



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

KEYLA CARDOSO SANTANA

**A ESCOLA DE *CORPO-INTEIRO*:
CONTRIBUIÇÕES DOS ESPAÇOS DE ACOLHIMENTO PARA OS/AS
ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO IFBA, *CAMPUS*
VALENÇA**

SALVADOR

2023



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

KEYLA CARDOSO SANTANA

**A ESCOLA DE *CORPO-INTEIRO*:
CONTRIBUIÇÕES DOS ESPAÇOS DE ACOLHIMENTO PARA OS/AS
ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO IFBA, *CAMPUS*
VALENÇA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós- Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre.

Orientador: Prof. Dr. Leonardo Rangel dos Reis

SALVADOR

2023

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELO SISTEMA DE BIBLIOTECAS DO IFBA, COM OS
DADOS FORNECIDOS PELO(A) AUTOR(A)

S231e Santana, Keyla Cardoso

A escola de corpo-inteiro: contribuições dos espaços de acolhimento para os/as estudantes do ensino médio integrado do IFBA, campus Valença / Keyla Cardoso Santana; orientador Leonardo Rangel dos Reis -- Salvador, 2023.

114 p.

Dissertação (Programa de Pós- Graduação em Educação Profissional e Tecnológica) -- Instituto Federal da Bahia, 2023.

1. Educação profissional e tecnológica. 2. Espaço de acolhimento. 3. Ensino médio. 4. Corpo-inteiro. I. Rangel dos Reis, Leonardo, orient. II. TÍTULO.

CDU 373.5



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

PARECER - SSA/PROFEPT.SSA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA (PROFEPT)

AVALIAÇÃO DE TRABALHO CONCLUSÃO DE CURSO

IDENTIFICAÇÃO

PARECER:

A banca avaliou que o trabalho é inovador e possui mérito acadêmico e educacional. Além disso, foi ressaltada a maturidade teórica e a implicação da pesquisa. Por isso, a banca chegou à conclusão de que a dissertação deve ser publicada como livro!

DECISÃO:

APROVADO

APROVADO COM RESTRIÇÕES

REPROVADO

Salvador – BA, 27 de abril de 2023.

NOME DO MESTRANDO:

KEYLA CARDOSO SANTANA

MODALIDADE:

QUALIFICAÇÃO

DEFESA

TÍTULO DO TRABALHO:

“A Escola de *Corpo-Inteiro*: contribuições dos Espaços de Acolhimento para os/as Estudantes do Ensino Médio Integrado IFBA, *Campus Valença*.”

<hr/> <p>Prof. Dr. Leonardo Rangel dos Reis Orientador – ProfEPT/IFBA</p>	<hr/> <p>Profa. Dra. Mariana Fernandes dos Santos Membro Interna – ProfEPT/IFBA</p>
<hr/> <p>Profa. Dra. Ava da Silva Carvalho Carneiro Membro Externa – IFBA</p>	<hr/> <p>Profa. Dra. Verônica Domingues Almeida Membro Externo – UFBA</p>



Documento assinado eletronicamente por **AVA DA SILVA CARVALHO CARNEIRO, Professor Efetivo**, em 05/05/2023, às 15:16, conforme decreto nº 8.539/2015.



Documento assinado eletronicamente por **LEONARDO RANGEL DOS REIS, Professor Efetivo**, em 15/05/2023, às 21:41, conforme decreto nº 8.539/2015.



Documento assinado eletronicamente por **MARIANA FERNANDES DOS SANTOS, Professor Efetivo**, em 16/05/2023, às 13:27, 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 **2894130** e o código CRC **0092452C**.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, o agradecimento ao universo, esse tempo/espaço/relações que nos envolve, que nos impulsiona. Fazer o mestrado durante a pandemia foi um dos maiores desafios que já vivi, mas o que fica é a sensação de superação, do cuidado de Deus.

À colega de turma, Vanice Alves, que nos deixou prematuramente, no meio do processo, uma das vítimas da COVID-19.

Aos meus pais, que, mesmo de longe, acreditaram e me deram muita força. A eles a gratidão por ter dedicado anos de suas vidas à minha educação, permitindo que eu chegasse até aqui, fazendo de mim uma mulher resistente.

Aos meus filhos, Vinícius e Malú, companhias amorosas, inseparáveis e pacientes que, mesmo com minha disponibilidade de tempo reduzida, me apoiaram e compreenderam meu cansaço, minhas lutas diárias para dar conta de tudo.

Ao meu namorado, Ricardo, que, com todo amor e carinho, me incentivou do início ao fim, acompanhou minhas aflições e vibrações pelas dificuldades e conquistas, pelas orientações, pelo colo nos momentos de exaustão... por estar por perto sempre.

Ao meu orientador, Leonardo Rangel, uma pessoa linda com que a vida me presenteou, um ser humano sensível e grandioso, que pegou pela minha mão e me mostrou os caminhos da pesquisa, respeitando minhas limitações, festejando meus avanços, me fazendo acreditar no meu potencial.

Às professoras Ava Carvalho, Mariana Fernandes e Verônica Domingues, componentes da banca examinadora, que aceitaram o convite para avaliar e contribuir com meu trabalho, fazendo isso com muito carinho e respeito à minha trajetória.

Aos(às) demais professores(as) do curso, com quem aprendi não somente conteúdos conceituais, mas reflexões sobre o ato da docência.

Aos(às) colegas de turma, em uma situação atípica, afinal, nunca nos vimos pessoalmente, devido ao período pandêmico, assistimos a todas as aulas on-line, mas criamos uma ligação enorme, um respeito com cada história de vida, um cuidado em auxiliar nos trabalhos. Sem dúvidas, amizades para vida toda.

Ao *campus* Valença, na pessoa da Diretora Geral, Genny Aires Mota, representando toda sua equipe que, mesmo em se tratando de uma proposta inusitada para a estrutura de uma instituição educacional convencional, aceitou o desafio de implantar o Espaço Acolher,

permitindo aos(às) estudantes as vivências e, a mim, a realização de um desejo pessoal, assim como o desenvolvimento dessa pesquisa.

Aos(às) meus (minhas) queridos(as) estudantes monitores(as): Malú, Ualas, Thalita, Raí, Amanda, Celso, Cláudio, Ivo Gabriel, Thomas, Ana Carolina, Andréa, Gustavo, Ana Sarah, Felipe, Kamilly, Klebson, Aleff, Eric e Jeferson, pessoas iluminadas que se desdobraram entre as sobrecargas dos estudos e os atendimentos juntamente comigo, no Espaço Acolher. Uma experiência de trabalho voluntário e de envolvimento com a causa, um crescimento colaborativo e mútuo.

Aos(às) estudantes participantes da pesquisa, por acreditarem no nosso trabalho, por permitirem sentir-se, por se descortinarem durante os atendimentos/acolhimentos, por existirem e fazerem parte do meu cotidiano.

Por fim, a todos(as) que fizeram parte desta construção, direta ou indiretamente, aos companheiros de marcenaria (equipe do Sr. Ancelmo), aos amigos que fizeram a limpeza do espaço diariamente (Paulinho e José Carlos), ao administrativo e almoxarifado (Jefinho), ao setor de TI (Jeferson e Luan), às pessoas da comunidade que doaram materiais, que fizeram oficinas, que torceram para que o projeto acontecesse. A esses(as) e tantos(as) outros(as), minha gratidão. Nada disso seria possível se não houvesse um trabalho coletivo. Que a vida lhes devolva em saúde e paz.

RESUMO

A intenção da pesquisa surgiu de problemáticas que vêm crescendo com o passar do tempo nas instituições de ensino, as desorganizações das tonalidades afetivas e a valorização excessiva do cognitivo em detrimento dos *corpos-inteiros* e suas emoções. Ao identificar a alta demanda de estudantes em situação de vulnerabilidade emocional, apresentando ansiedades, medos, tristezas, agitações, dores musculares, sem espaços específicos para se recompor, demandou a idealização da criação de um espaço de acolhimento. Desse modo, o Produto Educacional (PE) criado foi o Espaço Acolher, uma sala multissensorial, equipada com materiais adequados (massageadores, poltronas reclináveis, cadeiras shiatsu, tatames, almofadas, bolas suíças, rolos posicionadores, aromatizadores/difusores de ar, sonorização ambiente e materiais de artes), com equipe capacitada para o atendimento do público supracitado. O objetivo geral da pesquisa almejou identificar as possíveis contribuições dos espaços de acolhimento em ambientes escolares, para o cotidiano dos(as) estudantes do Ensino Médio Integrado, do IFBA *campus* Valença. A metodologia utilizada foi a pesquisa-ação, uma vez que foi identificado um grupo com problemas e realizou-se planejamentos e ações, com o intuito de minimizar os prejuízos, mediando as dificuldades emergentes, e promovendo mudanças nas rotinas dos(as) envolvidos(as). A amostra foi composta por 48 estudantes, matriculados(as) no Ensino Médio Integrado, nos cursos de Aquicultura, Guia de Turismo e Informática, com faixa etária entre 16 e 20 anos, que apresentaram frequência regular no Espaço Acolher durante o período da pesquisa, entre os meses de novembro de 2022 a março de 2023. O público alcançado apresentou, predominantemente: dificuldade de concentração, altos níveis de ansiedade, baixa autoestima e situação de vulnerabilidade emocional. A produção dos dados foi realizada por meio das fichas de atendimento, desenhos, pinturas, relatos nos diários de bordo, registros audiovisuais e relatórios, tanto dos(as) estudantes, quanto da equipe de orientadores(as), composta por coordenação e monitores(as). As manifestações de aceitação da proposta estão presentes nos relatos e demais instrumentos de coleta, dispostos no decorrer do texto, permitindo fazer com que a interpretação sobre a importância dos ambientes de acolhimento fosse registrada, atingindo, com isso, os objetivos da pesquisa.

Palavras-chave: Educação profissional e Tecnológica; Espaço de Acolhimento; Ensino Médio; *Corpo-Inteiro*.

ABSTRACT

The purpose of the research arose from problems that have been growing over time in educational institutions, the disorganization of affective tones and the excessive appreciation of the cognitive to the detriment of whole bodies and their emotions. When identifying the high demand of students in situations of emotional vulnerability, presenting anxieties, fears, sadness, agitation, muscle pain, without specific spaces to recover, the idea of creating a welcoming space emerged. In this way, the Educational Product (EP) created was the Welcoming Space, a multisensory room, equipped with suitable materials (massagers, reclining chairs, shiatsu chairs, tatami mats, pillows, Swiss balls, positioning rollers, air fresheners/diffusers, ambient sound and arts materials), with a qualified team to serve the aforementioned public. The general objective of the research aimed to identify the possible contributions of welcoming spaces in school environments, for the daily life of Integrated High School students, at the IFBA Campus Valença. The methodology used was action research, since a group with problems was identified and plans and actions were carried out, with the aim of minimizing losses, mediating emerging difficulties, and promoting changes in the routines of those involved (to the). The sample consisted of 48 students, enrolled in Integrated High School, in Aquaculture, Tourism Guide and Informatics courses, aged between 16 and 20 years old, who regularly attended Welcoming Space during the research period, between the months of November/2022 to March/2023. The audience reached predominantly presented: concentration difficulty, high levels of anxiety, low self-esteem and situation of emotional vulnerability. The data collection was carried out, through attendance sheets, drawings, paintings, reports in the logbooks, audiovisual records and reports, both from the students and the team of advisors, composed by coordination and monitors. The manifestations of acceptance of the proposal are present in the reports and other collection instruments, arranged throughout the text, allowing the interpretation of the importance of welcoming environments to be recorded, thus achieving the research objectives.

Keywords: Professional and Technological Education; Reception Space; High school; Full body.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Interior da penitenciária de Stateville, Estados Unidos, século XX (modelo Panóptico)	040
Figura 2	Projeto de penitenciária, 1840. Um detento, em sua cela, reza diante da torre central de vigilância	041
Figura 3	Sala branca: estimulação passiva	049
Figura 4	Salas coloridas ou escuras: estimulação ativa	049
Figura 5	Adaptação do espaço físico	051
Figura 6	Adaptação do espaço físico	051
Figura 7	Organização do espaço com os(as) estudantes/monitores(as)	052
Figura 8	Treinamento com os(as) estudantes/monitores(as)	053
Figura 9	Ficha de atendimento atualizada- Espaço Acolher	056
Figura 10	Relato das sensações ao terminar o atendimento	057
Figura 11	Relato das sensações ao terminar o atendimento	057
Figura 12	Relato das sensações ao terminar o atendimento	057
Figura 13	Momento de meditação	058
Figura 14	Momento de meditação	059
Figura 15	Aparelho difusor/ humidificador de ar	060
Figura 16	Alguns dos óleos essenciais utilizados no Espaço Acolher	061
Figura 17	Aparelho difusor/ humidificador sobre a mesa das artes	061
Figura 18	Alongamento com bolas suíças e rolos posicionadores	063
Figura 19	Massageador para os pés	063
Figura 20	Utilização dos massageadores elétricos para os pés	064
Figura 21	Massagem na cadeira Shiatsu e massageadores portáteis	064
Figura 22	Massagem na maca com massageador portátil	065
Figura 23	Primeira pintura de <i>Rosa</i> – Palavras duras sobre si mesma (interpretação minha)	066
Figura 24	Segunda pintura de <i>Rosa</i> – Um aparente pedido de socorro (interpretação minha)	067
Figura 25	Terceira pintura de <i>Rosa</i> - Palavra dura sobre si mesma (interpretação minha)	067
Figura 26	Quarta pintura de <i>Rosa</i> – Imagem de choro (interpretação minha)	068

Figura 27	Quinta pintura de <i>Rosa</i> – Imagem mais leve e colorida (interpretação minha)	068
Figura 28	Sexta pintura de <i>Rosa</i> – Imagem mais definida de um corpo feminino ‘fora dos padrões’ (interpretação minha)	069
Figura 29	Desenho feito por <i>Rosa</i> (cobra)	070
Figura 30	Desenho feito por <i>Rosa</i> (golfinhos)	071
Figura 31	Desenho feito por <i>Rosa</i> (polvo)	072
Figura 32	Desenho feito por <i>Rosa</i> (baleia)	072
Figura 33	Desenho feito por <i>Rosa</i> (baleia)	073
Figura 34	Desenho feito por <i>Girassol</i> , no momento de crise	074
Figura 35	Mesa das artes (pinturas)	075
Figura 36	Mesa das artes (desenhos e artesanatos com miçangas)	076
Figura 37	Mesa das artes (artesanatos com miçangas)	076
Figura 38	Quando a mesa não cabe mais, outros espaços são improvisados (artesanatos com miçangas)	077
Figura 39	Oficina de crochê com a participação de pessoas da comunidade	077
Figura 40	Oficina de crochê – exercitando	078
Figura 41	Momento de enfrentamento de <i>Dália</i>	079
Figura 42	Momento de enfrentamento de <i>Lírio</i>	079
Figura 43	Carta de <i>Tulipa</i> - sentimentos confusos, auto cobrança, angústia	080
Figura 44	Carta de <i>Orquídea</i> - pedido de socorro eminente	081
Figura 45	Momento de descanso de Alecrim, massagem nas panturrilhas	084
Figura 46	Ficha de atendimento, relato de satisfação pelo trabalho dos(as) monitores(as)	085
Figura 47	Apresentação do Espaço Acolher à comunidade escolar de Cairu-Bahia	087
Figura 48	Apresentação do Espaço Acolher à comunidade escolar de Cairu-Bahia	088

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	010
2	ENSINO MÉDIO INTEGRADO E O DESAFIO DE INTEGRAR	017
2.1	O <i>CAMPUS</i> VALENÇA, O CHÃO DA PESQUISA	019
2.2	O DESAFIO DA INTEGRAÇÃO	022
2.3	MEU CAMINHAR PELO CHÃO DAS ESCOLAS	026
3	O CORPO INTEIRO NO AMBIENTE ESCOLAR	029
3.1	O LUGAR DA CORPOREIDADE NOS CURRÍCULOS	036
4	ESPAÇOS DE ACOLHIMENTO NAS ESCOLAS	039
4.1	ESPAÇOS DE ACOLHIMENTO NO IFBA <i>CAMPUS</i> VALENÇA	045
5	O ESPAÇO ACOLHER – UMA SALA MULTISSENSORIAL	054
	MOVIMENTOS CONCLUSIVOS	090
	REFERÊNCIAS	091
	APÊNDICES	099
	Apêndice A: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	099
	Apêndice B: Termo de Assentimento Livre e Esclarecido	103
	Apêndice C: Termo de Consentimento Livre Esclarecido (pais e/ou responsáveis)	107

INTRODUÇÃO

Em busca de números para justificar o sucesso ou o fracasso da educação brasileira, por meio de variados sistemas de avaliações nos diferentes níveis e modalidades de ensino, o Governo Federal, seguido por Estados e Municípios, cria propostas de aferição externa, no intuito de identificar os problemas, mapear as regiões com maiores déficits e criar estratégias para alcançar melhores colocações no cenário internacional. Em 2018, o 57º lugar no PISA – Programa de Avaliação Internacional de Estudantes, fez com que autoridades da área se debruçassem sobre os dados do relatório e, novamente, direcionassem o foco para questões de ordem quantitativa, sem levar em consideração que tais resultados são reflexos do contexto sócio/econômico/cultural em que cada estudante está inserido(a).

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

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

Lima (2012, p. 16), em uma análise crítica da sociedade atual argumenta que as políticas e práticas de escolarização têm sido conduzidas pelo lema “aprender para ganhar, conhecer para competir”. Em sua abordagem os sujeitos são conduzidos a melhorar seus desempenhos visando atender “aos imperativos de eficácia e eficiência, de inovação e de competitividade, impostos por uma sociedade cada vez mais complexa” (LIMA, 2012, p. 16).

Porém, a manutenção dessa “mercantilização da educação” torna-se muito cara aos(as) envolvidos(as). Comum à grande parte do público adolescente, a escola tem se tornado fonte de observação e preocupação no que se refere às questões emocionais, já que é um meio em que as falhas adaptativas geralmente são mais evidentes (MARTINS; CUNHA, 2021).

Enquanto o poder público e a iniciativa privada tentam quantificar a qualidade da educação pelo viés mercadológico, os espaços destinados às produções permanecem herméticos, com propostas de currículos oficiais que desconsideram os cotidianos e seus movimentos. Afinal, cada escola é constituída de uma rede de histórias e emaranhados de vidas

que convivem diariamente, em trocas solidárias envolvidas em muitas maneiras de *'sentirfazerpensar'*. Cada ser circulante é um mundo, com vivências internas e externas ao ambiente educacional, portanto os currículos podem ser concebidos como *'espaçostempos'* em que ocorrem esses encontros. Eles “pressupõem itinerários, movimentos, linhas e redes que se desdobram em questões sociais, e voltam a se transformar em questões curriculares” (RANGEL, 2020, p. 16).

Geralmente, o processo educativo ocorre na sala de aula, onde o corpo quase sempre se encontra sentado, onde não se tolera muito os movimentos e a mobilidade dos pés. Com esse modo de proceder, facilmente se esquece que “foi no chão que aprendemos a escrever, riscando, rasgando o solo com um objeto pontiagudo qualquer” (BAITELLO, 2012, p. 39). Os únicos movimentos permitidos são os das mãos, que estão conectadas à cabeça, no intuito de se aperfeiçoar e desenvolver a maquinaria da escrita (RANGEL, 2020).

A pedagogia moderna, com sua obsessão cognitivista, foi a responsável por nos acomodar a certos movimentos do corpo e a expurgar outros, fenômeno chamado por Foucault (1987) de docilização disciplinar do corpo. Nesse processo anátomo-político, a referida pedagogia colocou as mãos a serviço da cabeça e concebeu-a como sinônimo de civilidade, é por isso que “quando começamos a falar em sala de aula sobre o corpo, estamos automaticamente desafiando o modo como o poder se orquestrou nesse espaço institucionalizado em particular” (hooks, 2013, p. 183).

A suspensão dos corpos reconfigura 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. Rangel (2020) 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. Arroyo (2012), 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). Em seus escritos, Louro (2000) também reforça tal dicotomia:

O corpo parece ter ficado fora da escola. Essa é, usualmente, a primeira impressão quando observamos as mais consagradas teorias educacionais ou os cursos de preparação docente. E talvez não nos surpreendamos com isso, já que nossa formação no contexto filosófico do dualismo ocidental leva-nos a operar, em princípio, com a noção de uma separação entre corpo e mente. (LOURO, 2000, p. 60)

Os movimentos relegados pelo sistema fazem parte de cada indivíduo, constituindo uma anátomo-política disciplinar (FOUCAULT, 1987) e curricular, que invisibiliza as diferenças e as comunidades e coloca todos(as) na mesma caixa, exigindo o mesmo padrão de respostas aos estímulos, numa educação niveladora e homogeneizante que tenta deixar à margem aqueles(as) que não alcançarem a média estabelecida pelos órgãos responsáveis em avaliar a “qualidade” da educação.

Dessa maneira, nos caminhos que as escolas optam para chegarem aos seus objetivos, geralmente, não cabe a atenção às questões afetivo-emocionais. Quando Foucault (1987) lança a tese de que o poder produz a individualidade, por meio dos mecanismos articulados de poder e do saber, ao estudar como isso ocorre segundo a imposição da arquitetura disciplinar, nas escolas, prisões, hospitais, fábricas e nos locais de trabalho, ele preocupa-se em apontar como os espaços vão sendo esquadrihados por novos hábitos que criam novas relações cronológicas e arquiteturais. O livro *Vigiar e Punir* está cheio de cenas acerca da forma como se dá o esquadrihamento nas escolas.

A organização de um espaço serial foi uma das grandes modificações técnicas do ensino elementar. Permitiu ultrapassar o sistema tradicional (um aluno que trabalha alguns minutos com o professor, enquanto fica ocioso e sem vigilância o grupo confuso dos que estão esperando). Determinando lugares individuais tornou possível o controle de cada um e o trabalho simultâneo de todos. Organizou uma nova economia do tempo de aprendizagem. Fez funcionar o espaço escolar como uma máquina de ensinar, mas também de vigiar, de hierarquizar, de recompensar. J.-B. de La Salle imaginava uma classe onde a distribuição espacial pudesse realizar ao mesmo tempo toda uma série de distinções: segundo o nível de avanço dos alunos, segundo o valor de cada um, segundo seu temperamento melhor ou pior, segundo sua maior ou menor aplicação, segundo sua limpeza, e segundo a fortuna dos pais. Então, a sala de aula formaria um grande quadro único, com entradas múltiplas, sob o olhar cuidadosamente “classificador” do professor. (FOUCAULT, 1987, p. 126)

A arquitetura é historicamente construída para promover a imobilidade dos corpos, os sujeitos precisam estar atentos e conscientes do espaço a percorrer, sem se deixar “fraquejar” por coisas sem importância. Portanto, como maneira contra-hegemônica de educar, é necessário pensar em uma escola/currículo plural, em que as pessoas tenham liberdade para experimentar, conhecer, se encantar, sem ter que se preocupar com metas, em outras palavras, seguir um caminho menos intencional e mais *atencional*, como nos propõe Ingold (2015). É importante que o ambiente escolar consiga ser tanto intencional quanto atento, pois além das aprendizagens dos conteúdos acadêmicos, outras tantas são colocadas em prática na ordem dos encontros e desencontros que acontecem nos cotidianos escolares, relacionando-se com aspectos interpessoais, autonomia, tomada de decisão, respeito às opiniões, consciência da

interdependência dos setores, valorização dos serviços, enfim, uma gama de conhecimentos e valores que não podem ser medidos pelos mecanismos de aferição governamentais, nem por padrões de avaliação homogeneizantes que não levam em conta essas especificidades do mundo da vida.

Para Libos e Moreira (2018), aspectos como o conforto do ambiente, a sustentabilidade, funcionalidade, humanização e cultura local, dentre outros diversos pontos, são justificáveis na solução arquitetônica escolar, porque impactam diretamente na construção das identidades, das afetividades, nas sensações e na constituição das subjetividades. Enfim, impactam nas relações com a alteridade, nas múltiplas formas de interação com o outro, com os objetos e com os espaços de aprendizagem e sociabilidade.

Almeja-se que os currículos escolares levem em consideração vários movimentos presentes nos cotidianos das escolas. No caso do IFBA, *Campus Valença*, grande parte deles(as) são moradores(as) das cidades circunvizinhas, então precisam se deslocar diariamente em transportes escolares (ônibus e barcos). São extremamente exigidos(as) através de um currículo oficial abarrotado de disciplinas, uma média de dezesseis por ano, com uma carga horária de sete a dez aulas por dia (quando são ampliadas no contra turno), durante os cinco dias da semana, com eventuais sábados letivos. Todas essas disciplinas precisam gerar três notas por unidade, criando uma sobrecarga para os(as) envolvidos(as). Ao associar essa rotina a todas as questões pessoais que eles(as) precisam administrar, o quadro torna-se ainda mais preocupante. O que poderia ser feito de modo a intervir nessa situação com o intuito de contribuir com a saúde psicossocial dos(as) estudantes?

Foi assim que surgiu a proposta de criação de um espaço de acolhimento, onde essas pessoas pudessem organizar suas emoções nos momentos de exaustão e fossem atendidas em suas necessidades emocionais; que pudessem conversar ou ficar em silêncio; que liberassem seus corpos através dos trabalhos sensório-motores realizados. Para Ingold (2015), na ausência de local para sintonizarem suas tonalidades e se vitalizarem, é necessário a criação de local multissensorial que trabalhe os diversos movimentos que compõem o mundo da vida.

O ambiente criado como proposta de Produto Educacional (PE) foi o Espaço Acolher: uma sala multissensorial, equipada com materiais para desenvolver atividades de relaxamento, foi implementada no *Campus Valença*, para oferecer aos(as) estudantes, atividades como aromaterapia, musicoterapia alongamentos, massagens, artes, rodas de conversas e exercícios de consciência corporal. Estudantes participantes do Espaço foram orientados(as) e acompanhados(as) através de registros de imagens, diários de bordo e relatórios, materiais que

foram analisados, no intuito de verificar as possíveis contribuições do ambiente em seus cotidianos.

A presente pesquisa teve como objetivo geral identificar as possíveis contribuições dos espaços de acolhimento em ambientes escolares, para o cotidiano dos(as) estudantes do Ensino Médio Integrado, do IFBA, *Campus* Valença. Os objetivos específicos foram: (a) Identificar as causas mais frequentes das falhas de sintonia emocional no cotidiano dos(as) estudantes; (b) Desenvolver e aplicar planos de trabalho direcionados às necessidades detectadas; (c) Analisar através dos registros, o impacto dos planos de trabalho para o cotidiano dos(as) estudantes envolvidos(as); (d) Desenvolver ações mais próximas às demandas da comunidade estudantil.

As práticas foram orientadas por mim, enquanto coordenadora/pesquisadora e por uma equipe de monitores(as), composta por estudantes, que passaram por formação anterior. Tal instrução consistiu de treinamento das técnicas de massagem, utilização e função dos equipamentos e terapias, reuniões de estudo sobre as questões ligadas aos problemas emocionais, as abordagens nos acolhimentos e principalmente o respeito e ética no que tange ao sigilo das informações ali confiadas.

A metodologia/método considerado mais adequado para orientar a pesquisa foi a pesquisa-ação, uma vez que foi identificado um grupo com problemas e almejou-se realizar planejamentos e ações, com o objetivo de minimizar os prejuízos, mediando as dificuldades emergentes, e, na medida do possível tentando promover mudanças nas rotinas dos(as) envolvidos(as).

Thiollent (2011) defende a utilização da pesquisa-ação, pois ela propõe o comprometimento dos(as) pesquisadores(as) com as causas populares, na busca por soluções, ou ao menos na elucidação dos problemas. Na pesquisa-ação o problema nasce de um grupo em crise, de alguma problemática social existente. O(a) pesquisador(a), ou o grupo de interesse, constata o problema e busca ajudar a coletividade a determinar as redes ligadas a ele(a), fazendo com que os(as) envolvidos(as) tomem consciência da situação, em uma ação coletiva e partam para solucioná-lo.

O local definido para a investigação foi uma unidade do Instituto Federal de Educação da Bahia (IFBA), *Campus* Valença. A amostra foi composta por 48 estudantes, matriculados(as) no Ensino Médio Integrado, nos cursos de Aquicultura, Guia de Turismo e Informática, com faixa etária entre 16 e 20 anos, que apresentaram frequência regular no Espaço Acolher durante o período da pesquisa, entre os meses de novembro de 2022 a março de 2023. O público alcançado predominantemente apresentou dificuldade de concentração, altos níveis de

ansiedade, baixa autoestima e situação de vulnerabilidade emocional. A coleta de dados foi realizada, por meio das fichas de atendimento, desenhos, pinturas, relatos nos diários de bordo, registros audiovisuais e relatórios, tanto dos(as) estudantes, quanto da equipe de orientadores(as), composta por coordenação e monitores(as), pois

[...] pesquisa-ação utiliza múltiplas técnicas de implicação (diário, registros audiovisuais, análise de conteúdo). [...] O método da pesquisa-ação, inspirado em Lewin, é o da espiral com suas fases: de planejamento, de ação, de observação e de reflexão, depois de um novo planejamento da experiência em curso. O rigor da pesquisa-ação repousa na coerência lógica empírica e política das interpretações propostas nos diferentes momentos da ação. (BRANDÃO, 2006, p. 60)

As manifestações de aceitação da proposta estiveram presente nos relatos e demais “instrumentos de coleta”, fazendo com que a interpretação sobre a importância dos ambientes de acolhimento fosse registrada, atingindo com isso, os objetivos da pesquisa. E para tecer todos estes movimentos o presente trabalho foi estruturado em quatro capítulos.

O primeiro traz como título, “Ensino Médio Integrado e o desafio de integrar”, subdividido em três momentos: a caracterização do *locus* da pesquisa (o IFBA, *Campus Valença*), uma análise sobre os desafios da integração e um pouco do meu caminhar pelo chão das escolas. Inicia abordando os percursos legais para a implementação da referida modalidade e a complexa tramitação, como resistência ao dualismo trabalho manual x trabalho intelectual; apresenta então o espaço pesquisado, o perfil dos(as) estudantes e os entraves encontrados para a realização de uma integração de fato, fechando com aspectos da minha trajetória profissional em duas redes de ensino público.

O segundo capítulo convida a refletir sobre o *corpo-inteiro* no ambiente escolar e o lugar da corporeidade nos currículos. Um dos gargalos mais complexos, quando nos propomos a analisar sobre tais indagações, é acreditar que a escola pode formar dicotomicamente e que essa divisão não vá causar danos; uma revisão feita a partir de autores(as) que tratam desta problemática permitirá ao(à) leitor(a) compreender como a desvalorização dos pés em relação às mãos tem ligação com a concepção escolar de que somente o intelecto precisa estar naquele espaço, desconsiderando todas as demais vivências dos(as) envolvidos(as) e seus movimentos de vida.

O terceiro é um capítulo que vem tratando dos corpos-inteiros no ambiente escolar fazendo-nos pensar acerca da importância do lugar, das suas construções arquitetônicas. Este capítulo tem por título “Espaços de acolhimento nas escolas”, onde a ideia central é perceber como, historicamente, os espaços destinados às práticas educacionais são arquitetados para a

castração de vários movimentos dos corpos, por conta da ênfase na lógica disciplinar, ainda muito presente nos cenários educacionais do país. A seguir, retrata a realidade dos(as) estudantes do IFBA, *Campus* Valença e a necessidade da implantação de um espaço para acolhimento das suas sobrecargas.

Por fim, o quarto capítulo foi destinado para narrar as experiências vividas no Espaço Acolher, uma sala multissensorial criada enquanto produto educacional para a realização da pesquisa. As contribuições por meio dos relatos escritos, desenhados, pintados, expressados nas imagens e nos gestos, apontam para as oportunidades dos(as) estudantes se perceberem através das histórias contadas e da importância dos acolhimentos, e da criação de espaços de cocriação e das redes de solidariedade.

Que as páginas a seguir consigam mobilizar o(a) leitor(a) a repensar as oportunidades de se estarem imerso(a) de *corpos-inteiros* nos diversos ambientes que compõem seus caminhar. Porque o permitir-se poderá fazer mais sentido, poderá fazer sentir.

2 ENSINO MÉDIO INTEGRADO E O DESAFIO DE INTEGRAR

“Tem quatro teorias de árvores que eu conheço.
Primeira: que arbustos de monturo aguenta mais formiga.
Segunda: que uma planta de borra produz frutos ardentes.
Terceira: nas plantas que vingam por rachaduras lava um poder mais lúbrico de antros.
Quarta: que há nas árvores avulsas uma assimilação maior de horizontes.”

Manoel de Barros (2017)

A educação profissional no Brasil está inserida em um contexto tenso, decorrente de uma cultura na qual o domínio dos conteúdos gerais das ciências, letras e humanidades era considerados os únicos reconhecidos e validados para a formação dos dirigentes e, com isso, tinha-se uma educação reservada à elite. Por conta disso, o ensino profissional, ligado aos trabalhos manuais, era compreendido como formação instrumental e não permitia acesso ao Ensino Superior, a não ser através de exames de adaptação que, na prática, sugeriria mostrar conhecimentos dos conteúdos do ensino humanista (KUENZER, 2007).

Levando em consideração os processos sistemáticos de ensino-aprendizagem de atividades do tipo manufatureiro e industrial, o Brasil teve um desenvolvimento tardio decorrente de questões culturais e políticas, situando-se nessa dinâmica mais propriamente a partir do início do século XX. Nos anos 40, transformações relevantes ocorreram na educação profissional brasileira, como a Reforma Capanema, que transformou os Liceus Industriais em Escolas Técnicas e a criação do SENAI (BRASIL, 1942; CUNHA, 2000). No ano de 1961, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei 4.024 (BRASIL, 1961), que estava conjecturada desde a constituição de 1934, estruturou o sistema educacional em: Ensino Primário; Ensino de Grau Médio e Educação de Grau Superior, sendo o Ensino de Grau Médio dividido em: 1º ciclo – ginásial e de 2º ciclo – colegial (curso secundário, curso técnico e curso de formação de professores para o ensino primário e pré-primário).

No quesito ensino profissional, permitiu-se que as escolas ofertassem cursos do tipo técnico integrado com o ensino secundário, o que se tornou, nos anos seguintes, um modelo de referência para uma posterior reforma do ensino secundário geral. Outra questão que se revelou fundamental para o sucesso dos cursos técnicos foi o acesso aos cursos superiores após o terceiro ano, o que permitiu uma forma efetiva de mudança do sistema de ensino profissional para o superior. Dessa maneira, os novos cursos oferecidos pelas Escolas Técnicas Federais logo conquistaram uma credibilidade profissional relevante, sendo os(as) egressos(as)

disputados(as) pelo mercado pela qualidade de sua formação. Eles passaram a representar uma possibilidade real e efetiva de ascensão econômica e social para os(as) formados(as) (DALLABONA; FARINIUK, 2016).

No ano de 1997, o Decreto 2.208 de 17 de abril de 1997 (BRASIL, 1997) proibiu cursos de tipo técnico integrado ao Ensino Médio, e estabeleceu a separação entre Ensino Médio e educação profissional, fazendo com que as instituições proponentes de educação profissional deixassem a dupla missão de oferta propedêutica e profissionalizante. Este decreto foi bastante criticado por restabelecer o dualismo entre educação e trabalho, o que contradiz os princípios da politecnia (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005). A situação se estendeu até 2004, quando o Decreto 5.154 de 21 de julho de 2004 que, retomando em parte a estratégia política usada em 1942, passa a autorizar tanto a integração como a separação entre educação geral e profissional, e, desse modo, permite o retorno dos cursos do tipo integrado, mantendo os cursos da modalidade concomitante e subsequente (BRASIL, 2004).

Foram então criados os Institutos Federais de Educação por meio da Lei 11.892 de 29 de dezembro de 2008 (BRASIL, 2008), sendo esta mesma que formalizou a Rede Federal EPT, especializada na oferta de cursos profissionais e tecnológicos. Outra atuação relevante foi a criação da Escola Técnica Aberta do Brasil – eTec Brasil, pelo Decreto 6.301 de 12 de dezembro de 2007 (BRASIL, 2007), com o intuito de ofertar cursos técnicos subsequentes à distância, através da Rede Federal EPT e instituições estaduais. Esse programa foi transformado em Rede eTec Brasil pelo Decreto 7.589 de 26 de outubro de 2011 (BRASIL, 2011), que inseriu no programa a possibilidade de participação do Sistema S e da oferta de cursos de tecnologia.

O Decreto 5.154, de 23 de julho de 2004, que regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, no seu Art. 4º, diz que a educação profissional técnica de nível médio, nos termos dispostos no § 2º do art. 36, art. 40 e parágrafo único do art. 41 da Lei nº 9.394, de 1996, será desenvolvida de forma articulada com o ensino médio; § 1º A articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio dar-se-á de forma: I - integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno.

2.1 O *CAMPUS* VALENÇA, O CHÃO DA PESQUISA

Conforme descrito no Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), o IFBA tem a missão de “promover a formação do cidadão histórico-crítico, oferecendo ensino, pesquisa e extensão com qualidade socialmente referenciada, objetivando o desenvolvimento sustentável do país” (IFBA, 2013, p. 27). Ainda segundo o PPI, a visão do IFBA é transformar-se numa instituição de ampla referência e de qualidade de ensino no país, estimulando o desenvolvimento do sujeito crítico, ampliando o número de vagas e cursos, modernizando as estruturas físicas e administrativas, bem como ampliando a sua atuação na pesquisa, extensão, pós-graduação e inovação tecnológica. Esse é um aspecto realçado pelo currículo oficial da instituição – inscrito em documentos, mas com reverberações performativas variadas, em atos praticados pelos(as) funcionários(as) e estudantes na/da instituição. Porém, é importante ressaltar que nossa pesquisa se desdobra como movimentos do currículo vivido, aquele que se faz no chão da escola, através de múltiplos atravessamentos e demandas.

Ao longo dos anos, a Instituição tem fomentado o ensino, a pesquisa e extensão tecnológica em todo o Estado da Bahia. Durante muito tempo suas atividades ficaram concentradas na região metropolitana de Salvador. Entretanto, a partir de 1994, ainda como Centro Federal de Educação Tecnológica da Bahia – CEFET, expandiu consideravelmente seu campo de atuação com a criação das unidades de ensino (UNEDs) no interior do estado. Desde então, o IFBA tem contribuído para o desenvolvimento de regiões até então carentes de mão-de-obra qualificada e ensino tecnológico de qualidade.

O IFBA tem como órgão executivo a Reitoria, instalada em Salvador, capital baiana, e caracteriza-se como instituição multicampi, constituída por 22 *campi*: Salvador, Barreiras, Brumado, Camaçari, Eunápolis, Euclides da Cunha, Feira de Santana, Ilhéus, Irecê, Jacobina, Jequié, Juazeiro, Lauro de Freitas, Paulo Afonso, Porto Seguro, Santo Amaro, Santo Antônio de Jesus, Seabra, Simões Filho, Ubaitaba, Valença e Vitória da Conquista. O IFBA também possui 01 (um) Núcleo Avançado (Salinas da Margarida); 02 (dois) *campi* em fase de implantação, localizados em Jaguaquara e Campo Formoso; 05 (cinco) Centros de referência, também em construção, localizados nas cidades de Itatim, Casa Nova, São Desiderio, Camacã e Monte Santo; e, 01

(um) Polo de Inovação Salvador, cuja unidade fica no Parque Tecnológico da Bahia (Paralela, em Salvador/Ba) (IFBA, 2022).

O *Campus* Valença, local escolhido para realizar a pesquisa, foi implantado com uma função muito específica, como escola voltada à arte da pesca e construção naval. Dessa maneira, essa unidade foi concebida no governo do presidente José Sarney em um plano de expansão do Ensino Técnico, no qual eram previstas a implantação de 200 escolas no país. A construção do *campus* Valença foi firmada em 1990, através de convênio entre a Prefeitura Municipal local e a Secretaria do Ensino Técnico (SENTEC). No final da obra, em 1994, o prédio foi entregue ao CEFET-BA. Inaugurado no dia 28 de dezembro de 1994, ainda inconcluso, toma posse o primeiro diretor, e a instituição entra em funcionamento no ano seguinte, com 160 estudantes em quatro turmas nos cursos técnicos (IFBA, 2017).

Já no ano seguinte, em 1996, são oferecidas 250 vagas à comunidade, em duas opções de cursos técnicos: Construção Naval e Técnico em Pesca. Além disso, foram oferecidos cursos noturnos na modalidade subsequente na área de Pesca. Em 1998 ocorreu uma mudança no perfil de entrada dos estudantes, pois não foram mais ofertadas novas turmas para os cursos de Pesca e Construção Naval, e iniciou-se a oferta de turmas do Ensino Médio (IFBA, 2017).

Ao longo de mais de duas décadas, houve uma evolução significativa na oferta de cursos. Atualmente o *Campus* oferece matrículas distribuídas entre os níveis técnico (na modalidade integrada), superior e cursos de especializações. Os cursos atualmente oferecidos são: Integrado em Informática, em Guia de Turismo e em Aquicultura; Graduação em Licenciatura em Computação e Matemática e Tecnologia, Análise e Desenvolvimento de Sistemas- ADS, Pós-Graduação *Latu Senso* em Educação e suas Tecnologias e em Didática da Língua Portuguesa.

Gradativamente, o IFBA *Campus* Valença tem se tornado uma instituição de referência, não somente na cidade-sede, mas em toda sua microrregião de influência. Sua missão de divulgação da ciência e da tecnologia, de ofertar educação pública e de qualidade para a população, tem transformado positivamente toda esta localidade, contribuindo social e economicamente para seu desenvolvimento. Tal êxito também se reflete na missão dos Institutos Federais, que é a de formação do(a) cidadão(ã) histórico-crítico (IFBA-PPI, 2013).

Inserido entre importantes regiões do estado da Bahia, o Baixo Sul, Vale do Jiquiriçá e o Recôncavo Sul, o IFBA *Campus* Valença é uma instituição relevante para o desenvolvimento educacional, social e econômico dos municípios envolvidos. Valença é a maior cidade da microrregião (IBGE, 2016), e possui aproximadamente 98.053 habitantes. Configurando-se

como centro regional de convergência, que dispõe de diversos serviços que atendem os habitantes das cidades circunvizinhas, sua abrangência econômica pode ser destacada em ao menos dez diferentes áreas, como:

- Agricultura: produção de guaraná, cravo da índia, pimenta do reino, dendê, cacau, seringa, piaçava, palmito de pupunha, flores tropicais, banana, mandioca, fumo, coco, entre outros;
- Aquicultura e Pesca: pesca, maricultura, carcinicultura, piscicultura e extração de mariscos em ambiente natural;
- Pecuária: criação de bovinos, suínos, caprinos e equinos;
- Energia: gás e petróleo, biodiesel e energia elétrica;
- Indústria: têxtil, alimentos, borracha, dendê, fogos de artifício, calçados, artigos esportivos, fumo, palmito, cerâmica, construção civil e brinquedos;
- Comércio: produtos e serviços que atraem a atenção de importantes redes de turismo e negócios do país;
- Turismo: possui um dos mais importantes polos de atração turística do estado, praia e mar, ecoturismo, esportivos, eventos juninos entre outros;
- Meio ambiente: pela diversidade ambiental dos seus ecossistemas de fauna e flora a região possui importantes áreas de preservação ambiental do Estado;
- Informática: existem várias empresas de serviços e tecnologias de informação e provedores de Internet instalados na cidade e em onze cidades circunvizinhas, além de manter proximidade com o polo industrial de informática de Ilhéus (IFBA, 2017).

O IFBA *Campus* Valença busca atender a demanda dos(as) jovens por educação tecnológica pública, gratuita e de qualidade, porém, para garantir essa missão, muitas instituições de ensino consideram irrelevantes questões importantes como a educação com visão formativa que consiga contemplar as demandas do corpo inteiro, as emoções e os sentidos; portanto, este é um desafio na busca por ambiente de ensino mais acolhedor e humanizado. Assim, nossa aposta é a de que os ambientes acolhedores para os/as estudantes possam impulsionar tal demanda formativa, auxiliando os(as) estudantes a se sintonizarem melhor com suas demandas existenciais e emotivas, contribuindo com o acolhimento e a formação nos espaços-tempos dos currículos vividos na/da instituição.

2.2 O DESAFIO DA INTEGRAÇÃO

No contexto das leis e decretos, analisar o Ensino Médio Integrado em sua essência é uma tarefa complexa, pois exige refletir sobre o significado do termo “integrado”. Nesse sentido, a língua dicionarizada tem registrado como algo ou alguém que se incorporou, que se tornou integrado(a) (HOUAISS, 2009).

Integrar, na língua portuguesa, significa “tornar inteiro”, constituir um todo, completar um todo com as partes que faltavam ou fazer com que alguém ou algo passe a pertencer a um todo. É um processo necessário e desafiador, nas mesmas proporções, na medida em que se compreende que a sociedade não consegue se estabelecer constituída somente por grupos homogêneos. É preciso algo comum, uma comunicação que seja capaz de educar através do fortalecer para a democracia (DEWEY, 1997), uma vez que os seres humanos “vivem em comunidade em virtude das coisas que têm em comum; e a comunicação é o meio por que chegam a possuir coisas comuns” (DEWEY, 1997, p. 4). Desse modo a comunicação também se transforma em educar (DEWEY, 1997). Contudo, é um comum que se forma e se transforma no respeito e consideração pela diversidade – sobretudo porque a complexidade do mundo se forja e acontece através das diferenças.

Pires (2012), em sua reflexão acerca da abordagem do termo na sociologia, faz um alerta sobre a ausência da integração enquanto problema, quando cita que o termo é usado em sentido semelhante para designar o conjunto de processos de constituição de uma sociedade a partir da combinação dos seus componentes, sejam eles pessoas, organizações ou instituições. Essa combinação nunca está fechada, podendo qualquer sociedade ruir por separação exagerada das partes que a constituem. Daí a referência à integração como problema. Não podemos pensar em uma integração opressiva sob o risco de cairmos em organizações totalitárias que visam domar e controlar as diversidades dos movimentos no/do mundo e nos/dos seres que nele vivem. Enfim,

não somente a vida social exige o ensino e o aprendizado para sua própria continuação, como também por si mesma é ela educativa. Amplia e ilumina a experiência; estimula e enriquece a imaginação; gera o sentimento da responsabilidade, obrigando-nos a falar e a pensar com cuidado. (DEWEY, 1997, p. 6)

Comunicação e formação requerem cuidado e consideração pelos(as) outros(as), numa educação que consegue conciliar comunicar e comunal, através do seu radical comum, criando

uma espécie de novo verbo: *comungar* (INGOLD, 2020) – comunicar do/no/com coletivo. Desse modo, podemos afirmar que a escola, mais precisamente os movimentos das(os) estudantes do Ensino Médio, público deste trabalho, enquanto parte constituinte dessa sociedade, compartilha de necessidades semelhantes, que vêm passando por diferentes tentativas de integração ao longo da sua história, em busca de processos referendados de formação de qualidade para todos(as).

Em meio a esse processo, de busca pelas demandas democráticas, nossa história econômica, social, cultural, política, educacional e profissional acaba constituindo-se dentro de uma lógica reprodutora das desigualdades e das dualidades estruturais, tais como: inclusão e exclusão social; trabalho braçal para indígenas e escravizados(as) e trabalho intelectual para as elites; escola acadêmica para a minoria privilegiada e educação profissional para os(as) trabalhadores(as).

Cogitar uma instituição educacional que humanize e que conduza a instrução de um ofício é o desafio da escola técnica profissional brasileira atual, no entanto a ideologia burguesa ao impregnar a Educação Profissional com a sua concepção, a torna cada vez mais especializada e inclinada para fins mercadológicos, o que intensifica a dualidade da educação e da divisão de classes. Portanto, para as classes populares, é preciso pensar possibilidades para suplantar tal cisão:

O proletariado precisa de uma escola desinteressada. Uma escola na qual seja dada a criança a possibilidade de ter uma formação, de tornar-se homem, de adquirir aqueles critérios gerais que servem para o desenvolvimento do caráter. Em suma uma escola humanista [...]. Uma escola que não hipoteque o futuro da criança e não constrinja a sua vontade, sua inteligência, sua consciência em formação a mover-se por um caminho cuja meta seja prefixada. Uma escola de liberdade e de livre iniciativa, não uma escola de escravidão e de orientação mecânica. Também os filhos do proletariado devem ter diante de si todas as possibilidades, todos os terrenos livres para poder realizar sua própria individualidade do melhor modo possível, e por isso, do modo mais produtivo para eles mesmos e para a coletividade. (GRAMSCI, 2010, p. 66)

Para o autor, a educação do proletariado deve possibilitar o desenvolvimento omnilateral do sujeito, para que este alcance uma cultura geral, chegando ao conhecimento de modo tão elaborado quanto o filho da classe dirigente. Dessa maneira, poderíamos falar em uma escola humanista e igualitária, onde a dualidade seria abolida do processo, eliminando-se a dicotomia entre trabalho manual versus trabalho intelectual, pois uma educação abrangente deve partir da perspectiva onde a relação teoria e prática é indissociável. É importante ‘*sentirfazerpensar*’ sujeitos integrados, que possam desenvolver os seus modos de ser, suas potências.

Outros(as) historiadores(as) e estudiosos(as) já demonstraram ser a dualidade estrutural a categoria explicativa da constituição do ensino secundário – hoje Ensino Médio – e profissional no país, bem como das desigualdades escolares, pois, desde o primeiro projeto estatal, em 1909, com a criação das 19 escolas técnicas, sempre existiram duas redes: (i) uma profissional; (ii) outra de educação geral, visando reproduzir e atender a divisão social e técnica do trabalho (BRASIL, 2006). Em seu estudo do Ensino Médio: *Construindo uma proposta para os que vivem do trabalho*, Kuenzer (2000) demonstra com maior propriedade o exposto:

O desenvolvimento histórico dessas redes vai mostrar que a iniciativa estatal, primeiro, criou escolas profissionais, no início do século XX, para só nos anos 40 criar o Ensino Médio. A partir de então, essas redes sempre estiveram de alguma forma (des)articuladas, uma vez que a dualidade estrutural sempre responde às demandas de inclusão/exclusão; o Ensino Médio inclui os socialmente incluídos; para os excluídos, alguma modalidade de preparação para o trabalho, orgânica aos modos de produzir mercadoria que historicamente foram se construindo. (KUENZER, 2000, p. 26)

Dessa maneira, a educação profissional no país traz em seu bojo os desafios da mudança, que exige uma formação complexa, envolvendo e mobilizando várias questões e demandas sociais. Portanto, a instituição de ensino profissional não pode mais trabalhar de forma isolada, mas formar profissionais técnicos, pesquisadores e especialistas capazes de contribuir, de forma efetiva, para as necessárias transformações que requerem uma sociedade democrática, com mais igualdade de direitos e menos injustiças e desigualdades sociais.

A partir desta perspectiva, o Documento Base do Ensino Médio Integrado ressalta que a educação integrada, em sua gênese, concebe o ensino geral e profissional como inseparável (BRASIL, 2007). Para Ciavatta (2005, p. 84), a concepção de unificação entre a educação geral e educação profissional deve ser vista assim:

O que é integrar? É tornar íntegro, tornar inteiro, o quê? (...) Remetemos o termo ao seu sentido de completude, de compreensão das partes no seu todo ou da unidade no diverso, de tratar a educação como uma totalidade social, isto é, nas múltiplas mediações históricas que concretizam os processos educativos. No caso da formação integrada ou 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.

Ciavatta (2005) sugere uma concepção de integração que se faz através do processo de desalienação do trabalho, em que o ser humano se torna íntegro, inteiro, porque deixa de ser dividido pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar. Ela entende como formação, a garantia ao(à) adolescente, ao(à) jovem trabalhador(a)

o direito a uma educação completa para a leitura e experimentação do mundo e para a atuação como cidadão(ã), integrado dignamente à sociedade.

Nesse sentido, Nosella (2011, p. 1062) chama a atenção para essa dimensão formativa, para essa exigência indistinta de preparação e de escolhas profissionais na adolescência, sem levar em consideração questões sociais:

Para nós, a grande questão é a seguinte: como priorizar na escola média brasileira a dimensão da formação para a autonomia, quando a liberdade para a maioria é tão exígua? Como proteger o direito dos adolescentes a um tempo justo de “indefinição profissional ativa e heurística”, quando, de um lado, a minoria de jovens da classe dirigente usufrui de inúmeros anos de formação e “indecisão” profissional, enquanto, de outro lado, a imensa maioria para sobreviver é forçada a uma definição profissional precoce? A resposta a essa problemática passa pela luta política que visa tornar a sociedade mais justa e igualitária e, ao mesmo tempo, pela defesa de concepções e práticas pedagógicas que fortaleçam o ensino médio unitário não profissionalizante e para todos.

Por isso, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 43) reforçam a necessidade de se pensar a formação integrada como condição para uma educação não excludente, mas que dê oportunidades igualitárias de acesso, permanência e êxito:

Se a preparação profissional no ensino médio é uma imposição da realidade, admitir legalmente essa necessidade é um problema ético. Não obstante, se o que se persegue não é somente atender a essa necessidade, mas mudar as condições em que ela se constitui, é também uma obrigação ética e política garantir que o ensino médio se desenvolva sobre uma base unitária para todos. Portanto, o ensino médio integrado ao ensino técnico, sob uma base unitária de formação geral, é uma condição necessária para se fazer a "travessia" para uma nova realidade.

Grandes são as expectativas em relação às oportunidades que o Ensino Médio Integrado pode oferecer aos(às) estudantes, principalmente aos(às) filhos(as) da classe trabalhadora, mas os desafios também fazem parte deste empreendimento, já que a formação em questão, tanto a proposta pelo Decreto Nº 5.154, quanto a exposta pelos(as) autores(as) citados, fragmenta o indivíduo e a formação mobilizada em mente e corpo, como se estes pudessem ser separados, concentrando-se no pressuposto de uma educação escolástica, em que o investimento recai no desenvolvimento cognitivista e idealista, apenas do intelecto. É a formação da pessoa sem corpo, somente com cabeça, como se isso fosse possível.

Acontece que não podemos, nem devemos desconsiderar as demandas do corpo, sob o risco de cairmos numa educação idealizadora e elitista, refêm da já referida dicotômica e desigual divisão do trabalho social. O corpo inteiro é composto pela física, emoções, cotidianos, redes de relações etc.; não existe possibilidade de formação integral apenas focando na

educação cognitivista, na cabeça. Como se fosse possível, ao passar pelo portão de entrada das escolas, para os(as) estudantes esvaziar a xícara e deixar o espaço apenas para a aprendizagem dos conteúdos trabalhados nas diferentes disciplinas. Desconsiderar que os(as) estudantes são pessoas inteiras é torná-los(as) invisíveis, é transformá-los(as) em uma caixa de depósito (FREIRE, 1974). Sobretudo porque é através do “‘lugar’ que produzimos sentidos, o espaço da prática, apropriação ou seu uso” (SANTOS, 2020, p. 13). Mézaros (2008) reconhece a educação como possibilidade de metamorfose social, não só a chamada educação “formal”, mas principalmente os encontros que acontecem nos espaços de educação da vida, onde os(as) jovens recebem influências, participam de ações mais atrativas aos seus olhos do que na escola, onde não apenas se encontra a ideologia burguesa, mas também a possibilidade de subversão desta, através de várias táticas e maneiras de fazer que estão rotineiramente ligadas aos modos habituais desses(as) jovens serem e estarem no mundo. Dessa maneira, o ambiente educacional precisa fazer integração com o mundo dos(as) estudantes. Como seria interessante que essas pessoas pudessem perceber a “aplicabilidade” do que se ensina na sua vida prática, faria sentido, faria sentir.

2.3 MEU CAMINHAR PELO CHÃO DAS ESCOLAS

Minhas andanças pela Educação Física escolar vêm do ano 2000, quando ingressei na rede estadual de ensino da Bahia, permanecendo neste vínculo até 2012, quando fui aprovada para assumir a vaga da referida disciplina, no IFBA *Campus* Valença, em ambas, com o público do Ensino Médio.

O período que trabalhei na rede estadual, passei por duas cidades, Jequié e Ilhéus, onde, além da docência, exerci cargos de gestão escolar, coordenação do Jogos Estudantis da Rede Pública – JERP, e pude desenvolver diferentes projetos ligados às questões corporais, alguns deles marcantes, como o “Dançando no silêncio”, que ganhou este nome por envolver estudantes surdos(as).

Era uma prática anual em que realizávamos um festival de dança, atividade bastante almejada pelo corpo discente, já que era o momento em que podiam viver outros movimentos na/com escola, tendo a educação sob outras perspectivas, ampliando o currículo para além dos corpos sentados, ultrapassando, portanto, as solicitações das cadeiras da educação disciplinar. O envolvimento na atividade era intenso, abrangendo pelo menos dois meses de ensaios,

confeção de figurinos, ajustes nas coreografias, preparação de cenários, todos esses movimentos criavam uma ambiência acolhedora e engajada. Nesse sentido, podemos afirmar que a atmosfera criada entre pessoas, coisas e paisagens era vibrante, ansiosa, acolhedora e de expectativas até o momento de culminância do evento, realizado no Teatro Municipal da cidade de Ilhéus. Eram estudantes de escola pública fazendo teatro e se preparando para se apresentarem nele. Nesse processo, eles e elas também compreendiam que aquele era um ambiente que podia ser habitado por todos e todas. Muitos e muitas não haviam pisado em um teatro antes.

Foi uma das experiências mais marcantes da minha trajetória profissional. Nos ensaios, eles(as) pediam para que os presentes ficassem em completo silêncio, no auditório (este era o local dos ensaios, escolhido por conta das demandas apontadas, já que o piso do palco era de madeira e facilitava a condução dos sons). Colocava-se o aparelho de som no chão, diminuindo a distância entre o aparelho e a superfície de contato (o chão), e aumentando o volume do aparelho no máximo, tiravam-se os sapatos e o ambiente se transformava, a magia acontecia. É importante dizer que todos(as) ficavam maravilhados e sentiam a vibração das batidas ecoando como ondas no/do/pelo piso. Alguns(mas) preferiam fechar os olhos para sentirem, de outros modos, as ondas invadirem seus corpos, pulsando junto com os ritmos do/no/com ambiente, nas reverberações dos corações. A primeira vez que presenciamos foi emocionante, quando olhamos em volta, estavam todos(as) se balançando no ritmo da música, foi libertador!

O Festival de Dança daquele ano ficou marcado, nunca mais será esquecido, pois aprendeu-se a dançar no silêncio, porque o silenciar absoluto da plateia, traduziu-se em ritmos, sons e movimentos de dançarinos(as) que brilharam, sintonizados com os sons das batidas vindas do chão. Bailaram naquele palco, giravam e sorriam como se tivessem vivendo um sonho, encanto encarnado.

Todas(as) envolvidos(as), estudantes, famílias, amigas e amigos, fizeram parte daquele ambiente de possibilidades de encontros e sentidos, mobilizando tonalidades afetivas e modos específicos de ser e agir, de modo sempre situado.

Experiências como esta, permitiram-me olhar para as pessoas buscando suas possibilidades e não suas limitações. A minha caminhada no IFBA está sendo a realização de tudo o que aprendi na faculdade, as condições ideais para criar aulas, poder executar com materiais e espaços físicos adequados, acompanhamento pedagógico mais próximo do desejável. Mesmo realizando atividades importantes, durante os 13 anos em que trabalhei na rede estadual, foi em quadra descoberta, sob todas as variações climáticas possíveis e escassez

de equipamentos, quando me vejo entrando num ginásio, abrindo uma sala e selecionando tudo o que preciso para dar minha aula, dois sentimentos chegam com força; um é de gratidão, e outro é de tristeza pelos tratos financeiros diferenciados nas redes públicas, impossibilitando que todos(as) os(as) profissionais possam usufruir dos mesmos benefícios.

Com todo esse arcabouço do *Campus Valença*, de 2012 até a presente data, venho desenvolvendo diversas atividades ligadas à cultura corporal dos movimentos, fortalecendo nos(as) estudantes, as aprendizagens dos *corpos-inteiros*, sem dicotomias. E para além das aulas, festivais de ginástica circense, torneios esportivos/integrativos, projetos de extensão de recreação com crianças carentes da comunidade, gincanas, feiras de conhecimento, eventos interdisciplinares envolvendo temáticas sociais, aulas de campo/visitas técnicas para prática de esportes de aventura e a implementação do espaço de acolhimento para atender a alta demanda das questões afetivo-emocionais, geradas pelo período pós-pandêmico, como também pela exaustão da rotina diária.

Esse ambiente de acolhimento será apresentado com mais detalhes no decorrer deste trabalho dissertativo. Desenvolver este projeto vem sendo um grande desafio pessoal e profissional, mexer na estrutura convencional de uma escola é algo que gera na comunidade acadêmica, incômodos, desconfianças, mas também curiosidade, reconhecimento da necessidade de se perceber os *corpos-inteiros*, aliviando suas cargas para um caminhar mais leve. Eu que sou amante dos esportes de aventura, e esse tem sido um mergulho em águas profundas, um aprendizado para a *vida-inteira!*

3 OS CORPOS-INTEIROS NO AMBIENTE ESCOLAR

*[...] E se um currículo fosse muitos? Nos plurais?
 para ser lambido, babado, melado – currículo pirulito
 – lírico, alvoroçado, festivo – currículo palhaço
 vassoura, gancho, ponte, estrada, cama
 – currículo brinquedo delirante, embriagante, insano
 – currículo brigadeiro misterioso, profano
 – currículo só-rioso falante, barulhento, cortante, extravagante – currículo periquito
 onde as coisas que não servem para nada – currículo-inutilidades
 E se ele não desejasse formar? Mas...
 Experimentar mundos
 Correr mundos
 Cair nos mundos
 Ser de outros mundos...*

Leite; Chisté; Cammarota (2020)

Se os currículos pudessem conter todas as cores, como seria a escola? Quais sabores poderiam ser experimentados se os movimentos curriculares fossem feitos-pensados para pessoas diferentes umas das outras? Como seria se o *corpo-inteiro* coubesse nesses espaços educativos?

As escolas se preparam para cada novo ano letivo, reuniões, documentações, formações de professores, equipamentos e espaços, um ambiente aparentemente equipado para a *velha* execução do trabalho elaborado e planejado no intuito de fazer com que os(as) estudantes tenham êxito e sejam “alguém na vida”. Mas, quais seriam os critérios para se encaixar nesse rótulo? Já não somos todos(as) alguém nessa vida? O objetivo do aprendizado não seria mais proveitoso se fosse para contribuir para um mundo melhor, ao invés de ser o de exercer nos indivíduos o sentimento de superioridade (ou de fracasso)? É somente por meio dos conhecimentos acadêmicos que se alcança a sabedoria para um bem-viver, para se atingir um bem-comum?

Um dos gargalos mais complexos, quando nos propomos a refletir sobre tais indagações, é acreditar que a escola pode formar dicotomicamente e que essa divisão não vá causar danos. Já percebemos no primeiro capítulo como tal dicotomia ajuda a reforçar a perversa e desigual divisão do trabalho social, que inferioriza as pessoas que realizam trabalhos manuais, e valoriza as que exercem atividades intelectuais, como se fosse possível separar os corpos das suas respectivas cabeças. Mas os corpos são inteiros, têm memórias, emoções, uma biografia etc. Antes de adentrar os portões das instituições escolares eles já são cheios de conhecimentos de várias ordens e de poder vital, então, é muito agressivo desconsiderar essas jornadas. Por isso,

Arroyo e Silva (2012) questionam a educação: que preparos e tratos tiveram com a corporeidade para entender esses corpos como portadores de história e cultura? Os currículos e o material didático contribuem para que os(as) educandos(as) conheçam seus percursos corpóreos? Contribuem para que as crianças desde pequenas construam identidades positivas das experiências dos corpos que habitam?

Todos os seres são constituídos e constituintes deste mundo, não sobreviveríamos isoladamente, há um emaranhado no universo que nos une. Contemplamos, tocamos, ouvimos, medimos e nos movimentamos no mundo com toda nossa existência corporal. O mundo que experimentamos se torna organizado e articulado em torno do centro de nosso corpo (PALLASMAA, 2011). Corroborando com movimentos de uma caracterização singular da integração, Tim Ingold (2022) descreve o meio ambiente e suas conexões, fazendo refletir tais interdependências:

[...] o que acontece com os insetos que se alojam nela [na árvore] , ou com os líquens que se penduram? E se os insetos fazem parte da árvore, então será que não poderíamos também nela incluir os ninhos dos pássaros? Ou mesmo o vento, que sacode os galhos e as folhas que farfalham de maneira tão característica? Quando as sementes e as folhas caem no chão, não continuam as histórias de vida das árvores das quais elas caíram? [...] Caminhar pelos bosques é descobrir nosso caminho, a cada passo, um amontoado de folhagens e arbustos, galhos caídos e luxos de folhas, solo e pedras. [...] O próprio solo sob os nossos pés, em resumo, é um tecido de fios de crescimento, erosão e decomposição. Longe de separar a terra que está abaixo do céu do que está acima, o solo é uma zona na qual terra e céu se inter-relacionam, na perpétua geração da vida. (INGOLD, 2022, p. 120)

Ao analisar esse encantamento dos enlaces, das integrações das coisas no mundo que formam ambientes, nas palavras de Pallasmaa (2011) e Ingold (2022), percebe-se a importância dos processos vividos na constituição dos sujeitos. Pallasmaa (2011) nos diz que o corpo não é uma mera entidade física, ele é enriquecido pela memória e pelos sonhos, pelo tempo (passado, presente e futuro). E, nesse sentido, definir e classificar a itinerância das pessoas a partir do rendimento acadêmico, das avaliações focadas exclusivamente nos processos cognitivos – impondo uma lógica do sucesso ou do fracasso –, é separar o corpo da mente, e considerar que só há validade nas aprendizagens obtidas através dos conteúdos curriculares. Para Ingold (2022), na prática não há como a mente ascender da superfície do mundo enquanto deixa o corpo fazer a sua rota através dele, meramente coletando dados para montar as estruturas de conhecimento. Esse é o modelo da cognição desincorporada como mera transmissão de informações.

Acontece que os nossos corpos vêm sofrendo modificações durante o curso da evolução humana, moldando-se, adaptando-se. Foi se colocando de pé, em posição ereta, que os nossos antepassados empreenderam seus percursos, se movimentando e se apresentando no mundo de diversos modos. Mas, para a lógica civilizadora não são os pés que importam, são apenas mãos (INGOLD, 2015). O autor nos faz refletir como o processo civilizatório interferiu na percepção dos *corpos-inteiros*, centralizando o poder nas mãos e no pensamento, robotizando os pés...

Com a “divisão fisiológica do trabalho”, os pés e as mãos ganham funções diferentes, de suporte e locomoção e de prensão e manipulação (INGOLD, 2015). Os pés passam a assumir um *status* meramente mecânico, secundário. Os espaços verdes onde antes se podia andar livremente, correr, brincar, foram substituídos por pistas cimentadas, superfícies retas e direcionadas, por isso, sentir as ondulações do solo já está cada vez mais raro, pois além de se definir que a grama é um acessório meramente ornamental, nossos pés formam embotados, limitando-se as percepções táteis, em que o pé passou a ser tido como nada mais do que uma “máquina de andar” (INGOLD, 2015).

Então, erguer-se fez com que as mãos ganhassem mais importância no processo civilizatório. Prensão e manipulação garantiram a criação de maquinários, o desenvolvimento e aperfeiçoamento de produtos e serviços, e fez o capital girar. Por sua vez, a utilização das mãos é associada ao intelecto, contribuindo para a valorização da dicotomia corporal: “graças a suas mãos e suas botas pesadas o homem civilizado, ao que parece, é em cada centímetro um cientista em cima, mas uma máquina embaixo” (INGOLD, 2015, p. 74). Na história racista do nosso país, a questão torna-se ainda mais complexa, com forte rebatimento nos processos educativos, porque além dos pés robotizados, apontado por Ingold (2015), fenômeno que dificulta os movimentos ampliados do ser humano no mundo como vivente, ainda temos a desigual divisão do trabalho social que impõe outra dicotomia, dessa vez entre a mente e as mãos – aqui concebidas como parte do corpo, e, portanto, tida como portadora de movimentos mecânicos, de mera execução (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005).

Juhani Pallasmaa (2013) reforça essa questão ao chamar a atenção para o papel dos sentidos nesta evolução, descentralizando o poder destinado ao intelecto:

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

É possível identificar, a partir daí, que a não aceitação dos *corpos-inteiros* nos ambientes escolares tem raízes mais profundas, a exemplo da histórica e posterior separação entre trabalho intelectual (cognitivo) e trabalho manual (corporal, também conhecido como trabalho manual, como se os pés não existissem), quando partes dele são dispensáveis para o desenvolvimento econômico das sociedades, segundo análise de Ingold (2015, p. 74):

[...] parece que, com a marcha adiante da civilização, o pé tem sido progressivamente retirado da esfera de atuação do intelecto, que tem regredido ao status de aparato meramente mecânico, e, além disso, que esse desenvolvimento é uma consequência – não a causa – do avanço técnico em calçados. Botas e sapatos, produtos da cada vez mais versátil mão humana aprisionam o pé, constringindo a sua liberdade de movimento e embotando seu sentido tátil.

Quando os pés são retirados da esfera de atuação do intelecto, acentua-se a dicotomia dos corpos, imprimindo a ideia de que o movimento é algo meramente mecânico, desprovido de racionalidade e, portanto, de menor valor. Em sua obra *O Capital*, Marx (2015) registra tal irrelevância, quando diz que prescindindo do valor de uso dos corpos das mercadorias, resta nelas uma única propriedade: a de serem produtos do trabalho.

Dessa maneira, a relação com a mobilidade e/ou imobilidade que são conferidas como formativas também é reflexo do processo evolutivo da espécie humana, sendo reproduzida pelas gerações. Segundo o registro de Ingold (2015), ao falar sobre a aversão dos(as) humanos(as) referente às experiências das viagens em seus diferentes momentos de deslocamentos e chegadas, temos que:

Somente quando a mente está em repouso, não mais sacudida e abalada pelos deslocamentos físicos do seu alojamento corporal, ela pode operar adequadamente. Enquanto estiver entre um ponto de observação e outro, ela está efetivamente incapacitada. (INGOLD, 2015, p. 77)

Ao tomar conhecimento das influências ocorridas durante a história da humanidade, é possível perceber as marcas na cultura educacional até os dias atuais (com seus engessamentos), com a crença de que o indivíduo imóvel e em silêncio está aprendendo, reprimindo, em contrapartida, toda e qualquer forma de expressão corporal que ultrapasse os limites do espaço da cadeira. Nossos currículos escolares ainda são muito focados nas cadeiras.

Para Ingold (2015), a cadeira é o símbolo mais convincente da civilização, nada, no entanto, ilustra melhor o valor sobre uma percepção sedentária do mundo, mediada supostamente pelos sentidos superiores da visão e da audição e desimpedida de qualquer

sensação tátil ou cinestésica, através dos pés e do corpo-inteiro nos ambientes. Cadeiras permitem que sedentários(as) pensem sem absolutamente envolverem-se com seus pés.

A educação, por consequência, está firmada nesse processo historicamente construído de hierarquização de partes dos corpos e seus movimentos, enovelando-os para torná-los imóveis e disciplinados, cultivando-se a ilusão de que o indivíduo em mobilidade é incapaz de aprender. Para hooks (2013), a escola e a universidade têm apagado os corpos, eles passam despercebidos, isso porque a paixão não tem lugar na sala de aula. Quem entra para ensinar carrega uma história de formação em que aprendeu a construir uma cisão entre o corpo e a mente. Os(as) professores(as) creem que ensinar é coisa séria e apenas as mentes devem estar presentes no ato de aprender e ensinar, confundindo sua atividade como processo eminentemente cognitivo (hooks, 2013). Então, “lamentavelmente, as pedagogias e práticas educacionais prevaletentes também continuam a separar as habilidades mentais, intelectuais e emocionais dos sentidos e das dimensões múltiplas da corporificação humana” (PALLASMAA, 2013, p. 12).

Há um compartilhamento pessoal com as ideias de hooks (2013) e de Pallasmaa (2013), pois vivo essa experiência como professora de Educação Física, em que além da crença que apenas as mentes devem estar no ato de aprender e ensinar, se desconsidera o princípio integrativo em relação ao qual os corpos em movimentos estão aprendendo em sua inteireza, se permitindo sentir e compreender, através de processos que envolvem uma educação dos/com (os) sentidos. hooks (2013) ainda tece mais uma crítica ao apontar para a seriedade e distância acadêmica do professor(a), que muitas vezes tenta impor um clima do ambiente da sala de aula em que os(as) estudantes devem estar semimortos, silenciosos, adormecidos. Não podem estar agitados(as), animados(as), entusiasmados(as), fazendo comentários, envolvendo-se, querendo permanecer na sala de aula (hooks, 2013). Entretanto, “desses corpos imóveis à nossa frente vêm os apelos para uma outra ética profissional e para outras teorias” (ARROYO; SILVA, 2012, p. 29).

E quanto perde uma aula ao se tentar imobilizar os corpos, quantas imaginações são castradas, quantas conversas são silenciadas quando um professor adentra uma sala, quantas histórias de vida são desperdiçadas quando poderiam ser contextualizadas. Por essa razão, “é preciso despir-se de si, para encontrar outros modos de praticar a docência em que as formalizações atuais estão a adoecer os corpos vibráteis” (HOLZMEISTER; GONÇALVES, 2022, p. 42). É necessário *fazer-pensar* a educação como algo que não se pode prender, nem se asfixiar em regulamentações e que auxilia e inspira na busca por múltiplos caminhos

(MARQUES; AMORIM, 2022). Uma das tragédias da educação hoje em dia é não reconhecer que *ser professor é estar com as pessoas* (hooks, 2013). Isso infelizmente nos conduz a uma educação para o isolamento e a competição, reforçando a perversa lógica neoliberal.

Um outro agravante quando se tem a escola como meio importante de ascensão social, é o nivelamento acadêmico, sem considerar as particularidades das condições de vida. O IFBA tem como meio de acesso o vestibular, o qual 50% das vagas são destinadas a estudantes cotistas oriundos de escolas públicas, 5% para pessoas com deficiência e 45% para ampla concorrência (PROSEL, 2022). Com isso, o público que ingressa é composto por uma diversidade considerável, com ênfase para as classes sociais. Programas de assistência estudantil, como bolsas de estudo, auxílio-alimentação, acompanhamento médico e psicopedagógico, colaboram ou até mesmo garantem a permanência de muitos(as) estudantes na instituição. Ensinar sem levar em consideração os corpos que têm ou não o que comer diariamente, que estão convivendo em um lar harmonioso ou em meio à violência, que são levados até o portão pelos pais em carros confortáveis ou que enfrentam longos trechos em barcos ou ônibus escolares; afinal, como deixar todas essas vivências silenciadas, como não permitir que essas biografias se expressem, como encaixotá-las, como falar de futuro promissor para todos(as), a partir de tantas diferenças?

É-nos familiar uma ética do estímulo e do acompanhamento nos processos de preparar para o futuro, para o progresso individual e social. Com essa ética profissional futurista predominante na pedagogia e na docência temos dificuldade de partir do reconhecimento de que os(as) educandos(as) vivem na precariedade no presente. (ARROYO; SILVA, 2012, p. 29)

O excesso de futuro, através das expectativas criadas pelo princípio do progresso, pode fragilizar os laços de envolvimento com as outras pessoas. É, no mínimo arriscado cultivar esta expectativa, impondo excessos de futuro e precarização do presente, sem fazer o(a) estudante compreender o seu contexto de vida:

Atualmente, qual a garantia que tem um jovem de desenvolver uma carreira bem-sucedida ou de ter escolhido uma profissão adequada e perene? [...] A formação do estudante deve estar voltada para a sociedade em que ele vive e à qual deve se adaptar e provocar constantemente. (CARNEIRO, 2010, p. 11)

Na concepção de Carvalho e Roseiro (2022), para que os conhecimentos efetivamente produzam zonas de comunalidade e para que os currículos sempre as ampliem, almeja-se que todo conhecimento escolar afete e esteja implicado com os corpos envolvidos. A intenção é que

o(a) estudante perceba que aquele aprendizado faz sentido para suas experiências diárias, porque a desconexão com sua realidade faz com que a pessoa se sinta desvinculada, e seja apenas mais um(a) sentado(a) na sala de aula, ouvindo, ou não.

Para Pérez *et al.* (2022), embora haja certo consenso sobre a necessidade de conceber a escola como um espaço de todos(as), no qual se possa construir conhecimentos e envolvimento, segundo a capacidade de cada uma das pessoas implicadas, de um modo geral, o modelo cognitivo priorizado nestes ambientes traduz-se por processos educativos marcados pela lógica da homogeneidade e da exclusão. Dessa forma, obstaculizar a reprodução de currículos inclusivos e de formação integral é realizar a manutenção de saberes, discursos e relações de poder que buscam legitimar as práticas e culturas de um único grupo: o sujeito homem, branco, heterossexual, cisgênero, cristão e neoliberal (SILVA; CAETANO, 2022). Essa realidade confronta toda a ação pedagógica escolar, de maneira que os currículos, as políticas e cursos de formação de professores(as) são demandados a mudar, a repensar suas histórias, teorias e práticas educacionais pautadas no eurocentrismo colonialista (SANTOS; SOUZA, 2018).

A escola está sendo chamada a arriscar, não há outra forma de saber se vai dar certo, “experimentar tem a ver com explorar um conjunto de práticas que frustrem previsões e permitam que o novo surja” (MARQUES; AMORIM, 2022, p. 273).

O ambiente escolar é cocriado por seres em movimentos, não só de corpos físicos, mas de movimentos de vida, corpos inscritos em/de histórias, formados pelos cotidianos. É neste processo que aprendemos e ensinamos a ler, a escrever, a contar, a colocar questões do/ao mundo que nos cerca, a estar com a natureza. Também aprendemos as maneiras como as pessoas se relacionam entre si, e com isso aprendem a poetizar a vida, a amar os(as) outros(as) (ALVES, 2003). É preciso deixar fluir, afinal,

[...] educação é produzir atravessamentos de vida que ainda devem fluir. Fluir, contra as represas e as repressões da criação, da criatividade, da invenção, da inventividade, das experimentações estéticas. Fluir, contra o estancamento dos fluxos seminais, contra os corpos mumificados com faixas corretivas de toda ordem, avessos à arte como novas articulações vitais. Fluir, contra a criança imolada de sua própria infância. Fazer fluir a infância como potência de terra sem batismo, portanto, inominável, longe das capturas de qualquer significação. (CARVALHO, 2022, p. 26)

Como sensivelmente Pérez *et al.* (2022) entoam, entendemos que é preciso romper e ousar no gesto de olhar, que é preciso estranhar o que está dado nas imagens cotidianas e mais que isso, é preciso *fazer-pensar* as linguagens para além dos meios sistemáticos de

comunicação convencional, de perceber que os corpos falam muito... É preciso se permitir ser frágil quando necessário, é o momento de acolher os *corpos-inteiros* nos ambientes escolares.

Para Arroyo e Silva (2012), é urgente auscultar essas falas, é preciso implicar os processos formativos com os modos de vida e não apenas com os conhecimentos, porque a educação é uma visada ontológica e não apenas um empreendimento epistemológico. Que essa comunicação seja acolhida em sentido amplo, seja em forma de indisciplinas, de desatenção ou de condutas desviantes, pois com essas falas corpóreas os(as) estudantes estão obrigando-nos a mirá-los(as) com novos modos de acolher e aliançar. Obrigam-nos a repensar nossos tratos antipedagógicos e a avançar na construção de uma pedagogia dos corpos. Em meio a tantos desafios impostos pelas estruturas, a criação de espaços de acolhimento pode contribuir para que os(as) estudantes possam descansar, cuidar das suas dores físicas e emocionais, olhar para dentro de si mesmos(as) e para o quê e quem encontram-se em seus entornos.

3.1 O LUGAR DA CORPOREIDADE NOS CURRÍCULOS

O currículo conceitual perpetua as relações de poder, a equivalência das relações e conseqüentemente os indivíduos são mensurados a partir dessa lógica niveladora. Esses constantes ataques aos diversos modos de vida, aos distintos jeitos de *'fazersentirpensar'* fazem com que o ambiente educacional perca seu potencial imagético, deixe de ser espaço de criação, porque “o valor é frequentemente alinhado àquilo que pode ser articulado. E o que fazer das forças que são sentidas, mas que permanecem inefáveis?” (MANNING, 2015, p. 6).

As personalidades, os gostos, as habilidades, o respeito à transmissão horizontal de saberes são alicerces para a produção curricular que envolve aquela pessoa que adentrará os portões da escola, pois com ela vem uma bagagem que precisa ser valorizada, para que a sequência faça sentido, pois, conforme afirma Manning (2015), assim como todos(as) os(as) aprendizes-de-vida-inteira, eles(as) sabem das mágicas das/nas margens.

Para além das questões pessoais, sensoriais, com a necessidade de se sentirem apresentados(as) nas organizações curriculares, a presença dos movimentos sociais vem se mobilizando pela visibilidade e valorização cultural, bem como por educação básica mais afirmativa dessas identidades coletivas.

Nas duas últimas décadas fatos novos postos em nossa dinâmica social vem reconfigurando as identidades e a cultura docente: a presença dos movimentos sociais

em nossas sociedades: O movimento feminista e LGBT avançam nas lutas por igualdade de direitos na diversidade de territórios sociais, políticos e culturais. O movimento negro luta por espaços negados nos padrões históricos de poder, de justiça, de conhecimento e cultura, assim como os movimentos indígena, quilombola, do campo afirmam direitos à terra, territórios, à igualdade, às diferenças, às suas memórias, culturas e identidades e introduzem novas dimensões nas identidades e na cultura docente. (ARROYO, 2013, p. 11)

Rangel (2023) reforça afirmando que os currículos indígenas buscam ser voltados prioritariamente à valorização dos saberes indígenas respeitando-se o modo de vida de cada comunidade e suas relações sociais. Há, com isso, uma necessidade de se garantir, na construção destes documentos suleadores, as singularidades das diferentes comunidades existentes no território. “Investir em currículos, mas também em políticas de acesso e permanência, se tornam elementos de enfrentamento e posicionamento frente a uma realidade que busca suprimir vidas e possibilidades” (SILVA; CAETANO, 2022, p. 59).

A história dessas corporeidades precisa estar presente, segundo Ingold (2010), pois mais do que transmissão de informações e representações, trata-se da atenção que permite a continuidade da sabedoria acumulada por gerações. Não é necessário inventar uma nova estrutura, se nos propormos a repensar novos caminhos. Talvez nem sejam novos, mas não perceptíveis, não ouvidos, não cheirados, não apalpados, não abraçados, não desembrulhados. “O que precisamos não é uma nova sala de aula, nem novos estudantes, mas novas técnicas para orientar a percepção: pensar que estudar transversalmente envolve um repensar o conceito do pensamento em si mesmo” (MANNING, 2015, p. 7).

O currículo na prática são os espaços onde se vivenciam nossas realizações, mal-estares e até as crises da docência. No trabalho nesse espaço, tanto mestres quanto estudantes experimentam frustrações, desânimo, incertezas, cansaço, etc., mas também vivenciam realizações, compromissos ético-políticos que vão configurando outros(as) profissionais e outros(as) educandos(as) (ARROYO, 2013). Entretanto, para isso, precisamos repensar a ideia de que a imobilidade é sinônimo de disciplina, e que ela faz com que a aprendizagem seja mais eficaz. A rígida associação do tempo com a produtividade torna as pessoas robotizadas, é preciso ensiná-las a se soltar, deixá-las aprender com o corpo todo, soltar as amarras, aprender a fluir. “O corpo em movimento aprende.” (SANTOS, 2020, p. 9). Quando cresce e se solta, a criança pega o ritmo da aldeia (TASSINARI, 2015), começa a ampliar seu mundo, ou seja, desenvolve um corpo adequado, resistente, saudável e livre. Desse modo, devemos permitir que “as classes sejam um convite ao estudo, não um local de consumo de conhecimento” (MANNING, 2015, p. 2).

Rangel (2022) cita a importância dos currículos inter/multiespecíficos por conta da sua pluralidade, porque também mobilizam redes heterogêneas e dinâmicas de sentidos, implicados e tecidos em constituições de sons, imagens, movimentos, toques, gostos, com diversos viventes envolvidos(as) nos processos, para que a escola seja interessante, integradora dos *corpos-inteiros* e das suas possibilidades, um lugar em que os movimentos curriculares deem as mãos aos prazeres e desprazeres dos cotidianos, fazendo a ciranda da vida girar e os fluxos seguirem seus destinos.

Que possamos crescer enquanto educadores(as), pois, segundo Pallasmaa (2013), o dever da educação é cultivar e oferecer suporte às habilidades humanas da imaginação e da empatia, e não a desencorajar a fantasia, suprimir os sentidos e petrificar os limites entre o mundo e a identidade pessoal. Como na poesia em forma de música, de Martins e Holanda (2021), em que a escola acolhe e *deixe que tudo o que há num corpo se revele*:

Deixe, que tudo que há num corpo se revele
 Pra que a vida cicatrize todo o trauma
 Pra que o desejo seja o anexo da pele
 E a liberdade o corpo físico da alma
 Deixe, que a sólida geleira descongele
 E a sensatez fluidifique o coração
 Que sua sede não precise só de água
 Nem sua fome necessite só de pão
 Deixe que tudo que há no corpo se revele
 Sinta, o perfume se espalhar na casa inteira
 Atravessar o alumínio da janela
 Que a energia se renove verdadeira
 E a ventania nunca apague suas velas
 Deixe que tudo que há no corpo se revele
 Pra que a vida cicatrize todo trauma
 Pra que o desejo seja o anexo da pele
 E a liberdade o corpo físico da alma
 Deixe que a mão do tempo aos poucos lhe modele

Esse é um terreno valioso para a sociedade, porque há no ambiente educacional uma poderosa força mobilizadora, afinal “o fato da escola, sobretudo a pública, de seus profissionais serem criticados é um sinal de que incomodam, estão vivos” (ARROYO, 2013, p. 12). E quando os(as) envolvidos(as) foram se dando conta de que se eles(as) se permitirem a terem as potências dos *corpos-inteiros* nesse movimentos curriculares, conseguirão vibrar muito mais intensamente, serão viventes vibrantes pelas potências dos currículos!

4 ESPAÇOS DE ACOLHIMENTO

Para tratar de *corpos-inteiros* no ambiente escolar faz-se necessário refletir acerca do lugar, das suas construções arquitetônicas. A ideia central desta pesquisa é convidar o(a) leitor(a) a analisar como, historicamente, os espaços destinados às práticas educacionais são arquitetados para a castração de vários movimentos dos corpos, por conta da ênfase na lógica disciplinar, ainda muito presente nos cenários educacionais do país. Por isso, para Pallasmaa (2011) as edificações não devem ser construções abstratas e sem significado ou mesmo composições da estética, elas devem ser extensões dos nossos corpos e abrigos para eles, bem como das nossas memórias, identidades, mentes e sonhos, mas “[...] a arquitetura modernista em geral tem abrigado o intelecto e os olhos, mas tem deixado desabrigados nossos corpos e demais sentidos” (PALLASMAA, 2011, p. 19).

Diante dessa complexidade, fica a questão: o que faz uma instituição escolar existir? Um prédio, suas estruturas físicas, compostas das mais altas tecnologias ou os seres que os habitam e convivem diariamente nele, circulando pelos corredores, estabelecendo relações, fazendo a educação acontecer? Foram dois anos de pandemia, período crítico em que a ausência da comunidade fez com que o emaranhado de concreto perdesse grande parte do seu sentido, reduzisse seus movimentos e respiração até quase parar... Ainda assim, há, por parte da sociedade, muita resistência em compreender a importância das intrincadas relações entre os seres e os ambientes que estão em seu entorno. É muito mais difícil aprender numa arquitetura fria que não consiga acolher os movimentos sinuosos dos corpos.

A escola, como se sabe, é uma instituição de ensino, mas também de socialização, de construção de conhecimento, identidade e cultura. As instituições de ensino precisam tanto em seus espaços arquitetônicos quanto no currículo encontrar formas de se aproximar das crianças e jovens, comunicar-se com eles, ou seja, tornar a relação do estudante com seu aprendizado e com os espaços escolares um acontecimento comunicacional constante. (LIBOS; MOREIRA, 2018, p. 11)

É necessário despertar movimentos de desconstrução dessa lógica de determinação das linhas limítrofes que afastam os(as) envolvidos(as), criando um clima de ambiente frio, no intuito de estabelecer a ordem. Além do fenômeno disciplinar que tenta engessar os movimentos curriculares nas cadeiras, existem tantos outros fenômenos que têm a intenção de disciplinar: as campanhas, as grades, as disposições das salas como forma de hierarquia, a imobilidade como sinônimo de obediência e subserviência, a ausência de espaços destinados ao lazer e ao relaxamento, entre outros. Esse formato que vem se perpetuando não propicia as

possibilidades de integrações dos currículos, afinal é preciso conectar, além dos conteúdos e procedimentos pedagógicos convencionais, os movimentos dos corpos, os espaços e suas intencionalidades.

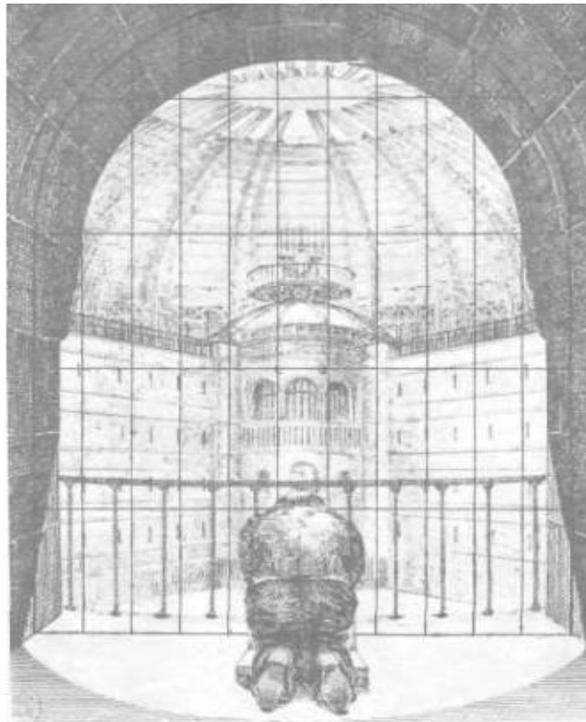
Fazendo alusão ao conservadorismo das instituições educacionais, e como tais estruturas reproduzem o exercício dos poderes, analisemos o Panóptico, um projeto arquitetônico criado em 1785 pelo filósofo e jurista inglês Jeremy Bentham, pensado inicialmente para as prisões, mas que ainda está bastante presente e impacta nossas vidas nas instituições. O panoptismo foi o modelo prisional onde as celas eram dispostas em formato de círculo e uma torre central dava espaço a(à) um(a) vigilante, estrutura por meio da qual “a inspeção funciona constantemente” (FOUCAULT, 1987, p. 219). Por conter duas janelas, uma no fundo e outra na frente, o(a) preso(a) tinha dificuldade de enxergar se estava sendo observado(a) e a torre, por sua vez, opaca, permitia a visibilidade de todos(as) os(as) detentos(as), com a possibilidade dos vigias não serem vistos por nenhum(a) deles(as), inibindo os comportamentos ‘desviantes e inapropriados’ (FERMENTO FEMINISTA, 2020).

Figura 1 – Interior da penitenciária de Stateville, Estados Unidos, século XX (modelo Panóptico)



Fonte: Michel Foucault (1987).

Figura 2 – Projeto de penitenciária, 1840. Um detento, em sua cela, reza diante da torre central de vigilância



Fonte: Michel Foucault (1987).

O referido fenômeno foi citado, pois, em 1987. Em sua obra *Vigiar e Punir*, Michel Foucault analisa como o panoptismo extrapolou as prisões e está presente em muitos ambientes, como um instrumento de disciplina e controle das massas.

É um tipo de implantação dos corpos no espaço, de distribuição dos indivíduos em relação mútua, de organização hierárquica, de disposição dos centros e dos canais de poder, de definição de seus instrumentos e de modos de intervenção, que se podem utilizar nos hospitais, nas oficinas, nas escolas, nas prisões. (FOUCAULT, 1987, p. 229)

O ambiente escolar sofreu forte influência desse modelo, criando um espaço recortado pela constante preocupação com as vigilâncias, marcado pelas hierarquias, em que os(as) estudantes são constantemente observados(as), limitados(as), punidos(as) por suas indisciplinas, por manifestações corporais consideradas “inapropriadas”, que possam tirar a sua “atenção”. Expressões como: grade curricular, disciplinas, provas, carga horária, remetem a lógica disciplinar e a estrutura do panóptico e da prisão. “Todos os mecanismos de poder que, ainda em nossos dias, são dispostos em torno do anormal, para marcá-lo como para modificá-

lo, compõem essas duas formas de que longinquamente derivam” (FOUCAULT, 1987, p. 223) tal arquitetura.

A estrutura arquitetônica é o símbolo mais visível da filosofia escolar. É na construção e posicionamento do emaranhado de salas que se define o “lugar” de cada indivíduo, bem como as regras e compromissos que precisam dar conta das relações travadas ao longo desse espaço. “Uma obra de arquitetura não deve se tornar transparente em seus motivos utilitários e racionais; ela deve manter seu segredo impenetrável e mistério, para que possa provocar nossa imaginação e nossas emoções” (PALLASMAA, 2011, p. 59). A arquitetura deve compor o ‘*ensinarapender*’ a sonhar. Arroyo e Silva (2012, p. 32) também participam e corroboram dessa tessitura ao afirmarem:

Toda a organização escolar, seriada, etapista, sequencial, avaliativa é demasiado enrijecida para corpos-vidas socializados em vivências tão nos limites. Olhar e reconhecer a especificidade de suas vivências corpóreas exige outras estruturas escolares. Reconhecer os corpos exige repensar as estruturas temporais-espaciais, de trabalho e de aprendizagem.

Para manter os(as) estudantes frequentando diariamente esses ambientes que em muitos momentos se tornam pouco atrativos, inconscientemente os movimentos são determinados/aprisionados, em um fluxo que estabelece toda uma lógica das produtividades e das *recompensas* futuras. Sobre esse “adiamento das recompensas” que é sempre esperada, mas fica sempre postergada como promessa de um futuro luminoso, Dayrell e Jesus (2016) registram que para esse mecanismo funcionar é necessário que a família e o(a) jovem acreditem que a frequência escolar no presente signifique de fato uma preparação para um futuro melhor. Essa crença é crucial para possibilitar a internalização da lógica disciplinar, como mecanismo necessário para suportar o presente das repressões e restrições da educação oficial.

Não obstante, a frequência escolar tem relação direta com a presença dos corpos inteiros nesses espaços, mesmo o sistema escolar oficial considerando que a aprendizagem aconteça somente no âmbito da mente. Por isso, é preciso “trazer pedagogias para um pensamento pedagógico que não vê nos(as) educandos(as) mais do que mentes a instruir, letrar, ensinar. Nos faltam pedagogias dos corpos” (ARROYO, 2016, p. 19).

Ao considerarmos a presença dos corpos inteiros nas escolas precisamos pensar na relação da arquitetura com a frequência, com as atividades propostas, com o envolvimento criado em sala de aula e em outros espaços da escola etc. Será realmente necessário que o(a) estudante tenha de “sustentar” quase toda sua presença nesse ambiente sentado numa cadeira?

O que acontece então com o nosso conceito de ambiente? Literalmente, o ambiente é aquilo que cerca. Para os habitantes, contudo, o ambiente não consiste nos entornos de um lugar cercado, mas numa zona na qual os seus vários caminhos são totalmente emaranhados. (INGOLD, 2022, p. 132)

É algo emergencial pensar e mexer nessas estruturas, transformá-las em ambientes acolhedores, ambientes que estejam preparados para receber cotidianamente, vidas, histórias, emoções etc., ambientes que consigam sustentar encontros. Trabalhar as potências e nos engajar com as estratégias de resistências dos movimentos, que advém dos nossos corpos inteiros imersos nos ambientes escolares, exige lidar com nossos medos e angústias, mas,

Por que nos causa desconforto a sensação de estar caindo? A gente não fez outra coisa nos últimos tempos senão despencar. Cair, cair, cair. Então por que estamos grilados agora com a queda? Vamos aproveitar toda a nossa capacidade crítica e criativa para construir paraquedas coloridos. Vamos pensar no espaço não como um lugar confinado, mas como o cosmos onde a gente pode despencar em paraquedas coloridos. (KRENAK, 2020, p. 30)

A citação de Ailton Krenak em sua obra *Ideias para adiar o fim do mundo*, traz à reflexão uma realidade dura, se fizermos um paralelo com os desafios da educação, de como este espaço confinado pode sofrer interferências no sentido de mobilizar as sensibilidades. Dayrell e Jesus (2016) também tratam das críticas que os(as) estudantes fazem aos(as) professores(as), mas boa parte das críticas ao se referir aos(as) professores(as) também se estendem à estrutura escolar como um todo: arquitetura permeada pelos tempos rigorosos e espaços rígidos, em desenhos de currículo que dificultam as transformações necessárias. A questão que incomoda é justamente a apontada por Krenak (2020): vamos continuar nessa condição ou construir nossos paraquedas coloridos? Como permanecer somente no campo das críticas, sem mexer em nenhuma peça para fazer a engrenagem girar? Para fazer os currículos dançarem?

Paulo Freire (1996, p. 28) reforça o encorajamento para pensar uma educação mais acolhedora:

Gosto de ser gente porque, mesmo sabendo que as condições materiais, econômicas, sociais e políticas, culturais e ideológicas em que nos achamos geram quase sempre barreiras de difícil superação para o cumprimento de nossa tarefa histórica de mudar o mundo, sei também que os obstáculos não se eternizam.

A sociedade receia pensar nos problemas educacionais, prefere eternizá-los, para não ter que se responsabilizar pelos resultados, mas a questão é que se não agirmos agora, estamos deixando uma má herança às gerações futuras.

O estado de mundo que vivemos hoje é exatamente o mesmo que os nossos antepassados recentes encomendaram para nós. Na verdade, a gente vive reclamando, mas essa coisa foi encomendada, chegou embrulhada e com aviso: “Depois de abrir não tem troca”. Há duzentos, trezentos anos ansiaram por esse mundo. Um monte de gente decepcionada pensando: “Mas é esse mundo que deixaram para a gente?” Qual é o mundo que vocês estão agora empacotando para deixar às gerações futuras? [...] o mundo que você está deixando é o que eles querem? (KRENAK, 2020, p. 67)

Além dos processos pedagógicos, a instituição reconhece que o desenvolvimento psicossocial e o bem-estar são corresponsáveis para a aprendizagem, compreendendo que a ausência desses aspectos pode levar a evasão, a exclusão e a desconexão. É preciso repensar os espaços e os currículos, baseando-se nas diferenças. Quando assim o fizermos, as escolas não serão mais fábricas de competência e de conhecimento, nem negócios acadêmicos, mas locais de educação para a criatividade, a erudição, a intelectualidade interdisciplinar, os saberes transversais, a comunicação, a afetividade cooperativa, a forma de afetar e ser afetado na produção de cooperação para o trabalho coletivo (CARVALHO, 2011). Para Arroyo (2016), as teorias são produzidas através das reações dos corpos: da dor, da fome, das doenças, das necessidades etc. Então, por que desconsiderar suas existências? Qual a dificuldade de pensar currículos para reconhecer, ouvir, interpretar as linguagens dos corpos? Uma urgência especial diante de uma tradição escolar reducionista que trabalha apenas as linguagens letradas, de um modo limitado como se a linguagem só dissesse respeito ao cognitivo.

Diante desses limites e possibilidades que se apresentam, uma das formas de proporcionar condições para o desenvolvimento desse ambiente, são os ‘espaços de acolhimento’, os quais ainda se encontram limitados à educação infantil, pois é somente neste momento que se pensa na ruptura com o aconchego do lar, com a perda do vínculo momentâneo com o colo dos pais, com seus brinquedos, passando-se ao treinamento de aprender a conviver em coletividade. Apenas nessa faixa etária escolar dá-se importância aos fatores emocionais, porém, com o passar dos anos, tais preocupações vão dando lugar às produções, ignorando-se os *corpos-inteiros* e suas nuances afetivo-emocionais, limitando-se a aprendizagens de domínios avaliáveis (ARROYO, 2016). É justamente a esse grupo tão cobrado, os(as) jovens do Ensino Médio Integrado, que a atenção desta pesquisa está voltada. Ela visa acolher as ebulições, permitir que eles(as) lidem com as sensações compreendendo que elas fazem parte de todos os seus movimentos da/na vida.

3.1 ESPAÇOS DE ACOLHIMENTO NO IFBA CAMPUS VALENÇA

O Ensino Médio é um período de intensas cobranças, o(a) estudante é confrontado(a) a tomar posturas mais maduras, seja no processo de autonomia para os estudos, como também nas decisões profissionais. Concomitante a essa turbulência, estes indivíduos precisam lidar com os demais aspectos que estão presentes na sua vida e que ajudam a formá-los(as): amizades, amores, família, padrões, hormônios, interferências midiáticas, autoaceitação, autocobrança, um “pacote” bastante complexo, com o qual precisam conviver e aprender a sustentar.

Nos Institutos Federais, o Ensino Médio é oferecido na modalidade Integrada, no qual às disciplinas propedêuticas são somadas às técnicas, e assim a carga horária, as avaliações e o tempos de estudo são ampliados, exigindo um nível de organização acadêmico e pessoal que pode desencadear transtornos de ansiedade e ativar gatilhos mentais ligados ao estresse.

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

Os ambientes que ainda dão lugar aos corpos em movimento nas escolas são as quadras ou ginásios de esportes e as aulas de artes, onde se permite que os(as) estudantes possam sair temporariamente das cadeiras, sem serem julgados(as) por indisciplina ou desatenção. Não se imagina outros ambientes destinados aos corpos inteiros e suas diversas tonalidades afetivo/emocionais, não se pensa a educação para além das paredes da sala de aula. Em mais de 20 anos de atuação na docência do componente curricular de Educação Física, sempre vivenciei situações de desvalorização do meu trabalho. Se interpreta que não se produz conhecimento por meio dos corpos, afinal a lógica disciplinar apregoa que eles devem ficar o mais imóveis possível. Tudo isso acontece pela ausência de se levar a sério uma pedagogia dos corpos (ARROYO, 2012).

Os(as) jovens estudantes do IFBA, *Campus Valença*, que têm entre 16 e 20 anos, as especificidades dos seus cotidianos, suas sobrecargas e as relações com sua permanência no ambiente escolar, fizeram parte do recorte desta pesquisa.

O referido grupo, por estar matriculado no Instituto Federal de Educação, tem como modalidade de ensino, a Educação Profissional e Tecnológica, no nível Ensino Médio, com a forma de articulação, Ensino Técnico Integrado ao Médio, o qual foi definido pelo Decreto n. 5.154/2004, que prevê que esta é uma das formas de articulação entre a educação profissional técnica de nível médio (...) (Art.4º o. Par. 1º., Inc. I). O Ensino Médio Integrado propõe a formação omnilateral dos sujeitos, vinculada a uma ruptura com o ser humano instrumentalizado e limitado da sociedade capitalista. Esse conceito, que é proposto por Marx, vislumbra uma formação integrada, com origem na educação socialista, e pretende formar o ser humano na sua integralidade física, mental, cultural, política e científico-tecnológica (CIAVATTA, 2005).

Ciavatta (2005) reforça ainda que o exercício da formação integrada é uma experiência de democracia participativa, portanto não ocorre sob o autoritarismo, deve ser uma ação coletiva já que o movimento de integração é, necessariamente, social e pressupõe mais de um(a) participante. Implica buscar professores(as) abertos(as) à inovação, a novos desenhos curriculares e temas mais adequados que consigam contemplar as demandas trazidas pelos(as) estudantes.

Partindo desses pressupostos, a educação conceitual é passível de questionamentos, a partir da prevalência de elementos que priorizam questões cognitivas, fazendo com que a escola se torne ambiente exaustivo, de adoecimento emocional e de permanência dificultada. Noro (2011) e Arruda (2012), a partir de pesquisas realizadas com esse público, trazem dados sobre quais aspectos fortalecem os vínculos dos(as) estudantes com suas instituições educacionais. Para Noro (2011), a política de assistência estudantil, a formação de professores e uma qualificada infraestrutura são fundamentais para a permanência. Para a autora, as relações familiares e as amizades também contribuem para o sucesso escolar. Já Arruda (2012) conclui que diversos fatores intervêm na permanência dos(as) estudantes, porém o acolhimento que a escola oferece no dia a dia aos(as) discentes é o elemento mais ressaltado pelo autor.

A importância do volume de conteúdos não foi colocada em consideração nos estudos de Noro (2011) e Arruda (2012), o que nos permite analisar que, se de fato a escola mantivesse a integralidade física, mental, cultural, política e científico-tecnológica, conforme se propõe, a

experiência teria mais sentido e significado para os(as) envolvidos(as), os *corpos-inteiros* seriam levados em consideração no processo de ensino e aprendizagem.

O desejável é que os currículos escolares levem em consideração vários movimentos presentes nos cotidianos das escolas. No caso do IFBA, *Campus* Valença, grande parte deles(as) são moradores das cidades circunvizinhas, então precisam se deslocar diariamente em transportes escolares (ônibus e barcos). São extremamente exigidos(as) através de um currículo oficial abarrotado de disciplinas em que muitos(as) docentes desempenham suas atividades a partir da ênfase conceitual, ao ponto de desenvolverem crises de ansiedade e problemas emocionais. Óbvio que não se trata de atribuir a culpa da educação conceitual aos(as) professores(as), porque os(as) mesmos(as) são cobrados(as) pelo sistema escolar em apreço, e muitas vezes se sentem cansados(as), com pouca margem de liberdade para tentar mudar as regras do jogo.

Pensando nessa questão, envolvida com minha experiência nos movimentos da educação física, me perguntei o que poderia fazer de modo a intervir nessa situação com o intuito de contribuir com a saúde psicossocial dos(as) estudantes. Assim, surgiu a proposta de criação de um espaço de acolhimento, onde essas pessoas pudessem organizar suas emoções nos momentos de exaustão, onde fossem atendidas em suas necessidades emocionais, que pudessem conversar ou ficar em silêncio, que liberassem seus corpos através dos trabalhos sensório-motores realizados. Para Ingold (2015), na ausência de local para sintonizarem suas tonalidades e se vitalizarem é necessário a criação de local multissensorial que trabalhe os diversos movimentos que compõem o mundo da vida.

A metodologia/método considerado mais adequado para orientar a pesquisa foi a pesquisa-ação, uma vez que foi identificado um grupo com problemas e almejou-se planejamento e ações, com o objetivo de minimizar os prejuízos, mediando as dificuldades emergentes, e, na medida do possível, promover mudanças nas rotinas dos(as) envolvidos(as). A referida metodologia ainda passa por críticas, Chisté (2016) afirma que muitos(as) pesquisadores(as) defendem o distanciamento da/na pesquisa-ação dos métodos convencionais de pesquisa, pois tais métodos afastam-se dos problemas urgentes relacionados ao campo da educação, revelando-se insuficientes porque em muitos casos se limitam a uma simples descrição da situação, ou a uma avaliação de rendimentos escolares.

Todavia, Thiollent (2011) defende a utilização da pesquisa-ação, pois ela propõe o comprometimento dos(as) pesquisadores(as) com as causas populares, na busca por soluções, ou ao menos na elucidação dos problemas. Na pesquisa-ação o problema nasce de um grupo

em crise, de alguma problemática social existente. O(a) pesquisador(a) ou o grupo de interesse constata o problema e busca ajudar a coletividade a determinar as redes ligadas a ele(a), fazendo com que os(as) envolvidos(as) tomem consciência da situação em uma ação coletiva e partam para solucioná-lo.

Espaços de acolhimento/salas multissensoriais precisam ser '*feitospensados*' para atender tais demandas, cada vez mais frequentes dos(as) estudantes, onde possam se restabelecer e retornar às atividades, que possam usufruir de momentos relaxantes, desenvolvendo uma consciência corporal através de alongamentos, participando de rodas de conversa, realizando artes, terapias holísticas (aromaterapia e musicoterapia), tudo com a devida orientação e acompanhamento.

Lopes *et al.* (2015) caracterizam as salas multissensoriais como inspiração no Snoezelen, um método desenvolvido na Holanda, em 1975. Ele tem como objetivo promover a exploração do ambiente envolvente, o relaxamento mental e físico, os sentimentos de satisfação e as competências sociais. Consiste no uso de equipamentos específicos, no interior de uma sala, que permite a exploração controlada dos diversos sentidos: tátil, visual, olfativo, auditivo, vestibular e proprioceptivo. Esses equipamentos podem promover a estimulação contingente, na qual o utilizador desenvolve um comportamento que desencadeará uma resposta do equipamento; ou não contingente, em que este apenas recebe um estímulo e a sua resposta não apresenta nenhuma alteração no ambiente.

Tendo em conta a perspectiva de Sella (2008), o conceito da sala de Snoezelen proporciona conforto, com uso de estímulos controlados. Oferece estímulos sensoriais, música, notas, sons, luz, estimulação tátil e aromas, que podem ser usados de forma individual ou combinada. É um espaço de prazer, com controle da temperatura ambiente. Sella (2008, p. 22) detalha um pouco mais o conceito de Snoezelen como sendo

[...] uma sala rica e maravilhosa cheia de detalhes em forma de luzes, cores e cheiros, sabores e texturas. É um espaço de prazer, com controle de temperatura ambiente e preparado para estimular os sentidos. Pode ser utilizado como experiência de aprendizagem, no tratamento e como relaxamento e lazer. A entrada sensorial é controlada e projetada especialmente para promover a interação, a escolha e o relacionamento. Alivia o *stresse*, a ansiedade e a dor. Promove mudanças, despertando e afetando os movimentos e a motivação.

Figura 3 – Sala branca: estimulação passiva



Fonte: <https://www.reab.me/voce-sabe-o-que-snoezelen/>

Figura 4 – Salas coloridas ou escuras: estimulação ativa



Fonte: <https://www.enso.es/blog/salas-de-estimulacion-sensorial-o-snoezelen/>

O Produto Educacional desenvolvido teve como base os fundamentos supracitados, buscando dentro das limitações inerentes à escola pública, realizar um trabalho no sentido de contribuir com a harmonização das tonalidades emocionais dos(as) estudantes.

Para Libos e Moreira (2018), aspectos como o conforto do ambiente, a sustentabilidade, a funcionalidade, a humanização e a cultura local, dentre outros diversos pontos, são justificáveis na solução arquitetônica escolar, pois impactam diretamente na construção da identidade, na afetividade, nas sensações e na constituição da subjetividade. Enfim, impactam nas relações com a alteridade, nas múltiplas formas de interação com o outro, com os objetos e com os espaços de aprendizagem e sociabilidade.

Surge então o ‘Espaço Acolher’, proposta de produto educacional. Esse foi o nome dado ao ambiente (sala) que vem acolhendo esses(as) jovens em situação de vulnerabilidade emocional. Afinal, “nas ruas, nas salas de aula não há como ignorar os corpos” (ARROYO; SILVA, 2012, p. 34). No referido espaço, são desenvolvidas atividades de estimulação e relaxamento através de terapias holísticas, alongamentos, massagens, artes, rodas de conversas e exercícios de consciência corporal. Os(as) estudantes são orientados(as) e acompanhados(as) através de registros de imagens, diários de bordo e relatórios que fazem parte das atividades propostas e de um diagnóstico acerca dos possíveis avanços.

A ideia da sala de acolhimento foi apresentada à direção do *campus* após vencer dois editais: o concurso promovido pela PRPGI – Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação, sob o Edital nº 26/2020/PRPGI/IFBA de 23 de setembro de 2020. (Retificado em 20/01/2020) CONCURSO “UMA IDEIA NA CABEÇA, UMA INOVAÇÃO NA MÃO”; e a outra, com o EDITAL Nº 03 DE 13 DE DEZEMBRO DE 2021, EDITAL DE INCENTIVO ÀS PRÁTICAS DE PERMANÊNCIA E ÊXITO, o qual financiou parte dos materiais de consumo para a realização das atividades. Compreendendo a importância da implementação do ambiente, foram tomadas as providências para a reserva e adaptação do espaço físico, bem como as aquisições dos equipamentos e materiais.

Figura 5 – Adaptação do espaço físico



Fonte: Acervo pessoal.

Figura 6 – Adaptação do espaço físico



Fonte: Acervo pessoal.

Para o funcionamento do espaço, alguns(as) estudantes/monitores(as) foram selecionados(as) para fazer parte da equipe do trabalho de acolhimento, manuseio dos equipamentos e desenvolvimento das atividades. Os movimentos de formação foram realizados, tanto para as questões técnicas (equipamentos, tipos de massagens, abordagens holísticas), como para que o grupo adquirisse conhecimento sobre questões/problemas de ordem afetivo-emocional que acometem os(as) jovens atualmente. Esses(as) monitores(as) são estudantes do *campus* (integrado e superior), que estão dentro do perfil de comprometimento e sensibilidade com a causa.

Figura 7 – Organização do espaço com os(as) estudantes/monitores(as)



Fonte: Acervo pessoal.

Figura 8 – Treinamento com os(as) estudantes/monitores(as)



Fonte: Acervo pessoal.

O Espaço Acolher se configura como atividade desenvolvida no *Campus Valença*, enquanto possibilidade de intervenção, na expectativa de contribuir para a permanência dos(as) estudantes, a partir do momento em que o(a) ajuda a conseguir estabelecer relações mais leves com seus cotidianos e suas diferentes tonalidades.

Com isso, faz-se necessário um novo olhar para as instituições de ensino. Não cabe mais, pelo histórico das ocorrências e principalmente depois do período de intensas mudanças geradas pelo momento pandêmico, permanecer ignorando a humanização, não será possível continuar construindo grades, é preciso estabelecer novas relações, menos opressoras, com outros protagonismos.

No próximo capítulo, o Espaço Acolher irá se descortinar, as experiências vividas serão relatadas e as emoções compartilhadas!

5 O ESPAÇO ACOLHER, UMA SALA MULTISENSORIAL

A gente murcha lá fora, aí vem aqui, umas gotinhas são colocadas na gente, aí a gente revigora e sai melhor.

(Relato da estudante Violeta, em um dos atendimentos no Espaço Acolher)

É mágico adentrar o portão da escola, passar pelos setores administrativos, pelos pátios, circular pelos corredores de salas de aula e ser conduzido(a) pelos sons e aromas, para um ambiente diferente. Assim que a porta do Espaço Acolher se abre, dá para perceber que não se trata de um lugar como os demais, com mesas ou cadeiras enfileiradas, ali tem leveza, a iluminação é agradável aos olhos, uma música suave parece acariciar a pele, há cheiros de folhas, flores e frutas, uma fumacinha saindo de um aparelho que espalha perfumes que passam pelos pulmões e chegam ao coração, fazendo os músculos relaxarem; têm também bolas enormes onde se pode alongar, brincar, deitar, girar sobre elas. Lá bem no cantinho, há sobre uma mesa grande, rodeada por cadeiras, um bauzinho contendo diários de bordo, blocos individualizados onde se escreve os sentimentos diversos, e, sim, um monte de folhas, lápis, canetas, tintas, lápis de cor, pincéis, colas, tesouras, tecidos, linhas, agulhas, botões, miçangas, tudo que permita buscar a imaginação no fundinho da alma e transportá-la para fora. Se precisar descansar, existe um enorme tapete de borracha azul, almofadas macias decoradas com retalhos coloridos, rolos de espuma, um convite para um sono leve; mas se quiser repousar enquanto seus pés são colocados em aparelhos e deliciosamente massageados, pode se deitar nas maravilhosas poltronas acolchoadas, que mais parece um abraço quentinho, trazendo a sensação de proteção. Um mundo de sensações é despertado quando a vibração dos massageadores tocam os corpos doloridos das lidadas diárias. Existem vários por lá, é preciso experimentar! Nesse lugar é permitido ser frágil, não precisa esconder as tristezas, os medos, as dores físicas e emocionais, as ansiedades, as dúvidas, a palavra cantada é acolhimento, é busca de autoconhecimento e autocuidado, é o Espaço Acolher!

Ao ler a descrição é possível imaginar um ambiente como esse fazendo parte das estruturas escolares convencionais? Pallasmaa (2011) relata que ao entrarmos em contato com lugares que nos proporcionam experiências ricas e revigorantes, todas as esferas sensoriais interagem e se fundem na imagem do lugar que guardaremos em nossas memórias. O Espaço Acolher é uma sala multissensorial que foi implantada no IFBA *Campus* Valença com a intenção de promover essas vivências nos *corpos-inteiros*, pois, “mesmo no corre que é a rotina

de uma escola, há sempre possibilidades de criar, de movimentar e assim, tocar algum coração dormente” (CHAR; PARAÍSO, 2022, p. 81).

Gostaria de continuar a escrita desse capítulo retornando à epígrafe acerca do relato da estudante Violeta, em que ela retrata o sentimento gerado a partir das experiências durante os atendimentos: - “A gente murcha lá fora, aí vem aqui, umas gotinhas são colocadas na gente, aí a gente revigora e sai melhor.” A simplicidade e a profundidade dessa declaração nutrem esperança e fazem acreditar que é possível humanizar as instituições educacionais. “Para os habitantes, contudo, o ambiente não consiste nos entornos de um lugar cercado, mas numa zona na qual os seus vários caminhos são totalmente emaranhados” (INGOLD, 2022, p. 132). Nos enlances das vivências que serão narradas no decorrer desse texto, a identificação dos(as) estudantes participantes da pesquisa será feita através de codinomes de flores, em homenagem a Violeta, que se sentiu regada e renovada, cada vez que frequentou o Espaço Acolher.

No intuito de facilitar a compreensão do(a) leitor(a), as narrativas serão separadas pelas atividades de relaxamento desenvolvidas na sala: musicoterapia, meditação, aromaterapia, alongamentos, massagens, desenhos, pinturas, artesanatos e relatos dos diários de bordo. Para que os acolhimentos sejam realizados de forma direcionada, cada estudante preenche uma ‘ficha de atendimento’, na qual precisa se identificar, apontar as sensações percebidas naquele momento da chegada, bem como em seu término, permitindo que se tenha um parâmetro sobre o trabalho. Além de sinalizar os ‘incômodos’ que trazem, o objetivo do preenchimento da ficha é que parem por um instante, sintam seu corpo, ouçam seus sinais e apontem. Muitas pessoas em seus cotidianos, não estão conseguindo exercitar o sentir, motivo pelo qual muitas doenças passam despercebidas e conseqüentemente são agravadas. “Em resumo, é observando, ouvindo e sentindo – prestando atenção ao que o mundo quer nos dizer – que aprendemos” (INGOLD, 2022, p. 15). A seguir, o modelo do documento citado:

Figura 9 – Ficha de atendimento atualizada – Espaço Acolher

Espaço Acolher

Nome do(a) estudante: _____

Data: ____/____/____ Curso: _____ Turma: _____



1. Relato das sensações no momento da chegada:

<input type="checkbox"/> ansiedade	<input type="checkbox"/> nervoso/ taquicardia
<input type="checkbox"/> dores musculares/ tensão muscular	<input type="checkbox"/> sonolência
<input type="checkbox"/> tristeza/desânimo	<input type="checkbox"/> desinteresse/ preguiça/ tédio
<input type="checkbox"/> dor de cabeça/ enxaqueca	<input type="checkbox"/> alegria/ agitação
<input type="checkbox"/> cólica menstrual/ TPM	<input type="checkbox"/> não sei descrever
<input type="checkbox"/> tontura/ náuseas	<input type="checkbox"/> outras?
<input type="checkbox"/> medo/ preocupação	_____



3. Relatos das sensações ao terminar o atendimento:

4. Assinatura do(a) estudante:

Fonte: Acervo pessoal.

A humanidade vive um processo de aceleração exigido pelo modo de produção capitalista, em que não há tempo para se perceber, para sentir. A ânsia do conhecimento pelo conhecimento se torna uma relação instrumental e não de cultivo ou cuidado. A ênfase excessiva no consumo e no trabalho estão fazendo com que as pessoas ganhem o mundo e percam a si mesmas. Segundo Ingold (2022), nunca na história tanta informação tem sido casada com tão pouca sabedoria. Quanta sabedoria se perde por não sabermos ouvir, por estarmos perdendo contato com as mestras e mestres vivos das tradições.

Uma das atividades presentes no ambiente é o acolhimento pela música, o aprender a exercitar o ouvir, o sentir, o relaxar. A música se insere nesse trabalho como possibilidade de desacelerar, permitindo que as aflições do mundo externo deem um tempo:

A visão isola, enquanto o som incorpora; a visão é direcional, o som é onidirecional. O senso da visão implica exterioridade, mas a audição cria uma experiência de interioridade. Eu observo um objeto, mas o som me aborda; o olho alcança, mas o ouvido recebe. As edificações não reagem ao nosso olhar, mas efetivamente retornam os sons de volta aos nossos ouvidos. (PALLASMAA, 2011, p. 46)

Dessa maneira, fazer com que os(as) estudantes se desvinculem dos ruídos da sala de aula, dos corredores, fazê-los(as) compreender que a música tocada ali é para que todos(as)

possam relaxar é um desafio, pois a necessidade/hábito de se comunicar constantemente, causa incômodo inicial. Parece que no frenesi e no agito cotidianos vamos desaprendendo a sentir os contatos necessários com as experiências da interioridade. Isso faz com que as experiências de retorno se tornem difíceis, porque muitas vezes não há mais ninguém disposto a escutá-las. De acordo com Pallasmaa (2011), é instigante pensar na perda do sentido da integridade auditiva, onde falar torna-se prioritário no mundo contemporâneo. Os efeitos do exercício da musicoterapia foram percebidos e relatados nas fichas, onde a sensação de paz foi descrita:

Figura 10 – Relato das sensações ao terminar o atendimento

2- Relatos das sensações ao terminar o atendimento:

Bem melhor, esse lugar me dá paz

Fonte: Acervo pessoal.

Relato: “*Bem melhor, esse lugar me dá paz*”.

Figura 11 – Relato das sensações ao terminar o atendimento

2- Relatos das sensações ao terminar o atendimento:

Eu simplesmente amo, o carinho é perfeito, o aconchego melhor ainda.

Fonte: Acervo pessoal.

Relato: “*Eu simplesmente amo, o carinho é perfeito, o aconchego melhor ainda*”.

Figura 12 – Relato das sensações ao terminar o atendimento

2- Relatos das sensações ao terminar o atendimento:

Sensação de tranquilidade e paz

Fonte: Acervo pessoal.

Relato: “*Sensação de tranquilidade e paz*”.

A paz, a tranquilidade e o aconchego são impressões impalpáveis do que os(as) estudantes sentiram ao experimentarem a imersão nas notas suaves das melodias das flautas, dos cantos de pássaros, das águas correntes, da articulação rítmica e do combinado dos instrumentos. Afinal, “acariciamos os limites do espaço com nossos ouvidos. Os gritos das

gaivotas de um porto nos fazem cientes da imensidão do oceano e da infinitude do horizonte” (PALLASMAA, 2011, p. 48).

Os benefícios da música agradável também estão presentes nas meditações, possuindo a capacidade de reduzir a produção de cortisol, hormônio ligado ao estresse, permitindo que o indivíduo se sinta mais calmo, menos ansioso. Meditar com música é deixar todo seu corpo escutá-la, não apenas os ouvidos:

Quando ouvimos música, quer vocal, quer instrumental, certamente é para o som em si que prestamos atenção. E se fossemos perguntar depois o significado desse som, a resposta só poderia ser em termos dos sentimentos que ele evoca em nós. (INGOLD, 2022, p. 29)

Figura 13 – Momento de meditação



Fonte: Acervo pessoal.

Figura 14 – Momento de meditação



Fonte: Acervo pessoal.

Da música aos aromas, os sentidos são convidados a se entrelaçarem, o olfato desperta uma imagem e somos convidados a sonhar acordados (PALLASMAA, 2011). É o que nos conta Nilda Alves (2015, p. 136, grifo da autora) acerca das pesquisas com os cotidianos escolares, pois para ela “só é possível analisar e começar a entender o cotidiano escolar em suas lógicas, através de um grande *mergulho* na realidade cotidiana da escola e nunca exercitando o tal olhar distante e neutro que me ensinaram e aprendi a usar”. É preciso aprender a apreciar e compreender os cheiros, os sons, as imagens, “é preciso ‘comer’ um sanduíche feito mais de doze horas antes, ‘ouvir’ e ‘participar’ de conversas entre moças e rapazes para entender alguns ‘problemas’ do noturno e ‘sentir’ o porquê dos alunos frequentarem” (ALVES, 2015, p. 136). Além de Alves (2015), Pallasmaa (2011, p. 51, grifo meu) também nos provoca acerca da importância dos sentidos e dos sons, porque para ele:

Frequentemente, a memória mais persistente de um espaço é seu cheiro. Não consigo me lembrar da aparência da porta da casa da fazenda de meu avô quando eu era muito pequeno, mas lembro muito bem a resistência imposta por seu peso e a pátina de sua superfície de madeira marcada por décadas de uso, e me recordo especialmente do aroma de sua casa que atingia meu rosto como se fosse uma parede invisível por trás da porta. *Cada moradia tem seu cheiro individual de lar.*

Os cheiros fazem parte dos cotidianos, desse jeito as memórias olfativas são construídas, as boas lembranças trazem sensação de conforto, de carinho, de saudade. As lembranças desagradáveis nos marcam com memórias desconfortáveis... compreendendo a importância dos cheiros, o Espaço Acolher utiliza-se de técnicas da aromaterapia nos momentos

de relaxamento, através do difusor/umidificador de ar. É uma prática terapêutica que aproveita as propriedades dos óleos essenciais para recuperar o equilíbrio e a harmonia do organismo, visando a promoção da saúde física e mental (LAVABRE, 2018).

Figura 15 – Aparelho difusor/umidificador de ar



Fonte: Acervo pessoal.

Dessa prática destaca-se a aromacologia, ciência que estuda a influência dos aromas sobre o bem-estar físico, mental e emocional, e a aromatologia, dedicada aos efeitos e às características físico-químicas e botânicas dos óleos essenciais com interesse no uso terapêutico (BRASIL, 2018a).

Inserida no Sistema Único de Saúde (SUS) por meio da Portaria Nº 702, de 21 de março de 2018, a aromaterapia compõe o rol de 29 modalidades terapêuticas institucionalizadas com a Política Nacional de Práticas Integrativas e Complementares – PNPIC (BRASIL, 2018b). A inclusão das PICS no SUS, como política, posicionou o Brasil na vanguarda mundial da inserção das Medicinas Tradicionais, Complementares e Integrativas (MTCI) no Sistema nacional de Saúde (BRASIL, 2018b).

Figura 16 – Alguns dos óleos essenciais utilizados no Espaço Acolher



Fonte: Acervo pessoal.

Figura 17 – Aparelho difusor/umidificador sobre a mesa das artes



Fonte: Acervo pessoal.

O aparelho difusor/umidificador é posicionado nos locais onde os(as) estudantes ficam reunidos(as) e os óleos essenciais são escolhidos a partir das demandas assinaladas na ficha de atendimento. No difusor, o aroma é uma das suas principais características, o olfato capta as informações a partir dele, produzindo sensação de bem-estar, tonificando, harmonizando e relaxando, estimulando memórias e emoções (BAUDOUX, 2018). A inalação é a forma mais segura de utilização desses óleos, pois o contato com a pele, sem uma diluição equilibrada,

pode causar alergias e/ou queimaduras. Um perfume de flores, folhas e frutas, acompanhado de uma música suave, desmobiliza qualquer tensão.

Para estudantes do Ensino Médio Integrado, as tensões são companheiras bastante frequentes, a ausência de espaços de acolhimento dos sentimentos na escola petrifica os corpos vivos. Isso acontece sob a falsa pressuposição de que a educação é neutra, levando muitos(as) professores(as) a acreditarem que há alguma base emocional “equilibrada” sobre a qual podem se apoiar de modo a poder tratar todos(as) da mesma forma, igualando-os(as) através de régua homogeneizadora, desapaixonada, construindo relações álgidas (hooks, 2013).

Esse descaso gera muitos bloqueios nos(as) estudantes, fazendo com que o ambiente educacional se torne um lugar sobrecarregado. Os mais frequentes relatos de sensações apontadas nos registros de atendimentos são: dores musculares, com 634 ocorrências; sonolência, com 555 registros; ansiedade, com 468 ocorrências. Isso aponta para o quanto o corpo é esquecido ou não tematizado nos currículos escolares, como nos apontam Arroyo (2012) e Pallasmaa (2011). Na tentativa de atenuar essas faltas e marcas, os alongamentos e as massagens vêm sendo manobras bastante utilizadas que se tornaram importantes, com volume considerável de aceitação, como demanda que afirma a importância dos movimentos corpóreos nos currículos escolares.

Os dois procedimentos são realizados através de aparelhos, os alongamentos com bolas suíças e rolos posicionadores, e as massagens, com equipamentos (massageadores elétricos para os pés, massageadores portáteis, cadeiras shiatsu, macas e bolas cravo), evitando-se o contato corpo a corpo, com possíveis interpretações equivocadas. Para desenvolver tais atividades, uma equipe de estudantes-monitores(as) voluntários(as) participou de treinamento e realizam atividades ativamente, contribuindo para o bem viver dos(as) colegas. Sobre os(as) monitores, alguns depoimentos serão relatados mais à frente. Vamos conhecer um pouco mais do espaço acolher:

Figura 18 – Alongamento com bolas suíças e rolos posicionadores



Fonte: Acervo pessoal.

Figura 19 – Massageador para os pés



Fonte: Acervo pessoal.

Figura 20 – Utilização dos massagedores elétricos para os pés



Fonte: Acervo pessoal.

Figura 21 – Massagem na cadeira Shiatsu e massagedores portáteis



Fonte: Acervo pessoal.

Figura 22 – Massagem na maca com massagedor portátil



Fonte: Acervo pessoal.

Pallasmaa (2011) considera que nossos corpos em movimentos estão em constante interação com o ambiente. Dessa maneira, o mundo e a individualidade humana se redefinem um ao outro constantemente. A percepção do corpo e as imagens do mundo se tornam experiência existencial contínua, afinal não há corpo separado de seu domicílio no espaço. Não há espaço desvinculado da imagem inconsciente da nossa identidade pessoal perceptiva, é preciso harmonizar, aliviar as cargas, e reaprender a abrir-se ao entorno.

Para seguir com as experiências vividas no Espaço Acolher durante o período da pesquisa-intervenção, entram em cena as artes: desenhos, pinturas e artesanatos, expressões e frutos das histórias de vida, porque

todas as formas de arte – como a escultura, a pintura, a música, o cinema e a arquitetura – são modos específicos de pensar. Elas representam formas de pensamento sensorial e corporificado característicos de cada meio artístico. Estes modos de pensar são imagens das mãos e do corpo e exemplificam conhecimentos existenciais essenciais. (PALLASMAA, 2013, p. 19)

Todos esses modos de sentir-pensar corporificados foram limitados durante o percurso estudantil, especialmente depois da educação infantil, onde os padrões estabelecidos por traços bem definidos do ‘saber desenhar’, podaram muitas pessoas em transportarem as suas reais emoções para o papel. Foi observado que havia um bloqueio por parte de alguns(as) participantes, sempre reforçado pela fala: ‘eu não sei desenhar, tenho vergonha’. Isso demonstra como nossa imaginação é tolhida em muitos espaços ditos modernos, com seus moldes bem

estabelecidos, muitas vezes através de referências estrangeiras, nas quais os movimentos dos corpos são freados. Ao perceber tal atitude, houve uma conversa, no intuito de quebrar esses nós. A fala partiu no sentido de fazer com que eles(as) deixassem o traço livre, que permitisse o lápis e o pincel correrem pelo papel, que os obstáculos dos estereótipos não fossem impeditivos para se expressarem, a partir daí, as produções foram ímpares, íntimas, carregadas de sentimentos, na maioria das vezes, doloridas, transportaram o que estava transbordando.

Gostaria de passar ao caso de *Rosa*. O nome dessa flor foi escolhido por causa do seu caminhar pela vida através de percursos que lhe criaram vários espinhos. Ainda no início da adolescência, ela perdeu sua mãe por complicações de uma forte depressão. Um pouco intolerante, *Rosa* começou a frequentar o Espaço Acolher e descobriu no desenho e na pintura formas de expressar suas dores emocionais, e uma maneira de aliviar e canalizar suas tristezas e frustrações. Para ilustrar o caminhar dessa participante, suas obras e depoimentos serão dispostas a seguir, para que possam acompanhar sua itinerância:

Figura 23 – Primeira pintura de *Rosa* – Palavras duras sobre si mesma (interpretação minha)



Fonte: Acervo pessoal.

Figura 24 – Segunda pintura de *Rosa* – Um aparente pedido de socorro (interpretação minha)



Fonte: Acervo pessoal.

Figura 25 – Terceira pintura de *Rosa* – Palavra dura sobre si mesma (interpretação minha)



Fonte: Acervo pessoal.

Figura 26 – Quarta pintura de *Rosa* – Imagem de choro (interpretação minha)



Fonte: Acervo pessoal.

Figura 27 – Quinta pintura de *Rosa* – Imagem mais leve e colorida (interpretação minha)



Fonte: Acervo pessoal.

Figura 28 – Sexta pintura de *Rosa* – Imagem mais definida - uma pessoa em “processo de autoaceitação”? (Interpretação minha)



Fonte: Acervo pessoal.

A intenção de mostrar a sequência das pinturas de *Rosa* é refletir como o espaço destinado à expressão das emoções foi importante para ela. Sua rotina é cansativa, porque ela precisa permanecer no *campus* praticamente o dia inteiro, pois o transporte escolar da cidade onde mora faz o trajeto somente no início da manhã e ao final da tarde. Então, mesmo estudando no turno matutino, ela tem que permanecer no turno oposto, chegando em casa somente à noite. A presença do Espaço Acolher trouxe um conforto para ela e ao grupo de estudantes que precisam conviver com essa rotina, pois agora eles(as) têm um ambiente onde podem descansar, ler e relaxar com as artes e com as terapias corporais. Nas palavras da própria *Rosa* (2023), temos que:

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

Ela prossegue com o relato dizendo que “com a existência do espaço acolher, eu tinha um local acessível para mim onde eu podia desfrutar de um ambiente calmo, silencioso, com poucos gatilhos para minha ansiedade e com atividades saudáveis e divertidas” (ROSA, 2023). Rosa ainda ressalta que nesse espaço ela vive os momentos mais leves da rotina dela, momentos no qual ela pode se permitir não ter responsabilidades e apenas sentir ser ela mesma. Segundo ela, “vivi momentos e conversas inesquecíveis dentro daquela sala com amigos, com meu namorado, com os monitores que sempre foram muito gentis, educados e visivelmente foram muito bem capacitados” (ROSA, 2023).

Um dos maiores benefícios que o espaço acolher trouxe para minha vida foi ter me apresentado o ato de desenhar como uma terapia que pudesse me trazer calma e ajudar a lidar com a ansiedade. Estas são as artes que tenho feito desde de que descobri como desenhar me acalma e me ajuda. (ROSA, 2023)

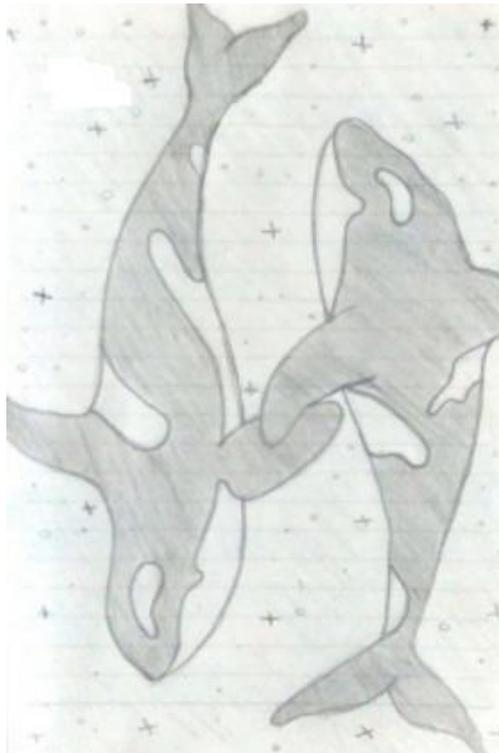
O desenho é um modo que Rosa encontrou de se conectar consigo mesma. Podemos dizer a partir das contribuições de Ingold (2022) que *Rosa* aprendeu a sentir com as mãos, porque “a mão que fala é também a que sente e desenha. Será que todo desenho, então, é um meio de falar com a mão?” (INGOLD, 2022, p. 164). Vamos apresentar outros desenhos realizados por *Rosa*!

Figura 29 – Desenho feito por *Rosa* (cobra)



Fonte: Imagem cedida pela autora (*Rosa*).

Figura 30 – Desenho feito por *Rosa* (golfinhos)



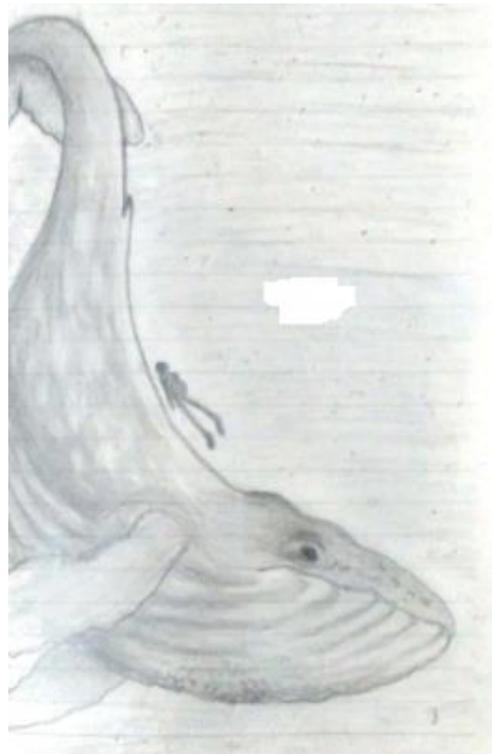
Fonte: Imagem cedida pela autora (*Rosa*).

Figura 31 – Desenho feito por *Rosa* (polvo)



Fonte: Imagem cedida pela autora (*Rosa*).

Figura 32 – Desenho feito por *Rosa* (baleia)



Fonte: Imagem cedida pela autora (*Rosa*).

Figura 33 – Desenho feito por *Rosa* (raposa)



Fonte: Imagem cedida pela autora (*Rosa*).

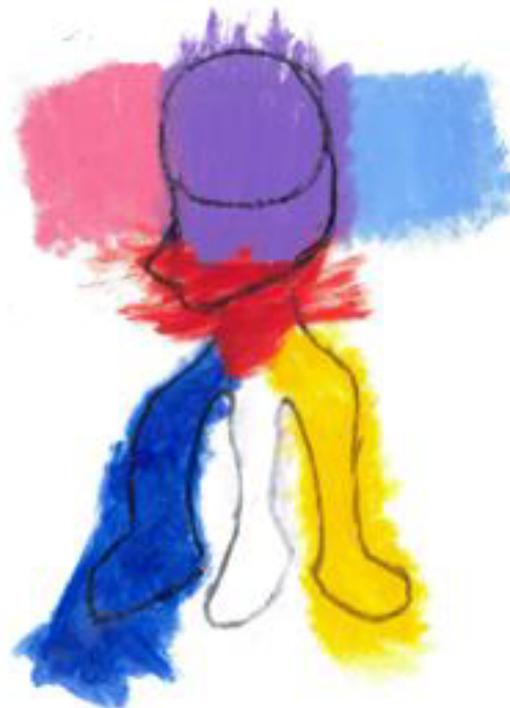
No final do ano passado, *Rosa* concluiu o Ensino Médio e conseguiu ser aprovada em uma universidade pública. O desejo é que ela consiga se realizar, se amar, ouvir seu corpo-inteiro, afinal “não sabemos sequer o que um corpo pode” (LEITE, 2022, p. 62) e seguir mais forte!

Girassol é outro estudante, ele tem o diagnóstico de TDAH – Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade. O TDAH é um transtorno neurobiológico de causas genéticas (ABDA, 2023), caracterizado por sintomas como falta de atenção, inquietação e impulsividade. O período regular para a conclusão do curso integrado é de 3 anos, mas *Girassol* já está no campus há 6 anos, acumulando reprovações e dificuldades inúmeras, principalmente devido à falta de atenção e foco. Embora haja certo consenso sobre a necessidade de conceber a escola como um espaço de todos(as), através do qual qualquer pessoa possa contribuir com suas vivências e conhecimentos, de um modo geral o modelo cognitivo priorizado traduz processos educativos marcados pela lógica da homogeneidade e da exclusão (PÉREZ *et al.*, 2022).

O Espaço Acolher se tornou um refúgio para ele, que, mesmo fazendo seu curso no turno matutino, permanece ali, para ser acolhido no turno vespertino. A característica mais marcante do comportamento de *Girassol* é a angústia, a falta de concentração o deixa agitado,

refletindo conseqüentemente no baixo rendimento acadêmico. Em um desses momentos de aflição ele adentrou o espaço e com visível perturbação emocional, circulava pela sala, tentando fazer várias coisas ao mesmo tempo, sem conseguir realizar nenhuma delas. Neste momento, o estudante foi abordado em uma tentativa de conversa, para poder compreender como poderíamos ajudá-lo a sair daquela crise, sem sucesso, porque ele não conseguia explicar o que estava sentindo. Com isso, foi orientado a usar as tintas para manifestar suas sensações e, com muita dificuldade, aceitou fazê-lo:

Figura 34 – Desenho feito por *Girassol*, no momento de crise



Fonte: Acervo pessoal.

Como interpretar essa imagem? Há muita particularidade, uma concentração ingente de emoções nessa obra-prima de um corpo em desconforto psíquico, aprisionado:

A linha feita com carvão, lápis ou caneta é uma linha expressiva e cheia de emoções [...] Ela consegue expressar hesitação e certeza, julgamento e paixão, tédio e animação, afeição e repulsão. Cada movimento, peso, tom, espessura e velocidade da linha traçada à mão possui um significado particular. (PALLASMAA, 2013, p. 102)

Convidado a relatar o que retratou na pintura, *Girassol* respondeu: “é a minha cabeça, pró, é desse jeito que está a minha cabeça, a senhora consegue entender?” (GIRASSOL, 2023). Ali não cabia análise racional, apenas a compreensão de que a alma é infinitamente livre e que

percorre os caminhos mais incertos. “Quanto mais eloquentes são os olhos, menos eles veem” (INGOLD, 2022, p. 148). Esse jovem com olhar de criança assustada foi reprovado mais uma vez. Ao encontrar com ele pelo corredor no início deste ano veio a sensação de que não havia incômodo em estar ali mais uma vez, foi como se aquele ambiente o protegesse, como se existisse um receio de trilhar novos caminhos... Que o Espaço Acolher possa contribuir para o seu autoconhecimento, para conseguir sentir melhor seu *corpo-inteiro* e compreender-se, pois “todo aprendizado é autodescoberta” (INGOLD, 2022, p. 185).

A ‘mesa das artes’, como os(as) estudantes cognominaram, vem se apresentando como um local de grande potencial para o relaxamento, pois eles(as) podem utilizar diferentes formas de se manifestar: desenhando, pintando ou fazendo artesanato. Além deles(as) brincarem com os materiais, ainda se torna um momento de socialização, de rodas de conversas, de ouvirem e serem ouvidos(as). Quando esse espaço foi planejado não se tinha a dimensão dos benefícios que traria. Segundo Pallasmaa (2011), em nossos lares temos esconderijos e cantinhos nos quais gostamos de nos aconchegar com conforto, a mesa das artes é um deles. Com a alta demanda desse ano, mais uma mesa foi instalada na sala, porque o espaço já estava ficando pequeno... Que ele continue sendo canal de fluidez, criatividade e imaginação!

Figura 35 – Mesa das artes (pinturas)



Fonte: Acervo pessoal.

Figura 36 – Mesa das artes (desenhos e artesanatos com miçangas)



Fonte: Acervo pessoal.

Figura 37 – Mesa das artes (artesanatos com miçangas)



Fonte: Acervo pessoal.

Figura 38 – Quando a mesa não cabe mais, outros espaços são improvisados (artesanatos com miçangas)



Fonte: Acervo pessoal.

Figura 39 – Oficina de crochê com a participação de pessoas da comunidade



Fonte: Acervo pessoal.

Figura 40 – Oficina de crochê – exercitando



Fonte: Acervo pessoal.

Uma escola também pode ser espaço de experimentações, aprendizagens que acontecem de maneira divertida e colorida. Espera-se que os(as) docentes publiquem, mas realmente não se espera ou não se exige que de fato se importem com ensinar de modo extraordinariamente apaixonado e diferente. Educadores(as) que amam estudantes e são amados por eles(as) ainda são "suspeitos na academia" (hooks, 2013). Vamos adentrar nesse universo de afetos através do descortinar dos relatos dos diários de bordo. Esse importante dispositivo formativo pode ser utilizado com objetivos variados, indo desde os procedimentos de uma pesquisa, aos registros dos cotidianos, expondo nossas experiências, alegrias, tristezas, anseios, desabafos, etc. Foram disponibilizados diários para aqueles(as) estudantes que necessitassem de um espaço particular para escrever, desenhar, contar suas histórias de vida. Os(as) participantes: *Dália*, *Lírio*, *Tulipa* e *Orquídea* expuseram relatos de enfrentamento, mas também criaram cartas com sinais de amargor. Nesse sentido, eles(as) lembram as ponderações de Janete Carvalho (2022, p. 25) quando nos diz:

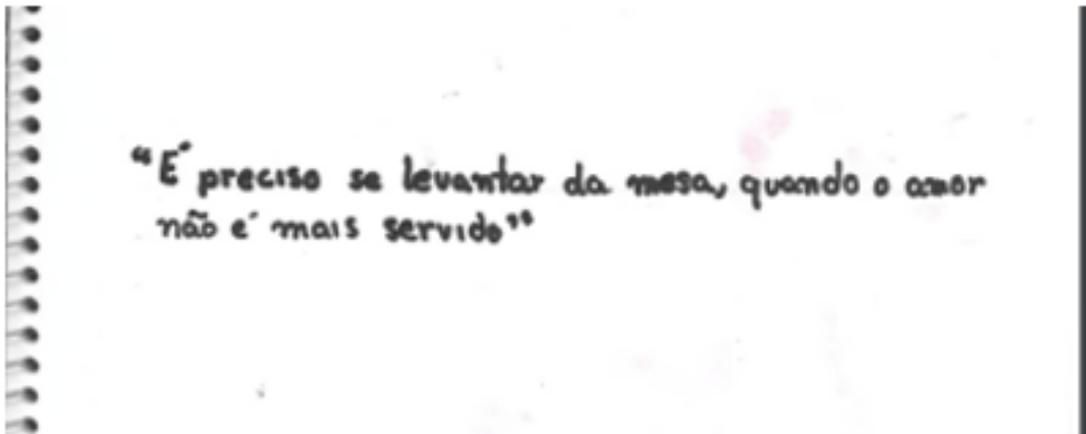
Pensar, por exemplo seria articular sentidos aflitos por dizer algo; sentir seria articular o assombro, ainda que imponderável, dos afetos que brotam em nós; que precisaram atravessar epiderme e derme. Quem sofre com as "articulações" sabe muito bem o que exige um atravessamento quando as juntas doem.

Figura 41 – Momento de enfrentamento de *Dália*



Fonte: Acervo pessoal.

Figura 42 – Momento de enfrentamento de *Lírio*

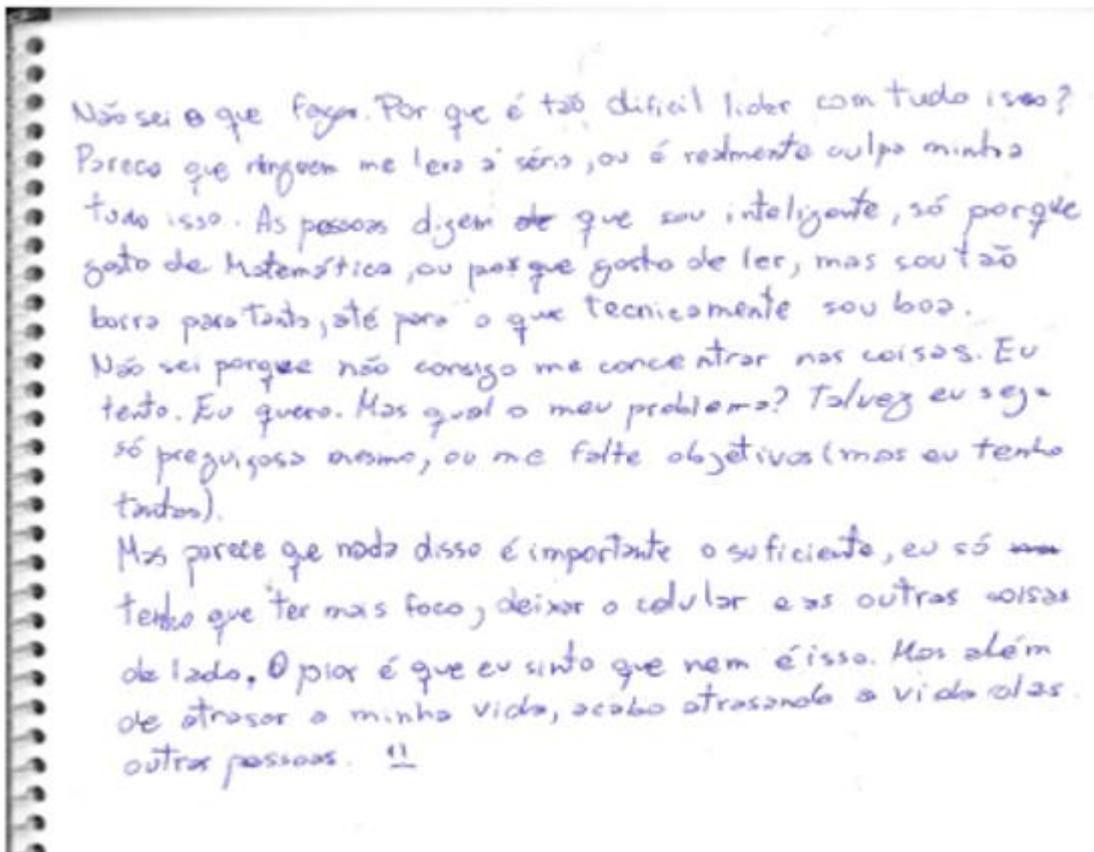


Fonte: Acervo pessoal.

Tulipa e *Orquídea* trouxeram cartas com “conteúdo preocupante”, bastante aflitivo, então além de receberem o atendimento no Espaço Acolher, foi necessário mover ações de intervenção do setor psicossocial do *campus*, o qual encaminhou as demandas para assistência psicológica externa. “Ler uma carta não é apenas ler *sobre* a pessoa que a manda, mas ler *com*

ela. É como se o que escreve estivesse falando por meio da página, enquanto você – o leitor – estivesse ouvindo” (INGOLD, 2022, p. 140).

Figura 43 – Carta de Tulipa- sentimentos confusos, auto cobrança, angústia



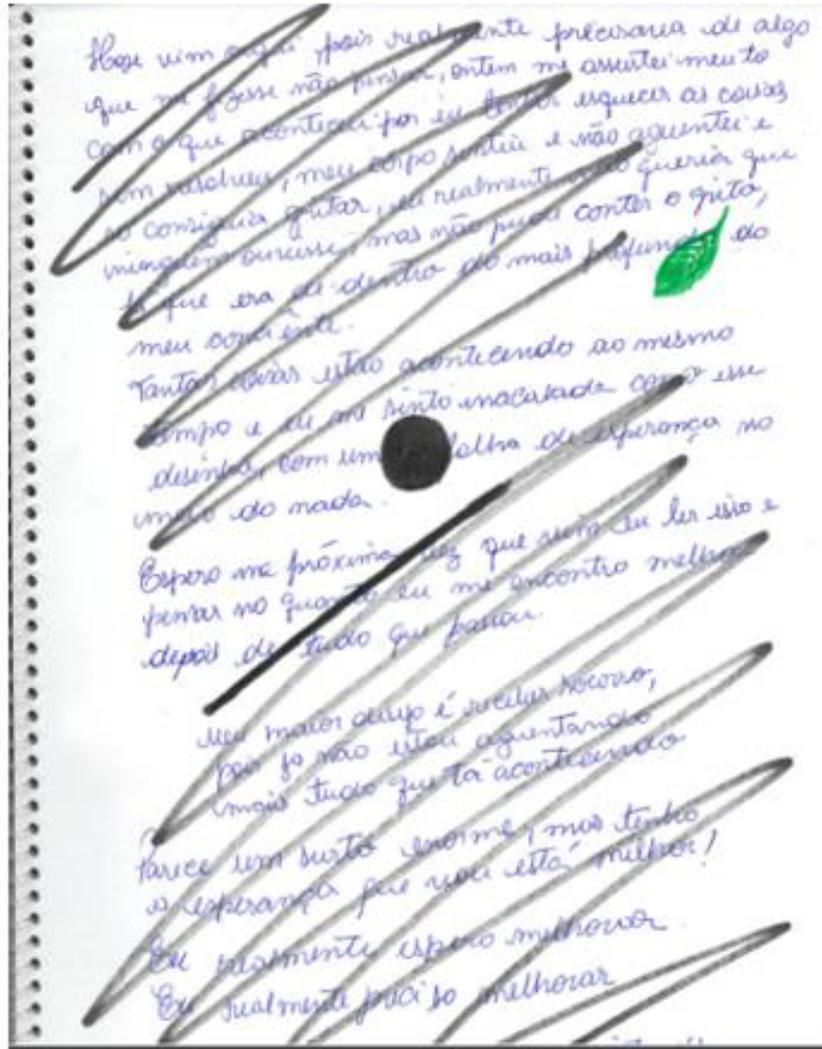
Fonte: Acervo pessoal.

Transcrição da carta de Tulipa:

“Não sei o que fazer. Por que é tão difícil lidar com tudo isso? Parece que ninguém me leva a sério, ou é realmente culpa minha tudo isso. As pessoas dizem que sou inteligente, só porque eu gosto de Matemática, ou porque gosto de ler, mas sou tão burra para tanto, até para o que tecnicamente sou boa. Não sei porque não consigo me concentrar nas coisas. Eu tento. Eu quero. Mas qual o meu problema? Talvez eu seja só preguiçosa mesmo, ou me falte objetivos (mas eu tenho tantos).

Mas parece que nada disso é importante o suficiente, eu só tenho que ter mais foco, deixar o celular e as outras coisas de lado. O pior é que eu sinto que nem é isso. Mas além de atrasar a minha vida, acabo atrasando a vida das outras pessoas”.

Figura 44 – Carta de Orquídea - pedido de socorro eminente



Fonte: Acervo pessoal.

Transcrição da carta de Orquídea:

“Hoje vim aqui, pois realmente precisava de algo que me fizesse não pensar, ontem me assustei muito com o que aconteceu por eu tentar esquecer as coisas sem resolver, meu corpo sentiu e não aguentei e só consigo gritar, eu realmente não queria que ninguém ouvisse, mas não pude conter o grito, já que era de dentro do mais profundo do meu consciente.

Tantas coisas estão acontecendo ao mesmo tempo e eu me sinto inacabada como esse desenho, com uma folha de esperança no meio do nada.

Espero na próxima vez que vim ler isso e pensar o quanto eu me encontro melhor depois de tudo o que passou.

Meu maior desejo é receber socorro, pois já não estou aguentando mais tudo que está acontecendo.

Parece um surto enorme, mas tenho a esperança que vou estar melhor!

Eu realmente espero melhorar.

Eu realmente preciso melhorar.

Esse é meu grito de socorro!”

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

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

Orquídea e Tulipa deixaram seus registros por escrito, mas tantos(as) outros(as) não conseguem, suas marcas estão nas expressões corporais, seus pedidos de socorro estão nas profundezas dos olhos, da voz sai apenas um pedido: “deixa eu ficar um pouquinho aqui, só quero deitar e ficar quieto(a), descansar...”, um apelo por um momento de repouso dos corpos sobrecarregados pelas altas demandas da vida moderna.

Entra em cena agora a história de *Alecrim*, o nome dessa flor foi escolhido para essa estudante por estar associada à coragem, fidelidade, bom ânimo, confiança e espiritualidade. Além de carregar todas essas virtudes, *Alecrim* é também resistência, uma menina que convive com os preconceitos mais presentes da nossa sociedade, afinal ela é preta, pobre, mulher, criada apenas por mulheres... hooks (2013) afirma que nos espaços públicos de aprendizagem o corpo tem que ser anulado, tem que passar despercebido, suas lidas diárias não são levadas em consideração, suas vivências não são aproveitadas na construção dos currículos.

Ao negar o currículo que as/os alunas/os propõem a escola reproduz sistematicamente discursos patriarcais e colonizadores que levam a exclusão de diferentes sujeitos do âmbito escolar assim como a queda do seu rendimento e a invisibilização e/ou desvalorização de diversos saberes, histórias e culturas. (SILVA; CAETANO, 2022, p. 123)

Alecrim é moradora de um lugar chamado Morro de São Paulo, uma das ilhas do arquipélago de Tinharé, ponto turístico importante no cenário mundial. Contudo, para que esse

mundo dos encantos naturais funcione diuturnamente, um outro mundo paralelo ‘precisa’ ser explorado, para garantir a diversão e ostentação dos(as) ‘visitantes’. Essa estudante faz parte deste mundo paralelo.

Para chegar ao *campus*, os(as) estudantes moradores(as) do Morro de São Paulo e das demais ilhas do arquipélago, precisam do transporte marítimo, pois não existe acesso por outro meio. Diariamente (excluindo o ano da pandemia), por seis anos (incluindo uma reprovação), *Alecrim* fez esse trajeto até a escola, estudando no turno vespertino, o qual tem início às 13h00. Ela precisava caminhar por 2 km, da sua casa até o cais, pegava o barco às 9h40 e às 11h00 chegava em um atracadouro que fica à 20 km de Valença (onde fica o IFBA). Dali seguia em um ônibus que deixava os passageiros no terminal hidroviário da cidade, deste ponto até o campus era mais uma caminhada de mais 1,5 km, chegando enfim à aula. O retorno, perfazendo todo esse caminho, lhe permitia chegar em casa às 20h30, para então estudar, fazer as tarefas escolares, bem como auxiliar a mãe e a avó nas atividades domésticas. Dentro desse curto espaço que lhe restava, ainda preparava o almoço para levar no dia seguinte, muitas vezes era chamada pelos(as) professores(as), “a menina da marmita”!

Existe uma lancha rápida, que leva aproximadamente 40 minutos do Morro de São Paulo direto para o terminal hidroviário de Valença, como também mototáxis deste ponto até o campus, isso iria ajudar bastante na redução do traslado, restando tempo para *Alecrim* se recuperar, porém, essa alternativa era inviável, exigiria um custo triplicado, recurso que ela e sua família não dispunham.

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

Segundo *Alecrim*, o Espaço Acolher veio no momento em que ela mais precisava. Ela destacou a importância do projeto para a geração de adolescentes ansiosos e adoecidos emocionalmente, bem como faz um apelo para os gestores das demais unidades escolares, no tocante a implementação de espaços de acolhimento e escuta das necessidades dos(as) estudantes, de entenderem de que forma chegam ali, suas histórias de vida. A sala multissensorial era seu refúgio, era para lá que corria quando as dores nas pernas das longas

caminhadas pareciam lhe paralisar, foi ali que vibrou quando aprendeu a fazer crochê e também ganhou uma agulha para praticar nos poucos momentos livres. O protocolo de seu atendimento sempre incluía alongamentos e massagens, na tentativa de aliviar as dores físicas. Também tinha sempre o envolvimento com artes e conversas, no intuito de fortalecer seu ânimo, afinal “o tato nos conecta com o tempo e a tradição: por meio das impressões do toque, apertamos as mãos de incontáveis gerações” (PALLASMAA, 2011, p. 53). *Alecrim* é uma flor que irradia vida, fé e perseverança. E mesmo que suas pétalas sejam feridas, ainda conseguem desabrochar com sorriso leve, ajudando todos(as) ao seu redor a acreditar que tudo vai dar certo. Ah se a escola colaborasse para esses percursos, como contribuiria para o bem viver!

Figura 45 – Momento de descanso de Alecrim, massagem nas panturrilhas



Fonte: Acervo pessoal.

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

Como foi difícil e emocionante escrever esse relato, *Alecrim* foi uma grande companheira durante esses anos, ela sempre chegava na quadra um pouquinho antes dos(as) demais, trocava uns dedinhos de prosa, contava sobre suas andanças e navegações e me presenteava com seu sorriso. Brote minha flor de Alecrim, perfume todos os lugares onde passar, seja livre, contagie e incentive outras meninas pretas e pobres, todas vocês têm muita força e luz!

Todos esses frutos colhidos no Espaço Acolher, todos esses corpos e vidas que se encontraram e se fizeram bem, todo esse emaranhado só foi possível através do trabalho de uma equipe muito unida. Juntamente comigo, um grupo de estudantes se voluntariaram para cuidar dos(as) colegas, foram tocados(as) pelo propósito do projeto e se disponibilizaram a revezar a tarefa entre as aulas e as inúmeras atividades escolares. Humanamente não seria possível realizar essa tarefa sozinha, eles(as) são gigantes, momentos de muito aprendizado, daqueles que estão para além dos livros. A troca é linda, eles(as) sentem as mesmas angústias, sabem bem o que o(a) outra está dizendo, compartilham da mesma fase, das mesmas dificuldades, eles(as) se acolhem mutuamente:

Figura 46 – Ficha de atendimento, relato de satisfação pelo trabalho dos(as) monitores(as). “Estou me sentindo muito melhor. O espaço é excelente! Os monitores são incríveis.”

1 - Relato das sensações no momento da chegada:

- ansiedade () dores musculares tristeza
 () dor de cabeça () cólica menstrual () tontura
 () náuseas agitação sonolência () taquicardia
 () euforia () não sei descrever () outras? _____



2 - Relatos das sensações ao terminar o atendimento:

*Estou me sentindo muito melhor. O espaço é excelente!
 Os monitores são incríveis.*

Assinatura do(a) estudante: _____

Alguns(as) destes monitores(as) permanecem e outros(as) se despediram, pois concluíram o curso no final de 2022, ingressando nas universidades e seguindo seus fluxos. Sobre a experiência, deixaram relatos cheios de afetos:

Monitora *Jasmim*:

O Espaço Acolher é um projeto que todas as escolas deveriam ter, o conforto, o relaxamento, a sensação de cuidado que o ambiente é incrível. Conheci a iniciativa organizada pela professora Keyla, o acolher, através do monitor Raí, logo achei a ideia fantástica e decidi que eu também queria fazer parte desse projeto, oportunidade essa que me permitiu presenciar várias situações de diferentes alunos e que em diversos momentos foi um lugar que me trouxe paz, tanto como monitora, quanto apenas estudante, mas também me comoveu por mostrar como espaços como esses são importantes para o bem-estar e saúde mental das pessoas. Sobre a professora Keyla, minha admiração por ser tão amorosa e altruísta ao pensar em um ambiente de conforto para as pessoas, e, gratidão por me permitir fazer parte desse espaço.

Monitor *Gerânio*:

A experiência que eu tive no espaço foi incrível, foi um prazer fazer parte desse projeto que busca ajudar os estudantes na instituição, onde a capacidade é testada diariamente em seminários, provas e trabalhos... Desejo todo sucesso ao espaço, e que ele continue sendo um lugar em que os estudantes possam se sentir acolhidos.

Monitor *Lótus*:

Minha experiência como monitor foi maravilhosa, aceitei o desafio pois sabia o quão importante era ajudar as pessoas que precisavam e precisam do espaço. Essa experiência acabou tendo um impacto significativo na minha vida e fez com que eu pudesse desenvolver maior empatia pelo próximo.

Monitora *Papoula*:

A experiência de ser monitora do Espaço Acolher definitivamente mudou a minha forma de ver e me relacionar com o outro. Aceitei me integrar do projeto pelo desejo de colaborar com a manutenção de uma ideia tão sensível e empática como essa. Queria que meu corpo estivesse ali, fazendo parte e permitindo que tanta gente tivesse a oportunidade de se sentir acolhido e protegido em suas

vulnerabilidades como tantas vezes não me senti no decorrer do Ensino Médio. Em cada caso, cada história que era confiada a mim, cresci. Ao finalizar a ficha e notar que fui componente de uma melhora, de um sorriso; que passei confiança o suficiente para alguém se permitir relaxar e ser ouvido, era terapêutico para mim também. Aprendi a importância de escutar, de se doar e de usar o afeto como ferramenta de cura e conexão. O processo de se colocar à disposição para o bem-estar do outro é um caminho que retorna para o bem-estar próprio.

Esses(as) parceiros(as) fazem dessa vivência algo desafiador, aprendo com cada um(a), diariamente. Eles(as) estabeleceram redes de afetos, de cuidado, sabem quando o(a) outro(a) não está bem e se fortalecem para cuidar daqueles(as) que procuram os atendimentos, a probabilidade é que sejam adultos mais sensíveis, que “façam a diferença por onde passarem, pois [...] aprender é uma busca movida pelo desejo de ser, porquanto, podemos ser em singularidade e em potência” (LOPES, 2022, p. 102).

Além do legado para os(as) monitores(as) que já seguiram, o projeto também foi apresentado em uma unidade escolar da cidade vizinha, Cairu, a pedido do Secretário de Educação. Através das informações de um professor do *campus*, tomaram conhecimento da existência de um espaço de acolhimento que estava contribuindo para as compensações das questões emocionais dos(as) estudantes, com isso, pediram para que eu fosse conversar sobre a importância da afetividade e apresentar a proposta aos docentes, discentes, gestores e pais daquela comunidade.

Figura 47 – Apresentação do Espaço Acolher à comunidade escolar de Cairu-Bahia



Fonte: Acervo pessoal.

Figura 48 – Apresentação do Espaço Acolher à comunidade escolar de Cairu-Bahia



Fonte: Acervo pessoal.

Para Cavalcanti *et al.* (2022), a educação é a forma de nos relacionarmos uns com os outros, seja na escola, seja em outros espaços-tempos. A educação relaciona-se com nossas necessidades de sentir, ouvir e pensar com os sons, imagens, e outros movimentos, pois estes nos afetam e nos envolvem em nossas memórias e imaginação, formando camadas sensíveis que nos permitem criar saberes e fazeres. Este encontro com os(as) colegas em Cairu foi um momento bastante positivo, de grandes trocas, e o melhor, ainda nesse semestre eles(as) inaugurarão seu próprio ambiente, simples, com a ajuda das mães, mas com muito amor envolvido. Dessa maneira, mais um muro é derrubado, mais uma escola se propõe a receber pessoas de *corpos-inteiros!*

Brandão (2006) afirma que mudar é o movimento por meio do qual o(a) reprimido(a) sai do seu ciclo de repetições. Todas essas mobilidades são percebidas através da pesquisa-ação, que, enquanto metodologia, é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os(as) pesquisadores(as) e os(as) participantes da situação da realidade a ser investigada/problematizada/modificada estão envolvidos(as) de modo cooperativo e participativo (THIOLLENT, 1985).

No espaço de tempo em que a pesquisa foi realizada, entre novembro de 2022 e março de 2023, diferentes ações foram desenvolvidas na tentativa de provocar reflexões acerca das suas vivências, suas cargas e suas marcas. Também foram provocados(as) em como estabelecer uma relação mais harmoniosa com o mundo que o(a) cerca. Massagens, alongamentos,

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

Os hábitos docilizantes dos corpos não irão se desfazer de uma hora para outra, são muitos anos de engessamento, de orientação para o ato de não-se-sentir, São muitos desenhos estereotipados ao longo dessa jornada, “como desfazer essa mecânica infernal” (BARROS *et al.*, 2022, p.181). Não há uma fórmula, mas é preciso existir incômodo, assim como esses movimentos castraram a nossa educação até aqui, é possível começar a girar a manivela para o lado contrário, dando espaço para as levezas e intensidades das inventividades, para a criação de mais espaços de acolhimento.

MOVIMENTOS CONCLUSIVOS

Ao iniciar este trabalho, precisamos olhar para as nossas questões pessoais, dentro do campo educacional, quais os aspectos que mais nos incomodam, quais fatores colaboram para os entraves neste sistema? Com base nestas indagações, surge o problema da pesquisa: quais as possíveis contribuições dos espaços de acolhimento em ambientes escolares, para o cotidiano dos(as) estudantes do Ensino Médio Integrado, do IFBA *Campus* Valença? Tal questionamento surgiu da observação da rotina do *campus*, onde, diariamente, estudantes eram encontrados(as) pelos corredores com sinais de crises de ansiedade e de fragilidade emocional, expostos, tendo que falar sobre suas vulnerabilidades, sem um local apropriado para recompor suas emoções, trabalhar as afetações.

A criação do Espaço Acolher foi a proposta de Produto Educacional, uma sala multissensorial criada para relaxamento dos *corpos-inteiros*, estes que não são permitidos adentrar os espaços-tempos da escola, estes corpos dicotomizados pelo sistema, nivelados pelo intelecto, desconsiderado nas suas tessituras de vida. Ao analisar o percurso da pesquisa, compreendeu-se que a metodologia mais adequada seria a pesquisa-ação, uma vez que foi identificado um grupo com problemas e almejou-se planejamento e ações, com o objetivo de mitigar os prejuízos, mediando as dificuldades emergentes, e, na medida do possível promovendo mudanças nas rotinas dos(as) envolvidos(as). O acolhimento e as atividades desenvolvidas durante o período pesquisado foram experiências ímpares. Identificar as possíveis contribuições dos espaços de acolhimento em ambientes escolares, para o cotidiano dos(as) estudantes do Ensino Médio Integrado, do IFBA *Campus* Valença foi o objetivo principal.

Pessoalmente, a experiência com a pesquisa dentro do Espaço Acolher foi engrandecedora e impulsionadora, grandiosa no sentido da possibilidade de estar mais perto dos(as) estudantes, ouvindo suas sensações, suas relações com os cotidianos, seus sonhos e frustrações, bem como poder contribuir com o alívio das dores físicas e emocionais, por meio dos acolhimentos e técnicas aplicadas. A motivação vem do acreditar nas mudanças, vem do desafio de mostrar para outras instituições a real necessidade de se fazer-pensar espaços de acolhimento em suas unidades de ensino, vem da possibilidade de se permitir que os *corpos-inteiros* adentrem as escolas, a sociedade, os seus mundos.

REFERÊNCIAS

- ABDA. **Associação Brasileira do Déficit de Atenção**. Disponível em: <https://tdah.org.br/sobre-tdah/o-que-e-tdah/>. Acesso em: 16 jan. 2023.
- ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho: os cotidianos das escolas nas lógicas das redes cotidianas. *In*: GARCIA, Alexandra; OLIVEIRA, Inês Barbosa de (Orgs.). **Nilda Alves: Praticantepensante** de cotidianos. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.
- ALVES, Nilda. Cultura e cotidiano escolar. **Rev. Sutiãs. Educ.**, n. 23, p. 62-74, 2003. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782003000200005&lng=en&nrm=iso. ISSN 1413-2478. Acesso em: 02 fev. 2022.
- ALVES, Márcia C. P.; BARROS, Renata C. B.; CARROZZA, Guilherme O IDEB e seus efeitos de sentido na educação básica no Brasil. **Revista eletrônica Interfaces**, v. 9, n. 2, 2018. ISSN: m2179-2007. Disponível em: https://revistas.unicentro.br/index.php/revista_interfaces/article/view/5448. Acesso em: 13 fev. 2022.
- ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- ARROYO, Miguel G. Corpos resistentes produtores de culturas corporais: haverá lugar na Base Nacional Comum? **Revista Motrivivência**, v. 28, n. 48, p. 15-31, setembro 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2016v28n48p15/32559>. Acesso em: 06 abr. 2022.
- ARROYO, Miguel G.; SILVA, Maurício R. **Corpo Infância**: exercícios tensos de ser criança; por outras pedagogias dos corpos. Petrópolis-RJ: Vozes, 2012.
- ARROYO, Miguel. Corpos precarizados que interrogam nossa ética profissional. *In*: ARROYO, Miguel; SILVA, Maurício Roberto (Orgs.). **Corpo-infância**: exercícios tensos de ser criança. Por outras pedagogias dos corpos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- ARRUDA, Zoraida A. A. **O PROEJA no IFPB Campus João Pessoa**: um estudo sobre o acesso e a permanência do alunado. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2012. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/4741?locale=pt_BR. Acesso em: 10 jun. 2022.
- BAITELLO, Norval J. **O pensamento sentado**: sobre glúteos, cadeiras e imagens. São Leopoldo: Editora da Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2012.
- BARROS, Maria E. B.; CRUZ, Cristiane B.; FREITAS, Maria C. A. Das artes de conspirar-respirar entremundos nas práticas da educação. *In*: CARVALHO, Janete M.; SILVA, Sandra K.; DELBONI, Tânia M. Z. G. F. (Orgs.). **Currículo e Artistagens**: política, ética e estética para uma educação inventiva. Curitiba: CRV, 2022.
- BARROS, Manoel. **O guardador de águas**. 1. ed. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2017.

BAUDOUX, Dominique. **O Grande Manual de Aromaterapia de Dominique Baudoux**. 1. ed. Belo Horizonte: Lazzlo, 2018.

BRANDÃO, Carlos R. A pesquisa participante e a participação da pesquisa: um olhar entre tempos e espaços a partir da América Latina. *In*: BRANDÃO, Carlos Rodrigues; STRECK, Danilo Romeu. (Eds.). **Pesquisa participante: a partilha do saber**. Aparecida: Ideias e Letras, 2006.

BRASIL. **Decreto 2.208**, de 17 de abril de 1997. Regulamenta a Educação Profissional. Brasília. Diário Oficial da União, Brasília, 17 de abril de 1997.

BRASIL. **Decreto 5.154**, de 23 de julho de 2004. Regulamenta a educação profissional. Brasília. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de julho de 2004.

BRASIL. **Decreto-Lei 4.040**, de 22 de janeiro de 1942. Criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial. Rio de Janeiro. Diário Oficial da União, Brasília, 22 de janeiro de 1942.

BRASIL. **Instituto Federal da Bahia – IFBA**. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://portal.ifba.edu.br/prpgi/cursos/especializacao/especializacao-em-educacao-e-suas-tecnologias/0projeto-pedagogico-educacao-e-suas-tecnologias.pdf>. Acesso em: 10 out. 2022.

BRASIL. **Instituto Federal da Bahia – IFBA**. Disponível em: <https://portal.ifba.edu.br/processoseletivo2022/edital/editais/retificacao5/prosel2022-ifba-edital-integrados-retificacao05.pdf>. Acesso em 02/09/2022.

BRASIL. **Instituto Federal da Bahia – IFBA**. Disponível em: file:///C:/Users/Usu%C3%A1rio/Downloads/Projeto%20Pedag%C3%B3gico%20Institucional%20PPI%202014-2018_de%202013.pdf. Acesso em: 15 jan. 2023.

BRASIL. **Instituto Federal da Bahia – IFBA**. Disponível em: <https://portal.ifba.edu.br/proen/PPIIFBA.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2023.

BRASIL. **Instituto Federal da Bahia – IFBA**. Disponível em: https://portal.ifba.edu.br/menu-de-apoio/paginas-menu-de-apoio/acesso-rapido/pdi-2020-2024/pdi_ifba2020-2024_web.pdf. Acesso em: 12 jan. 2023.

BRASIL. **Lei 11.748**, de 16 de julho de 2008. Altera dispositivos da LDBE. Brasília. Diário Oficial da União, Brasília, 16 de julho de 2008.

BRASIL. **Lei 13.095**, de 25 de julho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação. Brasília. Diário Oficial da União, Brasília, 25 de julho de 2014.

BRASIL. **Lei 4.024**, de 20 de dezembro de 1961. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Rio de Janeiro. Diário Oficial da União, Brasília, 20 de dezembro de 1961.

BRASIL. MEC. **Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio**. Documento-base. Brasília, 2007.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. **Glossário temático: práticas integrativas e complementares em saúde**. Brasília: Ministério da Saúde, 2018a.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Brasil no Pisa 2018** [recurso eletrônico]. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/relatorio_brasil_no_pisa_2018.pdf. Acesso em: 11 abr. 2022.

CARNEIRO, Ava S. C. **Caminhos universitários: a permanência de estudantes de origem popular em cursos de alto prestígio**. 2010. Dissertação (Mestrado em Psicologia) –Faculdade de Filosofia Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal da Bahia. Salvador, Bahia, 2010. Disponível em: https://pospsi.ufba.br/sites/pospsi.ufba.br/files/ava_carvalho.pdf. Acesso em: 05 dez. 2022.

CARVALHO, Janete M.; SILVA, Sandra K.; DELBONI, Tânia M. Z. G. F. (Orgs.). **Currículo e Artistagens: política, ética e estética para uma educação inventiva**. Curitiba: CRV, 2022.

CARVALHO, Alexandre F. Infância, arte e micropolítica de semiótica a-significante: volúpias de vida para uma educação. *In*: CARVALHO, Janete. M.; SILVA, Sandra. K.; DELBONI, Tânia. M. Z. G. F. (Orgs.). **Currículo e Artistagens: política, ética e estética para uma educação inventiva**. Curitiba: CRV, 2022.

CARVALHO, Janete. M. O currículo como comunidade de afetos/afecções. **Revista Teias**, v. 13, n. 27, p. 13, abr. 2012. ISSN 1982-0305. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24253>. Acesso em: 10 jan. 2022.

CARVALHO, Janete. M.; ROSEIRO, Sandra. Z. Os signos artísticos, arte e vida em encontros de formação de professoras: o conhecimento como afeto e/ou paixão mais potente. *In*:

CARVALHO, Janete. M.; SILVA, Sandra. K.; DELBONI, Tânia. M. Z. G. F. (Orgs.). **Currículo e Artistagens: política, ética e estética para uma educação inventiva**. Curitiba: CRV, 2022.

CARVALHO, Janete Magalhães; SILVA, Sandra. K.; DELBONI, Tânia. M. Z. G. F. **Currículo e Estética na Arte de Educar**. Curitiba: CRV, 2020.

CARVALHO, Janete. M.; SILVA, Sandra. K.; DELBONI, Tânia. M. Z. G. F. (Orgs.). **Currículo e Artistagens: política, ética e estética para uma educação inventiva**. Curitiba: CRV, 2022.

CAVALCANTI, Fernanda; MACHADO, Marcelo; TOJA, Noale. O som, as cenas ficcionais e as redes educativas na criação de conhecimentos significativos. *In*:

CARVALHO, Janete. M.; SILVA, Sandra. K.; DELBONI, Tânia. M. Z. G. F. (Orgs.). **Currículo e Artistagens: política, ética e estética para uma educação inventiva**. Curitiba: CRV, 2022.

CHAR, Carla; PARAÍSO, Marlucy. A. Compor, criar e dançar com um currículo-dançante. *In:* CARVALHO, Janete. M.; SILVA, Sandra. K.; DELBONI, Tânia. M. Z. G. F. (Orgs.). **Currículo e Artistagens: política, ética e estética para uma educação inventiva**. Curitiba: CRV, 2022.

CHISTÉ, Priscila. S. Pesquisa-Ação em mestrados profissionais: análise de pesquisas de um programa de pós-graduação em ensino de ciências e matemática. **Ciência e Educação**, Bauru, 2016. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=251047415015>. Acesso em: 15 jul. 2021.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. *In:* FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. (Orgs.). **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

DALLABONA, Carlos A.; FARINIUK, Tharsila M. D. EPT no Brasil: histórico, panorama e perspectivas. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**, UNISUL, Santa Catarina, v. 10, nº Esp. - A Educação Profissional Técnica de Nível Médio na modalidade EaD: Realizações e Perspectivas da Rede e-Tec Brasil, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.19177/prppge.v10e0201646-65>. Acesso em: 06 fev. 2023.

DAYRELL, Juarez T.; JESUS, Rodrigo E. Juventude, Ensino Médio e os processos de exclusão escolar. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 37, n. 135, p. 407-423, abr.-jun. 2016. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbnmnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.scielo.br/j/es/a/vDyjXnzDWz5V5FKFzVytpMp/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 13 mar. 2023.

DEWEY, John. **Democracia e educação: Introdução à filosofia da educação**. 4. ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1979.

ENESO. Salas de Estimulación Sensorial O Snoezelen. **ENESO**, 2012. Disponível em: <https://www.eneso.es/blog/salas-de-estimulacion-sensorial-o-snoezelen/>. Acesso em: 10 abr. 2022.

FERMENTO FEMINISTA. O panóptico contemporâneo. **YouTube**, 20 set. 2020. Disponível em: https://youtu.be/yQqMmIEPr_c. Acesso em: 08 jan. 2023.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**. Petrópolis: Vozes, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1974.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. **Ensino Médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

GRAMSCI, Antônio. Homens ou máquinas? *In*: MONASTA, Attilio. **Antonio Gramsci**. Tradução Paolo Nosella. Recife: Fundação Joaquim Nabuco; Massangana, 2012. (Coleção Educadores)

HOLZMEISTER, Ana P. P.; GONÇALVES, Camilla. B. V. Devir estético de docências criancieiras da educação infantil pública: signos, invenções e tabulações. *In*: hooks, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

HOUAISS, Antônio. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Instituto Antonio Houaiss; Objetiva, 2009.

INGOLD, Tim. Da transmissão de representações à educação da atenção, **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 1, p. 6-25, jan./abr. 2010.

INGOLD, Tim. **Fazer: Antropologia, Arqueologia, Arte e arquitetura**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2022.

INGOLD, Tim. **Linhas: uma breve história**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2022.

INGOLD, Tim. **Antropologia e/como educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2020.

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

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

KUENZER, Acácia. Z. **Reforma da educação profissional ou ajuste ao regime de acumulação flexível?** Rio de Janeiro-RJ, 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1981-77462007000300009>. Acesso em: 15 jan. 2023.

KUENZER, Acácia. **Ensino Médio – Construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. São Paulo: Cortez, 2000.

LAVABRE, Marcel. **Aromaterapia: a cura pelos óleos essenciais**. Belo Horizonte: Laszlo, 2018.

LEITE, César D. P. Experiência, tempo e infância: algumas notas para pensar e perguntar sobre currículos, política e estética da Arte de Educar. *In*: CARVALHO, Janete M.; SILVA, Sandra K.; DELBONI, Tânia M. Z. G. F. (Orgs.). **Currículo e Artistas: política, ética e estética para uma educação inventiva**. Curitiba: CRV, 2022.

LEITE, César D. P.; CHISTÉ, Bianca S.; CAMMAROTA, Giovanni. Fazer morada na infância: imagens de currículos em devir-criança. *In*: CARVALHO, Janete M.; SILVA,

Sandra K.; DELBONI, Tânia M. Z. G. F. (Orgs.). **Currículo e Estética na Arte de Educar**. Curitiba: CRV, 2020.

LIBOS, Paula R. R.; MOREIRA, Benedito. D. **Arquitetura escolar e suas relações com o estudante do século XXI**. São Carlos-SP, 2018. Disponível em: <https://doity.com.br/media/doity/submissoes/artigo-f4f12c1fe1f4135849f7566d54b6ff36ae72e991-arquivo.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2022.

LIMA, Lacinio. **Aprender para ganhar, conhecer para competir**. São Paulo: Cortez, 2012.

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

LOPES, Sammy W. O currículo, a infância e o tempo. *In*: CARVALHO, Janete M.; SILVA, Sandra K.; DELBONI, Tânia M. Z. G. F. (Orgs.). **Currículo e Artistagens: política, ética e estética para uma educação inventiva**. Curitiba: CRV, 2022.

LOURO, Guacira L. Corpo, escola e identidade. **Revista Educação e Realidade**, Porto Alegre, 2000. Disponível em: <file:///C:/Users/Usu%C3%A1rio/Downloads/46833-Texto%20do%20artigo-189816-1-10-20140505.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2023.

MANNING, Erin. Proposições para uma Pedagogia Radical, ou Como Repensar Valores. **Revista Nupeart**, v. 16, 2016. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/nupeart/article/view/10503>. Acesso em: 11 abr. 2022.

MARQUES, Davina; AMORIM, Antônio C. R. Aforismos para um educar, entre imagens e palavras. *In*: CARVALHO, Janete M.; SILVA, Sandra K.; DELBONI, Tânia M. Z. G. F. (Orgs.). **Currículo e Artistagens: política, ética e estética para uma educação inventiva**. Curitiba: CRV, 2022.

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

MARTINS; HOLANDA, J. Deixe. **YouTube**, 23 mar. 2021. Disponível em: <https://youtu.be/VwCgiMXOZhE>. Acesso em: 07 fev. 2023.

MARX, Karl. **O Capital – Livro I – crítica da economia política: O processo de produção do capital**. Tradução Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo Editorial, 2013.

MARX, Karl. **O Capital – Livro I – crítica da economia política: O processo de produção do capital**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2015.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. Tradução Isa Tavares. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MARX, Karl. **O capital**. Disponível em: <http://www.marxists.org/>. Acesso em: 03 fev. 2023.

MEC. Ensino Médio Integrado à Educação Profissional. **MEC**, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/boletim_salto07.pdf. Acesso em: 08 abr. 2022.

NORO, Margarete M. C. **Gestão de processos pedagógicos no proeja**: razões de acesso e permanência. 2011. 177 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2011. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/36311>. Acesso em: 10 jun. 2022.

NOSELLA, Paolo. Ensino médio: em busca do princípio pedagógico. **Educação & Sociedade**, v. 32, n. 117, p. 1051-1066, outubro-diciembre 2011. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87321425008>. Acesso em: 11 abr. 2022.

OECD. Resultados do PISA 2018. **OECD**, 2018. Disponível em: <https://www.oecd.org/pisa/publications/pisa-2018-results.htm>. Acesso em: 10 abr. 2022.

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

PALLASMAA, Juhani. **Os olhos da pele**: a arquitetura e os sentidos. Porto Alegre: Bookman, 2011.

PÉREZ, Carmen L. V. *et al.* Das trapaçarias do olhar às práticas de um corpo sem órgãos: o autismo como arte de existir. *In*:

CARVALHO, Janete M.; SILVA, Sandra K.; DELBONI, Tânia M. Z. G. F. (Orgs.).

Currículo e Artistagens: política, ética e estética para uma educação inventiva. Curitiba: CRV, 2022.

PIRES, Rui P. O problema da integração. **Sociologia, Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto**, v. XXIV, p. 55-87, 2012. Disponível em:

<https://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/10758.pdf>. Acesso em: 18 abr. 2022.

RANGEL, Leonardo. Currículos inter/multiespecíficos: fabulações de uma botânica por vir. *In*:

CARVALHO, Janete M.; SILVA, Sandra K.; DELBONI, Tânia M. Z. G. F. (Orgs.).

Currículo e Artistagens: política, ética e estética para uma educação inventiva. Curitiba: CRV, 2022.

REAB. Você sabe o que é Snoezelen? **REAB**, 2015. Disponível em:

<https://www.reab.me/voce-sabe-o-que-snoezelen/>. Acesso em: 23 abr. 2022.

REIS, Leonardo R.; MORAIS, Maria; CALDAS, Alessandra. Tessituras das redes educativas nos currículos dos povos originários. **Revista Teias**, v. 24, n. 72, p. 251-264, fev. 2023. ISSN 1982-0305. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/62395/45173>. Acesso em: 17 mar.

2023. doi: <https://doi.org/10.12957/teias.2023.62395>

SANTOS, Edméa; RANGEL, Leonardo. **O Caminhar na educação: narrativas de aprendizagem, pesquisa e formação.** Ponta Grossa-PR, 2020.

SANTOS, Mariana F; SOUZA, Maicelma M. Pedagogia ou Pretagogia? Movimentos de sentidos no discurso pedagógico em um curso de licenciatura em Matemática. **Revista Espaço Acadêmico**, Maringá-PR, n. 207, p. 16-28, agosto 2018. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/43017/751375138055>. Acesso em: 16 nov. 2022.

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

SILVA, José R. L.; CAETANO, Márcio. “Tudo o que a gente tem é a gente, lindo”: regulações, desejos e redes de afeto em Arlindo. *In*: CARVALHO, Janete M.; SILVA, Sandra K.; DELBONI, Tânia M. Z. G. F. (Orgs.). **Currículo e Artistagens: política, ética e estética para uma educação inventiva.** Curitiba: CRV, 2022.

TASSINARI, Antonella. Produzindo corpos ativos: a aprendizagem de crianças indígenas e agricultoras através da participação nas atividades produtivas familiares. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 21, n. 44, p. 141-172, jul./dez. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ha/a/BpSTPLnKQsXmt3jJWt8LskB/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 11 abr. 2022.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-Ação.** São Paulo: Cortez, 1985.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação.** 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

UNICEF. Enfrentando a Crise do Aprendizado. **Unicef**, 2022. Disponível em: <https://www.unicef.org/learning-crisis>. Acesso em: 20 abr. 2022.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



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

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE é um documento no qual é explicitado o consentimento livre e esclarecido do participante e/ou de seu responsável legal, de forma escrita, devendo conter todas as informações necessárias, em linguagem clara e objetiva, de fácil entendimento, para o mais completo esclarecimento sobre a pesquisa à qual se propõe participar.

Os Comitês de Ética em Pesquisa – CEP são colegiados interdisciplinares e independentes, de relevância pública, de caráter consultivo, deliberativo e educativo, criados para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos (Resolução 466/12, item VII.2).

Convidamos o(a) Sr.(a) a participar da Pesquisa ESPAÇOS DE ACOLHIMENTO EM AMBIENTES ESCOLARES: UMA PESQUISA-AÇÃO COM OS/AS ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO DO IFBA, *CAMPUS* VALENÇA, sob a responsabilidade do(a) pesquisador(a) Keyla Cardoso Santana, a qual pretende investigar as possíveis contribuições dos espaços de acolhimento em ambientes escolares, para o cotidiano dos(as) estudantes do Ensino Médio Integrado, do IFBA *campus* Valença.

A partir dos levantamentos bibliográficos, será montada a sala multissensorial, onde serão realizados atendimentos voltados para o relaxamento e consciência corporal; sua

participação será voluntária e se dará por meio da frequência às dependências do espaço de acolhimento, fazer uso das técnicas de relaxamento realizadas no ambiente, disponibilização em preencher a ficha de atendimento (onde irá apontar as sensações no momento de chegada e de saída), construir o diário de bordo de forma lúdica (colagens, desenhos, pinturas, citações de poemas, textos, onde retratem as experiências sensoriais experimentadas no ambiente, entre outros), bem como ceder autorização para a captura de imagens e relatos dos momentos vivenciados no espaço de acolhimento, todas ações orientadas e acompanhadas por mim, pesquisadora responsável, com o objetivo analisar as possíveis contribuições para o bem-estar cotidiano. Os relatos versarão sobre as sensações experimentadas com as vivências corporais ofertadas e todas as coletas serão em formato presencial, obedecendo aos protocolos de segurança sanitária.

Ademais, se o(a) Sr.(a) sentir-se incomodado(a) em participar da pesquisa, tiver dificuldade com a utilização de qualquer dos instrumentos citados, desconforto com a utilização da sua imagem, voz ou até mesmo resolver desistir de participar da pesquisa por qualquer outro motivo, poderá solicitar cancelamento de sua participação a qualquer tempo; ainda, se mesmo depois de consentir sua participação, desistir em qualquer uma das fases, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo para sua pessoa.

Especificamente sobre o fato de gravarmos seus relatos, entendemos que isso possa gerar algum desconforto, por achar que esses materiais poderão ser compartilhados ou publicizados com outros fins que não acadêmicos. Sobre esse fato, apenas a reflexão do que está sendo observado será utilizada. Quanto à gravação da imagem e da voz, essa se dá pela necessidade de análise posterior do que foi exposto, garantindo um maior rigor científico para coleta de dados. Quanto à utilização da imagem e voz de forma indevida, é importante esclarecer que esta pesquisa seguirá os protocolos de éticas estabelecidos pelo Instituto Federal da Bahia e da Resolução no 510/2016. Também, como se trata de uma pesquisa qualitativa, que envolve as ciências sociais e humanas, reiteramos a responsabilidade do pesquisador em garantir a diminuição ou inexistência de situações que contribuam para episódios de estigma, preconceito e discriminação. Da nossa parte, toda conduta do pesquisador é no sentido de diminuir qualquer chance de expor o participante a qualquer situação desconfortante, seja de ordem física ou psicológica. Desse modo, não serão expostos, na pesquisa, os nomes, sendo substituídos por nomes fictícios ou codinomes.

A referente pesquisa não acarretará nenhum custo para o(a) Sr.(a), assim como não proporcionará valor em dinheiro pela sua participação. Sendo, porém, indenizado por eventuais danos decorrentes desta e ressarcido de algum custo que, porventura, vier a ter relativo à pesquisa.

Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada, sendo resguardado o sigilo. Uma cópia de cada material produzido será disponibilizada ao participante por meio do e-mail informado, caso tenha interesse e/ou seja solicitado.

Pontuamos o risco do(a) Sr.(a) se sentir constrangido ou ter algum desconforto psicológico, intelectual ou moral em participar da construção de quaisquer dos instrumentos, por achar que sua capacidade cognitiva e/ou afetivo-emocional está sendo julgada de forma indevida. Para esses itens, voltamos aos aspectos éticos que norteiam essa pesquisa, onde é resguardado o sigilo quanto à identidade dos participantes, o seu direito em aceitar integrar ou não, bem como se retirar a qualquer tempo e a garantia da utilização dos dados apenas para fins acadêmicos desse estudo, tendo acesso a eles apenas o responsável pela pesquisa.

A pesquisadora responsável compromete-se a propiciar acompanhamento e assistência integral ao participante da pesquisa no caso de eventuais danos materiais e imateriais decorrentes da participação na pesquisa, conforme o caso sempre e enquanto necessário, de acordo com o disposto no item V.6 da Resolução CNS 466/2012 e com o Art. 3o, inciso X, da Resolução CNS 510/2016. Se, mesmo assim, você se sentir constrangido por alguma situação, pelo fato de que estaremos tratando de questões que envolvem emoções, o referido *campus* conta com uma equipe multidisciplinar, constituída por médico, enfermeiro, assistente social e pedagogas, pronta para atendê-lo(a); além do suporte da instituição, a pesquisadora se compromete a dialogar, bem como direcionar o(a) participante ao atendimento psicossocial especializado da cidade de Valença (CAPS).

Como possíveis benefícios, sinalizamos que a participação na pesquisa poderá contribuir para os seguintes aspectos:

a) Impacto científico: pretende-se apresentar os dados da pesquisa aos(as) representantes das redes de ensino, pública e privada da cidade de Valença, sensibilizando para um olhar sobre as questões emocionais entre nossos(as) jovens estudantes. Além disso, pretende-se a participação em congressos e eventos científicos em âmbito nacional, que tratem a temática.

b) Impacto pedagógico: disseminar os dados da pesquisa entre os(as) gestores(as) e docentes do campus, para que tratem as questões afetivo-emocionais com mais atenção, percebendo o indivíduo de corpo-inteiro no espaço escolar.

c) Impacto arquitetônico: tornar os espaços de acolhimento uma prática nas diversas instituições de ensino, fazendo com que os(as) gestores(as) reflitam sobre tal necessidade.

d) Impacto social: almeja-se que os processos de consciência corporal desenvolvidos no espaço de acolhimento possam refletir no cotidiano dos(as) estudantes, tornando-os(as) mais fortes e sensíveis no trato das questões emocionais.

Este TCLE cumpre as exigências contidas nos itens IV. 3 e IV.4 da Resolução CNS no 466/2012.

Para qualquer outra informação, o(a) Sr.(a) poderá entrar em contato com a pesquisadora no endereço: Rua General Câmara, 50, Centro. CEP 45400-000, Valença-Bahia, Brasil. Telefone (73) 9 8823-0220, e-mail keylacscampos@hotmail.com/ keyla.santana@ifba.edu.br, ou poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/IFBA, Av. Araújo Pinho, No 39 – Canela – Salvador – BA CEP: 40110-150, telefone (71) 3221-0332, e-mail: cep@ifba.edu.br.

Eu, _____, fui informado(a) sobre o que a pesquisadora pretende fazer e por que precisa da minha colaboração e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar do projeto, sabendo que não vou obter ganhos financeiros e que posso sair quando desejar.

Valença, ____/____/____

Assinatura do participante

Assinatura do Pesquisador Responsável

APÊNDICE B – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (Estudantes menores de idade)



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

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) participante,

O Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), de acordo com a Resolução no 510, de 7 de abril de 2016, será apresentado à anuência do participante da pesquisa – criança, adolescente ou indivíduos impedidos de forma temporária ou não de consentir, na medida de sua compreensão e respeitadas suas singularidades, após esclarecimento sobre a natureza da pesquisa, justificativa, objetivos, métodos, potenciais benefícios e riscos. A obtenção do assentimento não elimina a necessidade do consentimento do responsável.

Esclarecemos que o Projeto foi analisado por um Comitê de Ética em Pesquisa – CEP que, segundo a resolução no 466, de 12 de dezembro de 2012, são colegiados interdisciplinares e independentes, de relevância pública, de caráter consultivo, deliberativo e educativo, criados para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos.

Você, estudante do Ensino Médio Integrado do IFBA – Instituto Federal da Bahia, *campus* Valença, está sendo convidado(a) a participar da pesquisa de mestrado do ProfEPT, um programa de pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica. O estudo será desenvolvido pela mestrandia Keyla Cardoso Santana,

professora de Educação Física da instituição supracitada, e aluna do ProfEPT no IFBA, Campus Salvador – BA. A pesquisa será realizada sob a orientação do professor e pesquisador Doutor Leonardo Rangel dos Reis, tendo como título “ESPAÇOS DE ACOLHIMENTO EM AMBIENTES ESCOLARES: UMA PESQUISA-AÇÃO COM OS/AS ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO DO IFBA, *CAMPUS VALENÇA*”. A referida pesquisa apresenta como objetivo principal “identificar as possíveis contribuições dos espaços de acolhimento em ambientes escolares, para o cotidiano dos(as) estudantes do Ensino Médio Integrado, do IFBA *campus Valença*”.

A partir dos levantamentos bibliográficos, será montada a sala multissensorial, onde serão realizados atendimentos voltados para o relaxamento e a consciência corporal; sua participação será voluntária e se dará por meio da frequência às dependências do espaço de acolhimento, que dizem respeito aos seguintes aspectos/ações: fazer uso das técnicas de relaxamento realizadas no ambiente, disponibilização em preencher a ficha de atendimento (onde irá apontar as sensações no momento de chegada e de saída), construir o diário de bordo de forma lúdica (colagens, desenhos, pinturas, citações de poemas, textos, onde retratem as experiências sensoriais experimentadas no ambiente, entre outros), bem como ceder autorização para a captura de imagens e relatos dos momentos vivenciados no espaço de acolhimento. Todas as ações serão orientadas e acompanhadas por mim, pesquisadora responsável, com o objetivo analisar as possíveis contribuições para o bem-estar cotidiano. Os relatos versarão sobre as sensações experimentadas com as vivências corporais ofertadas e todas as coletas serão em formato presencial, obedecendo aos protocolos de segurança sanitária.

Os riscos para você, como participante, referem-se ao risco de cansaço, constrangimento e quebra de anonimato, entretanto, como medidas minimizadoras, os dados coletados terão o sigilo da sua identificação, garantindo, assim, a sua privacidade. Ressalta-se que você tem o direito de recusar ou, a qualquer momento, desistir de participar, sem qualquer prejuízo, além de poder acompanhar a execução e os resultados da pesquisa. Em caso de sua desistência, a validação do produto acontecerá por meio da análise e utilização por parte da equipe pedagógica, destacando que o espaço de acolhimento poderá contribuir no processo de permanência e êxito dos(as) estudantes, bem como para o bem-estar cotidiano.

A referente pesquisa não acarretará nenhum custo para você, assim como não proporcionará valor em dinheiro pela sua participação. A pesquisadora responsável compromete-se a propiciar acompanhamento e assistência integral ao participante da pesquisa no caso de eventuais danos materiais e imateriais decorrentes da participação na pesquisa, conforme o caso sempre e enquanto necessário, de acordo com o disposto no item V.6 da Resolução CNS 466/2012 e com o Art. 3º, inciso X, da Resolução CNS 510/2016. Se, mesmo assim, você se sentir constrangido por alguma situação, pelo fato de que estaremos tratando de questões que envolvem emoções, o referido *campus* conta com uma equipe multidisciplinar constituída por médico, enfermeiro, assistente social e pedagogas, pronta para atendê-lo(a); além do suporte da instituição, a pesquisadora se compromete dialogar, bem como direcionar o(a) participante ao atendimento psicossocial especializado da cidade de Valença (CAPS).

Reiteramos ainda a nossa responsabilidade com os protocolos e medidas sanitárias que visam ao controle do vírus SARS-CoV-2 (COVID 19), conforme as medidas estabelecidas através do Decreto Estadual No 21.310, de 11 de abril de 2022. Desse modo, será indispensável o uso de máscara e álcool gel 70% durante o contato do(a) participante da pesquisa e pesquisadora, ao utilizar os equipamentos, bem como manter o distanciamento.

Salientamos que a proposta de pesquisa foi submetida à apreciação do Sistema CEP/CONEP (Comissão de Ética em Pesquisa/Comissão Nacional de Ética em Pesquisa), que, ao analisar e decidir, se torna corresponsável por garantir a proteção dos participantes. Para qualquer outra informação, você poderá entrar em contato com a pesquisadora no endereço: Rua General Câmara, 50, Centro. CEP 45400-000, Valença-Bahia, Brasil. Telefone (73) 9 8823-0220, e-mail keylascampos@hotmail.com/ keyla.santana@ifba.edu.br ou poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/IFBA, Av. Araújo Pinho, No 39 – Canela – Salvador – BA CEP: 40110-150, telefone (71) 3221-0332, e-mail: cep@ifba.edu.br.

Assinatura da Pesquisadora

Diante das informações explanadas, eu,
_____ aceito participar, de
forma voluntária, e mediante o consentimento de meus pais/responsáveis, da referida
pesquisa nos termos acima explicados, assinando duas cópias do TALE, uma para
minha posse e outra para arquivamento da pesquisadora.

Valença - BA, ____ / ____ / _____

Assinatura do(a) Participante

APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (pais e/ou responsáveis)



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

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(PAIS E/OU RESPONSÁVEIS)**

Prezado(a) responsável,

Esclarecemos que o Projeto em questão foi analisado por um Comitê de Ética em Pesquisa – CEP que, segundo a resolução no 466, de 12 de dezembro de 2012, são colegiados interdisciplinares e independentes, de relevância pública, de caráter consultivo, deliberativo e educativo, criados para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos.

Nesse sentido, de acordo a resolução no 510, de 7 de abril de 2016, será apresentado ao(à) participante o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido –TCLE, que é um documento no qual é explicado o consentimento livre e esclarecido do(a) participante e/ou de seu responsável legal, de forma escrita, devendo conter todas as informações necessárias, em linguagem clara e objetiva, de fácil entendimento, para o mais completo esclarecimento sobre a pesquisa à qual se propõe participar, abaixo explicitado.

Seu filho(a), estudante do Ensino Médio Integrado do IFBA – Instituto Federal da Bahia, *campus* Valença, está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa de mestrado do ProfEPT, um programa de pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica. O estudo será desenvolvido pela mestrandia Keyla Cardoso Santana, professora de Educação Física da

instituição supracitada e aluna do ProfEPT no IFBA, Campus Salvador – BA. A pesquisa será realizada sob a orientação do professor e pesquisador Doutor Leonardo Rangel dos Reis, tendo como título “ESPAÇOS DE ACOLHIMENTO EM AMBIENTES ESCOLARES: UMA PESQUISA-AÇÃO COM OS/AS ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO DO IFBA, *CAMPUS VALENÇA*”. A referida pesquisa apresenta como objetivo principal “identificar as possíveis contribuições dos espaços de acolhimento em ambientes escolares, para o cotidiano dos(as) estudantes do Ensino Médio Integrado, do IFBA *campus Valença*”.

A partir dos levantamentos bibliográficos, será montada a sala multissensorial, onde serão realizados atendimentos voltados para o relaxamento e consciência corporal; a participação do(a) estudante será voluntária e se dará por meio da frequência às dependências do espaço de acolhimento, por meio dos seguintes aspectos/ações: fazer uso das técnicas de relaxamento realizadas no ambiente, disponibilização em preencher a ficha de atendimento (onde irá apontar as sensações no momento de chegada e de saída), construir o diário de bordo de forma lúdica (colagens, desenhos, pinturas, citações de poemas, textos, onde retratem as experiências sensoriais experimentadas no ambiente, entre outros), bem como ceder autorização para a captura de imagens e relatos dos momentos vivenciados no espaço de acolhimento. Todas as ações serão orientadas e acompanhadas por mim, pesquisadora responsável, com o objetivo analisar as possíveis contribuições para o bem-estar cotidiano. Os relatos versarão sobre as sensações experimentadas com as vivências corporais ofertadas e todas as coletas serão em formato presencial, obedecendo aos protocolos de segurança sanitária.

Busca-se, com o resultado desse estudo, perceber de que forma as atividades de relaxamento, desenvolvidas no espaço de acolhimento, poderão contribuir para o cotidiano dos estudantes envolvidos, bem como auxiliar na sua permanência e êxito nesta instituição de ensino. Todos os materiais (artes) e equipamentos (massageadores, tapetes, poltronas, almofadas, bolas suíças etc.) serão disponibilizados pelo campus e pela pesquisadora responsável, não havendo nenhum ônus para o senhor(a) ou para seu(a) filho(a), assim como também não haverá nenhum ganho financeiro.

Ademais, se o(a) participante sentir-se incomodado(a) em participar da pesquisa, tiver dificuldade com a utilização de qualquer dos instrumentos tanto de coleta de dados, quanto dos elementos que irão compor o espaço de acolhimento acima citados, desconforto com a utilização da sua imagem, voz ou até mesmo resolver desistir de participar da pesquisa por qualquer outro motivo, poderá solicitar cancelamento de sua participação a qualquer tempo; ainda, se mesmo depois de consentir sua participação, desistir em qualquer uma das fases, tem

o direito e a liberdade de retirar seu consentimento, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo para sua pessoa.

Quanto à preocupação da possibilidade de utilização da imagem e voz do seu(a) filho(a) de forma indevida, é importante esclarecer que esta pesquisa seguirá os protocolos de ética estabelecidos pelo Instituto Federal da Bahia e da Resolução no 510/2016. Também, como se trata de uma pesquisa qualitativa, que envolve as ciências sociais e humanas, reiteramos a responsabilidade da pesquisadora em garantir a diminuição ou inexistência de situações que contribuam para episódios de estigma, preconceito e discriminação. Da nossa parte, toda conduta da pesquisadora é no sentido de diminuir qualquer chance de expor o participante a qualquer situação desconfortante, seja de ordem física ou psicológica. Desse modo, não serão expostos, na pesquisa, os nomes, sendo substituídos por nomes fictícios ou codinomes.

Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas a identidade do seu(a) filho(a) não será divulgada, sendo resguardado o sigilo. Uma cópia de cada material produzido será disponibilizada ao(à) participante por meio do e-mail informado, caso tenha interesse e/ou seja solicitado.

Pontuamos o risco do seu(a) filho(a) se sentir constrangido ou ter algum desconforto psicológico, intelectual ou moral em participar da construção de quaisquer dos instrumentos, por achar que sua capacidade cognitiva e/ou afetivo-emocional está sendo julgada de forma indevida. Para esses itens, voltamos aos aspectos éticos que norteiam essa pesquisa, onde é resguardado o sigilo quanto à identidade dos participantes, o seu direito em aceitar integrar ou não, bem como retirar-se a qualquer tempo e a garantia da utilização dos dados apenas para fins acadêmicos desse estudo, tendo acesso a eles apenas o responsável pela pesquisa. Se, mesmo assim, o(a) Sr.(a) se sentir desconfortável por alguma situação, pelo fato de que estaremos tratando de questões que envolvem emoções, o referido *campus* conta com uma equipe multidisciplinar constituída por médico, enfermeiro, assistente social e pedagogas, pronta para atendê-lo(a). Além do suporte da instituição, a pesquisadora se compromete a dialogar, bem como direcionar o(a) participante ao atendimento psicossocial especializado da cidade de Valença (CAPS).

Reiteramos, ainda, a nossa responsabilidade com os protocolos e medidas sanitárias que visam ao controle do vírus SARS-CoV-2 (COVID 19), conforme as medidas estabelecidas através do Decreto Estadual No 21.310, de 11 de abril de 2022. Desse modo, será indispensável o uso de máscara e álcool gel 70% durante o contato do(a) participante da pesquisa e pesquisadora, ao utilizar os equipamentos, bem como manter o distanciamento.

Este TCLE cumpre as exigências contidas nos itens IV. 3 e IV.4 da Resolução CNS no 466/2012.

Salientamos que a proposta de pesquisa foi submetida à apreciação do Sistema CEP/CONEP (Comissão de Ética em Pesquisa/Comissão Nacional de Ética em Pesquisa) que, ao analisar e decidir, se torna corresponsável por garantir a proteção dos participantes. Para qualquer outra informação, o(a) Sr.(a) poderá entrar em contato com a pesquisadora no endereço: Rua General Câmara, 50, Centro. CEP 45400-000, Valença-Bahia, Brasil. Telefone (73) 9 8823-0220, e-mail keylacscampos@hotmail.com/ keyla.santana@ifba.edu.br ou poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/IFBA, Av. Araújo Pinho, No 39 – Canela – Salvador – BA CEP: 40110-150, telefone (71) 3221-0332, e-mail: cep@ifba.edu.br.

Assinatura da pesquisadora

Diante das informações explanadas, eu,
_____ autorizo a participação, de forma voluntária, do(a) meu(a) filho(a) na referida pesquisa nos termos acima explicados, assinando duas cópias do TCLE, uma para minha posse e outra para arquivamento da pesquisadora.

Valença - BA, ____ / ____ / _____

Assinatura do Responsável

Assinatura do Pesquisador Responsável