



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DANÇA  
MESTRADO EM DANÇA  
VIVIANE DE BASTOS**

**POTENCIAIS REDES DE AFETOS NA DANÇA: TESSITURAS NA REDE  
MUNICIPAL DE ENSINO DE SALVADOR**

Salvador

2016



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DANÇA  
MESTRADO EM DANÇA**

**VIVIANE DE BASTOS**

**POTENCIAIS REDES DE AFETOS NA DANÇA: TESSITURAS NA REDE  
MUNICIPAL DE ENSINO DE SALVADOR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Dança, Escola de Dança, Universidade Federal da Bahia, como requisito para obtenção do grau de Mestre em Dança.

Orientadora: Profa. Dra. Lúcia Helena Alfredi de Matos

Salvador  
2016

Sistema de Bibliotecas da UFBA

Bastos, Viviane de.

Potenciais redes de afetos na dança: tessituras na rede municipal de ensino em Salvador /  
Viviane de Bastos. - 2016.

125 f.: il.

Inclui apêndices.

Orientadora: Profª. Drª. Lúcia Helena Alfredi de Matos.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal da Bahia, Escola de Dança, Salvador, 2016.

1. Dança na educação. 2. Afeto. 3. Corpo e mente. 4. Arte na educação. I. Matos, Lúcia  
Helena Alfredi de. II. Universidade Federal da Bahia. Escola de Dança. III. Título.

CDD - 792.8

CDU - 793.3



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DANÇA  
VIVIANE DE BASTOS**

**POTENCIAIS REDES DE AFETOS NA DANÇA: TESSITURAS NA REDE  
MUNICIPAL DE ENSINO DE SALVADOR**

Dissertação apresentada como requisito para obtenção do grau de Mestre em Dança, Escola de Dança da Universidade Federal da Bahia.

Aprovada em 25 do mês de maio de 2016.

**Banca Examinadora**

---

Lúcia Helena Alfredi de Matos – Orientadora

Doutora em Artes Cênicas pela Universidade Federal da Bahia (PPGAC – UFBA)  
Universidade Federal da Bahia

---

Fátima Wachowicz

Doutora em Artes Cênicas pela Universidade Federal da Bahia (PPGAC – UFBA)  
Universidade Federal da Bahia

---

Odailso Sinvaldo Berté

Doutor em Arte e Cultura Visual pela Universidade Federal de Goiás – UFG

Universidade Federal de Santa Maria/RS

À minha mãe, eterna inspiração em minha vida.

Às crianças, pela busca do aprimoramento, que me motivam no exercício da docência em dança na rede municipal de Salvador.

Às docentes de Dança atuantes nas escolas municipais, pela dedicação à arte de aprender e ensinar a linguagem da dança às crianças e adolescentes de Salvador.

## **AGRADECIMENTOS**

Ao Deus de Spinoza, uma energia viva e imanente, um deus no mundo, no qual me compreendo como um modo finito da Natureza infinita;

À minha família, pelas primeiras vivências afetivas, moduladas por afetos intensos e fortalecedores;

À professora Lúcia Matos, por abraçar minha orientação no mestrado e pela parceria produtiva e afetiva que construímos nessa trajetória acadêmica;

À Secretaria Municipal de Educação de Salvador, pela licença de aprimoramento profissional concedida para realização dessa pesquisa de mestrado;

À professora Leda Iannitelli, pela orientação que iniciamos no mestrado e pela colaboração com os meus primeiros questionamentos na pesquisa;

Aos professores do PPGDança, pelos conhecimentos nos processos colaborativos na iniciação à pesquisa acadêmica;

Aos professores Fátima Wachowicz e Odailso Berté, pelo aceite em participar da banca dessa pesquisa e pelas efetivas colaborações no Exame de Qualificação;

À Escola de Dança da Universidade Federal da Bahia e setor administrativo do PPGDança, solo em que realizei a Licenciatura em Dança, onde são imensuráveis os conhecimentos adquiridos;

Ao Centro Municipal de Arte, Educação e Cultura Mário Gusmão, local em que iniciei a docência em dança na Rede Municipal de Ensino de Salvador;

Às três docentes de dança da Rede Municipal de Ensino de Salvador, e suas respectivas unidades escolares, por se disporem ao estudo investigativo da pesquisa em campo;

Aos colegas do mestrado, pelas intensas e potentes trocas afetivas nas aulas/encontros vivenciados nesse período;

Aos amigos, sem precisar nomes, porque foram muitos os que acompanharam essa caminhada, dos momentos mais difíceis aos mais felizes.

Deixar-se afetar e agir  
Renato Ferracini

## RESUMO

A compreensão da afetividade é um tema que atravessa campos epistemológicos pertinentes a este estudo, como a ciência, a arte e a filosofia. Esta pesquisa baseou-se num recorte da filosofia moderna de Spinoza sobre a definição das afecções/afetos e a compreensão da correlação do corpo e da mente, em sua mais conhecida obra, *Ética*, de 1677. Para elucidar a perspectiva spinozista em suas potenciais inter-relações com o corpo e a dança, alguns autores contemporâneos, como Gilles Deleuze (2002), Chantal Jaquet (2011) e Antonio Damásio (2004), dentre outros, foram convocados. Esta pesquisa qualitativa, na modalidade exploratória (MINAYO, 2004), dá-se a partir de levantamento bibliográfico, de observação e registros de aulas e de realização de entrevistas semiestruturadas. Tem como principal objetivo compreender os modos de perceber e operar a dança nos processos de subjetivação (GUATTARI/ROLNIK, 1996) presentes em ambientes de ensino em quatro escolas municipais de Salvador, selecionadas como unidades de investigação. Para tanto, indaga-se: Em que medida a atuação de três docentes de dança mobiliza uma rede de afetos, positiva ou negativamente, e interfere na percepção de dança e do corpo nas escolas municipais de Salvador em que atuam? A pesquisa faz uma contextualização da inserção do ensino de dança na Rede Municipal de Salvador e visa a compreender a dança em seus processos educacionais como agenciamentos possíveis do corpo (GIL, 2001) e como área de conhecimento específico nos currículos escolares do município de Salvador. Os resultados apontam que as redes de afetos dos ambientes observados são constituídas por diversos elementos e moduladas por uma transitoriedade afetiva, em polaridades positivas e negativas, como, respectivamente, um interesse pela dança e uma condição complexa de infraestrutura básica.

**Palavras-chave:** Afetos, Corporalidade, Dança, Ensino, Filosofia.

## ABSTRACT

The understanding of affection is a subject that crosses epistemological fields pertinent to this study, such as science, art and philosophy. This study is based on Spinoza's philosophical definition of affect/affections and an understanding of the correlation between body and mind in *Ethics* (1677), his best-known work. In order to clarify the Spinozian perspective and its potential relationship with the body and dance, the voices of several contemporary authors, such as Gilles Deleuze (2002), Chantal Jaquet (2011) and Antonio Damásio (2004), among others, are included. This qualitative study uses Minayo's exploratory method (2004) and consists of a bibliographic survey, classroom observation and documentation, and semi-structured interviews. The primary objective is to understand the ways dance is perceived and operates in subjectification (Guattari, Rolnik, 1996) in teaching environments in four schools in the city of Salvador, Brazil. The following questions were asked: How does the work by three dance teachers mobilize a network of affect - positively or negatively - and interfere in how dance and the body are perceived in the Salvador schools where they teach? The study contextualizes the insertion of dance education in the Salvador school district and aims to understand dance in its educational processes as possible assemblages of the body (Gil, 2001) and as a specific field of knowledge in Salvador's school curriculum. The results suggest that the networks of affect in the observed environments consist of a variety of elements and are modulated by a transitory affection, in positive and negative polarities, such as, respectively, an interest in dance and a complex condition of basic infrastructure.

**Keywords:** Affections, Corporeality, Dance, Education, Philosophy.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Níveis de regulação homeostática, ou “arvore da emoção” em Damásio .....	42
Figura 2 - Categoria das emoções propriamente ditas .....	43
Figura 3 - Diagrama da dança.....	62
Figura 4 - Espaço no qual a docente de dança realiza suas aulas.....	81
Figura 5 - Aula de dança com a turma do 3º ano no refeitório da “Escola Liberdade” .....	84
Figura 6 - Auditório da “Escola Liberdade”, ensaio do 5º ano (vespertino).....	84
Figura 7 - Apresentação do 5º ano (vespertino) na Mostra Artística do programa “Arte no Currículo”. Local: Espaço Cultural da Barroquinha. Data: 30/11/2015.....	86
Figura 8 - Turma do 5º ano (vespertino) realizando o exercício corporal .....	87
Figura 9 - Auditório da “Escola Liberdade” onde ocorrem eventos pontuais da escola, como o ensaio da turma do 5º ano (vespertino).....	88
Figura 10 - Sala de dança da “Escola Orla 1”, turma do 5º ano (matutino).....	90
Figura 11 - Pátio da “Escola Orla 2”, turma do 3º ano (vespertino) .....	91
Figura 12 - Apresentação do 5º ano da Mostra “Sarau Literário” da “Escola Orla 1” Data: 27/11/2015. Turno: Matutino .....	96
Figura 13 - Momento final da Mostra “Sarau Literário” da “Escola Orla 1” .....	96
Figura 14 - Sala de aula regular onde ocorrem as aulas de dança da “Escola Orla 2”, turma do 3º ano matutino .....	98
Figura 15 - Espetáculo de fim de ano da “Escola Centro” Data: 10/12/2015 .....	100
Figura 16 - Laboratório de Informática onde ocorre o projeto da “Escola Centro”, bem como pesquisas e ensaios.....	101
Figura 17 - Ensaio geral do espetáculo de fim de ano da “Escola Centro”.....	102
Figura 18 - Ensaio Geral do espetáculo de fim de ano da “Escola Centro” .....	102

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Porcentagem da distribuição das docentes de dança em suas respectivas regionais.....	73
Gráfico 2 - Porcentagem da carga horária das docentes de dança na Rede Municipal de Ensino de Salvador .....	74

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	11
<b>1. DA AFETIVIDADE NA PSICOLOGIA GENÉTICA ÀS AFECÇÕES/AFETOS NA PERSPECTIVA DA FILOSOFIA DE SPINOZA: POTENCIAIS INTERRELAÇÕES COM O CORPO.</b> .....	15
1.1 AS AFECÇÕES/AFETOS NA PERSPECTIVA DA FILOSOFIA DE SPINOZA ...	19
<b>2. DISTINTAS COMPREENSÕES DO CORPO COMO MULTIPLICIDADE EM DIÁLOGO COM A PERSPECTIVA FILOSÓFICA DE SPINOZA</b> .....	30
2.1 A NATUREZA DOS AFETOS PELA COMPREENSÃO DE ANTONIO DAMÁSIO, EM SUA PROCURA POR SPINOZA.....	38
<b>3. A DIMENSÃO AFETIVA NA ESCOLA E SUA RELAÇÃO COM A DANÇA</b> .....	48
<b>4. A DANÇA NO CURRÍCULO ESCOLAR DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SALVADOR</b> .....	64
4.1 FLUXOS DE AFETOS NAS AULAS DE DANÇA EM QUATRO ESCOLAS MUNICIPAIS DE SALVADOR.....	74
4.1.1 Possibilidades e potencialidades nos diferentes espaços da “Escola Liberdade” .....	78
4.1.2 Perspectivas do ensino da dança entre duas realidades distintas .....	89
4.1.3 Do pátio ao palco: o ensaio vai começar! .....	99
4.1.4 Do poder de afetar e de ser afetado pelos encontros: uma breve análise do estudo de campo.....	104
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	112
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	117
<b>APÊNDICES</b> .....	121

## INTRODUÇÃO

O interesse em investigar o campo da afetividade e suas coimplicações nos ambientes de ensino e aprendizagem parte de inquietações desta pesquisadora vivenciadas no exercício da docência em dança na Rede Municipal de Ensino de Salvador. Da necessidade de refletir sobre como as pessoas afetam e são afetadas nos processos de produção e compartilhamento de conhecimentos surge uma questão pessoal na atuação como docente de dança no Centro Municipal de Arte, Educação e Cultura Mário Gusmão – CEART, onde a pesquisadora atua desde 2005.

O CEART Mário Gusmão, localizado na orla de Amaralina, foi criado para oferecer aos alunos das escolas municipais de Salvador, oriundos dos bairros localizados próximo a ele, como Vale das Pedrinhas, Santa Cruz, Nordeste e Rio Vermelho, aulas no contraturno escolar das seguintes linguagens artísticas: artes visuais, dança, música, teatro e leitura/produção de textos.

Nesse modelo curricular do CEART, as aulas semanais de dança eram ministradas com duração de uma hora e meia cada. Os alunos e alunas matriculavam-se de acordo com suas escolhas em relação aos dias, turnos, linguagens e horários. O CEART atuou dessa forma por quatro anos e em 2010 sofreu uma significativa modificação estrutural em seu modo de atuação, proposta pela Secretaria Municipal de Educação de Salvador.

Ao romper com esse modelo curricular de atuação, o CEART deixou de receber os estudantes da rede municipal em sua sede e passa a desenvolver projetos artísticos nas escolas municipais da Gerência Regional de Educação – GRE Orla, inicialmente com o projeto *Mário Gusmão vai às escolas*<sup>1</sup> e, posteriormente, com outras ações que foram criadas para atender públicos distintos.<sup>2</sup>

Alguns questionamentos se fizeram pertinentes nesse período: o docente de dança, como artista-docente de dança, é um provocador de afetos nos diversos

---

<sup>1</sup> Esse projeto tornou-se a base para outros que se desenvolveram depois. O *Mário Gusmão vai às escolas* é uma ação artística e pedagógica realizada nas escolas da GRE Orla, nos turnos matutino e vespertino, com oficinas artísticas oferecidas pelos professores do CEART aos alunos do Ensino Fundamental I.

<sup>2</sup> *Mário Gusmão vai às escolas – AÇÃO CMEI* nos Centros Municipais de Educação Infantil; *Mário Gusmão vai às escolas – AÇÃO SEJA* (Segmento Educacional de Jovens e Adultos) atendendo o público do turno noturno; *Escolas vão ao CEART*, vivência artística de trinta e duas horas, oferecida aos gestores, coordenadores pedagógicos e professores regentes da Rede Municipal de Ensino de Salvador.

ambientes escolares em que atua? Como a afetividade é compreendida nos ambientes de ensino e aprendizagem nas aulas de dança?

São poucas unidades escolares da rede municipal que possuem salas de dança ou espaços apropriados para, por exemplo, realizar atividades em que os alunos utilizem o chão em exercícios de preparação corporal, brincadeiras e/ou criações em dança. A Dança é uma área de conhecimento que possui suas especificidades e, para que ocorram aulas práticas, faz-se necessário um espaço adequado para o seu desenvolvimento.

As proposições e produções em coletividade, quando ocorrem nas aulas de dança, interagem com distintas percepções de corpo e de dança nos ambientes escolares e estão propensas a evidenciar nuances e potenciais da dança tanto na propulsão quanto na inibição da produção de subjetividades.<sup>3</sup> Num trânsito cambiante de afetos, modos distintos de perceber a si mesmo, ao outro e as diversas realidades são revelados e interpostos a todo instante, exigindo posturas, opiniões e decisões nos espaços de aprendizagem, aqui com foco na Rede Municipal de Ensino de Salvador.

Esta pesquisa tem como foco o ensino da dança na Rede Municipal de Ensino de Salvador, no Ensino Fundamental I e II, e traz o seguinte problema: No que tange aos modos de perceber e operar a dança em ambientes de ensino de quatro escolas municipais, selecionadas como unidades de investigação, em que medida a atuação de três docentes mobiliza uma potente rede de afetos, positiva ou negativamente, e interfere na percepção de dança e do corpo nas escolas municipais de Salvador em que atuam? Assim, a presente pesquisa elege três objetivos:

- Contextualizar a inserção do ensino de dança na rede municipal de ensino de Salvador;
- Investigar as potenciais modulações de afetos, positivos e negativos, presentes em quatro unidades escolares municipais onde atuam três docentes de dança, reconhecendo algumas pistas dos processos de subjetivação;
- Compreender a dança em seus processos educacionais como agenciamentos possíveis do corpo, e como área de conhecimento específico nos currículos escolares do município de Salvador.

---

<sup>3</sup> Conceito de Sueli Rolnik e Felix Guattari em *Micropolítica: Cartografias do desejo* (1996), abordado no terceiro e quarto capítulos.

De cunho qualitativo (MINAYO, 2004), este estudo de natureza exploratória envolve pesquisa bibliográfica, entrevistas semiestruturadas com as docentes e observação das aulas de dança em quatro unidades escolares do município de Salvador.

O primeiro capítulo da dissertação inicia-se com a discussão conceitual sobre o campo da afetividade a partir de algumas referências, em que são apresentadas, em linhas gerais, as contribuições de três teóricos da psicogenética que questionam o campo da afetividade como um aspecto indissociável do campo cognitivo. São eles: Jean Piaget, Lev Vygotsky e Henri Wallon.

Após breve abordagem sobre as principais ideias desses autores do início do século vinte, é apresentado, nesse capítulo, um pequeno recorte no campo filosófico para expor os conceitos do filósofo holandês Benedictus de Spinoza<sup>4</sup> (século XVII), como a definição sobre as afecções/afetos em sua mais conhecida obra, *Ética* (1677), em uma perspectiva de pensar potenciais inter-relações com o corpo. Dessa forma, com a colaboração de alguns autores contemporâneos que pesquisam a obra *Ética*, como os filósofos Gilles Deleuze (2002), Chantal Jaquet (2011) e Marilena Chauí (1995), o neurocientista Antonio Damásio (2004), dentre outros, a apresentação de alguns conceitos de Spinoza compõe a base da produção textual desse capítulo.

O segundo capítulo trata de distintas compreensões de corpo como multiplicidade que dialogam com o pensamento spinozista sob o viés de alguns autores, como Chantal Jaquet (2011), Gilles Deleuze (2002), José Gil (2001) e Lúcia Matos (2012). O seu respectivo subcapítulo tem como foco a compreensão da neurobiologia das emoções e dos sentimentos por Antonio Damásio (2004), em sua busca pelos conceitos que Spinoza cunha na obra *Ética* sobre a definição dos afetos.

O terceiro capítulo expõe uma abordagem da dimensão afetiva nos processos educacionais e na relação com a dança, em diálogo com alguns conceitos de Spinoza tratados nos capítulos anteriores, e relaciona também outros conceitos como aprendizagem inventiva (KASTRUP, 2008, 2001) e processos de subjetivação (ROLNIK/GUATTARI, 1996).

---

<sup>4</sup> O nome do filósofo Benedictus de Spinoza é redigido dessa forma na maior parte do presente trabalho, em referência à obra *Ética*, de 2014, com tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Contudo as citações desta dissertação respeitarão a redação de cada autor referenciado.

O quarto capítulo apresenta como se deu a inserção da dança na esfera da Rede Municipal de Ensino de Salvador e aprofunda o estudo exploratório, no qual são discutidos os modos operativos que culminam na pesquisa de campo nas quatro unidades escolares selecionadas como unidades de investigação onde atuam três docentes de dança. E em suas considerações finais são apresentados os estados conclusivos desta pesquisa.

## **1. DA AFETIVIDADE NA PSICOLOGIA GENÉTICA ÀS AFECÇÕES/AFETOS NA PERSPECTIVA DA FILOSOFIA DE SPINOZA: POTENCIAIS INTERRELAÇÕES COM O CORPO.**

O contato com estudos que questionam a indissociabilidade entre a afetividade e a cognição no desenvolvimento humano e, especificamente, nos processos de ensino e aprendizagem, foi o ponto de partida dos referenciais conceituais desta pesquisa. Essas teorias pertencem a diferentes áreas do conhecimento, tais como a filosofia, a psicologia e a neurobiologia.

No início do século XX, três importantes pensadores obtiveram expressividade ao problematizar as complexas relações entre a cognição e a afetividade. São três nomes conhecidos e estudados no campo da psicologia do desenvolvimento humano: o biólogo, psicólogo e epistemólogo suíço Jean Piaget (1896-1980), que se debruçou em sua epistemologia genética; o cientista e psicólogo russo Lev Vygotsky (1896-1934), que contribuiu com uma abordagem histórico-social; e a teoria psicogenética do médico, psicólogo, político e filósofo francês Henri Wallon (1879-1962).

A epistemologia é um ramo pertencente à filosofia das ciências, campo que estuda o fenômeno do conhecimento, sua gênese, estrutura, procedimentos e limites. Jean Piaget desenvolve uma teoria, a epistemologia genética, que inclui em sua constituição duas outras teorias: o empirismo (o conhecimento pela experiência) e o apriorismo (o conhecimento pela dedução hipotética).

A questão piagetiana, segundo Arantes (2003), consiste em explicar como ocorre o processo do conhecimento numa lógica do pensamento focada no desenvolvimento da inteligência que se dá por estágios de conhecimento. Enfatiza a importância dos primeiros vinte e quatro meses de vida e igualmente cunha vários conceitos, como assimilação, acomodação, equilíbrio, abstração empírica, reflexiva, entre outros, que se referem às fases da construção do conhecimento predominantes nos estágios do desenvolvimento humano.

Piaget pouco escreve sobre a afetividade, contudo busca romper com o dualismo entre os aspectos cognitivos e afetivos em seus estudos sobre a inteligência e chega a marcar algumas características dos aspectos afetivos nos estágios do desenvolvimento psicológico, destacando em seus escritos a

importância da dimensão afetiva na constituição do psiquismo. Aponta que a afetividade e a inteligência possuem naturezas distintas, com uma correspondência complementar entre os dois aspectos, conferindo às funções afetivas uma dinâmica (energia) da conduta e às funções cognitivas uma estruturação da mesma. Sobre a importância de seu legado, Saito (2010, p. 21) destaca

A importância da ação corporal foi também reconhecida pelo biólogo e psicólogo suíço e um dos ícones da pesquisa sobre a cognição infantil. [...] O legado de Piaget é tão importante para os estudos infantis que, ainda hoje, sua pesquisa é uma referência para muitos educadores. Piaget tornou-se conhecido pela Epistemologia Genética, na qual a construção do conhecimento ocorre em função das ações físicas e mentais sobre os objetos. Tais ações resultam em um desequilíbrio que, por sua vez, produz a assimilação ou a acomodação que constrói os esquemas cognitivos. Esses esquemas são estruturas passíveis de modificação conforme a mente se desenvolve.

Lev Vygotsky contribui com escritos muito interessantes sobre sua teoria das emoções. Assim como Piaget, também é um crítico da visão dissociada entre a cognição e a afetividade e, para elucidar a vida emocional, adota uma perspectiva desenvolvimentista e genética que se distingue em quatro planos genéticos: o plano da filogênese (histórico da espécie humana), a ontogênese (histórico do indivíduo), a sociogênese (histórico de cada grupo cultural) e o plano da microgênese (histórico da formação do psiquismo na singularidade do indivíduo).

Os pressupostos vygotksyanos tratam do processo evolutivo das emoções e demonstram que nos primeiros meses de vida são constituídas as emoções primárias. No desenvolvimento da linguagem e do sistema conceitual, ambos com função de estruturar o pensamento, os processos cognitivos são desenvolvidos e, nesse sentido, as emoções humanas sofrem mudanças qualitativas, tornando-se emoções mais aprimoradas.

Vygotsky defende a tese na qual os processos afetivos construídos e compartilhados ao longo da história pessoal estão inseridos num contexto histórico-cultural específico. Para Vygotsky, o ser humano se constitui enquanto tal na sua relação com o outro e no processo de ensino e aprendizagem, colocando aquele que ensina e aquele que aprende numa relação interligada. Ele aprimora um importante conceito flexível e complexo que chamou de *Zona de Desenvolvimento Proximal* – ZDP, que se caracteriza como a extensão existente entre o

conhecimento que o aluno já possui e o que está apto a conhecer pela mediação do professor ou outra pessoa. Na perspectiva de Saito (2010, p. 23), “é a distância entre a capacidade de desempenho e a competência da criança”. Ao situar os modos como os dois autores pensam o desenvolvimento cognitivo, a autora considera:

Enquanto para Piaget o desenvolvimento cognitivo ocorre pela *maturação*, de “dentro pra fora”, enfatizando a face biológica, para Lev Vygotsky (1896-1934), o ambiente exerce influência sobre as crianças e o desenvolvimento ocorre de “fora pra dentro”, a chamada *internalização*. [...] Seus argumentos eram que, para as crianças, signos e palavras são um meio de contato social; e a fala, um dos elementos que atuam sobre a formação dos processos mentais superiores. Para aprender, vários processos internos são acionados quando ela interage com outras pessoas em seu ambiente. Depois de internalizados, os processos passam a fazer parte das aquisições de desenvolvimento independente da criança (SAITO, 2010, p. 23).

Uma terceira contribuição, de Henri Wallon, refere-se a sua pesquisa sobre a gênese dos processos psíquicos, que resulta numa teoria intitulada psicogênese da pessoa completa. Ele também insistiu na visão unificada entre os aspectos cognitivos e afetivos, defendendo a tese do desenvolvimento humano sob o ponto de vista de quatro domínios funcionais que se correlacionam o tempo todo: o ato motor, a afetividade, o conhecimento e a pessoa.

Wallon traz contribuições significativas que dialogam com os assuntos deste estudo, porque o pensamento walloniano confere em sua psicogenética um lugar de destaque às emoções. Assim como Piaget, Wallon também se aprofunda nos primeiros anos de vida para compreender a gênese da constituição do psiquismo humano. Primeiro recurso de interação humana, as emoções são manifestações expressivas acompanhadas de variações do tônus muscular e que “tem incontestável valor plástico e demonstrativo” (ARANTES, 2003, p. 72).

O gesto/movimento expressivo, para Wallon, exhibe as mais variadas disposições afetivas do sujeito, destacando, portanto, a dimensão expressiva do ato motor para os demais campos funcionais. “A serviço da expressão das emoções, as variações tônico-posturais atuam também como produtoras de estados emocionais: entre movimento e emoção a relação é de reciprocidade” (ARANTES, 2003, p. 74).

Wallon atenta que, no decorrer do desenvolvimento psíquico, através do recurso da fala (linguagem) na estruturação do pensamento, as emoções ganham

complexidade, suas características se ampliam e as manifestações orgânicas e expressivas emocionais se redefinem em imagens mentais modeladas pelos sentimentos. Galvão (2012, p. 62) explana sobre a importância de Wallon na vinculação do corpo com as emoções.

É grande o destaque que a análise walloniana dá ao componente corporal das emoções. Wallon mostra que todas as emoções podem ser vinculadas à maneira como o tônus se forma, se conserva ou se consome. A cólera, por exemplo, vincula-se a um estado de hipertonia, no qual há excesso de excitação sobre as possibilidades de escoamento. A alegria resulta de um equilíbrio e de uma ação recíproca entre o tônus e o movimento, é uma emoção eutônica. Na timidez verifica-se hesitação na execução dos movimentos e incerteza na postura a adotar, há um estado de hipotonia. Com base nessa relação, resulta até mesmo uma classificação das emoções segundo o grau de tensão muscular a que se vinculam.

Ao apresentar, em aspectos gerais, as contribuições desses três teóricos que procuram desvendar o funcionamento do psiquismo humano e que, em suas correspondentes perspectivas, continuam influenciando as práticas pedagógicas contemporâneas, percebe-se a necessidade de construir um pequeno recorte de perspectivas epistemológicas e do campo da filosofia com o intuito de indagar a emoção/afetividade/corpo e a razão/cognição/mente<sup>5</sup> como conceitos de naturezas não dissociados na constituição humana.

Essa mudança de perspectiva se deve a atualizações no campo dos processos cognitivos que abarcam novos modos de compreender o fenômeno do conhecimento como, por exemplo, a abordagem atuacionista da cognição de Francisco Varela (BOUYER, 2006) e seu conceito de mente incorporada que reatualiza a função da mente no processo do conhecimento.

Percebe-se que o plano do sensorial (perceptivo/emotivo) e o plano mental (racional) quase sempre se opuseram nos processos do desenvolvimento humano, conferindo-se ao primeiro uma importância menor, imerso em visões deturpadas, e reservando-se ao segundo uma importância superior e primaz para a constituição do homem. É interessante recordar a máxima do pensamento do filósofo René Descartes (1596-1650) *Penso, logo Existo*.

Nesse processo de compreender parte do campo da filosofia, um conceito de emoção presente no pensamento filosófico de um contemporâneo de Descartes

---

<sup>5</sup> A mente, em algumas traduções literárias e filosóficas, é referida como alma ou espírito.

torna-se bastante significativo para este estudo, principalmente porque participa de uma teoria do conhecimento de conteúdo sofisticado, no qual os afetos ganham notoriedade. O próximo subcapítulo apresenta um recorte conceitual da filosofia moderna de Spinoza que será pertinente nesse estudo como a definição dos afetos e a correlação entre corpo e mente.

## 1.1 AS AFECÇÕES/AFETOS NA PERSPECTIVA DA FILOSOFIA DE SPINOZA

A fronteira entre a afecção e o afeto é tênue.  
Chantal Jaquet<sup>6</sup>

O artesão e filósofo holandês Benedictus de Spinoza (1632-1677) marca, junto com Descartes e outros filósofos, o início da filosofia moderna ocidental. Oferece ao mundo uma visão diferenciada da relação entre a emoção/corpo e a razão/mente em suas proposições teóricas e modifica a percepção dissociada do corpo e da mente na constituição humana.

Para esse filósofo, não existe um descolamento possível entre as sensações e as ideias, o corpo que percebe (sensório) é o corpo que pensa (razão), ou seja, o corpo perceptivo e o corpo pensativo agem em simultaneidade. Aqui, portanto, se faz necessário um recorte sobre alguns acontecimentos da vida de Spinoza, bem como a explanação de algumas de suas ideias diretamente implicadas neste estudo.

De família judia, fugida da Inquisição em Portugal, Spinoza nasceu em Amsterdã. Frequentou, como sua família, a comunidade judaico-cristã holandesa, e, nas sinagogas, tornou-se conhecido por seu nome hebraico *Baruch*. Spinoza foi um pensador múltiplo, como de fato o foi até em seu(s) nome(s). Seus três nomes *Bento*, *Baruch*, *Benedictus* significam bendito, abençoado ou sagrado, contudo esses sinônimos foram diferenciados em seu percurso de vida.

Do Torá à Cabala, autodidata, Spinoza teve contato com distintas literaturas e também foi um profundo estudioso da Bíblia. Questionando a ideia de um Deus transcendente, desenvolveu um método geométrico para explicar seu conceito de Deus, propondo assim a unidade divina como realidade material. Spinoza foi

---

<sup>6</sup> Em *A unidade do corpo e da mente: Afetos, ações e paixões em Espinosa*, 2011, p. 128.

discípulo de Descartes, viveu numa era marcada pela organização determinista do universo físico e aprendeu a utilizar os métodos matemáticos em sua filosofia construindo-a com base na geometria euclidiana.

Pensador à frente de seu tempo, visionário racionalista, foi igualmente um crítico ferrenho das instituições religiosas e de suas superstições. Para o neurologista Antonio Damásio (2004, p. 31), “O deus de Espinosa não era judeu nem era cristão. O deus de Espinosa estava em toda parte, dentro de cada partícula do universo, sem princípio nem fim, mas não respondia nem a preces nem a lamentações”.

Preocupado com a condição e a servidão humana, Spinoza buscou em toda sua vida compreender a relação entre os seres humanos e a natureza; e, também, se era possível, de alguma maneira, alcançar a liberdade. Sua teoria das emoções, que diz respeito à definição e constituição dos afetos, interessou o neurocientista Antônio Damásio, que nos antecipa: “Espinosa parece ter entrevisto uma relação entre a felicidade pessoal e a coletiva, por um lado, e a salvação humana e a estrutura do Estado, por outro” (2004, p. 24).

O neurocientista supracitado também se interessa pela perspectiva spinozista da compreensão da relação do corpo e da mente, conceitos tratados em sua obra *Ética*<sup>7</sup>. Damásio (2004, p. 16-17) pontua que, para Spinoza, as pulsões, motivações, emoções e sentimentos – conjunto designado pelo filósofo como os afetos – compunham um aspecto central da humanidade.

Apreciador de múltiplos saberes, como política, teologia, ótica, filosofia, ciência, matemática, arte, educação e línguas (latim, grego, hebraico), Spinoza fundou uma ética do comportamento humano e também colecionou algumas posturas marcantes, como, por exemplo, estar, por um lado, acessível e afável com as pessoas ou, por outro lado, expressar-se com arrogância e intolerância diante da ignorância humana. O filósofo Gilles Deleuze (2002, p. 23) reconhece que “nenhum filósofo foi mais digno que Espinosa, mas também nenhum outro foi mais injuriado e odiado”. Sua vida foi marcada por desafetos e admiradores, esses últimos, amigos ligados à política, tentaram reverter, no auge da sua juventude, o fado que lhe foi traçado pelo Vaticano.

---

<sup>7</sup> *Ética* (1677), obra póstuma mais conhecida de Spinoza, apresenta uma forma de entender o mundo e o ser humano a partir de pressupostos que compreendem o conhecimento (de si e da realidade) como o mais potente dos afetos. Crítico da moral e das superstições, Spinoza prega uma filosofia prática da liberdade humana.

E em 1656, aos vinte e quatro anos de idade, seu destino foi trágico. Acusado de heresia e de blasfemar das escrituras sagradas, sofreu a excomunhão, sendo amaldiçoado e condenado ao isolamento social pelas autoridades religiosas judias. Mesmo punido severamente por suas convicções, seu isolamento não o impediu de escrever suas obras e, a partir desse episódio, que marcaria profundamente sua vida, abandonou seu nome hebraico e passou a chamar-se Benedictus de Spinoza, nome advindo do latim.

Spinoza rompe com o pensamento filosófico de Descartes, que se apropria de uma concepção dualista da constituição do homem (dualismo da substância), pensamento herdado do idealismo platônico, que dissocia o mundo percebido (sentir) do mundo das ideias (pensar). Spinoza, por sua vez, propôs pensar as sensações e as ideias de forma conjunta, integrada, defendendo um pensamento monista. Na segunda parte de *Ética* (a natureza e a origem da mente), no corolário e escólio da proposição 13, tratou a questão da união da mente e do corpo.

Corolário. Segue-se disso que o homem consiste de uma mente e de um corpo, e que o corpo humano existe tal como o sentimos. Escólio Do que precede, compreendemos não apenas que a mente humana está unida ao corpo, mas também o que se deve compreender por união de mente e corpo. Ninguém, entretanto, poderá compreender essa união adequadamente, ou seja, distintamente, se não conhecer, antes, adequadamente, a natureza de nosso corpo (SPINOZA, 2014, p. 61).

Posicionando-se contrariamente à visão hierárquica cartesiana na qual a mente é uma entidade superior ao corpo, Spinoza, na demonstração da proposição 13 da segunda parte de *Ética*, propõe pensar a mente como ideia do corpo, ou seja, como reflexão deste, e desfecha seu posicionamento sobre a mente: “O objeto de nossa mente é o corpo existente, e nenhuma outra coisa” (SPINOZA, 2014, p. 61). Para o filósofo, conhecer a natureza dos nossos corpos é ter ciência dos nossos afetos.

Spinoza incomodou os preceitos religiosos dominantes, propôs uma dinâmica das relações humanas sob o prisma afetivo, um conceito que une corpo e mente, e em sua complexa obra *Ética demonstrada segundo a ordem geométrica*<sup>8</sup> definiu e catalogou os afetos à maneira dos geômetras, incluindo apêndices, postulados,

---

<sup>8</sup> Esse é o título original, publicado primeiramente em 1677, ano de sua morte.

definições, demonstrações, lemas, explicações, escólios, proposições, corolários e axiomas. Sobre a referida obra, Deleuze comenta:

*Ética* é um livro simultaneamente escrito duas vezes: uma vez no fluxo das definições, proposições, demonstrações e corolários, que explanam os grandes temas especulativos com todos os rigores do raciocínio; outra, na cadeia quebrada dos escólios, linha vulcânica descontínua, segunda versão sob a primeira, que exprime todas as cóleras do coração e expõem as teses práticas de denúncia e libertação (DELEUZE, 2002, p. 34-35).

Na segunda parte de *Ética*, no escólio da proposição 21, Spinoza (2014, p.71) compreende “que a ideia do corpo e o corpo, isto é (pela prop.13), a mente e o corpo, são um único e mesmo indivíduo, concebido ora sob o atributo do pensamento, ora sob o da extensão”. Tal pensamento foi revolucionário para a época porque ressignificava, através do monismo da substância, o entendimento da interação do corpo e da mente na constituição do homem. Da demonstração e do escólio da proposição 9, na terceira parte da *Ética*, (A origem e natureza dos afetos), destacam-se aqui dois trechos nos quais Spinoza explica a constituição particular da mente:

*Demonstração.* A essência da mente é constituída de ideias adequadas e de ideias inadequadas (tal como demonstramos na prop. 3). Ela se esforça, pois (pela prop. 7), por perseverar em seu ser, quer enquanto tem as últimas, quer enquanto tem as primeiras, o que ocorre (pela prop. 8) por uma duração indefinida. Ora, como a mente, por meio das ideias das afecções do corpo, está necessariamente consciente de si mesma (pela prop. 23 da P. 2), ela está consciente, portanto (pela prop.7), do seu esforço.

*Escólio.* Esse esforço, à medida que está referido apenas à mente, chama-se vontade; mas à medida que está referido simultaneamente à mente e ao corpo chama-se apetite, o qual, portanto, nada mais é do que a própria essência do homem, de cuja natureza necessariamente se seguem aquelas coisas que servem para a sua conservação, e as quais o homem está, assim, determinado a realizar (SPINOZA, 2014, p. 106).

Spinoza denomina esse esforço implacável de autoconservação do organismo, ou seja, uma tendência a perseverar em seu ser, chamando esse esforço de *conatus* (do latim), conceito que podemos identificar com os processos de regulação automática homeostática (equilíbrio das múltiplas funções e composições químicas do corpo) que governam a vida. Contudo seu organismo não conseguiu superar a tuberculose, doença provocada pelo excesso de contato com

pó em seu ofício como polidor de lentes, situação que provocou seu precoce falecimento aos 45 anos.

Esses acontecimentos e posicionamentos filosóficos de Spinoza foram apresentados por meio de recortes e servem para situar suas proposições teóricas. Revela-se de grande interesse para esta investigação a abordagem dos conceitos de afecções e afetos, palavras que advêm do latim (*afectio* e *affectus*, respectivamente), descritos por Spinoza (2014, p. 141), na Definição dos Afetos, na sua obra *Ética*:

Por afecção da essência humana compreendemos qualquer estado dessa essência, quer seja inato ou adquirido, quer seja concebido apenas pelo atributo do pensamento ou apenas pelo da extensão, quer, enfim, esteja referido, ao mesmo tempo, a ambos os atributos.

Em uma das definições dos afetos, tem-se

Por afeto compreendo as afecções do corpo, pelas quais sua **potência de agir** é aumentada ou diminuída, estimulada ou refreada, e, ao mesmo tempo, as ideias dessas afecções. *Explicação.* Assim, quando podemos ser a causa adequada de alguma dessas afecções, por afeto compreendo, então, uma ação; em caso contrário, uma paixão (SPINOZA, 2014, p. 98, grifo nosso).

Em outras palavras, a afecção está para o estado do corpo afetado e o afeto é produzido pelo impacto da afecção ocorrida no corpo, imprimindo uma duração, uma variação na potência de existir. Na constituição dos afetos, somente as afecções que influenciam a potência de existir interessam a Spinoza, são aquelas que causam uma impressão que aumentam, diminuem, favorecem ou coagem a potência de agir (corpo) e de pensar (mente). Para Deleuze (2002, p. 110) “Toda a *Ética* se apresenta como uma teoria da potência em oposição à moral como teoria dos deveres”.

Aprofundando-se na natureza e origem dos afetos, Spinoza define que todos os demais afetos estão relacionados ao desejo, à alegria e à tristeza, os quais são denominados afetos primários. O desejo é, para Spinoza, a própria essência do homem, compreendido como o esforço para conservar e perseverar em sua natureza. Os outros dois afetos primários, a alegria e a tristeza, ocorrem nas circunstâncias como se dão os encontros.

No escólio da proposição 11, da terceira parte de *Ética*, Spinoza (2014, p. 107) define que “por alegria compreenderei, daqui por diante, uma paixão pela qual a mente passa a uma perfeição maior. Por tristeza, em troca, compreenderei uma paixão pela qual a mente passa a uma perfeição<sup>9</sup> menor”. Deleuze (2002, p. 34) comenta que “a *Ética* é necessariamente uma ética da alegria: somente a alegria é válida, só a alegria permanece e nos aproxima da ação e da beatitude da ação. A paixão triste é sempre impotência”.

A filósofa Chantal Jaquet, indagando sobre a potência de agir na obra de Spinoza, pontua que esse conceito é apresentado de maneira um pouco confusa pelo filósofo. Quanto ao entendimento do termo *potentia agendi* (do latim), Jaquet (2011, p. 130) considera que: “Agir é produzir efeitos, seja como causa total, seja como causa parcial. Nesse caso, a potência de agir engloba tanto as ações, quanto as paixões”. A respeito das duas categorias de afetos (ações e paixões), corrobora:

A diferença entre ação e paixão repousa de fato sobre a natureza adequada ou inadequada da causa que produz a afecção: “Se podemos ser causa adequada de uma dessas afecções, então por afeto entendo uma ação; do contrário, uma paixão”. Ora, somos causa adequada quando produzimos um efeito que se compreende de maneira clara e distinta por nossa só natureza. Inversamente, somos causa inadequada quando o efeito não é inteligível a partir de nossa só natureza, mas requer a referência a causas exteriores (*E*, III, def.1) (JAQUET, 2011, p. 122).

Sobre as afecções, Jaquet (2011, p. 124) entende que: “A esfera do conceito de afecção é portanto larga, pois não somente ela engloba todo estado, quer seja inato ou não, mas também envolve toda a realidade humana e seus diversos modos de apreensão”. Deleuze (2002, p. 33) contribui com o entendimento de Spinoza sobre as afecções:

Um indivíduo é antes de mais nada uma essência singular, isto é, um grau de potência. A essa essência corresponde uma relação característica; a esse grau de potência corresponde certo poder de ser afetado. Essa relação, finalmente, subsume partes, esse poder de ser afetado é necessariamente preenchido por afecções. [...] O poder de ser afetado apresenta-se então como *potência para agir*, na medida em que se supõe preenchido por afecções ativas e apresenta-se como *potência para padecer*, quando é preenchido por paixões.

---

<sup>9</sup> Spinoza (2014, p. 105) compreende perfeição e realidade como a mesma coisa.

O ser humano, portanto, para Spinoza, é movido por duas categorias de afetos, os afetos-ações e os afetos-paixões, sendo que os últimos se subdividem em paixões alegres e paixões tristes. Os primeiros ocorrem quando somos a causa adequada de suas afecções, e o segundo, quando não compreendemos os efeitos das afecções provocadas por algo exterior, produzindo uma ideia inadequada e confusa, e que, a depender da conotação de seus efeitos, será positiva ou negativa.

Para Spinoza, os seres humanos conhecem as coisas através de três gêneros de conhecimento. O conhecimento de primeiro gênero é um conhecimento sensorial que produz imagens das afecções, resultando numa ideia confusa, opinativa, pois não se conhece as relações entre os corpos, constituem-se como conhecimentos universais.

Segundo o corolário da proposição 26, na segunda parte de *Ética*, “À medida que imagina um corpo exterior, a mente humana não tem dele um conhecimento adequado” (SPINOZA, 2014, p. 74). A filósofa Marilena Chauí (1995, p. 38), ao abordar o conceito de ideia inadequada, afirma que “a ideia inadequada ou imaginativa é uma opinião em que depositamos nossa confiança enquanto nenhuma outra imagem a puser em dúvida”.

Já o conhecimento de segundo gênero se constitui através da razão e compreende a apreensão de noções comuns, ou seja, quando ligamos os efeitos às suas causas reais. Chauí (1995, p. 38), a respeito desse segundo gênero do conhecimento, articula que “A razão conhece adequadamente as noções comuns, isto é, as leis necessárias entre um todo e suas partes, bem como as relações necessárias entre as partes de um mesmo todo”. No glossário sobre Spinoza elaborado por Deleuze (2002, p. 119), esse filósofo explica que “uma noção comum é precisamente a ideia de uma composição de relações entre diversas coisas”.

Uma vez que, para Spinoza, a existência humana é movida pelos afetos, o conhecimento de si e da realidade se torna o mais potente dos afetos. Para o pensamento spinozista, o conhecimento nos possibilita compreender como refrear os afetos, pois “cada um regula tudo de acordo com o seu próprio afeto” (SPINOZA, 2014, p. 103). A razão, portanto, é definida como o conhecimento da(s) causa(s) das modificações que ocorridas no ser humano; distinguindo as causas, pode-se agir sobre seus efeitos, ou seja, Spinoza propõe uma razão “a serviço” da vida afetiva.

O conhecimento de terceiro gênero constitui-se como uma ciência intuitiva que busca, no estado de beatitude da mente, a verdadeira liberdade humana. Na

perspectiva de Chauí (1995, p. 38), “é uma certeza intelectual que nos faz saber que sabemos”. Segundo Spinoza (2014, p. 82), no escólio 2 da proposição 40: “Este gênero de conhecimento parte da ideia adequada da essência formal de certos atributos de Deus para chegar ao conhecimento adequado da essência das coisas”.

Cabe lembrar que o conceito de Deus, para Spinoza, compreende uma energia viva, materialidade física na qual, segundo seu pensamento monista, a Natureza, a Substância e O Todo são sinônimos para se compreender a realidade em que se está inserido. Na célebre ontologia spinozista – *Deus sive Natura* – Deus possui infinitos atributos, mas os seres humanos apreendem a realidade através de apenas dois modos: o atributo da extensão, quando se refere ao corpo/movimento; e o atributo do pensamento, quando referido à mente/ideia.

O afeto, portanto, é compreendido a partir do efeito que o mundo produz em nós, é a variação do *conatus*, favorecida ou desfavorecida em seu equilíbrio funcional, sua potência de existir (potência de pensar e potência de agir), quando se é modificado pelo mundo, por objetos, por pessoas e ocorrências que marcam as pessoas. Sintetizando com Jaquet (2011, p. 39), “Os afetos (*affectibus*), por definição, exprimem a unidade da potência de agir, pois eles implicam uma relação tanto ao corpo como à mente e convidam a estudá-los em concerto”. Nesse sentido, é importante refletir se os encontros marcam os seres positiva ou negativamente, pois os modos como se interage dizem muito sobre os afetos.

A compreensão das correspondências entre os aspectos físicos e os aspectos mentais no desenvolvimento humano intriga muitos autores que investigam como se dá a interação desses dois aspectos, ou seja, como se correlacionam. A célebre tese do paralelismo psíquico que Spinoza (2014, p. 55) consagra, na proposição 7 da segunda parte da *Ética*, afirma que “A ordem e a conexão das ideias é a mesma que a ordem e a conexão das coisas”.

Para a filósofa Chantal Jaquet, especialista das obras de Spinoza, a compreensão da tese do paralelismo psíquico desse filósofo requer alguns cuidados no que diz respeito às leituras feitas por comentaristas contemporâneos, leituras essas que podem mais confundir do que elucidar o conceito presente na filosofia spinozista sobre a união do corpo e da mente. Em sua obra *A unidade do corpo e da mente – afetos, ações e paixões em Espinosa*, Jaquet (2011, p. 25) atenta que

A assimilação da identidade entre a ordem das ideias e a ordem das coisas, entre a mente e o corpo, a um sistema de paralelas conduz a pensar a realidade com o modelo de uma série de linhas similares e concordantes que, por definição, não se recortam.

Spinoza dedicou-se, ao longo de sua vida, a compreender como se dava a união/comunicação da mente e do corpo, se um interferiria na expressão do outro e de que maneira. Desenvolveu uma tese da união psicofísica através de um conceito chamado paralelismo, doutrina batizada pelo filósofo e matemático alemão Leibniz<sup>10</sup> (1646-1716). Contudo, para Jaquet (2011, p. 26), o termo não é fiel aos pressupostos spinozistas porque:

A doutrina do paralelismo não restitui a ideia de unidade presente na concepção espinosana, pois introduz uma forma de dualismo e de pluralidades irreduzíveis. Se ela se aplica perfeitamente ao sistema de Leibniz, para quem a “alma com suas funções é algo de distinto da matéria” (cf. *Considerações...*, p. 533), ela não poderia convir para dar conta da união tal como a entende o autor da *Ética*. Com efeito, o corpo e a mente não são superpostos no homem como paralelas, mas designam uma só e mesma coisa expressa de duas maneiras, como o recorda fortemente o escólio da proposição 21 da *Ética* II. É verdade que se considera que as paralelas se reúnem no infinito e que elas não excluem a existência de um polo de unificação. Mas é preciso reconhecer que a representação de séries lineares dificilmente faz jus à unidade do indivíduo e de sua constituição.

Jaquet (2011) recomenda que se faça uma cuidadosa reflexão dos pressupostos spinozistas sobre a relação entre a ideia (essência objetiva) e o objeto (essência formal) para que se compreenda a correlação entre os dois atributos: a extensão (corpo/objeto) e o pensamento (mente/ideia). Essa compreensão está disposta na segunda parte da *Ética*, no escólio da proposição 7:

Assim, quer concebamos a natureza sob o atributo da extensão, quer sob o atributo do pensamento, quer sob qualquer outro atributo, encontraremos uma só e mesma ordem, ou seja, uma só e mesma conexão de causas, isto é, as mesmas coisas seguindo-se umas das outras. [...] enquanto essas coisas são consideradas como modos da extensão, a ordem de toda a natureza deve ser explicada exclusivamente pelo atributo da extensão. O mesmo vale para os outros atributos (SPINOZA, 2014, p. 56).

---

<sup>10</sup> O filósofo Leibniz cunha a teoria do paralelismo, que estabelece um paralelismo exato entre o que se passa na alma e entre o que ocorre na matéria.

Jaquet (2011, p. 30-31) pontua, portanto, que “é preciso acabar com o “paralelismo” e afastar esse termo inadequado e ambíguo, esse conceito minado e confuso que não figura no sistema”, e nos orienta substituí-lo pelo termo spinozista correto, ou seja, o conceito de “igualdade” (do latim *aequalis*): “A teoria da expressão em Espinosa é regida inteiramente pelo princípio da igualdade e deve, portanto, ser reconsiderada à luz direta desse conceito” (JAQUET, 2011, p. 32). E conclui: “Trata-se, com efeito, de apreender a natureza dessa igualdade e de precisar suas modalidades” (JAQUET, 2011, p. 33).

Outros autores, interessados na interação entre os estados mentais e os estados corporais, fizeram considerações sobre a tese do paralelismo psíquico em Spinoza, propondo que nem o corpo tem algum papel em originar a mente (coisa pensante) e nem a mente tem como função originar os estados corporais, com suas leis de movimento e repouso. Segundo Damásio (2004, p. 222-223), “Espinosa teria tido a intuição da organização anatômica e funcional que o corpo deve assumir para que a mente possa emergir *com* ele ou, mais precisamente, *dentro dele*”.

Questão pertinente às neurociências, os estudos de Damásio situam o problema corpo e mente em sua obra *Em busca de Espinosa – prazer e dor na ciência dos sentimentos*, destacando que

A referência aos dois atributos, mente e corpo, assegura a distinção de duas espécies de fenômeno, uma formulação sensata que se alinha com o dualismo de “aspecto” mas que rejeita o dualismo de “substância”. Ao colocar pensamento e extensão no mesmo pé e ao ligar pensamento e extensão a uma substância única, Espinosa queria ultrapassar um problema que Descartes enfrentou e não conseguiu resolver: a presença de duas substâncias e a necessidade de fazer com que elas se comunicassem (DAMÁSIO, 2004, p. 222).

Na proposição 13 da terceira parte de *Ética*, quando o filósofo introduz que “o objeto da ideia que constitui a mente humana é o corpo, ou seja, um modo definido da extensão, existente em ato, e nenhuma outra coisa” (SPINOZA, 2014, p. 61), o que faz Spinoza dar um salto frente às ciências cognitivas, o que só foi reconhecido séculos depois. Damásio reflete sobre esse avanço

Na minha perspectiva atual, dizer que a mente é feita de ideias do nosso próprio corpo é equivalente a dizer que a nossa mente é feita de imagens, representações ou pensamentos que dizem respeito a partes do nosso corpo em ação espontânea ou no processo de

responder a objetos exteriores ao corpo. [...] A mente está cheia de imagens do interior do corpo e das sondas especializadas do corpo. Com base nos estudos da neurobiologia moderna, podemos dizer não só que as imagens mentais emergem do cérebro mas que uma grande proporção dessas imagens é modulada por sinais do corpo propriamente dito (DAMÁSIO, 2004, p. 226-227).

Corpo e mente colocados em pé de igualdade. Spinoza rejeita a superioridade da mente sobre o corpo, e vice-versa, na constituição do homem. Deleuze (2002), em sua obra *Espinosa – Filosofia Prática*, pontua que o paralelismo foi uma das teses teóricas mais célebres de Spinoza, embasado em seu monismo substancial e no pressuposto de que cada atributo possui sua independência, ou seja, cada aspecto concebe-se por si mesmo como duas séries paralelas, regidas sob as mesmas leis, mas com seus distintos modos de procedimentos. Deleuze (2002, p. 25, grifo do autor) profere que:

A ordem das causas é então uma ordem de composição e de decomposição de relações que afeta infinitamente toda a natureza. Mas nós, como seres conscientes, recolhemos apenas os *efeitos* dessas composições e decomposições: sentimos *alegria* quando um corpo se encontra com o nosso e com ele se compõe, quando uma ideia se encontra com a nossa alma e com ela se compõe; inversamente, sentimos *tristeza* quando um corpo ou uma ideia ameaçam nossa própria coerência.

Na proposição 11 da terceira parte da *Ética*, segundo Spinoza (2014, p. 106): “Se uma coisa aumenta ou diminui, estimula ou refreia a potência de agir de nosso corpo, a ideia dessa coisa aumenta ou diminui, estimula ou refreia a potência de pensar de nossa mente”. Pondera-se que a ação mental necessariamente é ação corporal e a paixão no corpo é, simultaneamente, paixão na mente. Interessa para Spinoza conhecer as causas reais (e não imaginárias) das modificações que nos ocorrem para agir sobre seus efeitos, positivos ou negativos, e tal conhecimento conduz verdadeiramente o homem e o mundo.

A tese do paralelismo psíquico spinozista evidencia, portanto, a indissociabilidade do corpo e da mente na constituição do homem. A compreensão do corpo como multiplicidade, na leitura de alguns autores, em diálogo com a perspectiva de Spinoza é o tema do próximo capítulo.

## 2. DISTINTAS COMPREENSÕES DO CORPO COMO MULTIPLICIDADE EM DIÁLOGO COM A PERSPECTIVA FILOSÓFICA DE SPINOZA

Falamos da consciência e de seus decretos, da vontade e de seus efeitos, dos mil meios de mover o corpo, de dominar o corpo e as paixões – mas *nós nem sequer sabemos de que é capaz um corpo* (DELEUZE, 2002)<sup>11</sup>.

Afinal, o que pode o corpo? Essa questão provocativa, que Spinoza levanta no século XVII, motivou a elaboração desse capítulo, que dá destaque à compreensão que ele desenvolve na *Ética* sobre a natureza corpórea, uma abordagem que reconvoca o corpo para os processos do conhecimento humano. Especialista das obras de Spinoza, a filósofa Chantal Jaquet compreende que a leitura de *Ética* requer um vocabulário rigoroso e, nesse sentido, cabem algumas elucidações.

Para Espinosa, toda coisa possui uma essência formal, que exprime sua realidade, e uma essência objetiva, que é a ideia dessa realidade. A essência objetiva de uma coisa não é, pois, nada outro que a ideia dessa coisa, e se distingue da essência formal, que visa à coisa em sua realidade material ou sua forma. A mente, enquanto ideia, é portanto a essência objetiva do corpo, isto é, compreende a título de objeto de pensamento tudo o que a essência do corpo compreende formal ou realmente, segundo a mesma ordem e a mesma conexão (JAQUET, 2011, p. 23).

Como exemplo dessa compreensão menciona-se o corpo humano,<sup>12</sup> que é concebido em sua essência formal como um atributo/modo da extensão e é apreendido também, simultaneamente, em sua essência objetiva, como um atributo/modo do pensamento. Spinoza vê a mente e o corpo como uma dupla e indissociada expressão (uma formal, outra objetiva) de uma única realidade.

Para Spinoza (2014, p. 51), portanto, o corpo é um modo definido do atributo extensão, segundo a primeira definição contida no início da segunda parte da *Ética*: “por corpo compreendo um modo que exprime, de uma maneira definida e determinada, a essência de Deus, enquanto considerada como coisa extensa”. E por modo compreende “as afecções de uma substância, ou seja, aquilo que existe

<sup>11</sup> Em *Espinosa: Filosofia Prática*, 2002, p. 23-24.

<sup>12</sup> Na *Ética*, Spinoza (2014, p. 57) menciona o círculo como exemplo ilustrativo dessa compreensão.

em outra coisa, por meio da qual é também concebido” (SPINOZA, 2014, p. 13). Gleizer colabora sobre o conceito de modo que Spinoza agrega em sua filosofia:

Em suma, o conceito de modo indica a abertura constitutiva do ser finito. Com ele as coisas finitas deixam de ser pensadas como objetos fechados e auto-suficientes para abrirem-se no seu processo de constituição. [...] Assim, a existência dos modos está necessariamente entrelaçada com a dos outros modos, e portanto o exercício de sua potência será em grande parte condicionado pelos encontros oriundos desse entrelaçamento (GLEIZER, 2005, p. 20-21).

Destacam-se dois axiomas (verdades inquestionáveis) e um postulado sobre o corpo que Spinoza discorre na *Ética*:

Axioma 1. Todos os corpos estão ou em movimento ou em repouso.  
Axioma 2. Todo corpo se move ora mais lentamente ora mais velozmente. [...] Postulado 1. O corpo humano compõe-se de muitos indivíduos (de natureza diferente), cada um dos quais é altamente composto (SPINOZA, 2014, p. 62 e 66).

É curioso que os axiomas, definições e postulados sobre o corpo estejam contidos no capítulo sobre a natureza e a origem da mente. Spinoza (2014, p. 61) define magistralmente, na proposição 13, o corpo como o primeiro objeto da mente, cabendo a esta configurar-se como um modo reflexivo do que ocorre no corpo, um registro dinâmico e simultâneo das afecções/imagens corporais que são percebidas e conhecidas por intermédio da consciência.

Spinoza promove, portanto, um sofisticado pensamento sobre o corpo em sua filosofia, até então subestimado pelas filosofias platônicas e cartesianas. “Espinoza propõe aos filósofos um novo modelo: o corpo. Propõe-lhe instituir o corpo como modelo” (DELEUZE, 2002, p. 23). Dá-se notoriedade aos afetos em seus aspectos corporais porque, segundo Spinoza, os afetos são, primeiramente, afecções físicas e somente no final da primeira definição dos afetos<sup>13</sup>; importante lembrar que estes também são as ideias dessas afecções. Jaquet contribui sobre o aspecto corporal do afeto exposto na terceira parte da *Ética*:

<sup>13</sup> Spinoza apresenta duas definições sobre os afetos na *Ética*. A primeira inclui os afetos-ações e os afetos-paixões, a segunda definição é geral e abrange somente os afetos-paixões. Essas duas definições dos afetos em Spinoza são esmiuçadas pela filósofa Chantal Jaquet (2011, p. 107-120).

Qualquer que seja sua forma, é preciso notar que o afeto é estatutariamente definido primeiro em relação ao corpo. Ele tem por condição necessária uma afecção física e deve compreender-se em primeiro lugar por referência ao atributo extensão. Essa prioridade concedida ao corpo é totalmente conforme à natureza da mente. Se essa não é nada além da ideia do corpo e de suas afecções, tudo o que se passa nela é função de seu objeto. É preciso então conhecer previamente o que afeta o corpo para compreender o que afeta a mente (JAQUET, 2011, p. 121).

Geralmente a ideia de corpo remete a algo que possui solidez, definida com forma, figura e função, um corpo tocável, contudo não é somente isso que é um corpo; cheiro é corpo, ar é corpo, som é corpo e, como provoca Deleuze (2002, p. 132, grifo do autor), “um corpo pode ser qualquer coisa, pode ser um animal, um corpo sonoro, pode ser uma alma, pode ser um *corpus* linguístico, pode ser um corpo social, uma coletividade”.

Em sua interpretação sobre a *Ética*, Deleuze (2002, p. 128-132) distingue duas proposições sobre um corpo humano. A primeira é uma proposição cinética, na qual um corpo humano é constituído de corpos simplicíssimos (partículas) que seguem suas leis de velocidade e lentidão e que estão ora em movimento ora em repouso, ou seja, o corpo na perspectiva de sua longitude.

Entendemos por longitude de um corpo qualquer conjunto das relações de velocidade e de lentidão, de repouso e de movimento entre partículas que o compõem desse ponto de vista, isto é, entre *elementos não formados* (DELEUZE, 2002, p. 132, grifo do autor).

Órgãos do corpo humano como o estômago, os rins ou o coração são denominados corpos compostos, aos quais Spinoza chamou de indivíduos. O próprio corpo humano também é um indivíduo composto de uma multiplicidade de corpos compostos. Essas composições estabelecem relações conservativas porque não se opõem nem destroem a forma do indivíduo, como demonstra Spinoza:

Os corpos, com efeito (pelo lema 1), não se distinguem entre si pela substância; por outro lado, o que constitui a forma de um indivíduo consiste em uma união de corpos (pela def. prec.). Ora, esta união (por hipótese), ainda que haja uma mudança contínua de corpos, é conservada. O indivíduo conservará, portanto, sua natureza tal como era antes, quer quanto à substância, quer quanto ao modo (SPINOZA, 2014, p. 64).

A segunda proposição que estabelece a cartografia de um corpo é definida, segundo Deleuze (2002, p. 132), em sua latitude e ocorre no campo das afecções, ou seja, como potência de afetar e ser afetado nas interações dos corpos com outros corpos, numa perspectiva relacional do corpo como sítio das afecções físicas.

A segunda proposição referente aos corpos nos remete ao poder de afetar e de ser afetado. Não se define um corpo (ou um alma) por sua forma, nem por seus órgãos ou funções; tampouco se define um corpo como uma substância ou um sujeito. Cada leitor de Espinosa sabe que os corpos e as almas não são para ele nem substância nem sujeitos, mas modos. Todavia, se a gente se contenta em pensá-lo teoricamente, não será suficiente. Pois, concretamente, um modo é uma relação complexa de velocidade e de lentidão, no corpo, mas também no pensamento, e é um poder de afetar e de ser afetado, do corpo ou do pensamento. Concretamente, se definirmos os corpos e os pensamentos como poderes de afetar e de ser afetado, muitas coisas mudam (DELEUZE, 2002, p. 128-129).

Essa compreensão do corpo, em função dos afetos que é capaz de potencializar e que se relaciona numa pluralidade de contextos, é significativa para este estudo. Há afecções corporais que produzem estados que agem ou padecem, aumentam ou diminuem a potência de existir (no corpo e na mente). Segundo o pensamento spinozista, a mente percebe/conhece as afecções que ocorrem no corpo, bem como as ideias das mesmas. A mente, portanto, produz imagens/ideias sobre o corpo, não pelo seu acesso direto, através das afecções físicas que lhe ocorrem<sup>14</sup> e que, simultaneamente, produzirá ideias sobre essas afecções, ideias que poderão ser confusas (inadequadas) ou distintas (adequadas).<sup>15</sup>

Acrescente-se ao aprofundamento teórico que Deleuze apresenta o aporte filosófico de Marilena Chauí (1995), que entende a filosofia de Spinoza como inauguradora de uma concepção de corpo inovadora, como algo não isolado da natureza, mas como um indivíduo constituído de várias partes, cuja essência é relacional.

O que é o corpo humano? Um modo finito do atributo Extensão, isto é, um indivíduo extremamente complexo constituído por uma

<sup>14</sup> Lê-se nas proposições 19 e 22 da segunda parte da *Ética*, respectivamente “A mente humana não conhece o próprio corpo humano e não sabe que ele existe senão por meio das afecções pelos quais o corpo é afetado. [...] A mente humana percebe não apenas as afecções do corpo, mas também a ideia dessas afecções” (SPINOZA, 2014, p. 70-71).

<sup>15</sup> Proposição 28. “As ideias das afecções do corpo humano, à medida que estão referidas apenas à mente humana, não são claras e distintas, mas confusas” (SPINOZA, 2014, p. 74).

diversidade e pluralidade de corpúsculos duros, moles e fluidos, relacionados entre si pela harmonia e equilíbrio de suas proporções de movimento e repouso. É uma unidade estruturada: não é um agregado de partes, mas unidade de conjunto e equilíbrio de ações internas interligadas de órgãos, portanto, é um *indivíduo*. Sobretudo, é um indivíduo dinâmico, pois o equilíbrio interno é obtido por mudanças internas contínuas e por relações externas contínuas, formando um sistema de ações e reações, centrípeto e centrífugo, de sorte que, por essência, o corpo é relacional: é constituído por relações internas entre seus órgãos, por relações externas com outros corpos e por *afecções*, isto é, pela capacidade de afetar outros corpos e ser por eles afetados sem se destruir, regenerando-se com eles e os regenerando. O corpo, sistema complexo de movimentos internos e externos, pressupõe e põe a interc corporeidade como originária (CHAUI, 1995, p. 54).

Para o neurocientista Antônio Damásio, mesmo Spinoza tendo inicialmente uma noção convencional do corpo como “uma quantidade definida, com um certo comprimento, uma certa largura, uma certa profundidade, limitada por uma certa forma” (SPINOZA, 2014, *apud* DAMÁSIO, 2004, p. 223) nos seis postulados que se referem ao corpo humano, Spinoza acaba por elaborar esse entendimento, “O corpo tinha partes componentes. Essas partes componentes eram perecíveis, precisavam ser renovadas e podiam ser deformadas pelo contato com outros corpos” (DAMÁSIO, 2004, p. 224).

As visões sobre o corpo na contemporaneidade são distintas e complexas. No século XVII o corpo humano era associado a algo inferior, inculto e desconfiável, e Spinoza critica essa visão clássica ocidental fragmentada e hierarquizada do conhecimento humano que via o corpo como perturbador da razão. Sobre essa complexidade do corpo, acrescenta-se a contribuição de José Gil, outro renomado filósofo contemporâneo:

Há o corpo da Anatomia e da Fisiologia ocidentais, compostos de sistemas de órgãos e de funções mais ou menos independentes – imagem de um corpo em vias de mudar com as contribuições da microbiologia, das neurociências e das técnicas avançadas de sondagem do interior. Há o corpo oriental, múltiplo, do ioga e a medicina chinesa, que releva de outras cartografias de órgãos dependentes de uma fisiologia energética. Esses sistemas de saberes referem-se sobretudo ao interior do corpo (GIL, 2001, p. 67).

O corpo humano, desmembrado e fragmentado nos estudos de anatomia, também é objeto de conhecimento das ciências humanas e filosóficas, é tema da

psicanálise, das neurociências, das artes, da publicidade, da religião, dos estudos culturais e de tantos outros campos epistemológicos que continuam a surgir.

Numa pluralidade sgnica o corpo vem e vai sendo modificado no processo do evolutivo humano. Castrado e punido nos contextos religiosos e educacionais em vários períodos históricos, seccionado e higienizado nas literaturas forenses modernas, desejado como objeto de consumo nas indústrias culturais pós-modernas, dentre outras perspectivas, o que se observa  um corpo cercado numa intensa busca de seus múltiplos sentidos. Segundo o pesquisador Bert (2014, p. 288),

A complexidade do corpo, sua vasta aptidão para afetar e ser afetado e sua disposio a uma multiplicidade indefinida de estados (SPINOZA, 2013; JAQUET, 2011) possibilitam pensar o movimento e, em decorrência, a dança em relao com os afetos. A tendência do corpo  preservar sua forma, sua natureza, seu equilíbrio vital, ou seja, sua potência de agir que está diretamente relacionada ao afeto da alegria do qual derivam a realizao, a saúde, a satisfao consigo mesmo e muitos outros afetos dessa ordem. Todavia, as múltiplas possibilidades do corpo ser afetado, ou seja, seus modos de estar no mundo, o expõem e o deixam suscetível ao aumento ou diminuio de sua potência de agir, ou seja, a sua vitalidade.

Pensar o corpo como multiplicidade  pensá-lo nas singularidades que o constituem. Ao tecer uma relao entre a dança, o corpo e o cenário contemporâneo, Matos (2012, p. 23) pontua que, na área da Dança, alguns autores (ALBRIGHT, 1997; DESMOND, 1997; FOSTER, 1996; GREINER, 2003; IANNITELLI, 2000; KATZ, 1994) se debruçam numa investigao da corporalidade e da ambiência contemporânea e questionam visões hegemnicas, dicotmicas e mecanicistas que oferecem ao corpo um entendimento instrumental do mesmo. Tais autores posicionam-se pela indissociabilidade das relaes estabelecidas entre a fisicalidade, a subjetividade, a cultura e a identidade dos corpos dançantes. Matos reflete que, nas práticas e produes artísticas, ainda  forte a visão do corpo em sua expressividade técnica, clássica, individual e virtuosa.

Segundo Matos (2012), uma expressiva mudança da hegemonia tecnicista do corpo, herdeira do modelo iluminista, ocorre somente a partir dos experimentalismos da dança pós-moderna, na qual diferentes corpos passam a atuar nos espaços de criao da dança, oportunizando novas proposies estticas nos diversos espaços legitimados pelas artes.

A partir de propostas que se direcionam aos experimentalismos, como a incorporação de movimentos do cotidiano, a inclusão de corpos não treinados às criações coreográficas, e a busca de novos modos de pensar a sociedade, segundo Matos (2012), o contexto pós-moderno propõe, deste modo, um cenário de ruptura dos modelos representativos dominantes.

Matos destaca a importância do pensamento deleuziano na problematização de dois assuntos pertinentes ao campo da filosofia, da arte e da ciência: a repetição e a diferença. Segundo a autora, para Deleuze é preciso que se compreenda a repetição como algo que não se subordina ao idêntico e que possui um caráter transgressor e singular, porque a repetição é expressiva em sua multiplicidade na afirmação da diferença.

Para Deleuze, a repetição é transgressão e cada repetição é singular e é afetada por uma ordem da diferença. Essa mesma relação se faz presente no que se refere à identidade, já que esta pode ser dissolvida, transformada e produzida pela diferença. [...] Essas relações ocorrem também com o corpo dançante, quando a repetição é explorada como diferença na coreografia, fazendo com que cada retorno do movimento tenha o seu próprio significado (MATOS, 2012, p. 31).

Ainda segundo a autora, é preciso compreender Deleuze como um pensador nômade pertencente à contracorrente do pensamento filosófico da segunda metade do século XX e que, ao romper com os princípios norteadores da representação e da ordem previamente estabelecida, se volta para a elucidação da experiência humana no mundo contemporâneo, “onde o pensamento deve ser entendido como um processo, divergente, transgressor e descentrado, que pode resultar em novas conexões e interpretações” (MATOS, 2012, p. 29-30).

É pertinente, contudo, uma reflexão acerca dos modelos representativos que se sobrepõem na contemporaneidade. A felicidade, por exemplo, tem sido produzida numa busca pela qualidade de vida e incessantemente está associada aos padrões estéticos corporais instrumentais e modelizantes. Um corpo, então, está sujeito aos inúmeros métodos disciplinadores e corretivos, maquinados por aparelhos de controle e de poder que influenciam os âmbitos sociais, educacionais, econômicos, culturais, políticos, religiosos e éticos. Segundo Berté,

Fomos educados para crer, ver, pensar e sentir que não somos corpos, mas temos corpos da mesma maneira como temos outros utensílios, propriedades e demais elementos materiais, usáveis, descartáveis, quebráveis, consertáveis, etc. Somos educados a ver o corpo não como algo inocente, mas como algo tentador, enganoso, tendencioso que pode persuadir e nos levar ao erro, ao maligno, ao pecado e, portanto, à condenação. Somos educados a pensar uma mente descorporificada, longe do corpo e seu cérebro, distanciada dos afetos, da experiência e do cotidiano (BERTÉ, 2014, p. 73).

A Dança é um meio que agencia os encontros/diálogos entre múltiplos corpos, movimentos e contextos, podendo resignificar o cotidiano dos diversos ambientes escolares. Para tanto, é necessário compreendê-la em suas interações positivas e negativas, nas velocidades e lentidões dos corpos, nos modos de afetar e de ser afetado, nos distintos encontros/desencontros com a dança nesses espaços. Na docência em dança, nos modos de ensinar e aprender, múltiplos corpos vivenciam encontros nos espaços educacionais e potências são reveladas em suas variações afetivas.

Digo, porém, que, em geral, quanto mais um corpo é capaz, em comparação com outros, de agir simultaneamente sobre um número maior de coisas, ou de padecer simultaneamente de um número maior de coisas, tanto mais sua mente é capaz, em comparação com outras, de perceber, simultaneamente, um número maior de coisas (SPINOZA, 2014, p. 61-62).

Nessa perspectiva, coaduna a compreensão de Deleuze (2002, p. 107) quando explana que “o esforço para aumentar a potência de agir não é pois separável de um esforço para elevar ao máximo o poder de ser afetado”. O conhecimento, portanto, é perspectivado pela multiplicidade dos afetos. Os afetos são potências em processo de variação e quanto mais um corpo é capaz de sofrer afecções mais potente ele será.

A dinâmica dos afetos produzidos nos encontros entre corpos está coimplicada numa dimensão que compreende, segundo Damásio (2004), as pulsões, as motivações, os apetites, as emoções e os sentimentos.

O subcapítulo seguinte ocupa-se da emoção na perspectiva da neurociência a partir de um recorte da neurobiologia das emoções e dos sentimentos proposta por Damásio com a colaboração de alguns autores, como Maturana (2002).

## 2.1 A NATUREZA DOS AFETOS PELA COMPREENSÃO DE ANTONIO DAMÁSIO, EM SUA PROCURA POR SPINOZA

As emoções não são algo que obscurece o entendimento, não são restrições da razão: *as emoções são dinâmicas corporais que especificam os domínios de ações em que nos movemos*. Uma mudança emocional implica uma mudança no domínio de ação. Nada nos ocorre, nada fazemos que não esteja definido como uma ação de um certo tipo por uma emoção que a torna possível (MATURANA, 2002. p. 92).

Emoção, palavra advinda do latim *emovere* (e: fora, *movere*: movimento), significa movimento/mover para fora. Sentimento vem de *Sensus*, palavra também advinda do latim, que significa ação de sentir, sensação, no sentido moral se constitui como um modo de sentir e no sentido figurado uma maneira de ver, de pensar.<sup>16</sup> Na leitura de Damásio (2004), as emoções, avaliativas e reativas, são estados corporais, e os sentimentos são percepções (imagens mentais) de certos estados corporais.

Jaquet (2011) explica que a emoção é um conceito raro em Spinoza e que está presente em sua filosofia como sinônimo de afeto. Esse subcapítulo compreende os afetos pela leitura da neurobiologia das emoções e dos sentimentos, estudada por Antonio Damásio, em especial a sua obra *Em busca de Espinosa – prazer e dor na ciência dos sentimentos* (2004).

Todas as emoções são importantes porque desempenha(ra)m um papel no processo evolutivo humano. Temor, medo, esperança, pavor, alegria, riso, desejo, tristeza, crueldade, desprezo, consideração, soberba, humildade, ira, vingança, saudade, gratidão, atração, admiração, avareza, ódio, ambição... Spinoza define quarenta e oito afetos na terceira parte da *Ética*, todos eles derivados de três afetos primários: o desejo, a alegria e a tristeza. Damásio comenta sobre os afetos da alegria e da tristeza:

[...] é verdade também que certas maneiras de estar do corpo estão fortemente associadas a certos temas de pensamento e a certos modos de pensar. A tristeza, por exemplo, é acompanhada de uma produção reduzida de imagens mentais e de uma atenção excessiva para essas poucas imagens. Por outro lado, nos estados de

<sup>16</sup> Dicionário em latim, disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001612.pdf>>.

felicidade as imagens mudam rapidamente, e a atenção que lhes é dada é reduzida (DAMÁSIO, 2004, p. 92).

Segundo Damásio (2004), novas tecnologias das neurociências cognitivas, da neuroimagem funcional aos estudos científicos sobre as lesões cerebrais e os mapas neurais, dentre outros, permitem examinar objetivamente os comportamentos que perfazem uma emoção, como, por exemplo, as atividades eletroquímicas que ocorrem no sistema límbico em uma região profunda do cérebro, a amígdala cerebelosa, capaz de disparar, numa fração de segundos, uma série de reações no centro emocional do cérebro.

Tais estudos evidenciam que no cérebro há uma relação muito intensa entre as áreas do pensamento e as áreas da sensação e que ambas se afetam, sempre. Segundo Maturana (2002, p. 15), “Todo sistema racional tem um fundamento emocional.” Nesse sentido, é equivocado rivalizá-los nos processos do desenvolvimento humano.

A ideia de que as emoções têm uma racionalidade intrínseca tem uma longa história. Tanto Aristóteles como Espinosa pensavam que algumas das emoções, em circunstâncias apropriadas, eram perfeitamente racionais. [...] Nesse contexto, o termo “racional” não denota raciocínio lógico explícito, mas uma correlação entre certas ações e consequências benéficas (DAMÁSIO, 2004, p. 161).

Essa questão remete ao problema do dualismo corpo e mente, explanado no primeiro capítulo, e que interessa Damásio em sua procura pelo Spinoza protobiologista. “Espinosa tratava dos temas que mais me preocupam como cientista – a natureza das emoções e dos sentimentos e a relação entre o corpo e a mente” (2004, p. 19-20). Há todo um sistema emocional que precede o modo como o ser humano raciocina, pensa, cria ou resolve um problema. Damásio (2004, p. 155) entende que “a emoção e o sentimento desempenham um papel no raciocínio, e esse papel é geralmente benéfico. Quando o papel é benéfico, a presença da emoção e do sentimento é indispensável”.

Os avanços desenvolvidos pelas neurociências, portanto, evidenciam que as emoções possuem um lugar físico no cérebro, que cada emoção tem um circuito neural específico que evoluiu durante milhões de anos e que a neuroplasticidade também tem demonstrado que o sistema nervoso central, quando sujeito às novas experiências, tem uma capacidade de poder adaptar-se e mudar estrutural e

funcionalmente. As emoções são um fenômeno do reino animal que auxiliou e conservou a vida do organismo, mesmo as emoções negativas, todas foram e são úteis para conservação da vida porque são “um meio natural de avaliar o ambiente que nos rodeia e reagir de forma adaptativa” (DAMÁSIO, 2004, p. 62). Assim,

Numa sociedade moderna, a zanga é contraproducente, assim como a tristeza. As fobias são um enorme obstáculo. E no entanto é evidente que a raiva e o medo salvaram numerosas vidas ao longo da evolução. Essas reações prevaleceram na evolução exatamente porque levaram à sobrevivência, direta e automaticamente, e ainda estão conosco porque continuam a desempenhar um papel valioso, em certas circunstâncias (DAMÁSIO, 2004, p. 48).

O desenvolvimento do estado emocional (alterações na expressão facial e no funcionamento dos órgãos, geração de respostas químicas) compreende uma sofisticação dos mecanismos de regulação homeostática automática (metabolismo). A máquina homeostática faz parte da engenharia que executa as emoções e pertence ao arcabouço biológico e fisiológico humano, inato e adquirido, contribuindo para a permanência e a conservação da espécie.

Todos os organismos vivos, desde a humilde ameba até o ser humano, nascem com dispositivos que solucionam *automaticamente*, sem qualquer raciocínio prévio, os problemas básicos da vida. Esses problemas são os seguintes: encontrar fontes de energia; incorporar e transformar energia; manter, no interior do organismo, um equilíbrio químico compatível com a vida; [...] e defender o organismo de processos de doença e de lesão física. A palavra “homeostasia” descreve esse conjunto de processos de regulação e, ao mesmo tempo, o resultante estado de vida bem regulada (DAMÁSIO, 2004, p. 37-38).

O esforço homeostático explorado em Damásio é o *conatus* de Spinoza mencionado no primeiro capítulo. O *conatus* é uma pulsão, um impulso vital em que cada coisa, na medida do seu poder, persevera em sua natureza para manter a integridade e o equilíbrio estrutural e funcional do seu organismo. Na proposição 7 da terceira parte da *Ética*, Spinoza (2014, p. 105) afirma que “o esforço pelo qual cada coisa se esforça por perseverar em seu ser nada mais é que sua essência atual”. Damásio interpreta esse impulso à luz do conhecimento atual:

É claro que a tentativa contínua de conseguir um estado de vida equilibrado é um aspecto profundo e definidor da nossa existência. É

o que nos diz Espinosa, que vai mais longe e chama essa tentativa a primeira realidade da nossa existência, uma realidade que ele descreve como o esforço implacável de autopreservação presente em qualquer ser. Espinosa designa esse esforço implacável com o termo *conatus*, a palavra latina que pode também se traduzir como tendência (DAMÁSIO, 2004, p. 43).

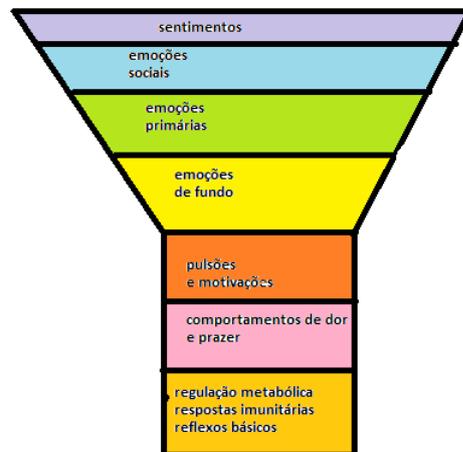
Nessa lógica, um curioso princípio de organização se formou a partir das ações regulatórias simples, herdadas antes do nascimento ou após os processos da aprendizagem. Os reflexos básicos e as respostas imunitárias situam-se nos primeiros níveis dessa regulação homeostática automática. É possível visualizar os processos homeostáticos como uma elaborada e dinâmica maquinaria que envolve o entendimento das respostas simples do organismo que vão adquirindo complexidade.

As diversas reações homeostáticas, das mais simples às mais complexas, são acompanhadas necessariamente de estados do corpo que são bem distintos. Os objetos mais variados da nossa experiência do dia-a-dia, desde aqueles que são prescritos pela evolução biológica àqueles que aprendemos na nossa história individual, têm a capacidade de produzir certos padrões de reação homeostática (DAMÁSIO, 2004, p. 92).

Para demonstrar como é constituída a máquina homeostática, Damásio utiliza uma árvore como ilustração. Ao observar a Figura 1 como se fosse uma árvore alta com vários ramos, visualizam-se os níveis de regulação homeostática. Os níveis que compreendem a base/raiz estão correlacionados com os níveis do topo dessa árvore. As ações da regulação homeostática continuam a oferecer as condições para que as emoções e os sentimentos, no curso da evolução biológica, se sofisticem. A capacidade cerebral em mapear estados corporais resultou num aprimoramento de percepções dos estados corporais que Damásio chamou de sentimentos.

A evolução parece ter construído a estrutura da emoção e sentimento a prestações. Construiu primeiro os mecanismos para a produção de reações a objetos e circunstâncias – a estrutura da emoção. Construiu depois os mecanismos para a produção de mapas cerebrais que representam essas reações e os seus resultados – a estrutura do sentimento (DAMÁSIO, 2004, p. 87-88).

**Figura 1 - Níveis de regulação homeostática, ou “árvore da emoção” em Damásio**



Fonte: Damásio (2004, p. 44)

Na base dos mecanismos de controle homeostático estão os processos do metabolismo (defesa do organismo), os reflexos básicos e as respostas imunitárias, que incluem os componentes químicos, secreções endócrinas/hormonais e contrações musculares digestivas. São respostas simples do organismo, ações de aproximação e retraimento na relação ambiente/objeto, que buscam manter o equilíbrio químico interior, como o ajuste da acidez e da alcalinidade do corpo, o funcionamento do ritmo cardíaco, da pressão arterial, dentre outros. Esse processo também inclui o sistema imunológico, cuja função é defender o organismo de invasores como vírus, bactérias e parasitas.

Acima do primeiro nível têm-se os comportamentos de dor e prazer que são normalmente associados aos comportamentos de recompensa (sensações prazerosas) e punição (sensações dolorosas). “Os sentimentos de dor ou prazer são os alicerces da mente” (DAMÁSIO, 2004, p. 11). Seguem-se com as pulsões e motivações, como a fome, a sede, a curiosidade e os comportamentos lúdicos, exploratórios e sexuais. Spinoza (2014, p. 106) designa como apetite todas essas reações, “o desejo é o apetite juntamente com a consciência que dele se tem”. Jaquet (2011, p. 124) contribui a respeito: “O apetite humano é uma realidade psicofísica que implica em relação ao mesmo tempo à mente e ao corpo e não pode explicar-se sem essa dupla referência.”

Através, portanto, dos mecanismos regulatórios de respostas/ações simples que vão adquirindo complexidade são constituídas as emoções propriamente ditas,

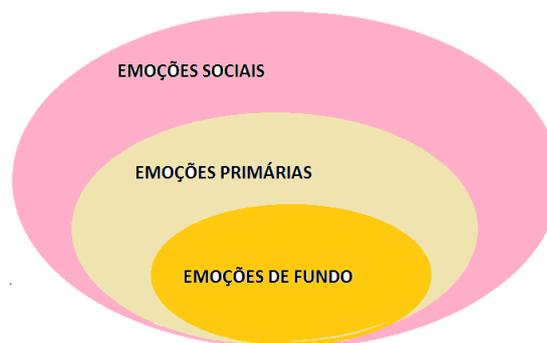
como a alegria, a mágoa, o orgulho, a vergonha e a simpatia. Damásio as divide e classifica em três categorias, cujas fronteiras são porosas:

- *Emoções de fundo*: são manifestações sutis, perfis de movimentos corporais, bem como de expressões faciais. Ex.: lassidão, entusiasmo. Ao diagnosticar/detectar rapidamente a energia, um mal-estar ou a ansiedade de alguém, provavelmente está ocorrendo uma leitura das emoções de fundo. Segundo Damásio (2004, p. 52), essas emoções são resultados imprevisíveis do desencadeamento simultâneo de diversos processos regulatórios dentro do organismo.

- *Emoções primárias*: são as mais estudadas pela neurobiologia da emoção por serem mais rapidamente identificadas em seres humanos das mais diversas culturas (e também em seres não humanos). Incluem a raiva, o nojo, o medo, a surpresa, a tristeza e a felicidade.

- *Emoções sociais*: encontradas nos seres humanos e animais como chimpanzés, lobos, golfinhos, leões, cães e gatos. “Numerosas reações regulatórias, bem como componentes das emoções primárias, são parte integrante, em diversas combinações, das emoções sociais” (DAMÁSIO, 2004, p. 54). Incluem a simpatia, a compaixão, o embaraço, a culpa, a vergonha, a indignação e o desprezo.

**Figura 2 - Categoria das emoções propriamente ditas**



Fonte: Damásio (2004, p. 54)

Biologicamente, para Maturana (2002, p. 16), as emoções são disposições corporais que determinam ou especificam domínio de ações. Mas como se dá esse campo operacional, qual a lógica desencadeadora das emoções no cérebro humano? Damásio nomeia quatro fases principais envolvidas nesse processo que culminam nas emoções: 1. Avaliação do estímulo emocional competente; 2.

Desencadeamento da emoção; 3. Execução da emoção; 4. Estado corporal. Sintetiza-se as quatro fases já citadas que regem esse percurso.

Primeiro, quando um objeto emocional competente <sup>17</sup> se apresenta (conscientemente ou não) nas diversas regiões sensitivas do nosso corpo, como, por exemplo, nos córtices visuais ou auditivos, ocorre um processo de caráter avaliativo em algumas regiões cerebrais que provocaram um estímulo emocionalmente competente. Assim, o aparelho das emoções avalia o estímulo via corpo (áreas sensitivas) e o cérebro avalia também, produzindo imagens/ideias sobre o objeto. A respeito dos objetos que causam as emoções, Damásio (2004, p. 63) explica que

Um dos aspectos fundamentais da história do desenvolvimento humano diz respeito ao modo como a maior parte dos objetos que nos rodeiam acaba por ser capaz de desencadear emoções, fortes ou fracas, boas ou más, conscientes ou não. Alguns dos objetos são emocionalmente competentes por razões evolucionárias. Mas outros transformam-se em estímulos emocionais competentes no curso da nossa experiência individual.

Em seguida, a avaliação do estímulo emocional competente (fase 1) causa uma intensa comunicação em algumas regiões cerebrais, como, por exemplo, o tronco cerebral e a amígdala (que é uma região profunda do lobo temporal), primeira a reagir a um acontecimento emocional quando o corpo envia para a área do cérebro sinais que representam, por exemplo, um objeto ameaçador. Segundo Damásio (2004, p. 66), outras regiões do cérebro participam da fase desencadeadora da emoção, como o córtex pré-frontal ventromedial, uma outra região frontal no córtex do cíngulo e na área motora suplementar.

Para que ocorra o estado emocional, as regiões desencadeadoras (fase 2) precisam ativar os locais executores da emoção por meio de conexões neurais. Certos núcleos do tronco cerebral, o hipotálamo e o prosencéfalo basal são alguns desses locais. Damásio (2004, p. 70) enfatiza que “o hipotálamo é o executor mestre de diversas respostas químicas que fazem parte integrante das emoções”. A atividade das regiões executoras da emoção (fase 3) promove uma série de reações, simples ou elaboradas. Sobre o estado corporal, explica Damásio (2004, p. 70-72):

---

<sup>17</sup> Os objetos emocionalmente competentes, segundo Damásio (2004, p. 64), podem estar presentes na realidade atual ou ser recuperados da memória.

Em toda e qualquer emoção, as ondas múltiplas de respostas químicas e neurais alteram o meio interior, o estado das vísceras e o estado dos músculos durante um certo período e com um certo perfil. É assim que se consegue realizar expressões faciais, verbalizações, certas posturas do corpo e certos padrões de comportamento específico, tais como correr de medo ou ficar paralisado de medo.

Os processos que desencadeiam a emoção ocorrem no teatro do corpo e compreendem, como já mencionado, os níveis de regulação homeostática automática, como os comportamentos de dor e prazer, as pulsões e motivações. “A emoção é uma perturbação do corpo, por vezes é uma verdadeira convulsão” (DAMÁSIO, 2004, p. 72). Os mecanismos que operam as emoções pertencem ao arcabouço biológico (inato e adquirido) e complexificam-se a partir da sagacidade cerebral em representar certos estados corporais através dos mapas neurais (imagens mentais). Completa Damásio (2004, p. 87), “quando as consequências dessa sabedoria natural são mapeadas no cérebro, o resultado é o sentimento”.

E, finalmente, no topo da árvore, originados das emoções, visualizam-se os fenômenos mentais chamados sentimentos. Os sentimentos, segundo Damásio (2004, p. 105-106), envolvem processos cognitivos nas áreas cerebrais situadas em diversos níveis do sistema nervoso central como o córtex do cíngulo, os córtices somatossensitivos, o hipotálamo e vários núcleos do tegumento do tronco cerebral e que possibilitam o conhecimento daquilo que antes só se dava automaticamente, o desencadeamento emocional.

O conteúdo essencial dos sentimentos é um estado corporal mapeado num sistema de regiões cerebrais a partir do qual uma certa imagem mental do corpo pode emergir. Na sua essência, um sentimento é uma ideia, uma ideia do corpo, uma ideia de um certo aspecto do corpo quando o organismo é levado a reagir a um certo objeto ou situação. Um sentimento de emoção é uma ideia do corpo quando este é perturbado pelo processo emocional, ou seja, quando um estímulo emocionalmente competente desencadeia uma emoção (DAMÁSIO, 2004, p. 95).

Damásio (2004, p. 62) sinalizou a importância em modular as respostas emocionais herdadas da evolução biológica. Spinoza alerta para o cuidado de regular os nossos afetos e conhecer os modos como se afeta e se é afetado nos encontros com outros corpos, pessoas, objetos e/ou circunstâncias, e assinala que os bons encontros aumentam a potência de existir.

Quando o desejo, essência do homem, apetite que se tornou consciente, é reprimido, a potência de existir é contida e a tristeza é o afeto que expressa essa diminuição de energia; e quando o desejo é favorecido, experimenta-se a alegria e um contentamento do ser. Na proposição 56 da terceira parte da *Ética* Spinoza articula que

Há tantas espécies de alegria, de tristeza e de desejo e, conseqüentemente, tantas espécies de cada um dos afetos que desses são compostos (tal como a flutuação do ânimo) ou derivados (tais como o amor, o ódio, a esperança, o medo, etc.), quantas são as espécies de objetos pelos quais somos afetados (SPINOZA, 2014, p. 136).

Para finalizar o capítulo, será traçada uma aproximação conceitual entre as emoções e os sentimentos em Damásio e a definição das duas categorias de afetos em Spinoza, os afetos-paixões e os afetos-ações, numa tentativa de conectar esses conceitos nessa trama afetiva, que é o foco desta investigação.

As emoções propriamente ditas e a definição dos afetos-paixões (paixões alegres e paixões tristes) são noções que se aproximam porque versam sobre a reatividade humana, da qualidade de ser afetada, positiva ou negativamente, nos encontros entre corpos (Spinoza) ou diante dos objetos/situações emocionalmente competentes (Damásio). As paixões alegres ou tristes, positivas ou negativas, produzem uma ideia confusa (Spinoza) ou estados corporais (Damásio).

Graças ao controle da nossa interação com os objetos que causam emoções, conseguimos exercer algum controle sobre o nosso processo de vida e conseguimos levar o nosso organismo a um estado de maior ou menor harmonia tal como Espinosa desejava (DAMÁSIO, 2004, p. 60).

Já os sentimentos aproximam-se do entendimento dos afetos-ações. Spinoza sublinha os afetos ativos como um poder de afetar. Os sentimentos em Damásio são fenômenos mentais, são percepções de certos estados corporais, e os afetos-ações em Spinoza conhecem (pela mente) a(s) causa(s) da afecção/modificação que o corpo sofreu. Interessa para ambos os autores os modos, positivos ou negativos, como se afeta e se é afetado nos encontros dos corpos com outros corpos, pessoas, circunstâncias ou objetos.

A emoção é um elemento central em muitas perspectivas epistemológicas. Os estudos sobre a neurobiologia das emoções demonstram que algumas estruturas cerebrais responsáveis pelo controle das emoções são também fundamentais para os mecanismos de memória e atenção, ações que estão correlacionadas aos processos de ensino e aprendizagem.

[...] não é por acaso que se aprende melhor quando se está emocionalmente mobilizado para o aprendizado. Ocorre que algumas estruturas encefálicas responsáveis pelo controle das emoções são também fundamentais para os mecanismos de memória e atenção, sendo estes essenciais para a aprendizagem (MAYER, 2012, p.163).

O entendimento de que um corpo se constitui nas relações que estabelece deflagra o terceiro capítulo, em que será feita uma abordagem da dimensão afetiva nos processos educacionais e em sua relação com a dança, em diálogo com alguns conceitos de Spinoza (2014) já tratados nos capítulos anteriores.

### 3. A DIMENSÃO AFETIVA NA ESCOLA E SUA RELAÇÃO COM A DANÇA

Os afetos dão a ver modos como o corpo afeta e é afetado, suas ações e paixões, e ainda, modos como a mente participa simultaneamente desse processo, tendo ideias, imaginando, gerando imagens que também afetam o corpo, formando um ciclo orgânico de relações e não de hierarquia (BERTÉ, 2014, p. 287).

Este capítulo apresenta a dimensão afetiva nos processos educacionais contemporâneos buscando um diálogo entre alguns conceitos de Spinoza, já apresentados nos capítulos anteriores, e o aporte teórico de outros autores, como Gilles Deleuze e Félix Guattari (2010), Merçon (2009), Kastrup (2008; 2001), Gallo (2003), Gil (2001) e Rolnik/Guattari (1996), que, assim como Spinoza, criam conceitos relacionados a afecções que corroboram para a discussão.

As contribuições conceituais sobre o campo da afetividade introduzidas na educação moderna, através de estudos da psicologia do desenvolvimento humano, mencionados no primeiro capítulo, continuam sendo problematizadas, por exemplo, em relação às metodologias de ensino tradicionais adotadas nos ambientes educacionais brasileiros. Marli Meira e Silvia Pillotto (2010) colaboram para essa compreensão da educação pela via afetiva.

A educação pelo afeto vem sendo abordada de modo genérico e controvertido, consequência de um modelo civilizatório em que a sensibilidade esteve sempre sujeita à função de motivar, preparar ou facilitar o entendimento racional e as lógicas abstratas, consideradas o último, o mais verdadeiro estágio do conhecimento. O tratamento discriminatório do afeto manifesta o preconceito de atribuir-lhe um caráter unidimensional na conexão sujeito/objeto. Algo que muitos educadores buscam superar, sem ter contado com uma educação estética que os preparasse para dar valor e sentido a modos de melhorar as suas interações afetivas (MEIRA; PILLOTTO, 2010, p. 14).

O conhecimento perspectivado pela multiplicidade dos afetos desafia os modelos educacionais hegemônicos que cooperam com uma visão fragmentada do conhecimento, e, prioritariamente, tratam os afetos apenas em seus aspectos negativos (paixões tristes, na perspectiva de Spinoza) e, portanto, devem ser coibidos porque nessa dimensão a afetividade é vista com rasa importância e dissociada da dimensão cognitiva. Essas perspectivas epistemológicas que coexistem nos processos educacionais são tênues, complexas e dinâmicas.

Percebe-se que ainda é carente um olhar para o campo dos afetos como um solo em que os processos cognitivos se constituem e estruturam o pensamento. O pensar como ação codependente de uma maquinaria cerebral das emoções (DAMÁSIO, 2004), ou seja, um corpo perceptivo é simultaneamente um corpo pensativo, e não há descolamento entre esses aspectos (as sensações e as ideias) na intensidade dos encontros entre os corpos. A filosofia de Spinoza rompe com a hierarquização entre a emoção (corpo) e razão (mente) e enfatiza a importância dos dois aspectos nos processos do conhecimento humano, tanto da potência de pensar (atributo do pensamento) quanto da potência de agir (atributo da extensão), o que pode aparentar ser ainda uma visão dicotômica, mas que, na perspectiva epistemológica de Spinoza, estes são intercambiáveis e codependentes.

Nesse sentido, como já esboçado no primeiro capítulo, Spinoza desconstrói o paradigma do pensamento ocidental marcado pelo dualismo cartesiano, em que o pensamento (campo das ideias) é um campo privilegiado no processo do conhecimento humano e o corpo (campo das sensações) é desvalorizado, visto como algo inferior e perturbador dos sentidos. O filósofo propõe uma lógica geométrica, pautada nos modos de relacionar-se afetivamente na vida e com as coisas nos encontros inéditos com os corpos.

É importante frisar que na etologia spinozista existem modulações afetivas, positivas e negativas, que convergem entre si, a depender da qualidade das interações entre os corpos, e que não há pensamento sem que uma base afetiva o mantenha e o acompanhe, porque entre a razão e a afetividade em Spinoza existe uma relação indissociada, não oposta entre si.

Para Spinoza, um bom encontro é aquele no qual a alegria se manifesta como predominante na interação, pois, segundo o filósofo, esse afeto conduz a mente a uma maior realidade e favorece o aumento da potência de agir; e, inversamente, encontros que frustram ou diminuem a potência de agir, motivados pelo afeto de tristeza, conduzem a mente a uma menor realidade (segundo demonstração da proposição 11 da terceira parte de *Ética*). Meira e Pillotto compreendem esses dois afetos relacionados ao ambiente escolar, no seguinte modo:

No ambiente escolar são construídas relações de alegria e tristeza, competição, frustração, entre tantos outros sentimentos, que formam as redes de emoção. Essas redes precisam ser realimentadas constantemente por meio de laços afetivos, que envolvem os

aspectos cognitivos e sensíveis. Se, por um lado, a escola, nessas últimas décadas, vem cada vez mais implementando suas ações pedagógicas por meio de novas tecnologias comunicacionais, por outro, vem perdendo consideravelmente a dimensão afetiva, indispensável aos processos de aprendizagem (MEIRA; PILLOTTO, 2010, p. 14).

É importante que se invista numa resignificação da dimensão afetiva nos currículos escolares na qual os aspectos afetivos, das ações às paixões, problematizem novas aprendizagens e que estas possam ser reinventadas nos tempos e espaços – cada vez mais velozes e dinâmicos, pois múltiplos são os corpos e as imagens/ideias/afecções que se expressam nos ambientes escolares, onde os agenciamentos coletivos de enunciação pulsam em múltiplas subjetividades produzidas nas interações entre os corpos-professores e corpos-alunos nos ambientes educacionais. Segundo Mayer (2012, p. 163, grifo da autora), “pouco se pratica, nos dias atuais, uma educação para o *sentipensar*, uma educação que valorize o sujeito complexo em toda sua pluralidade”.

Ressalte-se que o exercício da docência através de ações fundamentais que este organiza em suas propostas de ensino tende a promover os encontros entre os indivíduos, e deve proporcionar experiências que aumentem a potência de existir do grupo como um todo. Quando tais encontros causam nas mentes e nos corpos, tanto dos alunos quanto dos docentes, um aumento da “perfeição”, a alegria é o afeto resultante dessa interação.<sup>18</sup> “*No encontro, os corpos, em seu poder de afetar e ser afetado, se atraem ou se repelem. Dos movimentos de atração e repulsa, geram-se efeitos: os corpos são tomados de uma mistura de afetos*” (ROLNIK, 2014, p. 31, grifo da autora).

Desenvolver práticas pedagógicas que motivem uma aprendizagem perspectivada pelos afetos, principalmente os afetos ativos, que aprimora as relações consigo, com o outro e no mundo, implica que se dialogue com Spinoza (2014) sobre os bons encontros que favorecem o *conatus*, aquele impulso/esforço vital que o homem possui para perseverar em seu ser. A potência de agir é ampliada ou constringida a partir dos modos como se afeta e se é afetado nos encontros entre corpos. Pensar uma espécie de *conatus* coletivo e apropriar esse conceito aos

---

<sup>18</sup> Essa é uma visão de Spinoza que explicita o afeto da alegria como a passagem do homem de uma perfeição menor para uma maior.

espaços educacionais, no sentido de fortalecer um aprendizado que ressoe em todos os âmbitos educacionais e para além dos muros escolares.

Com efeito, a sociabilidade gerada pelos afetos ativos da razão segue sendo a mais forte, por basear-se na convivência de nossas relações e na expansão recíproca de nossas potências de pensar e agir. É, portanto, pela propagação de afetos alegres, pelo aumento de nossa potência de conhecer, de pensar e de expressar o pensamento, que a educação, compreendida como uma das dimensões do *conatus* da coletividade, contribui, de fato, para o fortalecimento da vida comum (MERÇON, 2009, p. 127).

Quando ocorre um aumento da potência de agir do indivíduo seu campo de atuação no mundo, ou seja, sua autonomia em relação ao ambiente é expandida. Essa expansão se dá na mudança de um posicionamento passivo, reativo, reduzido aos efeitos (emoções/afetos-paixões) que ocorrem nos encontros entre corpos, para um posicionamento ativo, quando as causas são ligadas aos efeitos das afecções que modificam o ser humano (sentimentos/afetos-ações). A psicóloga Juliana Merçon (2009), doutora em filosofia e em educação, ao propor um aprendizado ético-afetivo a partir dos conceitos de Spinoza, reafirma a importância das paixões alegres:

A paixão alegre, à qual corresponde o aumento de nossas potências de pensar e agir, por ser um resultado da combinação de forças ou de relações convenientes entre os corpos, pode promover o conhecimento daquilo que há de comum entre eles. A compreensão das noções que se baseiam no que é comum aos corpos envolve a ação de nosso pensar, pois conecta-nos, ativamente, à ordem causal da Natureza. O aprendizado de nossos afetos constitui-se, nessa perspectiva, como um esforço de nosso pensar para vivenciarmos alegrias e para delas extraímos o entendimento das conveniências e diferenças entre os modos. A afirmação das paixões alegres como promotoras de um devir ativo nos levará a propor que pensemos o aprendizado afetivo como uma arte do encontro: um atuar que concebe o encontro alegre como inspiração, processo e obra (MERÇON, 2009, p. 60).

No século dezessete, Spinoza (2014) esclarece que conhecemos as coisas através de três modos de conhecimentos, explanados no primeiro capítulo – o conhecimento sensorial (noções universais), o conhecimento racional (noções comuns) e o conhecimento intuitivo (noções essenciais). Segundo Merçon (2009), para o filósofo holandês não existem hierarquias entre os diferentes modos de

conhecer, ressaltando a importância de cada um deles no processo do conhecimento. Mas Spinoza, também, como pensador crítico, atenta que conhecer as coisas somente pelos seus efeitos, o conhecimento imaginativo, de primeiro gênero, mantém o ser humano na escravidão; e que a obtenção do conhecimento de segundo e terceiro gênero conduz à liberdade humana.

No século vinte, no final dos anos de 1970, o pensamento é resignificado pelos filósofos franceses Gilles Deleuze e Félix Guattari e expressado numa nova imagem: o rizoma, termo advindo da botânica, que indica a multiplicidade do pensamento contrapondo-se ao modelo cartesiano da fragmentação e hierarquização dos saberes, representado pela estrutura arbórea. Esses autores – Spinoza, Deleuze e Guattari –, mesmo que distantes historicamente, questionam essa visão linear, dicotômica e cartesiana do pensamento.

Deleuze e Guattari, assim como Spinoza, apontam que a visão de mundo é a da multiplicidade. Deleuze e Guattari são filósofos que atuaram em áreas como a política e a psiquiatria e criaram juntos muitos conceitos e, na perspectiva desses autores, “a filosofia é a arte de formar, de inventar, de fabricar conceitos” (DELEUZE/GUATTARI, 2010, p. 22). Desfazem a visão da filosofia contemplativa para criar uma filosofia ativa e produtiva, cujos conceitos intervêm no mundo, seja para mantê-los, seja para transformá-los. O conceito de rizoma tratado por esses autores rompe, portanto, com a hierarquia dos saberes e com a geografia verticalizada do pensamento filosófico ocidental (a visão arbórea). A noção de aprendizado em Deleuze, via a perspectiva rizomática (KASTRUP, 2001; GALLO, 2003), visa a eliminar a hierarquização dos saberes.

A metáfora tradicional da estrutura do conhecimento é a arbórea: ele é tomado como uma grande árvore, cujas extensas raízes devem estar fincadas em solo firme (as premissas verdadeiras) com um tronco sólido que se ramifica em galhos e mais galhos, estendendo-se assim pelos mais diversos aspectos da realidade. Embora seja uma metáfora botânica, o paradigma arborescente representa uma concepção mecânica do conhecimento e da realidade, reproduzindo a fragmentação cartesiana do saber, resultado das concepções científicas modernas (GALLO, 2003, p. 73).

Para esses autores, o pensamento é compreendido como uma pluralidade de conexões não lineares, composta de linhas, fluxos de imagens/ideias, sem início nem fim, sem centro nem sobreposição entre os saberes. Segundo Gallo (2003), o

rizoma, conceito-chave da filosofia moderna, é feito de dimensões, da imprevisibilidade dos encontros, de direções instáveis, mapas, desvios e bifurcações, conectando várias instâncias, físicas, sociais, técnicas, semiológicas, dentre outras.

Conceito retirado da botânica, o rizoma (GALLO, 2003) é um caule, parte da planta que fica abaixo da superfície destinada a realizar trocas estreitas, trocas que são praticamente indistinguíveis com o solo circundante. Uma perspectiva rizomática é a sua continuidade no solo, suas múltiplas trocas com o seu ambiente e tem como características a proliferação e o espalhamento, a grama, por exemplo, é um tipo de rizoma.

Tal conceito, proposto em *Mil Platôs* (1995), consiste em um enfrentamento à visão de mundo eminentemente universalista e dicotômica, marcante no mundo ocidental. Desta forma, a importância da noção de rizoma na obra de Deleuze e Guattari é capital, posto que é a subversão de uma “imagem dogmática do pensamento” que procede por hierarquizações, categorias estáveis (identidade, consciência, poder) em prol de uma outra concepção de pensamento, que é puro movimento criador (SOARES; MIRANDA, 2009, p. 412).

Ao refletir sobre os processos educacionais, como seria possível pensar rizomaticamente um currículo sem centro nem hierarquia do saber? Ou seja, de que forma aproximar o conceito do rizoma, que abrange a multiplicidade, para pensar o currículo escolar? Pensar por esses caminhos propostos por Spinoza, por Deleuze e Guattari é pensar por imanência, positividade e multiplicidade.

Gallo (2003, p. 71) atenta que “precisamos compreender os processos históricos e sociais de produção de saberes, para podermos compreender as possibilidades de organização e produção desses saberes na escola, ou mesmo no contexto educacional mais amplo.” O pensamento não é algo natural, dado a priori, o pensamento exige esforço, pensar, e, para esses filósofos, não é uma ação contemplativa, é uma ação criadora.

Nesse sentido, Deleuze afeta o modo como pensamos a educação: múltiplos currículos, múltiplas escolas, múltiplos processos educacionais, múltiplas trocas com o ambiente, tanto quanto são os estudantes que se apresentam nos ambientes educacionais. Para Deleuze (GALLO, 2003), a aula é da autoria do professor, é seu espaço de criação e a comunicação que se dá ocorre no plano dos afetos e não no

plano intelectual. Segundo Kastrup (2001, p. 25), “além de um emissor de signos, o professor é um atrator de afetos”.

Deleuze & Guattari (1995) indicam que nosso acoplamento com o mundo externo não é uma relação entre formas ou termos pré-dados, mas um agenciamento, uma comunicação entre fluxos ou forças heterogêneas que possui duas faces. Por um lado, é agenciamento maquínico de corpos, que põe em relação imediata fluxos diversos: técnicos, políticos, biológicos, linguísticos, etc. [...] Por outro lado, o agenciamento é coletivo, e isto em dois sentidos. O mais óbvio remete à dimensão social presente em todo agenciamento, inclusive o agenciamento técnico. [...] O segundo sentido de “coletivo” não é tão óbvio, mas é talvez o mais importante. O agenciamento é coletivo não apenas porque remete a um *socius*, para além do indivíduo, mas também porque remete a uma multiplicidade, que subsiste aquém do indivíduo. Assim, o agenciamento é dito coletivo porque opera num nível distinto do das formas unificadas e visíveis – sujeito, objeto, representação – onde circulam processos, forças, intensidades, afetos (KASTRUP, 2001, p. 22-23, grifo da autora).

O modo de compreender as conexões entre os corpos por agenciamentos e o entendimento da arte como produtora de afetos instiga a pensar a dança como uma potência afetiva que produz intensos agenciamentos entre os corpos nos ambientes educacionais. Gil (2001, p. 71) contribui com esse pensamento ao indagar: “ora, o que é um gesto dançado senão um agenciamento particular do corpo? Todo gesto é, por si, um agenciamento; mas em geral agencia o corpo a um objeto ou a outros corpos”. Esse autor esclarece que o desejo cria agenciamentos, e tal desejo não se esgota no prazer, ele é aumentado nos agenciamentos que produz. O desejo, essência do homem, impulso vital (SPINOZA, 2014), move, portanto, os acoplamentos com o mundo externo.

Criar novas conexões entre materiais heterogêneos, novos nexos, outras vias de passagem da energia, ligar, pôr em contato, simbiotizar, fazer passar, criar máquinas, mecanismos, articulações – tal é o que significa agenciar, exigindo sem cessar novos agenciamentos. [...] Que agenciam portanto os gestos da dança? Podemos dizer: agenciam gestos com outros gestos; ou um corpo actual com os corpos virtuais que actualizam; ou ainda, movimento com outros movimentos. [...] Neste sentido, dançar é experimentar, trabalhar os agenciamentos possíveis do corpo. Ora, este trabalho consiste precisamente em agenciar. Dançar é portanto agenciar os agenciamentos do corpo (GIL, 2001, p. 70-71).

Em diálogo com o pensamento spinozista, a pesquisadora Valeska Figueiredo, em seu artigo *A Ética de Espinosa para pensar o afeto na dança* (2011), dispôs-se a refletir alguns conceitos de Spinoza, relacionando-os com os aspectos estéticos e políticos da dança. Figueiredo explana que “a dança, que gera afetações, aumenta a potência de agir e promove o conhecimento, fortalece nossa conservação como ser”. Nesse sentido,

É na conveniência com os corpos e mentes exteriores que se dá o tornar-se ativo; isto equivale, portanto, a uma abertura da sensibilidade humana, a um aumento de sua aptidão a ser afetado e afetar. Aumento da sensibilidade afetiva do corpo e aumento da potência de pensar da mente, portanto, vão de par: o que uma mente pode conhecer é correlato ao que um corpo pode experimentar (MARTINS, 2009, p. 24).

A linguagem da dança atua no campo dos afetos e, quando promove afetos ativos, aumenta a potência de existir. As percepções e os estados de corpo que agenciam esses encontros entre os corpos, pessoas, circunstâncias e/ou objetos emocionalmente competentes (DAMÁSIO, 2004) produzem uma singularidade afetiva que, quando mediada e aprimorada, motiva um bem-estar individual e coletivo nos processos de produção de conhecimentos em dança. Ferracini (2009, p. 133) contribui ao pontuar que

O importante é encontrar potências de experiências que produzem vivências e que em si mesmas mantêm sua força vital, experiência como força motriz que lançadas como virtuais potentes na memória dos atuadores serão sua fonte inesgotável de organicidade e vida em toda sua força de diferenciação.

Para Spinoza (2014), um corpo humano é afetado nos encontros com os corpos exteriores de inúmeras maneiras; como um modo da substância tem uma qualidade relacional (CHAUÍ, 2005), sendo constituído por relações externas (interação com outros corpos e afecções produzidas) e internas (corpo e seus órgãos). Desfazer a fixidez da natureza corporal e vê-la numa composição cinética e dinâmica, em que a velocidade e lentidão dos corpos se misturam ao poder de afetar e de ser afetado (DELEUZE, 2002), é uma perspectiva interessante para pensar os processos educacionais porque esse ponto de vista requer mudanças na maneira de pensar, agir, sentir e viver/conviver nos ambientes escolares e fornece aos

educadores meios para que possam desenvolver ações potenciais para a evolução do pensamento e da corporeidade. Moraes e Navas (2010, p. 24-25) refletem que

[...] é preciso conhecer a problemática que nos afeta, apurar nossos canais perceptivos em relação à realidade, desenvolver uma escuta mais sensível e uma inteligência coletiva mais aguçada, além de intensificar os mais diferentes diálogos, no sentido de compreender as múltiplas realidades que se apresentam nos ambientes educacionais em que atuamos, vivemos/convivemos e nos realizamos como pessoas honestas, produtivas e conscientes de nossas responsabilidades sociais. Concomitantemente, a esta problemática de natureza mais global, temos também um padrão educacional condicionado pelo pensamento linear e determinista que considera o erro como expressão de ignorância e incompetência, que produz um conhecimento cada vez mais dividido e fragmentado, vendo o aluno como um banco de dados a ser abarrotado de informações desnecessárias e inúteis.

Sobre o padrão educacional citado, os autores explicam que prevalece o uso de lógicas dicotômicas que se consolidaram no tempo, através dos costumes e hábitos da prática docente em dissociar o pensamento do corpo, a razão da emoção, a teoria da prática e uma rígida concepção disciplinar das emoções e sentimentos das crianças que culmina na negação de um potente diálogo corporal nos processos de produção de conhecimentos. Os autores sinalizam que

Como educadores, precisamos enfatizar a tessitura social, cultural, ecológica e planetária comum a todos nós, bem como compreender melhor as inter-relações ecossistêmicas que entrelaçam os diferentes domínios da natureza. Para tanto, é preciso reconhecer a interdependência entre o ambiente, o ser humano, o pensamento e os processos de desenvolvimento e evolução, reconhecer a existência de uma cooperação global que acontece não apenas aos processos cognitivos, emocionais e espirituais, integrando razão, emoção, mente e espírito, bem como sentimento, imaginação e intuição. Desta forma, precisamos buscar novos referenciais teóricos e novas metáforas mais condizentes com a evolução da ciência e com as necessidades de nossa realidade atual. Buscar novas teorias que nos ajudem a ir mais além dos limites impostos pelo pensamento reducionista e simplificador do paradigma tradicional (MORAES; NAVAS, 2010, p. 27-28).

As experiências em dança nos processos educacionais produzem conhecimentos que deslizam entre múltiplas percepções/imagens e que afetam os corpos de diversas maneiras. Em diálogo com a perspectiva spinozista, segundo Figueiredo (2011), as noções de corpo ideal na dança são exemplos de ideias

inadequadas, que se caracterizam pela impotência compreensiva do que nos afeta. Ocorre, segundo a autora, uma restrição em relação à pluralidade de afecções, tanto de quem dança quanto de quem aprecia/assiste a dança, quando certos modelos hegemônicos sustentam os processos de ensino e aprendizagem em dança.

Um dos grandes desafios, portanto, do exercício da docência em dança na atualidade, para Strazzacappa (2009 *apud* GONÇALVES, 2012, p. 30), é compreender o papel da dança na educação de crianças e adolescentes, principalmente por parte de professores e gestores. A docência em dança é um campo de inserção recente nos currículos das escolas formais, comparada às linguagens de artes visuais e música, e esse começo tem sido afetado negativamente por uma inadequada infraestrutura para as aulas de dança.

No ensino contemporâneo, sofremos da excessiva compartimentalização do saber. A organização curricular das disciplinas as coloca como realidades estanques, sem interconexão alguma, dificultando para os alunos a compreensão do conhecimento como um todo integrado, a construção de uma cosmovisão abrangente que lhes permita uma percepção totalizante da realidade. Uma das tentativas de superação dessa fragmentação tem sido a proposta de pensar uma educação interdisciplinar, isto é, uma forma de se organizar os currículos escolares de modo a possibilitar uma integração entre as disciplinas, permitindo a construção daquela compreensão mais abrangente do saber historicamente produzido pela humanidade (GALLO, 2003, p. 70-71).

Essa visão compartimentada do saber no ensino contemporâneo é criticada por Gallo, pois é pautada num saber que valoriza as ciências “duras” em detrimento das ciências humanas, contexto este do campo de atuação do docente em dança que, segundo Strazzacappa (2009 *apud* GONÇALVES, 2012, p. 28), expõe outros aspectos negativos, como as resistências aos aprendizados/proposições em dança, questões de gênero, crenças religiosas, geração sedentária, um limitado tempo de aula, uma frágil capacidade de escuta e contemplação e uma crise no desejo e da atenção. Enfatiza a autora que

O processo de reconhecimento da importância da dança na educação é recente. Arelada a diferentes campos de conhecimento, como a arte e a educação física, carrega consigo ainda vestígios e preceitos negativos que historicamente impediram sua inserção nas escolas como uma área de conhecimento específica e autônoma (STRAZZACAPPA, 2010, p. 78).

As relações estabelecidas no universo escolar, do cumprimento de regras, das normas de conduta, no exercício das disciplinas, no uso dos espaços, nos modos afetivos de interagir (consigo, com o outro e com os diversos ambientes), nos desafios que se apresentam na aventura do conhecimento, nos jeitos de se vestir, de falar, enfim, são modos de existências que são constitutivos da subjetividade. Merçon (2009, p. 69) contribui na perspectiva de um aprendizado ético-afetivo

Um aprendizado afetivo que se teça como um devir ético envolve, portanto, o engajamento crítico com as produções imaginativas ou míticas que, ao consolidarem preconceitos e hábitos sociais inibidores do pensar, afastam-nos de nossas potências. A atenção que possibilita converter os efeitos imaginativos em compreensão de nossos limites e crítica dos poderes que nos constituem caracteriza a passagem de um regime afetivo passivo a um ativo.

A compreensão da subjetividade abordada neste estudo está em sintonia com a obra *Micropolítica – Cartografias do desejo* (1996), dos filósofos Félix Guattari e Sueli Rolnik, na qual a subjetividade é estruturada de acordo com o que o meio social lhe municia e compreendida como tudo aquilo que converge para a produção de um “si”, de um modo de existir. Guattari e Rolnik (1996) apontam a ideia de distintas subjetividades; os autores criticam uma subjetividade capitalística “de natureza industrial, maquínica, ou seja, essencialmente fabricada, modelada, recebida, consumida” (ROLNIK/GUATTARI, 1996, p. 25), e propõe a subjetivação como agenciamentos coletivos de enunciação, produção de modos de existência singulares, como explicitam em *Micropolítica*,

A subjetividade é produzida por agenciamentos de enunciação. Os processos de subjetivação, de semiotização - ou seja, toda a produção de sentido, de eficiência semiótica - não são centrados em agentes individuais (no funcionamento de instâncias intrapsíquicas, egóicas, microsociais), nem em agentes grupais. Esses processos são duplamente descentrados. Implicam o funcionamento de máquinas de expressão que podem ser tanto de natureza extra-pessoal, extra-individual (sistemas maquínicos, econômicos, sociais, tecnológicos, icônicos, ecológicos, etológicos, de mídia, enfim sistemas que não são mais imediatamente antropológicos), quanto de natureza infra-humana, infrapsíquica, infrapessoal (sistemas de percepção, de sensibilidade, de afeto, de representação, de imagens, de valor, modos de memorização e produção de idéia, sistemas de inibição e de automatismos, sistemas corporais, orgânicos, biológicos, fisiológicos, etc.) (GUATTARI/ROLNIK, 1996. p. 31).

Para Kastrup (2008), Guattari abandona a concepção tradicional do sujeito como essência última da individuação e, sem negar sua existência, propõe outro modo de pensá-lo, evidenciando o caráter da subjetividade como processo.

Guattari pensa a produção de subjetividade por instâncias individuais, coletivas e institucionais e adverte que falar em produção não significa falar em determinação por uma instância dominante, por relações hierarquizadas. Concebe a subjetividade em sua dimensão maquínica, o que é o mesmo que falar em sua produção a partir de múltiplos componentes heterogêneos. A transversalidade substitui a hierarquia: a subjetividade é atravessada por diversos fatores de subjetivação como instituições, objetos técnicos, saberes, etc. A subjetividade não se confunde com o sujeito, não é individual, pessoal, mas é um conceito que visa exatamente a embaralhar as dicotomias sujeito-objeto, indivíduo-sociedade, corpo-psiquismo, homem-natureza, natureza-artifício, interior-exterior, todas elas caras à abordagem tradicional (KASTRUP, 2008, p. 58-59).

Para os autores, trabalhadores sociais, como jornalistas, psicólogos, assistentes sociais, educadores, pessoas que desenvolvem algum tipo de trabalho pedagógico ou cultural em comunidades periféricas, atuam de alguma maneira na produção de subjetividades. O que produz subjetividade? Segundo Soares e Miranda (2009), um estranho mundo feito de máquinas e agenciamentos coletivos de enunciação. A escola é um lugar onde os agenciamentos coletivos de enunciação ocorrem e nos quais uma propulsão de subjetividades é produzida incessantemente.

A subjetividade está em circulação nos conjuntos sociais de diferentes tamanhos: ela é essencialmente social, e assumida por indivíduos em suas existências particulares. O modo pelo qual os indivíduos vivem essa subjetividade oscila entre dois extremos: uma relação de alienação e opressão, na qual o indivíduo se submete a subjetividade tal como a recebe, ou uma relação de expressão e de criação, na qual o indivíduo se reapropria dos componentes da subjetividade, produzindo um processo que eu chamaria de singularização (ROLNIK/GUATTARI, 1996, p. 33).

As subjetividades produzidas nos agenciamentos coletivos de enunciação revelam, em meio a uma multiplicidade de corpos presentes nos espaços educacionais, que as aprendizagens e os métodos devem ser problematizados e reinventados o tempo todo. De acordo com Kastrup (2001), para Deleuze e Guattari, a aprendizagem não está centrada no sujeito, mas ocorre numa zona adjacente, situada num plano diferencial, impessoal e múltiplo, denominado plano de produção

de subjetividades. Trata-se de uma aprendizagem que não se dá no plano das formas, não se trata de uma relação entre sujeito e objetos, mas sim uma aprendizagem na qual se tocam o diferencial do sujeito e o diferencial do objeto, uma aprendizagem que inventa a si e o mundo, que problematiza, subvertendo, portanto, a lógica de uma aprendizagem pautada na solução de problemas.

Virgínia Kastrup (2008; 2001) aprofunda esse estudo sobre a cognição que é diferente dos estudos da psicologia da aprendizagem, pois compreende a aprendizagem, sobretudo como invenção de problemas, como experiência de problematização. Interessa para a autora a abordagem de Deleuze sobre o tema da aprendizagem demonstrado em algumas obras do filósofo, como *Diferença e Repetição* (1988). Segundo a autora, Deleuze parte de uma aprendizagem não como mera transição do não-saber para o saber, mas como invenção de problemas. O interesse desse filósofo é o de pensar a inventividade não como algo raro e excepcional, mas que transcorre no cotidiano das pessoas e que permeia o funcionamento cognitivo de todos, do homem comum, ligando o aprender e o inventar.

Há nessa aprendizagem inventiva duas características importantes, o caráter imprevisível do processo de aprender e a invenção de problemas. “Na experiência de problematização, as faculdades – sensibilidade, memória, imaginação – atuam de modo divergente” (KASTRUP, 2001, p. 17), diferentes da experiência de reconhecimento que envolve uma síntese convergente entre as faculdades.

Toda aprendizagem inventiva é crítica, no sentido de que concerne aos limites e envolve sua transposição, impedindo o sujeito de continuar sendo sempre o mesmo. Em resumo, a aprendizagem abarca devires, bem como a corporificação do conhecimento. Seu caráter de devir exige do aprendiz uma errância, um mergulho no mundo da matéria, o que implica um movimento de dessubjetivação, de desprendimento de si e mesmo um sacrifício do eu pré-existente. Seu caráter de corporificação diz respeito ao fato de que a aprendizagem produz uma configuração sensório-motora que é obtida pela assiduidade com que se habita um território. A formação das habilidades e competências específicas produz a resistência necessária ao desmanchamento das formas e reduz o risco de sua inconsistência, concorrendo para impor limites à flexibilidade, ao risco de a errância converter-se num fim em si mesma. Ambos os aspectos fazem parte da aprendizagem quando esta é entendida como processo de produção da subjetividade (KASTRUP, 2001, p. 24).

De acordo com Kastrup (2001, p. 20), Deleuze, em uma de suas obras, *Proust e seus signos* (1987), defende que o “objeto de um aprendizado são os signos e o objetivo de um aprendizado é a interpretação de signos, explicitando seu sentido”. A autora ressalta que o signo em Deleuze não é o signo linguístico da semiologia de Saussure (composto de significante e significado), pois os signos, segundo o filósofo, se organizam em diferentes sistemas, e a linguagem é uma dentre eles.

Segundo Deleuze, o signo é aquilo que exerce sobre a subjetividade uma ação direta, sem a mediação da representação. Os signos são emitidos por matérias, objetos, pessoas, não são formas, objetos ou sujeitos. Os signos são um tipo de qualidade, de essência ou diferença que existe no seio de qualquer matéria, e não apenas na matéria linguística. Podem ser extraídos da madeira, de um corpo doente, dos ingredientes da culinária, do campo de futebol, e assim por diante (KASTRUP, 2001, p. 20).

Conduzindo essa acepção da perspectiva de Deleuze, abordada por Kastrup (2001), para o campo da dança, isso sugere investigar quais são os signos sensíveis ao aprendizado na dança. Os signos propostos nos processos educacionais em dança variam e exercem sobre a subjetividade uma ação direta. Os agenciamentos possíveis entre os corpos são movidos pelo desejo (GIL, 2001), que tende a promover afecções positivas e negativas, resultando em afetos ativos e passivos que se enunciam numa intensa rede de afetos nos espaços educacionais. Gonçalves (2011, p. 8) enfatiza a importância da arte para esses autores:

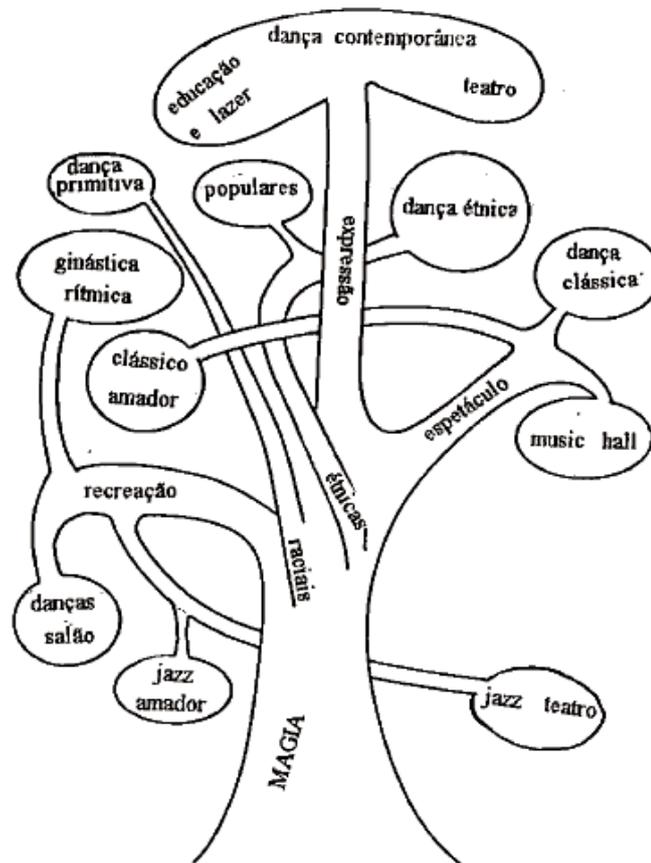
Segundo Gilles Deleuze, Félix Guattari e o filósofo português José Gil, a arte, quando conjugada com a vida, tem ainda a potência de mudar a ordem do pensamento, de mover os sentidos, pois excede o vivido para nos colocar diante de novos modos de pensar e sentir.<sup>19</sup>

Concluindo, todos esses autores motivam pensar um ensino de dança rizomático, desprendido da visão arbórea do conhecimento. Há uma imagem de uma “árvore da dança”, muito conhecida nos âmbitos acadêmicos, a qual demonstra as descendências estéticas e também aponta uma única origem para a dança, os rituais.

---

<sup>19</sup> *Em Dança-Mundo: uma composição de corpos, histórias e processos educacionais*. Visualizado em: <<http://www.univates.br/revistas/index.php/cadped/article/viewFile/71/102>>. Acesso em: 19 abr. 2016.

Figura 3 - Diagrama da dança



Fonte: Strazzacappa (2001)<sup>20</sup>

É preciso reconhecer outras epistemologias para a dança, diferentes modos de conhecer o corpo, potencializado por experiências nas quais os afetos ativos sejam a tônica de uma aprendizagem que contribua para um *conatus* coletivo nos ambientes educacionais. “E tudo o que o corpo pode, na dança, depende, por um lado, de não ter decidido de antemão o que a dança é e correlativamente, por outro, o que ela deve ser” (GONÇALVES, 2012, p. 43).

Esse desafio demanda uma aprendizagem inventiva (KASTRUP, 2008, 2001) que pontue as questões que afetam a docência em dança, positiva e negativamente, para que sejam criadas novas perspectivas epistemológicas nas quais uma rede de afetos rizomáticos sem centro nem hierarquia se compõe nos processos de

<sup>20</sup> A Figura 3 – o diagrama da dança, foi elaborada por Jacqueline Robinson, bailarina e educadora francesa, que indica de forma clara a gênese e as diferentes aplicações da dança no mundo contemporâneo. Em *Educação e a Fábrica de Corpos: a dança na escola*. Artigo de Márcia Strazzacappa (2001). Visualizado em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-32622001000100005](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622001000100005)>. Acesso em: 19 abr. 2016.

produção de subjetividades nas aulas de dança que ocorrem nos espaços formais de ensino.

Quando a descontinuidade, a produção de diferença, é reconhecida como inerente à educação, já não é mais de transmissão via continuidade que se trata na relação ensino/aprendizagem, mas de diálogo, trânsito, partilha. [...] Seguindo este (des)caminho, os fazeres não estão dados, mas se descobrem no próprio processo de fazer. Do mesmo modo como aquele que faz não antecede o fazer, descobre a si no durante do mesmo processo. [...] Também nós precisamos aprender a aprender este ensinar (GONÇALVES, 2012, p. 40-41-45 e 47).

O desafio proposto alia-se ao problema desta pesquisa. Esse é o tema do quarto capítulo que primeiramente expõe contextualização da inserção da dança na Rede Municipal de Ensino de Salvador, e discorre sobre a pesquisa de campo realizada em quatro unidades escolares municipais, selecionadas como unidades de investigação, com três docentes de dança atuantes da rede municipal.

#### 4. A DANÇA NO CURRÍCULO ESCOLAR DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SALVADOR

Os níveis de ensino da Educação Básica que compreendem a Educação Infantil (através de creches e pré-escolas) e o Ensino Fundamental (com duração mínima de nove anos) são da competência da Rede Municipal de Ensino de Salvador, bem como a Educação de Jovens e Adultos, uma modalidade do Ensino Fundamental que tem sido implantada desde 2007 nessa rede. O regimento do ensino municipal se dá por meio das Leis Orgânicas Municipais, criadas em 1990 e revisadas em 2006, e estão em consonância com as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB e algumas políticas internacionais da UNESCO (ED/90/CONF/205/1).<sup>21</sup>

Cada unidade escolar pertencente ao Sistema Municipal de Ensino de Salvador é normatizada por Regimento próprio, com fundamento legal na Constituição de 1988, na LDB nº 9.394/96, nas normas e diretrizes curriculares nacionais e municipais para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental e a Lei nº 8.069/99 – Estatuto da Criança e do Adolescente.<sup>22</sup> Os estabelecimentos de ensino elaboram em coletividade um Projeto Político Pedagógico<sup>23</sup> com objetivos que enfatizem sua proposta curricular e estejam vinculados à missão da escola. Destacam-se dois objetivos idealizados pela SMED em seu Regimento Escolar:

A realização de atividades pedagógicas integradas, contínuas e progressivas, que atendam às características bio-psico-sociais dos educandos;

O desenvolvimento da capacidade da aprendizagem do educando, proporcionando-lhe o domínio pleno da leitura, da escrita e do cálculo (SALVADOR, 2010)<sup>24</sup>.

---

<sup>21</sup> Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem, Jomtien, 1990. UNESCO, 1998.

<sup>22</sup> Informações contidas na Resolução de Nº 021/2010 do Conselho Municipal de Educação, que estabelece diretrizes básicas para a elaboração ou reelaboração do Regimento Escolar dos Estabelecimentos de Ensino que ministram Educação Infantil e Ensino Fundamental, pertencentes ao Sistema de Ensino de Salvador.

<sup>23</sup> Informações contidas na Resolução de Nº 020/2010 do Conselho Municipal de Educação, que estabelece diretrizes básicas para a elaboração ou adequação do Projeto Político Pedagógico dos estabelecimentos de Educação Infantil e Ensino Fundamental e SEJA do Sistema Municipal de Ensino de Salvador.

<sup>24</sup> Informações contidas na Resolução de Nº 021/2010 do Conselho Municipal de Educação.

E, no que tange ao alcance desses objetivos, a SMED situa como diretriz pedagógica da rede municipal uma abordagem epistemológica interacionista, de apropriação do conhecimento, e um compromisso histórico-social de posicionamento interétnico, que envolve as questões de diversidade e cidadania, para a criação do currículo da Escola Municipal Pública de Salvador.<sup>25</sup>

Para a realização das atividades pedagógicas que atendam às características biopsicossociais dos educandos, as aspirações da SMED visualizam uma rede de escolas com padrão de qualidade de infraestrutura, acessibilidade, mobiliário, merenda e quadro de pessoal adequados a uma aprendizagem qualificada.<sup>26</sup>

O Plano Municipal de Educação de Salvador – PME, criado em 2008, tem como premissa formular políticas para a organização e o fortalecimento dos sistemas de ensino, delineando metas e caminhos, definindo objetivos e diretrizes para a concretização dessas aspirações num prazo de dez anos. Em seus aspectos educacionais, a cidade de Salvador, segundo o PME (2008, p. 23),

[...] apresenta grave quadro de desigualdade social e lida com a complexidade advinda desta desigualdade que tem ressonância nos processos desenvolvidos nas escolas. A escola e os educadores, portanto, conscientes da complexidade das relações entre o sistema educacional e a sociedade, não podem se furtar ao desafio de transformar a educação em mais um instrumento para uma cidadania ativa.

Enfatiza-se que a criação da Lei Orgânica no Município de Salvador, cujas propostas e sanções são de competência da Câmara Legislativa através de seus vereadores, ocorre dois anos depois da promulgação da Constituição Federal de 1988 e antes da sanção da primeira LDB nº 9.394/96, que, com objetivo de promover o desenvolvimento cultural dos alunos, assegura o ensino de arte como componente curricular obrigatório nos diversos níveis da Educação Básica. Esse contexto repercute também na criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais em Artes (1998). Strazzacappa (2010) argumenta sobre a importância desses dois documentos,

---

<sup>25</sup> Informações contidas nas Diretrizes Pedagógicas da SMED. Disponível em: <http://educacao.salvador.ba.gov.br/diretrizes-pedagogicas/>. Acesso em 20/04/2016.

<sup>26</sup> Visualizado em <http://educacao.salvador.ba.gov.br/missao-visao-e-principios-2/>. Acesso em: 20 abr. 2016.

Na Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96, a arte é reconhecida como disciplina escolar obrigatória, e na proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais ela é considerada uma área curricular com conteúdos específicos e uma função tão importante quanto as outras áreas de conhecimento. O documento de arte dos PCNs indica a necessidade de variação das formas artísticas ao longo da escolaridade, podendo ser trabalhados o teatro, as artes visuais, a dança e a música (STRAZACCAPPA, 2010, p. 77).

A partir de 2010, em consenso com a LDB nº 9.394/96, ocorre um processo de municipalização das escolas do Ensino Fundamental II, que gerou um aumento significativo do quantitativo de escolas que passaram para a chancela da Prefeitura Municipal de Salvador (Secretaria Municipal de Educação de Salvador – PMS-SMED), totalizando atualmente 442<sup>27</sup> unidades, distribuídas em onze Gerências Regionais de Ensino (GREs).

Tal contexto é favorecido pelo fato de Salvador possuir peculiaridades em ser a primeira capital do Brasil com uma pluralidade de formas artísticas que a torna um valioso patrimônio cultural para a história do país. Em meado do século XX, Salvador se destaca por ser a primeira capital brasileira a fundar cursos de licenciatura em artes, em suas específicas áreas de conhecimentos: teatro, dança, música e artes visuais. A Escola de Dança da Universidade Federal da Bahia é criada em 1956 e possui um legado histórico/cultural/acadêmico que fomenta o surgimento dos concursos públicos para professor de artes, em suas específicas licenciaturas, como acontece na prefeitura de Salvador.

No início dos anos dois mil, ocorre um processo de modernização da gestão educacional, quando alguns gestores da pasta da Secretaria Municipal da Educação de Salvador, através da inserção de projetos especiais de cunho interdisciplinar e com forte apoio de instituições e organizações comunitárias – como Malê Debalê, Ilê Aiyê, Araketu, Banda Didá e Escola Mirim Olodum –, promovem atividades de cunho artístico e cultural no âmbito escolar com o objetivo de implantar ações para o desenvolvimento e valorização da capacidade criadora e das matrizes estético-culturais dos alunos oriundos das escolas municipais de Salvador.

---

<sup>27</sup> Dados de 2016 no site da SMED – Disponível em: <http://educacao.salvador.ba.gov.br/educacao-em-numeros/>. Acesso em: 20 abr. 2016.

Segundo as informações apresentadas por Cazé (2014, p. 44-45), Lúcia Fernandes Lobato<sup>28</sup>, quando membro do Conselho Municipal de Educação e Cultura, inicia essa parceria com a Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Salvador (antiga SMEC), fortalecendo a presença e articulação da dança no ensino de Artes nas escolas municipais de Salvador. Destacam-se algumas ações e projetos significativos desenvolvidos nesse período.

Atendendo às novas demandas da educação municipal de Salvador, os documentos “Projeto Escola, Arte e Alegria: sintonizando o ensino municipal com a vocação do povo de Salvador” (1999) e “Escola entra em cena” (2003) são ações fundamentais com as quais busca-se promover um alinhamento entre o ensino público municipal de Salvador e a ideia de interculturalidade, em que os conceitos de artes nas escolas, bem como os paradigmas que questionam esses conceitos, são repensados e discutidos, no intuito de apresentar novas perspectivas aos processos educacionais na rede municipal de ensino de Salvador e orientar o professor em sua atuação, conforme as especificidades das áreas de formação artística. Nesse viés metodológico, tais ações estão associadas aos aspectos fomentados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998).

A Secretaria da Educação também promoveu, em 2002, através do “Fórum de Parceiros da Educação Pública de Salvador”, uma série de debates importantes sobre o ensino de Artes nas escolas, cujas propostas visam a compreender a afrodescendência sob a perspectiva da Arte, Educação e Pluralidade Cultural. Ainda membro do Conselho Municipal de Educação e Cultura, a professora Lúcia Lobato também participou da construção dessa ação. Tais iniciativas são fortalecidas pelas políticas públicas nacionais de obrigatoriedade do ensino de Artes na Educação Básica existentes desde 1996.

O primeiro concurso da Rede Municipal de Ensino de Salvador destinado a profissionais licenciados em Artes se deu no ano de 1999 e foi realizado com base no Edital 01/1999, em que foram oferecidas 231 vagas para Artes Plásticas, Teatro e Música, sendo 77 para cada cargo, e não foram ofertadas vagas para licenciados em Dança.<sup>29</sup> O documento “Escola, arte e Alegria...” foi desenvolvido para a

---

<sup>28</sup> Lúcia Fernandes Lobato é professora aposentada da Universidade Federal da Bahia. Tem experiência na área de Artes, com ênfase em Dança, atuando principalmente nos seguintes temas: corpo, desconstrução, educação e etnocenologia.

<sup>29</sup> Dados fornecidos pela coordenadora pedagógica Melissa Barreto de Sousa, da Coordenadoria de Gestão de Pessoas – GEPEP da SMED em 25 de abril de 2016, via email.

organização da disciplina Arte em suas específicas linguagens durante a formação dos professores desse concurso<sup>30</sup>. Segundo a responsável pela seção introdutória de Arte, Dança, Cultura e do capítulo sobre a dança, a professora Lúcia Matos<sup>31</sup>, a proposta da prefeitura era abrir concurso para todas as linguagens, mas, por motivo desconhecido, o edital não incluiu os licenciados em dança. Não obtive justificativa por parte da SMED para a ausência de vagas aos licenciados em Dança na realização desse concurso.

Conforme informações apresentadas por Cazé (2014, p. 71-72), o concurso de 1999 iniciou com um curso preparatório, depois seguiu com uma prova e novamente outro curso de formação até que foram convocados os profissionais licenciados em Artes para o preenchimento das vagas que foram ofertadas para esse “curso-concurso”. Como não há registro digital das nomeações desse concurso, não é possível precisar quantos professores foram empossados e quantos continuam ativos ao longo desses dezessete anos.

Em 2003 e em 2010, ocorreram os dois concursos mais expressivos em relação ao ingresso de professores de Artes nas escolas municipais em suas específicas licenciaturas: Dança, Música, Teatro e Artes Visuais. Em 2003, a área do ensino de Artes ganhou destaque em Salvador quando, mediante concurso público (Edital 02/2003) realizado pela Secretaria Municipal de Administração (SEAD – PMS), foram oferecidas 210 vagas para Licenciatura em Artes em suas específicas áreas de conhecimento: Artes Visuais (50 vagas), Dança (30 vagas), Teatro (30 vagas) e Música (100 vagas). E em 2010 foi lançado outro concurso público (Edital 01/2010), quando foram ofertadas 25 vagas para a dança.

Entre 2007 e 2010, através da Coordenadoria de Ensino e Apoio Pedagógico (CENAP – PMS), os Marcos de Aprendizagem em Artes são idealizados e criados com o intuito de balizar um currículo voltado para o ensino municipal, da Educação Infantil ao Ensino Fundamental I e II. A ideia era fornecer um material de apoio aos docentes de Artes valorizando as nuances criativas sintonizadas com o contexto cultural de Salvador.

---

<sup>30</sup> De acordo com Cazé (2014), o documento “Projeto Escola, Arte e Alegria: sintonizando o ensino municipal com a vocação do povo de Salvador” (1999) foi desenvolvido para a formação dos professores que participaram desse “curso-concurso”.

<sup>31</sup> Lúcia Matos é professora da Escola de Dança e do PPGDança – UFBA. É líder do grupo de pesquisa PROCEDA - Processos Corporeográficos e Educacionais em Dança (UFBA) e atualmente coordena a Pesquisa Nacional de Mapeamento da Dança em oito capitais brasileiras.

Os Marcos de Aprendizagem em Artes foram organizados, sistematizados e desenvolvidos por uma equipe da CENAP<sup>32</sup> juntamente com os professores de todas as linguagens artísticas da rede municipal em que inicialmente é promovida uma formação continuada com todos os professores de artes para pensar propostas sobre os eixos, competências, habilidades e conteúdos de cada linguagem artística. Em seguida, a coordenação da CENAP organizou um grupo de sistematização dos Marcos de Aprendizagem por linguagem, com quatro professores representantes de cada área artística, em que cada grupo atualizou os Marcos específicos por área de conhecimento.

“Marcos de Aprendizagem em Dança” é um documento construído de forma prematura, tendo sido bastante influenciado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais em Artes e pensado como ideia de um referencial curricular para as docentes de dança, gestoras e coordenadoras pedagógicas das escolas municipais da rede. Contudo sua composição curricular apresenta uma estruturação frágil, conteudista, sem divisão por segmentos específicos da educação básica e sem fornecer os referenciais bibliográficos. Nessa construção dos Marcos de Aprendizagem em Dança, as docentes de dança contribuíram com seus conhecimentos, tradicionais/modernistas, adquiridos também em suas experiências com dança no campo não-formal e na formação acadêmica, pois o curso de licenciatura da Escola de Dança da UFBA foi fortemente fundamentado pela presença dos pressupostos da dança moderna.

Muitas vezes a compreensão da contribuição da área da dança nos processos educacionais é embaçada por um entendimento/visão instrumental que se constrói nos espaços onde a dança é utilizada como meio para se efetuar práticas de socialização e/ou integração. O docente de dança também pode reforçar em suas proposições/metodologias esse papel instrumental da dança. Reflete Strazzacappa (2010) que

Esse caráter instrumental da dança, da arte em geral, ainda permeia o universo escolar, principalmente no âmbito da educação infantil e das primeiras séries do ensino fundamental. É nesse campo que “as atividades” com a dança estão presentes para socializar, integrar, descontrair, desinibir, e tantas outras contribuições que a envolvem; no entanto, dificilmente se assume que a importância da dança está

---

<sup>32</sup> Estiveram à frente dessa ação, que teve início em 2007 e finalizou-se em 2010, as professoras Luciene Santos e Cássia Cardoso, respectivamente coordenadora pedagógica e artística da CENAP.

contida nela mesma, como uma forma de conhecimento tão importante quanto a de outras áreas que também são capazes de socializar, integrar, descontraír, desinibir etc. (STRAZZACAPPA, 2010, p. 83).

Não há um documento específico que expresse qual é o entendimento de dança no currículo escolar da rede municipal de Salvador. As vozes que enunciam essa compreensão referem-se aos sujeitos que fizeram, e atualmente aos que bancam, essa construção da inserção do ensino de artes na rede municipal ao longo desses dezessete anos e que certamente protagoniza(ra)m discursos e práticas na/da dança que movimenta(ra)m os ambientes educacionais de Salvador. Esse processo, em fase de efetivação, desenha um panorama particular da docência em dança na rede municipal de ensino de Salvador.

Existe um documento que a SMED lançou em 2006, as Diretrizes Curriculares de Educação Ambiental para as Escolas da Rede Municipal de Salvador, que, quando aborda a transversalidade da questão ambiental nas diversas áreas de conhecimento, oferece um entendimento de proposição do ensino de dança que é pertinente destacar em sua íntegra nesse capítulo.

A identidade cultural da Bahia, como um todo, e de Salvador, em particular, está extremamente vinculada à música e à dança. A dança é uma manifestação artística e, como toda arte, é baseada na emoção, na criatividade e na capacidade de comunicação. No ambiente escolar a aprendizagem de dança envolve conhecimento, habilidade e técnica como caminho para criar e interpretar. Através do corpo são construídos significados para as criações dentro de contexto cultural, social, econômico, político e conseqüentemente ambiental. É nas relações com o corpo que cada sociedade mostra os significados das suas representações e convenções sociais. E a dança é uma das formas de expressar essas relações. No caso específico de Salvador, a dança assume uma dimensão especial visto que está presente nas diversas manifestações culturais de nosso povo. E a escola não poderia permanecer desvinculada dessa realidade. A dança engloba conceitos, procedimentos e atitudes e precisa ser abordada em toda a sua dimensão. E dentro dessa dimensão, as questões sociais se fazem presentes e, por conseqüente, os temas transversais. Permitir a transversalização desses temas é possibilitar uma sintonia com o conteúdo sócio-cultural local. E quando se está sintonizado com a realidade, estabelece-se relações com o meio ambiente. Através da dança é possível analisar e expressar essas relações (SALVADOR, 2006, p. 61-62).

A compreensão deste documento atribui uma visão restrita da dança e da arte, visto somente parte de seus aspectos artísticos nos quais estão envolvidos apenas os aspectos emocionais, comunicacionais e criativos. No entanto, esses aspectos não se dissociam dos processos cognitivos nas produções de conhecimentos em dança, eles estão interligados o tempo todo. Na dança e no corpo são produzidos signos e não significados (ideias formatadas).

Legitimar o ensino e o entendimento da dança na Educação Básica é uma realidade que está em trâmite no país. Mesmo com a obrigatoriedade do ensino das Artes nos currículos escolares, garantida pela LDB nº 9.394/96<sup>33</sup>, é garantida a presença da dança nas escolas, que caminha a alguns passos e tropeços nessa trajetória legal. Os Parâmetros Curriculares Nacionais em Artes (1998) iniciaram um processo de mudança na promoção de um entendimento da arte em seus específicos campos de conhecimento a serem ensinados nas escolas.

Em 2015, como uma nova etapa do processo de fortalecimento do ensino das artes nas escolas municipais, foi firmado um convênio entre a Prefeitura Municipal de Salvador (SMED) e a Universidade Federal da Bahia, coordenado pela professora Elisabete Brandão, da Escola de Dança da UFBA, o *Arte no Currículo*<sup>34</sup>, que tem proporcionado um ressurgimento dos Marcos de Aprendizagens em Artes com objetivo crítico e analítico desse material pedagógico durante uma formação continuada de 20 horas, que ocorreu em setembro de 2015, direcionada aos docentes de dança, música e teatro. Atualmente os docentes de Artes, segundo dados do Programa, somam um quantitativo de 335 profissionais em toda Rede Municipal de Ensino de Salvador.

Nesse contexto de reconfiguração da gestão municipal, todos esses fatos colocam a cidade de Salvador como propulsora na inserção do ensino de Artes na Educação Básica, no que tange à inclusão das linguagens artísticas em suas específicas licenciaturas, dança, música, teatro e artes visuais nos currículos escolares municipais de Salvador.

Na atual matriz curricular do município de Salvador, o ensino de Artes no Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano de escolarização) é considerado disciplina

---

<sup>33</sup> Ao término da escrita da dissertação, no dia 2 de maio de 2016, foi sancionada a Lei nº 13.277/16, que traz a obrigatoriedade das artes na Educação Básica em suas especificidades artísticas: dança, música, teatro e artes visuais.

<sup>34</sup> Programa artístico-educativo multidisciplinar coordenado por Beth Rangel, professora da Escola de Dança da UFBA, com o objetivo de potencializar e qualificar a arte no âmbito dos currículos da Educação Básica da Rede Municipal de Educação de Salvador.

obrigatória da parte diversificada da matriz curricular. No ensino de Artes do Ensino Fundamental II (6º ano a 9º ano de escolarização), o “lugar” das Artes sofre uma modificação porque migram as disciplinas da parte diversificada Artes e Educação Física para a Base Nacional Comum (Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia).

O currículo escolar deverá ser composto de uma Base Comum e da Parte Diversificada, ambas integradas e articuladas aos aspectos da vida cidadã (Saúde, Sexualidade, Vida Familiar e Social, Meio Ambiente, Trabalho, Ciência e Tecnologia, Cultura e Linguagens) com as áreas de conhecimento.<sup>35</sup>

A Dança está incluída dentro do componente curricular Artes, assim como Teatro, Artes Visuais e Música. Língua estrangeira (inglês e espanhol) e Educação Física completam os componentes curriculares da parte diversificada desse segmento. Outro dado a ser destacado sobre a matriz curricular do Ensino Fundamental I e II da rede municipal de Salvador é a carga horária semanal/anual de Artes, na qual uma aula tem cinquenta minutos de duração.

O primeiro ciclo de aprendizagem do Ensino Fundamental I (1º e 2º anos) oferece 3 aulas de Artes semanais e 120 aulas por ano. A matriz curricular desse segmento compreende um quantitativo de 960 aulas por ano, o que equivale a 800 horas de aulas, ou seja, desse total, 12,5% são destinados às aulas de Artes. Sabe-se, contudo, que não há professores de Artes suficientes para o preenchimento das cargas horárias em todas as unidades municipais de Salvador.

Já no segundo ciclo de aprendizagem (3º, 4º e 5º anos), essa quantidade diminui para 2 aulas por semana, totalizando 80 aulas (de cinquenta minutos) por ano. O Ensino Fundamental II possui um percentual maior no quantitativo da carga horária anual, 1080 aulas (ou 900 horas), contudo mantém um quantitativo de 2 aulas de Artes por semana, ou 80 aulas anuais, destinadas a esse segmento.

A Secretaria Municipal de Educação de Salvador – SMED possui em seu quantitativo de profissionais licenciados em Dança 59 docentes atuantes na rede.<sup>36</sup>

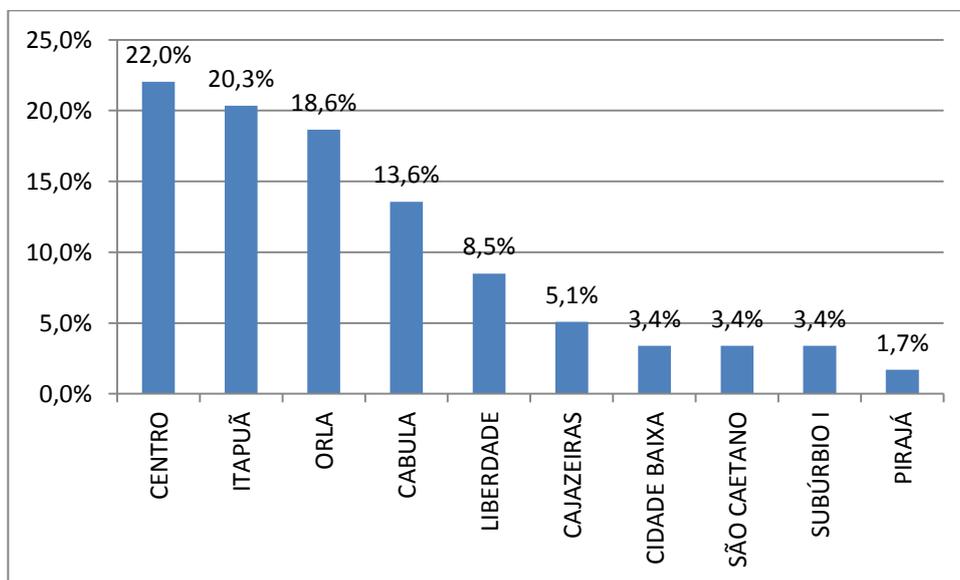
---

<sup>35</sup> Observação expressa na Matriz Curricular do Ensino Fundamental I e II da Rede Municipal de Ensino de Salvador. Disponível em: <<http://educacao.salvador.ba.gov.br/wordpress/wp-content/uploads/2015/05/ENSINO-FUNDAMENTAL-I-PARCIAL.pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2016.

<sup>36</sup> Dado enviado pela Gerência de Currículo – GEC, em 26 de fevereiro de 2016, sendo este um setor da SMED que fornece os dados quanti/qualitativo dos docentes de dança e suas respectivas escolas, contudo os dados não discriminam se esse profissional está atuando em mais de uma unidade escolar e disponibiliza apenas a escola de lotação do docente.

Nesses dezessete anos de inclusão do ensino de Artes nos currículos e espaços educacionais das unidades municipais de Salvador, a linguagem da Dança está presente em pouco mais de sessenta escolas, com quase 90% de seus profissionais lotados em escolas do Centro e da Orla, ficando pouco mais de 10% desses profissionais atendendo aos bairros periféricos, como demonstram os dados do Gráfico 1, sobre a presença do ensino de dança nas 430 unidades escolares municipais em suas gerências regionais de ensino:

**Gráfico 1 - Porcentagem da distribuição das docentes de dança em suas respectivas regionais**



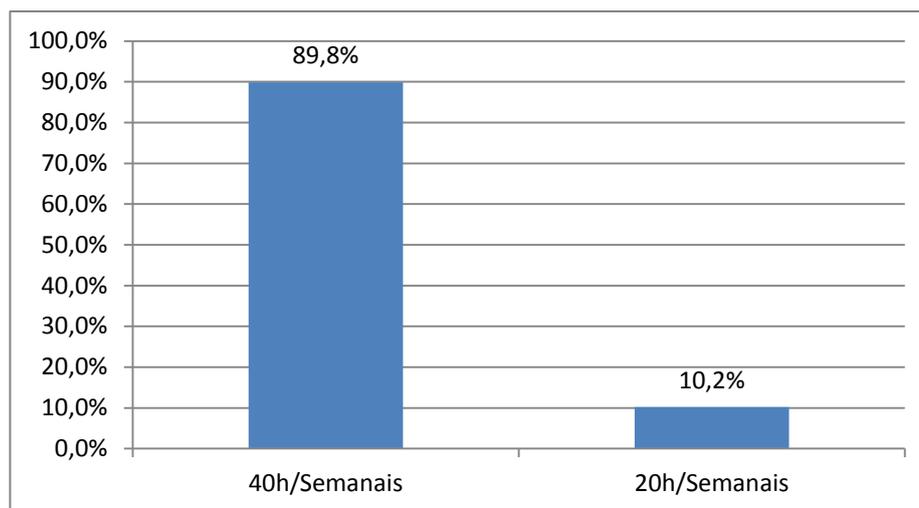
Fonte: GEC-SMED (2016)<sup>37</sup>

Essa distribuição desigual reflete o contexto socioeconômico em Salvador, citado no Plano Municipal de Educação (2008), que desenha uma geografia social na qual se nota o esvaziamento desses profissionais em áreas de bairros periféricos ou suburbanos de Salvador e, por conta das vulnerabilidades sociais, as áreas localizadas no centro e na orla soteropolitana ganham maior concentração das docentes de dança. Como exemplos dessa complexa distribuição, a gerência regional de ensino do Centro (GRE Centro) possui 45 escolas onde atuam 22% dos docentes de dança, enquanto a regional Subúrbio 1 (GRE Subúrbio I) contém 41 unidades escolares e apenas 3,4% dos docentes de dança atuam nessa regional. A regional de Cajazeiras tem 46 escolas e apenas 5,1% dos licenciados de dança atuam nessa localidade. A regional Orla, com 41 unidades de ensino, recebe 18,6%

<sup>37</sup> Gerência de Currículo, setor da Secretaria Municipal de Educação de Salvador.

dos docentes de dança efetivos da rede municipal de ensino de Salvador<sup>38</sup>, e em sua maioria, conforme o Gráfico 2, atuam em regime de carga horária de 40 horas semanais, sugerindo que a docência em dança na rede é uma fonte de sustentabilidade de expressiva importância para esses profissionais.

**Gráfico 2 - Porcentagem da carga horária das docentes de dança na Rede Municipal de Ensino de Salvador**



Fonte: GEC-SMED (2016)

Diante desse recorte contextual do ensino municipal de dança em Salvador, o foco do próximo subcapítulo é delinear o processo metodológico da pesquisa de campo, de cunho exploratório, bem como fornecer uma análise dos resultados obtidos em quatro escolas municipais de Salvador selecionadas como unidades investigativas, apresentando articulações teóricas com o problema levantado na pesquisa.

#### 4.1 FLUXOS DE AFETOS NAS AULAS DE DANÇA EM QUATRO ESCOLAS MUNICIPAIS DE SALVADOR

A pesquisa qualitativa, segundo Minayo (2004), se preocupa com aspectos da realidade que não são quantificados, seu desenvolvimento é imprevisível porque o conhecimento do pesquisador é parcial e limitado, e converge para uma

<sup>38</sup> Dados da SMED sobre o quantitativo de escolas em cada gerência regional de ensino (GREs). Disponível em: <<http://educacao.salvador.ba.gov.br/educacao-em-numeros/>>. Acesso em: 01 jul. 2016.

concepção/elucidação da dinâmica das relações sociais. Dentre algumas características da pesquisa qualitativa, tem-se a objetivação do fenômeno, as relações entre as ações de descrever, compreender e analisar; o respeito ao caráter interativo entre os objetivos pretendidos pelo pesquisador, as orientações conceituais, os dados empíricos e, por fim, a busca pelas implicações as mais confiáveis possíveis.

As maneiras de realizar esse estudo exploratório, baseado na metodologia da pesquisa social (MINAYO, 2004), esboçam modos de intervir na realidade que se apoiam num jeito de agir, conhecer e sentir/conviver que demonstra, portanto, um conjunto de procedimentos técnicos e operacionais nos quais o pesquisador precisa ir além da hierarquia que distancia o relacionar com o outro.

Além do recorte espacial, em se tratando de pesquisa social, o lugar primordial é o ocupado pelas pessoas e grupos convivendo numa *dinâmica de interação social*. Essas pessoas e esses grupos são sujeitos de uma determinada história a ser investigada, sendo necessária uma *construção teórica* para transformá-los em *objetos de estudo*. Partindo da *construção teórica do objeto de estudo*, o campo torna-se um palco de manifestações de intersubjetividades e interações entre pesquisador e grupos estudados, propiciando a criação de novos conhecimentos (MINAYO, 2004, p. 54, grifos da autora).

A participação da pesquisadora nesta pesquisa ocorreu por meio de observações, tendo sido desvelado seu papel e interesse pelo campo. Contudo, houve momentos em que o envolvimento por parte da pesquisadora se fez mais integrado no campo de observação, com maior ou menor intervenção, nas quatro escolas municipais de Salvador selecionadas como unidades de investigação, a depender dos espaços abertos pelos sujeitos da pesquisa. Como aponta Minayo (2004, p. 60-61), “as capacidades de empatia e de observação por parte do investigador e a aceitação dele por parte do grupo são fatores decisivos nesse procedimento metodológico, e não são alcançados através de simples receitas”.

A pesquisa de campo foi realizada num período de quatro meses, com três docentes de dança, entre novembro de 2015 e março de 2016, em quatro unidades escolares municipais, duas unidades que serão descritas como “Escola Orla 1” e “Escola Orla 2”, “Escola Liberdade” e “Escola Centro”, relacionando-as às suas regionais de ensino.

Ana<sup>39</sup>, docente de dança da “Escola Liberdade”, trabalha há nove anos na rede e somente há três anos ampliou sua carga horária para 40 horas semanais. Atualmente está lotada na “Escola Liberdade” e atende o Ensino Fundamental I. Maria, a segunda docente de dança desse estudo de campo, está há nove anos na rede e atua no Ensino Fundamental I em duas unidades escolares em regime de 40 horas semanais, 20 horas na “Escola Orla 1” e 20 horas na “Escola Orla 2”. E Cássia, a terceira docente de dança desse estudo, desde o início de sua chegada à rede é lotada na “Escola Centro” em regime de 40 horas semanais, atendendo os públicos do Ensino Fundamental I e II.

As três docentes de dança selecionadas têm entre 40 e 52 anos, possuem amplas experiências em suas formações artísticas e educacionais em dança e todas atuam na rede há mais de sete anos. As docentes de dança selecionadas estão distribuídas em quatro unidades dispostas geograficamente na cidade de Salvador e pertencem a três Gerências Regionais de Ensino – GRE distintas: GRE Liberdade (Ana), GRE Orla (Maria) e GRE Centro (Cássia).

Os diversos espaços educacionais e os diferentes modos de atuação em dança das docentes também foram importantes nas escolhas das unidades escolares que possuem a disciplina Dança em seus currículos escolares. Para a investigação em campo, parte-se da questão que norteou essa pesquisa: Em que medida a atuação de três docentes de dança mobiliza uma rede de afetos, positiva ou negativamente, e interfere na percepção de dança e do corpo nas escolas municipais de Salvador em que atuam?

Para essa fase de campo nas escolas selecionadas foram elencadas algumas categorias de observação que guiaram as visitas durante as aulas, ensaios e apreciações de dança das quatro escolas municipais, entretanto não deixando também de observar outras perspectivas reveladas pelo próprio campo. As categorias macro para observação foram:

- Abordagens nas aulas de dança/participação dos discentes nas atividades propostas;
- Potência de agir: afecções positivas e negativas (Docentes e Discentes);
- Discursos sobre o corpo (ação, fala) Docentes e Discentes;
- Contexto da dança na unidade escolar observada;

---

<sup>39</sup> Os nomes das três docentes desse estudo de campo são fictícios, no intuito de preservar a identidade dos sujeitos envolvidos nesta pesquisa.

- Relações institucionais entre gestores, coordenadores pedagógicos, funcionários e docentes de dança.

Num primeiro momento, no vir-a-ser desta pesquisadora, a investigação apresenta os primeiros desafios que desencadeiam futuras ações: Como se apresentar e de que maneira se aproximar das escolas selecionadas como unidades investigativas? Com quais posturas realizar as observações e os registros dos encontros inéditos entre os corpos-alunos e os corpos-professores em seus locais de trabalho e como atuar nessas correlações? Os trajetos, olhares, envolvimentos e posicionamentos produzidos durante as visitas/encontros com as docentes de dança contribuíram para pensar uma rede de afetos, cujos avanços e recuos nos processos investigativos nas unidades selecionadas serão especificados ao longo dos subcapítulos.

No período da pesquisa de campo, foram observados aproximadamente dez encontros de dança nas unidades de ensino selecionadas, entre aulas, ensaios e algumas apresentações de dança em teatros e espaços culturais. Ocorre apenas uma exceção: por motivos de saúde da docente Cássia, a observação de sua atuação consta de cinco encontros, um primeiro contato para conhecer a unidade escolar, dois ensaios do espetáculo do projeto da “Escola Centro” e duas apresentações artísticas fora da unidade escolar.

É visível o interesse pela dança por parte de muitos alunos e alunas, tanto nas aulas observadas quanto nos ensaios e apresentações artísticas assistidas. Na perspectiva de uma aprendizagem inventiva (KASTRUP, 2001) aprende-se melhor quando se está mobilizado para a ação. A dança é um meio que proporciona experiências corporais nas quais uma variabilidade afetiva, positiva e negativa, produz subjetividades intensas e cujas modulações fazem parte do ser humano. O espaço em que ocorrem as aulas de dança é também um elemento influenciador, mas não o único, que conflui na qualidade dessas experiências corporais que interferem nos processos educacionais a depender das realidades que cercam os processos de produção de subjetividades nesses ambientes. Como afirma Kastrup (2001, p. 26):

Cada agenciamento professor-aluno é um ponto de bifurcação, de proliferação de possíveis, de multiplicação de fontes, de ramificação. Cada agenciamento abre a possibilidade da continuidade da propagação. Contudo, há um ponto de bifurcação, de

indeterminação, e o resultado não é garantido. Por isto não há programa ou método de trabalho para a aprendizagem inventiva. Mas há, seguramente, uma política pedagógica a ser praticada. A política da invenção consiste numa relação com o saber que não é de acumular e consumir soluções, mas de experimentar e compartilhar problematizações, e a adoção da arte como ponto de vista faz parte desta política.

Nessa perspectiva, é pertinente planejar as abordagens em dança como bons encontros que aumentam a potência de agir. O conceito de *conatus* em Spinoza (2014) visualiza as propostas/abordagens em dança como um desejo de aumentar a potência de agir e de pensar individual e coletivamente que gera um aumento do *conatus* coletivo, fator que contribui para a sociabilidade escolar.

O esforço/desejo/agenciamento que contribui para efetuar esse *conatus* coletivo parte da docente de dança, que tem a nobre missão, defendida/desejada nesse estudo, de provocar afetos alegres nas construções e proposições pensadas pelo corpo-professor, ou “corpo-atrator”<sup>40</sup>, e correspondidas pelos corpos-alunos nas aulas de dança.

Todas as maneiras pelas quais um corpo qualquer é afetado por outro seguem-se da natureza do corpo afetado e, ao mesmo tempo, da natureza do corpo que o afeta. Assim, um só e mesmo corpo, em razão da diferença da natureza dos corpos que o movem, é movido de diferentes maneiras, e, inversamente, corpos diferentes são movidos de diferentes maneiras por um só e mesmo corpo (SPINOZA, 2014, p. 63).

Assim, nessa tessitura, cabe ao docente de dança negociar as dinâmicas relacionais, pois nesses trânsitos educacionais/afetivos as subjetividades se expressam nas intensidades dos encontros de várias maneiras. O agenciamento, formado pelo campo da expressão (agenciamento coletivo de enunciação) e do conteúdo (agenciamento maquínico) são processos descentrados (ROLNIK/GUATTARI, 1996), não possuem resultados precisos e são interpretados durante o exercício da docência em dança nos ambientes escolares observados.

#### **4.1.1 Possibilidades e potencialidades nos diferentes espaços da “Escola Liberdade”**

---

<sup>40</sup> Segundo Kastrup (2001, p. 26), o atrator é uma função: define-se por seu poder de atrair, de arrastar consigo.

A docente de dança Ana, que atua na “Escola Liberdade”, é formada em Filosofia pela Universidade Católica de Salvador – UCSAL, possui bacharelado e licenciatura em Dança pela Escola de Dança da UFBA e tem uma diversificada formação artística em grupos de teatro, dança, capoeira e circo. Ela comenta que a arte sempre esteve presente em sua vida,

Bom, eu comecei a dançar desde criança, com o incentivo da minha família e por gosto próprio também, por identificação, na minha casa também a minha mãe era festiva, promovia festas, reza de Santo Antonio, caruru de Crispino, samba de roda, as idas aos candomblés, então a arte, de um modo geral, na minha educação, na minha formação já foi muito forte, um elemento muito presente (ANA, 2015).

A docente de dança Ana está há um ano e meio na “Escola Liberdade” e é a primeira vez que essa escola tem a dança em seu currículo. Em sua atuação na rede, antes de ampliar sua carga horária para 40 horas, vivenciou alguns contextos diferenciados, de cujo percurso são destacados três momentos: quando executou, durante um ano, alguns projetos na GRE Liberdade, e conheceu as realidades das escolas dessa regional; sua atuação como docente de dança durante dois anos e meio num Centro de Artes nessa regional; e o convite da Secretaria da Reparação do Município – SEMUR para participar de um trabalho voltado para o fortalecimento da identidade negra, em comemoração aos dez anos da Lei nº 10.639/03, no intuito de discutir e ampliar a temática étnico-racial em sala de aula. Sobre essa última ação, que está em sua segunda edição, a docente Ana destaca sua motivação: “[...] porque o sentido desse trabalho é de fortalecimento de identidade, de estima, de valorização, então é algo que eu me identifico muito, sabe, é a minha estrada” (ANA, 2015).

Ana (2015) acredita que o lugar do docente de dança depende muito do que esse profissional consegue criar nesses espaços de ensino. Considera que, mesmo com tantas políticas públicas, essa compreensão do papel da arte, e da dança, nas escolas é recente. Pontua que essa característica criativa do docente de artes tem a ver com os modos de se resolver na arte e na vida e entende que os docentes precisam de instrumentos facilitadores para o exercício da docência, contudo observa que, nos vários lugares em que atuou na rede, precisou criar esses espaços e aponta a necessidade do envolvimento do docente para desenvolver sua

capacidade de criar, que lhe é solicitada o tempo todo. Ao mesmo tempo ressalta a falta de estrutura nas escolas e a falta de recursos necessários às aulas

[...] eu não tenho ainda um lugar pra guardar meu material, quer dizer, materiais que você precisa, que você acha que vai ajudar, vai facilitar, recursos, a escola não tem recurso próprio, gasta-se, investe o professor que quer, ele faz isso porque senão ele não anda, ele tem que ter recursos pra poder trabalhar. [...] Eu acho que as escolas, na verdade, elas estão agora recebendo essa demanda de professores de arte, então isso é algo que ainda tem que se internalizar, que ainda vai levar um tempo para internalizar, para entender o papel desse profissional (ANA, 2015).

A atual escola em que Ana trabalha é um imóvel grande, localiza-se no bairro da Lapinha, pertence à Igreja Católica e possui muitos espaços. Tem um pátio grande e um refeitório no qual os alunos, quando chegam, são recebidos para uma acolhida da escola, conduzida pela coordenadora pedagógica, que, junto com as professoras, dá alguns informes aos alunos e fazem uma oração antes de irem para as salas<sup>41</sup>.

As aulas de dança ocorrem em vários espaços, um local que fica localizado no meio do pátio, a biblioteca, o refeitório e a sala de aula regular. Ana não possui uma sala de dança específica e tem se adaptado aos espaços que a escola possui. Sobre essa situação, destaca que “a realidade é assim, até hoje, é de se dar aula numa sala com cadeiras que você tem que arrastar; na verdade, é de você estar sempre procurando um lugar pra você se ajeitar, acho que falta ainda isso” (ANA, 2015).

Todos os espaços em que a docente Ana realiza suas aulas foram observados nesse estudo de campo. No dia 29 de fevereiro desse ano, houve o acompanhamento de um turno inteiro de trabalho da docente Ana, no qual ela se desloca em dois espaços diferenciados entre quatro aulas ministradas, com 50 minutos de duração cada. A mobilidade que Ana precisa ter para se adaptar aos espaços ofertados na “Escola Liberdade”, levar o som, verificar a limpeza do local e outros aspectos técnicos, cria uma tensividade e atraso no início das atividades,

---

<sup>41</sup> Mesmo sendo laica a instituição pública educacional, sabe-se que essa é uma prática permissível em muitas escolas da rede municipal de Salvador, a acolhida dos alunos seguida de oração. Algumas unidades podem escolher uma música ou mesmo criar uma oração, sempre com o aval da unidade escolar nesse procedimento, que não pode ser obrigatório aos alunos.

Além disso, alguns são locais de passagem, que nem sempre oferecem condições para o desenvolvimento adequado das aulas de dança.

Ao indagá-la sobre o que facilita seu trabalho na docência em dança na rede, afirma que “o que facilita, eu acho, que é o gosto das crianças, elas adoram, a todo o momento a gente *tá* recebendo, todo dia me perguntam *vai ter aula de dança*, até no último dia de aula eles estão perguntando, *vai ter aula de dança hoje?*” (ANA, 2015). Ao refletir sobre os espaços reservados às aulas de dança pontua que “o espaço de trabalho é algo que dificulta muito, apesar de que tem o momento em que a gente pode ser criativo, ser diversificado, existem momentos que você precisa de um espaço que é seu” (ANA, 2015).

**Figura 4 - Espaço no qual a docente de dança realiza suas aulas**



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora

Ana (2015) comenta que busca em suas abordagens nas aulas de dança aproveitar o conhecimento prévio que cada aluno possui, conhecer seus gostos musicais, de dança, ou seja, entrar em contato com o que os alunos gostam e a partir daí promover nas aulas proposições diferentes das que eles têm contato.

[...] Eu sempre procuro trazer para as aulas coisas que eles não costumam ouvir, não que eu não ouça ou não cante com eles também o que eles... mas é interessante porque eles estão tão abertos que eles ouvem, eles recebem, e eles aprendem com muita facilidade, então uma maneira também de conquistar os alunos é de você ver o que ele tem, aproveitar o que ele tem (ANA, 2015).

O primeiro encontro de observação se deu no dia dezenove de novembro de 2015 no auditório da igreja, às vezes cedido para algumas atividades da escola, como ensaios, apresentações, exposições e formaturas. A docente Ana tinha avisado aos alunos sobre a ida da pesquisadora nesse dia e pediu que a mesma explicasse o motivo de observar as aulas de dança. Em seguida Ana pediu que os alunos dissessem seus nomes, culminando num momento de interação com os alunos que não estava planejado.

Ana inicia a aula, que tem como foco ensaiar uma coreografia cujo tema é a capoeira. Pede que os alunos se dividam em duplas para treinar a ginga da capoeira, às vezes chama uma dupla para mostrar aos demais como deve ser feito, todos se envolvem nessa tarefa. Em seguida, Ana faz o ensaio da coreografia, que possui elementos do teatro, da capoeira, da música e da dança. Chama atenção para alguns alunos que se dispersam e conversam durante o ensaio, sinaliza a importância do ensaio, pois está marcada apresentação no dia 30/11, e pede seriedade à turma durante a realização do ensaio. Este ocorre umas duas vezes e em seguida a coordenadora pedagógica chega com um informe sobre a autorização do evento do dia 30/11 para os alunos levarem e seus responsáveis assinarem.

Em algumas situações durante as aulas da docente Ana observa-se que ocorrem, simultaneamente, muitas dinâmicas relacionais. Em uma aula observada no dia 02/12 com uma turma do 2º ano do turno matutino, Ana propõe uma avaliação de fim de ano e pede que os alunos e alunas falem como foi o ano, o que aprenderam, sobre amizades, coisas da escola. Ana oportuniza o momento de fala para todos se pronunciarem, mesmo os mais tímidos, faz questão de ouvir todos os alunos e alunas, sendo este, aliás, um procedimento pedagógico observado em muitas proposições observadas nas aulas da docente Ana. Destacam-se algumas falas das alunas e da docente sobre o processo:

A dança tem que melhorar (ALUNA 1, 2015).

Gostei de fazer várias danças com a senhora (Aluna 2, 2015)

Ficar brincando na hora que não tem que brincar é muito chato, tem que mudar (ALUNA 3, 2015).

Todo mundo tem que mudar, não é só ele (DOCENTE ANA, 2015).

É uma agonia dentro de mim, eu não consigo mudar (ALUNO 4, 2015).

A gente aprendeu muitas coisas, a gente tem amigos (ALUNO 5, 2015).

Nota-se que as falas repetem sobre a necessidade de mudança de comportamento por parte dos alunos nas aulas, e principalmente de um aluno (Aluno 4) que, em muitas ocasiões nas aulas de dança, provoca conflitos interpessoais. A docente Ana pondera com a turma que, ao longo do ano, o aluno havia mudado seu comportamento, pois lembra que o mesmo, no início, não conseguia finalizar nenhuma atividade e que esse perfil tinha mudado, pois hoje ele consegue ir até o final da aula, avaliando, portanto, um avanço em seu aprendizado.

Nesse momento, o “Aluno 4” tem um momento de fala e confessa que não consegue conter esse comportamento ofensivo, diz que a mãe já o levou a médicos, mas que ele não consegue mudar. A condução da docente no grupo é importantíssima, pois, se a mesma reforça a opinião da turma, o conceito negativo sobre o aluno, esse modo de pensar contribui e reforça para a diminuição da potência de agir do “Aluno 4” e da turma, pois alimenta uma afecção negativa que precisa ser acolhida e não julgada moralmente. E, nesse sentido, a sensibilidade da docente Ana faz toda diferença na mediação dos conflitos.

Os alunos se empolgam e começam a lembrar de várias músicas, Ana aproveita todas as músicas lembradas pela turma num clima de bastante empolgação, todos cantam, dançam e, tocando um pandeiro, Ana vai conduzindo a atividade num clima alegre. Todavia, em um determinado momento no qual a turma realizava uma brincadeira, houve uma agressão entre dois alunos, nesse momento, uma aluna ponderou a presença da pesquisadora no espaço e que a mesma estava ali registrando tudo e observando a “falta” de educação dos alunos que insistiam em discutir. Nesse momento ocorre a mediação da docente Ana, que diz que não comentará mais sobre a discussão presenciada, pois a aluna já fizera a devida reflexão sobre a postura dos alunos envolvidos e reinicia a brincadeira.

Nessa mesma turma há um aluno cego e percebe-se que durante toda a aula a turma ajuda para que ele realize as atividades. Tem uma aluna que faz todas as brincadeiras junto com ele, auxiliando para que ele participe das brincadeiras. Por exemplo, durante um jogo simples de comando corporal que os alunos lembraram: *cabeça, ombro, joelho e pé (repetir 2 vezes), olhos, ouvidos, boca e nariz, cabeça, ombro, joelho e pé, joelho e pé*, a aluna ajuda o aluno cego na condução de suas mãos e as leva às partes do corpo que a música pede.

Próximo ao final da aula é unânime a participação da turma quando pedem à docente que toque/cante uma música de capoeira. A docente atende e canta uma

música de capoeira, nesse momento alguns alunos gingham em dupla, outros jogam sozinhos e cantam empolgados junto com a docente de dança até o término da aula.

Quando os alunos vão embora a docente Ana pontua que existe uma cultura da escuta frágil entre os alunos, ao apresentarem uma dificuldade de ouvirem uns aos outros quando, por exemplo, ocorre uma atividade de avaliação. Na perspectiva desta pesquisadora, essas questões envolvem os modos como os alunos afetam e são afetados pelos encontros durante as proposições nas aulas, e o espaço, como já explicitado pela docente Ana, é um fator preponderante que contribui na qualidade dessas dinâmicas relacionais.

**Figura 5 - Aula de dança com a turma do 3º ano no refeitório da “Escola Liberdade”**



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora<sup>42</sup>

**Figura 6 - Auditório da “Escola Liberdade”, ensaio do 5º ano (vespertino)**



<sup>42</sup> Todas as imagens de registro das observações das aulas das docentes tiveram autorização das docentes de dança, mas, no intuito de preservar a identidade das crianças e adolescentes, receberam um tratamento do programa *photoshop*, filtro aquarela, no sentido de dar um caráter mais artístico às mesmas e dificultando a identificação dos sujeitos.

Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora

Foi realizada outra visita de observação da docente Ana no turno vespertino no dia 29/02/2016, no qual foram ministradas quatro aulas de dança para segmentos diferenciados e em dois espaços distintos. As duas primeiras aulas ocorreram no refeitório da “Escola Liberdade” para o 2º e o 5º anos. Ana faz o mesmo procedimento de apresentação ocorrido na aula do dia 19/11 e pede que a pesquisadora explique aos alunos o motivo da observação da aula (com todas as turmas houve esse procedimento). Em seguida, realizou uma aula na biblioteca para o terceiro ano e, por fim, já visivelmente cansada, volta ao refeitório para ministrar a última aula para o 4º ano. Essa aula ocorre com bastante atraso por causa da demora da turma em chegar ao local. Ana faz do momento da chamada uma atividade criativa, na qual pede que cada aluno(a) chamado(a) invente um gesto e que todos repitam em seguida. Toda a turma participou com empolgação dessa dinâmica e essa foi uma atividade que se repetiu em todas as aulas, que tinham planejamentos específicos e diversos de propostas, de acordo com o perfil das turmas desse dia.

A docente Ana realiza rapidamente outra proposição na aula (dançar ao som de uma música colocando apenas um pé no chão) que termina com alguns conflitos interpessoais, nessa turma que é bastante numerosa. No final da aula, a docente recorre ao caderno de anotações<sup>43</sup>, o que não deixa de ser um modo de expressar uma afecção negativa e, de certa forma, punitiva, avisa aos alunos que a próxima aula será na sala de aula regular, pois a turma descumpriu os combinados e não soube respeitar os limites do espaço do refeitório solicitado por ela no início da aula. No momento da aula, havia uma funcionária de limpeza varrendo o refeitório e limpando as mesas, o que afetou negativamente o desenvolvimento da aula, pois a funcionária reclamara da postura dos alunos no espaço do refeitório durante a aula da docente Ana, visto que era o mesmo local em que a mesma estava cumprindo sua função de trabalho.

Ana usa bastante o pandeiro como instrumento facilitador na condução das atividades propostas com as turmas, que são variadas. Nota-se que o pandeiro é um elemento que conecta o professor-aluno de modo que podemos pensá-lo como um

---

<sup>43</sup> Caderno dado à docente pela direção escolar para informar ocorrências disciplinares durante as aulas.

objeto emocionalmente competente (DAMÁSIO, 2004) que consegue surtir efeitos interessantes na atenção da turma, como um elemento que conecta os poderes de afetar e ser afetado nos encontros, e, como conclui Ana (2015), “pandeiro é poder”.

Destaca-se uma última observação de uma aula ocorrida na “Escola Liberdade”, no dia dois de dezembro de 2015, com os alunos do 5º ano do vespertino, num espaço que se localiza no pátio da escola. Os alunos e alunas chegam para a aula de dança bastante agitados e a docente Ana pergunta, antes de começarem a fazer a avaliação da Mostra Artística na qual se apresentaram (Figura 7), se querem ficar ou retornar para a sala de aula, todos se acalmam e dizem que querem ficar. Demonstrando curiosidade, os alunos e alunas fazem muitas perguntas sobre algumas apresentações da Mostra e também tecem considerações sobre os problemas ocorridos no dia da apresentação.

**Figura 7 - Apresentação do 5º ano (vespertino) na Mostra Artística do programa “Arte no Currículo”. Local: Espaço Cultural da Barroquinha. Data: 30/11/2015**



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora

Durante a avaliação, uma aluna comenta que ficou sozinha no palco num momento cênico em que fazia dupla com um colega que faltou no dia da apresentação. Ana responde à aluna que ela também poderia ter comunicado antes para que resolvessem como improvisariam a cena, ou seja, reforça sobre a importância da autonomia no grupo para que eles possam resolver possíveis ajustes cênicos em dias de apresentações.

Alguns alunos optam por respostas curtas, como *foi bom e gostei de tudo*, já outros criticam a apresentação, falam dos problemas de posicionamento no espaço

e também opinam sobre as apresentações das outras escolas. Em seguida, a docente Ana realiza alguns exercícios de deslocamento no espaço, como andar pelo espaço no ritmo da música, para o lado direito, depois pelo lado esquerdo. Percebe-se que os alunos precisam saber compartilhar o espaço nas proposições e Ana chama atenção para esse detalhe.

Em outra proposição observada, Ana pede que os alunos, em dupla, façam algum gesto caminhando, em que um aluno cria e o outro imita, depois experimenta essa possibilidade em grupo, no qual uma pessoa inventa um jeito de andar e toda a turma repete o mesmo movimento/ritmo criado. Nota-se que muitos alunos apresentam dificuldade em criar movimentos, já outros o fazem com desinibição e inventividade.

No último exercício, Ana retorna com a formação das duplas que, unidas pelo braço, descem e sobem juntas em tempos diferenciados conduzidos pelo pandeiro da docente. No decorrer da aula, ocorrem algumas situações de conflito entre alguns alunos que através do *bullying* expressam algumas afecções negativas, como, por exemplo, desconsiderar algo que o aluno falou (no momento da avaliação da Mostra) ou criou (num momento de propor algum gesto) e conflitos que ocorrem no uso desse espaço durante os exercícios. Ana utiliza um repertório de jogos teatrais em suas aulas, também para trabalhar essas questões, como pontua em sua fala.

[...] existem jogos que a gente chama às vezes de jogos dramáticos, porque você também faz liberar emoções, sensações, afetos, escolhas, “eu não quero fazer com você, eu só quero fazer com meu parceiro”, aí eu falo: muda de dupla, a cada mudança de dupla você tem que correr para outro, ainda tem aquele que insiste em ficar ali, ficar só com aquele colega, quer dizer, você vai promovendo uma relação também, uma dinâmica de relação (ANA, 2015).

**Figura 8 - Turma do 5º ano (vespertino) realizando o exercício corporal**



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora

A docente Ana, quando confrontada nessas situações de conflitos entre os alunos, busca enfatizar os combinados estabelecidos no grupo e que ela, às vezes, precisa sinalizar o tempo todo durante a aula a importância da escuta da fala do colega, contudo a turma ainda não consegue controlar essas situações. No início do período de observação das aulas da docente Ana a gestora da unidade estava de licença. Ao retornar da licença, a gestora recebe com a alegria a notícia da pesquisa de campo e do acompanhamento das aulas da docente Ana pela pesquisadora e se mostra prestativa para contribuir com a pesquisa.

**Figura 9 - Auditório da “Escola Liberdade” onde ocorrem eventos pontuais da escola, como o ensaio da turma do 5º ano (vespertino)**



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

Mesmo com essas complexas realidades vivenciadas pela docência em dança na rede municipal, a docente Ana (2015) acredita no papel que o docente de Artes tem no fortalecimento dos alunos nos aspectos emocionais e, também, de reverter algumas dificuldades do cotidiano escolar porque, finaliza, o que a move na docência é poder “fazer com que os alunos, com que os jovens, as crianças, eles sejam fortalecidos no seu interior *pra* que eles possam ganhar o mundo, que eles possam ter conquistas melhores, e isso se faz muito bem através do corpo”.

A perspectiva da aprendizagem inventiva que Kastrup (2001) aborda, e que tem pressupostos nos questionamentos de Deleuze, desestabiliza o lugar do professor como centro do processo de ensinar e aprender e, nesse campo perceptivo, a nítida fronteira entre o professor e o aprendiz se desestrutura. Algumas

pistas de modos inventivos são notadas em muitos momentos propositivos nas aulas da docente Ana nos quais ela valoriza, por exemplo, quaisquer intenções gestuais das crianças potencializando suas expressões e também na postura em fazer a dinâmica propositiva com os alunos no sentido de colocar-se junto ao aprendiz.

Contudo, nesse campo de afecções positivas nos processos de ensino e aprendizagem das aulas da docente Ana, em outros momentos notou-se que alguns acertos e combinados, quando rompidos através de conflitos entre os alunos na realização das proposições, sejam ensaios ou aulas, deflagram as afecções negativas e a docente, nesse viés, rompe a busca por uma horizontalidade da aprendizagem inventiva, utiliza dos métodos tradicionais de ensino e “abraça” os recursos punitivos na intenção de retomar o controle da aula.

Kastrup (2001, p. 25) sinaliza que “o plano de sintonia mestre-aprendiz é um campo de criação, uma zona de vizinhança, um espaço híbrido. O mecanismo não é de identificação, mas de contágio e propagação.” Essa fronteira nem sempre é percebida pela docente que reconhece as complexidades da docência em dança da rede municipal, ao mesmo tempo intenciona aprimorá-las em seu fazer e, nesse sentido, percebe-se começando um trabalho nessa unidade, tateando possibilidades inventivas nos diferentes espaços que a “Escola Liberdade” oferece.

#### **4.1.2 Perspectivas do ensino da dança entre duas realidades distintas**

As duas escolas pertencentes à GRE Orla, onde atua a docente de dança Maria, localizam-se no bairro do Rio Vermelho e possuem infraestrutura diferenciada. A “Escola Orla 1” tem um status de escola modelo, com elevador para acessibilidade, quadra coberta, parque infantil, biblioteca, laboratório de informática e ar-condicionado nas salas de aulas regulares. A sala de dança é ampla, fica localizada ao lado da quadra coberta (espaço destinado à educação física) e possui piso adequado, espelho e ventilador.

**Figura 10 - Sala de dança da “Escola Orla 1”, turma do 5º ano (matutino)**



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora

A outra unidade na qual a docente de dança Maria atua, sua unidade de lotação, a “Escola Orla 2”, é bastante diferenciada e, segundo a própria descrição da docente,

[...] é uma escola que é a realidade da rede pública municipal em Salvador, é uma escola muito pequena, [...] é muito quente, e é uma escola que não tem nenhum espaço adequado para o trabalho em dança e isso reflete diretamente na questão pedagógica, diretamente e de maneira efetiva no comportamento dessa criança, no entendimento dela de que esse professor de dança está num espaço que não lhe pertence (MARIA, 2015).

Nessa unidade, que é de pequeno porte, a docente não possui sala de dança. As suas aulas ocorrem na sala de aula regular e no pátio da escola, um espaço separado por um muro onde, do outro lado, há uma rua bastante movimentada com carros, motocicletas e ônibus que competem o tempo todo com muitos ruídos sonoros durante as aulas.

**Figura 11 - Pátio da “Escola Orla 2”, turma do 3º ano (vespertino)**



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora

A primeira observação de campo na “Escola Orla 2” ocorreu no pátio, no turno matutino do dia 12 de novembro de 2015. Inicialmente, a docente Maria pede que os alunos andem pelo espaço no ritmo de suas palmas, observem uns aos outros, percebendo suas características físicas. Quando finalizam essa observação, cada aluno fala três características de uma pessoa, sem nomeá-las. Nesse momento todos os alunos e alunas participam de forma ativa e alegre.

Na segunda proposição (Figura 11), a docente pede novamente à turma que ande pelo espaço e em um determinado momento ela anuncia um número e todos devem formar grupos da quantidade do número pedido. Essa proposição envolveu a turma com bastante empolgação. Após várias repetições, quando a docente enunciou o número 2, formaram-se duplas e foi iniciada uma terceira proposta, em que a docente solicita novamente que cada dupla observe três características físicas do seu parceiro e, após esse momento, cada um relata as características observadas uns nos outros.

Após essas falas todos se aproximam da docente Maria, que pergunta à turma se as características pontuadas foram iguais ou diferentes. As crianças dizem o que pensam, que “tem gente que se parece, e tem gente que se difere”. A docente pergunta então: “E como podemos conviver com pessoas diferentes?” Um aluno responde que era necessário “aprender a conviver”. Nesse momento é perceptível o envolvimento da turma em relação ao tema, muitos desejam falar, alguns alunos pontuam sobre aceitar o outro como é, em suas características pessoais, físicas. A docente organiza as falas e provoca essa discussão que era sua proposta durante toda a aula, que é finalizada com boa participação da turma.

A docente de dança Maria também é licenciada em Dança pela Escola de Dança – UFBA e possui mestrado em Artes Cênicas pelo PPGAC – UFBA. Sua experiência é ampla em projetos de cunho social em Salvador e tem como uma de suas crenças na docência a compreensão da arte como formadora do sujeito e como potencial educacional no desenvolvimento da cidadania de crianças e adolescentes. “A minha experiência ela já começou voltada *pra* esse processo social, ela já começou direcionada, virada nessa direção. Os meus trabalhos em dança foram em projeto social” (MARIA, 2015).

A docente de dança Maria (2015) propõe em sua metodologia nas aulas uma dança para todos, pois acredita numa arte que não seleciona e não tem o papel de formar artistas. Maria não estabelece nenhuma técnica padrão e, por fim, não acredita em proposições ou metodologias absolutas. Busca em sua atuação como docente de dança fortalecer o entendimento da arte como produtora de conhecimento e de produção de consciência, de conscientização, em que “a base de tudo é a consciência corporal, é o viés que une tudo” (MARIA, 2015). Em suas palavras, expõe de onde parte essa consciência corporal:

Essa consciência corporal parte dos elementos da dança, espaço, forma, espaço tridimensional, os eixos, a consciência dos eixos, o equilíbrio, a consciência do equilíbrio, e a partir da consciência corporal todos os outros aspectos são bem-vindos, brincadeiras, jogos, o entendimento rítmico, porque é fundamental, nós estamos falando de dança, então o entendimento do ritmo a partir de todos esses aspectos, os temas transversais que permeiam o cotidiano desse menino, tudo serve como elemento para trabalhar esse corpo (MARIA, 2015).

A docente Maria (2015), em seu repertório de aula, utiliza-se da dança contemporânea, improvisações, jogos, brincadeiras, temas que perpassam o cotidiano dos alunos, e ressalta que nas primeiras abordagens é importante ouvir, ler os diferentes corpos dos alunos, perceber suas demandas, valorizar suas identidades, perfis e conhecimentos próprios. Sobre esse caminho pedagógico na docência em dança na rede municipal de Salvador, a docente traz o seguinte entendimento:

Eu entendo que as primeiras abordagens, as primeiríssimas, têm que ser ouvir a criança e o adolescente, quais as experiências que eles têm de corpo, o que eles trazem no corpo deles a partir da vivência

deles ou do bairro deles, ou vivências de outras danças em outros lugares, a primeira abordagem é ouvi-los, o que eles trazem nos seus corpos. [...] A partir daí o que me estimula é exatamente trabalhar com a realidade que os cerca. Os temas das minhas coreografias, por exemplo, são sempre temas do cotidiano, a sexualidade, as drogas, a violência, a cultura de paz, a cultura do povo, a cultura nordestina, a cultura soteropolitana, que é a realidade que esse menino vivencia, é ouvir isso, abrir os ouvidos *pra* isso e a partir daí trabalhar nesse caminho de promover o reconhecimento desse menino no próprio corpo dele e naquilo que o corpo dele está falando. [...] Então, quando ele dança, ele dança se reconhecendo nesse lugar onde ele está, porque ele está falando da vida dele, das coisas dele, das questões que ele traz (MARIA, 2015).

A docente afirma que seu interesse é oportunizar aos alunos e alunas um leque de possibilidades para que tenham condições de fazer escolhas, “essa é a proposta desse trabalho que componho, aprender a ter escolhas e aprender, mais do que qualquer coisa, a se reconhecerem nesse lugar” (MARIA, 2015).

A primeira observação na “Escola Orla 1” foi um ensaio realizado com a turma do 5º ano e ocorreu no dia 10 de novembro de 2015. O tema desenvolvido por essa turma nas aulas da docente Maria é trabalho infantil e a música ensaiada, “Criança não trabalha”, é do grupo musical Palavra Cantada. As aulas, ensaios, jogos, brincadeiras que a docente Maria oportuniza em sua metodologia acontecem na sala de dança da escola, que é ventilada, possui colchonetes, aparelho de som, espelhos e assoalho próprio para as aulas de dança.

[...] Eu tenho uma sala de dança, exclusivamente para dança, eu tenho uma sala ampla e sem obstáculos, e isso é fundamental para o processo pedagógico e na relação com o aluno, o aluno se entende pertencente àquele espaço, aquele lugar é o lugar de dança (MARIA, 2015).

A docente Maria inicia a aula com um aquecimento corporal partindo de movimentos que são realizados junto com uma música. Os alunos conhecem a música, alguns a cantam enquanto realizam a sequência de exercícios de alongamento de braços, coluna, cervical que são conduzidos pela docente até finalizar a música. Em seguida tem início o ensaio da coreografia. A turma está num estado de corpo variável, alguns conversam e outros riem, o que causa um desgaste à docente que chama atenção constantemente para a seriedade do ensaio pedindo que todos se comprometam para o sucesso do mesmo, e pede que os alunos

desencostem da parede e busquem o posicionamento que será realizado no dia da apresentação.

Percebe-se que quando os alunos e alunas se empolgam com a coreografia a turma tem um melhor desempenho e todos se animam com as passagens, acompanham o tempo, cantam a música, contudo ainda tem muitas ações que dispersam o grupo, principalmente quando não estão em cena. O ensaio foi repetido umas quatro vezes com algumas pausas para correções das sequências de movimentos, acertos nas contagens e ritmos, em que a docente mostrava como realizar a sequência ou pedia que o grupo repetisse na contagem do tempo. Em muitos momentos a docente teve que chamar atenção dos alunos por causa da disciplina durante o ensaio.

No final da aula, a docente aponta alguns problemas ocorridos durante o ensaio e pede a todos que tragam de suas casas, na próxima aula, um brinquedo que gostem para utilizarem em cena. Nesse momento, a turma ficou bastante animada e empolgada com a tarefa, dizendo à docente Maria o que trariam: “Posso trazer minha bicicleta?”, “Vou levar o skate” e “Eu vou levar minha bola”. A aula foi finalizada nesse clima contagiante.

Kastrup (2001) comenta que Deleuze afirmava que nossos únicos mestres são aqueles que dizem “façam comigo” e não aqueles que dizem “façam como eu”. A aprendizagem inventiva intenciona problematizar os métodos tradicionais, que, nas aulas observadas da docente de dança Maria, são utilizados em algumas proposições nas aulas de dança, nas quais a técnica da imitação do “faça como eu” entra em contradição com o “faça comigo” proposto pela aprendizagem inventiva. Nota-se que há uma preocupação em manter a disciplina na aula e, nesse viés, a docente, através de procedimentos baseados na recompensa e punição, deflagra afecções negativas que nem sempre são notadas pela mediadora nos processos de ensino e aprendizagem nas distintas realidades que a cercam.

O último ensaio com essa turma do 5º ano foi realizado no pátio da escola, no dia vinte e quatro de novembro. Antes, a docente Maria ensaia com os grupos 4 e 5 a música/conto “A linda rosa juvenil”. Em seguida o 5º ano chega para ensaiar a música “Criança não trabalha”. Ao iniciar o ensaio com essa turma a docente dá as últimas orientações antes de dançarem a coreografia. Todos apresentam a coreografia com ânimo, a turma dos pequenos continua no pátio, como plateia. É perceptível uma melhora na coreografia em relação ao ensaio anterior, a execução

está mais afinada. A docente faz mais alguns “concertos de cena” e a turma apresenta novamente, com alguns elementos de cena (os brinquedos que a docente pediu que levassem).

O projeto “Sarau literário” foi apreciado no turno matutino do dia vinte e sete de novembro de 2015. Nota-se que todos participam da produção, que envolve a limpeza e preparação do espaço (pátio da escola), a organização de figurinos, equipamentos de som, adereços de cena, microfone, lanche e salas temáticas. Todos se envolvem. Todas as turmas se apresentam, alguns familiares chegam um pouco antes do horário de saída e filmam pelos celulares os alunos e alunas dançarem, cantarem e encenarem contos. A escola também faz a sua filmagem, assim como muitos alunos e professores que querem gravar os momentos artísticos das suas turmas.

O projeto envolve todas as equipes escolares da “Escola Orla 1”, que trabalham ao longo do semestre um tema específico dentro de um projeto maior que escolheu como tema a literatura infantil. A docente de dança Maria ensaia e aperfeiçoa as coreografias e dirige as cenas baseadas em contos selecionados em prévias reuniões pelas professoras. No acompanhamento das aulas da docente Maria, houve poucas participações da pesquisadora junto ao grupo durante os processos de observação; a postura da docente Maria também delimitava essa perspectiva. Porém, nesse dia, isso não aconteceu, pois houve muitos momentos participativos da pesquisadora, como ajudar no figurino dos alunos e alunas, na confecção das salas temáticas e outros.

Percebe-se que a finalização desse projeto gera um clima de muito contentamento e integração na “Escola Orla 1”, que promove a filmagem do evento nos dois turnos, assim como toda a comunidade escolar, professores, familiares e funcionários que registram as apresentações das turmas, da Educação Infantil ao Ensino Fundamental. Ao final do evento a gestora da unidade agradece a todos os professores, funcionários, porteiros, alunos, todas as pessoas envolvidas na realização do “Sarau Literário” e, em especial, à docente de dança Maria, que se mostra visivelmente comovida.

**Figura 12 - Apresentação do 5º ano da Mostra “Sarau Literário” da “Escola Orla 1”  
Data: 27/11/2015. Turno: Matutino**



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

**Figura 13 - Momento final da Mostra “Sarau Literário” da “Escola Orla 1”**



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora

Ao indagar à docente de dança Maria se tem notado alguma mudança na percepção de corpo e dança dos alunos e alunas ao longo das aulas, ela apresenta a seguinte percepção:

Uma coisa que eu tenho percebido muito é o comportamento deles dentro do processo de atuação efetivamente nas coreografias e nos espetáculos apresentados. Uma coisa que eu tenho percebido é que o comportamento deles tem cada vez mais mudado, enquanto plateia e enquanto meninos se apresentando na cena (MARIA, 2015).

A docente Maria (2015) pontua, contudo, que todo ano se sente começando do zero nas duas unidades de ensino, pois essa mudança de percepção ainda está

em processo de tentativa, mesmo percebendo que ocorrem alguns avanços, como citado na fala anterior em relação à “Escola Orla 1”. Na outra unidade que Maria trabalha, a “Escola Orla 2”, a realidade diferenciada em relação à infraestrutura básica para ministrar as aulas de dança resulta em processos de aprendizagens distintos, não no sentido das proposições de Maria, pois algumas aulas e temas desenvolvidos são os mesmos, mas o fato é que a docente não consegue os mesmos resultados com as turmas dessa unidade escolar. Algumas observações realizadas contribuem no sentido de problematizar essas questões.

Destaca-se uma observação feita durante uma aula de dança da docente Maria realizada na “Escola Orla 2”, ocorrida na sala de aula regular com a turma do 3º ano do turno matutino, na qual os alunos participam de forma variada: alguns ajudam na arrumação das carteiras, outros levam o som para a sala, indo buscar a professora no corredor, outros correm pela sala e alguns permanecem sentados num bate-papo. A aula, que tem cinquenta minutos de duração, nesse dia começou com quinze minutos de atraso e, até a sala estar preparada, com as carteiras empilhadas e o som plugado, a participação dos alunos e alunas se expressa entre focada, dispersa, tensa e colaborativa.

A docente Maria inicia a atividade e pede que a turma ande pelo espaço da sala ao som da música, em silêncio, e quando ocorrer uma pausa na música pede que realizem um cumprimento para algum colega. Nesse momento, a docente retira dois alunos da atividade solicitando que reflitam suas posturas, o que não deixa de ser um modo de expressar uma afecção negativa e, de certa forma, punitiva, perante os alunos. A docente pede novamente aos demais alunos que andem no espaço ao som da música (instrumental) e que preencham os espaços vazios da sala, pede outra vez que imaginem como cumprimentariam, nesse momento para a música e solicita que fiquem parados.

Nesse instante, a docente pontua que continuam aparecendo mais conflitos do que posturas pacíficas. Comenta que viu cenas de agressão entre os alunos, que há muita zanga e agressão ocorrendo o tempo todo e que a indicação que pediu na atividade foi desrespeitada. Alerta que ao mesmo tempo em que estão falando de afeto, de carinho (nas improvisações pedidas nas aulas anteriores) estão se batendo e, por fim, acentua que o conflito está demasiado forte na turma. Alguns alunos reforçam a fala da docente Maria, atentam para a necessidade de melhorarem seus comportamentos para que consigam realizar a apresentação no

final do ano. Nesse momento, alguns alunos e alunas sugerem propostas de poemas, cenas e músicas para a apresentação e atentam que, para conseguirem realizar essas propostas, será necessário levarem a sério as aulas de dança.

**Figura 14 - Sala de aula regular onde ocorrem as aulas de dança da “Escola Orla 2”, turma do 3º ano matutino**



Fonte: Acervo Pessoal da Pesquisadora

Nessa situação observada, houve uma demora para o início da atividade proposta pela docente Maria, que não conseguiu esconder um desânimo diante das agressões presenciadas entre os alunos. Percebe-se que, no campo tenso das afecções, a docente também reagiu às tensões postas no grupo e foi afetada negativamente nos encontros entre os corpos, marcados pelos conflitos que ocorrem durante a execução do exercício proposto que revelam as adversidades no cotidiano escolar. Sobre esses aspectos que dificultam a docência em dança na rede, a docente de dança Maria (2015) reflete que

[...] as dificuldades se multiplicam, elas só se multiplicam, e as facilidades elas são construídas a ferro e fogo pelo profissional que está a frente, a partir da força que esse profissional possa ter de abrir canais de comunicação, quanto menos força esse profissional tem mais dificuldades ele terá, e quanto mais força esse profissional tem para abrir canais de comunicação mais esse profissional vai produzindo as facilidades.

A docente de dança Maria (2015) pondera que consegue realizar produtos artísticos mais elaborados na “Escola Orla 1” e que essa potência de realização é menor na “Escola Orla 2” devido às frágeis condições estruturais dos espaços e das

relações com a coordenação pedagógica, na qual a docente nota que ainda precisa abrir os canais de comunicação (citados na fala acima) e que estes precisam ser fortalecidos, tanto pela docente quanto pelo corpo pedagógico da unidade escolar. Pontua que na “Escola Orla 1” esses canais de comunicação já foram abertos; na relação com a coordenação pedagógica, eles já são efetivos.

A docente de dança Maria (2015) conclui que estar na rede e atender as crianças e adolescentes das comunidades periféricas de Salvador significa poder experimentar os conhecimentos adquiridos ao longo de sua trajetória na dança. A questão social impulsiona seu fazer na docência na rede e sua perspectiva pedagógica trabalha com uma dança que não é seletiva, nem formadora de artistas, mas formadora do sujeito, e isso a mobiliza no exercício da docência na rede municipal de Salvador.

#### **4.1.3 Do pátio ao palco: o ensaio vai começar!**

A terceira docente de dança, Cássia, está na rede há nove anos, possui Licenciatura em Dança e formação em Teatro, ambas na UFBA. Atua em regime de 40 horas semanais e quando chegou à rede não tinha sala de dança. A “Escola Centro” é uma escola de grande porte que fica localizada no Vale do Matatu, em Cosme de Farias, e atende o Ensino Fundamental I e II.

A docente de dança Cássia protagonizou, em 2008, junto com um professor de música que atuava na “Escola Centro”, a idealização e criação de um projeto para ser desenvolvido no contraturno escolar, que envolve uma seleção artística e cuja proposta se baseia na pesquisa e criação de espetáculos com a integração da dança, da música e do teatro. O projeto existe até hoje na “Escola Centro”, fortalecido pela docente de dança Cássia em parceria com um professor de música e outra professora de dança que também são lotados na “Escola Centro”.

Esse projeto possui um quantitativo de mais de 100 alunos, entre crianças e adolescentes, oriundos da comunidade do Vale do Matatu, e outros integrantes maiores que não estudam mais na “Escola Centro”, mas que permanecem no projeto. O projeto já conta com seis espetáculos construídos ao longo desses oito anos e a cada ano possui um tema específico, com uma produção de roteiro, figurino, adereços de cena, direção artística e musical, em que uma parte da trilha sonora é composta nas aulas integradas entre dança e música. A docente de dança

Cássia, um docente de música e outra docente de dança conduzem esse projeto com muitos esforços para realizar um produto de qualidade estética rigorosa.

Os encontros na “Escola Centro” constam de dois ensaios gerais do espetáculo de fim de ano que foram observados nos dias dezoito de novembro e quatro de dezembro de 2015. Esse espetáculo foi apresentado em um teatro de Salvador para uma plateia calorosa de familiares, amigos, gestora, órgãos da Secretaria da Educação e coordenadoras das Gerências Regionais de Ensino que prestigiaram as cenas teatrais, as coreografias, as músicas e o enredo do espetáculo. Mais de 100 crianças na tarde (ensaio) e noite (apresentação) de 10 e 11 de dezembro apresentaram o espetáculo, que tem duração de 1 hora e 20 minutos, junto com a banda de música atenta ao professor de música e no tempo de “entrar a música”. Na apreciação do espetáculo do dia 10 de dezembro (Figura 15), no final da apresentação, a gestora da unidade faz um discurso caloroso sobre o tema e a beleza do espetáculo, a importância da arte nas escolas e parabeniza os docentes de Artes envolvidos na realização do espetáculo.

**Figura 15 - Espetáculo de fim de ano da “Escola Centro” Data: 10/12/2015**



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

É importante destacar o trabalho artístico desenvolvido pelo projeto, em especial aos integrantes maiores, na realização de elaboradas coreografias, cenas teatrais e também na atenção com os alunos menores. A equipe do projeto consegue um resultado artístico que é fruto de muito engajamento e ensaios, dirigidos pela docente Cássia nos complexos espaços da “Escola Centro”. Como a

unidade escolar não possui sala de dança, as aulas e ensaios ocorrem nas salas de aulas regulares, em um laboratório de informática, na quadra e no pátio da escola.

**Figura 16 - Laboratório de Informática onde ocorre o projeto da “Escola Centro”, bem como pesquisas e ensaios**



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora

Durante observação de um dos ensaios, a docente de dança Cássia organiza, no pátio da escola, o ensaio geral com todas as turmas e integrantes que fazem parte do projeto. Solicita aos alunos maiores que ajudem na organização das turmas menores. Há muitas crianças no pátio e o barulho é constante durante o ensaio, no qual a professora utiliza caixa de som e microfone. O ensaio ocorre juntamente com a turma de música. Os alunos ensaiam um espetáculo em comemoração aos trinta anos da “Escola Centro”.

Na observação do último ensaio geral do espetáculo (04/12) realizado uma semana antes da apresentação, a docente de dança Cássia, que também ensaia com os alunos, pois contracena durante o espetáculo, inicia sua fala no ensaio geral pedindo aos integrantes maiores do projeto que fiquem intercalados com os alunos menores e que os ajudem no momento de vestirem os figurinos.

Mesmo sendo perceptível um olhar de curiosidade dos alunos em relação à presença de alguém que não conhecem, olhando e registrando o ensaio, nessa unidade a participação da pesquisadora em relação aos alunos foi mais distanciada do que nas outras unidades, talvez pelo tipo de encontro observado: um ensaio que envolve mais de cem crianças, num espaço bastante propício à dispersão onde os docentes envolvidos se desdobram para conseguir realizar o ensaio até o final.

Nota-se que há muita empolgação entre os alunos, porque é a primeira vez que entram em contato com seus respectivos figurinos. A docente de dança Cássia explica como será o figurino da banda de música e chama atenção por causa da conversa que está ocorrendo no pátio em alguns grupos e exige seriedade no ensaio, pois a data da apresentação está muito próxima, e que este é um ensaio muito importante. A docente Cássia continua a explicar como será o roteiro nos dias das apresentações, o que podem levar para o teatro, o que é melhor não levar, sobre a maquiagem e a unha das meninas, pede também que escrevam os nomes nas fardas, que não levem dinheiro e que levem um lanche leve. Destaca, por fim, a importância da autonomia de cada um em ser responsável pelos seus pertences e que evitem levar celulares.

**Figura 17 - Ensaio geral do espetáculo de fim de ano da “Escola Centro”**



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora

**Figura 18 - Ensaio Geral do espetáculo de fim de ano da “Escola Centro”**



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora

Foram percebidas diversas modulações afetivas durante todo o ensaio geral realizado no pátio da escola com todos os alunos do projeto, que é um local de passagem disperso e barulhento. Mesmo após as muitas solicitações da docente de dança Cássia para que os alunos maiores do projeto colaborassem na concentração e ajudassem com os alunos menores, na repetição das cenas e das coreografias do espetáculo, é nítido um clima de ansiedade por causa da proximidade da data da apresentação do espetáculo, sendo visível, no final do ensaio, uma expressão de cansaço dos docentes comprometidos com o projeto.

O perfil da docente Cássia na rede municipal é de uma profissional que trabalha a perspectiva da arte como transformação do indivíduo. Essa compreensão ampara-se numa visão instrumental da arte e da dança nos processos educacionais. Na construção dos espetáculos criados pelo projeto na “Escola Centro” a busca pela perfeição da execução das coreografias e cenas é notada o tempo todo. A exigência da disciplina é pontuada diversas vezes pela docente de dança Cássia, que rege o ensaio junto com os outros dois docentes de artes dessa unidade (dança e música).

Nota-se que, através de exaustivas repetições das cenas e coreografias, é exigida uma perfeição estética durante os ensaios observados. A docente de dança Cássia, em alguns momentos, realiza a sequência de movimentos para que a turma saiba como fazê-la e, nessa lógica, qualquer erro é pontuado e corrigido, como um braço que não está na posição correta na coreografia ou um posicionamento equivocado no espaço de cena. Percebe-se, portanto, uma busca obstinada da docente Cássia nos três ensaios observados (dois na unidade de ensino e um no espaço de apresentação do espetáculo) para que o espetáculo esteja impecável.

O projeto tem forte apoio da comunidade do Vale do Matatu, onde é possível avaliar essa adesão como uma afecção positiva pertinente para a continuidade do projeto na “Escola Centro”, e também dos alunos que integram o projeto, nos quais é visível o interesse pelas linguagens da dança, da música e do teatro. A docente de dança Cássia conta, no primeiro encontro ocorrido no início de novembro de 2015, que se alegra ao ver os integrantes maiores do projeto prestarem o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM para Dança, porque o que busca em seu trabalho é a possibilidade de transformar os alunos através da arte e é essa transformação do indivíduo que move a docente Cássia na rede municipal de Salvador.

#### **4.1.4 Do poder de afetar e de ser afetado pelos encontros: uma breve análise do estudo de campo.**

As observações em campo permitem considerar que as dinâmicas relacionais ocorridas durante os encontros observados nas quatro unidades escolares desse estudo de campo foram percebidas tanto em seus aspectos positivos quanto negativos. Ressalta-se que a abrangência dessas observações ocorre num curto período devido aos dois momentos em que a pesquisa de campo se delinea, final do ano e início do ano seguido de uma greve, e que não permitem aprofundar essas relações.

Percebe-se que os processos educacionais são codependentes da qualidade dos encontros que se expressam no exercício da docência em dança na rede municipal de Salvador. Compete ao docente de dança da rede municipal de Salvador preparar planejamentos diários, mensais, pesquisar os assuntos que serão temas para suas proposições semestrais nas aulas. Contudo a valorização dos docentes de Artes nos processos educacionais apresenta algumas distorções que estão coimplicadas na estruturação da docência em dança na rede municipal.

As experiências profissionais que as docentes de dança possuem antes de ingressarem na rede são “levadas” para o exercício da docência em dança na rede municipal de Salvador e, nesse sentido, uma característica do ensino de dança em algumas escolas municipais é a diversidade de modos de operar a dança que as docentes desenvolvem na rede.

A docente de dança Ana (2015) ressalta a importância positiva da relação entre professor e aluno e que esta é uma conquista mútua, “o professor e aluno é o tempo todo aprendizado dos dois lados, eles ensinam muito assim, *ah vamos fazer assim pró, faz desse jeito*, isso é muito legal, muito interessante isso, é muito apaixonante” (ANA, 2015). Todavia a docente de dança Maria, da “Escola Orla 1” e “Escola Orla 2”, problematiza sobre o processo de desvalorização da arte como condição cultural e histórica e atenta que

[...] nós também precisamos abrir canais de comunicação o tempo inteiro *pra* tentar construir essa valorização, que não é uma coisa fácil. Essa desvalorização é o reflexo de uma desvalorização da arte, culturalmente falando, que não é uma coisa pontual e específica de gestores da escola ou de professores de uma escola, ou de uma

comunidade escolar, mas a desvalorização da arte ela é muito maior, ela vem a partir de uma questão cultural e histórica (MARIA, 2015).

Nesse sentido, a docente Maria (2015) sinaliza que é preciso formar parcerias, dialogar e abrir os tais “canais de comunicação” para que fomentem espaços de discussão das questões que afetam os processos educacionais em dança, e cita o programa “Arte no Currículo”:

Por exemplo, eu acho que o projeto “Arte no Currículo” ele abre um canal de percepção para esse professor, para as propostas desse professor de arte, para a produção desse professor de arte e a potencialização do que esse professor já vem fazendo, eu acho que o “Arte no Currículo” é um desses aspectos de produção da valorização disso (MARIA, 2015).

Presume-se que esse caminho dialoga com Spinoza (2014), da importância de ser afetado positivamente nos encontros, de buscar o conhecimento de si e de problematizar a realidade da formação educacional. Quanto mais a docente se dispor (a ser afetada) no intuito de afetar de diversas maneiras os múltiplos corpos nos ambientes de ensino e aprendizagem, isso possibilita uma melhor dinâmica relacional.

Para Spinoza (2014), os bons encontros são movidos por afetos de alegria, que aumentam a potência de agir e de pensar e a tristeza é acometida quando algo contém a potência de existir, ou seja, quando um encontro não se compõe conosco. Um exemplo de um afeto triste na contemporaneidade que ocorre nos âmbitos escolares, e que foi notado em todas as unidades escolares desse estudo de campo, é o *bullying*, que diz respeito às posturas discriminatórias sobre questões de gênero, intolerância religiosa e outros preconceitos que resultam numa redução da potência de agir de quem sofre com as ofensas verbais, físicas e psicológicas promovidas pelo *bullying* e pelo *cyberbullying* (quando as ofensas ocorrem e são compartilhadas em mídias virtuais, como as redes sociais).

Os conflitos observados em algumas situações cotidianas nas aulas de dança das escolas deste estudo de campo configuram-se como afecções negativas que tendem a retrair a potência de agir tanto de discentes quanto das docentes. A mediação da variabilidade afetiva que ocorre nas aulas é conduzida pelas docentes de dança, e essas afecções, positivas e negativas, tanto das docentes quanto dos discentes, precisam ser compreendidas nesses espaços. Nesse sentido, reverter

afecções negativas, os afetos tristes (perspectiva de Spinoza) e produzir afecções positivas, os afetos ativos (perspectiva de Spinoza), nas proposições pedagógicas são desafios do cotidiano da docência em dança para a construção de uma rede de afetos potente nos ambientes escolares da rede municipal de Salvador.

Entende-se, desse modo, que a variabilidade afetiva atravessa todas as demais categorias de observação desse estudo de campo, pois a variabilidade afetiva é a palavra que resume os estados de potência (do corpo e da mente) dos discentes e docentes nos processos de ensino e aprendizagem em dança. Quando Kastrup (2001) reforça que o professor é um emissor de signos e um atrator de afetos nos adverte da importância do papel do docente em mediar possíveis conflitos nas aulas de dança para que sejam revertidos os afetos passivos em afetos ativos nos processos educacionais.

Às vezes, a docente de dança pode alimentar afetos tristes que diminuem a potência de agir, por exemplo, ao tornar públicas opiniões (conhecimento de primeiro gênero, na perspectiva de Spinoza) preconceituosas em relação aos discentes. Nesse contexto, Spinoza (2014) e Maturana (2002) destacam a necessidade de regular os afetos-paixões (ideias inadequadas) para transformá-los em afetos-ações (ideias adequadas) e de se ter um cuidado com o entrelaçamento do emocional com o racional, que constitui o ser humano como tal, na percepção dessas polaridades que estão correlacionadas no cotidiano da docência em dança. Para uma percepção mais profunda sobre a potência de afetos-ações, o tempo de acompanhamento das práticas docentes precisa ser ampliado.

Quais os discursos que a dança mobiliza e o que mobiliza os discursos da dança nas escolas? Cabem nas aulas os diferentes corpos com seus múltiplos desejos? Tais questões estão coimplicadas nas singularidades que as docentes de dança fomentam nos processos de subjetivação através das suas distintas abordagens pedagógicas em dança, revelando, nesse contexto, um universo complexo de proposições/saberes estético-afetivos. Nesse sentido,

As singularidades, vistas como potências positivas, possibilitam deslocamentos e podem gerar reflexões sobre o processo de ensino-aprendizagem, bem como levar a plateia a refletir sobre concepções estagnadas de corpo, dança e eficiência/deficiência. (MATOS, 2012, p. 188).

As observações sobre a categoria *discursos do corpo e da dança* revelam alguns modos de compreender e compor a dança em algumas unidades municipais de Salvador. As falas das docentes de dança Ana e Maria iniciam essa discussão.

[...] agora o que eu mais me surpreendi nesse final aqui nessa escola é que a capoeira é unânime, unânime é força de expressão, mas, nas últimas aulas, todas as turmas que eu chegava, diziam: *Vamos ter capoeira hoje pró, vamos ter capoeira?* Não é que todos joguem capoeira, mas a capoeira tem a música, a capoeira tem um instrumento, a capoeira tem as letras que são muito interessantes, a capoeira tem o próprio ritual de organização, a capoeira tem o jogo que é uma brincadeira também. Então a capoeira ela reúne elementos tão maravilhosos para essa dinâmica da educação, da relação, que assim eu tô pensando como é que eu vou fazer para o ano (risos), porque nesses últimos dias eles só querem saber de capoeira (ANA, 2015).

E nesse lugar aqui eu estou tentando comprovar todo tempo que esse é o caminho, o respeito aos diferentes corpos e o respeito às diferentes demandas e ao que esses corpos me trazem e me dizem. Ler corpos não é uma coisa fácil, você precisa abrir muito os seus canais e antes de qualquer coisa você precisa ler o seu próprio corpo, entender o quanto seu corpo foi colonizado, tentar a descolonização do seu próprio corpo e a partir daí abrir um *link* para a proposta de descolonização dos outros corpos, não é uma tarefa fácil (MARIA, 2015).

Essas duas falas levantam questões pertinentes que permeiam os assuntos que foram referenciados nesse estudo. Spinoza (2014) afirmou no século dezessete que o corpo é um modo do atributo extensão, cinético quando relacionado às velocidades/lentidões das partículas e dinâmico quando relacionado aos poderes de afetar e de ser afetado nos encontros entre os corpos. Um corpo possui demandas que precisam ser percebidas/ouvidas para que sejam planejadas propostas pedagógicas coerentes com o universo dos alunos, senão, como comentou a docente de dança Ana (2015), a aula “não anda”. Por vezes, a leitura que se faz dos corpos pode estar embaçada por engessados acervos de conhecimento que as docentes trazem em suas formações em dança e seus modos de ensinar.

Desenvolver o ofício da docência em dança com autonomia propositiva/inventiva nas aulas, considerando a multiplicidade de corpos e respeitando os tempos diferenciados de aprendizagem dos alunos, é apostar num desafio em propor mudanças nos processos de ensino e aprendizagem que requer certo desapego das crenças engessadas que acompanham o campo de formação das docentes de dança. Os modos de ensinar e aprender dança herdados e que

muitas vezes permanecem após a licenciatura, nas quais a repetição é um elemento de fundamental importância na aprendizagem, mas não o único modo de conhecer/reconhecer o corpo. Além disso, a falta de exploração de outros modos inventivos para a práxis pedagógica e o distanciamento entre o ensino e a vivência artística dos próprios docentes influenciam nas propostas de cada docente, e esse conjunto pode influenciar com que as aulas de dança nas escolas municipais possam contribuir para um aspecto criador ou se reduzir a modelos tradicionais nos ambientes educacionais da Educação Básica.

Além das questões inerentes ao próprio docente, há a conjuntura contextual. Durante as entrevistas semiestruturadas com as docentes de dança Ana e Maria, estas situam a relação com a gestão, com a coordenação pedagógica, professores regentes e funcionários. Nessas falas são notadas posturas diferenciadas nessas comunicações e, mesmo considerando recente o processo de inserção da dança no contexto educacional municipal de Salvador, as docentes percebem pequenos avanços, como pontua a docente Maria, da “Escola Orla 1” e “Escola Orla 2”:

Eu acho que tudo são ações de comunicação, não vejo que há uma atitude de impedimento real da realização de qualquer trabalho, mas assim, nossa capacidade, de cada um de nós, da coordenação e minha também, de começar a abrir canais de comunicação para fazer realmente esse trabalho funcionar; se vai acontecer essa comunicação nós não sabemos, mas precisamos experimentar primeiro antes de dizer que essa comunicação se faz ou não se faz (MARIA, 2015).

Observa-se, portanto, que a comunicação entre as docentes de dança e os demais membros da comunidade escolar tem se dado de forma tímida, descompromissada e articulada aos poucos, num trânsito efetivo de distintos níveis de esforços, como reflete a fala da docente de dança Maria:

Eu entendo que esses novos profissionais que estão entrando nas redes públicas de ensino, principalmente na rede municipal de ensino, são professores especialistas, especializados, então eles estão trazendo novas propostas para as escolas e com isso eles estão mudando o aspecto da arte dentro da rede pública de ensino. A própria arte dentro da rede municipal ela já é obrigatória, ela já tem uma cadeira dentro do currículo da rede, ela não é opcional e isso contribui para dar um aspecto de muito maior seriedade ao que este professor – não quer dizer que o professor antigo não trazia esse aspecto de seriedade, quando eu falo essa seriedade é no sentido de tirar a arte desse aspecto de puro e simplesmente entretenimento –,

esses especialistas trazem uma nova ideia de arte, a arte como formadora do sujeito, como potencial educacional (MARIA, 2015).

É pertinente pensar que agenciamentos potencializam esses encontros para que sejam respeitadas as diferenças, dos microespaços aos macroterritórios educacionais, no que tange à valorização da dança nos currículos escolares da rede municipal como área autônoma de conhecimento específico. A dança é um modo de exprimir uma ideia do corpo, exhibe diferentes estéticas que evidenciam visões de corpo e da dança, tradicionais ou não, opostas ou não. Reitera-se novamente o enunciado de Gil (2001, p. 71) sobre a dança: “Dançar é experimentar, trabalhar os agenciamentos possíveis do corpo”.

Kastrup (2008) sinaliza que a subjetividade que Guattari pensa, e que também foi adotada nesse estudo e abordada no terceiro capítulo, é produzida por instâncias individuais, coletivas e institucionais, uma subjetividade, portanto, produzida no tecido social e que converge para um modo de existir. É importante pontuar que os modos de pensar a dança e a arte nos currículos escolares municipais, dos âmbitos institucionais às instâncias administrativas, legislativas e pedagógicas, aumentam ou diminuem a potência de ação dos sujeitos coimplicados nesses ambientes.

Todos esses elementos são complexos e heterogêneos nos processos educacionais e estão sujeitos a modulações que podem favorecer ou reprimir nas aulas de dança, e, nesse sentido, delineiam um campo de subjetividades que oscila entre dois extremos, de um lado uma subjetivação que aliena e censura a si e ao outro; e em outro extremo uma subjetivação que compõe modos singulares de existir no qual as docentes e os discentes nas aulas de dança conseguem estabelecer uma relação de expressão e criação nos processos educacionais.

Quando Gallo (2003) adverte que é necessário compreender os processos históricos e sociais de produção de saberes na escola, faz-se uma reflexão sobre o legado dualista cartesiano, que defende o corpo e a mente como aspectos dissociados nos processos do desenvolvimento humano, e que ainda prevalece em instâncias individuais, coletivas e institucionais, bem como nos processos de ensino e aprendizagem em dança.

O legado da concepção dualista do ser humano, na qual a mente sobrepujava o corpo, impregnado ainda em muitas concepções

pedagógicas, se desfez, prevalecendo o equilíbrio entre corpo e mente. Neste contexto, o sensível, o corporal e o racional possuem a mesma relevância (STRAZZACAPPA, 2010, p. 72).

A afirmação de Strazzacappa (2010) contraria, de certo modo, uma realidade educacional existente e fortemente baseada em concepções pedagógicas dualistas/cartesianas. Spinoza (2014) fornece um entendimento da mente como ideia do corpo que desestabiliza essa concepção dualista cartesiana e ajuda a desfazer essa visão que ainda é forte em muitas diretrizes pedagógicas. E quando Spinoza (2014) afirma que a ordem e a conexão das ideias é a mesma que a ordem e a conexão das coisas, quebra com as contradições entre teoria/prática, corpo/mente, razão/afeto por vê-los como elementos indissociáveis numa aprendizagem que se pretende, nesse estudo, ser processual, não linear e rizomática.

A perspectiva da aprendizagem inventiva (KASTRUP, 2001) tende a fornecer subsídios para pensar novas problematizações na docência em dança da Rede Municipal de Ensino de Salvador. Mesmo herdando um legado histórico/cultural da educação que enfatiza a hierarquização dos saberes, os novos agenciamentos coletivos de enunciação (ROLNIK/GUATTARI, 1996), quando potencializados na comunidade escolar, podem superar alguns contrassensos educacionais produzidos na contemporaneidade e ampliar a percepção de corpo e dança nos ambientes escolares.

O que eu estou falando aqui é de uma rede, rede ligada ao aluno. Não existe somente o trabalho de arte ou somente o trabalho de conteúdo do professor regente, mas uma rede de conhecimentos completamente interligada (MARIA, 2015).

Considerar a subjetividade em seus modos de existir como um fluxo contínuo problematiza, neste estudo, em que medida as redes afetivas nos espaços investigados são de fato mobilizadas pelas três docentes de dança e se as mesmas afetam a percepção de corpo e dança nesses espaços.

Nota-se que existem entraves no processo de valorização das linguagens artísticas como área de produção de conhecimentos específicos, onde estão coimplicadas as relações institucionais estabelecidas no cotidiano escolar e essa é uma questão que envolve o modo como esta comunicação se opera, e também o

modo de pensar que está posto em cada contexto educacional pelos seus componentes, inclusive pelas docentes de dança, que podem apresentar tanto dificuldades quanto facilidades nesses processos comunicacionais que também afetam, positiva e negativamente, a inserção da dança nos complexos espaços educacionais do município de Salvador.

E nesses intrincados espaços educacionais da rede municipal de Salvador brotam transformações e permanências nas aulas de dança. E no que diz respeito ao reconhecimento da dança como área autônoma e de conhecimento específico, nos modos de entendimento do corpo e da dança que interferem de muitas maneiras nos processos de subjetivação, múltiplas redes de afetos que se instauram em suas positivities e negatividades, em fluxos que dependem de toda a conjuntura e sujeitos envolvidos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Spinoza (2014) apresenta uma compreensão do desejo como todos os esforços, todos os impulsos, apetites e volições do homem e que estes se modificam de acordo com seu variável estado, a depender dos afetos resultantes dos encontros inéditos entre corpos. Spinoza define em sua obra *Ética* os afetos como afecções do corpo, pelas quais sua potência de agir é aumentada ou diminuída, estimulada ou refreada e, ao mesmo tempo, a ideia dessas afecções.

Essa perspectiva instigou a pensar, neste estudo, em que medida, nos processos de subjetivação, a ação de três docentes de dança que atuam em quatro escolas da Rede Municipal de Ensino de Salvador, selecionadas como unidades de investigação, mobiliza uma rede de afetos, positiva ou negativamente, e interfere na percepção de dança e do corpo nesses espaços.

Reitera-se que, o estudo de campo desta pesquisa qualitativa e exploratória ocorreu num curto espaço de tempo comprimido em dois momentos específicos, o final e o início de ano (que protagonizou uma greve), comprometendo, nesse sentido, um aprofundamento sobre as potências de agir dos sujeitos coimplicados nos processos criativos nas aulas de dança das três docentes do estudo de campo.

O material observado constitui-se de ensaios de resultados coreográficos e cênicos que já estavam construídos, algumas aulas e apresentações artísticas dos discentes dentro e fora da unidade escolar. Desse modo, as observações deste estudo de campo, que envolveu quatro unidades escolares da Rede Municipal de Ensino de Salvador, apontam para as primeiras percepções de redes de afetos em seus modos de afetos positivos e negativos, que mostram as tensividades existentes nos espaços escolares investigados.

A perspectiva de Spinoza (2014) aponta um bom foco articulador e reflexivo da relação entre teoria e prática, pois percebe o papel das afecções na aprendizagem. Já a aprendizagem inventiva de Kastrup (2001) amplia o modo de olhar para a aprendizagem como uma invenção de si e do mundo, como espaço de problematização e que, neste estudo, buscou olhar para o campo investigativo como uma composição de signos que são produzidos no cotidiano das aulas de três docentes de dança da rede municipal de ensino de Salvador.

Segundo Deleuze (2002), estar ligado ao pensamento de Spinoza é estar conectado a esse plano modal que está coimplicado numa maneira de viver. O bom

encontro, que se compõe com a natureza, gera alegria, elevando o *conatus*/potência de agir. O encontro com a dança produz afetos-ações e afetos-paixões e são muitos os fatores que concorrem para um aumento ou diminuição do *conatus* coletivo nos ambientes observados nesta pesquisa, e quando o encontro não se compõe a potência de agir e de pensar é reprimida porque o desejo foi contido nos encontros entre os corpos.

As considerações que envolvem a teoria e a prática nos espaços educacionais e como essas polaridades de visão conflitam nos ambientes escolares investigados remetem olhar para as três máximas de Spinoza (2014) que sustentam as construções dos capítulos desta pesquisa. A primeira é a que afirma o monismo da substância, no qual o ser humano é um modo da substância em seu atributo de extensão e em seu atributo do pensamento, sendo estes modos indissociáveis nos processos de construção de conhecimento.

A outra máxima de Spinoza (2014) revelada na *Ética*, e que foi tema do primeiro subcapítulo; também é pertinente para tratar a questão da contradição entre teoria e prática e que é desfeita pelo entendimento spinozista em sua tese sobre o paralelismo psíquico, na qual o filósofo defende que a ordem e a conexão das ideias é a mesma que a ordem e a conexão das coisas. E a última máxima desse inquieto filósofo holandês do século dezessete é sua definição da mente como ideia do corpo.

As proposições spinozistas destacadas servem para desestabilizar o modo de pensar a teoria e a prática como aspectos dissociados nos processos de produção de conhecimento, porque a lógica que Spinoza potencializa pensar é de que toda teoria ou toda atividade intelectual implica uma corporalidade e, inversamente, em qualquer prática corporal está coimplicado um modo de pensar porque esses aspectos, nos encontros entre os corpos, acontecem em simultaneidade.

A teoria de Spinoza (2014) compreende, portanto, um pensar indissociado das afecções físicas e é essa lógica, resistente ao pensamento cartesiano que dissocia esses aspectos no desenvolvimento do homem que, na percepção desta pesquisadora, deve interessar para pensar os processos educacionais em dança. Oportunizar experiências significativas na docência em dança requer perceber que nesses procedimentos estão coimplicados certos modos de pensar/agir/sentir a dança e implica olhar para essas experiências num plano horizontal, sem distinção de importância, pois o que afeta o corpo, ao mesmo tempo, afeta o pensamento.

Transformar as práticas pedagógicas na docência em dança significa questionar as metodologias que estão sendo produzidas nos ambientes escolares e, na perspectiva da aprendizagem inventiva de Kastrup (2001), compreender como os processos epistemológicos se dão e problematizá-los, no sentido de perceber quais ideias de dança e de corpo estão sendo investidas, pois estas revelam os modos de pensar e de agir nos processos de aprendizagem em dança, tanto dos discentes quanto das docentes.

As proposições em dança observadas nas quatro unidades escolares do estudo de campo possuem focos distintos. Visto que as docentes de dança possuem formações diversas, as ideias de corpo e da dança estão configuradas num mosaico de possibilidades e potencialidades nesses espaços. A visão tradicional da dança como representação (espetáculos, coreografias) e o entendimento de um corpo dual, dissociado entre corpo e mente, estão imbricados nas atuações das três docentes de dança observadas, juntamente com outros modos de perceber o corpo e a dança que, em alguns momentos, se aproximam das aprendizagens inventivas, ou seja, observa-se um trânsito entre as propostas em dança das docentes investigadas em que distintos entendimentos coexistem nas aulas de dança.

Para tanto, as docentes de dança necessitam atualizar suas práticas e compreensões de corpo e de dança, visto que essas polaridades sustentam um modo de pensar fragmentado e centrado na hierarquia dos saberes, e, mesmo que emergem práticas significativas, essas contradições dificultam uma mudança no entendimento de dança e corpo e, conseqüentemente, de seu papel nos currículos escolares da rede municipal de Salvador.

Desenhar uma rede de afetos potente na docência em dança na rede municipal de ensino de Salvador exige considerar que há uma comunicação entre fluxos e forças heterogêneas (pulsões, desejos, apetites) em que múltiplos corpos afetam e são afetados nos processos de ensino e aprendizagem, incluindo as especificidades de cada contexto educacional. O papel do docente de dança em (re)considerar as proposições em dança e questionar quais perspectivas estão postas é uma atitude sagaz e necessária que esse profissional tem como desafio na rede municipal de ensino de Salvador.

Desafio que requer uma prática inventiva também, pois à medida que esse profissional desprende-se de suas crenças enraizadas, abre possibilidades de experimentação de outros modos de organizar os encontros com a dança nesses

espaços. Ao destacar a consideração de Rolnik e Guattari (1996) em relação à atuação do professor na produção de subjetividades, essa (re)invenção de si torna-se urgente nos processos educacionais em dança na contemporaneidade.

Pensar a gestão educacional como redes também é algo desafiante e que em certa medida já acontece nos espaços educacionais da rede municipal. Contudo, observa-se que a perspectiva piramidal de gestão herdada da visão tradicional de ensino também coabita os ambientes educacionais e investem em contradições que produzem subjetividades formatáveis e excludentes. A arte como premissa para transformação desse modelo cartesiano é uma das bases da aprendizagem inventiva em que esse estudo investiu, mas é necessário alertar-se que, mesmo a arte pode ser considerada como um instrumento equivocado se for mal compreendida e utilizada nos processos educacionais.

Capacidade afetiva é uma noção frequente no pensamento spinozista que ajuda a modificar a realidade educacional marcada por contrassensos que reproduzem modelos educacionais arcaicos que insistem em coexistir, e muitas vezes em função dos próprios profissionais que atuam na docência, na gestão, na coordenação escolar, enfim, são muitos os percalços para que se possa visualizar uma rede de afetos múltipla, como são os seus integrantes, na comunidade escolar.

Abrir espaço para a alegria dos encontros entre os corpos e possibilitar que os afetos-ações invadam as práticas docentes de dança como força de resistência nos ambientes escolares requer pensar uma rede de afetos a que as pessoas não estão habituadas ainda; contudo, é necessário imaginá-la, compreendê-la e produzi-la nos complexos ambientes de ensino da rede municipal de Salvador. E, sobretudo, é preciso desejá-la em múltiplos esforços para que não só a percepção de dança e corpo seja modificada, mas para que toda a mentalidade que investe nos afetos tristes seja problematizada e transformada nesses espaços educacionais.

Os afetos, para Damásio (2004), são os estados corporais (emoções) e as percepções mentais (sentimentos) que o indivíduo produz quando encontra um objeto emocionalmente competente, bem como as pulsões e motivações. Muitos desses objetos estão presentes nas proposições em dança das docentes observadas, são signos que integram e perfazem os encontros entre os corpos. Seguindo a perspectiva da aprendizagem inventiva, a eficiência da aprendizagem está atrelada aos estados emocionais e em sua capacidade de refleti-los através dos sentimentos.

Esses pressupostos dialogam mais uma vez com a filosofia de Spinoza do conhecimento como o mais potente dos afetos. Conhecer é afetar e deixar-se afetar pelos encontros. Nesse sentido, compreender os afetos que mobilizam e os afetos que desestabilizam a docência é um desafio constante no cotidiano escolar e que precisa ser visto com uma cuidadosa atenção para que se possam transformar as práticas pedagógicas. A arte fortalece essa busca, produz desejo e mobiliza um pensar ético-afetivo nos espaços educacionais, nos quais as aprendizagens são reinventadas e fortalecidas pela alegria das interações que dinamizam essas possibilidades e favorecem as potencialidades na docência em dança.

Os modos de afetar e ser afetado pelos encontros são a tônica para se visualizar possíveis reencantares nos processos de ensino e aprendizagem na dança. Conclui-se que nesses agenciamentos coletivos, permanece um trânsito-afetivo que está sendo fortalecido através de muitas ações potenciais, não somente nas ações dos docentes de dança, pois múltiplas são as redes, assim como as subjetividades produzidas nesses ambientes. Fomentá-las e enriquecê-las, portanto, é uma missão que parte do desejo pela docência e pela transformação da Educação Básica.

## REFERÊNCIAS

- ARANTES, Valéria Amorim. **Afetividade na Escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 2003.
- BERTÉ, Odailso S. **Corpos se (mo)vendo com imagens e afetos: Dança e Pedagogias Culturais**. 2014. 338 f. Tese (Doutorado em Artes Visuais) Universidade Federal de Goiás/GO.
- BILATE, Danilo. Uma contribuição para o estudo do conceito de subjetivação em sua relação com a hipermodernidade. **Revista Urutagua – acadêmica multidisciplinar – DCS/UEM**. n.23, 2011. Disponível em: <<http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/Urutagua/article/view/10524>>. Acesso em: 12 jan. 2016.
- BOUYER, Gilbert Cardoso. A “nova” Ciência da Cognição e a Fenomenologia. *Conexões e Emergências* no pensamento de Francisco Varela. **Ciências & Cognição**. Vol. 07: 81-104, 2006. Disponível em: <<http://www.cienciasecognicao.org/pdf/v07/m31678.pdf>>. Acesso em: 24 jun. 2016.
- CAZÉ, Ana Flávia. **Dança Salvador: Mapeando o ensino da dança na Rede Municipal de Ensino de Salvador/BA**. 2014. 149 f. Dissertação (Mestrado em Dança) – PPGDança da Universidade Federal da Bahia/BA.
- CHAUÍ, Marilena. **Espinosa: Uma filosofia da Liberdade**. 2 ed. Editora Moderna, 1995.
- DAMÁSIO, António R. **O erro de descartes – emoção, razão e o cérebro humano**. 3ª Ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.
- \_\_\_\_\_. **Em busca de Espinosa: prazer e dor na ciência dos sentimentos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.
- \_\_\_\_\_. **O mistério da consciência: do corpo e das emoções ao conhecimento de si**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- DELEUZE, Gilles. **Espinosa: Filosofia Prática**. São Paulo: Escuta, 2002.
- \_\_\_\_\_. **Cadernos de Subjetividade**. Núcleo de Estudos e Pesquisas da Subjetividade do Programa de Estudos de Pós-Graduados em Psicologia Clínica da PUC – SP – v.1, n.1 (1993) – São Paulo: o Núcleo, 1993.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é a filosofia?** – São Paulo: Editora 34, 2010 (3ª edição).
- FERRACINI, Renato. Ação Física: Afeto e Ética. **Revista de Estudos em Artes Cênicas**. Número 13, 2009. Disponível em: <[http://gpceid.ceart.udesc.br/ppgt/urdimento/2009/urdimento\\_13.pdf#page=123](http://gpceid.ceart.udesc.br/ppgt/urdimento/2009/urdimento_13.pdf#page=123)>. Acesso em: 22 nov. 2014.
- FIGUEIREDO, Valeska. A Ética de Espinosa para pensar o afeto na dança. **O Percevejo Online**. v. 3, nº 2, 2011. Disponível em:

<<http://www.seer.unirio.br/index.php/opercevejoonline/article/view/1912>>. Acesso em: 04 jul. 2014.

GALLO, Silvio. **Deleuze e a Educação**. Coleção Pensadores & Educação, 2003.

GALVÃO, Isabel. **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**, 21 ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

GIL, José. **Movimento Total – O Corpo e a Dança**. Relógio D'Água Editores, 2001.

GLEIZER, Marcos André. **Espinosa & a afetividade humana** – Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

GONÇALVES, Thaís. **Docência Artista do artista docente: Seminário Dança, Teatro e Educação**. Thaís Gonçalves, Héctor Briones, Denise Parra e Carolina Vieira (organizadores) – Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2012.

\_\_\_\_\_. Dança-Mundo: Uma composição de corpos, histórias e processos educacionais. **Caderno pedagógico**, Lajeado, v. 8, n. 1, p. 7-22,. 2011. Disponível em: <<http://univates.br/revistas/index.php/cadped/article/view/71/102>>. Acesso em: 19 abr. 2016.

JAQUET, Chantal. **A unidade do corpo e da mente: afetos, ações e paixões em Espinosa**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

KASTRUP, Virgínia. **Políticas da Cognição**. Porto Alegre: Sulina, 2008.

\_\_\_\_\_. Aprendizagem, Arte e Invenção. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 6, n. 1, p. 17-27, jan./jun. 2001. Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/pe/v6n1/v6n1a03.pdf>>. Acesso em: 01 abr. 2016.

MARTINS, André. **O mais potente dos afetos**. 2009. Disponível em:

<<http://www.martinsfontespaulista.com.br/anexos/produtos/capitulos/591740.pdf>>.

Acesso em: 20 abr. 2015.

MATOS, Lúcia. **Dança e diferença: cartografia de múltiplos corpos**. Salvador: EDUFBA, 2012.

\_\_\_\_\_. Dança e diferença: Micropolíticas e Espaços de Resistência em Processos Artísticos e Educativos em Dança. Em **Atas da Conferência Internacional: Corpos (im)perfeitos na Performance Contemporânea**. 2012. Disponível em:

<[http://www.luciamatos.com.br/Danca\\_e\\_Diferenca\\_Micropoliticas\\_corpos\\_imperfeitos.pdf](http://www.luciamatos.com.br/Danca_e_Diferenca_Micropoliticas_corpos_imperfeitos.pdf)>. Acesso em: 10 jan. 2016.

\_\_\_\_\_. Breves notas sobre o ensino da dança no sistema educacional brasileiro In: SANTOS, Rosirene e RODRIGUES, Edvânia (orgs.). **O ensino de dança no mundo contemporâneo: definições, possibilidades e experiências**. Goiânia : Kelps, p. 41-56, 2011.

MATURANA, Humberto. **Emoções e Linguagem na Educação e na Política**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2002.

MAYER, Valéria Neves Kroeff. Cognição Ampliada e Aprendizagem inventiva: entrelaçamentos entre emoção e aprendizagem. **Signo**. Santa Cruz do Sul, v. 37

n.62, p. 161-171, jan.-jun, 2012. Disponível em:  
<<https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/viewFile/2840/1951>>. Acesso em:  
15 dez. 2015.

MEIRA, Marly Ribeiro; PILLOTTO, Sílvia S. Duarte. **Arte, Afeto e Educação: a sensibilidade na ação pedagógica**. Porto Alegre: Meditação, 2010.

MERÇON, Juliana. **Aprendizado Ético-Afetivo – Uma Leitura Spinozana da Educação** – Campinas. São Paulo: Editora Alínea, 2009.

MINAYO, Maria Cecília de Sousa. **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade**. 14ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

MORAES, Maria Cândida; NAVAS, Juan Miguel Bataloso. **Complexidade e Transdisciplinaridade em Educação: teoria e prática docente**. Rio de Janeiro: Wak Ed. 2010.

NOVIKOFF, Cristina; CAVALCANTI, Marcus Alexandre de Pádua. Para pensar a potência dos afetos na e para a educação. Artigo. **Conjectura: Filos. Educ.**, Caxias do Sul, v.20, n.3, p.88-107, set/dez. 2015. Disponível em:  
<[www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/download/](http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/download/)>. Acesso em: 02 mar. 2016.

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

ROLNIK, Sueli. **Cartografia Sentimental: transformações contemporâneas do desejo** – 2ª edição, Porto Alegre: Sulina; Editora da UFRGS, 2014.

SALVADOR. Secretaria Municipal da Educação. **Diretrizes Curriculares de Educação Ambiental para as escolas da Rede Municipal de Salvador da SMEC/PMS**. Salvador: A Secretaria, 2006.

\_\_\_\_\_. Todos pela Educação na Cidade Educadora. *In*. **Plano Municipal de Educação 2010-2020**, 2008.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal da Educação. **Marcos de Aprendizagem em Artes: Dança**. Salvador: A Secretaria, 2010.

SAÍTO, Cecília Noriko Ito. **Ação e percepção nos processos educacionais do corpo em formação**. São Paulo: Hedra, 2010.

SOARES, Leonardo Barros; MIRANDA, Luciana Lobo. Produzir subjetividades: o que significa? **Estudos e Pesquisas em Psicologia**. UERJ, Rio de Janeiro, Ano 9, n.2, 2009. Disponível em: <<http://www.revispsi.uerj.br/v9n2/artigos/pdf/v9n2a10.pdf>>. Acesso em 15 jan. 2016.

SPINOZA, Benedictus de. **Ética**. Tradução Tomaz Tadeu. 2 ed. 3 reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

STRAZZACAPPA, Márcia. **Entre a arte e a docência: A formação do artista da dança.** Márcia Strazzacappa e Carla Morandi – Campinas, SP: Papirus, 3ª edição, 2010.

\_\_\_\_\_. A educação e a fábrica de corpos: a dança na escola. **Cad.**

**CEDES** vol.21 no.53 Campinas Apr. 2001. Disponível em:

<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-32622001000100005](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622001000100005)> Acesso em: 30 abr. 2016.

## APÊNDICES

**APÊNDICE A: Termo de Consentimento: Diretores****UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DANÇA/MESTRADO  
ESCOLA DE DANÇA**

*Potenciais Redes de Afetos na Dança: Tessituras na Rede Municipal de Ensino de Salvador*

**TERMO DE CONSENTIMENTO**

Eu, \_\_\_\_\_, Diretor(a) da Unidade Escolar \_\_\_\_\_, RG \_\_\_\_\_, CPF \_\_\_\_\_, autorizo a mestranda Viviane de Bastos a ter acesso às instalações desta Unidade Escolar, principalmente às aulas de dança, assim como utilizar para fins acadêmicos os dados coletados por meio dos instrumentos de pesquisa (questionários, entrevistas, observação de aulas, imagens, entre outros) para a sua pesquisa de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Dança da Universidade Federal da Bahia (UFBA), intitulada *Potenciais Redes de Afetos na Dança: Tessituras na Rede Municipal de Salvador*, sob a orientação da Prof. Dra. Lúcia Helena Alfredi de Matos (PPGDança - UFBA).

Salvador, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2016.

---

Diretora

**APÊNDICE B: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido: Docentes****UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA****PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DANÇA/MESTRADO****ESCOLA DE DANÇA***Potenciais Redes de Afetos na Dança: Tessituras na Rede Municipal de Ensino de Salvador***Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**

Eu, \_\_\_\_\_, Professor (a) de Dança da Escola Municipal \_\_\_\_\_ de Salvador, portador do número de matrícula \_\_\_\_\_ e CPF \_\_\_\_\_, declaro estar ciente e consinto que a mestranda Viviane de Bastos observe as aulas por mim ministradas, nesta instituição de ensino, vinculada a Rede Municipal de Educação de Salvador, desde que as informações coletadas sejam usadas para fins exclusivamente acadêmicos e que seja mantida a confidencialidade da minha identidade.

Salvador, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2016

\_\_\_\_\_  
Docente de Dança

## **APÊNDICE C: Termo de consentimento do uso das informações coletadas na entrevista**



### **UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DANÇA/MESTRADO ESCOLA DE DANÇA**

*Potenciais Redes de Afetos na Dança: Tessituras na Rede Municipal de Ensino de Salvador*

#### **Termo de consentimento do uso das informações coletadas na entrevista**

A entrevista pretende recolher dados para a pesquisa vinculada ao Mestrado em Dança – Universidade Federal da Bahia, intitulada *Potenciais Redes de Afetos na Dança: Tessituras na Rede Municipal de Ensino de Salvador* e tem como objetivo principal analisar em que medida, nos modos de perceber e operar a dança nos processos de subjetivação que ocorrem em algumas unidades escolares, a ação da docente de dança tende a modificar a percepção de corpo e de dança, potencializando uma rede de afetos nesses espaços. A entrevista será gravada e as informações serão utilizadas para fins exclusivamente acadêmicos. Assim sendo, venho solicitar que:

1. Responda as perguntas sem qualquer receio quanto ao uso das informações, pois esse estudo propõe a dança como agenciamentos possíveis do corpo em seus desdobramentos educacionais;

2. Consinta, assinando este termo, em participar do estudo e em conceder o uso das informações prestadas.

Cordialmente,

Viviane de Bastos

Mestranda em Dança

Profa. Dra. Lúcia Helena Alfredi de Matos

Orientadora

Concordo com os termos estabelecidos.

---

Assinatura da concedente

## APÊNDICE D: Roteiro da entrevista semiestruturada: Docentes de dança



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DANÇA/MESTRADO

ESCOLA DE DANÇA

*Potenciais Redes de Afetos na Dança: Tessituras na Rede Municipal de Ensino de Salvador*

**Entrevista semiestruturada às docentes de dança do estudo de campo na Rede Municipal de Ensino de Salvador.**

1. Qual a sua formação no campo da dança?
2. Comente sobre sua trajetória como docente em dança na Rede Municipal de Ensino de Salvador e enfatize o que a motiva para o exercício da docência na rede municipal.
3. Qual a sua abordagem de corpo e de dança nas aulas na (s) escola (s) em que atua?
4. Quais estratégias de aprendizagem e motivacionais que utiliza em suas aulas?
5. Como acontece sua interação com a coordenação pedagógica da escola, a respeito da disciplina dança?
6. Em sua opinião quais são os aspectos facilitadores de sua atuação como docente de dança na rede municipal? E os elementos dificultadores?
7. Como você percebe a inserção da dança na rede municipal de Salvador?
8. E em relação à visão da dança, você percebe alguma mudança de percepção em relação aos alunos e à comunidade escolar? Comente
9. Quanto às políticas educacionais relacionadas à garantia do ensino das Artes e da Dança, você considera que houve avanços? O que precisa ser efetivado na rede municipal?