



**INSTITUTO FEDERAL DA BAHIA
CAMPUS SALVADOR
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA**

MAURICIO SANTOS FERNANDES

**POTÊNCIAS FORMATIVAS ATRAVÉS DE SONS, IMAGENS E GESTOS:
CRIAÇÕES ARTÍSTICAS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO
IFBA – *CAMPUS* ILHÉUS**

Salvador - BA

2022

MAURICIO SANTOS FERNANDES

**POTÊNCIAS FORMATIVAS ATRAVÉS DE SONS, IMAGENS E GESTOS:
CRIAÇÕES ARTÍSTICAS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO
IFBA – *CAMPUS* ILHÉUS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo campus Salvador do Instituto Federal da Bahia, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Orientador: Prof. Dr. Leonardo Rangel dos Reis

Salvador - BA

2022

Biblioteca Raul V. Seixas – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia - IFBA - Salvador/BA.

F363p Fernandes, Mauricio Santos.

Potências formativas através de sons, imagens e gestos: criações artísticas na educação profissional e tecnológica no IFBA – campus Ilhéus / Mauricio Santos Fernandes. Salvador, 2022.

110 f. ; 30 cm.

Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia.

Orientador: Prof. Dr. Leonardo Rangel Reis.

1. Omnilateralidade. 2. Currículo e cotidiano 3. Formação integral. 4. Arte e educação. 5. Educação profissional. I. Reis, Leonardo Rangel. II. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia. III. Título.

CDU 2 ed. 37.016



INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA BAHIA
Rua Emídio dos Santos - Bairro Barbalho - CEP 40301-015 - Salvador - BA - www.portal.ifba.edu.br

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA BAHIA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO
PROFEPT- PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

POTÊNCIAS FORMATIVAS ATRAVÉS DE SONS, IMAGENS E GESTOS: CRIAÇÕES ARTÍSTICAS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO IFBA - CAMPUS ILHEUS

MAURÍCIO SANTOS FERNANDES

Orientador: Prof. Dr. Leonardo Rangel dos Reis

Banca examinadora:

https://sei.ifba.edu.br/sei/controlador.php?acao=documento_imprimir_web&acao_origem=arvore_visualizar&id_documento=2908846&infra_siste... 1/2

04/10/2022 21:21

SEI/FBA - 2462486 - Folha de Aprovação TCC

Prof. Dr. Leonardo Rangel dos Reis

Orientador – Instituto Federal da Bahia (IFBA)

Prof. Dr. Danilo Almeida Souza

Membro Interno – Instituto Federal da Bahia (IFBA)

Prof. Dr. Ivan de Matos e Silva Junior

Membro Externo – Instituto Federal da Bahia (IFBA)

Trabalho de Conclusão de Curso aprovado pela banca examinadora em 19/08/2022

Em 19 de agosto de 2022.

Em 19 de agosto de 2022.



Documento assinado eletronicamente por IVAN DE MATOS E SILVA JUNIOR, **Professor(a) do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico**, em 19/08/2022, às 17:34, conforme decreto nº 8.539/2015.



Documento assinado eletronicamente por DANILO ALMEIDA SOUZA, **Professor Efetivo**, em 19/08/2022, às 17:37, conforme decreto nº 8.539/2015.



Documento assinado eletronicamente por LEONARDO RANGEL DOS REIS, **Professor Efetivo**, em 19/08/2022, às 17:39, conforme decreto nº 8.539/2015.



A autenticidade do documento pode ser conferida no site http://sei.ifba.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&acao_origem=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0 informando o código verificador **2462486** e o código CRC **DF61B745**.

23279.008734/2022-96

2462486v3

https://sei.ifba.edu.br/sei/controlador.php?acao=documento_imprimir_web&acao_origem=arvore_visualizar&id_documento=2908846&infra_siste... 2/2

**INSTITUTO FEDERAL DA BAHIA
CAMPUS SALVADOR
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA**

MAURICIO SANTOS FERNANDES

**POTÊNCIAS FORMATIVAS ATRAVÉS DE SONS, IMAGENS E GESTOS:
CRIAÇÕES ARTÍSTICAS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO
IFBA – *CAMPUS* ILHÉUS**

**INSTITUTO FEDERAL DA BAHIA
CAMPUS SALVADOR
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA**

MAURICIO SANTOS FERNANDES

**POTÊNCIAS FORMATIVAS ATRAVÉS DE SONS, IMAGENS E GESTOS:
CRIAÇÕES ARTÍSTICAS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO
IFBA – *CAMPUS* ILHÉUS**

Produto Educacional apresentado ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo Instituto Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Validado em 19 de agosto de 2022.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. Leonardo Rangel dos Reis
Instituto Federal da Bahia – Orientador

Prof. Dr. Danilo Almeida Souza
Instituto Federal da Bahia

Prof. Dr. Ivan de Matos
Instituto Federal da Bahia

AGRADECIMENTOS

Tenho em Deus um porto seguro. Agradeço a Ele por esta oportunidade.

À minha família e aos meus amigos, em especial à minha esposa, Drielle, com os(as) quais compartilhei pouco, mas o suficiente para dividir o peso da batalha e gozar dos seus espólios.

Aos colegas de turma do mestrado, com os(as) quais tive momentos frutíferos de aprendizado e de partilha.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Leonardo Rangel, pela generosidade de sempre e pelo apoio incondicional.

Aos(Às) professores(as) do PROFEPT, pela oportunidade de troca e pela convivência sempre rica e inspiradora.

Aos(Às) colegas de trabalho, com os(as) quais tive o prazer de dialogar sobre a pesquisa e seu projeto.

Aos participantes da pesquisa, pela abertura e aceitação da proposta, pela confiança e pelas contribuições valiosíssimas.

Aos membros do grupo de estudos sob orientação do Prof. Dr. Leonardo Rangel, sem os quais eu não teria descoberto uma porção de coisas: Carlos, Jufânia, Célia, Jany, Sueli, Onival, Hebert e tantos e tantas outras.

RESUMO

FERNANDES, Mauricio Santos. **Potências formativas através de sons, imagens e gestos: criações artísticas na educação profissional e tecnológica no IFBA – campus Ilhéus**. Salvador-BA, 2022. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica/PROFEPT) – Instituto Federal da Bahia, Salvador-BA, 2022.

Nesta pesquisa, propõe-se a dialogar sobre a importância da dimensão estética nas práticas educativas na Educação Profissional e Tecnológica, ao se considerar a formação integral dos(as) estudantes. Para tanto, procura-se trabalhar a partir do conceito de *omnilateralidade*, abordado em Karl Marx, as possibilidades de formação e de constituição dos sujeitos com base em suas máximas potencialidades, partindo-se do entendimento de que a transformação do mundo acontece pelas ações e através de movimentos inventivos. Coloca-se a formação integral dos sujeitos como problemática, cotejando a noção de *omnilateralidade* com as possibilidades formativas na Educação Profissional e Tecnológica, criticando-se a visão reducionista que liga a Educação Profissional apenas ao aprendizado e exercício de habilidades técnicas para inserção no mercado. O cotidiano escolar (ALVES, 2003), atravessado por diversos movimentos, revela a realidade como complexidade dinâmica, concebendo-a na relação dialética entre sujeitos, afetos, objetos e projetos etc. O cotidiano faz sobressaltar possibilidades inventivas que dão suporte à criatividade, à proposição de novos modos de se fazer e pensar os gestos que colorem as ultrapassagens feitas aos modelos de uma educação tecnicista. Assim é que a pesquisa participante, mobilizada neste trabalho, constitui-se como passo fundamental na construção das narrativas e na visibilização desse cotidiano escolar. O lócus da pesquisa foi o Instituto Federal da Bahia, *campus Ilhéus*. Os participantes da pesquisa foram estudantes do ensino médio integrado, subsequente e egressos, além de servidores e funcionários da instituição, que dialogaram acerca da importância da dimensão estética na formação dos estudantes. Como resultado, foi proposto um arquivo audiovisual como dispositivo educacional, composto de narrativas, criações e agenciamentos dos(as) participantes da pesquisa. Com isso, evidenciou-se a importância da dimensão estética para a formação integral dos(as) estudantes na Educação Profissional.

Palavras-chave: Omnilateralidade. Currículo e Cotidianos. Formação Integral. Arte e Educação. Educação Profissional.

ABSTRACT

FERNANDES, Mauricio Santos. **Potências formativas através de sons, imagens e gestos: criações artísticas na educação profissional e tecnológica no IFBA – campus Ilhéus**. Salvador-BA, 2022. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica/PROFEPT) – Instituto Federal da Bahia, Salvador-BA, 2022.

This research proposes to discuss the importance of the aesthetic dimension in educational practices in Vocational and Technological Education, when considering the integral formation of students. Therefore, it seeks to work from the concept of omnilaterality, approached in Karl Marx, the possibilities of formation and constitution of subjects based on their maximum potential, starting from the understanding that the transformation of the world happens through actions and through inventive moves. The integral formation of the subjects is placed as a problem, comparing the notion of omnilaterality with the training possibilities in Vocational and Technological Education, criticizing the reductionist vision that links Vocational Education only to the learning and exercise of technical skills for insertion in the market. The school routine (ALVES, 2003) crossed by several movements, reveals reality as dynamic complexity, conceiving it in the dialectical relationship between subjects, affections, objects and projects, etc. Everyday life brings out inventive possibilities that support creativity, the proposition of new ways of doing and thinking the gestures that color the surpassing made to the models of a technicist education. Thus, the participatory research mobilized in this work constitutes a fundamental step in the construction of narratives and in the visibility of this school routine. The locus of the research was the Federal Institute of Bahia, Ilhéus campus. The research participants were students of integrated secondary education, subsequent and graduates, as well as servers and employees of the institution, who discussed the importance of the aesthetic dimension in the training of students. As a result, an audiovisual archive was proposed as an educational device, composed of narratives, creations and agencies of the research participants. With this, the importance of the aesthetic dimension for the integral formation of students in Vocational Education became evident.

Keywords: Omnilaterality. Curriculum and Daily Life. Comprehensive Training. Art and Education. Professional education.

LISTA DE FIGURAS

Figuras 1 e 2 – Arte com Chico	32
Figura 3 – Nos cantos da Escola.....	35
Figuras 4 e 5 – Projeto Leitores de Papel.....	37
Figura 6 – Aula de Geografia ao ar livre.....	47
Figura 7 – Participação nos Jogos Estudantis da rede pública.....	49
Figura 8 – Xadrez na Semana Nacional de Ciência e Tecnologia do IFBA campus Ilhéus	49

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CNE – Conselho Nacional de Educação

EPT – Educação Profissional e Tecnológica

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IFBA – Instituto Federal da Bahia

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/1996)

PROFEPT – Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 MICROPOLÍTICAS EDUCACIONAIS COTIDIANAS E	
INSTITUCIONALIDADES	16
2.1 TRANSFORMAÇÕES CURRICULARES	23
2.2 INTEGRAÇÃO CURRICULAR: DE ONDE “PARTIR”?	25
2.2.1 Corpo ou Alma?	27
2.2.2 Integrar nas fissuras e nas brechas	28
3 CAMINHOS CRIATIVOS DO CURRÍCULO E EXPRESSIVIDADES NA	
ESCOLA	32
3.1 E NO AR LIVRE, CORPO LIVRE, APRENDER OU MAIS TENTAR	47
3.2 CURRÍCULOS FEITOS A MUITAS MÃOS E PÉS E CORPOS E... ..	58
3.3 COTIDIANO E CRIATIVIDADE	61
4 O ACONTECER DE UM PRODUTO EDUCACIONAL	64
4.1 CAMINHAR METODOLÓGICO	67
4.2 DESAFIOS NA CRIAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL	69
4.3 AÇÕES DE ARTE E CULTURA COMO FOMENTO À PERMANÊNCIA E	
ÊXITO	71
4.4 ARTE E CULTURA COMO COMPONENTES DA FORMAÇÃO INTEGRAL	74
CONSIDERAÇÕES	
FINAIS	79
REFERÊNCIAS	96
ANEXOS	104
ANEXO A – ROTEIRO PARA ENTREVISTA	104
ANEXO B – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E	
DEPOIMENTOS	105
ANEXO C – FOTOS DE ALGUMAS OBRAS DE CHICO, EX-JARDINEIRO DO	

CAMPUS	106
ANEXO D – ALGUMAS OBRAS DE UM DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA .	108
ANEXO E – PRODUTO EDUCACIONAL	110

1 INTRODUÇÃO

A formação integral, enquanto projeto de formação do ser humano em sua completude, é um horizonte para o qual apontamos, na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), quando falamos de omnilateralidade. Manacorda (2007) nos ajuda a pensar, com Karl Marx, numa pedagogia ampliada, apontando que o ato educativo não se restringe aos conteúdos objetivos da inteligência, mas se compõe de miríades de possibilidades de afetos, desejos, projetos, caminhos abertos através das sensibilidades dos sujeitos.

É imprescindível pensar numa dimensão estética (MARCUSE, 2018) que ultrapasse a visão canonizada de que existiria apenas uma concepção de arte autêntica, que exprimiria a verdade e a consciência de uma classe. Marcuse critica o que chama de “estética ortodoxa” marxista, justamente porque esta localizaria a arte apenas na região de embate entre classes, deixando passar conteúdos estéticos que não necessariamente são determinados pela organização material, oriunda do antagonismo entre interesses na sociedade. A noção de omnilateralidade, prevista em Marx, contudo, não sucumbe ao desenho de um projeto utópico a respeito da formação da classe trabalhadora. Ultrapassa, por assim dizer, a previsão imediata de chegada do ser humano a um patamar de liberdade, e presentifica-se em vários momentos da obra de Marx, segundo Della Fonte (2020), que se debruça sobre a formação omnilateral e a dimensão estética em Marx, rastreando, nos primeiros escritos até às obras maduras do filósofo e economista alemão, as ligações entre o programa político, um projeto de sociedade e a formação integral dos trabalhadores.

O que se quer dizer por “dimensão estética” neste trabalho? Apoiamo-nos em Hermann (2006, p. 02) para dizer que “Estética e *aisthesis* podem ser reunidas justamente por não se tratar de uma teoria da arte, mas de uma racionalidade que incorpora também o conhecimento pela percepção sensível.” *Aisthesis* é tomada como a percepção sensível enquanto uma das potentes aberturas para o conhecer e para o fruir da criação, tema de discussão tomado principalmente pelo filósofo Aristóteles. Segundo a autora, falar de estética é “falar de suas possibilidades para trazer à tona nossa imaginação” (HERMANN, 2006, p. 02).

A partir dessas pistas e de outros indícios, o cotidiano escolar e suas dinâmicas abriram-se como campo de interação, com a noção de omnilateralidade, e compomos os delineamentos desta pesquisa buscando entender como as

produções, as narrativas, os ‘*saberes-fazer*s’ dos sujeitos no dia a dia da Educação Profissional e Tecnológica rumavam para esse terreno comum, da partilha, da integração, de uma experiência comunicada por elementos não presentes, à primeira vista, no “programa oficial” do currículo, a partir da dimensão estética. Com isso, lançamos mão da intuição de que lançar um olhar para esses movimentos já poderia ser, quem sabe, a tentativa de enxergar a própria omnilateralidade em marcha.

Nesse sentido, ainda para Marcuse (2018, p. 36), “a arte não pode mudar o mundo, mas pode contribuir para a mudança da consciência e impulsos dos homens e mulheres, que poderiam mudar o mundo”. Essa afirmação dá conta, neste trabalho, da resposta a qualquer especulação sobre uma arte finalista, ou sobre uma dimensão estética que se queira colocar acima das demais dimensões da vida social, ou, ainda, que reivindique para si a tarefa de transformação e salvação do mundo.

Num primeiro momento, no capítulo “Caminhos criativos do currículo e expressividades na escola”, faz-se o registro das formas pelas quais o currículo nos cotidianos escolares é reinventado constantemente pelos sujeitos. A partir das esculturas de um dos participantes da pesquisa (Francisco, o Chico, que foi jardineiro no IFBA, *campus* Ilhéus), tecemos relações dos lugares reservados a esses fazeres dos sujeitos. Os referidos fazeres não estão sendo colocados sob uma análise superficial, atrelados a preceitos que os colocaria em contraponto aos elementos formais do currículo, mas estão sendo assumidos como tessituras que compõem a trama curricular junto às táticas criadas por seus(as) participantes.

Nesse ínterim, discutiremos a omnilateralidade como projeto de formação do ser humano que visa à sua completude, à sua integralidade. Parte-se da ideia de que a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) é uma modalidade de educação que abarca princípios éticos, estéticos e políticos e, dentre esses, a formação do ser humano de maneira integral pode ser associada a um projeto de educação transformador. Assim, não se vincula a EPT ao âmbito educacional voltado exclusivamente para formação de mão de obra para o mercado de trabalho, mas ressalta-se o papel dela para a transformação social por meio da formação integral dos(as) estudantes. E a dimensão estética é muito importante ao se falar sobre a omnilateralidade. Defende-se, pois, que a omnilateralidade, enquanto concepção integrante de um projeto de formação do ser do humano, pode ser eliciada a partir dessa dimensão estética, notadamente em sua potência de integração com os

saberes e fazeres que engajam modos próprios de um agir aliado também à contemplação, suscitando, assim, a liberação do tempo capturado meramente para a produção de coisas e processos a serem postos à venda.

A pesquisa traz um tom e uma prática participantes para o seu acontecimento. O próprio movimento da pesquisa aponta os caminhos pelos quais ela se dirige. O cotidiano escolar estudado nessa pesquisa é permeado por esses movimentos que dão vida ao currículo. Oliveira (2016, p. 37) forja, junto com Nilda Alves, a concepção imbricada de currículo e cotidiano como “espaço de criação e circulação de conhecimentos múltiplos”. 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) – sobremaneira – propõe um caminho inventivo no próprio movimento 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 nessa prática.

No capítulo “Micropolítica Educacional Cotidiana e Institucionalidade”, falaremos do cotidiano escolar como campo de troca de saberes, sentidos, portanto, campo de disputa de concepções pelo projeto de educação e formação humana. Nessa perspectiva, a complexidade é uma característica do real, podendo ser acentuada no ambiente escolar. Faz-se uma busca por algumas concepções de formação humana presentes em documentos institucionais e na legislação educacional de forma geral, para sustentar a ideia de que há lastro, inclusive nas políticas públicas, para a defesa de uma formação humana integral. Essa noção de omnilateralidade é contraposta, ainda segundo Marcuse (2015), pelo homem unidimensional, forjado pela racionalidade técnica e tecnológica da sociedade de produção avançada, numa visão reducionista e fragmentária da realidade. O homem e mulher unidimensionais cumprem todos os desígnios da sociedade de economia avançada, por terem sido arrancados de sua potente condição humana, através da reificação e da exploração da economia capitalista. Nessa visada, compomos que uma micropolítica (GUATTARI, 1996) nos ajuda a caminhar com o entendimento do

molar (geral) e do molecular (particular), das políticas prescritas no âmbito geral, institucional, e das táticas instituintes encontradas no âmbito mais local, das táticas cotidianas de emprego de sentido, de usos diversos de discursos e coisas (CERTEAU, 1998), ou seja, o molar é o que está estruturalmente posto enquanto lei, dogma, conjunto fixo e irremediável das coisas dispostas; o molecular é o que está continuamente desafiando essa fixidez.

A dimensão estética possibilita o estabelecimento de sentidos dos 'fazeresses' e, na educação, esta dimensão movimentada a vida. Falaremos, portanto, de uma omnilateralidade, mobilizada no seio curricular da Educação Profissional e Tecnológica, partindo-se das narrativas do cotidiano escolar, tendo a dimensão estética como fio condutor do diálogo.

Como último capítulo, desenvolvemos o percurso de criação do produto educacional, no qual falamos acerca da produção do dispositivo educacional proposto nesta pesquisa, que traz narrativas e criações artísticas dos(as) participantes, evidenciando a importância da dimensão estética para a formação integral. Aqui, o percurso metodológico é evidenciado a partir do contexto da produção do artefato educacional. São recolocadas as questões da pesquisa, os motivos das escolhas e renúncias realizadas ao longo do trabalho, enfim, é ressaltado como a própria busca ajudou a revelar caminhos e sentidos.

O próprio conceito de *omnilateralidade* exposto, a partir da tradução operada por Manacorda (2007) dos escritos de Marx, dá pistas do porquê desta pesquisa. Esse conceito busca abarcar a potencialidade humana em todas as dimensões, sendo crucial, então, que se dê atenção à formação integral do ser humano. *Omnilateralidade*, tomada aqui como equivalente de multilateralidade, exprime a ideia de que a realidade é complexa, e a atuação dos sujeitos nessa realidade não deve estar submetida aos ditames externos e alheios às subjetividades, a expedientes que tolhem suas capacidades criativas. Isso não quer dizer que a abordagem aqui defendida seja solipsista ou induza a práticas puramente subjetivistas, mas propõe o encontro entre a realidade objetiva e as apreensões que dela são feitas pelos sujeitos, por meio das complexas dinâmicas que se desenham/desenrolam entre elas.

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 nos convidam a alargar o conceito de

currículo, englobando nele tudo o que se refere à cultura escolar, 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-na através dos seus diversos movimentos expressivos, das suas falas, nos seus gestos, nas suas diversas produções.

Toda essa possibilidade de expressão está presente também em ocasiões específicas incentivadas pela instituição para, de alguma forma, canalizar (e catalisar) as produções dos(as) estudantes: seja na própria disciplina de arte, nos eventos culturais do *campus* e de outras unidades do IFBA, tais como o Curta 5 (Festival de produções audiovisuais), *Science Rock*, Café Cultural, ou nos projetos Leitores de Papel, Geração Z (grupo artístico do *campus*) e tantos outros, para não falar dos desenhos nos cadernos, nos cartazes, nos violões tocados nos corredores no intervalo, nas fotos tiradas e nos vídeos gravados. Tudo isso exprime potências da/na dimensão estética. Portanto, nos interessam as articulações possíveis da dimensão estética num Currículo Integrado para uma formação integral, multilateral.

Além disso, Santos (2020), em sua pesquisa de mestrado, aponta para a importância das pesquisas que associem arte, cultura, omnilateralidade, ciência e trabalho no interior da educação profissional e tecnológica. A pesquisa aqui proposta, então, trilha esse caminho, ao trabalhar a dimensão estética no percurso formativo de estudantes da EPT, analisando como essa dimensão pode estar articulada com o projeto de formação integral do ser humano.

Por todo o campo já explicitado, com as manifestações e expressões artísticas já sendo mobilizadas por parte dos indivíduos e/ou incentivadas em eventos, a presente pesquisa visa contribuir para a compreensão de modos de integração do currículo a partir da arte na Educação Profissional, apontando como isso pode colaborar para a formação integral. Decerto não se trata de tema novo, mas que merece estar sob investigação e ampliação do diálogo. Ou seja, o projeto é relevante porque busca incentivar o diálogo entre formação integral e dimensão estética a partir da arte, numa modalidade de educação como a profissional, historicamente marcada por concepções tecnicistas, que estiveram por muito tempo ligadas apenas à preparação das pessoas para o mercado de trabalho.

Desse modo, assumimos que a arte pode ser um dispositivo de integração do currículo, tanto como articulador entre componentes curriculares, quanto como

aglutinador das dimensões criativa, crítica, estética, ética e política da formação integral do ser humano. Contudo, vê-se, muitas vezes, as disciplinas assumindo um caráter estanque e rígido, o que dificulta o processo de integração dos conhecimentos, etapa imprescindível para a formação *omnilateral*. Dentre outras coisas, isso pode ser resultado de uma cultura escolar hierarquizada que privilegia a compartimentação dos conhecimentos e prejudica a noção de totalidade da realidade.

Assim, a pergunta que apresentamos é: como a arte pode mobilizar dispositivos de arquiteturas curriculares e de interação na dinâmica escolar que favoreçam o diálogo? Como não cindir o currículo da EPT em formação geral e formação específica, tendo como elemento integrador a dimensão estética?

Caminhando a partir dessas questões orientadoras, objetivamos a proposição de um arquivo audiovisual como dispositivo educacional que traga as narrativas e criações dos(as) participantes da pesquisa, evidenciando a importância da dimensão estética para a formação integral, com um material que valoriza essa dimensão enquanto potência formativa do sujeito omnilateral. A partir disso, especificamente, buscamos: (i) Considerar os entrelaçamentos entre dimensão estética e formação integral na EPT; (ii) Articular '*saberesfazeres*' do/no cotidiano escolar através de elementos artísticos suscitados pelos(as) participantes da pesquisa; e, (iii) Mobilizar formas colaborativas de interação, partindo-se da *poíesis* e das experiências dos(as) participantes, analisando a contribuição desses movimentos para a formação omnilateral.

2 MICROPOLÍTICAS EDUCACIONAIS COTIDIANAS E INSTITUCIONALIDADES

Há um conjunto de Leis, Regulamentos, Portarias, Atos Normativos, enfim, diversos dispositivos que tratam da Educação Profissional e Tecnológica, especificamente daquela desenvolvida em cursos profissionais de nível médio, quanto a seus princípios, diretrizes e definição de papéis. Estamos interessados em tentar rastrear como esses instrumentos legais abordam a formação dos sujeitos; se há, implícita ou explicitamente, um projeto educacional que abarque uma formação da e pela sensibilidade. Faremos destaques a essas possíveis implicações, ou implicações correlatas. Mesmo que não haja uma explicitação textual quanto aos termos “arte”, “sensibilidade”, “estética” e afins, buscaremos fazer possíveis associações entre termos e conceitos que podem nos conduzir a um terreno comum. Não tentaremos tecer considerações a respeito do mérito dos textos à luz do Direito, mas da própria análise textual e discursiva deles, dando atenção a esses dispositivos como mediadores na produção de significados (MORAES; GALIAZZI, 2006).

A escolha do termo “Micropolíticas” para este capítulo está relacionada às imbricações dos atos, práticas e discursos dos sujeitos em relação ao âmbito mais local, com o conjunto normativo referido acima. Essa imbricação envolve trocas, disputas, acomodações, dissensos, projetos. Envolve, enfim, todo um conjunto de interfaces que se colocam em zonas limítrofes entre o instituído e o instituinte, numa formação complexa e diversa que se caracteriza por uma rede dinâmica e instável que se modifica continuamente. Portanto, estamos nos referindo a resvalamentos entre o *geral* e o *particular*, ou, como dirá Guattari (1996, p. 127):

A questão micropolítica – ou seja, a questão de uma analítica das formações do desejo no campo social – diz respeito ao modo como se cruza o nível das diferenças sociais mais amplas (que chamei de “molar”), com aquele que chamei de “molecular”. Entre esses dois níveis, não há uma oposição distintiva, que dependa de um princípio lógico de contradição.

Então, um campo de forças constitui-se a partir da interação dos atos mais gerais (a política em seu sentido mais amplo), e os atos táticos, processuais, pontuais que não rejeitam o “molar”, mas reinventam possibilidades de associação, de proposição, inserindo aí lógicas próprias, pequenas transgressões (dimensão molecular).

O outro termo utilizado para compor o título deste capítulo é “cotidianas”. Com ele, enfatizamos o caráter típico dos movimentos dos participantes dos/nos cotidianos: não é em outro espaço que não os *‘espaçotempos’* das interações e inter-relações das vidas acontecendo, dimensão em que as ações se efetivam. Isso nos leva à materialidade da vida e aos modos pelos quais ela é projetada, sonhada, modificada. Os cotidianos escolares, compreendidos como *‘espaçotempos’* de vidas vividas e projetos, está no campo de forças limiaries entre o “molar” e o “molecular” referidos. Sem dúvida, isso põe a própria especificidade do trabalho com os cotidianos como um ponto crucial da pesquisa: perguntar-se sobre os próprios saberes, fazeres (*‘fazeressaberes’*) acerca das práticas aliançadas em disputas e em buscas de sonhos e sua realização.

Para que as noções de molar e molecular não se petrifiquem num campo demasiado abstrato, podemos apontar para a ilustração das resoluções CNE 06/2012 e 01/2021, que constituem campo de forças molares em disputa por um projeto de EPT. Alguns desenvolvimentos acerca disso estarão presentes no texto mais à frente.

Ao falarmos de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996), por exemplo, trazemos uma concepção de Educação abrangente, que sustenta processos formativos que se desenvolvem em diversos espaços e momentos, incluindo, logo no Artigo 1º, as “manifestações culturais” no rol desses *‘espaçotempos’*. Para além dos espaços conhecidos como “formais”¹ da/na educação, das instituições oficiais nas quais um tipo específico de currículo é posto em movimento, processos outros de educação, desde aqueles que se desenvolvem na família até os movimentos sociais, são considerados constitutivos da formação dos sujeitos.

A LDB/1996, no art. 3º, inciso II, reconhece como princípio a “liberdade de ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber.” Essa liberdade está consubstanciada como direito previsto naquele que pode ser considerado o documento maior da Educação nacional, a LDB. Aliás, é papel do Estado garantir o acesso de todos(as) aos bens científicos, culturais e artísticos

¹ A separação do mundo da vida em *‘espaçotempos’* formais e informais faz parte das tentativas de modernização do mundo de cariz eurocêntrico. Ao reproduzir isso, a ciência acaba se comprometendo como essa matriz civilizacional e, ao fazê-lo, não consegue abarcar as multiplicidades dos modos de vida e processos de civilização existentes que se forjam através de outras perspectivas ontológicas.

produzidos pela humanidade. As instituições de ensino têm papel importante para a consumação dessa missão, embora não sejam as únicas responsáveis por observá-lo e colocá-lo em prática.

Os sujeitos participantes desta pesquisa são, em sua maioria, discentes de cursos do ensino médio integrados à Educação Profissional. Esses nível e modalidade de ensino têm como finalidade, dentre outras, “desenvolver o educando”, especialmente para o “exercício da cidadania” e prosseguimento dos estudos. Preconizado no Art. 22 da LDB, o desenvolvimento é traduzido como o resultado do esforço da educação no sentido de tentar propiciar as condições para o atingimento, por parte dos educandos, das melhores condições acadêmicas, físicas, psicológicas, culturais etc.

Esse projeto mais abrangente de educação parece ter sofrido, ao longo da história, mutações que o colocaram e o colocam em perigo. 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 ainda persiste e 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 assistencialista, que aponta para uma formação superficial e possibilita menos horizontes de êxito e emancipação. Por isso, a educação integrada pode ser um dos horizontes para se vislumbrar mudanças nessa cisão fundamental e limitadora da educação no país.

Retomando a discussão sobre os dispositivos legais na educação e suas interfaces com a educação das/nas 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 por meio de produções cinematográficas que problematizam essas questões, além da fruição pelas próprias características de prazer e contemplação oferecidas pelas 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 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 ‘*espaçotempo*’ de alguns componentes do currículo obrigatório, como: Arte, Sociologia, Filosofia e Educação Física (Maciel, 2019).

A Lei 13.415/2017, conhecida como “lei de reforma do ensino médio”, prevê a existência de itinerários formativos no Ensino Médio, última etapa da Educação Básica. Os itinerários são: I – Linguagens e suas tecnologias; II – Matemática e suas tecnologias; III – Ciências da Natureza e suas tecnologias; IV – Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; e, V – Formação Técnica e Profissional. Este último itinerário é, por natureza, aquele das instituições que ofertam Educação Técnica e Profissional, como os Institutos Federais. Segundo a lei que propõe a reforma do ensino médio, os(as) estudantes poderão escolher o itinerário formativo de acordo com suas inclinações pessoais, seus desejos profissionais, enfim, sua realidade. Essa separação por itinerários, por outro lado, pode ajudar a reforçar o dualismo já existente no sistema de educação do Brasil, uma vez que as ofertas de itinerários por instituição ficam atreladas às “realidades locais”, aos “contextos”. Sabe-se que a possibilidade de prosseguimento nos estudos, uma das finalidades da Educação Básica, depende da oferta de uma educação de qualidade, o que demanda, entre outras coisas, infraestrutura escolar adequada, qualificação dos profissionais da educação, projetos pedagógicos inclusivos etc. No entanto, a estrutura atual do

sistema de educação no país é bastante desigual, o que pode ocasionar uma “passagem de régua” numa realidade heterogênea. Além disso, tal reforma pode servir como pretexto para mascarar a precarização do(da) docente nas redes, pois pode suprimir as demandas por docentes pela não oferta dos itinerários. Por exemplo, sabe-se que as regiões Sul e Sudeste têm as concentrações de instituições escolares com melhor infraestrutura, em virtude de um processo sócio-histórico oriundo da acumulação de capital e do aporte financeiro destinado a essas regiões, que se destacam das demais no que se refere ao desenvolvimento econômico e industrial. Por outro lado, as regiões Norte e Nordeste que, juntas, correspondem a mais de 60% do território nacional em termos geográfico (Brasil Escola, regiões brasileiras), possuem uma dura realidade no que se refere à educação, em termos de infraestrutura, salários etc. Como fazer com que esses diferentes cenários concorram para uma educação de qualidade? Certamente, o Brasil tem muitos desafios para conseguir implementar uma sociedade mais justa.

Ao final do ano de 2018, foi homologado o texto atual da Base Nacional Comum curricular (BNCC) do Ensino Médio, “documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de **aprendizagens essenciais** que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2018, p. 07, grifo no original).

Na Introdução do documento, faz-se menção à “formação humana integral”, como uma das orientações da etapa da Educação Básica. Mas será que o restante do documento, à luz do contexto político, econômico e social no qual ele foi redigido, reflete essa orientação? Não cabe, aqui, fazer uma análise detida de todos os pormenores das legislações voltadas ao campo educacional, mas é salutar fazer algumas considerações a respeito, pelo menos, nos textos legais e normativos mais importantes, para que tenhamos uma ideia geral das propostas educacionais no país, e especificamente as voltadas para a Educação Profissional e Tecnológica. No texto da BNCC, voltado para a etapa da Educação básica, percebemos que são elencadas algumas “competências gerais” que os discentes deverão desenvolver. Destacamos a seguinte, que encontra ressonância na proposta trazida neste trabalho:

Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar

informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo (BRASIL, 2018, p. 08).

A despeito do que se poderia inferir sobre o que seriam “competências”, enfatizamos esse ponto trazido pela BNCC por considerarmos que ele reconhece a linguagem artística como uma das possibilidades de se criar sentidos e transmiti-los mutuamente.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio vigentes (Resolução Nº 06/2012, CNE/CEB) preveem que essa modalidade de educação articula-se com as “dimensões do trabalho, da tecnologia, da ciência e da cultura”.² Portanto, a formação dos indivíduos perpassa não apenas pela aquisição de conhecimentos e habilidades para inserção profissional no mundo produtivo, um dos papéis primordiais da EPT. Perpassa, ademais, por uma abertura para as potencialidades que são possibilitadas na integração dos conhecimentos.

O Plano Nacional de Educação (PNE), trazido pela Lei 13.005/2014, traz um conjunto de metas e estratégias para as etapas e níveis educacionais, a fim de garantir uma melhora da qualidade da educação no país. A construção de um currículo “flexível e diversificado” é prevista na Meta 3 do documento. Chama-nos atenção a estratégia 3.4 da lei, que é “garantir a fruição de bens e espaços culturais, de forma regular, bem como ampliação da prática desportiva, integrada ao currículo escolar”. O monitoramento da consecução das metas pode não dar dados alentadores quanto à consecução das metas do PNE. Em uma rápida pesquisa³ 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, que são 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. Um dos grandes desafios para a Educação no país, porque não se pode falar em uma educação de qualidade quando as políticas públicas fracassam em “colocar” esses jovens na escola. Diversos fatores estão relacionados a esse problema, e não

² Artigo 4º das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192.

³ Ver PNE em Movimento: http://simec.mec.gov.br/sase/sase_mapa_acompanhamentopne_mun.php?uf=BA&subid=13.

se trata apenas de aumentar a taxa de matrícula até se atingir a universalização do acesso desses jovens à educação. Trata-se de identificar como entrave às 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.

O Instituto Federal da Bahia tem em seu Projeto Pedagógico Institucional (PPI) um conjunto de princípios e diretrizes baseado nos documentos legais citados. Nele, está prevista como missão da instituição “a formação do cidadão histórico-crítico”, através de formação “socialmente referenciada”, que se desenvolve no ensino, na pesquisa e na extensão (IFBA, 2013, p. 27). No documento, ainda, a inovação é um dos princípios previstos e incentivados, afirmando-se que “a implementação da inovação científica, tecnológica, artística, cultural, educacional e desportiva deverá orientar as ações da Instituição” (IFBA, 2013, p. 28). A difusão é outro dos princípios nos quais as ações do Instituto devem basear-se. Esse último ponto indica que as atividades institucionais devem manter diálogo com os arranjos produtivos locais, nas áreas social e cultural, colaborando para a preservação e difusão dos patrimônios históricos, sociais e culturais locais, inclusive por meio de suporte a outras instituições e iniciativas.

Nesse sentido, o Plano Decenal de Arte e Cultura do IFBA, lançado em 2021, é um dos passos para a mobilização de projetos de acordo com 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, em âmbito institucional, documentos que respaldem a efetivação de atividades em várias dimensões, por meio de incentivo direto em editais, aprimoramento de materiais, técnicas e processos, viabilizando todo um aparato para a execução da proposta de educação no/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, gerando, conseqüentemente, uma relação produtiva no que se refere ao intercâmbio de saberes. Aqui, não precisamos e nem devemos compreender produção em sua versão instrumental e perversa de mera apropriação do capital, com a finalidade de obtenção de lucros. A produção

pode ser compreendida em sua abertura existencial como possibilidade de criação, efetuações que acontecem no/com mundo, ajudando a formá-lo e transformá-lo.

Ademais, o IFBA se orienta também pela finalidade de identificar e mapear as potencialidades de desenvolvimento socioeconômico (IFBA, 2013), no sentido de se constituir em centro de reconhecimento e fomento às práticas e iniciativas em diversos âmbitos. Na verdade, esse é um dos papéis dos Institutos Federais, ao se mobilizarem na tentativa de se tornar referência nas áreas de atuação em que e onde estão inseridos.

Portanto, através do conjunto de Leis, Regulamentos, Projeto Pedagógico e outros documentos brevemente apresentados aqui, vê-se que o IFBA se constitui como instituição referência no tocante ao desenvolvimento de iniciativas nas áreas social, econômica, cultural e acadêmica. Tanto nos dispositivos legais que versam sobre o sistema educacional como um todo, quanto na orientação político-pedagógica institucional. Desse modo, encontramos fulcro para a proposta de elaboração de um produto educacional que valorize as expressões artísticas presentes nos cotidianos escolares dessa Instituição, no *Campus* de Ilhéus. Essa proposta apresenta compatibilidade com os princípios elencados no PPI, e nos demais dispositivos legais, quando objetiva se constituir em uma das oportunidades a partir das quais os discentes poderão desenvolver atividades nas áreas artística e cultural.

2.1 TRANSFORMAÇÕES CURRICULARES

A partir da leitura de Pacheco (2016), problematizamos a questão do papel da instituição escolar no conjunto de políticas públicas voltadas para a educação. Entendemos que o que é considerado conhecimento a ser “curricularizado” nas instituições passa por um longo processo de seleção e organização. Assim, pelo menos três instâncias ou momentos participam desse processo: a política, a didático-pedagógica e o currículo em ação propriamente dito.

Chamamos de instância política (plano estratégico) a fase em que são propostos os projetos educacionais a partir de organismos de controle e administração próprios (aos sistemas ou redes), que preconizam uma forma de fazer educação baseada numa forte normatização e oficialização de seus processos. Assim, leis, atos normativos, portarias e outros instrumentos constituem o arcabouço,

a partir do qual são gestados os projetos que serão posteriormente “aplicados” nas instituições de educação.

A instância didático-pedagógica pode ser compreendida como a etapa em que as normatizações saem do âmbito político e dos seus ritos e entram na dinâmica de discussão e operacionalização por parte de *agentes curriculares*: professores(as), pessoal técnico-administrativo, gestão escolar, órgãos de representação estudantil, dentre outros etc. Nessa fase, pode até haver a discussão e, mesmo, contestação do que está posto como válido em termos de conhecimento e prática curriculares. Porém, segundo uma análise oficial, o nível de autonomia decisória é considerado muito pequeno frente à instância política. Esse seria o foco molar. Se formos focar nas práticas cotidianas que se desdobram de modo plural, todavia, veremos que as transgressões acontecem o tempo todo e que elas não estão à margem do processo.

O terceiro e último momento é o de movimentação da proposta em contato com os cotidianos escolares de fato, sendo transposto o que está previsto em termos de programa para o âmbito das práticas. Aqui, o diálogo com os modos de vida e o mundo dos sujeitos envolvidos é de extrema importância para o entendimento de que há um *plano tático* que mobiliza conjuntos de práticas, saberes e movimentos que negociam sentidos com o que é prescrito, inclusive podendo negá-lo, traí-lo. Esse terceiro momento, do plano tático, toca intimamente nos movimentos propostos neste trabalho porque os usuários, ou praticantes (CERTEAU, 1998) desses cotidianos, põem em movimentos muitas coisas que se organizam do ponto de vista do *micro*. Por conseguinte, fundam 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. A própria apresentação da proposta curricular e educacional em termos disciplinares pode ser questionada. Afinal, é importante ressaltar que as instituições e seus sujeitos produzem zonas de alargamento, de questionamentos, de negociações e tensionamentos.

Então, o processo de transformação curricular envolve uma série de embates. Por meio deles, os conhecimentos são disputados e transformados em conhecimentos escolares. Isso implica reconhecer que há, na sociedade, mecanismos de controle sobre o que é considerado ou não válido em termos de conhecimento. A instituição escolar, contudo, não deve ser enxergada de forma passiva, como receptáculo das propostas elaboradas no plano estratégico por

políticos e administradores, mas deve se constituir em espaço de constante debate sobre os próprios parâmetros que o tornam lugar de instrução ou de formação humana plena, integral.

2.2 INTEGRAÇÃO CURRICULAR: DE ONDE “PARTIR”?

A partir desse ponto, já se instaura a necessidade de indicação de certa justificativa da *Integração*. Integrar o quê? Como? A partir de que referenciais? E por que “integrar”? Muito provavelmente, seremos quase unânimes em considerar que a totalidade é que deve ser abordada. Ou melhor, devemos partir do todo, não para apreendê-lo totalmente, não para anteciparmos todas as categorias, instâncias e dimensões da totalidade. Mas os movimentos de assunção da integração estão fortemente ligados a uma ideia do todo, que implica não exclusivamente a ideia de Uno, mas de *múltiplos em relação*.

Uma possibilidade: tomemos como exemplo a dimensão do *Trabalho*. Podemos analisá-la por diversas categorias, como *Atividade, Fazer, Produção, Práxis*. E pensar Integração na perspectiva da dimensão *Trabalho* pode incluir integrar a partir da cisão operada na atividade humana como Teoria e Poiesis, por exemplo. Konder (1992) nos auxilia nesse sentido: com base na Filosofia da Práxis, que tem seu gérmen lançado em Marx, podemos conciliar teoria e prática como unidas na/da integração. Assim, não se pensa mais em um ser humano apto à práxis (com sua inclinação à ética, à política e aos compromissos de uma vida “civilizada”) e outro ser humano apto à *poiesis*, quer dizer, à produção das coisas em si, à produção material. Se escolhermos⁴ Práxis como unidade de análise teórica e, mais, se investirmos nessa unidade um compromisso de reflexão na transformação da realidade, estamos nos movimentando num sentido de Integração. Com Konder, sintetizamos isso como a superação de duas “unilateralidades opostas”: *materialismo e idealismo*⁵.

A práxis é a atividade concreta pela qual os sujeitos humanos se afirmam no mundo, modificando a realidade objetiva e, para poderem alterá-la, transformando-se a si mesmos. É a ação que, para se aprofundar de

⁴ “Escolher” é destacado porque entendemos que encerra uma atitude deliberada de seleção, com base em critérios específicos, voltados para um fim.

⁵ Nesse sentido, é bom lembrar que o cerne da discussão está na crítica lançada por Marx à filosofia clássica, notadamente consubstanciada nas Teses sobre Feuerbach.

maneira mais consequente, precisa da reflexão, do autoquestionamento, da teoria; e é a teoria que remete à ação, que enfrenta o desafio de verificar seus acertos e desacertos, cotejando-os com a prática (KONDER, 1992, p. 115).

Voltemos às considerações sobre como desenvolver ou levar a cabo a Integração. Frigotto e Araújo (2018, p. 257) nos lembram: “Compreendemos que são vários os arranjos pedagógicos e curriculares que favorecem as práticas pedagógicas orientadas pela ideia de integração e que são diferenciados os elementos de integração do ensino e da aprendizagem”. E, ainda:

Aulas expositivas, estudo do meio, jogos didáticos, visitas técnicas integradas, seminários, estudos dirigidos, oficinas e várias outras estratégias de ensino e aprendizado podem servir tanto para projetos conservadores, tradicionais, conformadores das capacidades humanas, quanto para projetos libertários, comprometidos com a ampliação das capacidades humanas (FRIGOTTO; ARAÚJO, 2018, p. 263).

Em determinado arranjo pedagógico, pode-se escolher integrar disciplinas; noutro, conhecimentos; noutro, experiências. Costa e Machado (2020) falam sobre isso. Cabe refletir, contudo, se a integração é uma “estratégia didática de organização dos conhecimentos”, como afirmam as autoras, ou devemos buscar extrapolar a noção de Integração para sentidos de ultrapassagens e articulações entre conhecimentos, vivências e potências. Temos, ainda, que considerar como os estabelecimentos de ensino lidam com os projetos de educação elaborados e preconizados pelas redes, pelos órgãos normativos e suas respectivas instâncias. Há de se considerar que o Ensino Integrado, em sua efetivação, é enredado por disputas de ordem conceitual, política e social. Tomemos por base as novas Diretrizes Curriculares para a Educação Profissional e Tecnológica⁶. Será que elas mantêm os eixos orientadores para as práticas integradoras, como Ciência, Tecnologia, Trabalho e Cultura? As novas configurações do chamado “mundo do trabalho” estão pressionando arranjos curriculares que atendam predominantemente às expectativas do mercado? O projeto societário defendido neste documento está em consonância com as bases para uma educação libertária, emancipadora e transformadora? São questões que se imbricam na objetividade das relações sociais (normas e leis) e que, ao serem “depuradas” no chão da escola, resvalam nas práticas pedagógicas.

⁶ Resolução CNE/CP Nº 01, de 5 de janeiro de 2021.

A integração, no caso particular da EPT, pode estar voltada para a superação de um dualismo histórico presente na educação brasileira: a escola para dirigentes e a escola que prepara para o trabalho. Esse “dualismo perverso” está denunciado em Libâneo (2012), que identifica uma escola para ricos e uma escola para pobres. Nesse sentido, integrar parece requerer uma fundamentação contra-hegemônica, pois a forma como os conhecimentos estão organizados revela uma intencional e constante vigilância de preceitos e valores defendidos por forças dominantes (reiteradamente ilustradas sob a figura do capitalismo), o que demandaria uma tomada de decisão não apenas pedagógica, mas organizada politicamente para a superação de desigualdades sociais.

2.2.1 Corpo ou Alma?

Sob os auspícios da verdade, Platão defendeu a ideia de que a Alma é superior ao corpo. E o fez reiteradamente: “Se é assim, ele [Sócrates] disse, quando é que a alma apreende a verdade? De fato, toda vez que tenta examinar qualquer coisa em associação com o corpo, é claramente enganada por ele. - Símias: O que dizes é verdadeiro” (PLATÃO, 2015, p. 196). E mais adiante, endossa:

Enquanto vivermos, penso que estaremos o mais próximo do conhecimento toda vez que evitarmos, na medida do possível, o intercâmbio e a parceria com o corpo, salvo o absolutamente indispensável, e não nos contaminarmos com a sua natureza peculiar, mas nos mantermos puros em relação a ele até que o próprio deus nos liberte (PLATÃO, 2015, p. 198).

Essa mesma separação, operada há cerca de 2400 anos, ainda insiste em se perpetuar. Talvez subsista como justificativa teórica para justificar a fragmentação, pois esse argumento platônico de que o ser humano deve buscar afastar-se de seu corpo foi o responsável por desabilitar o trabalho manual na cultura europeia. Nessa perspectiva, o conhecimento, base das buscas pelo inteligível (numa vertente idealista, abstracionista), é o que se deve procurar e valorizar. E assim, os conhecimentos acerca corpo, ou do que se faz com ele, que se pode lançar mão através dele (ocupações manuais, artesanais, *miméticas* etc.), devem estar sob o jugo das ciências contemplativas, especulativas. Por isso, a Filosofia é considerada a máxima expressão do meio de contato com o conhecer. Mas não coloquemos Platão como bode expiatório de nossa preocupação com a fragmentação do

conhecimento: tomemos cuidado com determinadas condenações.

O que quer que se aponte como sentido de integração deve levar em conta a complexidade da questão. Não podemos dar cabo exaustivamente aos binarismos reinantes que dificultam a integração, mas muitos deles nos cercam: formação específica x formação geral, propedêuticas x técnicas, escola x comunidade, escola para ricos x escola para pobres, natureza x cultura.

Alguns pressupostos são sustentados por Ciavatta (2005, p. 14) para a efetivação da formação integrada: a) assunção da integração como projeto social de compromisso coletivo entre diversas instâncias (governo, instituições, secretarias de educação etc.) no rompimento da ideia de formação para simples preparação para o mercado; b) asseguração, na lei, da “articulação entre o ensino médio de formação geral e a educação profissional em todas as suas modalidades” (superação do dualismo); c) “a adesão de gestores e de professores responsáveis pela formação geral e da formação específica” (articular o geral com o particular, a teoria e a prática, e assim por diante); além da articulação estudantes/famílias/instituição, desdobrando-se na formação integrada como experiência de participação. Por fim, a autora traz a necessidade de investimentos em educação garantidos pelo poder público.

2.2.2 Integrar nas fissuras e nas brechas

Muito do que se disse até aqui sobre integração poderá parecer repetitivo, uma insistência em um assunto por demais complexo. Passaremos a dizer que, para além das tentativas totalizantes de integração, para além da perspectiva que leva em conta as superestruturas, pode-se pensar a integração nos movimentos de miudezas. Nessa visada, o desenrolar da educação desdobra-se em pequenos mapas, relíquias, lugares e memórias, amálgama de dizeres e afetos. Os cotidianos escolares, cheios de vida e de potência, revelam-se numa miríade de possibilidades. Basta captar momentos, traçar rumos, jogar-se. Isso também faz parte dos movimentos de Integração. Uma educação menor, para Gallo e Monteiro (2020), funda outras escolas, *escolas outras*, práticas, saberes no que é diverso, no que foge e funda possibilidades.

Denunciando a apropriação dos espaços e discursos escolares por parte das lógicas dominantes insufladas pelo neoliberalismo, os autores insistem que as linhas

de fuga, as heterotopias, as diferenças, são cruciais na composição dessa escola outra. Não a partir da fundação de modelos, da preconização de regras, mas na desterritorialização, no habitar de maneiras novas os territórios instituídos, existentes, fazendo emergir movimentos de abalo a partir de *estruturas e modos menores*. Contra a homogeneização, propõe-se as relações com as diferenças; contra a rigidez, sugere-se a fluidez dos movimentos. Protocolos, apostilas, receitas são contrapostos pela inventividade, pela criatividade. Mas não há bulas para essa escola diferente. Ela se curriculariza na medida mesmo em que se movimenta, os movimentos moventes são currículo em ato. Não conhece limites pois, em face deles, os expande, os estica, adentra em fronteiras ditas proibidas, balbucia segredos, integra segundo de grãos de poeira. Nessa escola, um estudante com lama nos chinelos não é repreendido por “sujar” a escola; ele é saudado por todos por ter chegado, por ter trazido parte da estrada consigo, ele é *integrado*.

As escolhas, as decisões curriculares passam continuamente pelo crivo do conjunto de sujeitos que participam do processo educativo. É fundamental que essas decisões – que abarcam, além de outros aspectos, o que e como se ensina e qual o projeto de educação proposto – não sejam monopolizadas, não sirvam de pretexto para defesa de fins escusos, não desvirtuem a função primordial do ato de educar: emancipar conforme uma educação socialmente referenciada (notadamente no caso da EPT). Partindo-se de múltiplas instâncias coletivas, os processos de educação que têm por base a integração podem ganhar força. Mas é necessária uma atitude investigativa das questões basilares que oferecem direções para a integração. Os sujeitos do processo de ensino e aprendizagem não podem ficar reféns de textos normativos, o que muitas vezes engessa a criatividade inerente nos cotidianos escolares. É consenso que a educação brasileira foi e é atravessada por interesses diversos daqueles que apontariam para uma formação humana integral. E a visão integrada da educação se coloca no embate com projetos divergentes, numa acirrada disputa de concepção e prática. É como se estivéssemos numa guerra, com vários grupos tentando colocar suas convicções em voga, suprimindo elementos de teorias ditas “contrárias”.

Nas táticas cotidianas, no limiar dos acontecimentos e das práticas, como fazer a integração? Nesses *‘espaçostempos’* (ALVES, 2003) existem escolhas, existem dimensões a serem levadas em conta. Os sujeitos, os praticantes dos cotidianos escolares, reinventam modos de ser e de se apresentar uns aos outros,

em movimentos atravessados por interesses, discursos, afetos, práticas que dizem respeito às dimensões ética, estética, política, cultural, técnica etc. Essa polifonia cotidiana também merece atenção ao se falar de integração. 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? O que nos impele a *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*.

Tomemos como provocação a pergunta: *o que nos impele a 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 as ações? 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.

Permitam-me fazer uma alusão a uma figura mitológica: Pigmalião, rei na ilha de Chipre, vivia em celibato porque não concordava com o comportamento das mulheres na comunidade⁷. Ele, desgostoso, acabou por esculpir uma estátua que refletiria o modelo ideal de mulher. No entanto, a estátua em marfim era tão bela e tinha atributos tão próximos a uma mulher de carne e ossos que Pigmalião se apaixonou por sua obra, dando-lhe o nome de Galatéia, e até casou-se com ela. Passava o tempo a adornar a sua estátua, colocando colares, joias e demais apetrechos que achasse dignos de Galatéia.

Ao participar de um festival em honra da deusa Afrodite, Pigmalião pede

⁷ Ver <https://www.infoescola.com/mitologia-grega/pigmalião-e-galateia/>.

fervorosamente que seja agraciado com uma mulher como Galatéia. Ao retornar, tocando e beijando a estátua, percebe que o marfim esculpido ganhara vida: Afrodite ouvira suas preces. Os dois, Pigmalião e Galatéia, se amaram em correspondência e tiveram filhos.

A imagem trazida pelo mito de Pigmalião nos inclina a falar sobre a idealização que pode estar investida na integração. Nós recorremos a várias formas de integrar, lançamos mão de técnicas, “adornamos” a integração com o que acreditamos ser o melhor em termos didáticos, pedagógicos, metodológicos. Mas devemos ter o cuidado de darmos vida a essa integração, fazendo nós mesmos com que ela nos auxilie nos movimentos curriculares, sob pena da possibilidade de que, após a peregrinação aos festejos divinos, não tenhamos nossas preces ouvidas por Afrodite.

-3 CAMINHOS CRIATIVOS DO CURRÍCULO E EXPRESSIVIDADES NA ESCOLA

Figuras 1 e 2 – Arte com Chico



Fonte: Arquivo próprio. 2021.

Para Tim Ingold (2015), nós perdemos o chão. Não são todos que perderam o chão do mesmo modo, mais os cidadãos disciplinados que desaprenderam a caminhar despretensiosamente, pois já não conseguem navegar sem planejamentos engessados e projetos que mais os retiram das caminhadas livres, despretensiosas, dos contatos mais diretos com os ambientes. “Parece que as pessoas, em suas vidas diárias, apenas roçam a superfície de um mundo que foi previamente mapeado e construído para el[a]s ocuparem” (INGOLD, 2015, p. 86). O que Ingold (2015, p. 88) ressalta é que os pés nos aproximam do solo, pois

já vimos como as práticas de viagem orientada para um destino encorajam a crença de que o conhecimento é integrado não por caminhos de movimentos de pedestres, mas através da acumulação de observações feitas a partir de pontos sucessivos de repouso. Assim, tendemos a imaginar que as coisas sejam percebidas a partir de uma plataforma fixa, como se estivéssemos sentados em uma cadeira com as pernas e os pés inativos.

O desleixo que muitas vezes apresentamos com o solo é semelhante ao descaso com os pés. As mãos representam a civilidade e os pés são responsáveis pelos movimentos necessários – desde que a pessoa saiba para onde vai e o que está fazendo. Ou seja, os pés têm de ser codificados pelos signos das mãos em sua união com a cabeça. Quem diria que a pedagogização do conhecimento (VARELA,

1994) criou uma disposição corporal geral, reforçada e propagada pelos modos usuais de se ‘fazerpensar’ currículos, que cria uma disposição geral do corpo, através do qual os movimentos são determinados pelo controle realizado pela parceria mãos-cabeça, em que os pés são colocados a serviço das “boas ações”, ou melhor, das condutas tidas como civilizadas. “Onde a bota, reduzindo atividade de caminhar à atividade de uma máquina de pisar, priva os usuários da possibilidade de pensarem com os pés, a cadeira⁸ permite que os sedentários pensem sem absolutamente envolverem os pés” (INGOLD, 2015, p. 77). Questionar tal enquadramento do corpo passa, necessariamente, pela crítica ao processo de modernização e, portanto, nos leva a pensar na de(s)colonização dos cotidianos. Quando Viveiros de Castro (2001) afirma “somos todos indígenas”, está emitindo um alerta de que podemos habitar outros corpos, outras formas de ser e estabelecer relações com os cotidianos, com os coletivos.

Começamos esse capítulo com as figuras gastas sob o sol e chuva e vento, nos cantos da escola, que se veem quase mudas expressando rostos com olhares não direcionados, de braços cruzados, em ações indecifráveis, porém convidativas, e de reflexão, expressão, diálogo (Figuras 1 e 2). Essas esculturas de Chico⁹, 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. Chico 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

⁸ Em um dos encontros coletivos de estudos e orientações, coordenado pelo professor Leonardo Rangel, conversando acerca do privilégio conferido ao movimento ascendente mão-cabeça, bastante valorizado em quase todos os desenhos curriculares, eu argumentei: “o currículo ainda é muito cadeirocentrado”. Não podemos deixar de compreender que o envolvimento com a arte rompe com esse centramento. Também podemos pensar nos desenhos curriculares dos indígenas, dos quilombolas, das marisqueiras, das dançarinas, das musicistas etc. Enfim, os movimentos cotidianos como r-existência à anátomo-política disciplinar.

⁹ Ex-jardineiro no IFBA *campus* Ilhéus.

marxiano de levar as práticas a sério, lembra a proposição de Ingold (2013, p. 17) acerca do mundo anímico¹⁰, 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 a esquina, portanto, encontro. Toda esquina é encontro, interseção entre caminhos. Os caminhos e encontros formam traçados, linhas que se tornam entrelaçadas. A própria textura do mundo e das pessoas e seres em encontros cria

linhas de crescimento e movimento de seus habitantes. Cada linha, em suma, é um caminho ao longo, ao contrário de um caminho através. E é como linhas de movimento, e não como entidades móveis autopropulsoras, que os seres são instanciados no mundo (INGOLD, 2013, p. 17).

Caminhando no *campus*, em linhas emaranhadas de movimentos expressivos, é possível o encontro com esses totens (sim, assim os podemos chamar); é possível parar e percebê-los, pensar o que suscitam e pensar no silêncio a que convidam, e ao barulho interno das ideias em movimento. Expressividades matéricas que abrem nossa interioridade às exterioridades, nos compondo nos ‘*dentrosforas*’ dos fluxos criados no *campus*. É possível cantar com esses totens nos *cantos* (geográfico e musical).

Figura 3 – Nos cantos da Escola

¹⁰ O animismo tem sido bastante retomado pela antropologia contemporânea, com o intuito de levar a sérios 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.



Fonte: Arquivo próprio. 2021.

A partir dessas esculturas, podemos experimentar relações possíveis entre escola e arte de uma perspectiva *afetiva*. Afeto não é compreendido em sua acepção romântica, mas como tudo que nos atravessa, nos afeta e ajuda a criar nossos corpos. São ao mesmo tempo sensações, materiais, percepções, sentidos etc. São fenômenos múltiplos e coletivos, que também podem se tornar incorporais. Essa, inclusive, é a qualidade estética abordada pelos sofistas gregos como expressão de um corpo que exerce as sensações (BEDORE; BECCARI, 2017). Sentir o mundo, pois, implica, além de estar *nele*, uma relação cuidadosa e afetiva *com ele*. Essa noção de relação com o mundo importa também no viés afetivo, portanto, não faz sentido definir o que é “realmente” belo. Pensar a estética como forma de compreensão do mundo pelo exercício das sensações implica deixar “em aberto” a multiplicidade dos afetos (*ibid.*, p. 489). 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).

Essas multiplicidades querem dizer que os encontros com os outros e com as coisas no mundo são únicos e não solicitam algum crivo de verdade para serem

validados, o que nos faz pensar, então, na necessidade de abrir o currículo escolar às experiências cotidianas, aos arranjos criativos que fazem com que o ambiente escolar se torne mais expressivo. Por que, no entanto, a escola muitas vezes se constitui num espaço que exclui? Por que diversas práticas educativas não abarcam as dimensões afetivas e não se abrem à potência dos devires? Enquanto a escola não estiver atenta a essas questões, pode padecer do problema de tornar-se, de forma paradoxal, espaço de separações, de exclusões, que limita e violenta os sujeitos que deveriam estar criando, propondo, intervindo ativamente na e com a realidade.

Os caminhos criativos que os currículos podem tomar se desdobram desde os arranjos de conteúdos, as parcerias dos servidores na elaboração e execução de projetos, o aproveitamento dos espaços escolares para intervenções etc. E esses caminhos fortalecem a ideia de que as possibilidades criativas no ambiente escolar são oportunidades de mobilização das potências dos sujeitos. Um dos exemplos dessa mobilização encontramos no Projeto Leitores de Papel, no IFBA *campus* Ilhéus: espaço destinado ao encontro de leitores(as), de compartilhamento de ideias, experiências e sentidos (Figuras 4 e 5).

Permeando o ambiente escolar, se constituindo como espaço de convivência, o Leitores de papel coloca a arte da leitura em evidência, possibilitando trocas educativas importantes no *campus*. Atualmente levado a cabo por docentes da Área de Linguagens, o projeto amplia o diálogo ao propor interações entre disciplinas, campos do saber, práticas diversas. Essas práticas extrapolam o universo da leitura, englobando momentos de apresentações musicais, teatrais, conversas filosóficas e outras, orientadas para a criatividade dos(as) participantes, sua autonomia, seus contatos mútuos.

Figuras 4 e 5 – Leitores de Papel



Fonte: Instagram do Projeto

“Corpos de homens e mulheres me cercam, e eu os cerco, Não vão me deixar escapar nem eu a eles até que siga com eles e os responda e os ame” (WHITMAN, 2005).

No livro *O pensamento sentado*, Norval Baitello Junior (2012, p. 17) afirma: “foi Friedrich Nietzsche um dos primeiros modernos a chamar a atenção para o pensamento que não nasce dos músculos livres em movimento e da atividade também livre”. O que Nietzsche está dizendo, entre outras coisas, é que não é bom pensar apenas através da cadeira. O pensamento precisa de ar fresco! Como bons nietzschianos, Deleuze (1992) e Foucault (2009) insistiram nisso ao afirmarem que precisamos aprender a pensar a partir do fora. “Grande ideia deleuziana, grande fórmula do aprendizado segundo Deleuze: as ideias não estão na cabeça, mas fora de nós. Elas não estão dentro, mas fora. Predominância do fora; sempre como em Foucault” (SCHÉRER, 2005, p. 1187). Para Baitello Junior (2012), o que Nietzsche queria diagnosticar e se insurgir contra era acerca do pensamento resignado, pensamento conformado, pensamento assentado, sentado. Um pensamento que se tornou “um ato sem impulsos, sem saltos, sem prontidão de movimentos, sem vivacidade, mas construído de passagens lógicas e discursividade previsível, comedida” (BAITELLO JUNIOR, 2012, p. 17). A tese central de Baitello Junior (2012) é a de que o pensamento sentado foi uma grande violência na recente história da humanidade, pois rompeu com os diversos movimentos do nomadismo. Os nômades pensavam em movimento, viviam em movimento... “É como se, para os habitantes da metrópole, o mundo de seus pensamentos, seus sonhos e suas relações com os

outros flutuasse como uma miragem acima da estrada em que pisam em sua vida material real” (INGOLD, 2015, p. 77). Essa suspensão, ou perda do chão, como nos fala Ingold (2015), necessita da tecnologia da cadeira para se desenvolver. E, como já vimos, ela faz parte da arquitetura disciplinar que, ao criar uma nova disposição no/do corpo, desabilita as materialidades e faz com que o humano se reconheça como ser sublime, uma presença sutil no/do mundo¹¹, afinal, a “alma” o habita e o leva à existência, que é ela mesma uma peça no domínio exercido pelo poder sobre o corpo (FOUCAULT, 1987). A imposição do viver

sentado é uma mudança radical de vida, uma negação da inquietude do saltador e do incansável caminhante. Significa assentar e acalmar o andarilho inquieto, sedar sua necessidade de movimento e sua capacidade de apreender (que significa agarrar) o que lhe cerca (BAITELLO JUNIOR, 2012, p. 21).

E, como afirma Krenak (2019), é preciso aprender a dançar. O autor nos diz mais, ao apontar que existem vários grupos que conseguem resistir a esse arranjo disciplinar:

Enquanto isso, a humanidade vai sendo descolada de uma maneira tão absoluta desse organismo que é a terra. Os únicos núcleos que ainda consideram que precisam ficar agarrados nessa terra são aqueles que ficaram meio esquecidos pelas bordas do planeta, nas margens dos rios, nas beiras dos oceanos, na África, na Ásia ou na América Latina. São caiçaras, índios, quilombolas, aborígenes – a sub-humanidade. Porque tem uma humanidade, vamos fazer, bacana. E tem uma camada mais bruta, rústica, orgânica, uma sub-humanidade, uma gente que fica agarrada na terra. Parece que eles querem comer a terra, envoltos na terra, a organicidade dessa gente é uma coisa que incomoda, tanto que as corporações têm criado cada vez mais mecanismos para separar esses filhotes da terra de sua mãe. “Vamos separar esse negócio aí, gente e terra, essa bagunça. É melhor colocar um trator, um extrator na terra” (KRENAK, 2019, p. 21-22).

Esses autores estão nos dizendo coisas muito parecidas. Krenak, porém, e sua ancestralidade, está nos apontando para outra coisa: a terra. Se o movimento disciplinar toma a superfície do papel como lócus privilegiado da escritura, Krenak (2019) assinala que ainda há várias pessoas que insistem no nomadismo,

¹¹ É interessante como essa suposta condição especial da humanidade, que é um traço etnocêntrico, herdado do processo de colonização, sempre fora associada ao elemento éter. É como se a elevação do chão fosse condição necessária para nos tornar “verdadeiramente humanos”; como se o humano só pudesse florescer através de processo de espiritualização que o destaque das coisas mundanas. É por isso que Krenak (2019) afirma que somos criados para nos tornar ausentes no/do mundo. O que subjaz é “que o ser humano, ao colocar-se de pé, pode olhar para os céus, conhecer os deuses (ou Deus), e exercer domínio sobre todas as criaturas.” (INGOLD, 2015, p. 81).

agarrando-se a terra como superfície de inscrição e vivência. Aliás, essa terra, como parte fundante da dimensão sensível, também consiste na primeira superfície de inscrição das grafias. Grafias da terra no chão das superfícies de afetos. Nesse sentido, Conceição Evaristo (2015) traz que

talvez o primeiro sinal gráfico, que me foi apresentado como escrita, tenha vindo de um gesto antigo de minha mãe. Ancestral, quem sabe? Pois de quem ela teria herdado aquele ensinamento, a não ser dos seus, os mais antigos ainda? Ainda me lembro, o lápis era um graveto, quase sempre em forma de uma forquilha, e o papel era a terra lamacentas, rente as suas pernas abertas. Mãe se abaixava, mas antes cuidadosamente ajuntava e enrolava a saia, para prendê-la entre as coxas e o ventre. E de cócoras, com parte do corpo quase alisando a umidade do chão, ela desenhava um grande sol, cheio de infinitas pernas. Era um gesto solene, que acontecia sempre acompanhado pelo olhar e pela postura cúmplice das filhas, eu e minhas irmãs, todas nós ainda meninas. Era um ritual de uma escrita composta de múltiplos gestos, em que todo corpo dela se movimentava e não só os dedos. E os nossos corpos também, que se deslocavam no espaço acompanhando os passos de mãe em direção à página-chão em que o sol seria escrito. Aquele gesto de movimento-grafia era uma simpatia para chamar o sol.

Evaristo (2015) continua o texto afirmando a importância desse “gesto solene” para ensiná-la a ser o que se tornou. Certamente, essas experiências foram cruciais para a criação da sua noção de escrevivência, movimentos sensíveis com as escritas. Escritas ampliadas e não dominadas pelos códigos disciplinares. Além de Krenak (2019) e Evaristo (2015), Baitello Junior (2012, p. 39) também marca que “o corte na carne da terra foi a primeira marca da escrita”. Os materiais dos suportes e das escritas vinham sempre do chão. É por isso que as palavras que designam a escrita possuem relação com corte, carne, entre outras (BAITELLO JUNIOR, 2012). Ainda, para o autor, “ambas, cortar e cavar, são ações que se referem a terra, ao chão e ao plano. E ambas as atividades cortantes ou perfurantes. Talvez tenhamos uma memória profunda da escrita como cicatriz” (BAITELLO JUNIOR, 2012, p. 40).

Na perspectiva de uma Educação Profissional que não pretende estar voltada para o caráter mecanicista da formação dos(as) estudantes, cabe refletir sobre os lugares das artes nos currículos dessa forma de educação. Aqui, defendemos que a formação para o trabalho é um viés muito importante, mas que essa formação deve contemplar aspectos éticos, estéticos e políticos, não se constituindo meramente em aquisição e desenvolvimento de competências e habilidades técnicas para inserção profissional no mundo laboral. Esse desenvolvimento pode estar atrelado a uma “conscientização de si mesmo e dos atravessamentos societários que incorrem na

criação de sua (do ser humano) subjetividade, bem como da realidade estabelecida em que se encontra” (TERRAZA, 2016, p. 79).

Por assim dizer, a arte pode ser pensada como ponto de partida da compreensão do real, da totalidade concreta, dos seres humanos e de seu caráter poético na terra. Traremos aqui Agamben (2017), ao tecer uma crítica contundente ao modo como a arte na época moderna – e, mais especificamente, a obra de arte – a partir da introdução do juízo crítico do contemplador, passou a ser vista a partir de uma racionalização mais do que de um arrebatamento ou a busca de uma experiência pessoal e de satisfação dos sentidos. Então, *les jugements sur la poésie ont plus de valeur que la poésie*.¹² Quer dizer o autor, entendemos, que a obra artística, ou melhor, parte do seu valor estético foi suprimido em função da racionalidade técnica e da economia da arte voltadas para os aparatos de crítica, de exposição, de valor de mercado etc. A arte na contemporaneidade, então, muitas vezes é vista não apenas em sua interioridade estética, segunda a noção de belo, de satisfação dos sentidos, de vanguarda a que pertence ou outra característica singular, mas nas relações implicadas entre essa interioridade e todo o conjunto de ritos e procedimentos técnicos que a inscrevem como uma expressão válida.

Interessa-nos abordar a arte não em sua concepção museológica ou no seu pertencimento a (ou pelo menos manejo de) elites que procuram ditar, por meio de um “fechamento” teórico e científico, o que é arte. Tampouco isso é equivalente a renunciar aos valores das disciplinas que se debruçam sobre o fenômeno artístico, que tentam aproximar-se de seu objeto. Assim, passamos a trazer alguns exemplos da mobilização da arte como dispositivo nos currículos, em contextos diversos, principalmente oriundos de pesquisas na área de educação, pontuando algumas características que podem colaborar para um entendimento sobre práticas integradoras e formação omnilateral dos sujeitos, no entrelaçamento entre narrativas sobre Educação Profissional, criação, currículo, arte e vida. Gerhardt e Corrêa (2007), ao tratarem sobre a experiência de estudantes de uma escola técnica com as artes visuais no Rio Grande do Sul, afirmam:

A leitura visual, as reflexões feitas, sob a construção artística, possibilitam a sensibilização do olhar do aluno, o que cria uma consciência crítica do que está fazendo, do meio no qual está inserido e irá se inserir futuramente

¹² Tradução do francês: “os juízos sobre a poesia têm mais valor que a poesia”, referência direta a um dos capítulos da obra citada de Agamben (2017).

como cidadão social e profissional, bem como, participar das mudanças e transformações sociais (GERHARDT; CORRÊA, 2007, p. 9).

Essa possibilidade de abertura do olhar e da participação é ponto central nesta pesquisa. Numa sociedade cada vez mais marcada pela negação da potencialidade humana, que instaura um mal-estar quando põe em primeiro plano a lógica de acumulação capitalista em detrimento de uma relação humana autêntica e emancipadora, a educação assume um papel crucial quando se apresenta como horizonte de transformação. Notem que, ao privilegiar o trabalho intelectual em detrimento do manual, o capitalismo propõe uma gramática dicotômica e perversa, que potencializa e reforça uma série de hierarquias. Os currículos disciplinares acabam reproduzindo muitas dessas desigualdades e hierarquias nos ambientes das escolas. Notem como essa idealidade do processo civilizador está ligada aos movimentos ascendentes dos braços que se movem em tentativas de conectá-lo à cabeça. Notem como a anátomo-política moderna cria uma disposição anatômica em que os movimentos ascendentes (cognitivos) são privilegiados.

Como já devem ter observado, a nossa aposta é a de que a cadeira teve um papel fundamental nesse processo. Com essa intuição, fica mais fácil compreender o porquê da importância e centralidade que o dispositivo cadeira assumiu/assume em diversos desenhos curriculares, especialmente ao facilitar o controle dos variados movimentos à centralidade do par mão-cabeça (RANGEL, 2020). Pelo exposto, deduz-se que esse diagrama anátomo-político participa da criação e valorização da disposição ser-humano-cabeça, em que os movimentos serão traduzidos de modo cada vez mais cognitivistas. É o que Foucault nos mostra, ao apontar a violência do exercício da prática da caligrafia:

O controle disciplinar não consiste simplesmente em ensinar ou impor uma série de gestos definidos; impõe a melhor relação entre um gesto e a atitude global do corpo, que é sua condição de eficácia e de rapidez. No bom emprego do corpo, que permite um bom emprego do tempo, nada deve ficar ocioso ou inútil: tudo deve ser chamado a formar o suporte do ato requerido. Um corpo bem disciplinado forma o contexto de realização do mínimo gesto. Uma boa caligrafia, por exemplo, supõe uma ginástica – uma rotina cujo rigoroso código abrange o corpo por inteiro, da ponta do pé à extremidade do indicador. Deve-se manter o corpo direito, um pouco voltado e solto do lado esquerdo, e algo inclinado para a frente, de maneira que, estando o cotovelo pousado na mesa, o queixo possa ser apoiado na mão, a menos que o alcance da vista não o permita; a perna esquerda deve ficar um pouco mais avançada que a direita, sob a mesa. Deve-se deixar uma distância de dois dedos entre o corpo e a mesa; pois não só se escreve com mais rapidez, mas nada é mais nocivo à saúde que contrair o hábito de apoiar o

estômago contra a mesa; a parte do braço esquerdo, do cotovelo até à mão, deve ser colocada sobre a mesa. O braço direito deve estar afastado do corpo cerca de três dedos, e sair aproximadamente cinco dedos da mesa, sobre a qual deve apoiar ligeiramente. O mestre ensinará aos escolares a postura que estes devem manter ao escrever, e a corrigirá seja por sinal seja de outra maneira, quando dela se afastarem. Um corpo disciplinado é a base de um gesto eficiente (FOUCAULT, 1987, p. 129-130).

O lugar é constituído na anátomo-política disciplinar com uma distribuição desigual e hierárquica bem delimitada, em que o subalterno, o submisso à ordem superior, evoca obediência por meio de certa imobilidade de vários movimentos do corpo. Todos os movimentos que não consigam ser assentados serão postos sob suspeita, desvalorizados e desabilitados.

A esse respeito, a relação da modernidade com o corpo e sua manifestação propõe uma reflexão urgente e necessária. Le Breton (2016) nos diz que a sociedade tenta anular o corpo e suas potências, convertendo essa mesma potência em fragilidade, em falta de resistência. Ainda segundo o autor, o corpo e suas manifestações são colocados sob os olhares da suspeita e da eliminação, uma vez que a modernidade, paradoxalmente, encontra no corpo “a parte maldita da condição humana” (LE BRETON, 2016, p. 273). Somos herdeiros de uma mitologia que cultua o espírito e ignora e/ou tenta dominar os corpos (ARROYO, 2012). Apesar de pouco mencionado, a cadeira possui relevante importância nessa história, pois ela funciona como um dos dispositivos privilegiados para domar o animal inquieto e criativo (BAITELLO JUNIOR, 2012). Os movimentos são acalmados pelos usos das cadeiras.

Talvez a maior parcela de contribuição do argumento da anulação do ser humano e das suas manifestações corporais seja encontrada na excessiva valorização dos traços não humanos na modernidade: a máquina, o ruído, a alienação, a expropriação do ser humano por conta de sua cada vez mais inumana submissão aos interesses alheios da produção capitalista, que o imobiliza, o aliena e o anula.

As expressividades na escola podem ser uma chave para a proposição de projetos curriculares que expandam a noção de educação e de formação integral. Fazer isso é mexer na educação que se pretende hegemônica, ocidentalizada, que ignora e até exclui os corpos do ‘fazerpensar’ as teorias social e educacional (ARROYO, 2012), concebendo os sujeitos do aprendizado e da educação como cogitos incorpóreos (ARROYO, 2012). 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. Todo o aparato escolar pode ser provocado para mobilizar formas de se educar que privilegiem aspectos da sensibilidade dos sujeitos. O diálogo estabelecido neste capítulo com as esculturas de Chico visa demonstrar como existem potencialidades interligadas aos/com os *'sentiresfazeressaberes'* das pessoas. Tudo isso já nos aponta que uma concepção de fazer educação está sendo defendida, qual seja: uma educação que preza pelas qualidades intelectuais e conceituais do conhecimento, mas que também valoriza outros movimentos do fazer educativo que podem não estar, *a priori*, colocados como “centrais” ou mesmo “importantes”. É preciso recuperar o contato com os materiais expressivos do mundo e com as experimentações (práticas) que se desdobram a partir dos encontros.

Essa “secundarização” de outros movimentos na educação pode ser entendida como resultado do processo de controle dos arranjos educacionais propostos tanto nas escolas públicas quanto privadas, sob a égide de uma “economia pedagógica” que gesta princípios, valores e práticas que acentuam desigualdades. Nesse sentido, uma escola (re)produtivista e conteudista solapa as ligações que poderiam ser estabelecidas entre instituição escolar e o conjunto de organismos sociais que dariam vazão ao projeto de formação integral do ser humano. Além de uma pedagogização do conhecimento, como já nos apontou Varela (1995), estamos gravitando em torno do fenômeno que pode ser apreendido como epistemologização da existência. Nesse processo anátomo-político, a pedagogia moderna colocou as mãos a serviço da cabeça e concebeu-a como sinônimo de civilidade, porque condição necessária à experiência eleita a mais legítima e formativa: a do/a intérprete/a. 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, 2019, p. 183).

As tentativas de suspensão dos corpos reconfiguram as violências, as desigualdades sofridas, e os diversos modos de sentir e estar no ambiente escolar, ao sobrepor e/ou subscrever os códigos do racismo biológico pelos eufemísticos códigos do racismo epistêmico. Para Bosi (2017, p. 8), “parece ser próprio do animal simbólico valer-se de uma só parte do seu organismo para exercer funções diversíssimas. A mão sirva de exemplo”. Rangel, por sua vez, estabelece uma relação entre as mãos e a aprendizagem ao afirmar que “as mãos articuladas à

cabeça são as responsáveis pelo avanço dos processos de simbolização, segundo essa visão cognitivista. Seu desenvolvimento faz com que a aprendizagem seja pensada prioritariamente em termos mentais” (RANGEL, 2020). Arroyo, na mesma toada, pensa o corpo como um todo nesse mesmo processo: “O corpo dos alunos é deixado de lado nas teorias pedagógicas da aprendizagem e da socialização. Há um desconhecimento dos corpos. Seu papel é minimizado” (ARROYO, 2012, p. 34). É importante ressaltar que o “abrandamento” operado pelo racismo epistêmico sobre os códigos do racismo biológico não o deixa menos operante ou agressivo, muito pelo contrário; por se tornar mais sutil, ele pode ser mais facilmente praticado.

A partir dessa reflexão, gostaríamos de dialogar sobre as possibilidades formativas que se gestam nesse ambiente escolar atravessado por disputas de projetos, ideias e formas de se fazer educação. Há autores(as) que defendem, inclusive, que há limites quanto ao papel da educação no processo de emancipação humana mais geral, que deveria ser levado a cabo através de um programa político sistemático que pudesse conter o avanço do capitalismo em suas formas de exploração. Para Tonet (2016), a forma de sociabilidade dos tempos do capitalismo, incluído aí o projeto de educação na sociedade, é marcada pela exacerbação da importância do valor da troca (mercantil), posto que, na base de estruturação dessa sociedade, se coloca como fundamental uma relação objetual, descartável e substituível entre as pessoas. A sociabilidade do capital é, pois, caracterizada pela formação parcelar, unilateral das potencialidades humanas. Assim, essa formação atende prioritariamente aos ditames da subjugação do trabalho morto (capital) frente ao trabalho vivo (trabalhador) atrelado à produção e à reprodução de mais-valia. Nesse tipo de sociabilidade, portanto, a educação está voltada para a formação de trabalhadores e trabalhadoras, ou melhor, perpetuadores(as) do sistema desigual de produção e troca de bens.

Para a superação dessa sociabilidade fragmentária, impõe-se a necessidade de reformular os modos como a educação se relaciona com os demais aspectos da vida social – as condições reais de existência, amplamente investigadas por Marx, sob a categoria da materialidade. O apelo a ela e às práticas pode ser o ponto de partida para se *fazer pensar* projetos de formação mais ampliados. Se realmente quisermos instaurar novas formas de construção do mundo, devemos investir na mudança de comportamentos, valores e atitudes que, contraditoriamente, se colocam a serviço de uma sociedade exploradora. Ou seja, novas sociabilidades,

segundo Tonet (2016), podem ser efetivadas, embora tenhamos de compreender as formas como se articulam a educação, as relações humanas a serem valorizadas e a sociedade como um todo. Defendemos, por outro lado, que é possível agir nas brechas das sociabilidades engendradas pelo capital, aproveitando as oportunidades e contradições do próprio sistema de exploração para que se postule novos modos de *'sentirfazerpensar'* a educação de maneira mais diversa e democrática.

'Fazerpensar' numa educação forjada em aspectos diversos é uma tarefa complexa, pois envolve propor direção e sentido diferentes aos que já estão supostamente colocados, ou seja: a educação para o consumo, para a exploração, que tem suas raízes no próprio modo de reprodução capitalista. Logo, é de se pensar, como afirma Tonet (2016): é possível alterar o curso desse “rio cada vez mais caudaloso”? Este mesmo autor acredita que a este rio é possível opor barreiras, obstáculos, mas ele sempre encontra modos de superá-los. Isso nos envia a pensar na efetividade de uma educação emancipadora e transformadora no seio da sociedade de produção capitalista, que por natureza é desigual, inumana. Dessa forma, a educação apenas reproduz os ditames do capital? É possível ultrapassar esse fado? A educação é o meio pelo qual a transformação se dará? Ou ela contribui para uma transformação mais ampliada, não sendo, contudo, o único ou o mais privilegiado dos aspectos na virada da sociabilidade mortífera do capital com vistas a um mundo modificado? São questionamentos que podem não ter uma resposta direta, objetiva, e nem está no escopo deste trabalho respondê-los. Mas eles sempre colaboram ao nos orientar num sentido de investigar e agir, apontando viabilidades, caminhos, sendas.

A arte de/com Chico, invocada no início desta seção, é um chamamento a *'sentirfazerpensar'* coisas por meio do olhar e atentar-se ao que está em volta. Se nossos currículos estão centrados na transmissão de conhecimentos, na reprodutibilidade das coisas segundo a 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 por meio 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.

Se existem concepções e tendências múltiplas para o currículo, Young (2014, p. 193) nos mostra que as experiências nos Estados Unidos e na Inglaterra na formação de suas propostas curriculares podem exemplificar as formas como a administração científica do conhecimento esteve voltada para uma disposição mais afeita aos ditames da lógica fabril: “Nos Estados Unidos, essa teoria derivou do gerenciamento científico desenvolvido por F. W. Taylor e, em seguida, foi aplicada às escolas, de maneira que os teóricos do currículo podiam dizer aos professores o que ensinar, como se fossem trabalhadores manuais”. Segundo o autor, embora essa concepção tenha perdido muito em credibilidade nas décadas de 60 e 70, a ideia de uma escola mais “eficiente” nunca desapareceu por completo.

A essa modelização, contrapõe-se um escape curricular (FERRAÇO, 2017), a partir do qual são sinalizados outros currículos e outros movimentos, ora compondo-se como menores, ora voltando-se como protagonistas, mas nunca se constituindo como niveladores, anunciadores de uma homogeneização. Esse escape curricular estabelece zonas e fronteiras de re(ex)sistências *dentro* do que os órgãos de controle e suas instâncias normativas e corretivas insistem em massificar. Ou melhor, nos ‘*espaçostempos*’ do *entre*. Entre as propostas oficializantes, nas brechas dos “itinerários” formativos, que se prestam, muitas vezes, mais a reforçar desigualdades do que, de fato, propor mudanças.

Invocar as potências formativas dos sujeitos através dos movimentos é uma brecha a ser cada vez mais trilhada na composição de múltiplos caminhos de experiências vividas no chão da escola e fora dele. “E no escritório em que trabalho e fico rico, quanto mais eu multiplico, diminui o meu amor”¹³. Belchior já nos alerta sobre os perigos do fechamento de si sobre um mundo de produção e reprodução. Enquanto produzo para um outro, enquanto penso e fabrico artefatos e objetos estranhos a mim mesmo, em essência brutalizo-me e deixo de lado minha natureza humana. Esse é o trabalho reificado, abstraído e coisificado que cada vez mais se vale dos meus atributos enquanto ser *de habilidades* para me tornar menos humano.

¹³ Trecho da canção “Paralelas”, de Antônio Carlos Belchior, popularmente conhecido como Belchior.

3.1 E NO AR LIVRE, CORPO LIVRE. APRENDER OU MAIS TENTAR...¹⁴

Figura 6 – Aula de Geografia ao ar livre – Professor Uildo Batista e estudantes



Fonte: Arquivo próprio.

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; SANTOS; REIS, 2020), convidamos os sujeitos para as experiências do/no *fora*: da sala, da disciplina, da escola, etc. 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-me aos braços, eu as abraço: pois aí formo um só corpo com essas formigas, junto com a poeira da estrada que se grudou ao meu corpo, e aprendo sobre partículas, sobre a imensa rede de relações que se agenciam com meus sentidos e afetos. Essa ligação nos convida a refletir, junto à Merleau-Ponty (2018, p. 328), para quem

o espaço não é o ambiente (real ou lógico) em que as coisas se dispõem, mas o meio pelo qual a posição das coisas se torna possível. Quer dizer, em lugar de imaginá-lo como uma espécie de éter no qual todas as coisas mergulham, ou de concebê-lo abstratamente com um caráter que lhe seja

¹⁴ Trecho de "Manuel, o Audaz", música de Lô Borges e Toninho Horta.

comum, devemos pensá-lo como a potência universal de suas conexões.

Ao dispor dessa possibilidade engendrada numa visita técnica ou numa aula ao ar livre, o *'espaçotempo'* cocriado é o que se estende e se entende por todo o caminho percorrido e sentido nos atos e gestos de quem experiencia e vivencia o momento. Mesmo a noção de tempo é colocada em suspenso, ou melhor, é mobilizada de uma forma significativa através, por exemplo, do sentir: não é unicamente o tempo cronológico que rege o início e o fim de ritos e comandos, mas os sons e silêncios, as pausas, o tempo de respiração, o tempo do cantar de um pássaro, o tempo de fala dos(as) colegas e uma infinidade de marcações atreladas aos entes circundantes e suas pulsações.

Vale ressaltar que essa pedagogia “do chão” não precisa estar codificada em documentos normativos institucionais. Se o estiver, que seja para reforçar os movimentos inventivos do/no/com os currículos; mas essa forma de educar pode estar atrelada à autonomia e ao olhar sensível dos(as) educadores junto com estudantes. É uma educação estética... Uma proposição afetiva, um arroubo de criatividade, em que centelhas de novidades brotam a cada instante. Captar e cultivar, compartilhando generosamente essas fagulhas do novo, é crucial.

Essa educação, segundo Ingold (2015), nos remove das posições e nos convida para fora, pois o sentido da educação pode ser *educere*, ex (fora) + *ducere* (levar). Essa exdução, ato deliberado de mover as posições, sinaliza para horizontes da imaginação e da atenção. É como um convite: “vamos ver o mundo?”. Se os(as) estudantes procuram o Instituto para oportunidades educacionais que, por sua vez, os levarão a oportunidades de continuação nos estudos em outros níveis e na colocação no mercado de trabalho, é papel da instituição, por seu turno, ampliar a noção de educação para o trabalho, pondo sempre a possibilidade de uma educação de sentido mais alargado, que engloba fazeres e saberes que se sustentam em outros movimentos.

Quando sinalizamos para essa possibilidade, colocamos diretamente o elemento criativo em evidência. Na Educação Profissional, conforme visto na seção de revisão de literatura, o trabalho é uma categoria fundamental para se entender como estão estruturadas as relações sociais. Ao evidenciar os elementos criativos e inventivos na EPT, aponta-se para um horizonte de formação integral dos sujeitos com uma base cada vez mais sólida, transversalizando trabalho, cultura, ciência e

outras dimensões como aspectos da formação omnilateral.

Figura 7 – Participação nos Jogos Estudantis da Rede Pública



Fonte: Arquivo próprio. 2018.

Figura 8 – Xadrez na Semana Nacional de Ciência e Tecnologia, IFBA campus Ilhéus



Fonte: Arquivo próprio. 2018.

Outro campo que oferece possibilidades importantes e interessantes é o esporte. Desde o meu ingresso na instituição IFBA enquanto servidor (2015), desenvolvo um projeto de xadrez intitulado "Interlocução de saberes através do xadrez: divulgação e prática do jogo". Por meio desta iniciativa, são promovidos diálogos, competições, intercâmbios e é lançado um outro olhar para esse jogo. Ele é integrado às demais ações institucionais, quando, por exemplo, figura nas apresentações da Semana Nacional de Ciência e Tecnologia, nos Jogos

integradores dos Institutos Federais, Jogos Estudantis da Rede Pública e em diversos outros eventos. Ao caminharem para os encontros nesses e desses lugares, os(as) estudantes experienciam um sair também de posição do qual falávamos anteriormente. A atenção e a criatividade ganham vida, o currículo é continuamente reinventado. Essa dimensão movente da omnilateralidade se coloca sem que se torne um regime, um estado de coisas estabelecido com intenções traçadas desde o princípio. Nesse jogo, muito mais de inventividade e improviso, os corpos movem-se em suas mesmas camadas para além de si, fundindo o tempo, o espaço e as relações invariavelmente surgidas desses encontros.

Acerca dessas experiências, linhas de fuga criadoras e criativas, são traçados modos *menores* de se colocar o cotidiano, num nomadismo (FERRAÇO; DELMONDES, 2019) que se reconfigura com os modos mais ou menos instituídos no território escolar, para a fundação de movimentos nas fendas desse território. Assim, aquilo que é explícito, oficializado, proposto e documentado é amalgamado com processos que nem sempre estão na agenda institucional, que surgem peremptoriamente entre os *'fazeressaberes'*, nos espaços limítrofes da educação profissional.

Lançamo-nos aos movimentos de nos perguntarmos como a educação, em sua interface com o trabalho e a cultura, pode estar voltada para o projeto de emancipação humana. Pusemos os questionamentos sobre se a educação é o modo pelo qual ultrapassaremos a sociabilidade do capital, ou, mesmo, se ela pode contribuir para esse movimento. Quando nos referimos a essa sociabilidade, neste trabalho, estamos afirmando que há uma maneira determinada pelas relações sociais a partir da qual os grupos dominantes se tornam hegemônicos, acirrando ainda mais a desigualdade entre os sujeitos. Para Tonet (2016), ao analisar a obra de Karl Marx, apenas processos educativos voltados para a emancipação humana podem ser realizados, e a própria emancipação humana *plena* seria alcançada somente por uma via revolucionária que desmantelaria a estrutura essencial da sociedade capitalista para a construção de uma comunidade humana. O que está sendo defendido neste trabalho, portanto, é uma educação integral, calcada nas experiências dos sujeitos que levarão as ideias e as práticas e, em última instância, que forjarão os mecanismos para o alcance dessa comunidade humana. Ou seja, defendemos a ideia de que a formação integral, ou *omnilateralidade*, pode ser um horizonte não só de chegada, quando as forças produtivas se equivalerem e as

desigualdades, enfim, cairiam por terra, mas um horizonte de partida, de onde se vislumbra cada vez mais a expansão das capacidades dos seres humanos para a sua emancipação. Entendemos que a via política é crucial para o embate decisivo entre os projetos de sociabilidade, contudo, enfatizamos que há uma interseção entre o campo político e o educacional, através da qual um reverbera no outro, pois o que se gesta no âmbito político é discutido e ampliado no terreno educacional e vice e versa, num movimento dialético a partir de indivíduos e grupos e em vários graus e instâncias.

Esquema 1 – uma possível visão sobre níveis nos quais a política educacional é gestada e executada



Fonte: Elaboração do autor, com utilização de imagens públicas da internet¹⁵.

O Estatuto da Juventude (Lei 12.852/2013) põe como um de seus princípios, no Art. 2º, inciso V, a “promoção do bem-estar, da experimentação e do desenvolvimento integral do jovem”, devendo ser garantidos meios para que os “equipamentos públicos promovam o acesso à produção cultural, à prática desportiva, à mobilidade territorial e à fruição do tempo livre” (Art. 3º, inciso V do Estatuto). Esse dispositivo, a nosso ver, respalda práticas que tenham como fulcro o

¹⁵ Imagens encontradas em <https://pt.dreamstime.com/photos-images/pol%C3%ADtico.html>
<https://novaescola.org.br/conteudo/37/horario-de-trabalho-coletivo-pedagogico>
https://pt.wikipedia.org/wiki/Movimento_estudantil_brasileiro.

desenvolvimento integral dos sujeitos. O cotidiano escolar está repleto dessas potencialidades formativas, sendo seus praticantes verdadeiros artesãos curriculares.

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*. Assim, validamos narrativas e ações improvisadas, heterogêneas e complexas (GARCIA; 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 travam uma relação não submissa e não passiva com o que é considerado saber teórico. Afinal de contas, as políticas de formação de pessoal e também as prescrições sobre o que deve ou não ser ensinado/aprendido encontram uma zona de resistência nas práticas e pensamentos dos sujeitos. É de fundamental importância, assim, ter em conta que tentativas homogeneizantes de apreensão do todo, no mais das vezes, fracassam, certamente por não considerarem a dinâmica e os devires dos processos humanos. O mundo não pode ser controlado pelos jogos de poder dos grupos que querem lucrar com isso. Não se pode parar os diversos movimentos do mundo.

Outros movimentos estão sendo apontados no momento em que este trabalho é tecido. Com a pandemia da Covid-19, que vem assolando o mundo, muitas das práticas, inclusive as curriculares, foram e estão sendo repensadas, reestruturadas. No caso do IFBA *campus* Ilhéus, para o qual o *‘olharfazer’* desta pesquisa se direciona, houve uma reconfiguração nos *‘espaçostempos’* desse cotidiano curricular. No lugar do ensino presencial, o ensino remoto; no lugar de atividades “convencionais”, a invenção de outros movimentos. Isso nos leva a pensar que muitas táticas estão sendo produzidas e praticadas nos ambientes virtuais, embora o foco desta pesquisa não aponte para a investigação desses processos. Certamente, poderemos nos debruçar com mais detalhes, em outras oportunidades, acerca desse aspecto. Apenas gostaríamos de registrar, por ora, que o currículo está em reinvenção, em ebulição, agora por força de um contexto desfavorável em termos de saúde pública, mas esse fato nos move ao pensamento sobre as potências de transformação ora latentes, ora manifestas desse currículo.

Gostaríamos de falar um pouco mais acerca da *experiência*, embora as ideias gerais sobre ela e alguns desdobramentos foram apresentados neste trabalho, na seção “Noção movente da omnilateralidade”. Resgatamos o que seria, em Dewey, a

noção ou categoria de experiência, e nos propomos, aqui, a cotejar essa noção com os movimentos propostos por Bondía (2011). Pensamos que os *'espaçotempos'* evocados nesta pesquisa estejam atrelados à certa maneira de *'fazerpensar'* a educação e isso pode se constituir em, ou ao menos colaborar para, experiências para os sujeitos que dela participam. Dessa forma, Bondía assinala algumas possibilidades para o pensamento em educação partindo da noção de experiência. Segundo ele, esse termo tem sido usado com certa frequência, embora com certa banalidade, havendo, então, um caminho muito rico para investigações e reflexões no campo educacional. A experiência, para esse autor, é aquilo ou “isso que me passa”. Assim, já demarca que a experiência tem um certo grau de exterioridade (a isso ele também chamará de alteridade ou alienação). Quando a experiência acontece, acontece a alguém, e não há outra forma de pôr a questão da experiência: experiência é algo que se passa a alguém. Dessa maneira, também há um aspecto subjetivo, pois é sempre um sujeito e suas ideias, afetos, movimentos na experiência. Outro princípio trabalhado pelo autor é o da transformação, pois durante e após a experiência, esse que sofre a experiência (pois, para o autor, a experiência é um dado de recepção, de abertura) se transforma, se modifica, assim como suas ideias, sentimentos e afetos. Portanto, há uma passagem de algo a alguém, o que demarca uma certa temporalidade à experiência. O sujeito da experiência é um sujeito afetado por ela num *'espaçotempo'*. Vivenciamos mundos que se fazem de maneiras complexas e variadas, extrapolando sempre o pretense modelo de leitura e dos conhecimentos que tentamos lhes impor. Afinal, o chamado do mundo nunca se reduz às nossas expectativas, aos planos, ou aos interesses.

No livro *Produção de presença*, Gumbrecht (2010) afirma que o ocidente separou o mundo em dois âmbitos: da presença e do sentido. Para o autor, há primazia da busca pelos sentidos em detrimento do encontro da presença. Tal atitude é denominada de metafísica, porque se “atribui ao sentido dos fenômenos um valor mais elevado do que a sua presença material” (GUMBRECHT, 2010, p. 14). Ocorre uma suspensão da matéria, afinal, o que se pretende é capturar os significados. Este não deixa de ser um movimento espiritualista e dicotômico, que reparte sentido e matéria com o fito de continuar com o primeiro e descartar a segunda. O bisturi cartesiano é lembrado como o instrumento bem-sucedido, por ter realizado tal corte. Contudo, pouco se fala que tal procedimento se tornou uma prática corrente em nossa forma de operar, tanto na academia quanto no cotidiano.

É um modo de proceder que busca ir sempre além ou ficar aquém daquilo que é físico (GUMBRECHT, 2010). Para situar melhor o que o autor chama de experiência estética e para compreender mais as relações entre os efeitos de sentido e de presença, vejamos o trecho a seguir:

Para nós, os fenômenos de presença surgem sempre como ‘efeitos de presença’, porque estão necessariamente rodeados de, embrulhados em, e talvez até mediados por nuvens e almofadas de sentido. É muito difícil – talvez impossível – não ‘ler’, não tentar atribuir sentido àquele relâmpago ou àquele brilho ofuscante do sol da Califórnia. Pode ter sido essa a razão que fez com que, no ensaio *A origem da obra de arte*, Heidegger ficasse não obcecado com a (e tão conceitualmente enredado na) duplicidade e a relação entre ‘terra’ e ‘mundo’. Minha (modesta) reação a essas observações, minha resposta à questão dos traços específicos que marcam os objetos da experiência estética é, portanto, dizer que os objetos da experiência estética (e aqui se torna importante, mais uma vez, insistir que me refiro à ‘experiência vivida’, *Erleben*) se caracterizam por uma oscilação entre efeitos de presença e efeitos de sentido. É verdade, em princípio, que todas as nossas relações (humanas) com as coisas do mundo devem ser relações fundadas ao mesmo tempo na presença e no sentido, mas, nas atuais condições culturais, precisamos de uma estrutura específica (a saber, a situação de ‘insularidade’ e a predisposição para a ‘intensidade concentrada’) para a verdadeira experiência [*Erleben*] da tensão produtiva, da oscilação entre sentido e presença – em vez de ignorar o lado da presença, como parece que fazemos, de modo muito automático, nos nossos cotidianos de vidas cartesianas (GUMBRECHT, 2010, p. 136).

No começo do livro, para marcar sua posição materialista, o autor aproxima a presença ao físico, ao tangível: “uma coisa ‘presente’ deve ser tangível por mãos humanas – o que implica, inversamente, que pode ter impacto imediato em corpos humanos.” (GUMBRECHT, 2010, p. 13). Porém, ao longo da obra, aponta de modo mais detalhado como a presença desenvolve/cria toda uma dimensão sensível, com o auxílio da experiência estética. Tal dimensão é pouco trabalhada na busca pelos significados, porque, como já vimos, este pressupõe um exercício de suspensão e espiritualização da matéria. Já, ao final, numa passagem significativa, ele nos diz:

Em um nível mais abrangente, talvez eu devesse acrescentar que o desejo de presença e de ‘coisidade’, que pretendo enaltecer, não é sinônimo de um desejo de ‘possuir’ ou sequer de ‘agarrar’ essas coisas. Quero insistir, ao contrário, naquilo que pode ser recuperado por meio de uma simples reconexão com as coisas do mundo – e ser sensível aos modos como o meu corpo se relaciona com uma paisagem (quando faço caminhadas, por exemplo) ou à presença de outros corpos (quando estou dançando) com certeza não equivale ao desejo de possuir propriedades ou a devaneios de dominação sexual (GUMBRECHT, 2010, p. 177).

É curioso que a paisagem só apareça ao final da obra. O autor comete o

equivoco dualista de separar o que chama efeitos de sentido e efeitos de presença, porque aproxima a presença ao físico, ao tangível¹⁶ – quando o que está em jogo é a visibilidade. É toda uma condição do visível que se apresenta, que se encontra em questão e não se deixa domar pelos códigos dos significados. Gumbrecht (2010) traz contribuições importantes, mas sua concepção marcadamente materialista o impede de ter uma visão mais nuançada e dinâmica do processo, fazendo com que oponha presença e sentido. Com isso, a presença é marcada apenas através de seu caráter material. Acontece que a presença não é só formada pelas materialidades. É também constituída por forças que se encontram e se chocam, forjando sentidos, e os diversos modos de *‘verouirsentirpensar’*. Afinal, é preciso “deslocar o olhar para que possamos ver de maneira diferente, para que vejamos o que é visível.” (MASSCHELEIN, 2008, p. 37). Com isso, nos aproximamos de Deleuze (2006). No livro *Foucault*, ele afirma ser impossível elidir a separação entre visível e dizível, porque temos que:

Os estratos são formações históricas, positivities ou empiricidades. ‘Camadas sedimentadas’, elas são efeitos de coisas e de palavras, de ver e de falar, de visível e de dizível, de regiões de visibilidade e campos de legibilidade, de conteúdos e de expressões. Buscamos esses últimos termos em Hjelmslev, mas para aplica-los a Foucault num sentido totalmente diferente, pois o conteúdo não se confunde mais com um significado, nem a expressão com um significante (DELEUZE, 2006, p. 57).

Ainda segundo os estratos e a autonomia entre o visível e o dizível, tem-se que:

Maneira de dizer e forma de ver, discursividade e evidências, cada estrato é feito de uma combinação das duas e, de um estrato a outro, há variação de ambas e de sua combinação. O que Foucault espera da História é esta

¹⁶ Queremos ressaltar que não se trata de criticar a importante e influente obra de Gumbrecht (2010), até porque, em trabalhos posteriores, ele nuançou e dinamizou sua concepção de presença. Porém, só estamos tomando essa obra, pois ele estabelece de modo mais nítido a distinção entre culturas de sentido e de presença, também desenvolvida em outros trabalhos. De modo a tentar perceber melhor a complexidade e a dinâmica dos efeitos de presença, podemos evocar a distinção feita por Deleuze (1998) entre o atual e o virtual. Para ele, toda multiplicidade é composta por elementos atuais e virtuais. Ainda para o autor: “as imagens virtuais são tão pouco separáveis do objeto atual quanto este daquelas. As imagens virtuais reagem portanto sobre o atual.” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 121). Essa indicação é de extrema importância, porque nos permite ultrapassar o reducionismo que tenta colocar a presença ora ao lado da mente, ora ao lado do corpo, porque, de acordo com a lógica das multiplicidades, a presença faz-se nas atualizações que acontecem sempre no embaralhamento e emaranhado de virtuais. Não há oposição entre eles, pois “O atual é o complemento ou o produto, o objeto da atualização, mas esta não tem por sujeito senão o virtual.” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 122). Desse modo, a presença não tem por par o sujeito nem o objeto, sua morada se faz na miríade das multiplicidades, forjadas pelas diversas e dinâmicas forças da atualização e virtualidade.

determinação das visibilidades e dos enunciáveis em cada época, que ultrapassa os comportamentos e as mentalidades, as ideias, tornando-as possíveis (DELEUZE, 2006, p. 58).

Ou seja, temos uma visibilidade irreduzível que se faz presença¹⁷. Para Masschelein (2008, p. 37), é preciso que haja a valorização de uma educação da atenção,¹⁸ porque é importante estar atento às visibilidades que compõem movimentos, os *'verouvirsentirpensar'* da presença. Daí a importância que ele atribui ao caminhar, pois se trata da condição necessária à realização da experiência, uma vez que assinala o *ex-por-se*, ou “colocar essa posição em jogo, significa *ex-posição*, estar *fora-de-posição*”. Afinal, mobiliza o “deslocamento do olhar que propicia a experiência, não apenas como vivência passiva (de ser comandada), mas também como uma espécie de trilha na passagem pela estrada.” (MASSCHELEIN, 2008, p. 37). Então, temos que o corpo não somente “fala”. Ele também vê e é visto. Consiste em visibilidade que se põe em movimento, e, além disso, fala.

Ao resgataros 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 constituem 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

¹⁷ Para Agamben (2017), essa é uma grande cisão que veio a configurar o “ocidente”. Há uma fratura que separou e tornou autônomas ciência e beleza (estética). Ainda para ele, é precisamente “porque o ato supremo do conhecimento é cindido de tal modo em verdade e beleza e resulta todavia concebível somente nessa cisão (‘a sabedoria é sabedoria das coisas mais belas’, o belo é ‘o que há de mais aparente’, mas a ciência é ciência do invisível), o saber deve constituir-se como ‘amor do saber’ ou ‘saber de amor’.” (AGAMBEN, 2017, p. 22). O amor, como possibilidade de conciliação dos irreconciliáveis, nos mostra que se a ciência pode envolver-se na busca pelo conhecimento, sem relacionar-se com a beleza, o mesmo não pode ser dito da educação, porque o tipo de conhecimento mobilizado por esta não pode se apartar ou pretender se apartar das visibilidades. Desse modo, podemos afirmar que os conhecimentos mobilizados pela educação necessariamente implicam e solicitam o amor. Como veremos, autores relacionam o amor como um modo de aprender a vir ao mundo. Esse vir ao mundo não necessariamente implica nascer, mas um abrir-se ao mundo, a partir da disposição do amor, isto é, “garantir o nexo (a unidade e, ao mesmo tempo, a diferença) entre beleza e verdade, entre o que há de mais visível e a invisível evidência da ideia.” (AGAMBEN 2017, p. 20). Então, isso nos diz que a educação requer e mobiliza, simultaneamente, ciência e arte. Ela própria pode ser considerada como “ciência que ao se desdobrar se faz arte”, ou, “arte que se coloca em busca, e se faz ciência”, ou, dito de outro modo, “a educação é conhecimento amoroso, porque ocorre na busca dos cultivos que oscilam entre ciência e arte”. Esse conhecimento amoroso será chamado de *'conhecimentossignificações'*.

¹⁸ Para Varela, Thompson e Rosch (2003, p. 39), a atenção tem relação com aprender a estar presente na “experiência incorporada de cada dia; técnicas de atenção são projetadas para levar a mente de volta de suas teorias e preocupações, da atitude abstrata, para a situação da própria experiência da pessoa”.

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 (BONDÍA, 2011, p. 5).

Tendo essa visão acerca da experiência, nota-se que ela pode ser captada a partir dos *experientes*, ou os sujeitos da experiência. Nenhuma força externa a esse acontecimento aprisionará o seu significado; ninguém irá instaurar de maneira alheia aquilo que se viveu num terreno circunscrito pela subjetividade. Por isso, essa pesquisa buscou os elementos das narrativas na/da educação profissional para compor sua referência e orientação. No capítulo sobre o produto educacional e sua construção, estão delineados alguns desses enunciados e algumas das suas possibilidades.

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” (*ibidem* 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. O saber socialmente referenciado em Português, História, Matemática e todos os outros componentes liga-se ao próprio movimento 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).

Porquanto os(as) agentes curriculares (docentes, estudantes, técnicos,

servidores de apoio, funcionários da cantina, porteiros, famílias etc.) não são outros ao chegarem na instituição escolar, ou seja, apesar de exercerem funções diferentes na escola, carregam consigo seu modo de ser e de '*versentiragirpensar*' no e com o mundo. Não há que se falar em sociedade e escola, pois a escola é sociedade também. E isso implica notar a instituição escolar como um '*espaçotempo*' em interação com outras estruturas e instituições, o que nos leva a considerar seus sujeitos como sujeitos de experiências singulares, constituídos na multiplicidade. Apesar de nos referirmos à instituição escolar de forma constante, valorizamos esse espaço como que organismo vivo em contínua relação com a dinâmica social como um todo. Se isso faz sentido, também faz sentido articular os modos de fazer educação com o conjunto de práticas e produções sociais, num diálogo entre o que se faz nas e *entre* as escolas e também em sua relação com a totalidade da experiência social.

Um papel importante na organização do currículo é desempenhado pela gestão escolar e todo o seu aparato. Thiesen (2011) aborda os tempos e espaços da organização curricular como conceitos apropriados pelos gestores da educação, ao tomá-los como balizadores de uma *economia pedagógica*: tempo, atraso, punição, espaços fixos, materiais selecionados, movimentos permitidos ou proibidos. Nessa perspectiva, os '*espaçotempos*' escolares devem servir à funcionalidade e à objetividade a que a escola está fadada; aí não há *espaços* para a criatividade, a inventividade. Dá-se vazão, nesse sentido, a uma educação voltada para a rigidez, ao alcance de resultados expressos em exames, e não a uma educação emancipadora, transformadora.

Para integrar os currículos aos cotidianos escolares, há de se levar em conta a dinamicidade e complexidade do próprio ser humano. Em seus devires, toda uma sorte de singularidades na multiplicidade, portanto, ritmos de vida diferentes que requerem diferentes abordagens, sentidos, '*espaçotempos*'. "Espaços e tempos representacionais, ideológicos, culturais, linguísticos, que produzem identidades, diferenças, relações, sentimentos, etc." (THIESEN, 2011, p. 254).

3.2 CURRÍCULOS FEITOS A MUITAS MÃOS E PÉS E CORPOS E...

Para a efetivação de modos integrados do currículo escolar, é de se levar em consideração também o caráter participativo de sua construção. Apenas pelas vias

do diálogo, da ação conjunta e democrática as propostas representarão anseios dos sujeitos em suas diversidades. Alguns mecanismos dessa participação são propostos por Silva (2014): assembleia escolar, conselho escolar, conselho de classe, grêmio estudantil e associação de pais e mestres podem se constituir em espaços de gestão e decisão de caminhos tomados no seio da comunidade escolar, que traduzirão em sua materialização o andamento do currículo.

O projeto político pedagógico sustenta em termos de princípios o que a escola leva a efeito em sua prática. Portanto, ele é instrumento indispensável na contínua relação teoria e prática, nas formas de gestão das ações, na sua avaliação e seu aperfeiçoamento. A participação da comunidade, então, é importante em todas as fases do processo educativo, passando desde sua concepção até às ações, reflexões, reelaborações etc. Em Tomazoni (2013, p. 14) temos que:

repensar os espaços democráticos dentro da escola também é compreender e exercitar a democracia na sociedade. A gestão escolar representa as possibilidades e os limites que encontramos nos inúmeros desafios para todos os envolvidos com a escola, tornando o exercício da democracia e da participação um contínuo processo de aprendizagem.

Se o projeto de uma escola participativa é contínuo e inacabado, podemos tomá-lo como um recorte sempre a ser atualizado por força da ação do tempo e por mudanças no ideário político, cultural, educacional etc., daí a necessidade de revisão e atualização constantes. Não é suficiente, assim, traçar metas e objetivos no projeto político pedagógico transportando, por exemplo, conceitos e termos técnicos da administração para o meio educacional. É preciso ir além, lidando com o próprio movimento da proposta, em suas limitações e potencialidades, com referência, inclusive, nas possibilidades trazidas pelos sujeitos técnicos, docentes, estudantes, pessoal de apoio, porteiros, funcionários da cantina mobilizados nos *'saberese fazeres'* constituídos nos *'espaçostempos'* escolares.

No caso do Instituto Federal da Bahia (IFBA), há de se considerar, também, as dimensões do ensino, pesquisa e extensão como balizadoras das atividades propostas. Porquanto está no cerne dessa instituição o diálogo íntimo com as comunidades locais, abre-se uma possibilidade muito interessante de trabalhos participativos junto a representações as mais diversas: do arranjo produtivo, comunidades tradicionais, coletivos, movimentos sociais e demais grupos que formam o complexo social de abrangência de cada unidade do IFBA. Pensar nessas

comunidades é mobilizar, na complexidade, as potências dos ‘*saberesfazeres*’ diversos.

Essas representações devem estar contempladas nas políticas de gestão do Instituto para além de serem o “público alvo” ao qual estão destinadas essas ações. Podemos partir do entendimento de que elas são muito importantes na concepção e execução de propostas mais arraigadas nos fluxos moventes em que se encontram. Isso aponta para a necessidade de acolher seus modos de ser e estar no mundo, suas narrativas, anseios.

O *campus* Ilhéus, por exemplo, está localizado numa região de povoamento muito antiga, e se constituiu como uma das capitânicas hereditárias. Muito antes desse marco que, inclusive, é eurocêntrico, vários povos indígenas viviam na região. Hoje temos a Aldeia Tupinambá de Olivença, que se constitui como remanescente e centro de resistência, além de territórios quilombolas e comunidades tradicionais que carregam suas narrativas, ancestralidades, ontologias. Um currículo feito a muitas mãos e pés e corpos é um currículo que está aberto a também fazer-se nas e com essas comunidades, que constituem forças que se somam a outras no tecido do processo educativo.

Nessa esteira, os Institutos Federais podem se constituir como uma zona fronteira dos encontros, território marcado por manifestações e habitado por pessoas com seus modos de ver e ser no mundo. Para tanto, é importante ampliar continuamente a noção de integração para além dos espaços considerados “consagrados” de sua prática, como as aulas, laboratórios e outros: é preciso incentivar, portanto, as concepções ontológicas e epistemológicas da integração e da formação integral, em seus espaços de planejamento e execução de seus projetos. As jornadas pedagógicas, as visitas de campo, os eventos e outros *espaçostempos* diversos que vêm sendo defendidos aqui constituem-se num verdadeiro manancial de produção, reelaboração, concepção e prática da integração no seu sentido mais amplo.

Assumir essa possibilidade é assumir também um desafio, posto que os ‘*espaçostempos*’ escolares estão atravessados por projetos que muitas vezes caminham em sentidos opostos. Aqui oferecemos um exemplo ilustrativo disso: as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional e Tecnológica (Resolução CNE/CP nº 01/2021) integram-se a um conjunto normativo que vem tentando ser implementado desde pelo menos 2017, com a lei do chamado “novo

ensino médio” (Lei 13.415/2017). Esses dispositivos alteram documentos tidos como basilares na proposição pedagógica das redes de educação brasileiras. O que nos interessa, nesse contexto, não é apenas a alteração textual das leis, mas a articulação dessas alterações com projetos que visam subsumir a educação a interesses que não são democráticos. Muitas organizações vieram a público defender a necessidade de maior debate sobre as alterações que foram feitas, mas pouco ou nenhum esforço foi feito nesse sentido. A ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, por exemplo, publicou nota de repúdio¹⁹ às novas diretrizes para a EPT, por entender que elas ferem gravemente a garantia de direitos sociais explicitados nas anteriores diretrizes (Resolução CNE/CP nº 06/2012), explicitando o caráter mais democrático em que esta última foi concebida. O próprio IFBA também se posicionou quanto às novas diretrizes, publicando nota em que defende enfaticamente a proposta de Ensino Médio Integrado e corroborando as críticas tecidas por outros organismos, como a própria ANPED, às Diretrizes Curriculares para a EPT aprovadas em 2021²⁰.

Ou seja, ao assumirmos os *‘espaçostempos’* escolares como importantes no programa de concepção, reelaboração, prática de discursos, narrativas, atos na educação, assumimos também a disputa, nesses mesmos *‘espaçostempos’*, com modelos e projetos diversos. Quando se defende a formação omnilateral, marcadamente há uma posição frente inclusive a textos e normas que limitam ou, mesmo, não preveem esse tipo de formação.

3.3 COTIDIANO E CRIATIVIDADE

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

¹⁹ Para acesso à nota, ver: <https://anped.org.br/news/nota-de-repudio-novas-diretrizes-curriculares-nacionais-para-educacao-profissional-e>

²⁰ Para acesso à nota, ver: <https://portal.ifba.edu.br/notas-comunicados/em-defesa-do-ensino-medio-integrado-o-ifba-e-as-novas-diretrizes-da-educacao-profissional-e-tecnologica>.

experiências criativas serem desenvolvidas, não necessariamente se precisa de 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 estabelecido maiores laços com esse fenômeno, como, por exemplo: literatura, expressão artística, artes plásticas, música, matemática, ciências.

Tal fato não implica, pois, uma exclusividade no manejo e proposição de situações que envolvam o campo estético e das percepções.

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 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 com pessoas que apaixonadamente defendem a educação integral e integrada como paradigmas para a emancipação humana, mas seria ingênuo pensar que isso se faz unanimidade e mesmo entre os defensores desse tipo de formação há quem defenda princípios, métodos, técnicas, abordagens diferentes para a consecução de seus objetivos. Nesse sentido, uma passagem do trabalho de Nilda Alves (2003, p. 66) é marcante quando traz:

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, nesse contexto, um processo de busca. Muito mais do que as perguntas preestabelecidas 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.

4 O ACONTECER DE UM PRODUTO EDUCACIONAL

A etapa de criação, montagem e edição do produto educacional voltou-se para a produção de um arquivo audiovisual como dispositivo educacional que trouxesse as narrativas e criações dos participantes da pesquisa, evidenciando a importância da dimensão estética para a formação integral, e interagindo com as demais atividades educacionais desenvolvidas e com a dinâmica escolar como um todo. A partir do dispositivo proposto, a ideia é que outros olhares fossem lançados a respeito do lugar que a dimensão estética ocupa (ou não) na Educação Profissional. Ao traçar e '*fazerpensar*' a presente pesquisa, alguns objetivos foram postos como possibilidades emergentes em seu acontecer:

- a) Contribuir qualitativamente na cultura escolar local, com impacto pedagógico positivo em práticas curriculares.
- b) Fortalecer a integração do currículo por meio de arranjos que assegurem lugares de potências dos seus sujeitos.
- c) Fomentar o diálogo entre os sujeitos e a proposta pedagógica escolar a partir da dimensão estética presente em seus cotidianos.

Pensar em modos de inserção de uma educação que valoriza o sensível no âmbito da EPT é desafiador, não apenas pela constituição histórica desta modalidade de ensino que, em seu percurso, muitas vezes esteve voltada prioritariamente, em sua concepção e filosofia, para a formação para o mercado de trabalho. Há de se analisar, também, que a sociedade contemporânea como um todo está imersa e difunde uma profusão de informações, conceitos, imagens, sons que indicam a complexidade, dentro da qual não é fácil mesmo mover-se, e nem é esta a intenção. Indagamos, com Freitas (2016, p. 584, *grifo da autora*):

Nesse cenário que sinaliza para a miopia do pensamento em meio à sobreposição ofuscante de imagens, conteúdos, ruídos, informações e sob o *grande olho* da atenção global aos cidadãos, haveria lugar para o olhar sensível, aquele que depreende do vínculo com o saber, do saborear o conhecer, que requer tempo e apreciação?

Importante movimento de se perguntar sobre o lugar ocupado por aquilo que se considera incentivo aos sentidos, cor, som, gesto, pergunta que instaura a reflexão sobre formas de propor uma educação, aqui especificamente uma

educação profissional, eivada em sentidos de liberdade e transformação, (des)centrada em concepções moduladas não apenas por uma característica finalística institucional, não voltada apenas para a certificação, mas ampliada e ligada aos movimentos do mundo.

A partir desta concepção de educação, propõe-se a ideia de um produto educacional assumido como encontro. A seguir, propõe-se o desenho do produto, em verdade um percurso, uma trilha:

Movimento A – Encontro com participantes da pesquisa.

Movimento B – Fluir do encontro sob a marca do diálogo.

Movimento C – Experiências na EPT a partir da Dimensão Estética/Narrativas.

Uma das etapas da pesquisa consiste em formular a ideia de um produto educacional que seja concernente ao problema investigativo colocado. Como esta pesquisa está no campo das percepções, relatos e experiências dos sujeitos que dela participam, notadamente a proposta de produto educacional a ser desenhada teria de partir da ideia de um suporte ou artefato que congregasse esses movimentos num formato adequado. Uma vez que não está no escopo da pesquisa inferir validade ou correção a pensamentos e juízos a respeito de quaisquer assuntos, a proposta de um arquivo audiovisual que seguisse o fluxo das narrativas se apresentou como viável e exequível.

O contexto de pandemia da Covid-19 afetou sobremaneira as possibilidades de execução e produção do artefato educacional. Segundo a Organização Pan-Americana de Saúde (OPAS), a situação pandêmica foi declarada em 11 de março de 2020 pela Organização Mundial da Saúde (OMS)²¹. Isso implica considerar a paralisação das atividades econômicas, acadêmicas, de recreação, enfim, todas as que comportam a circulação de pessoas, em nível mundial. Dado que a proposta inicial do artefato educacional estava voltada para a composição dos relatos e produções de sujeitos da EPT no próprio espaço escolar, inclusive com a possibilidade de realização de uma mostra ou instalação, houve a necessidade de adaptação desse formato para o suporte audiovisual. Isso se deu pelas regras de distanciamento entre as pessoas para evitar a disseminação do vírus, o que ensejou, após controle considerável das taxas de transmissão, o contato com os participantes

²¹ Ver <https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19>.

por meio de aplicativos de mensagens, e-mails e outras formas remotas de diálogo.

A situação relatada também importa na modificação qualitativa da vivência originalmente pretendida, que era a de uma experiência que se valia muito mais dos dados do entorno, com os contatos visuais, táteis e sonoros das produções dos sujeitos da pesquisa. Consideramos que essa possibilidade pode ser retomada quando da “normalização” no que se refere aos efeitos da pandemia. Avizinhou-se de nós, pois, a fecundidade que outros artefatos, afetos e formatos poderiam trazer.

Ao dialogar com os sujeitos, ressaltamos também a potencialidade de a pesquisa se tornar um artefato importante no entendimento do espaço escolar e da sua dinâmica, enquanto: (i) Dispositivo *memorial* – o artefato relaciona-se com a memória individual e coletiva e com o espaço, no caso, o *campus* Ilhéus, a partir, sobre e com o qual as narrativas se entretecem (LOBATO, 2014). Os aspectos coletivos e individuais de memória podem ser identificados como construção que implica negociações de significados subjetivos e de grupos aos quais os participantes pertencem. O arquivo audiovisual proposto lida com essa construção na medida em que favorece a mobilização de narrativas – que trazem em sua essência a memória – através das produções artísticas dos participantes. (ii) Dispositivo *curricular* – como artefato, o produto educacional desenhado relaciona-se como cultura, como criação entre participantes praticantes de um cotidiano escolar (ALVES, 2003), no qual vários atos curriculares estão em movimento, ora convergindo, ora distanciando-se, mas, sobretudo, criando redes no espaço escolar. e (iii) Dispositivo *didático-pedagógico* – dada sua possibilidade de uso como ferramenta de interação em atividades diversas, e não como artefato *engavetável*. O produto audiovisual pode se tornar um elemento de integração em atividades de disciplinas, eventos, gestão do espaço institucional, dentre outros usos.

O acontecer do produto ou artefato educacional também avizinhou-se da ideia de aproximar diálogos entre sujeitos de diferentes lugares da instituição, representando a diversidade inerente ao espaço escolar. Assim, docentes, técnicos, funcionários de apoio e estudantes puderam contribuir para a produção de um arquivo que compõe narrativas da dinâmica e rica trama curricular. A partir dessa perspectiva, falar desse currículo requer trazer, igualmente, a questão da formação pretendida (e a efetivamente alcançada, mas não acabada, porque tomamos esta como constante e durante toda a vida), na construção de uma esperança ativa, porque propositiva. Ou seja, quando os sujeitos pensam nesse enredo curricular

proposto, reivindicam também aí seu papel como propositores(as) de modos próprios de expressões, colocando em questionamento também as formas pelas quais as propostas curriculares são postas, executadas, avaliadas e (re)estruturadas.

Sem essa visada de retroalimentação de uma proposta curricular, vale dizer, o seu processo em ato e todos os atos que o fundam, o interrogam, o põem em movimento, perde-se um elemento crucial para uma prática emancipatória: a participação de todos(as). Saul e Saul (2018, p. 1147), visitando uma bibliografia internacional que se debruça sobre a importância do pensamento e do projeto freireano para a educação, afirmam:

O diálogo, a participação autêntica e a esperança são conceitos fundamentais de uma pedagogia crítico-libertadora, capaz de se opor à tradição de que somente as classes sociais privilegiadas e os especialistas em educação possuem competência e direito de decidir sobre o currículo, uma vez que julgam conhecer as necessidades e interesses da sociedade.

Essa noção de participação dos sujeitos na pesquisa é importante porque ajuda a entender e a tecer esta última não como constructo distante de um pesquisador diante de fatos observáveis/quantificáveis e/ou qualificáveis ao seu gosto, mas como tecido de narrativas e de possibilidades fundadas em percepções, visões de mundo e ações diversas, tendo uma unidade que não suprime as diferenças.

4.1 CAMINHAR METODOLÓGICO

Para atingir os objetivos traçados nesta pesquisa, partimos do pressuposto de que ela seria realizada por participantes em mútua colaboração. O produto educacional, talvez o que melhor traduz todos os esforços envidados pelos(as) pesquisadores(as) no Mestrado PROFEPT, pode revelar-se, então, tanto como ponto de partida quanto ponto de chegada do desenho da metodologia e do atingimento dos resultados esperados, de modo geral.

Inicialmente, as questões que inquietaram o pesquisador estavam relacionadas ao modo de obtenção das respostas de estudantes da EPT que traduzissem as relações deles com a dimensão estética e suas formações nos cursos técnicos. Entendeu-se, pois, que o produto educacional estaria voltado para algum canal de interação entre pesquisador e demais participantes no/do cotidiano

escolar. Como estamos falando de relações a partir da arte, o artefato audiovisual avizinhou-se como uma possibilidade interessante por se constituir em dispositivo de integração, de diálogo, a partir do qual narrativas estariam consubstanciadas.

Buscamos estabelecer, pois, os passos da pesquisa na perspectiva de construção do produto educacional. Assim, partimos do conceito de *omnilateralidade* trazido pelo materialismo histórico-dialético em Marx, utilizando como base o trabalho *Marx e a Pedagogia Moderna* (MANACORDA, 2010). Por outro lado, estamos interessados não apenas na conceitualização de uma categoria teórica, mas na sua atualização, no diálogo dessa categoria com a formação integral dos estudantes da/na EPT, porquanto propomos uma abordagem crítico-dialética dos processos de saber e fazer surgidos com a pesquisa. Para Matias-Pereira (2012, p. 86), esse método

está baseado na concepção dinâmica da realidade e das relações dialéticas entre sujeito e objeto, entre conhecimento e ação, entre teoria e prática. O método privilegia experiências, práticas, processos históricos, discussões filosóficas ou análises contextualizadas.

Por compreender que é necessária uma busca prévia sobre a realidade pesquisada, pensamos como primeiro passo da pesquisa um levantamento bibliográfico acerca da discussão sobre conceitos importantes para a proposta, como formação integral, *omnilateralidade*, currículo e experiência. Integrou-se à dissertação, pois, a base produzida com essa busca, principalmente quando foram abordadas as categorias teóricas mais recorrentes, como *omnilateralidade*, experiência, trabalho e outras.

Para contato com os sujeitos da EPT, foi proposta a criação de um grupo no *WhatsApp*, no qual houve interações entre participantes e a partir do qual materiais foram compartilhados, sugestões feitas etc. No contexto de pandemia no qual esta pesquisa foi se desenvolvendo, foi necessário incluir formas alternativas de contato que fossem somadas à forma presencial. As criações dos participantes puderam ser fomentadas no próprio grupo, e depois reunidas em formatos adequados para a composição do dispositivo audiovisual.

Essa técnica de coleta de dados, de diálogo com os sujeitos, pode ser correlacionada à técnica do grupo focal, entendida, com Schvingel *et al.* (2017, p. 97), como “composta de pessoas reunidas pelo pesquisador para discutir e comentar

um tema e o objeto da pesquisa (...). Podemos substituir a expressão “reunidas pelo pesquisador” por “reunidas com o pesquisador”, uma vez que esta pesquisa implica uma participação mais espontânea, menos arbitrária por parte dos sujeitos que a constituem.

Com o passar do tempo, por conta de outras demandas que surgiram para cada participante, o grupo foi se restringindo ainda mais em termos de quantidade de pessoas ao ponto de não ser mais necessário utilizá-lo, e os contatos puderam ser realizados por meio da troca privada direta entre pesquisador e participantes. Vale ressaltar que os(as) participantes são 3 (três) estudantes que tiveram participação em atividades ligadas à arte e à cultura no IFBA *campus* Ilhéus, tanto em grupos quanto individualmente, e que concordaram livremente em participar da composição do projeto. Além deles(as), uma docente, um técnico administrativo em educação e um ex-funcionário do IFBA *campus* Ilhéus compuseram a equipe participante igualmente de modo livre e consentido.

A participação de vários sujeitos colabora para localizar esta pesquisa no enfoque das pesquisas-participantes. Estas tentam garantir a participação como oportunidade de diálogo entre pessoas e contexto estudado. Segundo Brandão (2006), a ciência não é neutra e totalmente objetiva:

A consequência deste ponto de partida da *pesquisa participante* é o de que a confiabilidade de uma ciência não está tanto no rigor positivo de seu pensamento, mas na contribuição de sua prática na procura coletiva de conhecimentos que tornem o ser humano não apenas mais instruído e mais sábio, mas igualmente mais justo, livre, crítico, criativo, participativo, co-responsável e solidário.

No estudo, Brandão analisa a proliferação de experiências formativas, sociais, políticas e de pesquisa como a esteira na qual a pesquisa-participante ganha forma. Seja nos estudos de Karl Marx sobre a situação do proletariado, ou nas experiências de Paulo Freire com a alfabetização de trabalhadores(as), existiram e existem horizontes participativos que ajudam a delinear um caminho próprio de investigação científica. Esta investigação invariavelmente encontra no diálogo o seu fundamento, e projeta, no mais das vezes, uma “proposta de construção social do futuro”.

4.2 DESAFIOS NA CRIAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

A pandemia da Covid-19 fez com que muitos caminhos e processos ligados a este projeto fossem revisitados, alterados, renegociados e executados sob outras contingências. O primeiro desafio mais sério voltou-se para a gênese da proposta e a forma originária pela qual esta ligava-se, inclusive, às categorias da literatura para formar sua estatura teórica: as forças que se abatiam sobre todos nós diante de um momento desolador, como aquele mais próximo dos dias em que não havia perspectiva imediata de saneamento da situação grave de saúde pública, impuseram a necessidade de repensar até o *ethos* próprio em que a pesquisa se daria; a reserva “moral” para se falar em dimensão estética quando o mundo tombava ante o caos. Esse momento foi crucial até mesmo para que houvesse a maturação de ideias, a gestação de novas possibilidades, o abandono de outras... O segundo desafio, após re-confirmada a pertinência da continuidade dos estudos, foi o de delinear a execução da pesquisa que, inicialmente, previa utilização mais evidente dos espaços físicos do IFBA, *campus* Ilhéus, e que foi solicitando readequações que pudessem inscrever toda a proposta num horizonte exequível.

Sem dúvida, um dos passos fundamentais para o prosseguimento do projeto foi a sua submissão ao CEP (Comitê de Ética em Pesquisa) do IFBA. O processo de análise, retorno, adequações e nova submissão ao órgão funcionou bem como um crivo para a avaliação de determinadas etapas que estavam ainda sob os auspícios de dúvida e/ou hesitação. Com a incorporação ao texto daquelas observações cruciais realizadas pelos avaliadores do CEP, chegou-se à aprovação da proposta de execução da pesquisa, inaugurando nova etapa que exigiu, a bem da verdade, muito diálogo e reflexão na ação a partir daí.

O contato com os(as) participantes da pesquisa manteve-se durante todo o tempo, respeitando-se o diálogo franco, aberto, as sugestões de tempo e espaço vindas de todos(as), sobretudo a observância dos aspectos mais humanos dos(as) participantes, em sua singularidade, em sua disposição em colaborar, em sua generosidade. Apesar das inquietações que surgiram, a respeito desde os modos de escrita da pesquisa até as formas de contato físico com os e as participantes, mantinha-se uma inveterada força nossa que se contrapunha ao caos recém instalado: era preciso prosseguir. Urgia a vida como urgia a necessidade de falar sobre e com ela, falar sobre e com as pessoas, tecer a narrativa viva do encontro. A partir dessa certeza, que era uma das poucas que tínhamos, foi-se desenvolvendo o emaranhado de afetos e desejos, e toda sorte de intenções de êxito na realização

deste projeto. Sem esse sopro motivador, sem os bons ventos que trazem esperança e conciliação, as agruras do percurso poderiam, juntadas em onda revolta, inundar as pretensões de conclusão – ou só prosseguimento – da pesquisa.

Então mais nada nos demoveu, mais nada nos retirou ânimo. Toda centelha de incerteza foi banida por uma vontade insuperável de conseguir. E chegamos a um lugar um tanto quanto menos inseguro, como os que aportam em enseada enxuta após tempestade. Esse navegar nos fez rumar para espaços distantes, e estes escritos são eles mesmos as marcas do pisar em chão mais firme.

4.3 AÇÕES DE ARTE E CULTURA COMO FOMENTO À PERMANÊNCIA E ÊXITO

Uma questão emergente no acontecimento da pesquisa chamou-nos atenção: a permanência e êxito dos estudantes na EPT. Aparentemente, essa seara só é traduzida em outros caminhos e percursos metodológicos que se propõem a investigar as políticas de acesso, permanência e êxito nas instituições, por meio da análise de dados quali-quantitativos de ciclos de matrícula, participação em programas de assistência estudantil, dentre outros aspectos. Ao entrar em contato com os participantes desta pesquisa, um dado importante nos colocou diante de novas perspectivas de interpretação: como as ações de arte e cultura influenciam também na permanência e êxito de estudantes, fortalecendo o engajamento (*engagement*) estudantil e o protagonismo em diversas atividades?

O acesso, permanência e êxito dos estudantes na escola é um tema amplo e complexo. Traduz-se num imenso desafio cotidiano de evidenciar a importância da escola para estudantes que vêm de realidades diversas em muitos aspectos: socioeconômicos, culturais, familiares, educacionais etc. É difícil, muitas vezes, fazer com que o ambiente escolar seja atrativo para estudantes com histórico de violência em seus lares, em casos de uso de drogas, gravidez na adolescência e muitos outros problemas. Mesmo para estudantes que aparentemente não lidam com questões que colocam óbices decisivos ao seu desenvolvimento enquanto indivíduos, não existe uma ligação objetivamente dada entre entrada no ambiente escolar e permanência e êxito. A própria estrutura interna da organização escolar pode ser um fator desmotivador para a continuidade dos estudos, como a infraestrutura escolar, os espaços e tempos colocados à disposição do(a) estudante para o desenvolvimento pleno, a estrutura de cursos e o apoio da gestão escolar de

maneira geral.

Na literatura sobre o tema (KAUFMAN *et al.*, 2019, p. 07), é comum encontrarmos referência a “alta carga horária de cursos, falta de hábitos de estudos, defasagens de aprendizagens, condições familiares, efeitos emocionais causados pelas dificuldades de aprendizagens” como agravantes dos problemas em rendimento escolar, o que, conseqüentemente, influencia nos indicadores de evasão e retenção nas instituições de educação. Por ser um problema multifatorial, portanto, a questão do acesso, permanência e êxito de estudantes na educação profissional, e não só nesta modalidade de ensino, deve ser analisada com enfoque multi-interdisciplinar, por meio da colocação de metas, ações e revisões pautadas em conhecimentos que converjam para o enfrentamento dessa barreira.

Um dos pontos levantados por um dos participantes da pesquisa estava relacionado ao engajamento propiciado pela participação em atividades ligadas à arte e à cultura, especificamente à música, o que colaborou para a sua permanência na instituição, inclusive, por meio do incentivo de servidores(as) e colegas no momento em que surgia o assunto sobre a saída ou não da escola:

Sobre a minha, não sucesso (sic) desde o primeiro ano que eu fiz, mas no segundo ano, né? Eu conheci, entrei e fiz parte desse ciclo, e naquele momento ele foi importante pra eu ficar, pra permanecer no instituto, continuar fazendo parte daquele ciclo. Foi o fator, a peça chave foi esse ciclo do projeto Geração Z.

Pela fala do participante, evidencia-se a relevância do papel do projeto de música Geração Z em sua trajetória como estudante. Isso nos faz notar que há um fator ligado ao bem-estar desses indivíduos, voltado a oportunidades de espaços e tempos destinados a atividades que os colocam em contato uns com os outros, com servidores(as), que permitem a circulação de ideias e de projetos. Na sequência da fala, o participante afirmou que a fase de maturação enquanto pessoa esteve muito conectada à participação nessas atividades, propiciando um grau de pertencimento e de engajamento que não viria de outras formas.

O engajamento acadêmico é um dado importante pois se refere, segundo Vitória *et al.* (2018, p. 263), a um “processo que envolve múltiplos aspectos (afetivos, cognitivos e comportamentais) que, quando mobilizados, permitem o envolvimento efetivo dos estudantes com o meio e com as atividades acadêmicas”. O que nos envia a pensar, segundo as autoras, nos aspectos subjetivos ligados à condição

psicofísica do estudante (como o esforço e a proatividade para a participação e conclusão de atividades) e a alocação de recursos tanto materiais quanto físicos, por parte da escola, para a efetivação de possibilidades de incentivo à participação em determinadas atividades.

Quando os(as) estudantes revelam, em suas falas e práticas, a face desse engajamento voltado para atividades acadêmicas, informam-nos da estreita ligação entre o que estão fazendo e os aspectos motivacionais de sua atividade. Vale ressaltar que o engajamento envolve aspectos que ultrapassam a dimensão acadêmica, pois engloba também, e, quiçá, principalmente, uma relação afetiva, portanto, de sentimentos, sentidos. A simples participação em atividades acadêmicas não garante a sua qualidade, muito menos garante a continuidade dessa participação e o atingimento de um resultado minimamente satisfatório quanto a níveis de pertencimento e envolvimento dos(as) estudantes.

Assim, a relevância das atividades culturais, artísticas e esportivas fica evidenciada a partir do momento em que são ressaltadas pelos estudantes e demais participantes do processo de ensino e aprendizagem como um fator positivo de interação e envolvimento escolar. Para compreendermos e contextualizarmos um pouco mais sobre permanência e rendimento escolar, trouxemos informações sobre taxas de rendimento escolar no ensino médio no Brasil. Trazemos aqui os dados de 2019 disponibilizados pelo INEP, por ser o ano imediatamente anterior ao surto de pandemia de Covid-19, que coloca a necessidade de uma análise mais cuidadosa quanto a informações de rendimento escolar:

Taxa de Aprovação									
Ensino Médio									
Ano	Unidade Geográfica	Localização	Dependência Administrativa	Total %	1ª série	2ª série	3ª série	4ª série	Não Seriado

2019	Brasil	Total	Total	86,1	80,5	87,3	92,5	88,9	85,1

Como dado geral, a cada 100 estudantes matriculados no ensino médio, 14 não se formam. Isso acontece principalmente nos primeiros anos dessa etapa da educação básica. O problema da reprovação e retenção escolar no Brasil é complexo. Esse problema certamente impacta nos números sobre evasão e abandono escolar no país. Para se analisar esse fenômeno, é preciso recorrer a aportes teóricos que auxiliem em sua compreensão. Para Silva Filho e Araújo (2017), muitos fatores estão ligados à saída dos(as) estudantes da escola: gravidez, drogas, prostituição, sucessivas reprovações, falta de incentivo da família e da escola são alguns desses aspectos mais sensíveis.

Algumas das possíveis consequências dessa realidade, segundo Lino (2020), após pesquisa em estudos sobre o tema, são o ingresso em arranjos informais de trabalho, agravamento de problemas psicológicos e emocionais, baixa autoestima e muitas outras. Isso reverbera em problemas pregressos dos(as) que evadem, potencializando situações de vulnerabilidade e até sendo decisivo no não prosseguimento de estudos dos(as) filhos(as).

Dessa forma, fica o questionamento: o incentivo ao engajamento escolar, por meio, inclusive, de atividades artísticas, lúdicas, culturais, esportivas etc., pode ser um dos caminhos para o enfrentamento do problema do abandono escolar no Brasil? Correlacionando os fatores que influenciam a saída precoce de estudantes da escola, qual seria o peso da falta de engajamento escolar/acadêmico no engrossamento do número de estudantes que evadem? Acreditamos que uma das dificuldades de se avaliar isso é a falta, ou, pelo menos, a insuficiência de dados concretos que reflitam a realidade das escolas, pois o fator do *engagement* é complexo e difícil de ser avaliado, uma vez que conta com variáveis subjetivas, dentre outras.

4.4 ARTE E CULTURA COMO COMPONENTES DA FORMAÇÃO INTEGRAL

Uma docente participante da pesquisa pontuou várias questões interessantes

sobre interdisciplinaridade, conhecimento geral e conhecimento técnico, sobre formação humana, dentre outros aspectos:

Quando a gente está na prática mesmo educacional, a gente vê muitos debates internos sobre essa questão curricular: como integrar? Como fazer com que essa relação fique mais harmônica e não haja uma divisão brusca das áreas? É muito comum que em jornadas pedagógicas, em outras discussões de currículo e tudo mais, a gente sempre tenha como se fossem duas forças não antagônicas, mas divididas dentro do *campus*. Os professores buscam fazer trabalhos conjuntos? Sim! As áreas buscam dialogar? Sim! Mas ainda sinto que há essa questão da identidade mesmo do curso técnico que ainda, às vezes, a gente percebe uma tensão.

Um dos desafios para o currículo integrado reside no fato de que há uma sensação de disputa por um espaço com relação a esse currículo, que por vezes coloca em xeque a própria noção de integração e questiona o lugar da formação omnilateral. Um dos trechos elucidativos sobre isso, dado pela professora participante da pesquisa, é:

A gente sente que é como se a escola, que é técnica e que forma o aluno, em tese, para ir para o mercado técnico, abrisse as portas para ele para uma questão acadêmica que tá muito atrelada no imaginário geral às propedêuticas, e a gente meio que, é como se a gente tivesse ferindo, talvez, um princípio – que na verdade não está ferindo, óbvio, é integrado –, mas é como se não tivesse cumprido plenamente, ou contemplado plenamente essa questão, e a gente vê sempre uma tensão, porque os colegas das áreas técnicas vira e mexe dizem assim: ‘uai, mas os meninos estão no curso técnico, mas parece que eles chegam num momento que eles focam mais nessa questão da progressão acadêmica dentro das áreas x, y, z e meio que abandonam isso’.

Esse ponto toca no aspecto da formação de professores de maneira muito enfática. O problema da formação dos(as) docentes que atuam na educação profissional e tecnológica é abordado em pesquisas que analisam as diretrizes formativas desses profissionais e a política geral da EPT quanto aos seus objetivos. Miranda (2017, p. 79) pontua que

Observamos que as Diretrizes Curriculares expressam em seu texto uma dissonância entre o que esperam da formação profissional dos alunos das escolas técnicas e o perfil dos docentes que lá atuam, pois não é possível uma formação integral e para o mundo do trabalho onde não se articularem os conhecimentos de disciplinas e técnicos, pois eles não podem ser estudados de forma dissociável (sic).

A autora refere-se às Diretrizes Curriculares para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio de 2013. Novas Diretrizes foram aprovadas em 2021, por

meio da Resolução CNE nº 01/2021, e elas preconizam orientações sobre a formação docente. Há um debate em curso, no entanto, sobre este documento, em relação a muitos pontos, incluindo o quesito da formação docente para atuação na Educação Profissional e Tecnológica. O artigo 54 das Diretrizes, por exemplo, traz em sua redação:

Para atender ao disposto no inciso V do art. 36 da Lei nº 9.394/1996, podem também ser admitidos para docência profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou que tenham atuado profissionalmente em instituições públicas ou privadas, demonstrando níveis de excelência profissional, em processo específico de avaliação de competências profissionais pela instituição ou rede de ensino ofertante.

Assim, o que já é desafiador, tomando como ponto de partida a fala de uma das participantes da pesquisa sobre as dificuldades de se integrar o currículo, fica ainda mais complexo e problemático quando não há um direcionamento nítido sobre o que seria esse “notório saber” que o texto normativo traz. Há um risco de entrada de pessoas nos sistemas de ensino que nem sequer tenham a formação necessária para o cumprimento a contento dos objetivos previstos para a educação profissional. Se, a partir da estrutura existente, que exige formação acadêmica e outros requisitos para atuação, já existem dificuldades de se fazer a integração e efetivar um currículo que se destine à formação dos estudantes de maneira integral, o que dizer da possibilidade de ingresso de profissionais com “notório saber” no circuito pedagógico da EPT e em outras modalidades também? Não há garantias sobre o modo como esse processo se dará.

A formação de professores deve atentar não apenas para uma formação inicial qualificada desses profissionais, mas uma contínua atualização a respeito das bases, princípios, objetivos e a identidade mesma da educação profissional.

Partiu-se, neste trabalho, da historicidade e concreticidade da história de homens e mulheres na Educação Profissional, para, da composição de suas narrativas e na esteira do desenvolvimento de suas percepções colocadas, construídas, compartilhadas, surgir, num momento novo e posterior, uma maior completude que desse uma sustentação ao problema fundamentalmente colocado no horizonte de partida da pesquisa: a dimensão estética e o seu encontro no seio da EPT no sentido da totalidade. Totalidade porque as coisas do mundo, objetos,

percepções, narrativas, coisas dispersas aqui e ali, materiais diversos e toda sorte de tudo quanto pudermos arrolar numa espécie de inventário, são as coisas para as quais dispensamos algum sentido, para as quais atribuímos funções ou que, mesmo distante dessas relações de causa e efeito, de conteúdo e forma, são localizadas no âmbito de nossas *experiências cotidianas*.

Ou seja, nada *a priori* nos afasta irremediavelmente ou nos aproxima de forma óbvia de uma relação da dimensão estética com a educação profissional, embora mesmo um olhar imediato superficial possa nos fazer cair na armadilha de nem enxergar a mínima relação entre esses âmbitos. Essa imediata situação vai-se desvelando paulatinamente com o passar do tempo e com a colocação constante do problema da pesquisa em termos dos saberes e fazeres dos seus participantes.

Fica demonstrado como a dimensão estética, os dados qualitativos da vivência humana no contexto pesquisado, são realçados a partir do momento em que subsistem à prova de sua validade. Isso porque facilmente as supostas categorias que nos indicariam a importância das potências criativas desses sujeitos na EPT cairiam por terra, não fosse a confirmação dessa mesma validade pelos próprios sujeitos que delas participam. Dito de outro modo: o que nasce como uma desconfiança, apenas como indagação nos primórdios da pesquisa, vai-se delineando como fulcral no envolvimento da pesquisa e seu acontecer.

Dito isso, fica evidente que podemos analisar a Educação Profissional não mais como o campo em que se desenvolvem atitudes, valores, competências imediatas e sua correspondente colocação à disposição de um feroz mercado de trabalho. Aponta-se para a possibilidade de ultrapassagem desse sentido, enriquecido não com o atendimento apenas da necessidade (reino da necessidade) imediata do ser humano com relação às suas paixões mais lancinantes, mas com a satisfação do gozo não material que surge uma vez mobilizadas as possibilidades de suas potências (reino da liberdade). Essa espécie de refúgio não é o sinal da fraqueza do homem, por conseguinte, muito pelo contrário:

A apreciação negativa do distante, do ausente, do quimérico, do passado ou futuro longínquo sempre foi a tônica da cultura dita racional, principalmente a filosófica. Em sua meta de verdade, o devaneio e a fantasia ordinariamente pareceram uma fuga, uma fonte de erro e equívoco, de mistificação e engano. Da mesma forma, em seu culto da virtude, necessária inclusive para a correção constante, rigorosa e disciplinada do saber, tais evasões do presente, do *hic e nunc*, foram de regra assimiladas à fuga, à preguiça, ao esmorecimento, etc. (SANTOS, 2019, p. 87).

A poesia, a arte, a fruição, pois, muitas vezes foram relegadas a espaços e tempos de desinteresse, pois eram identificadas com a fraqueza de espírito, com vontade de fuga da realidade. Vemos, de outro lado, que as potências realçadas a partir da dimensão estética são potências que formam também o caráter do ser humano, e a formação que leva em conta os benefícios das expressividades dos sujeitos encontra amparo na aproximação de um projeto de desenvolvimento integral.

A integração de conhecimentos, cara à noção de integralidade da formação humana defendida aqui, pode se dar através de uma abordagem da dimensão estética. O Participante 4 da pesquisa afirma: “A arte me faz ver as coisas de um jeito que tudo foi feito pra colaborar entre si, pra tá junto, pra fazer progredir.”. Mais à frente, falando sobre a motivação em participar de eventos e da oportunidade que teve em fazer parte de um projeto de História em Quadrinhos, revelou a satisfação e prazer envolvidos nessas atividades, o que nos faz pensar em como integrar o conhecimento técnico com a dimensão estética pode colaborar para a noção de currículo integrado, de formas a partir das quais as expressões e potências criativas ganham mais vida.

Um dos participantes, técnico administrativo em educação, traz um relato sobre a presença da arte nos cursos técnicos:

A Arte, na verdade, pode se agregar em todo tipo de conhecimento. E ela, ela... Eu sou testemunho disso, sempre tive a arte na minha vida. E o fato de ser curso técnico, que é o curso que o Instituto Federal oferece, creio que seja de grande valor ter esse espaço, essa coisa de agregar mais conhecimentos na comunidade dos discentes, e eu sempre vi ali, nesses sete anos de profissão que exerço, grandes talentos surgindo...

Observa-se que o participante não vê separação entre formação técnica e formação geral. O que acontece é justamente o oposto, pois, na fala, é possível perceber que há uma crença de que a dimensão da arte amplia as possibilidades formativas no Instituto, corroborando a ideia de Integração e de visão da totalidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diferentes sujeitos, diferentes histórias

Um dos aprendizados demonstrado através desta pesquisa demonstra é que a Educação Profissional é feita por muitos sujeitos atravessados por histórias, projetos, afetos, modos diversos de ver o mundo. Na fase de desenho da pesquisa, pensamos no que seria possível fazer para tentar trazer algo que desse conta dessa diversidade. Algo que, pelo menos, fosse um convite a entender esse universo tão amplo e rico da EPT.

Os participantes da pesquisa são sujeitos de lugares e tempos diferentes, mas que compõem histórias que se tocam em algum ponto, que têm momentos de interseção que permitem o encontro em meio a uma multiplicidade de possibilidades. Os estudantes, os servidores, os funcionários de apoio desempenham papéis distintos, mas se encontram em movimentos no mesmo campo, a EPT, trazendo ângulos inusitados, interessantes, portando sua especificidade e toda potência de seres humanos.

Encontramos, no relato de um dos participantes, uma noção acerca do significado da ligação entre arte, as potências dos sujeitos e a vida: “A arte, ela ajuda o aluno, porque a arte, ela é tipo uma vitamina: o corpo tá fraco, tem que tomar aquela vitamina. E a arte, ela é boa pra mente. Às vezes você vai estudar, pratica um pouco de arte antes.” (Informação verbal). Essa fala revela um pouco do significado que a arte tem, de fortalecimento das qualidades até mesmo espirituais, uma vez que está englobada na visão de formação integral sobre a qual discorreremos neste trabalho. Mais à frente, o mesmo participante afirma:

Se você for prestar atenção, tudo é arte. Caneta, lápis, tudo é uma arte. Se você olhar pra um caderno, puxa! Quem criou o caderno? Quem teve essa ideia do caderno? Puxa, que caneta bonita, né!? Foi feita uma primeiro, para depois as cópias. Então, tudo é arte, até o jeito de você pegar na caneta, num lápis, ou numa borracha se transforma em arte. E é muito importante que o aluno saiba mais um pouco sobre a arte, né? Porque, na verdade, tudo em volta da gente é arte. Até a nossa existência partiu de arte...

Noção movente da omnilateralidade

Esta pesquisa nasce a partir da indagação sobre a possibilidade de se

construir significados para a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) partindo-se dos sons, das imagens e dos gestos: seria possível fazer com que o trabalho como princípio educativo, a omnilateralidade²², a educação profissional e tecnológica e outros tantos termos e conceitos caros à EPT pudessem ser expressos pela mobilização de uma dimensão estética, a saber, a dimensão daquilo que se ouve, daquilo que pode ser produzido e disseminado enquanto sons, imagens e gestos expressem significados para a Educação Profissional e Tecnológica? Seria possível fazer com que o trabalho como princípio educativo, a omnilateralidade, a educação profissional e tecnológica e outros tantos termos e conceitos caros à EPT pudessem ser expressos pela mobilização de uma dimensão estética. Em outras palavras, a dimensão daquilo que se ouve, daquilo que pode ser produzido enquanto sons, imagens e gestos pode servir enquanto significação na Educação Profissional e Tecnológica.

Buscando potencializar e visibilizar os modos de expressão dos discentes de cursos técnicos do Instituto Federal da Bahia, *campus* Ilhéus, sobre o que eles pensam, sentem, esperam, temem, rejeitam e aceitam na/da Educação Profissional e Tecnológica através dos vínculos com a música, fotografia, teatro e outras linguagens artísticas, é que propomos o presente projeto. O produto educacional sugerido nasce, então, das linguagens musical, visual e gestual, partindo-se de um trabalho colaborativo entre os sujeitos-participantes que explicita o diálogo presente no cotidiano escolar.

Este produto educacional vem ao encontro da noção de diálogo no campo educativo, uma vez que o ser humano não se constitui sozinho, nem por meio de um eu para si mesmo e nem de um eu só em sua relação com o mundo; encontra-se e forma-se, outrossim, nas relações com os outros (em coletivos). A coconstrução desse mundo é marcada não apenas pela “simbolização” ou pela abstração de categorias, num jogo meramente teórico e técnico que transforma o mundo em palco da intervenção academicista. Com Freire (2019), pode-se falar de uma educação como prática da liberdade e de uma dialogicidade que marca os lugares dos homens e mulheres conscientemente coconstruídos e partilhados que se encontram para deliberar questões coletivas. Nesse sentido, a arte faz-se mediação entre sujeitos e uma das formas pelas quais esses mesmos sujeitos se admiram, na expressão

²² Esse conceito será trabalhado em um tópico específico.

freireana que tenciona marcar ou localizar a objetivação do mundo que fazem os seres humanos em suas lidas diárias pela vida. Os homens e mulheres descobrem no seu fazer, num processo de tomada de consciência cada vez mais maduro, o real sentido de ser humano, que é o de, livres e criativos, proporem a re-construção do mundo com menos opressão e mais liberdade. Um exemplo de liberdade e expressão a partir da arte nos é dado em Tolstói (2016, p. 109), quando nos diz:

O trabalho da arte consiste exatamente em tornar compreensível e acessível aquilo que poderia ser incompreensível e inacessível na forma de raciocínio. Geralmente, quando uma pessoa recebe uma impressão verdadeiramente artística, parece-lhe que a conhecia todo o tempo, apenas era incapaz de expressá-la.

O autor identifica a expressão artística como uma forma de comunicação, assim como a fala o é. Essa abordagem de Tolstói parece enveredar por uma discussão antiga, que a tradição filosófica ocidental localiza em Platão, em algumas passagens de suas obras, notadamente na República. “Platão nega à arte e à poesia a capacidade de representação das idéias, pois arte e poesia têm a ver com a *mimese*, e não com *methexis*”²³ (GEBAUER; WULF, 2004, p. 27). Pensamos que os autores, investigando as obras de Platão, afirmam que este filósofo não atribuiu às artes – e, de maneira geral, aos expedientes que não se ocupavam da produção das coisas em si – a qualidade de poderem ser expressas em forma de representação das ideias. Inclusive, Platão alerta sobre os cuidados que deveriam ser tomados em relação à arte nos processos de formação dos jovens, fazendo destaque para as formas artísticas da poesia e da música. O filósofo expressou que os discursos que se ocupavam da replicação de coisas reais (imitação, mimese) não estariam comprometidos com a ideia de verdade, pois seriam apenas aparências do real. Portanto, na formação dos jovens, deveriam ser escolhidos modelos, inclusive de discursos, que comunicassem as ideias do verdadeiro, do bem e do belo, o que, segundo Platão, era negado principalmente à poesia. Aristóteles retomará este conceito, por sua vez, fazendo importantes reformulações no que diz respeito à mimesis não apenas como aquilo que é imitado, mas o que é melhorado, embelezado, transformado (ibid. ,2004 p. 29). Desse modo, podemos indagar: de que maneira uma educação das sensibilidades e dos afetos poderia contribuir para o

²³ A Mimesis é entendida como imitação, representação, aparência etc.; já a Methexis é entendida como participação, como traço que marca a diferença do ser e do não ser, etc.

desenvolvimento do sujeito *omnilateral*? Parte-se da ideia de que a arte dialoga diretamente com o conceito de omnilateralidade porque este abarca todas as dimensões da formação humana, notadamente a dimensão estética. A potência criativa é de extrema importância para que os sujeitos formem-se integralmente.

Para dialogar mais com a proposta dessa pesquisa, foi preciso nos atermos a algumas categorias centrais que a balizam: omnilateralidade (MANACORDA, 2007), experiência (DEWEY, 2010) e currículo e *poiesis* (AGAMBEN, 2017). Esse rol de categorias não é exaustivo, porquanto outras estarão presentes no trabalho, como é o caso das noções de técnica e diálogo. As questões referentes ao currículo estão mais concentradas no primeiro capítulo, que abordou caminhos criativos do currículo, cotidiano escolar, transversalidade e educação da atenção.

Se a sociedade capitalista, em essência uma sociedade exploradora, separa o ser humano de sua condição mais digna, há que se ter em mente que um dos papéis fundamentais do ato educativo é o de colaborar para a resignificação, ou melhor, para a restituição da condição humana ao ser humano. O conceito de omnilateralidade, exposto em Karl Marx, é um dos que melhor se aproxima dessa possibilidade: o ser humano podendo florescer através da realização das suas plenas capacidades. Mario Alighiero Manacorda (2007, p. 90), estudioso da obra marxiana, nesse sentido, afirma:

A onilateralidade é, portanto, a chegada histórica do homem a uma totalidade de capacidades produtivas e, ao mesmo tempo, a uma totalidade de capacidades de consumo e prazeres, em que se deve considerar sobretudo o gozo *daqueles bens espirituais, além dos materiais*, e dos quais o trabalhador tem estado excluído em consequência da divisão do trabalho (grifo meu).

Na sociedade a ser construída, pois, na qual “os pintores são *também* homens que pintam”, a formação dos sujeitos deverá passar, segundo Marx analisado por Manacorda, pela experiência da omnilateralidade. Ou seja, a vida em sociedade implicará uma atenção não à hiperespecialização evocada nas profissões e nos cânones acadêmicos – numa inserção fragmentada e exclusivista que inibe a multiplicidade – mas às coisas no mundo e à imensa rede de trocas de sentido, afetos, desejos e projetos implicada nessa relação. Portanto, pintores *também* pintarão, e não *apenas* pintarão; advogados *também* advogarão, e não *apenas* advogarão etc.

Assim, acreditamos que o conteúdo artístico produzido por discentes dos cursos técnicos do IFBA, *campus* Ilhéus, seja o desencadeador de atribuições de sentidos humanizadores, que valorizam o contato com o outro e as presenças, fazendo com que o conceito de omnilateralidade seja trabalhado na prática, ou apresentado como horizonte a ser alcançado. Nesse ínterim, também abordamos as interseções entre o currículo integrado e a omnilateralidade, afinal, segundo Machado (2009, p. 13):

Currículos integrados são oportunidades riquíssimas para explorar as potencialidades multidimensionais da educação, para superar a visão utilitarista do ensino, para desenvolver as capacidades de pensar, sentir e agir dos alunos, para realizar o objetivo da educação integral.

Os pressupostos apresentados por Machado dialogam diretamente com a concepção de educação estudada nesta pesquisa, pois se critica a visão de formação limitada pela lógica reducionista da racionalidade que cinde sujeito e objeto, e enfatiza-se a defesa por uma educação multirreferencial. Rodrigues (1998) diz que *politecnia* refere-se à concepção de educação na obra original de Karl Marx. Ela seria o projeto de educação do sujeito já não mais fadado ao estranhamento (alienação), mas, consciente desse estranhamento a que é submetido na sociedade capitalista, está próximo da libertação material e espiritual, posto que formado multilateralmente. Esse horizonte, que pode parecer utópico (e, de fato, assim se apresenta, segundo o autor), não é utópico/irrealizável, mas utópico/desejável:

A dimensão utópica, portanto, não visa mostrar que a politecnia seria um ideal irrealizável, uma proposta historicamente desenraizada; busca expor a profunda relação entre essa concepção de formação humana e um projeto mais amplo de sociedade. Na verdade, é esse projeto utópico-revolucionário de uma nova sociedade que tem a possibilidade de justificar e proporcionar uma unidade à concepção politécnica de educação.

E por que projetamos, neste trabalho, possibilidades a partir da arte? Agamben (2017) dirá que o homem tem na terra um “estatuto pro-dutivo”. *Poiesis*, segundo o autor, seria um conceito com sentido alargado de produção, e também de *práxis*. O homem produz, cria, constrói, por isso tem a prerrogativa de ser *poético*: um operar produtivo, a partir do qual “o fazer artístico é apenas um exemplo eminente” (AGAMBEN, 2017, p. 103), e importante. Para além das distinções trazidas pelo referido autor entre fazer manual e intelectual, o que nos importa é a

discussão sobre a capacidade do homem de trazer à presença aquilo que ainda não é, desvelar, fazer não mais ser oculto, des-ocultar, ou, dito de outro modo, produzir. Fazer sair da esfera do não ser, aquilo que não é um ser absoluto, mas um acontecer.

De acordo com isso e com os interesses da nossa proposta: como mobilizar a *poiesis* na/da Educação Profissional e Tecnológica? Como fazer emergir dos espaços existentes e/ou criados dessa educação uma autêntica noção de trabalho, de tecnologia, de cultura e ciência através do fazer criativo? Como aliar formação técnica com formação das sensibilidades? São questões que estiveram presentes em todos os passos desta pesquisa, não como alvos de resposta, mas como provocações.

A questão do trabalho

Analisar a Educação Profissional e Tecnológica, em qualquer de seus aspectos, é encontrar no seu cerne a questão do trabalho. E isso nos coloca diante de uma categoria social fundante para o entendimento do que é a própria sociedade, seus modos de organização e as possibilidades de sua transformação. A pertinência do trabalho como categoria essencial na sociedade de classes subsiste porque a estruturação social se dá a partir de suas mediações. O produto do trabalho é um ponto-chave para se entender os caminhos de opressão e liberdade possíveis num sistema de produção de bens, como é o capitalista. O próprio projeto de emancipação humana está intimamente ligado ao desenvolvimento do trabalho em suas formas diversas e a superação da alienação encontra uma primeira base no âmbito material e concreto da realidade.

Quando se optou por falar de omnilateralidade e formação integral neste trabalho, a escolha foi de uma projeção de possibilidade formativa do ser social. Essa possibilidade tange o real a partir de suas determinações: quem são o homem e a mulher abarcados no projeto de formação omnilateral? É possível partir de outro aspecto que não o aspecto concreto e histórico desses homens e mulheres, para tentar, a partir daí, fundar um novo mundo? Ao examinar essa concreticidade e historicidade, enxergamos as relações existentes entre os seres humanos num complexo constructo que vai se delineando através das sociedades e do tempo:

Marx destaca que ao produzirem sua vida material os homens modificam a natureza e a si próprios. Mas produzem sua vida material condicionados pelas relações materiais existentes. Na produção de suas vidas os homens contraem determinadas relações sociais de produção que são condicionadas pelo grau de desenvolvimento das forças produtivas, herdadas historicamente das gerações anteriores. O conjunto dessas relações forma a estrutura econômica de uma sociedade, sobre a qual se levanta uma superestrutura política, jurídica e ideológica. A forma como produzem e distribuem os produtos do seu trabalho determina a consciência social. Não é a consciência social que determina o seu ser, é o seu ser social que determina a consciência (MORAES, 2015, p. 108).

Falar sobre o Trabalho como categoria fundante é essencial, contudo, é salutar reconhecer sua importância junto a outros elementos que formam a base social em que o ser humano desenvolve suas potencialidades. Marx tem o mérito de trazer à tona o problema do trabalho e analisar profundamente as múltiplas determinações advindas do seu fenômeno. Isso não quer dizer que ele tenha reduzido a compreensão da realidade unicamente à compreensão do trabalho, embora aí resida sua força analítica e o ponto de partida da gestação e estruturação de seu projeto.

Em que consiste, então, a importância da categoria trabalho nesta pesquisa? Justamente no fato de que ela amplia a possibilidade de análise do modo de estruturação da sociedade capitalista, notadamente no que se refere ao projeto de formação humana subjacente a este modelo de sociedade. Se falarmos em omnilateralidade na sociedade capitalista, abordaremos uma formação ampliada no seio de uma sociedade desigual e exploradora. Um dos elementos, pois, que nos daria subsídio para formular uma crítica a esse modelo de sociedade e formação humana é, sem sombra de dúvidas, o trabalho. Parte-se da ideia de que o projeto de formação humana na sociedade do capital é um projeto disputado em frentes que defendem, de um lado, um modelo tecnicista e mecânico, e, de outro, um modelo de emancipação, de ampliação das potências dos sujeitos.

Portanto, se falarmos em uma educação de base progressista, defendendo meios para sua viabilização, estaremos tomando parte de um lado contra-hegemônico dessa educação. Contra-hegemônico porque faz a luta contra o aparelhamento da educação para o atendimento unilateral das demandas do mercado, para a destinação da força produtiva das pessoas para os setores econômicos, sem fulcro no caráter humano e humanístico que a educação ampliada defende. Contra-hegemônico porque impõe a necessidade de modificação das bases mesmas em que esse modelo de educação está assentado, propondo a

revisão e reestruturação, inclusive, de princípios, de sua função basilar. É essa disputa a que somos convocados quando colocamos no horizonte da transformação social a educação omnilateral. Marques (2015, p. 266) caminha nesse sentido:

Sendo a educação no capitalismo unilateral, isso não quer dizer que a burguesia consiga determinar a totalidade da formação de um indivíduo nesta sociedade. [...] Se por parte da burguesia nota-se o seu aspecto unilateral, na perspectiva do proletariado nota-se o contrário, ou seja, há na sociedade o interesse de classe por uma formação omnilateral.

Nessa zona fronteira, em que o embate se ergue e se agudiza profundamente até os limiares mais enraizados da luta de classes, acontece a colocação do projeto de sociedade da classe trabalhadora frente à experiência burguesa, conservadora, mantenedora do *status quo* e, portanto, da objetivação da exploração. Alguns especialistas apontam que o tipo de capitalismo atual explora domínios dos trabalhadores inimagináveis há algum tempo. Hoje, com o enfraquecimento da esfera pública e com o crescimento desmensurado do mundo privado, o local de trabalho solicita e mobiliza dos/as trabalhadores/as uma série de afetos e desejos que antes estavam circunscritos ao “mundo da casa”. Também se criou toda uma atmosfera em que as próprias emoções e os desejos são agenciados, de modo a formar um potencial mercado consumidor mais dependente, “fiel” e ansioso pelas novidades.

Diante desse contexto, concordamos com Ingold (2017) quando ele nos diz que é bastante complicado estender a esfera da agência para além do humano, como procuram fazer aqueles que trabalham com a teoria do Ator-Rede, por dois motivos: (i) tal ampliação deixa intocada a relação de dependência com o mundo do trabalho e, ao fazê-la, opera uma limitação na potência dos processos formativos, inscrevendo-os, em algum nível, ao tipo de qualificação que é requerida pelo mundo do trabalho; e, (ii) corre-se o risco de se intensificar ainda mais a fetichização das próprias mercadorias, pois há tentativas de animá-las a partir da lógica inerente ao domínio dos objetos. Assim, a própria agência é vista como uma espécie de fantasma, capaz de devolver ou trazer vida ao que não a possuía. Estabelece-se assim, um tipo de relação à Frankenstein e seu criador. Ou seja,

de modo mais geral, sugiro que o problema da agência nasce da tentativa de reanimar um mundo de coisas já morto ou tornado inerte pela interrupção dos fluxos de substância que lhe dão vida. No ASO [Ambiente Sem Objetos],

as coisas se movem e crescem porque elas estão vivas, não porque elas têm agência. E elas estão vivas precisamente porque não foram reduzidas ao estado de objeto. A ideia de que objetos têm agência é, na melhor das hipóteses, uma figura de linguagem, imposta a nós (anglófonos, ao menos) pela estrutura de uma linguagem que exige de todo verbo de ação um sujeito nominal. Na pior, ela tem levado grandes mentes a se enganar de um modo que não gostaríamos de repetir. Com efeito, tomar a vida de coisas pela agência de objetos é realizar uma dupla redução: de coisas a objetos, e de vida a agência. A fonte dessa lógica redutivista é, acredito, o modelo hilemórfico (INGOLD, 2017, p. 33-34).

O ser humano, no entanto, atua na natureza para benefício de si, como se não fizesse mais parte dela. Decorre daí que a natureza é percebida, já faz muito tempo, como totalidade disponível ao ser humano, e o modo econômico do capitalismo exacerba essa relação até a exploração, no limite em que, inclusive, o ser humano não se reconhece mais como alguém que pertence ao seu fazer, ao seu modo de ser ou estilo de vida cotidianos. Esse não reconhecimento de si, o estranhamento costumeiro ao qual está submetido o humano na atualidade, é causa de inúmeros malefícios e um contraponto às potencialidades humanas, em todas as suas dimensões.

A teoria marxista contribui para que pensemos no modo de organização societal a partir de sua concretude. É possível pensar essa mesma concretude, com Kosik (1976), a partir dos aspectos de concreticidade do real e de sua oposta *pseudoconcreticidade*. O que quer dizer isso? O mundo das aparências, aquele representado e imediatamente fixado na consciência do homem, segundo o autor, é parcial e enganoso. Enganoso não apenas porque imediatamente apresentado aos sentidos, que são falhos, mas porque são tomados como a coisa em si e como essência da realidade. Decorre daí que a fetichização, a exploração, a expropriação do homem e tantos outros processos de subalternização se tornaram fenômenos corriqueiros, uma vez que nós, seres humanos, estaríamos submetidos à estruturação da produção capitalista, que tende a transformar as potências dos modos de vida à produção que acontece sob a égide da *mais-valia*.

Aqui, a própria potência do ócio, tão cara aos antigos e a muitas comunidades, é desacreditada e desvalorizada. Então, a diversidade e dinâmica do humano ficam limitadas e passam a ser lidas a partir do ser capaz de agir, afinal, o processo de qualificação é percebido de maneira demasiadamente especializada e limitada, porque não se precisa qualificar o ser humano de forma integral, holística. Desse modo, as qualificações mais requisitadas e valorizadas passam a ser as habilidades

e capacidades que serão apropriadas posteriormente como força de produção capitalista. Nesse contexto, a própria potência da poiesis é limitada, porque passa a ser '*feitapensada*' como o que é produzido de humanos para humanos por meio de relações capitalizáveis. Dito de outro modo, temos que

poesia, não designa aqui uma arte entre outras, mas é o nome do fazer mesmo do homem, daquele operar produtivo do qual o fazer artístico é apenas um exemplo eminente e que parece hoje estender, em uma dimensão planetária, a sua potência no fazer da técnica e da produção industrial. [...] Este fazer pro-dutivo (na forma de trabalho) determina hoje em toda parte o estatuto do homem sobre a terra, entendido a partir da práxis, isto é, da produção da vida material; e é precisamente porque afunda as suas raízes na essência alienada dessa poesia e faz a experiência da 'degradante divisão do trabalho em trabalho manual e trabalho intelectual', que o modo como Marx pensou a condição do homem e sua história mantém toda a sua atualidade (AGAMBEN, 2017, p. 103).

Essa disposição atual das relações sociais, pautadas como desdobramento do modo de produção econômico, é duramente criticada por diversos autores. Guy Debord (1997, p. 193), ao traçar comentários sobre o que chama "sociedade do espetáculo", com certa dose de ironia, diz:

O espetáculo não esconde que alguns perigos cercam a ordem maravilhosa que ele estabeleceu. A poluição dos oceanos e a destruição das florestas equatoriais ameaçam a renovação de oxigênio na Terra; a camada de ozônio não suporta o progresso industrial; as radiações de origem nuclear se acumulam de modo irreversível. O espetáculo conclui que isso não tem importância. Só está preocupado em discutir datas e doses.

Debord encontra no seio da sociedade moderna, com auxílio da teoria de Karl Marx, a mercadoria como espetáculo. A mercadoria torna-se elemento primário e um dos mais explicativos do modo de produção capitalista. A partir dela, traça-se as relações sociais estabelecidas desde a extração da matéria-prima, passando pela produção até chegar na fruição dos bens e seus desdobramentos, de onde se pode depreender o caráter de não liberdade, de constrangimento e fetichização ao qual o ser humano chegou com o desenvolvimento das forças capitalistas e as drásticas consequências sociais, ambientais e éticas oriundas desse processo.

No contexto da sociedade capitalista, encontramos novamente em Kosik (1976, p. 88) a ideia de que

para que possa ser homem, o homem tem de executar automaticamente várias ações vitais. Estas ações são tanto mais perfeitas e tanto mais

benéficas ao homem quanto mais perfeitamente se automatizaram e quanto menos passam através da consciência e da reflexão. Quanto mais complicada for a vida humana; quanto mais numerosos forem os contatos estabelecidos pelo homem e as funções que ele desempenha: tanto mais vasta tem de se tornar a necessária esfera da automatização de ações, hábitos e processos humanos.

Os processos educativos que se desenvolvem em uma sociedade estão intimamente ligados ao modo de produção desta sociedade. A educação técnico-profissional – que em muitos lugares e tempos foi entendida como educação *profissionalizante*, ou seja, formação para o mercado de trabalho – é um desses processos.

Vimos que a sociedade capitalista expõe o ser humano a uma condição degradante. A alienação, a exploração do trabalhador, a produção de mais-valia e outros elementos são componentes desse processo. A educação reproduz, em sua estrutura interna e na relação com a sociedade, mecanismos de exclusão de uma parte dos sujeitos e seleção de outros com base na aptidão, nas competências para a gestão e outras características que tornam o processo educativo fragmentado e unilateral. Em geral, forma-se para o atendimento das necessidades do mercado de trabalho, prioritariamente.

No caso brasileiro, principalmente com o advento dos expedientes neoliberais a partir da década de 1990, temos assistido a uma explicitação da separação entre trabalho simples e trabalho complexo, num aprofundamento da conhecida dualidade do sistema educacional brasileiro: há uma escola para ricos e há uma escola para pobres (LIBÂNEO, 2012). Segundo Neves e Pronko (2008, p. 52):

A educação escolar brasileira, na primeira metade dos anos 1990, por sua vez, foi redefinindo, pouco a pouco, seus objetivos, transformando-se em veículo de uma certa “qualidade total”, ou seja, em instrumento de disseminação de um conjunto de elementos cognitivos e comportamentais destinados a aumentar a competitividade e produtividade empresariais nessa nova fase do capitalismo monopolista.

A apropriação da técnica, abordada na primeira parte deste trabalho, ganha novos contornos com a sociedade de produção massificada. Os modos de se formar os sujeitos são entendidos como instrumentação e preparação para atuação em determinada esfera da produção. Vemos, no entanto, que há uma concepção de educação que traz possibilidades de superação do dualismo educacional: a educação integral, em muitos trabalhos abordada como *politecnia*. Essa concepção

está presente nos trabalhos de alguns autores e autoras brasileiros. A partir do diálogo com alguns deles, podemos analisar o fundamento dessas concepções, que parecem exprimir um ideal de formação calcado nas potências do ser humano.

Visto que o ser humano deve ser visto a partir do intercâmbio com os seus pares (relação necessária ao seu processo de humanização), e principalmente através de suas efetuações com/no mundo (LIMA, 2011), tanto material (com as ferramentas, máquinas, utensílios), quanto espiritual e simbólico (filosofia, artes, religiões, leis), nota-se que essas realizações efetivam-se nos planos material e simbólico, *individual* e *coletivo*, distante de uma concepção de história fetichizada que estaria acima das ações (e que engrandece os grandes feitos e grandes heróis), mas profundamente arraigada numa cotidianidade que, no entanto, não é enxergada, valorizada. O esforço para suprimir essa cotidianidade corresponde, na modernidade, ao que é uniformização, tecnicismo exacerbado, negação da autenticidade humana, em prol de um nivelamento dos sujeitos.

No modo de produção capitalista, localiza-se a fragmentação do homem, com seus efeitos cada vez mais danosos. A sociedade, antes do desenvolvimento das forças capitalistas, estava voltada para uma economia localizada e de atendimento às necessidades de subsistência. Com o advento da economia do capital, as sociedades passam a pautar as relações não com base nas condições mais naturais vigentes até então, senão em relações sociais cada vez mais desiguais. O trabalho é categoria central para o entendimento desse processo.

O homem, produtor de riquezas para um outro (a expropriação da força produtiva) e não para si e seu coletivo, vê-se alienado e expropriado do processo de produção antes controlado em sua totalidade por ele mesmo. A esse respeito, Manacorda (2007, p. 58), comentando os aspectos negativos no trabalho, já previsto em Karl Marx, assevera:

Na condição descrita pela economia política, o trabalho, enquanto exatamente princípio da economia política, é a essência subjetiva da propriedade privada e está frente ao trabalhador como propriedade alheia, a ele estranha, é prejudicial e nociva; ainda mais, sua própria realização aparece como privação do operário, pois, na medida em que a economia política oculta a alienação que está na essência do trabalho, a própria relação da propriedade privada contém o produzir-se da atividade humana como trabalho e, portanto, como uma atividade humana completamente estranha a si mesma, completamente estranha ao homem a à natureza e, assim, à consciência e à vida.

Para superação dessa fragmentação, coloca-se o *trabalho como princípio educativo* enquanto categoria de entendimento e princípio orientador da prática pedagógica, pois a característica da sociedade capitalista exposta acima, da fragmentação dos sujeitos, reverberará nas instituições de forma geral, e em específico nas escolas. Frigotto *et al.* (2005, p. 02), comentando acerca da concepção de formação humana prevista em Marx e Gramsci, afirmam que:

O trabalho como princípio educativo vincula-se, então, à própria forma de ser dos seres humanos. Somos parte da natureza e dependemos dela para reproduzir a nossa vida. E é pela ação vital do trabalho que os seres humanos transformam a natureza em meios de vida. Se essa é uma condição imperativa, socializar o princípio do trabalho como produtor de valores de uso, para manter e reproduzir a vida, é crucial e 'educativo'.

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 do mundo e do próprio ser humano. A forma de estruturação do conhecimento, tal como se dá na sociedade atual, privilegia a compartimentalização dos saberes, e estes não têm relação com o mundo do sujeito que aprende. Esse amontoado de “saberes” descontextualizados não ajuda a escola a conseguir atingir o seu objetivo, que é o de se constituir em '*espaçotempo*' no qual acontecem aprendizagens significativas.

Para Saviani (2007), a ideia de politecnicidade abarca a formação do sujeito numa unidade indissolúvel entre trabalho manual e intelectual. Para o autor, não há cisão entre essas esferas, senão uma complementaridade indispensável, sem a qual caímos na fragmentação. A técnica para produção, entendida como potência de trabalho, é vista ao lado da técnica para a elaboração de teorias, para a fruição estética de bens artísticos e culturais. Enfim, os conhecimentos sociais devem estar disponíveis, sendo que o ser humano deve entender as bases científico-tecnológicas que estão presentes na produção moderna, para que possa participar ativamente na construção da sociedade. Deve, também, ter as possibilidades de apreciação e de contemplação próprias ao espírito, porque não são constituídos apenas de carne e ossos. Aliás, a integração está nas tentativas e investimentos de criação de empreendimentos de articulações, que avançam nos processos de formação integral, em que não haja desvalorização de nenhum aspecto que compõe a multidimensionalidade do ser humano. O desenvolvimento do ser humano em todas

as suas potencialidades (sujeito omnilateral) requer que a educação disponibilizada a esse mesmo ser humano seja total, completa, multilateral (MANACORDA, 2007, p. 87). Para esse autor, encontrando fulcro em Marx,

a omnilateralidade é, portanto, a chegada histórica do homem a uma totalidade de capacidades produtivas e, ao mesmo tempo, a uma totalidade de capacidades de consumo e prazeres, em que se deve considerar sobretudo o gozo daqueles bens espirituais, além dos materiais, e dos quais o trabalhador tem estado excluído em consequência da divisão do trabalho (MANACORDA, 2007, p. 89-90)

Interessa-nos o conceito de omnilateralidade na medida em que nos oferece um auxílio ao pensarmos numa abertura para a manifestação de toda potencialidade humana. E essa abertura pode ser levada a efeito com a Arte e a Educação calcadas na ideia de *experiência*. Não há marcadores fixos que direcionem os passos de uma educação voltada para os encontros. Partindo-se dessa ideia, podemos trabalhar com o conceito de experiência: do fazer, do sentir, do olhar, do errar, do propor, enfim. Experiência como comunhão dos partícipes e ação dos/nos possíveis, ao mesmo tempo negação das limitações e dos pré-moldados arranjos impostos no fazer educativo. Sitja e Reis (2019) identificam duas grandes abordagens do saber-fazer na educação, que são diametralmente opostas, essencialmente antagônicas: a funcionalista-cognitivista e a fenomenológica. Essas duas perspectivas propiciam experiências diversas, uma sob o aspecto da limitação, a outra sob o aspecto da libertação.

A primeira abordagem está voltada para a acomodação, para a reprodução de conceitos, e não estimula a procura por novos caminhos no fazer educativo. É, pois, uma perspectiva limitadora, que pode ser identificada mais com um utilitarismo do que com a inovação e proposição de (re)invenções. A segunda abordagem propicia a integração, a criatividade, estimula a contínua invenção do mundo. Portanto, esta última é libertadora, pois não está sob o jugo de hierarquizações que paralisam o processo criativo, que buscam fixar a realidade em modos cômodos e imutáveis:

Se para a primeira faz sentido pensar em uma mente distinta do corpo, a seguinte procura modelos explicativos integrais em que os processos ditos “mentais” são compreendidos de modos mais dinâmicos e realçados, em contextos nos quais os sentidos estão sempre abertos e referidos a um mundo que se encontra em perpétuo estado de sendo (MACHADO; REIS, 2019, p. 04).

Quando nos referimos à *experiência* neste trabalho, estamos nos remetendo a esta dimensão total do ser do humano, implicado com os movimentos no/do mundo, com o qual partilha a característica da constante mutação. Tal compreensão é aderente à noção de experiência em Dewey (2010), pois se trata de mais do que a relação biológica dos corpos com o contexto externo: significa a incorporação de elementos que extrapolam as estruturas internas dos órgãos, dos sentidos, e liga-se ao nível “simbólico” e “espiritual” da realidade, que preferimos chamar nível dos afetos. Para esse autor, a arte pode ser vislumbrada a partir da experiência. Não como lócus de uma experiência apenas subjetivamente considerada, não apenas como reunião de materiais e efeitos que podem significar algo para alguém, mas como comunhão estabilizadora do ser do humano, intensificando e humanizando as relações dos sujeitos consigo mesmos, com os outros e com o mundo.

Santos (2020) critica a noção de experiência em Dewey ao considerá-la demasiadamente “empirista”. Diz o autor que o filósofo norte-americano considera *experiência* como o contato ou relação do ser humano com algo a “partir da sensibilidade”. Defende que o filósofo Hegel, por seu turno, toma-a como relação do ser humano com algo a partir “da estrutura especulativa da consciência.” (SANTOS, 2020, p. 1279). Sem adentrar nas querelas conceituais filosóficas que podem brotar da asserção, consideramos que a experiência envolve um dado qualitativo tanto do ponto de vista das afecções (sentidos, sensibilidade) quanto dos atributos intelectivos envolvidos no ato de experienciar. Nesse âmbito, não há concorrência nem hierarquia, porque, entre os momentos da experiência, o que colocaria, de um lado, a experiência do ponto de vista de sua relação com um saber da consciência, e, de outro, um sentir dessa experiência. Aqui nos importa sua conformação numa totalidade que abarca todos os momentos possíveis, pois vivenciamos e experienciamos algo ou alguma coisa a partir da consciência, dos afetos, dos saberes e, inclusive, da participação de instâncias que podem estar ocultas, *a priori*, não captadas imediatamente pelos movimentos conscientes.

A arte como experiência, para Dewey, é ato de expressão, potência, vontade, criação e desejo, interação e significação, contemplação. As experiências com a arte, ou as experiências eliciadas na fruição da arte e no seu produzir, são uma reelaboração de sentidos partilhados na vida comum. As pessoas cantam, dançam, pintam, enfim, se expressam não apenas porque estão interessadas no que essas expressões têm de beleza, mas implicadas, envolvidas nos modos como estas

expressões são reconhecidas pelo outro (comunhão de afetos), quando este envolvimento se torna fraternidade e convite à autenticidade. Melhor dizendo: a beleza da arte reside no reconhecimento do outro, no criar comunhão e possibilidade da vida como partilha (com-partilhada).

A experiência pressupõe a integridade dos *experientes* (aqueles que passam pelas experiências). Não é pelo sacrifício das partes que a integração na experiência se dá, mas cada interação impulsionada com o que existe de inteiro em cada um, embora exista uma modificação *qualitativa* durante e após as experiências, pois o movimento resulta no acréscimo de algo ao contexto e aos que interagem. A vida cotidiana é palco dessas simbioses, dessas trocas. Desse modo, não caberia falar em arte apartada da vida corriqueira:

Muitas pessoas que protestam contra a concepção museológica da arte ainda compartilham a falácia da qual brota essa concepção. É que a noção popular provém de uma separação entre arte e objetos e cenas da experiência corriqueira que muitos teóricos e críticos se orgulham em sustentar e até desenvolver (DEWEY, 2010, p. 63).

Essa separação entre a arte dos museus e a vida diária, entre o erudito e o popular, essa cisão operada no seio da sociedade – que estabelece níveis de percepção sensorial e quais públicos estão aptos a gozar de tipos específicos de expressões –, colabora para que os próprios sujeitos, em inúmeras situações, sintam-se eles mesmos fragmentados, com ideias fragmentadas, com vidas fragmentadas.

No contexto social atual, de profusão de tecnologias e com consequente aumento do isolamento das pessoas, a arte revela seu potencial de conexão e atração entre os sujeitos. Bernardino (2010) indica que, na contemporaneidade, há uma reelaboração da arte no que diz respeito à interatividade e em suas potências de apresentação. Para esse autor, os objetos/criações artísticas são vistos não mais apenas sob o ângulo das características tradicionais de profundidade, perspectiva, dimensão, volume etc. Essa percepção decorre do fato de que a tecnologia moderna convida para a dinamização do produzir e do fruir da/com arte, com as possibilidades incrementadas a partir do que as técnicas permitem. As artes visuais, por exemplo, ganharam novos contornos e novas abordagens, pois a fluidez, o espectro de cores e outras características foram potencialmente realçadas com as tecnologias. Os sujeitos, nos processos educativos, podem lançar mão dessas

potencialidades às quais a arte convida, para que possamos encontrar um fulcro no qual a proposta desta pesquisa ganhe sentido.

Portanto, os objetivos propostos na pesquisa foram alcançados, pois foi possível estabelecer o diálogo entre a educação profissional e tecnológica e a dimensão estética emergente nos/dos/com os encontros nessa modalidade de educação. A partir do percurso traçado, no qual a EPT foi contextualizada inicialmente como modalidade estruturada para atender a uma parcela da população que não alcançaria outros meios de instrução formal dada a dinâmica social de opressão em que ela estava inserida, percorremos as outras possibilidades formativas ali engendradas. Com a discussão da educação como meio pelo qual a transformação social também se põe em marcha, ficou marcado que os sujeitos na EPT são sujeitos com expressividades, e o entorno das relações aponta para implicações formativas e de afeto que ultrapassam a seara da formação do “aqui e agora”, do mercado de trabalho única e exclusivamente, enfim, dos aspectos tão somente da inteligência e preparação para execução de tarefas. A educação profissional pode estabelecer, e isso ficou marcado de maneira muito enfática na pesquisa, pontes com a dimensão estética no campo da criatividade, das relações humanas no afeto.

O produto educacional – um arquivo audiovisual com a participação de sujeitos na EPT – trouxe as afirmações das relações da dimensão estética com a educação profissional, ampliando o horizonte dessa modalidade de educação, abarcando também *saberesfazeres* implicados na atenção, no olhar, no sentir. O documentário, cujo link está disponibilizado nos anexos deste trabalho, contribui com a discussão acerca da tarefa da educação profissional e sobre suas possibilidades, suas limitações, sobretudo suas reverberações e horizontes.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. **O homem sem conteúdo**. 2. ed., 2. reimp. Tradução, notas e posfácio: Cláudio Oliveira. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

ALVES, Nilda. Cultura e Cotidiano Escolar. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, maio/jun./jul./ago. 2003.

ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima; FRIGOTTO, Gaudêncio. Práticas pedagógicas e ensino integrado. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento**. Rio de Janeiro: Editora da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, LPP, 2018.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis: Vozes, 2012.

BARBIER, René. Capítulo 2: A nova pesquisa-ação e seu questionamento epistemológico. *In*: BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Brasília: Liber, 2007. p. 37-62.

BARBIER, René. Capítulo 4: As noções-entrecruzadas em pesquisa-ação. *In*: BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Brasília: Liber, 2007. p. 85-116.

BARBIER, René. Capítulo 5: O método em pesquisa-ação. *In*: BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Brasília: Liber, 2007. p. 117-146.

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>.

BERNARDINO, Paulo. Arte e Tecnologia: intersecções. **ARS**, São Paulo, v. 8, n. 16, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ars/v8n16/04.pdf>.

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.

BOSI, Alfredo. **O Ser e o Tempo da Poesia**. São Paulo: 2017.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. A pesquisa-participante e a participação da pesquisa: um olhar entre tempos e espaços a partir da América Latina. *In*: BRANDÃO, Carlos Rodrigues; STREK, Danilo Romeu. **Pesquisa Participante: o saber da partilha**. São Paulo: Ideias e Letras, 2006.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Versão Final. 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf.

BRASIL. **Lei 9.394**, de 20 de novembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da

Educação Nacional. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm.

BRASIL. **Lei 12.852**, de 05 de agosto de 2013. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12852.htm.

BRASIL. **Lei 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm.

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**, UFF, ano 3, n. 3, 2005. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/6122>.

COSTA, Patrícia Furtado Fernandes; MACHADO, Lucília Regina de Souza. Referências históricas e teóricas para a análise crítica da produção do conhecimento no Brasil sobre currículo integrado e ensino médio integrado. **Revista Trabalho Necessário**, UFF, v. 18, n. 35, 2020. Disponível em:
<https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/download/40495/23319>.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. 3. ed. Tradução: Magda Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2010.

DEBORD, Guy. **A sociedade do espetáculo**. Tradução: Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

DELLA FONTE, Sandra Soares. **Formação omnilateral e a dimensão estética em Marx**. Curitiba: Appris, 2020.

DEWEY, John. **Arte como Experiência**. Tradução: Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 2010. (Coleção Todas as Artes)

FARIAS, Mateus Pinheiro de. **Educação Criativa**: limites e possibilidades em uma escola de ensino médio. 2020. Tese (Doutorado) – UnB, Brasília, DF, Brasil.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Currículo-docência-menor e pesquisas com os cotidianos escolares: sobre possibilidades de escapes frente aos mecanismos de controle do Estado. **Quaestio**, Sorocaba, SP, v. 19, n. 3, dez. 2017. Disponível em: <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/quaestio/article/view/3152/2762>. Acesso em: 07 out. 2021.

FERRAÇO, Carlos Eduardo; DELMONDES, Marina de Oliveira. Nomadismo, Currículos e Cotidianos Escolares: ou sobre uma política nômade para o corpo. **Revista Artes de Educar**, UERJ, v. 5, n. 3, 2019.

FONSECA, Maria da Penha. **A arte contemporânea**: instalações artísticas e suas

contribuições para um processo educativo em arte. 2007. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, Brasil.

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

FREITAS, Ana Beatriz Machado de. A dimensão estética na aprendizagem: desocultando pontos cegos. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 2, p. 575-589, abr./jun. 2016.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **O trabalho como princípio educativo no projeto de educação integral de trabalhadores** – Excertos, 2005. Disponível em: http://redeescoladegoverno.fdrh.rs.gov.br/upload/1392215839_O%20TRABALHO%20COM%20PRINC%C3%8DPIO%20EDUCATIVO%20NO%20PROJETO.pdf.

GALLO, Sívio Donizetti de Oliveira; MONTEIRO, Alexandrina. Educação Menor como Dispositivo Potencializador de uma Escola Outra. **REMATEC: Revista de Matemática, Ensino e Cultura**, ano 15, n. 33, 2020.

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

GEBAUER, Gunter; WULF, Christoph. **Mimese na cultura**: agir social, rituais e jogos, produções estéticas. São Paulo: Annablume, 2004.

GERHARDT, Márcia Lenir; CORRÊA, Ayrton Dutra. A arte na Educação Profissional e Tecnológica: um experienciar sensível no colégio técnico industrial. **Revista Travessias**, Unioeste, v. 1, n. 1, 2007. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/2763/2158>.

GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. **Micropolítica**: Cartografias do Desejo. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

GUMBRECHT, Hans Ulrich. **Produção de presença: o que o sentido não consegue transmitir**. Contraponto, 2010.

HERMANN, Nadja. Ética, Estética e Alteridade. In: TREVISAN, Amarildo; TOMAZETTI, Elisete M. (org.). **Cultura e alteridade**: confluências. Ijuí: Editora da Universidade de Ijuí, 2006.

HOOKS, Bell. A construção de uma comunidade pedagógica. In: Ensinando a transgredir - **A educação como prática da liberdade**. São Paulo: Martins Fontes, 2019. p. 173-222

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

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>.

INGOLD, Tim. **Anthropology and/as Education**. Boston: Routledge, 2017.

JÚNIOR, Norval Baitello. **O pensamento sentado: sobre glúteos, cadeiras e imagens**. Editora Unisinos, São Leopoldo, RS, 2012.

KAUFMAN, Nisiael de Oliveira; SILVEIRA, Rozieli Bovolini; CASSOL, Lidiane Medianeira; SOARES, Cátia Vanessa Villanova. Ações para permanência e êxito escolar na educação profissional e tecnológica. **Compartilhando Saberes**, UFSM, p. 07, 2019.

KONDER, Leandro. **O futuro da filosofia da práxis: o pensamento de Marx no século XXI**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. 2. ed. Tradução: Célia Neves e Alderico Toríbio. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

LE BRETON, David. **Antropologia do Corpo**. 4. ed. Tradução: Fábio dos Santos Creder Lopes. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

LIBÂNEO, 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>.

LIMA, Rafael Lucas de. **Sobre o conceito de pseudoconcreticidade em Karel Kosik**. 2011. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN, Brasil.

LINO, Ellen Rízia Oliveira. **A problemática da evasão escolar: uma revisão bibliográfica integrativa**. 2020. (Monografia) – Pontifícia Universidade Católica, Goiânia, GO, Brasil.

LOBATO, Vivian da Silva. Educação, Memória e História: possíveis enlases. **Revista Margens**, v. 8, n. 10, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/revistamargens/article/view/2706>.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. Ensino Médio e técnico com currículos integrados: propostas de ação didática para uma relação não fantasiosa. *In*: MOLL, Jaqueline *et al.* (org.). **Educação Profissional e tecnológica no Brasil Contemporâneo: Desafios, tensões e possibilidades**. 1. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

MACHADO, Marcelo Ferreira; REIS, Leonardo Rangel dos. Corpos em movimento? Olhares acerca dos estudos nos/dos/com cotidianos. *In*: 39ª reunião nacional da

ANPED. **Anais...** UFF, 2019.

MACIEL, Caroline Stéphanie Francis dos Santos. Uma avaliação da Lei 13.415/2017 a partir da Legística e das Metas do PNE. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, e84925, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/edreal/v44n3/2175-6236-edreal-44-03-e84925.pdf>.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. Tradução: Newton Ramos de Oliveira. Campinas, SP: Alínea, 2007.

MARCUSE, Herbert. **A Dimensão Estética**. Tradução: Maria Elisabete Costa. Lisboa: Edições 70, LDA, 2018.

MARCUSE, Herbert. **O homem unidimensional**: estudos da ideologia da sociedade industrial avançada. Tradução: Robespierre de Oliveira, Deborah Christina Antunes e Rafael Cordeiro Silva. São Paulo: EDIPRO, 2015.

MARQUES, Edmilson. A unilateralidade da educação no capitalismo. *In*: SILVA, Luzia Batista de Oliveira; PADILHA, Anna Maria Lunardi; VIANA, Nildo (org.). **A Educação na perspectiva do marxismo e da Escola de Frankfurt**: teoria crítica e humanismo. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2015.

MARTINS, João Batista. Contribuições epistemológicas da abordagem multirreferencial para a compreensão dos fenômenos educacionais. **Revista Brasileira de Educação**, n. 26, p. 85-94, maio/jun./jul./ago. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n26/n26a06.pdf>.

MASSCHELEIN, Jan. **E-ducando o olhar: a necessidade de uma pedagogia pobre**. *Educação & Realidade*. Jan./jun. 2008.

MATIAS-PEREIRA, José. **Manual de metodologia da pesquisa científica**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2012.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da Percepção**. 5. ed. Tradução: Carlos Alberto Ribeiro de Moura. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2018.

MIRANDA, Pauline Vielmo. **A formação pedagógica dos professores do ensino técnico**: para além da instrução. 2017. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional Tecnológica, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, Brasil.

MORAES, Leandro Eliel Pereira de. Trabalho, Linguagem e Educação na constituição do ser social. *In*: SILVA, Luzia Batista de Oliveira; PADILHA, Anna Maria Lunardi; VIANA, Nildo (org.). **A Educação na perspectiva do marxismo e da Escola de Frankfurt**: teoria crítica e humanismo. São Paulo: Livraria da Física, 2015.

MORAES, Maria Cândida. Complexidade e Currículo: por uma nova relação. **Revista Polis**, n. 25, 2010. Disponível em: <https://journals.openedition.org/polis/573>.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. *Análise Textual Discursiva: Processo*

Reconstrutivo de Múltiplas Faces. **Revista Ciência & Educação**, v. 12, n. 1, p.117-128, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ciedu/v12n1/08.pdf>.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley; PRONKO, Marcela Alejandra. **O mercado do conhecimento e o conhecimento para o mercado**: da formação para o trabalho complexo no Brasil contemporâneo. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Cotidianos Aprendentes: Nilda Alves, Regina Leite e as lições nos/dos/com os cotidianos. **Momento**, v. 25, n. 1, p. 33-49, jan./jun. 2016. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/6108/3925>.

PACHECO, José Augusto. Para a noção de transformação curricular. **Cadernos de Pesquisa**, v. 46, n. 159, jan./mar. 2016.

PLATÃO. **Diálogos III – Socráticos**: Fedro (ou Do Belo); Eutífron (ou Da Religiosidade); Apologia de Sócrates; Críton (ou Do Dever); Fédon (ou Da Alma). 2. ed. Tradução, textos complementares e notas: Edson Bini. São Paulo: EDIPRO, 2015.

RODRIGUES, José. **A educação politécnica no Brasil**. Niterói: Editora da Universidade Federal Fluminense, 1998.

SANTOS, Rainri Back dos. Educação e Experiência. **Educação e Filosofia**, v. 34, n. 72, p. 1277-1301, 2020

SANTOS, Sanqueilo de Lima. **Renovos**. Ilhéus, BA: Editus, 2019.

SANTOS, Sazana Assunção Martins. **A importância da arte e da cultura na formação integral do estudante na educação profissional e tecnológica**. 2020. Dissertação (Mestrado) – Instituto Federal da Bahia, Salvador, BA, Brasil.

SANTOS, Edméa; REIS, Leonardo Rangel dos. **O caminhar na educação**: narrativas de aprendizagens, pesquisa e formação. Ponta Grossa, PR: Atena, 2020.

SAUL, Ana Maria; SAUL, Alexandre. Uma trama conceitual centrada no currículo inspirada na pedagogia do oprimido. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, PUC, v. 16, n. 4, p. 1142-1174, out./dez. 2018.

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

SCHAFER, Raymon Murray. **O ouvido pensante**. 2. ed. Tradução: Marisa Trench de O. Fonterrada, Magda R. Gomes da Silva, Maria Lúcia Pascoal. Revisão técnica: Aguinaldo José Gonçalves. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 2011.

SCHÉRER, René. **Aprender com Deleuze**. Educ. Soc., Campinas, vol. 26, n. 93, p. 1183-1194, set./dez. 2005.

SCHVINGEL, Cláudia; GIONGO, Ieda Maria; MUNHOZ, Angélica Vier. Grupo focal:

uma técnica de investigação qualitativa. **Debates em Educação**, v. 09, n. 19, set.-dez. 2017. Disponível em:

<https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/download/3455/pdf>.

SILVA, Michele Pereira. **A participação da comunidade escolar na gestão democrática**: os mecanismos de participação. 2014. Monografia (Especialização em Gestão Escolar) – UnB, Brasília, DF, Brasil.

SILVA FILHO, Raimundo Barbosa; ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. Evasão e abandono escolar na educação básica no Brasil: fatores, causas e possíveis consequências. **Educação por Escrito**, Porto Alegre, v. 8, n. 1, p. 35-48, jan.-jun. 2017.

SITJA, Liége Maria Queiroz; REIS, Leonardo Rangel dos. Pedagogias dos des-caminhos: Educação, Humanismos e Maneiras de dizer. *In*: ORNELLAS, Maria de Lourdes Soares; SITJA, Liége Maria Queiroz (org.). **Entre-linhas**: educação, psicanálise e fala. Salvador: Editora da Universidade Federal da Bahia, 2019.

TERRAZA, Cristiane Herres. A educação estética no ensino técnico-profissional: a desconstrução do mecanicismo pela prática emancipatória do ensino da arte. *In*: XI CICLO DE INVESTIGAÇÕES PPGAV/UDESC, Florianópolis, 2016. **Anais...** Disponível em: <http://www.revistas.udesc.br/index.php/ciclos/article/view/9457/6522>.

THIESEN, Juarez da Silva. Tempos e espaços na organização curricular: uma reflexão sobre a dinâmica dos processos escolares. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 27, n. 01, p. 241-260, abr. 2011.

THIOLLENT, Michel. Capítulo 2: Concepção e organização da pesquisa. *In*: THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 55-82.

TOLSTÓI, Leon. **O que é arte?**: a polêmica visão do autor de Guerra e Paz. 2. ed. Tradução: Bete Torii. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2016.

TOMAZONI, Jucemara Luciana Gandini. **A importância da participação da comunidade na elaboração do projeto político pedagógico para um ensino de qualidade**. 2013. Monografia (Especialização em Gestão Educacional) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, Brasil.

TONET, Ivo. **Educação Contra o Capital**. 3. ed. ampliada. São Paulo: 2016.

VARELA, Francisco J.; THOMPSON, Evan; ROSCH, Eleanor. **A mente incorporada: Ciências Cognitivas e Experiência Humana**. Artmed, 2003.

VITÓRIA, Maria Inês Côrte; CASARTELLI, Alam; RIGO, Rosa Maria; COSTA, Priscila Trarbach. Engajamento acadêmico: desafios para a permanência do estudante na Educação Superior. **Educação**, Porto Alegre, v. 41, n. 2, p. 262-269, maio-ago. 2018.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. **A propriedade do conceito**. Caxambu:

ANPOCS ST23 (mimeo). 2001.

WHITMAN, Walt. **Folhas de Relva**. Tradução e posfácio: Rodrigo Garcia Lopes. São Paulo: Iluminuras, 2005.

YOUNG, Michael. Teoria do Currículo: o que é e por que é importante. **Cadernos de Pesquisa**, v. 44, n. 151, 2014.

ANEXOS

ANEXO A – ROTEIRO PARA ENTREVISTA

ROTEIRO PARA ENTREVISTA

- 1 - Dados Gerais (nome, curso, idade etc.).
- 2 - Você participa/participou de atividades ligadas a arte e cultura no IFBA, *campus* Ilhéus?
- 3 - No seu processo formativo, a dimensão estética está presente de alguma forma?
- 4 - Você acredita que a arte colabora/colaborou no seu processo de amadurecimento enquanto sujeito e estudante da instituição?
- 5 - Em seu modo de ver, existe relação entre arte e formação integral dos sujeitos?
- 6 - Você acredita que a arte pode potencializar a expressividade e a sensibilidade dos sujeitos de maneira geral, inclusive no processo de formação técnica?
- 7 - A arte colabora para a integração do currículo?
- 8 - Você acredita que os espaços e tempos destinados a atividades ligadas a arte e cultura no *campus* são suficientes?

ANEXO B – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E DEPOIMENTOS**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA - PROFEPT****TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E DEPOIMENTOS**

Eu, _____
_____, CPF _____, RG _____,
depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como de estar ciente da necessidade do uso de minha imagem e/ou depoimento, especificado no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), AUTORIZO, através do presente termo, o pesquisador Mauricio Santos Fernandes, sob a orientação do Prof. Dr. Leonardo Rangel dos Reis, do projeto de pesquisa "**Potências Formativas Através dos Sons, Imagens e Gestos a partir de Criações Artísticas na Educação Profissional e Tecnológica no IFBA – campus Ilhéus**" a realizar as fotos e/ou vídeos que se façam necessárias e/ou a colher meu depoimento sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes. Declaro que fui informado (a) sobre benefícios e riscos específicos em relação à elaboração de um produto em forma de um Curta Metragem. Assim, LIBERO a utilização destas fotos e/ou vídeos (seus respectivos negativos ou cópias) e/ou depoimentos para fins científicos e de estudos (livros, artigos, slides e transparências), em favor dos pesquisadores da pesquisa, acima especificados. Por ser a expressão da minha vontade assino a presente autorização, cedendo, a título gratuito, todos os direitos autorais decorrentes dos depoimentos, artigos e entrevistas.

Ilhéus, ____ de _____ de 2021.

Assinatura do participante da pesquisa

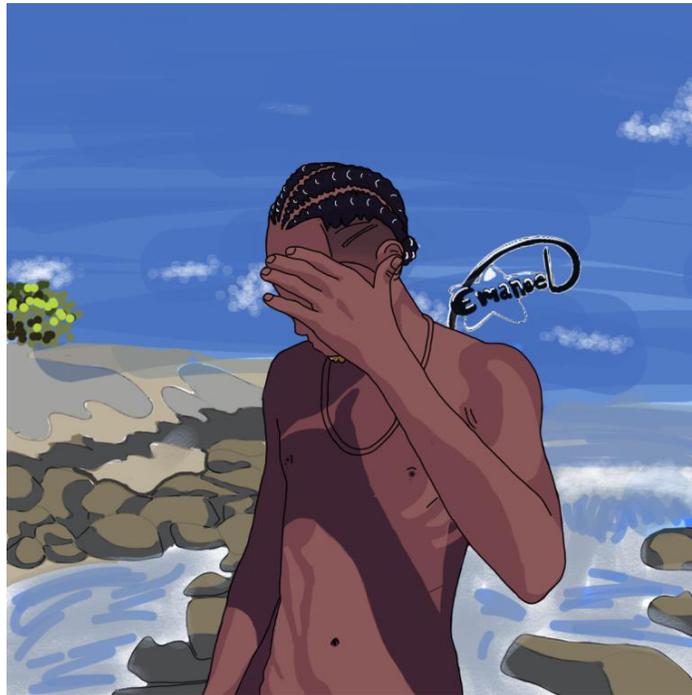
Assinatura do(a) pesquisador(a) responsável

ANEXO C – FOTOS DE ALGUMAS OBRAS DE CHICO, EX-JARDINEIRO DO CAMPUS





ANEXO D – ALGUMAS OBRAS DE UM DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA





ANEXO E – PRODUTO EDUCACIONAL

Link para o produto educacional:

**[https://drive.google.com/file/d/17YhZX4Y8wS548DT3hED65cxJAvHE5c8k/view?
usp=sharing](https://drive.google.com/file/d/17YhZX4Y8wS548DT3hED65cxJAvHE5c8k/view?usp=sharing)**