

A IMPORTÂNCIA DOS ESPAÇOS DE ACOLHIMENTO EM AMBIENTES ESCOLARES: EXPERIÊNCIAS AFETIVAS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA – EPT, NO INSTITUTO FEDERAL DA BAHIA, IFBA, CAMPUS VALENÇA

■ KEYLA CARDOSO SANTANA

 <https://orcid.org/0009-0000-3130-8444>

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia,
Campus Valença

■ LEONARDO RANGEL DOS REIS

 <https://orcid.org/0000-0002-5644-6250>

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia,
Campus Salvador

RESUMO

O presente artigo é fruto de uma pesquisa-acolhimento de mestrado em Educação voltada para a criação de um espaço de acolhimento em um instituto de educação profissional e tecnológico – EPT, com o intuito de trabalhar as tonalidades afetivas dos/as estudantes. O Espaço Acolher nasce como sala multissensorial por meio da tentativa de amparar os movimentos dos *corpos-inteiros* nos cotidianos escolares, como ação ética, ecológica e estética, envolvida com uma política dos afetos. Essa relação desejanse dos corpos em movimentos nos/com (os) ambientes nos abre à polifonia dos sentidos. O acolhimento e as atividades desenvolvidas no ambiente vêm se mostrando experiências ímpares.

Palavras-chave: Espaços de acolhimento. Currículos. *Corpos-inteiros*. Formação Integrada. EPT.

ABSTRACT **THE IMPORTANCE OF WELCOMING SPACES IN SCHOOL ENVIRONMENTS: EMOTIONAL EXPERIENCES IN PROFESSIONAL AND TECHNOLOGICAL EDUCATION - EPT, AT THE FEDERAL INSTITUTE OF BAHIA, IFBA, VALENÇA CAMPUS**

This article is the result of a master's research in Education aimed at creating a welcoming space at an institute of professional and technological education - EPT, with the aim of working on the affective tones of students. The Espaço Acolher was born as a multisensory room through the attempt to support the movements of whole bodies in school routines, as an ethical, ecological and aesthetic action, involved with a policy of affections. This desiring relationship of bodies in movement in/with (the) environments opens us to the polyphony of the senses. The welcome and the activities developed in the environment have been proving to be unique experiences.

Keywords: Welcome spaces. Resumes. Whole bodies. Integrated Training. EPT.

RESUMEN **LA IMPORTANCIA DE LOS ESPACIOS ACOGEDORES EN EL AMBIENTE ESCOLAR: EXPERIENCIAS EMOCIONALES EN LA EDUCACIÓN PROFESIONAL Y TECNOLÓGICA - EPT, EN EL INSTITUTO FEDERAL DE BAHIA, IFBA, CAMPUS DE VALENÇA**

Este artículo es el resultado de una investigación de maestría en Educación dirigida a crear un espacio acogedor en un instituto de educación profesional y tecnológica - EPT, con el objetivo de trabajar los tonos afectivos de los estudiantes. El Espaço Acolher nació como una sala multisensorial a través del intento de apoyar los movimientos de cuerpos enteros en las rutinas escolares, como una acción ética, ecológica y estética, involucrada con una política de afectos. Esta relación deseante de cuerpos en movimiento en/con (los) ambientes nos abre a la polifonía de los sentidos. La acogida y las actividades desarrolladas en el entorno han resultado ser experiencias únicas.

Palabras clave: Espacios de acogida. currículums cuerpos enteros Formación Integrada. EPT.

Introdução

Um dos maiores benefícios que o Espaço Acolher trouxe para minha vida foi ter me apresentado o ato de desenhar como uma terapia que pudesse me trazer calma e ajudar a lidar com a ansiedade. Estas são as artes que tenho feito desde que descobri como desenhar me acalma e me ajuda.

(Rosa [entrevistada], 2023)

O presente artigo é fruto de uma pesquisa-acolhimento de mestrado em Educação, em fase de finalização, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica ProfEPT/IFBA, que nasceu através das problematizações do que vem crescendo com o passar do tempo nas instituições de ensino, as desorganizações das tonalidades afetivas¹, e a valorização quase exclusiva do cognitivo em detrimento dos *corpos-inteiros* e suas emoções nos cotidianos das escolas. Então, “lamentavelmente, as pedagogias e práticas educacionais prevaletentes também continuam a separar as habilidades mentais, intelectuais e emocionais dos sentidos e das dimensões múltiplas da corporificação humana” (Pallasmaa, 2013, p. 12). É como se o ambiente da sala de aula solicitasse que o/a professor/a e os/as estudantes fossem apenas uma mente sem corpo (hooks, 2013). Os movimentos dos corpos só são permitidos no componente de Educação Física e de Artes. Então, ao identificar a alta demanda de estudantes em situação de vulnerabilidade

emocional, apresentando ansiedades, medos, tristezas, agitações, dores musculares, sem espaços específicos para se recomparam, para fluírem em suas emoções, um/a dos/as autores/as desse artigo teve a ideia da criação de um espaço de acolhimento.

Dessa maneira, o Espaço Acolher nasceu como sala multissensorial por meio da tentativa de acolhimento dos movimentos dos *corpos-inteiros* nos cotidianos escolares, como ação ética, ecológica e estética, envolvida com uma política dos afetos. A sala é equipada com materiais adequados (massageadores, poltronas reclináveis, cadeiras shiatsu, tatames, almofadas, bolas suíças, rolos posicionadores, aromatizadores/difusores de ar, sonorização ambiente e materiais de artes (Figura 1) e equipe capacitada para o atendimento dos/as estudantes. Nesses encontros tecidos nas/pelas circulações de diversos modos de ‘*sentirfazerpensar*’, há o envolvimento com “uma atitude-limite que nos transforma, não ao nos tornar conscientes, mas sim ao fazer com que prestemos atenção” (Masschelein, 2008, p. 40) ao que se encontra em nosso entorno. O campo sensível é a expressão mais presente e imediata de um ambiente. Nesta perspectiva, o ser humano é conectado com o mundo do qual ele participa. Tal perspectiva exige que compreendamos as solicitações que o mundo nos faz. A estética das ambiências, focada nas tonalidades afetivas dos ambientes, visa descrever e compreender o

espaço-tempo experimentado pelos sentidos. Mais qualitativo e aberto, esse novo modelo de inteligibilidade da noção de ambiência foi sendo lapidado ao longo do tempo e desenvolveu suas próprias categorias de análise (efeitos sonoros, objetos, ambientes, configurações sensíveis), seus próprios métodos de investigação *in situ* (percursos comentados, observações recorrentes, reativação sonora, etnografia sensível) e ferramentas de modelagem (Thibaud, 2012a, p. 9).

¹ A noção de tonalidade afetiva é trabalhada na fenomenologia para apontar os fluxos que acontecem nas relações dos viventes com os meios em que eles se encontram. Dessa maneira, o afeto pode ser compreendido como uma comunicação mais primordial, em que o mundo ressoa em nós através de sentimentos, pensamentos, imaginações, emoções etc. Os ambientes funcionam como ancoradouros dos sentidos, uma vez que os esquemas sensório-motores evocados acontecem nas interfaces, nos enlaces dos movimentos dos *corpos-inteiros* no mundo, ou melhor, dos movimentos do mundo como marcas e abraços nos/dos *corpos-inteiros*.

Uma possível definição para ambiência é que ela consiste numa espécie de atmosfera moral² e material que circunda os lugares e as pessoas (Thibaud, 2012a). Ela é simultaneamente inseparável das propriedades materiais do ambiente e dos estados afetivos do sujeito sensível. “A noção de ambiência restitui o lugar dos sentidos na experiência dos espaços vividos; ela permite caracterizar nossas formas de experienciar a vida” (Thibaud, 2012a, p. 10). Ela não existe apenas no nível de recepção sensorial, mas também no nível de produção material. “Não é por acaso que o meio ambiente sensível se encontra na junção entre a qualidade de vida dos moradores, [n]as estratégias socioeconômicas da cidade e [n]as questões ecológicas” (Thibaud, 2012a, p. 11). Trata-se de ‘*aprenderensinar*’ com a

natureza política e social da “distribuição do sensível”.

Dessa maneira, no presente artigo, buscase narrar alguns movimentos da criação de um ambiente de acolhimento em uma instituição de educação profissional, no Instituto Federal da Bahia, IFBA, Campus Valença, na tentativa de ressaltar a importância desses espaços na constituição da educação integrada, não dicotômica, que não separa o corpo da mente. Os sujeitos da pesquisa foram 48 estudantes³, matriculados/as no Ensino Médio Integrado, nos cursos de Aquicultura, Guia de Turismo e Informática, com faixa etária entre 16 e 20 anos, que apresentaram frequência regular no Espaço Acolher durante o período da pesquisa-acolhimento, entre os meses de novembro/2022 a março/2023.

Figura 1 – Espaço Acolher criado no IFBA, Campus Valença



Fonte: Acervo pessoal (ano).

- 2 Para Tribuad (2012b), o caráter moral do ambiente relaciona-se ao fato de que ele nos afeta. É o que nos afeta e, ao mesmo tempo, faz com que confirmamos valor afetivo aos lugares. Logo, “ambientar um território supõe não apenas controlar os parâmetros físicos de um meio ambiente construído, mas de dotar esse território de um determinado caráter, de um certo valor emocional e existencial” (Tribuad, 2012b, p. 32).
- 3 A presente pesquisa foi submetida ao comitê de ética, sob a inscrição 63708222.1.0000.5031, e teve sua aprovação em 16/11/2022.

Corpos-inteiros presentes nos cotidianos da educação

Em busca de números para justificar o sucesso ou o fracasso da educação brasileira, por meio de variados sistemas de avaliações nos diferentes níveis e modalidades de ensino, o Governo Federal, seguido pelos Estados e Mu-

nicípios, cria propostas de aferição externa, no intuito de identificar os problemas, mapear as regiões com maiores déficits e criar estratégias para alcançar melhores colocações no cenário internacional. Em 2018, o 57º lugar no PISA – Programa de Avaliação Internacional de Estudantes – fez com que autoridades da área se debruçassem sobre os dados do relatório e, novamente, direcionassem o foco para questões de ordem quantitativa, sem levar em consideração que tais resultados são reflexos do contexto sócio/econômico/cultural em que cada estudante está inserido.

O Estado fomenta, por essa política educacional, condições de produção específicas para uma educação de/com qualidade que se formula fundamentalmente pela quantidade, fazendo funcionar a lógica do treino, da capacitação e da habilitação, e não da formação (Alves; Barros; Carrozza, 2018, p. 11).

Para alcançar melhores classificações nos rankings, as escolas buscam tais lógicas para se manterem no topo, condição que vem servindo de propaganda para conquistar popularidade e preferência. Para além das instituições privadas, esses dados são utilizados para balizar a implementação de políticas públicas para a educação nacional, o que gera preocupações equivalentes.

Lima (2012, p. 16), em uma análise crítica da sociedade atual, argumenta que as políticas e práticas de escolarização têm sido conduzidas pelo lema “aprender para ganhar, conhecer para competir”. Em sua abordagem, a partir das condições contemporâneas da sociedade, os sujeitos são conduzidos a melhorar seus desempenhos visando ao atendimento dos “imperativos de eficácia e eficiência, de inovação e de competitividade, impostos por uma sociedade cada vez mais complexa” (LIMA, 2012, p. 16). Porém, a manutenção dessa “mercantilização da educação” torna-se muito cara aos/às envolvidos/as. O ambiente escolar, comum

a grande parte do público adolescente, tem se tornado fonte de observação e preocupação no que se refere à saúde mental, já que é um meio em que as falhas adaptativas causadas pelos transtornos mentais geralmente são mais evidentes (Martins; Cunha, 2021, p. 45).

Enquanto o poder público quantifica a qualidade da educação pelo viés mercadológico, os espaços destinados às produções permanecem herméticos, com propostas de currículos oficiais que desconsideram os cotidianos e seus movimentos. Acontece que cada escola é constituída de uma rede de histórias e emaranhados de vidas que convivem diariamente. Cada ser circulante é um mundo, com vivências internas e externas ao ambiente educacional. Os currículos podem, portanto, ser concebidos como ‘*espaçostempos*’ em que ocorrem esses encontros. Eles pressupõem itinerários, movimentos, linhas e redes que se desdobram em questões sociais, e voltam a se transformar em questões curriculares” (Rangel, 2020, p. 16).

No texto *Eros, erotismo e o processo pedagógico*, bell hooks (2013, p. 115) nos apresenta alguns movimentos que levam docentes a silenciarem acerca de *eros* na sala de aula. “Nós, professoras e professores, raramente falamos do prazer de *eros* ou do erótico em nossas salas de aula”. Para a referida autora, estes/as profissionais, treinados/as no contexto filosófico do dualismo metafísico ocidental, aceitam a condição de que há uma separação entre o corpo e a mente. Desse modo, na sala de aula, acabam encarnando uma postura que assume a identificação exclusiva com a mente, sem o corpo.

Ao acreditar nisso, os professores entram na sala de aula para ensinar como se apenas a mente estivesse presente, e não o corpo. Chamar atenção para o corpo é trair o legado de repressão e de negação que nos tem sido passado por nossos antecessores na profissão docente (hooks, 2013, p. 115).

Além do silenciamento acerca da dicotômica cisão entre corpo e mente nas práticas educativas, que acaba reduzindo a educação à transmissão de informações, hooks (2013) nos mostra as implicações de tal conduta, especialmente nos limites impostos às questões de gênero, raça, classe, epistemologia e sexualidade, apontando para as potências da educação ao afirmar que é

crucial que aprendamos a entrar na sala de aula “inteiras” e não como “espíritos descorporificados”. Nos primeiros tempos das aulas de “Estudos da Mulher” na Universidade de Stanford, aprendi pelo exemplo de ousadas e corajosas professoras mulheres (particularmente Diane Middlebrock) que havia um lugar para a paixão na sala de aula, que *eros* e o erótico não tinham necessidade de ser negados para que a aprendizagem ocorresse (hooks, 2013, p. 117).

A pedagogia moderna, com sua obsessão cognitivista, foi a responsável por nos acomodar a certos movimentos do corpo e a expurgar outros, fenômeno chamado por Foucault (1987) de docilização disciplinar do corpo. Nesse processo anátomo-político, a referida pedagogia colocou a “cabeça” como foco do pedagógico e concebeu-a como sinônimo de civilidade. É por isso que “quando começamos a falar em sala de aula sobre o corpo, estamos automaticamente desafiando o modo como o poder se orquestrou nesse espaço institucionalizado em particular” (hooks, 2013, p. 183). A demanda da mente desincorporada sempre foi uma questão debatida e combatida pelas feministas, uma vez que os poderes sempre marcaram as mulheres como seres mais corporais do que os homens. Essa referida corporalidade marcou as mulheres como mais primitivas e/ou inferiores aos homens (tidos como mais racionais), uma vez que somos herdeiros de uma mitologia que cultua o espírito e ignora e/ou tenta dominar os corpos⁴ (Arroyo, 2012).

⁴ Um/a dos/as autores/as é professor/a de educação física. Nos últimos tempos, está surgindo uma

A inferiorização racista e classista do trabalho manual também passa por uma desvalorização e desabilitação dos movimentos dos corpos. A burguesia, em conjunto com a Igreja Católica, se une e cria dispositivos para fortalecer essa dicotomia que marcará toda a história do nosso país. Aliás, não podemos esquecer que foi da histórica união entre a burguesia e os monges que uma nova distinção do trabalho foi forjada (Cunha, 2005). O trabalho braçal, desde a colônia brasileira, é fruto dessa trágica história e receberá um *status* ambíguo, que nos acompanhará em toda nossa história, marcando-o como atividade necessária à manutenção do capitalismo comercial, imprescindível à exploração da terra, mas que confere posição de subalternidade aquele/la que o executa. As cidades surgem dessa contradição, travestida em suposta busca pela liberdade comercial da burguesia, dado que ela precisou de novas organizações jurídicas que protegessem seus negócios (Cunha, 2005). “Esses estatutos continham normas detalhadas que regulavam as relações da corporação com o poder público e com o mercado (aquisição de matérias-primas e venda dos produtos). Regulavam, também, as relações entre os próprios

nova demanda que era impensável a tempos atrás. Muitos/as jovens não sabem correr, e quando essa habilidade é requerida nas aulas práticas, eles/as ficam desconsertados/as. Essa habilidade está ligada à questão de classe, porque os/as jovens das classes populares ainda demonstram desenvoltura com a arte de correr, enquanto muitos jovens da classe média não conseguem desenvolver a habilidade necessária para conseguirem praticar tal atividade. Certamente, tal fenômeno está estreitamente relacionado aos usos excessivos das tecnologias da informação, porque muitos/as desses/as jovens passam o dia inteiro trancados/as nos seus quartos, estabelecendo apenas relações mediadas através dos seus aparelhos conectados à rede mundial de computadores (internet). Dreyfus (2012) aponta que muitos entusiastas do mundo virtual possuem o desejo de transcender os limites impostos a nós pelos nossos corpos. Esta seria a atualização e realização do velho sonho platônico-cartesiano de abandono dos corpos e morada exclusiva no mundo das ideias. “Ter deixado o corpo para trás teria agradado Platão, que concordava com a afirmação de que o corpo era o túmulo da alma” (DREYFUS, 2012, p. 4).

trabalhadores (mestres, aprendizes ou assalariados)” (Cunha, 2005, p. 11). Desse modo, a antiga distinção entre as “atividades nobres” e “atividades vis” foi refeita nas corporações entre os que cultivavam as artes liberais e os que praticavam as artes mecânicas. “As artes liberais eram as atividades dignas dos homens livres” (Cunha, 2005, p. 12). Todas/os que precisam trabalhar para sobreviver são marcadas/os pela dependência das artes mecânicas. Ser atrelado/a ao mecânico significa estar envolvida/o e necessitar dos movimentos dos corpos. O manual é tido como perigoso, já que seus excessos podem aproximar a pessoa da indesejada necessidade de realizar atividades para sua própria sobrevivência. Dessa forma,

o sistema escravocrata, que sobreviveu por mais de três séculos, deixou marcas profundas na construção das representações sobre o trabalho como atividade social e humana. Além de envolver a violência cometida contra os habitantes nativos, impondo-lhes um padrão civilizatório que não era o seu, e de afugentar os trabalhadores livres, o emprego da mão-de-obra escrava para execução de atividades artesanais e de manufatura acabou criando a representação de que todo e qualquer trabalho que exigisse esforço físico e manual consistiria em um “trabalho desqualificado” (Manfredi, 2002, p. 71).

Por conseguinte, “a civilização ocidental caracteriza-se por uma arraigada dificuldade de estabelecer ligações entre a cabeça e a mão, de reconhecer e estimular o impulso da perícia artesanal” (Sennett, 2012, p. 20). No que concerne ao conhecimento, o corpo é muitas vezes considerado enquanto fonte de erros. “Há uma desvalorização dos corpos. Seu papel é minimizado” (Arroyo, 2012, p. 34). O desenvolvimento da concepção de cognição exclusivamente baseada na intelectualidade resguarda muito despreço pelos movimentos das experiências vividas, pelas experimentações mundanas, porque fica refém dos esquemas da metafísica abstracionista e dualista. Essa relação desin-

corporada se reflete nas pesquisas e estudos da mente. A concepção clássica de mente que dominou no projeto da modernidade, dependente da distinção entre corpo e espírito, é mobilizadora da noção de mente como contemplação em oposição aos mecânicos movimentos dos corpos. Acontece que, hoje, há vários estudos da mente que trabalham na perspectiva da ação, ressaltando a importância dos fazeres como processos cognitivos. Mente incorporada contra a mente como pura contemplação. Aliás, “quando se adota uma abordagem que enfatiza a ação, surgem perspectivas educacionais muito interessantes” (Barato, 2003, p. 48). Dessa maneira, os estudos clássicos da cognição reforçam a inferiorização das atividades manuais, ao colocarem o corpo como apêndice da cabeça, e ao conferirem às mãos um estatuto secundário e ambíguo. É como se a cognição estivesse alojada e dissesse respeito apenas à cabeça, e se encontrasse pairando acima dos corpos. Juhani Pallasmaa (2013) reforça essa questão ao chamar a atenção para o papel dos sentidos nesta evolução, descentralizando o poder destinado ao intelecto:

As recentes pesquisas e teorias da antropologia e medicina até mesmo conferem às mãos um papel embrionário na evolução da inteligência, da linguagem e do pensamento simbólico humanos. A incrível versatilidade móvel, a capacidade de aprendizado e as funções aparentemente independentes das mãos talvez não sejam resultado do desenvolvimento da capacidade do cérebro humano, como costumamos pensar, mas é muito provável que a extraordinária evolução do cérebro humano tenha sido uma consequência da evolução das mãos (Pallasmaa, 2013, p. 34).

Foi por isso que Merleau-Ponty (2011) não deixou passar despercebida a importância da percepção. Em seu livro *Fenomenologia da percepção*, ele resgata a importância do corpo nas relações de constituição no/do/com (o) mundo porque compartilhamos com os outros

e as coisas, no mundo, nossa constituição corporal. A disposição corporal consiste na primeira abertura que nos situa e faz com que tenhamos um mundo. Ela acontece como comunicação primordial que nos favorece e habitua a termos um mundo expressivo, repleto de movimentos (Merleau-Ponty, 2011).

Portanto, aprender a exercer a educação através dos *corpos-inteiros* imersos nos cotidianos escolares, e não ter sua prática fragmentada pelo dicotômico corte “cartesiano”, é uma questão crucial para potencializar a formação integrada dos/as estudantes. Nessa visada, compreender é experimentar espontaneamente a aliança entre o que visamos e aquilo que é dado, entre a intenção e a efetuação, por meio do nosso *corpo-inteiro* imerso no mundo (Merleau-Ponty, 2011). Essa noção ampliada de compreensão nos leva à noção de hábitos, uma vez que é através da habituação que conquistamos e passamos a ter um mundo, afinal: “O hábito exprime o poder que temos de dilatar nosso ser no mundo ou de mudar de existência anexando a nós novos instrumentos” (Merleau-Ponty, 2011, p. 199). Para endossar isso, o autor se vale de vários exemplos, como o da bengala em uso, que se torna uma extensão do cego, ou do músico que aprende a fluir com a música tocada, ou ainda o do aprender a datilografar. Para ele,

pode-se saber datilografar sem saber indicar onde estão, no teclado, as letras que compõem as palavras. Portanto, saber datilografar não é conhecer a localização de cada letra no teclado, nem mesmo ter adquirido, para cada uma, um reflexo condicionado que ela desencadearia quando se apresenta ao nosso olhar. Se o hábito não é nem um conhecimento nem um automatismo, o que é então? Trata-se de um saber que está nas mãos, que só se entrega ao esforço corporal e que não se pode traduzir por uma designação objetiva (Merleau-Ponty, 2011, p. 199).

Desse modo, Merleau-Ponty (2011) aponta que a experiência motora do nosso corpo não

é um caso particular de conhecimento; não se trata de se relacionar de maneira epistêmica com o mundo, impondo um corte do tipo sujeito e objeto, sobretudo porque é a experiência motora, como nossa maneira primeira de estar no mundo, que nos fornece uma maneira de ter acesso ao mundo e aos objetos. Trata-se de um “saber usar” que adveio das nossas experimentações com as coisas sensíveis. Para conquistar corpo e mundo, o sujeito tem de se lançar em ambientes repletos de coisas que impõem vários tipos de resistências. O bebê que alcança um objeto que está no chão aprende em sintonia com o objeto, e combina seus próprios movimentos com o tipo de material que agora se encontra em suas mãos. É como se a forma, o tipo do material e o tamanho do objeto solicitassem movimentos característicos, e ensinassem a ter frequências e sintonias específicas.

O estilo do corpo é criado nessas dinâmicas com outros seres e coisas. Assim sendo, “não é ao objeto físico que o corpo pode ser comparado, mas antes à obra de arte” (Merleau-Ponty, 2011, p. 208), afinal, ele forja-se criando um estilo de composição que o faz sempre aberto ao ambiente em que se encontra, criando uma disposição relacional organismo-ambiente (Merleau-Ponty, 2011). Essa relação desejante dos corpos em movimentos nos/com (os) ambientes nos abre à polifonia dos sentidos.

Ciavatta (2005) sugere uma concepção de integração que se faz através do processo de desalienação do trabalho, em que o ser humano se torna íntegro, inteiro, porque deixa de ser dividido pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar. Ela entende como formação, a garantia ao/à adolescente, ao/à jovem trabalhador/a o direito a uma educação completa para a leitura e experimentação do mundo e para a atuação como cidadão/ã, integrado dignamente à sociedade. Ciavatta

(2005) reforça ainda que o exercício da formação integrada é uma experiência de democracia participativa, portanto, não ocorre sob o autoritarismo, e deve acontecer por meio da ação coletiva, já que o movimento de integração é, necessariamente, social e supõe mais de um/a participante.

Os espaços de acolhimento e sua importância para a EPT

O Ensino Médio é marcado por períodos de intensas cobranças. O/a estudante é confrontado/a a adotar posturas mais maduras, seja no processo de autonomia para os estudos, como também nas decisões profissionais. Concomitante a essa turbulência, estes indivíduos precisam lidar com todos os demais aspectos que estão presentes na sua vida e que ajudam a formá-los/as: amizades, amores, família, padrões, hormônios, interferências midiáticas, autoaceitação, autocobrança, um “pacote” bastante complexo, com o qual precisam conviver e os quais aprender a sustentar. Dessa maneira, “o ambiente escolar, comum à grande parte do público adolescente, tem se tornado fonte de observação no que se refere à saúde mental” (Martins; Cunha, 2021, p. 45).

A Educação Profissional e Tecnológica é ofertada na modalidade Integrada, em que as disciplinas propedêuticas são somadas às técnicas. Assim, a carga horária, avaliações, tempo de estudo são ampliados, exigindo um nível de organização acadêmico e pessoal que pode desencadear transtornos de ansiedade e ativar gatilhos mentais ligados ao estresse. O grupo de participante da pesquisa-acolhimento, por estar matriculado no Instituto Federal de Educação, tem como modalidade de ensino a Educação Profissional e Tecnológica, no nível Ensino Médio, com a forma de articulação, Ensino Técnico Integrado ao Médio, o qual foi definido pelo Decreto n. 5.154/2004, que pre-

vê que esta é uma das formas de articulação entre a educação profissional técnica de nível médio [...] (Art. 4o. Par. 1o., Inc. I).

Com essa estrutura, que não leva em consideração as políticas de afetos e dos movimentos ampliados dos corpos, será que esses ambientes estão preparados para o acolhimento das questões afetivas provocadas pela sobrecarga desses/as estudantes? Os espaços foram pensados apenas para os/as que estão conseguindo avançar, mas e quanto aos/às que precisam parar no caminho para se restabelecer o que lhes é oferecido? Os momentos de desconforto em pensar na possibilidade de não dar conta, os conflitos externos e internos são desabrochados pelos corredores, por meio de choros, isolamentos, fazendo com que os/as estudantes fiquem expostos/as, tendo que dar explicações sobre sua condição, sendo, muitas vezes, julgados/as por “fraquejar”, como se demonstrar os limites, e até conversar sobre eles, fosse algo errado e não parte de um processo formativo.

Os ambientes que ainda dão lugar aos *corpos-inteiros* em movimento nas escolas, como quadras e aulas de arte, permitem que os/as estudantes possam sair temporariamente das cadeiras, sem serem julgados/as por indisciplina ou desatenção. Esses ambientes, porém, são colocados pela arquitetura oficial do poder curricular sob suspeita, tidos como lugares menores dos ambientes escolares, porque se atrevem a trabalhar com os supostos mecânicos movimentos dos *corpos-inteiros*. Dessa maneira, dificilmente se imagina outros ambientes destinados aos *corpos-inteiros* nos cotidianos das escolas e suas diversas tonalidades afetivo/emocionais, visto que frequentemente se ‘fazpensa’ educação nos limites consagrados pelas paredes da sala de aula. É comum se afirmar que não se produz encontros educativos relevantes por meio dos *corpos-inteiros*, afinal, a lógica disciplinar apre-

goa que eles devem ficar o mais imóveis possível, resguardados nas cadeiras ordenadas em fileiras no interior das escolas. Tudo isso acontece pela ausência de se levar a sério uma pedagogia dos corpos (Arroyo, 2012).

O que fazer de modo a intervir nessa situação com o intuito de contribuir com a saúde psicossocial dos/as estudantes? Assim, surgiu a proposta de criação de um espaço de acolhimento, onde essas pessoas pudessem organizar suas emoções nos momentos de exaustão, onde fossem atendidas em suas necessidades emocionais, que pudessem conversar ou ficar em silêncio, que liberassem seus corpos através dos trabalhos sensório-motores realizados. Para Ingold (2015), precisamos trabalhar nossa sintonia e nossas tonalidades para nos vitalizar, nos sentirmos vivos, então, é necessária a criação de locais multissensoriais que trabalhem e sintonizem os diversos movimentos que compõem o mundo da vida.

Espaços de acolhimento/salas multissensoriais precisam ser *'feitos pensados'* para atender tais demandas, cada vez mais frequentes dos/as estudantes, onde possam se restabelecer e retornar às atividades, que possam usufruir de momentos relaxantes, desenvolvendo uma tonalidade corporal sintonizada, por meio de alongamentos, massagens, desenho, pintura, artesanato, participando de rodas de conversa, aromaterapia, musicoterapia, tudo com a devida orientação e acompanhamento. Afinal, o ambiente escolar é cocriado por seres em movimentos, não só de corpos físicos, mas de movimentos de vida, corpos inscritos em/de histórias, formados pelos cotidianos.

Lopes *et al.* (2015) caracterizam as salas multissensoriais como inspiração no Snoezelen, um método desenvolvido na Holanda, em 1975. Ele tem como objetivo promover a exploração do ambiente envolvente, o relaxamento mental e físico, os sentimentos de satisfação e as competências sociais. Consiste

no uso de equipamentos específicos, no interior de uma sala, que permitem a exploração controlada dos diversos sentidos: tátil, visual, olfativo, auditivo, vestibular e proprioceptivo. Esses equipamentos podem promover a estimulação contingente, na qual o utilizador desenvolve um comportamento que irá desencadear uma resposta do equipamento; ou não contingente, em que este apenas recebe um estímulo e a sua resposta não apresenta qualquer alteração no ambiente. Tendo em conta a perspectiva de Sella (2008), o conceito da sala de Snoezelen proporciona conforto, com uso de estímulos controlados; oferece estímulos sensoriais, música, notas, sons, luz, estimulação tátil e aromas, que podem ser usados de forma individual ou combinada. É um espaço de prazer, com controle da temperatura ambiente.

Ambientar um território versa acerca do produzir a impregnação. É algo que envolve mais uma relação com o tempo e com o espaço feito de nuances, de lentidão e de constância. Estamos diante do limiar do perceptível, porque estamos diante “daquilo que escapa à atenção consciente, ao que Leibniz chamou de *'pequenas percepções'*”. É aquilo que uma ambiência dá mais a sentir do que a perceber. “O cheiro do pão quente que me convida para entrar na padaria ou a música de rua que me convida a parar por um instante” (Thibaud, 2012b, p. 35), ou, através de espaço de acolhimento que convida os/as estudantes a habitarem os cotidianos das escolas com seus *corpos-inteiros* sintonizados, em suas tonalidades afetivas a partir de ambientes que suportam e movimentam o trabalho com os afetos. Isso requer o cuidado porque, para cuidar dos/as outros/as, devemos acolhê-los/as em nossa presença para que, por sua vez, possamos estar presentes para eles/as. Em um sentido importante, devemos deixá-los/as estar, para que possam falar conosco (INGOLD, 2020). Dessa maneira,

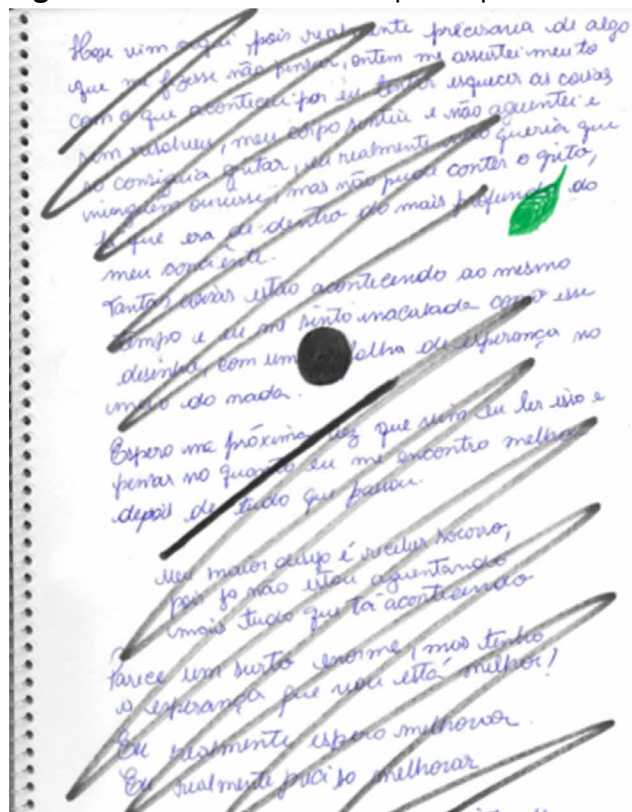
a abertura aos sentidos nos liga aos sabores, aos cheiros, ao tato, aos sons, ao contato direto com as coisas, e propicia uma abertura à multiplicidade de modos de ‘sentirfazerpensar’. Nessas agitações, há aberturas, já que as atmosferas das ambiências são marcas que o mundo deixa em nós – por meio de redes de afetos, abraços no/do mundo. É o que nos conta Alves (2015, p. 136, *grifo da autora*) acerca das pesquisas com os cotidianos escolares, pois, para ela, “só é possível analisar e começar a entender o cotidiano escolar em suas lógicas, através de um grande *mergulho* na realidade cotidiana da escola e nunca exercitando o tal olhar distante e neutro que me ensinaram e aprendi a usar”. É preciso aprender a apreciar e compreender os cheiros, os sons, as imagens, “é preciso ‘comer’ um sanduíche feito mais de doze horas antes, ‘ouvir’ e ‘participar’ de conversas entre moças e rapazes para entender alguns ‘problemas’ do noturno e ‘sentir’ o porquê dos alunos frequentarem”

(ALVES, 2015, p. 136). A falta dessa política cotidiana dos afetos nas tessituras oficiais dos currículos nas escolas é bem ressaltada pela estudante – que será chamada por nós pelo pseudônimo de Orquídea. Ela nos diz:

Hoje vim aqui [no Espaço Acolher], pois realmente precisava de algo que me fizesse não pensar, ontem me assustei muito com o que aconteceu por eu tentar esquecer as coisas sem resolver, meu corpo sentiu e não aguentei e só consigo gritar, eu realmente não queria que ninguém ouvisse, mas não pude conter o grito, já que era de dentro do mais profundo do meu consciente (Orquídea [entrevistada], 2023).

Ela prossegue o relato afirmando que muitas coisas estão acontecendo e ela não tem como lidar com isso sozinha, porque se sente “inacabada como esse desenho, com uma folha de esperança no meio do nada” (Figura 2) (Orquídea [entrevistada], 2023). Por isso, seu maior desejo é receber socorro, pois não aguenta o turbilhão pelo qual está passando.

Figura 2 – Desenho-relato feito por Orquídea



Fonte: Acervo pessoal (ano).

Para Arroyo e Silva (2012), conviver com outras vidas mais vulneráveis é a experiência mais desafiante para nossa reflexão e ação pedagógicas. Nesse sentido, ignorar registros como o dessa estudante é reforçar o aspecto neutralizador dos movimentos dos *corpos-inteiros*, reproduzido em grande parte pela osatura dos currículos oficiais dos ambientes educacionais. Então,

A escola, a pedagogia e a docência não podem ignorar mais os corpos [...]. De sua presença vêm indagações que nos interrogam. Ignorá-los tem sido uma forma de tentar inutilmente ignorar suas indagações desestabilizadoras do pensamento social e pedagógico (Arroyo; Silva, 2012, p. 24).

Orquídea deixou seus registros por escrito, mas tantos/as outros/as não conseguem; suas marcas estão nas expressões corporais; seus pedidos de socorro estão nas profundezas. O desejável é que os currículos escolares levem em consideração os vários movimentos presentes nos cotidianos das escolas. Deve-se atentar para o fato de a maioria dos/as estudantes das escolas públicas serem oriundos da classe trabalhadora, a maior parte de baixa renda, grande parte deles/as são moradores das cidades circunvizinhas, então precisam se deslocar diariamente em transportes escolares (ônibus e barcos). São extremamente exigidos/as por meio de um currículo oficial abarrotado de disciplinas em que muitos/as docentes desempenham suas atividades a partir da ênfase conceitual, ao ponto de desenvolverem crises de ansiedade e problemas emocionais nos/as estudantes. Óbvio que não se trata de atribuir a culpa da educação conceitual aos/às professores/as, porque os/as mesmos/as são cobrados/as pelos sistemas escolares, e muitas vezes se sentem cansados/as, com pouca margem de liberdade para tentar mudar as regras do jogo.

Alecrim é resistência, uma menina que convive com os preconceitos mais presentes da nossa sociedade, afinal, ela é preta, pobre, mulher, criada apenas por mulheres [...] hooks (2013) afirma que, nos espaços públicos de aprendizagem, o corpo tem que ser anulado, tem que passar despercebido, suas lidas diárias não são levadas em consideração, suas vivências não são aproveitadas nas tessituras dos currículos oficiais. Silva e Caetano (2022, p. 123) também nos dizem que:

Ao negar o currículo que as/os alunas/os propõem a escola reproduz sistematicamente discursos patriarcais e colonizadores que levam à exclusão de diferentes sujeitos do âmbito escolar assim como à queda do seu rendimento e a invisibilização e/ou desvalorização de diversos saberes, histórias e culturas.

Alecrim é moradora de um lugar chamado Morro de São Paulo, uma das ilhas do arquipélago de Tinharé, ponto turístico importante no cenário mundial. Contudo, para que esse mundo dos encantos naturais funcione diuturnamente, um outro mundo paralelo ‘precisa’ ser explorado, para garantir a diversão e ostentação dos/as ‘visitantes’. Essa estudante faz parte deste mundo paralelo, porque, para chegar ao *Campus*, os/as estudantes moradores/as de Morro de São Paulo e das demais ilhas do arquipélago precisam do transporte marítimo, pois não existe acesso por outro meio. Diariamente (excluindo o ano da pandemia), por seis anos (incluindo uma reprovação), Alecrim fez esse trajeto até a escola, estudando no turno vespertino, o qual tem início às 13h. Ela precisava caminhar por 2 km, da sua casa até o cais, pegava o barco às 9h40min, às 11h chegava em um atracadouro que fica a 20 km de Valença (onde fica o IFBA). Dali seguia em um ônibus que deixava os passageiros no terminal hidrovial da cidade; deste ponto até o *Campus* era mais uma caminhada de 1,5 km, chegando, enfim, à aula.

O retorno, perfazendo todo esse caminho, lhe permitia chegar em casa às 20h30min, para então estudar, fazer as tarefas escolares, bem como auxiliar a mãe e a avó nas atividades domésticas. Dentro desse curto espaço que lhe restava, ainda lhe sobrava tempo para preparar o almoço para levar no dia seguinte. Por isso, muitas vezes era chamada pelos/as professores/as de “a menina da marmita”! Existe uma lancha rápida, que leva aproximadamente 40 minutos do Morro de São Paulo direto para o terminal hidroviário de Valença, como também motos-táxi deste ponto até o *Campus*. Isso ajudaria bastante na redução do traslado de Alecrim, restando tempo para que ela “respirasse melhor”, porém, essa alternativa era inviável, pois exigiria um custo triplicado, recurso de que ela e sua família não dispunham.

O *corpo-inteiro* dessa jovem trazia muitas histórias. A força que a movia vinha do pedido da avó para que não desistisse, pois ela seria a primeira pessoa da família a ‘se formar’. Segundo seu relato, essa era a voz que ecoava em sua mente quando suas forças pareciam se esvaír. Quantos de nós suportariam? Quantos/as professores/as não se importaram com sua feição cansada, atribuindo-lhe baixo rendimento pela entrega de uma atividade fora do prazo ou sem a devida excelência esperada? Quantas pessoas não trataram seu cochilo na carteira como desinteresse?

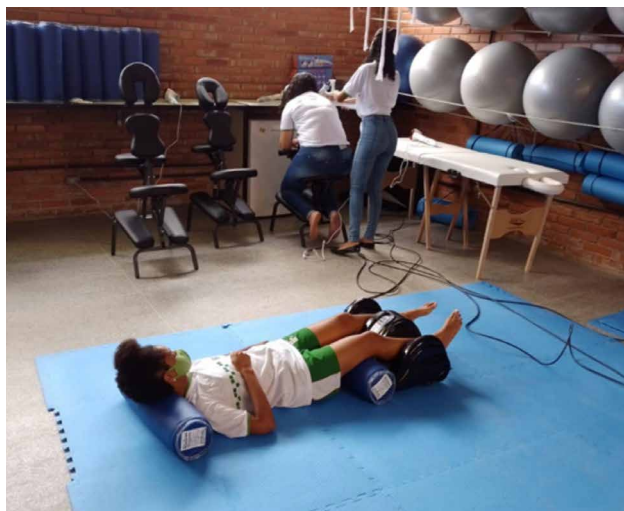
Segundo Alecrim, o Espaço Acolher veio no momento em que ela mais precisava. Ela destacou a importância do projeto para a geração de adolescentes ansiosos e adoecidos emocionalmente, bem como fez um apelo para que os gestores das demais unidades escolares também pudessem implementar espaços de acolhimento e escuta das necessidades dos/as estudantes, bem como de

suas histórias e experiências, e buscassem compreender de que modo os/as estudantes chegam nas escolas.

Dessa maneira, a sala multissensorial se tornou o refúgio de Alecrim, pois era para lá que corria quando as dores nas pernas causadas pelas longas caminhadas pareciam lhe paralisar. Foi nesse espaço que vibrou quando aprendeu a fazer crochê e também ganhou uma agulha para praticar nos poucos momentos livres. O protocolo de seu atendimento sempre incluía alongamentos e massagens, na tentativa de aliviar as dores físicas (Figura 3). Também tinha sempre o envolvimento com artes e conversas, no intuito de fortalecer seu ânimo, afinal, “o tato nos conecta com o tempo e a tradição: por meio das impressões do toque, apertamos as mãos de incontáveis gerações” (Pallasmaa, 2011, p. 53). Alecrim é uma flor que irradia vida, fé e perseverança. E mesmo que suas pétalas sejam feridas, ainda consegue desabrochar com sorriso leve, ajudando todos/as ao seu redor a acreditar que tudo vai dar certo!

No ano de 2022, ela concluiu o Ensino Médio Integrado em Guia de Turismo. Hoje, trabalha em duas pousadas no Morro de São Paulo, das 7h às 22h, revezando entre ambas. Ela diz estar realizada e feliz por ter seu primeiro emprego com carteira assinada. Numa cerimônia de colação de grau realizada em janeiro deste ano no *Campus Valença*, fez um depoimento emocionado, agradecendo a todos/as os/as envolvidos/as, em especial à sua avó e, em lágrimas, gritou: “vó, eu consegui, formei!” (Alecrim [entrevistada], 2023). Essa pessoa importante não estava na ocasião, havia partido antes de ver a neta se formar, mas seu legado de força permanecerá presente, como grito de resistência e lembrança, por muitas outras gerações dessa família!

Figura 3 – Momento de descanso de Alecrim (massagem nas panturrilhas)



Fonte: Acervo pessoal (ano).

A ideia da sala de acolhimento foi apresentada à direção do IFBA, Campus Valença, após um dos autores vencer dois editais: o concurso promovido pela PRPGI – Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação, sob o Edital nº 26/2020/PRPGI/IFBA de 23 de setembro de 2020, retificado em 20/01/2020, do concurso: “Uma ideia na cabeça, uma inovação na mão”; e o outro, o Edital nº 03, de 13 de dezembro de 2021, edital de incentivo às práticas de permanência e êxito dos/as estudantes, o qual financiou parte dos materiais de consumo para a realização das atividades. Compreendendo a importância da implementação do ambiente, foram tomadas as providências para a reserva e adaptação do espaço físico, bem como as aquisições dos equipamentos e materiais.

No espaço de tempo em que a pesquisa foi realizada, de novembro/2022 a março/2023, diferentes ações foram desenvolvidas na tentativa de provocar reflexões acerca das suas vivências, suas cargas e suas marcas, como estabelecer uma relação mais harmoniosa com o mundo que os/as cerca. Massagens, alongamentos, aromaterapia, diários de bordo, meditação, rodas de conversa e artes foram atividades direcionadas a partir das sensações apontadas nas fichas de atendimento, onde cada estudante precisou

se perceber e sinalizar o que seu corpo estava apresentando naquele momento. Foram feitos dentro desse corte temporal 893 acolhimentos e as manifestações/quantidades mais apontadas foram as seguintes: dores musculares: 634; sonolência: 555; ansiedade: 468; agitação: 356; dor de cabeça: 350; tristeza: 310; não sei descrever: 276; sobrecarga: 216; euforia: 112; cólica menstrual: 85; tontura: 68; náuseas: 41; cansaço: 26; taquicardia: 16; estresse: 14; medo: 14; desânimo: 13; melancolia: 09; raiva: 08; preguiça: 08; tensão: 07; alegria: 07; precisando conversar: 06; desinteresse: 05; tédio: 04; disforia: 01; coração doído: 01. Muitos destes “sintomas” têm ligação direta com outros, como as dores musculares e a ansiedade, sonolência com sobrecarga, entre outros. Como não é um hábito ouvir os sinais do corpo, esse é um trabalho a ser cuidadosamente fiado, uma costura entre consciência corporal e autocuidado.

Uma escola também pode ser espaço de experimentações, aprendizagens que acontecem de maneira divertida e colorida. A ‘mesa das artes’, como os/as estudantes apelidaram (Figura 4), vem se apresentando como um local de grande potencial para o relaxamento, pois eles/as podem utilizar diferentes formas de se manifestar: desenhando, pintando ou fazendo artesanato. Além de eles/as brincarem com os materiais, ainda se torna um momento de socialização, de rodas de conversas, de trocas para ouvirem e serem ouvidos/as. Quando esse espaço foi planejado não se tinha a dimensão dos benefícios que traria. Segundo Pallasmaa (2011), nos ambientes construídos, temos esconderijos e cantinhos nos quais gostamos de nos aconchegar com conforto; a mesa das artes é, sem dúvida, um desses ambientes de acolhimento e aconchego. Com a alta demanda desse ano, mais uma mesa foi instalada na sala, porque o espaço já estava ficando pequeno. Que ele continue sendo canal de fluidez, criatividade e imaginação (Figura 5)!

Figura 4 – Mesa das artes (artesanatos com miçangas)



Fonte: Acervo pessoal (ano).

Figura 5 – Oficina de crochê com a participação de pessoas da comunidade



Fonte: Acervo pessoal (ano).

Rosa é uma estudante do turno matutino, mas tem que permanecer no turno oposto, chegando em casa somente à noite. A presença do Espaço Acolher trouxe um conforto para ela e ao grupo de estudantes que precisam conviver com esta rotina, pois, agora, eles/as têm um ambiente onde podem descansar, fazer leituras, relaxar com as artes e com as terapias corporais. Nas palavras da própria Rosa (2023),

como aluna do Instituto Federal, tinha na minha carga horária o peso das matérias técnicas e, como concludente, havia as preocupações com o TCC e o Enem em si. Unido a isso, eu passava todo meu dia no colégio (7h-18h). Isso coloca muita responsabilidade e pressão em quem acabou de sair de uma pandemia. Particularmente minha vida foi muito modificada durante esse período, eu perdi minha mãe e minha ansiedade se agravou, tive que assumir certas responsabilidades que alguém de 17 anos talvez não estivesse 100% pronta. Eu também acabei sendo levada a ter que morar numa casa onde não me sinto confortável de verdade com quem eu sou ou me sinto realmente acolhida ou ouvida. Isso levava com que eu tivesse que carregar minhas questões totalmente sozinha... (Rosa [entrevistada], 2023).

Rosa prossegue com o relato, dizendo que “com a existência do Espaço Acolher, eu tinha um local acessível para mim, onde eu podia desfrutar de um ambiente calmo, silencioso, com poucos gatilhos para minha ansiedade e com atividades saudáveis e divertidas” (Rosa [entrevistada], 2023). Rosa ainda ressalta que, nesse espaço, é possível viver os momentos mais leves da rotina dela, momentos nos quais pode se permitir não ter responsabilidades e apenas sentir ser ela mesma. Segundo Rosa, “vivi momentos e conversas inesquecíveis dentro daquela sala com amigos, com meu namorado, com os monitores que sempre foram muito gentis, educados e visivelmente foram muito bem capacitados” (Rosa [entrevistada], 2023). O despertar do gosto pelo desenho, ci-

tado na epígrafe, deixa sua existência mais leve.... O desenho é um modo que Rosa encontrou de se conectar consigo mesma (Figura 6). Podemos dizer, a partir dela e de Ingold, que Rosa aprendeu a sentir com as mãos, porque “a mão que fala é também a que sente e desenha. Será que todo desenho, então, é um meio de falar com a mão?” (INGOLD, 2022, p. 164).

Figura 6 – Desenho feito por Rosa



Fonte: Acervo pessoal (ano).

Movimentos conclusivos

O ambiente educacional vem passando por mudanças significativas, principalmente após o período pandêmico. O isolamento intensificou questões emocionais que já vinham em processo de desajuste e, como os indivíduos são *corpos-inteiros*, não há possibilidade de dissociar tais reações no momento em que estão nos cotidianos das escolas.

Os hábitos docilizantes dos corpos não irão se desfazer de uma hora para outra, são muitos anos de engessamento, de orientação para o ato de não se permitir sentir, e não há fórmula para “desfazer essa mecânica infernal” (Barros, *et al.*, 2022, p. 181), mas é preciso existir incômodo, é preciso tencionar os currículos oficiais com as políticas de afetos que adentram sempre os movimentos cotidianos nas/das escolas.

A criação do Espaço Acolher enquanto proposta de produto educacional para a pesquisa-acolhimento de mestrado de um/a dos/as autores/as é uma sala multissensorial que acolhe estudantes em crises de ansiedade, cansados/as pela sobrecarga da rotina, confusos/as e machucados/as pelos diferentes tipos de preconceitos e violências que a sociedade lhes impõe, assim como pelas próprias angústias geradas pelas transições da adolescência. O acolhimento e as atividades que estão sendo desenvolvidas durante o período da pesquisa-acolhimento vem se mostrando experiências ímpares.

Referências

- ALVES, Márcia da Conceição Pereira; BARROS, Renata Chrystina Bianchi; CARROZZA, Guilherme. O IDEB e seus efeitos de sentido na educação básica no Brasil. **Revista Eletrônica Interfaces**, v. 9, n. 2, 2018. ISSN: m2179-2007. Disponível em https://revistas.unicentro.br/index.php/revista_interfaces/article/view/5448. Acesso em: 13 fev. 2022.
- ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho: os cotidianos das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: GARCIA, Alexandra; OLIVEIRA, Inês Barbosa de (Orgs.). **Nilda Alves**: Praticantepensante de cotidianos. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.
- ARROYO, Miguel. Corpos precarizados que interrogam nossa ética profissional. In: Arroyo, Miguel; SILVA, Maurício Roberto (Orgs.). **Corpo-infância**: exercícios tensos de ser criança. Por outras pedagogias dos corpos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- BARATO, Jarbas Novelino. **Educação profissional**: saberes do ócio ou saberes do trabalho? São Paulo: Senac, 2003.
- BARROS, Maria Elisabeth; CRUZ, Cristiane Brenekamp; FREITAS, Maria Carolina Andrade. Das artes de conspirar-respirar entremundos nas práticas da educação. In: CARVALHO, Janete Magalhães; SILVA, Sandra Kretli; DELBONI, Tânia Mara Zanotti Guerra Frizzera (Orgs.). **Currículo e Artistagens**: política, ética e estética para uma educação inventiva. Curitiba: CRV, 2022.
- BRASIL. **Decreto 5.154**, de 23 de julho de 2004. Regulamenta a educação profissional. Brasília. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de julho de 2004.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Brasil no Pisa 2018** [recurso eletrônico]. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_examenes_da_educacao_basica/relatorio_brasil_no_pisa_2018.pdf. Acesso em: 11 abr. 2022.
- CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Orgs.). **Ensino Médio Integrado**: concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.
- CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino de ofícios artesanais e manufatureiros no Brasil escravocrata**. 2. ed. São Paulo: EDUNESP, 2005.
- DREYFUS, Hubert L. **A internet**: uma crítica filosófica à educação a distância e ao mundo virtual. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2012.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**. Petrópolis: Vozes, 1987.
- hooks, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.
- INGOLD, Tim. Da transmissão de representações à educação da atenção. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 1, p. 6-25, jan./abr. 2010.
- INGOLD, Tim. **Antropologia e/como educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2020.

INGOLD, Tim. **Estar vivo: ensaios sobre movimento, conhecimento e descrição**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

LIBOS, Paula Roberta Ramos; MOREIRA, Benedito Diélcio. Arquitetura escolar e suas relações com o estudante do século XXI. In: III JORNADA INTERNACIONAL GEMINIS, UFSCar, São Carlos-SP, 2018. Disponível em: <https://doity.com.br/media/doity/submissoes/artigo-f4f12c1fe1f4135849f7566d54b6ff36ae72e991-arquivo.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2022.

LIMA, Licínio. **Aprender para ganhar, conhecer para competir**: sobre a subordinação da educação na “sociedade da aprendizagem”. São Paulo: Cortez, 2012.

LOPES, Ana Sofia; ARAÚJO, Janine Vanessa Martins; FERREIRA, Marco Paulo Vieira; RIBEIRO, Jaime Emanuel Moreira. A eficácia do Snoezelen na redução das estereotípias em adultos com deficiência intelectual: um estudo de caso da intervenção da terapia ocupacional em salas de estimulação multissensorial. **Revista de Terapia Ocupacional da Universidade de São Paulo**, São Paulo, 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.11606/issn.2238-6149.v26i2p234-243>. Acesso em: 20 jan. 2022.

MANDREDI, Silvia Maria. **Educação profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MARTINS, Cibely Maria dos Santos; CUNHA, Neide de Brito. Ansiedade na adolescência: o ensino médio integrado em foco. **EPT em Revista**, Minas Gerais, 2021. Disponível em <https://ojs.ifes.edu.br/index.php/ept/article/view/832/702>. Acesso em: 19 abr. 2022.

MASSCHELEIN, Jan. E-ducando o Olhar: a necessidade de uma pedagogia pobre. **Educação & Realidade**, v. 33, n. 1, p. 35-48, jan./jun. 2008. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/6685/3998>. Acesso em: fev. 2018.

Keyla Cardoso Santana é Mestre em Educação Profissional e Tecnológica pelo PROFEPT- IFBA, Membro do Grupo de Pesquisa e Estudos Conectividade- IFBA, Membro do Grupo de Pesquisa Educação, Ciência e Tecnologia-IFBA, Professora de Educação Física do Instituto Federal da Bahia, campus Valença. E-mail: keyla.santana@ifba.edu.br

Leonardo Rangel dos Reis é Doutor em Educação pela UFBA. Professor de Sociologia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia-IFBA. Professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica - ProfEPT/IFBA. Bolsista PNPd CAPES/UERJ, no ProPEd/UERJ, junto ao GrPesq - Currículos cotidianos, redes educativas, imagens e sons. E-mail: leonardorangellreis@gmail.com

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

PALLASMAA, Juhani. **As mãos inteligentes**: a sabedoria existencial e corporalizada na arquitetura. Porto Alegre: Bookman, 2013.

RANGEL, Leonardo. Movimento E – Caminhadas, deslocamentos e paisagens. In: SANTOS, Edméa; RANGEL, Leonardo. **O caminhar na educação**: narrativas de aprendizagens, pesquisa e formação. Ponta Grossa, PR: Atena, 2020. Disponível em: <https://www.atenaeditora.com.br/post-ebook/3350>. Acesso em: ago. 2020.

SELLA, Marisa Amada Pires. **Snoezelen: Um Caminho Para O Mundo Sensorial**. Curitiba: ACIMP, 2008.

SENNETT, Richard. **O artífice**. 3. ed. Rio de Janeiro: Record, 2012.

SILVA, José Rodolfo Lopes; CAETANO, Marcio. “Tudo o que a gente tem é a gente, lindo”: regulações, desejos e redes de afeto em Arlindo. In: CARVALHO, Janete Magalhães; SILVA, Sandra Kretli; DELBONI, Tânia Mara Zanotti Guerra Frizzera (Orgs.). **Currículo e Artistagens**: política, ética e estética para uma educação inventiva. Curitiba: CRV, 2022.

THIBAUD, Jean-Paul. A cidade através dos sentidos. **Cadernos PROARQ**, n. 18, 2012a. Disponível em: <https://cadernos.proarq.fau.ufrj.br/pt/paginas/edicao/18>. Acesso em: mar. 2022.

THIBAUD, Jean-Paul. O devir ambiente do mundo urbano. **Revista Redobra**, n. 9, 2012b. Disponível em: http://www.redobra.ufba.br/?page_id=2. Acesso em: mar. 2022.

Recebido em: 28/04/2024

Revisado em: 30/11/2024

Aprovado em: 10/12/2024

Publicado em: 26/12/2024