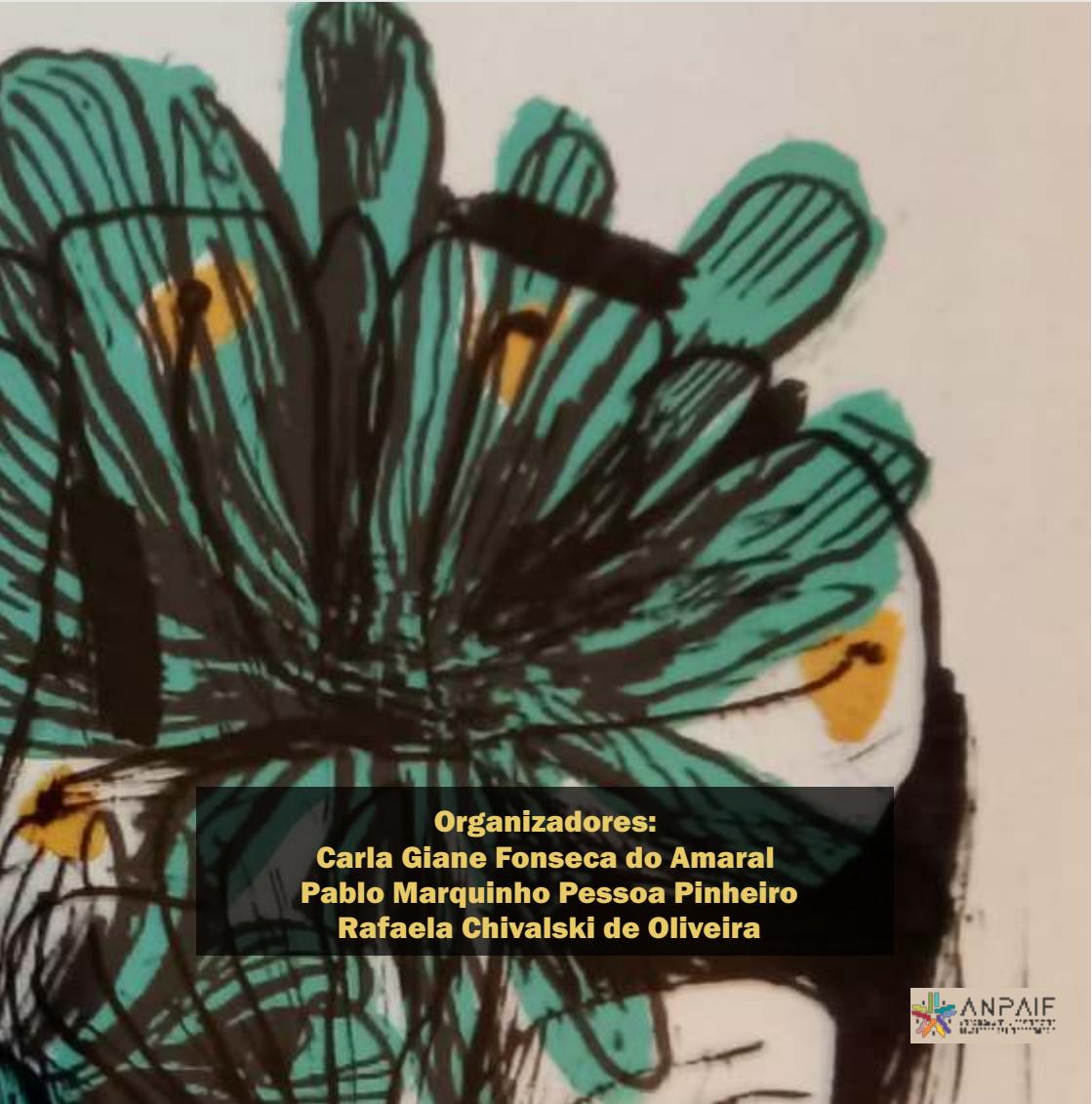


Arte em Movimento: Diálogos Contemporâneos sobre Ensino, Pesquisa, Extensão e Formação nos Institutos Federais

Coletânea do VIII Encontro Nacional de Professores de Arte dos Institutos Federais



Organizadores:
Carla Giane Fonseca do Amaral
Pablo Marquinho Pessoa Pinheiro
Rafaela Chivalski de Oliveira





Todos os direitos reservados e protegidos pela Lei nº 9.610, de 19 de fevereiro de 1998. Nenhuma parte deste livro pode ser reproduzida, armazenada em sistema de recuperação ou transmitida de qualquer forma ou por qualquer meio, seja eletrônico, mecânico, fotocópia, gravação ou outro, sem a permissão prévia por escrito dos autores e da Associação Nacional dos Professores de Artes dos Institutos Federais - ANPAIF.

Diretora nacional

Carla Giane Fonseca do Amaral

Diretora de Comunicação

Rafaela Chivalski de Oliveira

Diretor de Políticas de Ensino, Pesquisa

e Extensão

Eliton Perpetuo Rosa Pereira

Diretor de Políticas de Formação e

Capacitação

Romeu do Carmo Amorim da Silva Junior

1ª Secretário

Paulo Sérgio Sousa Costa

2ª Secretária

Luciana Bigolin Martini

Diretor Regional Norte

Luis Antonio Braga Vieira Junior

Diretor Regional Sul

Viviane Diehl

Coordenador Geral do Projeto VIII

Enpaif 2024 - CNPq

Giuliano Guimarães Silva

Diretor Regional Centro-Oeste

Rafaela Chivalski de Oliveira

Diretor Regional Sudeste

Jupiter Martins de Abreu Júnior

Diretor Regional Nordeste

Samira Fernandes Delgado

1ª Tesoureira

Carlos Roberto Lopes Junior

2º Tesoureiro

Elza Gabriela Godinho Miranda

Conselho fiscal

Ester Kolling Rodrigues (IFSP - São Paulo
Pirituba)

Conselho fiscal

Thulho Cezar dos Santos Siqueira

Suplente Conselho fiscal

Maria José Oliveira

Coordenador do VIII Enpaif - Palmas-TO

Pablo Marquinho Pessoa Pinheiro





VIII Encontro Nacional dos Professores de Arte dos Institutos Federais

Arte, Linguagem e Tecnologia
Concepções de Arte nos Processos
de Integração de Saberes

Arte em Movimento: Diálogos Contemporâneos sobre Ensino, Pesquisa, Extensão e Formação nos Institutos Federais

Coletânea do VIII Encontro Nacional de Professores de Arte dos Institutos Federais

Organizadores:

Carla Giane Fonseca do Amaral
Pablo Marquinho Pessoa Pinheiro
Rafaela Chivalski de Oliveira

Palmas
2025

Ficha Técnica

Organização

Carla Giane Fonseca do Amaral
Pablo Marquinho Pessoa Pinheiro
Rafaela Chivalski de Oliveira

Autores

Anelise Tietz
Angelica Neuscharank
Charles Immianovsky
Daniele Bastos Segadilha
Hélio de Lima
Juliana Cunha Passos
Juliana da Cruz Mülling
Luciana Bigolin Martini
Miguel Estéfano Veiga
Paulo Leonel Gomes Vergolino
Silvia Lílian Lima Chagas
Simone de Miranda
Simone Valdete dos Santos

Revisor

Geovana Dias Lima

Capa e diagramação

Vone Petson
Imagem da Capa
Pequenos arranjos de
Hélio de Lima

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Arte em movimento [livro eletrônico] : diálogos contemporâneos sobre ensino, pesquisa, extensão e formação nos Institutos Federais : coletânea do VIII Encontro Nacional de Professores de Arte dos Institutos Federais / organização Carla Giane Fonseca do Amaral, Pablo Marquinho Pessoa Pinheiro, Rafaela Chivalski de Oliveira. -- Palmas, TO : Ed. dos Autores, 2025. PDF

Vários autores.

Bibliografia.

ISBN 978-65-01-49401-2

1. Artes 2. Artes - Estudo e ensino
3. Institutos federais de educação, ciência e tecnologia - Brasil 4. Professores de arte - Formação profissional I. Amaral, Carla Giane Fonseca do. II. Pinheiro, Pablo Marquinho Pessoa. III. Oliveira, Rafaela Chivalski de.

25-275086

CDD-700.7

Índices para catálogo sistemático:

1. Artes : Estudo e ensino 700.7

Sumário

Apresentação

Parte I - Ensino em Arte

**A PERFORMANCE NO INSTITUTO FEDERAL
CATARINENSE – CAMPUS LUZERNA:
imbricamentos da arte com a educação
democrática**

Charles Immianovsky

18

**Arte e Interatividade: uma proposta de
integração nas disciplinas de Arte e
Microcontroladores no Curso Técnico Integrado
de Informática no IFFluminense Campus
Quissamã**

Anelise Tietz

3

**CARTOGRAFIAS AFETIVAS: Transitando entre
Arte, Espaços e Tecnologia**

**DOCÊNCIA EM ARTE: EXPERIÊNCIAS
SIGNIFICATIVAS DE APRENDIZAGENS NO IFMA**

Silvia Lílian Lima Chagas; Meiriluce Portela Teles
Carvalho

70

**EM BUSCA DE UMA EDUCAÇÃO MUSICAL COM
PRÁTICAS SIGNIFICATIVAS**

Simone de Miranda

88

**O QUE PODE A ARTE EM MEIO A FORMAÇÃO
PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA? Arranjos e
composições entre arte e tecnologia**

Angelica Neuscharank

105

ONDE MORA O SEU RACISMO?

Luciana Bigolin Martini

130

Parte 2 – Pesquisa em Arte

**Santa Maria de Belém do Grão-Pará: a Capela de
São João Batista e a pintura de quadratura de
Giuseppe Antonio Landi**

Paulo Leonel Gomes Vergolino

140

DIRETRIZES COMUNS ENTRE METAS DO PNE E DO

**PNC: INTERSETORIALIDADES NORMATIVAS PARA
EDUCAÇÃO, ARTE E CULTURA**

Juliana da Cruz Mülling; Simone Valdete dos Santos

161

Parte 3 –Formação em Arte

**RELACÕES ENTRE DANÇA E MÚSICA: aspectos
expressivos e didático-pedagógicos**

Juliana Cunha Passos

180

**ARTES VISUAIS E RESPEITO À DIVERSIDADE DE
GÊNERO: instalação “Flores de Obaluaiê” de
Miguel Veiga no IFMA**

Silvia Lílian Lima Chagas; Daniele Bastos Segadilha;
Miguel Estéfano Veiga

197

Parte 4 – Exposição de Arte

**EXPOSIÇÃO PEQUENOS ARRANJOS-DESENHOS
IMPRESSOS: ENTRE MEMÓRIA E OBSERVAÇÃO.**

Hélio de Lima

219



Apresentação

*Carla Giane Fonseca do Amaral
Pablo Marquinho Pessoa Pinheiro
Rafaela Chivalski de Oliveira*

Chegamos ao VIII Enpaif. E não chegamos à oitava edição do nosso evento por acaso. Embora a Associação Nacional de Professores de Arte dos IFs ainda não tenha completado 5 anos de existência oficial, ela é fruto de nossa organização profissional.

Graças ao esforço inicial das professoras Luciana Lima (IFSP) e Cris Herres (IFB), no já distante ano de 2016, realizou-se a primeira edição de nosso evento, que teve como tema central *A arte/educação nos Institutos Federais Brasileiros* e como objetivo congregar docentes de arte de todo o país para debater questões relativas ao ensino de arte nos IFs, assim como refletir sobre as demandas, desafios e possibilidades da arte nestes espaços. Esse foi o primeiro momento de reunião de docentes de Música, Dança, Teatro e Artes Visuais em atuação nos IFs, para reconhecimento mútuo e apresentação de comunicações e relatos de experiências sobre o ensino de arte que vinham sendo produzidas na Rede Federal.

Como fruto desse primeiro momento, em novembro de 2017, foi realizado o II ENPAIF, no IFG Câmpus Itumbiara – GO, que teve como tema *Arte e poética de resistência: o ensino de arte nos IFs*. Esse evento teve sua organização dividida em três simpósios, sendo um de ensino, um de pesquisa e outro de extensão. Foram debatidos o fomento para a criação de Núcleos de Arte nas reitorias; estratégias nacionais para reconhecimento e divulgação da importância do ensino de arte nos IFs;

consolidação do ensino das diferentes linguagens artísticas nos IFs; etc. Lá também foram feitas as primeiras discussões efetivas sobre a criação deu uma entidade nacional independente e representativa de professoras e professores de arte da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.

Em agosto de 2018, realizou-se em Brasília o III ENPAIF, cujo tema central foi *Da Base Nacional Curricular Comum à realidade da Arte nos Institutos Federais*, com o objetivo de refletir e empreender ações positivas sobre a atuação de docentes de arte na Educação Profissional, por meio da partilha de pesquisas e de ações pedagógicas e de extensão. Em virtude da nova realidade das políticas públicas para a educação, o evento também propôs debates iniciais sobre a BNCC e seus possíveis efeitos sobre as ações de pesquisa, extensão e ensino na Rede Federal.

Em maio de 2019, aconteceu no IFPR Câmpus Curitiba o IV ENPAIF, que tinha como objetivo dar continuidade às ações de encontro, através da partilha de pesquisas, ações pedagógicas e de extensão, relatos de experiências, estudos de caso, ensaios, etc. Discutindo o tema *Políticas e percursos para o campo das Artes nos Institutos Federais: articulações e desafios*, promoveu-se mais um espaço de diálogo sobre os caminhos do ensino de arte nos Institutos Federais. Foi na plenária final do IV ENPAIF que aprovou-se a criação oficial da Associação Nacional de Professores de Arte dos IFs (ANPAIF), que atualmente nos representa de forma efetiva.

Essa oficialização se deu em julho de 2020, com o registro em cartório, depois de uma intensa mobilização de um grupo de docentes por cerca de dois anos. Esse registro deu-se em tempos de isolamento social, imposto pela pandemia de Covid-19, quando em virtude da impossibilidade de realização de um novo encontro presencial, a entidade já estava organizando fóruns virtuais, mesas de debate e inserções no seu canal no YouTube e outras redes sociais, para suprir a necessidade de ampliar e densificar o contato entre docentes, que vinha sendo

recorrentemente demandada.

Em 2021, ainda em tempos de isolamento e ensino remoto, o V ENPAIF foi realizado de forma virtual, com o tema *Em casa, na sala, na rede: poéticas de acolhimento*, com reflexões sobre os modos de ensinar e aprender arte na Rede Federal por meios digitais, além de diálogos sobre a implementação de políticas públicas para a educação e suas implicações para a área da Arte no âmbito dos Institutos Federais e demais instituições da carreira EBTT.

Já em agosto de 2022, a volta da presencialidade possibilitou a realização do VI ENPAIF, no IFCE Campus Fortaleza, com o tema *Arte, política e territórios culturais*. O objetivo foi, como nos demais eventos, realizar atividades visando compartilhar experiências pedagógicas, ações de extensão e pesquisa, além de promover discussões no âmbito da pós-graduação em Artes desenvolvidas na Rede Federal de Educação Profissional.

Em 2023, já tendo em seu estatuto a prerrogativa de conduzir a organização do Enpaif, juntamente com as equipes locais, a Anpaif atuou de forma efetiva para realizar o evento, que aconteceu no IFSul Câmpus Sapucaia do Sul no mês de setembro. O tema foi *Invenção e democracia: o papel da arte nas instituições EBTT nos tempos em que vivemos* e visava compreender como a arte e seus processos de ensino e aprendizagem podem ser espaços de autonomia e invenção em um momento de reafirmação dos espaços democráticos e de respeito à diversidade.

Em 2024, no mês de setembro, no IFTO Palmas o VIII ENPAIF se apresenta como a consolidação desse movimento que teve início há mais de 8 anos. Tendo como tema Arte, linguagem e tecnologia: concepções de Arte nos processos de integração de saberes, o evento contou com a participação de 170 docentes, pesquisadores e estudantes de diversas

regiões do país em um espaço de diálogo, troca de experiências e construção coletiva de conhecimento. A programação contou com mesas-redondas, sessões de comunicações orais, oficinas, lançamentos de livros, cine debates e apresentações artísticas, abordando temas como a integração entre Arte, tecnologia e linguagem, a história e verticalização dos cursos de Artes nos IFs, além das implicações políticas da Arte na educação. Também foram promovidas discussões sobre ensino e prática artística, destacando aspectos como corpo e território, educação musical no Brasil e no exterior, e relações entre práticas culturais e identidade.

O evento aconteceu simultaneamente ao CONECTA Palmas 2024, um dos principais eventos acadêmicos do IFTO, ampliando as oportunidades de intercâmbio e colaboração entre pesquisadores e educadores. Dentro dessa programação mais ampla, o ENPAIF se integrou a outras iniciativas, como a Semana da Saúde e o Seminário de Pesquisa do ProfEPT, promovendo ainda mais conexões entre diferentes áreas do conhecimento.

Com apresentações artísticas em diversas linguagens, incluindo teatro, música e artes visuais, o VIII ENPAIF reforçou a importância da Arte como um campo de pesquisa e ensino, estimulando reflexões críticas e criativas sobre o papel da Arte na sociedade e nos Institutos Federais. Ao final do encontro, os debates realizados contribuíram para a construção de novas perspectivas e diretrizes para a Educação Profissional e Tecnológica, consolidando o evento como um marco para o desenvolvimento do ensino de Arte no país.

Este livro é o resultado das discussões realizadas durante o VIII ENPAIF sobre o tema "Arte, Linguagem e Tecnologia: Concepções de Arte nos Processos de Integração de Saberes". Nesse contexto, é importante ressaltar que a polivalência no ensino da arte deveria ser uma discussão superada. No entanto, sob a demanda pela integração de saberes, nos

deparamos nas instituições EBTT com uma visão sobre arte que retoma os parâmetros práticos da polivalência.

Além disso, a BNCC inclui a arte na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, com ênfase no ensino instrumental da Língua Portuguesa. Dessa forma, considerando a adaptação que, mesmo sem obrigatoriedade, muitos IFs estão fazendo à BNCC, assim como movimentos de mudança curricular, percebe-se que pode haver uma perda de espaço curricular para a área da arte, na suposta integração com as linguagens.

Dessa forma, propõe-se uma reflexão sobre os desafios da docência em arte nos IFs e demais Instituições EBTT, frente aos discursos de integração e interdisciplinaridade, especialmente nos currículos integrados, assim como na indissociabilidade das ações de pesquisa e extensão. Nesse contexto, o VIII ENPAIF se consolida como um espaço de discussão, compartilhamento e suporte para a formação continuada e atuação dos professores de Arte, defendendo um posicionamento em favor da Arte e de suas especificidades no currículo dos Institutos Federais e demais instituições de carreira EBTT.

Os artigos aqui apresentados foram organizados em quatro temáticas:

1. Ensino de Arte: relatos relacionados ao exercício prático da docência em Arte na Rede Federal; aspectos relativos ao ensino das artes e a interdisciplinaridade; a superação da polivalência e o desafio das especificidades das áreas de artes; relação entre formação técnica/profissional e o ensino das artes e as suas possibilidades no diálogo dos institutos com as comunidades.

2. Pesquisa em Arte: relatos de trabalhos que relacionam a Arte com a pesquisa e suas possibilidades nos Institutos Federais e demais instituições da carreira EBTT; os desafios e avanços da pesquisa em Arte; a

pesquisa em Arte e o uso das tecnologias educacionais; a pesquisa em Arte voltada ao circuito cultural da cidade; relação entre pesquisa em Arte e territórios culturais.

3. Extensão em Arte: relatos relacionados a projetos de extensão nos Institutos Federais e demais instituições da carreira EBTT, que tenham a Arte como interlocutora; a relação Comunidade, Arte e Cultura no âmbito da extensão; relatos de programas/projetos/ações de extensão da Rede Federal que tenham como referência a Arte; a ação de extensão como espaço para uma discussão ampliada de conhecimentos e práticas específicas no contexto da Arte.

4. Formação em Arte: espaço destinado a relatos que tenham ligação com a formação docente ou técnica em Arte na Rede Federal; pesquisas da/o futuro docente, técnico ou pós-graduando em Arte na Rede e seus processos formativos; trabalhos advindos dos cursos de Licenciatura, Técnico, ou Pós-Graduação em Arte e seus respectivos enquadramentos nas Instituições EBTT.

Esperamos que a leitura deste livro seja enriquecedora e prazerosa quanto nos foi elaborá-lo. Aproveitem e continuem atuantes na defesa do ensino, pesquisa e extensão em Arte.



Parte 1

Ensino em

Arte

A PERFORMANCE NO INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE – CAMPUS LUZERNA: imbricamentos da arte com a educação democrática

Charles Immianovsky*

*Professor de Artes Visuais do Instituto Federal Catarinense (IFC) – Campus Luzerna. Doutor e Mestre em Educação e Licenciado em Artes Plásticas.
E-mail: charles.revisor@gmail.com

Introdução

A manifestação de um projeto político-ideológico reacionário para a sociedade brasileira, explicitado desde o chamado “ciclo do Golpe de Estado de 2016” (Tommaselli, 2018, p. 58-59), demonstrou, para nós, professores e pesquisadores (Immianovsky, 2023; Frigotto, 2018; Penna, 2018a), a urgência do debate sobre (e a defesa da) educação democrática como antídoto a esse projeto. Na educação, esse projeto reacionário se caracterizou pela imposição de reformas e alterações de documentos orientadores e normatizadores, que colocaram em suspensão princípios educacionais no Brasil, e, conforme discutiu Penna (2018b), pela intensificação do discurso reacionário no campo educacional, disseminado principalmente pelos apoiadores e apoiadoras da organização Escola “sem” Partido.

Destas imposições, destacam-se a aprovação da Lei nº 13.415/2017, de 16 de fevereiro de 2017, conhecida como Reforma do Ensino Médio, e a elaboração do documento denominado Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Médio. A Reforma do Ensino Médio impactou na estrutura do currículo desse nível de ensino, modificando a concepção político- pedagógica da educação pública, retomando, segundo Cunha (2017), a antiga concepção dual de formação, ou seja, a preparação para o Ensino Superior para uns e a formação para o trabalho para outros; enquanto a BNCC do Ensino Médio serviu para regulamentar aquilo que se pretendeu com a Reforma do Ensino Médio. Destaca-se que ambos os documentos foram amplamente criticados em estudos e manifestos de pesquisadores e entidades representativas do campo educacional, a exemplo de Cunha (2017), Motta e Frigotto (2017), Ferreti e Silva (2017), ANPEd (2018) e Peroni, Caetano e Arelaro (2019). A partir dessas contundentes críticas, recentemente, tem-se lutado pela

revogação da Reforma do Ensino Médio.

No âmbito dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – Institutos Federais (Ifs), o efeito mais direto e contundente desse contexto reacionário veio com a aprovação da Resolução n° 1, de 5 de janeiro de 2021, do Conselho Nacional de Educação (CNE) e do Conselho Pleno (CP). Isso porque a resolução definiu as novas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica (Brasil, 2021), em substituição às Diretrizes de 2012², e tratou de dar sequência à regulamentação como forma de impor a Reforma do Ensino Médio nos Ifs. Em suma, a Reforma do Ensino Médio, a BNCC do Ensino Médio e as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica (2021), trazem retrocessos no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) dos Ifs. Retrocessos porque os documentos promovem o enfraquecimento do Ensino Médio como modalidade da Educação Básica, visto que, nessa última etapa, todos os estudantes já não têm mais o direito às mesmas oportunidades de educação, como o direito aos conhecimentos das várias ciências e das artes; e, porque as novas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica (2021) mitigaram a educação integral e integrada no âmbito da EPT, o que parece ter como objetivo mirar as formas de resistência que os Ifs vinham adotando para garantir seu projeto de EPT integrada voltada à formação humana integral, especialmente nas formas dos cursos de Ensino Médio Integrado (EMI), conforme observou Amaral (2021).

Esse conjunto de documentos interfere e prejudica também e diretamente o ensino de Arte nos Ifs. Prejudica, tanto porque promovem a hierarquização das disciplinas curriculares que compõem o currículo único do Ensino Médio, a partir do momento em que os documentos estabelecem umas disciplinas como obrigatorias e outras não; quanto porque mitigam a oferta de cursos de EMI, ou seja, de uma educação

1. Homologada pela Resolução CNE/CEB N° 6, de 20 de setembro de 2012

profissional integrada. Neste sentido, percebe-se um movimento para limitar a presença da área de Arte também na EPT, pois a não garantia da obrigatoriedade da Arte como componente curricular do Ensino Médio, somada à ideia de que as artes, assim como outras áreas ligadas às Ciências Humanas, importam menos na formação do indivíduo ou que a dimensão racional importa mais do que a dimensão do sensível, pode significar o enfraquecimento do ensino de Arte na EPT e da própria presença da arte nos Ifs.

O contexto reacionário e a tentativa de limitar a presença da área de Arte no currículo do Ensino Médio exigiram, entre outras ações, o debate sobre a presença e o espaço da área de Arte na proposta de formação integrada e integral nos Ifs. Neste debate, a relação entre arte e educação democrática tem sua urgência e importância, isso porque: a educação democrática pode ser a bandeira apropriada para articular as diferentes lutas em torno da escola pública e o antídoto a propostas reacionárias de educação e escolarização, conforme defenderam Penna (2018a) e Frigotto (2018); uma educação verdadeiramente democrática não prescinde da arte, pois há uma relação de imbricamento entre arte e educação democrática, conforme afirmou-se em estudo recente (Immianovsky, 2023); estudos recentes (Immianovsky, 2023; Amaral, 2021) sobre práticas em Arte nos Ifs indicam que a presença da arte nessas instituições tem sido resistência às tentativas de enfraquecimento do projeto de EPT integrada voltada à formação humana integral dos Ifs, fazendo reverberar a educação democrática nessas instituições.

Quanto ao que se entende por educação democrática, considera-se a definição formulada por Penna (2018a), para quem uma educação democrática é aquela que não se reduz à qualificação para o trabalho, que combate as diferentes formas de opressão e que valoriza os profissionais da educação. É a partir dessa definição que se entende que práticas no âmbito da arte-educação contribuem para a efetividade de uma educação (mais) democrática. Neste sentido, este artigo discute a educação

democrática no âmbito da educação integrada e integral nos IFs a partir dos projetos *Corpoarte* (de extensão) e *Entrelugares* (de ensino), os quais tiveram por objetivo o desenvolvimento de performances artísticas no Instituto Federal Catarinense (IFC) – Campus Luzerna. Busca-se, com essa discussão, explicitar como a prática da performance reverbera a educação democrática nessa instituição.

Sobre os projetos *Corpoarte* e *Entrelugares*

O projeto *Corpoarte* foi desenvolvido entre outubro de 2017 e julho de 2018, no Instituto Federal Catarinense (IFC) – Campus Luzerna, e teve como objetivo aproximar a arte contemporânea do cotidiano de estudantes, de servidores e da comunidade escolar, ao estimular a (re)criação de performances baseadas em trabalhos de artistas brasileiros e adaptadas ao contexto local. Conforme relatou-se em outro texto, as criações do *Corpoarte*, a exemplo da performance *Desatou nós* (2018) (Figura 1), aproximaram a arte contemporânea dos participantes envolvidos nas atividades, ao serem expostos às questões associadas à sua produção: efemeridade, interface das linguagens artísticas, materialidade do corpo na arte, proposição e participação, deslocamento dos espaços de produção e de veiculação da arte (Immianovsky, 2020). O projeto foi orientado metodologicamente pela artografia. Além dos registros de duas performances desenvolvidas no projeto, incluídos na sequência, outras informações e o detalhamento do projeto podem ser verificadas no texto *Corpoarte: a performance na extensão do IFC/Luzerna* (Immianovsky, 2019).

Quanto ao projeto de ensino *Entrelugares*, este foi desenvolvido no



Figura 1: Charles Immianovsky

Registro da performance *Desatou nós* (2018). Fonte: acervo do autor.



Figura 2: Charles Immianovsky

Registro da performance *Ordinário* (2018) Fonte: acervo do autor.

2. A MICTI é um evento científico de caráter multidisciplinar com o propósito de divulgar à comunidade interna e externa os resultados de projetos de Ensino, Extensão, Pesquisa e Inovação desenvolvidos no IFC e em outras instituições de ensino. A EPROMUNDO buscar proporcionar a difusão da cultura da inovação e o empreendedorismo junto aos acadêmicos, educadores, pesquisadores, extensionistas e comunidade externa. O IFCultura visa incentivar a cultura e a arte nas suas diversas manifestações, modalidades e linguagens, ampliando e enriquecendo os espaços educacionais e de formação humana no âmbito do IFC por meio do compartilhamento de em trabalhos de Artes Visuais, Dança, Música, Poesia e Teatro.

Instituto Federal Catarinense (IFC) – Campus Luzerna, entre os meses de agosto e dezembro de 2023, e teve como objetivo a criação de performances artísticas como meio de explorar e problematizar os espaços do Campus Luzerna e gerar espaços poéticos nesse contexto por meio da arte e literatura.

O projeto *Entrelugares* esteve articulado à disciplina integrada nomeada de Língua Portuguesa e Arte, presente no currículo dos cursos de Ensino Médio Integrado em Automação Industrial (EMITAI), Ensino Médio Integrado em Segurança do Trabalho (EMITST) e Ensino Médio Integrado em Mecânica (EMIMEC), ofertados no Campus Luzerna, especificamente nas turmas de terceiro ano. Dentre os temas que integram o conjunto de conteúdos sobre arte contemporânea abordados na disciplina Língua Portuguesa e Arte, está o estudo do tema “Espaço e Lugar”. Viu-se a possibilidade de ampliar as oportunidades de estudo dessa temática por meio de um projeto de ensino e, consequentemente, da presença da arte e literatura no processo de formação no Ensino Médio Integrado (EMI). Assim, o projeto colocou no centro do estudo sobre arte contemporânea os espaços do IFC – Campus Luzerna para problematizar, ocupar e poetizar esses espaços/lugares, ou seja, promover entrelugares. Para promover esses entrelugares, o projeto também foi orientado metodologicamente pela artografia.

Resultaram do projeto três performances que foram executadas entre os dias 21 e 23 de novembro de 2023, durante três eventos do Instituto Federal Catarinense que acontecem simultaneamente no Campus Luzerna, a saber: a XVI Mostra Nacional de Iniciação Científica e Tecnológica Interdisciplinar – XVI MICTI, a V Feira EPROMUNDO e o IX IFCultura³. Registros de duas dessas performances aparecem na sequência.

Por meio de avaliação realizada com base no conjunto de registros gerados durante o desenvolvimento do projeto *Entrelugares*, sendo este



Figura 3: Charles Immianovsky
Registro de performance do projeto *Entrelugares* (2023). Fonte: acervo do autor.



Figura 4: Charles Immianovsky
Registro de performance do projeto Entrelugares (2023). Fonte: acervo do autor.

conjunto constituído por registros textuais e fotográficos produzidos durante o processo de elaboração e de execução das performances, observou-se que, por meio do projeto, foram: ampliadas as oportunidades de aprendizagem sobre arte contemporânea, sobre espaço-lugar como temática desta produção, sobre literaturas clássicas brasileira e estrangeira e sobre as possibilidades de, a partir destas literaturas, poetizar os espaços do IFC – Campus Luzerna.

Por outro lado, identificaram-se dificuldades no desenvolvimento do projeto como: o projeto foi o primeiro contato desses estudantes participantes com o fazer artístico nessa linguagem; o tempo para desenvolvimento do projeto foi curto; a produção dos roteiros de intervenções teve impacto pela indefinição dos espaços a serem utilizados (entradas) na XVI MICTI, na V Feira EPROMUNDO e no IX IFCultura, uma vez que gerou indefinição quanto aos espaços que poderiam ser explorados no projeto de desenvolvimento das intervenções, que, por vezes, foram redirecionados por mais de uma vez. Além dos citados, embora saiba-se da importância da literatura na formação dos jovens da educação básica, observou-se pouca receptividade dos estudantes à literatura como referencial de criação; isso recoloca a questão sobre quais referenciais são mais potentes para a criação artística; neste ponto, percebeu-se o desejo dos estudantes por outras temáticas.

Sobre os projetos Corpoarte e *Entrelugares*

Conforme se identifica, ambos os projetos relatados na seção anterior exploraram a artografia como abordagem metodológica e tiveram sua centralidade na criação de performances artísticas. Nesta seção,

discute-se a performance, enquanto uma prática de arte- educação centrada no fazer artístico, no âmbito da relação entre arte e educação democrática.

Quanto à performance, ela se desenvolveu através das décadas do século XX sob um conjunto de conceitos, experiências e tendências evidenciadas nas artes plásticas e nas artes cênicas – *live art; action painting; assemblages; environments; body arte; happening; teatro experimental* dos *Living Theatre* e *La Mamma* (Cohen, 2013). Essas expressões, aparentemente divergentes, estavam unidas pela ideia de “reexaminar os objetivos da arte – de todas as artes – abrindo novas possibilidades para aquela que é a mais sublime parte do homem, marcado por um mundo recém-saído da guerra e do holocausto atômico” (Glusberg, 2013, p. 26); e, como um presságio, anunciam uma nova linguagem artística. A performance, reuniu em si essas diversas manifestações ao longo do século XX e apresentou ao mundo contemporâneo ocidental uma arte efêmera, de caráter provocativo e atenta às questões do corpo e da sociedade. Assim como outras linguagens que surgiram desse legado de expressões, a performance emergiu incorporando o ideário da arte contemporânea: uma arte que busca a “(...) negociação constante entre arte e vida, vida e arte” (Canton, 2009, p. 49). Nessa negociação se rompe, entre outras coisas, com a rígida fronteira que caracterizou a arte ocidental por vários séculos; a separação entre artista, obra de arte e público é alterada pela postura de um artista-propositor, que convida um público-participador para uma experiência integrada.

Quanto a educação democrática, a partir da teorização sobre a **partilha do sensível** e a perspectiva de educação [democrática] discutida por Biesta (2013), que se nomeou de educação **na** democracia (Immianovsky, 2023), evidenciou-se uma relação de imbricamento entre arte, educação e democracia. E, é a ênfase sobre os modos de subjetivação tanto da arte quanto da educação, implícitos ao conceito de

partilha do sensível e à perspectiva da educação **na** democracia, que expressa esse imbricamento.

A perspectiva de educação na democracia coloca ênfase na **ação** como o meio pelo qual os indivíduos podem vir ao mundo de modo único e singular. Ação, conforme formulou Biesta (2013, p. 182) significa “[...] introduzir seus inícios num mundo de pluralidade e diferença de tal maneira que seus inícios não obstruam as oportunidades de os outros também introduzirem seus inícios nesse mundo”. É, por isso, que o autor não comprehende a educação apenas como a aquisição de algo externo, mas como resposta; resposta a um outro que é diferente, sendo essa diferença que possibilita que tanto eu quanto o(s) outro(s) possamos agir, tornarmos sujeito de ação. Nesse sentido, na verdade, o que a ação produz é a manifestação de uma **interrupção**; e com isso, a possibilidade de surgir algo que ainda não estava previsto, pensado, dito. Assim, a interrupção é a oportunidade de buscar ou estabelecer um modo descentrado de ser no mundo, para que sobre espaço para que os outros também possam agir e ser. Como não há ação no isolamento, o meu agir só pode ser um agir **com**; então, não há controle prévio sobre essa relação, sobre esse encontro, por isso nós estamos sujeitos às interrupções, às oportunidades do imprevisto, do não pensado, do ainda por vir.

Na educação, a **ação** pode ser pensada como socialização, onde os estudantes são inseridos em modos de fazer, em modos de dizer e em modos de ser, com implicações para as formas de subjetivação forjadas na interrupção. Nesse ponto, há paralelos a se traçar com o conceito de partilha do sensível; isso porque a socialização poderia ser entendida também como a inserção dos estudantes em determinadas partilhas do sensível, pois, para Rancière (2009) a partilha do sensível se refere às divisões entre os modos de fazer, os modos de ser e os modos de dizer. Contudo, a partilha do sensível pode se expressar em termos de uma

lógica igualitária ou desigualitária, conforme se depreende de Rancière (2009). E, a partir dessas duas formas de partilhar o sensível, pode-se pensar em dois tipos de socialização com suas implicações para os modos de subjetivação: um que tem base no consenso (lógica policial ou desigualitária) e outro com base no dissenso (lógica política ou igualitária). É o que afirma Penna (2019):

Podemos, portanto, pensar em um primeiro tipo de socialização marcado pela abertura para o dissenso. Uma socialização pensada como uma inserção dos estudantes em uma partilha do sensível na qual a ordem policial foi afastada da sua lógica natural e carrega consigo as conquistas das ações políticas orientadas para a igualdade. Ao trazer consigo as experiências destas conquistas, amplia o espaço para novos processos de subjetivação dos estudantes sem tentar controlar as suas subjetividades. Um segundo tipo de socialização seria marcado pelo fechamento do consenso. O consenso não se caracteriza como uma discussão pacífica e o acordo razoável que se opõem ao conflito e a violência, mas como uma tentativa de anular o dissenso e reduzir a política à polícia. (Penna, 2019, p. 25).

Considerando essa teorização, o tipo de socialização que interessa à educação democrática é a que se fundamenta numa partilha igualitária do sensível, uma vez que esta partilha é marcada pela abertura para o dissenso, com oportunidades para outros processos de subjetivação dos estudantes, uma vez que ao estarem orientados pela igualdade permitem a ação e com isso interrupções. É esse processo que Jacques Rancière vê na política e na arte – a interrupção: processo pelo qual se dá visibilidade à ruptura do mundo sensível e as oportunidades de transformação desse mundo; e, que Gert Biesta vê na educação por meio da ação. A **interrupção** é esse elemento estético da partilha do sensível e da ação, que imbrica arte e educação democrática.

O que se observa nos projetos *Corpoarte* e *Entrelugares* é que ao explorarem a a/r/tografia como metodologia e a performance com linguagem artística essas práticas em arte-educação evidenciam a interrupção enquanto elemento estético da arte e da educação. Isso porque inserem os/as participantes em modos de fazer, em modos de ser e em modos de dizer que criam contato, descobertas, trocas e experimentações, influenciando nos processos de subjetivação dos/as participantes dessas ações de extensão e de ensino. As performances artísticas desenvolvidas nos projetos *Corpoarte* e *Entrelugares* tratam de ocupações poéticas e políticas do espaço escolar pelos sujeitos. Aqui, as performances artísticas expandem o espaço da arte, provocando, nesses espaços, oportunidades de encontros, de interrupções no espaço escolar e naqueles que transitam por ele. Assim, esses projetos parecem reverberar a potência da política da arte para uma educação democrática.

O que se pode destacar desses projetos que se centram na linguagem da performance é a experiência com novas configurações da arte, da relação com a criação artística, com o corpo e da relação entre arte, obra e público (interator, participador, coautor) e que reconfiguram as relações ou os encontros e a própria vida. São ações que borram as fronteiras entre arte e vida, pois transformam a experiência com a arte em uma própria forma de vida, nos termos de Rancière (2009). São ações que parecem não buscar controle sobre a produção artística, definições, estabelecer fronteiras, mas inter-relações, multilinguagens, encontros, possibilidades daquilo que ainda não é visível, ou ainda não foi possível de ser pensado. São ações abertas aos arrombamentos da arte e da educação para reverberar uma educação (mais) democrática.

Arrombamentos, porque as criações do *Corpoarte* e *Entrelugares* exigem que *performers* e *espectadores* coloquem em funcionamento todos os canais perceptivos e sensitivos, tanto de forma alternada quanto

simultânea, uma vez que as performances, “são construídas sobre experiências tátteis, motoras, acústicas, cinestésicas e, particularmente, visuais” (Glusberg, 2013, p. 71). Isso não quer dizer que a experiência com a performance é apenas do tipo intuitiva ou puramente física, pois a performance “(...) procura transformar o corpo em um signo, em um veículo significante” (Glusberg, 2013, p. 76). Quando, nas performances, os *performers* conduziam um carrinho de rejeitos eletrônicos, com uma expressão séria e sem interagir com o público (Figura 2), não estavam numa ação do tipo intuitiva ou experiência meramente motora, mas de significação, ou seja, “(...) enquanto o *performer* põe em ação todos os sentidos, ele também produz significados” (Glusberg, 2013, p. 71). Da mesma forma, quando os *performers* carregam um corpo no corredor que dá acesso às salas destinadas às apresentações dos trabalhos científicos da MICTI (2023) (Figura 3), a ação carrega uma experiência tanto física quanto simbólica.

Nestes projetos, a utilização da a/r/tografia como metodologia parece contribuir significativamente. Isso porque ela ajuda a reconhecer que, nessas ações em Arte, a intenção é explorar o fazer artístico como processo, como uma forma uma vivência com potencial de transformação e de modificação dos participantes dos projetos ou daqueles “espectadores” que têm acesso aos “produtos” dessas ações, ou seja, das performances executadas. Esse reconhecimento está atrelado à compreensão de que a a/r/tografia é uma metodologia que dá ênfase à produção artística, mas não como um fim em si mesma, mas, sim, como esse processo criativo afeta os que dele participam. Conforme depreende-se de Tourinho (2013), na artografia, a criatividade, como dimensão do fazer artístico, coloca-se como elemento essencial, pois potencializa novas formas de pensar, de interpretar e de engajar-se em pesquisa e ensino, ou seja, pesquisar e ensinar não estão relacionados à busca de um estado final ou ideal, um estado que garanta êxito sobre qualquer assunto a ser estudado e ensinado, mas sim a um dado relacional. Relacional porque, embora ensinar e pesquisar estejam condicionados à

escolha de temas, de métodos e de contextos, eles estão imbricados também com a capacidade de se reinventar nesse processo de construir conhecimento (Tourinho, 2013).

Nos projetos *Corpoarte* e *Entrelugares*, a/r/tografia e performance acabam por se complementar, explicitando o trabalho com práticas de Arte como oportunidades de um fazer e refazer de si nesses processos de produção onde não se está sozinho. São outras formas de socialização e modos de subjetivação a partir do trabalho com práticas em Arte; formas que expressam a dimensão política e estética da arte e da educação e a reverberação de uma educação (mais) democrática.

Considerações finais

É importante destacar, enquanto considerações finais, que, obviamente, não se trata de afirmar com essa discussão que a arte, ou mais especificamente a performance, são os únicos meios para uma partilha igualitária do sensível ou que oportunizam a ação, com vias a reverberação de uma educação democrática. Também não se trata disso porque não é toda arte que oportuniza interrupções, pois não é qualquer tipo de arte que possibilita uma partilha estética. O que se buscou elucidar, é que a performance articulada a uma metodologia a/r/tográfica guarda a dimensão estética que imbrica arte e educação democrática e, por isso, parece um lugar privilegiado para a educação democrática.

Isso porque, enquanto linguagem da arte, a prática da performance pode fazer surgir novos modos de dizer, de ver e de sentir, fazer vir ao mundo aquilo que era inimaginável até então; ou seja, novos modos de subjetivação, novos modos de vida democrática. Nesse ponto, projetos

centrados na performance, como *Corpoarte* e *Entrelugares*, enquanto estimulam uma prática de arte-educação centrada no fazer artístico, podem ser o lugar para pensar e praticar uma educação (mais) democrática. Nesse sentido, esse debate ainda incipiente, deseja se somar ao debate sobre educação democrática; debate que, conforme se argumentou, demonstrou-se urgente com o avanço de expressões reacionárias na sociedade e na Educação brasileiras

Referências

AMARAL, Carla Giane Fonseca do Amaral. **O ensino de arte nos Institutos Federais:** mapeamento de resistências na Educação Profissional e Tecnológica. 2021. 235 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2021. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/235591>. Acesso em: 2 jan. 2024.

ANPED. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. A proposta de BNCC do ensino médio: alguns pontos para o debate. **ANPED**, Rio de Janeiro, 14 maio de 2018. Disponível e : https://www.anped.org.br/news/nota-anped-proposta-de-bncc-do-ensino-medio-alguns-pontos-para-o-debate?_ga=2.228533406.2026231765.1665280881-1621057408.1652374723. Acesso em: 3 abr. 2024.

BIESTA, Gert. **Para além da aprendizagem:** educação democrática para um futuro humano. Tradução de Rosaura Eichenberg. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

BRASIL. Resolução CNE/CP N° 1, de 5 de janeiro de 2021. Define as

Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 3, p. 19-23, 6 jan. 2021.

CANTON, Katia. **Do moderno ao contemporâneo**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

COHEN, Renato. **Performance como linguagem**. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 2013.

CUNHA, Luiz Antônio. Ensino Médio: atalho para o passado. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 373-384, abr./jun. 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/es0101-73302017176604>.

FERRETI, Celso João; SILVA, Monica Ribeiro da. Reforma do ensino médio no contexto da medida provisória nº 746/2016, currículo e disputas por hegemonia. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 385-404, abr./jun. 2017. ISSN 0101-7330. <http://dx.doi.org/10.1590/es0101-73302017176607>.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A disputa da educação democrática em sociedade antidemocrática. In: PENNA, Fernando de Araujo; QUEIROZ, Felipe; FRIGOTTO, Gaudêncio. (org.). **Educação democrática**: antídoto ao Escola sem Partido. Rio de Janeiro: LPP/UFRJ, 2018. p. 15-32

GLUSBERG, Jorge. **A arte da performance**. 2. ed. Tradução de Renato Cohen. São Paulo: Perspectiva, 2013.

IMMIANOVSKY, Charles. **existiResistir**: arte e educação democrática nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia em contexto reacionário. 2023. 304 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2023. Disponível em:

https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalho/Conclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=13488723. Acesso em: 3 abr. 2024.

IMMIANOVSKY, Charles. Corpoarte – educação democrática em tempos de ‘Escola sem Partido’. In: SOUZA, Marco Aurelio da Cruz; CARVALHO, Carla. (org.). **Arte e estética na educação**: corpo sensível e político. Curitiba: CRV, 2020. p. 179-193.

IMMIANOVSKY, Charles. Corpoarte: a performance na extensão do IFC/Luzerna. In: Anais do Encontro Nacional de Professores de Arte dos Institutos Federais – ENAPAIF, 3., 2018. **Anais eletrônicos...** Brasília (DF). Instituto Federal de Brasília, 2019. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/iiienpaif/134952-corpoarte--a-performance-na-extensao-do-ifcluzerna>. Acesso em: 28 abr. 2024.

MOTTA, Vânia Cardoso da; FRIGOTTO, Gaudêncio. Por que a urgência da reforma do ensino médio? Medida Provisória nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017). **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 355-372, abr./jun. 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/es0101-73302017176606>

PERONI, Vera Maria Vidal; CAETANO, Maria Raquel; ARELARO, Lisete Regina Gomes.

BNCC: disputa pela qualidade ou submissão da educação? **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação – RBPAE**, Brasília, v. 35, n. 1, p. 35-56, jan./abr. 2019. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpaes/article/view/93094/52791>. Acesso em: 10 jun. 2023.

FRIGOTTO, Gaudêncio. (org.). Educação democrática: antídoto ao Escola

sem Partido. Rio de Janeiro: LPP/UFRJ, 2018a. p. 111-130.

PENNA, Fernando de Araujo. Construindo estratégias para uma luta pela educação democrática em tempos de retrocessos. In: PENNA, Fernando; QUEIROZ, Felipe;

PENNA, Fernando de Araujo. O discurso reacionário de defesa do projeto “Escola sem Partido”: analisando o caráter antipolítico e antidemocrático.

Quaestio, Sorocaba, v. 20, n. 3, p. 567-581, dez. 2018b. DOI: <https://doi.org/10.22483/2177-5796.2018v20n3p567-581>

PENNA, Fernando de Araujo. A defesa da “educação domiciliar” através do ataque à educação democrática: a especificidade da escola como espaço de dissenso. **LES: Linguagens, Educação, Sociedade**, Teresina, ano 24, n. 42, p. 8-28, maio / ago. 2019. DOI: <https://doi.org/10.26694/les.v0i42.9336>

RANCIÈRE, Jacques. **A partilha do sensível**: estética e política. Tradução de Mônica Costa Neto. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2009.

TOMMASELLI, Guilherme Costa Garcia. **Escola sem partido**: indícios de uma educação autoritária. 2018. 199 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Presidente Prudente, 2018. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/166392>. Acesso em: 3 jan. 2023.

TOURINHO, Irene. Metodologia(s) de pesquisa em arte-educação: o que está (como vejo) o jogo?. In: DIAS, Belidson; IRWIN, Rita L. (Orgs.).

Pesquisa educacional baseada em arte: a/r/tografia. Santa Maria: UFSM, 2013. p. 63-70.

Arte e Interatividade: uma proposta de integração nas disciplinas de Arte e Microcontroladores no Curso Técnico Integrado de Informática no IFFluminense Campus Quissamã

Anelise Tietz*

*Anelise Tietz é professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico no IFFluminense campus Quissamã. Doutora e Mestre em Artes Visuais, na linha História e Crítica da Arte, pelo Programa de Pós-graduação em Artes Visuais da Escola de Belas Artes da UFRJ. Especializada em História da Arte e Arquitetura no Brasil pela PUC-Rio. Graduada em Licenciatura em Educação Artística/Artes Plásticas pela Escola de Belas Artes da UFRJ.
E-mail: anelise.tietz@iff.edu.br.

O conceito de interatividade no campo da Arte: algumas considerações

Arte interativa é um tópico que vem ganhando destaque nas últimas décadas, principalmente, devido a exposições recentes que prometem experiências imersivas e interativas. A interação e a imersão no campo da Arte parecem ter um valor em si mesmas e parecem agregar qualidade à experiência de uma exposição. Desse modo, é comum a circulação de discursos que afirmam que se a arte é interativa, ela é necessariamente boa. Esta visão superficial sobre a interatividade não considera as complexidades da arte interativa, nem sua história e muitas vezes acaba por esvaziar a obra de sentidos. A interatividade de uma obra de arte não é uma certidão de relevância de uma obra de arte, mas é uma das possibilidades poéticas e criativas para o artista. Portanto, mesmo diante de uma obra interativa, ainda é necessário apreciar, refletir, sentir, fruir e realizar todas as ações que uma obra de arte exige do seu público.

Para iniciar o debate sobre arte interativa, é necessário pontuar que toda obra de arte se destina a algum público e, portanto, carrega em si algum nível de interação. Apesar da relação entre público e obra ser intrínseca à produção artística, as reflexões sobre a recepção da arte são um pouco mais recentes. Um dos marcos desta discussão no campo da Arte é o conceito de *coeficiente artístico* de Marcel Duchamp. Neste curto texto, o artista entende que a obra de arte se constrói entre aquilo que o artista idealiza e aquilo que o público constrói ao entrar em contato com a obra. Desse modo, o público se torna coautor da obra. O artista sozinho não é capaz de atribuir o status de obra de arte a sua produção e precisa

da validação do outro.

O paradigma de recepção de uma obra de arte lentamente se ampliou de uma experiência passiva, na qual o indivíduo apenas observa a obra de arte, para uma experiência onde o público assume um papel de protagonista na produção de sentidos na obra. Junto a isso, nas diversas experimentações do século XX, a arte se desdobra em práticas artísticas que envolvem a multissensorialidade, imersão, participação ou interação.

No caso da arte brasileira, cabe destacar a ação de artistas como Hélio Oiticica, com os *Parangolés* (1969-1974), e Lygia Clark, com a série *Bichos* (1971). Nestas obras o público é convidado a manipular os objetos de arte e os artistas consideram que o sentido das obras é criado exclusivamente no uso destes objetos pelo público, elas se constroem na experimentação.

Atualmente, a arte interativa está muito associada ao uso de novas tecnologias. De fato, estas experiências inauguram um novo sentido para a interatividade, e se tornam diferentes das experiências anteriores. Arlindo Machado (2005), em discussão sobre as experiências artísticas que fazem uso de novas tecnologias, aponta para diversas contradições que estas práticas indicam e que são pouco analisadas, principalmente devido a um certo deslumbramento com estas práticas. A primeira questão a ser identificada é que a História da Arte acompanha as inovações técnicas e tecnológicas sendo diretamente afetadas por estas inovações. No entanto, ao falar sobre o uso de tecnologia na arte atual, estamos nos referindo ao uso de novas tecnologias, tais como: projeção mapeada, realidade virtual, modelagem 3D, microcontroladores. A maioria destas tecnologias não são totalmente popularizadas e acessíveis.

Concordamos com Machado, quando ele indica que, embora na sociedade atual exista uma presença contínua de tecnologia em diversas

esferas do cotidiano, nem todos conseguem realizar uma apropriação das ferramentas disponíveis. Desse modo, grande parte da população que tem acesso à tecnologia se torna mero consumidor de produtos tecnológicos. A maioria da população não entende como estas tecnologias são construídas e têm uma relação muito superficial com elas. O potencial criativo da internet se reduz a uma experiência de consumo em redes sociais, entre outros exemplos.

Machado discute o livro *A Filosofia da Caixa Preta do filósofo de Vilém Flusser*, e manifesta preocupação com a redução das experiências tecnológicas nos dias atuais.

Somos, cada vez mais, operadores de rótulos, apertadores de botões, “funcionários” das máquinas, lidamos com situações programadas sem nos darmos conta delas. Pensamos que podemos escolher e, como decorrência disso, nos imaginamos criativos e livres, mas nossa liberdade e nossa capacidade de invenção estão restritas a um software, a um conjunto de possibilidades dadas a *priori* e que não podemos dominar inteiramente. Esse é o ponto em que a Filosofia de Flusser quer justamente intervir: ela quer produzir uma reflexão densa sobre as possibilidades de criação e liberdade numa sociedade cada vez mais programada e centralizada pela tecnologia.

Percebemos que em um curso de Informática, onde os estudantes têm acesso ao conhecimento aprofundado nesta área, seria um bom espaço para discutir e produzir arte interativa, pensando-a de maneira complexa, criativa e autônoma.

Identificação de problema

No campo do Ensino de Arte, nota-se que existem algumas compreensões rasas que são dominantes nas práticas em sala de aula. No Brasil, o Ensino de Arte apresenta várias limitações e, portanto, o estudante do Ensino Médio Integrado que chega no Instituto Federal Fluminense *Campus Quissamã* apresenta uma experiência pouco aprofundada em Arte. Desse modo, a própria conceitualização do que é Arte e de seu entendimento enquanto um campo de saber se torna difícil. Em geral, os estudantes do Ensino Médio do IFFluminense *Campus Quissamã* fazem uma aproximação direta entre a Arte e a prática do desenho, como se esta fosse a única dimensão possível para a Arte.

Além disso, possuem pouco contato com arte contemporânea e, inclusive, bastante resistência a esta, devido a seu caráter muitas vezes polêmico e sua aparência formal muito próxima do cotidiano. Ressalta-se que Quissamã é um município longe dos grandes centros urbanos e que não tem muitos espaços culturais e de exposição de arte. Desse modo, é bastante comum receber estudantes que nunca visitaram uma exposição de arte, muito menos uma exposição de arte contemporânea.

Essa questão pode parecer de pouca importância, mas indica que os estudantes não se apropriam da arte como se ela se manifesta nos dias de hoje. Isso se deve a um afastamento entre aquilo que está sendo produzido pelos artistas contemporâneos e a ideia de arte que se dissemina nas práticas em sala de arte, que comumente é baseada em técnicas tradicionais de arte (pintura e desenho). Desse modo, além do estudante não conseguir se relacionar com as práticas artísticas contemporâneas, seu repertório artístico se torna limitado.

No campo da arte contemporânea, o uso de novas tecnologias e a interatividade não são novidades, mas verifica-se um descompasso entre aquilo que o artista produz e expõe e aquilo que o estudante do Ensino Médio do *campus Quissamã* consome como arte. Aliado a isso, soma-se a

pouca existência de novas tecnologias no ambiente escolar e a falta de estímulos a práticas pedagógicas interdisciplinares nas quais a arte seja protagonista.

No caso do Curso Técnico Integrado em Informática, os estudantes têm contato contínuo com tecnologia. No *campus Quissamã* existe o Labmaker, laboratório que conta com impressoras 3D, máquinas de corte a laser, computadores com softwares de modelagem 3D. Esses equipamentos e tecnologias são utilizados pelos estudantes ao longo do curso, mas, em geral, com uma função objetiva e funcional. Trata-se, portanto, de se apropriar das ferramentas e tecnologias disponíveis no *campus Quissamã* para a criação de experiências artísticas, algo que, a priori, não é visto como uma possibilidade para este espaço.

Metodologia

Após a identificação dessas questões no ambiente escolar do IFFluminense *Campus Quissamã*, mais especificamente no âmbito do Ensino Médio Integrado, foi proposto um projeto que envolva o ensino de Arte e os conhecimentos específicos do Curso Técnico Integrado de Informática. O curso de Informática dialoga com o campo da Arte em diversas disciplinas técnicas dos estudantes. No entanto, a disciplina que mais possibilitou diálogo com a área artística foi a de Microcontroladores, na qual os estudantes estudam e experimentam o uso do Arduino, plataforma de prototipagem eletrônica de hardware livre. Estas aulas são ministradas pelo Professor Doutor Renato Barcelos, líder do grupo de pesquisa do CNPQ intitulado *Laboratório de Computação Física*.

No curso de Informática Integrado, ambas as disciplinas (Arte I e Microcontroladores) possuíam carga horária de 2h semanais e ocorriam

3. Os resultados obtidos no período entre 2014 a 2018 estão descritos em: TIETZ, Anelise; BARCELLOS, Renato Gomes Sobral. Arte e Interatividade: o diálogo entre o ensino de Arte e Microcontroladores no curso Integrado de Informática em Quissamã. In: VII Encontro Nacional de Professores de Letras e Artes, 2020, Campos dos Goytacazes. Anais 2018: VII Encontro Nacional de Professores de Letras e Artes. Campos dos Goytacazes: Essentia, 2018. p. 1-7. Disponível em: <https://editoraesentia.iff.edu.br/index.php/enletrarte/article/view/15855/12995> Acesso em: 26 jun 2024.

no 2º ano do Ensino Médio, o que favoreceu a prática integrada. Este projeto foi iniciado em 2014, com interrupções, e já teve diferentes formatos e metodologias. A metodologia apresentada abaixo tem sido utilizada desde o início do projeto, sofrendo alterações de acordo com os problemas identificados. Ao longo dos resultados encontrados, buscou-se aprofundar o nível de interatividade dos objetos produzidos. Os primeiros resultados deste projeto não atendiam plenamente o requisito da interatividade com o público³. Apresentamos, em seguida, a metodologia utilizada no ano de 2023.

Ao longo do ano letivo, os estudantes discutiram os conteúdos específicos das duas disciplinas de modo a fornecer o embasamento teórico e prático para a elaboração de uma atividade prática e interativa. No campo do ensino de Arte, os estudantes pensaram sobre os conceitos de Arte e ampliaram seu repertório sobre arte. Já na disciplina de Microcontroladores, o objetivo a ser atingido junto aos estudantes seria compreender a arquitetura de microcontroladores; conhecer ferramentas de desenvolvimento; aprender a programar em C com as ferramentas de desenvolvimento; e testar aplicações utilizando conceitos de Computação Física.

A partir do 4º bimestre, a proposta foi utilizar os tempos de aula das duas disciplinas para elaboração de um trabalho prático, nos quais, nos tempos destinados às aulas de Arte seriam orientados os aspectos artísticos, sensíveis e sensoriais do projeto, e nas aulas de Microcontroladores, os aspectos técnicos e funcionais.

As atividades do projeto foram iniciadas no 4º bimestre, no dia 26 de outubro de 2023. Nesta aula, foi discutida a ideia de arte interativa e foram apresentados os projetos desenvolvidos pelos estudantes de Informática nos anos anteriores. Em seguida, foi solicitado aos estudantes que pensassem em propostas de objetos interativos que pudessem ser executadas pela turma. Na aula seguinte, em 09 de novembro de 2023, os

estudantes foram convidados a apresentarem suas ideias. A turma precisou decidir quais objetos seriam elaborados. Para isso, foi feita uma análise sobre a executabilidade das propostas apresentadas. Nesta aula, foi decidido pela execução de duas ideias: o piano e o mecanismo que abre as flores.

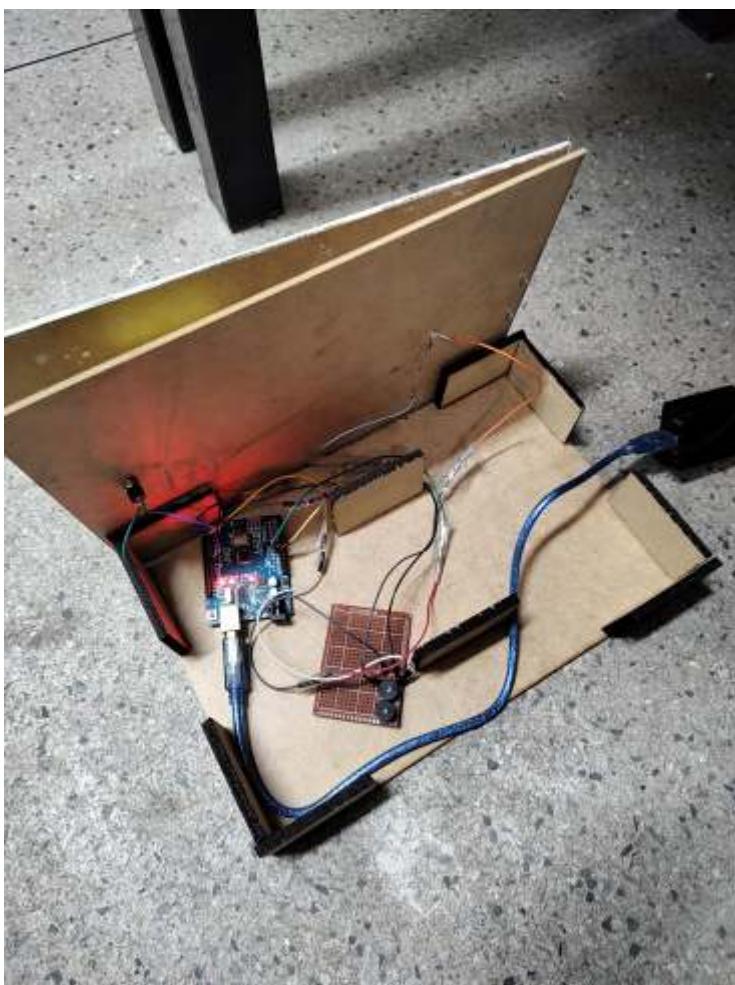


Figura 4: Parte interior da tecla do piano apresentada em 14 de dezembro de 2023, que apresenta o arduino e os sensores utilizados na confecção da proposta. Fonte: Arquivo pessoal.

Nas aulas seguintes, no período entre 16 de novembro a 07 de dezembro, os estudantes tinham a tarefa de executar o projeto. Em cada aula, eles deveriam apresentar o estágio de desenvolvimento do projeto, bem como as dificuldades e soluções encontradas. Nesta etapa, a turma se subdivide em grupos. Foram sugeridos três grupos: programação; arte; e produção. O primeiro é responsável pela elaboração do código de programação do objeto a ser criado. O segundo, responsável pela elaboração artística do objeto, construção da instalação quando necessário e elaboração de design do objeto. O grupo de produção é responsável por identificar demandas de todas as equipes, registrar todas as etapas de elaboração, autorização de uso de espaço, inscrição na Semana de Integração, divulgação da apresentação do trabalho. Em geral, os estudantes transitam entre dois e três grupos, de modo que a elaboração é sempre coletiva e todos participam de todas as etapas do projeto.

A apresentação parcial dos projetos ocorreu em 14 de dezembro de 2023. Esta apresentação foi parcial, já que apenas o protótipo funcional foi apresentado. O grupo do piano apresentou apenas uma tecla funcional do piano. Enquanto o grupo das flores, apresentou um protótipo com dificuldades técnicas, principalmente devido a erros de impressão 3D do mecanismo das flores. Além disso, nesta data, os estudantes entregaram um relatório contendo as etapas de desenvolvimento do projeto, dificuldades, soluções e metodologias utilizadas.

O projeto do Piano foi apresentado em sua versão final no dia 07 de março de 2024, durante a Semana de Integração, evento tradicional de abertura do calendário acadêmico do IFFluminense Campus Quissamã. Neste evento, os estudantes apresentaram o piano com todas as oito teclas planejadas. O público era convidado a produzir sonoridades ao interagir com o piano.

Resultados

Em 2023, o 2º ano do Ensino Médio Integrado ao Técnico em Informática propôs a execução de dois objetos interativos: o primeiro seria um piano interativo, onde o público poderia pisar em cada tecla e acionar notas musicais diferentes. O segundo objeto seria um mecanismo que abriria flores de papel, simulando o florescimento, à medida que o público circulasse próximo ao mecanismo. Desses dois objetos, apenas o primeiro foi executado em todas as etapas. O segundo, enfrentou diversas dificuldades técnicas e foi apresentado apenas como protótipo.



Figura 5: Parte interior da tecla do piano apresentada em 14 de dezembro de 2023, que apresenta o arduino e os sensores utilizados na confecção da proposta. Fonte: Arquivo pessoal.

A ideia do projeto do piano foi produzir um objeto interativo em formato de piano. O público é convidado a pisar nas teclas do piano, que ficam no chão. Ao pisar cada tecla, o botão na parte interior da estrutura é acionado, o que faz disparar uma nota musical. É possível produzir sons diversos ao pisar nas teclas, inclusive reproduzir músicas.

A inspiração para a elaboração deste projeto partiu de duas fontes. Um vídeo no YouTube (ARDUINO, 2017), que apresenta um passo a passo

para a execução de um piano com Arduino, que precisou ser adaptado às condições e materiais disponíveis para os estudantes. Outra inspiração foi a obra de *The Flooor*, de Håkan Lidbo e Max Björverud, artistas da Suécia, apresentada na exposição *Disruptiva*, que circulou nos Centros Culturais do Banco do Brasil, em 2018. A obra é um instrumento musical colaborativo, no qual o público é convidado a caminhar por um tapete conectado a sensores e um computador. De acordo com a área em que o público transita, os sensores ativam diferentes sons nos altos falantes localizados em frente ao tapete. O texto sobre esta obra disponível no catálogo da exposição afirma que

a música é parte da própria construção humana. A música é uma expressão da gravidade na terra e das nossas proporções corporais. Ouvir e criar música em conjunto também é uma colá social muito importante. Em uma época em que o consumo individual e passivo de música está por toda parte, um instrumento musical colaborativo e físico como “*The Flooor*” pode ser importante (BARRETO, 2018, p. 77).

A experiência proposta pelos estudantes é bastante similar a esta proposta, embora ocorra em uma escala diminuta e menos complexa do ponto de vista técnico. É uma proposta absolutamente interativa, já que para apreciar esta obra não basta olhá-la, mas é necessário tocá-la, pisar nas teclas e experimentar gerar sons a partir do objeto. A experiência artística, portanto, está na interatividade. Percebe-se que se atinge uma interatividade de abertura de terceiro grau (PLAZA, 2003), pois os objetos são construídos prevendo alguma ação por parte do público, que irá acionar o funcionamento dos mecanismos.

No ano letivo de 2023, também foi possível desenvolver um projeto similar no curso Integrado de Eletromecânica. Nesta turma, o projeto também se desenvolveu no 4º bimestre, e foi solicitado aos estudantes que produzissem um objeto artístico interativo integrado aos



Figura 6: Projeto apresentado em 07 de março de 2024, com o objeto piano concluído. Fonte: Arquivo pessoal.



Figura 7: Mecanismo que movimenta pássaros mediante interação com o público, objeto produzido pelo 2º ano do curso de Ensino Médio Integrado ao Técnico em Eletromecânica, em 2023. Fonte: Arquivo pessoal.

conhecimentos das áreas de Mecânica e de Elétrica, ou seja, as áreas técnicas do curso. Nesta turma, os estudantes optaram por desenvolver uma caixa contendo um mecanismo com roldanas que são acionadas quando o público movimenta uma manivela. Esse sistema de roldanas faz com o que o mecanismo movimente uma estrutura acima da caixa contendo pássaros de papelão. Desse modo, o público é convidado a interagir com o objeto e simular o movimento dos pássaros.

Esta atividade não foi executada em parceria com professores das áreas técnicas, foi desenvolvida apenas durante as aulas de Arte do 4º bimestre. Foi apresentado apenas um protótipo, sem acabamento, apenas com o mecanismo funcionando. Embora, nesta turma, a proposta tenha ocorrido de uma maneira menos complexa, ela aponta para as possibilidades de trabalhos integrados entre as áreas técnicas e a área de Arte.

Considerações finais

Arlindo Machado (2005) apresenta sua preocupação sobre a falta de crítica sobre as mais recentes produções artísticas que usam tecnologia:

Em primeiro lugar, o que se percebe é uma crescente dificuldade, à medida que os aplicativos de computador se tornam cada vez mais poderosos e “amigáveis”, de saber discriminar entre a contribuição original de um verdadeiro criador e a mera demonstração das virtudes de um programa. Nesse sentido, assistimos hoje a um certo degringolamento da noção de valor, sobretudo em arte: os juízos de valorização se tornam frouxos, ficamos cada vez mais condescendentes em relação a trabalhos realizados com

mediação tecnológica, porque não temos critérios suficientemente maduros para avaliar a contribuição de um artista ou de uma equipe de realizadores. Como consequência, a sensibilidade começa a ficar embotada, perde-se o rigor do julgamento e qualquer bobagem nos excita, desde que pareça estar up to date com o estágio atual da corrida tecnológica. Para além das tendências mais confortáveis da tecnofilia e da tecnofobia, o que importa é politizar o debate sobre as tecnologias, sobre as relações entre a ciência e o capital, sobre o significado de se criar obras artísticas com pesada mediação tecnológica.

Do ponto de vista do ensino de Arte, percebemos que o desenvolvimento deste projeto fornece um importante espaço de produção sensorial e estética. Além de se colocarem enquanto produtores de ações participativas, também adquirem ferramentas para olhar com maior criticidade as manifestações artísticas que transitam no campo das novas tecnologias e da interatividade. Soma-se a isto, uma experiência interdisciplinar, onde os conteúdos de cada disciplina são entendidos de modo não-hierárquico, pois para a execução da proposta é necessária a integração dos conteúdos das disciplinas. Concluímos que os estudantes do curso de Informática Integrado se tornam autores de uma experiência sensorial interativa, que possibilita a aplicação práticas de conteúdos técnicos, o desenvolvimento de senso de coletividade e trabalho em equipe e a ampliação de suas experiências estéticas.

tenha ocorrido de uma maneira menos complexa, ela aponta para as possibilidades de trabalhos integrados entre as áreas técnicas e a área de Arte.

Referências bibliográficas

ARDUINO Brasil. **Piano tocado com os pés (via Arduino)**. YouTube, 06 de dezembro de 2017. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=0HjS9mgb6lk>>. Acesso em: 26 jun 2024.

BARRETO, Ricardo; PERISSINOTTO, Paula (orgs.). **Festival Internacional de Linguagem Eletrônica Belo Horizonte 2018**: a arte eletrônica na época disruptiva. São Paulo: FILE, 2018.

DUCHAMP, Marcel. **O ato criador**. A nova arte. São Paulo: Perspectiva, v. 1, n. 5, 1975.

MACHADO, Arlindo. **Tecnologia e arte contemporânea**: como politizar o debate. Revista de Estudios Sociales, n. 22, p. 71-79, 2005.

PLAZA, Júlio. **Arte e interatividade**: autor-obra-recepção. ARS, v. 1, n. 2, p. 09-29, 2003.

TIETZ, Anelise; BARCELLOS, Renato Gomes Sobral. **Arte e Interatividade**: o diálogo entre o ensino de Arte e Microcontroladores no curso Integrado de Informática em Quissamã. In: VII Encontro Nacional de Professores de Letras e Artes, 2020, Campos dos Goytacazes. Anais 2018: VII Encontro Nacional de Professores de Letras e Artes. Campos dos Goytacazes: Essentia, 2018. p. 1-7. Disponível em: <<https://editoraessentia.iff.edu.br/index.php/enletrarte/article/view/15855/12995>>. Acesso em: 26 jun 2024.

CARTOGRAFIAS AFETIVAS: Transitando entre Arte, Espaços e Tecnologia

Amanda Cristina Figueira
Bastos de Melo*

*Licenciada em Artes Visuais (UNIFLU-FAFIC). Mestre em Cognição e Linguagem (UENF). Atua como professora de artes no Instituto Federal Fluminense - Campus São João da Barra.
E-mail: amanda.melo@iff.edu.br

Introdução

A interseção entre arte e cartografia tem sido um campo de exploração fascinante, onde a representação visual do mundo encontra expressão na subjetividade humana e nas emoções. Ao longo da história, artistas têm se voltado para a cartografia não apenas como uma ferramenta para representar territórios físicos, mas também como uma forma de explorar temas emocionais, identitários e sociais. Nesse contexto, emergem os mapas afetivos, que transcendem a mera topografia para mapear as complexidades dos sentimentos humanos e das experiências emocionais.

A arte cartográfica tem suas raízes em tempos antigos, quando mapas eram criados para orientar exploradores e delinear fronteiras políticas. No entanto, ao longo dos séculos, artistas visionários começaram a desafiar as convenções cartográficas, incorporando elementos estéticos e simbólicos em suas representações. Pintores renascentistas, como Leonardo da Vinci, por exemplo, não apenas desenharam mapas precisos, mas também infundiam neles um sentido de beleza e narrativa.

Os mapas são expressões de representações do espaço. Eles são objetos triviais que fazem parte do cotidiano e que servem para orientação. Mas há mapas que privilegiam também a representação. Os mapas refletem, então, uma permanente tensão em orientação e representação. (BONFIM, 2008, pg. 257)

Com o passar do tempo, a cartografia se tornou uma forma de arte

por direito próprio, com artistas contemporâneos explorando novas abordagens para mapear o mundo e as experiências humanas. Os mapas afetivos surgem nesse contexto, como uma evolução natural da cartografia artística, onde as emoções e os afetos são integrados aos mapas para criar narrativas emocionais e subjetivas. (BONFIM, 2008)

Para Bonfim (2008) os mapas afetivos representam uma síntese entre a objetividade cartográfica e a subjetividade artística, mapeando não apenas territórios geográficos, mas também territórios emocionais e psicológicos. Eles exploram a relação íntima entre os lugares físicos e as experiências emocionais que esses lugares evocam, oferecendo uma visão única da interação humana com o espaço.

Este trabalho também toma como base o conceito de rizoma trazido por Deleuze e Guattari (1995), que pode ser entendido como uma metáfora para um modelo de organização não linear, descentralizado e não hierárquico, em contraste com a estrutura arbórea tradicional. Para os autores a ideia central do rizoma é que as conexões entre elementos não seguem uma ordem fixa ou linear, mas se estendem em múltiplas direções, formando redes de relações complexas e interconectadas.

No contexto da arte e da cartografia, o conceito de mapas rizomáticos pode ser utilizado para descrever representações não lineares e abertas do espaço, que enfatizam as interações e conexões dinâmicas entre diferentes elementos. Os mapas rizomáticos não seguem uma lógica cartesiana tradicional, mas apresentam camadas sobrepostas, pontos múltiplos de conexão e itinerários não predeterminados.

Essa abordagem rizomática na cartografia artística inspira-se na ideia de mapeamento como um processo contínuo de exploração, descoberta e reinvenção do espaço, em oposição à ideia de mapas

estáticos e unidimensionais. Os mapas rizomáticos incentivam a descentralização do olhar cartográfico, permitindo múltiplas perspectivas e interpretações do território mapeado.

É fundamental ressaltar os estudos de Canton (2009), os quais defendem a importância do afeto ao repensar as relações com os espaços e transformá-los através da perspectiva sensível. A autora enfatiza que:

Os problemas que envolvem a metrópole não podem ser articulados pela criação de obras plásticas; a densidade de suas questões sociais não pode ser resolvida na criação artística. O espaço ocupado por uma escultura pode substituir o espaço de uma barraca de camelô, mas essa troca não dialoga com o excesso populacional, com a pobreza, com o sucateamento das vias públicas, com a poluição ambiental, visual, sonora, com a violência. Só o afeto é capaz de criar um canal de comunicação verdadeiro com as pessoas que habitam esse panorama.
(CANTON, 2009, p. 25)

Canton (2009) destaca que somente o afeto, entendido como uma conexão emocional genuína, pode estabelecer um verdadeiro canal de comunicação com as pessoas que vivem nesse contexto urbano complexo. Isso implica que soluções eficazes para as questões metropolitanas exigem uma abordagem mais holística e inclusiva, que leve em consideração as dimensões emocionais e relacionais dos indivíduos e da comunidade.

Nesse sentido, no decorrer do desenvolvimento do projeto “Arte e Espaços: Visualidades, afetos e pertencimento em São João da Barra” os alunos tiveram contato com artistas que exploraram as relações de poder, a afetividade e a estética dos espaços a partir do trabalho com mapas.

Arte e Cartografia: Obras que exploram as relações com os espaços

A primeira obra trabalhada foi "América Invertida", do artista uruguai Joaquín Torres García, criada em 1943. Nesta obra, Torres García propõe uma nova representação do mapa da América Latina, desafiando as convenções tradicionais e questionando as relações de poder estabelecidas nas representações cartográficas convencionais.

A principal característica da obra é a inversão da posição geográfica da América Latina, colocando-a no topo do mapa e dando destaque à região sul do continente, em contraposição à disposição habitual que coloca o norte na parte superior. Essa inversão não é apenas uma mudança estética, mas simbolicamente representa uma inversão de perspectiva e poder.

Ao colocar a América Latina no topo do mapa, Torres García busca valorizar e afirmar a identidade e a importância da região, desafiando a visão eurocêntrica que historicamente colocou o hemisfério norte como centro do mundo e relegou o sul a uma posição periférica. Essa inversão é um ato de resistência cultural e uma afirmação da autonomia e relevância da América Latina no contexto global.

Além da inversão geográfica, a obra de Torres García também incorpora elementos simbólicos e estilísticos que representam a cultura e a identidade latino-americanas, como símbolos pré-colombianos e elementos geométricos que refletem uma estética modernista e abstrata.

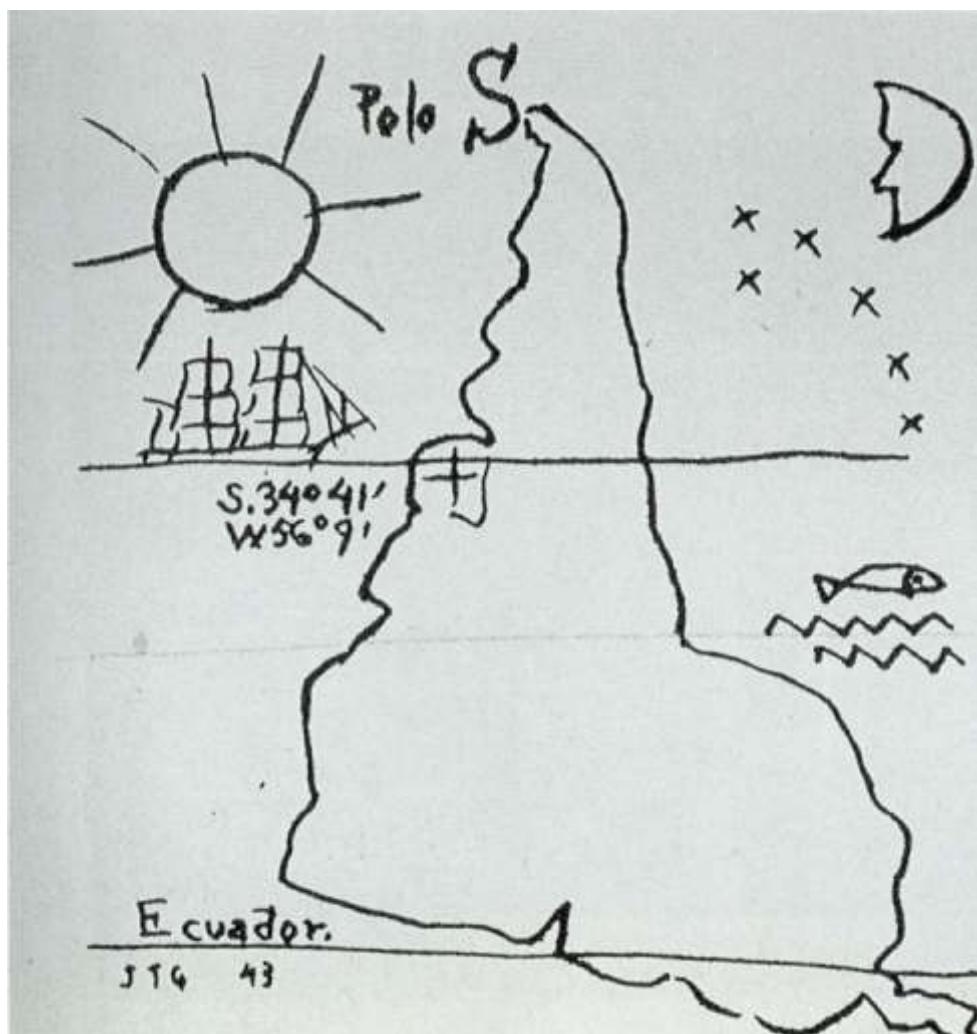


Figura 8: América Invertida, desenho de Joaquín Torres García, feito em 1943. Fonte: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Joaqu%C3%ADn_Torres_Garc%C3%ADa_-_Am%C3%A9rica_Invertida.jpg

Portanto, "A América Invertida" de Joaquín Torres García é mais do que uma representação cartográfica alternativa; é uma declaração artística e política que questiona as relações de poder, subverte hierarquias estabelecidas e reafirma a importância e a singularidade da América Latina na paisagem global.

Os alunos se mostraram impressionados com a inversão da posição geográfica da América Latina no mapa, que desafia a visão tradicional eurocêntrica e coloca a região sul do continente no topo. Isso gerou reflexões sobre a importância da mudança de perspectiva e como ela pode alterar nossa compreensão do mundo.

Além disso, a obra despertou nos alunos um sentimento de valorização e afirmação da identidade latino-americana, ao destacar a região no centro do mapa e rejeitar a posição periférica historicamente atribuída à América Latina. A inversão geográfica proposta por Torres García inspirou também reflexões sobre a natureza subjetiva e construída das representações cartográficas, incentivando uma análise crítica das narrativas dominantes sobre o espaço e o poder.

Para ampliar as discussões sobre os mapas enquanto narrativas que nos permitem enxergar os espaços, foram trabalhadas também a obra "Gravidade na linha do equador"⁴, de Marina Camargo e "Baghdad"⁵, de Elin O'Hara Slavick.

4. Fonte:
<https://marinacamargo.com/portfolio/gravidade-na-linha-do-equador>

5. Fonte:
<https://www.elinoharaslavick.com/boom-after-bomb-a-violent-cartography.html>

A leitura de ambas as obras contribuiu para o aprofundamento das questões levantadas a partir da leitura de "América Invertida". As relações de poder e a visualidade dos mapas foram bastante debatidas nessa etapa, destacando-se as representações gráficas e seu simbolismo, assim como as estratégias artísticas utilizadas para trazer o ponto de vista dos artistas.

No caso da obra de Camargo, o termo "gravidade" do título trouxe

para o debate o duplo sentido existente na palavra. Os alunos se questionaram se ela estaria falando da força da gravidade, ao colocar os mapas no chão, ou se estaria abordando o quanto é grave essa divisão do mundo em termos sociais e econômicos, visto que a maioria dos países que estão “em baixo” são países subdesenvolvidos.

Ao realizarem a leitura da obra de Slavick, os alunos logo fizeram a associação do vermelho com manchas de sangue, mesmo antes de terem acesso ao título da obra e da série que ela faz parte. Imaginaram se tratar de territórios de guerras e disputas, mas também destacaram que a pessoa que o produziu parecia estar sofrendo pela sua terra, como se estivesse chorando “lágrimas de sangue” sobre aquele mapa.

Outra contribuição significativa para as discussões foi o curta-metragem "Nunca é noite no mapa", dirigido por Ernesto de Carvalho. Este filme apresenta imagens extraídas do Google Maps, acompanhadas pela narração do autor, gerando reflexões sobre os espaços públicos e o conceito de mapa. Os alunos estabeleceram conexões entre as discussões sobre as transformações ocorridas na cidade do Rio de Janeiro em preparação para as Olimpíadas de 2016 e as mudanças ocorridas em São João da Barra devido ao avanço do mar em Atafona, bem como as desapropriações causadas pela construção do Complexo Portuário do Açu no município. Enquanto uma dessas transformações tem origem natural, resultando na necessidade de evacuar residências para evitar a inundação pelo mar, a outra possui uma causa diferente, envolvendo a desapropriação de pessoas para dar lugar a um empreendimento.

O estudo das obras e artistas mencionados contribuiu significativamente para ampliar a percepção dos alunos sobre os espaços e sua ocupação. Além disso, enriqueceu o repertório cultural e imagético dos alunos, proporcionando uma visão mais abrangente e sensível das transformações urbanas, das relações entre o homem e o meio ambiente,

e das questões sociais e culturais envolvidas nas mudanças que afetam diretamente suas comunidades. A análise dessas obras e artistas permitiu aos alunos uma compreensão mais profunda e crítica das dinâmicas que regem os espaços urbanos e rurais, bem como uma reflexão mais ampla sobre as implicações dessas transformações em suas vidas e na sociedade como um todo.

Mapa Afetivo e Intervenções Digitais: Propostas Artísticas durante o ensino não- presencial

Lembro-me de um dia estarmos eu e muitas pessoas comemorando nessa praia, começamos a jogar queimada, futebol, depois fomos nadar. Me recordo desse dia memorável de minha infância como o melhor dia da minha vida! Por isso amo esse lugar, meu segundo lar! (Relato de aluno no mapa afetivo de São João da Barra)

Com base no estudo das obras mencionadas no capítulo anterior, foram desenvolvidas duas proposições artísticas para os alunos. A primeira proposição envolveu a realização de uma intervenção digital em imagens de espaços públicos de São João da Barra. A segunda proposição consistiu na criação de um mapa afetivo digital, no qual cada aluno marcou os pontos da cidade que considerava relevantes.

Cabe ressaltar que essas atividades foram realizadas durante o período da pandemia do coronavírus, em que as aulas estavam ocorrendo de forma não presencial. Com todos os desafios trazidos por esse momento, o distanciamento dos espaços estudados possibilitou um novo olhar sobre os mesmos, enriquecendo a experiência estética e aprofundando o olhar sensível dos estudantes.

Na primeira proposta, os alunos foram convidados a utilizar o Google Maps para explorar a cidade virtualmente e o Canva para criar intervenções digitais nos espaços selecionados, capturados através de prints. A referência ao curta-metragem "Nunca é noite no mapa" sugere uma inspiração artística e conceitual para a atividade, adicionando uma camada de reflexão sobre como os espaços são representados e percebidos.

Essa proposta levantou diversas reflexões significativas. Primeiramente, os alunos foram incentivados a refletir sobre a percepção do espaço. O uso do Google Maps como ferramenta de exploração urbana virtual oferece uma nova perspectiva sobre a cidade, diferente da experiência física de estar nesses locais. Isso permite uma análise crítica de como a tecnologia influencia nossa compreensão e interação com o espaço urbano.

A criação de intervenções digitais nos locais selecionados pelos alunos, através do aplicativo Canva, destaca a importância da arte na reinterpretação dos espaços urbanos. Os alunos foram desafiados a pensar sobre as formas de representar os locais e como essas representações podem comunicar diferentes significados e emoções.

A proposta também estimulou a construção de narrativas visuais. Ao tirar prints de locais que chamam a atenção e ao realizar intervenções digitais, os alunos são convidados a contar histórias visuais sobre esses



Figura 9: Intervenção Digital feita por aluno, 2022. Fonte: Arquivo pessoal



Figura 10: Intervenção Digital feita por aluno, 2022. Fonte: Arquivo pessoal

espaços. Isso incluiu narrativas pessoais, culturais e sociais, enriquecendo a compreensão dos alunos sobre os locais e incentivando a expressão de suas próprias perspectivas e experiências.

A segunda proposta foi a criação de um mapa afetivo colaborativo do município de São João da Barra. Cada estudante poderia marcar um ou mais pontos da cidade e relatar alguma memória afetiva que tivessem daquele espaço. Os relatos mostraram que as conexões dos alunos com esses lugares era rica e profunda e eles passaram a ver com outros olhos esses locais que por muitas vezes foi chamado por eles de “feio”.

Em 2022, quando retornamos ao ensino presencial, os alunos da turma que participou do projeto estavam concluindo o terceiro ano. Vários foram os relatos de como aquelas aulas foram interessantes e marcaram positivamente esse momento de aprendizagem durante o isolamento que foi muito difícil para todos.

Foi feito um resgate de toda a discussão e conceitos trabalhados durante aquelas semanas e discutimos juntos a melhor forma de representar o que havia sido trabalhado. Retornamos ao debate sobre o mapa afetivo, atividade que foi a mais marcante para a maioria dos alunos e decidimos criar então um mapa físico, que trouxesse esses locais que eles destacaram.

Os alunos decidiram que o ponto que seria o centro do mapa seria o próprio IFF São João da Barra e a partir dali eles colocariam no mapa os pontos que fossem importantes. Os alunos perceberam o quanto as experiências e os espaços compartilhados os conectam, e para representar isso, utilizaram linhas que iam do IFF aos locais destacados, resultando em um mapa afetivo físico, cujos aspectos conceituais e estéticos foram todos decididos coletivamente.

A atividade possibilitou a reflexão sobre a importância dos espaços públicos na vida urbana e na construção de identidades locais. A atividade levou os alunos a identificar e destacar locais que consideram significativos, promovendo uma discussão sobre o papel desses espaços na comunidade e na formação de vínculos afetivos com o ambiente urbano.

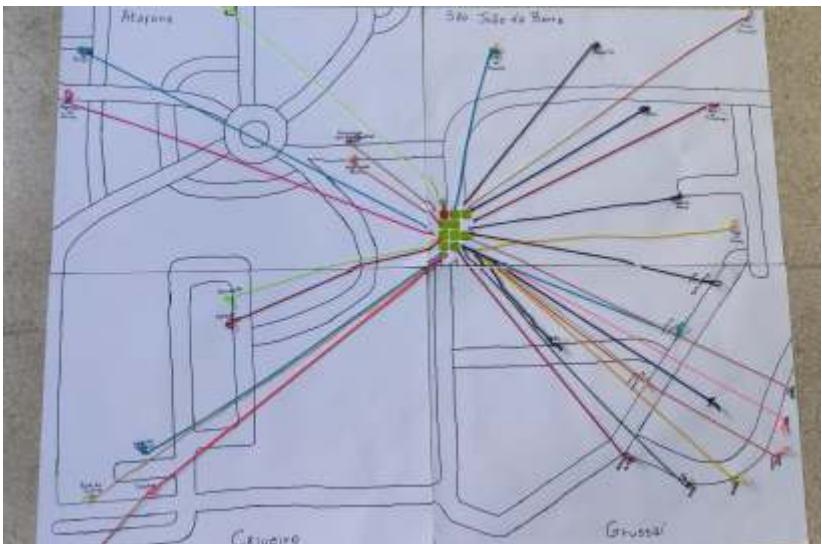


Figura 11: Mapa afetivo físico de São João da Barra criado por alunos, 2022.
Fonte: Arquivo pessoal

Conclusão

A interseção entre arte e cartografia oferece uma rica plataforma para explorar a complexidade das experiências humanas em relação aos espaços que habitamos. Os mapas afetivos e rizomáticos demonstram como a representação cartográfica pode transcender a mera descrição geográfica, incorporando narrativas emocionais e subjetivas que revelam

as conexões profundas entre pessoas e lugares. Ao integrar elementos estéticos e simbólicos, esses mapas oferecem novas perspectivas sobre a interação humana com o ambiente urbano, desafiando as convenções tradicionais da cartografia e promovendo uma compreensão mais holística e inclusiva do espaço.

O projeto “Arte e Espaços: Visualidades, afetos e pertencimento em São João da Barra” exemplifica como essas abordagens podem ser aplicadas em contextos educacionais, incentivando os alunos a refletir sobre a importância dos espaços públicos e a desenvolver um senso de pertencimento através da arte. Ao estudar artistas que utilizam mapas para abordar questões de poder, afetividade e estética, os alunos não só ampliaram suas habilidades técnicas e criativas, mas também fortaleceram suas capacidades críticas e emocionais. Este projeto demonstra que a arte e a cartografia, quando combinadas, têm o potencial de transformar nossa percepção do mundo, revelando as camadas invisíveis de significado que constituem a experiência humana do espaço.

O desenvolvimento das proposições artísticas com base no estudo das obras analisadas revelou-se uma experiência educativa rica e significativa para os alunos. A primeira proposição, que envolveu a realização de intervenções digitais em imagens de espaços públicos de São João da Barra, utilizando o Google Maps e o Canva, ofereceu uma nova perspectiva sobre a percepção do espaço urbano. Durante o período da pandemia, essa atividade permitiu que os alunos, mesmo à distância, explorassem e reinterpretassem os espaços urbanos de sua cidade, enriquecendo suas experiências estéticas e aprofundando o olhar sensível sobre os locais estudados. A atividade incentivou a reflexão crítica sobre a influência da tecnologia na nossa compreensão e interação com o espaço urbano, destacando a importância da arte na reinterpretação e comunicação de significados e emoções através das intervenções digitais.

A segunda proposição, que consistiu na criação de um mapa afetivo digital, permitiu que os alunos marcassem pontos relevantes da cidade e compartilhassem memórias afetivas associadas a esses locais. Esta atividade destacou a profundidade das conexões emocionais dos alunos com os espaços urbanos, transformando a percepção de locais muitas vezes considerados "feios" em áreas cuja beleza está relacionada às conexões afetivas com esses locais. A criação de um mapa afetivo físico a partir das memórias e experiências compartilhadas mostrou-se uma forma poderosa de representar essas conexões. Com o IFF São João da Barra como centro do mapa, as linhas que ligavam a instituição aos locais importantes destacaram visualmente os vínculos afetivos e as experiências compartilhadas pelos alunos.

Em síntese, as atividades propostas não apenas permitiram uma exploração criativa e tecnológica dos espaços urbanos, mas também promoveram uma reflexão profunda sobre a importância dos espaços públicos na vida urbana e na construção de identidades locais. Ao identificar e destacar locais significativos, os alunos foram levados a discutir o papel desses espaços na comunidade e na formação de vínculos afetivos com o ambiente urbano. Este projeto demonstrou como a combinação de arte e tecnologia pode enriquecer o aprendizado e fortalecer as conexões emocionais e sociais dos alunos com o seu entorno.

Referências Bibliográficas:

BONFIM, Zulmira Áurea Cruz. **Afetividade e ambiente urbano:** uma proposta metodológica pelos mapas afetivos. In: PINHEIRO, José de Queiroz; GUNTHER, Harmut (Org.). Métodos de pesquisa nos estudos

pessoa-ambiente. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2008. p. 253-280.

CAMARGO, Marina. **Gravidade na Linha do Equador**. 2024. Disponível em:

<<https://marinacamargo.com/portfolio/gravidade-na-linha-do-equador/>> Acesso em 24.06.24

CANTON, Kátia. **Espaço e Lugar**. Coleção Temas da Arte Contemporânea. São Paulo, Editora WMF Martins Fontes, 2009.

CARVALHO, Ernesto de. **Nunca é noite no mapa / It's never nighttime in the map**. Curta-metragem, 6min. Recife, 2016. Disponível em: <<https://vimeo.com/175423925>> Acesso em 24.06.24

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil Platôs: Capitalismo e Esquizofrenia**. Volume 1. Tradução de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.

LOSCHI, Marília. **A arte dos mapas**. Retratos: a revista do IBGE, Rio de Janeiro, v. 17, p. 10-15, 2019.

MURLENDER, Laura. **La escuela de Joaquín Torres-García y su tesis americanista: Buscar a América**. Revista Diversidad Cultural, v. 9, AÑO 5. dezembro, 2014. p. 43-59. Disponível em:

<<http://www.diversidadcultural.net/articulos/nro009/09-03-lic-laura-murlender.pdf>> Acesso em 24.06.24

SOUZA SANTOS, Boaventura de. **Uma cartografia simbólica das representações sociais: prolegómenos a uma concepção pós-moderna do direito**. Revista Crítica de Ciências Sociais, n. 24, p. 139-172, mar. 1988. Disponível em: https://www.boaventuradesousasantos.pt/media/pdfs/Cartografia_simbolica_RCCS24.PDF. Acesso em 24.06.24

DOCÊNCIA EM ARTE: EXPERIÊNCIAS SIGNIFICATIVAS DE APRENDIZAGENS NO IFMA

Silvia Lílian Lima Chagas.*
Meiriluce Portela Teles
Carvalho.**

*Mestre em Artes Visuais pela Universidade Federal do Maranhão/Universidade Estadual de Santa Catarina (2020). Educadora em Artes Visuais no Instituto Federal de Ciência, Educação e Tecnologia do Maranhão - IFMACampus São Luís/Monte Castelo. Contato 99-981660134. E-mail: lilian_arte@ifma.edu.br

**Mestre em Artes pela Universidade Federal do Maranhão (2014). Educadora em Artes Cênicas no Instituto Federal de Ciência, Educação e Tecnologia do Maranhão - IFMA Campus São José de Ribamar. Contato: 98 999956930. E-mail: meiriluce.carvalho@ifma.edu.br

Introdução

O ser humano é esteta por natureza. Tem necessidade de apreciar e produzir como parte de seu desenvolvimento. Assim, o Ensino de Arte é uma componente fundamental em sua formação escolar e dialoga com as mais distintas áreas do saber. Desse modo, a educação por meio Arte é uma possibilidade de sensibilização das relações estéticas no ambiente escolar e fora dele. Oportunizando aos educandos em formação um senso estético apurado, capaz de lhes permitir uma melhor elaboração sobre sua visão de mundo frente às diversas transformações que ele vem sofrendo. Pois, a disciplina Arte na educação confere uma ampliação da potência criativa e expressiva dos educandos.

O diferencial do Ensino de Arte consiste em abrir um leque formativo que pode ser estruturado com base na humanização de suas sensibilidades e no desenvolvimento de sua criatividade. O educando nesse processo pode ver, ouvir, e acima de tudo, construir suas próprias expressões artísticas e entendimentos crítico-reflexivos a partir de aprendizagens significativas no âmbito formal e informal.

Nessa conjuntura, ele pode conceber situações e sentimentos que se materializam como imagens e produções artísticas articuladas por meio das distintas linguagens da Arte: as Artes Visuais, a Música, o Teatro e a Dança. Frente a muitas inquietações e partilhas sensíveis as duas professoras de Arte do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA) que possuem formação em Artes Visuais e Teatro, respectivamente nos campi IFMA de Monte Castelo e São José de Ribamar, que fazem parte da Região Metropolitana da Grande São Luís/MA.

Assim, ao longo de suas trajetórias docentes foram entrelaçando seus processos de ensino-aprendizagem, articulando seus saberes e

fazeres e entre outras ações educativas optaram pela produção do presente artigo estruturado a partir de seus relatos de experiências, envolvendo o Ensino de Arte e as Tecnologias Digitais, com os temas: “O ensino de Artes visuais e a saúde mental: Uma experiência de produção, reflexão e criação no setembro amarelo a partir da obra de Van Gogh” e “Corpo em Cena: possibilidades estéticas da arte performática com o uso do smartphone como forma de promoção da consciência corporal dos educandos”. Para a realização desse entrelaçamento, foi promovido o compartilhamento de planejamento e ações educativas entre as professoras e os educandos dos campi envolvidos.

O presente artigo foi construído a partir do seguinte problema de pesquisa: Como o uso de tecnologias digitais pode contribuir para a aprendizagem em Artes Visuais e Teatro nos campi IFMA Monte Castelo e São José de Ribamar? Tendo em vista a resolução dessa questão, foi traçado o seguinte objetivo geral: Entender de que formas os alcances significativos do uso de tecnologias digitais contribuem para a aprendizagem em Artes Visuais e Teatro nos campi Monte Castelo e São José de Ribamar do IFMA.

Foram elencados os seguintes objetivos específicos: Refletir sobre a importância na educação e sua relação com as tecnologias digitais; Identificar possibilidades de ensino- aprendizagem dos educandos do Ensino Médio Integrado/EMI; Realizar processos crítico- reflexivos de ensino-aprendizagem, envolvendo as Artes Visuais e o Teatro por meio de tecnologias digitais e, por fim, avaliar os alcances metodológicos desenvolvidas a partir do entrelaçamento entre Ensino de Arte e tecnologias digitais para ampliação do potencial sensível e crítico dos educandos.

O percurso metodológico foi desenvolvido a partir de uma pesquisa bibliográfica, com abordagem qualitativa por meio do método de pesquisa-

ação a partir de experiências desenvolvidas por meio das linguagens das Artes Visuais e do Teatro e suas articulações com as tecnologias digitais na educação. Os instrumentos de coleta foram as produções de desenhos, pinturas na técnica acrílica sobre papel, registro fotográfico com smartphone, edição digital do material produzido, a publicações das produções e textos/comentários sobre a importância de aprender pela experiência a partir da relação arte e tecnologias digitais a partir da obra de Van Gogh no Setembro Amarelo, bem como sobre a oportunidade de participar de vivências com o Teatro no campus SJR.

Nesse sentido, foram coletadas informações junto aos alunos de Teatro do campus IFMA de São José de Ribamar sobre o desenvolvimento da expressão e consciência corporal, das performances, dos vídeos produzidos, da criação de roteiros, das coreografias, ensaios, processos fotográficos e de suas participações nas oficinas de Arte e tecnologia no campus Monte Castelo.

Essas vivências se constituíram como base para o desenvolvimento da análise dos dados. Barbosa (2018), Bottentuit Junior (2019), Desgranges (2011), Fusari e Ferraz (1992), Koudela (2006), Moran (2018), PCN'S (1997), entre outros. Esse artigo tem relevância social por oportunizar reflexões sobre arte, educação e tecnologias por meio dos saberes e fazeres socializados a partir das ações educativas na escola e para além dela.

CAMINHOS QUE SE ENTRELAÇAM: processos de compreensão e

apreciação em Arte

A arte integra todos os campos do conhecimento, pois sua presença se evidencia por meio do senso e da necessidade estética presentes em todas as construções humanas. Nessa conjuntura, um grupo de educandos do Monte Castelo realizou a oficina “Arte e tecnologia com Van Gogh no setembro amarelo” para os alunos de Teatro do campus São José de Ribamar e um grupo de educandos do campus São José de Ribamar foi ao Monte Castelo realizar a oficina “Corpo em Movimento”.

A formação escolar, responsável pela estruturação dos mais distintos campos do saber, pode e deve ser potencializada com a presença da componente Arte, um movimento que sensibiliza o entendimento social e cultural que ficou conhecido como educação através da arte. A esse respeito Ferraz e Fusari (1992 p.15) nos dizem que “A educação através da arte é um movimento educativo e cultural que busca a constituição de um ser humano completo, total, dentro dos moldes do pensamento idealista e democrático”.

A educação contribui para o desenvolvimento de uma consciência crítica e participativa, implicando na ampliação do vocabulário cultural dos educandos e contribuindo para o desenvolvimento de saberes e fazeres em outras áreas, humanizando, com isso, os processos de ensino-aprendizagem e desenvolvendo habilidades fundamentais em uma educação integral. Desse modo, para Barbosa (2018, p. 15) aprender por meio da arte “[...] faz parte de uma educação integral, inclusive porque ajuda a desenvolver outras áreas do conhecimento, uma vez que os estudantes precisam mobilizar diversas habilidades, como a capacidade de interpretação, criatividade, imaginação.

Nessa perspectiva, as aprendizagens desenvolvidas estão ligadas a possibilidades reais de mobilização das relações estéticas, sociais e culturais na escola e para além dela, desenvolvendo uma ampliação do olhar crítico dos educandos que lhes permitam uma elaboração mais apurada em todas as áreas do saber. Assim, Barbosa (2018) nos diz ainda que é importante que o ensino das artes não seja posto como uma disciplina complementar, mas que se faça como uma ferramenta de aprendizagem de todas as disciplinas.

Em consonância com a autora, podemos inferir que os processos de ensino- aprendizagem com a Arte podem promover diálogos fluidos com as diferentes áreas, ao passo que pode se verificar, por exemplo, a possibilidade de desenvolvimento de conhecimentos de química e física sendo ensinados a partir de uma aula de elementos da linguagem visual na qual se pode abordar, entre outras possibilidades, o estudo da cor a partir de suas temperaturas.

A arte instiga, constrói tempos, histórias e pontes conceituais que conformam as sociedades com base na expressão de singularidades que materializam as potencialidades humanas. Acerca de seus alcances, os PCN'S Arte (1997, p.26) afirmam que: “[...] tanto a ciência quanto a arte, respondem a essa necessidade mediante a construção de objetos de conhecimento que, juntamente com as relações sociais, políticas e econômicas, sistemas filosóficos e éticos”. Educar nessa perspectiva, segundo Ferraz e Fusari (1992), é um movimento educativo e cultural que visa a construção de sujeitos integrais, dotados de valores morais e estéticos, capazes de pertencerem de modo harmônico aos grupos dos quais fazem parte. Partindo desse pressuposto, as professoras de Artes Visuais e Teatro inseriram em seus processos de ensino-aprendizagem construções educativas que lhes possibilitasse um entendimento de mundo a partir da sua cultura e de seus pares, além de sua contribuição para o bem-estar e de princípios de colaboração.

Assim, a escola precisa oportunizar espaços de deleite estético, mas também de reflexão sobre o que é cultura, quem a constrói e, com isso, oportunizar ampliação de vocabulário cultural, histórico e social, sem perder de vistas o entendimento de que a sociedade é todo orgânica que precisa aprender pela experiência e de modo significativo, harmonizando nos processos educativos a sua saúde física e emocional.

Nessa perspectiva, que as professoras pesquisadoras decidiram compartilhar caminhos que se entrelaçam nas Artes Visuais e no Teatro, possibilitando a construção de processos de compreensão e apreciação em Arte no IFMA. Sobre o Teatro, Koudela (2006, p. 78) aponta que “[...] trabalha com o potencial que todas as pessoas possuem, transformando esse recurso natural em um processo consciente”. E ainda sobre isso, Desgranges (2011, p.28) diz que “a arte é a atitude proposta ao contemplador, ou seja, o fator artístico solicita que o indivíduo formule interpretações próprias acerca das provocações estéticas feitas”.

Metodologia

Com vistas ao desenvolvimento deste trabalho, foi iniciada uma pesquisa bibliográfica sobre a importância da Arte na educação escolar, sua importância e relação com as tecnologias digitais, arte e saúde mental, vida e obra de Van Gogh e o corpo em movimento e sua relação com a qualidade de vida com os educandos dos campi Monte Castelo e São José de Ribamar, respectivamente nas aulas de Artes Visuais e Teatro.

Nessa perspectiva, o método utilizado é pesquisa-ação, com abordagem qualitativa, os sujeitos do estudo foram os educandos de Artes Visuais do Ensino Médio Integrado/ EMI das turmas de eletrônica e Eletromecânica dos primeiros anos do campus Monte Castelo e 20

integrantes das turmas de EMI de Programação em Jogos Digitais, Eletroeletrônica e Informática para Internet, além de discentes do grupo de Teatro Euphoria do campus São José de Ribamar. Conforme o exposto os instrumentos de coleta de dados foram os materiais produzidos durante as aulas envolvendo Arte e tecnologias digitais, além de conversas e textos referentes às experiências desenvolvidas nos dois campi e na articulação entre a disciplina de Artes visuais e Teatro.

Educar é tornar os conteúdos vivos, pulsantes e instigadores de modo que a poética da Arte possa de fato provocar aprendizagens significativas. Sobre esse tipo de experiência, Bondía (2002, p.21) assevera que ela é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Daí a ideia de dinamizar os processos de Arte, articulando, dialogando e intercambiando saberes e fazeres, ampliando as possibilidades de transformar as aprendizagens em vivências que toquem tanto os educandos quanto os professores.

Relato de Experiências

O desenvolvimento das atividades deu-se no começo dos períodos, desta forma, teve início com a apresentação das disciplinas Artes Visuais e Teatro nos respectivos campi. Desse modo, foram trabalhados os conteúdos: O que é Arte? E para que serve? como forma de provocar os educandos a refletir sobre sua importância na formação escolar e para a vida, uma vez que ela se insere no cotidiano de todos tanto como mercadoria que possui um valor de uso quanto como função dentro do sistema social. Assim, Ferreira (2011) nos aponta sobre sua finalidade que “[...] a arte não se restringe a produzir o útil ou o belo, o prazer. É mais que isso. A arte pode contribuir para a compreensão do mundo real e expressão da verdade”. (FERREIRA, p.66, 2011).

Foi a partir de uma conversa sobre suas experiências que as autoras deste artigo perceberam que suas linhas de trabalho poderiam se entrelaçar, articulando a presente proposta, interligando : “Ensino de Artes Visuais e saúde mental: Experiências de reflexão e produção criativa no setembro amarelo a partir da obra de Van Gogh” e o “Corpo em Movimento: possibilidades estéticas da arte da cena”, articulando experiências crítico-reflexivas Arte, prevenção de saúde mental dos adolescentes e tecnologias digitais. Uma vez que tem sido crescente o aumento do número de educandos que apresentam algum tipo de adoecimento psíquico e que, inclusive, relatam essas situações no ambiente escolar. A esse respeito, a Pan American Health Organization. (2022) aponta que:

A adolescência é um período transitório vulnerável do desenvolvimento biológico e psicossocial. A exposição à pobreza durante a adolescência pode desorganizar e afetar o desenvolvimento, a produtividade e os desfechos em saúde dos adolescentes ao longo da vida. Ela aumenta o risco de insegurança alimentar e fome, doenças infecciosas, exposição à violência comunitária e evasão escolar, além de limitar as oportunidades de emprego. Está associada ao aumento de problemas de saúde mental, bem como a comportamentos de risco, como uso de substâncias e comportamentos sexuais de risco. Desse modo, é importantíssimo investir na prevenção de problemas de saúde mental neste grupo. (PAN AMERICAN HEALTH ORGANIZATION, 2022, p.18)

Pensando sobre a importância da reflexão como forma de prevenção de problemas de saúde mental, as atividades foram sistematizadas a partir do conhecimento sobre a vida e obra do artista, leitura de imagens de sua produção, desenho de observação, interferências nas pinturas feitas no laboratório de Artes laboratório de Artes Visuais do campus IFMA MTC relacionadas com as contribuições da arte para a promoção da saúde mental, seguidas de registro fotográfico

pelo celular da obra trabalhada, a escolha de programas de edição para interferir e finalizar de modo digital as composições, processos esses realizados em equipe. Acerca do uso do celular na sala de aula, Bottentuit Junior (2019, p.16), nos diz: “[...] é a tecnologia móvel mais acessível aos alunos, pois com a diversidade de marcas e modelos no mercado, seu valor torna-se relativamente acessível”. Desse modo, a turma lançou mão de seus celulares para a realização de todo o processo digital e, em seguida, criou um Instagram para a turma no qual foram postados os trabalhos, bem como textos curtos inseridos como legendas relacionadas à importância da arte para a formação dos educandos e sobre a experiência de aprender por meio da Arte sobre Van Gogh com base no Setembro Amarelo.

Os trabalhos foram postados e os textos produzidos e, a partir deles, foi possível perceber a importância da relação entre a Arte e as tecnologias digitais, uma vez que os educandos dos dois campi se mostraram motivados, curiosos e empenhados em realizar todas as etapas, e houve uma ampliação de seus vocabulários culturais em relação aos temas abordados.

Um dos aspectos mais significativos durante todo o processo foi o despertar para a importância do acolhimento junto aos pares como forma de promoção de bem-estar e prevenção de adoecimentos e até mesmo de suicídios. Desse modo, a formação crítico-reflexiva dos educandos pode ser entendida como fundamental para a promoção de sua saúde mental. Segundo relato de uma das equipes: “Sempre pode haver alguém com dor e precisamos ter um olhar acolhedor e sem julgamentos”. Para Guerreiro, C., et al (2022, p.5), por meio da arte os sujeitos podem “[...] ao pintar uma tela, desenhar, cantar e/ou dançar o indivíduo vai reconstruindo suas vivências e, se antes adoeciam a partir de suas histórias de vida, agora podem ressignificá-las”.

As experiências artísticas podem fortalecer vínculos afetivos, ideias



Figura 12: Imagem em mosaico - DESENHO E PINTURA DE OBSERVAÇÃO COM A TÉCNICA ACRÍLICA SOBRE PAPEL - Aulas no laboratório de Artes visuais. Fonte: Acervo da professora Silvia Lilian Chagas



Figura 13: Imagem em mosaico - OBRAS POSTADAS NO INSTAGRAM DAS TURMAS DE ELETRONICA E ELETROMECANICA. Fonte: Acervo da professora Silvia Lilian Chagas

e criatividade. A articulação do ensino de Arte com a utilização de tecnologias pode potencializar as abordagens, pois torna-se mais dinâmica e interativa. Esse tipo de ação educativa estimula contato com o outro, estimulando criatividade, a colaboração e protagonismos, fundamentais para os educandos se sintam empoderados e tenham sua autoestima reelaborada.



Figura 14: Imagem em mosaico - Atividades desenvolvidas ao longo da atividade “Corpo em Movimento”. Fonte: Acervo da professora Meiriluce Portela Teles Carvalho



Figura 15: Atividades desenvolvidas ao longo da atividade “Corpo em Movimento” - Acervo da autora. Fonte: Acervo da professora Meiriluce Portela Teles Carvalho

Resultados e Discussões

Com base nas etapas desenvolvidas durante a realização das atividades das duas professoras, foi possível responder à questão problema, bem como aos os objetivos geral e específicos propostos para o presente trabalho, pois ficou evidente que o uso de tecnologias digitais pode contribuir para a aprendizagem em Artes Visuais e Teatro nos campi IFMA Monte Castelo e São José de Ribamar. A articulação entre os trabalhos das professoras encontrou identidade junto aos seus educandos, típicos “nativos digitais” Prensky (2001), que aderiram às proposições educativas, exercitando seu protagonismo, colaboratividade e autonomia na execução e compreensão das atividades.

O uso vídeo registro tanto nas Artes Visuais como no Teatro permitiu aos educandos acompanharem os processos educativos, podendo ver e rever cada etapa, tendo a possibilidade de estudar de modo detido, durante as aulas/encontros e a posteriori, podendo rever cada detalhe e, assim, refletir e aprender com a arte da cena. Algo que não poderia ocorrer sem a presença da tecnologia do smartphone. Da mesma forma, as Aulas de Artes Visuais, sem o uso desse tipo de aparelho celular, tornariam a produção artística das fotos e dos processos de edição e socialização na plataforma do Instagram inviável, assim como a apreciação, produção e socialização ficariam restritas a um pequeno grupo de pessoas em um determinado espaço físico, também seria impossível o contato entre os envolvidos sem a criação de grupos de Whatsapp, criados para as partilhas durante todo o processo. Sobre os smartphones, Berwanger e Bottentuit Junior (2018) apontam como aspectos positivos o conjunto de atributos e funcionalidades em constante crescimento, resultado das contínuas inovações tecnológicas, além da acessibilidade e custo.

Em consonância com esses autores, percebemos que esses processos educativos evidenciaram os alcances significativos das aprendizagens dos educandos tanto para a sua formação escolar quanto para a vida.

Considerações Finais

O Ensino de Arte é uma possibilidade de sensibilização das relações estéticas na formação educacional e com vistas a uma formação social e cultural.

Entendendo que o uso das tecnologias digitais é um desafio necessário e que o professor não precisa ser mestre em tecnologias para utilizá-la, mas que, de acordo com Rancière (2002), precisa ser apenas especialista em ser professor, pois, ao instigar os educandos rumo a novos saberes e fazeres, o seu papel é o de nortear o processo e os desdobramentos ocorrem por meio de coautoria (Demo ,2015). Assim, entendemos que as experiências de ensino-aprendizagem em Arte com as tecnologias digitais promoveram a integração dessas ferramentas e a exploração de novas formas de expressão artística, enriquecendo a experiência educacional dos educandos numa perspectiva crítico-reflexiva significativa.

Referências

ARAÚJO, Neurivan de Paula. **Sobre o Lugar da Poética no Ensino de Artes Visuais no Brasil.** Trabalho de Conclusão de Curso da Universidade de Brasília. 2017.

BARBOSA, Ana Mae. **Educação por meio da arte** - Entrevista online ao Centro de Referências em Educação Integral. [online] disponível em:<https://educacaointegral.org.br/>. Publicada em 26/11/2018. Acesso em 29/05/2024.

BERWANGER, Perla Maria; BOTTENTUIT JUNIOR, João Batista. **Uso do Smartphone no Ensino Superior**: proposta de integração no curso de administração. Revista com censo de estudos educacionais do Distrito Federal, v. 5, p. 54-61, 2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: arte / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC / SEF, 1997. 116 p

BONDIA, Jorge Larrosa. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Rev. Bras. Educ. [online]. 2002, n.19, pp.20-28. ISSN 1413-2478.

BOTTENTUIT JUNIOR. João Batista. **Sala de Aula Invertida**: Recomendações e Tecnologias Digitais para sua Implementação na Educação. Universidade Federal do Maranhão. CINTED-UFRGS. Novas tecnologias na educação. 2019.V. 17 N° 2, agosto, 2019, DOI: 10.22456/1679-1916.96583. RENOTE.

DEMO, Pedro. **Aprender pela pesquisa**. Autores Associados. 10^a ed. 2015

DESGRANGES, Flávio. **Pedagogia do teatro**: provação e dialogismo. 2.ed. São Paulo: Crucite, 2011.

FERRAZ, Maria Heloísa Corrêa de Toledo e FUSARI, Maria F. de Rezende.

Arte na Educação Escolar. São Paulo: Cortez, 1992.

FERREIRA, M. C. **Qualidade de Vida no Trabalho:** uma abordagem centrada no olhar dos trabalhadores. Brasília: LPA Edições, 2011.

GUERREIRO, C., et al. (2022). A arte no contexto da promoção à saúde mental no Brasil.

Research, **Society and Development**, 11(4), e27811422106.

JAPIASSU, R. **Metodologia do ensino do teatro.** 8. ed. São Paulo: Ed. Papirus, 2001. KOUDELA, Ingrid Dormien. Jogos Teatrais. São Paulo: Perspectiva, 2001, pp. 39-49.

(PAN AMERICAN HEALTH ORGANIZATION, 2022, p.18) - Pesquisar (bing.com) acesso em 20.06.2024.

PRENSKY, Marc. **Digital Natives, Digital Immigrants.** On the Horizon, Bradford, v. 9, n. 5, p. 2-6, out. 2001.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante.** Cinco lições sobre a emancipação intelectual/ Jacques Rancière - Trad. Lílian do Vale. 3 ed. 2, Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2013. 192p. (Educação e sentido).

EM BUSCA DE UMA EDUCAÇÃO MUSICAL COM PRÁTICAS SIGNIFICATIVAS

Simone de Miranda*

* Licenciada e Mestre em Educação Musical, é docente no IFMT desde 2017, atualmente é educadora musical no campus Primavera do Leste.
E-mail: simone.miranda@ifmt.edu.br

Introdução

Gostaria de iniciar este artigo compartilhando minha trajetória de formação musical, que se iniciou aos 5 anos de idade, como aluna bolsista em uma escola particular de música. Durante esse processo de iniciação musical, fui instigada a tocar um repertório eurocêntrico com uma preocupação muito maior com o domínio e a aptidão de habilidades técnicas para execução instrumental do que no desenvolvimento de uma boa musicalidade. Anos mais tarde, escolhi seguir minha formação e ingressei na graduação em Licenciatura em Música. Neste curso, tive a oportunidade de conhecer e explorar pela primeira vez os métodos adotados por Dalcroze, Willems, Kodály e Orff, que são referências em uma proposta no ensino de música centrada no desenvolvimento do indivíduo, que é muito diferente do meu processo de iniciação musical. Segundo Penna:

Cada um desses músicos-pedagogos, no seu contexto histórico e social específico, tem ajudado a renovar o ensino de música, a questionar os modelos tradicionais e “conservoriais”, procurando ampliar o alcance da educação musical ao defender a ideia de que a música pode ser ensinada a todos (...). (2012, p. 17)

Esses pedagogos desenvolveram as denominadas metodologias ativas.

Reportando-se sobretudo ao carácter sensorial, lúdico e experimental do processo de aprender, o termo ‘ativo’ na educação musical ganha desde então, até aos dias de hoje, ao lado do movimento em torno da criança e da aprendizagem, um significado de suma importância. Sobretudo, pelo facto de trazer para o terreno do ensino da música, desde sempre voltado para a aquisição teórica de matérias, como o solfejo, leitura e escrita, etc., os princípios da aprendizagem sensorial e pela descoberta,

fundamentais, como se sabe, ao desenvolvimento e consolidação de competências como a compreensão auditiva, a criatividade ou até mesmo a motivação para aprender. (MANGUEIJO, 2013, p.22)

No meu Trabalho de Conclusão de Curso e na minha Dissertação, realizei uma pesquisa voltada a investigação da formação do pianista, com o objetivo de refletir sobre os processos formativos e a atuação deste profissional. Em ambos os trabalhos, pude constatar que, nos cursos analisados, o ensino era voltado a uma educação fragmentada, focada na execução de um repertório majoritariamente eurocêntrico e que as metodologias ativas não faziam parte do currículo formativo, ou seja, muito parecidas com o que foi oferecido no meu processo de iniciação musical.

Através das constatações observadas em minhas pesquisas e considerando experiências obtidas no meu processo formativo, tenho investigado, desde a graduação, estratégias para oferecer o ensino de música com experiências significativas, focadas no desenvolvimento auditivo, na sensibilidade e na criatividade dos estudantes. Sendo assim, através uma breve fundamentação teórica, esse artigo tem como objetivo partilhar minhas reflexões como educadora musical no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Mato Grosso (IFMT), a partir dos estudos decoloniais, das possibilidades de interação entre as diferentes linguagens artísticas e o desenvolvimento musical através da sensibilidade corporal.

O ensino de música a partir de aspectos decoloniais

Em 2020, quando ingressei no grupo de pesquisa ContemporArte, vinculado ao Programa de Pós-Graduação de Estudos de Cultura Contemporânea da UFMT, tive acesso pela primeira vez ao termo decolonial. A partir disso, comecei a perceber os padrões coloniais enraizados no meu desenvolvimento social, cultural e principalmente profissional que se deve principalmente ao início da minha formação musical.

A formação eurocêntrica, erudita e colonial não foi exclusivamente durante minha iniciação musical, mas esteve presente também na Graduação e no Mestrado, e tenho tido dificuldade em encontrar um programa de Doutorado na área musical que esteja distante deste padrão de formação. De acordo com Nogueira (2021), essa ainda é uma prática recorrente em várias instituições de ensino de música:

O ensino musical, no Brasil, ainda é, basicamente, eurocêntrico, erudito, colonial, desde a formação dos professores de música e/ou artes (QUEIROZ, 2020, p.165). Não admira que a realidade do ensino de música se caracterize pelo pouco interesse e pequena oferta de aulas nas escolas (SOARES; CERVEIRA; MELLO, 2019, p.127) enquanto, paradoxalmente, a música é uma das atividades mais presentes no cotidiano dos estudantes jovens e crianças.” (p. 2)

É importante lembrar que um dos grandes problemas de uma educação colonial é que ela acaba privilegiando certas formas artísticas muito distantes de nossa realidade e excluindo outras que estão mais próximas da nossa construção cultural e social. Para Quijano (2005, p.118), “os povos conquistados e dominados foram postos numa situação natural de inferioridade, e consequentemente também seus traços fenotípicos, bem como suas descobertas mentais e culturais”.

Na perspectiva decolonial, há uma preocupação com os subalternizados, que durante muito tempo foram excluídos ou

menosprezados dos contextos históricos, culturais, sociais e principalmente científicos. Entre os grupos invisibilizados, gostaria de ressaltar o reconhecimento das mulheres nas produções artísticas.

De acordo com Júnior (2020, p. 18), “No mundo das artes, mais especificamente na música popular, a história mostra que a presença feminina sempre sofreu intensa carga de rejeição, dados os modelos sociais expostos”. Lorde destaca que as diferenças de classes estão diretamente ligadas aos espaços determinados as mulheres nas produções artísticas:

Diferenças de classes não reconhecidas furtam das mulheres o contato com a energia e a visão criativa umas das outras. Recentemente, uma revista do coletivo de mulheres tomou a decisão de publicar um número apenas com textos em prosa, alegando que a poesia era uma forma de arte menos “rigorosa” ou “séria”. Até mesmo a forma que a nossa criatividade assume é, frequentemente, uma questão de classe. De todas as formas de arte, a poesia é a mais econômica. É a mais secreta, que exige menos esforço físico, menos material, e a que pode ser feita nos intervalos entre turnos, na despensa do hospital, no metrô, em sobras de papel. Ao longo dos últimos anos, escrevendo um romance, e com as finanças apertadas, passei a valorizar a imensa diferença entre as demandas materiais para poesia e para a prosa. Ao reivindicar a nossa literatura, a poesia tem sido a principal voz dos pobres, da classe trabalhadora e das mulheres de cor. Ter um quarto todo seu pode ser uma necessidade para escrever prosa, mas também são as resmas de papel, uma máquina de escrever e tempo de sobra. Os reais requisitos para se produzir artes visuais também ajudam a determinar, entre as classes sociais, a quem pertence aquela arte. Nestes tempos de custos elevados de material, quem são nossas escultoras, nossas pintoras, nossas fotógrafas? Quando falamos da cultura de mulheres mais abrangente, precisamos estar cientes dos efeitos das diferenças

econômicas e de classe nos recursos disponíveis para produzir arte. (LORDE, 2020, p.146)

Ao rever minha formação musical, notei a ausência da execução de obras compostas por mulheres, do conhecimento de metodologias desenvolvidas por mulheres e de poucos artigos, dissertações e teses escritas por mulheres. Ampliando minha reflexão, percebi que o meu consumo artístico também foi, durante muito tempo, majoritariamente de obras produzidas por homens. Diante destas constatações, passei a procurar mais referências artísticas femininas, dar ênfase a elas nos eventos que organizo, projetos que coordeno e principalmente em sala de aula para promover reflexões sobre o espaço das mulheres nas produções artísticas no decorrer da história.

As mulheres são apenas um dos grupos marginalizados no processo colonial, mas não poderia deixar de citar sobre a invisibilidade dos negros e o embranquecimento das nossas referências artísticas. O Choro, por exemplo, é uma forma musical que demonstra bem as características da identidade cultural brasileira, que está muito longe da homogeneidade representada nos processos coloniais, já que durante o II Império e a República Velha:

(..) as expressões locais típicas de música e dança como o batuque, o jongo e o lundu, desenvolvidos pelos negros, bem como a modinha, foram misturados aos ritmos e gêneros dançantes importados, casos da marcha, valsa, schottisch, habanera e polca. Por tais encontros/cruzamentos o Choro viria à luz. Ele nasceria, então, como um jeito de tocar, um certo abrasileiramento da interpretação dessas músicas estrangeiras. (JUNIOR, 2020, p.10)

Infelizmente, mesmo com sua riqueza cultural, até os dias de hoje o Choro é um gênero pouco difundido no Brasil, geralmente se concentra nos grandes centros e raramente fazem parte do repertório tradicionalmente executado na formação musical, com exceção aos

cursos voltados a uma formação popular. Assim como Pinto (2020), acho importante que Choro faça parte da aprendizagem musical em diversos contextos, por este motivo executo desde 2022 o projeto de extensão “Rodando o Choro”, que foi fundamental para criação do primeiro grupo de Choro do IFMT campus Campo Novo do Parecis, que conta com a participação de músicos da comunidade externa, servidores e estudantes da instituição para fusão deste gênero no interior do estado do Mato Grosso. Com minha remoção para o IFMT campus Primavera do Leste em 2023, dei continuidade ao projeto de extensão, que agora é intitulado como “Rodando o Choro: expandindo fronteiras”, já que ele é realizado em 3 campi situadas em cidades distintas: Campo Novo do Parecis, Primavera do Leste e Várzea Grande.

De forma geral, procuro dar mais ênfase aos artistas que por séculos foram silenciados na História da Arte, com o intuito de que meus alunos possam ter um novo olhar sobre as produções artísticas ainda no Ensino Médio e que entendam a importância da pluralidade artística e cultural brasileira. Por outro lado, gostaria de relatar a minha dificuldade em ter acesso às referências artísticas dos grupos subalternizados, já que os estudos decoloniais ainda são recentes comparados aos anos de formação colonial.

Desta forma, alinhada com a perspectiva apresentada por Nogueira (2021), procuro não excluir todas as minhas referências artísticas e musicais, mas ampliá-las, sem hierarquizar o saber a partir de uma determinada raça, gênero ou classe social:

O pensamento decolonial, por sua vez, questiona o eurocentrismo profundamente arraigado em nossa sociedade, colonialismo esse que desqualificou os conhecimentos dos sujeitos coloniais e continua a fazê-lo, por meio da colonialidade. No entanto, o pensamento decolonial não pretende “... demonizar nem desprezar o conhecimento ocidental, mas sim promover diálogos entre saberes na intenção de construir uma epistemologia mais próxima às realidades das sociedades latino-americanas...” (DA SILVA;

SERRARIA, 2019, p.284). O pensamento decolonial, portanto, que deve nortear uma Educação Musical distante do “eurocentrismo”. (NOGUEIRA, 2021, p.6)

A interação entre Linguagens Artísticas

Acredito que descompartimentar os saberes artísticos é uma tendência da contemporaneidade e também de uma formação decolonial. Muitas pesquisas têm se debruçado a estudar estratégias para um ensino interdisciplinar, transdisciplinar e pluridisciplinar, para mim, estes temas seguem a perspectiva da ampliação do saber, a busca por um saber menos compartmentado, menos “dentro da caixa”.

Durante a graduação, meus professores incentivaram propostas de conexão do saber entre a música com outras áreas do conhecimento, no entanto, nunca fui instigada a fazer relação da música com outras linguagens da Arte. As relações entre diferentes formas artísticas não é algo novo, o teatro musical e a ópera são alguns exemplos de formas artísticas da Antiguidade que demonstram a possibilidade de integração entre elementos cênicos e musicais e que continuam sendo executadas até os dias de hoje.

Segundo Martins (2012, p.31), “Desde os rituais e tragédias gregas até as óperas e o teatro musical, a música, quando unida ao teatro, tem um forte potencial para gerar sentidos e enriquecer a experiência cênica”. Silva (2019, p.35) afirma que “(...) no teatro, a presença da música se deve, em grande parte, ao potencial de acesso que essa possui em nosso corpo, mente e emoções”. Lima (2018) apresenta também, a importância

de se repensar o trabalho vocal na formação dos artistas da cena, já que muitos diretores e professores têm dificuldade em trabalhar o canto em seus espetáculos. Para Dalcroze (2023, p.193), “A caminhada do ator deve ser calcada no movimento musical, e o ritmo dos passos deve seguir naturalmente o ritmo dos sons”. Para Gualberto; Gusmão e Fernandino:

O estudo da sonoridade contribui para o entendimento de princípios básicos do ritmo em suas diversas possibilidades, e o contato com fontes sonoras diversas tomadas como material expressivo – a voz, o corpo, os objetos, os instrumentos musicais, os meios eletrônicos – se desenvolvidas em conexão com os aspectos cênicos e cinestésicos, possibilitam a compreensão do desenvolvimento da temporalidade. (2020, p. 41)

Rasslan e Maffioletti apresentam os benefícios da música em cena e ressaltam que, ao compreender atuação como algo interdisciplinar:

(...) atribui a musicalidade um status predominantemente, o que estabelece para o ofício do ator uma potência especialmente musical. Para tal este profissional precisa ter consciência de sua musicalidade. Isso não quer dizer que sua formação deverá abarcar habilidades técnicas específicas da linguagem musical, mas sim a apropriação de seus fundamentos. (2023, p.7)

Além dos benefícios apresentados até o momento dos conhecimentos musicais na linguagem cênica e vice-versa, gostaria de lembrar que a Dança também possui uma forte relação com a Música. Nhur apresenta em seu artigo como a relação do corpo e do som afeta a criação artística em uma análise de dois trabalhos artísticos em situação de hibridismo e chega à conclusão de que:

(...) movimento e som, codependentes em sua processualidade perceptual-cognitiva-cultural, insuflam não só uma trama biocultural recíproca, mas deflagram também a possibilidade de invenções artísticas cada vez mais atentas à natureza processual e provisória do corpo. (2020, p.20)

Alguns autores determinam a integração entre as linguagens artísticas como formas artísticas híbridas, ou seja, quando “linguagens e meios que se misturam, compondo um todo mesclado e interconectado de sistemas de signos que se juntam para formar uma sintaxe integrada” (Santaela, 2004 apud Nascimento, 2017, p.154). No entanto, meu objetivo aqui não é adentrar na terminologia mais adequada para tratar sobre tema, mas pensar em uma formação musical menos fragmentada aliada a outras formas artísticas.

Ao buscar estratégias metodológicas que pudessem proporcionar esse desenvolvimento, tenho adaptado algumas atividades e experiências obtidas através do meu contato com outras linguagens artísticas, através de cursos, oficinas ou até mesmo diálogos com artistas de outras áreas. No VI Encontro Nacional dos Professores de Arte dos Institutos Federais (ENPAIF), realizado em 2022, fiz a oficina “Criações sonoras em diálogos com outras disciplinas na escola”, que foi extremamente importante neste processo de buscar em outras linguagens artísticas recursos que poderiam ser pertinentes no processo de formação musical e artística dos estudantes.

Nestas experiências, me pergunto frequentemente: Porque nós educadores não aproveitamos mais as interações “naturais” das diferentes linguagens artísticas em sala de aula? Imagino que essa abordagem pode ser um tanto arriscada, considerando as problemáticas das práticas polivalentes, que, como consenso da maioria dos arte educadores, já que nessa abordagem, as linguagens artísticas são tratadas de forma superficial, se considerarmos que cada uma possui especificidades. No entanto, ao pensar nesta proposta metodológica de interação das linguagens, o meu foco é sempre a educação musical, considerando que essa é minha área de formação.

Aprendizagem musical através do corpo

Considero que os conhecimentos de outras linguagens artísticas podem ser benéficos para a própria formação musical, mas principalmente para o desenvolvimento sensorial dos indivíduos como um todo, que é um dos objetivos da Arte na educação básica. Pensando nessas possibilidades de interação entre as Artes com um saber menos compartmentalizado, acredito que a educação musical não deve enfatizar apenas o desenvolvimento de habilidade técnica para execução instrumental, mas deve ser voltada a independência do aluno na fruição, apreciação, de forma que se tornem sensíveis e aptos ao experimentar e criar as inúmeras possibilidades sonoras. A partir destes pressupostos, alguns educadores procuram desenvolver essas habilidades através da sensibilidade corporal:

Dalcroze, Willems, Kodály, Orff, Gordon e Schafer utilizaram o corpo de diferentes formas no processo da aprendizagem musical, dando uma evidente importância ao seu impacto do trabalho através do corpo nos processos de sensibilização musical. O corpo permite o desenvolvimento da compreensão rítmica, da coordenação motora, da criatividade e da expressividade. (MANGUEIJO, 2013, p.27)

Dentre os educadores musicais citados anteriormente, Dalcroze é o precursor no desenvolvimento de uma metodologia que privilegia o desenvolvimento corporal como um todo, procurando desenvolver nos estudantes uma experiência sensorial e motora. Para ele, “(...) O senso tático se desenvolve em detrimento do senso auditivo” (DALCROZE; 2023, p. 91).

Se até agora foi suficiente buscar a consciência do ritmo com os músculos das mãos e dos dedos, o quanto longe chegaríamos se o organismo inteiro colaborasse nas experiências que despertam a consciência tática e motora? E eu me pego a sonhar com uma educação musical na qual o corpo teria, ele mesmo, um papel de intermediário entre os sons e o nosso pensamento e se tornaria o instrumento direto de nossos sentimentos – as sensações do ouvido se fortificando, provocadas pelos múltiplos materiais suscetíveis de vibrar e ressoar em nós, a respiração marcando os ritmos das frases, os dinamismos musculares traduzindo aquilo que ditam as emoções musicais. Na escola, a criança aprenderia, portanto, não somente a cantar e a ouvir, com afinação e ritmo, mas a se mover e pensar afinada e ritmicamente. (DALCROZE; 2023, p. 23)

Corroborando com a proposta de uma educação musical mais sensorial e ativa, já faz alguns anos que tenho aplicado em minhas aulas exercícios e atividades que envolvem o movimento corporal para apreciação sonora e também para interpretação musical. Para Nhur:

No campo de estudos sobre a escuta humana, a ciência esteve, majoritariamente, ocupada em investigar o som como objeto concreto e exterior ao corpo. No entanto, ao averiguar somente o som como fenômeno externo, a percepção tornou-se secundária.

Na perspectiva da cognição corporificada, o som passa a ser balizado pela experiência de escutar, deflagrando que a relação entre o corpo e as sonoridades do mundo é mediada pela percepção. (2020, p.12)

Gualberto; Gusmão e Fernandino ressaltam que:

A relação entre os espaços interno e externo ao corpo é fundamental para a compreensão de como o eu se relaciona com o que o cerca, do fato de que estamos em perene constituição entre

micro e macro e, nesse sentido, compreender o corpo para compreender o mundo. (2020, p.39).

Já em uma reflexão mais direcionada a educação musical propriamente dita, Mesquita propõe que:

A temática que compreende o corpo, o movimento corporal e a performance do instrumento faz-se relevante para que as práticas de ensinar/aprender tomem um novo sentido em relação ao estabelecimento da harmonia entre corpo e movimento, reduzindo práticas ineficazes. (2019, p.3)

A autora trata em seu artigo sobre o ensino de instrumento não voltado apenas ao desenvolvimento motor dos dedos, mas de uma prática pedagógica voltada a uma consciência corporal, principalmente para que os músicos tenham melhor condicionamento físico e fiquem menos propensos a problemas musculares. Também penso que um olhar mais atento ao corpo deve ser uma preocupação do docente que estiver atuando na educação básica, principalmente se considerarmos que os estudantes passam maior parte do tempo na escola, sentados em posturas completamente inadequadas. Desta forma, além de propiciar uma educação musical mais ativa e sensorial, ao desenvolver atividades que envolvem o corpo também estaria auxiliando no bem estar físico dos estudantes.

Outro fato relevante é que diversas pesquisas recentes passaram a investigar e instigar performances musicais que focam na movimentação corporal do músico ou musicista. Além disso, também não podemos esquecer das inúmeras possibilidades sonoras que o nosso corpo nos proporciona.

O conceito de música corporal pode partir do entendimento de um corpo que produz teor musical através dele mesmo, considerando a percussão corporal ou mesmo a utilização da voz, ou seja, toda

música que possa ser produzida diretamente no corpo e pelo corpo, excluindo a necessidade de outros objetos/ferramentas. (GOES, 2015, p.92)

Tive a oportunidade de vivenciar uma música mais corporal durante minha participação no Coral da UFMT no período da graduação, por se tratar de uma proposta de canto coletivo cênico. Cada repertório exigia dos cantores profissionais e amadores posturas corporais distintas, isso facilitava na execução vocal, impactando diretamente no resultado sonoro condizente com a obra que estávamos interpretando.

Considerando as possibilidades sonoras do nosso corpo e os benefícios desta conscientização, proponho frequentemente atividades de alongamento corporal como processo de apreciação sonora, interpretações de obras utilizando a percussão corporal, o canto coletivo e associações de criações e improvisos sonoros com gestos.

Considerações finais

Nestes sete anos como educadora musical no IFMT, tenho buscado estratégias de ensino que resultem em experiências significativas, focadas no desenvolvimento auditivo, da sensibilidade corporal e da criatividade dos estudantes. Sabemos que não existe uma fórmula pronta para ser professor, e essa não é minha finalidade aqui, mas acredito ser relevante compartilhar um pouco das minhas experiências e reflexões neste artigo, considerando a importância do Encontros Nacionais dos Professores de Arte dos Institutos Federais como um espaço de diálogos, trocas e sugestões, a fim de uma formação artística sensível, crítica, democrática e atenta ao mundo que nos rodeia.

Referências

AMARAL JUNIOR, José de Almeida. Mulheres no choro: a participação feminina à época dos 100 anos do gênero. **Revista Lumen**, Assunção, v. 5, n.º 9, Jan. / Jun. 2020. Disponível em: <https://chiquinhangonzaga.com/wp/wp-content/uploads/2021/05/2020-Mulheres-no-Choro.pdf>. Acesso em 12 de junho de 2024.

DALCROZE, Émile Jaques. **O ritmo, a música e a educação**. JUSTI, Lilia; BATALHA, Rodrigo (Org). BATALHA, Rodrigo; JUSTI, Lilia; JUSTI, Luis Carlos; CAMPOS, Gilka Martins de Castro; MADUREIRA, José Rafael; RÓNAI, Laura Tausz (Trad.). Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2023.

GOES, Amanda A. Corpo percussivo e som em movimento: a prática da música corporal. **Opus**, Porto Alegre, v. 12, n.º 1, p. 89-100, jun. 2015.

GUALBERTO, Carolina Lage; GUSMÃO, Rita de Cassia Santos Buarque de; FERNANDINO, Jussara Rodrigues. Som e movimento em fluxo. **Revista Internacional em Língua Portuguesa**, nº 37, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/50684>. Acesso em 27 de junho de 2024.

LORDE, Audre. Idade, raça, classe e gênero: mulheres redefinindo a diferença. IN: Heloisa Buarque de Holanda (org). **Pensamento Feminista Conceitos Fundamentais**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020.

LIMA, Thamiris de Oliveira. **O canto no teatro**: reflexões sobre as

potencialidades da prática do canto popular no teatro. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Interpretação teatral), Departamento de Artes Cênicas da Universidade de Brasília, 2018.

MANGUEIJO, Fátima Cristina da Silva. *O corpo e o movimento na aprendizagem musical – problemáticas e conteúdos teóricos.*

Relatório de Estágio (Mestrado em Educação Musical no Ensino Básico), Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade de Lisboa, 2013.

MARTINS, Loretta de Almeida. *A música em cena:* Um estudo sobre possibilidades de interação entre a música, o ouvinte e a cena teatral. Trabalho de conclusão do curso (Interpretação teatral), Departamento de Artes Cênicas do Instituto de Artes da Universidade de Brasília. Brasília, 2012.

MESQUITA, Maria Clara de Melo. *A construção da consciência do movimento corporal nas aulas de violino Comunicação.* In: **XXIV CONGRESSO DA ABEM.** Anais: Mato Grosso do Sul: Campo Grande, novembro de 2019.

NASCIMENTO, Diego Ebling. Artes híbridas em cena: Processos artísticos e pedagógicos em um curso técnico de teatro. **Revista da FUNDARTE**, Montenegro, nº 34, p.153 - 165, Jul. 2017.

NOGUEIRA, Ricardo Emílio Ferreira Quevedo. Uma Perspectiva Decolonial para a Educação Musical Brasileira no Ensino Básico. **Revista de Estudos Decoloniais**, Paraíba: Campina Grande, v. 1, n. 1, 2021.

NHUR, Andréia. Do Movimento ao Som, Do Som ao Movimento: relações bioculturais entre dança e música. **Revista Brasileira de Estudos de Presença**, Porto Alegre, v. 10, n. 4, 2020.

PENNA, Maura. Introdução. In: MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (Org.).

Pedagogias em educação musical. Curitiba: InterSaber, 2012.

PINTO, Camille Tatiane de Oliveira. **O choro na educação básica:** A construção do conhecimento musical por meio da apreciação do repertório do Choro. Dissertação (mestrado), Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2020.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina.** Buenos Aires: CLACSO, 2005, p. 1-27.

RASSLAN, Simone Nogueira; MAFFIOLETTI, Leda de Albuquerque. A musicalidade na formação do ator: a produção de alguns pesquisadores brasileiros da última década. **Revista da FUNDARTE**, Montenegro, nº 26, dez. 2023.

O QUE PODE A ARTE EM MEIO A FORMAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA? Arranjos e composições entre arte e tecnologia

Angelica Neuscharank*

* Licenciatura em Artes Visuais (UFSM), Doutorado em Educação (UFSM),
IFSul - Câmpus Sapiranga.
E-mail: angelicaneuscharank@ifsul.edu.br

Arranjos iniciais de uma proposta de arte em meio a formação profissional e tecnológica

6. Fazem parte do público-alvo da FECITI os alunos expositores pertencentes às redes pública e privada de Ensino Fundamental, Ensino Médio e da Educação Profissional de Nível Médio das regiões abrangidas pelos Câmpus Sapiranga do IFSUL, além dos professores orientadores, inseridos nos sistemas de ensino da Educação Básica. O Câmpus Sapiranga, ao realizar a FECITI, busca oportunizar aos alunos e professores um espaço de troca de experiências, interação e construção do conhecimento a partir da divulgação e apresentação de seus projetos de pesquisas (dados extraídos do

Sabemos, de forma empírica e através de inúmeras pesquisas, que a área de arte vem sofrendo paulatinamente com a desvalorização, seja em relação aos currículos das instituições educacionais que reduzem ou suprimem as aulas de arte, como em termos sociais, políticos e culturais que tangenciam a importância da arte para a vida, os quais refletem circunstancialmente nas formações e percepções dos jovens que estão em processo de escolarização. Em contrapartida a essa marginalização é que o artigo elegeu como questão problematizadora da temática e suas interlocuções com o VIII Enpaif: o que pode a arte em meio a formação profissional e tecnológica? Fazendo referência a célebre frase de Spinoza, que se tornou uma grande questão para Deleuze: o que pode um corpo? Para pensar em arranjos e composições da arte para a educação integrada.

Primeiramente, contextualizo que o artigo é um relato de experiência da criação e desenvolvimento de uma exposição nomeada de *TechnoArte: Interation*, proposta artística- pedagógica que envolveu arte, tecnologia e o conhecimento técnico dos Cursos Integrados de Informática e Eletromecânica do IFSul - Câmpus Sapiranga, Rio Grande do Sul, realizada pela primeira vez em concomitância a VI FECITI (Feira de Ciências, Tecnologia e Inovação do IFSUL – Câmpus Sapiranga). A FECITI⁶ é um evento de cunho científico que se destina à apresentação de projetos de pesquisa de estudantes de Ensino Fundamental, Ensino Médio e de

Educação Profissional de nível técnico das redes pública e privada do Estado do Rio Grande do Sul, e tem como critérios de organização as premissas de que os trabalhos contemplem as diferentes áreas do conhecimento e que os alunos expositores dos projetos estejam regularmente matriculados.

A proposta artística-pedagógica de realizar uma exposição em simultaneidade à Feira, que pudesse envolver arte, tecnologia e os conhecimentos técnicos, teve como objetivo desafiar os estudantes a desenvolverem projetos de arte que considerassem os conhecimentos adquiridos na área técnica, aliados a dois conceitos explorados pela arte contemporânea: a interatividade, que consiste na interação e participação do público com as obras, ou que contemplassem os princípios da arte cinética⁷, ambos discutidos e estudados nas aulas. As obras foram desenvolvidas por quatro turmas de quarto ano⁸ dos cursos já mencionados, e orientadas por mim, única professora de Arte do Câmpus, com formação em Artes Visuais.

Cabe citar também que o interesse pela atividade e pelo tema adveio de um encontro, no sentido Spinozista e Deleuziano da palavra, em que fui afetada pelo posicionamento dos estudantes quanto à compreensão deles sobre os conceitos de arte contemporânea, e o quanto esses encontros estavam despotencializando os corpos ali envolvidos, isto é, desconsiderando a importância do estudo do componente curricular Arte para a formação integrada e, principalmente, as relações da arte com a formação profissional e tecnológica.

Assim sendo, o presente estudo foi elaborado e dividido em três momentos: inicialmente, aborda as discussões teóricas sobre as filosofias da diferença e as relações com o currículo, problematização central para pensar a arte na educação profissional e tecnológica; na sequência as noções que envolvem arte e tecnologia e os conceitos que serviram de

Regulamento da Feira e do site da VI FECITI, acesso disponível em: <https://eventos.ifsc.edu.br/feciti/>).

7. O termo cinético, pela origem, significa algo que tenha movimento. É utilizado nos mais variados campos científicos (física, química, biologia e filosofia). Apenas em 1955, o termo "cinético" foi definitivamente incorporado pelo meio artístico, através do catálogo publicado por ocasião da primeira exposição intitulada "O Movimento", na galeria Denise René, em Paris, em 1955. Neste catálogo havia referências à arte cinética, escrita por Vassarely, artista e teórico, e Hulten, historiador da arte. (Perissinotto, 2000, p. 21).

8. Na matriz curricular vigente, as turmas dos Curso Técnicos Integrados têm aula apenas no quarto ano.

referência para a criação dos trabalhos; por fim, a apresentação de alguns projetos desenvolvidos pelos estudantes e expostos na exposição.

9. Ao longo do artigo será utilizada a sigla EPT para se referir a Educação Profissional e Tecnológica.

Como resultados, mesmo que provisórios, pois o projeto segue acontecendo e está em fase de organização da terceira edição prevista no calendário acadêmico para ocorrer em outubro de 2024, junto da VIII FECITI, o texto discorre sobre os arranjos e composições possíveis que foram criados para que a arte ganhasse visibilidade como campo de conhecimento científico perante a comunidade acadêmica, produzindo impactos na formação dos estudantes e contribuindo para ampliar a compreensão sobre a Arte e sobre a educação integrada na Educação Profissional e Tecnológica - EPT⁹, outros modos de ver o currículo da educação integrada.

O que podem os encontros da arte com a educação profissional e tecnológica para pensar o currículo na educação

No artigo *A arte do encontro e da composição: Spinoza + Currículo + Deleuze*, Tomaz Tadeu (2002) apresenta algumas pistas que concebem “a educação e o currículo de uma outra forma que não como um processo de desenvolvimento e formação, organizado em torno das tradicionais categorias de sujeito e objeto” (Tadeu, 2002, p. 47). Nesse viés, e inspirada nos conceitos de Deleuze e Spinoza, tento, neste artigo, apontar de forma afirmativa que o currículo e a educação profissional e tecnológica

podem ser concebidos a partir do conceito de encontro e de composição, na qual o que importa é o que se passa entre os diferentes corpos que habitam um currículo, isto é, o que acontece quando o componente curricular da Arte encontra e compõe com os demais componentes curriculares, produzindo, assim, aprendizagens.

Das várias linhas que foram escritas para tentar responder à questão “o que pode um corpo?”, os filósofos Spinoza e Deleuze sugerem que olhemos para os encontros (Deleuze, 1987), reparemos no que acontece quando dois ou mais corpos, quaisquer que sejam, se encontram, porque só a partir dos encontros é que saberemos os efeitos que um corpo tem sobre outro (Tadeu, 2002). Quando dois corpos se encontram, já dizia Spinoza (2022), um pode afetar o outro e aumentar a sua potência de agir, resultado dos bons encontros.

De fato, sob essa perspectiva, não sabemos o que pode um corpo, porque a potência desse corpo estará diretamente ligada aos encontros que ele tiver, mas podemos descobrir com o que esse corpo compõe, quais arranjos podem ser feitos para que aumentem a sua potência de agir (Spinoza, 2022). Essa noção, tão cara para Spinoza e Deleuze, pode ser exemplificada a partir de ações cotidianas, como quando comemos coisas que nos fazem bem, que nos fazem sentir prazer, alegria e satisfação, são alimentos que compõe com o nosso corpo e produzem bons encontros, diferente de um encontro com um alimento estragado que não nos fará bem. Outro exemplo são as memórias olfativas, têm cheiros que compõe com o nosso corpo e nos fazem lembrar de uma pessoa, de um lugar, de uma situação, ter sensações boas a partir daquele encontro, no entanto, outros cheiros nos são indiferentes ou não nos agradam tanto, isto é, não temos um bom encontro com eles.

Nessa esfera, quando pensamos na concepção tradicional de currículo como um conjunto de saberes e na pedagogia como a maneira

mais eficiente de transmitir esses saberes a um conjunto de aprendizes, há significativas mudanças que rompem com alguns conceitos, pois:

[...] não se trata mais de saber o que um currículo, considerado como objeto, faz a um educando, considerado como sujeito. Nem quais são os saberes que constituem um currículo. Nem quais os sujeitos ou as subjetividades que se formam ou desenvolvem por meio de um currículo (Tadeu, 2002, p.54).

O que propõe Tadeu (2002, p. 55) é que “e se o currículo, em vez disso, fosse concebido como um encontro, uma composição? Isso não mudaria tudo?”. Imaginemos falar das máquinas utilizadas nas indústrias para os processos de automatização, mas junto delas as sensações, as mensagens-convites para experimentarmos de forma estética e poética os funcionamentos das máquinas, a não classificação do conteúdo, a não compartimentação das aprendizagens. Seria imaginar corpos, os mais heterogêneos e improváveis, se encontrando e se combinando no currículo. Os encontros de lógica com arte, de linguagem de programação com arte, de acionamentos de motores com arte... para compor um agenciamento-currículo.

Um agenciamento é isso. Não apenas a reunião ou o ajuntamento de corpos, mas o que acontece aos corpos quando eles se reúnem ou se juntam, sempre sob o ponto de vista de seu movimento e de seus mútuos afectos. Não se trata apenas de uma questão de soma, mas de encontro ou de composição. Não apenas a simples justaposição assinalada pela conjunção "e", mas a complexa combinação implicada pela partícula "com". "Isto e aquilo" é bom, mas "isto com aquilo" é ainda melhor (Tadeu, 2002, p. 56).

Por isso, não se trata de pensar o que os conhecimentos do componente curricular Arte podem aprender a partir da área técnica, para propor algumas ações para os discentes, mas o que é possível quando

ambos estão dispostos a combinações e a produção de um agenciamento-curriculum juntos. O que se quer é “passar da formação para a composição, do desenvolvimento para a combinação, da organização para o agenciamento. Quais são as combinações existentes? Que outras combinações podem ser feitas? E mais importante: quais são as melhores combinações?” (Tadeu, 2002, p. 54-55). Quais são as melhores combinações da arte na EPT?

Junto dessas questões, é preciso problematizar a EPT, e para trazer essa discussão, o artigo dialoga com pesquisadores como Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005); Silva (2018); Amaral (2022), que defendem a ideia de que “apenas o conhecimento técnico e instrumental não dá conta da formação humana necessária para o atual momento social, sustentando a concepção do ensino integrado como proposta que permite o acesso à educação como completude” (Amaral, 2022, p. 4).

Significa que buscamos enfocar o trabalho como princípio educativo, no sentido de superar a dicotomia trabalho manual/trabalho intelectual, de incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo, de formar trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos (Ramos, 2014, p. 24).

Conforme aponta Amaral (2022, p.18), a “arte tem sido reconhecida nos IFs como espaço onde estudantes podem expressar sua visão de mundo e seus modos de ser”. E nessa perspectiva de conexão com a educação integrada, é que podemos ver, através das leis e normativas vigentes, sobretudo a partir de 1996 com a obrigatoriedade do ensino de arte na Educação Básica e a inclusão da cultura como princípio norteador da educação profissional pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (2012), a “[...] superação da dualidade entre formação básica e formação profissional, por meio do currículo centrado na concepção de integração, e tendo como eixos norteadores trabalho, ciência, tecnologia e cultura”

(Moura; Filho; Silva, 2015, p. 1074).

Ainda, Amaral (2022) enfatiza que o reconhecimento da necessidade de formação humana na EPT fez avançar alguns movimentos curriculares que estreitaram a relação entre a área da arte e o sistema de ensino no Brasil, equiparando o humanismo e a formação tecnológica, que “[...] pressupõe, ainda, a ausência de hierarquias entre saberes, áreas e disciplinas” (Simões; Silva, 2013, p. 9).

Por fim, para pensar em um agenciamento-curriculum, nas combinações e composições da arte com a educação integrada na EPT, compartilho o seguinte fragmento em que Amaral (2022) relata alguns dados levantados da pesquisa de campo realizada nos IFs do Brasil, um deles sobre a importância de projetos de ensino que transbordem os espaços da sala de aula e que envolvam a comunidade:

Durante visitas a alguns câmpus de IFs do Brasil, uma das formas de resistência que identifiquei nessa direção foi a realização de proposições artísticas públicas, que saem da sala de aula, ocupando todo o espaço dos câmpus ou ainda, saem dos câmpus e passam a ocupar as comunidades do entorno, bairros, cidades e/ou regiões onde se localizam os Institutos Federais. Essas práticas podem ainda incluir atividades que proporcionem às comunidades do entorno adentrar as instituições para se relacionar com práticas artísticas e culturais que ali estão se desencadeando. Essas atividades dizem respeito, em grande parte, a ações de extensão, o que faz com que a área da arte adquira uma certa relevância para o entorno dos Institutos Federais. Outra possibilidade é a realização de projetos de ensino, coordenados por docentes de arte com a participação de estudantes, que ao extrapolar as fronteiras das salas de aula, mobilizam nos Institutos Federais eventos como: oficinas artísticas,

exposições, peças teatrais, apresentações musicais ou de dança ou quaisquer outras práticas artísticas que possam ser vividas de forma pública, tão intensas que, quando não acontecem, passam a ser demandadas pelo desejo das comunidades onde se inserem (Amaral, 2022, p. 20).

Arte, tecnologia e interatividade: uma proposta artística-pedagógica

O mundo em que vivemos está farto da passividade, a novidade está nas relações interativas e inteligentes, proporcionadas pelas novas tecnologias (Perissinotto, 2000, p. 69)

Foi através do estudo da transformação da arte cinética pela adesão à tecnologia que iniciamos as discussões em sala de aula a respeito da interatividade nas artes visuais e como ela se potencializou. Observamos algumas obras cinéticas e interativas, realizamos leituras de artigos, pesquisamos projetos já desenvolvidos e acessamos inúmeros sites, dentre eles o Festival Internacional de Linguagem Eletrônica-FILE, evento que acontece on-line e offline e busca “promover, incentivar e divulgar pesquisas e trabalhos em linguagens eletrônicas, enfatizando a criatividade coletiva, as pesquisas de ponta e a experimentalidade estética e científica” (Perissinotto, 2000, p. 63).

O cinetismo, ou melhor, “a arte cinética neste estudo é tida como uma referência histórica, como um meio de entender um dos processos da

evolução das artes visuais que é a arte tecnológica, a arte e as novas mídias" (Perissinotto, 2000, p. 7). Cabe citar também Frank Popper (1968) como uma das principais referências no que diz respeito à arte cinética, compreendida por ele enquanto noção de progresso existente na dinâmica da física e nos cálculos matemáticos, considerados como teorias científicas (Perissinotto, 2000).

Ele acredita que o que permaneceu nas manifestações artísticas foram os movimentos dos fenômenos naturais. Fenômenos conectados com a luz, com o vento, com o ar, com a gravidade e com a ausência de peso, assim como com o movimento da água, com o fogo e com a fumaça influenciaram um certo grupo de artistas da arte cinética. Outro grupo estaria ligado aos movimentos tecnológicos gerados por rodas, motores de carro e de barcos, relógios e câmeras. A possibilidade de o dinamismo ter adquirido autonomia e criado um novo gênero na arte é um fato significativo dentro da teoria e da história da arte. (Perissinotto, 2000, p. 9)

Essa preocupação em “oferecer ao espectador algo mais do que apenas a fruição estética tradicional parece ser uma das razões que levou um grande número de artistas desta época a propor este tipo de interação entre a obra e o espectador” (Perissinotto, 2000, p. 11). Plaza (2000, p. 17), nessa mesma perspectiva de uma arte mais relacional, menos passiva e intermediada pelas tecnologias, define por interatividade: “relação recíproca entre usuários e interfaces computacionais inteligentes, suscitada pelo artista, permite uma comunicação criadora fundada nos princípios da sinergia”. Para o autor (Plaza, 2000), existem algumas características que definem a arte interativa e precisam ser consideradas, como a reprodutibilidade sem limites, a estrutura aberta ao público, o sistema e hibridação multimídia, a programação para se modificar em tempo real, a reação às respostas dos usuários ou do meio, mas sobretudo, a compreensão de que “a interatividade não é somente

uma comodidade técnica e funcional; ela implica física, psicológica e sensivelmente o espectador em uma prática de transformação" (Plaza, 2000, p. 20).

Essa potencialidade transformadora da arte e tecnologia que ressalta novas percepções ou formas de compreender a nós mesmos e o mundo em que vivemos, junto da "popularização e avanço da computação ubíqua, da computação embarcada, da internet das coisas, da realidade aumentada e outros campos que marcam o hibridismo do físico com o digital" (Oliveira Neto, 2020, p. 73), é que possibilitaram a criação de obras inéditas na história da arte, estas que nos convidaram à experienciar instalações artísticas nunca vistas.

Conforme citado no início do artigo, a proposta desenvolvida com os estudantes dos Cursos Técnicos Integrados em Informática e Eletromecânica do IFSul Sapiranga buscou investigar as possibilidades de se empregar os conhecimentos das áreas técnicas nos trabalhos de arte, e teve como foco as novas tecnologias e os princípios que surgem junto delas, da arte cinética e da interatividade. No trecho que inicia esta seção, Perissinotto (2000) nos convida a pensar o quanto o mundo em suas constantes mudanças requerem outros olhares para as obras e nossa relação com elas, que exigem uma postura mais ativa, mais sinestésica, mais intensa, mais crítica e mais próxima.

Nesse sentido, os estudantes foram impelidos a pensar nessas questões no momento da criação das obras. Realizaram tanto a escrita como a execução de seus projetos em grupos, tiveram de escolher temáticas que fossem importantes para todos, bem como escrever os objetivos da obra e um pequeno texto que embasasse o trabalho. Investigaram quais os materiais que poderiam contemplar de forma mais satisfatória a proposta, e quais teriam acesso/disponibilidade. Por fim, estudaram formas de viabilizar as ideias a partir do apoio e suporte técnico

de alguns docentes das áreas de Informática, Mecânica, Eletrônica e Elétrica.

Dentre as orientações para a elaboração dos projetos, foram consideradas as especificidades de cada curso, por exemplo, o curso de Informática tem um contato maior e direto com computadores e com linguagem de programação, já o curso de Eletromecânica trabalha diretamente com robótica e com o Arduino, a partir disso foram apresentadas obras e artistas que produziram trabalhos com essas linguagens e aparatos tecnológicos e que pudessem subsidiar a criação dos trabalhos.

10. Segundo Possant (2009), nos projetos de instalação com “novas artemídias” grande parte da conversão do público em atores acontece por via de interfaces, tratadas pelo autor como dispositivos que conectam humanos e máquinas. O autor denomina de “interfaces condutoras” os aparelhos eletrônicos necessários para estabelecer a interatividade e que podem ser programados pelo microcontrolador, categorizando-os em seis: sensores, gravadores, atuadores, transmissores, difusores e integradores.

Também e independentemente do curso, foram identificadas as necessidades de discussão sobre as questões ligadas às novas mídias, por exemplo, as obras que utilizam *hardwares* e *softwares* vêm cada vez mais ganhando espaço na produção artística contemporânea, criando novos parâmetros estéticos, e o estudo de outros meios de expressão, como arte eletrônica, arte digital, robótica, arte midiática, mídia arte, net arte, webarte, etc., que estão em plena expansão e que sequer eram conhecidos pelos estudantes como possibilidades para desenvolver obras artísticas.

Neste trabalho, também foi preciso orientar os estudantes sobre o conceito de interface¹⁰ e a escolha dela, para uma melhor interatividade com as obras, problemática que precisou ser pensada e articulada pelos grupos, uma vez que as pessoas que visitassem a exposição precisariam ser mobilizadas a interagirem de forma intuitiva, gerando uma interação eficaz. Analisar o espaço expositivo e o tipo de interação desejada, também esteve entre os desafios lançados aos estudantes.

Conforme afirma Perissinotto (2000), há diferentes propostas de interação e podem ser divididas em três grupos: obras que sugerem a

interação perceptiva do espectador, isto é, são obras que apresentam movimento apenas em relação a vibração óptica e permanecem fisicamente paradas, o público se coloca como apreciador, perceptor e espectador das obras. Já o segundo grupo propõe a interação espacial, isto é, ocorre quando a obra se movimenta, de fato, no espaço tridimensional, em um movimento que pode ser produzido pela mecânica, pela manipulação do espectador, por fenômenos naturais (vento, calor, sol, etc.), por máquinas ou pela cibernetica. Já o terceiro grupo, a interação potencial, além de se mesclar com recursos encontrados em outras disciplinas, como na ciência e ou na engenharia, e envolver a interação espacial, há também uma interação direta com o processo criativo e com as possibilidades da era digital. Trata-se de uma interação recíproca, em que há uma modificação da obra e do espectador quando estes se relacionam. Assim como define (Perissinotto, 2000, p. 10) “[...] uma obra que, pela interação, mude tanto ela mesma como também algo no comportamento do espectador, esta mudança ou transformação é que chamamos de potencial”. Além disso, a obra pode também interagir com outros sistemas, com outras obras, e a interação se dá independente da participação efetiva do espectador, ou seja, pode haver a interação entre as partes da obra, uma interatividade inumana.

A proposta artística-pedagógica procurou explorar a interação potencial, no entanto, alguns trabalhos desenvolvidos conseguiram atingir apenas a interação espacial, discussão que será abordada na próxima seção do artigo. Contudo, cabe destacar que a atividade não teve como enfoque principal a produção final das obras dos estudantes, mas todo o processo formativo da elaboração até chegar no resultado, pois acredito que o enriquecedor desta proposta está “em todo o seu processo de produção. Outro dado importante é que, independentemente de o artista ser ou não o programador de sua obra, dificilmente ela será executada sem o apoio técnico e financeiro de alguma instituição” (Perissinotto, 2000, p. 12), o que de fato ocorreu, pois experienciamos na prática a dependência

de outras parcerias de outras áreas do conhecimento e da necessidade do trabalho coletivo (grupo) e colaborativo.

TechnoArte: Interation processos e percursos de uma exposição coletiva

A primeira experiência com a exposição foi realizada em novembro de 2022, edição em que surgiu o nome da exposição, criado pelos estudantes. Na ocasião, contávamos com quatro turmas dos cursos já citados e os estudantes foram orientados primeiramente a entregar um projeto escrito, contendo: tema do projeto; justificativa da escolha e importância do tema; referencial teórico; título da obra; materiais utilizados; interface(s) utilizada(as); espaço a ser exposto e a organização nele.

As obras tiveram direções distintas, algumas buscavam soluções através da mecânica, outras através da indução humana, algumas por meio de máquinas e outras pelos fenômenos naturais. Na figura 16, aparecem dois trabalhos realizados por dois grupos distintos de estudantes do Curso de Eletromecânica. Ambos os trabalhos desenvolveram obras envolvendo física, arte cinética e a interatividade espacial. À esquerda, a obra intitulada “Resilient Hombrecito” foi proposta com o intuito de discutir a temática da resiliência. O grupo elaborou uma escultura de arame acoplada em um cubo de metal e abaixo uma caixa de papelão. O boneco feito de arame segurava um fio igualmente de arame que continha em cada ponta 2 porcas (formas circulares). A interação do público ocorria pelo toque, uma vez que o público tentava tocar e movimentar o boneco para qualquer um dos lados, ele começava a balançar e se recomponha para o centro do objeto. Esse movimento



Figura 16: Obras dos estudantes na I TechnoArte Interation. "O que pode a arte em meio a formação profissional e tecnológica? Arranjos e composições entre arte e tecnologia". Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora, 2022.

resultante do toque permanecia por um bom tempo, isso porque, a elaboração do boneco estabeleceu o centro como ponto de equilíbrio, resultante da distribuição do peso de forma adequada. Contando com a força peso e com a gravidade, o boneco se mantinha em pé, equilibrado. Para os estudantes, a analogia realizada foi de que as forças que tentavam derrubar o boneco do cubo seriam as adversidades da vida, mas ao longo do tempo o boneco encontrava novamente o seu ponto de equilíbrio, mostrando assim sua resiliência em enfrentar os problemas encontrados (o desequilíbrio).

O trabalho que aparece à direita na imagem, chamado de “Tentativa e erro” não logrou êxito, por isso, inseriram este nome. Tratava-se de um pêndulo com bolas de gude. Uma vez empregada uma força em uma das laterais, o objetivo é que aquele movimento fosse transferido/replicado para as demais bolas, movimentando todas. No entanto, o grupo identificou que o problema estava na falta de medidas (distância entre as bolas, entre os fios) e no erro dos cálculos na execução.

A figura 17 mostra um trabalho realizado na primeira edição por um grupo de estudantes do curso de Informática, intitulado “Sadie, the watcher”. O projeto consistiu em uma cabeça de manequim pintada pelos estudantes, acoplada a uma estrutura de madeira para o apoio, e fixada em uma tela de ventilador repleta de sensores de presença ligados e programados ao Arduino. Como o próprio título sugere, a personagem representaria a tecnologia que estaria vigiando as pessoas que estão ao seu alcance, isso porque, a partir dos sensores de presença a cabeça se movimentava na direção e no sentido da pessoa que estivesse próxima e interagindo com a obra. Os estudantes quiseram questionar o quanto somos vigiados pelas tecnologias, sejam câmeras, inteligência artificial, etc. sem que percebamos.

A segunda edição foi realizada em outubro de 2023 (II TechnoArte:



Figura 17: Obras dos estudantes na I TechnoArte Interation. "O que pode a arte em meio a formação profissional e tecnológica? Arranjos e composições entre arte e tecnologia". Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora, 2022.



Figura 18: Obras dos estudantes na II TecnhoArte Interation. "O que pode a arte em meio a formação profissional e tecnológica? Arranjos e composições entre arte e tecnologia". Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora, 2023.

Interaction), e contou com trabalhos de diferentes interações: a obra “Viagem no tempo” realizada em uma sala imersiva com sons e imagens em que o espectador sentava em uma cadeira e ao colocar o cinto acionava um vídeo (interface programada através de Arduino); instalação com sons e fibras óticas que refletiam luzes (figura 18); jogos com obras de arte criadas com códigos de linguagens de programação (interface teclado e mouse de computador); projeções de imagens e suas sombras (figura 19).

Na figura 18, observamos duas obras diferentes. Na primeira, trata-se de uma representação do sol feita em uma estrutura redonda de isopor e os “raios solares” acoplados com fibras óticas. O trabalho ficava suspenso e conectado à tomada por um fio elétrico. Dentro da estrutura continha uma lâmpada que iluminava a obra e trocava a luz conforme os comandos do público, pois a interface de interação com a obra era um controle que ficava ao lado da descrição. As fibras óticas garantiam que a iluminação chegassem até as pontas, como se fossem raios solares. Todas as conexões elétricas e a estrutura foram planejadas e executadas pelos estudantes.

Ao fundo da figura 18, o trabalho intitulado “Releitura da obra Roda de Bicicleta”, produzida com madeira, uma roda de bicicleta real, correntes, motor e uma fonte de bancada, mostra um projeto de arte e tecnologia que foi pensado com a integração dos conhecimentos técnicos de mecânica, eletrônica e elétrica, por um grupo do Curso de Eletromecânica. O trabalho que propôs a automatização de uma famosa obra de Duchamp, colocava em movimento constante a roda, acionada pelo botão do motor. O público detinha a autonomia de colocar em movimento ou parar a roda. O grupo pensou em mostrar como a tecnologia é capaz de transformar e agregar no mundo da arte. Inicialmente o projeto previa um sensor de proximidade que identificava a presença do público e correspondia em iniciar o movimento da roda. No entanto, o projeto inicial



Figura 19: Obras dos estudantes na II TecnhoArte Interation. "O que pode a arte em meio a formação profissional e tecnológica? Arranjos e composições entre arte e tecnologia". Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora, 2023

teve de ser adaptado no momento da execução devido à falta de alguns materiais e alguns impedimentos técnicos constatados nas tentativas de realização, os quais não funcionaram.

Na figura 19, a imagem mostra um estudante interagindo com a obra “ “. Ele segura uma lanterna (interface) e projeta a luz contra as imagens que foram suspensas. Essas imagens são reproduções de obras de artistas mulheres que por muito tempo foram invisibilizadas na História da Arte, ou seja, que tiveram a autoria renegada pelos críticos e historiadores de um universo masculino. A luz da lanterna desvela uma nova imagem projetada na parede enquanto sombra e que diferente do que aparece em um primeiro momento nas obras suspensas. Essa analogia de que nem tudo o que parece ser, é, trouxe inúmeras reações para a obra e problematizações sobre a temática de gênero no mundo da arte. No canto direito da imagem 19, percebemos a presença de um projetor, o qual apresentava a história dessas artistas mulheres e as lutas travadas por elas para serem reconhecidas pela autoria dos seus trabalhos.

No canto esquerdo (figura 19), visualizamos outra obra. O trabalho intitulado “Solitude - Onde o Sol Toca” retratou a solidão sentida na rotina da pandemia. A maneira vazia e, ao mesmo tempo, completa entre estar e se sentir só dentro da própria morada, foi representada no jogo de luzes e ambientes desenvolvidos pelos estudantes. O objetivo foi remeter aos diversos sentimentos envoltos no período em que estávamos sozinhos fisicamente, mas unidos pela esperança. O trabalho consistia em uma tela, moldura preta, montada com várias camadas de imagens e ao fundo as luzes de LED, programadas através de um controle. Sem a presença da luz, a imagem da tela apresentava um ambiente plano; com a presença da luz, as camadas das imagens se somavam e produziam uma ilusão de ótica, na qual parecia que as luzes estavam adentrando aquele ambiente da sala de uma casa, pelas janelas. Toda a estrutura da obra foi montada e

executada pelos estudantes. O público necessitava interagir com o controle das luzes para compreender os efeitos do trabalho.

Considerações finais

Ao longo do estudo, o texto discorre sobre os arranjos e composições que foram criados para que a arte ganhasse visibilidade como campo de conhecimento científico perante a comunidade acadêmica. Evidencia os impactos na formação dos estudantes, dentre eles a desconstrução da noção tradicional das artes visuais, pois produziu uma ruptura quanto ao imaginário de obras meramente plásticas e contemplativas e de um fazer romântico e moderno de arte focada na expressão de sentimentos. Isso se estendeu aos colegas docentes e servidores em geral, bem como às famílias e aos demais estudantes das escolas que visitaram e participaram da Feira.

Considero que a exposição logrou êxito e reconhecimento na comunidade, uma vez que a terceira edição já está prevista no calendário acadêmico para ocorrer em outubro de 2024, junto da VIII FECITI. Também, atingiu os objetivos estabelecidos, pois conforme mencionado, contribuiu para ampliar a compreensão sobre a Arte e sobre a educação integrada na Educação Profissional e Tecnológica - EPT, outros modos de ver o currículo da educação integrada.

Os movimentos produzidos na pesquisa e relatos neste artigo, partiram da ideia de afirmar que o currículo e a educação profissional e tecnológica podem ser concebidos a partir do conceito de encontro e de composição, na qual o que importa é o que se passa entre os diferentes corpos que habitam um currículo.

Por isso, foi necessário apostar em uma postura atenta na docência, um docente à espreita do que lhe acontece, de modo a trazer uma situação problema, como a falta de compreensão dos estudantes e da própria comunidade sobre a importância da arte para a formação integrada na EPT, como uma força para produzir outros arranjos, porque foi a partir desse encontro que o projeto das exposições de arte e tecnologia foi criado. É preciso perceber o que tem nos afetado, nossos corpos, os encontros produzidos em nossas aulas, as parcerias que fizemos, os espaços em que estamos, para então mobilizar outros arranjos e composições, caso contrário, seguiremos sob a ótica de um currículo objetificado e o estudante sujeitado, e diante de uma situação como esta, paralisarmos.

“Saber quais composições, quais encontros, quais agenciamentos são bons e quais são maus. Quais aumentam ou diminuem a nossa potência de agir? Fazem a vida vibrar e se renovar? Acionam a diferença, a criação, a invenção?” (Tadeu, 2002, p. 56). Ao contrário, ao não estarmos atentos, ao não ocuparmos certos espaços, ao não resistirmos, e não nos fazermos ver, não estaríamos colocando a vida em risco, matando o desejo? São algumas das perguntas que se podem fazer ao currículo concebido como arte da composição e do encontro.

O que pode a arte em meio a formação profissional e tecnológica? Criar a experiência de uma exposição artística e da vivência de elaboração de uma obra de arte, conquistando um importante espaço para arte em um evento acadêmico e científico, o qual sequer possuía uma categoria para receber pesquisas em arte. Sentir um processo coletivo, não somente pensá-lo. Estabelecer parcerias com outras áreas, com outros docentes, para criar algo que não se limite ao currículo posto e compartmentado, produzindo um agenciamento-curricular da arte com outros componentes curriculares que compõem a educação integrada na EPT.

Referências

DELEUZE, Gilles. **Proust e os signos.** 8. ed. atualizada. Trad. Antônio Piquet e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Forense, 1987.

DO AMARAL, Carla Giane Fonseca. O ensino de arte nos ifs: mapeando resistências para a educação integrada. **Revista Mundi Sociais e Humanidades**, v. 7, n. 2, 2022.

OLIVEIRA NETO, Raymundo Firmino de et al. **INTERURBANO**: a criação de uma exposição de arte e tecnologia em Belém-PA. 2022.

OLIVEIRA NETO, Raymundo Firmino de et al. **Arte com Arduino**: a utilização de microcontroladores em instalações artísticas e seus desdobramentos estéticos e conceituais. Anais do VII Simpósio Internacional de Inovação em Mídias Interativas (ISSN 2358-0488). São Paulo: Media Lab / BR, PUC-SP, 2020.

PERISSINOTTO, Paula Monseff. **O Cinestímo Interativo nas Artes Plásticas**: Um trajeto para a Arte Tecnológica. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo, 2000.

PLAZA, Julio. Arte e interatividade: autor-obra-recepção. **ARS** (São Paulo), v. 1, p. 09-29, 2000.

POPPER, F. **Origins and development of kinetic art**. London: Studio Visa, 1968.

POISSANT, Louise. A passagem do material para a interface, in: DOMINGUES, Diana (org.). **Arte, Ciência e Tecnologia**: Passado, presente e desafios. São Paulo: UNESP/Itaú Cultural, 2009.

SPINOZA, Baruch. **Ética**: Spinoza. Lebooks Editora, 2022.

TADEU, Tomaz. A arte do encontro e da composição:
Spinoza+Currículo+Deleuze. **Educação & Realidade**, v. 27, n. 2, 2002.

Sites:

<https://file.org.br/>

<https://www.artequeacontece.com.br/6-artistas-que-misturam-arte-e-tecnologia-que-voce-precisa-conhecer/>

ONDE MORA O SEU RACISMO?

Luciana Bigolin Martini*

* Martini, Luciana Bigolin. Doutora em Educação pela Universidade de Santiago de Compostela, La Coruña, Espanha. Professora de EBTT de Artes Visuais do IFG Campus Jataí GO.
E-mail: luciana.martini@ifg.edu.br

Introdução

Este escrito é o relato de uma ação do projeto de extensão “Assessoria Jurídica Universitária Popular aos Povos e Comunidades Tradicionais do Estado de Goiás”, do Curso de Direito da Universidade Federal de Jataí¹¹, desenvolvido na disciplina de Arte do Instituto Federal de Goiás (IFG), campus Jataí. Objetivando combater o racismo no ambiente acadêmico, em conformidade com as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, que alteraram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional -LDB, para incluir a obrigatoriedade das temáticas História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, respectivamente.

A ação foi desenvolvida com os primeiros anos do ensino médio, do IFG e nos seguintes cursos: Técnico Integrado ao Ensino Médio em Manutenção e Suporte em Informática; Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Edificações e Técnico Integrado ao Ensino Médio em Eletrotécnica, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG), Câmpus Jataí.

As leis antirracistas são uma conquista dos povos originários e da luta dos povos negros e negras em nosso país, que demandam do Estado e da Sociedade que os currículos e os ambientes acadêmicos formais incluam na formação dos estudantes as diferentes contribuições para a formação cultural brasileira, não restrita à cosmovisão eurocêntrica. Entender a formação do povo brasileiro e desta construção social violenta é propiciar o rasgo da suposta democracia racial, que nunca existiu, e, assim, poder enxergar o racismo estrutural que atravessa todas as relações sociais, privadas e/ou públicas. Só depois de detectar o racismo como um problema social, e não apenas dos sujeitos racializados, será possível combatê-lo.

11. Este escrito teve a colaboração do Salloum e Silva, Phillipe Cupertino. Doutor em Direito pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Professor de Teoria Geral do Processo e Processo Civil. E-mail: phillipe.silva@ufj.edu.br.,

12. Trata-se de uma dinâmica musical e corporal, na forma de brincadeira. O objetivo do “Epo etata” é animar e descontrair o grupo e fazer pensar sobre copiar o que outra pessoa faz até aprendermos e começarmos a fazer sem depender dos outros. A dinâmica funciona da seguinte forma:

“cantar a música:

Epo Etata E... Epo

Etata E... Epo

Etata... Epo Etuqui

Etuqui Epo... Etuqui

Etuqui E...;

enquanto canta,

fazer os gestos

correspondentes:

Epo = tapas nas

coxas Etata =

cruzar os braços E

= Esticar os braços

e estalar os dedos

Etuqui = Toques na

cabeça (acima da

orelha)”. Disponível

em:

<[https://pj.org.br/](https://pj.org.br/epo-etata/)

epo-etata/>.

Acesso em 27

maio 2024.

Assim, a ação foi desenvolvida por discentes do Grupo de pesquisa NAJUP e a professora de Artes visuais do Campus no seguinte cronograma: uma roda de conversa no Miniauditório/Sala de Vídeo 01, logo uma dinâmica do “Epo Etata”¹², Teatro do Oprimido, e em seguida criação de uma intervenção artística coletiva; na vivência, onde foram instalados varais de ideias e cores com o título: “As pessoas não são racistas, mas o Brasil é racista. Onde mora seu racismo?

Metodologia

O percurso metodológico desta ação inicia-se com reuniões de planejamento das atividades, visto que temos a colaboração de vários agentes, o grupo de pesquisa o NAJUP, da UFJ; as turmas de primeiros anos dos Cursos Técnicos Integrados do IFG /Jataí; os diálogos acontecidos na disciplina de Arte, que já estavam estudando a arte contemporâneas através da arte ativista dos artistas afroameríndios, entendendo a arte ativista como escreve Chaia(2007, p.11), “esta prática desloca o cenário da arte e da política para o espaço público. Sai do espaço fechado e branco para o espaço cinza das ruas ou para o espaço virtual da Internet”.

Participaram cerca de 90 discentes dos primeiros anos, os trabalhos se iniciaram com uma roda de conversa no Miniauditório/Sala de Vídeo 01, onde houve a apresentação do projeto de extensão, e uma fala dos bolsistas da universidade sobre o racismo e suas implicações legais no âmbito criminal, explorando a recente equiparação do crime de injúria racial ao crime de racismo, que é inafiançável e imprescritível.

Na sequência foi apresentado aos estudantes o desafio de participar de uma oficina de “Teatro do Oprimido”, através da modalidade e técnica do “Teatro Imagem”, inspirados nas experiências e nas

formulações teóricas de Augusto Boal. De acordo com Boal (1980), a concepção de oprimido e espectador se aproximavam, tendo em vista a inviabilidade de diálogo que havia entre os/as espectadores/as e o palco, o que gerava um monólogo que, por si só, era imoral e indecente, por transformar em objeto as pessoas que se encontrava sentado ou sentada passivamente, atrofiando, por sua vez, sua capacidade de criar e de produzir.

Destacamos que Boal introduziu duas mudanças conceituais na sua perspectiva de teatro, que buscamos explorar na experiência realizada com os estudantes do IFG. A primeira foi a passagem do/a espectador/a de depositário/a passivo/a da ação teatral para atuar como protagonista, levando-o/a a ocupar uma posição mais dinâmica e ativa na cena teatral. A segunda foi a construção de um “modelo de ação futura”, que pensa não somente o passado, mas que também prepara o sujeito para o futuro (Boal, 1979), voltado para a transformação social e para a libertação dos oprimidos, processo que deve ser protagonizado por estes sujeitos. Por meio da técnica do teatro imagem, e mediante o tema gerador “racismo”, os estudantes de cada turma, com a participação de todos/as e havendo consenso entre os colegas, foram desafiados a montar três cenas, com os recursos disponíveis no seu entorno, com espontaneidade e também explorados a partir da imaginação dos/as participantes. Na primeira cena é preciso retratar uma imagem (estática, como são os quadros, as fotografias) de uma “sociedade racista”, ou seja, descrever o presente, como os próprios estudantes entendem como o racismo se manifesta na vida concreta. Na segunda cena, criar uma imagem hipotética de uma “sociedade sem racismo”, contexto utópico, uma vez que não faz parte da vida em sociedade no Brasil. E por fim, na última cena, retratar na forma de imagem “como alcançar uma sociedade sem racismo”, buscando desafiar os/as participantes a criar uma cena que pudesse vislumbrar quais são os recursos, as estratégias e caminhos para enfrentar concretamente o racismo na sociedade.



Figura 20: Cartaz com o título da intervenção artística e desenho composto por uma variedade de ícones.
Fonte: imagem produzida pela ação



Figura 21: Discentes pendurando seus cartões e sentados na mesa compondo os cartões.
Fonte: imagem produzida pela ação

Terminada a dinâmica do teatro do oprimido, iniciamos a confecção de cartões individuais com desenhos, escritas que representassem o título da Intervenção: “As pessoas não são racistas, mas o Brasil é racista. Onde mora seu racismo?”. O material usado foi cartões de papel, e para os desenhos, ou escrita, canetinha de variadas cores e giz de cera. Logo depois da confecção do seu cartão o discente colocava a sua representação artística em um varal coletivo que estava na vivência do IFG/Jataí/GO, lugar esse de maior fluxo de passagem e descanso da comunidade acadêmica.

Finalizamos com a apreciação da intervenção artística e de uma nova roda de conversa para que todas e todos pudessem expressar quais foram as suas percepções.

Resultados e Discussões

O racismo não se trata apenas de um assunto polêmico. Trata-se de uma prática antiética, repudiável moralmente a partir de uma cosmovisão anticolonial e pautada nos direitos humanos. Além disso, corresponde a uma conduta que, uma vez praticada, tem implicações civis e criminais, que gera sofrimento para quem o vivencia, sendo que uma das formas eficazes de o combater é através da informação, permeado por uma perspectiva de educação crítica, popular e emancipadora. De fato, a ação teve muitos momentos surrendentes, onde o diálogo levou à análise de como vemos o assunto, em que medida normalizamos atitudes que são impregnadas de racismo, discriminação racial,...

Majoritariamente, os desenhos feitos representavam os ambientes da casa, do lar, da escola, da internet, da igreja, do comércio, e muitas

representações do planeta, no entendimento de que em todos os lugares há racismo. Entendemos que a imagem é, como bem fala Schwarcz (4,05', 2020), "As imagens não são produtos, mas produzem também o seu contexto".

O importante foi concluir que as pessoas é que têm atitudes racistas e devemos combater, porque racismo é crime, não é "mimimi".

A palestra inicial do projeto de extensão do curso de Direito levou o arcabouço teórico para a base da discussão, incluso a Lei nº 7.716, de 1989, e como proceder caso o discente venha a sofrer racismo.

Esta intervenção ficou instalada neste espaço por vários turnos, onde toda a comunidade acadêmica poderia circular pelos cartões pintados.

Conclusões

As leis 11.645/2008 e a lei 10.639/2003 perfazem mais de vinte anos de existência; elas dizem em seu texto: "estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática 'História e Cultura Afro- brasileira e Indígena'".

Ao finalizar os trabalhos, juntamo-nos em uma roda de conversa para a análise do que entendemos sobre a prática e, para além de concluirmos que, sim, somos um país racista, se faz necessário que todas, todos e todes combatam o racismo, como diz Neire (2022) "Numa sociedade racista não basta não ser racista. É necessário ser antirracista"

...

A Intervenção Artística ficou em um espaço coletivo que chama vivência, onde há um fluxo de acadêmicos e comunidade Ifigênia, que circulam por ali; foi uma semana de burburinhos sobre o assunto, alcançando nossos objetivos de, para além dos primeiros anos, estender o diálogo (por vezes, apenas a curiosidade), mas visibilizar o tema.

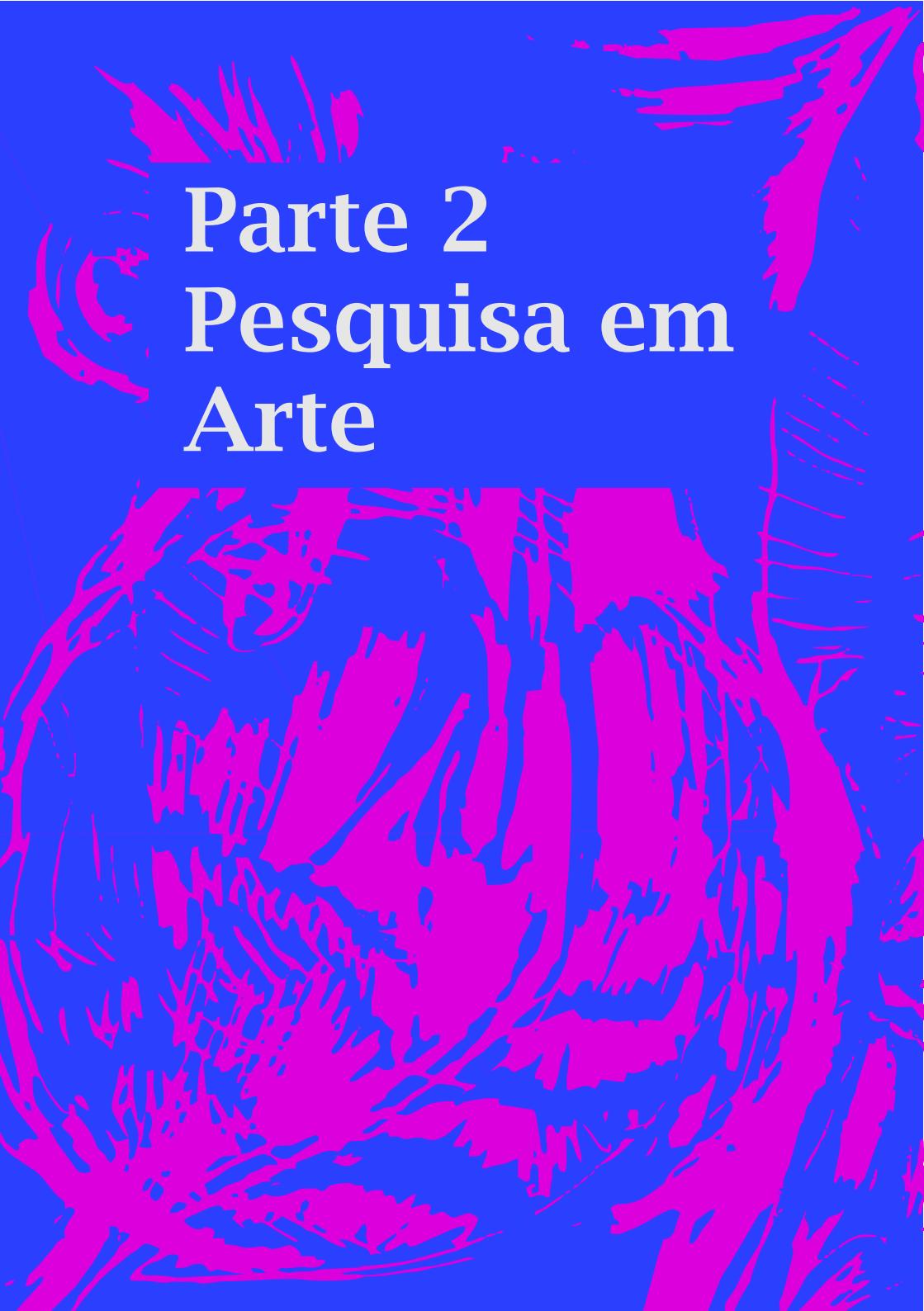
A construção de uma sociedade antirracista passa pela construção de espaços de visibilidade das contribuições e valorização das ancestralidades afro-ameríndias. É imperativo refletir que o combate ao racismo não é restrito aos sujeitos que o vivenciam, que são diretamente atingidos, mas que se trata de um assunto e uma bandeira de luta que deve ser encarada por toda a sociedade. Não bastando não ser racista, é preciso ser antirracista.

O ambiente escolar possibilita educar para as diferenças, para o respeito à diversidade étnico-cultural, para a formação crítica dos sujeitos sociais em contexto de formação formal. Não se trata de qualquer perspectiva de educação, mas de uma educação libertadora.

Todavia, a formação cultural e a produção de conhecimento não se limitam ao ambiente escolar formal, uma vez que as pessoas estão a todo momento recebendo uma série de informações, pelos meios de comunicação, nas redes sociais, no dia a dia da vida. A oficina do teatro do oprimido, que faz uma projeção para o futuro sem opressões, coloca o desafio da ação organizada, pensada e construída a partir da realidade e da mobilização dos próprios sujeitos que são historicamente oprimidos na sociedade.

Referências

- Boal, Augusto. **Técnicas latino-americanas de teatro popular: uma revolução copernicana ao contrário (com o anexo teatro do oprimido na Europa)**. São Paulo: Hucitec, 1979.
- _____. **Stop: cest magique!**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.
- CHAIA, Miguel Wady. **Artivismo-política e arte hoje**. Aurora., n. 1, p. 9-11, 2007.
- NEIRA, Marcos Garcia. "Numa sociedade racista não basta não ser racista. É necessário ser antirracista". [Prefácio 1]. **Relações étnico-raciais na educação infantil: diálogos com a literatura afro-brasileira e africana, corporeidade e danças populares**. Campos dos Goytacazes, RJ: Encontrografia Editora. Disponível em: <https://doi.org/10.52695/978-65-88977-94-1>. Acesso em: 15 maio 2024, 2022.
- SCHWARCZ, L.M. **"As imagens não são produtos, mas produzem também o seu contexto"**, diz Lilia Schwarcz. Roda Viva. 7 de set. de 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=zHRnB7aVWjU>. Acesso: 20/05/2024.



Parte 2

Pesquisa em

Arte

Santa Maria de Belém do Grão-Pará: a Capela de São João Batista e a pintura de quadratura de Giuseppe Antonio Landi

**Paulo Leonel Gomes
Vergolino***

* Paulo Leonel Gomes Vergolino - Doutor pelo programa Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Presbiterana Mackenzie (UPM) São Paulo; Mestre em Artes Visuais pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) Docente pelo Instituto Federal do Pará (IFPA - Campus Óbidos) é autor das seguintes publicações: O olhar estrangeiro – a obra gravada de Hans Steiner como recorte-modelo para o resgate da história gravura no Brasil e Em Nome da Vida: a trajetória internacional do artista- gravador Hans Steiner (1910-1974).

“A Igreja de São João Batista, joia da arquitetura, é obra-prima de Landi”
(Germain Bazin, 1956, p. 187)

No intuito de fixar os limites entre Portugal e Espanha acordados por intermédio do tratado de 13 de janeiro de 1750, o Marquês de Pombal mandou organizar uma comissão de técnicos encarregados da hercúlea missão de dividir a América do Sul em duas, cabendo cada parte a seu respectivo dono.

O Tratado de Madri redefiniu as fronteiras entre os dois países, cabendo a maior parte do continente (o território brasileiro) ao monarca português e ficando a maior cadeia montanhosa do mundo, a região da Cordilheira dos Andes e suas terras circunvizinhas a oeste, portanto a menor parte, para o império espanhol.

Tais negociações ficaram a cargo do representante da Coroa portuguesa, Alexandre de Gusmão (1695-1753), secretário do conselho ultramarino e diplomata e poeta brasileiro, que foi fundamental para costurar os trâmites legais em favor da coroa portuguesa.

Logo, se faz necessário enviar para as terras do norte do Brasil uma comissão de profissionais gabaritados, que à época foram chefiados por Francisco Xavier de Mendonça Furtado (1701-1769), irmão do poderoso Marquês de Pombal (1699-1782), ministro dos Negócios Estrangeiros.

Reunindo profissionais técnicos, representantes do governo português que chegariam ao Pará em missão demarcatória em 20 de julho de 1753, preparados para atuar nas áreas de astronomia, geografia, matemática, engenharia e desenho, estão, entre outros, o desenhador Giuseppe Antonio Landi (Bolonha, 1713-Belém, 1791), que fora incumbido da última função.

A cidade de Belém foi fundada para “servir de sinal de posse e

como baluarte de defesa da imensidão amazônica" por Francisco Caldeira Castelo Branco, aos 12 de janeiro de 1616; como muitas cidades da Amazônia que "constituíram-se em sua quase totalidade à sobre de fortificações, saíram de antigos aldeamentos de gentio onde o Missionário trabalhava, pacificando, tentando ocidentalizar a sociedade primária do vale, Santa Maria de Belém, o primeiro núcleo cristão no extremo norte do Brasil não abriu exceção. Nascera a proteção do Presépio". O fundador de Belém partira do Maranhão, com uma frota composta de três embarcações tripuladas por 150 homens; acompanhando a recortada costa do Pará, adentrou a baía do Marajó e, passando por entre o grupo das ilhas que dão origem à estreita baía do Guajará, junto à barra do rio Guamá, encontrou um lugar excelente para a edificação de um forte..." (PENTEADO, 1968, p.35)

Faz-se relevante citar que esse tratado só foi possível devido às irregularidades da posse de terras sul-americanas à época pelas duas Coroas e, portanto, em sua assinatura conseguida pelo princípio do "uti possidetis", ou seja, quem possui de fato deve possuir de direito, ambas poderiam seguir a bom termo, com o lucro advindo de sua exploração. O intelectual Jaime Cortesão, no prefácio de sua publicação Alexandre de Gusmão e o Tratado de Madri, cita:

Sua proposta era ousada, mas relativamente simples: ceder à Espanha a Colônia do Sacramento, no longínquo estuário do Rio da Prata, e em troca garantir para Portugal os Sete Povos das Missões e toda a vasta área do Planalto Central e da Amazônia. Essa área, em linhas gerais, dava ao território brasileiro o traçado que nos é tão familiar. (CORTESÃO, 2006, p.8)

O arquiteto régio aportou no Grão-Pará como um profissional experiente e pronto para redefinir os rumos da arquitetura citadina paraense. Casou-se com a filha de João Baptista de Oliveira e fixou-se na



Figura 22: Mapa dos confins do Brasil (conhecido como mapa das Cortes), datado de 1749, relativo aos impérios português e espanhol na América Meridional e que serviu de referência para a realização do tratado de Madri, assinado em 1750. Produzido em Lisboa, sob a direção de Alexandre de Gusmão, referente às negociações do Tratado de Madri - Acervo da Biblioteca Nacional. Domínio público. Fonte: <https://multirio.rio.rj.gov.br/index.php/historia-do-brasil/america-portuguesa/8797-o-tratado-de-madri>

região até seu falecimento.

Durante sua estada ali, e mesmo antes de sua vinda, foi responsável por significativa quantidade de realizações no campo da arquitetura religiosa e profana, projetando cenotáfios, quadraturas, púlpitos e monumentos, confeccionando mapas e decorando livros, sem mencionar sua contribuição ao estudo da história natural da região, com desenhos relativos à botânica e à zoologia.

Foi capaz de responder com maestria aos mais diversos segmentos da sociedade, tanto no que concerne ao poder governamental quanto ao eclesiástico, bem como a segmentos particulares enriquecidos da população paraense e/ou portuguesa.

O Tratado de Limites de Madri, de 1750, desencadeou uma série de ações do governo luso em relação ao seu Reino e, especialmente, a suas conquistas. Até o Tratado de Santo Ildefonso, de 1777, sucederam-se fatos importantes que transformaram as feições de uma parcela desse Reino: o território do Brasil. Nesse período, o Ministro e Secretário de Estado dos Negócios de D. José I, Sebastião José de Carvalho e Melo, o discutidíssimo Conde de Oeiras, depois Marquês de Pombal, procurou desenvolver um programa de reorganização econômica, social, administrativa, judicial, religiosa e, sobretudo, política. Foi Pombal quem desenvolveu ações, auxiliado de perto por seu meio-irmão, Francisco Xavier de Mendonça Furtado, para fixar as fronteiras do Brasil e manter a unidade do território na América portuguesa. (FLEXOR, 2003, p. 2)

A capital do Pará, quando da chegada do mestre Landi, viu-se aberta a novas e reais possibilidades. Paulatinamente, o traçado da cidade nortista, em grande parte erigida “ao gosto arquitetônico português”, é acrescido ainda no século XVIII de vultosas construções

afeitas ao risco italiano, conferindo a Belém um dos raros locais no Brasil onde vislumbramos prédios arquitetônicos portugueses e italianos rivalizando uns com os outros.

É crucial destacar que à época de Landi, e graças ao seu dinamismo, a cidade muda de rumo e vive sua primeira grande revolução: a arquitetura italiana passa a responder por um número significativo de construções, mudando de forma inestancável os aspectos arquitetônicos de cidade tão puramente portuguesa.

Comprova-se, inclusive, por meio do estudo e das atribuições de estudiosos, como o engenheiro e historiador paraense Augusto Meira Filho (1915-1980) e a historiadora da arte portuguesa Isabel Mayer Godinho Mendonça, a participação/intervenção e/ou concepção completa de algumas edificações relevantes na cidade, tais como: Catedral Metropolitana de Belém; Igreja de Nossa Senhora do Carmo; Ordem Terceira do Carmo; Hospital Real (atualmente Casa das Onze Janelas); Capela do Colégio de Santo Alexandre; Palácio dos Governadores (hoje Museu do Estado do Pará-MEP); Capela de São João Batista; Capela Pombo; Igreja de Sant'Ana da Campina (da qual era devoto); Igreja Nossa Senhora das Mercês; Igreja do Rosário, Capela do Engenho do Murucutu (hoje em ruínas); e retábulos da Capela da Ordem Terceira de São Francisco da Penitência, dentre outras construções de menor porte como o palacete de Souza de Azevedo, a residência de Alves da Cunha e a atual edificação intitulada Casa Rosada.

O arquiteto, como um profissional visionário, viu na cidade, à época Santa Maria de Belém do Grão-Pará, um campo fértil para lhe oferecer a oportunidade de desenvolver uma profícua carreira na construção civil, religiosa e oficial, bem como se envolver em outras searas que possibilitavam incrementar financeiramente o seu patrimônio em terras de além-mar.

Estão disponíveis informações na Enciclopédia Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileira, em seu verbete sobre Landi: “Além dessas atividades, Landi se envolve com o comércio de cacau, o cultivo de cana-de-açúcar, a transplantação de espécies estrangeiras, como a manga, a jaca e a tâmara, e a produção de tijolos, telhas, louças vidradas e aguardente, tornando-se membro da Companhia Geral do Grão-Pará e Maranhão”.

É relevante evidenciar que Landi foi responsável por levar ao norte do país um modelo classicista tardo – barroco – e preconizar, 63 anos antes, o que viria a ser reconhecido em 1816 como neoclassicismo de vertente francesa, estilo instaurado pela afamada Missão Artística Francesa na então capital do país, o Rio de Janeiro. Landi, com sua emblemática produção artística e arquitetônica, está nos tempos atuais, sendo ela restaurada, reconhecida e revalorizada.

Embora a escola de quadratura bolonhesa fosse famosa desde a segunda metade do século XVI, associada aos pintores – arquitetos do círculo de Vignola – Domenico Tibaldi, Tommaso Laureti e Ottaviano Mascherino, o seu verdadeiro fundador foi Girolamo Curti, conhecido por Il Dentone (1570-1632). A quadratura adquiriu com ele o estatuto de uma arte independente, perdendo o caráter acessório e complementar da pintura de figura que até então tivera. (MENDONÇA, 2003, p. 62)

A construção da atual capela de São João Batista, levada a cabo no governo (1763-1772) de Ataíde Teive, ocorreu devido à necessidade de se manter um local provisório para o culto e abrigo do Santíssimo Sacramento, no período em que a Sé paraense estava sendo edificada e, consequentemente, encontrava-se fechada aos atos litúrgicos.

Segundo Ladislau Monteiro Baena (1969), "a primeira pedra foi lançada a 6 de setembro de 1771, sagrada pelo arcebispo Manuel das

Neves, tendo o governador atirado para os alicerces as costumadas moedas de ouro e prata (...), e sua inauguração solene se deu em junho de 1777". Existe, porém, uma outra data. A capela teria sido reconstruída de 1769 a 1772, posição defendida pela estudiosa Isabel Mayer Godinho Mendonça, baseada em documento anônimo datado de 1783.



Figura 23: Vista da Capela de São João Batista em Belém do Pará. Projeto de Giuseppe Antonio Landi, erguida em taipa e palha e reinaugurada em 1772. O campanário foi construído em desacordo (e não previsto pelo arquiteto) quando em comparação ao corpo principal da capela. O templo foi tombado pelo IPHAN em 1941 - Fonte: <https://casadopatrimonioipa.wordpress.com/2013/09/26/belem-recebe-igreja-de-sao-joao-batista-restaurada/>

Conforme declara o estudioso Antônio Rocha Penteado em sua comunicação *Belém do Pará das origens aos fins do século XVIII*, corroborando com o que afirma a estudiosa Isabel Mendonça, a capela

erigida por Landi não foi a primeira, ou seja, existia uma outra edificação em taipa e coberta de palha, certamente construída ao gosto colonial português, que deu lugar à nova capela em planta octogonal (figura 24), única do país e que hoje se encontra em pé.

Destes anos iniciais de Belém, sabe-se, com certeza, que Bento Maciel Parente, que construíra sua casa em 1621, no ponto em que terminava a ria do Norte, já em 1627 doava sua morada e terreno respectivo “aos frades carmelitas calçados para que aí fundassem o seu convento e igreja, donde veio a chamar-se largo do Carmo a esse lugar”. Foi esse mesmo cidadão que mandou erigir a primeira igreja de São João em 1622, situada no acanhado largo de São João, unido ao do Carmo por uma travessa, hoje chamada Joaquim Távora (antiga Atalaia). (PENTEADO, 1968, p. 37)

A nova capela, em alvenaria de pedra desenhada por Landi, assentou-se sobre a primitiva construção, datada de 1622 e reconstruída em 1686 até sua demolição e nova reconstrução, datada do século XVIII. A planta interna “é composta pela justaposição de dois quadrados, o menor dos quais – o da capela-mor – se apresenta ladeado por anexos. No interior a nave inscreve-se num octógono irregular, cujos panos maiores rasgados por vãos pouco profundos, com altares, alternam com os menores, vazados por vãos menos elevados e encimados por espelhos moldurados. Pilastras duplas delimitam os panos do prisma octogonal, prolongando-se acima de um entablamento com triglifos e métopas, em faixas duplas que sulcam a cúpula de perfil octogonal que remata a nave. Quatro dos panos da cúpula são rasgados por lunetas. A capela-mor, unida à nave por arco triunfal de idêntico perfil aos arcos maiores da nave, é coberta por abóbada de berço de lunetas” (MENDONÇA, 2003, p. 477).

Para a Capela de São João, Landi executou após 1772 as três únicas e inéditas pinturas parietais oitocentistas em *trompe-l'oeil* do país.

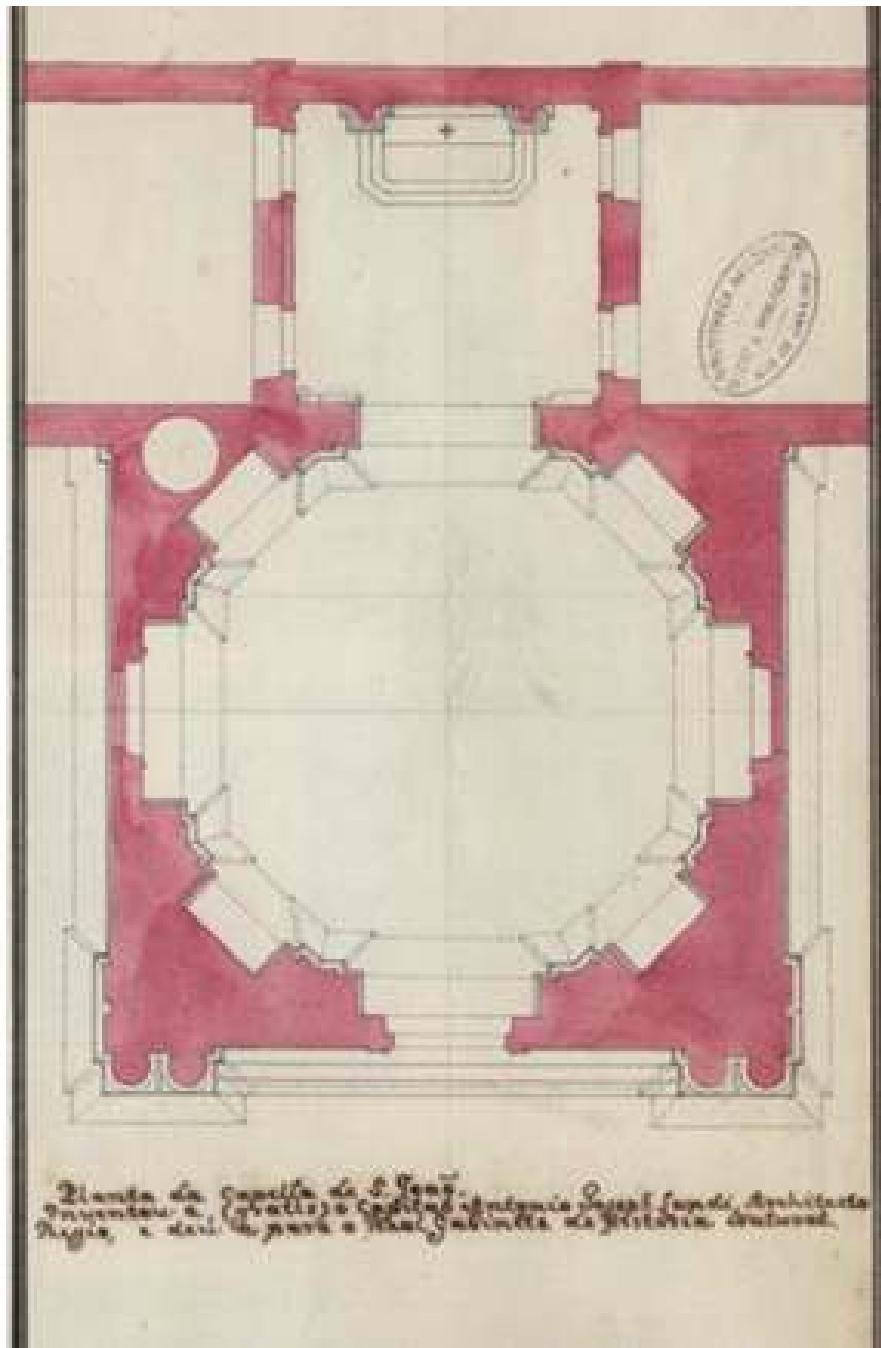


Figura 24: Planta baixa da Igreja de São João Batista, conforme risco do arquiteto Giuseppe Antonio Landi.

Note-se a composição octogonal da capela. Desenho a pena aquarelado, século XVIII - Fonte: Biblioteca digital Fórum Landi

Havia também executado pinturas na técnica conhecida como quadraturismo¹³, obras de que não se tem mais notícia, conforme atestam documentos para a matriz de Barcelos (cidade amazonense fundada em 1728), dedicada à Nossa Senhora da Conceição, e para a Igreja de Santa Ana, edificação ainda hoje presente em Belém do Pará.

Os três raros exemplos cobrem integralmente a parede do fundo da capela-mor, laterais direita e esquerda de dois altares presentes na pequena, mas significativa nave. Todas são eloquentes exemplos do alto padrão profissional do arquiteto, demonstrando extrema perícia e equilíbrio composicional.

O retábulo ilusionista da capela-mor é mais elaborado (figura 24), subdividindo-se em três segmentos: base, corpo central e cume. A base é representada por quatro pedestais fissurados em seu fuste por placas pintadas na cor verde, sustentando um par de pilastras e colunas jônicas de fuste estriado, decoradas em seu capitel com festões em flores. No corpo central, há dois arcos plenos e, em seus vãos, dois vasos floridos apoiados em capitais de coluna. Esse local era repartido ao meio por tela alusiva à vida de São João, pintada pelo artista português Francisco de Figueiredo¹⁴.

Em meio a tantas mudanças, em uma cidade que já no século XVIII preconizava as primeiras lufadas do que viria a ser conhecido como estilo neoclássico, não se pode negligenciar a participação primordial (por tantos anos apagada de nossa história) dos “povos originários”, bem como a mão de obra escrava, para a construção e reconstrução de nosso país.

O franco desenvolvimento e a expansão de cada cidade brasileira dependiam dos conhecimentos, das técnicas e sobretudo da força de trabalho dessas populações.

Quer para a coleta e produção de barro, para a produção de taipa de pilão (e/ou de mão), para a queima de tijolos, alargamento de ruas,

13. Quadraturismo. Segundo o site da Enciclopédia do Itaú Cultural, acessado em 3 de setembro de 2023, “quadraturismo é por definição o gênero da pintura que se desenvolve entre os séculos XVI e XVIII e que consiste na representação de elementos e ornamentos próprios da arquitetura num trabalho figurativo, geralmente realizado em murais, com o objetivo de criar um efeito fantástico e ilusório. Até aquele momento o termo usado e conhecido é quadratura e não quadraturismo, que só aparece no século XIX.

Também nomeia a técnica de reprodução de um desenho, na qual se quadruplica a superfície do desenho ou figura que se deseja reproduzir”.

14. Francisco de Figueiredo, artista português ativo em Belém no século XVIII, assina e data uma das duas telas da Capela de São João em 1772. Restauradas no Museu Nacional de Belas Artes no Rio



Figura 24: Pintura ilusionista em quadratura (retábulo) vista do interior da Capela de São João Batista, em Belém do Pará. A imagem que se observa de São João Batista está no lugar da terceira pintura, atualmente desaparecida. Da original, resta apenas a sua moldura - Foto: Percival Tirapeli. Acervo digital da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP. Fonte: <https://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/65844>

de Janeiro, as obras aludem a São João pregando à beira do rio Jordão e ao santo, já decapitado, na prisão. Existia, no entanto, uma terceira tela que integrava o retábulo-mor da mesma igreja, da qual nada resta. Segundo dados do site Ver Belém, disponíveis em <http://www.belem.pa.gov.br/ver-belem/detalhe.php?p=291&i=1> (acesso em 31 de agosto de 2023) "no altar-mor e altares laterais preservaram-se duas molduras que enquadrariam pinturas em tela, ambas alusivas à vida de São João. Uma terceira tela, perdida, também seguiria a mesma temática. As pinturas foram executadas em Lisboa, em 1774, pelo pintor português Francisco de Figueiredo". Sobre o tema pintura de quadratura e sobre Francisco de Figueiredo, faz-se fundamental consultar artigo de Isabel Mayer Godinho Mendonça, "O Contributo de Antônio José Landi para as artes

decorativas no Brasil colonial (composições retabulares em madeira, estuque e pintura de quadratura)", em: https://www.academia.edu/11761793/0_contributo_de_Ant%C3%B3nio_Jos%C3%A9%C3%A9s_Landi_para_as_artes_decorativas_no_Brasil_colonial_composi%C3%A7%C3%A7%C3%B5es_retabulares_em_madeira_estuque_e_pintura_de_quadratura_.Acesso em 31/8/2023.

construção de praças, bairros, redutos, quer para preparação do terreno, demolição e reconstrução de prédios, plantio, colheita, expansão da religião católica (a única eleita como oficial), comércio de todas as ordens.

E até mesmo para o uso de insumos naturais para a produção de tintas, responsáveis pela necessária decoração interna e externa dos prédios (Landi lançava mão de pigmentos da flora regional amazônica para a preparação de suas tintas), pois parece claro que nem tudo viria pronto do Reino.

Com auxílio de nativos, Landi usou na pintura dos retábulos da igreja os materiais disponíveis na época, diferentes dos que estão sendo fabricados hoje. (TRINDADE e NUNES, 2010, p. 12)

O arquiteto obrigou-se a trabalhar com a “mão de obra local”, certamente uma mescla de portugueses, brasileiros, indígenas e escravizados, uma vez que essa era a composição populacional do Brasil em tempos de colônia.

Esclarecedores são as observações dos profissionais Maria Célia Jacob e Giovanni Blanco Sarquis na comunicação Igreja de São João Batista: restauração e conservação, quando ressaltam a importância de se creditar e sobretudo valorizar a existência das populações indígenas (que aqui já estavam) e as populações de escravizados (que para cá forçadamente vieram), quando da chegada dos primeiros fundadores da Belém do Grão-Pará.

A construção primitiva, erguida para satisfazer pedido dos colonos portugueses saudosos da pátria, pretendia também reviver a festa de um dos seus santos populares, São João. Essa festividade, que ocorria no dia 24 de junho, coincidia com um dos costumes indígenas de celebrar, na lua desse mesmo mês, o fim do inverno. Assim os índios aderiram com entusiasmo à celebração do Santo, promovida pelos lusitanos, possibilitando a cristianização da festa



Figura 25 e 26: Imagem Acima, vista posterior de um anexo não previsto pelo arquiteto Giuseppe Landi; Imagem abaixo, vista posterior da capela após o restauro do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), em 3 de outubro de 2013 - Acervo: IPHAN



pagã. Essa razão, entre outras, faz da Igreja de São João Batista, assim como o sítio em que se insere, cenário com forte carga simbólica, importante no processo histórico da cidade. (JACOB e SARQUIS, 2013 p. 6)

Parece plausível que, para além do indiscutível gênio de Landi, todas essas mudanças só foram possíveis pois aqui havia a força de trabalho brasileira, capaz de realizar tão ambiciosos planos.

Belém era portuguesa, era italiana, mas também foi escrava e indígena, mesmo que essas duas últimas faces só atualmente estejam saindo do silêncio a que foram condenadas injustamente em séculos anteriores.

Em relação à restauração em si, se faz primordial ressaltar que o objetivo principal dos profissionais restauradores era conter a ação danosa do tempo, que já prejudicava a histórica construção.

O empreendimento foi realizado pela 2ª Coordenação Regional do IPHAN, sob a supervisão da arquiteta Elizabeth Soares, tendo em seu corpo técnico restauradores como João Velozo. O trabalho consumiu dez meses de serviços que englobaram a restauração não só das pinturas, mas da edificação em si.

Ao longo dos anos, a capela já apresentava uma série de danosas intervenções. Foram retirados, por exemplo, três retábulos com características neogóticas, depositados no interior do templo pela Ordem dos Agostinianos, que assumiram o comando da capela no período de 1899 a 1959. Esse acervo, depois de devidamente desmontado, foi enviado à Arquidiocese de Belém.

A equipe esteve em grande parte embasada nos desenhos



Figura 27: I Pintura ilusionista em quadratura (retábulo), vista do interior da Capela de São João Batista, em Belém do Pará. A imagem que se observa na pintura original conta a passagem sobre a decapitação do santo. Ao fundo, mais um detalhe da pintura de quadratura executada por Giuseppe Landi - Foto: Percival Tirapeli. Acervo digital da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP: <https://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/65844>

presentes na publicação *Viagem Filosófica pelas Capitanias do Grão-Pará, Rio Negro, Mato Grosso e Cuiabá de 1783 a 1792*. Essa obra de Alexandre Rodrigues Ferreira¹⁵ contou com a colaboração de Landi, o que veio a se tornar fundamental para sua realização.

Segundo o que se pode averiguar, e tendo como base de estudo a própria equipe restauradora, bem como através das prospecções em si, as pinturas de quadratura estavam encobertas por seis camadas de tinta e uma de verniz (a última em escaiola).

Com a sua integral remoção, concluiu-se que as perdas chegaram a 8% da área total da pintura, fato esse ocorrido principalmente pelas infiltrações e pela introdução dos retábulos de madeira, assim como pelas perfurações na parede.

Na reintegração cromática, os profissionais envolvidos optaram por seguir os tons originais, levando em consideração a pátina (oxidação) provocada pela ação do tempo e pela incidência de luz.

A prospecção também atingiu a área externa da igreja. Ao longo do trabalho, um fato que causou surpresa foi o de se descobrir que a coloração mais antiga encontrada não era o costumeiro branco, e sim tons de ocre nos frisos e rosa claro nas paredes do fundo.

A calçada também foi tratada. Como não foi possível o uso de pedra de lioz, material largamente utilizado nas calçadas da região, fez-se uso de blocos de arenito em tonalidades próximas à pedra.

Tratou-se ainda do meio-fio e dos degraus da escada, reconstituídos com o mesmo material achado, o arenito ferruginoso. A cobertura não foi esquecida, assim como a imaginária, o mobiliário, a aquisição de equipamentos de iluminação etc. Todos esses elementos

15. Alexandre Rodrigues Ferreira (1756-1815), naturalista baiano, formou-se em Coimbra em filosofia natural e foi chefe da Expedição Filosófica à Amazônia, de 1783 e 1792, tendo como meta a reunião de um número significativo de artefatos de relevante interesse para integrar o Real Museu D'Ajuda, bem como materiais para futuras análises zoológicas, econômicas, históricas, geográficas etc. enviadas futuramente para Lisboa. Trouxe em sua companhia os desenhistas Joaquim José Codina e José Joaquim Freire, além do botânico Agostinho Joaquim do Cabo. Giuseppe Landi contribuiu, sobremaneira, com a missão, fornecendo 12 plantas de grandes dimensões de edificações produzidas na região. Em relação à Capela de São João, constam uma planta de fachada principal e dois cortes, o primeiro longitudinal e o

segundo transversal, ao nível da capelamor, onde se comprovam pinturas de quadratura. Esse acervo está na Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro.

foram inseridos nos recursos previstos e devidamente restaurados e/ou adquiridos.

Com tais considerações, fica evidenciado, sobretudo após o competente restauro da Capela de São João Batista, levado a cabo pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), que a Igreja Católica se compunha de poderoso e eficaz acervo estético, arquitetônico, litúrgico e populacional, com o firme propósito de convencimento por intermédio da fé.

O crescimento vertiginoso das ordens religiosas, bem como a existência de número superlativo de igrejas, na cidade não deixa dúvidas quanto à necessidade de cooptar constantemente mais fiéis. Essa afirmação é corroborada com a fundação de uma das maiores procissões religiosas do país, o Círio de Nossa Senhora de Nazaré, inaugurado em 1793, que teria saído da capela existente no Palácio dos Governadores – datado de 1680, reconstruído pelo próprio Landi e reinaugurado em 1767.

Landi correspondeu aos anseios de uma cidade colonial que se desenvolvia sob o olhar severo da metrópole portuguesa. Aportando aqui em pleno período iluminista europeu, trouxe realidade diversa à portuguesa, imprimindo ao extremo norte do Brasil estilo único e especial, que merece reconhecimento e valorização.

Ele tornou-se peça fundamental e cara à história da arquitetura e história da arte brasileiras, encontrando terras que tão somente espelhavam mais um retrato das colônias portuguesas e, portanto, carentes no que concerne à novos focos de prosperidade, e não poupar esforços quanto às profundas mudanças empreendidas através de seu risco.

Belém do Pará tornou-se ponto luminoso e de exceção em um país

acostumado, à época, a raras e ralas vicissitudes. O olhar arguto e diferenciado de Landi remodelou a capital em questão, e a cidade também lhe fez permanentes mudanças.

Espera-se que, por meio do profícuo debate sobre a memória desse arquiteto e de seu legado, seu patrimônio possa ser reconsiderado, transformando-se em herança permanente.

Bibliografia

ALBUQUERQUE, Vanessa da Silva. **Família Gusmão: do colégio Jesuítico às ideias ilustradas do século XVIII.** Revista Discente da Pós-Graduação em História (Diálogos), p. 68 a 71. Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2004.

BAZIN, Germain. **L'Architecture Religieuse Baroque au Brésil.** São Paulo: Museu de Arte. Paris: Librarie Plon, 1956.

BAENA, Antônio Ladislau Monteiro. **Compêndio das Eras da Província do Pará.** 1^a ed. Belém: Universidade Federal do Pará, 1969.

CORTESÃO, Jaime. **Alexandre de Gusmão & o Tratado de Madrid - Tomo II.** 472p. São Paulo: Imprensa Oficial, Governo do Estado de São Paulo, 2006.

COIMBRA, Oswaldo. **Engenharia Militar Europeia na Amazônia do século XVIII: As Três Décadas de Landi do Gram-Pará.** 190 p. Belém: Prefeitura Municipal de Belém, 2003.

ENCICLOPÉDIA ITAÚ CULTURAL DE ARTE E CULTURA BRASILEIRA. **Antônio**

Landi (verbete). São Paulo: Itaú Cultural, 2023. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa206974/antonio-landi>. Acesso em: 30/8/2023.

FLEXOR, Maria Helena Ochi. **Vilas Pombalinas. Seminário Internacional Landi e o Século XVIII na Amazônia.** Belém: 2003.

FILHO, Augusto Meira. **O Bissecular Palácio de Landi.** Belém: Editora Grafisa, 1973.

FILHO, Augusto Meira. **Evolução Histórica de Belém do Grão-Pará - II volumes.** Belém: Editora Grafisa, 1976.

IPHAN - Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. **Igreja de São João Batista - Belém restaura arquitetura e pinturas de Landi.** n. 6, pp.1-4. Brasília: Ministério da Cultura, 1996.

JABOB, Maria Célia; SARQUIS, Giovanni Blanco. **Igreja de São João Batista: Restauração e Conservação.** p. 28. Belém: IPHAN/PA, 2013. Disponível em <https://casadopatrimoniopa.files.wordpress.com/2015/03/livreto-sc3a3o-joc3a3o-batista.pdf>. Acesso em 3/9/2023.

LOPES, Ana Cristina Braga. **Arquitetura em Belém no século XVIII: As obras de Antonio Landi.** Dissertação (mestrado em Arquitetura). 139 p. São Paulo: Escola de Engenharia de São Carlos da Universidade de São Paulo, 1998.

MENDONÇA, Isabel Mayer Godinho. **Um panteão para os reis de Portugal um álbum de desenhos oferecidos a D. José uma atribuição ao artista bolonhês Giuseppe Antonio Landi.** Tese de mestrado apresentada à Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.

Lisboa: 1993.

MENDONÇA, Isabel Mayer Godinho. **Antônio José Landi (1713-1791): um artista entre dois continentes.** Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

PENTEADO, Antônio Rocha. Geografia - Belém do Pará, das origens aos fins do século XVIII. Revista do Instituto de Estudos Brasileiros (IEB), p. 35 a 44. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1968.

TOCANTINS, Leandro. **Santa Maria de Belém do Grão Pará.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1977.

TRINDADE, Elna Maria Andersen; NUNES, Mateus Carvalho. **A Reinvenção da Pintura de Quadratura: O Caso da Igreja de São João Batista em Belém do Pará por Antônio José Landi.** Textos completos do III Congresso Internacional e Interdisciplinar em Patrimônio Cultural: Experiências de Gestão e Educação em Patrimônio. Org.: Elis Regina Barbosa Ângelo. Porto: Editora Cravo, 2010.

VERGOLINO. Paulo Leonel Gomes. **O Olhar estrangeiro – a obra gravada de Hans Steiner como recorte-modelo para o resgate da história da gravura no Brasil.** Editora Gramma, Rio de Janeiro: RJ. 2020.

VERGOLINO. Paulo Leonel Gomes. **Em Nome da Vida: a trajetória internacional do artista-gravador Hans Steiner (1910 – 1974).** Editora Pedro e João, São Carlos. São Paulo. 2023.

DIRETRIZES COMUNS ENTRE METAS DO PNE E DO PNC: INTERSETORIALIDADES NORMATIVAS PARA EDUCAÇÃO, ARTE E CULTURA

Juliana da Cruz Mülling *

Simone Valdete dos Santos**

* Mestranda em Educação, docente EBTT de Artes no IFRS Campus Canoas. Doutoranda no Programa de Pós Graduação em Educação da UFRGS, com apoio do Edital IFRS, nº 08/2022.

E-mail: juliana.mulling@canoas.ifrs.edu.br

**Dra. em Educação, professora titular da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), integra o Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS. E-mail: simone.valdete@ufrgs.br

Introdução

O conjunto de crenças, hábitos, formas de ver, de pensar, de achar soluções e de se relacionar, ou a incorporação de esquemas mentais e sua reprodução (Bourdieu, 1992), são marcas da cultura na constituição de cada indivíduo e de suas coletividades. Portanto, a cultura engloba as formas de educar, formal ou informalmente, e interfere na seleção dos conhecimentos vistos como mais importantes para serem reproduzidos às futuras gerações.

No âmbito sociológico da cultura, precisamos considerar como determinadas práticas e conhecimentos são transformados em produtos simbólicos que, desde as monarquias, foram empregados pelas elites como instrumentos de poder. As artes, são uma histórica estratégia para o cultivo das mentes (Willians 2007) e para o aprimoramento do ser, proporcionando prestígio intelectual e distinção social.

Bourdieu (2011) explica que o acesso a bens culturais é resultado de um sistema de consumo estruturado na reprodução de desigualdades não apenas financeiras, mas também simbólicas. O autor aponta a influência da escola e da herança familiar na construção de disposições de gosto, valores e comportamentos legitimados na relação da origem social com a ordem global. Assim, a própria construção cognitiva dos indivíduos é entrelaçada a um conjunto de experiências acumuladas em suas relações e na organização dos capitais que podem ser adquiridos cultural, social e economicamente. Esses capitais são o referencial existencial dos indivíduos e, tornados em ação, demarcam diferenças entre as classes sociais. Consequentemente, demarcam diferenças no acesso aos métodos de construção de distinção, incluindo as diferenças existentes no acesso às artes.

Na composição dessas experiências, o sistema escolar brasileiro garantiu historicamente a distinção entre a erudição da elite econômica e a formação para o trabalho às classes populares, conforme a defesa de teóricos como Frigotto (1999). Essa diferença ratifica a formação cultural como elemento relevante para manutenção do poder simbólico das elites, conforme a teoria bourdieusiana (1992, 2011, 2019) sobre o poder da certificação escolar para a manutenção das ordens sociais.

O Plano Nacional de Cultura (PNC) – Lei nº 12.343/2010, e o Plano Nacional de Educação (PNE) – Lei nº 13.005/2014 são os documentos que reúnem as representações do nacionais para os setores, envolvendo concepções de um projeto societário. Em 2024, ocasião da reformulação destes planos, postulamos sua análise para inferência das mudanças incrementais ou reformulatórias que constituirão os textos aprovados com os parâmetros cognitivos e operacionais para atuação subsequente, até 2034. Demarca-se, na revisão dos planos, a importante retomada de processos democráticos para construção de políticas públicas, por meio de conferências organizadas, respectivamente, pelo Fórum Nacional de Educação (FNE) e pelo Conselho Nacional de Política Cultural (CNPC).

Nesse sentido, elaboramos uma análise das metas de ambos os planos, com enfoque na sobreposição epistemológica e finalística da educação e da cultura. Com base no referencial teórico do campo da análise cognitiva de políticas públicas (Müller, 2018), partimos do pressuposto de que os referenciais e ideias desempenham um importante papel no estabelecimento de estratégias políticas para o enfrentamento de problemas públicos. Os documentos sintetizam normas que projetam ideais e direcionamentos sociais construídos através da representação de atores dos setores e da intersetorialidade entre educação e cultura, respectivamente – MEC (Ministério da Educação) e MinC (Ministério da Cultura).

A economia como setor específico de política pública não é

abordagem do trabalho, no entanto, ancoramos em Laval (2020) o pressuposto de que o neoliberalismo universaliza a economia como sistema normatizador, ou seja, a economia tornou-se um princípio de legitimidade da ação pública, exercendo dominação simbólica e real sobre o campo político. Assim, o cenário neoliberal é considerado como o referencial global (Müller e Surel, 2002) com o qual a cultura e a educação tornam-se interdependentes para formulação e implementação das ações públicas no acionamento dos referenciais globais setoriais – ou seja, na dialogicidade de ideias entre o setor e o global.

As unidades de análise selecionadas evidenciam amplas aproximações entre as metas dos planos de educação e cultura como complementaridades. Dadas as limitações do Estado para agir no que tange à dimensão antropológica da cultura (Botelho, 2016), e o impacto da educação sobre esta dimensão (Frigotto, 1999, 2018), alçamos a perspectiva da aliança dos sentidos da cultura em seu alinhamento à educação, na formulação de estratégias de ação como alternativas para resolução de problemas entre estes setores, no sentido de fortalecimento das ações de arte e cultura junto à educação para alargamento do capital simbólico e cultural dos indivíduos e das comunidades.

Os planos e sua intersetorialidade

Considerando os campos da arte, da cultura e da educação como autônomos, buscamos identificar entre as metas do PNC e do PNE sentenças que designem sentidos de interfaces entre eles, evidenciando a sobreposição finalística ou a intersetorialidade de determinados aspectos destes campos.

Na sequência, apresentamos as metas em paralelo para evidenciar

a projeção de efeitos que condizem à diretrizes societárias. O primeiro grupo destaca a arte no currículo escolar, nos contra turnos para a educação integral e nos pontos de cultura, conforme o quadro 1.

O PNE possui 20 metas gerais, enquanto o PNC possui 50. Em ambos os planos, cada meta desdobra-se em estratégias de ações específicas. Agrupamos, em seguida, as metas correspondentes às unidades de análise, considerando as seguintes categorias temáticas: 1) Desenvolvimento de atividades artístico culturais curriculares e extracurriculares, ampliando a permanência das crianças na escola; 2) Formação de trabalhadores para cultura, qualificação técnica e docente continuada; 3) Incentivo ao livro e à leitura; 4) Formação e acesso de público e democratização dos equipamentos culturais; 5) Difusão do cinema brasileiro; 6) Qualificação dos gestores. As categorias foram definidas a partir do conteúdo extraído do conjunto de metas dos planos, agrupadas por afinidade de objetivos.

Quadro 1

Desenvolvimento de atividades artístico culturais curriculares e extracurriculares, ampliando a permanência das crianças na escola

Fonte:
Sistematização das autoras: PNE (2014) e PCN (2010), 2024.

Metas do PNC	Metas PNE
<p>Meta 12: 100% das escolas públicas de Educação Básica com a disciplina de Arte no currículo escolar regular com ênfase em cultura brasileira, linguagens artísticas e patrimônio cultural (p. 48)</p> <p>Meta 14: 100 mil escolas públicas de Educação Básica desenvolvendo permanentemente atividades de Arte e Cultura (p. 52)</p>	<p>Meta 6: Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica.</p>
<p>Meta 22: Aumento em 30% no número de municípios brasileiros com grupos em atividade nas</p>	<p>Entre as estratégias previstas para a consolidação da meta 6, destaca-se:</p>

<p>áreas de teatro, dança, circo, música, artes visuais, literatura e artesanato (p. 70)</p> <p>Meta 23: 15 mil Pontos de Cultura em funcionamento, compartilhados entre o governo federal, as Unidades da Federação (UF) e os municípios integrantes do Sistema Nacional de Cultura (SNC) (p. 74)</p>	<p>Estratégia 6.9) adotar medidas para otimizar o tempo de permanência dos alunos na escola, direcionando a expansão da jornada para o efetivo trabalho escolar, combinado com atividades recreativas, esportivas e culturais.</p>
---	---

A sequência destaca a potencialidade das ações culturais junto ao campo escolar e acadêmico para desenvolvimento de experiências de aprendizagens, processos de socialização, desenvolvimento das subjetividades e contra turno escolar. Essa projeção reforça à noção de equipamento cultural incutida nas instituições de ensino. Para promoção da infraestrutura necessária. Além disso, respalda reivindicações das associações como a Federação Brasileira dos Arte Educadores (FAEB), a ANPAIF, entre outras que discutem a qualificação específica para atuação docente e o direito dos estudantes do contato qualificado com as linguagens artísticas. A qualificação profissional e a elevação no nível de formação do país, segue projetada nas metas da sequência:

Metas do PNC	Metas PNE
<p>Meta 15: Aumento em 150% de cursos técnicos, habilitados pelo Ministério da Educação (MEC), no campo da Arte e Cultura com proporcional aumento de vagas (p. 56).</p>	<p>Meta 14: Elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação de modo a atingir a titulação anual de 60.000 (sessenta mil) mestres e 25.000 (vinte e cinco mil) doutores.</p>
<p>Meta 16: Aumento em 200% de</p>	<p>Quadro 2 Formação de trabalhadores para cultura, qualificação técnica e docente continuada</p> <p>Fonte: Sistematização das autoras: PNE (2014) e PCN (2010), 2024.</p>

<p>de vagas de graduação e pós-graduação nas áreas do conhecimento relacionadas às linguagens artísticas, patrimônio cultural e demais áreas da cultura, com aumento proporcional do número de bolsas (p. 58)</p>	<p>Meta 15: Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei n 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os</p>
<p>Meta 17: 20 mil trabalhadores da cultura com saberes reconhecidos e certificados pelo Ministério da Educação (MEC) (p. 60)</p> <p>Meta 18: Aumento em 100% no total de pessoas qualificadas anualmente em cursos, oficinas, fóruns e seminários com conteúdo de gestão cultural, linguagens artísticas, patrimônio cultural e demais áreas da cultura (p. 62)</p> <p>Meta 19: Aumento em 100% no total de pessoas beneficiadas anualmente por ações de fomento à pesquisa, formação, produção e difusão do conhecimento (p. 64)</p>	<p>professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.</p> <p>Meta 16: Formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.</p>

A formação dos profissionais para atuação no setor da cultura é uma problemática apontada por diversos autores (Coelho, 2012; Rubim, 2011), assim como a falta de docentes de artes atuantes no ensino básico (Opitz, 2017). Com os avanços na organização do setor cultural e a aposta de sua contribuição no Produto Interno Bruto (PIB) previstas no próprio

PNC, observamos que essas formações constituem demandas cujo atendimento encontra coerência nas metas do PNE destacadas, no que diz respeito ao aumento de matrículas em graduação e pós-graduação para atuação qualificada e específica dos docentes e dos agentes culturais. A formação e contratação de profissionais específicos nos setores da educação e da cultura cria intersetorialidades que potencializam sua contemplação conjunta.

Souza M. (2017) realizou uma análise das interfaces com a educação entre os resultados traçados na II CNC, realizada em 2010. Destacamos:

22 - Articular a política cultural (MINC e outros) com a política educacional (MEC e outros) nas três esferas governamentais para elaborar e implementar conteúdos programáticos nas disciplinas curriculares e extracurriculares dedicados à cultura, à preservação do patrimônio, memória e à história afro-brasileira, indígena e de imigrantes ao desenvolvimento sustentável e ao ensino das diferentes linguagens artísticas, inclusive arte digital e línguas étnicas do território nacional, de matriz africana e indígena, e ao ensino de línguas, inserindo-os no Plano Nacional de Educação, sob a perspectiva da diversidade e pluralidade cultural nas escolas, desde o ensino fundamental, universidades públicas e privadas com a devida capacitação dos profissionais da educação, por meio da troca de saberes com os mestres da cultura popular nos sistemas municipais, estaduais e federais. (Souza M., 2017, p. 51).

Nesse sentido, o papel das Instituições Públcas de Ensino Superior (IPES) está diretamente acionado, no que diz respeito à formação de profissionais capacitados, para a construção de condições de aproximação dos ideais traçados, sobretudo no que tange à formação docente. A articulação interministerial fomenta ações por intermédio das IPES como programa estratégico de política pública.

A demanda por políticas de incentivo à escolaridade, bem como ao livro e à leitura corresponde a uma importante marca da distinção entre os 5,6% (9,6 milhões) de brasileiros maiores de 15 anos identificados como analfabetos em 2022 (IBGE, 2022). Nesse mesmo censo, a população que declarou não realizar leituras de livros no período dos últimos três meses corresponde a 48% (93 milhões, de 193 milhões de brasileiros). Esses dados tem caracterizações étnicas, geográficas, de gênero que evidenciam aspectos totalizantes da cultura econômica e da manutenção das desigualdades. O código escrito é instrumento de dominação produtiva e, ao mesmo tempo, de fruição literária, “cultivo da mente” e emancipação política. A sequência de metas abaixo espelha nos dois planos a preocupação com a cultura letrada e/ou literária, de forma ampla:

Metas do PCN	Metas PNE
<p>Meta 20: Média de 4 livros lidos fora do aprendizado formal por ano, por cada brasileiro (p. 66).</p>	<p>Meta 7: Fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb. Em sua estratégia: 7.33) promover, com especial ênfase, em consonância com as diretrizes do Plano Nacional do Livro e da Leitura, a formação de leitores e leitoras e a capacitação de professores e professoras, bibliotecários e bibliotecárias e agentes da comunidade para atuar como mediadores e mediadoras da leitura, de acordo com a especificidade das diferentes etapas do desenvolvimento e da aprendizagem</p>

Quadro 3
Incentivo ao livro e à leitura

Fonte:
Sistematização das autoras: PNE (2014) e PCN (2010), 2024.

A desigualdade de acesso à educação básica e superior e a ausência de recursos essenciais nas escolas situam as demandas da educação em patamares, muitas vezes, aquém da razoabilidade para o pleno desenvolvimento ético e estético dos estudantes. As metas do PNC descritas abaixo evidenciam objetivo de expansão de atendimento que está previsto em todas as metas do PNE, sobretudo nas metas de 1 a 6, em relação à universalização do acesso a todos os níveis de educação.

Quadro 4

Formação e acesso de público e democratização dos equipamentos culturais

Fonte:
Sistematização das autoras, PNC-2010, 2024.

	Metas do PNC
	<p>Meta 24: 60% dos municípios de cada macrorregião do país com produção e circulação de espetáculos e atividades artísticas e culturais fomentados com recursos públicos federais (p. 76)</p> <p>Meta 25: Aumento em 70% nas atividades de difusão cultural em intercâmbio nacional e internacional (p. 78)</p> <p>Meta 28: Aumento em 60% no número de pessoas que frequentam museu, centro cultural, cinema, espetáculos de teatro, circo, dança e música (p. 84)</p> <p>Meta 31: Municípios brasileiros com algum tipo de instituição ou equipamento cultural, entre museu, teatro ou sala de espetáculo, arquivo público ou centro de documentação, cinema e centro cultural (p. 90)</p> <p>Meta 32: 100% dos municípios brasileiros com ao menos uma biblioteca pública em funcionamento (p. 94)</p> <p>Meta 33: 1.000 espaços culturais integrados a esporte e lazer em funcionamento (p. 96)</p> <p>Meta 34: 50% de bibliotecas públicas e museus modernizados (p. 98)</p> <p>Meta 45: 450 grupos, comunidades ou coletivos beneficiados com ações de Comunicação para a Cultura (p. 122)</p>

A logística envolvida na organização de equipamentos culturais como bibliotecas, salas de cinema, ambientes expositivos, espetáculos de dança, teatro e música, muitas vezes, é replicada para os ambientes escolares e, outras tantas, é só na escola que uma comunidade conta com um equipamento cultural. Retomando Bourdieu (2019), a instituição escolar ou acadêmica constitui-se de um poder legitimador, de modo que os referenciais artísticos culturais por ela introduzidos tendem a ser naturalizados como representações culturais oficiais. Nesse ponto, as instituições, desde a escolha curricular para abordagem cultural, implicam-se da responsabilidade da curadoria pedagógica (Martins, 2006), visto que sediam e mediam experiências, da escolha dos referenciais mais significativos para o grupo em questão e da produção de sentidos a partir dos referenciais. A formação de públicos e de profissionais para a arte e a cultura é configurada desde esse processo, a relação imposta à área no ambiente escolar. Os referenciais alçados ao currículo são estratégicos para a construção dos projetos de democratização ou democracia cultural (Botelho, 2016). A democratização da cultura implica em dar acesso aos bens culturais consagrados oficialmente pelas instituições historicamente legitimadoras, como as cortes, a igreja, o Estado. Já a noção de democracia cultural pressupõe que a produção da cultura e dos seus artefatos valorosos e simbólicos, não apenas o seu consumo, esteja democratizada.

Entre muitas ações desenvolvidas no país, trazemos o exemplo de uma ação que alinha aspectos das legislações de educação e cultura, conciliando condições de desenvolvimento de forma indissociável entre arte, cultura e educação. Citamos o projeto de âmbito extensionistas desenvolvido no IFRS Câmpus Rio Grande desde 2016, atualmente chamado Núcleo de Produção Audiovisual OfCine/IFRS. O OfCine alcança também a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, na medida que consolida dados para fomento do setor, oferta formações e

difunde a produção audiovisual, realiza mostras e oficinas de cinema e constitui parcerias locais com universidades e a sociedade civil, de modo a avultar a região sul no circuito de cinema do Rio Grande do Sul, consolidado em Gramado e Porto Alegre.

O exemplo mencionado, escolhido arbitrariamente frente a outras ações, põe luz, ainda, às metas do PNC abaixo, que correspondem à categoria centrada na difusão do cinema brasileiro:

Meta 21: 150 filmes brasileiros de longa-metragem lançados ao ano em salas de cinema (PNC, 2010, p. 68)

Meta 27: 27% de participação dos filmes brasileiros na quantidade de bilhetes vendidos nas salas de cinema (PNC, 2010, p. 82)

Meta 30: 37% dos municípios brasileiros com cineclube (PNC, 2010, p. 88)

Meta 43: 100% das Unidades da Federação (UF) com um núcleo de produção digital audiovisual e um núcleo de arte tecnológica e inovação (PNC, 2010, p. 118)

Entre muitos outros que podem ser estudados, o projeto OfCine permite observar a possibilidade do atendimento a princípios educacionais entre pesquisa, ensino e extensão, desenvolvimento cultural e apropriação do cenário produtivo da linguagem em questão, além dos aspectos subjetivos da inserção da instituição no cenário regional do setor cinematográfico. Considerando as ações desenvolvidas pelas IPES como braços das políticas públicas, o exemplo mencionado reitera sua relevância por corroborar ainda com a Lei nº 13.006/2014, que determina a exibição de filmes nacionais no contexto da educação básica.

Os preceitos mencionados até aqui, reverberam a necessidade de atualização constante e atuação engajada nas representações burocráticas, tanto por parte dos atores específicos do setor artístico

cultural quanto por parte dos gestores das instituições e, mesmo, de toda comunidade participante, para a reflexão e para o planejamento cultural. Em um cenário de difusão de equipamentos culturais e dinamismo da oferta de produtos culturais, o PNC aponta ainda a necessidade de qualificação dos gestores:

Meta 35: Gestores capacitados em 100% das instituições e equipamentos culturais apoiados pelo Ministério da Cultura (PNC, 2010, p. 100)

Meta 36: Gestores de cultura e conselheiros capacitados em cursos promovidos ou certificados pelo Ministério da Cultura em 100% das Unidades da Federação (UF) e 30% dos municípios, dentre os quais, 100% dos que possuem mais de 100 mil habitantes (PNC, 2010, p. 102)

Meta 39: Sistema unificado de registro público de obras intelectuais protegidas pelo direito de autor implantado (PNC, 2010, p. 108)

Meta 49: Conferências Nacionais de Cultura realizadas em 2013 e 2017, com ampla participação social e envolvimento de 100% das Unidades da Federação (UF) e 100% dos municípios que aderiram ao Sistema Nacional de Cultura (SNC) (PNC, 2010, p. 130).

A problemática da formação para a organização da cultura, conforme Coelho (2012), trata-se também de uma demanda para as IPES para viabilizar o cumprimento das metas acima, de modo coerente com as Metas 15 e 16 do PNC, já mencionadas. Em 2020, o Fórum de Gestão Cultural das Instituições Públicas de Ensino Superior Brasileiras (FORCULT) aprovou o Instrumento para Implementação de Política Cultural e Planos de Culturas nas IPES, que tem sido desenvolvidos, sobretudo em diálogo com o Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras FORPROEX, com vistas a fomentar institucionalmente a curricularização da extensão e a dialogicidade com a cultura.

Conclusão

O PNE e o PNC são os planos nacionais amplos que impulsionam uma série de normativas para movimentação da intersetorialidade entre educação e cultura. Esses planos apresentam metas formuladas e estabelecidas sob diretrizes comuns, sobretudo o compromisso com a democracia, com a diversidade cultural e das identidades nacionais. Eles contemplam a oferta da educação e da cultura no que tange às responsabilidades do Estado na perspectiva dos direitos humanos e cidadania.

O PNE explora a necessidade de formação continuada e valorização das carreiras para os profissionais da educação, enquanto o PNC aborda questões de fomento organizacional do setor. As metas dos documentos manifestam a responsabilidade do Estado em universalizar a oferta educacional e expandir a oferta cultural, por seu potencial para o desenvolvimento humano, social e econômico.

Os documentos mencionados são instrumentos de políticas públicas cujas metas e estratégias representam ideias e crenças nas quais se projetam as soluções para os problemas identificados nos setores. O projeto societário representado nos documentos é composto de alternativas orientadas por diferentes grupos de interesses que participam dos setores em distintas perspectivas. Nessa representação, prevalece a noção de democratização do acesso à educação e à cultura (Botelho, 2016), considerando os déficits de letramento nacionais e seu impacto à matriz cognitiva orientadora das relações no mundo econômico.

Segundo Botelho (2016), a democratização da cultura, conforme

expressa nos documentos, refere-se ao processo de ampliar o acesso, o consumo e a fruição de bens e serviços culturais. Esse processo pode contribuir para a valorização da diversidade cultural ao enriquecer as experiências culturais dos indivíduos. No entanto, a dimensão da democracia cultural, que se concentra na distribuição do poder sobre a produção cultural é indireta e se encontra condicionada ao consumo.

Termos como “indústria cultural”, “indústria criativa” e “economia da cultura” são frequentemente utilizados no PNC devido à abrangência sociológica da cultura. Esses termos evidenciam como a cultura é entendida e operada dentro do referencial global setorial (Müller, 2002), ou seja, como a cultura funciona no contexto do capitalismo neoliberal. Embora o valor antropológico da cultura seja mantido como uma diretriz conceitual, as ações práticas estão frequentemente alinhadas com elementos do setor econômico.

Essa dinâmica de produção cultural, orientada pelo mercado e pelo consumo, levanta a necessidade de refletir sobre como ela interfere nas formas de trabalho dos artistas, produtores e dos docentes com as diferentes linguagens e manifestações culturais. Em outras palavras, é importante considerar de que maneira essa abordagem econômica – da forma a que está sujeita a cultura – repercute na prática educativa e na integração de diversas expressões culturais no ambiente escolar/educativo.

Nesse sentido, seguimos analisando possibilidades de sentidos atribuídos à arte e à cultura junto à educação. Para tanto, a definição das instituições de ensino como equipamentos culturais para oferta de contra turno (na educação básica) ou atividades de extensão (na educação básica e superior) é a principal sobreposição de estratégias identificadas para o alargamento da oferta de atividades artístico-culturais e do trabalho docente nas linguagens da arte.

Referências

BORDIEU, Pierre. **A reprodução**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

BOURDIEU, Pierre. **A distinção**: crítica social do julgamento. São Paulo: Edusp; Porto Alegre, RS: Zouk, 2011.

BOURDIEU, Pierre. **Sobre o Estado**. Cursos no Collège de France. 1 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

BOURDIEU, Pierre. PASSERON, Jean-Claude. O exame de uma ilusão. In: **Pierre Bourdieu**: uma sociologia ambiciosa da educação. Org. VALLE, Ione. SOULIÉ, Charles. Florianópolis: Editora da UFSC, 2019. p. 35-72.

BOTELHO, Isaura. **Dimensões da Cultura**: Políticas Culturais e seus desafios. São Paulo: Edições SESC, 2016.

BRASIL. Lei nº 12.343, de 2 de dezembro de 2010. **Plano Nacional de Cultura**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12343.htm. Acesso em 05 dez 2022.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 26 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação –PNE** e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm - acesso em 19 de março de 2024.

BRASIL. Lei nº 13.006, de 26 de junho de 2014. Acrescenta § 8º ao art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para obrigar a exibição de filmes de produção nacional nas escolas de educação básica. Brasília, **Diário Oficial da União**, 27 de jun 2014. p. 1, col. 1. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&p>

ágina=1&data=27/06/2014. Acesso em 22 de março de 2024.

COELHO, Teixeira. **Dicionário Crítico de Política Cultural**. São Paulo: Iluminuras, 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Modelos ou modos de produção: dos conflitos às soluções. **Revista Tecnologia Educacional**. v. 29. n. 147. Out./nov./dez. 1999.

FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**: Relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2018.

IFRS. 3ª Mostra de Cinema Latino-americano de Rio Grande acontecerá entre os dias 9 a 12 de dezembro. Rio Grande: Comunicação IFRS, 2021. Disponível em:

<https://ifrs.edu.br/riogrande/3a-mostra-de-cinema-latino-americano-de-rio-grande-acontecera-entre-os-dias-9-a-12-de-dezembro/>. Acesso em 14 de maio de 2024.

LAVAL, Christian. **Foucault, Bourdieu e a questão neoliberal**. Tradução de Márcia Pereira Cunha, Nilton Ken Ota. São Paulo: Elefante, 2020.

MARTINS, Mirian Celeste (coord.). Curadoria educativa: inventando conversas. Reflexão e Ação. **Revista do Departamento de Educação/UNISC - Universidade de Santa Cruz do Sul**, vol. 14, n.1, jan/jun 2006, p.9-27. Disponível em : https://www.mirianceleste.com.br/_files/ugd/7ee6db_4c8bdb0879cd48bcb12dc74310c10c09.pdf. Acesso em 13 de maio de 2024.

MÜLLER, Pierre, SUREL, Yves. **Análise das políticas públicas**. Pelotas, EDUCAT, 2002.

MÜLLER, Pierre. **As políticas públicas.** Tradução de Carla Vicentini. Niterói: Eduff, 2018.

OPPITZ, Paola de Faria. **Aula de arte sem professor de arte:** apontamentos de uma realidade gaúcha. Revista NUPEART. Volume 17, 2017.

RUBIM, Antonio A. C. **Cultura e Políticas Culturais.** Rio de Janeiro: Beco do Azougue, 2011.

SOUZA, M. F. DE. **De “cultura e universidade” para “mais cultura nas universidades”:** o estudo de uma trajetória de articulação entre MINC e MEC, no período de 2003 a 2013. Dissertação de Mestrado—Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 31 mar. 2017.

WILLIAMS, Raymond. **Palavras-chave:** um vocabulário de cultura e sociedade. São Paulo: Boitempo, 2007.

Parte 3

Formação

em Arte

RELACÕES ENTRE DANÇA E MÚSICA: aspectos expressivos e didático- pedagógicos

Juliana Cunha Passos*

* Docente de Dança do Instituto Federal de Brasília desde 2018. Atualmente também é coordenadora de Área do PIBID Dança (2022-2026) e coordenadora do curso de especialização em Metodologia do Ensino da Dança Clássica (2023-2025). Doutora (2016) e Mestre (2012) em Artes da Cena, Licenciada (2010) e Bacharel (2008) em Dança pela Unicamp.
E-mail: juliana.passos@ifb.edu.br

Todo movimento ocorre num determinado espaço e tempo, com determinado peso (ou força) e fluênci;a. A dança explora o tempo intencionalmente por meio da duração, velocidade, periodicidade, acentuação ou agrupamento de seus movimentos, criando frases rítmicas, pulsações, dinâmicas temporais carregadas de intenções expressivas.

Assim, o tempo pode ser percebido pela velocidade, duração, acentuação e periodicidade de cada movimento. Estes fatores geram o ritmo, levando-se em consideração a relação entre os movimentos antecedentes e consequentes em cada sequência de movimentos e uma pulsação padrão.

Se o tempo do movimento é muito lento, este não é percebido como um movimento, como um deslocamento espacial ou como uma mudança de lugares. Se o tempo é muito rápido, o movimento não é visto, deixando somente um rastro no espaço (Cordeiro, 1998, p.53).

De acordo com Lobo e Navas (2003, p.176), o ritmo liga-se ao tempo em relação à sua duração e organização. Em dança, na maior parte das vezes, a pulsação ou o ritmo são traduzidos em “contagens”, maneira de se lidar objetivamente com o tempo. O ritmo é mais que uma organização do tempo, mais do que a soma de tempos rápidos e lentos, durações das métricas e de acentos. O ritmo dançado precisa ser experimentado, percebido e sentido pelo corpo e na medida em que é incorporado, projeta-se no espaço, criando desenhos, tornando-se visível.

O suceder das velocidades do movimento no tempo gera o ritmo. Este é o desenho do tempo; é o movimento ou ruído que se repete em intervalos regulares, com acentos fortes e fracos. [...] No caso da dança, o ritmo da música pode ser usado como uma métrica

para uniformizar os movimentos de um grupo de pessoas (Cordeiro, 1998, p.54-55).

Robatto (1994, p.112) afirma que “a percepção do tempo depende sempre da referência de uma pulsação regular, interna ou externa, reconhecível conscientemente ou não”. Na dança, a pulsação é dada pela repetição regular de movimentos sucessivos e o ritmo é dado pela variação dos fatores temporais. Assim, o ritmo dos movimentos apresenta duas características principais: subdivisão regular do tempo e de seus fatores e subdivisão irregular do tempo dos movimentos, numa variação imprevisível dos valores rítmicos da dança.

Segundo Gelewski (1967, p.18), “diversos historiadores da dança, procurando defini-la com a maior objetividade possível, chegam à conclusão que dança, em última análise, seja movimentação rítmica”. Esta definição, ainda que exclua totalmente o aspecto humano e pareça generalizar demais as qualidades específicas daquilo que constitui a riqueza da dança, manifesta, porém, a natureza e essência da mesma.

Movimento é a síntese de tempo, força e espaço [...] Em geral, ritmo pode ser definido como configuração do tempo. No âmbito do orgânico e do humano e num sentido particular, tempo significa ainda crescimento e diminuição, renovação e destruição, mutação e duração, enfim, gênese da vida (Gelewski, 1967, p.18).

A dança e o tempo mantêm relações bem específicas: como algo que é inteiramente evolução, dinâmica, ritmo e movimento, a dança necessita do tempo como condição existencial. Como algo que urge do tempo para poder realizar-se, encontra-se a dança marcada pelo signo da transitoriedade. Como fenômeno situado na história, a dança está sujeita ao tempo no sentido histórico, dependendo de épocas, estilos e personalidades criadoras.

Como algo que tem início e fim, cada dança efetua-se num tempo objetivo, isto é, num tempo comensurável e determinável. Este tempo objetivo de cada dança, pode transformar-se em tempo subjetivo, conforme o valor que cada indivíduo lhe confere.

A dança hábil em constituir coordenações de movimentos em que se transmitem forças e valores sobretemporais, situa-se, quando alcança tão transmissão, fora do tempo. Supera-o. O tempo é a condição fundamental de existência para a dança, como para tudo que integra a realidade do nosso mundo. Mais: o tempo representa um elemento constituinte de tudo que existe (Gelewski, 1967, p.13).

Ao assistir a movimentação de um dançarino no silêncio, é possível “ouvir” uma música pois os movimentos da dança “acentuam um ritmo, sugerem o desenho de uma melodia, evocam o timbre de certos instrumentos e a sua dinâmica expressa a intensidade dos sons” (Robatto, 1994, p.291).

O processo de criação em dança pode iniciar-se de diversas maneiras, alguns artistas iniciam seus processos criativos a partir de uma música escolhida, às vezes de forma aleatória, em outras vezes escolhida por apresentar alguma característica específica (estrutura, elementos rítmicos ou melódicos, elementos expressivos).

Segundo Robatto (1994, p.292), o coreógrafo pode escolher, em um acervo musical disponível, as peças que integrarão o roteiro musical de seu trabalho e, a partir delas, iniciar a criação em dança. Ou então pode inspirar-se num contexto temático para criar uma estrutura da composição e, a partir dela, procurar peças musicais adequadas. Ou ainda, pode encomendar uma peça musical a ser especialmente composta para seu trabalho, sendo desenvolvida simultaneamente à dança.

Existem outras formas, menos convencionais, como criar uma composição de dança utilizando uma determinada música e depois, na execução da obra, substituí-la por outra, mantendo os movimentos originais, recriando as inter-relações entre sons e movimentos. Há ainda a possibilidade da obra musical e da dança serem independentes, ou seja, a música não determinando ou influenciando os movimentos e/ou estrutura da composição em dança ou vice-versa. É estabelecido somente um relacionamento de confronto expressivo, definido pelos elementos sonoros e cinestésicos.

É interessante analisar o trabalho de integração entre as duas linguagens, no qual os movimentos tanto podem enfatizar um elemento sonoro como criar um contraste pela oposição. Por exemplo, num trecho em que a música é de grande agitação, os dançarinos podem negar esta dinâmica, movimentando-se muito lentamente ou até mesmo imobilizando-se.

Robatto (1994, p.301) afirma que nos processos criativos em dança, o coreógrafo pode adotar as seguintes relações entre dança e música: a dependência da dança à música, quando a composição é criada a partir de uma peça musical já existente, observando a sua estrutura e expressão; ou a interdependência das duas linguagens, quando a dança funciona complementada por determinadas peças musicais especialmente compostas ou adaptadas para aquela obra.

Há ainda as possibilidades de um estímulo mútuo, quando as criações musicais são improvisadas diante do público, a partir dos movimentos ou vice-versa; ou da independência das duas linguagens, quando acontecem simultaneamente e qualquer coincidência entre elas sendo meramente acidental. Na dança, a relação do dançarino com a música tem muitos aspectos, porém Gelewski (1990, p.14) salienta que esta relação deve ter a consciência como condição primordial.

Acho que o dançarino que é apenas um boneco nas mãos de um coreógrafo, executando seus papéis sem participação inteligente e sem um conhecimento real da vida, do significado e da dimensão dela, é algo que pertence ao passado. Hoje, no momento em que o mundo está, só é concebível o dançarino que com todo seu ser, natureza e consciência, se esforça e se doa a fim de realizar um trabalho integral e integrado (Gelewski, 1990, p.14).

A relação consciente de movimento e música tem muitas possibilidades, abrange desde o cumprimento exato, fiel e minucioso dos detalhes musicais através da dança até a inteira liberdade desta diante da música. Não se trata então de ignorar estruturas e expressões musicais, mas de responder a esta com inteira liberdade e espontaneidade. É neste último caso que se inclui também a resposta do silêncio: tanto a música tocando e o dançarino se imobilizando, quanto a dança se realizando antes da música, depois dela ou durante suas pausas – preparando, continuando ou completando a vida sonora.

Segundo Gelewski (1990, p.14), “entre estes dois extremos existe toda uma gama de graduações”. Como a própria música é energia e como o corpo humano é totalmente regido pela energia, só existindo a partir dela, então a ligação, o entremear-se, a fusão de corpo e som, movimento e melodia, ritmo, espaço e harmonia, é um dos êxtases mais completos dos momentos da dança.

Assim, a música pode influenciar os processos criativos em dança, tanto aqueles baseados em improvisações (utilizadas durante as etapas de criação e/ou na cena) quanto aqueles baseados em elaborações e seleções de movimentos estruturados. A música pode ser um estímulo para o uso de ritmos, pulsação, fluência ou intensidade dos movimentos e também para a elaboração de conteúdos expressivos do dançarino.

A própria relação entre movimento e som pode vir a ser o tema de

uma composição ou improvisação, na qual o dançarino pode deixar-se influenciar pela música (a reação aos fatores externos comandando a criação), pode negar ou não considerar a existência do estímulo sonoro (os impulsos interiores comandando a criação) ou pode conscientemente escolher momentos para se relacionar aos fatores externos ou agir por impulsos internos.

A mesma música pode ser percebida e sentida de maneiras distintas entre aqueles que dançam e também entre os dançarinos e seu público. As relações podem acontecer de diversas formas, por exemplo, a partir da pulsação, do compasso, dos ritmos, das frases, melodia, timbres, harmonia ou estrutura musical. A música pode ser a mesma para todos que a ouvem, mas é possível construir percepções e relações individuais, subjetivas.

Vale a pena ressaltar também a influência da música na elaboração dos sentidos e significados por parte do público que assiste a dança, ou seja, sua influência no caráter expressivo da dança. Esta influência ocorre independente da vontade do artista (coreógrafo ou intérprete-criador), muitas vezes inclusive leva a criação de outros sentidos, diferentes do objetivo inicial ao elaborar/executar sua obra.

Outros elementos, além da música e dos movimentos, influenciam também a construção de sentidos: cenário, figurinos, objetos cênicos, iluminação, espaço cênico, imagens ou textos projetados na cena, sons produzidos pelos dançarinos (pelo próprio movimento dos corpos ou emitidos por voz), além de textos sobre a obra (release do programa do espetáculo, críticas da imprensa, relatos pessoais, entre outros).

Assim é possível verificar que uma mesma cena ou sequência de movimentos realizada sem música ou com uma determinada música (ou com músicas diversas) pode suscitar sentidos e significados distintos para o público. Da mesma forma que uma cena realizada num palco italiano, no

meio da rua ou num teatro de arena (diferentes espaços cênicos) pode gerar diferentes significados. Tudo que está na cena e acontece na cena fornece elementos para sua significação.

Influências da música na dança

Segundo Schroeder (2000, p.5), há três áreas comuns nas quais música e dança atuam lado a lado, denominadas de esferas de contato: temporal, da intensidade e do caráter. O termo intensidade é utilizado tanto para referir-se à energia, força física e volume dos sons quanto à energia dos movimentos e a sua dinâmica na dança. Na esfera de contato temporal,

[...] observamos como as rítmicas da música e da dança influenciam-se reciprocamente. A música, intimada pelas articulações sonoras, pelo padrão cronométrico de caráter mais mental, pelas respirações frasais, pelas possibilidades instrumentais das fontes sonoras utilizadas e pelas características de propagação dos sons no ambiente. A dança, limitada pelo encadeamento dos movimentos, pelo apelo corporal nos padrões de tempo, pelo caráter metabólico e físico das suas possibilidades musculares e energéticas, pela respiração e pulsação sanguínea do corpo (Schroeder, 2000, p.33).

Na esfera da intensidade,

[...] constatamos a existência de uma ligação direta entre a punção dos sons e a reação muscular. A música, tirando proveito da gama de intensidades sonoras, captáveis pelos sentidos humanos, para a organização de seu código expressivo e a dança, valendo-se de uma fonte direta de energia corporal como recurso

para ampliação dos seus matizes expressivos (Schroeder, 2000, p.33).

A esfera do caráter contempla uma gama de dimensões, incluindo as associações, analogias ou semelhanças que se possa verificar entre as obras musicais e de dança e as situações reais ou imaginárias, abarcando o plano simbólico. Assim, tanto a música quanto a dança podem suscitar no público imagens, sensações ou “climas”, podendo influenciar a percepção e a interpretação da obra. Cada uma carrega para o trabalho de colaboração as suas ordens sugestivas, sua organicidade, tornando-as fonte de troca constante.

Schroeder (2000, p. 37) afirma que a música exerce, involuntariamente, determinadas funções na dança, denominadas bloqueadora, atrativa e dimensionadora. A primeira função se refere ao fato da música bloquear os sons ambientes que possam eventualmente atrapalhar a fruição da obra de dança, auxiliando a envolver o público na cena. A segunda função, derivada da anterior, se refere ao fato de o som atrair a atenção do público e poder demarcar o início e o fim dos acontecimentos da cena.

A música também contribui para uma delimitação melhor do espaço cênico através de dois recursos, um mais direto, por meio da qualidade de ressonâncias, ecos e reverberações e um indireto, por sugestões e clima que oferecem ao espectador. Ambos propiciam a sensação de dimensão espacial. Por meio da manipulação do som é possível sugerir vários ambientes diferentes para o ouvinte, como ar livre, sala grande ou pequena, caverna, garagem, etc. Além disso, a música altera de forma mais subjetiva a sensação do ambiente circundante, conforme o timbre dos instrumentos, tipo de articulação ou de textura utilizado.

A música exerce também influência sobre o estado emocional das pessoas, mesmo que possa variar de pessoa para pessoa ou de um contexto para outro. Por exemplo, uma pessoa pode se sentir bem e tranquila ouvindo uma determinada música, porém se estiver lendo um livro talvez possa se sentir incomodada e irritada. É sempre possível

encontrar, nas mais variadas épocas e estilos, exemplos de músicas que parecem ter a intenção de levar o ouvinte a um estado de espírito específico ou induzi-lo a certas reações emotivas.

As estratégias para se conseguir isso são inúmeras, indo desde a imitação, trabalhada na escolha dos instrumentos e na forma de construção dos trechos de sons conhecidos encaixados nas músicas de modo identificável – como rugido de animais, canto de pássaros, trovão, ranger de porta etc. – até a sugestão de atmosferas que remetem a certos locais ou situações específicos – como matas e florestas, ambientes sombrios e assustadores, locais isolados ou movimentados, ambientes leves e aconchegantes etc.

Por meio desses tecidos sonoros é possível a indução (parcial, mas, por vezes, bastante convincente) de estados de ânimo – euforia, desânimo, pesar, nervosismo, etc. – por meio da escolha cuidadosa de timbres, de articulações e do engenhoso uso de convenções sonoras (Schoeder, 2000, p.28).

De acordo com Roseman (2008, p.27), a música é simultaneamente um artefato da física do som, da biofisiologia da sensação e percepção e dos significados sociais, culturais, históricos e individuais (do artista e do público). Assim deve ser entendida como um “fenômeno físico espaço-temporal e de experiência sensorial e cultural”.

Roseman (2008, p. 28) propõe quatro eixos de investigação relacionados às influências da música no público: as estruturas musicais do som, os significados socioculturais, as manipulações performativas e as transformações psicofisiológicas. Alguns elementos físicos do som como altura (ou tom), intensidade, duração e timbre, ou elementos organizacionais como melodia, harmonia, ritmo, andamento ou compasso podem se relacionar a determinadas emoções ou comportamentos (padrões socialmente aprendidos ou cognitivamente inerentes).

Por exemplo, um som que perdura por um longo período de forma contínua pode alongar e transformar os sentidos pessoais, sociais e

biológicos do tempo. Um compasso binário (com o primeiro tempo forte e o segundo, fraco) pode ser associado ao ato de caminhar ou marchar ou às batidas do coração. Assim, a sensação física do som passa a ter um significado cultural.

A música de Billie Holiday ou o som da guitarra de Jimi Hendrix podem ser associados à melancolia ou a um lamento. Uma valsa de Strauss ou um concerto de violino de Vivaldi podem trazer imagens alegres e sensações de suavidade. “Mecanismos da música para transmitir significado e poder emocional pode ser referencial, não-referencial ou uma estratificação polissêmica de ambos os tipos de construção de significado” (Roseman, 2008, p.29).

Quando os artistas optam por utilizar músicas em suas criações de dança devem primeiramente ser um fruidor daquela obra. Saber ouvi-la, percebê-la com um “ouvido cego”, receptivo, sem interpretações, sem pré-definições, sem pré-conceitos. Apenas se banhar na massa de ondas sonoras, vibrações, não somente com o ouvido, mas com o corpo todo. O som é movimento pois é vibração.

Em uma fase posterior, se desejarem, podem perceber suas características estruturais, expressivas e refletir sobre as emoções, imagens, pensamentos, lembranças ou significados que lhes suscitam. Pode-se também perceber que determinados elementos musicais se associam a determinados significados, dependendo do contexto sócio-histórico-cultural do público, além das próprias experiências individuais.

Uma obra artística, no momento em que ocorre a relação com o público, é sempre maior do que o artista e sua intenção. Não é possível controlar nem determinar o que o público irá pensar, sentir ou interpretar na sua fruição. Assim, o sentido da obra de arte será o resultado da interação entre a intenção/proposta do artista com o público.

É evidente que a responsabilidade da construção de sentidos e significados não está somente no público, pois a maneira como o artista escolhe e organiza as materialidades e os elementos da obra irão

direcioná-lo ou influenciá-lo. Porém aspectos individuais, sociais e culturais do público também exercem influência.

Assim é extremamente importante que o artista da dança entenda e conheça as possibilidades de utilização da música em suas criações, favorecendo sua intenção poética, mesmo que esta surja a partir de relações de oposição. É preciso que as escolhas de relação, oposição, influência ou de reforço ocorram de forma consciente e não somente pela intuição ou emoção.

Aspectos didático-pedagógicos e expressivos

Na improvisação em dança com estímulos sonoros, os dançarinos tendem a perceber a música de uma determinada forma e refleti-la em sua movimentação. Algumas pessoas são mais influenciadas pelo ritmo ou pulsação da música, outras se influenciam pela melodia, timbre dos instrumentos, harmonia ou estrutura da música. É importante possibilitar aos artistas da dança a descoberta de outras formas de relacionar a música com seus movimentos, inclusive com momentos de pausas (ausência de movimento) e silêncio (ausência de som).

Gelewski (1973, p.11) em seu método didático “Estruturas Sonoras I: uma percepção elementar a ser aplicada na educação” ressalta a importância do ouvir e o valor da concentração. Ouvir é uma atividade do silêncio, uma vivência da concentração, um abandono de si e um gesto puro de entrega. Ouvir significa abrir-se, receber e deixar o recebido entrar em si, lá dentro despertando ou aquietando, trabalhando, modificando.

Se você quer escutar música, você deve criar um silêncio absoluto em sua cabeça, não seguindo ou aceitando pensamento algum e ser inteiramente concentrado como uma espécie de tela que recebe sem movimento ou barulho, a vibração da música. Esta é a

Para ouvir uma música é necessário silêncio e concentração, ouvir sem preconceitos ou expectativas pré-estabelecidas. Não somente o ouvido deve escutar a música, mas todo o ser. A música é um organismo “vivo”, pulsante cuja vibração atinge totalmente seu fruidor. Pereira (2014, p.50) afirma que “quanto mais calmos e concentrados nós estivermos, melhor compreenderemos uma música, tanto mais claramente sua entidade e a força que ela traz em si atuarão em nós e tanto melhor poderemos expressá-la em dança.”

O método didático de Gelewski (1973) apresenta propostas didáticas de audição/percepção de trechos de músicas selecionadas que poderão gerar improvisação de movimentos corporais. Muitas vezes a percepção da duração de um trecho de música ou de uma sub-unidade musical (sentenças, frases ou compassos) é totalmente alterada quando ocorre concomitantemente com a realização de movimentos ou deslocamentos espaciais.

Por exemplo, apenas ouvindo uma música pode-se ter a percepção que sua duração é longa, mas ao realizar alguma proposta de movimentação durante sua execução, pode-se ter uma percepção de duração mais curta, tendo dificuldades em executar os movimentos com aquela duração do tempo.

Na publicação há também a descrição de seis modos de recepção auditiva gradativos, definidos por Gelewski (1973, p.11) no item “Como escutar música (tipos de audição)”: a audição simples (relaxado-passiva, recebendo a música sem pensamento, reação ou esforço); a audição simples intensificada (percebendo a música como energia que se transmite em forma de vibração para todo o corpo, não somente para o ouvido); a concentração na unidade da música (identificação com a força condutora da música, a experiência e visão do todo).

Há também a concentração no desdobramento fundamental da música (percepção de que o corpo da música é composto por

subunidades); a descoberta de uma subdivisão orgânica do desdobramento fundamental (perceber que cada subunidade da estrutura-base da música é constituída por membros menores) e a conscientização de elementos característicos integrantes da estrutura musical (percepção de figuras melódicas ou rítmicas, repetições e variações, evoluções ou contrastes, acentos e pausas, uso de diversas alturas de som ou instrumentos).

Assim, propostas de percepção de elementos musicais devem ser aplicadas concomitantemente com propostas de improvisação de movimentos e exploração do espaço. Por exemplo, percorrer uma determinada distância espacial, no tempo determinado pela duração de uma frase musical escolhida e, em seguida, percorrer uma distância espacial menor, com a mesma duração anterior. Neste caso é necessário realizar ajustes na velocidade ou no tamanho dos movimentos para conseguir atingir a proporção espaço-temporal necessária: com uma distância maior para percorrer dentro de certa duração de tempo, é necessário aumentar a velocidade ou o tamanho dos movimentos. Ao contrário, quando a distância for menor, é preciso diminuir a velocidade ou o tamanho dos movimentos.

Como sugestão para um trabalho de sensibilização e percepção musical para dançarinos e estudantes de dança, deve-se ouvir a música selecionada várias vezes, realizar uma percepção qualitativa (identificando variações rítmicas ou melódicas, temas ou partes que se repetem, variações nos timbres, nos acentos, no andamento) e uma percepção quantitativa de suas partes (quantidades de sentenças, frases, compassos, etc).

Inicialmente, trabalhar com a percepção das durações dos sons (tempos, compassos, pulsação e ritmos) em músicas diversas, em propostas de improvisação individuais ou coletivas, pois são os elementos mais básicos e mais facilmente percebidos. É interessante trabalhar também distintas relações entre movimentos e durações na mesma música, desde durações menores (pulsação e ritmos) até durações maiores (como compassos ou frases), incluindo momentos de pausas e propostas de criação de pequenas composições (improvisações

estruturadas).

Em seguida, trabalhar com a percepção de diferentes timbres e partes temáticas da música, inserindo elementos da estrutura e forma musical para inspirar improvisações e pequenas composições. Por fim, o trabalho de percepção das frases e sentenças que exige um refinamento maior, podendo utilizar inicialmente canções (músicas com letras), estabelecendo uma relação com os versos e estrofes e aos poucos ir introduzindo músicas apenas instrumentais.

É possível criar improvisações estruturadas a partir desse trabalho de percepção das frases, definindo algumas propostas como realizar um único movimento durante toda a duração da frase ou realizar sequências de movimentos distintos para cada frase e até mesmo intercalar só um movimento e sequências em cada frase musical.

Outras propostas devem intercalar momentos de movimentos com momentos de pausas em determinadas frases, em improvisações individuais, em duplas ou em grupos, inserindo também variações de uso de espaço (dimensões, direções ou caminhos), formas (curvas-retas, contraídas-dilatadas, simétricas-assimétricas), força/peso (forte-leve), partes do corpo, etc.

O professor pode conduzir propostas de movimentação a partir de propostas de percepção/audição das músicas selecionadas, por exemplo, solicitando a realização de um deslocamento espacial ou de um único movimento durante todo o trecho da música, intercalando com improvisações livres e pausas.

Considerações finais

O princípio de improvisação estruturada, que parte de estruturas mais diretivas para estruturas mais livres, pode propiciar ao artista da dança uma maior experimentação das possibilidades de movimentação e de expressão de seu corpo. Em geral, as pessoas tendem realizar

movimentos parecidos ou padronizados e não explorar novas possibilidades, quando há muita liberdade de movimentação.

Existem certos padrões de movimento característicos de cada pessoa e também de uso do espaço, tempo e peso, que muitas vezes estão relacionados com sua cultura corporal (experiências e técnicas corporais). Passando pela experiência de realizar improvisações estruturadas, focadas nesses elementos, há a possibilidade de ampliar seu repertório de movimentação, o que se refletirá depois nas improvisações mais livres.

O trabalho com improvisações estruturadas pode ser tão criativo quanto o trabalho com improvisações livres. Alguns artistas têm dificuldades para criar em um ambiente com muitas escolhas e possibilidades e neste caso, as improvisações estruturadas podem ter um caráter formativo e libertador, sendo uma ferramenta para desenvolver suas potencialidades criativas e expressivas.

O estudo e a investigação das relações entre música e dança, a partir da percepção e análise de elementos musicais podem favorecer e estimular a criatividade e expressividade dos artistas da dança, ampliando suas possibilidades e escolhas. Só há de fato escolhas conscientes quando se conhece as possibilidades para essa relação!

Referências

CORDEIRO, Analívia. **Nota-Anna:** a Escrita Eletrônica dos Movimentos. São Paulo-SP: Annablume, 1998.

GELEWSKI, Rolf. **Estruturas sonoras I:** uma percepção musical elementar a ser aplicada na educação. Salvador-BA: Ananda Educação – Nós Editora, 1973.

_____ **Estudo do espaço.** (Apostila fornecida aos alunos da Escola de Dança da UFBA). Salvador-BA: 1967.

_____ **Buscando a dança do ser:** movimento, irradiação, transformação. Salvador-BA: Casa Sri Aurobindo, 1990.

LOBO, Lenora e NAVAS, Cássia. **Teatro do movimento:** um método para o criador-intérprete. Brasília-DF: LGE Editora, 2003.

PEREIRA, Paulo J. Baeta. **A improvisação integral na dança.** Campinas-SP: Editora Medita, 2014.

ROBATTO, Lia. **Dança em processo:** a linguagem do indizível. Salvador-BA: Centro Editorial e didático da UFBA, 1994.

SEINCMAN, Eduardo. **Estética da comunicação musical.** 1^a. ed. São Paulo-SP: Via Leterra, 2008.

SCHROEDER, Jorge Luiz. **A música na dança:** reflexões de um músico. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP, 2000.

ARTES VISUAIS E RESPEITO À DIVERSIDADE DE GÊNERO: instalação “Flores de Obaluaiê” de Miguel Veiga no IFMA

Ilvia Lílian Lima Chagas*

Daniele Bastos Segadilha**

Miguel Estéfano Veiga ***

* Mestre em Cultura e Sociedade pela Universidade Federal do Maranhão (2014). Educadora em Artes Visuais no Instituto Federal de Ciência, Educação e Tecnologia do Maranhão - IFMA Campus São Luís/Monte Castelo. Contato: 98 981480077

E-mail: daniele.segadilha@ifma.edu.br

**Mestre em Cultura e Sociedade pela Universidade Federal do Maranhão (2014). Educadora em Artes Visuais no Instituto Federal de Ciência, Educação e Tecnologia do Maranhão - IFMA Campus São Luís/Monte Castelo. Contato: 98 981480077.

E-mail: daniele.segadilha@ifma.edu.br

***Mestre em Pedagogia Profissional (CEFET-MA / ISPETP – Havana/Cuba), Especialista em Educação Artística e Licenciado em Desenho e Artes Plásticas (UFMA). Professor aposentado de Artes visuais (IFMA). Contato: E-mail: 98 99734305.

E-mail: miguel.veiga@ifma.edu.br

Introdução

O presente artigo foi construído com base em experiências educativas vivenciadas a partir da instalação imersiva “Flores de Obaluaiê” do artista plástico e educador Miguel Veiga, com enfoque no respeito à diversidade gênero com base em uma analogia entre a população LGBTQI+ e o “Mito de Obaluaiê”, realizada no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Maranhão/ IFMA - Campus Monte Castelo durante o Encontro de Pesquisa, Pós- Graduação, Inovação e Iniciação à Extensão - EPIDE 2023. Para tanto, nos interessou compreender: quais os impactos crítico-reflexivos da instalação “Flores de Obaluiaê” do artista Miguel Veiga para a promoção do respeito à diversidade de gênero no campus?

Desse modo, traçamos os seguintes objetivos específicos: entender a importância da Arte para a promoção crítico-reflexiva em relação ao tema diversidade; identificar nas devolutivas do público participante os alcances da temática proposta pelo artista Miguel Veiga; refletir sobre os desdobramentos educativos e sociais da Instalação “Flores de Obaluaiê” para a formação crítico-reflexiva dos educandos e do público visitante em geral.

O traçado metodológico foi delineado a partir de uma pesquisa exploratória, que para Gil (2007), envolve o levantamento bibliográfico, entrevistas com pessoas que tiveram a experiência de apreciação, reflexão e produção durante o processo imersivo realizado por meio de visitas monitoradas à instalação.

O método adotado foi o de pesquisa-ação, a partir de uma abordagem qualitativa, que segundo Chizzotti (1998), diz respeito a uma oportunidade de transformação dos sujeitos envolvidos com o delineamento da investigação baseada em pressupostos qualitativos de

organização, pois, enquanto participam de cada uma das etapas de investigação, eles se escutam, repensam e interferem de modo refletido em seu cotidiano, com possibilidades de mudanças em seu mundo real.

Os instrumentos de coleta definidos para o desenvolvimento de nossa pesquisa foram: levantamento bibliográfico, observação participante, sondagem diagnóstica com os educandos e demais pertencentes à comunidade escolar. A instalação imersiva “Flores de Obaluaiê” oportunizou ao público o acesso às obras e instalações artísticas, assim como participação nas rodas de conversas mediadas pelo artista Miguel Veiga, criador da exposição, pesquisador e professor de Artes Visuais egresso do IFMA Campus Monte Castelo e a professora de Artes Visuais Sílvia Lílian. Na ocasião, também foram realizadas oficinas de desenho e pintura de produção criativa e artística relacionadas ao tema da exposição no espaço expositivo com o público visitante e no laboratório de Artes do IFMA com os educandos das disciplinas de Artes Visuais e Dança.

A análise dos dados se deu por amostragem e visitaram a mostra todas as turmas dos cursos Técnicos de Ensino Médio Integrado nas áreas de Automação Industrial, Cultura e Design, Eletrônica, Eletromecânica, Eletrotécnica, Informática, Química Industrial, e Segurança do Trabalho. Também visitaram o evento turmas das graduações de Sistema de Informação, Licenciaturas em Química, Biologia e Física. Assim, foram analisados depoimentos, fotos dos processos e produtos das oficinas realizadas durante a exposição.

Nessa perspectiva, o público visitante foi instigado a refletir sobre suas inquietações com o tema por meio do que chamamos provocação ou poética da Arte. Sobre isso, Araújo (2017) diz que: “Na poética se concebe a novidade vinda da incerteza”, pois ela surge do estranhamento, tal como ocorreu em relação às obras e à modalidade de instalação proposta por

Miguel Veiga. Essas imersões com a arte, oportunizaram aos visitantes impactos e “mudanças no mundo real” do público visitante (CHIZZOTTI, 1998, p. 100). É importante salientar que, entre o primeiro contato dos visitantes e a conclusão da visita, as emoções passavam do estranhamento e desconforto para inquietação e provocação crítico-reflexiva em torno de temas que ainda são velados e evitados.

O trabalho constituiu-se de visitas guiadas pelo artista Miguel Veiga, com apoio de uma equipe de educandos dos Cursos Técnicos de Ensino Médio Integrado do campus Monte Castelo, de acadêmicos dos cursos de Biologia e Química. A curadoria da instalação foi realizada por uma equipe composta pelo artista, por acadêmicos do Curso de Licenciatura em Artes Visuais do campus IFMA do Centro Histórico e pelas professoras de Artes Visuais Daniele Segadilha e Sílvia Lílian Chagas. Participaram também os alunos da LAV do campus CHIST, que na ocasião, criaram QR Codes para cada uma das obras, para que assim, quando um visitante apontasse o celular para o código, pudesse contar com a audiodescrição além de contribuírem com sugestões para a expografia, considerando as limitações do espaço.

O acervo foi constituído por pinturas e esculturas, que correlacionam os sentimentos de rejeição e acolhimento experienciados pelo orixá Obaluaiê, que converte suas dores em superação quando por força divina transforma suas feridas em flores oriundas do milho de pipoca, convertendo-se no orixá que transmuta a doença em cura.

Segundo o artista Miguel Veiga, a mostra contou com um acervo de 19 obras, dividido em dois segmentos: o primeiro com enfoque na violência que sofre a população LGBTQIA+ e outras minorias que não se enquadram no padrão estabelecido pela sociedade, que tem como parâmetro básico estruturas racistas, patriarcais e homofóbicas, e o segundo é o mito do orixá Obaluaiê como referência de um ser que passou

pela dor e, apesar dela, conseguiu transformar, transmutar o isolamento em cura.

A mostra foi um convite a uma imersão conceitual por meio de exercícios críticos-reflexivos em temas como a angústia de ser diferente e os transtornos sofridos por não ser respeitado em suas singularidades, tornando-se vítimas de agressões e até mesmo de assassinatos. Desse modo, essa população acaba se enclausurando e experienciando sentimentos como dor, medo e o encarceramento.

Partindo dessa realidade em que as pessoas se sentem aprisionadas, o artista adotou bordão “escondido no armário” como metáfora para falar sobre os recolhimentos íntimos destes sofrimentos e conflitos dispondo as obras dentro de uma estilização de armários feitos em madeira de pírus. Toda a organização visual foi composta por meio de norteamentos da semiótica, que segundo Santaella (2006, p.05) é a ciência que tem por objeto o exame dos modos de constituição de todo e qualquer fenômeno como fenômeno de produção de significação e de sentido. Nessa conjuntura, o acervo foi tecendo relações entre cores, signos, ou códigos nacionais e internacionais, que representam algumas das populações inspiradoras desta obra, com a intenção de criar um contexto visual para estimular a formação e reformulação de conceitos com vistas a uma ampliação sensível e crítica em torno de uma realidade em que as pessoas da comunidade LGBTQIA+ estão entre os mais altos índices de assassinatos e suicídios.

A partir de inquietações sentidas durante a realização da exposição, sentiu-se a necessidade de refletir sobre seus alcances educativos, sociais e inclusivos, com ecos no espaço escolar e fora dele. Nesse sentido, o referencial dotado na área de Ensino de Arte foi Barbosa (2010) e Ferraz e Fuzari (1992), as concepções filosóficas que norteiam a pesquisa foram referendadas por Benjamim (1996) e Bondía (2002),

Demo (2015), acerca das poéticas contemporâneas buscamos referências em Couquelin (2008) e, no que diz respeito à diversidade, Teixeira (2019) e Possidonio (2018).

Um dos aspectos mais significativos deste estudo foi a promoção de saberes e fazeres, a partir da obra do artista e arte-educador Miguel Veiga. Durante todo o processo, desde a curadoria da exposição até a montagem e o desenvolvimento dos processos de monitoria e de realização das oficinas com os educandos, o artista e arte-educador trabalhou com poéticas da arte, visando a ampliação do potencial sensível e crítico do público participante de modo a promover o protagonismo do público em relação às aprendizagens, algo que para (FREIRE, 1996) se converte em perspectivas “(...) emancipatórias e promotoras de autonomia”.

O Ensino De Arte e as “Flores De Obaluaiê”

O ensino de arte pode representar no contexto da educação um diferencial, pois propicia aos atores da mediação pedagógica, dialogias fluidas com distintas áreas do saber. Assim, educar por meio da Arte é uma possibilidade de sensibilização das relações estéticas no âmbito escolar. E assim, promove-se uma formação capaz de permitir aos envolvidos no processo educativo, uma melhor elaboração sobre sua visão do mundo e das diversas transformações que ele vem sofrendo. Segundo Ferraz e Fuzari (1992 p.15): “[...] a educação através da arte é um movimento educativo e cultural que busca a constituição de um ser humano completo, total, dentro dos moldes do pensamento idealista e democrático”.

De acordo com este entendimento, a Arte pode-se constituir em um elemento formador da expressividade do educando e do educador,

podendo aguçar o material sensível desses atores de modo a lhes proporcionar vivências críticas e de conhecimentos sobre outros e novos mundos. É recomendável que os discentes tenham em seus processos educacionais, independente de qual seja o seu nível escolar, a sua sensibilidade potencializada por meio de um ensino estimulador, que lhes permitam ver, ouvir, e, acima de tudo, construir suas próprias expressões artísticas e entender outras realidades expressivas.

Com base nessa percepção, compreendermos que o presente artigo se configura como uma oportunidade de tecer saberes que entrelaçam poéticas entre o Ensino de Artes Visuais e as Flores de Obaluaiê como fomento de significação e ressignificação do respeito à diversidade. Sobre a Arte Barbosa (2010), nos diz que por meio dela é possível desenvolver a percepção e a imaginação para apreender a veracidade do meio ambiente, desenvolver a capacidade crítica, permitindo analisar a realidade percebida e desenvolver a capacidade criadora de maneira a mudar o que foi analisado.

Os processos de Ensino de Arte envolvem vivacidade e flexibilidade de estruturas para estimular o ato de criar e precisam de ousadia e de alteridade, pois são insubordinados e, nesse contexto, uma instalação artística como “Flores de Obaluaiê” na escola pode ser uma janela para novos mundos, tornando-se um espaço de aprendizagem que promove interrogações e rupturas com vistas à construção de novos saberes, tanto para educandos quanto para educadores.

A dimensão crítica do olhar nesse sentido é uma possibilidade de aprendizagem sensibilizadora que poderá ser trabalhada com o objetivo de provocar o educando de modo que ele se sinta desafiado a ocupar espaços de fala, posturas e de reflexão frente ao mundo e às diversas singularidades que o compõem. Desse modo, uma aula guiada durante uma vivência artística imersiva pode ser estimuladora de processos estéticos, por meio de exercícios de leituras crítico-reflexiva de imagens que contribuem de modo particular para os educandos e demais visitantes. A partir de experiências como essa, podem compreender as visualidades por meio de aspectos descritivos, históricos, formais,

psicológicos e sociológicos contidos nas diferentes representações, tais como pinturas e objetos, como é o caso da instalação “Flores de Obaluaiê”.

Assim, o público que visitou a mostra não somente observou, como mergulhou de modo conceitual na instalação, experienciando processos complexos de estranhamento e em alguns casos, de desconforto, para então, a partir da interatividade crítico-reflexiva com as obras e o artista, construir possibilidades de entendimento sobre as obras e o contexto contemporâneo. A respeito da modalidade instalação, a enciclopédia Itaú Cultural (2006) diz que:

[...] o termo instalação é incorporado no vocabulário das artes plásticas em 1960, designando assemblage ou ambiente construído em espaços de galerias e museus [...] As ambiguidades que apresentam desde a origem não podem ser esquecidas, tampouco devem afastar o esforço de pensar as particularidades dessa modalidade de produção artística que lança a obra no espaço, com o auxílio de materiais muito variados, na tentativa de construir um certo ambiente ou cena, cujo movimento é dado pela relação entre objetos, construções, o ponto de vista e o corpo do observador [...] (Itaú Cultural, 2006).

O olhar nesse contexto já não diz respeito a uma observação passiva ou ao gosto, mas sim, às provocações feitas pelas obras, que a todo instante convidam o visitante a um mergulho sobre a experiência de romper as “portas” do preconceito e literalmente “sair dos armários”, saindo assim dos espaços apertados e dos lugares comuns, ampliando o olhar e o entendimento por meio da arte para enxergar para além do que vemos.

O Mito de Obaluaiê Como Arte e Força Libertadora

O encontro sensível entre a educação do olhar nas aulas de Artes Visuais e a perspectiva de uma sociedade inclusiva, pode potencializar um leque perceptivo em torno do que se vê, do que se olha e de como isso pode promover uma ressignificação das relações estabelecidas nos mais distintos contextos relacionais. Segundo Franco (1992, p. 26): “[...] como espectador comum acumulou vivência e experiência para aplicá-la ao exercício da sua profissão. Como espectador especializado ele terá autoridade para se fazer intérprete das linguagens audiovisuais. Assim, o artista e arte-educador vem acumulando suas vivências sensíveis e sua formação em Arte para promover por meio de poéticas visuais, o aprender pela experiência significativa de produzir, causando estranheza e promovendo a ampliação de vocabulário dos seus educandos.

Nessa perspectiva de compromisso com a educação sensível e significativa, foi criada a instalação “Flores de Obaluaiê” - um mergulho urgente e necessário para que as portas dos armários sejam abertas, escancaradas, inspirada no mito Yorubá desse orixá, filho de Nanã e Oxalá, que nasceu com o corpo todo coberto de chagas como forma de castigo pelo fato de sua mãe ter seduzido Oxalá, mesmo sabendo que ele era comprometido com Iemanjá. Sua mãe o abandonou tão logo viu seu corpo cheio de feridas e deformações, deixando-o à sua sorte na beira da praia. Iemanjá, ao ouvir seu choro e ao ver seu corpo frágil e muito machucado, foi invadida por um profundo amor de mãe, adotando-o como filho e cuidando de sua saúde.

Obaluaiê foi criado com muito amor. O jovem cresceu forte, mas coberto por cicatrizes que lhes causavam constrangimento e o isolavam do convívio com os demais orixás. Devido ao seu interesse e domínio das

ervas e sua capacidade de retirar as doenças dos enfermos, conseguiu aplacar uma epidemia de varíola que assolava várias tribos. Desse modo, foi convidado para uma grande festa, mas teve vergonha de participar. Ogum, vendo essa situação, cobriu seu corpo com roupas e um capuz de palhas, escondendo também seu rosto, isso lhe permitiu dançar lindamente.

Mas Iansã, deusa dos ventos e tempestades, não contendo sua curiosidade soprou ventos fortes, revelando um jovem belo e viril com a pele marcada pelas cicatrizes que tanto o entristecia. Encantada pelo jovem, resolveu tirá-lo para dançar e, em cada rodopio cortando o ar, as cicatrizes e feridas pulavam do seu corpo, sendo transformadas em pipocas, deixando-o reluzente de tanta luz e encantamento a todos por conta de sua rara beleza. O chão ficou todo coberto de pipocas que se assemelhavam a flores brancas. Daí o nome da instalação “Flores de Obaluaiê”.

Flores de Obaluaiê e Alguns Espinhos no Caminho

Parafraseando um ditado popular, “nem tudo foram flores” na montagem e realização da exposição “Flores de Obaluaiê”. O primeiro obstáculo encontrado pela equipe organizadora da montagem foi a escolha de uma local para receber as obras, considerando que a montagem anterior, feita no campus IFMA Centro Histórico, ocorreu num espaço mais apropriado, criado para esse fim. O IFMA Campus Monte Castelo é uma escola centenária e ainda precisa de um espaço adequado para exposições visuais. Comumente, os professores usam os corredores

e a área de vivência, mas os ventos e as chuvas podem atingir as obras, sobretudo em determinados meses do ano. Preocupadas com o possível local de exposição, as professoras envolvidas na curadoria e o artista e arte-educador Miguel Veiga procuraram pela escola lugar mais apropriado e, após conversas e observações, optaram pelo *foyer* do Teatro Viriato Correia, para a exposição das obras.

A partir desse momento, foram feitos os contatos com os setores responsáveis pelos cuidados com o *foyer*, e algumas questões que precisavam ser acertadas: haveria eventos no teatro no período da exposição? Poderíamos usar as paredes como suportes de quadros? Como seria o acesso da comunidade escolar à exposição? E quais os horários de funcionamento? Teríamos monitores? A respeito da iluminação e conservação do espaço, quais as soluções a curto prazo? Essas eram apenas parte das preocupações para organizar o espaço da exposição e havia pouco tempo.

Para que o espaço fosse cedido, tivemos que nos comprometer em manter as paredes intactas, sem furos ou rasuras, pois o ambiente é um *foyer*, uma espécie de antessala do teatro, cujo funcionamento remonta à década de 1960. Acordos e diálogos realizados, procuramos soluções rápidas para desafios estruturais do local: poucos pontos de tomada, paredes manchadas e porta de incêndio desgastada pela ação do tempo, condicionadores de ar funcionando com dificuldade, além do espaço reduzido para as obras que compunham a exposição.

A montagem da exposição durou cerca de 02 (dois) dias e contou com a colaboração direta e intensa da equipe do artista, de alunos de graduação de Licenciatura em Artes Visuais, as professoras de Artes Visuais e parte dos servidores e funcionários terceirizados do campus Monte Castelo. Para aumentar a equipe de apoio e oferecer práticas diferenciadas aos alunos, foi organizado um grupo de monitores com

alunos do Ensino Médio Integrado do IFMA, que se dispuseram a contribuir com a exposição. Divididos em grupos com cerca de 15 a 20 alunos, eles receberam formação básica sobre a exposição, coordenada pelo artista, momento de diálogo e trocas, nesse processo.

Contamos ainda com os monitores do EPIDE, alunos do ensino médio e superior, durante os primeiros dias do evento, bem como o apoio da comissão organizadora do EPIDE. De forma direta, a equipe de realização da exposição era reduzida: professores de artes visuais, artista plástico e criador da exposição e alguns alunos, o que tornou a dinâmica da exposição mais acelerada e intensa. Os desafios impostos pelo espaço, equipe pequena, entre outros, não impediram a realização da exposição. E assim, como o milho se transforma em pipocas, metaforicamente, a maior parte dos desafios foram superados, oferecendo à escola um evento rico em experiências, aprendizagens e ressignificações conceituais.

Resultados e Discussões

A instalação “Flores de Obaluaiê” foi toda pensada do ponto de vista da poética, também entendida como a provocação que a arte oportuniza. Para melhor compreender seus desdobramentos, nos voltamos para a indagação inicial deste artigo: quais os impactos crítico-reflexivos da instalação “Flores de Obaluaiê” para a promoção do respeito à diversidade de gênero no campus Monte Castelo. E com vistas ao entendimento sobre essa inquietação, coletamos por amostragem alguns depoimentos de alunos e professores que prestigiam a exposição e que participaram das atividades educativas desenvolvidas na ocasião.

Nesse sentido, pudemos perceber os impactos crítico-reflexivos da arte e do Ensino de Arte para a promoção do respeito à diversidade de gênero por meio do Mito de Obaluaiê, uma vez que as devolutivas do

público participante tornaram evidente o quanto essa temática é urgente e necessária para a formação dos educandos, bem como para a formação continuada dos educadores. Nesse sentido, o retorno das turmas e dos alunos, individualmente, reafirma o sucesso da exposição e o interesse dos alunos, bem como a necessidade de levar mais exposições ao espaço escolar.

Ao longo da exposição, foram realizadas rodas de conversas, por meio das quais foram surgindo relatos de experiências. Os educandos falaram sobre situações de constrangimentos causados por preconceitos em relação à sua orientação de gênero, principalmente por conta do nome social de alguns educandos. Segundo relataram, alguns professores insistiam em utilizar o nome civil ao invés do nome social dos alunos. conforme destaca-se no seguinte depoimento:

Ali o Miguel literalmente estava contando minha história e como de tantas outras pessoas lgbtqia+ e de como todos devem compreender isso, respeitar principalmente. A obra do casulo e da borboleta lembrou muito minha própria aceitação, libertação e a transição para o meu novo eu, saindo de um casulo e partindo para um voo. A outra obra registrei para ver sempre e me sentir mais feliz ainda por ter presenciado essa exposição, fiquei muito feliz. Foi algo inesperado e esplêndido e me deu força para que eu pudesse reivindicar com mais determinação o meu nome social (01 - Aluno X do Ensino Médio Integrado).

A escola é um microssistema que reflete o macrossistema social. Assim, precisamos assegurar não somente o acesso, como a permanência e a conclusão dos estudos para todos. Entretanto, ações de violência como a negação do nome social, que é uma conquista fundamental, constitui-se, junto a outras práticas homofóbicas em meios de alijar os educandos para fora da escola por sua orientação sexual. Sobre isso, Possidonio (2018) nos diz que:

O termo “nome” é referente à designação pelo qual um indivíduo se identifica perante sua família e sociedade. [...] Porém, quando

analisamos o caso de uma pessoa transgênero, é importante distinguir a diferenciação entre nome social e nome civil. Nome social é o nome pelo qual qualquer indivíduo prefere ser chamado cotidianamente, ao contrário do nome civil, o qual é oficialmente registrado, que não reflete sua identidade de gênero, apenas o nome dado no ato de nascimento. O nome social acaba sendo uma forma de evitar e diminuir a transfobia, além do constrangimento da pessoa que se identifica e se apresenta perante a sociedade conforme determinado gênero e tem um nome que não corresponde ao mesmo (POSSIDONIO, 2018, S.P.)

Dessa forma foi possível constatar também na fala de uma das docentes:

Fizemos um convite ao arte-educador e artista Miguel Veiga, eu e a professora Marinalva S. Macêdo, professora do DHS, para participar do Seminário Integrador de Estágio Supervisionado das Licenciaturas, atividade de culminância da disciplina. O tema a ser abordado teria como foco questões relacionadas com a diversidade, pois os nossos estagiários trouxeram relatos de situações em que os educandos da escola campo de estágio estavam sofrendo com o preconceito sobre suas orientações sexuais, tanto por parte de colegas quanto de educadores. Assim, o convidamos para uma conferência sobre a temática, em caráter pedagógico, numa perspectiva de formação para esses futuros educadores de modo que pudessem lidar com as questões de gênero, racial ou étnica de modo consciente e respeitoso. Entendemos que a arte aproxima e sensibiliza os temas, gerando espaços de reflexão e criação (02 - Professora Doutora Marise Piedade, do Departamento de Humanas e Sociais).

A respeito do preconceito no ambiente escolar, Teixeira (2019) nos



Figura 28: Caixão da transfobia. Fonte: Acervo da professora Sílvia Lilian Chagas, (2024).



Figura 29: Experiência de produção criativa a partir da mediação pedagógica com o artista. Fonte: Acervo da professora Sílvia Lilian Chagas, (2024).

diz que:

Em uma pesquisa intitulada "Juventudes na Escola, Sentidos e Buscas: Por que frequentam", feita pela socióloga Miriam Abramovay com apoio do Ministério da Educação e Cultura (MEC), foram entrevistados 8.283 estudantes do ensino médio, na faixa de 15 a 29 anos no ano letivo de 2013. A pesquisa teve como resultado que 19,3% dos alunos de escola pública não gostariam de ter um colega de classe travesti, transexual ou transgênero. Observando essa pesquisa, o número não poderia ser diferente: o Brasil concentra uma evasão escolar de 82% de travestis e transgêneros. A afirmação é do defensor público João Paulo Carvalho Dias, o qual é presidente da Comissão de Diversidade Sexual da Ordem dos Advogados do Brasil e membro conselheiro do Conselho Municipal de LGBTI+ em Cuiabá (TEIXEIRA, 2019, p.14).

Daí a importância de discussões e processos de ensino-aprendizagem voltados para uma educação crítico-reflexiva que estimule o respeito à diversidade de gênero, pois uma das principais causas de evasão escolar por parte de pessoas LGBTQIA+ é a falta de respeito e empatia nesses ambientes, o que acaba por impactar também seu ingresso no mundo e mercado de trabalho. Desse modo, ações que estimulem o respeito dentro das escolas, como a instalação 'Flores de Obaluaiê', com certeza impactam de modo positivo o ingresso de todos em esferas produtivas da sociedade, conforme destaca a docente:

Eu levei a turma de Sistema de Informação do primeiro período e a turma do primeiro ano de segurança do trabalho. Em sala, fizemos roda de conversa sobre questões éticas destacando a diversidade

sexual e a pluralidade de afetos e crenças em diferentes visões de mundo. De modo geral, os alunos se impactaram com a instalação do caixão marcado por registro de jornais que retratavam mortes de pessoas da comunidade LBTQIA+, apesar de, também, terem ficado impressionados com a criatividade do artista em sua totalidade, desde os pontos mais sutis, como a demarcação do espaço com pipoca até a relação disso com um dos principais quadros e com o tema da mostra. Eles gostaram muito da interação com o artista (que aconteceu somente com a turma de SI) e isso foi um diferencial, sobretudo porque puderam entender melhor simbologias, como no caso do quadro que relacionava preconceito, diversidade sexual e útero, e através da escuta puderam perceber a obra pelo olhar do artista e para além da recepção estética de caráter mais subjetivo presente na apreciação artística (03 - Professora Dr. Carla Silvia Rocha, professora de Filosofia do Departamento de Humanas e Sociais:

Imagem da obra 'O armário da eterna purpurina': pois, segundo o dito popular, 'bicha não morre, vira purpurina'. O que o artista e arte-educador afirmou e comprovou com essa obra, um caixão todo revestido de manchetes de assassinatos de pessoas que integram a comunidade LBTQIA+, é que de fato as bichas morrem, e da forma mais cruel possível. Nessa obra, o visitante pode colocar seu rosto, experimentando a sensação fúnebre de pertencer a um dos grupos de pessoas e de vivenciar uma apreciação pautada em princípios de alteridade.

A partir das imagens, podemos observar que, visualmente, as cores e formas das produções dos educandos se assemelham às do artista plástico. Cada aluno escolheu um recorte que mais lhe chamou atenção e causou identificação com suas vivências. Para a produção dos trabalhos, usaram materiais disponibilizados no laboratório de artes visuais da escola, onde sempre ocorrem as aulas de artes visuais.

Considerações Finais

A arte é uma forma de comunicação e expressão que nos integra desde o começo dos tempos, e por meio dela somos capazes de dar vazão aos sentimentos e às nossas inquietações. O olhar do artista é, nessa perspectiva, capaz de traduzir de modo singular as sensibilidades do mundo. Dessa forma, ele consegue materializar o indizível de maneiras diversas, distintas, perturbadoras e até acolhedoras.

As contribuições da exposição realizada pelo artista Miguel Veiga em relação ao ensino de Arte e à promoção do respeito à diversidade no campus Monte Castelo foram incontáveis e certamente o artigo dará conta de parte do registro, mas há aquilo que cada indivíduo que foi à exposição levou consigo, guardou num lugar especial e secreto. Nesse contexto, é necessário destacar que a arte na contemporaneidade é, antes de tudo, um ato de provocação, pois desloca o apreciador do conforto daquilo que lhe é familiar e o faz mergulhar em universos desconcertantes.

Produções como as “Flores de Obaluaiê” costumam provocar reflexões além de registrar deslocamentos sociais e culturais fundamentais para a realidade dos nossos dias. Impactos visuais e conceituais foram observados diariamente na exposição, e registrados por meio de falas de educandos e educadores, como foi observado no capítulo acima. Foi marcante para os envolvidos poder andar entre imagens de armários, casulos, esculturas, caixão onde se pode colocar o rosto e sentir na alma a dor de morrer por ser quem é em uma sociedade com muitos comportamentos preconceituosos e homofóbicos.

Na exposição, foi possível interagir com objetos que desafiaram a comodidade dos afetos das visualidades comuns, e aprender por meio dessa experiência de apreciação estética e de alteridade. Não raro, algum

indivíduo que visitou a exposição falava sobre o “medo” e estranhamento visual pelas imagens presentes naquele espaço, apesar dos seus desafios registrados aqui.

De posse dessas vivências, é possível dizer que, ao mergulhar nessa instalação, o visitante foi convidado a refletir e criar com base na sensibilização poética da fala e da produção do artista e arte-educador Miguel Veiga, que conduziu uma navegação crítico-reflexiva pelas visualidades ali expostas, rumo ao entendimento de questões perturbadoras e necessárias para que a humanidade possa ampliar seus olhares e compreensões com vistas ao respeito à diversidade, não somente de gênero, mas também de raças, de etnias e de muitas outras formas de ser e estar no mundo.

As experiências vivenciadas na exposição “Flores de Obaluaiê” podem ser exploradas e analisadas de inúmeras perspectivas, que não cabem neste artigo. Abordagens sob os aspectos emocionais, religiosos e socioculturais podem ser caminhos a seguir, considerando a gama de sentimentos, relatos verbais e expressões corporais observados durante a exposição.

Referências Bibliográficas

ARAÚJO, Neurivan de Paula. **Sobre o Lugar da Poética no Ensino de Artes Visuais no Brasil.** Trabalho de Conclusão de Curso da Universidade de Brasília. 2017.

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da Arte.** Editora Perspectiva, 1991.

BARBOSA, Ana Mâe. **Abordagem Triangular. No ensino das artes e**

culturas visuais – São Paulo: Cortez – 2010.

BARBOSA, Ana Mãe. **Arte/Educação: leitura no subsolo**. São Paulo: Cortez Editora, 2013.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

COUQUELIN, Anne. **Arte contemporânea: uma introdução**. Ed. Martins, 1^a Edição - 2005 – 170.

FRANCO, Marília da Silva, A natureza pedagógica das linguagens audiovisuais, in Lições de cinema 1, **Cinema: uma introdução à produção cinematográfica**, SP: FDE, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (coleção Leitura).

FERRAZ, Maria Heloísa Corrêa de Toledo e FUSARI, Maria F. de Rezende. **Arte na Educação Escolar**. São Paulo: Cortez, 1992.

INSTALAÇÃO. Itaú Cultural, 3 abr. 2006. Disponível em: <http://www.itaucultural.org.br/aplicExternas/enciclopedia_ic/index.cfm?fuseaction=termos_texto&cd_verbete=3648> Acesso em: 1 mar. 2024.

POSSIDONIO, Carine Teresa Lopes de Sousa. **Identidade de gênero e utilização do social**: propósitos e desafios. Disponível em: <http://www.conteudojuridico.com.br/artigo,identidade-de-genero-e-utilizacao-donome-social-propositos-e-desafios591275.html>. Acesso em: 26 de maio de 2024.

SANTAELLA, Lúcia. **O que é semiótica?** Coleção Primeiros Passos. Editora Brasiliense - 2012. São Paulo.

TEIXEIRA, Bruno Farias. **Diversidade e Inclusão nas Organizações:** O Desafio da Inclusão de Pessoas Transgênero no Mercado de Trabalho Formal. Universidade Federal do Rio de Janeiro/ Faculdade de Administração e Ciências Contábeis - FAAC. Rio de Janeiro. 2019.



Parte 4

Exposição

de Arte

EXPOSIÇÃO PEQUENOS ARRANJOS-DESENHOS IMPRESSOS: ENTRE MEMÓRIA E OBSERVAÇÃO.

Hélio de Lima*

*Hélio de Lima, artista visual e professor de Arte do Instituto Federal do Triângulo Mineiro – Uberaba Parque Tecnológico, IFTM UPT.

A exposição Pequenos Arranjos–Desenhos Impressos apresenta uma série de composições visuais que exploram a interseção entre memória e observação por meio do desenho. Os trabalhos se desdobram em combinações gráficas e cromáticas, criando arranjos dinâmicos que se sobrepõem e dialogam entre si.

Os desenhos são impressos em lâminas de acetato, resultando em camadas visuais que integram diferentes técnicas. As impressões digitais e a aplicação de tinta acrílica conferem profundidade e textura às imagens, permitindo interações entre transparências, opacidades e superfícies translúcidas. A sobreposição desses elementos amplia a percepção espacial e visual das composições, estabelecendo um jogo entre linhas e camadas de cor em configurações variadas.

No campo da memória, os desenhos evocam formas lúdicas inspiradas em sementes, folhagens, flores e frutos. Essas representações remetem a uma paisagem afetiva da infância, entrelaçando elementos de recordação e invenção. Já no campo da observação, o gesto gráfico e a recombinação de espacialidades refletem volumetrias e texturas de uma botânica revelada pelos sentidos da imaginação, proporcionando consistência visual às imagens que flutuam e se transformam nas camadas sobrepostas.

A série Pequenos Arranjos representa um exercício contínuo do desenho como prática diária de criação e pesquisa poética. A série de desenhos resulta de um processo investigativo que propõe novos agrupamentos e configurações, expandindo os diálogos visuais originados na instalação Ramalhetes de Desenhos–Arranjos Imaginários. Dessa forma, a exposição convida o espectador a explorar a fluidez entre

memória e observação, experimentando as nuances das formas e das cores que emergem dessas interações visuais.



Série: Pequenos arranjos - desenhos impressos

Livro de artista
2024

Impressão digital
sobre acetato e
papel vegetal
21x42 cm (aberto)





**Serie: Pequenos
arranjos -
desenhos
impressos**
2024
*Impressão digital e
acrílica sobre
acetato
21x21cm*



**Serie: Pequenos
arranjos -
desenhos
impressos**

2024

*Impressão digital e
acrílica sobre
acetato
21x21cm*



Serie: Pequenos arranjos - desenhos impressos
2024
Impressão digital e acrílica sobre acetato
21x21cm



**Serie: Pequenos
arranjos -
desenhos
impressos**

2024

*Impressão digital e
acrílica sobre
acetato
21x21cm*



**Serie: Pequenos
arranjos -
desenhos
impressos**
2024
*Impressão digital e
acrílica sobre
acetato
21x21cm*



**Serie: Pequenos
arranjos -
desenhos
impressos**

2024

*Impressão digital e
acrílica sobre
acetato
21x21cm*



**Serie: Pequenos
arranjos -
desenhos
impressos**
2024
*Impressão digital e
acrílica sobre
acetato
21x21cm*



**Serie: Pequenos
arranjos -
desenhos
impressos**

2024

*Impressão digital e
acrílica sobre
acetato
21x21cm*



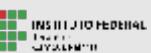
**Serie: Pequenos
arranjos -
desenhos
impressos**

2024

*Impressão digital e
acrílica sobre
acetato
21x21cm*







ISBN 978-65-2-40401-2



9 786501 473012