

Estado da publicação: Não informado pelo autor submissor

# ATRAVESSAMENTOS ESTÉTICOS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO INTEGRAL

Leonardo Reis, Mauricio Fernandes

<https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.4549>

Submetido em: 2022-08-04

Postado em: 2022-08-08 (versão 1)

(AAAA-MM-DD)

## ATRAVESSAMENTOS ESTÉTICOS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO INTEGRAL

LEONARDO RANGEL DOS REIS<sup>1</sup>

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

MAURICIO SANTOS FERNANDES<sup>2</sup>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9419-7526>

**RESUMO:** As possibilidades formativas na educação profissional e tecnológica são perpassadas por movimentos inventivos que tocam as dimensões do afeto, das presenças, da estética. Busca-se neste artigo um diálogo em torno da viabilidade de práticas e encontros na educação que cultivam expressividades sensíveis vinculadas ao currículo integrado, compreendido como abertura que amplia as relações com o mundo. Critica-se, portanto, a visão reducionista que liga a educação profissional e tecnológica a projetos de consecução de objetivos voltados exclusivamente ao atendimento de demandas imediatistas. A partir de relatos de sujeitos participantes na/da educação profissional, percebeu-se a importância de ações ligadas à arte e cultura na mobilização do currículo integrado e nos desdobramentos gerados na participação engajada nessas atividades, fortalecendo-se a proposição de que é possível dialogar expandindo-se para noções de uma educação que cultiva a atenção, o caminhar, os movimentos. Percebeu-se ainda, através de narrativas veiculadas em torno de um projeto de xadrez, que o esporte insinua contornos inusitados e, assim como as ações em arte e cultura, funda territórios e expande outros na educação profissional, nos e para os quais os corpos, afetos, desejos e projetos confluem, no que propomos ser a dimensão estética nessa modalidade de educação.

**Palavras-chave:** Atravessamentos estéticos, Formação integral, Educação dos sentidos, Currículo integrado.

### AESTHETIC CROSSINGS IN PROFESSIONAL AND TECHNOLOGICAL EDUCATION: CONTRIBUTIONS TO COMPREHENSIVE EDUCATION

**ABSTRACT:** The training possibilities in professional and technological education are permeated by inventive movements that touch the dimensions of affection, presence, and aesthetics. This article seeks to establish a dialogue around the feasibility of practices and encounters in education that cultivate sensitive expressions linked to the integrated curriculum, understood as an opening that expands relationships with the world. Therefore, the reductionist vision that links professional and technological education to projects to achieve objectives aimed exclusively at meeting immediate demands is criticized. From the reports of subjects participating in/of professional education, the importance of actions linked to art and culture in the mobilization of the integrated curriculum and in the consequences generated in the participation engaged in these activities was perceived, strengthening the proposition that it is possible to

---

<sup>1</sup> Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia. Salvador, BA, Brasil. E-mail: [leonardorangeldosreis@gmail.com](mailto:leonardorangeldosreis@gmail.com).

<sup>2</sup> Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia. Ilhéus, BA, Brasil. E-mail: [maufernands@hotmail.com](mailto:maufernands@hotmail.com).

converse by expanding to notions of an education that cultivates attention, walking, and movements. It was also noticed, through narratives conveyed around a chess project, since the sport insinuates unusual contours and, as well as actions in art and culture, finding territories and expanding to others in professional education, in and for which bodies, affections, desires and projects converge, in what we propose to be the aesthetic dimension in this modality of education.

**Keywords:** Aesthetic crossings, Comprehensive training, Education of the senses, Integrated curriculum.

## **CRUCES ESTÉTICOS EN LA EDUCACIÓN PROFESIONAL Y TECNOLÓGICA: APORTES A LA EDUCACIÓN INTEGRAL**

**RESUMEN:** Las posibilidades formativas en la educación profesional y tecnológica están permeadas por movimientos inventivos que tocan las dimensiones del afecto, la presencia y la estética. Este artículo busca establecer un diálogo en torno a la viabilidad de prácticas y encuentros en educación que cultiven expresiones sensibles vinculadas al currículo integrado, entendido como una apertura que amplía las relaciones con el mundo. Por ello, se critica la visión reduccionista que vincula la educación profesional y tecnológica a proyectos para el logro de objetivos dirigidos exclusivamente a satisfacer demandas inmediatas. A partir de los relatos de los sujetos participantes de/de la formación profesional, se percibió la importancia de las acciones vinculadas al arte y la cultura en la movilización del currículo integrado y en las consecuencias generadas en la participación comprometida en esas actividades, fortaleciendo la proposición de que es posible conversar ampliando nociones de una educación que cultive la atención, el andar y el movimiento. También se percibió, a través de narraciones vehiculadas en torno a un proyecto de ajedrez, ya que el deporte insinúa contornos insólitos y, además de acciones en el arte y la cultura, encontrando territorios y expandiéndose a otros en la formación profesional, en y para los cuales cuerpos, afectos, deseos y convergen los proyectos, en lo que proponemos como la dimensión estética en esta modalidad de educación.

**Palabras clave:** Cruces estéticos, Formación integral, Educación de los sentidos, Currículo integrado.

## INTRODUÇÃO

O artigo busca dialogar acerca da importância das ações ligadas às expressões artísticas nas propostas educativas na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), no Ensino Médio Integrado (EMI), para a ampliação da formação integral. Trata-se de subverter a lógica perversa e negativa que o trabalho pode ter no mundo moderno da produção, educando o sujeito para e no trabalho, este já ressignificado e potencial de transformação da natureza e do próprio ser humano, em seu processo de desenvolvimento em todas as suas potencialidades (sujeito omnilateral). Isso requer que a educação disponibilizada a esse mesmo ser humano seja total, completa, multilateral (MANACORDA, 2007, p. 87). Também é importante afirmar que “em nossas vivências cotidianas com os signos mundanos, precisamos usar nossa inteligência ante o *tsunami* de atrocidades, esquecimentos, burrices e vazios que têm caracterizado os tempos atuais” (FERRAÇO e GOMES, 2020, p. 155). Desse modo,

decifrar os signos que constituem os domínios da vida e nos colocam no caminho da arte não é algo que ocorre de maneira premeditada, natural, intencional. É preciso sempre um encontro-acontecimento, um acaso, uma contingência que nos force a pensar, trace uma linha de fuga e nos jogue para fora dos sistemas constituídos por esses signos (FERRAÇO e GOMES, 2020, p. 143).

Os resultados indicam que as ações em arte propiciam experiências marcantes nas travessias pela instituição escolar, que incentivam o engajamento e, conseqüentemente, contribuem para ampliação da formação integral das pessoas envolvidas. Os usuários, ou praticantes (CERTÉAU, 1998) desses cotidianos põem em movimentos muitas coisas que se organizam do ponto de vista do *micro*, fundando noções, práticas, acontecimentos e agenciamentos que provocam uma verdadeira constelação de relações do oficial com o considerado não oficial, do prescrito com o criativo, e assim por diante. As instituições escolares podem lançar mão de estratégias de fomento a essas ações como parte de uma política mais cotidiana, significativa e movente com as potências sensíveis. Desse modo, infere-se que “afetamo-nos com elas continuamente, todavia nem sempre sabemos como agir diante desses afetos que invadem nossos corpos (CARVALHO, ROSEIRO, LOURENÇO, 2020, p. 95).

Assim, seguindo as experiências com as artes e os afetos, este artigo busca o diálogo acerca das possibilidades de significados atribuídos pelos sujeitos da Educação Profissional e Tecnológica, no contexto do Ensino Médio Integrado (EMI), às práticas e experiências vivenciadas no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia, *campus* Ilhéus, em duas situações distintas: (i) refere-se aos ‘*espaçotempos*’<sup>3</sup> de uma pesquisa de mestrado, que teve como objetivo compreender a importância da dimensão estética na Educação Profissional e Tecnológica para uma formação integral; (ii) refere-se a ‘*espaçotempo*’ das narrativas com participantes praticantes de um projeto universal de divulgação e prática do jogo de xadrez, desenvolvido no contexto da política de assistência estudantil do Instituto Federal da Bahia, também no *campus* Ilhéus. Portanto, busca-se partir da análise do material qualitativo, surgido dos encontros e vivências com esses sujeitos. Entendendo-se essa rede de produções e sentimentos como importante para o que se entende por implicação escolar, e encaminhando-nos para a proposição de que esses engajamentos contribuem para a ampliação da formação integral das pessoas envolvidas.

Os sujeitos participantes desta pesquisa são a comunidade escolar, especialmente os/as estudantes e um ex-funcionário do Campus Ilhéus, do IFBA, dos cursos de ensino médio

---

<sup>3</sup> Grafamos alguns termos juntos, em itálico e entre aspas simples, para reforçar a ideia de compreender as complexas dinâmicas que ocorrem no mundo da vida (cotidianos). A necessidade de escrever esses – e tantos outros – termos juntos se deve à tentativa de combater os dualismos reinantes nos modos modernos de reflexão.

integrados à Educação Profissional. Esse nível e modalidade de ensino tem como finalidade, dentre outras, “desenvolver o educando”, especialmente para o “exercício da cidadania” e prosseguimento dos estudos. Esse desenvolvimento, preconizado no Art. 22 da LDB, é traduzido como o resultado do esforço da educação no sentido de tentar propiciar as condições para o/a estudante atingir as melhores condições acadêmicas, físicas, psicológicas, culturais etc.

## ENSINO MÉDIO, AFETOS E FORMAÇÃO INTEGRAL

O dualismo educacional é um dos exemplos do que pode acontecer com um sistema educacional subsumido a interesses oriundos das classes dominantes economicamente, que visam à manutenção do *status quo* e à reprodução das condições de subordinação das classes subalternas. Libâneo (2012) destaca que, historicamente no Brasil, esse dualismo no sistema educacional reforça a destinação escolar dos filhos/as da classe dirigente e da classe trabalhadora através de uma distinção que, grosso modo, opera em modos de organização diversos. Há uma escola para os mais favorecidos e outra para os menos favorecidos: a primeira é a escola clássica, propedêutica e geral, própria daqueles que supostamente serão os futuros dirigentes do país; a segunda, uma escola voltada para uma educação bancária, assistencialista, que aponta para uma formação superficial e possibilita menos horizontes de êxito e emancipação. A educação integrada pode ser um dos horizontes para se vislumbrar mudanças nessa cisão fundamental e limitadora da educação no país. O Ensino Médio Integrado, como campo de possibilidades, pode ser entendido como o modelo de formação que não tem, segundo Frigotto (2018, p. 57), uma

natureza profissionalizante *stricto sensu* e sim uma vinculação mais imediata com a compreensão do sistema produtivo em suas múltiplas formas e as bases científicas, técnicas, sociais, políticas e culturais que permitam entender e operar no seu interior não como trabalhador adestrado, mas como sujeito humano emancipado.

Portanto, ao nos referirmos ao Ensino Médio Integrado<sup>4</sup>, estamos fazendo menção a uma noção integrada da totalidade, em que não são cindidos os momentos do real, em dicotomias limitadoras, como manual *versus* intelectual, prático *versus* teórico, mas na e com a qual este real é tecido e posto em marcha no seu próprio acontecer. Afinal, “uma existência é marcada por uma dose de real que lhe permite ou lhe nega ações, pensamentos e afetos” (CARVALHO, ROSEIRO, LOURENÇO, 2020, p. 95).

Trazendo uma discussão sobre os dispositivos legais da educação e suas interfaces com a educação das sensibilidades, a LDB/1996 traz o componente curricular arte como obrigatório na Educação Básica, no Art. 26, § 2º. É importante que esse componente seja demarcado como essencial na educação dos estudantes, não só nessa etapa de ensino, mas ao longo de toda a vida. O § 8º do Artigo 26, incluído pela lei 13.006/2014, prevê a exibição, nas escolas, de filmes produzidos no Brasil, sendo componente complementar do processo de ensino e aprendizagem nas instituições. Esse dispositivo abre espaço para propostas que tenham como objetivo disseminar o cinema nacional, o que pode colaborar para enriquecer o desenvolvimento intelectual, acadêmico e cultural dos discentes. Sabe-se que o cinema traz importantes contribuições no sentido de se constituir em dispositivo de mediação na construção de significados, através de uma realidade “movente”. Muitas contribuições filosóficas, éticas, políticas e tantas outras ganham corpo através de produções cinematográficas que problematizam essas questões, além da fruição pelas próprias características de prazer e contemplação oferecidas por produções audiovisuais.

A despeito de a Lei 13. 415/2017 prever “estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia” como obrigatórios no Ensino Médio, não se tem uma ideia nítida sobre o

---

<sup>4</sup> A forma *integrada*, na educação profissional e tecnológica, é uma das possibilidades de articulação da educação profissional técnica de nível médio com o ensino médio. Conferir Decreto nº 5.154/2004.

que seriam esses “estudos e práticas”. Essa mudança foi incorporada pela LDB, no seu Artigo 35-A. O que seriam esses “estudos e práticas” em arte, visto que o Art. 26, § 2º da LDB já prevê arte como componente curricular obrigatório? Quando da apresentação da proposta de Reforma do Ensino Médio, contida na Lei 13.415/2017, muitos profissionais da educação criticaram a expressão “estudos e práticas”, analisando-a como reflexo de uma tentativa de supressão do espaço de algumas disciplinas do currículo obrigatório, como arte, Sociologia, Filosofia e Educação Física<sup>5</sup>.

Em uma rápida pesquisa<sup>6</sup> sobre a taxa de jovens entre 15 e 17 anos – intervalo de faixa etária que, tecnicamente, corresponde ao Ensino Médio –, notamos, na maior parte dos municípios baianos, que o percentual de jovens que frequentam o ensino médio ou possui educação básica completa está numa faixa entre 21.25% e 42.49% do total. Esses dados, de 2017, revelam que menos da metade dos jovens com idade entre 15 e 17 anos, na Bahia, está na escola ou possui ensino médio completo. Portanto, um dos desafios para a Educação no país, pois não se pode falar em uma educação de qualidade quando as políticas públicas fracassam em incluir esses jovens na escola. Diversos fatores estão relacionados a esse problema, e não se trata apenas de aumentar a taxa de matrícula até se atingir a universalização do acesso, por parte desses jovens, à educação. Trata-se de identificar como entrave primeiro as condições estruturais a que o sistema educacional no país está atrelado, para que propostas de currículos e projetos político-pedagógicos possam ter o efeito desejado, articulando-se às políticas públicas para melhoria da qualidade da educação pública no país.

O Instituto Federal da Bahia tem em seu Projeto Pedagógico Institucional (PPI), um conjunto de princípios e diretrizes baseado nos documentos legais que relacionam-se à formação integral. No PPI, está prevista como missão da instituição “a formação do cidadão histórico-crítico”, através de formação “socialmente referenciada”, que se desenvolve nos âmbitos do ensino, na pesquisa e na extensão (IFBA, 2013, p. 27). Nesse sentido, o Plano Decenal de Arte e Cultura do IFBA, lançado em 2021, é um dos passos para a mobilização de projetos através de parcerias com as comunidades locais dos *campi*, “promovendo a educação, a ciência, a arte e a cultura no IFBA” (IFBA, 2021, p.09). As metas do plano estão ligadas a ações sistemáticas que visam garantir a sua execução por meio da estruturação administrativa, financeira e pedagógica voltada a iniciativas na área. A partir disso, pensamos na relevância de haver, a nível institucional, documentos que respaldam a efetivação de atividades em várias dimensões, através do incentivo direto em editais, aprimoramento de materiais, técnicas e processos, viabilizando todo um aparato para a execução da proposta de educação do IFBA. Ao efetivar sua política de educação, ciência e tecnologia, calcada em ensino, pesquisa, extensão e gestão de qualidade socialmente referenciada, a instituição se compromete, junto com seu PDI mais recente (2020-2024), ao fortalecimento da imagem junto às comunidades locais no entorno das unidades, consequentemente, gerando relações criativas no que se refere ao intercâmbio de saberes e afetos. Ou seja, o

aprendizado passa inexoravelmente pelos diferentes encontros-acasos com os signos mundanos, amorosos, sensíveis até chegarem aos signos da arte, então, é forçoso pensar que esse caminho jamais será linear, sequenciado, hierarquizado, gradativo e cumulativo, mas acontecerá ao sabor das experiências, dos acasos, das temporalidades, do involuntário (FERRAÇO e GOMES, 2020, p. 159).

Nas táticas cotidianas, no limiar dos acontecimentos e das práticas, como fazer a integração? Nesses ‘espaçotempos’ (ALVES, 2003) existem escolhas, existem dimensões a serem levadas em conta. Os sujeitos, os/as praticantes dos cotidianos escolares reinventam modos de ser e de se apresentar uns aos outros, em movimentos atravessados por interesses, afetos, discursos, práticas que dizem respeito às dimensões ética, estética, política, cultural,

<sup>5</sup> Cf. Maciel, 2019. <https://www.scielo.br/pdf/edreal/v44n3/2175-6236-edreal-44-03-e84925.pdf>

<sup>6</sup>Ver PNE em Movimento:

[http://simec.mec.gov.br/sase/sase\\_mapa\\_acompanhamentopne\\_mun.php?uf=BA&subid=13](http://simec.mec.gov.br/sase/sase_mapa_acompanhamentopne_mun.php?uf=BA&subid=13)

técnica etc. Essa polifonia cotidiana também merece atenção ao se falar de integração, ou formação integral. Que tal o exercício de tentar levar a noção de integração a outros sentidos? Ciavatta (2005, p. 02) lança a indagação:

O que é integrar? É tornar íntegro, tornar inteiro, o quê? No caso da formação integrada ou do ensino médio integrado ao ensino técnico, queremos que a educação geral se torne parte inseparável da educação profissional em todos os campos onde se dá a preparação para o trabalho: seja nos processos produtivos, seja nos processos educativos como a formação inicial, como o ensino técnico, tecnológico ou superior.

Necessitamos desse ponto de partida conceitual como baliza? A partir dele, quais outros sentidos de integração poderiam ser evocados? Quais movimentos nos lançariam a ver horizontes de integração? A que nos impele esse *integrar*? Continuamente somos convidados a reescrever as propostas educacionais e educativas. E o fazemos até quando nos calamos. A ideia é que estejamos cada vez mais *atentos*. Aliás,

não se educa integralmente o homem disciplinando sua inteligência, fazendo caso do coração e relegando a vontade. O homem, na unidade de sua funcionalidade cerebral, é um complexo; tem várias facetas fundamentais, é uma energia que vê, afeto que rejeita ou adere ao concebido, e vontade que se cristaliza em atos, o percebido e amado [...] Cuidaremos para que as representações intelectuais que a ciência sugerir ao educado sejam convertidas em sentimento que ele as ame intensamente. Porque o sentimento, quando é forte, penetra e se difunde pelo mais profundo do organismo do homem, perfilando e colorindo o caráter das pessoas. (FERRER e GUARDIA, 2014, p 43-44).

Tomemos como provocação a pergunta: *a que nos impele o integrar*? Se utilizamos de quaisquer técnicas pedagógicas, didáticas, metodológicas, epistemológicas etc., para se atingir a integração, o que esperar depois que tudo estiver integrado? Existiriam pistas de integração? A integração é o horizonte para ou a partir do qual se movem os ‘fazeressaberes’? A integração tem um fim em si mesmo? Gostaria de pôr essas questões a título de reflexão. Certamente não teremos respostas definitivas para todas elas.

É de se ter cuidado também com a falsa ideia de que é nosso papel estatuir quais práticas educativas são criativas e quais não são. A ideia central aqui é trazer à tona as experiências dos sujeitos seguindo os fluxos de seus relatos, suas relações com a escola e como isso está implicado num projeto de formação humana. Ao longo da pesquisa, encontramos-nos com pessoas que apaixonadamente defendem a educação integral e integrada como paradigmas para a emancipação humana, mas seria ingênuo pensar que isso faz-se unanimidade, e, mesmo entre os defensores desse tipo de formação, há quem defenda princípios, métodos, técnicas, abordagens diferentes para a consecução de seus objetivos. Uma passagem do trabalho de Nilda Alves (2003, p. 66) é marcante quando diz:

Os trabalhos que se preocupam com o cotidiano da escola e com os diferentes modos culturais aí presentes partem, então, da ideia de que é neste processo que aprendemos e ensinamos a ler, a escrever, a contar, a colocar questões ao mundo que nos cerca, à natureza, à maneira como homens/mulheres se relacionam entre si e com ela, a poetizar a vida, a amar o Outro. Ou seja, ao mesmo tempo que reproduzimos o que aprendemos com as outras gerações e com as linhas sociais determinantes do poder hegemônico, vamos criando, todo dia, novas formas de ser e fazer que, “mascaradas”, vão se integrando aos nossos contextos e ao nosso corpo, antes de serem apropriadas e postas para consumo, ou se acumulem e mudem a sociedade em todas as suas relações.

Há um processo de busca, nesse sentido. Muito mais do que as perguntas pré-estabelecidas e o que elas podem ou não dizer. É o processo de procura de diálogo, sobretudo respeitando a alteridade de quem se coloca diante de nós. Tudo isso nos coloca como iguais, portanto, não nos autoriza a deslegitimar os movimentos, as percepções, os desejos, buscas e

tentativas do outro em sua complexidade, em sua humanidade. Enlaçar, envolver as artes nos/com currículos também consiste em empreendimento ético, estético e político. “A arte e/ou os signos artísticos possuem o caráter especial de explorar afetos e afecções inusitados, ampliando nossas relações com o mundo” (CARVALHO, ROSEIRO, LOURENÇO, 2020, p. 91).

A concepção de currículo aqui trazida conversa com uma concepção menos normativa e mais cotidiana do fazer educativo: os fazeres e saberes podem se tornar questões curriculares e vice-versa. Moraes (2010) indica que os processos de ensinar e aprender (e expandimos – os processos de educar) já não podem se assentar na mera transmissão de informações. Essa visão reducionista, fragmentada, limitada compromete o fazer educativo que queira contribuir para a formação do ser do humano em suas potencialidades. Nesse sentido, Ingold (2015) propõe um caminho inventivo nos próprios movimentos do caminhar, numa exposição ao que “vem de fora” de nós mesmos e numa atenção ao que está ao redor, importando menos o que está colocado como “centro” da prática de educar do que o próprio ato criador que acontece no processo.

A arte está presente na Educação Profissional, e podemos ver os exemplos de como o currículo é mobilizado para além da concepção de disciplina ou de componente curricular: as esculturas de Chico<sup>7</sup> (**figura 1**) nos convidam a alargar a compreensão do currículo, englobando nele tudo o que se refere às expressividades escolares, ao vivenciado no ambiente de aula e fora dele, seja na sala, no pátio, nas visitas técnicas ou nas práticas profissionais. Há um espalhar-se da arte para além da disciplina ou componente “arte”. Isso significa que, na dinâmica escolar, os sujeitos mobilizam, - através dos seus diversos movimentos expressivos, das suas falas, nos seus gestos, nas suas diversas produções -, afetações com as artes.



Figura 1 – Arte com Chico. Fonte: autoria própria.

A partir dessas esculturas, podemos experimentar relações possíveis entre escola e arte de uma perspectiva *afetiva*. Expressividades sensíveis que abrem nossa interioridade as exterioridades, nos compoem nos ‘*dentrosforas*’ dos fluxos criados no *campus*. Afeto não é compreendido em sua acepção romântica, mas como tudo que nos atravessa, nos afeta e ajuda a

<sup>7</sup> Ex-jardineiro no IFBA *campus* Ilhéus.



criar nossa estada no mundo. A arte nos auxilia a saber habitar o mundo. São ao mesmo tempo sensações, materiais, percepções, sentidos, sensibilidades etc. Ela nos ensina a importante lição, tão facilmente esquecida hoje em dia, de aprender a habitar um mundo que nos ultrapassa, nos transpassa e nos transforma, afinal

Não somos nós e nem mesmo nossos órgãos que transformam o mundo em algo passível de se fazer experiência. Não é o olho *que abre* o mundo: a luz existe antes do olho e não no seu fundo, o sensível existe antes e indiferentemente da existência de todo órgão perceptivo (COCCIA, 2010, p. 36, *grifo do autor*).

Ao apontar para os fenômenos que ultrapassam as expectativas e interesses meramente humanos, as sensibilidades artísticas podem nos devolver o mundo. Apontando para fenômenos múltiplos e coletivos, que também podem se tornar incorporais, participando da criação de atmosferas e ambientes. Inclusive, os incorporais são a qualidade estética abordada pelos sofistas gregos como expressão de um corpo que exerce as sensações (BEDORE & BECCARI, 2017), de maneira situada, em um mundo que os ultrapassa. Afinal, não podemos esquecer que “é a existência do sensível que torna possível a sensação, e não o contrário” (COCCIA, 2010, p. 34). Sentir o mundo, pois, implica, além de estar *nele*, uma relação cuidadosa e afetiva *com ele*, *um aprender a habitá-lo*. Pensar a estética como forma de compreender e habitar o mundo pelo exercício das sensibilidades implica deixar-se aberto à multiplicidade dos afetos. As expressividades estéticas nos abrem ao mundo, pois apontam que “onde há vida, há movimento. Nem todos os movimentos, no entanto, sinalizam vida. O movimento da vida é especificamente tornar-se, ao contrário de estar, é de renovação ao longo de um caminho ao invés de deslocamento no espaço” (INGOLD, 2013, p. 18).



Figuras 2 e 3 – Arte com Chico. Fonte: autoria própria.

As figuras gastas sob o sol e chuva e vento, nos cantos da escola, que se veem quase mudas, expressam rostos com olhares não direcionados, de braços cruzados, em ações indecifráveis, porém convidativas, e de reflexão, expressão, diálogo (**figuras 2 e 3**), ajudam a compor o ambiente. Essas esculturas de Chico, que estão espalhadas pelo *campus*, revelam muito mais do que o barro dito inanimado, a argila, o gesso... Os materiais podem se expressar! Aliás, se formos seguir à risca a importante recomendação de Marx, de que não basta apenas refletir acerca do mundo, mas atuá-lo, temos nas materialidades expressivas, que se desdobram nas economias, nas artes, e nas diversas práticas cotidianas, motivos para criar modos de vida,

individuais e coletivos, mais emancipados e democráticos, sobretudo porque “o sensível é a multiplicação do ser” (COCCIA, 2010, p. 32), afinal,

A reprodução das formas é a vida *natural* das imagens. E já que experiência e percepção são uma contínua correspondência com o sensível - ou melhor, a vida psíquica do sensível -, também o pensamento é uma forma de multiplicação. A palavra, a audição, a visão, todas as nossas experiências são uma operação de multiplicação do real, uma vez que utilizam imagens (COCCIA, 2010, p. 36, *grifo do autor*).

Chico como mestre com/das imagens, foi um participante ativo na instituição, jardineiro de ocupação, e artista de paixão e ocupação em outros ‘*espaçostempos*’, observou bem as relações expressivas (materiais e imateriais) que habitavam o lugar no qual trabalhava e a arte que mobilizava. Ele não apenas molhava as plantas, as cortava, podava, recolhia os galhos secos. Havia íntima ligação entre trabalho e beleza em todo o seu gesto, sendo conduzida nas/pelas atividades realizadas. A sintonia entre Chico, o princípio marxiano de levar as práticas a sério, lembra a proposição de Ingold (2013, p. 17) acerca do mundo anímico<sup>8</sup>, porque para ele o mundo “está em fluxo perpétuo, na medida em que os seres que participam dele seguem seus diferentes caminhos. Esses seres não existem em locais fixos, eles se apresentam ao longo de caminhos”.

Essa ligação se transformou na exposição da arte de Chico em forma de esculturas, nos cantos do *campus*. Aqui, *canto* não quer dizer espaço longe do centro, relegado; não quer ser uma noção espacial que dicotomiza uma periferia de um ponto central, privilegiado. *Canto* é esquina, portanto, encontro, limiar de aberturas que possibilitam encontros. Toda esquina é encontro, interseção entre caminhos.

A arte de/com Chico é um chamamento a ‘*sentirfazerpensar*’ coisas através da atenção ao que está em volta, ao que se encontra em torno. Se nossos currículos estão centrados na transmissão de conhecimentos, na reproduzibilidade das coisas através da superficialidade a que nos convida a organização social ora posta, certamente cairemos na armadilha do “cachorro que morde o próprio rabo”: estaremos voltados para a produção e reprodução de artefatos, ideias e valores supérfluos, que entrarão na grande roda do sem sentido e do estranhamento, que alimentarão o “grande monstro”. Olhar, tocar e conversar com as esculturas de Chico, com as manifestações dos/as estudantes através de suas sensibilidades, é conversar com o currículo, é tecer e dançar com currículos inventivos. Esse aprender no chão da escola é aprender com o asfalto, com a flor e com as estrelas (REIS, 2020). Caminhar para além das sendas que são mostradas como únicas, abrir picadas, subir as serras. As visitas técnicas, aulas de campo, aulas ao ar livre, por exemplo, são ótimas oportunidades para se ‘*fazersentirpensar*’ uma educação voltada para a formação integral. A partir da noção de caminhar na/da educação (INGOLD, 2015; RANGEL, 2020), convidamos os sujeitos para as experiências do/no *fora*: da sala, da disciplina e da escola. É uma educação do entre: entre o rio e a estrada, entre os saberes e a ludicidade, entre possibilidades as mais diversas. Essas experiências revolvem em nós a pertença dos pés no chão, o sentir do toque resvalando as árvores, a grama. Formigas sobem-nos aos braços: aí formamos um só corpo com elas, junto com a poeira da estrada que se gruda ao corpo, somos-também-partículas, com as imensas redes de relações que se agenciam com sentidos, afetos, sensibilidades, no/com mundo.

## **PRÁTICAS DO/COM JOGO DE XADREZ: AFETAÇÕES NO/DO ESPORTE ATRAVÉS DOS ATRAVESSAMENTOS ESTÉTICOS**

Iniciaremos esse item colocando em evidência percepções de estudantes que participaram de um projeto de divulgação e prática do jogo de xadrez no IFBA, *campus* Ilhéus, para

<sup>8</sup> O animismo tem sido bastante retomado pela antropologia contemporânea, com o intuito de levar a sério os diversos modos de vida dos diversos povos e comunidades existentes no/do mundo, em tentativas de combater o exclusivismo dos processos de imposição da modernização eurocêntrica para todos e todas ao longo do planeta.

entrelaçarmos as narrativas com uma rede de conceitos e afetos. Os(as) estudantes participantes da pesquisa foram monitores e voluntários do projeto, por meio do qual buscou-se divulgar a prática do xadrez no instituto e para além dele, em participações nas competições institucionais e interinstitucionais, em eventos científicos, culturais e esportivos e em atividades promovidas por escolas da cidade de Ilhéus - BA. Os encontros eram realizados às terças e quintas feiras no turno oposto às atividades regulares de aula (que era matutino), nos espaços do *campus*, como salas e pátios, e contava com a presença de estudantes e também participantes externos. Nesses ‘*espaçostempos*’, eram praticados exercícios e conversas que se desenrolaram nas trocas feitas, e nos diálogos profícuos travados. A partir do ano de 2020, com a pandemia de COVID-19, os encontros passaram a ser realizados por meio virtual. Partindo-se desse entendimento, colocamos uma das falas de um participante do projeto de divulgação e prática do xadrez no IFBA *campus* Ilhéus:

conheci pessoas maravilhosas no projeto, que hoje chamo de amigos, sim, todos do projeto, o tempo que passamos juntos jogando e conversando foram ótimos... Amo sentir as peças e ver o brilho delas no tabuleiro [...] ainda assim, leio e resolvo alguns problemas diariamente e, bom, se o xadrez não fosse importante e não tivesse me ajudado tanto, talvez eu não estivesse aqui.

A partir do projeto, estudantes do ensino médio integrado puderam compartilhar ‘*fazeressaberes*’ que ultrapassam a concepção de um saber e ou fazer meramente técnico ou instrumental. Os momentos de aprendizagens e trocas proporcionados remetem às potências trazidas por iniciativas que colocam as relações e os afetos em relevância. “Movimentos de re-existências, planos de coengendramento e de criação que são produzidos em meio a diferentes signos mundanos, amorosos, sensíveis e artísticos” (FERRAÇO e GOMES, 2020, p. 143). Assim, buscávamos sempre e incessantemente os sentidos dessas vivências não instrumentalizadas, que extrapolavam a noção própria do projeto enquanto iniciativa delimitada material e temporalmente, buscando

indícios na formação social, para refletirmos sobre o esporte dentro de uma estrutura social mais ampla, configurado dentro de um dispositivo de regulação estrutural e cultural, capaz de afetar o corpo e alargar o horizonte do atleta no mundo, expandindo a existência para uma vida que se constrói a partir dos princípios do educar-se por meio do sensível. (SILVA e PORPINO, 2014, pp. 71).

Estava proposta na própria construção do projeto a noção de que o lúdico e o sensível são importantes na constituição dos sujeitos, em suas formações e experiências. Isso nos remetia ao estado constante de *incorporação* do projeto, ou seja, de sua corporeidade na imbricação de nós enquanto participantes em conjunto uns com os outros. Vale ressaltar que essa pedagogia “do chão” não precisa estar codificada em documentos normativos institucionais. Nesse sentido, “educar é levar os noviços para o mundo lá fora, ao invés de – como é convencional hoje – inculcar o conhecimento dentro das suas mentes” (INGOLD, 2015, p. 23). Esse tipo de educação é pouco usual, porque não oferece aos estudantes pontos de partida ou posições, mas os remove e os põe em exposição (INGOLD, 2015; RANGEL, 2020). Se o estiver, que seja para reforçar os movimentos inventivos dos/nos/com currículos. Essa maneira de educar está mais atrelada à autonomia e olhar sensível dos(as) educadores junto com os estudantes. É uma educação estética, uma proposição afetiva, um arroubo de criatividade, centelhas de novidades brotam a cada instante. Captar e cultivar, compartilhando generosamente essas fagulhas do novo, é crucial.

Desse modo, o tipo de educação em pauta, e o conseqüente caminhar para fora que ela insinua, mobiliza uma educação da atenção e dos movimentos (INGOLD, 2015; RANGEL, 2020). Nesta educação, “a cognição passa a funcionar fora do registro da representação, em acoplamento direto com a matéria que o mundo fornece. Aprender não é adequar-se à flauta, mas agenciar-se com ela” (KASTRUP, 2015, p. 103), porque nossa habilidade de compreender o

“mundo que não pode ser plenamente apreendido no pensamento requer que nós mesmos não sejamos simplesmente mentes representativas” (WRATHALL, 2012, p. 50). As afetações suscitadas aqui são composições do material, simbólico, sensível, elementos que, em sua não-direcionalidade, põem em movimento o *fazer-com*. Tempo como qualidade que perpassa o seguir dos acontecimentos e encontros, qualidade *por que* passam esses acontecimentos e encontros. O tempo dedicado ao projeto de xadrez remete ao tempo dispensado às linhas vitais de presenças e afetos. “É do seu envolvimento com os materiais. Por conseguinte, devemos prestar atenção nesse envolvimento se quisermos entender como as coisas são feitas (INGOLD, 2022, p. 41) e se fazem.



Figura 4 – Xadrez no *campus*. Fonte: autoria própria.

No Ensino Médio Integrado, põe-se em relevo a concepção de que o mundo e as relações concretas que nele se dão são construídas em resvalamentos de dimensões, em composições e em multiplicidades, e não em estratificações, em imutabilidade e em iniciativas individuais. Assim, ao participarem do projeto de xadrez, os sujeitos estavam reservando um tempo e um espaço afetivos que ultrapassam as necessidades de uma formação meramente técnica e imediatista. Formar-se técnico em Informática, Edificações ou Segurança do Trabalho<sup>9</sup> estava posto como um objetivo, mas a trajetória escolar desses estudantes é atravessada por interesses e projetos que não estão vinculados exclusivamente à obtenção do certificado de conclusão/diploma para a inserção no mercado de trabalho. Essa formação não é o caminho unívoco que se coloca no projeto dos estudantes do EMI: no *durante* dessa formação, no instante partilhado de suas experiências, novos caminhos são postos e (re)feitos, anseios e lutas são colocados. A partir das conversas e do material recolhido, como relatos de experiências, evidencia-se que o EMI é um momento desafiador para o qual convergem projetos expressivos, de afetos, movimentos e singularidades, numa troca rica que faz emergir as potências dos *'fazeres.saberes'* desses sujeitos, a partir das afetações geradas pelas atividades estéticas.

As imbricações do currículo tecido cotidianamente nos levam a *'fazerpensar'* junto com esses praticantes, no sentido de fazer emergir conhecimentos e práticas no borbulhar do *entre*. Desse modo, avaliamos narrativas e ações improvisadas, heterogêneas e complexas (GARCIA e BOTELHO, 2020), mas também o que está burilado em teorias e conceitos. Esses últimos não são desconsiderados, mas defendemos que, nos movimentos inventivos das produções curriculares, eles são deslocados, (re)articulados e reformulados, pois os cotidianos escolares

<sup>9</sup> Os três cursos ofertados nas formas Integrada e Subsequente ao Ensino Médio no *campus* Ilhéus.

travam uma relação não submissa e não passiva com o que é considerado saber teórico dado. O trecho acima ajuda a compreender o nível de comprometimento e engajamento envolvido nas atividades e nos convida a nos perguntarmos sobre o porquê de estudantes de cursos técnicos integrados ao ensino médio buscarem participar de atividades dessa natureza: que anseios os atrelaram a essa iniciativa? Como ela contribui para a formação integral?

A integração curricular avizinha-se como uma das estratégias para que a formação seja mais significativa, para que o(a) estudante encontre mais sentidos, estabeleça mais relações, compreenda as bases a partir das quais as complexas interações no e com o mundo se dão. Assim, para Santos *et al.* (2018, p. 189): “aulas interdisciplinares, projetos interdisciplinares, projeto integrador, projetos de extensão e de pesquisa, oficinas, aulas de campo, gincanas, feiras interdisciplinares [...], projetos de integração através do uso das TICs”, podem colaborar para a proposição de ações mais efetivas no Ensino Médio Integrado (EMI). Através delas e de outras tantas, aqueles conteúdos que não teriam significação para estudantes passam a constituir um corpo que dá e ganha sentido com as vivências e experiências dos sujeitos.

Nessa perspectiva é que propomos que a dimensão estética, em *‘espaçostempos’* diversos na educação profissional, pode contribuir para o engajamento escolar. Entendemos o engajamento escolar como uma disposição e uma participação efetiva no ambiente escolar. Essa participação vem como contraponto a uma concepção e prática de educação bancária, conhecida, segundo Campos e Paro (2019, p. 261), por

não tomar em consideração o conhecimento de experiência feito dos estudantes, estabelecer a escola como um lugar isento das lutas/conflitos/contradições existentes na nossa sociedade, hipertrofiar a autoridade do educador que afogue a liberdade dos educandos, assumir posições intolerantes que permitam a convivência da/na diferença e considerar que, para se melhorar a educação, só se deve aprimorar os ‘pacotes conteudísticos’ que serão endereçados aos alunos.

A prática envolvida no engajamento propõe que a participação de todos(as) é um elemento indispensável para que as ações educativas tenham efeito. Dessa forma, “ao propiciar o engajamento, esta prática educativa estaria trazendo aos sujeitos a responsabilidade histórica na transformação social, de recriação e de decisão de como devem participar em suas ações cotidianas” (CAMPOS e PARO, 2019, p. 263). É importante estar atento aos movimentos e a dispor-se a escutar as coisas. O pressuposto dessa educação é o de que nossa disposição natural com o mundo, antes de ser submetida a atos universais de identificação cognitiva, é vivida e compõe a trama das paisagens afetivas que nos enlaça a ele (FILHO, 2012). Por isso, a educação não pode ficar demasiadamente enredada nas condições reflexivas, sob o risco de ficar enredada e limitar-se ao intelectualismo. Freire (2019) denomina ‘educação bancária’ esse movimento meramente conteudista de transmissão da informação, em que a educação é realizada a partir de relações verticalizadas, porque ninguém pode ser considerado um mero processador de informações, como se a vida pudesse ser reduzida a um modelo maquínico behaviorista de estímulos e respostas. Dewey (1985) também caminha em direção parecida ao corroborar que a educação não é mera transmissão de conteúdos, mas movimentos que acontecem implicados na/com vida, pois

se a vida não é mais que um tecido de experiência de toda sorte, se não podemos viver sem estar constantemente sofrendo e fazendo experiências, é que a vida é toda ela uma longa aprendizagem. Vida, experiência, aprendizagem – não se podem separar. Simultaneamente vivemos, experimentamos e aprendemos (DEWEY, 1985, p. 115).

Essa conjugação entre viver, experimentar e aprender não implica em que a cognição não esteja sendo considerada, nem que seja percebida como menos importante, só nos diz que a cognição não esgota a incrível potencialidade e plasticidade das práticas e encontra-se incrivelmente associada a elas. É importante marcar essa indeterminação das ações, como fez Dewey (1985), em suas importantes abordagens acerca da experiência, porque há o sério risco de

compreendermos esse processo de modo limitado ao primado do “sujeito como fundante”. Esse erro tem acontecido muito na educação, especialmente com o excessivo envolvimento nas análises biográficas, pois, muitas vezes, elas tomam como dado justamente aquilo que carece de ser explicitado através dos seus modos de constituição. Nesse movimento, até a mente passa a ser compreendida de modo mais encarnado, não dicotomizada do corpo, e suas atividades passam a ser compreendidas de modo mais imanente como âmbito dos fazeres cotidianos, afinal

as múltiplas habilidades dos seres humanos, de atirar pedras a lançar bolas de cricket, de trepar em árvores a subir escadas, de assobiar a tocar piano, emergem através dos trabalhos de maturação no interior de campos de prática constituídos pelas atividades de seus antepassados. Não faz sentido perguntar se a capacidade de subir está na escada ou em quem a sobe, ou se a habilidade de tocar piano está no pianista ou no instrumento. Essas capacidades não existem ‘dentro’ do corpo e cérebro do praticante nem ‘fora’ no ambiente. Elas são, isto sim, propriedades de sistemas ambientalmente estendidos que entrecortam as fronteiras de corpo e cérebro (A. Clark, 1997, p. 214). Segue-se que o trabalho que as pessoas fazem, estabelecendo ambientes para suas próprias gerações e as gerações futuras, contribui bastante diretamente para a evolução das capacidades humanas (INGOLD, 2010, p. 16).

Isso implica em afirmar que a cognoscibilidade humana está baseada não em alguma combinação de capacidades inatas e competências adquiridas, mas em envolvimento e habilidades (INGOLD, 2010). Afinal, o movimento do/a praticante habilidoso/a responde contínua e fluentemente às perturbações do ambiente percebido, uma vez que o movimento corporal do/a praticante se tornou também movimentos de atenção, sobretudo porque “um movimento é aprendido quando o corpo o compreendeu, quer dizer, quando ele o incorporou ao seu mundo” (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 193). Falar em engajamento e proposições em arte e cultura na educação profissional é adentrar num terreno marcado por disputas por espaços, concepções, visões e atuações de/no mundo. É apontar para possibilidade de experimentações mais mundanas e democráticas, porque a arte nos abre às potências, “ao não humano do homem, à natureza, à coletividade, ao universo múltiplo, como um desejo de agenciamento de uma comunalidade expansiva, devir aos mil afetos e desejos” (CARVALHO, ROSEIRO, LOURENÇO, 2019, p. 94).

Ao resgatarmos um material, inclusive de memória nesta pesquisa, enfatizamos que esses registros são captações externas de um movimento que se deu, por seu turno, em um matiz do entre. O olhar lançado para as aulas, os jogos, as brincadeiras, as produções dos sujeitos é um movimento não de enquadramento dessas manifestações e fenômenos à luz de uma categoria conceitual de maneira petrificada, imobilizada. Defendemos que uma verdadeira malha de potências é ativada através desses fazeres, constituindo-se como forças e linhas em (co)atuação, multiplicando-se e aprofundando-se em seus devires. A noção de experiência nos ajuda na medida em que ela nos fornece elementos para um *‘fazersaber’* no emergir desses acontecimentos. Nem todo acontecimento é experiência, por certo a experiência

significa também algo que não depende de mim, que não é projeção de mim mesmo, que não é resultado de minhas palavras, nem de minhas ideias, nem de minhas representações, nem de meus sentimentos, nem de meus projetos, nem de minhas intenções, que não depende nem do meu saber, nem de meu poder, nem de minha vontade. (BONDIA, 2011, p. 5).

Ao seguirmos os fluxos dessas forças em movimento, não cindimos teoria e prática, currículo oficial e currículo real, mas interagimos com o currículo em ato (SAVIANI, 2016). O conteúdo da educação escolar, para este autor, é o saber produzido socialmente. Mas ele também diz que “currículo é tudo o que a escola faz” (SAVIANI, 2016, p. 56). Nessa esteira, afirmamos que a escola propõe atividades que visam alcançar um fim, mas, na medida em que caminha, produz novas experiências, conhecimentos e sentidos. É interessante notar, portanto, que a escola não é apenas uma aplicadora do que está prescrito em termos de currículo oficial, mas ela

mesma é o seio no qual também do prescrito brotam direções, olhares, devires heterogêneos. Mas por quê? Parece-nos que isso está intimamente ligado ao fato de que a educação é feita por sujeitos nos acontecimentos do mundo, e os sujeitos, em sua complexidade intrínseca, produzem o novo a cada instante. As atividades referenciadas em Português, História, Matemática e todos os outros componentes ligam-se aos movimentos desse currículo operante, em ação, de onde nascem descobertas, trocas, invenções. É importante ressaltar que a educação tem um compromisso ético com o mundo e com os oprimidos e oprimidas (FREIRE, 2019). Como para um segundo participante do projeto de xadrez mencionou acerca do projeto “no meu desenvolvimento - não só no xadrez, mas em diversas áreas do conhecimento. Me trouxe muita bagagem e experiência não só com torneios, mas em aspectos artísticos e educacionais que o jogo nos traz”. Afinal, “artesãos ou fabricantes que seguem o fluxo são, na realidade, itinerantes, caminhantes cuja tarefa é entrar no núcleo do processo de devir do mundo” (INGOLD, 2022, p. 46). A expressão dessa experiência e percepção é a força motriz que balança as concepções rígidas que nos rodeiam. Dessa humanidade comunicada brota o querer ficar na escola, o singular desejo da permanência, a inultrapassável vontade de compartilhar e afetar e ser afetado(a).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chamamos atenção para o fato de que o material, ou mesmo o conjunto de relatos desta pesquisa, sobre e com os quais vai-se tecendo o seu próprio fazer, não está alocado em uma disciplina específica nem tem uma delimitação inequívoca quanto a um campo de saber. Assim, “dimensão estética” refere-se a modos de *‘sentirfazerpensar’* os currículos nos cotidianos escolares a partir do foco nos sujeitos em ação, as interações desses sujeitos uns com os outros e suas percepções acerca do currículo-vida que se forja em ambientes. Para as experiências criativas serem desenvolvidas, não necessariamente precisa-se uma disciplina, por exemplo, arte, como a responsável exclusiva por propiciar espaços e oportunidades na formação dos sujeitos. Farias (2020, p. 60) dirá mesmo que “a criatividade pode apresentar-se em qualquer disciplina escolar, embora algumas disciplinas tradicionalmente tenham estabelecidos maiores laços com esse fenômeno, como, por exemplo: literatura, expressão artística, artes plásticas, música, matemática, ciências”. O que implica uma não exclusividade no manejo e proposição de situações que envolvam o campo estético e das percepções. As potências criativas são de extrema importância para que os sujeitos formem-se integralmente.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda. **Cultura e Cotidiano Escolar**. Revista Brasileira de Educação, nº 23, maio/jun/jul/ago, 2003.

BEDORE, Renato Camassutti; BECCARI, Marcos Namba. **Aisthesis: uma breve introdução à estética dos afetos**. Revista GEARTE, Porto Alegre, v. 4, n. 3, p. 487-498, set./dez. 2017. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/gearte>. Acesso em: mar. de 2020.

BERNARDINO, Paulo. **Arte e Tecnologia: intersecções**. ARS (São Paulo) vol.8 no.16. São Paulo, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ars/v8n16/04.pdf>. Acesso em: mar. de 2020.

BONDÍA, Jorge Larrosa. **Experiência e Alteridade em Educação**. Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, p. 04-27, jul.-dez. 2011.

CAMPOS, Fabíula Luiza Rezende; PARO, César Augusto. **Para o desenvolvimento de uma cultura de participação na escola: diálogos e reflexões a partir de Paulo Freire**. Rev. Ed. Popular, Uberlândia, v. 18, n. 3, p. 255-267, set./dez.2019.

CARVALHO, Janete Magalhães; ROSEIRO, Steferson Zanoni; LOURENÇO, Suzany Goulart. Por docências não dogmáticas e existências não mínimas nos cotidianos escolares. In: CARVALHO, Janete Magalhães *et al* (Orgs.). **Currículo e estética da arte de educar**. Curitiba: CRV, 2020.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: 1. artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 1998.

CIAVATTA, Maria. **A formação integrada a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade**. Revista Trabalho Necessário, Ano 3, nº 3. UFF, 2005. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/6122> Acesso em: mar. de 2020.

COCCIA, Emanuele. **A vida sensível**. Desterro [Florianópolis]: Cultura e Barbárie, 2010.

DEWEY, John. A arte como experiência. In: DEWEY, John. **Os pensadores**. 2 ed. São Paulo: Abril Cultural, 1985.

FARIAS, Mateus Pinheiro de. **Educação Criativa: limites e possibilidades em uma escola de ensino médio**. Tese de Doutorado. UNB, 2020.

FERRAÇO, Carlos Eduardo; GOMES, Marco Antonio Oliva. Signos artísticos e aprendizagens involuntárias. In: CARVALHO, Janete Magalhães *et al* (Orgs.). **Currículo e estética da arte de educar**. Curitiba: CRV, 2020

FERRER e GUARDIA, Francisco. **A escola moderna**. São Paulo: Biblioteca Terra Livre, 2014.

FILHO, Osvaldo Fontes. **Merleau-Ponty: na trama da experiência sensível**. São Paulo: Editora Fap-Unifesp, 2012.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. 45ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima; FRIGOTTO, Gaudêncio. Práticas pedagógicas e ensino integrado. In: **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento** / Gaudêncio Frigotto, organizador. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2018

GARCIA, Alexandre; BOTELHO, Nathália. **Currículos Cotidianos: questões quanto aos processos formativos e a produção de conhecimentos com professores**. Revista Espaço do Currículo (online), João Pessoa, v. 13, n. 3, set/dez. 2020.



IFBA. **Projeto Político Institucional (PPI)**. 2013. Disponível em: <https://portal.ifba.edu.br/proen/PPIIFBA.pdf> Acesso em: mar. de 2020.

IFBA. **Plano de Desenvolvimento Institucional do Instituto Federal da Bahia (PDI)**. 2020.

IFBA. **Plano Decenal de Cultura e Arte do Instituto Federal da Bahia**. 2021. Disponível em: <https://portal.ifba.edu.br/proex/servicos/acoes-culturais/documentos/plano-de-cultura-2014-versao-audiencia.pdf><https://portal.ifba.edu.br/proex/servicos/acoes-culturais/documentos/plano-de-cultura-2014-versao-audiencia.pdf> Acesso em: fev. de 2020.

INGOLD, Tim. O Dédalo e o Labirinto: caminhar, imaginar e educar a atenção. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 21, n. 44, p. 21-36, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ha/v21n44/0104-7183-ha-21-44-0021.pdf>. Acesso em: jan. de 2018.

INGOLD, Tim. Da transmissão de representações à educação da atenção. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 1, p. 6-25, jan./abr. 2010. Acesso em 04 abr. 2017. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/6777>. Acesso em: jan. de 2015.

INGOLD, Tim. Repensando o animado, reanimando pensamento. **Espaço Ameríndio**, Porto Alegre, v. 7, n. 2, p. 10-25, jul./dez.2013. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/EspacoAmerindio/article/view/43552/0>. Acesso em: jan. de 2015.

INGOLD, Tim. **Fazer: antropologia, arqueologia, arte e arquitetura**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2022.

KASTRUP, Virginia. A cognição Contemporânea e a Aprendizagem Inventiva. *In*: KASTRUP, Virginia; TEDESCO, Silvia; PASSOS, Eduardo. **Políticas da cognição**. Porto Alegre: Sulina, 2015.

LIBÂNIO, José Carlos. **O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v38n1/aop323.pdf>.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**; [tradução Newton Ramos de Oliveira]. Campinas, SP: Editoria Alínea, 2007.

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

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

REIS, Leonardo Rangel dos. Aprender em asfalto, flor e com estrelas. **Educ. foco**, Juiz de Fora, v. 25, n. 2, p. 293-314, jan/abr 2020. Acesso em 04 abr. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/30149>. Acesso em: jan. de 2022.

F.A.A.SANTOS; J.D. SANTOS; V.P.PROFESSOR; A.R.SILVA. **Práticas Pedagógicas Integradoras no Ensino Médio Integrado**. HOLOS, Ano 34, vol. 06, 2018.

SAVIANI, Dermeval. **Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular**. Movimento, UFF, ano 3, n. 4, 2016.

SILVA, L.M.F.; PORPINO, K.O. Esporte como experiência estética e educativa: uma abordagem fenomenológica. HOLOS, Ano 30, vol. 05, 2014.

WRATHALL, Msrk A.. Fenomenologia existencial. In: DREYFUS, Hubert L., WRATHALL, Msrk A. (orgs.). **Fenomenologia e existencialismo**. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

## **CONTRIBUIÇÃO DOS AUTORES**

**Autor 1 – Orientador da pesquisa, participação ativa na análise de dados e escrita do texto.**

**Autor 2 – Orientando, participação na coleta de dados, análise de dados e escrita do texto.**

## **DECLARAÇÃO DE CONFLITO DE INTERESSES**

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

## **DECLARAÇÃO DE APROVAÇÃO EM COMITÊ DE ÉTICA**

**Os autores declaram que a pesquisa teve aprovação institucional do Comitê de Ética – CEP.**

## Este preprint foi submetido sob as seguintes condições:

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