde ia ter uma palestra sobre orientação sexual [...] não é que a educação artística era suporte para essas atividades, mas a gente aproveitava para trabalhar junto. Estava integrado, para integrar ao currículo. Ao currículo, naquilo que a gente chama de transversalidade, que pega, que atinge e que a gente vai formando a visão cidadã, a inserção, a orientação de tudo, de uma maneira completa (Veiga, 2024).

Ele explica que o processo de pintura corporal dos participantes como parte da caracterização na performance implicava na ação educativa que transformava tanto o corpo do outro quanto o próprio corpo em uma linguagem e elemento de comunicação. Os participantes compreendiam essa prática como algo essencial dentro do contexto das apresentações. A imagem 07 (década 90), situada a seguir, mostra o processo de pintura corporal e o resultado na apresentação:

**Imagem 07** – Processo de pintura e finalização pelo grupo teatro Upaon-Açu, CEFET-MA.



Fonte: Acervo pessoal do professor Miguel Veiga.

Segundo Veiga (2024), os encontros do grupo de teatro Upaon-Açu demandaram a formulação de uma metodologia específica devido à natureza temporária do elenco, composto por estudantes de cursos técnicos que tinham períodos limitados de permanência. Embora o grupo não visasse manter um elenco permanente, a duração da participação dos membros não coincidia com a extensão dos cursos, resultando em ciclos de participação variáveis, às vezes limitados a um ano. Para lidar com essa dinâmica, adotou-se a estratégia de elaborar textos curtos e sintéticos, frequentemente com temáticas futuristas, explorando o Teatro do Invisível de Augusto Boal, em que a temática contextualizada provocava discussões sobre o conceito proposto. Todos esses elementos eram desenvolvidos com base na improvisação teatral.

Todavia, Veiga (2024) menciona que, ao propor atividades com os alunos, frequentemente enfatizava a frase "Olhar além do óbvio", com o intuito de incentivar o pensamento crítico e a síntese na compreensão. Ele buscava conduzir os alunos a

exercitar uma análise que ultrapassasse as primeiras impressões, pois reconhecia que os resultados da educação não são sempre imediatos; muitas vezes, manifestam-se a longo prazo. Seu objetivo, enfim, era estimular uma visão crítica e transformadora, embora ciente de que alcançar esse objetivo não seria necessariamente imediato. Ao longo dos anos, essa contribuição poderia ser percebida, pois estava plantada e estimulada no processo educativo.

Sobre os desafios enfrentados como professor, Veiga (2024) relata que um deles foi a falta de um professor de teatro, levando-lhe a acumular as responsabilidades do grupo de teatro juntamente com suas aulas de artes visuais. Como resultado, ele teve que suspender temporariamente, mais especificamente por alguns anos, as atividades do grupo de artes plásticas. Quando finalmente foi realizado um concurso público na área de teatro e, com isso, um professor assumiu as aulas dessa disciplina, Veiga teve a oportunidade de se dedicar novamente ao grupo de artes plásticas. No entanto, ao retomar o grupo, ele se deu conta que este havia sido desfeito e que não havia uma sala disponível para realizar as práticas. Diante dessa situação, Veiga conseguiu apropriar-se de uma sala que estava passando por reformas, embora ainda estivesse em condições precárias e inacabadas. Diante disso, ele teve de improvisar, preenchendo as paredes com papéis e mobiliando o espaço, permitindo assim que o grupo de artes plásticas fosse reativado.

### 3.2.1.3 Docente de Teatro no Campus Monte Castelo

Este tópico objetivou apresentar o contexto, em momento atual, sobre as vivências corporais artísticas do Campus Monte Castelo. Para isso, contou com os relatos, por meio de entrevista, da professora de teatro do Campus Monte Castelo, que será identificada como Docente M, conforme motivo já explicado no tópico da metodologia. A referida docente está há menos de um ano na instituição supracitada, em regime de contrato temporário, substituindo o professor Lio Ribeiro, professor de teatro efetivo do campus.

Ao iniciar a entrevista, a Docente M (2024) enfatiza a relevância das vivências corporais artísticas, destacando sua diferença em relação a outros componentes curriculares que abordam o corpo. Ela ressalta a importância de exercitar a subjetividade por meio do corpo, especialmente no contexto teatral, onde a expressão

corporal desempenha um papel fundamental. A docente cita diversos autores que discutem as inteligências do corpo, enfatizando a aprendizagem por meio de significados e simbolismos, a valorização da brincadeira como meio para explorar aspectos profundos como a sensibilidade, o afeto e a compreensão, e que o conhecimento é construído ao engajar o corpo em vivências significativas. E, ao falar do seu trabalho de dissertação de mestrado, que se chama *Brincares*, ela complementa:

[...] eu vou falar muito sobre essa questão do brincar para aprender intimamente, para aprender corporalmente, para aprender sensivelmente. Porque enquanto você não experiencia aquilo, aquilo fica só um bando de palavras que alguém está te falando. [...] no teatro, você vai trabalhando sistematicamente e repetitivamente determinadas propostas corporais, vocais, ligadas à imaginação [...] E esse, que você está trabalhando com educação integral e que as artes estão nessa educação integral para serem transversais, ou seja, para dialogar com as outras artes (Docente M, 2024).

Ao iniciar um trabalho corporal nas aulas de teatro na educação básica, o foco inicial é conhecer o próprio corpo, compreendendo suas potencialidades e limitações. No entanto, essa abordagem inicial é apenas a superfície da exploração da subjetividade corporal. À medida que o trabalho avança, os alunos podem descobrir pontos de fragilidade, como dores físicas ou paixões reprimidas que estão presentes em sua corporeidade. Ao trabalhar com propostas de autores como Viola Spolin, Maria Clara Machado e Augusto Boal, os alunos têm a oportunidade de acessar aspectos de si mesmos que podem ser desconhecidos, já que a sociedade muitas vezes os submerge em padrões predefinidos, limitando o contato com sua própria essência (Docente M, 2024).

Nas aulas de teatro é possível criar um ambiente propício para ouvir a si mesmo e silenciar os ruídos externos, permitindo que os alunos se reconectem consigo mesmos. Esse processo os prepara para construir a corporeidade de um personagem, explorando a capacidade de criar algo que está além de sua própria identidade, afirma a Docente M (2024).

Todavia, a Docente M (2024) relata que, em todos os projetos desenvolvidos por ela, prioriza o trabalho com a corporeidade, pois acredita que a informação internalizada através do corpo se torna algo genuíno e pessoal. Durante seus seis meses de serviço no campus, ela participou de três projetos distintos:

I: "Batalhas por uma Cultura Ancestral": esse projeto teve como foco o estudo das culturas indígenas, proporcionando aos participantes uma imersão no conhecimento sobre esses povos por meio de visitas a aldeias, documentários e ambientes virtuais de compartilhamento de informações. O objetivo era capacitar os participantes a serem tradutores culturais, mas sem promover a apropriação cultural (Docente M, 2024)

II: Projeto inspirado no texto de Lélia Gonzalez<sup>33</sup> sobre racismo e sexismo no Brasil: durante os ensaios desse projeto, os alunos, que em sua maioria são negros e pardos, começaram espontaneamente a brincar e praticar capoeira. A professora observou que, ao oferecer liberdade de expressão aos alunos, eles naturalmente expressaram sua corporeidade. Isso demonstrou que as experiências vividas pelos alunos alimentam o processo educativo de forma significativa, indo além do conhecimento acadêmico e enriquecendo as propostas pedagógicas com uma variedade de perspectivas e vivências (Docente M, 2024).

III: "Café com Hamlet", que, de acordo com a Docente M (2024), foi um projeto muito divertido, pois envolveu uma dinâmica interessante entre os participantes. Alguns jovens optaram por interpretar personagens clássicos como o rei e a rainha, enquanto algumas moças não se identificavam com esse estilo clássico de Shakespeare e seu contexto. Através de um diálogo colaborativo, adaptaram-se personagens que não faziam parte do texto original, fazendo referência aos vermes que devoram os corpos dos mortos. Na peça, esses personagens alegóricos foram interpretados de forma cômica, adicionando um toque de humor ao contexto da obra.

Ao ser questionada sobre os desafios enfrentados para integrar atividades de expressão corporal e teatro ao currículo da educação profissional, a Docente M (2024) destacou a questão de estrutura física e espaço apropriado para as aulas como um obstáculo significativo. Ela menciona a falta de uma sala apropriada e de recursos adequados para as aulas, incluindo a falta de equipamentos necessários. Para contornar essa situação e garantir condições adequadas para as aulas, a professora precisou providenciar por conta própria esteiras e outros materiais.

---

<sup>33</sup> Lélia Gonzalez (Belo Horizonte, 1 de fevereiro de 1935 — Rio de Janeiro, 10 de julho de 1994) foi uma intelectual, autora, ativista, professora, filósofa e antropóloga brasileira. Reconhecida como uma figura de destaque nos estudos e debates sobre gênero, raça e classe no Brasil, América Latina e além, Lélia Gonzalez é considerada uma das principais autoras do feminismo negro no país.

Além disso, a distribuição do horário das aulas de teatro também representa um desafio. Em alguns casos, os horários designados para as aulas não favoreceram o processo de aprendizagem, como quando as aulas são programadas logo após o almoço ou após as atividades de educação física. Esses horários podem afetar a disposição e a concentração dos alunos, dificultando o aproveitamento das atividades propostas.

### 3.2.2 IFMA Campus São Luís – Maracanã

O atual campus Maracanã, antes denominado Escola Agrotécnica Federal de São Luís – MA, faz parte da fase I de implementação do Plano de Expansão da Educação Profissional no Brasil, sendo integrado à Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica em 2008. A imagem 08, elencada a seguir, apresenta a fachada do referido Campus:

**Imagem 08** – Fachada do IFMA Campus Maracanã.



Fonte: Portal IFMA (2024)

A pesquisa relacionada ao campus Maracanã contou com informações fornecidas por dois professores de Arte desse campus, os quais, como já explicado no tópico da Metodologia, serão identificados por codificação, isto é, como Docente A e Docente B, considerando essa distinção apenas para complementar alguns relatos

obtidos. É importante destacar que ambos são docentes proponentes dos projetos artístico-pedagógicos realizados nesse campus.

Ambos os docentes afirmaram que no campus Maracanã são realizados diversos projetos cultural-artístico-pedagógicos que envolvem vivências corporais. O Docente A delimitou seu relato aos projetos em que participa ativamente, seja como coordenador ou como membro efetivo da comissão. Ele citou o grupo de estudo, pesquisa e produção artística em Teatro, denominado *Anônimos*, no qual é o professor idealizador e regente; o *Festival de Arte do Campus Maracanã*, onde atua como coordenador; e o *Outubro Poético*, no qual faz parte da comissão do projeto.

Quanto à relevância de tais projetos na formação e no desenvolvimento acadêmico dos discentes, ambos compartilham da mesma percepção, destacando que projetos educacionais artísticos agregam de forma significativa na formação integral dos estudantes dentro do contexto da educação profissional. O relato do Docente A abrange a dimensão da contribuição na formação discente:

Os projetos desenvolvidos dispõem em sua essência de grande relevância pedagógica, pois contribuem de forma interdisciplinar primordialmente pensados na formação integral dos estudantes, contribuindo para o processo de ampliação e enriquecimento no desenvolvimento acadêmico gerando a produção do saber, pelo viés da Arte / Teatro, como área de conhecimento em uma perspectiva da Pedagogia do Teatro que permite com aprofundamento teórico e prático, haver contribuições em várias dimensões, levando conhecimentos teóricos e desenvolvimento humano a tais estudantes participantes. Observa-se a importância dessas ações e projetos como forma humanizadora, lúdica e criativa como momentos de criação riquíssima pelos envolvidos (Docente A, 2024).

Em relação ao engajamento dos discentes, o Docente B relata que, para o *Festival de Arte do Maracanã*, ocorre uma participação massiva, envolvendo não apenas os discentes da modalidade integrada, mas também do segmento PROEJA<sup>34</sup> e Ensino superior. Em complemento, o Docente A considera o interesse muito relevante, destacando as demandas elevadas ocorrentes. Também, vale a pena ressaltar, tanto os estudantes quanto os servidores demonstram motivação por tais atividades.

---

<sup>34</sup> O Proeja foi criado inicialmente pelo Decreto nº. 5.478, de 24/06/2005 e denominado como Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade Educação de Jovens e Adultos.

Dentro do escopo desses projetos/eventos, o Docente A descreveu como ocorrem as práticas de vivências corporais e como são proporcionadas as experiências relacionadas ao corpo a eles, os discentes, participantes no processo de construção da realização desses projetos/eventos. O referido docente fez uma descrição distinta para cada um dos projetos que mencionou:

O projeto do **Grupo de Teatro** está diretamente relacionado a práticas e vivências corporais, sendo o corpo um elemento essencial dessa linguagem, portanto, os estudantes tanto fazem observações no cotidiano dos movimentos de pessoas, como realizam práticas corporais, que vão desde jogos teatrais, laboratórios, ensaios e a produção cênica de quadros, performances, intervenções e espetáculos [...] O **Festival de Arte**, que já teve nove edições, é um momento onde durante três dias as diversas linguagens artísticas são colocadas em evidências, ou seja, acaba sendo a culminância de trabalhos feitos nas disciplinas ou projetos do Campus, então, linguagens que tem o corpo como essencial, são apresentadas, como a dança, o teatro, a intervenção corporal, os videoarte e outras formas de expressão que são apresentadas, mobilizando o Campus de uma maneira muito efervescente com participação massiva da comunidade escolar [...] O **Outubro Poético** é um projeto idealizado por servidores e para os servidores, neste dia, simultaneamente ao Festival estudantil de Arte, os servidores planejam um encontro temático que envolve filosofia, literatura, música e teatro, onde os participantes se apresentam com declamações poéticas, interpretações teatrais, performances e apresentações musicais, e um momento de muita confraternização, socialização, criação e ludicidade. Por exemplo, em 2023, fizemos um grande cortejo em homenagem ao escritor Gonçalves Dias, onde os servidores andaram pelo Campus, caracterizados como personagens de época e ia declamando performaticamente as poesias do autor, finalizando em um gramado do Campus com um café e lanche, momento único e importante aos servidores (Docente A, 2024, grifo nosso).

Dessa forma, os docentes do campus Maracanã ilustram um cenário ativo de propostas artísticas-pedagógicas em exercício ao longo de uma década.

### 3.2.3 IFMA Reitoria

O IFMA Reitoria está inserido na investigação dos Campi de São Luís, sendo uma unidade de lotação de servidores docentes que atuam no desenvolvimento de políticas educacionais dentro da Instituição Federal no Maranhão, incluindo todos os campi do estado. Notadamente, a Coordenadoria de Arte, Cultura e Desporto (CACD), vinculada à Diretoria de Assuntos Estudantis (DAE) e à Pró-Reitoria de Ensino e Assuntos Estudantis (PRENAE), é responsável pela elaboração, desenvolvimento e execução do Encontro de Arte do IFMA, conhecido como ENARTE, que abrange, como já especificado, todos os campi do Instituto Federal no Maranhão. A pesquisa

buscou, junto à docente de Arte, coordenadora e idealizadora desse projeto, informações sobre a relação do ENARTE com as vivências corporais artísticas ocorridas. Dado que a autorização para mencionar o nome da docente não foi obtida, ela será identificada neste contexto como Docente R.

Quando questionada sobre o surgimento e motivações para o ENARTE, a Docente R relata:

Surge da necessidade de uma formação artístico-cultural integrada para a vivência em sociedade do alunado e preparação para o mundo do trabalho enquanto multiplicador e agente cultural independente e sua escolha profissional, com competência e capacidade para ajustar-se de forma crítica, responsável e incentivando-o às transformações que integram a realidade. Assim, enquanto instituição educativa, tem a função, ainda, de contribuir com a gestão de uma educação que assegure os elementos necessários para que esses caminhos sejam trilhados pelos estudantes em sua jornada. Logo, ao desenvolver atividades artístico-pedagógicas e culturais com participação do alunado e da comunidade no cotidiano escolar, estão sendo construídos espaços sólidos de difusão artísticos culturais e de diálogos entre os campi e a comunidade, oportunizando uma formação humana crítica e reflexiva como preconiza o PDI da instituição. Desta forma, o 6º Encontro de Arte – ENARTE do IFMA oportuniza aos estudantes, professores, pesquisadores e comunidade em geral, atividades culturais, artísticas e educativas que possibilitem uma leitura crítica do mundo, além da aquisição e troca de novos conhecimentos estéticos, artísticos e vivências culturais (Docente R, 2024).

A docente relata que o primeiro ENARTE ocorreu em 2015, e a formatação do evento não foi influenciada diretamente por modelos ou padrões de outros projetos que ocorriam em outras instituições. A aceitação por parte dos estudantes e da comunidade em geral foi bastante positiva, pois o IFMA, ao realizar o ENARTE, proporcionou um intercâmbio artístico-cultural, científico e formativo entre os campi participantes. Essa resposta positiva dos participantes foi como um passaporte para novas edições do ENARTE. O quadro abaixo apresenta um panorama das 6 (seis) edições do ENARTE acontecidas:

**Quadro 04 – Informações sintetizadas sobre as edições do(s) ENARTE(s).**

EDIÇÃO	LOCAL	DATA	TEMA	QR-CODE ou LINK WEB SITE
1º ENARTE	CAMPUS MONTE CASTELO	11 e 12 de dezembro de 2015	As linguagens artísticas no IFMA: diálogos e suas extensões	 <a href="https://portal.ifma.edu.br/2015/12/14/encontro-de-arte-reune-producoes-culturais-do-ifma/">https://portal.ifma.edu.br/2015/12/14/encontro-de-arte-reune-producoes-culturais-do-ifma/</a>

2º ENARTE	CAMPUS MONTE CASTELO	06 e 07 dezembro 2018	Artes e Culturas: experiências e saberes	 <a href="https://portal.ifma.edu.br/2018/12/07/comeca-segunda-edicao-do-encontro-de-artes-do-ifma/">https://portal.ifma.edu.br/2018/12/07/comeca-segunda-edicao-do-encontro-de-artes-do-ifma/</a>
3º ENARTE	CAMPUS MONTE CASTELO	05 e 06 de dezembro de 2019	Artes e Culturas: experiências e saberes	 <a href="https://portal.ifma.edu.br/2019/12/06/58983/">https://portal.ifma.edu.br/2019/12/06/58983/</a>
4º ENARTE	AUDITÓRIO REITORIA (ocorreu em formato híbrido, com atividades presenciais e virtuais.)	22 e 23/11/21	(Re) Significação e Arte em tempos de Pandemia	 <a href="https://portal.ifma.edu.br/2021/11/23/abertura-do-enarte-e-marcada-por-performances-e-exposicoes-transmitidas-on-line/">https://portal.ifma.edu.br/2021/11/23/abertura-do-enarte-e-marcada-por-performances-e-exposicoes-transmitidas-on-line/</a>
5º ENARTE	CAMPUS GRAJAÚ	21 a 23/11/22	(Re) Conexões Artísticas	 <a href="https://portal.ifma.edu.br/2022/11/22/encontro-de-arte-movimenta-universo-ifma-em-grajau/">https://portal.ifma.edu.br/2022/11/22/encontro-de-arte-movimenta-universo-ifma-em-grajau/</a>
6º ENARTE	TEATRO ARTUR AZEVEDO	4 a 6 de outubro de 2023	—	 <a href="https://portal.ifma.edu.br/2023/10/05/enarte-2023-comeca-a-6a-edicao-do-maior-festival-de-arte-estudantil-do-ifma/">https://portal.ifma.edu.br/2023/10/05/enarte-2023-comeca-a-6a-edicao-do-maior-festival-de-arte-estudantil-do-ifma/</a>

Fonte: Elaborada pela autora (2024)

A relevância do ENARTE para a formação e o desenvolvimento acadêmico dos discentes da Rede Federal de Ensino Profissional é destacada por Docente R (2024), que percebe que, ao promover atividades artístico-pedagógicas e culturais, como o ENARTE, com a participação ativa dos estudantes e da comunidade no cotidiano

escolar, são estabelecidos espaços sólidos de difusão artística e cultural, promovendo, ainda, diálogos entre os campi e a comunidade.

Essa iniciativa proporciona uma formação humana crítica e reflexiva aos estudantes, permitindo-lhes compartilhar experiências, estudos e ideias, transformando todos esses elementos em pesquisas, projetos e atitudes que fomentam o debate, a reflexão e a melhoria contínua da qualidade da educação oferecida pela instituição. Dessa maneira, o projeto contribui para o desenvolvimento acadêmico e pessoal dos envolvidos.

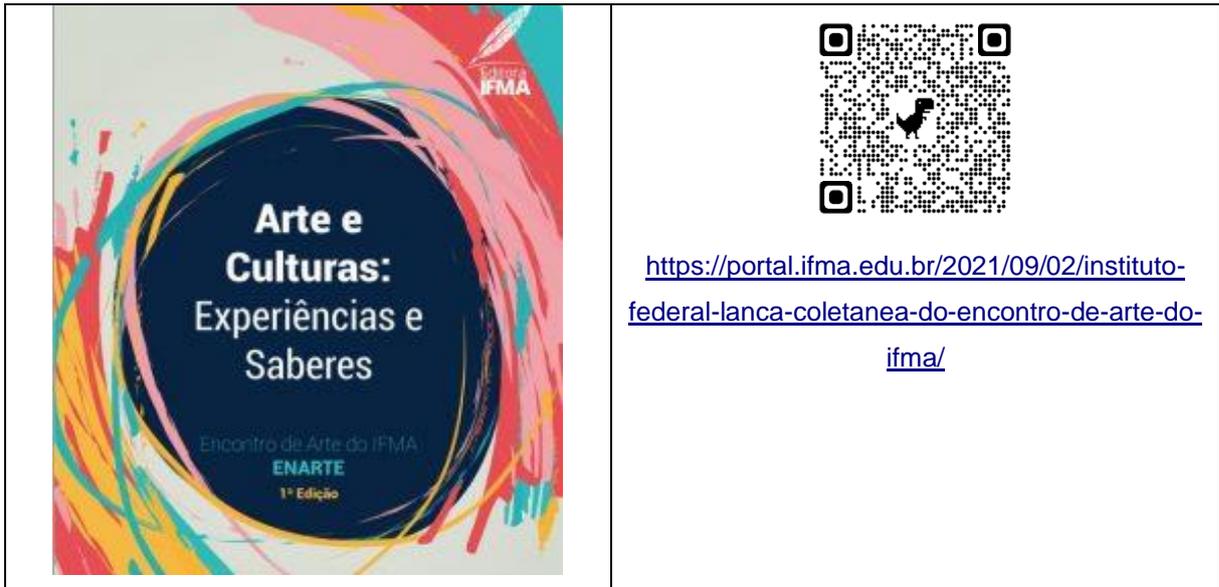
A docente destaca que a comunidade escolar, em geral, aguarda ansiosamente pela realização do ENARTE durante todo o ano. Tanto os discentes quanto os servidores e gestores do campus manifestam interesse e fazem solicitações para a realização de novas edições do evento. Essas solicitações evidenciam o papel significativo do IFMA no cenário cultural-artístico do Maranhão. O relato abaixo ressalta essa situação:

O ENARTE vem contribuindo para colocar o IFMA no cenário Nacional enquanto formador de agentes culturais, auxiliando no processo de difusão da arte e da cultura junto à sociedade. No Maranhão não tem sido diferente, o IFMA se torna um mediador cultural e as atividades do ENARTE tem favorecido à formação de agentes culturais multiplicadores da Arte e dos saberes culturais e até mesmo tradicionais das comunidades (Docente R, 2024).

As edições do ENARTE 2018 e 2019 adotaram o mesmo tema: "Arte e Culturas: Experiências e Saberes". Como resultado dessas edições, a coordenação do ENARTE organizou uma coletânea com dezessete artigos, reunidos num e-book<sup>35</sup> que compila um resumo dos trabalhos artísticos-culturais científicos apresentados no Encontro de Arte do IFMA (ENARTE) nos anos de 2018 e 2019. Essa obra abrange ações relacionadas à poesia, teatro, dança, grafite, técnicas corporais, música, afrofuturismo, fotonovela, entre outros temas. O e-book constitui uma fonte literária significativa, contribuindo para ampliar o acervo cultural e literário no domínio artístico, sendo direcionado a estudantes, professores, pesquisadores e toda a comunidade interessada. O acesso ao e-book está disponível por meio do *QR Code* ou link apresentado no quadro 05, abaixo:

---

<sup>35</sup> Livro em suporte eletrônico.

**Quadro 05 – E-book ENARTE.**

Fonte: Elaborada pela autora (2024).

### 3.2.4 IFMA Campus São Luís – Centro Histórico

O Campus Centro Histórico é abordado nesta pesquisa em duas etapas: a que corresponde à descrição sobre os dados obtidos durante a pesquisa de campo que visou conhecer sobre projetos educacionais relacionados a vivências corporais artísticas, junto a uma docente do Campus, que é proponente de tais projetos; e a outra é referente à pesquisa-ação realizada com discentes do 1º ano do Ensino Médio integrado durante as aulas de ARTE/Dança.

O referido campus fica localizado na Rua Afonso Pena, nº. 174 – Centro Histórico, em São Luís - MA, CEP: 65010-030. A imagem 09, mostrada a seguir, corresponde à fachada do prédio chamado **Casarão**.

**Imagem 09** – Fachada predial do Casarão: IFMA -Campus São Luís Centro Histórico.



Fonte: Registro Pessoal, maio de 2023.

A estrutura do Campus compreende um edifício de dois pavimentos, equipado com 9 (nove) salas de aula destinadas aos Cursos Técnicos Profissionais de Nível Médio, além de 7 (sete) salas administrativas, incluindo as da Diretoria Geral e de Ensino. Também estão disponíveis 5 (cinco) salas de laboratório/oficina, 1 (um) auditório denominado Auditório Zezé Cassas, 5 (cinco) banheiros, 4 (quatro) áreas técnicas e 1 (uma) cantina.

Apesar de abrigar as instalações necessárias para os cursos oferecidos, o espaço físico do Campus é limitado. Notavelmente, falta um espaço específico e apropriado para a realização de práticas corporais artísticas. As atividades que demandam um ambiente adequado para a expressão artística do corpo precisam ser realizadas nas salas de aula convencionais, que variam em tamanho e estrutura, algumas com piso de madeira e outras com piso de pedras artesanais.

O campus apresenta um contexto intimamente ligado à Arte, pois além dos cursos técnicos de Nível Médio no eixo tecnológico de Produção Cultural e Design, como o curso técnico integrado em Artes Visuais e o curso técnico subsequente em Processos Fotográficos, também oferece graduação em Licenciatura em Artes Visuais e uma pós-graduação a nível de especialização em Arte, Mídia e Educação. Além disso, os demais cursos técnicos, que tem aula de Arte nas quatro linguagens

artísticas (artes visuais, dança, música e teatro), são estimulados aos processos de aprendizagens concernentes ao componente Arte.

A professora de dança do Campus Centro Histórico, Alexandra Rudakoff, foi a docente consultada para obtenção de informações sobre a existência de projetos, que são essenciais para o cenário artístico desse Campus, no que compete as vivências corporais artísticas.

A docente Rudakoff (2024) destaca que o campus é ativo artisticamente, extravasando as responsabilidades dos professores de Arte e incorporando expressões artísticas em diversas atividades pedagógico-culturais da escola, como arraiais juninos, eventos de Halloween, espetáculos de dança, entre outros. Em sua metodologia de trabalho, a professora geralmente propõe um espetáculo de dança ao final do semestre letivo, envolvendo os alunos que estão concluindo o componente curricular naquele período e os alunos de turmas que já finalizaram o componente curricular em semestres anteriores.

A professora mencionou três projetos mais recentes, submetidos por ela aos editais de ensino e extensão ofertados pelo Campus Centro Histórico, fornecendo informações aprofundadas:

- a) Espetáculo de Dança *Divertissement*, ano 2019 – tendo como objetivos: favorecer a formação do conhecimento corporal dos estudantes do IFMA Campus São Luís Centro Histórico; compreender e praticar os elementos da linguagem artística Dança (movimentos corporais, tempo e espaço), desenvolvendo as habilidades psicomotoras desses alunos; promover o processo de construção coreográfica, estimulando as habilidades criativas desses estudantes; estimular a imaginação, concentração e memorização. Na metodologia: durante as aulas, os alunos realizaram estudos independentes de anatomia e exercícios de consciência corporal. Exploraram seus movimentos corporais ao ritmo de músicas inicialmente desconhecidas, destacando instrumentos de marcação, como na música "Zabumbazul", de Divan Gattamorta, estimulando a criatividade dos alunos, afastando-os das coreografias habituais. Além disso, experimentaram diversas formas de organização corporal no espaço, como círculos ou linhas. Cada turma, orientada pela professora, escolheu democraticamente a música para o espetáculo, optando por estilos presentes em seu cotidiano, como pop, rock e

reggae. Alguns alunos, com experiência significativa em dança, solicitaram participação solo no espetáculo. As coreografias são desenvolvidas e ensaiadas durante as aulas de Arte/Dança

- b) Curso de iniciação a dança, ano 2022. O propósito foi promover a interação entre a comunidade interna e externa, proporcionando o aprendizado prático dos elementos da dança, como corpo, tempo e espaço, além da construção de coreografias. Objetivos: preparar os corpos dos alunos para a prática da dança por meio de atividades de alongamento e consciência corporal; capacitar os participantes na identificação e contagem dos tempos da música para a execução coreográfica; desenvolver a compreensão da noção de espaço e sua aplicação nas coreografias; estimular a integração entre ensino, pesquisa e extensão.
- c) Espetáculo de dança “Experimentos”, ano 2023. O projeto vinculado à disciplina Arte - Linguagem Artística Dança, utilizando coreografias desenvolvidas pelos próprios alunos. Com intuito de favorecer a formação do conhecimento corporal dos estudantes, a iniciativa se propôs a abordar e praticar os elementos da linguagem artística Dança, destacando movimentos corporais, tempo e espaço para aprimorar as habilidades psicomotoras dos participantes. Além disso, o projeto visou promover o processo de construção coreográfica, estimulando a criatividade dos estudantes, e pretendeu instigar a imaginação, concentração e memorização. Ao final, buscou-se não apenas a realização do espetáculo, mas também proporcionar o acesso à dança por meio da apreciação de "Experimentos" pela comunidade local.

A respeito da apreensão das experiências correlatas ao corpo que se desdobram nos processos de aprendizagem desses projetos, Rudakoff relata:

A dança é uma arte. Conceitualmente, é um corpo que se movimenta em um determinado tempo e espaço. Atualmente, estou inserindo outra categoria nos meus projetos, que é o “ritmo”, tendo em vista que percebia que muitos alunos dançavam de forma mais “mecânica” e sem se envolver com o ritmo da música. Em uma escola, temos vários corpos. Alguns alunos têm dificuldade para dançar e eu tenho como hipótese o envolvimento total deles com a tecnologia. Outros têm muita facilidade, porque dançam desde cedo dança popular, por exemplo. Alguns meninos não querem dançar, porque aquilo é “coisa de menina” e eu tenho a obrigação de desconstruir esse “machismo” em sala de aula. Voltando à questão, basicamente começamos escolhendo uma música para coreografar. Após essa escolha, há o momento de fazer a contagem do tempo da música. Feito isso, a turma já dividida em

grupos fica com uma determinada sequência de tempos da música para coreografar. Para a produção coreográfica, orientamos movimentos cotidianos e não o uso de técnicas de dança, já que são poucos os alunos que chegam na instituição com a vivência de uma técnica de dança. No teatro, onde o espetáculo é apresentado, os alunos se entregam à dança. Tem um público que vai vê-los. Além de familiares, têm os servidores do Campus. É nesse momento que podemos apreciar todo o trabalho corporal dos alunos que desenvolvemos ao longo do semestre. Exemplo: movimentos corporais no tempo da música; corpo bem-posicionado na organização espacial previamente ensaiada etc. (Rudakoff, 2024).

A professora Alexandra Rudakoff é uma pesquisadora da área da Educação e do campo da Educação Profissional no Maranhão. Ela foi fundamental para desenvolver esta etapa da pesquisa, tanto pelas informações fornecidas por meio de conversa, como pelos materiais cedidos, a exemplo, sua dissertação e os arquivos digitais dos projetos que submeteu e que foram mencionados aqui. Além disso, sua colaboração foi essencial por ceder espaço/tempo em suas aulas de Arte/dança para aplicação da pesquisa-ação, que será discutido no próximo capítulo.

#### **4 RELATOS DAS VIVÊNCIAS CORPORAIS ARTÍSTICAS NO CONTEXTO DO IFMA - CCH, SUAS REPERCUSSÕES**

Este capítulo apresenta o resultado e discussão dos dados de uma experiência a partir de uma pesquisa-ação, mediante o desenvolvimento do projeto *despertamentos* realizado no IFMA – Campus São Luís Centro Histórico, com discentes do 1º ano do ensino médio integrado, durante as aulas de Arte/dança no período de outubro de 2022 a janeiro de 2023. O projeto *despertamentos* foi elaborado e executado pela autora desta dissertação.

A condução de uma pesquisa-ação foi a primeira intenção deste estudo, que inicialmente foi planejado para implementar práticas corporais voltadas ao processo de criação artística. O foco era envolver participantes inseridos no contexto da educação profissional, historicamente estigmatizada ao longo de décadas, por uma formação predominantemente tecnicista, direcionada a atender às demandas do mercado econômico nacional por mão de obra qualificada.

Entretanto, ao longo desta pesquisa, percebeu-se que no âmbito da Educação Profissional Federal no Maranhão, especialmente a partir da década de 1970, a instituição localizada em São Luís – MA adotou uma postura receptiva ao ensino de Arte e às práticas corporais artísticas. Essa atuação representou um diferencial na educação maranhense, proporcionando aos estudantes uma formação que ultrapassava os limites do ensino profissionalizante.

Assim, este estudo expande sua abrangência ao propor, por meio de uma pesquisa-ação, a coleta de relatos dos discentes integrados ao contexto da Educação Profissional. O objetivo é interpretar esses relatos à luz de uma compreensão sobre se a incorporação das vivências corporais artísticas contribui para a criação de um ambiente educacional mais inclusivo, participativo e propício ao aprendizado integral.

Conforme delineado no tópico da Metodologia, a etapa da pesquisa-ação envolveu uma análise dos questionários respondidos e do diário de bordo, identificando as unidades de contexto e gerando as unidades de registro, conforme Bardin (2009). Essas unidades foram agrupadas e classificadas em um eixo temático comum, resultando na elaboração de duas categorias distintas.

A primeira categoria aborda o reconhecimento corporal diante de despertamentos mediante as práticas corporais, incluindo a identificação de reações corporais, suas limitações ou potencialidades e a apropriação de si mesmo, sendo

intitulada "Reconectando o Corpo-Vivência". A segunda categoria, por sua vez, está relacionada não centralmente ao eu, mas à interação com a coletividade e o desfrutar da experiência, sendo denominada "Vivência e ludicidade". Dessa forma, a partir da categorização, deu-se início à interpretação, análise crítica e reflexiva do material.

#### 4.1 Reconectando o Corpo-Vivência

Esta categoria configura-se como um domínio na redação das discussões dos resultados, no qual se torna possível compreender um ponto de partida significativo dentro da investigação. Os participantes narram uma tomada de posição, como se as proposições lhes permitissem construir, dentro desse contexto, um novo conhecimento ou descobrir em si mesmos uma percepção direcionada. Esse processo os conduz a se reconectar dentro da perspectiva de vivenciar práticas corporais.

Ao explorar esta categoria "Reconectando o corpo-vivência", estão subtendidos aspectos relacionados ao "fazer do corpo", ocorridos durante as propostas orientadas no projeto *despertamentos*, que se relaciona às percepções dos discentes ao fazer de ordem corpórea. Nesse momento do processo, destacam-se falas relativas à postura, relaxamento corporal, sensação de leveza, mobilidade, conforto e aprimoramento de movimentos cotidianos. Podemos observar isso nos seguintes discursos:

os exercícios me ajudaram corrigindo minha postura e mobilidade (Discente AV3, 2023);  
em alguns exercícios eu fiquei mais relaxada e mais leve (Discente AV2, 2023);  
através dos exercícios pudemos descobrir novos movimentos que nosso corpo pode executar, e até mesmo aprimorar movimentos cotidiano, como andar, por exemplo (Discente E4,2023).

Miller (2020) diz que a técnica Klauss Vianna estimula o aluno a (re)conhecer o próprio corpo, para que ele possa estar apto a promover uma transformação gradual que parte da ausência para a presença corporal, retirando-o do adormecimento para o despertar. Ela amplia a compreensão sobre isso:

O que geralmente se observa no início do processo é a ausência corporal, ou seja, pessoas com distanciamento do próprio corpo, falta de contato e de atenção corporal, autoimagem distorcida, receio do próprio movimento, queixas de má postura, cristalização de padrões posturais, dores e "crispações" (Miller, 2020, n.p).

No processo de vivência corporal, o aluno redefine gradualmente o conhecimento sobre si mesmo, como se estivesse recomeçando do zero e reconstruindo-o diante das orientações fornecidas pelo mediador do processo. No entanto, o aluno não está desprovido de uma compreensão prévia sobre si mesmo; ele simplesmente aprende a relacionar e reinterpretar suas percepções.

Nas anotações do diário de bordo, no primeiro encontro (Ato I), foi observado que os discentes, após a condução do alongamento e aquecimento corporal, iniciaram a realização das ações planejadas para o encontro, com restrições quanto ao modo de fazer tais propostas corporais, buscando um modelo técnico estabelecido como o “jeito certo” de fazer. Ao perceber esse cenário no ambiente da pesquisa-ação, orientou-se que eles, especialmente, considerassem suas limitações e possibilidades.

*Primeiras Impressões:* Os discentes pareciam curiosos e um pouco apreensivos quanto às atividades propostas. Notei que, ao iniciar o Processo das práticas no Ato I, eles se entreolhavam, como se estivessem buscando um modelo para fazer e aos poucos foram se entregando à experiência e às orientações sobre o sensorial (Diário de bordo, 2022).

Os participantes, enquanto sujeitos atuantes nessas vivências corporais, manifestam suas corporeidades em qualquer estágio em que ocorram, revelando significados que são influenciados por uma variedade de fontes, como experiências familiares, pensamentos, cosmopercepção<sup>36</sup> ou emoções. No contexto de um grupo, a corporeidade também é influenciada pela afirmação que o coletivo pode proporcionar.

Uma outra camada obtida nos resultados relaciona-se com as falas direcionadas à ideia de “conhecer mais meu corpo”, “consciência corporal” e “perceber”. Essas percepções estão associadas, também, ao aspecto corpóreo físico, mas revelam maior aprofundamento – ainda que identificado de modo verbalizado – sobre as ações nas vivências corporais proporcionadas:

umentaram minha percepção sobre os movimentos em que tenho maior dificuldade de realizar e o que devo fazer para corrigir minha postura (Discente AV1, 2023);  
eu achei importante, pois ajudou a conhecer mais meu próprio corpo e estimular mais a mecânica corporal (Discente AV4, 2023);

---

<sup>36</sup> Significa conhecimento pessoal de mundo ou maneira subjetiva de perceber o mundo.

os exercícios despertaram a consciência corporal, pois a pessoa que pratica consegue entender seus limites, conhecer com o que se sente confortável em praticar ou não” (Discente AV13, 2023);  
fez eu conhecer mais meu corpo e conhecer alguns exercícios e, também meus limites” (Discente E5, 2023).

Miller (2020) diz que a técnica Klauss Vianna “pressupõe que, antes de aprender a dançar, é necessário ter consciência do corpo, de como ele é, como funciona, quais são suas limitações e possibilidades, para, com base nessa consciência, a dança acontecer” (n.p). Por isso, pode-se pensar que a vivência corporal envolve um processo relacional entre consciência, aspecto biológico e ambiente.

Seguindo por essa linha conceitual, Ivaldo Bertazzo (1998) comenta que “as complexidades de movimento do homem são resultado de tomadas de consciência ao longo da evolução da espécie” (p. 20) e, também, que a consciência utiliza o gesto como meio para representar e manifestar seu estado atual. Em resposta, essa ação influencia a consciência, estimulando mudanças em seus estados. Assim, o gesto atua como uma ferramenta que facilita o aprimoramento dos estados de consciência, resultando em modificações que refinam a coordenação das articulações e musculatura.

Uma das intervenções práticas do projeto consistiu na utilização de um suporte de madeira para elevar o corpo, conforme proposto por Bertazzo (2014). Esse exercício foi concebido com o objetivo de permitir aos participantes explorarem a região do pé e tornozelo, avaliando as capacidades dos ligamentos articulares nessa área. A atividade envolveu o posicionamento do calcanhar no chão e dos dedos no suporte, enquanto também explorava estímulos para o controle do equilíbrio (imagem 10). Uma variação do exercício incluiu a suspensão dos dedos do pé na base de madeira, mantendo a metade do pé sem contato com a superfície, realizando concomitantemente movimentos de elevação dos braços para auxiliar no equilíbrio (imagem 11).

**Imagem 10** – Disposição discentes em trabalho com a região do pé e tornozelo.



Fonte: Registro Pessoal, outubro de 2022.

**Imagem 11** – Disposição discentes em trabalho com a metade dos pés sem contato com base de apoio.



Fonte: Registro Pessoal, outubro de 2022.

Essa atividade repercutiu com destaque significativo nas falas dos participantes, muitos dos quais destacaram essa ação, dentro do projeto *despertamentos*, como importante no processo de conhecimento de si. É evidente que a maioria dessas declarações inclui o termo “equilíbrio”, que é um dos objetivos delineados por Bertazzo (2014) no tocante ao exercício proposto. O termo “equilíbrio” está sendo frequentemente associado a ideias de “desafio” e “aperfeiçoamento”, como podemos constatar:

consegui perceber que tudo depende do equilíbrio e fazendo exercícios corretamente, consegui me sentir leve (Discente AV2, 2023);  
 acabei tendo que criar uma maior noção do meu corpo para poder me equilibrar (Discente AV5, 2023);  
 esses exercícios ajudaram na percepção de equilíbrio e de onde e quais músculos trabalham para sua execução (Discente AV6, 2023);  
 tive dificuldade, pois não consegui ter equilíbrio (Discente AV11, 2023);  
 os exercícios com a peça de madeira foram os que mais despertaram meu corpo, senti leveza ao praticá-lo (Discente E1, 2023).

De acordo com Miller (2021), aprimora-se a percepção de si durante a prática da dança, envolvendo, a partir dessa atividade, a expressão de força, empenho, vontade e paixão, contribuindo, em definitivo, para um entendimento mais profundo do corpo próprio. Esse aprimoramento ocorre através da observação detalhada do desenvolvimento e das alterações na estrutura óssea, equilíbrio, tônus muscular e movimentos articulares em várias escalas. Essa percepção aprimorada se manifesta de forma autêntica no nível do gesto.

A autora (Miller, 2021) apresenta uma crítica ao pensamento clássico sobre as técnicas de dança e movimento, que tradicionalmente desconsideram a importância do corpo sensível, relegando-o a um papel secundário. Nessa perspectiva, presume-se que o desenvolvimento da técnica é resultado apenas de um treinamento motor intensivo, ignorando a dimensão sensorial do corpo.

Nesse sentido, quando os alunos utilizam termos relacionados ao aspecto físico de suas experiências, suas declarações não se referem necessariamente à obtenção de domínio técnico da atividade, mas sim à percepção sensorial do corpo que permeia suas experiências.

Vianna (2019) diz que seu trabalho é movido por uma necessidade essencial a *consciência de si mesmo* e visa proporcionar às pessoas uma consciência corporal baseada na percepção dos espaços internos do próprio corpo. Esses espaços, geralmente localizados em diversas articulações, abrigam fluxos energéticos e

envolvem diferentes grupos musculares. Ele ressalta que a preservação do espaço corporal contribui para manter uma boa relação de equilíbrio. Quando o espaço corporal é reduzido, tende-se a diminuir a capacidade de equilíbrio, enquanto a preservação e ampliação desse espaço podem levar a um equilíbrio satisfatório.

Para compreender essa relação, embora o corpo seja uma totalidade indivisível, podemos considerar dois tipos de equilíbrio (ou desequilíbrio) que se influenciam mutuamente: o interno e o externo. Um determinado equilíbrio (ou desequilíbrio) externo afeta um equilíbrio (ou desequilíbrio) interno e vice-versa. Da mesma forma, existe um espaço interior, emocional, mental e psicológico, assim como um espaço exterior, onde a dinâmica corporal se manifesta. A sensação de equilíbrio ocorre quando descobrimos uma maneira harmoniosa de utilizar o espaço, em que o equilíbrio interno e externo se une sem distinção (Vianna, 2019).

Após a fase individual da dinâmica com o suporte de madeira, a prática prosseguiu com uma atividade em dupla. Os participantes foram posicionados frente a frente, mantendo contato visual e físico pelo toque das mãos. O comando dado foi instruí-los a apoiar apenas um dos pés na base e estabelecer contato por toque das mãos elevadas ao alto, com o colega da sua dupla, logo em seguida, o contato aconteceria pelo toque da mão com a região lateral do tronco (próximo as costelas) da sua dupla. Essa instrução os levaria a uma leve inclinação para frente, enquanto trabalhariam em conjunto para manter o equilíbrio e refletiriam sobre o processo. A imagem 12, elencada a seguir, ilustra essa prática:

**Imagem 12** – Disposição discentes em trabalho com a metade dos pés sem contato com base de apoio.



Fonte: Registro Pessoal, outubro de 2022

A relevância desse enfoque no recorte dos resultados recai no destaque de algumas falas dos discentes, que apontam para uma percepção sobre *meu corpo e o corpo do outro*: “foi demandado um trabalho extra ao ter que lidar também com o corpo do outro” (Discente E3, 2023); “essas atividades ensinaram a ajudar a ter mais confiança no seu parceiro” (Discente E8, 2023);

Sobre isso, Le Breton (2016a), diz que “a pele é revestida de significações, o toque não é somente físico, ele é simultaneamente semântico” (p. 257). Carregado de significações, o contato estabelecido com o outro gera significações, superando o aspecto tátil para revelar um sentido sobre a interação.

A prevalente individualização cultural em nossa sociedade constrói um espaço de separação entre os indivíduos, marcando uma diferença de um homem em relação ao outro, o chamado “Fator de individuação”, e assim o “eu” predomina sobre o “nós”. Diante desse contexto, o ato de tocar o outro, seja em termos de proximidade ou intimidade, muitas vezes é percebido como um sinal de repulsa, especialmente quando não é mutuamente consentido pelos indivíduos envolvidos (2016a).

Continuando com Le Breton (2016a), o pesquisador infere que, nas sociedades contemporâneas, o corpo representa o contorno do eu e personifica o indivíduo. Suas fronteiras físicas são acompanhadas por uma fronteira simbólica igualmente marcante, que os distingue dos outros e estabelece uma soberania pessoal que não pode ser ultrapassada sem consentimento. Quando são mais jovens, as crianças se tocam com mais frequência, sem se preocuparem com formalidades corporais ou restrições ao contato com os outros. No entanto, à medida que crescem e recebem educação, esses contatos diminuem. O toque físico ou a proximidade com o outro são substituídos pela comunicação verbal, trocas de olhares, gestos à distância ou mímicas. As proibições do contato delimitam a posição do sujeito no mundo, controlam sua suposta onipotência, restringem sua margem de desejo e autorizam sua integração fluida em meio ao seu vínculo social.

Por outro lado, ao estabelecer contato com os outros durante a dinâmica do projeto, o discente se reconecta de forma fluida com seu meio social através da interação simbólica que ocorre naquele contexto específico. Nesse sentido, a interação mediante o contato físico é tolerada, uma vez que está culturalmente estabelecida, vinculada principalmente à educação recebida, mas também influenciada pela sensibilidade individual e circunstâncias específicas. Dessa forma, a

dimensão tátil da interação abrange uma ampla gama, desde a ausência de contato até o desenvolvimento intensificado das relações físicas (Le Breton, 2016a).

Com base nas declarações dos participantes, observa-se que eles estavam engajados na proposta de vivência corporal do projeto *despertamentos*, resultando na ampliação de sua percepção corporal, propagando, a partir de tal experiência, essa percepção para a vida cotidiana, reconhecendo aspectos como postura, limitações, dores e tensões em seus corpos, e adquirindo, por fim, autonomia para autoregular-se corporalmente.

#### **4.2 Vivência e ludicidade**

Segundo Cipriano Luckesi (2014), o conceito de "ludicidade" ainda não está formalmente registrado nos dicionários, e está sendo desenvolvido à medida que se aprimora a compreensão de seu significado, tanto em seu sentido conotativo quanto em sua abrangência. Geralmente, associa-se a ludicidade às "atividades lúdicas" (p. 13), como: brincadeiras infantis, momentos de lazer, viagens de férias e atividades recreativas. No entanto, o autor adverte que essas atividades podem ser consideradas "não lúdicas" para determinadas pessoas, dependendo do contexto em que estão envolvidas. Por exemplo, uma brincadeira infantil como pular corda pode não ser considerada lúdica por alguém que, por razões biográficas ou psicológicas, não gosta de realizar essa atividade, e diz que: "nossos estados emocionais e as circunstâncias que vivenciamos uma determinada experiência possibilitam sua qualificação como positiva ou negativa" (Luckesi, 2014, p.15).

Ainda, o autor concebe a ludicidade como um estado interno do sujeito, apesar de atividades classificadas como lúdicas serem externas, observáveis e descritíveis por observadores. Ele utiliza o termo "experiência lúdica" para associar a ludicidade, que é "uma vivência interna do sujeito, que só pode ser percebida e expressa por quem a está vivenciando" (Luckesi, 2014, p. 17). E segue, em outro texto:

A dimensão interior individual é aquela onde o ser humano vivencia uma experiência, dentro de si mesmo, na dimensão do Eu, ou seja, a dimensão espiritual, estética; dimensão que garante o crescimento individual interno, através das múltiplas fases de desenvolvimento, que vão do pré-pessoal, pelo pessoal para o transpessoal. Esse é o campo do pensar filosófico, da espiritualidade, da introspecção psicológica, da criação artística, da percepção estética... (Luckesi, 2002, p.4).

No estágio do projeto, referente ao **Ato VIII**, os participantes foram conduzidos ao processo criativo, recebendo individualmente lenços de três cores diferentes (estampada, degradê e marrom). Foi sugerido que explorassem livremente o movimento do lenço em diversas direções e velocidades. A imagem 13, situada a seguir, ilustra esse momento:

**Imagem 13** – Discentes em momento de exploração de movimentos com lenços.



Fonte: Registro Pessoal, dezembro de 2022.

Após esse momento, foram instruídos a agruparem-se de acordo com a cor de seus lenços e, coletivamente, criar uma sequência coreográfica. Uma sugestão foi feita para que cada participante do grupo escolhesse um movimento, organizando-os em uma ordem para compor a sequência final. Apesar desse momento não ter sido orientado como uma atividade lúdica, a proposta do processo criativo gerou falas que indicaram uma experiência lúdica vivenciada naquele contexto:

A experiência de realizar a atividade foi muito boa e divertida porque já tínhamos consciência do nosso corpo e de quais movimentos conseguimos ou não, realizar, facilitando a dinâmica do grupo (Discente AV1,2023); Podemos usar a flexibilidade nos braços e a percepção dos músculos do mesmo, além de estimular a criatividade (Discente AV6, 2023);

Criamos uma dança com os movimentos que aprendemos ao longo do projeto (Discente AV14, 2023);

Utilizamos principalmente os exercícios que trabalharam a rotação dos braços e o de movimentação das pernas, que ajudaram muito em nossa criatividade (Discente E1, 2023);

Pois a partir dos exercícios fomos capazes de trabalhar a criatividade apresentada, logo então todas foram extremamente essenciais para o nosso conhecimento prático e teórico como um todo (Discente E3, 2023);

Para Luckesi (2014), o estado interno de bem-estar, alegria, prazer e plenitude corresponde à experiência lúdica – ou ludicidade. A ludicidade é quando, ao agir ludicamente, o ser humano, vivencia uma experiência plena (Luckesi, 2002). E exemplifica:

Se estivermos num salão de dança e estivermos verdadeiramente dançando, não haverá lugar para outra coisa a não ser para o prazer e a alegria do movimento ritmado, harmônico e gracioso do corpo. Contudo, se estivermos num salão de dança, fazendo de conta que estamos dançando, mas de fato, estamos observando, com o olhar crítico e julgativo, como os outros dançam, com certeza, não vivenciaremos ludicamente esse momento (Luckesi, 2002, p. 2).

A seguir, na imagem 14, ilustra-se um momento da sequência coreográfica elaborada e executada por um grupo, com a utilização do lenço como recurso pedagógico, visando promover maior interação entre os participantes:

**Imagem 14** – Sequência coreográfica realizada por discentes.



Fonte: Registro Pessoal, dezembro de 2022.

Além do processo criativo do último encontro, a ludicidade se manifestou nas falas que emergiram espontaneamente nos encontros do projeto *despertamentos*.

Nesses momentos, os discentes relataram algumas experiências divertidas sobre as práticas:

os exercícios do suporte de madeira, pude perceber que meu equilíbrio melhorou consideravelmente, além de ter sido **muito divertido** (Discente AV1, 2023, grifo nosso);

os exercícios na madeira foram importantes, pois explorei mais meu equilíbrio e foi **divertido fazê-los** (Discente AV10, 2023, grifo nosso);

os exercícios fazer o movimento de pêndulo com a perna, foi bem legal, e o de equilíbrio como se estivesse andando numa linha **foi divertido** (Discente E2, 2023, grifo nosso);

os exercícios na peça de madeira foram **divertidos**; (Discente E8, 2023);

os exercícios com os bastões, me lembro que a experiência foi **divertida e bastante animada** (Discente E12, 2023, grifo nosso);

Observa-se nos depoimentos que os participantes, ao utilizar o termo *divertido* e *animado*, refletem uma aceitação diante da atividade proposta, ou por ter participado de um exercício diferente do que pratica em outros processos de aprendizagem, ou porque aquela atividade lhes trouxe entrosamento e momento de pertencimento naquele contexto.

Assim, os resultados vão ao encontro do que diz Luckesi (2014), isto é, que a ludicidade é um fenômeno complexo e múltiplo em suas manifestações, sintetizando que a *ludicidade* tem a ver com experiência interna pessoal, e, ao mesmo tempo e conseqüentemente, com experiência interna coletiva.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O tema deste estudo emerge de uma trajetória pessoal e profissional que envolveu uma imersão na Educação Profissional durante o ensino básico, tanto como aluna quanto como professora. Com uma formação de Licenciatura em Artes Cênicas e uma prática docente centrada nas artes do corpo, as vivências corporais artísticas no contexto do IFMA foram destacadas como um campo de pesquisa relevante, especialmente se consideradas as mudanças no cenário educacional contemporâneo.

As questões da pesquisa foram formuladas para investigar a natureza das vivências corporais artísticas no IFMA, seu impacto no desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes, assim como na elaboração de possíveis estratégias para potencializar essas experiências no ambiente educacional. Como resultado, o objetivo central foi estabelecido: analisar as vivências corporais artísticas nos campi do IFMA, especificamente nos Campi Monte Castelo, Maracanã, Centro Histórico e Reitoria.

Para alcançar esse objetivo, foram consultados docentes e discentes dos campi mencionados, com ênfase nos alunos participantes de uma pesquisa-ação envolvendo práticas corporais durante as aulas de Arte/Dança no Campus Centro Histórico. O objetivo dessa consulta foi promover a sensibilização sensorial e a autonomia no processo de aprendizagem dos alunos.

A pesquisa de campo ofereceu uma perspectiva tangível das vivências corporais artísticas nos campi do IFMA, enriquecendo a compreensão sobre como essas práticas são experimentadas e valorizadas pelos estudantes e pela comunidade acadêmica em geral. Constatou-se como importante, para as práticas artísticas, evitar rupturas, ou melhor dizendo, manter a continuidade das ações artísticas nesse contexto educacional, a fim de preservar as repercussões significativas dessas experiências e a identidade construída ao longo dos anos na Educação Profissional do Maranhão.

Quanto à pesquisa-ação, proporcionou uma oportunidade para obter apreensões mais diretas das impressões dos alunos em relação à sensibilidade, percepções e desenvolvimento da corporeidade. Os alunos demonstraram grande receptividade em relação às práticas propostas, pois proporcionaram experiências lúdicas e uma maior consciência de sua própria corporeidade.

Os resultados da pesquisa revelaram não apenas um interesse significativo dos alunos nas práticas corporais artísticas, mas também o impacto positivo dessas

atividades na promoção da consciência corporal, sensibilidade e expressão artística dos participantes. O fortalecimento dos eventos relacionados às vivências corporais artísticas em todos os campi do IFMA demonstra o reconhecimento da importância dessas práticas no contexto educacional, assim como sua relevância para promover o bem-estar e a qualidade de vida dos envolvidos.

Na análise da estrutura física dos campi Monte Castelo e Centro Histórico, a pesquisa identificou uma questão relevante relacionada à realização de atividades artísticas nesses ambientes educacionais. Os movimentos artísticos que ocorrem nesses contextos, também são percebidos como uma forma de resistência e oposição à exclusão da Arte como área de conhecimento na Educação Profissional. Apesar da ocorrência de eventos e encontros artísticos, no decorrer do processo de preparação para tais atividades, os pesquisados indicaram dificuldades relacionadas à falta de espaços apropriados para o desenvolvimento de práticas corporais artísticas. Quando tais espaços estão disponíveis, muitas vezes carecem de manutenção adequada e dos recursos necessários para apoiar o desenvolvimento de aulas que promovam a experiência artística através do corpo.

Como contribuições futuras, sugere-se uma continuidade tanto na prática da Arte nesse ambiente escolar quanto no fortalecimento das pesquisas que abordam o ensino da arte na educação brasileira, incluindo a educação profissional. É fundamental manter e ampliar as atividades artísticas no ambiente escolar, pois desempenham um papel crucial no desenvolvimento integral dos estudantes, estimulando a criatividade, a expressão pessoal e a apreciação estética.

Além disso, é importante fomentar pesquisas que investiguem métodos pedagógicos eficazes para o ensino da arte, considerando as especificidades da educação profissional. Essas pesquisas podem explorar novas abordagens de ensino, estratégias de integração curricular e o impacto das vivências artísticas no desenvolvimento das habilidades profissionais dos estudantes.

Portanto, recomenda-se que as instituições de ensino e os pesquisadores continuem investindo em iniciativas que promovam a valorização e o aprimoramento do ensino da arte, reconhecendo seu potencial transformador na formação dos indivíduos e na construção de uma sociedade mais criativa e culturalmente rica.

A valorização das vivências corporais artísticas no IFMA é essencial não apenas para o desenvolvimento técnico e profissional dos estudantes, mas também para a compreensão mais profunda do corpo como um veículo de expressão e

conhecimento. Nesse sentido, este estudo contribui para ampliar o debate sobre a importância do ensino de Arte e da expressão corporal no contexto da Educação Profissional, destacando sua relevância tanto para o desenvolvimento pessoal quanto para a formação de cidadãos mais conscientes e criativos.

Por fim, há de se considerar que é evidente que a valorização das vivências corporais artísticas refletem diretamente na qualidade da formação dos alunos e na construção de uma comunidade acadêmica mais integrada e criativa. Portanto, recomenda-se que o IFMA continue expandindo seus investimentos e promovendo políticas que valorizem e incentivem essas vivências, como parte essencial de seus programas educacionais. Sendo assim, a promoção da consciência corporal e da expressão artística não apenas enriquece a formação dos alunos, mas também contribui para a construção de uma sociedade mais sensível, criativa e culturalmente diversificada.

## REFERÊNCIAS

- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BERTAZZO, Ivaldo. **Cidadão Corpo**: identidade e autonomia do movimento. São Paulo: Summus, 1998.
- BERTAZZO, Ivaldo. **Gesto orientado**: reeducação do movimento. São Paulo: Edições Sesc, 2014.
- BOLSANELLO, D. Educação somática: o corpo enquanto experiência. **Motriz**, Rio Claro, v.11 n.2 p. 99-106, mai./ago, 2005.
- BRASIL. Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 07 dez. 2023.
- BRASIL. Decreto-Lei nº. 4.127, de 25 de fevereiro de 1942. Estabelece as bases de organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial. Brasília: Câmara dos Deputados, 1942d. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4127-25-fevereiro-1942-414123-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 07 ago. 2023.
- BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 21 nov. 2023.
- BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB**: Lei de diretrizes e bases da educação nacional. – 2. ed. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2018 a.58 p.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: Ministério da Educação, 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018b.
- BRASIL. MEC. SETEC. **Catálogo Nacional de Cursos Técnicos**. 4. Ed. Brasília, 2023.
- FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir**: história da violência nas prisões. Petrópolis: Editora Vozes, 1987.
- GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO. **Plano de Desenvolvimento Institucional**: 2019-2023. São Luís: IFMA, 2019.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO. **Diretrizes Institucionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio.** São Luís: IFMA, 2022. Disponível em: <https://portal.ifma.edu.br/documentos/?busca=resolu%C3%A7%C3%B5es+20&invertido=1>. Acesso em: 05 jan. 2024.

JOÃO, R.B. & BRITO, M. Pensando a corporeidade na prática pedagógica em educação física à luz do pensamento complexo. **En Rev. bras. Educ. Fís. Esp.**, v.18, n.3, p.263-72, jul./set, São Paulo, 2004.

JOÃO, R. B. Corporeidade e epistemologia da complexidade: por uma prática educativa vivencial. **Educação E Pesquisa**, 45, e193169, 2019. <https://doi.org/10.1590/s1678-4634201945193169>.

LE BRETON, David. **Sociologia do corpo.** Tradução de Sonia Fuhrmann. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

LE BRETON, David. **Antropologia do corpo.** Tradução de Fábio Creder Lopes. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

LE BRETON, David. **Antropologia dos sentidos.** Tradução de Francisco Morás. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016a.

LÓPEZ-LÓPEZ, Mariana Alonso; GALDINO, Graciele Ribeiro. A POTÊNCIA DO CORPO E DA CORPOREIDADE NAS PRÁTICAS E VIVÊNCIAS EDUCATIVAS. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, [S. l.], v. 6, n. 1, p. 119–140, 2020. DOI: 10.12957/riae.2020.45830. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/riae/article/view/45830>. Acesso em: 10 fev. 2024.

LUCKESI, C. Ludicidade e atividades lúdicas: uma abordagem a partir da experiência interna. In: **Educação e ludicidade** (Ensaio 2, p. 22-60). Salvador, BA: UFBA/FACED/ GEPEL: 2002.

LUCKESI, C. Ludicidade e formação do educador. **Revista Entreideias: Educação, Cultura E Sociedade**, 3. 2014. <https://doi.org/10.9771/2317-1219rf.v3i2.9168>.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção.** Tradução de Carlos Alberto Ribeiro de Moura, 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999. 662 p.

MILLER, Jussara. **A escuta do corpo:** sistematização da técnica Klaus Vianna. 4. ed. - São Paulo: Summus, 2020. Edição do Kindle.

MILLER, Jussara. **Qual é o corpo que dança?** dança e educação somática para adultos e crianças. 1. ed. - São Paulo: Summus, 2021. Edição do Kindle.

MINAYO, M. C. S. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: Maria Cecília de Souza Minayo (Org.). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**. 14 ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

MORIN, Edgar. **O método 1 – a natureza da natureza**. Lisboa: Europa-América, 1997.

NASCIMENTO, José Mateus. Santos, Renato Marinho Brandão. **História e políticas da educação profissional no Brasil**. Ed. IFRN, 2022. Disponível em: <https://memoria.ifrn.edu.br/bitstream/handle/1044/2219/Historia%20e%20Politicass%20da%20Educacao%20Profissional%20no%20Brasil%20%281%29.pdf?sequenc e=1&isAllowed=y>. Acesso em: 07 dez. 2023.

PORTAL IFMA (2015). “Fachada do IFMA Campus São Luís Monte Castelo” [imagem] <https://montecastelo.ifma.edu.br/sobreocampus/>. Acesso em: 11 abr. 2024.

PORTAL IFMA (2015). “Cine Teatro Viriato Correia no período da Escola Técnica Federal do Maranhão” [imagem]. Disponível em: <https://portal.ifma.edu.br/instituto/historico/>. Acesso em 11 abr. 2024.

PORTAL IFMA (2024). “Fachada do IFMA Campus Maracaná” [imagem]. Disponível em: <https://maracana.ifma.edu.br/2024/03/05/proeja-abertas-48-vagas-para-gastronomia-e-agropecuaria/>. Acesso em: 11 abr. 2024.

PORTER, Roy. História do Corpo. In: BURKE, Peter. **A Escrita da História**. São Paulo: UNESP, 1992.

ROQUET, C. Da análise do movimento à abordagem sistêmica do gesto expressivo. **O Percevejo Online**, 3(1), 2012. <https://doi.org/10.9789/2176-7017.2011.v3i1.%p>

RUDAKOFF, Alexandra Naima Machado. **As mulheres professoras de Arte na Escola Técnica Federal do Maranhão (1975-1989)**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 138 f. 2014.

VIANNA, Klauss. **A dança** [recurso eletrônico]. São Paulo: Summus, 2019 (Edição do Kindle).

VEIGA, Miguel. Entrevista concedida a Fernanda Gadelha. Março, 2024.

TELLES, Regina. Entrevista concedida a Fernanda Gadelha. Março, 2024.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo, Cortez: Autores Associados, 1986.

## APÊNDICES

### **Projeto "Despertamentos"**

**Local: IFMA Campus São Luís Centro Histórico (CCH)**

**Público-alvo: Discentes do 1º ano dos cursos técnico em Artes Visuais e Eventos**

Faixa etária: entre 15 e 17 anos

Período de execução: outubro de 2022 a janeiro 2023.

Mediadora: Fernanda

#### Resumo:

O projeto "Despertamentos" visa promover uma experiência de sensibilização corporal através da aplicação de práticas da Educação Somática, inspirado nas abordagens de Klauss Vianna (2019), Jussara Miller (2020;2021) e Ivaldo Bertazzo (1998; 2014). O projeto foi planejado para ser realizado no decorrer de oito encontros com alunos do primeiro ano dos cursos técnicos de Eventos e Artes Visuais do IFMA Campus São Luís Centro Histórico, durante os meses de outubro de 2022 a janeiro de 2023. Cada encontro foi estruturado para proporcionar aos participantes uma jornada de exploração sensorial, autoconhecimento corporal e expressão através do movimento.

#### Justificativa:

A Educação Somática oferece uma abordagem holística para o aprendizado do movimento e do corpo, enfatizando a consciência corporal, a expressão autêntica e o desenvolvimento do potencial humano. Este projeto busca despertar a sensibilidade dos educandos durante as aulas de arte, proporcionando aos alunos a oportunidade de conhecer e explorar sua corporeidade de forma mais profunda, o que pode contribuir para seu desenvolvimento pessoal, artístico e profissional.

#### Fundamentação Teórica:

O projeto baseia-se nas contribuições teóricas de diversos autores, incluindo Klauss Vianna (2019), Jussara Miller (2020;2021) e Ivaldo Bertazzo(1998;2014), que oferecem perspectivas e metodologias para a Educação Somática. A abordagem de Vianna (2019) destaca a importância da preparação do sujeito para desenvolver consciência sobre o corpo antes mesmo da execução de um movimento; Miller (2020;2021), oferece uma sistematização pedagógica dos princípios de Vianna, enfatizando o despertar corporal através de processos lúdicos e dos vetores de força. Bertazzo (1998;2014), por sua vez, propõe práticas que exploram diferentes direções, planos e eixos do corpo, utilizando objetos como ferramentas de estímulo sensorial.

#### Objetivo Geral:

O objetivo do projeto "Despertamentos" é proporcionar aos alunos uma experiência com a Educação Somática que promova o despertar dos sentidos e desenvolva a autonomia corporal, permitindo-lhes explorar e compreender sua corporeidade de forma mais consciente e expressiva.

#### Metodologia da Execução do Projeto:

O projeto está dividido em oito encontros, denominados "Atos", cada um com duração de duas horas e a serem realizados semanalmente, durante as aulas de Arte/dança. Inicialmente, prevê-se um momento de observação do local e dos participantes, seguido pelo planejamento das atividades para cada encontro. As aulas serão realizadas em formato presencial nas salas de aula convencionais dos cursos técnicos e no espaço de convivência do IFMA – CCH.

Os encontros estão estruturados de acordo com as abordagens de Vianna, Miller e Bertazzo, com atividades que incluem educação dos sentidos, exploração dos vetores de força, práticas com objetos e expressão corporal. Devido à quantidade limitada de recursos materiais e espaço físico, será adotado um sistema de revezamento de grupos durante as atividades que envolvam objetos.

O último encontro será dedicado à criação e apresentação de uma poética corporal, em que os alunos possam expressar coletivamente os movimentos trabalhados ao longo do projeto.

**Avaliação:**

A avaliação do projeto será realizada através da análise de fotografias, vídeos, áudios, questionários de perguntas abertas e anotações no diário de bordo, buscando compreender as percepções e experiências dos participantes em relação às práticas realizadas. Os resultados serão utilizados para avaliar o impacto do projeto na conscientização corporal e expressão dos alunos.

**Cronograma de Execução:**

Outubro de 2022: Atos I e II - Educação dos sentidos, processo lúdico e exploração dos vetores de força.

Novembro de 2022: Atos III, IV, V e VI – Proposta de Ivaldo Bertazzo, com os eixos articulares braço, perna; Práticas com objetos e estímulo sensorial, à partir da proposta de Ivaldo Bertazzo. Será utilização de peças de madeira; elásticos

Dezembro de 2022: Ato VII – Proposta de Ivaldo Bertazzo, trabalho de eixo diagonal, com base sentada, segue com continuação das práticas com objetos ( bastões de madeira);

Janeiro de 2023: Ato VIII – Explorar o lenço como recurso lúdico; divisão em grupos; sequência de movimentos, consistindo na criação e apresentação da poética corporal;