

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS – UFAM
NÚCLEO DE ESTUDOS TRANSDISCIPLINARES EM EDUCAÇÃO BÁSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA –
EDUCANORTE

**CORPOREIDADE E CURRÍCULO NA AMAZÔNIA: CORPO-AFETO, CORPO-
EXPRESSÃO E CORPO-INTUIÇÃO**

Linha de pesquisa 3: Saberes, Linguagem e Educação

MANAUS

2023

HUANDERSON BARROSO LOBO

**CORPOREIDADE E CURRÍCULO NA AMAZÔNIA: CORPO-AFETO,
CORPO-EXPRESSÃO E CORPO-INTUIÇÃO**

Linha de pesquisa 3: Texto apresentado como requisito para a obtenção do título de Doutor no Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia (EDUCANORTE), da Universidade Federal do Amazonas – UFAM.

Orientador: Prof. Dr. José Vicente de Souza Aguiar

MANAUS

2023

Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

L799c Lobo, Huanderson Barroso
Corporeidade e currículo na Amazônia: corpo-afeto, corpo-
expressão e corpo-intuição / Huanderson Barroso Lobo . 2023
153 f.: 31 cm.

Orientador: José Vicente de Souza Aguiar
Tese (Doutorado em Educação na Amazônia) - Universidade
Federal do Amazonas.

1. Currículo escolar. 2. Corpo. 3. Desejo. 4. Duração. 5. Criação.
I. Aguiar, José Vicente de Souza. II. Universidade Federal do
Amazonas III. Título

HUANDERSON BARROSO LOBO

**CORPOREIDADE E CURRÍCULO NA AMAZÔNIA: CORPO-AFETO,
CORPO-EXPRESSÃO E CORPO INTUIÇÃO**

Linha de pesquisa 3: Texto apresentado como requisito para a obtenção do título de Doutor no Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia (EDUCANORTE), da Universidade Federal do Amazonas – UFAM.

BANCA EXAMINADORA

Comissão Examinadora:

Prof. Dr. José Vicente de Souza Aguiar

(Orientador – Presidente) – IES de origem: UEA-PGEDA

Prof. Dr^a. Kelly Almeida de Oliveira

Membro Externo - IES de origem: UFMA- PPGEB

Prof. Dr. Whasgthon Aguiar de Almeida

(Membro Titular Externo) IES de origem: UEA-PPGEEC

Prof. Dr Idemar Vizolli

Membro Interno - IES de origem: UFT-PGEDA

Prof. Dr. Mauro Gomes da Costa

Membro Interno - IES de origem: UEA-PGEDA

AGRADECIMENTOS

Esta tese foi construída acerca de múltiplas relações de composição são encontros potentes que ultrapassam o tempo mecânico/quantitativo estipulado para a defesa desta pesquisa científica. Muitas foram as pessoas que me inspiraram e ajudaram durante esse processo, trata-se de um movimento coletivo que contribui para a minha atividade produtiva e criativa que prioritariamente congregam vida, filosofia e educação. Sendo assim, agradeço: primeiramente, ao meu querido e estimado orientador, Prof. Dr. José Vicente de Souza Aguiar, pelas incansáveis orientações, aulas, indicações de leitura, explicações, conversas e pelo ímpeto de arriscar-se em uma orientação não hegemônica que aborda temas renegados/ocultos/esquecidos dentro dos processos de formação de alunos e professores. Considero que a partir dos nossos encontros migrei para outros estágios do conhecimento e reaprendi a ver o mundo. Nesse rizoma despi-me de convicções prontas ao experimentar vivências alicerçadas em rupturas e sempre postas no plano da horizontalidade. Essa conexão com o meu orientador foi fundamental para o desenvolvimento de inúmeras atividades que produzi na educação básica e superior, sou tocado e motivado pela sua vitalidade. Obrigado por compartilhar todos esses afetos ativos comigo! A toda minha família, em especial minha mãe Maria Zilma Barroso, parceira de vida, pelo apoio e companheirismo nos momentos difíceis e alegres, experimento o amor mais puro e intenso ao seu lado. Às minhas irmãs Núbia Lobo e Alexandra Lobo que contribuem diretamente no meu processo formativo, aos meus sobrinhos que chamo carinhosamente de meus filhos: Davy Lobo, Nalberto Lobo Júnior, João Pedro, João Paulo e Giovana Lobo. Ao Jefferson Gonçalves, Izaias Benzecry, Ângela Maria, Alexandra de Andrade, Mauro Gomes, Daniela Sulamita, Diana Castro, Maria Isabel, Anderson Guerreiro, Nayara Ferreira, Felipe Paiva, Romário Vargas e Giliarde Brito pela ajuda, amizade e incentivo neste processo, esse caminhar foi mais alegre com a presença de vocês. Agradeço ao grupo de pesquisa Fundamentos da Educação e Ensino de Ciências - GPEFEEC do qual participo, neste espaço democrático encontro acolhimento, respeito, conhecimento e ânimo para refletir, socializar e produzir conhecimento científico. Por fim, à Fundação de Amparo a Pesquisa do Estado do Amazonas (FAPEAM), pelo apoio financeiro, tornando possível o desenvolvimento de atividades e de aquisição de materiais para a produção desta tese.

DEDICATÓRIA

Dedico esta tese a meu pai Nalberto Gomes Lobo (in memoriam), foi o homem mais sábio que conheci, possuía um letramento para ler o mundo enorme, sensível e potente. Incentivou-me a mudar de cidade e buscar a realização dos meus sonhos, eu agradeço por tanto amor que recebi, saudade! Estendo essa dedicatória a todos aqueles que perderam seus amores na pandemia de Covid-19, um abraço fraterno!

RESUMO

Esta tese tem como objetivo compreender o lugar da corporeidade-afeto-ser-de-potência no currículo escolar. A abordagem deste estudo é de natureza qualitativa, descritiva e analítica. O método bibliográfico, com abordagem fenomenológica, foi utilizado para descrever as experiências de leituras, estudos e análises documentais. A fundamentação teórica sustentou-se, principalmente, nas obras de Merleau-Ponty (1999), Spinoza (2020), Deleuze (1999) e Bergson (2006). O corpo é intermediador da nossa condição de ser no mundo, a corporeidade em um sentido mais direto tange as relações do corpo com o mundo. A inversão na qual propomos compreende pensar o corpo enquanto fenômeno imanente, expressivo e intuitivo que se relaciona e possui uma abertura ao mundo. As três primeiras declarações dessa pesquisa são dedicadas à criação dos conceitos de corpo-afeto, corpo-expressão e corpo-intuição, relacionados à corporeidade do ser e aos seus desdobramentos no processo formal de ensino e aprendizagem. No último capítulo, a partir da filosofia da imanência, diferença e fenomenológica, é produzido uma cartografia dos corpos que resistem às imposições normativas dos currículos escolares: os corpos dos docentes, os corpos que encontram na dança sua potência e os corpos que praticam esportes na escola. Conclui-se, com base nestas teorias, que um currículo menor/flexível/aberto, pensado sobre encontros alegres entre professores e alunos, aumentaria a potência de agir e criar, e que uma educação para além da inteligência promoveria a retificação e a criação de novas ideias e aprendizagens, visto que os impulsos oriundos do mundo vívido são fundamentais para a construção do conhecimento.

Palavras-Chave: Currículo Escolar; Corpo; Desejo; Duração; Criação.

ABSTRACT

This thesis aims to understand the place of corporeality-affect-being-of-power in the school curriculum. The approach of this study is qualitative, descriptive and analytical in nature. The bibliographic method, with a phenomenological approach, was used to describe the experiences of readings, studies and documentary analysis. The theoretical foundation was mainly based on the works of Merleau-Ponty (1999), Spinoza (2020), Deleuze (1999) and Bergson (2006). The body is an intermediary of our condition of being in the world, corporeality in a more direct sense concerns the body's relations with the world. The inversion we propose involves thinking about the body as an immanent, expressive and intuitive phenomenon that relates to and has an openness to the world. The first three statements of this research are dedicated to the creation of the concepts of body-affect, body-expression and body-intuition, related to the corporeality of being and its consequences in the formal teaching and learning process. In the last chapter, based on the philosophy of immanence, difference and phenomenology, a cartography is produced of the bodies that resist the normative impositions of school curricula: the bodies of teachers, the bodies that find their power in dance and the bodies that practice sports in school. It is concluded, based on these theories, that a smaller/flexible/open curriculum, thought about joyful encounters between teachers and students, would increase the power to act and create, and that an education beyond intelligence would promote the rectification and creation of new ideas and learning, since the impulses arising from the vivid world are fundamental for the construction of knowledge.

Keywords: School Curriculum; Body; Desire; Duration; Creation.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Teses e dissertações.....	17
Quadro 2: Falas	57
Quadro 3: Corpos	62
Quadro 4: Morais.....	94
Quadro 5: Dissertações 2020-2023.....	106
Quadro 6: BNCC – Artes.....	116

LISTA DE SIGLAS E ABREVIACOES

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CAPES – Coordenação De Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CoS – Corpo sem rgos

HTP – Horário de Trabalho Pedagógico

FAPEAM – Fundação de Amparo  Pesquisa do Estado do Amazonas

LDB – Lei De Diretrizes e Bases da Educação

PCN – Parâmetros Comum Curriculares

PCNEM – Parâmetro Curricular Nacional Do Ensino Médio

PPP – Projeto Político Pedagógico

RCNEI – Referenciais Curriculares Nacionais Da Educação Infantil

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
OBJETIVO GERAL	15
OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	15
ESTADO DO CONHECIMENTO: INTUIÇÃO, EXPRESSÃO E AFETO	15
<u>CAPÍTULO I: SPINOZA E O PROCESSO DE COMPOSIÇÃO DO CORPO-AFETO</u>	<u>24</u>
1.1. O CORPO-MENTE E A VIDA NOS ENCONTROS	25
1.2. ESTADO NATURAL: A LIBERDADE NA ESCOLA	29
1.3. A HERANÇA DE HOBBS	31
1.4. OS ENCONTROS NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO	33
1.5. OS GÊNEROS DO CONHECIMENTO	36
1.6. PRIMEIRO GÊNERO DO CONHECIMENTO	38
1.7. SEGUNDO GÊNERO DO CONHECIMENTO	41
1.8. TERCEIRO GÊNERO DO CONHECIMENTO.....	42
<u>CAPÍTULO II: O CORPO-EXPRESSÃO EM MERLEAU-PONTY</u>	<u>49</u>
2.1. EXPRESSIVIDADE, SUBJETIVIDADE E CORPOREIDADE	50
2.2. A FALA ORIGINAL NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO.....	55
2.3. OS GESTOS NO MUNDO PERCEBIDO.....	57
2.4. A INTENCIONALIDADE DO CORPO-PRÓPRIO.....	60
2.5. LINGUAGEM: UMA ANÁLISE SOBRE A TEORIA DA AFASIA.....	63
2.6. EXPERIÊNCIA, SUBJETIVIDADE E EXPRESSÃO NA ESCOLA.....	65
2.7. CORPO-EXPRESSÃO E O CURRÍCULO MENOR.....	70
<u>CAPÍTULO III: A DIMENSÃO PEDAGÓGICA DO CORPO-INTUIÇÃO</u>	<u>73</u>
3.1. BERGSON: DURAÇÃO E INTUIÇÃO.....	74
3.2. O TEMPO QUALITATIVO NA ESCOLA.....	81
3.3. TEMPO E LIBERDADE EM LAPOUJADE.....	84
3.4. A ATENÇÃO À VIDA E AO CURRÍCULO ESCOLAR.....	86
3.5. O APEGO À VIDA E AO CURRÍCULO ESCOLAR.....	88
3.7. A PEDAGOGIA DO MOVIMENTO EM BERGSON.....	95

CAPÍTULO IV: UMA CARTOGRAFIA DOS CORPOS QUE RESISTEM NA ESCOLA

..... 98

4.1. UMA MULTIPLICIDADE DE CORPOS	98
4.2. O CORPO DO DOCENTE: AFETOS PASSIVOS E ATIVOS	101
4.3. AFETOS TRISTES E LENTIDÕES: O DESAFIO DA DOCÊNCIA.....	104
4.4. ENCONTROS ALEGRES ENTRE PROFESSORES E ALUNOS	110
4.5. O CORPO-DANÇA E SUA EXPRESSÃO CRIATIVA	111
4.6. FENOMENOLOGIA E DANÇA.....	118
4.7. O CORPO-DANÇA NA ESCOLA	121
4.8. OS CORPOS QUE PRATICAM ESPORTES NA ESCOLA.....	126
4.9. O ESPORTE NA ESCOLA E NO CURRÍCULO	128
4.10. MEMÓRIA, CORPO E ESPORTE	131
4.11. O CORPO NA EXPRESSÃO DO ESPORTE: INTENCIONALIDADE E CRIATIVIDADE.....	133

CONSIDERAÇÕES FINAIS..... 136

REFERÊNCIAS..... 146

INTRODUÇÃO

A construção deste trabalho parte de uma inquietação profissional e acadêmica ao observar as mudanças que acontecem nos espaços institucionalizados de ensino. Nesse sentido, realizo um recorte das últimas duas décadas voltadas para a região amazônica, no qual pude acompanhar como aluno, professor, pedagogo e pesquisador as relações nestes locais. Percebe-se um certo desânimo/apatia por parte dos docentes e discentes em relação ao fazer pedagógico, com reflexos na potencialização na imaginação/produção criativa e no desenvolvimento da criatividade.

O caminho que percorro e encontro similitude para compreender essa problemática perpassa pelo entendimento da corporeidade no processo de construção do conhecimento, passo a contraditar as normativas que instituem uma singularidade dos corpos e instauram uma perspectiva homogênea e previsível de seus partícipes; nessa conjuntura, as individualidades são vistas com indiferença e os atributos pessoais são proscritos.

Esse controle dos corpos está ligado diretamente aos dispositivos de monitoramento, sendo um deles o princípio normativo contido no currículo escolar, que parece dizer o que deve um corpo na educação, visto que as propostas curriculares pedagógicas subsidiam as aulas e os projetos ofertados nessas instituições. Ao afastar ou descredibilizar as particularidades de seus integrantes, cria-se um cenário de refreamento das potências, o que interfere no rendimento e na afirmação de uma vida potente. É nesse rizoma que discorreremos, com vista à possibilidade de concebermos um corpo-afeto, corpo-expressão e um corpo-intuição na escola.

Currículos engessados, homogêneos, direcionados e limitados no sentido de dizer o que pode um corpo na educação: este é o cenário atual dos conteúdos e atividades que compõem, em sua maioria, o ensino formal no nosso país? É possível criar outros modelos de formação? Existem novos caminhos para organizar os elementos constitutivos desse processo? É possível um currículo que possa desafiar o que pode um corpo? É possível um currículo mobilizado pelos afetos de alegria spinoziana, pela experiência fenomenológica pontyana e movido pela intuição bergsoniana? Historicamente, o foco da escola no Brasil tem sido a transmissão de teorias acabadas, prontas e incontestáveis.

Retornemos ao final do século passado, quando foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que em seu Art. 26º regulamenta uma base nacional comum para a Educação Básica. Em 1997, aconteceu a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) que normatizaram os temas a serem trabalhados na educação básica e se deu por uma construção hierarquizada com privilégio à

ascensão de teorias, sobretudo prontas que não contemplam a corporeidade. Da mesma forma, é observada a falta de sua representatividade nos livros didáticos, além de não incluírem diversos grupos minoritários.

Em 1998, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o Ensino Fundamental, do 6º ao 9º ano, foram catalogados e distribuídos. Ressalta-se que em nenhuma das 175 páginas desse documento a corporeidade e a percepção são mencionadas; a subjetividade fica limitada a pequenos assuntos, e a condição de presença e significação no mundo não parece ser prioridade nesses volumes. Por conseguinte, no ano de 2000, foram lançados os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM). Nessa seleção, há uma primeira menção da importância das experiências da vida cotidiana na construção do conhecimento.

Durante mais de uma década, entre 2001 e 2013, houve aumento nos investimentos em educação pública, com maior oferta em creches, programas sociais interligados à educação básica, expansão de cursos técnicos, construção de universidades, ampliação e criação de programas de pós-graduação. Todo esse aparato ajudou a reduzir a desigualdade de renda; porém, o desmonte ocorrido após esse período afetou a qualidade desse sistema educacional, visto que o país não avançou nos diversos rankings nacionais e internacionais que medem a qualidade do ensino.

Prosseguindo, em 16 de setembro de 2015, a primeira versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi disponibilizada e passou a estabelecer de forma obrigatória os conteúdos a serem trabalhados na sala de aula, independentemente do lugar onde moram ou estudam os alunos. A subjetividade do ser humano passa a ser incorporada nessa construção, o lúdico e os afetos aparecem nas sugestões de atividades, mas sem o destaque das teorias vigentes que seguem há mais de quatro décadas sendo transmitidas nas escolas. O objetivo dessa base é estabelecer competências e habilidades que os alunos devem desenvolver para avançar de etapa.

A pedagogia das respostas prontas se consolida nesses dispositivos e continua em alta nas formações e na sala de aula. Para Tomaz Tadeu (2002), o professor precisa praticar o ensino baseado no *pensar*; nessa perspectiva, esse ato tem pouco a ver com aquilo que já tem forma; ou seja, é preciso fazer *saltar o inesperado*, pois a certeza deixa o ser estático. Nessa conjuntura, não há preocupação com o ponto de partida ou chegada, o que conta é o que se passa no meio, ou melhor, os *processos*, as *construções*, as *rupturas*.

Aliás, é necessário pensar em um currículo menor, pois os instrumentos de vigilância limitam o espaço da criação nas escolas. Ao instituímos a imprevisibilidade, originalidade e inventividade dentro dos currículos, aproximamo-nos das teorias que fundamentaram o ser a partir de suas subjetividades. Nesta tese, apresentamos os pontos de convergência entre

Bergson, Spinoza e Merleau-Ponty, que ao longo de suas obras pensaram a liberdade dos corpos, a superação da dualidade carne e espírito e, principalmente, o alcance da filosofia para além das representações ontológicas objetivistas. Essas teorias apresentam dissensões em ideias basilares; mas, no que tange ao campo fenomenal, dialogam ao abordar a vida existencial na qual o ser humano inaugura o seu conhecimento a partir de suas percepções/experiências; esse elemento é o ponto central para pensarmos que a escola não pode ser separada da vida.

Não obstante, observamos que a facticidade do ser na escola ainda é vista como elemento de incompatibilidade dos aparatos legais que regulam o fazer pedagógico no ensino formal, tornando a escola um lugar de teorias oclusas que não possibilitam o questionamento e a dúvida. Nessas condições, as potências são refreadas e a previsibilidade condiciona todos os debates, o que parece desmotivar e diminuir as *afecções* de seus partícipes.

Devemos considerar o que se passa entre os diferentes corpos que habitam um currículo: níveis de alcance diferentes, experiências dissemelhantes, categorias de significações divergentes. Todas essas e outras especificidades são elementos inerentes aos indivíduos e devem ser levadas em consideração no processo de construção dos currículos. O desafio e a discussão estão condicionados, de forma geral, a refletir o momento político, econômico e cultural da sociedade, mas há espaço para movimentos de transgressão?

Lobo e Aguiar (2017) acreditam que essa forma de privilegiar apenas as didáticas mnemônicas potencializa a formação de reprodutores da objetividade, desestimula a imaginação científica e a curiosidade, visto que o conhecimento é apresentado aos estudantes como um produto acabado, pronto, quase que definitivo. Além disso, o processo de produção do conhecimento, com seus erros e acertos, desaparece no ensino.

Pensar um ensino a partir da conexão do ser e do mundo é desenvolver situações de aprendizagem que possibilitem a formação da sua capacidade cognitiva e motora, ou seja, de criação, considerando estímulos para que eles possam expressar suas compreensões sobre os fatos estudados, compreendendo a corporeidade como elemento que estabelece impressões sensoriais que se organizam e dão significado ao seu meio.

Nesse entendimento, o corpo age e compõe todas as dimensões da existência humana, promove a relação e interação com o outro e com o mundo, haja vista que esse *fluxo* influencia e contribui para a formação. Infelizmente, essa conceituação parece não chegar à escola e nem

a seus atores, no qual tendem a categorizar o corpo mediante a herança da ciência clássica, em duas partes distintas¹.

Cruz (2008) destaca que a escola não deve ser espaço isolado onde se prepara o aluno, mas o ambiente onde, numa situação real da vida, indivíduo e sociedade constituam uma unidade orgânica, um lugar que proporcione os mais diferentes encontros. O nosso corpo desempenha papel fundamental nessa construção definida pelo poder de afetar e ser afetado; afinal, somos seres afetivos. Em suma, o afeto nessa ótica é compreendido como uma ação.

Em Spinoza (2020), os afetos agem sobre o corpo e a mente; além disso, oferecem subsídios para aumentar a capacidade de agir e de ser atuante em relação à própria vida. A chave dessa filosofia está no esforço para fortalecer o *Conatus*² e os encontros afetivos, alegres que alteram essa força interna, expressada no desejo que potencializa ou refreia as ações.

As escolas/universidades têm sido lugares que aumentam a potência de existir, agir e criar do aluno da educação básica ou superior? O ensino prescritivo e impositivo que decide o que, como e quando algo deve ser aprendido condiciona e torna as ações mecânicas? Se o mundo é aquilo que nós percebemos e o nosso corpo faz a conexão com o espaço, podemos entender que há espaço para didáticas, metodologias e encontros alegres. Precisamos tornar as instituições escolares e seus dispositivos em mediadores de bons encontros que aumentem o desejo de agir e pensar.

A relação currículo, professor e aluno acontece de forma factível quando há a reunião de corpos. Para Spinoza (2020), "o que constitui a forma de um indivíduo consiste em uma união de corpos" (p. 64). O poder de afetar e ser afetado faz parte das mais variadas situações vividas diariamente e não seria diferente nas escolas. Promover afetividade no processo educacional corresponde às possibilidades de se viver uma vida mais potente.

Deleuze e Parnet (1998) indicam que os professores podem promover bons encontros à medida que orientam e conduzem os discentes para o caminho do conhecimento, promovendo afecções alegres. Esse movimento pode ser intermediado por corpos ou instrumentos como livros, lugares, filmes e quaisquer outros elementos que possam representar encontros alegres, estimulando o desejo de uma vida potente e criativa. A participação dos envolvidos deixa de ser contemplativa e se transforma em uma proposta de libertação dos sujeitos.

¹ Descartes mostra que a alma e o corpo são substâncias totalmente distintas uma da outra "De sorte que esse eu, isto é, a alma, pela qual sou o que sou, é inteiramente distinta do corpo e, mesmo, que é mais fácil de conhecer do que ele, e, ainda que este nada fosse ela não deixaria de ser tudo o que é" (Descartes, 1973, p. 47, Grifo nosso).

² É a essência de todo corpo, sem o *conatus*, um corpo não pode existir e ser concebido. É a força do corpo para continuar em sua existência, sendo o que é, afirmando sua existência e as relações que o compõem (Spinoza, 2020).

Os currículos das escolas, na sua maioria, são sistematizados, normativos e, em alguns casos, idênticos, sendo comuns a todas as regiões do país que possuem características e populações diferentes. Esse condicionamento, por vezes, leva-nos a uma condição menor de potência, limitando os níveis de alcance que os corpos podem alcançar. Diante dessa perspectiva, verifico a necessidade de realizar um estudo pautado em um olhar filosófico que apresente o corpo-expressão, corpo-intuição e o corpo-afeto como componentes indispensáveis nos processos de construção dos currículos. Dessa forma, orientamo-nos em **pensar o lugar da corporeidade-afeto-ser-de-potência nas propostas curriculares pedagógicas e observar sobretudo os corpos que resistem.**

OBJETIVO GERAL

Compreender, a partir de uma abordagem filosófica, o ser na sua experiência no mundo vivido, o lugar da corporeidade-afeto-ser-de-potência-na-educação e sobretudo analisar as motivações e composições dos corpos que resistem as homogeneizações imbricadas nos currículos escolares.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Realizar deslocamentos conceituais de estudos da filosofia da diferença, imanência e fenomenológica, principalmente das teorias que atribuíram subjetividades às dimensões corpóreas, de modo a identificar os campos predominantes, analisá-los, categorizá-los e revelar os múltiplos enfoques e perspectivas;
- Conhecer o espaço que a corporeidade-afeto-ser-de-potência-na-educação ocupa nos dispositivos que norteiam as escolas e a forma de sua inscrição do ponto de vista conceitual;
- Produzir, mediante as leituras em Spinoza, Bergson, Deleuze e Merleau-Ponty uma cartografia dos corpos que resistem as imposições normativas dos currículos escolares.

ESTADO DO CONHECIMENTO: INTUIÇÃO, EXPRESSÃO E AFETO

Dada a indissociabilidade entre vida e escola, produzimos um estado do conhecimento que contempla três dimensões da existência humana: intuição, expressão e afeto. Essa construção possibilita uma investigação profunda e interligada do assunto pesquisado, levando

à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área. Essa verificação propicia conhecer como estudos anteriores abordaram a temática, além de identificar as dimensões teórico-metodológicas utilizadas.

Para Soares e Maciel (2000, p. 4), esses estudos são necessários "no processo de evolução da ciência, a fim de que se ordene periodicamente o conjunto de informações e resultados já obtidos", favorecendo a organização que mostra a integração e as configurações emergentes, as diferentes perspectivas investigadas, os estudos recorrentes, as lacunas e as contradições.

De fato, essa verificação pode apontar campos inexplorados abertos à pesquisa em um delineamento cronológico, definido para direcionar caminhos que vêm sendo estudados e que correntes de pensamento são desenvolvidas em detrimento de outras. Nesse sentido, as convergências, ou mesmo as divergências, encontradas nestas análises contribuem para a valorização da pesquisa que está sendo realizada, viabilizando, de certa forma, o avanço do tema com outros olhares.

Nessa etapa da pesquisa, aproximamo-nos do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, com buscas a partir de 2001, ano de efetivação dos PCNs nas três etapas do ensino básico. Nosso objetivo é verificar quais bases teóricas, metodológicas e epistemológicas foram articuladas para a compreensão e abordagem da temática inicial: "Corporeidade e Currículo na Amazônia". Utilizamos as mais variadas combinações de descritores, como, por exemplo, a Base Nacional Comum Curricular, Projeto Político Pedagógico, corpo, corporeidade, corporalidade e palavras de sentidos semelhantes que concatenassem com o tema investigado; nesse rastreamento, não encontramos pesquisas que relacionem a construção dos currículos escolares na Amazônia com a corporeidade.

Utilizamos, em um segundo momento, os campos teóricos que fundamentam esta tese e identificamos que as compreensões de expressão em Merleau-Ponty, intuição em Bergson e de afeto em Spinoza aparecem como objeto de estudos em diferentes campos das ciências. Contudo, esse deslocamento teórico para a área de educação, especificamente, direcionada na imanência de pensar os currículos na Amazônia, não foi possível localizar para o período indicado na pesquisa, o que nos motiva a apresentar outros caminhos em relação ao corpo no qual tem conexão direta e diária com o mundo factual.

Assim, nos descritores "Spinoza, corpo e currículo", "Bergson, corpo e currículo" e "Merleau-Ponty, corpo e currículo", encontramos trabalhos acadêmicos entre teses e dissertações que nos ajudam a entender as associações indissociáveis do corpo. Iniciamos as leituras com enfoque nos itens referentes a tema, objetivos, problema, fundamentação teórica,

metodologia, discussão da investigação e considerações finais; elaborando resumos de cada um desses trabalhos.

Tal recorte indicou que a maioria desses estudos foram realizados em programas de pós-graduação em educação e filosofia, em grande maioria na região Sudeste, e em minoria na região Norte. Dividimos esta análise com a seleção de trabalhos que apresentam a mesma aproximação conceitual e teórica presentes na corporeidade, são eles:

Quadro 1: Teses e dissertações

TESE E DISSERTAÇÕES	EXPRESSÃO	INTUIÇÃO	AFETO
Nas asas da borboleta: filosofia de Bergson e educação		X	
A pintura como experiência para pensar a educação: uma interpretação Merleau-pontyana	X		
Afetividade e corporeidade na ética de Benedictus Spinoza			X
Intuições para uma pedagogia da intuição: a amizade enquanto uma experiência integral pela dinâmica das cartas		X	
As diferenças e o currículo: reflexões à luz da filosofia bergsoniana		X	
Educação e teoria dos afetos de Spinoza à luz da leitura de Gilles Deleuze: da consciência moral à existência ética			X
Educação do homem desde a corporeidade em Merleau-Ponty: o caráter pedagógico da cultura corporal	X		
Percursos, fragmentos e encontros: singularidades na docência			X
O corpo próprio como princípio educativo a partir da perspectiva fenomenológica de Merleau-Ponty	X		

Fonte: Banco de Teses e Dissertações da CAPES, 2021

Nessa verificação, destaca-se que nenhum trabalho conecta a subjetividade afetiva, expressiva e intuitiva ao currículo escolar, sendo que esses elementos funcionam de forma cíclica, heterogênea e com funções de complementaridade. Apenas uma pesquisa relaciona diretamente o currículo à corporeidade; mas a fundamentação abarca somente a ordem da motricidade. Diante dessas duas constatações é que encontramos as fissuras para ampliar a discussão sobre o corpo-próprio e sua relevância no alcance de uma maior vitalidade.

Dessa forma, vamos dividir essa discussão nos três eixos supracitados no quadro. Visa-se aqui promover um diálogo entre os trabalhos acadêmicos catalogados e o objeto de estudo desta tese. Assim, identificamos oposições e concordâncias em relação às bases

epistemológicas; ou melhor, aproveitamos para ampliar as discussões, realizando deslocamentos conceituais voltados à área de educação.

Iniciamos essa análise a partir da corporeidade e expressão, presentes nas pesquisas acadêmicas "Educação do homem desde a corporeidade em Merleau-Ponty: o caráter pedagógico da cultura corporal" e "O corpo próprio como princípio educativo a partir da perspectiva fenomenológica de Merleau-Ponty", que trazem uma corrente fenomenológica para investigar a relação ser e mundo.

Esses estudos evidenciam um corpo vivido e experienciado juntamente à consciência, com a presença sensível e intencional, o que faz do sujeito um ser perceptivo, corpos com outras possibilidades de composição, jamais acabado, mas ainda disposto a retornar, sobre si e ainda outros. Nessa perspectiva, existe uma sugestão de possibilitar uma educação que atente para o sensível e tais fluxos criem modos de existência (Deleuze, 2012).

A corporeidade é objeto de observações e estudos em diversas áreas, mas os resultados encontrados nesse estado do conhecimento apontam caminhos que ainda não foram investigados, entre eles a sua inscrição nos dispositivos legais que regulamentam o ensino formal e o diálogo entre teóricos que comungam do ser imanente. Os sistemas educacionais hoje instituem condutas que privilegiam especialmente a parte cognitiva do ensino, a motricidade fica em segundo plano no sentido de tornar previsíveis e mecânicas as mais diversas expressões dos corpos.

Essa reflexão em Merleau-Ponty se realiza, inicialmente, por meio de uma contraposição ao pensamento clássico. O intelectualismo voltado apenas ao exercício transcendente objetivado é colocado em suspensão, à medida que defende o desmembramento da relação sujeito-objeto (homem-mundo). A conexão entre o sentir e a construção da subjetividade ganha destaque nos estudos pós-estruturalistas, o que parece ser interessante para pensar o sistema educacional atual, ainda mais quando instituímos e expandimos outras formas do fazer pedagógico.

A relação entre corpo e percepção sempre existiu; desde a antiguidade, o que variou foi o modo pelo qual a contribuição da percepção na construção do conhecimento foi considerada, por vezes sendo elencada como um elemento precário em relação à construção de conceitos, o que causaria falha, descontinuidade e imprecisão. Nessa premissa, o convite feito por Merleau-Ponty é pensar a vida pré-reflexiva sendo originária; nesse sentido, a percepção é o nosso contato imediato com o mundo, onde estabelecemos relações sensíveis com as coisas. O nosso corpo sente o mundo enquanto sujeito perceptivo.

O corpo é mediador da nossa condição de ser no mundo, pois graças a ele, pertencemos a um tempo e espaço; a corporeidade corresponde a essa existência ou à natureza do corpo, isto é, estabelece forma, movimenta e relaciona-se simultaneamente, localizando o ser humano no mundo. A imanência da corporeidade para Merleau-Ponty é “o espetáculo de uma consciência sob nosso olhar, o de um espírito que vem ao mundo” (2006, p. 323).

Nessa perspectiva, o corpo é sujeito, não mais um objeto, mas o pivô, o centro que comporta o sentir. O ato de perceber acontece no plano da experiência e é inaugurado pela percepção; essa concepção refuta o racionalismo que condiciona a ciência nos fundamentos da ordem, separabilidade e razão.

O mundo nos circunda e é contornado por nosso corpo. A intencionalidade que percorre todas as extensões corpóreas ajuda a compreender e reconhecer o outro. Na filosofia merleau-pontyana, essa cinésia é própria e originária: “A coisa e o mundo me são dados com as partes do meu corpo não por uma ‘geometria natural’, mas em uma conexão viva comparável, ou antes, idêntica à que existe entre as partes de meu próprio corpo” (Merleau-Ponty, 1999, p. 276).

Devemos ir além da definição instrumental do corpo, comum nas escolas como extensão do pensamento, e seus movimentos são primordialmente inseridos nas atividades de disciplinas específicas como educação física e artes. No entanto, o sujeito humano é o próprio corpo, e tematizar aulas cujas expressões contemplem essas dimensões vai além das áreas que utilizam a corporalidade na grade de seus currículos. Há um recorte, uma espécie de seleção, princípios cognitivos e de motricidade que atuam separados e em matérias diferentes, uma realidade comum nas didáticas executadas na educação básica.

A corporeidade pode impulsionar e ampliar nossos níveis de alcance; em Bergson (2006), a vida ultrapassa os estreitos quadros da inteligência à medida que não se restringe a separar algo que é indissociável do mundo. A construção de uma nova visão do corpo na educação e, mais precisamente, no currículo, perpassa mudanças nos dispositivos legais que regulamentam todo o processo educativo.

Apoiar uma noção de ensino a partir da corporeidade é ir além do corpo biofisiológico, o ser nessa conjuntura filosófica passa a ser considerado o centro da integração de sentimentos e afetos. Uma aprendizagem humana requer fundamentos humanos que sejam constitutivos dessa existência habitada no corpo que chora, sorri, ama, canta, vive, convive; entender esse espiral é dar voz e vez a corporeidade. Para Moreira e Nista-Piccolo (2012), mediado pela ideia de corpo, leva-nos a entender que o ser se faz no mundo pela sua corporeidade, uma vez que:

Conhecer corporeidade leva à necessidade de superar a noção de um homem/aluno apenas técnico, Homo faber, associando a essa noção o conceito de homem/aluno imaginativo, aquele capaz de criar e destruir fantasmas, de sonhar e destruir mitos. No conceito de corporeidade, concorrem em iguais condições o Homo sapiens e o Homo demens, pois aquele que produz sabedoria técnica e ciência é o mesmo que produz poesia e arte. É necessário conceber imbricados os conceitos de trabalho e ócio, não como oposições em que o primeiro é valorizado e o segundo, desprezado, mas ambos compondo o modelo de homem/aluno vivo, existencializado (Nista-Piccolo; Moreira, 2012, p. 44-45).

Esse existencialismo proporciona o ato intencional, que em Merleau-Ponty, é a abertura ao mundo de um sujeito corporal. É uma relação dialética de expressão, na qual surge o sentido. Graças a ela, a essa “noção ampliada” da intencionalidade, a compreensão fenomenológica distingue-se dos moldes clássicos que se limita às naturezas verdadeiras e imutáveis. Em suma, há um rompimento desse aprisionamento, o que pode contribuir na diversidade das didáticas hoje realizadas nas escolas, resultando em uma alegria produtiva e inventiva.

Trata-se de vivenciar um corpo livre dos julgamentos e interpretações que impedem novos modos de vida. É nesse sentido que a ideia do corpo sem órgãos (CsO) iniciada em Artaud³ torna-se o corpo da experiência. Deleuze e Guattari se apropriam e apresentam outras possibilidades de pensar o CsO ao caracterizar um corpo sem imagem:

O corpo sem órgãos é o improdutivo; no entanto, é produzido em seu lugar próprio, a seu tempo, na sua síntese conectiva, como a identidade do produzir e do produto [...]. O corpo sem órgãos não é o testemunho de um nada original, nem o resto de uma totalidade perdida. E, sobretudo, ele não é uma projeção: nada tem a ver com o corpo próprio ou com uma imagem do corpo. É o corpo sem imagem (Deleuze; Guattari, 2011, p. 20).

O CsO ultrapassa as dimensões orgânicas, rompe com os dogmas que regulam o corpo e é a própria reinvenção da vida. A intenção de Deleuze e Guattari é exatamente criar um corpo que seja ele próprio, que corresponda ao real, um corpo que sirva à vida, que sirva à produção de novos modos de ser, de existir, de viver, de pensar, de amar. Pensemos esse corpo numa ótica spinoziana, descrita na dissertação: *Afetividade e Corporeidade na Ética, de Benedictus de Spinoza*, que sustenta a mente concentrada e o corpo imbricado no mesmo indivíduo. Ortega (2008) diz que ele é o lugar de inscrição dos códigos ou dos signos, um tradutor ou descodificador/permutador desses signos ou códigos, pois sozinho não significa nada.

³ Foi na obra radiofônica intitulada: *Para acabar com o juízo de Deus*, do ano de 1947, que Artaud declarou guerra aos órgãos. Sobre o corpo sem órgãos, cf. Os escritos de Antonin Artaud, L&PM editores, 1983.

Ao pensarmos esse conceito na escola, ampliamos as possibilidades de criação; o estágio contemplativo e passivo do estudante parece ser de interesse daqueles que governam o país. Há, efetivamente, nessa condução um controle do que pode os corpos; romper e instituir o CsO é produzir "corpo afetivo, intensivo, anarquista, que só comporta polos, zonas, limiares e gradientes" (Deleuze, 1997, p. 148). Não existe uma oposição ao corpo organismo, mas sim essa organização orgânica como única forma de vida. Essa imposição clássica de padrões e funções iguais para seres diferentes; essa obrigação aconselhada por grande parte da sociedade torna qualquer tipo de vitalidade corporal objeto de censura e repressão.

Deleuze e Guattari sugerem que a criação de um CsO se manifesta em várias etapas, e uma delas é o esvaziamento das concepções preestabelecidas. Essa desconstrução abdica da previsibilidade; há necessidade de iniciar com prudência esse movimento, pois o corpo organizado, padronizado e normatizado está colocado em todas as dimensões sociais, o que parece diminuir o poder que nele habita. Essa discussão mostra-se atual ao pensarmos na onda conservadora que assola o mundo; mesmo perdendo força com a derrota de governos extremistas, essas organizações, em geral, instituíram políticas de distanciamento e silenciamento dos corpos. As políticas públicas se pautam prioritariamente em ideologias unívocas que tendem a reprimir e silenciar outros modos de vida; os dispositivos de controle são usados para manipular e pregar uma homogeneidade das formas de expressão da existência humana.

Um exemplo vivenciado nas escolas da domesticação do corpo pode ser observado quando se trabalham temas que ultrapassam a binaridade dos conceitos. Ao socializar a sexualidade, identidade e diversidade, a definição é associada exclusivamente ao campo biológico. Na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a corporeidade está vinculada ao eixo "Corpo, gesto e movimentos", mas os conteúdos propostos são de uso restrito e funcionais às práticas de higiene, anatomia e do desenvolvimento fisiológico.

Nesse sentido, a filosofia bergsoniana apresenta as diferentes durações que caracterizam o ser, com diversas estruturas qualitativas e singulares. Cada corpo possui diferentes histórias, desejos e sentimentos, o que nos leva a considerar a construção de currículos diferentes. A intuição rompe o espaço preestabelecido e impulsiona a outros fluxos infinitos, a partir do esforço intuitivo. A intuição atua como combate a incêndios e à inteligência. Para Deleuze (2012, p. 9), "a intuição não é um sentimento, nem uma inspiração, uma simpatia confusa, mas um método modificado, e mesmo um dos mais elaborados métodos da filosofia". Esse ato simples auxilia na compreensão das diferentes durações.

Estamos alicerçados na construção fixa de tempo, e essa irredutibilidade regula os processos de formação na escola. Um exemplo dessa objetivação é que os alunos precisam estar alfabetizados em determinado ano de ensino, exigência posta nesses dispositivos. No entanto, essa visão não consegue dar conta da experiência concreta, pois é separada do todo. Para Bergson (1999), precisamos buscar o tempo da consciência que traz sentido e a própria experiência de vida em sequências ininterruptas.

O currículo construído a partir da lógica bergsoniana seria a expressão da realidade com fluxos abertos à construção. Nas palavras de Bergson: “por mais enciclopédico que seja o programa, o que o aluno poderá assimilar da ciência acabada reduzir-se-á a pouca coisa, e será frequentemente treinado sem gosto, e sempre esquecido depressivo” (1979, p. 149). Essa é a mesma percepção dos estudos: “Intuições para uma pedagogia da intuição: a amizade enquanto uma experiência integral pela dinâmica das cartas” e “As diferenças e o currículo: reflexões à luz da filosofia bergsoniana”, que propõem novos mundos a explorar a partir de movimentos qualitativos intermináveis que possibilitam experiências escolares, sobretudo envolvendo a inteligência e a intuição, respeitando as relações entre as diferentes durações vividas pelos alunos.

Em resumo, podemos destacar que as contribuições dos filósofos que estudaram a vida/corpo em sua forma imanente são de suma importância para entendermos o processo de construção das aprendizagens. Aquilo que me toca, ou que sinto, não pode ser separado ou moderado dentro das instituições de ensino. Propomos um currículo menor que seja capaz de alcançar o corpo-desejo.

Diante dessa premissa, construímos esta tese a partir de uma abordagem qualitativa, descritiva e analítica. O método bibliográfico, com abordagem fenomenológica, foi utilizado para descrever as experiências de leitura e interpretações durante a pesquisa. Diante do cenário mundial da epidemia causada pela COVID-19, que atingiu seu ápice na cidade de Manaus-AM em 2021, decidimos suspender as oficinas com os alunos, inicialmente pensados para a última parte desta pesquisa. Retornaremos essa prática em outro momento, pois entendemos que essa discussão ainda necessita ser ampliada em mais diversos níveis.

Nossa tese é dividida no tempo qualitativo bergsoniano que envolve quatro sessões, as três primeiras são fundamentadas nas noções de corporeidade e apresentam em cada capítulo a conceituação filosófica criada nos nossos estudos dos termos *corpo-expressão*, *corpo-afeto* e *corpo-intuição*, a partir de uma base epistemológica em Merleau-Ponty, Spinoza e Bergson. Realizamos um deslocamento conceitual dessas teorias para pensar uma educação que não desassocia a vida de seus processos estruturantes.

Ademais, este trabalho, por fim, discorre sobre o espaço que a corporeidade-afeto-ser-de-potência-na-educação ocupa nos dispositivos que norteiam as escolas e a forma de sua inscrição do ponto de vista conceitual; além de produzir, mediante as leituras da filosofia da diferença, fenomenológica e da imanência uma cartografia dos corpos que resistem as imposições normativas dos currículos escolares.

Encontramos os filósofos descritos nesta introdução talvez tardiamente, mas sentimos na obrigação de propagar a alegria que vivenciamos no processo das aulas e orientações da pós-graduação, mediante os desdobramentos dessas obras. Nesta análise refutamos a utilização de binaridades e de respostas conclusivas, vamos correr riscos e apostar nas multiplicidades que os corpos carregam. Desejamos uma leitura contagiante e potente.

CAPÍTULO I: SPINOZA E O PROCESSO DE COMPOSIÇÃO DO CORPO-AFETO

1.1. O corpo-mente e a vida nos encontros

ENCONTROS E DESPEDIDAS
Todos os dias é um vai e vem
A vida se repete na estação
Tem gente que chega pra ficar
Tem gente que vai pra nunca mais
Tem gente que vem e quer voltar
Tem gente que vai e quer ficar
Tem gente que veio só olhar
Tem gente a sorrir e a chorar

Milton Nascimento e Fernando Brant

Embarcamos na vida e trajetória de Baruch de Spinoza que, em torno de duas décadas, construiu teses revolucionárias, ao pensar a vida na sua imanência. Para o desenvolvimento deste capítulo, apresentamos partes do artigo intitulado: *Corpo-Mente, Afetos e Educação: Encontros Spinozianos*⁴, produzido durante o processo de doutoramento, além dos principais temas abordados em suas obras. Realizamos um deslocamento conceitual de seus estudos para pensar a educação a partir dos encontros, nos quais se percebeu que as naturezas das afecções ou são favoráveis para aumentar sua potência de ser e agir, ou para sua diminuição.

As rupturas do teórico com o obscurantismo e o fanatismo constituíram diversas revoluções nos campos políticos, religiosos, antropológicos e filosóficos. Sua obra de maior relevância, intitulada *Ética* escrita em 1675 é construída por proposições, axiomas, definições, projeções, corolários e ensinamentos que propagam novos modos de existir na busca da afirmação máxima da vida, e isto nos interessa ao considerar nossas relações ao longo da vida.

Fatores internos são os grandes propulsores do teórico para se dedicar à filosofia, à busca da virtude, sabedoria e beatitude, objeto de desejo de diversos filósofos clássicos, é a mesma que motiva Spinoza. No texto do *Tratado da Reforma do Entendimento*, escrito em 1662, Spinoza revela seu ânimo em se desprezar das motivações exteriores: "Refletindo mais longamente, fui elaborado de que, enquanto pude me dedicar detalhadamente à reflexão, eu deixei homens certos por um bem certo" (2013, p. 104).

Durante sua trajetória, não há espaço para julgamentos; percebe-se uma tentativa de entendimento do homem. Após seus estudos sobre uma noção monista de Deus, o filósofo passa a produzir, por meio da metafísica, uma visão contida além do que é o ser humano, investigando sua origem, natureza, composição, possibilidades e limites. Assim, a dualidade cristã alicerçada desde Platão entre alma e corpo é contradita. Para Spinoza, "a mente e o corpo são uma só e

⁴ Texto na íntegra em: <https://doi.org/10.56579/rei.v5i6.619>

mesma coisa, concebida seja sob o atributo do pensamento, seja sob o atributo da extensão” (2020, p. 100).

Spinoza, em sua argumentação basilar, apresenta o corpo na qualidade de estrutura central do ser. Com a célebre frase "o que pode um corpo?" (2020), o filósofo inicia uma discussão que valoriza a vida em seu estado natural, a partir do encontro de corpos. Mas de quais estruturas são formados esses corpos? E dada essa composição, o que está em nosso poder? De imediato, Spinoza responde: “Não sabemos o que pode o corpo”. Essa afirmação contempla as mais diversas dimensões, sejam elas biológicas, filosóficas, estéticas, para determinar um modo para as extensões corpóreas.

Para Deleuze, Spinoza propõe um novo paradigma:

Propõe-lhe instituir o corpo como modelo: ‘não se sabe o que pode o corpo...’ Esta declaração de ignorância é uma provocação. Fala-se 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 (2002, p. 24).

Na contramão das concepções clássicas, Spinoza criticou a ideia da causalidade entre corpo e espírito. A constituição unissonante do corpo-mental é chamada pelo filósofo de paralelismo, na qual conceituamos como corpo-afeto. Essa inseparabilidade dos elementos forma e cria possibilidades de alcançar as expressões máximas dos desejos, um mundo das “intensidades puras” (Deleuze, 2019, p. 70). Trata-se de romper a fragmentação e desvalorização do pensamento em relação à sua extensão. A consciência potencializa os efeitos e tenta ignorar as causas. O teórico denuncia as consequências dessa separação, pois acredita que o homem é uma unidade da carne e da alma.

A supervalorização ou depreciação das unidades que compõem os seres acaba atrapalhando e limitando suas ações, a separação nessa ótica reprime e diminui a intuição e a essência do homem existencial. Comer e beber, dormir e acordar, movimentar e pausar são características que mantêm o bom funcionamento do corpo orgânico e, com isso, interferem no corpo do desejo. Isto é, o bom funcionamento das faculdades sensório-motoras ou o desequilíbrio em qualquer uma de suas funções gera respostas no conjunto, pois se interligam e fazem parte da mesma estrutura.

O corpo-afeto seria a forma imanente entre pensamento e ação, repouso e movimento, causa e efeito; a ideia só se concretiza a partir da presença de corpos que se afetam, a mente tem uma força de ação inseparável do corpo na busca pela realidade que, na concepção spinoziana, corresponde à perfeição: “por perfeição e realidade compreendendo o mesmo”

(Spinoza, 2020, p. 52), e quanto maiores foram as relações possíveis maiores serão as coisas percebidas.

Devemos pensar que corpo e mente são análogos entre si. E cada veículo do ser no mundo carrega uma multiplicidade indeterminada, manifestada ou ocultada a partir dos estímulos vivenciados. Significa dizer que a consciência não permanece fora da manifestação das ideias, assim como suas ideias não podem habitar fora de seus objetos, que são as afecções do corpo. “Com efeito, uma ideia que nós temos indica o estado atual da constituição de nosso corpo” (Deleuze, 2010, p. 200).

A partir da premissa de que “por ideia compreendo um conceito da mente, que a mente forma porque é uma coisa *pensante*” (Spinoza, 2020, p. 51), observamos que Spinoza discorre sobre a mente como forma pensante. Fica evidente a distinção entre o modo homem e os demais seres vivos, ainda mais quando ele diz que a mente no homem tem um atributo que se chama pensamento. Obviamente que há articulação entre corpo-mente na efetivação da capacidade intelectual do ser.

Para destacar a capacidade da mente, então, Spinoza distingue o conceito de percepção. Assim diz: “Digo *conceito* e não *percepção*, porque a palavra *percepção* parece indicar que a mente é passiva relativamente ao objeto, enquanto *conceito* parece exprimir uma ação da mente” (Spinoza, 2020, p. 51-2, grifos do autor). Assim sendo, o corpo-mente são dimensões que agem em simultaneidade, ou seja, afecções que ocorrem na mente, ainda mais quando se sente no corpo, ou seja, já as incidem sobre o corpo e na mente.

Essa ideia da mente está unida à mente da mesma maneira que a própria mente está unida ao corpo. Demonstramos que a mente está unida ao corpo porque este é objeto daquela. A ideia da mente, deve, portanto, pela mesma razão, estar unida ao seu objeto, isto é, à própria mente, da mesma maneira que a mente está unida ao corpo [...] a ideia do corpo e o corpo, isto é, a mente e o corpo, são um único e mesmo indivíduo, concebido ora sob o atributo do pensamento, ora sob o da extensão. É por isso que a ideia da mente e a própria mente são uma só e mesma coisa, concebida, neste caso, sob um só e mesmo atributo, a saber, o do pensamento (Spinoza, 2020, p. 71).

Pela simultaneidade, corpo-mente tem a potência de pensar, cujo desdobramento oferece ao ser humano a segurança de saber. Ao mesmo tempo, a ideia de saber o que se sabe. Trata-se de uma faculdade que lhe dá a dimensão de sua existência, inclusive de que está circunscrita pela condição de mortalidade. Desse modo, pensar potencializa a vida para conhecer os fenômenos naturais e aqueles da vida em sociedade, como já foi dito.

Tudo aquilo que acontece no objeto da ideia que constitui a mente humana deve ser percebido pela mente humana, ou seja, a ideia daquilo que acontece nesse objeto existirá necessariamente na mente; isto é, se o objeto da ideia que constitui a mente humana é um corpo, nada poderá acontecer nesse corpo que não seja percebido pela mente (Spinoza, 2020, p. 60).

Corpo-mente estão interligados, ainda mais quando se expressa pela sua extensão-ato, ou ainda, a mente pelo seu atributo em pensamento-ato. Em ambos estão a ideia da ação, do ato, do fazer. O corpo é objeto da mente cujas ideias de afecções se efetivam por meio dele, realizam-se em ato ao ponto de articular corpo-mente. Mas, esse fenômeno da simultaneidade pode também ocorrer em proporção inversa quando as afecções envolvem corpo-mente e são constituídas de tristezas que diminuem o ânimo/apetite da vida.

Nesse sentido, percebemos que as possibilidades de ações sobre o corpo-mente são evidentes em Spinoza. Pelo exposto, podemos perguntar como essa simultaneidade é abordada no processo de escolarização. Com efeito, a preocupação desenvolvida por essa instituição escolar precisa ter como foco os rendimentos escolares inerentes aos saberes disciplinares. “Todavia, é necessário saber como ela colabora para estimular uma vida potente e em estado de liberdade, sobretudo uma que esteja estritamente relacionada ao estado de espírito”, como cita Lapoujade (2017, p. 59). Em outras palavras, o corpo e o estado de liberdade correspondem a uma condição de possibilidade para uma vida potente, pois:

[...] ele constitui nossa mente, mas enquanto constitui a mente de outra coisa, isto é, as ideias das afecções do corpo não existiriam em nossa mente. Entretanto, temos as ideias das afecções do corpo. Logo, o objeto da ideia que constitui a mente humana é o corpo, e o corpo existente em ato. Segue-se disso que o homem consiste de uma mente e de um corpo, e que o corpo humano existe tal como o sentimos. 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 (Spinoza, 2020, p. 61).

Nessa articulação corpo-mente, Spinoza dá destaque para o corpo enquanto extensão, cujas afecções ocorrem mediadas pelos encontros. Isto é, considerando a vida em processo de escolarização. Nesse cenário, vislumbra-se o maior destaque à cognitividade do ser estudante em detrimento do corpo. Aqui, fazemos uma aproximação à ideia de cognitividade ao pensamento, mesmo reconhecendo que não são coisas da mesma natureza, pois enquanto a mente-pensamento é destacada em ato, a cognitividade não tem esse aspecto como foco, pois o que ela avalia são as respostas atribuídas às perguntas destinadas aos estudantes, ainda mais por ocasião do processo de ensino-aprendizagem-avaliação.

Em outros termos, entende-se que é necessário criar experiências de aprendizagem em que a simultaneidade corpo-mente seja envolvida, sobretudo com destaque para uma ação de produzir atividades que estimulem o pensar. O fato é que a mente e o corpo são afetados de muitas maneiras pelos corpos exteriores. Ademais, a mente humana é capaz de perceber muitas coisas, e é tão mais quanto maior for o número de maneiras pelas quais seu corpo pode ser sensibilizado, ou seja: “tudo o que acontece no corpo humano deve ser percebido pela mente” (Spinoza, 2020, p. 66), e o autor prossegue:

Se o corpo humano é afetado de uma maneira que envolve a natureza de algum corpo exterior, a mente humana considerará esse corpo exterior como existente em ato ou como algo que lhe está presente, até que o corpo seja afetado de um afeto que exclua a existência ou a presença desse corpo (Spinoza, 2020, p. 67).

Fica evidente em Spinoza a estreita relação entre corpo-mente, o que indica a necessidade de compreensão do humano na imbricação desses dois atributos extensão-pensamento. Em sendo verdadeira essa proposição, a compreensão dele precisa atentar para as formas como os corpos são afetados e as ressonâncias das afecções na mente. E essa personificação dos atributos são moldadas a partir do livre direito de exercer os desejos. Conquanto haja nos estudos em Spinoza uma resistência em acreditar no livre-arbítrio e livre vontade, há um apelo em atestar que a verdadeira independência é aquela na qual o próprio ser se autodetermina.

1.2. Estado natural: a liberdade na escola

Na teoria spinoziana, a liberdade é um elemento fundamental para a busca de uma vida em afirmação. Spinoza, nesse sentido, defende que o direito natural antecede os deveres sociais. A ordem das leis clássicas foi construída por fortes influências teológicas e assentadas na ideia de que os direitos se definem em função das essências, constituídas por características imutáveis que caracterizam sua natureza. Consequentemente, os encontros e experiências de vida não exerceriam qualquer influência na composição do ser.

Nesse cenário, pensemos: Qual liberdade os alunos possuem nesse modelo de escola vigente no Brasil? Existe espaço para a criação? A liberdade e o imprevisível fazem parte do fazer pedagógico? Spinoza acredita que (2020, p. 42) “os homens se supõem livres porque não têm a consciência das suas volições e do seu apetite e não pensam, nem em sonho, nas causas pelas quais são desejosos a desejar e a querer, sendo deles totalmente ignorantes”. A ruptura

almejada é pensar que nossos estabelecimentos de ensino e cada substância que a compõe (alunos, professores e comunidade escolar) possuem composições diferentes.

A vida na escola foi planejada para promover o rendimento acadêmico, ou seja, para ser avaliada de maneira quantitativa, de acordo com as notas alcançadas nas avaliações. Neste sentido, ela possui duas medidas: uma que mostra a finalidade pretendida para adquirir conhecimento (aprovação), outra que aponta o indesejado, quando o estudante não alcança a pontuação estipulada para ser considerado reprovado. Além disso, é importante notar que existe uma métrica e uma forma normalizadora pelas quais a vida é avaliada e detalhada. Neste sentido, no que se refere às motivações de Spinoza, compreende-se que a vida e a sua capacidade de expressão e inventividade não estão limitadas pelos métodos pragmáticos de avaliação do pensamento, uma vez que são julgados e mensurados com base na ideia de certo e errado.

Dessa forma, a vida é submetida a estratégias de ensinamentos de conteúdos que os habilitam a serem úteis para determinadas finalidades na sociedade. O cuidado é realizado por meio de mediações didáticas com o objetivo de que ela possa desenvolver seu potencial funcional em determinadas áreas, mesmo convenientes e ainda externas aos indivíduos. Nesse contexto, a escola atende a demandas diversas, como profissionais ligados ao desenvolvimento de carreiras com foco em uma necessidade imediata; há também quem defende o papel político dela como um espaço de formação crítica e de mudanças estruturais.

Isto significa que, desde o nascimento, somos condicionados a obedecer às regras que fazem parte de um Estado social no qual a escola está inserida. A liberdade, nessa perspectiva, não seria pré-social, pois cada indivíduo precisa se adequar às normas vigentes. Mas e o instinto? O desejo? Nesse cenário, eles seriam reprimidos e não teriam espaço, pois as potências não alcançariam seu nível máximo.

Outra proposição do direito natural clássico institui a competência de alguém superior, cria um estado de submissão, superioridade que faz distinção entre os seres, classificando os alunos em aptos e não aptos. Essa separação define que “haverá então um homem de bem, qualquer que seja a maneira que ele seja determinado, como homem de Deus ou homem da sabedoria, que terá uma competência” (Deleuze, 2019, p. 103).

Em contrapartida, Spinoza não acreditava nessas condições de liberdade, para ele, a lei da natureza não é condicionada a uma série de deveres. É Hobbes⁵ quem inicia a discussão do

⁵Thomas Hobbes foi um filósofo e teórico político inglês que consistiu em tentar descrever as pessoas como elas realmente eram, pois não somos naturalmente morais. Hobbes apresenta a lei natural, por um lado, como uma série de “mandamentos divinos”, e o direito natural como a “liberdade”.

jusnaturalismo e denuncia que a justiça não deriva da lei, e sim da natureza; ou seja, o filósofo apresenta outra possibilidade de pensar a condição natural do ser humano, alicerçada na igualdade. E Spinoza foi afetado por suas obras.

1.3. A herança de Hobbes

A oposição enfática à teoria clássica da lei natural é o que une Spinoza e Hobbes. São pelo menos quatro teses fundamentais que estruturam as diferenças entre liberdade e deveres sociais. O direito de cada indivíduo terá como eixo sua potência e autonomia para exercê-la. No estado de natureza, os homens podem todas as coisas, detalhadas nas seguintes proposições:

Primeira proposição de Hobbes: isto não é assim. Ele diz que as coisas não se definem por uma essência, elas se definem por uma potência. Então o direito natural é, não o que é conforme à essência da coisa, mas sim, tudo o que pode a coisa. E no direito de alguma coisa, animal ou homem, tudo o que ele pode. Está em seu direito tudo o que pode. **Segunda proposição:** a partir daí, o estado de natureza se distingue do estado social, e teoricamente o precede. Por quê Hobbes apressa-se em dizer: no estado social, há interdições, há proibições, há coisas que eu posso fazer mas é proibido. Isto quer dizer que não é do direito natural; é do direito social. **Terceira proposição:** se o que é primeiro é o estado de natureza, ou se o que é primeiro é o direito, é o mesmo, pois no estado de natureza tudo o que eu posso é meu direito. Desde então, o que é primeiro, é o direito. Desde então, os deveres não serão mais do que as obrigações segundas tendendo a limitar os direitos para o devir social do homem. **Quarta proposição:** se meu direito é minha potência, se os direitos são primeiros em relação aos deveres, se os deveres são somente a operação pela qual os direitos são levados a limitar-se para que os homens devenham sociais, todos tipos de questões são postas entre parênteses. Por que é que eles devem devir sociais? É interessante devir sociais? Todo tipo de questões que não se punham absolutamente (Deleuze, 2019, p. 106 grifo nosso).

A essência imutável é refutada nesta tese. As coisas se definem por uma potência e tudo o que ela pode, pois está no seu direito natural, distante de uma perfeição final. O que condiciona e limita o corpo não acompanha a velocidade absoluta do pensamento. Há um problema prático que impossibilita a migração para outros estágios do conhecimento; como condicionantes hierarquizantes de poder, por vezes, não abrem espaços para uma tradição no mundo dos desejos.

Para Chauí, "o que é a filosofia spinoziana senão o mais belo convite a perder o medo de viver em ato?" (1995, pág. 82). O direito social não precede o natural; somos ação, movimento e criação. A razão não sobrepuja o apetite; ninguém nasce com uma racionalidade formada, o homem é um ser afetivo. No mundo moderno, há uma supervalorização da racionalidade e um descrédito em relação às dimensões afetivas. Spinoza nos convida a inverter

as concepções moralistas e encontrar tempo e espaço para falar do "eu", pois essa capacidade de se afetar é o que nos torna definitivamente humanos.

Compreenda-se, então, que os direitos vêm antes dos deveres. Na conjuntura atual, os direitos são limitados, objetivando um equilíbrio, pois vivemos em sociedade. Em Deleuze, “os deveres quaisquer que sejam, são sempre secundários, relativos à afirmação da nossa potência, ao exercício do nosso poder, à conservação do nosso direito” (2017, p. 288). Desta forma, o poder não está envolto em intensidades definidas por leis, mas sim pelas afecções experimentadas a todos os instantes.

A equivalência dos seres é característica do direito natural, extinguindo entidades ou seres superiores, os homens se equivalem, pois cada um faz aquilo que pode em ato; essas diferenças existem apenas no estado civil. Ninguém conhece o desejo do outro e nem tem autoridade para decidir sobre algo subjetivo e intrasferível. Em Spinoza, “pelo direito supremo da natureza, cada um julga o que é bom e o que é ruim” (2020, p. 181).

Sair da servidão e encontrar a liberdade é uma das propostas da ética spinozista. Hoje vivemos no ambiente escolar em um mundo de serviço? Existe espaço para exercer a liberdade original? Ao analisar a atual estrutura regimental das escolas, observa-se que esses espaços comportam em si um caráter de contenção, iniciado desde a primeira aula intitulada dos "nossos combinados", uma lista típica do que pode ou não ser feita; nesse ato planejado, a obviedade prevalecerá nas aulas e a culpabilidade de cumprir ou não as regras devem acompanhar as aulas até o final de cada ano letivo.

No início da obra *Ética*, a partir do conceito de substância, acontece a primeira menção de liberdade: "Diz-se livre a coisa que existe exclusivamente pela necessidade de sua natureza e que por si só é determinada a agir. E diz necessidade, ou melhor, coagida, aquela coisa que é determinada por outra a existir de maneira definida e determinada" (Spinoza, 2020, p. 13). Nessa sétima definição, a liberdade está relacionada aos modos ditos positivos quando a atividade é exercida de forma singular, natural e particular de motivações privativas, e em modos negativos ligados a aspirações extrínsecas, determinadas por outros.

Essa busca da existência humana livre passa pelo esforço de fortalecer e aumentar o *conatus*, à medida que a essência compõe motivações adequadas, o ser torna-se independente, livre, por isso a preocupação de Spinoza na preservação do estado natural; expressa na sexta proposição da terceira parte da *Ética*, haja vista que essa ampliação da potência se dará a começar pelos encontros apropriados, isto é, as relações ativas.

A liberdade requer precisamente um entendimento próprio disso que admite ou não nos encontros “conduzidos pela razão, buscaremos, entre dois bens, o maior e, entre dois males, o

menor” (2020, p. 199). Na composição atual, a maioria dos seres estaria condicionada a uma vida de consentimentos. Logo, atuar dentro da estrutura e atingir um grau maior de emancipação causa a migração para outro estágio possível, mais próximo à liberdade.

Na quarta parte da obra *Ética*, intitulada: a servidão humana ou a força dos afetos, Spinoza declara que “não há nada em que o homem livre pense menos que na morte, e sua sabedoria não consiste na meditação da morte, mas da vida” (Spinoza, 2020, p. 200). Acerca dessa noção, ele comprova que:

O homem livre, isto é, aquele que vive exclusivamente segundo o ditame da razão, não se conduz pelo medo da morte; em vez disso, deseja diretamente o bem, isto é, deseja agir, viver, conservar seu ser com base na busca da própria utilidade. Por isso, não há nada em que pense menos que na morte; sua sabedoria consiste, em vez disso, na meditação da vida (Spinoza, 2020, p. 200).

A morte é entendida como um estado do corpo em que não há alternativa ao nível da imanência. Os organismos vivos são caracterizados pelo inevitável estado de morte biológica. A vida não se limita ao estado de um organismo cuja existência se dá em estados descontínuos, mas a um estado de força e expressão, ou seja, nos alimentamos de encontros que aumentam a nossa vitalidade.

Esses pontos pelos quais são analisadas as múltiplas dimensões de liberdade têm por objetivo a construção de indivíduos coletivos que experienciem encontros potentes e múltiplos, principalmente aqueles de composição. A filosofia spinoziana denuncia a supressão do desejo proveniente, em grande parte de princípios conservadores. A descontinuidade dessa imposição construída durante a história, proporcionará novos modos de vida e seres fortalecidos e livres que buscarem confluências a partir de suas próprias motivações.

1.4. Os encontros nas instituições de ensino

A subjetividade do indivíduo precisa ser considerada, à medida que os níveis de alcance são diferentes, singulares e intrasferíveis, pois, para o teórico, a ação interfere no aumento puro do real. Segundo Spinoza, “quanto mais realidade ou ser uma coisa tem, mais atributos lhe competem” (Spinoza, 2020, p. 18). Nos seus estudos, dois atributos são destacados: o pensamento e a extensão. Eles fazem parte da essência e evidenciam-se a começar na imanência.

Pensemos em um grupo de alunos, cada um possui uma univocidade de atributos, mas participamos de um sistema que proporciona os mesmos estímulos. Na prática, essa condução modula comportamentos e pensamentos, proporcionando expressões previsíveis, e, por consequência, reprimem-se outras possibilidades do ser.

No encontro de corpos, as relações não são unívocas, e as consequências dessas junções formam composições ou decomposições que fazem parte do todo. A racionalidade e a afetividade do serviço recolherão o efeito dessa conferência que, por vezes, será adequado e, por outras, inconvenientes. Na vida e, assim sendo, na trajetória escolar, estabelecemos essas conexões com o mundo, pois somos seres corporais, e a apreensão desses sentidos se faz pelo corpo. “Em outras palavras, porque somos finitos e seres originariamente corporais, somos relação com tudo quanto nos rodeia, e isto que nos rodeia são também causas ou forças que atuam sobre nós” (Chauí, 2011, p. 88). Desassociar a vida de seus elementos constitutivos reduz as capacidades de produção. A escola é parte da vida e precisa ser considerada no processo de construção do conhecimento.

Consequentemente, embora existam outros afetos, refletimos sobre a origem e a natureza principalmente dos afetos primários de alegria e tristeza e como eles interferem no processo de ensino e aprendizagem. O afeto de alegria acontece quando um corpo encontra o outro e aumenta a potência de agir e, com ela, se compõe. Ao contrário, surge uma tristeza e nos leva a uma condição menor.

A discussão entre o bom e o mau encontro em Spinoza é análoga às relações que compõem e decompõem nosso corpo. Serão dois modos de existência: o dito bom para todo ser que busca se unir ao que constitui a sua natureza, para integrar sua relação com relações combináveis e, por esse meio, aumentar seu poder; e o mau para todos que vivem casualmente de encontros que geram impotência e se contentam com esse modo de vida. Mas, como evitar os maus encontros? E como expandir os bons?

Descobrimos na obra *Ética* que a alegria é o motor propulsor que nos aproxima da ação, criação e da felicidade. Para Deleuze (2002), há um tríptico problema prático exposto nesta teoria: como conseguir se cercar do maior número de encontros alegres? Como elaborar e produzir ideias adequadas? Como chegar a ser consciente de si mesmo, de Deus e das coisas? Vivenciar a ética em Spinoza é alcançar a essência do ser.

Spinoza assinala que a ética é um modo imanente da existência. Dessa forma, nosso esforço é na construção de encontros alegres, diferentemente das concepções clássicas que instituíram uma moral como valor preponderante nos julgamentos, relacionados à vida transcendente. Os afetos de alegria são os impulsores responsáveis por expandir nosso poder de

agir e ajudar na compreensão de como são as relações na natureza. Isto é, o filósofo aponta a alegria como um dos três afetos primitivos: “O amor nada mais é do que a alegria, acompanhado da ideia de uma causa exterior, e o ódio nada mais é do que a tristeza, acompanhado da ideia de uma causa exterior” (Spinoza, 2020, p. 181).

Em contrapartida, a tristeza exerce uma condição menor nos entes. O teórico destaca em sua obra três espécies de personagens factíveis que circundam nossa vida e têm influência na difusão desse afeto: o homem das paixões tristes; o homem que explora as paixões tristes, que precisa delas para estabelecer seu poder, e o homem que se entristece com a condição humana e as paixões do homem em geral. Poderíamos citar essas características de nossos indivíduos que compõem qualquer sistema, mas vamos pensar quem seriam esses atores na escola?

A filosofia de Spinoza consiste em denunciar tudo o que nos separa da vida. A binaridade do bem e do mal, certo e errado, é para refrear e tornar previsíveis as ações. A sociedade torna-se subserviente, arraigada em sentimentos que carregam certos graus de tristeza, como no caso de expectativas construídas a partir de esperança e promessas. A crítica enfática às paixões tristes concatena-se com a teoria das afecções, pois somos seres únicos que apresentam variações nos graus de potências. Somos atendidos a todo instante, principalmente por afecções de paixões e das ações. As paixões tristes nos afastam da nossa capacidade de agir; esse modo causa impotência, alienação, mistificação. Esse estado é aproveitado para o domínio do tirano.

A discussão sobre o que é mal aparece em outro momento de sua escrita, especificamente nas oito cartas trocadas com Blyenbergh. A temática do mal é expandida e exemplificada a partir de análises e fórmulas ainda não mencionadas em seus estudos. O mito adâmico é ponto de partida dessa discussão, já que, para o autor, Deus não proíbe, mas informa a Adão que o fruto decomporá seu corpo, ou seja, o que é mal/ruim é entendido em partes como uma intoxicação, envenenamento, indigestão.

O exemplo do envenenamento abarca os resultados dos encontros múltiplos. É válido para o mal que sofremos e para o mal que podemos praticar. Podemos ser intoxicados, mas também podemos ser tóxicos. Na obra de Deleuze: *Espinoza Filosofia Prática* (2002), encontramos outras menções dessas relações, como no caso do assassinato marcado pela destruição de outro corpo e do adultério na quebra pessoal e individual da confiança estabelecida por indivíduos diferentes.

Blyenbergh, por intermédio dessas correspondências, insiste na tese de que praticar o mal é próprio de algumas essências e os fatores externos não interferem na personalidade do

ser; todavia, Spinoza afirma que a essência faz parte de um estado, ou seja, a disposição para esse modo não é proveniente das afecções existentes, e sim da ausência delas, haja vista que o surdo não é movido pelo som, da mesma forma que o alienado não é guiado pelo conhecimento, logo essa condição não é por seu estado, mas em função de um estado que lhe foi retirado ou nunca teve.

Essa passagem de estado, por vezes, pode levar-nos a menor das perfeições: a tristeza, sobretudo quando somos tomados por essa afecção, porque criamos sentimentos inadequados e dependentes, motivada quase sempre por fatores exteriores. O exemplo utilizado por Spinoza das doenças autoimunes ilustra essa relação de decomposição, o poder de ser afetado é até mesmo destruído, nossas partes extensivas estão sempre em contato com corpos estranhos, por isso a necessidade de promover encontros adequados.

1.5. Os gêneros do conhecimento

Na Ética de Spinoza, vemos sua ênfase no conhecimento como uma de suas principais tendências. Além disso, pela sua própria natureza, o espaço escolar é assumido como um produto de conhecimento que permite compreender os fenômenos naturais e sociais em termos de relações de causa e efeito. Em outras palavras, “o conhecimento do efeito depende do conhecimento da causa e envolve este último”, afirma Spinoza (2020, p. 14). De fato, desenvolver o indivíduo na sua natureza, na sua capacidade de inteligência, consiste na finalidade do processo de escolarização. Mas, torna-se necessário que ele consiga estabelecer relações entre dois fenômenos revelados. “Com efeito, a ideia de qualquer coisa causada depende do conhecimento da causa da qual ela é o efeito” (Spinoza, 2020, p. 55). Assim valida Deleuze ao afirmar:

Melhor ainda é a demonstração à qual Espinosa chegará: conhecer é conhecer pela causa, logo, coisa alguma pode ser conhecida sem uma causa que a faça ser, em existência ou em essência. Desse argumento, já podemos concluir que a potência de pensar, da qual todas as ideias participam, não é superior a uma potência de existir e de agir, da qual todas as coisas participam. E isso é o essencial, do ponto de vista de uma prova a posteriori (Deleuze, 2017, p. 93).

Acontece que o corpo é composto pelos tipos de conhecimento que Spinoza chama de primeiro, segundo e terceiro gêneros e de encontros adequados e inadequados. Porque o conhecimento surge do encontro entre os corpos. Dessa maneira, não se pode pensar como uma

expressão da individualidade, visto que o corpo humano corresponde a um modo da substância conhecido por *natura naturada*, ou seja, um corpo constituído pelos encontros.

A mente humana não envolve o conhecimento adequado das partes que compõem o corpo humano. As partes que compõem o corpo humano não pertencem à essência do próprio corpo senão enquanto transmitem entre si os seus movimentos segundo uma proporção definida, e não enquanto possam ser consideradas como indivíduos, sem qualquer relação com o corpo humano. Com efeito, as partes do corpo humano são indivíduos altamente *compostos* (Spinoza, 2020, p. 73, grifo nosso).

Embora as junções dos corpos se concretizem nos encontros, a implementação dessa proposta requer a compreensão de que a vida não surge isoladamente. Da mesma forma, há necessidade de facilitar essas composições, no qual a experiência torna-se representativa, ou seja, ideias que realmente existem, especialmente aquelas que expressam ideias sobre o corpo-desejo. Logo, o corpo-afeto produz vivências formuladas em torno da vontade, força e criação. Em suma, um encontro que pode tirar o pensamento do reino da imaginação criada por ideias inadequadas.

Quando a mente humana considera os corpos exteriores por meio das ideias das afecções de seu *próprio corpo*, dizemos que ela *imagina*. E a mente não pode imaginar os corpos exteriores como existentes em ato de nenhuma outra maneira. Portanto, à medida que imagina os corpos exteriores, a mente não tem deles um conhecimento adequado (Spinoza, 2020, p. 74, grifos nossos).

O conhecimento que vem da imaginação, apoiado em uma ideia vaga provenientes de condições inadequadas ou enganosas, posicionam a pessoa a permanecer no primeiro gênero do conhecimento. Ninguém pensa mal ou errado, todo mundo pensa dentro de um desses estágios existe tipos de conhecimento e nós precisamos saber em qual nível nos encontramos. Nesse sentido, constituir a vida pelo segundo ou terceiro gênero do conhecimento corresponde a um valor fundamental para um indivíduo conseguir distinguir as ideias adequadas das inadequadas, pois assim constata Spinoza quando afirma que:

O esforço supremo da mente e sua virtude suprema consistem em compreender as coisas por meio do terceiro gênero de conhecimento. O terceiro gênero de conhecimento procede da ideia adequada de certos atributos de Deus para o conhecimento adequado da essência das coisas. E quanto mais compreendemos as coisas dessa maneira, tanto mais compreendemos a Deus. E, por isso, a virtude suprema da mente, isto é, sua potência ou natureza, ou seja, seu esforço supremo consiste em compreender as coisas por meio do terceiro gênero de conhecimento (Spinoza, 2020, p. 228-9).

Nessa premissa, compreendemos que o atributo da mente corresponde ao pensamento, já a finalidade da escola, como instituição aglutinadora dos conhecimentos produzidos, consiste em um espaço de produção de conhecimento, cuja característica essencial diz respeito à promoção do pensamento, como atributo da mente. Nesse sentido, essa instituição corresponde ao espaço dos encontros, cujas afecções precisam motivar o uso do pensamento ou no segundo, ou no terceiro gênero. Isto é, “quanto mais a mente é capaz de compreender as coisas por meio do terceiro gênero de conhecimento, tanto mais deseja compreendê-las por meio desse mesmo gênero” (Spinoza, 2020, p. 229). Logo, é pelo conhecimento oriundo do terceiro gênero que provém a maior satisfação da mente que pode existir.

A virtude suprema da mente consiste [...], em compreender as coisas por meio do terceiro gênero de conhecimento, virtude que é tanto maior quanto mais a mente conhece as coisas por meio desse mesmo gênero. Por isso, quem conhece as coisas por meio desse gênero de conhecimento passa à suprema perfeição humana e, conseqüentemente, é afetado da suprema alegria, a qual vem acompanhada da ideia de si mesmo e de sua própria virtude. Logo, desse terceiro gênero de conhecimento provém a maior satisfação que pode existir (Spinoza, 2020, p. 229).

Por natureza, os gêneros do conhecimento são decorrentes dos encontros e da qualidade deles. Seria até verdadeiro dizer que o primeiro gênero corresponde à vida na sua experiência de ser, ainda mais mediante o fato de estar vivo sem quase nenhum esforço para adquiri-lo; ao contrário desse, o segundo e o terceiro requerem esforço, ânimo, apetite, desejo para adquiri-los. Isto é, tal cenário requer uma ação para promover o movimento do corpo, ou seja, no sentido de procurar conhecer a relação entre as causas e os efeitos das coisas.

1.6. Primeiro gênero do conhecimento

Entre os gêneros do conhecimento, o primeiro corresponde às paixões, imagens confusas são “a causa única de falsidade” (Spinoza, 2020, p.82). Spinoza aponta que é nesse estágio que formamos ideias imprecisas e inadequadas. O conhecimento que aqui vamos chamar de falso é obtido através de afecções acidentais, seus signos são espécies de ilusões que passam a comandar e ditar as ações exercidas diariamente, haja vista que muitas delas são carregadas de julgamentos e valores que pregam corpos iguais e estabelecem a natureza humana apenas no plano social.

O primeiro gênero de conhecimento, denominado de opinião ou imaginação, inclui a percepção sensível e a imaginação propriamente dita, isto é, a representação das coisas exteriores como presentes a partir das ideias de suas imagens formadas no corpo humano. (...) elas dependem tanto da natureza dos corpos que nos afetam, quanto da natureza e da situação do nosso corpo (Gleizer, 2005. p. 24).

As causas nesse gênero são ignoradas, há uma predisposição para a repetição pautada na previsibilidade das relações. Isto é, deriva das impressões primeiras advindas dos fenômenos, o cenário perfeito para a imperfeição, a inadequação e a falsidade. Segundo Rezende (2004), o conhecimento do primeiro gênero é aquele oriundo de algum signo arbitrário. É um conhecimento acabado, pronto e não gera alguma dúvida, e é através dessa crença que o homem age de maneira memorizada, sem evidências.

Além disso, nele, não está presente a produção de conhecimento racional, mas uma condição de lentidão do corpo, o ser na sua estaticidade diminui a sua capacidade de pensar e torna-se impulsionado pela natureza dos encontros sem qualquer seletividade, conseqüentemente, será composto por afecções inadequadas.

Sempre que a *mente* humana percebe as coisas segundo a *ordem comum da natureza*, ela não tem, de si própria, nem de seu corpo, nem dos corpos exteriores, um conhecimento adequado, mas apenas um conhecimento confuso e mutilado. Com efeito, a mente não conhece a si própria senão enquanto percebe as ideias das afecções do corpo. Mas não percebe o seu corpo senão por meio dessas ideias das afecções (Spinoza, 2020, p. 75 grifo nosso).

Sendo assim, as experiências escolares como conteúdos curriculares oficiais, ou ainda, por meio das experiências de diálogos entre os professores e alunos e entre esses, observamos que precisam ser motivadores da produção de conhecimentos, sobretudo por aqueles mediados pela razão. Em outras palavras: “A falsidade consiste na privação de conhecimento que as ideias inadequadas, ou seja, mutiladas e confusas, envolvem” (Spinoza, 2020, p. 77). Logo, compreendemos que a natureza da escola corresponde à produção de conhecimentos, de modo que a vida seja norteadada ou pelo segundo ou terceiro gênero do conhecimento. Nesse cenário, percebemos que os gêneros, não o primeiro, ensinam-nos a distinguir o verdadeiro do falso, como destaca Spinoza.

Esta prop. é evidente por si mesma. Quem, com efeito, sabe distinguir entre o verdadeiro e o falso é porque deve ter uma ideia adequada do verdadeiro e do falso, isto é, é porque deve conhecer o verdadeiro e o falso por meio do segundo ou do terceiro gênero de conhecimento (Spinoza, 2020, p. 82).

A busca não é por conhecimento, mas por compreender a sua natureza, de modo a considerar e distinguir aqueles que são úteis para discernir o verdadeiro do falso, bem como aquilo que possibilita o potencial do indivíduo, desde que lhe seja fornecido apoio. Isso auxilia na compreensão das características da natureza e da vida social que pertencem à ordem das ilusões.

Com efeito, podemos afirmar que ambos são tipos de conhecimento, mas o segundo e o terceiro gêneros são meios para a produção de novos conhecimentos, enquanto o primeiro, formulado pelas paixões tristes, o mantém no mundo das ideias representativas.

Dissemos que pertencem ao conhecimento de primeiro gênero todas aquelas ideias que são inadequadas e confusas; e, como consequência, esse conhecimento é a única causa de falsidade. Dissemos, além disso, que pertencem ao conhecimento de segundo e de terceiro gênero aquelas ideias que são adequadas, e, portanto, este conhecimento é necessariamente verdadeiro (Spinoza, 2020, p. 82).

Os conceitos ou concepções universais obtidas a partir do primeiro tipo de conhecimento distanciam-nos da realidade, algo que Spinoza entende como a própria perfeição, porque desconhecemos as causas e os efeitos das características que levam o ser ao estado de mentira, ilusão e fantasia. Nesse sentido, o primeiro gênero do conhecimento situa-se em sentir os efeitos das afecções decorrentes dos encontros, mas não em conhecer e estabelecer relação com as causas.

Vê-se que a escola, em algumas de suas ramificações, acaba alicerçada nesse estágio, em núcleos específicos movidos por currículos menores; algumas alcançam o segundo gênero do conhecimento. Este primeiro conhecimento chega rápido, pois está relacionado a afetos passivos, não exige esforço/movimento. Em Spinoza (2020), ele é denominado por um afeto nocivo, pois nos impede de pensar.

As didáticas reprodutivas e instrucionistas, hoje dominantes na educação formal, não possuem elementos profundos e interligados, o que torna a experiência vaga. A repetição é outra característica deste estágio de conhecimento; essa prática é comum no dia a dia escolar, presente nos conteúdos prontos, planejamentos reaproveitados de anos anteriores e nas avaliações que não se preocupam com as transformações ocorridas no mundo. A inércia dos corpos e a conveniência nas relações prevalecem, solidificando e ratificando definições tidas como verdadeiras.

Dessa forma, a recorrência de atividades estáticas que não possuíam exequibilidade condicionaria seus participantes à submissão. A passividade nessas atividades produz paixões

tristes ligadas a uma natureza política instituída nas escolas; esse modo de moderar e refrear os afetos é característico do primeiro gênero, o filósofo chama de servidão: “com efeito, o homem submetido aos afetos não é senhor de si, mas está sob o poder da fortuna, de tal maneira que, frequentemente, embora veja o que é melhor para si, vê-se coagido a seguir o pior” (Spinoza, 2020, p. 155).

No cenário atual em que o negacionismo é propagado, percebemos que uma grande parte da sociedade, e infelizmente da própria escola, encontra-se tomada por esse tipo de conhecimento que apresenta outros aspectos, como, por exemplo: submissão, subalternidade, dominação, reprodução, ilusão, espera, distração, desinteresse, privação, abandono e apatia. O caminho da ética em Spinoza é contrário a essa passividade, e migra para outros projetos de conhecimento que requerem exercícios/movimentos.

1.7. Segundo gênero do conhecimento

O segundo gênero de conhecimento é considerado adequado, mesmo que não seja o “perfeito”; a racionalidade está presente nas atividades realizadas. Há uma comparação entre conhecimento de efeito e causa, e as afecções são ativas, descrições pela ação e ocorrência. As verdades propagadas na sociedade de maneira universal estão nessa etapa, pois existem memória e projeções futuras. No entanto, é importante ressaltar que nem sempre a racionalidade contemplará as dimensões humanas, uma vez que somos seres afetivos.

Desse modo, saímos das ideias confusas e chegamos a conceitos fundamentados; as confusões causadas pelas afecções passivas não se sustentam nessa modalidade. Todos os sinais passam a ter confiabilidade e verificabilidade. O conhecimento científico apresenta essas características, mas é necessário destacar que o processo e as rupturas necessárias para se chegar à realidade em Spinoza exigem um movimento em direção ao corpo-livre.

As noções comuns são bases para a fundamentação do segundo gênero de conhecimento na *Ética*. Em outras palavras se tem uma referência: “Por termos, finalmente, noções comuns e ideias adequadas das propriedades das coisas. A esse modo me referi como razão e conhecimento de segundo gênero” (2020, p. 81). Há uma compreensão na ordem e classificação dos signos; eles são conhecidos desde sua gênese até o que está posto.

Em suma, a escola e todas as suas ramificações deveriam estar alicerçadas nesse gênero do conhecimento com vistas ao terceiro. No entanto, há um problema prático de como e até que conseguimos propagar essa racionalidade nas instituições de ensino. Ao que parece, as práticas

mnemônicas de cunho repetitivo estão apresentadas no primeiro estágio de conhecimento predominam. Notadamente, a proposta dos currículos escolares tem como objetivo desenvolver competências e habilidades para cada modalidade de ensino, mas é possível alcançar essas metas diante de conteúdos fechados que não abrem espaço para a imaginação e a criação?

Nos sistemas formais de ensino, faz-se necessário alcançar as noções comuns, algo que para o filósofo inauguram o instante em que nosso poder de agir é conquistado e se esbarra nos dispositivos de controle que, por vezes, moldam e condicionam o educando a um campo predeterminado de atuação, pois não há espaço para o questionamento. Spinoza indica que “quem conhece verdadeiramente uma coisa deve, ao mesmo tempo, ter uma ideia adequada – ou um conhecimento verdadeiro – do seu conhecimento” (2020, p. 84).

A ideia adequada nos conduz a uma ciência intuitiva, e é através da razão que a intuição se desenvolve. O conhecer para Spinoza acontece na imanência baseada em percepções adequadas. Diante disso, devemos conhecer nossos corpos e os efeitos que outros corpos podem causar; a manutenção no segundo gênero ou a migração para o terceiro acontecimento mediante o esforço de preservar e aumentar nossa capacidade de agir/criar, são geradas a partir de ideias adequadas que evidenciam a força do corpo-mente.

Como não há nada de que não se siga algum efeito [...], e como compreendemos clara e distintamente [...] tudo o que se segue de uma ideia que é, em nós, adequada, segue-se que cada um tem o poder, se não absoluto, ao menos parcial, de compreender a si mesmo e de compreender os seus afetos, clara e distintamente e, conseqüentemente, de fazer com que padeça menos por sua causa. Devemos, pois, nos dedicar, sobretudo, à tarefa de conhecer, tanto quanto possível, clara e distintamente, cada afeto, para que a mente seja, assim, determinada, em virtude do afeto, a pensar aquelas coisas que percebe clara e distintamente e nas quais encontra a máxima satisfação (Spinoza, 2020, p. 373).

Precisamos reconhecer que a satisfação/desejo precisa fazer parte da engrenagem dos sistemas educacionais, a democratização do conhecimento se faz pela liberdade das escolhas, conseqüentemente, alunos motivados tendem a participar e produzir mais, o que acarreta na ampliação de suas representações.

1.8. Terceiro gênero do conhecimento

O terceiro é o da intuição, da criação. Nele, tem-se a alegria de conhecer e da invenção. “Desse gênero de conhecimento nasce a maior satisfação da mente que pode existir, isto é, a maior alegria possível, a qual vem acompanhado da ideia de si mesmo e, conseqüentemente,

também da ideia de Deus como sua causa” (Spinoza, 2020, p. 231). Em outros termos, dele nasce o que Spinoza chamou de amor intelectual, porque dele surge a alegria relacionada à essência do indivíduo, que também foi chamada de conhecimento eterno. “E se a alegria consiste na passagem para uma perfeição maior, a beatitude deve, certamente, consistir, então, em que a mente está dotada da perfeição” (Spinoza, 2020, p. 232).

A mente humana, no seu atributo pensamento, possui a capacidade de conhecer, sobretudo quando ela se situa entre o segundo e o terceiro gênero do conhecimento. Esse é um fato para o ser humano, mas como ser em capacidade de desenvolvimento do seu potencial em ato. Essa é uma proposta desafiadora quando falamos da vida no processo de escolarização, principalmente quando os indicadores usados para medir o desempenho dos estudantes apontam índices de desempenho baixos. Todavia, a condição de criação, ou da vida no terceiro gênero do conhecimento é uma possibilidade, ou seja, ao mesmo tempo, mais um desafio a ser desenvolvido também no âmbito do processo de escolarização. Em resumo, os dados mensuradores de desempenho têm suas relevâncias, mas não indicam os atos de criação, que não se conformam às regras predicativas da aprendizagem. Por isso, diz Spinoza: "Pensei que valia a pena fazer, aqui, essa observação, para mostrar, com esse exemplo, o quão forte é o conhecimento das coisas singulares que chamei de intuitivo ou de terceiro gênero, e o quanto ele é superior ao conhecimento universal, que eu disse ser do segundo gênero” (Spinoza, 2020, p. 234).

Em Spinoza, o indivíduo é um ser cuja composição dar-se-á pelo corpo, ao mesmo tempo que seus respectivos atributos são extensão e pensamento. Nesse sentido, fica destacada sua capacidade de fazer e, simultaneamente, pensar naquilo que se faz. Então, o indivíduo é aquele que cria, inventa, produz, mas principalmente pelos segundos e terceiros gêneros do conhecimento. “Quanto mais coisas a mente compreende por meio do segundo e do terceiro gêneros de conhecimento, tanto menos ela padece dos afetos que são maus, e tanto menos teme a morte” (Spinoza, 2020, p. 234-5). Assim procede Spinoza:

A essência da mente consiste no conhecimento. Portanto, quanto mais coisas a mente conhece por meio do segundo e do terceiro gêneros de conhecimento, tanto maior é a parte dela que permanece e, como consequência, tanto maior é a parte dela que não é atingida pelos afetos que são contrários à nossa natureza, isto é, pelos afetos que são maus (2020, p. 234-235).

O conhecimento e sua produção são da natureza do homem, à medida que ela desenvolve sua capacidade de pensamento mediado pelo conhecimento das causas e dos efeitos, ainda mais por meio da razão ou estimulado para os atos de intuição. Em outras palavras, ele

alcança um nível superior de satisfação de sua existência. Isto é: “A beatitude não é o prêmio da virtude, mas a própria virtude; e não a desfrutamos porque refreamos os apetites lúbricos, mas, em vez disso, podemos refrear os apetites lúbricos porque a desfrutamos” (Spinoza, 2020, p. 238). Mas, o exercício do poder da mente se realiza quando o homem vive em estado de liberdade, conseqüentemente, sem ser coagido nem pelo medo, tristeza, constrangimentos. Dessa forma, conclui Spinoza ao dizer:

Dou por concluído, com isso, tudo o que eu queria demonstrar a respeito do poder da mente sobre os afetos e sobre a liberdade da mente. Toma-se, com isso, evidente o quanto vale o sábio e o quanto ele é superior ao ignorante, que se deixa levar apenas pelo apetite lúbrico (Spinoza, 2019, p. 238).

Ademais, Spinoza destaca a capacidade do indivíduo, ao mesmo tempo que deixa um desafio para entender a dificuldade que temos em percorrer os gêneros do conhecimento com vista à aproximação do terceiro. Na mesma forma de desafio, pergunta-se sobre o porquê desse exercício não ocorrer na sua plenitude na trajetória de escolarização das crianças e dos jovens, visto os dados das pesquisas indicarem os rendimentos escolares na atualidade como desconexos dessa premissa.

Vê-se que o homem livre é o único que pode alcançar o terceiro gênero do conhecimento, pois o conhecimento maior necessita de uma ideia adequada de nós mesmos, uma ideia adequada do maior número de fenômenos possíveis e uma ideia adequada de Deus (natureza) que compreende as essências e suas produções.

Em Spinoza, aquele que conhece por intermédio desse gênero “é afetado da maior alegria” (2020, p. 229), pois estará mais consciente de si, e esse é o momento que distinguimos os dois últimos gêneros do conhecimento, porque a ideia adequada apresentada no segundo ainda não contempla a ideia de nós, da essência e do corpo. Entretanto, as concepções adequadas do terceiro gênero avançam de nós mesmos para as outras coisas.

Desse modo, refletimos mediante as teorias de Spinoza, porque a expansão de nossa potência é construída a partir dos afetos ativos, haja vista que a primazia do corpo-afeto está ligada a seu grau de composição, e a escola como espaço que comporta corpos múltiplos precisa proporcionar a liberdade dos encontros; conseqüentemente, a capacidade criadora poderá ser alcançada, além de exercer o papel institucional que favoreça o aumento de nossas potências de pensar e agir.

1.9. Corpo-afeto e o currículo menor

Em Deleuze e Parnet (1998), o mundo circunda uma multiplicidade de corpos nos quais as alianças, os encontros e as convenções são fundamentais no desenvolvimento do ser humano. Nessa direção, encontramos consonância entre elementos básicos da filosofia da diferença e da teoria spinoziana. A partir do conceito de corpo-afeto, pensamos na possibilidade da construção de um currículo escolar que atinja as forças e desejos de motivações internas e priorize, indubitavelmente, vida e criação.

Na obra *Kafka: Por uma literatura menor* (1975), de Gilles Deleuze e Félix Guattari, os teóricos apresentam uma situação de menoridade que se mostra inovadora e eficiente. Logo, buscamos realizar aproximações desse conceito ao considerar a perspectiva de um currículo menor. Visa-se, com essa possibilidade, ampliar o alcance desse dispositivo, o que Deleuze chamaria de linha de fuga.

O pensamento deleuziano no Brasil é difundido por uma gama de filósofos. Dentre eles, destacamos as contribuições do teórico Sílvio Gallo (2002), que fez uma espécie de apropriação conceitual da literatura menor para pensar uma educação menor. Estas têm como características a desterritorialização, os processos de subjetivações, a atuação no âmbito local e as ações desenvolvidas de forma rizomática, principalmente nas salas de aula.

O modelo de ensino enciclopédico é refutado na perspectiva da educação menor. As didáticas instrucionistas e mnemônicas fortalecem uma macropolítica que fortalece a homogeneidade dos corpos. Contrariamente, da reprodução, a produção é o ponto central dessa corrente. Deleuze e Guattari reiteram que “a filosofia, mais rigorosamente, é uma disciplina que consiste em criar conceitos” (Deleuze; Guattari, 1992, p. 11).

Um currículo menor pensado a partir da filosofia spinoziana, certamente estaria imbricado numa atividade livre. Na obra: *Tratado Teológico-Político*, o teórico alerta que a docência deve ser liberta e desprendida das regulamentações externas e limitadas. “Vemos, assim, em que medida um indivíduo pode dizer e ensinar o que pensa, sem perigo para o direito e a paz da república” (Spinoza, 2003, p. 303).

O corpo-afeto se fortalece a partir de encontros de composição que impulsionam uma maior vitalidade do ser. Pensemos que um “currículo maior” apresenta orientações congêneres para públicos diferentes. A expressão dos grupos minoritários tende a diminuir, já que os alunos

não se veem como participantes do processo e acabam por serem silenciados durante o processo formativo.

A formação que privilegia a univocidade de corpos diminui os níveis de alcance do ser, e quando imposta sem outras possibilidades, acaba por vezes ocorrendo na locação desses corpos, tornando-os tristes. Para Spinoza, os encontros de negociação devem ser evitados: “Quando, ao contrário, o encontro se produz com um corpo que não me convém, atua como um veneno, me debilita, enfraquece, porque tenho que investir energia e tempo para digeri-lo, enfrentá-lo ou expulsá-lo” (2020, p. 185).

Nessa perspectiva, o grande esforço de tornar exequível um currículo menor está em oportunizar encontros “alegres” que aumentam e estimulam nosso poder de agir. O ser, nesse estágio, tem a capacidade de migrar do mundo dos signos para as noções comuns. Uma dessas características encontros é uma previsão do exercício do corpo-livre na escola, algo que passa a se expressar sem medo de julgamentos e punições, encontrando ânimo e espaço para a criação. Nessa conjuntura, faz-se necessário descobrir as singularidades dos corpos para propiciar boas junções.

Esse currículo pode propiciar o encontro potente e alegre ao trabalhar com temas e práticas sonegadas desses dispositivos. Esse movimento de fuga tem por objetivo alcançar e incluir os alunos, sendo a diferença vista nessa corrente como essencial na construção do conhecimento. Para Sandra Corazza (2005, p. 20), “os diferentes desequilibraram as relações conhecidas, dissiparam a segurança identitária, tornaram estranho tudo o que antes era tão familiar. Sua própria diferença”.

Nessa perspectiva, Silvio Gallo apresenta o professor militante como mediador dessa tergiversação, “fruto da ação militante de professores em sala de aula, agitado em surdina, sem grandes alardes, mas muitas vezes produzindo algo nem mesmo suspeitado pelas ‘grandes políticas’, apesar delas e para além delas” (Gallo, 2012, p. 26). Essa ruptura destina-se principalmente a alcançar a autonomia do pensamento.

Compreendemos as dificuldades de estabelecer currículos menores e abertos diante do aparato de controle instituído nos estabelecimentos de ensino público e privado e da busca incessante e previsível de resultados quantitativos por parte do poder público. No entanto, o subterfúgio desse condicionante passa pela atuação do professor que, a partir de fissuras nesse arcabouço, acaba por intervir. Cabe ressaltar que essa ação requer planejamento, inventividade, arrojo, ruptura, uma práxis aberta para a vida. Mas, essa espécie de “não-curriculo” que afasta a ideia do repensar (currículo convencional) reconduz para o movimento de produzir/criar (currículo menor).

Diante desse cenário, é possível e realizável na educação formal? Recorremos nesse ponto às provocações de Tomaz Tadeu:

Como pedagogizar a diferença pura sem transformá-la em identidade? Como passar do momento "divino" da criação ao momento "profano" da transmissão, sem perder, no caminho, a fulguração, a singularidade e o brilho? Como prolongar ao máximo, no plano de imanência do currículo, aquele "aspecto de eternidade" que Deleuze atribui ao afecto e ao percepto? Poderá o currículo deixar de ser, inevitavelmente, processo renitente de reterritorialização para se transformar, de forma igualmente obstinada, em impulso insistente de desterritorialização? Curricularizar é, inevitavelmente, anular a diferença? (Tadeu, 2002, p. 51).

Seguramente, não temos garantia de que essas fugas de um currículo maiores serão a melhor forma de condução dos processos de ensino e aprendizagem, mas a inércia e a obviedade preestabelecidas desses documentos certamente não conseguirão alcançar a afirmação/satisfação máxima do homem, pois carregam um prognóstico das ações.

A ampliação das dimensões do currículo tem como objetivo demonstrar outras formas de se fazer educação, na qual reconheça a condição do imprevisível, aceite as experiências como parte do desenvolvimento e garanta que o poder criativo de seus sujeitos não seja sufocado por uma formação mercadológica e mecanista.

Nesse sentido, Paraíso (2009) afirma que “um currículo que pensa o desejo como acontecimento deve evitar-se da intenção de querer a todo custo que um objetivo específico seja alcançado”. Afinal, o currículo menor é uma aposta no discordante, no repentino, no novo; a criação é a chave dessa construção. Em resumo, essa dinâmica conectada, encontra e não faz distinções ao que podemos chamar de uma pedagogia para a vida. O corpo-afeto busca conexões, vivências e agenciamentos em qualquer lugar ou condição; variáveis que não ajudam na migração para outros estágios do conhecimento.

CAPÍTULO II: O CORPO-EXPRESSÃO EM MERLEAU-PONTY

3

3

2.1. Expressividade, subjetividade e corporeidade

EXÚ NAS ESCOLAS

*Estou vivendo como um mero mortal profissional
Percebendo que às vezes não dá pra ser didático
Tendo que quebrar o tabu e os costumes frágeis das crenças limitantes
Mesmo pisando firme em chão de giz
De dentro pra fora da escola é fácil aderir a uma ética e uma ótica
Presa em uma enciclopédia de ilusões bem selecionadas*

Elza Soares

Ao consultar a literatura que aborda os estudos da corporeidade e seus desdobramentos acerca de um mundo sensível, o filósofo Maurice Merleau-Ponty, certamente, apresenta uma das teorias mais rigorosas e importantes ao questionar o pensamento clássico sobre o corpo. Sua tese permite compreender as especificações a partir das sensações e percepções que o veículo do ser no mundo concebe antes de qualquer razão objetiva.

O teórico nasceu em 4 de março de 1908, em Rochefort-sur-Mer, França. Fez parte de uma corrente que retificou e ampliou conceitos estruturais da vida humana. Foi professor no Liceu de Beauvais, entre os anos de 1931 e 1933; posteriormente, migrou para o Liceu de Chartres, de 1934 a 1935; e antes de participar da Segunda Guerra Mundial, lecionou na Escola Normal Superior até 1939. Trabalhou ainda na Universidade de Leão e encerrou sua carreira na Sorbonne. Seus estudos foram escritos e publicados como obras filosóficas, outras divulgadas como aulas inaugurais e conferências.

Inicialmente, sua escrita foi influenciada pelo filósofo alemão Edmund Husserl, pioneiro da fenomenologia, que fundamentou a ideia de intersubjetividade alcançada através da transcendência. Merleau-Ponty, por sua vez, além de explorar as condicionantes estruturais, propôs outros caminhos para a experiência vívida, associando-a à intencionalidade do corpo como fonte de conhecimento e significação no mundo ao qual estamos imersos.

Neste capítulo, temos como objetivo articular a teoria da percepção à construção de didáticas que indica o corpo-expressão na qualidade de elemento central da aprendizagem, considerando as representações múltiplas, intransferíveis e subjetivas que despontam no corpo existencial que se coloca diante do mundo e, necessariamente, ouve e é ouvido, vê e é visto, toca e é tocado, sente e é sentido.

Nessa ótica, o nosso corpo não é um objeto tal como descrito pela ciência, mas é um corpo habitado e animado por uma consciência, e o elemento inicial dessa dimensão é a

percepção sendo o primeiro contato com a realidade, marcado por um contato tátil, individual e atingível, já que a percepção de que eu tenho da realidade não é a mesma do outro.

A expressão corporal que dá nome a este capítulo é o próprio movimento no mundo perceptível, e será sempre a consciência de algo, a partir de uma intencionalidade motora: um gesto, uma fala, um olhar, um movimento. O factível torna a expressão imanente que carrega uma série de sentidos, conforme Merleau-Ponty exemplifica, o “esquema corporal é finalmente uma maneira de expressar que meu corpo está no mundo” (1999, p. 147).

Por sua vez, para Muller, a expressão é:

O nome que Merleau-Ponty dá a essa capacidade de transcendência inerente a cada um de meus dispositivos corporais, e por cujo meio alcanço, para além dos dados que cada dispositivo pode encerrar, a totalidade que estes dados integram. É uma relação de fundação (na forma de movimentos de transcendência) que nossos dispositivos anatômicos experimentam junto aos dados sobre os quais se lançam. Independentemente de qualquer agente ou causa externa, ela é o nascimento de uma totalidade, ao mesmo tempo indissociável e irreduzível aos dispositivos anatômicos envolvidos (2001, p. 151 -152).

As dimensões corpóreas assumem uma significação e passam a exercer sentido na relação ser e mundo, haja vista que somos fonte de expressão que são exercidas e captadas nas relações cotidianas. E a expressão é um fenômeno não “entendido a partir da categoria de significação, mas a partir da reversibilidade do vidente e do visível” (Dupond, 2010, p. 30).

Desde a sua primeira obra, o corpo ganha significação diferente da visão clássica, há uma ruptura da dicotomia criada entre corpo e alma, o corpo passa a ser o veículo do ser no mundo. A unificação dos conceitos abre possibilidades para entendermos a intersubjetividade e suas aberturas. O movimento perceptivo gera a expressão. A esse respeito, Merleau-Ponty esclarece que a percepção:

Não é uma ciência do mundo, não é nem mesmo um ato, uma tomada de posição deliberada; ela é o fundo sobre o qual todos os atos se destacam e ela é pressuposta por eles. O mundo não é um objeto do qual possuo comigo a lei de constituição; ele é o meio natural e o campo de todos os meus pensamentos e de todas as minhas percepções explícitas. A verdade não “habita” apenas o “homem interior”, ou, antes, não existe homem interior, o homem está no mundo, é no mundo que ele se conhece. Quando volto a mim a partir do dogmatismo do senso comum ou do dogmatismo da ciência, encontro não um foco de verdade intrínseca, mas um sujeito consagrado ao mundo (1999, p. 6).

A percepção é uma atividade intrínseca e intencional que se vincula especialmente ao movimento de busca do que se apresenta. Observar e focalizar as características que se

manifestam são elementos fundamentais nesse processo; não existe uma ação isolada desse sistema de apreensão, uma vez que se revela ao se lançar ao encontro do mundo. Esse convite se concretiza por meio da exterioridade.

A esse respeito, Barbaras (1998) afirma que a percepção em Merleau-Ponty é exercida na ação do corpo, uma espécie de “aparecer motor” (p. 230), na qual faz uma relação com o mundo percebido e sua gênese é encontrada na motricidade. Cinesia e perceptibilidade ajudam a descobrir o que reside nas coisas; essa abertura inicial mostra o mundo sensível, inicialmente, acerca de um campo perceptivo, distante das teses racionalizadas que desconsideram os rendimentos exordiais.

Nessa perspectiva, a percepção é o ato inaugural do conhecimento que acontece na imanência do ser em ato da experiência fenomênica, seja ela promovida pela ciência, seja pelo senso comum; o princípio será o mesmo. O exemplo clássico posto ao retratar o membro-fantasma; o amputado não possui o membro, mas percebe, sente e envelhece como se permanecesse sem a mutilação. A manifestação ignora as razões objetivas e fisiológicas difundidas. Não há explicação objetiva que descreva essas sensações de partes inexistentes; o membro no seu modo concreto não existe; no entanto, as percepções continuam a habitar o corpo.

As teses clássicas não explicam essas sensações das partes não visíveis; o filósofo mostra a vulnerabilidade dessas concepções ao explorar as partes subjetivas que são inerentes ao ser e uma redescoberta da experiência pré-objetiva. A organização corporal enquanto esquema de partes separadas não é suficiente. O esquema corporal é sensível e sonoro e aponta para uma intencionalidade do próprio corpo.

Merleau-Ponty questiona o que dizem os estudos modernos sobre o membro fantasma: “um ferido de guerra ainda sente em seu braço fantasma os estilhaços de obus que laceraram seu braço real. É preciso então substituir uma 'teoria periférica' por uma 'teoria central'?” (1999, pág. 115). As experiências sensório-motoras adquiridas antes da amputação preservam sua maneira de sentir e captar os estímulos postos nos espaços em que o seu corpo habita; princípios que ultrapassam as razões clássicas da fisiologia e da psicologia.

Com esse entendimento, os anosagnósicos⁶ caminham na mesma direção, o membro ou enfermidade continuam presentes no corpo, mas não são notados, há uma espécie de amnésia, outra vez não é possível encontrar compreensão por meio da estruturação orgânica objetiva

⁶Anosognosia “são usados para definir e pesquisar tanto aspectos mais limitados, como a percepção do comprometimento cognitivo (Duke, 2002; Derouesné, 1999; Wagner, 1997; Cummings, 1995) A anosognosia representa as alterações em indivíduos quanto à percepção da existência ou extensão de suas dificuldades.

imposta ao indivíduo. Esses fenômenos não são explicados pelo ser que determina esse esquecimento, mas por sua existência que se faz a partir do corpo-expressão, como evidencia o teórico:

O corpo é o veículo do ser no mundo, e ter um corpo é, para um ser vivo, juntar-se a um meio definido, confundir-se com certos projetos e empenhar-se continuamente neles. Na evidência deste mundo completo em que ainda figuram objetos manejáveis, na força do movimento que vai em direção a ele, e em que ainda figuram o projeto de escrever ou de tocar piano, o doente encontra a certeza de sua integridade. Mas, no momento mesmo em que o mundo lhe mascara sua deficiência, ele não pode deixar de revelá-la: pois se é verdade que tenho consciência de meu corpo através do mundo, que ele é, no centro do mundo, o termo não percebido para o qual todos os objetos voltam a sua face, é verdade pela mesma razão que meu corpo é o pivô do mundo: sei que os objetos têm várias faces porque eu poderia fazer a volta em torno deles, e neste sentido tenho consciência do mundo por meio de meu corpo (Merleau-Ponty, 1999, p. 122).

Novamente, o pivô do mundo é o único capaz de entender esses eventos. Essas percepções do membro fantasma e da anosognosia são construídas a partir de elementos internos e externos da existência; as partes isoladas não dariam conta de descrever esses fenômenos. A partir desse fato, pensamos na educação escolar que prioriza a binaridade nos currículos, dividindo-se em componentes cognitivos (psicológicos, exemplo do membro fantasma) e percepto-motores (fisiológicos, exemplo da anosognosia).

O binarismo é outro elemento presente nas instituições de ensino e traz condicionantes que regulam a forma de viver dos indivíduos. O comportamento esperado passa sempre pelo crivo dos julgamentos normativos de certo e errado, aprovado e reprovado, homem e mulher, apto e inapto, disciplinado e indisciplinado, verdadeiro e falso, educado e malcriado, inteligente e o incapaz — perspectivas extremamente opostas pautadas na exatidão simplista construída sobre a moral. O hermetismo, a subjetividade e a heterogeneidade precisam ser considerados, pois são atributos de nossa existência.

Essa separação no ensino formal é iniciada desde a sua primeira etapa. É possível observar, na educação infantil, que as habilidades motoras apontam para a corporalidade metabólica ao desmembrar outras dimensões. O exemplo dessa preferência é selecionado nas consultas somativas de correr, saltar, pegar objetos, fazer tracejados, haja vista que servem de parâmetro para classificar as crianças como aptas ou inaptas. Nessas atividades, os fatores externos de ordens sociais que, conseqüentemente, interferem no desempenho dessas atividades, aparentemente não chegam à escola.

No ensino fundamental I, ocorre a separação dos períodos abstratos e concretos. A ludicidade é realizada com mais frequência nos três primeiros anos desse ciclo (trabalhos com massa de modelar, desenhos, cartazes, recortes, tintas...). Já no quarto e quinto ano, existe uma preferência por didáticas que utilizam a abstração (construção de textos, cálculos, resolução de problemas, amostragem, simulações...). Ambos os períodos poderiam ser concebidos juntos? Acreditamos que sim, pois a imaginação e a criação não precisam de uma faixa etária ou ano de ensino para serem desenvolvidos.

A respeito dessa separação curricular, o ensino fundamental II estabelece a separação por componente de ensino na Hora de Trabalho Pedagógico (HTP), “período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho” (Brasil, 1996). Os professores concentram suas atividades com os pares da mesma área de conhecimento. Nesse sentido, não há interdisciplinaridade e nem trabalhos associados entre os eixos que compõem o currículo. Os componentes são fragmentados e não compartilham a interligação que existem entre as áreas.

Na última etapa da educação básica, foram instituídos os itinerários formativos do novo ensino médio que avaliam os estudantes por habilidades e competências contidas na BNCC. Sugere performances iguais a alunos com representações diferentes, além da instrumentalização dos conteúdos na perspectiva da educação profissional, outra dualidade contida na preferência por uma concepção tecnicista.

Toda essa desintegração imposta aos corpos que compõem os ambientes escolares limita e direciona as expressões, e esse modelo de educação objetiva a previsibilidade das ações e a domesticação de corpos que acarreta alunos presumíveis, esse parece ser o modelo que muitas escolas buscam. Merleau-Ponty utiliza o exemplo dos insetos para demonstrar que não é possível fazer separação entre categorias:

Quando, em um ato instintivo, o inseto substitui a pata cortada pela pata sã, isso não significa, nós o vimos, que um dispositivo de auxílio previamente estabelecido se substitua por desencadeamento automático ao circuito que acaba de ser posto fora de uso. Mas também não significa que o animal tenha consciência de um fim a atingir e use seus membros como diferentes meios, pois então a substituição deveria produzir-se a cada vez em que o ato fosse impedido, e sabe-se que ela não se produz se a pata apenas está presa. Simplesmente o animal continua a estar no mesmo mundo e dirige-se a ele através de todas as suas potências (1999, p.117).

O comportamento instintivo do inseto revela a unidade que abrange as ordens corporais e mentais. A substituição das patas ocorre pela necessidade de se projetar no mundo, pois, para o teórico, "é o movimento do ser no mundo" (1999, p. 117). Seu corpo percebe e gera sentido

antes mesmo de formular conceitos; a situação cria intencionalidade, e esses eventos não podem mais ser banalizados, dada a capacidade que o homem tem diante dos acontecimentos mundanos.

A separabilidade, um dos pilares do conhecimento clássico, encontra uma série de problemas que não conseguem interpretar as características que circundam a vida. Para compreender esses acontecimentos, é necessário religar saberes. A transdisciplinaridade é um exemplo eficaz que pode ser incorporado nas escolas, possibilitando uma visão macro e aberta de conceitos que são apresentados estão prontos; essa abertura cria meios para rupturas e estimula o confronto de ideias.

Pode-se pensar, então, que esse desmembramento de corpo e mente ainda presente nos processos educacionais, desde a formação do currículo até as didáticas realizadas, comprometem e impossibilitam nossas expressões máximas de criação. A unificação das ordens promove a subjetividade, que, nas palavras de Merleau-Ponty, é concebida a partir de "uma subjetividade absoluta, mas esta segunda ideia vale exatamente tanto quanto a primeira e só se sustenta contra ela, quer dizer, por ela" (1999, pág. 69).

2.2. A fala original nas instituições de ensino

Merleau-Ponty aborda de maneira mais específica a expressão corporal no capítulo VI da primeira parte de sua obra: *Fenomenologia da Percepção*. Essa expressão concretiza-se por meio da linguagem que é, em si, o próprio corpo. Mais uma vez o filósofo diverge das concepções predominantes que consideram essa expressão como resultante de sistemas linguísticos. Na tradição clássica, o "cogito ergo sum", previsto por Descartes com a máxima: "pensamento, logo existe" (2009, p. 42), que concebe o ser isolado de quaisquer influências exteriores. Assim, a consciência seria dissociada da existência. Em contraste, Merleau-Ponty defende uma consciência vibrante, enriquecida pela subjetividade proveniente das experiências vívidas.

Inicialmente, buscamos evidenciar a fala como instrumento que comporta esse movimento. Para Merleau-Ponty, "é apenas que a fala é a única, entre todas as operações expressivas, capaz de sedimentar-se e de constituir um saber intersubjetivo" (1999, p. 258). As falas contêm sentidos e são fornecidas de significado, tornando-as imanentes.

Em sua teoria, é apresentado o conceito de "fala original" considerado primordial, pois nasce sem as amarras do objetivismo. Seu sentido não passa pela temporalidade, mas encontra-se nas vivências. A fala segunda, por sua vez, condiciona com construções posteriores e passa

necessariamente pelo plano das repetições. Para AmatuZZi (1989, p. 35), “a fala secundária é útil e dá continuidade. A fala original cria. Uma depende da outra”.

A fala original ou falante acontece no presente e é movida pelo inesperado. Tem sentido originário e se distancia do ensaiado, do esperado. Sua criação passa pela existência individual daquilo que o corpo consegue sentir, uma espécie de enação sonora que ganha forma na linguagem, como elucida Merleau-Ponty:

Poderíamos dizer, retomando uma distinção célebre, que as *linguagens*, quer dizer, os sistemas constituídos de vocabulário e de sintaxe, os “meios de expressão” que existem empiricamente, são o depósito e a sedimentação de atos *de fala* nos quais o sentido não-formulado não apenas encontra o meio de traduzir-se no exterior, mas ainda adquire a existência para si mesmo, e é verdadeiramente criado como sentido. Ou, ainda, poderíamos distinguir entre uma *fala falante* e uma *fala falada*. A primeira é aquela em que a intenção significativa se encontra em estado nascente. Aqui, a existência polariza-se em um certo “sentido” que não pode ser definido por nenhum objeto natural; é para além do ser que ela procura alcançar-se e é por isso que ela cria a fala como apoio empírico de seu próprio não-ser. A fala é o excesso de nossa existência por sobre o ser natural (1999, p. 266-267).

A expressão verbal abrange um domínio especificamente espontâneo e, assim enfrentado, resistência sempre que é articulada. Ao examinar essa manifestação criativa no contexto educacional, deparamo-nos, predominantemente, com a fala convencional, caracterizada pela recorrência de respostas pré-estabelecidas. Raramente o emissor encontra espaço para inovação; ano após ano, os mesmos temas são abordados seguindo uma abordagem instrucionista, na qual a expressão desejada é tida como um ideal.

A linguagem oral desempenha um papel crucial, conferindo significados linguísticos e sendo considerada universal, representando uma comunicação social que reproduz conhecimentos consolidados. Entretanto, observamos que seu uso excessivo resulta em certo grau de acomodação; as interações sobre os conteúdos escolares diversificados durante as aulas frequentemente repetem ideias já expressas. Embora isso deva servir como ponto de partida, o que se verifica é seu emprego de maneira conclusiva, comprometendo o desenvolvimento do orador.

Notamos que a pedagogia do medo⁷, apreciada e praticada até hoje nas escolas, com maior frequência nas de regime militar, passa a exercer o controle da fala à medida que as intervenções nas aulas podem acarretar punições, haja vista que a fala calculada nessa tendência

⁷ “práticas empreendidas direta e indiretamente pelos escravizadores para enquadrar, condicionar e preparar o cativo à vida sob a escravidão. Ou seja, para submetê-lo, da forma mais plena e com o menor esforço possível, a sua função de viver para produzir a maior quantidade de bens com o menor gasto” (Maestri, 2004).

passa a ser almejada, pois o receptor sempre estabelece julgamentos. O quadro abaixo mostra alguns exemplos do uso da fala nas instituições de ensino:

Quadro 2: Falas

A fala na educação formal	
Fala falada	Fala falante
Memorização de conceitos	Debates
Repetição de discursos	Horizontalidade nas relações
Enunciados instrucionistas	Explicações abertas
Reprodução	Espaço para o contraditório
Comunicação Unívoca	Liberdade metodológica
Oratória vertical	Espaço para o novo

Fonte: LOBO, Huanderson (2022)

De acordo com o Quadro 02, a fala possui duas proposições distintas, a abertura e liberdade de criação e está relacionada à experiência do ser no mundo iniciada na fala falante e a de contenção reverberada na fala falada. No entanto, os dispositivos de controle desassocia a vida e a escola, ditando, mediante o nível de ensino, o alcance que os alunos devem apresentar (condicionam a fala de acordo com o ano que cursa). Precisamos estar atentos para que essa condicionante não interfira no surgimento dos autodidatas e das crianças prodígios, já que ações determinísticas impostas nesses locais estabelecem um tempo cronológico para o seu desenvolvimento.

A inovação e a criatividade acabam cedendo espaço para o pragmatismo clássico. Ao estimular falas originárias, novas ideias surgem, e o inesperado ganha forma. Nas palavras de Merleau-Ponty: “Todas as palavras que se tornaram índices simples de um pensamento unívoco só conseguiram fazê-lo porque, em primeiro lugar, funcionaram como falas originárias” (1999, p. 521). Em outras palavras, entende-se que a fala na escola tem o poder de refrear ou estimular o processo de construção da aprendizagem dos alunos. Portanto, devemos proporcionar ambientes nos quais essa liberdade seja garantida.

2.3. Os gestos no mundo percebido

Merleau-Ponty vale-se do corpo que percebe para construir a noção de expressão por intermédio do gesto que estabelece sentido nas relações. As discordâncias das teorias mecanicistas e intelectualistas refutam a manifestação gestual na trivial produção de estímulos biológicos e psicológicos. De acordo com o teórico: “O sentido do gesto não é percebido do mesmo modo que, por exemplo, a cor do tapete. Se ele me fosse dado como uma coisa, não se vê porque minha compreensão dos gestos se limitaria, na maior parte das vezes, aos gestos humanos” (Merleau-Ponty, 1999, p. 251).

Segundo Merleau-Ponty, toda e qualquer expressão humana é realizada pelo corpo, tudo é gesto, inclusive a fala, esta última, por sua vez, acontece, “de um sentido figurado e o significam fora de nós” (1999, p. 263), tendo a capacidade de nos unir e ao mesmo tempo nos diferenciar do outro. Somos dotados de uma inteligência corporal que nos faz conceber faculdades particulares, movimentos próprios que existe no corpo como uma comunicação gestual que ultrapassa o pensamento de sobrevoo⁸.

Nessa concepção, a atividade gestual não é programada nem reproduzida de forma deliberada. Sua essência perpassa por uma compreensão intencional que se manifesta nas relações com o mundo. O filósofo construiu essa teoria no "retorno ao mundo percebido em sua pureza nativa, de levar a experiência muda à expressão de seu próprio sentido" (Barbaras, 1998, p. 42). Nessa seara, o gesto comunica para além dos signos comuns e instaura sentido próprio. Nessa composição, não existem elementos estáticos; tudo é gerado pelo movimento.

Compreendemos que a leitura do gesto se torna possível à medida que nos aproximamos das dúvidas, conseguindo descrevê-lo com maior sensibilidade. O surgimento de seu sentido ocorre de maneira natural; a intencionalidade que permeia a experiência perceptiva se desloca na direção ao objeto. Este, por sua vez, carrega um simbolismo que se manifesta nesse contato inicial, distante da exatidão e objetividade, equações nos moldes clássicos das concepções idealistas. Pelo contrário, o gesto estabelece uma relação tangível com o mundo. Em outras palavras:

O sentido dos gestos não é dado mas compreendido, quer dizer, retomado por um ato do espectador. Toda a dificuldade é conceber bem esse ato e não confundi-lo com uma operação de conhecimento. Obtém-se a comunicação ou a compreensão dos gestos pela reciprocidade entre minhas intenções e os gestos do outro, entre meus gestos e intenções legíveis na conduta do outro. Tudo se passa como se a intenção do outro habitasse meu corpo ou como se minhas intenções habitassem o seu. O gesto que testemunha desenha em pontilhado um objeto intencional. Esse objeto torna-se atual

⁸ O “pensamento de sobrevoo” é aquele que se julga capaz de construir conceitos a partir de conclusões objetivistas, sem considerar o mundo perceptivo. Merleau-Ponty aponta para os prejuízos dessa redução, em sua concepção o retorno aos fenômenos acontece por intermédio da experiência perceptiva.

e é plenamente compreendido quando os poderes de meu corpo se ajustam a ele e o recobrem (Merleau-Ponty, 1999, p. 251).

O gesto natural carrega espontaneidade e sempre se atualiza mediante as experiências vividas. Porém, percebe-se uma diminuição do alcance dos gestos como forma de comunicação, principalmente, nos espaços institucionalizados que regulam a mobilidade do corpo. Essa condição inviabiliza outras possibilidades de produzir signos expressivos.

Furlan e Bocchi analisam que, em Merleau-Ponty, “o corpo encarna a possibilidade de compreensão dos gestos e das palavras, assinalando o caráter corpóreo da significação, cuja apreensão está na reciprocidade de comportamentos vividos na dimensão social” (2003, p. 445). Dessa forma, o corpo necessita de liberdade para criar suas expressões e possibilitar linguagens mais autênticas.

O gesto tem a habilidade de conceber sinais e seu uso disseminado, por vezes, torna-o universal, ao pensar o processo de escolarização, haja vista que muitos gestos são reverberados nas salas de aula e corredores das escolas, porque alguns retraem as expressões dos estudantes e diminuem sua atividade criadora. Isto é, um desses é o *gesto julgador* que institui funções e expressões iguais a pessoas com atributos diferentes, sua utilização objetiva o controle do corpo na ótica da moral.

Embora, na maior parte, o *gesto disciplinador* continue por fazer parte da rotina das instituições de ensino, não se tem notado efetivos resultados no processo de ensino e aprendizado; pelo contrário, nesses espaços a reprodução é demasiada e a preocupação é manter um padrão cinésico. Com efeito, o corpo docente instruído por essa corrente moral trabalha com a seguinte afirmação: “alunos sentados e silenciosos aprendem melhor”, em virtude dessa concepção, estamos formando replicadores de definições e as outras faces do desenvolvimento são desconsideradas.

Outra prática comum diz respeito aos *gestos repressores* que silenciam os corpos. Ao analisar os dispositivos legais que norteiam o fazer pedagógico, verificamos que, em sua maioria, orientam a homogeneidade nas turmas. Nesse cenário, o corpo-expressão é silenciado em razão de uma construção clássica do corpo reproduzido no campo biológico e difundido nos livros didáticos. Ademais, a repressão de outras dimensões corporais traz inúmeros prejuízos para a formação dos alunos, que em alguns casos deixa o corpo doente e reduz sua capacidade de abrangência, uma vez que somos seres que necessitamos de espaço para produzir conhecimento.

Ele se instala quando, entre meu corpo enquanto potência de certos gestos, enquanto exigência de certos níveis privilegiados, e o espetáculo percebido enquanto convite aos mesmos gestos e teatro das mesmas ações, se estabelece um pacto que me dá usufruto do espaço assim como dá às coisas potência direta sobre meu corpo. A constituição de um nível espacial é apenas um dos meios da constituição de um mundo pleno: meu corpo tem poder sobre o mundo quando minha percepção me oferece um espetáculo tão variado e tão claramente articulado quanto possível, e quando minhas intenções motoras, desdobrando-se, recebem do mundo as respostas que esperam (Merleau-Ponty, 1999, p. 337).

A lógica de uma vida binária continua a se reproduzir no espaço escolar. Discursos de intolerância, a não aceitação das diferenças, entre outras formas de exclusão, reforçam o caráter dominador e unissonante praticado nesses locais. Os alunos que não se encaixam dentro desses campos são excluídos das atividades e quase nunca participam de atividades pedagógicas por não se sentirem parte do grupo.

Os fenômenos estão em constante transformação, somos frutos das nossas experiências e o mundo imanente pode despertar ou reprimir a potência que o corpo carrega. Toda educação é realizada a partir de um corpo que se comunica com o outro. A fala e o gesto, nesse sentido, devem ser instrumentos que oportunizem o desenvolvimento e a livre expressão das suas percepções.

2.4. A intencionalidade do corpo-próprio

No final do século XIX, a concepção dualista do corpo-objeto passou a ser refutada, principalmente, pelos teóricos da corrente existencialista que acreditavam nos pressupostos de uma vida pré-objetiva. Em Merleau-Ponty, o corpo expressa a unidade do pensamento e da ação, ou seja, ele é o próprio ser e sua existência originária acontece a partir de suas vivências. A espacialidade que o corpo carrega permite que façamos conexão com o mundo, a contar desde o movimento voluntário que instaura o princípio intencional.

Constatamos pela primeira vez, a propósito do corpo próprio, aquilo que é verdadeiro de todas as coisas percebidas: que a percepção do espaço e a percepção da coisa, a espacialidade da coisa e seu ser de coisa não constituem dois problemas distintos. A tradição cartesiana e kantiana já nos ensinava isso; ela faz das determinações espaciais a essência do objeto, ela mostra na existência partes extra partes, na dispersão espacial o único sentido possível da existência em si. Mas ela esclarece a percepção do objeto pela percepção do espaço, quando a experiência do corpo próprio nos ensina a enraizar o espaço na existência (Merleau-Ponty, 1999, p. 205).

Com base nessa afirmação, a ideia de um corpo instrumental passa a ser contestada. As comparações entre diferentes objetos escancaram os diferentes lugares que as estruturas corporais circundam. Pensemos em um objeto comum: este não é regido pelo ato intencional, seu lugar no mundo é indiferente, e tudo a sua volta não causa quaisquer significados. Já o corpo próprio segue suas vontades e intuições; nesse ponto, ele se diferencia à medida que percebe a realidade e a si mesmo.

Percebe-se que uma parcela significativa das abordagens pedagógicas ainda adota uma perspectiva de visão do corpo como objeto, na qual a subjetividade e os processos criativos cedem lugar à previsibilidade das definições conclusivas. Em outras palavras, a concepção da corporeidade na escola, muitas vezes, traduz-se em atividades clássicas segregadas, promovendo a fragmentação de nossas potencialidades. Ao categorizar disciplinas e atividades de maneira estanque, seja como motora ou cognitiva, persistimos na prática de limitar e controlar os níveis de desempenho. Essa abordagem, ao dividir e separar, contribui para a restrição do desenvolvimento integral dos indivíduos no ambiente educacional.

Sob essa ótica, pensamos em uma aula ministrada na educação básica que tem como um dos objetivos atingir metas de aprovações internas e externas. O conteúdo da aula, geralmente, é verbalizado, e as definições ficam no plano da abstração. Para esses alcançarem, os alunos ficam condicionados a resultados para fazer uma preparação para esse tipo de avaliação. Dessa forma, eles são submetidos à reprodução e memorização desses conteúdos programáticos. Com essa forma de ensino, é possível alcançar as expressões máximas de um corpo? Acreditamos que não, pois é através da corporeidade que conseguimos expandir nossas potências.

Na atividade pré-reflexiva, não existe separação entre corpo e mente. As sensações recebidas desse tipo de experiência são únicas e intransferíveis. Para Caminha, “é o próprio corpo que instaura processos subjetivos capazes de realizar movimentos voluntários” (2012, p. 41). Ao superar o seu funcionamento orgânico, as chances de compreender o outro e o mundo se ampliam; nesse estágio, a intencionalidade nos direciona para a busca dos desejos, a consciência a partir do corpo se manifesta.

Notamos que toda ação é essencialmente intencional. Quando o aluno é convidado a participar de uma aula suas inserções vão mostrar características construídas e adquiridas durante sua vivência quanto ao assunto, sua origem acontece das mais diversas maneiras (livros, vídeos, viagens...). Merleau-Ponty diz que “o corpo próprio está no mundo assim como o coração no organismo; ele mantém o espetáculo visível continuamente em vida, anima-o e alimenta-o interiormente, forma com ele um sistema” (1999, p. 273).

O corpo, na perspectiva fenomenológica, institui sua intencionalidade na relação com o outro, diferente de corpos-objetos que não se interligam e figuram apenas no plano da existência; isto é, corpos vividos tomam forma e são validados por sua atividade expressiva e tendem a se sobressair pela sua capacidade de criação. Observamos que o modo de corpos estáticos domina os campos de formação de professores que, conseqüentemente, reproduzem essas vivências nas salas de aulas, impondo um corpo-objeto aos estudantes. Em Merleau-Ponty, o conceito de objeto “é a de que ele existe *partes extra partes* e que, por conseguinte, só admite entre suas partes ou entre si mesmo e os outros objetos relações exteriores e mecânicas” (1999, p.111).

O corpo-objeto não apresenta qualquer resistência, em muitas instituições de ensino essa passividade é vista como positiva, pois as ações controladoras conseguem imprimir a padronização desde a esfera comportamental até a parte estética. Há uma busca inclusive por regular a quantidade de vezes que os alunos devem ir ao banheiro, esse modo presumível de condução parece agradar uma parcela da sociedade que ratifica condutas violentas que acontecem diariamente nesses espaços.

Diante dessa conceituação entre corpo-objeto e corpo-próprio, conseguimos estabelecer diferenças para pensar o corpo na educação. Na escola atual, somos capazes de possibilitar corpos que trabalhem com a criação e produção de conhecimento? Os instrumentos legais que norteiam as práticas pedagógicas abrem espaço para a livre expressão do corpo-próprio? O desafio passa por superarmos a visão separatista e dualista que, historicamente, foi construída do corpo, principalmente na escola, sintetizada no quadro a seguir:

Quadro 3: Corpos

O corpo na escola	
Corpo-objeto	Corpo-próprio
Movimentos previsíveis	Movimentos espontâneos
Homogeneidade Cinésica	Heterogeneidade Cinésica
Retração Corporal	Expansão Corporal
Relações por conveniência	Relações por composições
Linguagem padronizada	Liberdade expressiva

Fonte: LOBO, Huanderson (2022)

Aceitar a diversidade que os corpos carregam e com ele suas expressões inacabadas acabam fomentando a inventividade e a produção, variáveis e indispensáveis na construção do conhecimento, por isso torna-se primordial refletir sobre a liberdade expressiva do corpo nos espaços de ensino. Uma educação controladora que padroniza as expressões parece destinada a formar replicadores da objetividade. Diante dessa observação, entende-se que o filósofo supera o corpo-objeto ao instituir no corpo-próprio um psiquismo inseparável que o torna uno

[...] ao corpo não mais como objeto do mundo, mas como meio de nossa comunicação com ele, ao mundo não mais como soma de objetos determinados, mas como horizonte latente de nossa experiência, presente sem cessar, ele também, antes de todo pensamento determinante (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 111).

Dessa forma, acreditamos que a práxis pedagógica deve proporcionar o livre exercício do corpo-próprio, o que, para Alves, “só aprendemos aquelas coisas que nos dão prazer é só do prazer que surge a disciplina e a vontade de aprender” (1985, p.106). Esse entusiasmo na escola pode ocasionar o aumento de suas representações, à medida que esse aluno se sente parte integrante das atividades escolares.

2.5. Linguagem: uma análise sobre a teoria da afasia

O cientificismo não conseguiu explicar todas as fases e desdobramentos da afasia, e é nessa seara que Merleau-Ponty fundamenta sua tese sobre a linguagem. O pensamento cartesiano não atribui a palavra elementos intencionais, segundo essa corrente sua construção acontece mediante a uma racionalidade prescritiva. Entretanto, um número expressivo de pacientes afásicos vai na contramão desse pensamento, pois sua existência precede a razão; desse modo, quando o paciente é colocado em situações táteis acaba por, naturalmente, recordar e estabelecer sentido.

A teoria da afasia e da linguagem pareceu transformar-se completamente quando se foi levado a distinguir, acima da anartria, que afeta a articulação da palavra, a verdadeira afasia, que nunca ocorre sem distúrbios da inteligência — acima da linguagem automática, que com efeito é um fenômeno motor em terceira pessoa, uma linguagem intencional, única afetada na maior parte das afasias. Com efeito, a individualidade da "imagem verbal" achava-se dissociada. O que o doente perdeu, o que o normal possui, não é um certo estoque de palavras, é uma certa maneira de utilizá-lo. A mesma palavra que permanece à disposição do doente no plano da linguagem automática furta-se a ele no plano da linguagem gratuita — o mesmo doente que encontra sem esforço a palavra "não" para rejeitar as questões do médico,

quer dizer, quando ela significa uma negação atual e vivida, não consegue pronunciá-la quando se trata de um exercício sem interesse afetivo e vital (Merleau-Ponty, 1999, p. 238).

A doença não compromete a capacidade de armazenar informações, mas sim o próprio ato fonético de proferir as palavras, especialmente aquelas de natureza categorial que se referem a experiências abstratas. Os indivíduos mantêm suas faculdades sensório-motoras e se comunicam sempre que essa atividade é fundamental, por meio de uma linguagem concreta, aquela que emerge do movimento do ser no mundo.

Diante dessa consideração, Merleau-Ponty recorre aos estudos do médico Kurt Goldstein, responsável pelo cuidado dos pacientes no pós-Primeira Guerra Mundial, para ilustrar, por meio do quadro de afasia, a importância da experiência concreta. A analogia é estabelecida através da análise da construção das palavras: nos pacientes afásicos. Com efeito, observa-se uma inversão na formação da fala, com a diminuição da linguagem categorial e um aumento automático da linguagem factual. Esse movimento é viabilizado pela ação. A esse respeito, Goldstein sustenta que "um conhecimento desvinculado da ação não é um conhecimento; uma ação desprovida de conhecimento não é uma ação; ambos nascem um do outro - se justificam mutuamente" (1983, p. 360).

Na fenomenologia, não há conflito entre pensamento e fala, ambos são uniformes, pois "a denominação dos objetos não vem depois do reconhecimento, ela é o próprio reconhecimento" (Merleau-Ponty, 1999, p. 242). Portanto, a fala não seria secundária ao intelecto em nenhum momento; tudo passa pelo corpo intencional que, a partir da atividade perceptiva, cria a recuperação. Contudo, as correntes empiristas e intelectualistas continuam a conceituar palavras como artigos mecânicos sem significado original.

No empirismo clássico, sua construção ocorre pelo intelecto seguido por uma ordem objetiva, e no intelectualismo seu propósito é explicitar um significado exterior. Em ambas as correntes, o sujeito é ignorado. Merleau-Ponty propõe ir além dessa determinação, pois, para o sujeito falante, "a palavra tem um sentido" (1999, p. 241). Isto é, os corpos criam significados a partir da facticidade; essa condição acontece no presente: "a denominação dos objetos não vem depois do reconhecimento, ela é o próprio reconhecimento" (Merleau-Ponty, 1999, p. 242). Dessa forma, toda a expressão visa alcançar o mundo. A palavra consome o ato e se distancia das definições anteriormente construídas; a fala é o próprio pensamento.

É nesse sentido que a fala e o pensamento estão compreendidos em um só. Merleau-Ponty, na contramão do método cartesiano, não se preocupa com a quantidade de palavras que o ser consegue armazenar; suas observações estão direcionadas à maneira como esse fenômeno

acontece. Ao utilizar o exemplo de pacientes afásicos, o filósofo conclui que há uma intencionalidade operante na linguagem, concebida em seu estado natural, de um mundo subjetivo no qual a palavra possui "um certo lugar do meu mundo linguístico" (Merleau-Ponty, 1994, pág. 246).

Uma investigação da afasia realizada pelos fenomenólogos conclui que a palavra consegue conectar o interior dos seres ao mundo fenomênico exterior. Em suma, a linguagem, principalmente do falante, convida-nos a um existir expressivo capaz de abrir novas possibilidades. Essa comunicação sempre ocorrerá através da ação; colocar a fala como ato secundário do pensamento institui atos prescritivos, sem espaço para o ineditismo.

2.6. Experiência, subjetividade e expressão na escola

O processo de ensino e aprendizagem tem se distanciado do mundo da vida? Em uma perspectiva fenomenológica de ensino, entende-se que os saberes não podem ser desassociados da nossa existência. Ao realizar uma educação a partir das experiências, temos abertura para explicar e vivenciar os processos e as construções dos conceitos, nada está posto em definitivo. Os métodos e os conteúdos instituídos na educação formal, por vezes, deslocam-nos de uma realidade vivida. Para Coelho, falta descobrir qual é o sentido da escola:

Esvaziada de seu sentido cultural e formativo, preocupada sobretudo com a partilha e a socialização do saber, com a distribuição das informações, a escola tem sido vista sob a ótica das competências, das habilidades, da apropriação do saber, da preparação para o trabalho, a continuação dos estudos, o sucesso na vida, o empreendedorismo, a acumulação de bens e poder. O que se espera, então, não é tanto que ela forme os alunos, iniciando-os na leitura, no estudo, na escrita, nas ciências, no mundo tecnológico, nas letras e nas artes, mas que se transforme numa organização que acolha a todos em seus cursos, funcione e seja produtiva. Celebramos o acesso de quase todas as crianças e jovens à escola, o que sem dúvida tem seu mérito, mas não perguntamos qual é o sentido da escola, e o que estamos fazendo com os alunos nas aulas e cursos (COELHO, 2012, p. 11).

Uma escola fenomenologicamente pensada não verá os corpos como máquinas, e suas pretensões vão além de aplicar conteúdos oclusos para alcançar respostas consideradas exatas e assim, atribuir notas que dirão se o aluno estará aprovado ou reprovado. Nesse caso, as possibilidades de criação acabam por serem mensuráveis, e essa instrumentalização define e, em alguns casos, esgota as potências que cada um carrega. Logo, indaga-se: É possível desenvolver uma educação a partir das experiências de vida?

O sujeito faz parte do mundo vivido, por isso mesmo não pode ser indiferente aos fenômenos que estabelecem relações, esse encadeamento abarca, pelo menos, três dimensões: o mundo, o corpo e a percepção. Trata-se de uma noção da experiência existencial que acontece no mundo, pois os seres “reagem de uma maneira adaptada ao espaço, mesmo na ausência de estímulos atuais ou de estímulos recentes que sejam adequados” (Merleau-Ponty, 2006, p. 43). Existe assim o espaço que será percebido por intermédio do corpo-próprio.

O que importa para a orientação do espetáculo não é meu corpo tal como de fato ele é, enquanto coisa no espaço objetivo, mas meu corpo enquanto sistema de ações possíveis, um corpo virtual cujo "lugar" fenomenal é definido por sua tarefa e por sua situação. Meu corpo está ali onde ele tem algo a fazer (Merleau-Ponty, 1999, p. 336).

Esse corpo intencional possui uma subjetividade inesgotável porque se distancia do objetivismo, o filósofo compreende que “o nível primordial está no horizonte de todas as nossas percepções, mas em um horizonte que por princípio nunca pode ser alcançado ou tematizado em uma percepção expressa” (Merleau-Ponty, 1999, p. 341). Isso revela que a experiência possui um sentir inacabado, essas sensações percorrem o meu corpo por meio dos sentidos.

Ademais, a *experiência do ver* em Merleau-Ponty descarta a hierarquia do pensamento como dominador da visão, pois entende que o visível sempre carrega elementos invisíveis. O ponto escondido do concreto parece não ser de interesse do intelectualismo, a experiência visual fenomenológica procura, com base na experiência, dirigir-se ao objeto para percebê-lo. Iraquitã Caminha expressa o pensamento de Merleau-Ponty ao interpretar a visão:

É verdade que Merleau-Ponty reconhece que não há visão sem pensamento. Apesar disso, segundo ele, não basta pensar para ver. A visão depende sempre daquilo que acontece em nosso corpo através das paisagens do mundo percebido em que nós existimos como seres que podem ver. Se de um lado, nós não podemos nos livrar da consciência, de outro, não podemos nos livrar do corpo (Caminha, 2010, p. 221).

A visão é uma das maneiras de acesso aos fenômenos. A princípio, não será possível alcançar a totalidade do que se ver, mas essa ação possibilitará a captação do visto mediante a posição que meu corpo ocupa, ou seja, preciso ir ao encontro do visível. Esse sentido nunca será estático, o movimento proporciona visibilidade.

Temos, portanto, a ideia na corrente fenomenológica que o visível está imbuído no nosso corpo. Um dos exemplos mais contundentes dessa junção entre visão e movimento será

retratada na análise das pinturas de Paul Cézanne⁹ que, nas suas obras, faz o esforço de se apropriar do que vê ao superar a dualidade imposta nos traços e cores por artistas clássicos. Merleau-Ponty caracteriza essa visão de Cézanne como sensível e com inúmeras possibilidades de compreensão, nas palavras do teórico:

Assim é, e nada se pode fazer o contrário. Ao mesmo tempo é verdade que o mundo é o que vemos e que, contudo, precisamos aprender a vê-lo. No sentido de que, em primeiro lugar, é mister nos igualarmos, pelo saber, a essa visão, tomar posse dela, dizer o que é nós e o que é ver, fazer, pois, como se nada soubéssemos, como se a esse respeito tivéssemos que aprender tudo. Mas a filosofia não é um lexo, não se interessa pelas “significações das palavras”, não procura substituto verbal para o mundo que vemos, não o transforma em coisa dita, não se instala na ordem do dito ou do escrito, como o lógico no enunciado, o poeta na palavra ou o músico na música. São as próprias coisas, do fundo de seu silêncio, que deseja conduzir a expressão. Se o filósofo interroga e assim finge ignorar o mundo e a visão do mundo, que nele operam e se realizam continuamente, é precisamente para fazê-los falar, porque acredita nisso e espera deles toda a ciência futura. Aqui a interrogação não é um começo de negação, um talvez (peut-être) posto em lugar do ser (être) (Merleau-Ponty, 2012, p. 16).

Não há experiência visual longe do mundo percebido; dessa forma, consideramos que a experiência de ver, vivenciada pela maioria dos alunos nas escolas, distancia-se da realidade. E o que você viu na escola? De início, é possível visualizar uma infraestrutura hierárquica que, estrategicamente, coloca as salas de gestão e pedagogia (aquelas para onde os alunos são direcionados em caso de notificações disciplinares) na entrada desses espaços como forma de demonstração de poder. São vistos alunos com representações diferentes, mas que passam por avaliações que contêm os mesmos critérios. Observa-se o estudo de conteúdos que quase nunca dialogam com a realidade deles, e é notado que praticamente todos os problemas sociais adentram esses locais sem que haja estratégias para mitigar essas dificuldades. Vemos na escola: medo, angústia, preocupação, ansiedade, desânimo e controle dos corpos.

Cabe-nos entender que a experiência visual, fundamentada por Merleau-Ponty, não é mecânica e deve acontecer de forma analógica, sem a separação das faculdades sensório-motoras. O ver tem lugar na escola quando o aluno se considera parte constitutiva daquele meio, sobretudo quando consegue empregar sua identidade sem medo de julgamentos e, principalmente, quando encontra a liberdade para criar.

⁹ Paul Cézanne nasceu na França, em 1839, na cidade de Aix-en-Provence. Em Aix, o pintor passou quase toda sua vida. Morreu em 1906. Para Merleau-Ponty “em vez de aplicar à sua obra dicotomias” (2004, p. 128), preferiu estabelecer uma composição diferente, “Cézanne retorna justamente à experiência primordial de onde todas essas noções são tiradas e que nos são dadas inseparáveis” (2004, p. 131).

Nesse sentido, a *experiência do tocar* aparece na obra de Merleau-Ponty, no exemplo das sensações duplas causadas pelo encontro das mãos. O corpo tátil reconhece o que é tocado, e, ao mesmo tempo, torna-se tocante; existe, nessa cinesia, uma relação de encadeamento que traz proximidade e envolvimento à medida que essa relação é iniciada.

Quando toco minha mão direita com a mão esquerda, o objeto mão direita tem esta singular propriedade de sentir, ele também. Vimos há pouco que as duas mãos nunca são ao mesmo tempo tocadas e tocantes uma em relação à outra. Quando pressiono minhas mãos uma contra a outra, não se trata então de duas sensações que eu sentiria em conjunto, como se percebem dois objetos justapostos, mas de uma organização ambígua em que as duas mãos podem alternar-se na função de "tocante" e de "tocada" (Merleau-Ponty, 1999, p.137).

O tato emerge como objeto de estudo em diversas obras, incluindo a de Aristóteles. Nessa obra, o filósofo aborda as dissensões entre os sentidos humanos ao perceber o distanciamento entre as diferentes unidades sensoriais. Segundo o teórico, a diferença reside na distinção entre o tangível e o visível, uma vez que no tato não há intermediário; tudo o que é vivenciado ocorre pelo encontro direto das duas instâncias. Em Aristóteles "tal como alguém que é golpeado através de um escudo. Pois não é o escudo que se lança contra o homem, mas ambos são golpeados simultaneamente" (2006, p. 12).

Assim, o ato de tocar sempre inaugura uma nova experiência ao conectar, concomitantemente, duas aparências. Dessa interligação, nosso corpo vínculo construído: "Somente o tato do ser vivo faz com que possa haver o próximo e o longínquo, pois apenas por meio dele é que há um aqui absoluto em relação ao qual o próximo e o longínquo se desdobram" (Caminha, 2010, p. 312).

A experiência próxima engendra uma espécie de intercorporeidade, pois o corpo não é um elemento isolado, e sua natureza motora é evidenciada quando interagimos com outros corpos. Nesse contexto, as significações emergem de uma consciência encarnada, perceptiva e natural que apreendemos durante essa relação. Dessa união, manifesta-se uma coexistência, e as coisas passam a um estado de unissonância.

Nas palavras de Merleau-Ponty se explica da seguinte maneira:

Se, ao apertar a mão de outro homem, tenho a evidência de seu ser-aí, é porque ela se coloca no lugar de minha mão esquerda: meu corpo se anexa ao corpo do outro nesta "espécie de reflexão" da qual ele é paradoxalmente a sede. Minhas duas mãos são "co-presentes" ou "coexistem" porque são as mãos de um só corpo: o outro aparece por extensão dessa co-presença. Ele e eu somos como os órgãos de uma só intercorporeidade (Merleau-Ponty, 1960, p. 212-213).

Por isso, ao ser tocado, abraçado, beijado, começo a estabelecer significados. E a cada ato que meu corpo faz, amplio os níveis de representações, características do homem real. Ao pensar na escola e nas experiências táteis oferecidas nesses estabelecimentos, questionamos: Como proporcionar experiências motoras que sejam impulsionadoras de potência desses alunos? Destacamos três atividades táteis que podem ser mais realizadas pelas instituições de ensino, com o objetivo de ampliar as didáticas trabalhadas nas escolas e, conseqüentemente, democratizar a participação de múltiplos aprendizes. São elas: aulas práticas, aulas passeio e oficinas de produção artística.

De maneira geral, a realização de atividades práticas nas escolas causa expectativa e curiosidade. A integração de teoria e prática possibilita a observação da construção de conceitos em suas mais diversas etapas, além de permitir uma rotina diferente da sala de aula. Quando o professor realiza práticas como misturas compostas, cria maquetes, plantar árvores, desenvolve aplicações, o aluno passa a compreender que faz parte de todo esse processo, gerando sentimento de pertencimento e despertando nas suas participações nessas experiências.

Nas aulas do passeio, os estudantes têm a possibilidade de criar uma interação com os objetos que compõem esses espaços. Essas atividades poderão ampliar algumas percepções, pois são experiências que trazem elementos diferentes dos habituais. É necessário estabelecer um ambiente de aprendizagem em que se tenha liberdade de se relacionar com o mundo a sua volta. As experiências do toque intensificam as dimensões cognitivas, afetivas e motoras e fazem com que esse tipo de vivência ajude na construção do conhecimento.

Acreditamos que a arte é um campo revelador que precisa adentrar com mais frequência nos espaços de ensino, pois nela encontramos as mais diversas formas de expressão. As oficinas artísticas estimulam a inventividade; a partir de desenhos, pinturas, teatro, artesanato, os alunos encontram liberdade para expressarem suas ideias. Além disso, salta o inesperado; existe espaço para a construção e instruções, e o corpo encontra o ápice da taticidade no seu livre exercício de criação.

Todas essas experiências passam, necessariamente, por um corpo sensível que tem a capacidade de perceber e ser percebido. A formação da subjetividade acontece por meio da corporeidade, que não pode ser considerada como uma dimensão distanciada das experiências do ser no mundo. O conhecimento será gerado por um corpo que se relaciona e tem, na tríade: experiência, percepção e subjetividade, sua constituição.

A unidade do sujeito ou do objeto não é uma unidade real, mas uma unidade presuntiva no horizonte da experiência; é preciso reencontrar, para alguém da ideia do sujeito e da ideia do objeto, o fato de minha subjetividade e o objeto no estado nascente, a camada primordial em que nascem tanto as ideias como as coisas (Merleau-Ponty, 1999, p.296).

O corpo-expressão é originalmente imanente. Os ruídos, os toques, os aromas, as imagens, os movimentos, os sabores são apreendidos pelo corpo antes de qualquer razão intelectualista. Para Merleau-Ponty, o "sujeito da sensação não é nem um pensador que nota uma qualidade, nem um meio inerte que seria afetado ou modificado por ela; é uma potência que co-nasce em um certo meio de existência ou se sincroniza com ele " (Merleau-Ponty, 1999, p. 285).

Nesta tese, a expressão revelada no corpo intencional pode ser uma aliada nos sistemas de ensino, conferindo significado às coisas; a minha consciência é corpórea, e tudo se entrelaça a ela. O cogito objetivista torna o corpo previsível e homogêneo, no qual as expressões mais profundas tendem a ser silenciadas. A proposta de ruptura evoca um corpo livre, capaz de se transformar e ser transformado. O que o fala falante, o corpo próprio, o gesto autêntico e a experiência perceptiva não sejam excluídos do ambiente escolar; a subjetividade que os corpos carregam é um instrumento crucial para a afirmação da vida.

2.7. Corpo-expressão e o currículo menor

A dimensão fenomenológica firmadas nas experiências é a base para a produção do conhecimento; nessa perspectiva, a experimentação de um currículo menor pensado a partir da concepção filosófica da fenomenologia em Merleau-Ponty se mostra factível ao pensar e problematizar o corpo como veículo do ser no mundo. Por meio de uma aproximação dos conceitos de experiência, facticidade, intencionalidade, percepção e subjetividade, busca-se proporcionar diálogos e orientações que norteiem a construção desses dispositivos.

A perspectiva fenomenológica parte da compreensão do mundo vivido, Merleau-Ponty rompe com o dualismo preexistente em outras teorias ao apresentar a intencionalidade e as relações de reciprocidade entre corpo-alma. Porém, durante a história, a dicotomia reverberada, principalmente pelo método cartesiano da separação dos homens, em partes, influenciou o entendimento de uma superioridade do intelecto à motricidade, haja vista que percebemos até hoje que essa ideia circunda muitos processos de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, as brincadeiras, danças, jogos, passeios realizados durante as aulas do ensino formal ainda sofrem

resistência por serem associadas a uma concepção intelectualista de que o processo de construção do conhecimento acontece a partir de atividades de cunho estáticos.

Merleau-Ponty (1999) apresenta uma ruptura ao cientificismo ao afirmar que o corpo não é uma entidade isolada, para o teórico eu sou meu corpo, e o homem se revela a partir de seus movimentos no mundo. O homem se manifesta pelo corpo, o corpo expressa, fala, gesticula, ocupa espaço, sente e é sentido; além de revelar dor, alegria, rejeição, ódio, o corpo está presente em todas as dimensões que circundam a vida humana. Desde o nascimento, o corpo vivido reage ao ambiente e se comunica. É pelo corpo que expressamos o percebido e participamos das atividades diárias: dos afazeres mais básicos até os mais complexos.

O corpo é o nosso meio geral de ter um mundo. Ora ele se limita aos gestos necessários à conservação da vida e, correlativamente, põe em torno de nós um mundo biológico; ora, brincando com seus primeiros gestos e passando de seu sentido próprio a um sentido figurado, ele manifesta através deles um novo núcleo de significado: é o caso dos hábitos motores como a dança. Ora enfim a significação visada não pode ser alcançada pelos meios naturais do corpo; é preciso então que ele se construa um instrumento, e ele projeta em torno de si um mundo cultural (Merleau-Ponty, 1999, p. 203).

Um currículo menor, pensado acerca da teoria pontyana, instituiria de início a atividade do perceber, antes mesmo das noções preconcebidas, esse estado natural, livre, que percorre esse momento preambular da percepção, porque proporciona liberdade e criação. Nessa etapa, surge a discordância, a imprevisibilidade, o novo e a criação. Dificilmente conseguiríamos estabelecer outras visões sobre determinados assuntos quando a percepção não é considerada. Dentro da previsibilidade de um currículo fechado, o corpo abdica de sua identidade originária e, passivamente, aceita o que lhe é posto.

Um currículo que insere a experiência perceptiva no fazer pedagógico proporciona a expansão da subjetividade. No campo dessas aproximações originárias, o aluno adequa e traz para sua realidade conceitos que parecem distantes. As relações dialógicas permitem a expressão desses corpos e seus correlacionamentos.

Nessa premissa, a experiência corporal inicia na percepção, elemento que não pode ser negligenciado durante a vida escolar, algo que para Merleau-Ponty (1999 p. 312), “não é o sujeito epistemológico que efetua a síntese, é o corpo; quando sai de sua dispersão, se ordena, se dirige por todos os meios para um termo único de seu movimento, e quando, pelo fenômeno da sinergia, uma intenção única se concebe nele”.

O ensino formal parece ter se distanciado da vida, a redução da atividade educativa em práticas de instrumentalização objetivas e repetitivas não abrem espaço para inventividade.

Nessas circunstâncias, uma concepção de ensino a partir da teoria do corpo estaria ligada ao vivido, um processo formativo associado à existência, cuja preocupação não seria com a repetição das definições existentes, e sim com a expressão da criação, alicerçada na autonomia dos seus atores. Para Peixoto (2014):

Se o corpo não é uma coisa, mas fonte de sentido, como afirmou Merleau-Ponty, então a formação deve compreender o homem como ser-no-mundo, importante para a pessoa descobrir a si própria, os outros e o mundo; é uma importante contribuição para que a pessoa desenvolva as suas próprias habilidades corporais e intelectuais, como processo de libertação da alienação, das ideologias, do consumismo, dos preconceitos e como afirmação da liberdade e da autonomia da pessoa. A formação, a partir dessa orientação, ajuda a compreender que a razão deve ser afirmação da crítica e da humanização; que o corpo não é uma coisa, nem uma ideia, mas movimento, sensibilidade e expressão criativa. Compreende o corpo como corporeidade, como movimento, comunicação, unidade mente-corpo e fonte de sentido.

O corpo-expressão é inacabado e o seu alcance é desconhecido, a escola não deve cecear a manifestação dos corpos em virtude de ideologias criadas e produzidas em diferentes momentos da história. Os tempos são outros, os alunos mudaram, mas as condutas na maioria desses espaços permanecem as mesmas.

CAPÍTULO III: A DIMENSÃO PEDAGÓGICA DO CORPO-INTUIÇÃO

3.1. Bergson: duração e intuição

INTUIÇÃO

Canta o que não silencia
 É onde principia a intuição
 E nasce uma canção rimada
 Da voz arrancada ao nosso coração
 Canta uma canção bonita
 Falando da vida em ré maior
 Canta uma canção daquela
 De filosofia, é mundo bem melhor

Oswaldo Montenegro e Ulysses Machado.

A duração que corresponde ao tempo vivido certamente é um dos principais conceitos fundamentados por Bergson. Nascido em 1859, na cidade de Paris, o filósofo da intuição se contrapôs ao pensamento positivista/materialista predominante da época para criar um método que desse sentido às experiências interiores. Seus estudos no campo da psicologia, metafísica, biologia, moral, política e religião foram alcançados mediante a experiência que contempla o fluxo ininterrupto do real.

As quatro principais obras de Bergson: *Ensaio Sobre os Dados Imediatos da Consciência* (1889), *Matéria e Memória* (1896), *A Evolução Criadora* (1907) e *As Duas Fontes da Moral e Religião* (1932)¹⁰ apresentam uma ruptura das teorias do conhecimento e da vida.

¹⁰ Datas correspondentes das publicações originais. Neste capítulo vamos trabalhar com as edições traduzidas para língua portuguesa. *Ensaio sobre os dados imediatos da consciência*, tradução: João da Silva Gama. *As Duas*

A temporalidade concebida como sucessão e continuidade se fez presente no início de seus estudos, após o teórico ter publicado um ensaio sobre a vida interior e a realidade material (corpo e espírito). Já no século XX, trouxe uma evolução da vida com os desdobramentos da apreensão do real; por fim, aplicou os conceitos dos livros anteriores para analisar as relações sociais, morais, religiosas e políticas.

No campo específico da educação, Bergson não publicou uma grande obra, suas contribuições aconteceram a partir de participações em conferências e com menções do assunto em seus textos, além dos apontamentos realizados durante a *Conseil Supérieur de l'Instruction Publique* que objetivava a reforma do ensino secundário na França. Vamos nos ater, neste capítulo, a pensar na construção de um corpo-intuição voltado para a vida em movimento; essa disposição nos leva aos processos de criação e essa atividade nos interessa, pois consideramos essencial no desenvolvimento da aprendizagem.

O corpo-intuição necessita de liberdade para alcançar uma maior vitalidade, o ensino prescritivo que, na maioria das vezes, condiciona esses impulsos, pois estabelece um tempo quantitativo para a aquisição de conhecimento. Bergson critica o modo fechado de ensinar, algo que, para ele, a didática instrucionista pode ser um obstáculo para a construção do conhecimento. Nas palavras do filósofo:

Um saber imediatamente livresco comprime e suprime atividades que só pediam para tomar o seu impulso. Exercitemos, portanto, a criança no trabalho manual e não abandonemos esse ensino a um técnico. Enderecemo-nos a um verdadeiro mestre, para que ele aperfeiçoe o toque ao ponto de fazer dele um tato: a inteligência subirá da mão para a cabeça. Mas não insistirei nesse ponto. Em qualquer matéria, letras, ciências, nosso ensino permaneceu excessivamente verbal (Bergson, 2006, p. 96).

Diferente da filosofia de Bergson, a lógica do ensino prescritivo traz a resolução de problemas antes mesmo de construí-los. O método da intuição, ao contrário do científico, abarca outras dimensões que o ser está envolvido e busca, antes das respostas, a criação de problemas; ou seja, analisar se existe ou não um problema, já que a realidade não pode ser antecipada. Dessa forma, as teorias iniciam na atividade de interrogar ou de problematizar o real. Essa é a primeira regra da ordem intuitiva:

Fontes da Moral e da Religião, tradução: Miguel Serras Pereira. *A evolução criadora*, tradução: Bento Prado Neto. *Matéria e Memória*, tradução: Paulo Neves.

Aplicar a prova do verdadeiro e do falso aos próprios problemas, denunciar os falsos problemas, reconciliar verdade e criação no nível dos problemas. Com efeito, cometemos o erro de acreditar que o verdadeiro e o falso concernem somente às soluções, que eles começam apenas com as soluções. Esse preconceito é social (pois a sociedade, e a linguagem que dela transmite as palavras de ordem, "dão" nos problemas totalmente feitos, como que saídos de "cartões administrativos da cidade", e nos obrigam a "resolvê-los", deixando-nos uma delgada margem de liberdade). Mais ainda, o preconceito é infantil e escolar, pois o professor é quem "dá" os problemas, cabendo ao aluno a tarefa de descobrir-lhes a solução. Desse modo, somos mantidos numa espécie de escravidão (Deleuze, 1999, p. 8).

No sistema formal de educação, muitos falsos problemas já estão dados e o desafio perpassa por compreender que não há precessão da realidade. As fórmulas dos supostos problemas são postas e cabe ao indivíduo apenas replicá-la, haja vista que a ratificação de questões especulativas tende a diminuir a atividade inventiva. A esse respeito, Deleuze explica que “a invenção dá o ser ao que não era, podendo nunca ter vindo” (1999, p. 9). Nesse sentido, a função objetivista da ciência utilitarista apresenta soluções aos problemas que, por vezes, não contemplam a vida em suas variadas concepções. Em outras palavras, é preciso entender que, para sobrepujar obstáculos existenciais, outras proposições devem ser consideradas.

Os problemas devem ser avaliados a partir de sua própria construção, sem referências canonizadas, e essa análise deve fugir da previsibilidade de dizer que existe um problema quando se tem uma solução, pois a verdade e a falsidade habitam às definições. Um exemplo dessa condição posta na escola diz respeito aos planejamentos escolares. O problema construído historicamente sobre essa atividade versa sobre iniciar o ano letivo com a elaboração de documento mensal/bimestral/trimestral/semestral para nortear as aulas ministradas. No entanto, em determinados casos, os professores não conhecem a realidade das turmas e replicam o que tradicionalmente é cobrado. A inventividade é preterida pela reprodução. Nesse caso, chamaríamos esta questão de um falso problema.

Outra referência na escola de problemas falsos são os conteúdos fechados. O professor transmitiu uma questão com uma resposta previamente esperada. O aluno, ao chegar em uma outra solução, tem sua constatação considerada errada. A variante observada é da obviedade e não da capacidade de construir outras respostas. Essa prática na escola deveria prezar pelo inacabado, pois as verdades não são absolutas.

Os falsos problemas são ilusórios e estáticos. Muitas áreas do conhecimento não ultrapassaram esse estágio e continuam por validar questões fictícias. Na filosofia bergsoniana, devemos colocar o problema antes de resolvê-lo. A resolução da descoberta dos problemas

reside na criação; caso contrário, cairemos nos falsos problemas que, para Deleuze, são de dois tipos: “problemas inexistentes, que assim se definem porque seus próprios termos implicam uma confusão entre o 'mais' e o 'menos'; 'problemas mal colocados', que assim se definem porque seus termos representam mistos mal analisados” (1999, p. 10).

A intuição para Bergson (2006) é o elemento capaz de indicar ao que preocupa o verdadeiro e o falso dos problemas apresentados, pois funciona como aporte ao instinto, e a inteligência ao carregar uma multiplicidade de elementos orgânicos (instinto) e inorgânicos (inteligência) e surge a partir de um conhecimento íntimo apreendido nas vivências, um saber na sua essência que não se fecha aos impulsos da vida.

Nessa perspectiva, Bergson encontra características diferentes entre intuição e inteligência, mas indica que duas podem ser aplicadas juntas. A preferência pragmática do uso da inteligência impossibilita as expressões intuitivas e a intuição é inspirada pelo teórico como a simpatia, na qual nos “transportamos para o interior de um objeto para coincidir com o que ele tem de único e, conseqüentemente, de inexprimível” (Bergson, 2006, p. 187). Para Deleuze:

*A intuição é o método do bergsonismo. A intuição não é um sentimento nem uma inspiração, uma simpatia confusa, mas um método elaborado, e mesmo um dos mais elaborados métodos da filosofia. Ele tem suas regras estritas, que constituem o que Bergson chama de "precisão" em filosofia. É verdade que Bergson insiste nisto: a intuição, tal como ele a entende metodicamente, já supõe a *duração* (Deleuze, 1999, p. 7 grifo nosso).*

Podemos dizer que o grande mérito dessa teoria é o de não excluir as dimensões que circundam a vida, a intuição incorpora necessariamente a multiplicidade. Esse modo de conhecimento chega nas profundidades da consciência, haja vista que antes seria desprezada ou apreciada na sua totalidade.

De acordo com o filósofo, a intuição possui uma “precisão” ao seguir regras que estão ligadas com a vida no seu fluxo natural, uma apreensão direta da realidade, na qual tudo é movente, ela lida com aquilo que está em movimento. Desse movimento, revela-se o filosofar, pois “filosofar consiste em se colocar no próprio objeto por um esforço de intuição” (Bergson, 1974, p. 31). Com efeito, a intuição coloca-se como meio de compreendermos a nós mesmos e as coisas que estão mais próximas de nós, uma espécie de condição da experiência real, como diz o próprio Bergson:

A intuição de que falamos, então, versa antes de tudo sobre a duração interior. Apreende uma sucessão que não é justaposição, um crescimento por dentro, o prolongamento ininterrupto do passado num presente que avança sobre o porvir. É a

visão direta do espírito pelo espírito. Nada mais de interposto; nada de refração através do prisma do qual uma das faces é espaço e a outra é linguagem (...). Intuição, portanto, consciência, mas consciência imediata, visão que mal se distingue do objeto visto, conhecimento que é contato e mesmo coincidência (Bergson, 2006, p. 29).

Nessa perspectiva, entendemos que há possibilidades da construção de uma concepção de ensino baseada no corpo-intuição. Mas, de que forma o conhecimento concebido pela intuição pode ser instaurado nas unidades de ensino? Quais didáticas poderiam ser utilizadas pelos educadores para que os alunos utilizassem o método intuitivo? Acreditamos, de início, que as aulas devem incitar a investigação dos conteúdos, permitindo aos alunos ao indagar e ao problematizar, à medida que a sua consciência apreende e institui significação. Também, uma educação plural que proporcione diferentes visões dos assuntos, um verdadeiro encontro com a compreensibilidade em que os conhecimentos possam a ser refutados, porque, à proporção que outras experiências apareçam dialógica ao envolver outras categorias, mais o processo de ensino e aprendizagem envolverá fatores individuais e singulares, para Bergson:

Há uma realidade, ao menos, que todos apreendemos de dentro, por intuição e não por simples análise. É a nossa própria pessoa em seu fluir através do tempo. É o nosso eu que dura. Podemos não simpatizar intelectualmente, ou melhor, espiritualmente com nenhuma outra coisa. Mas simpatizamos, seguramente, conosco mesmos (Bergson 2006, p. 15).

A vida não segue um roteiro predefinido; tudo se paga a partir dos movimentos. Consequentemente, a escola não deve restringir a criatividade e limitar o desenvolvimento com base em concepções direcionadas intelectualistas. É relevante destacar a existência de instituições que promovem uma abordagem educacional mais aberta, na qual o aluno se sente convidado a participar das aulas, contribuindo com suas percepções e vivências para a construção do conhecimento.

Nesse sentido, o teórico afirma que todos os seres vivos possuem modos originários e são constituídos por um *elã vital*, uma espécie de impulso que habita todos os viventes. Ele retoma esse conceito e expande ao relacioná-lo à noção de vontade, na qual o ser humano está envolto. Em suma, essa força é indispensável no processo de ensino e aprendizagem, pois o próprio educando busca o conhecimento. Nas palavras do filósofo:

E, no seu contato com a matéria, a vida pode ser comparada a um impulso ou a um élan, considerada em si mesma é uma imensidão de virtualidade, um apinhar-se de mil e uma tendências que todavia só serão “mil e uma” depois de exteriorizadas em relação umas às outras, isto é, uma vez especializadas. O contato com a matéria decide

sobre essa dissociação. Efetivamente, a matéria divide o que só virtualmente era múltiplo (Bergson, 2005, p. 282).

A análise de Bergson acerca do *elã vital* aponta que essa força é concebida a partir de uma vida aberta, direcionada no porvir, “trata-se sempre de uma virtualidade em vias de atualizar-se, de uma simplicidade em vias de diferenciar-se, de uma totalidade em vias de dividir-se: a essência da vida é proceder ‘por dissociação e desdobramento’, por ‘dicotomia’” (Deleuze, 1999, p. 75).

O esforço de fazer/produzir é outra característica dessa vitalidade, o ser busca aquilo que deseja, tudo acontece em um plano imanente e se desdobra nas relações do ser com o mundo. A materialidade estática, por vezes, tende a controlar essa força vital que se mostra em ato, é o caso de muitas escolas que utilizam o controle dos corpos para refrear esses impulsos.

Baseado nesses pressupostos, essa filosofia se dirige para uma educação voltada à autonomia do estudante, na qual seus corpos estão sempre livres para a criação, orientados por motivações internas. Bergson critica a educação conteudista e tecnicista que condiciona os estímulos de seus partícipes. Entre 1919 e 1925, ocorreram as discussões das mudanças de ensino na França, durante os debates, o teórico se dirige a três perguntas para pensar o processo educacional:

Qual é o nosso objetivo? O que queremos obter? Que gênero de homem queremos formar? Eis a questão essencial que devemos colocar em matéria de Educação. (...) este conjunto de sentimentos e de ideias que nos vem de uma educação mal compreendida (...) e que se dirige à memória mais do que a capacidade de julgar (Trevisan, 1995, p. 139).

Outra vez, Bergson constata que apenas o ensino onisciente não seria capaz de construir o conhecimento autêntico, já que uma das funções do cientificismo é tornar a matéria manobrável/previsível, de fácil acesso. Essas práticas têm sua validade, mas é preciso ir além; aqui se há o cuidado de reconhecer o papel da inteligência, sem esquecer; contudo, da existência da intuição que coloca o homem em uma outra esfera da experiência.

Bergson, certamente, foi um dos principais teóricos do movimento anti-intelectualista que inspirou o grupo da escola renovada¹¹, cuja finalidade consistia em proporcionar a liberdade aos estudantes, sobretudo ao estimulá-los a participar de forma ativa da produção do

¹¹ Bergson influenciou outros teóricos da educação renovada como: Claparède e Kerschensteiner, entre outros representantes do movimento, na Europa; John Dewey e William James, precursores da Escola Nova na América do Norte (Trevisan, 1995)

conhecimento; ou melhor, essa discussão se mostra atual e acontece até hoje, exemplos são as metodologias ativas de ensino adotadas por diversas instituições.

Apesar dos avanços nos currículos escolares em considerar outros aspectos da existência, como, por exemplo: os emocionais, afetivos e intuitivos, o que se observa na prática é um distanciamento desses elementos para priorizar o dogmatismo racionalista. Esse movimento acompanha a história da educação. Ferrière (1927), um dos grandes propagadores da escola renovada, apoia-se em Bergson para realizar uma transposição conceitual e propor o oposto para o campo da educação:

A criança não é uma cera macia que podemos moldar ao nosso belprazer; ela possui dons, necessidades, apetites intelectuais, curiosidades, “uma energia criadora e assimiladora”. Pretende-se que esta energia possa “se manifestar interior e exteriormente”, e por isso é necessário que o adulto evite de multiplicar as intervenções intempestivas que são de fora para dentro (Ferrière, 1927, p. 38).

Quando os estímulos acontecem do exterior para o interior, o *élan vital* é comprometido no sentido de atender a necessidade de outros, haja vista que visivelmente na escola observamos o exercício de satisfazer as vontades dos demais (demonstrar o domínio nas mais diversas disciplinas, cumprir os horários, alcançar notas para aprovação...), o que pode acarretar a renúncia das forças e vontades provenientes de motivações internas. E como criar/renovar se o aluno está condicionado à repetição e a vontades? O silenciamento e o refreamento desses corpos causam impotência e um profundo desinteresse em permanecer nesses espaços. Na obra *A Evolução Criadora*, Bergson sugere que o conhecimento não pode se desintegrar da vida.

O que equivale a dizer que a *teoria do conhecimento* e a *teoria da vida* parecem-nos inseparáveis uma da outra. Uma teoria da vida que não vem acompanhada de uma crítica do conhecimento é forçada a aceitar, tais e quais, os conceitos que o entendimento põe à sua disposição: não pode fazer mais que encerrar os fatos, por bem ou por mal, em quadros preexistentes que ela considera como definitivos. Obtém assim um simbolismo cômodo, talvez mesmo necessário à ciência positiva, mas não uma visão direta do seu objeto. Por outro lado, uma teoria do conhecimento que não reinsere a inteligência na evolução geral da vida não nos ensinará nem como os quadros do conhecimento se constituíram, nem como podemos ampliá-los e ultrapassá-los. É preciso que essas duas investigações, teoria do conhecimento e teoria da vida, se encontrem e, por um processo circular, se impulsionem uma à outra indefinidamente (Bergson, 2005, p. 96 grifo nosso).

No sentido mais direto, nenhuma teoria do conhecimento pode desconsiderar a vida, logo as correnes que norteiam os sistemas educacionais devem dialogar com o homem existencial, sua subjetividade carrega significações únicas que não podem ser classificadas

mediante a homogeneidade proposta em currículos fechados. Nossa formação deveria promover a construção de espíritos livres, nos quais os indivíduos possam ser os produtores do conhecimento.

Acreditamos que, ao conservar nosso impulso vital, seremos contemplados com a mais profunda alegria, Bergson (2009) indica que “se levarmos em conta essa indicação e seguirmos essa nova linha de fatos, veremos que em toda parte há alegria, há criação: quanto mais rica é a criação, mais profunda e a alegria” (p. 22). O *élan vital* ativa o nosso desejo e torna-se o componente fundamental da ação/invenção para uma vida no devir.

3.2. O tempo qualitativo na escola

O tempo da vida faz oposição ao tempo objetivo regulado e, empiricamente, constatamos esse tempo sensível nas experiências humanas. Durante grande parte da história, diversas correntes filosóficas renegaram a subjetividade do tempo e ajudaram a construir o pensamento predominante, caracterizando-o apenas como uma unidade de medida.

A filosofia bergsoniana alicerça-se há cerca de um tempo compreendido como continuidade, progresso, renovação, lembrança e criação. O teórico considerava que o tempo qualitativo não foi estudado com atenção merecida pelas ciências, e a inteligência privilegiou o tempo quantitativo, aquele mensurável e planejável.

Ao redescobrir que toda revelação da vida acontece na duração, o autor constrói um estatuto que revela os modos temporais do passado e presente a partir de durações. Abbagnano (2005) destaca que, para Bergson, “a evocação das lembranças dá-se no presente. O tempo como duração não é matematicamente circunscritível, confina com o passado e o futuro imediato. O passado imediato é a sensação, o futuro imediato é a ação” (Abbagnano, 2005, p. 433). Convém destacar a crítica de Bergson ao kantismo sobre essa temática, ou seja, para ele:

O erro de Kant foi tomar o tempo por um meio homogêneo. Parece não ter notado que a duração real compõe-se de momentos interiores relativamente uns aos outros, e se adquire a forma de um todo homogêneo é porque se exprime no espaço. Assim a própria distinção que ele estabelece entre o espaço e o tempo equivale, no fundo a confundir o tempo com o espaço, e representação simbólica do eu com o próprio eu. Considerou a consciência incapaz de se aperceber dos fatos psicológicos a não ser por justaposição, esquecendo que um meio em que os fatos se justapõem e se distinguem uns dos outros é necessariamente espaço e não já duração (Deleuze, 1999, p. 159).

O tempo divisível de Kant, para Bergson, não daria conta de explicar as experiências interiores que ocorrem em fluxos sucessivos. A duração bergsoniana está fundamentada em esquemas heterogêneos, qualitativos, contínuos, mutáveis e de criação. Para o teórico, a sucessão quantitativa é ilusória: “há só um Tempo real e os outros são fictícios. Que é em efeito um Tempo real senão um Tempo vivido ou que poderia o ser? Que é um Tempo irreal, auxiliar, fictício, senão aquele que não poderia ser vivido efetivamente por nada nem por ninguém?” (Bergson, 2006, p 23).

Bergson nos dá, em seus estudos, características do tempo da consciência ligado ao sentido/experimentado, essa continuidade torna as experiências concretas e acumulativas, não se pode isolá-las, diferente do tempo científico objetificado que é interpretado de forma exterior, trocado, separado e, cronologicamente, seguido. No decorrer da história humana, o tempo tem sido um elemento que causa certa insegurança e angústia materializada no ciclo do nascimento até a morte. Com efeito, o pensador nos chama atenção para uma outra análise ao afirmar que a vida nunca morre, pois ela é contínua.

A compreensão de tempo em Bergson, mais adiante, alerta-nos para os transtornos que a representação de forma absoluta do tempo intelectual pode causar, porque devemos lembrar que esse modelo é figurado, pois o tempo, em si, contempla a vida. No centro da discussão matematizada do tempo, percebemos o quanto essa organização afeta nossas vidas, uma vez que a própria escola passou a adotar uma métrica temporal para o desenvolvimento das aprendizagens humanas.

No entanto, o tempo na filosofia da diferença, imanência e fenomenológica é um processo nada fixo; diante dessa constatação, poderíamos pensar o currículo para além de um tempo estipulado no qual a flexibilidade dos eventos seja possível. A imposição dos horários de cada aula (50 minutos) do bimestre para aprovação parcial, da capacidade de abstração mediante o ano que cursa, da “idade adequada para estar alfabetizado”. Enfim, todas essas obrigações poderiam estar em um plano secundário, e não como prioridade para mensurar desempenhos. Para Sacristán:

Se o tempo do sujeito-aluno (seu ritmo de aprendizagem, o que precisa para cumprir determinada tarefa) não se acomoda ao tempo regulado escolar e ao estabelecido para desenvolver o currículo por ser mais lento, então o aluno será tachado de atrasado e até poderá ser excluído. "Atrasar-se", "não terminar a tempo", "realizar com lentidão uma prova de avaliação", "não aproveitar adequadamente o tempo" são anomalias na sincronia entre o tempo pessoal e o escolar. Se o aluno for mais rápido, então será qualificado como adiantado ou será considerado que o ritmo de desenvolvimento do ensino o faz "perder tempo" (Sacristán, 2005, p. 149).

A organização curricular do ensino formal no nosso país privilegia as atividades cognitivas de cunho conceitual. Desde o início do ciclo escolar, somos treinados a realizar as atividades em tempos estipulados. Essa prática norteia também os processos avaliativos, por conseguinte, parte da avaliação passa pela métrica do cumprimento do horário, a partir dessas experiências, originamos um tempo para a criação. Mas, será possível criar mediante a um tempo pré-estabelecido? Parece-nos que esse tempo mecânico possibilita em grande parte o exercício da reprodução; nesse caso, necessitamos de outra variedade da duração.

O tempo carrega uma multiplicidade e está ligada ao espaço na qual ele acontece, Bergson, na obra *Ensaio sobre os dados imediatos da consciência*, formula o seguinte questionamento: “Que será a multiplicidade dos nossos estados internos, que forma reveste a duração, abstraindo do espaço em que ela se desenvolve?” (1988, p. 55). Não devemos, contudo, confundir os estados da consciência superficial que acontecem nessas experiências calculáveis (resolução de uma avaliação, escrita de uma redação, confecção de um cartaz) com acontecimentos da consciência profunda (natureza interior e significação a partir das experiências).

A própria multiplicidade ganha duas dimensões a partir dessa teoria: a da justaposição e da fusão, o filósofo afasta-se do senso comum e não trabalha com a vertente do uno e do múltiplo, percebemos aqui o esforço de Bergson em distanciar a multiplicidade estática ligada ao espaço e à multiplicidade da natureza da duração. Deleuze (2012) exemplifica essa condição da seguinte maneira:

O importante é que a decomposição do misto nos revela dois tipos de “multiplicidade”. Uma delas é representada pelo espaço (ou melhor, se levarmos em conta todas as nuances, pela mistura impura do tempo homogêneo): é uma multiplicidade de exterioridade, de simultaneidade, de justaposição, de ordem, de diferenciação quantitativa, de diferença de grau, uma multiplicidade numérica, descontínua e atual. A outra se apresenta na duração pura: é uma multiplicidade interna, de sucessão, de fusão, de organização, de heterogeneidade, de discriminação qualitativa ou de diferença de natureza, uma multiplicidade virtual e contínua, irreduzível ao número (Deleuze, 2012, p. 32).

A pluralidade das influências externas exerce um domínio sobre os procedimentos formais de educação. O tempo, quantificado numericamente, governa toda a trajetória formativa; de fato, a uniformidade temporal na estrutura da rede pública de ensino é garantida desde a implementação dos programas de correção de fluxos e de aprendizagem, até a estipulação da idade mínima para a frequência em determinado turno. Há uma estruturação que busca tornar essas turmas as mais abrangentes possíveis.

O tempo que fundamenta a filosofia de Bergson diz respeito às durações abertas ao novo, uma verdadeira unidade no devir. O tempo qualitativa não tem nada de previsível e não pode ser antecipado. Acreditamos que a construção dos saberes não pode ficar presa a processos fixos e temporais. Isto é, essas variáveis são suplementares, a busca é por movimento/criação.

3.3. Tempo e liberdade em Lapoujade

David Lapoujade é tido como um dos autores mais relevantes da filosofia contemporânea francesa, professor da Sorbonne e especialista em pragmatismo, especialmente da obra de William James. Estudou e publicou coletâneas sobre filosofia da diferença inspiradas nas teorias de seu professor Giles Deleuze. Em seguida, dedicou-se à obra de Bergson, na qual desenvolveu uma reflexão acerca da relação entre tempo e liberdade.

Nesta sessão, analisamos o livro *Potências do Tempo*, lançado em 2010, pelo referido autor. Na obra, o filósofo afirma que a duração é alcançada a partir das emoções, e esse encadeamento gera a plena experiência da liberdade. Com efeito, utilizamos essa premissa para pensar as vivências nas escolas e refletir a possibilidade de uma educação livre e criadora.

Em suma, o sentir possibilita a duração, porque trata-se de colocar o ser humano na sua condição originária. Afinal, esse tempo opera a partir do sensível e resulta nas emoções, algo que, para Lapoujade (2017, p. 11), “mais profundamente, existe uma emoção que está ligada à passagem do tempo propriamente dita, ao fato de sentirmos o tempo fluindo em nós e “vibrando interiormente”. É a própria duração que, em nós, é emoção”. Enfim, é uma forma de romper com um futuro predeterminado.

As emoções têm diferentes alcances, na ocasião que agem de forma superficial, a apreensão da duração não será concebida, já na profundidade somos acometidos pelo que o autor chama de vibrações, o eu profundo se desmaterializa e torna duração, essa sensação que emerge é capaz de ressignificar, ensinar e criar signos; em outros termos, o tempo revela-se na emoção.

Bergson destaca que as emoções resultam das experiências e analisa essa convenção a partir de duas perspectivas: inteligência e intuição/emoção. Observamos que o teórico associa a inteligência à superficialidade, pois apresenta características como divisão, parcelamento, medição e reconstruções em desdobramentos espaciais seguindo uma lógica. Por outro lado, a experiência intuitiva ocorre no âmago do ser, abrindo-se para a pluralidade de encontros.

É importante ressaltar que as emoções superficiais têm sua validade e continuam a desempenhar um papel em nossas vidas, inclusive nas escolas. Geralmente, essas emoções

comovem e surgem a partir de interações com o meio e com os outros. Um exemplo são as sensações provocadas pelos filmes. Para além dessas percepções imediatas, como riso, choro e medo, podemos promover uma reflexão que as torne significativas, através de uma abordagem corporal-intuitiva.

As emoções profundas estabelecem outro tipo de conexão e constroem vínculos que resistem ao teste do tempo (tempo quantitativo). Essas experiências impulsionaram a criação. Ao pensarmos nos anos de estudo na educação básica, certamente, não lembraremos de todas as fórmulas e definições estudadas, mas registraremos a professora empática, da literatura envolvente, dos amigos no intervalo, dos jogos escolares e das dramatizações apresentadas. Esse tipo de emoção envolve a vida e não pode ser negado.

Em decorrência desse encadeamento de emoções/experiências profundas e autonomia, Lapujade suscita uma discussão sobre a relação entre duração/intuição/emoção e liberdade, que Bergson aborda desde seus primeiros estudos ao caracterizá-las como indissolúveis. Uma não existe sem a outra, e somente as duas estabelecem a duração.

Por acaso não é Bergson que, desde a sua primeira obra, estabelece uma relação que vai se revelar indissolúvel entre duração e liberdade? O novo conceito de “duração” não está apenas destinado a resolver um problema teórico que os partidários do livre arbítrio e do determinismo não conseguem colocar muito bem; ela é aquilo que nos torna efetivamente livres. É nela e apenas por ela que experimentamos a liberdade – assim como deixamos de ser livres quando estamos submetidos a lógicas intemporais como a da melancolia (Lapoujade, 2017, p. 17-18).

Há título de exemplo, o filósofo apresenta o ato livre, que não renuncia à liberdade diante das situações determinísticas. O eu profundo sempre se impõe às superficialidades exteriores impostas. Bergson (1988) afirma: “No momento em que o ato vai se realizar, não é raro que ocorra uma revolta. É o eu profundo emergindo à superfície. A crosta exterior explode, cedendo à ação de uma pressão irresistível” (p. 130-131).

Ao pensarmos nas atividades escolares, questionamos se os atos livres são possíveis. As "crostas" do ensino prescritivo solidificaram-se ao longo dos anos e parecem difíceis de quebrar. Qualquer ação que não corresponda à faculdade natural do ser não será considerada como movimento livre; pelo contrário, tais ações devem ter sua origem nas aspirações íntimas, emotivas e intuitivas.

Isso ocorre porque todo ato livre é construído ao longo da história de vida de cada indivíduo, proveniente de um passado que revisita e manifesta o eu profundo. A liberdade habita nesse emaranhado de sentimentos que, inicialmente, podem parecer irracionais; mas, na

verdade, são oriundos dessas experiências, como expressa Bergson: “Queremos saber por que a razão tomamos nossas decisões, e achamos que decidimos sem razão, talvez até contra qualquer razão. Mas essa é exatamente, em alguns casos, a melhor das razões” (1988, p. 128).

A exigência do convívio social exige que todas as ações sejam preestabelecidas e conhecidas, renegando um direito originário que prejudica o eu interno. As relações interpessoais, em sua maioria, adotam um automatismo que coloca as emoções, inclusive as do passado, à mercê dessas vivências. Acabamos por esquecer que uma emoção não é determinada ou precedida; ou seja, ao não utilizar, jamais experimentaremos a liberdade.

A emoção à qual Bergson faz referência só existe no movimento, pelo qual a consciência apreende o ser e o mundo. Os seres estáticos não alcançam essa vibração; em outras palavras, corpos tristes sempre permanecerão na inércia e no cárcere. Lapoujade (2017, p. 27) destaca: “O movimento é o próprio espírito das coisas e dos seres, é aquilo que nos faz vibrar interiormente, na profundidade. Ou seja, a emoção é o movimento virtual, mais real dos movimentos atuais que se realizam no mundo”.

O movimento torna a vida mais real, livre e potente. Essa combinação parece ser a ideal para a construção do conhecimento. Por que não levar essa hipótese para dentro das escolas? Certamente, há uma cadeia de domínio que impede esse tipo de expressão, começando por um currículo homogeneizado, valorativo e maniqueísta. Nosso esforço visa superar as dualidades que impedem a expansão dos corpos.

3.4. A atenção à vida e ao currículo escolar

Na filosofia bergsoniana, encontramos dois conceitos que ajudam a entender os modos com que experimentamos a vida. Em *Matéria e Memória* (2011) temos a noção de “atenção à vida” que se associa ao convívio social, uma espécie de resposta biológica e racional as vivências cotidianas. Buscamos problematizar esse conceito para estabelecer outras formas de cumprimento das exigências sociais instituídas nos estabelecimentos de ensino.

Logo no prefácio da obra *Matéria e Memória* (2011, p. 07), Bergson menciona que a “nossa vida psicológica pode se manifestar em alturas diferentes, ora mais perto, ora mais distante da ação, conforme o grau de nossa atenção à vida”. Reconhecemos que os corpos necessitam desses princípios para estabelecerem relações, mas o grau moldado a partir das pressões sociais não ajudam na busca da afirmação máxima da vida. Para Lapoujade:

A atenção a vida designa, de fato, o mecanismo pelo qual estamos sempre nos adaptando às exigências do mundo no qual vivemos; ela se define como o “sentido do real”. Bergson a invoca para explicar nosso esforço constante de ajuste consciente e inconsciente à realidade de cada situação. Se esse conceito ocupa um lugar central, central é porque ele permite traçar uma linha divisória entre o normal e o patológico que cruza estreitamente a distinção entre o real e o irreal (o sonho, o delírio) (2017, p. 89-90).

Com essa consideração, pode-se depreender que a atenção à vida seria prioritariamente definida pela dimensão biológica, os sentidos humanos estabelecem significação ao meio e instituem uma certa normalidade; porém, apenas a parte fisiológica alcança A vida exterior, o cérebro, nessa conjuntura, seria uma espécie de “órgão de representação” (Bergson, 2011, p. 99) ligado ao perceber, trata-se de uma referência que sempre responde às circunstâncias exteriores.

Lapoujade (2013) ressalta que, dificilmente, há espaço para agir fora dos padrões normativos, já que as forças dominantes rotularam e passaram a estabelecer controle sobre as ações humanas; isto é, para o filósofo: “aquele que perde momentaneamente o sentido do real é um sonhador ou um distraído; aquele que o perde permanentemente sofre de uma patologia mental ou mesmo se torna louco” (Lapoujade, 2013, p. 111).

A inteligência é outro componente da atenção à vida no qual atua em um ciclo de problema e resolução que, em Bergson, tem a rigidez de “desacelerar no homem o movimento da vida” (2005, p. 136), haja vista que ela delimita e desacelera o caos¹²; certamente, sua atuação no ponto de vista da filosofia da imanência e da diferença seria de ultrapassar o eixo paradigmático e funcional. É o que propõe o filósofo:

É verdade que, para tanto, cabe proceder a uma inversão do trabalho habitual da inteligência. Pensar consiste normalmente em ir dos conceitos às coisas e não das coisas aos conceitos. Conhecer uma realidade, no sentido usual da palavra II conhecer, é tornar conceitos já prontos, dosá-los e combiná-los entre si até obter um equivalente prático do real. Mas não se deve esquecer que o trabalho normal da inteligência está longe de ser um trabalho desinteressado. Geralmente, não visamos conhecer por conhecer, mas conhecer para tomar um partido, para extrair um proveito, enfim, para satisfazer um interesse (Bergson, 2006, p. 205).

¹² “Definimos o caos menos pela sua desordem do que pela velocidade infinita com que se dissipa toda a forma que nele se esboça. É um vazio que não é um nada, mas um virtual, contendo todas as partículas possíveis e adquirindo todas as formas possíveis que surgem para de imediato desaparecerem, sem consistência nem referência, sem consequência” (Deleuze; Guatarri, 2010, p. 111).

Somos exigidos a nos interessar sempre pelo que acontece no plano exterior, mas é possível ir além dessa condição? Lourenço (2019, p. 39) afirma que “ao rirmos desses automatismos, podemos convocar a atenção à vida a um deslocamento no pensamento”. Nesse sentido, a desatenção à vida orgânica e equilibrada nos aproximaria da realidade, ao refletir sobre esse pressuposto nos processos de escolarização, percebemos que esse hábito não faz parte das didáticas e metodologias praticadas no ensino formal; ao contrário, há uma práxis conteudista voltada para a memorização de fórmulas e definições.

É nesse cenário que os teóricos citam as figuras do artista e do filósofo como exemplos dessa ruptura, pois ambos são motivados pela criação e pelo movimento, tendo a árdua missão de criar conceitos, afectos e perceptos (Deleuze, 2010). O caráter funcional e utilitário da ciência tem sua validade, mas não abarcaria essa virtualidade subjetiva que o corpo-intuição carrega.

Essas personagens que mantêm a atenção à vida diante da perda de fixidez costumam experimentar percepções diferentes do mundo exterior. Há, portanto, um deslocamento da dimensão biológica e social para condição natural que passará a guiar seus modos de vida, isso nos leva a entender que esse engendramento experimenta o real e o irreal ou a intersecção das duas.

Dessa forma, podemos estimular uma atenção à vida nas escolas por um ângulo intuitivo e através de atividades/metodologias/didáticas que trabalhem para além de realidades replicadas. Um currículo que compreenda a vida prevê novidade, imprevisibilidade e afeto, e ao instituímos apenas a perspectiva do corpo objeto simplificamos a vida como um processo estático de nascimento, crescimento e morte; isto é, um reconhecimento da vida como um sistema reproduzível. Enfim, precisamos ir além e construir linhas de fugas que abarquem o ser humano na sua completude heterogênea.

3.5. O apego à vida e ao currículo escolar

Em *As duas fontes da Moral e religião* (2005), Bergson emprega a ideia de “apego à vida” a um tipo de vitalidade à exceção da inteligência. Lapoujade (2017) diz que existem três formas de apego à vida: obediência, crença e desapego, entre as quais esta última tem a capacidade de produzir emoções criadoras necessárias para o alcance da liberdade e da pulsão vital. Entendemos que essa forma de desapego é uma das formas de se chegar à potência da criação e, conseqüentemente, esse elemento deve adentrar nas escolas e fazer parte dos processos formativos.

De um lado, o obedecer e o crer se caracterizam como formas de apego à vida indireta, e do outro a função da intuição que resulta no criar, todas essas variáveis carregam o mesmo sentido de não reduzir o homem à pura inteligência e apresentam características diferentes quando relacionadas à pluralidade de mundos. Para Lapoujade (2017, p. 40):

O plano da Natureza é, de fato, constituído de “disposições” que fazem do homem um animal social: tendência a obedecer, tendência a crer e a fabular. Elas circunscrevem o círculo no qual o homem desenvolve as formas da sua humanidade. Ora, todas essas tendências respondem a um mesmo imperativo vital: conjurar a potência deprimente da inteligência.

Dessa forma, a inteligência nos vincularia a um universo de representações, e ao cultivarmos a vida, nos veríamos imersos em uma dimensão distinta daquela que conhecemos como indivíduos sociais, adquirindo vitalidade. Lapoujade enfatiza que 'nunca o homem, limitado à sua pura inteligência, teria constituído uma espécie viável se a natureza não tivesse encontrado meios de contrabalançar esse desequilíbrio, integrando-o à vida' (2017, p. 96)

Bergson, ao retratar o princípio do “todo da obrigação”, atribui a essa vertente o poder de conter os impulsos do homem. Diante dessa condição nossos estímulos são dosados, o apego agora não é mais pela vida, e sim pela sociedade. Nesse cenário, o *obedecer*, que é esse primeiro sentido, institui solidez e dificilmente terá forças para atingir um impulso maior. No entanto, o “eu social” consegue encontrar espaço para exercer sua condição originária na interação com o outro. Com efeito, ao distanciar-se dos pontos de imposição, o apego à vida se torna direto.

Ademais, a potência imaginativa tem a capacidade de projetar forças vitalmente atuantes, é nessa seara que o *crer* inaugura um segundo momento do apego à vida. Nessa fase, o dogmatismo e a religião não orientam o ser. A esse respeito, Bergson afirma que “a religião é aquilo que deve preencher, nos seres dotados de reflexão, um déficit eventual do apego a vida” (2013, p.223). O delírio é quem aparece como elemento central e originário do crer, cabe ressaltar que existem oscilações e estágios diferentes, mas é nesse estado que somos afastados completamente da inteligência. Para Lapoujade (2017):

Para viver devemos delirar o mundo, projetar nele esboços de personalidades, forças superiores, seres transcendentais, enfim, fabular religiões. Sob a pressão do instinto, a inteligência confere, de fato, aos acontecimentos importantes uma unidade e uma individualidade (...) O que nos prende à vida não é mais o todo da obrigação, mas o todo da religião como crença. Não é mais o ato de obedecer, mas o ato de crer (p. 98-99).

Apesar de uma segunda dimensão ser moldada nas mesmas parâmetros da primeira, há um vínculo de natureza espiritual que transcende o corpo social, provocando uma inteligência cujo equilíbrio almejado não afeta as funções exercidas pelo ser humano. É nesse espaço que a crença prospera, transformando o conceitual em concreto por meio de símbolos, construções e imagens. Essa fabulação exerce uma potência inimaginável.

Referimo-nos anteriormente as duas formas iniciais de apego, mas é na terceira que encontramos o movimento da vida que rompe com as forças e formas estáticas. Segundo Bergson (2013), "o apego à vida seria, a partir de então, alegria na alegria, amor por aquilo que é apenas amor. A confiança que a religião estática trazia para o homem seria assim transfigurado. Agora, é de um desapego de cada coisa em particular que surgiria o apego à vida em geral" (p. 224-225).

O exemplo da maternidade, utilizado pelo filósofo, ilustra essa forma de desapego. O envolvimento da mãe com o filho é construído a partir do movimento, já que nossas relações envolvem a mobilidade dos corpos. Bonadio (2013) destaca que, em uma de suas últimas obras, Bergson "investiga a ação desse impulso vital nas criações humanas, elaborando uma proposta sobre como se desenvolver as forças criadoras do homem na história e pensando também na evolução da vida do espírito em termos morais" (p. 85).

E o que estimula os movimentos? Na filosofia bergsoniana é a "emoção criadora"¹³ que impulsiona o movimento e nos afasta das visões dualista e morais cristalizadas durante a história. Para Bergson, essa emoção é a grande geradora das invenções e da afirmação da vida, pois utiliza os processos de subjetivação que, aliados aos esquemas sensório-motores, constroem uma maior vitalidade. Além disso, Fornazari (2004) explica que:

A emoção criadora é ela mesma encarnação da memória cósmica, atualização simultânea de todos os níveis da memória, liberando o homem do seu nível e fazendo dele um criador ao ocorrer em algumas almas privilegiadas. É a emoção criadora que cria a intuição na inteligência. As grandes almas são antes as dos artistas ou dos místicos que a dos filósofos porque estes não são ainda suficientemente penetrados pela emoção-intuição que lhes permitiria aceder à criação, à totalidade criadora, como é capaz o místico, como é capaz uma filosofia que vai além dos dados da experiência, seguindo suas linhas de diferença até o ponto virtual em que todas as linhas se reencontram.(p. 49)

¹³ "É ela sobretudo que vivifica, ou antes vitaliza, os elementos intelectuais com os quais fará corpo, recolhe a todo momento o que virá a poder organizar-se com eles e obtém, por fim, do enunciado do problema o seu desabrochar em solução. O que não será isto na literatura e na arte! A obra genial saiu, as mais das vezes, de uma emoção única no seu gênero, que teríamos crido inexprimível, e que, quis exprimir-se. Mas não acontecerá o mesmo com toda a obra, por imperfeita que seja, em que entra uma parte de criação? Quem quer que se tenha exercitado na composição literária terá podido comprovar a diferença entre a inteligência deixada a si mesma e a que é consumida pelo fogo da emoção original e única, nascida de uma coincidência entre o autor e seu sujeito, quer dizer de uma intuição" (Bergson, 2005, p. 52).

Essa característica intuitiva que alcança o ser na sua totalidade tem a capacidade de colocar as pessoas em um estágio peculiar e inédito de produção do conhecimento, e esses indivíduos deixam suas obras marcadas na história. Deleuze (1999) afirma que “a emoção criadora é a gênese da intuição na inteligência. Portanto, se o homem acede à totalidade criadora aberta, é por agir, é por criar mais do que por contemplar” (p. 91).

Será que sabemos o tamanho do poder humano de criação? É com essa indagação que deslocamos essa forma de apego à vida a partir das emoções criadoras para pensar o fazer pedagógico nas escolas. Certamente, existem potências criadoras adormecidas e enclausuradas nos atores que fazem educação.

Desde a formação inicial, a inteligência é referendada como parâmetro de avaliação, instituindo uma certa previsibilidade no desempenho dos alunos. Bergson afirma que podemos ultrapassar essa métrica sem desprezá-la, “é, portanto aí que deveremos procurar indicações para dilatar a forma intelectual de nosso pensamento; é daí que extraímos o impulso necessário para nos elevar acima de nós mesmos” (2005, p. 198).

No que concerne o surgimento das emoções criadoras, entendemos que os corpos precisam de estímulos que ocorrem em diferentes graus e passam a gerar uma vitalidade, que acontece desde o momento de contemplação, suspensão, envolvimento com o objeto, e principalmente com o “eu interior”; dessa forma, as aulas poderiam ser um dos locais que proporcionariam esse movimento da vida.

Bergson concebe a vida a partir da criação, logo, a educação envolverá uma ação criadora e produzirá sentimentos ativos de alegria ao desenvolver potenciais de liberdade, inteligência, intuição e criação que culminam na afirmação máxima do ser. Corpos potentes na escola inspiram, produzem e criam, “Esse sinal é a alegria. Estou falando de alegria, não do prazer. O prazer não passa de um artifício imaginado pela natureza para obter do ser vivo a conservação da vida; não indica a direção em que a vida é lançada” (Bergson, 2009, p. 22).

Parece-nos que Bergson, em seu esforço de fundamentar esse desapego da normalidade e previsibilidade, aponta caminhos que favorecem o desenvolvimento do *élan vital*, um deles é a abertura para novos mundos. Isto é, em uma analogia com as metodologias desenvolvidas na escola percebemos que essa ampliação de métodos acaba sufocada pela estagnação conveniente de técnicas monocórdicas. Para o teórico:

Em todas as áreas, seja das Letras, seja das Ciências, nosso ensino conservou-se demasiadamente verbal. (...) Como seremos ouvidos? De que modo seremos

entendidos? Pois que, a criança é investigadora e inventora, sempre à espreita de novidade, impaciente quanto às regras, enfim, mais próxima da natureza daquilo que o homem cria. (...) Contudo, por mais enciclopédico que seja o programa, aquilo que a criança poderá assimilar de uma ciência acabada reduzir-se-á a poucas coisas e será, muitas vezes, estudado a contragosto e esquecido logo em seguida. (...) Cultivemos antes na criança um saber infantil e evitemos de sufocá-la sob o acúmulo de ramos e folhas secas, produto de vegetações antigas; a planta nova não pede nada, senão o deixá-la crescer (Bérgson, 1991, p. 1326).

Nessa ótica, o homem é produto e produtor do conhecimento, a quantidade de conteúdos imposta na educação formal para que o aluno estude e, conseqüentemente, conheça suas definições é substituída na filosofia bergsoniana pela qualidade, ou seja: menos assuntos podem propiciar um saber dinâmico e profundo, porque amplia as possibilidades de produzir. Para Trevisan, “o ato criador surge de uma situação de liberdade; educar é fomentar a libertação, fomentar a liberdade, de modo que o homem se engaje em atos com toda a sua alma. Educar é levar o homem a se expor na sua ação, a criar, através da ação” (1995, p. 9).

Podemos constatar que uma educação fundamentada no apego à vida, a partir da experiência intuitiva, caracteriza-se pela oposição e interdependência entre intuição e intelecção. Nesse sentido, a filosofia proposta por Bergson nos convida a experimentar a vida em movimento, inverter as ordens e rejeitar as imobilidades que circundam o ser social, a educação. Nessa perspectiva, abriria espaço para a curiosidade, inventividade e problematização dos assuntos/conteúdos.

3.6. Educação e moral em Bergson

As reflexões de Bergson em: *As Duas Fontes da Moral e da Religião* (2005), revelam, desde o título, uma oposição conceitual que permeia a vida humana. Neste contexto, focaremos na reflexão sobre a moralidade, definição de Bergson como fechada, quando exerce um poder derivado da sociedade dominante, tornando as ações humanas previsíveis, e abertas, relacionadas às condições originárias do próprio ser, referindo-se essencialmente à vida em seu estado natural.

Na obra, a abordagem teórica esclarece dois tipos de educação moral, uma que liberta o ser e outra que restringe. É nesta última argumentação que propomos uma ruptura ao contemplar os processos de formação presentes na educação formal. Afinal, Bergson reconhece a importância da moral e seu papel na vida em sociedade. Sua crítica se dirige à renúncia aos desejos individuais, defendendo que a razão não deve ser a única forma de construir conhecimento e o "eu superficial" deve ceder o lugar ao "eu profundo". Por meio da atividade

intuitiva, é possível alcançar a abertura para o que é fechado e sólido, tanto no âmbito moral quanto no social.

Bergson esclarece ainda essa relação ao citar os educadores, afirmando:

Nem todos os educadores têm talvez a visão completa dessa dupla moral, mas se apercebem de alguma coisa dela desde que queiram realmente inculcar a moral a seus alunos, e não apenas lhes falar dela. Não negamos a utilidade, a necessidade mesmo de um ensino moral que se dirija à pura razão, que defina os deveres e os ligue a um princípio do qual siga, no pormenor, as diversas aplicações. É no plano da inteligência, e nele somente, que a discussão é possível, e não há moralidade completa sem reflexão (...). Mas se um ensino que se dirija à inteligência é indispensável para dar ao senso moral garantia e sutileza; se ele nos torna plenamente aptos para realizar nossa intenção quando nossa intenção for boa, seria preciso que houvesse primeiro intenção, e a intenção assinala uma direção da vontade tanto ou mais que da inteligência (Bergson, 1991, p. 1057).

Podemos constatar que Bergson assume um lado educador ao apontar duas práxis distintas que ocorrem na educação, uma ligada à obediência, automatismo dos movimentos e ações impessoais referendada pela racionalidade que acaba por adestrar os corpos (moral fechada) e outra ao misticismo, que se integraliza por intermédio da intuição (moral aberta) e vai de encontro a uma junção capaz de aperfeiçoar e impulsionar o eu profundo.

Uma referência dessa pedagogia aberta/profunda movida pela intuição são as dos seres místicos/divindades/santos que, conforme seu exemplo, orientam e direcionam modos de vida, essa força surge de uma emoção interior que toca os corpos e opõem-se à precisão do instinto e do afastamento da racionalidade. O corpo-intuição é atraído pelas sensações progressivas, não há passividade, ao contrário, nela existe uma atitude livre do espírito, mas Bergson acredita que estamos mais próximo do “eu superficial”, pois nele que estabelecemos as relações sociais e praticamos a linguagem, o discurso, obedecemos às regras.

Uma das fontes da moral para o filósofo são as pressões sociais que instituem um sentimento de conformismo no homem ao instaurar, de forma intrínseca, uma passividade levada para a vida. Torres acredita que “há uma conformação do indivíduo às obrigações impostas pela sociedade. As escolhas que lhe impõe, recebem dele um consentimento natural: ele não faz esforço cumpre sem esforço o caminho que a sociedade traçou para sua vida diária” (Bergson, 2003, p. 20).

Bergson usa o exemplo da criança para demonstrar o quanto estamos imbuídos nas obrigações sociais desde o nascimento, sobretudo ao exercer a condição de pai, haja vista que uma autoridade se impõe diante do outro. Em outros termos, ao questionar os pais: “por que devo fazer isso? Obtém-se uma resposta categórica: “porque sim”; a criança pode até mudar de

estratégia: “por que não posso ir brincar?”, mas a resposta continua categórica: “porque não” (Zunino, 2013, p. 162). O filósofo conclui “que não teria sido nossa infância se nos deixassem à solta! Teríamos vagueado de prazeres em prazeres” (Bergson, 1978, p. 07). As regras e os costumes adquiridos nessa fase são importantes, mas revelam que a vida humana é voltada desde a sua origem para exercer uma função social.

A outra gênese da moral estaria no impulso criador que oferece uma perspectiva de criação, algo que, para Bergson (2005), esse é o sentido da vida humana: criar “a inércia humana nunca cedeu senão ao impulso criador” (p. 1120). E para isso ocorrer precisamos estar sempre abertos para novos mundos. Reflitamos o quanto de impulso criador temos que ainda não foi utilizado, proporcionar essas experiências de produção na escola, impulsionaria o pensamento e a motricidade na sua completude.

Retomamos, então, ao conceito de *élan vital* para reafirmar que o processo criador habita no homem e pode ser compreendido a partir de um dinamismo interno que se expande para o externo; dessa forma, a escola pode se tornar o espaço propício para a exteriorização dessas práticas. Todavia, observamos que os dispositivos de controle atuam na diminuição desse processo criativo. Em Bergson, necessitaríamos de um tempo subjetivo/qualitativo e de uma disposição profunda alcançada pelo movimento para alcançar esse impulso. Fazemos um exercício de pensar essas duas ramificações da moral nas instituições escolares:

Quadro 4: Marais

Moral Fechada	Moral Aberta
Cumprimento de deveres	Aceitação das diferenças
Adequação as normas institucionais	Espaço para o novo
Sociabilidade	Liberdade Criativa
Rendimento quantitativo	Rendimento qualitativo
Rotinas	Acolhimento

Fonte: LOBO, Huanderson (2023)

Certamente, observamos que os dois tipos de morais discutidas pelo filósofo desempenham papéis importantes, visto que um estabelece a convivência em sociedade, enquanto o outro impulsiona a existência de rumores de afirmação e satisfação. Nesse sentido, a crítica dirigida ao ensino formal fundamenta-se na negligência e, em alguns casos, na exclusão da moral aberta, o que favorece certos grupos e, por conseguinte, distanciados das minorias.

Além disso, uma moral demasiadamente rígida tende a reprimir os impulsos naturais, haja vista que a abordagem severa, na condução das atividades, amedronta e desmotiva do estudante. A rotina pedagógica centrada na vigilância comportamental não só reprime, como também afasta o aluno. Por outro lado, uma educação fundamentada no processo criativo estimula e envolve a participação, convidando os estudantes a desempenharem papéis de protagonistas, uma vez que são eles que concebem e executam as atividades. Urge uma implementação de uma variedade de métodos, de um lado.

A moral aberta promove uma emoção original. Nessa etapa, as relações transcendem as dualidades, pois todos possuem uma vocação e encontram espaço para exercê-la. Abrir-se para essa educação moral implica permitir as expressões da intuição corporal. Trata-se de desafiar a moral da pressão, a fim de que esses espaços não se tornem inibidores de modos de vida, mas sim acontecimentos. Assim, impulsiona-se "para que se mantenha viva a força motivadora dos hábitos oriundos daquela fonte, um esforço pessoal pela apreensão da mística se faz preciso, a fim de que se possa revigorar, nas sociedades, as bases que dão vida à moral aberta " (Zeni, 2014, p. 73).

3.7. A pedagogia do movimento em Bergson

Depreendemos, a partir da filosofia de Bergson e das discussões já postas neste capítulo, que o teórico apresenta elementos suficientes para pensarmos numa pedagogia do movimento, alcançada pelo esforço factível do homem e das relações de complementariedades entre inteligência, instinto e intuição. Essa concepção de construção do conhecimento, com base nas teorias bergsonianas, objetivam a liberdade para a criação, a recriação/ruptura das definições prontas e a abertura para o novo.

Na obra *A Evolução Criadora* (2005), o autor pontua que durante a vida vamos encontrar uma série de barreiras que dificultarão o caminhar, é nesse momento que o empenho para remoção desses empecilhos gera um impulso novo, uma espécie de solução; ou seja, no cenário escolar, pedagogicamente quando o aluno consegue, mediante o esforço, compreender determinada questão/atividade/exercício, suas representações iniciais aumentam.

Nesse sentido, a reprodução e a repetição não deveriam dominar a maioria das didáticas desenvolvidas nas salas de aula. Para Bergson, os homens precisam cultivar “bom senso”, conceito no qual o autor utiliza para “a faculdade de se orientar na vida prática, (...) um certo hábito de permanecer em contato com a vida prática, mesmo sabendo olhar mais longe” (Bergson, 1972, p. 359). O filósofo complementa tencionando para área educacional:

A educação do bom senso não consistirá pois somente em libertar a inteligência das ideias pré-fabricadas, mas em desviá-la também das ideias demasiadamente simples, em detê-la no limiar das deduções e das generalizações, enfim em preservá-la de uma confiança demasiadamente grande em si mesma (Bergson, 1972, p. 370).

O bom senso e a intuição nessa ótica são congruentes e carregam finalidades semelhantes, a pluralidade é uma delas, o estado vigilante diante das situações cotidianas, além de “representa o equilíbrio da atividade inteligente do espírito humano por meio de um esforço capaz de aproximá-lo da duração criadora da vida” (Pinto, 2010, p. 219).

Com base na filosofia da duração, é imperativo ampliar os métodos que predominam na educação formal atualmente. O desafio transcende a mera implementação de uma avaliação prescritiva para medir o desempenho do aluno. É necessário reeducar o pensamento consolidado nesse aspecto.

Em outras palavras, urgentemente, recomendamos abrir espaço para modelos alternativos de formação que considerem diversas realidades corporais. Nesse contexto, a metodologia do "bom senso" se destaca como uma abordagem viável para concretizar essa finalidade. Como afirmou Franklin Leopoldo e Silva:

Em nossa vida prática, uma certa dose de conhecimento extra-intelectual se faz presente, como o provam as antipatias e simpatias inexplicáveis que sentimos em relação a certas pessoas que mal conhecemos, ou a determinação de efetuar uma certa ação, que não vem do fato de pensarmos cuidadosamente os prós e contras, mas antes de algo que, do interior de nós mesmos, nos impele independentemente de razões e justificações. Na vida cotidiana, este equilíbrio, quando cultivado, resulta numa certa capacidade de lucidez, que se torna um hábito, com o tempo quase um instinto, e que caracteriza precisamente as pessoas, a que chamamos de ‘bom senso’. Reencontramos assim, em outro plano, o paralelismo que existe entre o bom senso e a intuição, pois o que é a intuição senão a recusa da hegemonia da frieza analítica no conhecimento do real, e o cultivo de uma certa ‘simpatia’ com este real, que aos poucos nos introduz em segredos que ficariam para sempre vedados ao procedimento analítico? (...) O cultivo do bom senso inclui uma espécie de ‘refinamento’ desta desconfiança (em relação à inteligência), a fim de fazer dela um instrumento que possa servir de suplemento da inteligência na vida cotidiana (Leopoldo e Silva, p.139-142).

Pode-se compreender que o bom senso abordado por Bergson tem uma função prática e se manifesta a partir dos sentidos humanos, sobretudo ao inferir esse conceito para pensar o currículo escolar, porque entendemos que o arcabouço de conteúdos deve ser sempre tomado como novo, abrindo espaço para opiniões novas/excêntricas/desconhecidas. A Imprevisibilidade é uma característica da pedagogia do bom senso.

Essa pedagogia do movimento requer esforço e exige coragem para realizá-la, os dispositivos de controle não dão conta da vida em movimento, precisamos encontrar as linhas de fuga. Para Leopoldo e Silva, “a educação do bom senso é algo que se refere ao cultivo deste poder oculto que nos salva da alienação a que nos convida a inteligência quando nos doamos inteiramente a ela” (p. 275)

Neste sentido, surge a concepção da manifestação da vontade associada ao élan vital, conforme o filósofo Bergson esclarece: "uma força capaz de se desenvolver a si mesma [...] Na vontade reside a maravilhosa virtude de crescer por si mesma" (Bergson, 1972, pág. 1203). Essa força permeia todos os seres vivos, sendo necessário que o ser humano a atinja por meio da consciência. Ao ajustarmos nossas atividades diárias às diversas e inusitadas situações que surgem, é no novo que encontramos o bom senso, deixando de lado antigos conflitos e nos lançando em direção ao desconhecido.

A vida em constante movimento amplia nossas vontades, enquanto a extensão dos corpos resulta de atividades estáticas e inibidoras de potencial. Bergson adverte (1972, p. 1083): “[...] o élan pode diminuir ou mesmo parar quase completamente”. A intensidade das ações/atividades na escola pode intensificar a manifestação da vontade, pois, para Bergson, a educação é um processo criativo, e a monotonia e o conformismo têm o efeito de diminuir as vibrações desses corpos. Uma certa desmotivação parece residir nesses espaços, e a previsibilidade de que esses lugares carregam ao longo das décadas desestimula aqueles que todos estão presentes.

Certamente, uma pedagogia do movimento rejeitaria os hábitos massificados e rotineiramente repetidos, ano após ano, nas escolas. Nessa premissa, há uma educação pensada para conceder espaço à liberdade do educar. Seguindo as orientações bergsonianas, percebemos que o processo de ensino e aprendizagem deve transcender a mera formação de estudantes inteligentes, evoluindo, ao invés disso, criar seres abertos a novas ideias e aprendizados, capazes de retificar e instigar rupturas.

CAPÍTULO IV: UMA CARTOGRAFIA DOS CORPOS QUE RESISTEM NA ESCOLA

4.1. Uma multiplicidade de corpos

A condição natural dos corpos não é o repouso, mas o movimento.

Galileu Galilei

Iniciamos esse capítulo pelo meio, aproximadamente nos territórios existenciais que os corpos encontram durante sua trajetória escolar. Não pretendemos fazer uma delimitação objetiva do espaço, no qual a corporalidade ocupa nestes lugares, mas sim pensar na produção das subjetividades que a corporeidade pode alcançar mediante aos encontros promovidos nas instituições de ensino, além de apresentar os corpos que resistem as pressões e imposições de um ensino formal homogeneizante. Vamos propor uma cartografia dos corpos a começar pelo flunar investigativo que circunda a nossa experiência de discente e docente na rede pública de ensino.

A partir desse escopo, fundamentamos em Gilles Deleuze e Félix Guattari, nossas reflexões acerca de uma cartografia imanente, cumpre destacar que os teóricos iniciaram uma parceria na década de 60 na qual promoveram a criação de conceitos, releitura de ideias e uma ruptura com a forma predominante de pensar a realidade. Para os filósofos, a realidade acontece a partir de processos maquínicos¹⁴, ligado a criação contínua e rizomática da qual não existe um mundo pronto, mas sim inventado. Nessa perspectiva, as estruturas não são universais e todas as relações são conectivas e heterogêneas.

Os filósofos abordaram a cartografia (1996) como um processo que analisa e compreende as subjetividades a partir de linhas, o cartografar pressupõe o deslocar, caminhar, revisitar, circular a tudo que envolve as tramas da vida, seja nos encontros ou desencontros. A investigação não objetiva a reprodução, mas sim a verificação de territórios, modos de vida, de ser, de pensar, de viver. Esse método de modo algum encontra-se pronto e cada caso tem especificidades a serem vivenciadas. Embora existam indicações para realizá-lo, o devir marca um ponto de vista descoberto para o além do eu.

A construção do conceito de cartografia tem sua gênese na releitura do termo rizoma¹⁵, trazido pelo campo da botânica. Os encontros rizomáticos acontecem a partir de relações horizontais; ao contrário, essa junção não compõe, “Quando um rizoma é fechado, arborificado,

¹⁴ Para Eduardo Simonini “maquínic, portanto, não é o artefato tecnológico que serve como substrato para o musgo, a formiga, a areia e a semente; por maquínico podemos entender a própria trama entre esses elementos distintos e díspares, na qual podem vir a serem engendrados mundos que não se encontravam pré-programados ou necessariamente envolvidos numa relação temporal, geográfica, linear e/ou causal” (2019, p. 4).

¹⁵ É uma expressão retirada da botânica que foi utilizada pelos filósofos Gilles Deleuze e Félix Guattari, para afirmar que “o rizoma procede por variação, expansão, conquista, captura, picada. Oposto ao grafismo, ao desenho ou à fotografia, oposto aos decalques, o rizoma se refere a um mapa que deve ser produzido, construído, sempre desmontável, conectável, reversível, modificável, com múltiplas entradas e saídas, com sua linha de fuga”. (Deleuze; Guattari, 1995, p. 43).

acabou, do desejo nada mais passa; porque é sempre por rizoma que o desejo se move e produz” (Deleuze; Guattari, 1995, p. 30). Para Rolnik (2007) o cartógrafo:

[...] é um verdadeiro antropófago: vive de expropriar, se apropriar, devorar e desovar, transvalorado. Está sempre buscando elementos/ alimentos para compor suas cartografias. Este é o critério de suas escolhas: descobrir que matérias de expressão, misturadas a quais outras, que composições de linguagem favorecem a passagem das intensidades que percorrem seu corpo no encontro com os corpos que pretende entender” (2007, p.65).

Deleuze e Guattari afirmam que a atividade cartográfica está “inteiramente voltada para uma experimentação ancorada no real” (1995, p. 21), e citam pelo menos seis princípios que estruturam as malhas rizomáticas que nos afastam do pensamento comum, são elas: conexão, heterogeneidade, multiplicidade, ruptura, cartografia e decalcomania. Vamos aprofundar nossa reflexão no quinto princípio que fundamenta esta sessão.

A cartografia configura uma malha de agenciamentos que sofrem constantes mudanças e conexões, por isso se aproxima de um rizoma e se distancia da representação de algo fixo, a exemplo de uma árvore raiz que permanece estática e com apenas um centro de ramificação. Logo, esse mapa será construído a partir dos encontros que comportam uma série de devires, um território fragmentado. Para Deleuze e Guattari:

[...] o mapa não reproduz um inconsciente fechado sobre ele mesmo, ele o constrói [...]. O mapa é aberto, conectável em todas as suas dimensões, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente. Ele pode ser rasgado, revertido, adaptar-se a montagens de qualquer natureza, ser preparado por um indivíduo, um grupo, uma formação social [...]. Uma das características mais importantes do rizoma talvez seja a de ter sempre múltiplas entradas (1995, p. 22).

O corpo-afeto, corpo-expressão e o corpo-intuição perfazem esse processo de estar aberto e conectável com o outro e com o mundo, essa imprevisibilidade e abertura não estabelecem uma trajetória determinada, mas sim condiciona linhas provisórias que se refazem. "Fazer o mapa, não o decalque. A orquídea não reproduz o decalque da vespa, ela compõe um mapa com a vespa no seio de um rizoma. Se o mapa se opõe ao decalque é por estar inteiramente voltado para uma experimentação ancorada no real" (Deleuze; Guattari, 1995, p. 30).

É nesse fazer de multiplicidade que ancoramos, de forma aberta, nossas hipóteses para tecer as linhas cartográficas de corpos que conseguem romper com homogeneização construída nas instituições formais de ensino, dentre os incontáveis corpos que habitam as escolas destacamos três que resistem: os corpo dos docentes que são envolvidos em diferentes encontros,

nos quais as afecções potencializam ou refreiam os impulsos; os corpos que dançam e ampliam suas expressões, a partir de uma intencionalidade factual, e; por fim, os corpos que praticam esporte nas escola que diante das exigências determinísticas que escapam e se sobressaem, produzindo o novo.

4.2. O corpo do docente: afetos passivos e ativos

A teoria dos afetos em Spinoza apresenta uma condição basilar que envolve o corpo-mente, na qual nossa potência é fortalecida ou enfraquecida a depender das relações que estamos submetidos. Esses afetos estão relacionados ao sentir, a ação daquilo que me alcança e aproxima-se do sentido do verbo afetar, diferente da afetividade manifestada pelas linguagens.

Com feito, as discussões iniciadas no capítulo I desta tese promoveram um movimento de pensar a educação/currículo a partir da teoria spinoziana. Por conseguinte, nesta seção a reflexão perpassa na relação docente-aluno-docente acerca do domínio dos afetos e das possibilidades de promoções de encontros “alegres”, considerando que o corpo do docente é conduzido a encontros que são estabelecidos de forma institucional que, por vezes, promovem afetos alegres e outros, tristes.

Inicialmente será concebido as afecções antes dos afetos, haja vista que exprimem o sensorial.

O que é uma afecção do vosso corpo? Não o sol, mas a ação do sol ou o efeito do sol sobre você. Em outras palavras, um efeito, ou a ação que um corpo produz sobre um outro, se diz que Spinoza, em razão de sua física, não acreditava em uma ação à distância – a ação implica sempre um contato – é uma mistura de corpos. A affectio é uma mistura de dois corpos, um corpo que é dito agir sobre o outro, e o outro receber a impressão do primeiro. Toda mistura de corpos será nomeada afecção (Deleuze, 2012, p.9).

Após, quase que interligada as afecções, serão percebidos os afetos, Spinoza cita dois: os das paixões, que podem ser de alegria ou tristeza, e os das ações que irrestritamente serão alegres/ativas. Os afetos de paixões são aqueles produzidos no contato primeiro, de forma imediata, sem antes mesmo de estabelecer uma experiência refletida, a chamada “primeira impressão”; por outro lado, os afetos de ação são necessariamente constituídos a partir de uma composição com outros corpos.

Spinoza afirma que os atributos de extensão e pensamentos são afetados nas relações/encontros e “é composto de um grande número de indivíduos de natureza diferente, e

pode, portanto, ser afetado de muitas e diferentes maneiras por um só e mesmo corpo” (Spinoza, 2020, p.111). Dessa forma, iniciamos um cartografar do corpo dos docentes para pensarmos como os afetos de alegria (ativos) ou de tristeza (passivos) interferem no fazer pedagógico e nos desdobramentos da relação professor-aluno-professor e, para além do corpo no estado profissional, no estado existencial, ou seja, na vida. Esse conjunto de relações se faz pelos encontros dos corpos:

Se o corpo é agente é porque é coisa singular. Mas não é singular porque é uma individualidade, ou melhor, ser corpo singular não é ser apenas uma relação de proporção de movimento e repouso (certa quadam ratione), mas antes e sobretudo ser um indivíduo muitíssimo complexo de muitíssimas relações internas e externas com outros indivíduos compostos, e que ao manter múltiplas relações com estes numa dinâmica intensa mantém-se naquela mesma certa quadam ratione (...). Manter a mesma relação de movimento e repouso implica ser processo constante nesse emaranhado de relações que o corpo é e no qual ele se refaz constantemente, mantendo a sua própria singular proporção de movimento e repouso. Ser coisa singular é ser um processo de singularização constante (ITOKAZU, 2008, p. 88-89).

O corpo-afeto é tocado pela exterioridade de outros corpos, no sentido de aumento ou diminuição de sua potência. Como resultado, o docente é afetado dia a dia nas relações que estabelece com o outro/discente/pais/gestor/pedagogo, essa relação reflete de modo direto na sua atuação profissional. Historicamente os docentes no Brasil sempre estabeleceram múltiplas relações que variaram durante os séculos, desde a hierarquização, o “saber supremo”, a transmissão de conhecimento, até a formulação de ideias e das experiências horizontalizadas.

O termo docência “tem suas raízes no latim – *docere* – que significa ensinar, instruir, mostrar, indicar, dar a entender” (Veiga, 2006, p. 468). Inicialmente, no Brasil, a função de professor foi exercida sem quaisquer especializações/formações e por pessoas de outras áreas, sobretudo os religiosos. Uma profissionalização da carreira docente no país iniciou após a independência, com o chamado ensino das primeiras letras¹⁶ (Gatti, 2010), a partir desse marco os professores passaram a ter uma orientação metodológica: a concepção lancasteriana (ensino mútuo).

¹⁶ Em outubro de 1827, D. Pedro I assinou a primeira lei na área educacional do Brasil que criou a escola de primeiras letras. Era destinada a criança e adolescente entre 7 e 14 anos, continha 17 artigos que orientavam seu funcionamento entre eles a separação de meninos e meninas e que estariam presentes em cidades, vilas e lugares mais populosos. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html Acessado em: 07/10/23

Em 1834 as escolas ficaram na responsabilidade das províncias, que instituíram as escolas normais, conduzidas por um diretor, na qual exercia atribuições de professor e seguiam a instrução de que os alunos necessitariam “ler e escrever pelo método lancasteriano; as quatro operações e proporções; a língua nacional; elementos de geografia; princípios de moral cristã” (Tanuri, 2000, p. 68). O corpo do docente começou a dispor de uma intencionalidade normativa, à vista disso, passaram a seguir o regimento vigente.

As Escolas Normais tiveram períodos de descontinuações, nesse cenário de incertezas algumas províncias instauraram a organização de ensino com professores adjuntos, que compreendia “em empregar aprendizes como auxiliares de professores em exercício, de modo a prepará-los para o desempenho da profissão docente, de maneira estritamente prática, sem qualquer base teórica” (Tanuri, 2000, p. 65). Naquele período inicial da República a formação docente foi mais direcionada ao ensino primário, alicerçada sob uma disposição assistencialista e instrucionista.

No século XX, desencadeou-se um amplo processo de transição na formação e consolidação da carreira de professor no Brasil, o corpo moveu-se para uma moderada autonomia. A partir de 1932, as concepções da pedagogia tradicional e nova passaram a orientar o trabalho docente. Com efeito, a educação moral perdeu força e passou a dividir o cenário com processos de ensino e aprendizagem mais independentes. Na década de 1960, período da ditadura militar no Brasil, “a baixa produtividade do sistema de ensino, identificada no reduzido índice de atendimento da população em idade escolar e nos altos índices de evasão e repetência, era considerado um entrave que necessitava ser removido” (Saviani, 2013, p. 367); dessa forma, o educador atuava na diminuição desses índices.

Com a promulgação da Constituição Federal em 1988, no artigo 205, instituiu-se a educação como direito de todos e dever do Estado, junto a família, e propôs a garantia da qualidade de ensino. Como resultado, a carreira docente alcançou uma maior profissionalização, no sentido dos direitos trabalhistas. A Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDB), nº 9.394 de 1996 e os Referenciais para a formação de professores, publicado em 1997, estruturaram a carreira e especificaram melhor as funções a serem desempenhadas.

No século XXI, foram reformas significativas que, principalmente, garantiram o acesso à educação e melhoraram as condições de trabalho. No entanto, esse avanço foi acompanhado por um aumento significativo nas exigências impostas aos docentes. O ano letivo, por exemplo, abrange uma carga horária mínima de oitocentas horas em sala de aula, distribuídas ao longo

de 200 dias efetivos de expediente, que por vezes se estende aos finais de semana. Em outras palavras, os corpos docentes encontram-se sobrecarregados.

Nesse cenário, os educadores veem obrigados a desempenhar funções adicionais, em face da complexa realidade na qual estão inseridos. Essa conjuntura soma-se a presença de diversos problemas sociais nas escolas brasileiras, tais como: violência, questões psicológicas, bullying, consumo de drogas, insegurança e gestão de recursos ineficientes, entre outras adversidades. Todas essas questões impactam diretamente o trabalho desenvolvido pelos professores. Além do âmbito educacional, esses profissionais lidam e incorporam outros saberes para conseguir desempenhar suas funções de maneira eficaz.

A escola deve atuar como promotora de encontros potencializadores, criando cenários propícios para a formação de ideias adequadas. Por conseguinte, espera-se que a estrutura, os recursos, os dispositivos e a própria organização institucional proporcionem condições para a efetivação de encontros alegres. Segundo Maturana (2001), “não há nenhuma ação humana sem uma emoção que a estabeleça como tal e a torne como possível ato” (p. 22). Em outras palavras, busca-se uma educação que proporcione satisfação e afirmação aos seus participantes.

4.3. Afetos tristes e lentidões: o desafio da docência

Nesse contexto, indaga-se: Como os docentes têm sido afetados pelas experiências que experimentam nas escolas? As afecções que o corpo do docente enfrenta implicam diretamente no fortalecimento ou na redução do *conatus*. As relações de composição reforçam essa força interna e, conseqüentemente, há uma maior probabilidade da formação das chamadas noções comuns; ou seja, “de acordo com Spinoza, definidos pelo *conatus* como *potentia agendi*, ou potência de agir, os indivíduos se definem pela variação incessante de suas proporções internas de movimento e repouso” (Chauí, 2011, p.48). Esse estado no qual o corpo-afeto é envolto nas relações e apresentará variações. Isto é, Deleuze explica que:

há uma variação contínua sob a forma aumento-diminuição-aumento-diminuição da potência de agir ou da força de existir de acordo com as ideias que se tem. (...) à medida que uma ideia substitui a outra eu não cesso de passar de um grau de perfeição a outro, mesmo minúsculo, e é esta espécie de linha melódica da variação contínua que vai definir o afeto (*affectus*) ao mesmo tempo em sua correlação com as ideias e sua diferença de natureza com as ideias. Nós nos damos conta desta diferença de natureza e desta correlação. Vocês dirão se isto lhes convém ou não. Nós temos todos uma definição muito sólida do *affectus*; o *affectus* em Espinosa é a variação contínua da força de existir, enquanto esta variação é determinada pelas ideias que se tem (Deleuze, 2012, p. 8).

No que concerne o trabalho docente, os dispositivos de controle permitem a promoção de encontros que potencializem o *conatus*? Com que frequência a potência do professor é diminuída na escola? Durante sua formação as afecções foram consideradas? Depreende-se que o processo formativo dos docentes no Brasil foi influenciado pelo pensamento ocidental, fundamentalmente, em privilegiar a lógica/racionalidade nos métodos de ensino, as técnicas de repetição e memorização fazem parte dessa corrente, outras concepções adentraram as formações de professores. No entanto, em menor escala, percebe-se o predomínio das correntes que homogeneízam os corpos.

A dimensão afetiva frequentemente é negligenciada na maioria dos programas de formação de professores. Os desejos e afirmações que permeiam a vida humana, ao serem reprimidos, apresentam um estado de desânimo e diminuição de potência "cujo poder está tão sujeito que, mesmo percebendo o que é melhor para si, muitas vezes é chamado a fazer o pior" (Spinoza, 2020, p. 155). Uma educação cuidadosa de afetos impulsiona e estimula o processo criativo, precisamos de motivação, desejo e alegria.

No exercício docente, somos inicialmente condicionados a participar de encontros promovidos pelas instituições. Desde a alocação de professor em uma escola, instituto, universidade ou faculdade, ele se separa de diversos públicos que perfazem diferentes afetos. Outras junções possíveis verticalmente incluem a modalidade de ensino, turno e departamento. Todas essas variáveis colaboram ou prejudicam a manutenção, aumento ou diminuição do *conatus*.

É essencial considerar que a trajetória da aula é marcada pela busca por melhores condições de trabalho. Isso implica que o corpo se mova com uma intencionalidade em relação a outros corpos que se opõem a ele. Esse embate, geralmente vencido pelo poder dominante, impacta na motivação, estímulo e impulso, afetando, conseqüentemente, o desenvolvimento das atividades escolares. O filósofo adverte que o homem deve compreender cada afeto para que "a mente seja determinada, em virtude do afeto, a pensar claramente nas coisas que encontra satisfação máxima" (Spinoza, 2020, p. 217).

Na teoria spinoziana, liberdade e paixões estão associadas e desempenham funções complementares, pois fazem parte das leis da natureza. No entanto, as paixões alegres que permitem o alcance do estado de liberdade, em contraste com as relações sociais cotidianas na escola, como conflitos, desencontros, situações de confronto e medo comuns em muitas escolas, geram paixões tristes. Como resultado, são produzidas afecções e corpos diminuídos. O corpo-afeto sente porque "não apenas nossos afetos passivos não existem plenamente, mas, na medida em que temos esses afetos, nós mesmos não existimos plenamente" (Rocca, 2010, p. 68).

Percebe-se uma complexidade estrutural no trabalho docente nas redes públicas, tornando o serviço burocrático, repetitivo e enfadonho, com jornadas de trabalho distribuídas em até três turnos. Em outras palavras, o corpo docente do educador é colocado em salas de aula lotadas, muitas vezes em espaços inadequados, ancorado por um currículo rígido, avaliado e monitorado para atingir um quantitativo de aprovação de alunos. Esse corpo reage aos impactos desses encontros, e parece que está extenuado e de paixões tristes, haja vista que surgem em parte específica dessas e de outras condições. Enfim, ocupa um status de serviço.

Desse decorrente estado de encontros despontencializadores em que o professor é submetido, somados a fatores sociais, físicos, biológicos, químicos, econômicos e ambientais progressivamente mais debilitantes, o corpo-afeto pode apresentar uma situação de adoecimento, sobretudo do aumento de riscos psicossociais. A saúde do docente tem sido investigada e analisada no meio acadêmico, pois tal função tem apresentado uma alta taxa de absenteísmo, além do desânimo e do cansaço relatados cotidianamente.

Recorremos mais uma vez aos bancos de teses e dissertações da CAPES em busca dos estudos mais recentes pós-pandemia, com o objetivo de analisar as principais causas do adoecimento dos docentes (corpos tristes estão mais suscetíveis ao adoecimento). Ressalta-se que não foram encontradas atualizações de literatura, estados da arte ou estados do conhecimento com esse delineamento cronológico. É nesse espaço temporal que identificamos lacunas para tecer considerações sobre essa temática. Isto é, quais afecções de confiança/passividade/tristeza têm sido patrocinadas para o adoecimento do corpo do educador?

Realizamos um recorte temporal iniciado em 2020 (período pandêmico) até os dados atuais. Dessa forma, o foco foi direcionado à análise de dissertações, uma vez que as teses pós-pandemia, em sua maioria, serão publicadas em 2024. Utilizamos os descritores: professor, doença, absenteísmo, escola, tristeza, adoecimento e afastamento. A partir dessa pesquisa, identificamos sete investigações com essa temática, abrangendo todas as regiões do país.

Quadro 5: Dissertações 2020-2023

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO	RESULTADOS DAS PESQUISAS	ANO E REGIÃO
PERFIL DE AFASTAMENTO POR MOTIVO DE DOENÇA E AGRAVOS DE SAÚDE DOS PROFESSORES EFETIVOS DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE RIO BRANCO – ACRE	Maiores motivos de afastamento: doenças do sistema osteomuscular e do tecido conjuntivo, transtornos mentais e comportamentais e doenças do aparelho respiratório.	2020 NORTE

DEPRESSÃO E ABSENTEÍSMO TRABALHISTA ENTRE PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE MONTES CLAROS, MINAS GERAIS, BRASIL.	No biênio estudado, 110 professores se afastaram do serviço por depressão. A prevalência da doença entre professores foi estimada em 3,43%, em 2017 e 3,48%, em 2018. O perfil demográfico dos 110 professores com histórico de depressão foi de 92,7% mulheres e 52,70% tinham de 33 a 48 anos.	2020 SUDESTE
POSSÍVEIS FATORES DE RISCO E PROTEÇÃO PARA O BEM-ESTAR E SAÚDE MENTAL DA CATEGORIA DOCENTE: UM ESTUDO BIOECOLÓGICO COM PROFESSORES READAPTADOS DA SEDF.	Os resultados apontaram que o adoecimento emocional na categoria docente é multifatorial; contudo, questões relacionadas ao trabalho, como as díades presentes nos microssistemas dos professores, entre elas a relação com os pares e direção, e estruturas precárias, sobrecarga e a não valorização profissional são fatores de risco.	2022 CENTRO-OESTE
ADOECIMENTO DE PROFESSORES EM ATIVIDADE LABORAL DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO DE QUIXADÁ – CE	Todos os relatos constataam adoecimento no e pelo trabalho, de ordem física e psicológica. Nesse sentido, exprime-se que as falas registradas dos professores sob adoecimento, que compreendem que a precarização do trabalho docente é um potencializador do adoecimento e, conseqüentemente, do afastamento temporário por licença médica.	2021 NORDESTE
ABSENTEÍSMO, PRESENTEÍSMO E OS IMPACTOS NA SAÚDE DE PROFESSORES DE ENSINO MÉDIO E TÉCNICO	Concluiu-se que o absentismo dos professores ocorre em situações em que exista alguma limitação física e o presenteísmo envolve questões pessoais, financeiras e socioculturais, além de fatores da organização que levam o professor a trabalhar sem condições de saúde para cumprirem suas funções no trabalho.	2021 SUDESTE
ADOECIMENTO E AFASTAMENTOS DE PROFESSORES DAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL EM PATOS DE MINAS, MG: 2018 A 2019	Além de constatar que o excesso de trabalho, a falta de valorização profissional, ausência de apoio pedagógico, entre outros, são fatores que têm ocasionado o estresse, o transtorno do pânico, transtorno de ansiedade, episódios de depressão sem sintomas psicóticos, mal-estar e a fadiga dos professores dos anos iniciais da Educação Básica	2020 SUDESTE
AValiação DO NÍVEL DE ESTRESSE E ATIVIDADE FÍSICA DE PROFESSORES DE UMA ESCOLA ESTADUAL	Concluimos neste estudo que, apesar da totalidade dos professores ter dito gostar de trabalhar na escola estadual, todos possuem estresse ocupacional.	2021 SUL

De início, constata-se que, em todas as pesquisas, os fatores psicossociais afetam os docentes de forma direta ou indireta. O estresse e os transtornos mentais foram as principais causas de adoecimento citadas nos estudos analisados (quadro 6). Durante o encontro do professor com a escola, observa-se uma atividade cinésica que se inicia nos movimentos repetitivos diários: as mesmas salas, a maior parte do tempo na posição sentada, previsibilidade das ações. Essas e outras variáveis impactam na forma como o educador lida com as emoções. Nesse movimento, o docente encontra emoções, impulsos e intensidades diferentes, essas condições refletem em sua saúde e bem-estar. Abaixo, apresentamos cinco reflexões dissertadas nessas investigações, selecionando uma por região.

As considerações feitas na dissertação: *Perfil de Afastamento por Motivo de Doença e Agravos de Saúde dos Professores Efetivos da Rede Municipal de Educação de Rio Branco – Acre*, indicam altas taxas de afastamentos periódicos dos docentes educadores da rede municipal de Rio Branco-AC, relacionadas às mudanças mentais e comportamentais. A pesquisadora sugere que a referida rede de ensino coloque em prática estratégias individuais e grupais que visam reduzir esses efeitos na saúde dos professores, pois a presença desses agravamentos afeta a qualidade de vida desses profissionais (Dias, 2020).

O trabalho desenvolvido por Mota (2022) acrescenta que o período pandêmico agravou esse cenário mediante uma sobrecarga de trabalho, porque se intercalava com as incertezas da época. Projetos e planejamentos pausados causaram um refreamento nos desejos, e essa descontinuação desvitalizou muitos corpos. “O desejo é o apetite juntamente com a consciência que dele se tem” (Spinoza, 2019, p. 106). Além disso, os desafios associados ao uso de novas tecnologias e a migração para o ensino remoto exigiram mais tempo para a apropriação desses recursos.

Na dissertação realizada na região nordeste, intitulada: *Adoecimento de Professores em Atividade Laboral da Rede Pública Municipal de Ensino de Quixadá – CE*, reforça-se que grande parte do adoecimento de professores acontece nas relações interpessoais (aluno/pais/equipe administrativa/equipe pedagógica/equipe gestora) e nos critérios organizacionais para resultados no trabalho. A autora sugere medidas para mitigar esses problemas, dentre elas: a criação de um Núcleo de Atenção à Saúde Docente, em parceria com outros órgãos; incorporar o eixo Saúde do Docente no PPP para que a própria instituição exerça ações pontuais e coletivas na promoção da saúde; e incentivo a realização de mais pesquisas externas para o tema saúde-doença do professor (Silva, 2021).

Na investigação de Garcia (2021), o esgotamento físico e mental estava relacionado a fatores ligados à organização do trabalho. Outro ponto importante foi o índice de presenteísmo; professores acometidos por alguma patologia continuam a exercer suas atividades laborais. Ao observar esse aspecto desse cenário, interpreta-se em Spinoza que "escurecer, adoecer, crescer, e outras coisas semelhantes, ocorrem no homem proporcionando de causas exteriores, tanto contra a vontade do sujeito quanto segundo seu desejo" (Spinoza, 1983, p. 39). Essas causas variam, indo desde uma dificuldade particular de consideração da doença, até o esforço para não ocasionar perdas econômicas e sociais.

Na pesquisa intitulada: *Avaliação do Nível de Estresse e Atividade Física de Professores de uma Escola Estadual*, que engloba um grupo mais específico de uma escola no Sul do país, conclui-se que a maioria dos professores, especialmente os que têm mais tempo de serviço, apreciam o que fazem. No entanto, os baixos salários, a crescente desvalorização da carreira docente e as jornadas de trabalho exaustivas resultaram, ao final do dia, em um cansaço e estresse específico. As mulheres relatam que a dupla jornada, a vínculo formal de ocupação e a ocupação invisibilizada, que acontece geralmente envolvendo os afazeres da vida familiar, agrava ainda mais essa situação (Horner, 2021).

Todos esses estudos destacam que a carreira de professor, na maioria dos casos, gera efeitos adversos, como corpos enfraquecidos, abrangendo múltiplos aspectos, tais como: perfil, empregos, condições de trabalho, relações interpessoais, inserção de tecnologias, bem-estar, carreira, currículo, formação continuada, práticas pedagógicas e perspectivas sociais. Com tantos campos de atuação, as emoções e afetos que permeiam essa função precisam ser considerados no processo formativo e na organização do trabalho dos professores.

As metas do Plano Nacional de Educação (PNE), em vigor de 2014 a 2024, visam melhorar a qualidade da educação em todo o país. Portanto, esse aperfeiçoamento reflete nos professores, e a valorização, juntamente com as melhores condições de trabalho, contribuem para fortalecer esse grupo que está constantemente sob pressão. A curto prazo, ações de promoção, incluindo atendimentos voltados à saúde físico-mental, a presença de psicólogos e equipes multidisciplinares nas escolas, e o acesso aos programas de atenção básica de saúde, seriam aliados na redução dos riscos de adoecimento e seus impactos.

Na escola e na vida, não há um manual pronto para a promoção de encontros alegres. Fatores macro e pontuais interferem nessa relação, mas o fortalecimento do *conatus* ocorre mediante encontros potencializadores. Com esse propósito, é necessário identificar as emoções que nos circundam e mover-se na direção do estabelecimento de vínculos de composição. O docente precisaria se conectar àquilo que lhe proporcionasse vitalidade, embora nem sempre

isso seja possível. Sugerimos, no próximo tópico, estratégias de resistência à tristeza e caminhos para conjugar, com outros corpos, um aumento na potência de agir, um movimento a partir de afetos robustos.

4.4. Encontros alegres entre professores e alunos

A Ética da alegria, fundamentada na obra de Spinoza, compõe uma relação na qual os corpos são afetados mutuamente, e dessa associação sua potência será aumentada. O ser é acometido por uma ação potencializadora e migra para um estágio de afirmação/alegria que abarca harmonicamente todas as partes do corpo. Uma espécie de “contentamento consigo mesmo é a alegria que se origina de o homem contemplar a si próprio e a sua potência de agir” (Spinoza, 2020, p. 351). O filósofo da imanência instituiu uma concepção não hierarquizada das relações, pois a experimentação dos corpos não pode ser antecipada.

Em Spinoza encontramos pistas de que o ser tem a capacidade de produzir bons encontros, um refino para apropriarmos daquilo que nos traz felicidade, mas na escola, a partir da relação professor-aluno-professor, determinada a princípio por uma organização institucional dominante e fechada é possível estabelecer essas junções por composição? Aulas instrucionistas e repetitivas, falas sem aberturas para o contraditório, didáticas unívocas, avaliações que visam o resultado quantitativo e os dispositivos de controle que fazem parte das rotinas pedagógicas, permitiriam a produção de encontros alegres? Em Deleuze (2001) a busca seria por bons agenciamentos. Listamos, entre muitos direcionamentos, três proposições que podem ajudar na construção de encontros alegres na escola:

Uma das condições para a promoção de bons encontros perpassa pela autonomia de escolher aquilo que lhe compõe, exemplo: um professor que tem aptidão e gosta de cantar pode utilizar o seu talento com a música e utilizá-la como recurso na sala. Nesse cenário, o entusiasmo, bem-estar a própria alegria é compartilhada com o outro, “A partir daí, pode-se pensar a constituição de um "corpo" múltiplo. Um coletivo [e um encontro] poderia ser pensado como essa variação contínua entre seus elementos heterogêneos, como afetação recíproca entre potências” (Pelbart, 2009, p. 4).

Essa autonomia parece ser pouco exercida nas instituições de ensino, o que se observa são vinculações mediadas por normativas que exercem um poder refreador, a pedagogia da repressão e do medo não contribuem para a chegada dos estágios de liberdade, ao contrário da confiabilidade, da autoconfiança e da atuação livre que contribuem na autonomia do professor e do estudante. Dessa maneira, a formação de encontros alegres fica sobre a tutela do próprio

ser “por tanto tempo quanto o corpo humano é afetado, a mente humana irá lembrar desse afeto do corpo, isto é, terá a ideia de um modo que realmente existe” (Spinoza, 2020, p. 60).

O diálogo tem uma função importante na relação professor-aluno-professor, o caráter humanizador que a fala carrega aproxima e quebra barreiras estabelecidas historicamente nessa relação, ou seja, “o ódio é aumentado pelo ódio recíproco, e contrariamente, pode ser eliminado pelo amor” (Spinoza, 2020, p.321). Nesse caso, a ética spinoziana orienta que as relações sejam alicerçadas no amor, essa seria uma das maneiras de favorecer o aumento recíproco da potência de existir, e a fala carrega o poder de aproximar corpos.

Os professores e alunos, ao estabelecerem uma relação de reciprocidade, podem, através do diálogo, sentir-se confiantes para sugerir, apontar e acrescentar orientações que visam o desenvolvimento da aprendizagem no sentido de propulsar desejos, e desejar é o mesmo que delirar, mas delirar não tem de modo nenhuma relação com que psicanálise deslocou do delírio (Deleuze, 2001). É a partir de vínculos afetivos ativos que somos incitados a buscar o novo, os encontros na escola são processos contínuos que exigem esforços do receptor e do emissor, a comunicação é de suma importância no sentido de estimular a criatividade, a inovação e o ineditismo.

Outra qualidade dos bons encontros perpassa numa das principais premissas da educação: a construção do conhecimento. Para Spinoza (2020), o conhecimento é o maior dos afetos e, portanto, ao apoderar-se desse afeto o homem consegue ir da submissão à liberdade. A busca pelo conhecimento na escola perpassa entre outras vertentes na superação da cultura da moralidade, da obediência sem reflexão, da instrução planejada mediante a estaticidade dos corpos; ao invés disso, o indagar, o observar o estabelecer relações livres com o meio físico e social propiciariam afeto alegres.

O conhecimento intuitivo gera satisfação e nos parece que o homem/aluno livre é o mais capacitado para chegar nesse estágio, a busca na escola de encontros intensos/potentes e da formação de ideias adequadas causam uma satisfação que substancialmente fomentam a criação “os bons encontros. Aqueles que nos ajudam a nos apartar do efêmero e do contingente para nos fazer experimentar um gostinho do infinito e do eterno” (Silva, 2002, p. 72). Enfim, a produção do conhecimento é um dos objetivos da educação e, segundo a teoria spinoziana, quem consegue alcançá-lo estará afetado por uma perfeição maior.

4.5. O corpo-dança e sua expressão criativa

A dança não apenas possibilita a comunicação, mas também expressa uma criação singular que, conforme Laban (1978, 1990), coaduna e se manifesta através da expressividade, força, espaço e corpo. Para Zemp, a dança pode ser “mais precisamente conceituada como um comportamento humano composto, do ponto de vista do dançarino, por sequências voluntárias que são intencionalmente rítmicas e culturalmente estruturadas” (2013, p. 34). Nesse sentido, a dança caracteriza-se como um ambiente aconchegante entre corpo, área, som e movimento.

O conceito de corpo-expressão, abordado no segundo capítulo desta tese, será retomado para considerar a dança como um instrumento de interiorização e exteriorização das emoções, o corpo que pratica uma dança livre resiste as imposições moralizantes. Esse ato, que envolve corpo e mente, foi praticado em todos os períodos da história, como observa Garaudy (1980, p.13): "os homens dançaram em todos os momentos solenes de sua existência: a guerra e a paz, o casamento e os funerais, a sementeira e a colheita".

Na pré-história, o corpo que a dança estava relacionada com a linguagem gestual, considerada uma das primeiras formas de comunicação, antecedendo até mesmo a fala. Faro (2004) destaca que os acervos destruídos desse período se aproximam da dança dos elementos que circundavam a vida, como a procura de alimentos, o culto à natureza e à sobrevivência. Pinturas rupestres frequentemente revelavam homens em arranjos organizacionais, ora em círculos, ora enfileirados, características de ordenação espacial e corporais presentes na dança.

Na antiguidade, a dança constituía-se como sagrada, e as divindades eram cultuadas por meio de rituais. Civilizações mesopotâmicas, europeias e asiáticas organizavam essas celebrações como forma de agradecimento e devoção. A dança primitiva surgiu de forma espontânea e persiste até hoje, especialmente nas comunidades tradicionais, onde esses costumes foram transmitidos de geração em geração.

Durante quase toda a Idade Média, a sociedade foi influenciada e guiada pelas regras e dogmas do cristianismo. A noção de corpo como morada/casa do Espírito Santo criou um pensamento moralizante que associava a dança a manifestações profanas de motivação individual e deserta. Apesar dessa ideia predominante, é possível encontrar registros da dança em momentos de comemoração e festa.

A dança na Idade Média era proibida pela Igreja, pois toda manifestação corporal, segundo o cristianismo, era pecado, assim como seus registros. Porém, os camponeses, de forma oculta, continuavam executando suas danças que saudavam suas crenças e manifestações populares. Depois de várias tentativas de proibição, a Igreja sentiu a necessidade de tolerar essas danças e, por não conseguir extingui-las, deu um ar de misticismo nas manifestações pagãs (Tadra, 2009, p. 23).

O início da profissionalização da dança e, conseqüentemente, sua inserção na área de educação começou na Idade Moderna, na qual essa arte passou a exercer admiração e satisfação dentre os seus partícipes e público que passou a acompanhá-la. Nesse período são mencionados os primeiros professores formais de dança, além de estudiosos que criavam gestos, passos e estilos, posteriormente, essas criações foram replicadas mundo a fora. A esse respeito, Franco e Ferreira (2016) afirmam que: “O século XVII é considerado o verdadeiro marco da existência da dança sob os referenciais que a concebemos hoje, sobretudo, porque dentre os três pontos que ela pode ser visualizada - técnico, social e estético” (p.268)

Durante o período do Romantismo, que abrange o final do século XVIII até uma parte do século XIX, a dança acompanhou o movimento artístico, ganhando espaço de forma regular em teatros e locais de festas. O balé, em especial, consolidou-se ao atrair um público amplo. Surgiram outros estilos, como o tango e o samba, contribuindo significativamente para a evolução e popularização da dança. Aspectos como a liberação dos trajes e temas, a popularização, o progresso nos ensaios, o surgimento de Noverre e o avanço, social e cultural da humanidade foram elementos fundamentais nesse período que testemunhou o nascimento da dança como arte (Franco; Ferreira, 2016).

A dança contemporânea, praticada até os dias atuais, consolidou-se a partir da década de 1960. Faro (2004) a caracteriza como uma contemporaneidade que resgata elementos de momentos históricos anteriores, incorporando-os às coreografias, independentemente do gênero. Nesse contexto, não há regras fixas; o improvisado é bem-vindo, e os movimentos são livres, desvinculados de dogmas culturalmente estabelecidos, a dança traduz o vivido, nessa ótica é composta de sentimento e memória.

Nesta fase, a dança passou a incorporar elementos de outras artes, como teatro, pintura, literatura, fotografia e cinema, influenciando as criações coreográficas. Os solistas deram lugar a grupos, gerando novas perspectivas para os espectadores. A paridade entre dançarinos e dançarinas nos palcos aumentados, e a inserção de cenários e indumentárias, passaram a enriquecer os espetáculos.

No Brasil, a dança, especificamente no ensino formal, surgiu como componente curricular nas disciplinas de artes e educação física no final do século XIX. Inicialmente, as atividades artísticas eram limitadas ao ensino do desenho, enquanto a educação física enfocava a disciplina corporal e a prática esportiva. Nesse contexto, a concepção tradicional de ensino orientava o fazer pedagógico, deixando pouco espaço para a prática da dança em ambas as disciplinas.

Com o início do movimento da escola nova¹⁷, na década de 1920, e por consequência da propagação de suas ideias, as instituições de ensino usufruíram dessa atuação para ampliarem as didáticas/metodologias até então fechadas para propostas mais abertas e flexíveis. Segundo Ribeiro (2004, p. 72), os objetivos dessa corrente eram o de “eliminar o ensino tradicional que mantinha fins puramente individualistas, pois buscava princípios da ação, solidariedade e cooperação social.” Em suma, o ensino de artes e educação física passaram por essas mudanças e iniciaram uma concepção de atividades livres, na qual seus membros tinham autonomia para a criação e produção de conhecimento.

Durante as décadas de 60 e 70, períodos em que o regime militar controlou o Brasil, ocorreram mudanças curriculares, como a incorporação da matéria Educação Moral e Cívica. A primeira Lei de Diretrizes e Bases do país foi instituída em 1961; dez anos depois, ocorreram mudanças pontuais que modificaram principalmente o 1º e 2º graus. O componente de educação artística passou a ser obrigatório nas diferentes modalidades de ensino. No entanto, ainda não existiam professores com formação específica na área, o que obstaculizou o trabalho com os componentes dessa disciplina. Além disso, o próprio regime cerceava apresentações que não seguiam sua visão ideológica. Na disciplina de educação física, o corpo continuava voltado para a dimensão biológica.

Uma nova versão da LDB em 1996 foi promulgada com o objetivo de estabelecer um modelo de ensino que se aproximasse da realidade vivenciada no país dos conteúdos trabalhados na escola. Segundo Jung e Fossatti (2018), a “LDB é aprovada pelo presidente Fernando Henrique Cardoso, sem nenhum veto. A data de 20 de dezembro é emblemática, comemorativa aos 35 anos da promulgação da primeira LDB, a Lei 4.024/1961” (p.55). Essa aproximação com a realidade levou a uma dança para dentro do currículo formal.

Nessa reformulação, houve substituições da disciplina educação artística por artes. Com essa mudança, o leque de professores para essa disciplina aumentou, passando a contemplar formações diferentes, como música, dança, teatro e artes visuais. A ideia era que, aos poucos, os professores de educação artística fossem substituídos por esses profissionais, mas na prática isso não ocorreu. Os profissionais de educação física passaram a incorporar práticas ligadas ao movimento humano, como esportes, jogos, lutas, dança e ginástica.

¹⁷ Para Mesquita “A Escola Nova nasce como um movimento de revisão e crítica. Seu alvo é sua própria antecessora, a assim chamada pedagogia tradicional. Para os revisores, a realidade anterior é entendida como a síntese de muitos vícios pedagógicos e sua nova forma de compreender a educação pretende-se a antítese virtuosa do que vinha acontecendo. A pedagogia nova é, por isso, reconhecida como uma das maiores reviravoltas no pensamento educacional do século XX” (2010, p.63)

Em 1997, com a criação dos PCNs, o ensino de arte passou a propor a interação do aluno com museus, mostras, exposições, galerias, ateliês e oficinas. Essas tendências foram alicerçadas na “Proposta Triangular”, fundamentada pela Prof.^a Ana Mae Barbosa, que compreende pelo menos três momentos: a contextualização, a apreciação e a produção. Segundo Silva e Lamperd, “A imagem do triângulo permite ao professor escolher em quais das pontas iniciará seu trabalho. Por isso, é uma abordagem dialógica” (2017, p.91). Nessa conjuntura, o ensino de dança ganhou uma maior abertura, mas, apesar dessa flexibilização, percebe-se que essa prática continua isolada, com sua execução associada às apresentações em datas comemorativas.

A dança é relatada nos PCNs de Educação Física, mas ainda é caracterizada por uma abordagem mais fisiológica, que envolve sua execução como modalidade de lazer, cultura e saúde. As habilidades motoras são trabalhadas em todas as etapas do ensino básico, permitindo que a dança alcance formalmente a educação infantil, o ensino fundamental I e II, o ensino médio, a educação especial e a EJA. Conforme o Brasil (1997, p.23), “em seus conteúdos: o jogo, o esporte, a dança, a ginástica e a luta. Estes têm em comum a representação corporal, com características lúdicas, de diversas culturas humanas; todos eles ressignificaram a cultura corporal humana.” Portanto, “tanto na educação física quanto na arte, ela é conhecimento constitutivo de seus processos de formação, além de que a dança também tem um curso de formação específico, a graduação em dança.” (Brasileiro, 2009, p. 109). Desse modo, a dança teve duas entradas nos currículos escolares por meio dessas disciplinas, além da sua dimensão interdisciplinar que possibilita o trabalho em outras áreas de conhecimento.

Com a homologação da BNCC, em dezembro de 2017, as redes de ensino tiveram um período de estruturação de até 5 anos para implementarem as metas propostas, a definição desse dispositivo é encontrada em sua apresentação “a BNCC é um documento plural, contemporâneo, e estabelece com clareza o conjunto de aprendizagens essenciais e indispensáveis a que todos os estudantes, crianças, jovens e adultos, têm direito” (Brasil, 2018, p. 5).

Na disciplina artes a principal mudança ligada a área da dança é a de oferecer durante esse período vagas nas redes de ensino para as diferentes linguagens artísticas. Além disso, licenciados em dança, música e teatro passaram a integrar os profissionais que podem participar das seleções e concursos para esse componente. Como resultado dessas inserções, os profissionais de dança ampliaram seu campo de atuação. Ademais, os profissionais de educação física passaram a dividir a dimensão da corporalidade (exercícios, coreografias, movimentos)

com os especialistas em dança. Vejamos abaixo a distribuição curricular desse conteúdo nas duas disciplinas.

A dança no ensino fundamental I e II, segundo a BNCC de arte, deve estar associada aos objetos de conhecimentos: contextos e práticas, elementos da linguagem e processos de criação. O documento designa habilidades que os professores devem desenvolver junto aos estudantes durante determinado período, uma forma impositiva de avaliar corpos que nem sempre encontram composição com alguma competência proposta, vejamos as habilidades descritas nesse dispositivo:

Quadro 6: BNCC – Artes

HABILIDADES
(EF15AR08) Experimentar e apreciar formas distintas de manifestações da dança presentes em diferentes contextos, cultivando a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório corporal.
(EF15AR09) Estabelecer relações entre as partes do corpo e estas com o todo corporal na construção do movimento dançado. (EF15AR10) Experimentar diferentes formas de orientação no espaço (deslocamentos, planos, direções, caminhos etc.) e ritmos de movimento (lento, moderado e rápido) na construção do movimento dançado.
(EF15AR11) Criar e improvisar movimentos dançados de modo individual, coletivo e colaborativo, considerando os aspectos estruturais, dinâmicos e expressivos dos elementos constitutivos do movimento, com base nos códigos de dança. (EF15AR12) Discutir, com respeito e sem preconceito, as experiências pessoais e coletivas em dança vivenciadas na escola, como fonte para a construção de vocabulários e repertórios próprios.
(EF15AR24) Caracterizar e experimentar brinquedos, brincadeiras, jogos, danças, canções e histórias de diferentes matrizes estéticas e culturais.
(EF69AR09) Pesquisar e analisar diferentes formas de expressão, representação e encenação da dança, reconhecendo e apreciando composições de dança de artistas e grupos brasileiros e estrangeiros de diferentes épocas.
(EF69AR10) Explorar elementos constitutivos do movimento cotidiano e do movimento dançado, abordando, criticamente, o desenvolvimento das formas da dança em sua história tradicional e contemporânea. (EF69AR11) Experimentar e analisar os fatores de movimento (tempo, peso, fluência e espaço) como elementos que, combinados, geram as ações corporais e o movimento dançado.
(EF69AR13) Investigar brincadeiras, jogos, danças coletivas e outras práticas de dança de diferentes matrizes estéticas e culturais como referência para a criação e a composição de danças autorais, individualmente e em grupo.
(EF69AR15) Discutir as experiências pessoais e coletivas em dança vivenciadas na escola e em outros contextos, problematizando estereótipos e preconceitos.

Fonte: BNCC de Artes (2017)

Essas habilidades postas na BNCC de arte são destinadas há uma coletividade de corpos que possuem experiências variadas e estruturas diferentes, haja vista que essa adequação curricular homogeneizante da dança reprime produções *sui generis*. Nesse sentido, o parecer somativo dado por educadores mediante essas orientações devem ultrapassar a dimensão biológica na qual a dança foi alicerçada.

A despeito da menção no quadro dos verbos criar e experimentar, o que se depreende é que a própria inovação deve estar concatenada a um ponto de vista visível e social do corpo, precisamos ir além, porque esse conjunto normativo de competências e habilidades destinados aos alunos não alcança a multiplicidade dos corpos, haja vista que as linhas de fugas/currículo menor devem ser considerados na práxis desse componente.

Na disciplina de Educação Física, a BNCC constrói o conteúdo dança a partir de uma funcionabilidade de movimento e ritmo. Nessa premissa, essa unidade temática “explora o conjunto das práticas corporais caracterizadas por movimentos rítmicos, organizados em passos e evoluções específicas, muitas vezes também integradas a coreografias” (BNCC, 2017, p. 218). Nesse encadeamento alguns estilos são trabalhados e lembrados nominalmente na matriz curricular; contudo, diversos gêneros são esquecidos ou propositalmente ocultados.

Ademais, encontramos na BNCC a caracterização das danças sob a ótica da Educação Física que se dividem em: prática corporal rítmico-expressiva, codificações particulares, historicamente constituídas e em movimentos e ritmos musicais peculiares. O documento propõe atividades com as danças urbanas e de salão como objetos de conhecimento. Além disso, há outra referência as danças de matrizes africanas e indígenas, no qual os ritmos contemporâneos são preteridos nessa proposta.

Percebe-se que a dança normatizada nesses dispositivos e, conseqüentemente, praticadas nos chãos das escolas são reduzidas as dimensões visuais, estéticas e procedimentais, porque raramente estão associadas há um aporte expressivo e teórico. Para Barbosa: "assim como a matemática, a história e as ciências, a arte tem um domínio, uma linguagem, uma história se constituem, portanto, num campo de estudos específicos e não apenas em mera atividade" (Barbosa, 1991, p. 6).

Trata-se de um reducionismo exposto desde os primeiros anos do ensino básica, no que concerne a dança a partir do ensino de Artes e da Educação Física, pois esse conteúdo se inicia na educação infantil como um viabilizador de habilidades motoras. Entende-se que essa delimitação afasta desde cedo a parte epistemológica que a dança move.

Outro ponto observado nas escolas durante as aulas das disciplinas e ligadas formalmente à dança são as repetições dos mesmos conteúdos. Além disso, em artes ocorre a

preferência do trabalho com o desenho e pintura, e em educação física as aulas de futebol, queimada e vôlei. Independente da disciplina na qual a dança é trabalhada, sugerimos uma abertura para além da proposta nos documentos norteadores. Em outras palavras, o dançar carrega expressão, linguagem e criação, o corpo que dança na escola precisa de espaço e acolhimento para que seus impulsos sejam viabilizados tornando-os únicos e potentes.

4.6. Fenomenologia e dança

O corpo-expressão é imanente e tem conexão com as experiências do “ser-no-mundo” e leva significação e confere particularidades nos seus gestos e nas suas exterioridades. Diante dessa observação, uma abordagem fenomenológica da dança começa na intencionalidade criadora que habita o corpo, ou seja, não se pode dizer ou delimitar o alcance do corpo, pois ele tem múltiplas capacidades, e existe aqui uma abertura que envolve as percepções. Como afirma Merleau-Ponty: “tudo aquilo que sei do mundo, mesmo por ciência, eu o sei a partir de uma visão minha ou de uma experiência do mundo sem a qual os símbolos da ciência não poderiam dizer nada” (1999, p.3).

A escola não pode se desassociar do mundo vivido, à vista disso esses espaços precisam promover experiências que primariamente valorizem as percepções que são tomadas pelo corpo que se movimenta, experiências livres, sensíveis, táteis. O corpo-dança na perspectiva fenomenológica ocupa o lugar inaugural do movimento, antes dos conceitos e das determinações estabelecidas, sem a intermediação objetiva, repetitiva e rígida que alguns estilos impõem. Em outros termos, uma dança alicerçada no vivido consiste em:

[...] retornar a este mundo anterior ao conhecimento do qual o conhecimento sempre fala, e em relação ao qual toda determinação científica é abstrata, significativa e dependente, como é a geometria em relação à paisagem –primeiramente nós aprendemos o que é uma floresta, um prado ou um riacho (Merleau-Ponty, 1999, p.4)

O processo de criação da dança necessita de novidade, elementos novos que emergem em lugares inabitados, “todas as relações vivas da experiência, assim como a rede traz do fundo do mar os peixes e as algas palpitantes” (Merleau-Ponty, 1999, p.12). O corpo-expressão na compreensão fenomenológica da dança supera os gestos postos, isto é, a partir de uma suspensão acontece um deslocamento do seu enquadramento. Sendo assim, cabe ao professor

de dança ou ao aluno dançarino renovar/reestruturar os impulsos provindos desse mundo vivido e converter em passos.

A esse respeito, Merleau-Ponty realiza uma comparação do corpo com as obras de arte, cuja estruturas se mostram inacabadas, porque nelas "há um pensamento latente no próprio corpo, que escapa do crivo do pensar consciente" (Carmo, 2004, p. 39). Nesse sentido, o fazer dançar tem essa relação a cada movimento, como, por exemplo: giro, salto, porque há uma expressão apreendida pelo corpo que possibilita criação e recriação.

O caminho percorrido pela informação (dado) até o status de conhecimento inicia em sua apreensão sensível mediada pela percepção em direção à sensação (*Empfindung*) como material básico à intuição (*Anschauungen*), convergindo, finalmente, na capacidade do advento da imaginação e fantasia, elementos essenciais à expressão da dança (Nascimento, 2014, p. 169).

Esse entendimento é abordado na obra *The Phenomenology of Dance* de Sheets-Johnstone (1966), considerada como um dos primeiros estudos que aproximam fenomenologia e dança. No texto, a autora aproxima uma prática construída historicamente sob a dimensão biológica/fisiológica com a filosofia, no qual a expansão da dança alcança uma ordem intuitiva/vivida, e esse movimento provoca rupturas em grupos tradicionais.

Defende-se a ideia de que a combinação dos sentidos pertencente ao corpo, junto com a dinâmica perceptiva que o circunda, potencializa a criação de passos e estilos novos de dança. Nascimento afirma que (2020) "é na espontaneidade da movimentação que o dançarino descobre e reconhece cada vez mais, por exemplo, a potencialidade de seus braços para se estenderem ou das vértebras e joelhos para se flexionarem" (p. 05).

No contexto mencionado, Sheets-Johnstone destaca que a suspensão dos movimentos e das condutas naturais cotidianas propicia uma experiência singular ao criar uma coreografia. A estudiosa explora a interconexão mente-corpo, considerando a dança como um elemento intrínseco à vida, seja ela humana ou não. Conforme Merleau-Ponty afirmou: "Porque estamos no mundo, estamos condenados ao sentido, e não podemos fazer nada nem dizer nada que não adquira um nome na história" (1999, p. 18).

As teorias fenomenológicas desempenham um papel crucial na expansão do entendimento da dança, em virtude da instituição do corpo vívido, da experiência e da necessidade de sentir no mundo. Nessa exploração, elementos visíveis e invisíveis se entrelaçam. Merleau-Ponty (1999) ressalta que o corpo existe sem ser mero objeto, uma transcendência desprovida de filtros ônticos, dotada de uma intencionalidade em sua existência.

Todo esse esquema compõe o corpo-dança, sendo, para o filósofo, um intrincado aspecto que vai além da simples manifestação física.

Habita em um espaço sem metas sem direções, que é uma suspensão de nossa história, que na dança o sujeito e seu mundo não mais se opõem, não mais se destacam um sobre o outro, que, por conseguinte, aqui as partes do corpo não são mais acentuadas como na experiência natural: o tronco não é mais o fundo de onde se originam os movimentos e onde eles soçobram uma vez terminados [ballet clássico]; é ele que dirige a dança e os movimentos dos membros estão a seu serviço' (Merleau-Ponty, 1999, p. 340).

A criação de um espetáculo de dança possui variantes que iniciam no corpo/carne e no espaço/mundo dessa junção surgem os movimentos, fenômenos esses que podem ser descritos e interpretados. Encontramos no vocabulário utilizado na dança aproximações com a fenomenologia, noções de temporalidade, espaço, sensibilidade, motricidade, retorno, linguagem, movimento, expressividade, como princípios utilizados nessas composições.

De toda sorte, essa expressividade é prerrogativa do corpo, a maneira como ele retoma para si a ordem nascente nas coisas, nos outros e nele mesmo. Ainda que Merleau-Ponty fale de uma expressividade da linguagem, esta, tal como ele a entende naquele momento, é um gesto corporal (Müller, 2005, p.417).

Nesse entendimento, podemos dizer que o corpo-dança e a fenomenologia têm correlações e ao serem postas juntas consolidam a condição humana de sujeito e objeto que não são separáveis, haja vista que a possibilidade de uma dança alicerçada no pensamento aberto, necessariamente institui a experiência fenomenológica. Nesse sentido, as instituições de ensino necessitam ampliar para além dos aspectos da corporalidade a prática da dança, pois o gesto/movimento, igualmente comunicam; “enfim, a linguagem diz, e as vozes da pintura são as vozes do silêncio” (Merleau-Ponty, 1991, p.85).

A linguagem/expressão na qual a dança manifesta-se tem proximidade com a construída nas correntes fenomenológicas que se distanciam do cientificismo e de definições estritamente objetivas, ou seja, “a criança compreende muito além do que sabe dizer, muito além do que poderia definir e, aliás, com o adulto, as coisas não se passam de modo diferente” (Merleau-Ponty, 2006, p.24). Essa abertura compreende a linguagem para além da ordem cognitiva e alcança o corpo em todas suas ramificações:

A linguagem é, pois, esse aparelho singular que, como nosso corpo, dá-nos muito mais do que nela introduzimos, seja que aprendamos sozinhos o nosso pensamento ao falar, seja que escutemos os outros. Pois quando escuto ou leio, as palavras nem sempre vêm atingir em mim significações já presentes. Têm o extraordinário poder de me atrair para fora dos meus pensamentos, abrem em meu universo privado fissuras por onde irrompem outros pensamentos (Merleau-Ponty, 2002a, p.265, 266).

Isso demonstra, do ponto de vista teórico, que a linguagem/expressão específica pela fenomenologia inicia na percepção. Não se tem a pretensão de conferir completude nas expressões. Existem lacunas na linguagem que pertencem à vida humana e obterão sentido na interpretação de quem vivencia o particular. O corpo-dança, nesse sentido, causa sensações diferentes naqueles que a experimentam: êxtase, alegria, melancolia, dor, encantamento, vibração. Todas essas variáveis, na perspectiva lógica, não são mensuráveis ou que demonstram um caráter múltiplo e complexo do corpo.

Não há como desassociar expressão e corpo. Ao contrário do que propagam correntes intelectualistas, os gestos comunicam e trazem as experiências espaciais vivenciadas pelo corpo. Os esquemas corporais são únicos e trazem componentes singulares de cada ser. “Em vez de rivalizar com a espessura do mundo, a de meu corpo é, ao contrário, o único meio que possuo para chegar ao âmago das coisas, fazendo-me mundo e fazendo-as carne” (Merleau-Ponty, 1964, p. 176).

Pensar a fenomenologia merleau-pontyana na ótica de um corpo que se fez presente e habita o mundo é tecer, de forma aproximada, considerações sobre sua imagem, visibilidade e sensações. Essa relação circunda a dança. Nesse cenário, o bailarino e o espectador se envolvem nesse ato, criando uma experiência de descobertas e compreendendo aquilo que os sentidos conseguem captar. Essa atração tem sido esquecida nos currículos escolares, porque um pragmatismo de determinação tem pautado grande parte das práticas pedagógicas.

4.7. O corpo-dança na escola

A dança na escola encontra-se, principalmente, nos eventos em que a comunidade escolar está presente. Culturalmente grande parte das escolas utilizam as danças em datas comemorativas, como o carnaval, Dia Internacional das Mulheres, dia das mães, dia do meio ambiente, festas juninas, dia do estudante, dia dos pais, dia do folclore, dia dos professores, apresentações de finais de ano. Nesses momentos a dança preenche um espaço e exerce uma função primária de entreter o público. A esse respeito, Pinto (2015) explica que:

A dança, como ilustração, diz respeito à utilização dela para abrilhantar, para enfeitar ou até para animar as devidas comemorações. Dessa forma, ela não se apresenta contextualizada, com possibilidade crítica, que interage com o contexto em comemoração. Ela acaba por servir como adereço do evento [...]. Sabemos que a dança desenvolve e provoca variados tipos de percepções e emoções, para quem dança e para quem assiste, mas não podemos nos restringir a utilizá-la como catártica. A questão não é se posicionar contra a dança nessas festas, mas como ela é utilizada (Pinto, 2015, p. 29-30).

Ao conduzir a dança como elemento reproducionista colaboramos para refrear a capacidade criadora dos educandos, em que todos os processos de composições coreográficas necessitam de liberdade para que essa arte exerça uma função de significante e significado (Saussure, 2002). Em razão disso, questionamos, e a dança como forma de conhecimento? De processo educativo? Há espaço para sua apreciação além de sincronicidade e estética? Essas questões postas acerca do corpo-expressão que dança são respondidas com percepções e afetos que mostram para além do visível e evocam conjunturas históricas e vivenciais que as coreografias contam. Descobrir ou associar uma dança com uma cultura, com um período clássico, rememoram, constroem e ampliam nossas representações. Cabe ressaltar que todo o desenvolvimento dessa categoria inicia a partir de um período histórico na qual exerce influência na sua construção.

Independente da disciplina da qual a dança é trabalhada (educação física ou arte), o desafio perpassa em exercê-la e construí-la como uma das formas de saberes importantes para o desenvolvimento do corpo-mente. Nesse contexto, a escola desempenha um papel elementar na ressignificação, dessa manifestação como algo meramente recreativo, ligado apenas as dimensões motoras e estéticas “da relevância da dança no campo educacional, como uma ação que possibilita ao corpo a assimilação do mundo, sua participação no processo ensino-aprendizagem e na construção do conhecimento a partir do corpo que se move” (Cazé, 2008, p. 25), mas as ideias primárias que se tem desse conteúdo são as mais variadas. Aponta Strazzacappa (2001) o seguinte:

Quando se fala em dança na escola, milhares de imagens começam a povoar nossas mentes. [...] Ao chegarmos nas instituições, costumamos interrogar as crianças e os adolescentes sobre sua compreensão de dança. É interessante observar que, se há alguns anos atrás, a primeira imagem que vinha à mente destes jovens era a figura da bailarina clássica nas pontas dos pés, hoje essa imagem (embora ainda presente) já está sendo substituída por outras trazidas pela mídia. As respostas variam entre as dançarinas do “Tchan” e algumas popstars norte americanas (nota-se a predominância da figura feminina). Quando interrogados, então, sobre o que querem aprender numa aula de dança, as respostas se multiplicam, indo do ballet clássico às danças de rua (Strazzacappa, 2001, p.71).

É importante que a construção da dança esteja alicerçada numa relação com o mundo, e essa pluralidade torna o conteúdo heterogêneo e com possibilidades de alcançar todos os envolvidos, ou seja, a visão simplista e estereotipada que a dança tem carregado desde sua implementação dificulta o trabalho docente, e essas práticas, ao serem ampliadas, promovem representatividade.

No entendimento de Pereira, “a dança é um conteúdo fundamental a ser trabalhado na escola: com ela, pode-se levar os alunos a conhecerem a si próprios e/com os outros; a explorarem o mundo da emoção e da imaginação; a criarem; a explorarem novos sentidos”. (2001, p. 61). Uma concepção pedagógica da dança vai além do coreografar movimentos, porque a dança possibilita uma linguagem expressiva e torna-se um recurso para trabalhar e desenvolver a capacidade criativa que, conseqüentemente, estimula o sensível, a interação e as emoções.

A dança no espaço escolar busca o desenvolvimento não apenas das capacidades motoras das crianças e adolescentes, como de suas capacidades imaginativas e criativas. As atividades de dança se diferenciam daquelas normalmente propostas pela educação física, pois não caracterizam o corpo da criança como um apanhado de alavancas e articulações do tecnicismo esportivo, nem apresentam um caráter competitivo, comumente presente nos jogos desportivos. Ao contrário, o corpo expressa suas emoções e estas podem ser compartilhadas com outras crianças que participam de uma coreografia de grupo (Strazzacappa, 2001, p. 71).

Infelizmente, a dança tem sido esquecida em boa parte das escolas e um dos fatores dessa exclusão ocorre acerca da ausência de profissionais, falta de estrutura, a dificuldade de adquirir roupas adequadas e dos equipamentos disponíveis. A minoria das instituições públicas possui sala/salão destinada para essa prática, as aulas de dança na maioria das escolas do país acontecem nas quadras e limitam-se a reproduzir passos de um determinado estilo. Marques afirma que “a dança, como conteúdo na escola, se apresenta mascarada. Um processo sistematizado para o desenvolvimento do ritmo e do movimento é substituído pelo treinamento para festas usualmente comemoradas, a fim de apresentações” (1999, p. 45).

Encontramos nas escolas corpos rápidos, lentos, ritmados, cadenciados, expansivos, retraídos que exercem expressões corporais e são construídas individualmente e geram manifestações únicas, originais, porque não existe um corpo ideal para a dança, haja vista que cada veículo do ser no mundo têm suas habilidades, aptidões e experiências que se somam a um coletivo e podem compor espetáculos plurais. Assim sendo, cabe ao profissional esse olhar para as diferenças que viabilizam e respeitam as diferenças.

Em outras palavras, esse trabalho da dança que contempla a multiplicidade e torna essa arte democrática/acessível, “envolveria mais do que a simples reprodução de movimentos predeterminados, em que se valorizam a exatidão e a perfeição dos gestos; ela envolveria uma apropriação reflexiva, consciente e transformadora do movimento” (Strazzacappa, 2006, p. 74)

A dança na escola parece aproximar-se mais daquelas representadas pela forma, ou seja, o movimentar-se a partir de uma música. Nessa situação os envolvidos necessitam apenas copiar e reproduzir coreografias já formuladas, de um lado. Por outro, a dança entendida como linguagem parece longe das aulas nesse estágio. Logo, o estudante necessitaria de uma série de conhecimentos para desenvolvê-la. Isto significa que não existe a pretensão nesse nível de formar bailarinos, mas sim ampliar a compreensão histórica, social, perceptiva e inclusiva que a dança carrega.

Nas aulas práticas a hierarquização excessiva do professor/dançarino/coreógrafo pode condicionar o processo criativo do grupo, outro ponto sensível são estilos trabalhados. Nesse contexto, culturalmente hoje no Brasil os mais jovens têm a preferência por ritmos mais acelerados e essa predisposição não deve deixar de ser considerada, “no mundo contemporâneo este contexto é a interseção e a articulação não estática das realidades vividas, percebidas e imaginadas dos alunos (Marques, 2003, p. 32). Mas, é importante apresentar outros gêneros.

Em nossas salas de aula, o que estaríamos ensinando sobre hierarquia e poder quando nos colocamos na frente dos alunos e, virados de costas, mandamos que simplesmente nos sigam? Ou ainda, que mensagens estariam ocultamente contidas no fato de o professor privilegiar as danças populares em detrimento do repertório pessoal de movimento de cada aluno (mesmo que culturalmente construído)? (Marques, 2010, p. 27).

Apesar de a dança ser um componente curricular recente na educação básica, ela esteve presente nas instituições de ensino, e especificamente neste século as danças praticadas por grande parte dos jovens brasileiros nas escolas têm influência direta das redes sociais, sobretudo o aplicativo ‘TikTok’¹⁸, criado na China pela empresa Bytedance que se espalhou pelo ganhou mundo e chegou nas instituições de ensino do Brasil.

¹⁸ O aplicativo TikTok é uma rede social destinada principalmente ao compartilhamento de vídeos curtos. “Nossa missão é inspirar a criatividade e trazer alegria. Pretendemos encorajar a imaginação humana, permitindo a expressão criativa e sendo uma fonte de entretenimento e enriquecimento em todos os lugares. Acolhemos pessoas do mundo todo que vêm ao TikTok para descobrir uma variedade de ideias, criadores e produtos e para estabelecer conexões com outras pessoas de nossa comunidade.” Acessível em: <https://www.tiktok.com/community-guidelines/pt-br/> Acessado em 03 de agosto de 2023.

É comum encontrar nos corredores das escolas estudantes reproduzindo as danças postadas nessa rede, e até mesmo durante as aulas, o que acaba por gerar conflitos entre professores e alunos, refutar esses recursos acabam por ignorar a realidade experienciada por esse público, mas essas “propostas com dança que trabalhem seus criativos e transformadores, portanto imprevisíveis e indeterminados, ainda “assustam” aqueles que aprenderam e são regidos pela didática tradicional” (Marques, 2010, p. 18).

As trends¹⁹ desse referido aplicativo são rapidamente reeditadas e ganham cores, cenários e movimentos singulares, essa criação nos interessa, a começar pela utilização do “novo” nessas danças, um processo criativo que envolve: figurino, luz, fotografia, parceria, edição e coreografia; logo, a construção dessas danças envolvem múltiplas habilidades, esses alunos passam a criar conteúdo e utilizam a rede para a divulgação dessa composição. Esse novo hábito, amplamente adotado por muitos estudantes, pode ser aprimorado e direcionado para explorar diversos conteúdos. Entretanto, nos deparamos com uma série de obstáculos que impedem a integração dessas plataformas, começando pela moralidade historicamente estabelecida nessas instituições, como destaca Santos:

Compreender o papel da mídia neste processo se coloca de maneira indispensável para poder constituir perspectivas educacionais para dança, que não reneguem o contexto da cultura contemporânea no qual os alunos estão mergulhados e com o qual estão constantemente interagindo. Se, num passado que remonta ao século XV, os manuais de dança ensinavam o quê e como dançar nas cortes europeias, hoje a mídia mostra sua eficácia em também desempenhar tal função (2009, p.25).

Marques (2012) destaca que a dança, enquanto linguagem, emerge do "mover-se no intuito de sinais articulares e possibilitar significados" (p. 27). Diante do amplo alcance do TikTok, não podemos negligenciar suas ferramentas e funções, que oferecem inúmeras possibilidades. Os estudantes se sentem capacitados a criar suas próprias composições coreográficas, e a atuação docente necessita se adaptar, promovendo uma ressignificação em sua prática ao incorporar essa e/ou outras plataformas.

Facilitar o acesso à dança na escola, por meio de aplicativos ou estratégias mais tangíveis, exige um esforço que comece na elaboração do currículo e se estenda à sensibilização do corpo docente. Conforme aponta Santos, "a receptividade dos próprios professores da escola

¹⁹ Significa: tendência. São conteúdos que tem muitas visualizações e são compartilhadas em múltiplas plataformas de mídias sociais.

é crucial. Alguns tendem a menosprezar a dança, considerando-a um luxo de menor importância no conjunto das disciplinas oferecidas" (Strazzacappa, 2001, p. 74). Isso se agrava pela falta de estrutura em muitas escolas públicas brasileiras.

Nas instituições privadas, embora haja uma oferta maior de aulas de dança, frequentemente se limitam ao ballet como atividade extraclasse, desvinculando o ensino da dança como uma área de conhecimento. Além disso, muitas vezes, uma rede particular de contratos bailarinos tendem a adotar uma abordagem mais pragmática, focada na reprodução de movimentos, supervisionando os aspectos didáticos e teóricos.

Independentemente do contexto em que a dança é implementada na escola, a participação ativa dos envolvidos fortalece as relações e proporciona benefícios notáveis, como o melhor desempenho acadêmico, um senso de pertencimento à instituição e a redução da evasão escolar. Contudo, é essencial compreender a dança como uma área de conhecimento que contribui significativamente para o processo de construção do saber. Os corpos que dançam se territorializam e desempenham um papel indispensável na vida escolar.

4.8. Os corpos que praticam esportes na escola

Em Henri Bergson (1859-1941), encontra-se as noções de impulso vital, memória e criatividade. São nessas ideias que alicercemos a fundamentação desta seção para refletir sobre a relação do corpo-intuição na prática esportiva escolar. Trata-se de um mapeamento ainda no desenvolvimento das atividades esportivas nos espaços formais de ensino, nos quais os corpos são elevados e executam movimentos distintos dos comuns. As instituições de ensino desempenham um papel social crucial para garantir o acesso dos alunos aos esportes, proporcionando, por conseguinte, experiências sensório-motoras ativas.

No terceiro capítulo desta tese, dialogamos com o Bergson sobre o método intuitivo, realizando um posicionamento conceitual dessa ideia para pensar a educação e o currículo escolar. Essa cartografia retoma o método intuitivo e incorpora os corpos que encontram no esporte uma forma de afirmação no mundo. Iniciamos nossa discussão na intersecção do *élan vital* e do corpo, destacando o impulso vital que cada ser carrega, com a capacidade de expandir-se mediante estímulos. Consideramos o esporte como uma dessas zonas de indeterminação que provoca tais movimentações, conforme aviso teórico:

[...] meu corpo é um centro de ação, o lugar onde as impressões recebidas escolhem inteligentemente seu caminho para se transformarem em movimentos efetuados;

portanto, representa efetivamente o estado atual de meu devir, daquilo que, em minha duração, está em vias de formação. De maneira mais geral, nessa continuidade de devir que é a própria realidade, o momento presente é constituído pelo corte quase instantâneo que nossa percepção pratica na massa em vias de escoamento, e esse corte é precisamente o que chamamos de mundo material: nosso corpo ocupa o centro dele (Bergson, 1999, p. 113).

A filosofia bergsoniana é alicerçada no pensamento em movimento que ultrapassa o mundo material²⁰, retomamos a partir desse pressuposto as linhas que o *elãn vital* percorre: “procura-se a mobilidade, procura-se a agilidade, procura-se através de muitos tateios e não sem ter inicialmente resvalado em um exagero da massa e da força brutal a variedade dos movimentos” (Bergson, 1999, pag. 144). Ocorre que esse esforço da vida nos coloca em uma zona de indeterminação, ou seja, a vida tem a capacidade de sempre superar a resistência da matéria e impulsionar os processos criativos, seja no esporte, seja nas artes, como também na filosofia, ou mesmo nas ciências.

O impulso vital proporciona uma intencionalidade e estabelece uma vontade criadora capaz de romper com racionalidade, uma ontologia de liberdade que se preocupa com a vida, uma consciência modelada pelos fatos, tal compreensão surge na duração que traça as linhas a serem percorridas “para que a consciência coincida com seu princípio, é preciso se ligar ao que se faz. Não pode atingir seu objeto senão fazendo-se querer; ser e conhecer têm a vontade como motor fundamental” (Barthélemy-Madaule, 1967, p. 100).

No contexto esportivo, a imprevisibilidade e a quebra de uma lógica racional são características inerentes às atletas de alto rendimento. O conceito de *élan vital* sustenta essa perspectiva, pois, segundo Santos (2011, p. 33), ele “diz respeito à potência que consiste na criação, no ato de gerar em meio a um esforço constante direcionado ao fazer surgir”. Essa força vital, presente nos seres vivos, não tem origem na razão; o corpo-intuição é subjetivo e possui a capacidade de se adaptar a situações que surgem durante sua existência.

Os esportes na escola contribuem não apenas para o desenvolvimento do corpo físico. Conforme Bergson (2005b, p. 53), “a vida, desde suas origens, é a continuação de um só e

²⁰ Nesse sentido: “O movimento evolutivo seria coisa simples, seria coisa rápida determinar sua direção, se a vida descrevesse uma trajetória única, comparável a de uma bala maciça lançada por um canhão. Mas, lidamos aqui com um *obus* que imediatamente explodiu em fragmentos, os quais, sendo eles próprios espécies de abusos, explodiram, por sua vez, em fragmentos destinados a novamente explodirem e assim por diante, durante muito tempo. Só percebemos aquilo que está mais perto de nós, os movimentos espalhados dos fragmentos pulverizados. E partindo deles que precisamos subir de volta, degrau por degrau, até o movimento original. Quando o *obus* explode, sua fragmentação particular explica-se tanto pela força explosiva da pólvora que ele contém, quanto pela resistência que o metal lhe opõe. O mesmo vale para a fragmentação da vida em indivíduos e espécies. Esta, cremos nos, prende-se a duas series de causas: a resistência que a vida experimenta por parte da matéria bruta e a força explosiva devida a um equilíbrio instável de tendências - que a vida carrega em si” (Bergson, 2005, p. 107).

mesmo elã que se divide entre linhas de evolução divergentes”. Logo, romper com o modo hegemônico de vivenciar essas atividades na escola ainda é um desafio. A criação produz a jogada inesperada, o salto surpreendente, o ataque desmedido, a corrida extasiada, a cesta irremediável — as linhas que envolvem o corpo ainda são desconhecidas.

O automatismo, o hábito e a inércia tendem a reprimir a manifestação do élan vital. A resposta aos estímulos de forma passível não contribui para o fortalecimento do corpo-desejo. Segundo Bergson (1999, p. 283), "essa consciência, que é uma exigência de criação, só se manifesta a si mesma ali onde a criação é possível. Adormece quando a vida é condenada ao automatismo; desperta assim que renasce a possibilidade de uma escolha". Essa afirmação, quando aplicada aos esportes na escola, revela uma predileção (automatismo) por modalidades como o futsal e o voleibol, o que restringe outras potencialidades que poderiam ser impulsionadas com a prática de diferentes modalidades.

Em Bergson, a partir do empirismo metafísico, o ser não é mais positivo, determinado, perfeito, eterno, imóvel, uno; pelo contrário, torna-se multiplicidade, pensado em sua temporalidade. Dessa maneira, uma concepção de esporte baseada na teoria do élan vital promoveria experiências plurais com graus de independência, acolhendo e ampliando as camadas de indeterminações pelo corpo-intuição.

4.9. O esporte na escola e no currículo

A disciplina de Educação Física engloba diversas atividades que envolvem o corpo, sendo o esporte uma delas. Segundo Darido (2003, p. 2), a inclusão oficial da Educação Física nas escolas no Brasil ocorreu no século XIX, em 1851, com a reforma Couto Ferraz. No entanto, a preocupação com a inclusão de exercícios físicos na Europa remonta ao século XVIII. Durante a ditadura militar, na década de 1960, foi estabelecido um modelo unívoco de esporte nas aulas de Educação Física, com uma visão ideológica esportiva para a formação de competidores de alto nível.

Na década de 1970, uma corrente desenvolvimentista trouxe uma concepção mais abrangente, considerando o desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo e social. Isso trouxe elementos adicionais para a reflexão sobre o papel da Educação Física Escolar (Manoel; Kokubun; Tani; Proenca, 1988). Após a promulgação da constituição federal, os documentos curriculares foram elaborados, introduzindo novas perspectivas para o trabalho nas escolas. A divisão em segmentos e modalidades distribuiu os conteúdos ao longo dos anos escolares da educação básica.

A primeira fase da educação básica, a Educação Infantil regulamentada pela LDB – Nº 9394/96, destaca o conteúdo esportivo no componente curricular da disciplina de Educação Física. A referida disciplina torna-se obrigatória em todas as etapas da Educação Básica. Os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI) oferecem orientações para a prática de atividades que fazem parte da realidade das crianças. Por exemplo, “uma criança criada em um ambiente onde o futebol é comum pode se interessar pelo esporte desde cedo” (Brasil, 1998, p. 24).

A iniciação esportiva na escola representa o primeiro contato organizado da criança com o esporte, um estágio introdutório dividido em fases, sem a intenção inicial de profissionalização. Durante esse período, o estudante se familiarizou com diferentes modalidades e as primeiras regras. Conforme Rodrigues (2012, p.7) destaca, “O esporte possui um grande potencial de socializar indivíduos das mais diferentes classes, religiões, gêneros, entre tantas outras diferenças presentes em nossa sociedade”. Na escola, o esporte não deve focar exclusivamente na formação de atletas, pois para esse propósito específico existem os centros de treinamento. Nos espaços formais de ensino, esperamos que os estudantes vivam e compreendam as práticas corporais para além do aspecto biofisiológico, buscando reflexões sobre temáticas que fazem parte de suas vidas.

Na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), encontramos orientações para o desenvolvimento do esporte no ensino fundamental e médio. O documento apresenta competências e habilidades, abrangendo desde práticas mais formais até atividades amadoras. “O esporte, como uma das práticas mais conhecidas da contemporaneidade, caracteriza-se por ser orientado pela comparação de um desempenho específico entre indivíduos ou grupos” (Brasil, 2018, p. 215). O documento também sugere a possibilidade de recriação (introdução do eixo temático), especialmente no contexto da prática como lazer. No entanto, observamos que os objetos de conhecimento não apresentam essa abertura e trazem conteúdos específicos/fechados.

No Ensino Fundamental I, as unidades temáticas propõem o trabalho com esportes de marcação, precisão, rede/parede, invasão, campo e taco. Essa abordagem visa promover a experimentação por meio do trabalho coletivo. Dentro dessas diretrizes, discute-se a importância de seguir normas e regras para garantir a integridade física dos praticantes. O documento também destaca a habilidade de indicar as características que definem os esportes contemporâneos, bem como suas implicações profissionais e comunitárias (Brasil, 2018).

Nos anos finais do Ensino Fundamental, são acrescentados os esportes técnicos-combinatórios e de combate. Embora haja uma sugestão de prática dessas novas categorias, a

realidade é que a grande maioria das escolas públicas no Brasil não dispõe de estrutura, pessoal e/ou materiais para sua realização.

No contexto do Ensino Médio, o esporte é abordado como competência específica que "envolve a produção de sentidos nas práticas sociais da cultura corporal de movimento, reconhecendo-as e vivenciando-as como formas de expressão de valores e identidades, em uma perspectiva democrática e de respeito à diversidade" (Brasil, 2018, p. 487). No entanto, essa diversidade parece distante da proposta, uma vez que a cultura corporal do movimento abrange outras práticas em constante renovação. Diante desse cenário, percebemos que o currículo tende a privilegiar determinados conteúdos em detrimento de outros.

Conforme Betti (1999), as atividades esportivas são as mais utilizadas pelos professores nas aulas de Educação Física, muitas vezes na forma de competição, no qual os vencedores são aqueles que apresentam o melhor desempenho. Para evitar que os estudantes internalizem a ideia de vencedores e derrotados, o professor precisa trabalhar outras concepções ao longo das aulas.

O esporte praticado na escola frequentemente reproduz automaticamente os modelos seguidos por atletas profissionais. No entanto, é crucial lembrar que nem todos os alunos possuem aptidões para executar os mesmos movimentos dos atletas de alto rendimento. A característica de padronização de muitos esportes pode limitar o surgimento de novas formas de movimento. O modelo curricular predominante nesse contexto precisa ser recompensado para que o esporte na escola promova igualdade e equidade entre seus participantes.

É possível considerar que as aulas de Educação Física na rede básica de ensino, que envolvem os esportes, são aguardadas com grande expectativa pelos estudantes. Nesse momento, há dimensões de encantamento, expectativas e desejos. A corporeidade se amplia nessas experiências, porque os corpos realizam movimentos diversos, entrelaçam-se e crescem na busca pela superação/inação. Durante essas atividades, a razão humana cede lugar à intuição, criatividade e inováção na execução de novas jogadas/golpes/movimentos, e o impulso imponderável.

A reflexão pedagógica acerca dos esportes precisa fazer parte das aulas, as atividades práticas de jogar, correr e exercitar-se devem compreender dimensões reflexivas e teóricas. A democratização e a inserção de novas modalidades parece um desafio longe de ser alcançado, em contrapartida o desenvolvimento de uma cultura inclusiva, o respeito à diversidade dos alunos e a sociabilização a partir dos esportes requerem o esforço dos envolvidos. Esse corpo que tem desejo pelo esporte necessita de liberdade.

4.10. Memória, corpo e esporte

A memória é outra noção que dialoga com a discussão do corpo-intuição e a prática de esportes, a chamada memória do corpo ocorre de forma instantânea e tem sua origem no passado, Bergson desenvolve uma teoria em que as lembranças ultrapassam o *eu superficial* e conceitua a memória a partir de variações que tocam o *eu profundo*. Somos seres repletos de memória, a consciência tem mais constituição do passado do que até mesmo do presente, aquilo que nos constitui é evocada das lembranças, na qual “a memória é uma evocação do passado. É a capacidade humana de reter e guardar o tempo que se foi, salvando-o da perda total” (Chauí, 1998, p. 125),

Bergson enfatiza que a memória tem relação direta com a duração, ou seja, aquilo que permanece em mim e é reavivada no presente, “ela prolonga o passado no presente” (Bergson, 1999, p.247). E é do presente que as recordações são evocadas, o presente está relacionado às percepções, em que “a memória, praticamente inseparável da percepção, intercala o passado no presente, condensa também, numa intuição única, momentos múltiplos da duração e, assim, por sua dupla operação, faz com que de fato percebamos a matéria em nós”. Para o teórico:

O erro capital, o erro que, remontando da psicologia à metafísica, acaba por nos ocultar o conhecimento do corpo assim como o do espírito, é o que consiste em ver apenas uma diferença de intensidade, e não de natureza, entre a percepção pura e a lembrança. Nossas percepções estão certamente impregnadas de lembranças, e inversamente uma lembrança, conforme mostraremos adiante, não se faz presente a não ser tomando emprestado o corpo de alguma percepção onde se insere. Estes dois atos, percepção e lembrança, penetram-se portanto sempre, trocam sempre algo de suas substâncias mediante um fenômeno de endosse (Bergson, 1999, p.70).

A relação estabelecida entre os indivíduos com o esporte promove memórias, muitas de cunho afetivo, outras de função técnica, não obstante lembramos dos jogos praticados na infância, do time em que jogava, no craque no qual tinha inspiração. Enfim, são memórias relacionadas ao movimento da vida imanente e são construídas diariamente nas escolas, desde a educação infantil até o ensino médio, quando “o passado jamais se constituiria, se ele já não tivesse se constituído inicialmente, ao mesmo tempo em que foi presente. Se ele não se constituísse imediatamente, ele não poderia depois ser reconstituído a partir de um presente ulterior” (Deleuze, 1999, p. 45). Parte-se de uma premissa simples: a prática de esporte, assim como os movimentos de uma vida intencional fortalecem a memória, pois criam percepções subjetivas que serão rememoradas no presente e no futuro.

O teórico observa e discorre que a memória humana se torna uma fonte inesgotável de lembranças “ela [a memória] cria a percepção presente, ou melhor, duplica essa percepção ao lhe devolver, seja sua própria imagem, seja uma imagem-lembrança do mesmo tipo” (Bergson, 1999, p. 115), esse armazenamento das vivências auxilia na comunicabilidade. Em outras palavras, pensemos em um esporte coletivo, o diálogo torna-se fundamental para o bom desempenho da equipe. As imagens-lembrança presentes na memória são obtidas na exterioridade e carregam consigo significações do passado.

Os sistemas de imagens centrados e a-centrados fundamentados por Bergson tem relação direta com as memórias hábito e recordação; a memória hábito é aquela direta mais superficial que recorremos diariamente para realizar tarefas básicas, como ligar o fogão, abrir uma porta, recordar o caminho do trabalho e qualquer novidade que apareça nessa relação será rejeitada, já a memória recordação/natural ultrapassa o corpo biológico, ela atua no *eu-profundo* não existe um centro, para o filósofo “ora implicará um trabalho no espírito, que irá buscar no passado, para dirigi-las ao presente as representações mais capazes de se inserirem na situação atual” (1999, p. 84). O campo da representação que envolve esse sistema é interligado e gera significações nos corpos:

Considere-se o sistema de imagens que chamamos mundo material. Meu corpo é uma delas. Em torno dessa imagem dispõe-se a representação, ou seja, sua influência eventual sobre as outras. Nela se produz a afecção, ou seja, seu esforço atual sobre si mesma. Tal é, no fundo, a diferença que cada um de nós estabelece naturalmente, espontaneamente, entre uma imagem e uma sensação. Quando dizemos que uma imagem existe fora de nós, entendemos por isso que ela é exterior a nosso corpo. Quando falamos da sensação como de um estado interior, queremos dizer que ela surge em nosso corpo (Bergson, 1999, p. 59).

A memória corporal nos atletas está intrinsecamente ligada às experiências vivenciadas ao longo do tempo. Desde o nascimento, nosso corpo possui capacidade de armazenamento de sensações. Como destaca Fuchs (2011, p.12), “a memória corporal possibilita e define a intencionalidade operante do corpo”. Automaticamente, sem deliberação consciente, as mãos e os pés encontram os controles do veículo, os dedos pressionam as teclas corretas do teclado.

O papel do professor ou treinador é crucial na formação dessas memórias. Conforme Bergson (2006, p.48), “é com nosso passado inteiro, inclusive com nossa curvatura de alma original, que desejamos, queremos, agimos”. Somos, portanto, um amálgama de lembranças que revisitamos constantemente.

A escola desempenha um papel fundamental nas experiências centradas. Participar de uma competição, por exemplo, permite que a intuição corporal registre movimentos praticados

anteriormente. Essa habilidade torna-se heterogênea, variando entre os indivíduos, como explica Bergson (1999, p.73): "deve-se ao fato de que cada uma dessas percepções se estende, ela própria, sobre uma certa espessura de duração, ao fato de que a memória condensa aí uma multiplicidade enorme de estímulos que nos aparecem juntos, embora sucessivos".

O corpo que pratica esportes na escola desenvolve, muitas vezes, uma memória afetiva que gera satisfação e bem-estar. É importante ressaltar que os praticantes de esportes desenvolvem aspectos relacionados à responsabilidade e dedicação, contribuindo, em muitos casos, para o rendimento escolar. As habilidades para a prática esportiva podem ser aprimoradas e desenvolvidas por meio de orientações e treinamentos.

Os esportes não apenas estimulam, mas também trazem a inclusão dos alunos, despertando lideranças e promovendo a colaboração em prol de um mesmo objetivo. Além disso, confrontar os participantes com situações de conflito, proporcionando experiências que potencializam a intuição corporal.

4.11. O corpo na expressão do esporte: intencionalidade e criatividade

A criatividade no esporte é manifestada no acontecimento inesperado, o fora do comum, essa inovação tem um caráter imprevisível, característicos do corpo que está em constante movimento. Bergson expressa: "creio na mutabilidade da realidade" (1978, p.08), então, as ações criadoras acontecem mediante a um estado concreto das coisas que serão modificadas por uma força/condição dinâmica.

Nas competições, as situações (reais) problema são recorrentes, os atletas que são capazes de solucionar e criar outros movimentos em busca das soluções são geralmente os que se destacam, essa criação acontece pelo corpo:

Considerado desse novo ponto de vista, com efeito, nosso corpo não é nada mais que a parte invariavelmente renascente de nossa representação, a parte sempre presente, ou melhor, aquela que acaba a todo momento de passar. Sendo ele próprio imagem, esse corpo não pode armazenar as imagens, já que faz parte das imagens; por isso é quimérica a tentativa de querer localizar as percepções passadas, ou mesmo presentes, no cérebro: elas não estão nele; é ele que está nelas. Mas essa imagem muito particular, que persiste em meio às outras e que chamo meu corpo, constitui a cada instante, como dizíamos, um corte transversal do universal devir. Portanto é o lugar de passagem dos movimentos recebidos e devolvidos, o traço de união entre as coisas que agem sobre mim e as coisas sobre as quais eu ajo, a sede, enfim, dos fenômenos sensório-motores (Bergson, 1999, p. 177).

A criatividade é uma das capacidades/acontecimento mais desejadas da vida humana e no esporte tem sido utilizada como construto, uma forma de criar e recriar pelo corpo manifestações originárias. Para Sadi (2008), a criatividade na experiência esportiva produz “novos arranjos de ideias formam novas táticas ou estruturas que são responsáveis por uma determinada resolução de problema de forma incomum” (p.133). Isso possibilita o desenvolvimento de diferentes conhecimentos que são associados, elaborados e experienciados durante a prática de esportes.

Em Bergson estamos direcionados para dois tipos de ações: as inteligentes que objetivam a utilidade/racional e ações movidas pela intuição. Esta última parece aproximar-se mais da criatividade, pois ocorre na junção de pensamento e corpo, na duração, no presente vivido, uma junção de forças simultâneas, em que a “a novidade é o próprio de um ser que, ao mesmo tempo, vai e vem do universal ao particular, opõe um ao outro e coloca este naquele (Deleuze, 1999, p. 120). Sayegh especifica os estágios da duração bergsoniana:

- Duração absoluta – princípio de vida, presente eterno, totalidade do Ser;
- Duração objetiva – diferencia-se nos seres vivos, é o tempo fundamental do ser;
- Duração ontológica – experiência vivida, a própria entidade;
- Duração psicológica – o ser adere ao ritmo do campo de ação, realidade da vida; e
- Duração material – tempo se espacializa, estende-se na extensão da realidade (Sayegh, 1998, p. 156)

A duração absoluta promove um corpo vital que incorpora inteligência e intuição. A criatividade emerge desse fluxo imaginativo no qual o corpo-intuição está imerso. Esse ciclo origina-se do mundo interior aberto, pois está ligado ao desejo natural. Conforme Trevisan (1995, p. 76), "o conhecimento intuitivo (noesis), que penetra na duração, no tempo vivo (durée), é a vida de todos os seres em evolução criativa constante, é imprevisível mediante qualquer planejamento, é um perpétuo vir-a-ser".

As demandas por uma atividade esportiva relacionada à produtividade e desempenho quantitativo parecem afastar-se de uma abordagem lúdica e criativa na prática esportiva. Considerando o ambiente escolar, tais atividades inventivas ocorrem, muitas vezes, devido à falta de infraestrutura, com professores utilizando espaços alternativos e estudantes improvisando equipamentos esportivos. Essas situações não podem ser desconsideradas; ao contrário, seria mais jurídica essas criações como parte integrante do processo avaliativo e do

ensino-aprendizagem. Iniciativas que valorizam a criatividade são raras, visto que as avaliações básicas no desempenho visam permeiam até mesmo as atividades esportivas na escola.

Amengual e Lleixà (2011) afirmam que a criatividade no esporte está intrinsecamente ligada à ação motriz ou motora do corpo. Devido a sua aplicação generalizada a todas as modalidades esportivas, há dificuldade em estabelecer noções claras desse conceito. No entanto, apontamos pistas que conectam fatores como rendimento, expressividade, produtividade e beleza, os quais induzem um comportamento criativo no atleta. Segundo Bergson, o homem está envolvido por uma emoção criadora: "ele já não faz parte da multiplicidade de elementos existentes para culminar numa unidade composta em que há novo arranjo do antigo. Ele foi arrebatado de repente a algo que parece ao mesmo tempo único e peculiar " (2005, p. 38).

A criatividade auxilia o ser humano a transcender os ciclos repetitivos do cotidiano, e essa força criadora não se baseia em padrões prontos e acabados. Muitas das correntes filosóficas e pedagógicas que fundamentam o trabalho com os esportes na escola podem não estar apenas limitadas pelo prejuízo dos determinismos mecânicos dos sistemas produtivos, mas também podem se desenvolver na imensidão da liberdade, da imaginação e da criatividade humana (Santin, 2003, p. 69). Trata-se de uma corporeidade para a vida que estimula e potencializa o ser humano.

Essa corporeidade aberta ampliaria as didáticas aplicadas ao conteúdo esportivo na escola. Segundo Gonçalves, "Corporeidade refere-se à forma de o homem ser no mundo. Um corpo-expressão e comunicação, que revela por meio de sua exterioridade, de sua linguagem corporal, a sua interioridade" (1994, p. 103). Em Bergson, a relação da corporeidade, enquanto tal, será exemplificada na exterioridade absoluta do homem.

Na atualidade, nas ciências do movimento, observa-se uma predominância da abordagem prática no ambiente escolar. Isso decorre, em parte, da abordagem tecnicista que orienta o estudo da técnica, enfatizando a reprodução dos movimentos. Entretanto, a expressão criativa nos atletas transcende essa previsibilidade. Geralmente, a inovação nos esportes surge de maneira singular, quando um atleta cria e revela a potencialidade de um gesto. Posteriormente, essa novidade é divulgada, passando por avanços nos quais é copiada, modulada e ampliada. Em última instância, o ato de criação busca uma renovação constante.

Outro obstáculo no ambiente escolar é o estereótipo do esporte como uma mera atividade de lazer e relaxamento, construída historicamente. Contudo, deve ser reconhecido como um instrumento pedagógico valioso, contribuindo para o desenvolvimento da criatividade.

Diante dessa observação, entende-se que os currículos escolares devem proporcionar abertura para a prática de diversas modalidades, porque refletem a multiculturalidade do país. Além disso, é crucial direcionar o olhar para os ganhos subjetivos que os estudantes podem obter durante essas aulas. Apesar da persistência da vinculação entre a prática esportiva e a busca por resultados, consideramos o esporte como um aliado na promoção de uma abordagem do corpo-intuitivo voltada para a inventividade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Resgatamos de início a pergunta que movimentou esta pesquisa: O que pode um corpo na educação/currículo? Após todas as considerações e deslocamentos conceituais teseados nos quatro capítulos, consideramos que o corpo pode manifestar infinitas possibilidades de afeto, expressão e intuição. As hipóteses inaugurais elencadas sobre as condicionantes que um currículo fechado causa nos corpos como: desânimo, domesticação e o refreamento das potências são factíveis e observadas diante dos estudos realizados acerca dessa temática (estados do conhecimento – produzidos na introdução e no capítulo IV), a perspectiva homogênea e previsível instituída nesses espaços formais de ensino limitam a capacidade de atuação presente na corporeidade que habita o ser.

O nosso recorte temporal iniciado em 1996, data da aprovação da LDB, aponta para uma construção homogênea e previsível nos dispositivos de controle que passaram a nortear o fazer pedagógico e, conseqüentemente, as relações estabelecidas durante a vida escolar, os currículos, passam a dizer o que pode um corpo na educação. Nesse cenário ainda, outros modelos de formação são cerceados e passam a acontecer em iniciativas menores, a fuga do currículo parece desafiar as teorias acabadas, prontas e incontestáveis.

A pedagogia das respostas prontas citada na introdução desta tese faz oposição a uma educação mobilizada pelos afetos de alegria spinoziana, pela experiência fenomenológica

merleau-pontyana e pela intuição bergsoniana, acreditamos em uma pedagogia que faça saltar o inesperado. Diante desse posicionamento, entende-se que os encontros não sejam automatizados com ponto de partida ou chegada, o que nos interessa se passa no meio, ou seja, os *processos*, as *construções*, as *rupturas*.

Assim, seria necessário pensar em fugas dos currículos fechados, talvez até criar currículos menores, fundamentados na imprevisibilidade, originalidade e inventividade, essas condições são possíveis à vista da liberdade dos corpos, da noção de inseparabilidade do corpo e mente e de sistemas de representações ontológicos subjetivos que são capazes de abarcar *diferentes* dimensões e *diferentes* expressões da vida; dessa forma, seria criado um cenário para a promoção de encontros potencializadores, uma educação baseada em afetos que, para Deleuze e Guattari, “atravessam o corpo como flechas, são armas de guerra” (1997, p.18).

Outro questionamento tecido neste estudo refere-se as escolas/universidades como lugares que têm diminuído a potência de existir, agir e criar, essa argumentação baseia-se no ensino prescritivo e impositivo disseminados nesses espaços que tornam as ações mecânicas, a objetividade e a busca pelo resultado estritamente quantitativo não abrem espaço para didáticas-metodologias-encontros alegres.

Ao refletir o lugar da corporeidade-afeto-ser-de-potência nas propostas curriculares pedagógicas e observar sobretudo os corpos que resistem, constatamos a indissociabilidade entre vida e escola, as corporeidades que conseguem preservar as dimensões de afeto, expressão e intuição encontram-se permeadas por maiores intensidades e potências criativas.

O trabalho realizado a partir do estado do conhecimento sobre a filosofia da diferença, imanência e fenomenológica constatou a ausência de pesquisa que conectassem a subjetividade afetiva, expressiva e intuitiva a corporeidade e o currículo escolar, sobretudo na Amazônia, o recorte indicou que a maioria dessas aproximações foram realizadas na região Sudeste, essa lacuna nos impulsionou a viabilizar esta pesquisa e a apresentar considerações/elementos singulares, heterogêneas e de natureza filosófica.

O corpo é intermediador da nossa condição de ser no mundo, a corporeidade em um sentido mais direto tange as relações do corpo com o mundo, essa premissa parece ser descartada na escola, já que a definição instrumental do corpo e sua associação ampliada das dimensões biofisiológicas são as mais difundidas e trabalhadas a partir dessa visão clássica. A inversão na qual propomos compreende pensar o corpo enquanto fenômeno imanente, expressivo e intuitivo que se relaciona e possui uma abertura ao mundo.

Nesse contexto, resgatamos a ideia do Corpo Sem Órgãos, o corpo da experiência “O CsO não se opõe aos órgãos do corpo, mas sim ao corpo organismo enquanto "organização

orgânica dos órgãos" (Deleuze; Guattari, 2011, p. 21). Esses corpos rompem com a lógica, ao mesmo tempo que compõe o espaço são anarquistas, porque não possuem definições preestabelecidas, esse inacabamento tende a conservar os desejos.

Reafirmamos que as contribuições filosóficas construídas, principalmente por Deleuze (2011), Spinoza (2020), Merleau-Ponty (1999) e Bergson (1999), são de suma importância para entendermos o processo de subjetividade dos corpos e a vida no seu modo imanente. Não é possível apagar ou desmembrar dentro das instituições de ensino as aspirações que o corpo-desejo carrega. Vida e escola em circunstância alguma podem ser separadas.

Nesse sentido, a pesquisa alicerçou sua construção de escrita na afirmação de Deleuze, haja vista que o filósofo necessita criar conceitos e afirmá-los. Como resultado, em cada capítulo desta tese foi dado vida e ressignificação aos termos: *corpo-expressão*, *corpo-afeto e corpo-intuição*. A partir dessa base epistemológica foi produzida uma cartografia dos corpos que resistem às imposições normativas dos currículos escolares.

O corpo-afeto é o corpo do encontro, das relações nas quais se percebe que as naturezas das afecções podem diminuir ou aumentar a potência de ser e agir. Nessa premissa, a obra: *Ética*, de Spinoza, nos impulsionou a demonstrar possibilidades de novos modos de existir, especialmente por meio do desejo. A afirmação da vida nesta corrente acontece por meio de encontros potencializadores, e a escola pode proporcionar essas junções ao dar espaço, condições e liberdade para o corpo criar. "O desejo é a própria essência do homem, é a força que nos leva ao encontro com algo que sentimos que compõe com a potência de nosso corpo e alma para se conservar" (Spinoza, 2020, p. 106).

Spinoza criticou a causalidade difundida pela ciência analítica da separação entre corpo e espírito. Nesse cenário, percebe-se que na escola existe uma divisão que coloca a cognitividade como atributo separado do corpo. O paralelismo fundamentado pelo teórico entre corpos nos ajuda a entender as potencialidades que o sistema sensorio-motor possui. O ser humano, ao perceber/experimentar as preferências, cria possibilidades de experimentar um mundo de "intensidades puras".

A liberdade é outro elemento que deslocamos da teoria spinoziana para pensar o currículo. Spinoza defende que o direito natural seja conservado, e os deveres sociais respeitados; porém, o corpo-afeto será priorizado. O viver em ato pressupõe que, em todas as categorias em que o corpo esteja presente, o estado natural permanecerá suspenso. A razão não deve refrear a ciência da ação, do movimento e da criação; as dimensões afetivas precisam ser consideradas na vida/escola.

Inferimos da obra *Ética* que os encontros são o motor propulsor que ampliam ou retraem nossa ação. Na escola, somos submetidos a diferentes junções que, quando compostas, trazem alegria e motivação, e ao decompor geram tristeza e servidão. Afinal, Spinoza destaca que existem pessoas que desenvolvem paixões tristes; outros exploram as paixões tristes e há indivíduos que se entristecem com essas decomposições. Na escola e na vida, devemos evitar esse tipo de encontro.

Através do conhecimento considerado corrente como a maior das afeições, conseguimos discernir e filtrar a natureza dos encontros. No entanto, para adquirir esse grau de afirmação, necessitamos de esforço, ânimo, apetite e desejo; requer movimento no sentido de procurar conhecer e entender quais causas e efeitos estão nas coisas. O filósofo divide o conhecimento em três gêneros.

As primeiras correspondências ao estado das paixões confusas são produzidas nessa fase de ideias confusas no dialeto spinoziano são provenientes de afeições passivas. O conhecimento é vago, proveniente de definições do senso comum ou da inércia. O primeiro gênero do conhecimento visualizado na escola apresenta como características uma condição de repouso do corpo, participa de encontros sem qualquer seletividade e encontra-se num estágio de conformismo e indiferença.

O segundo gênero de conhecimento é avaliado como adequado, e, conseqüentemente, seria nesse estágio que as instituições de ensino deveriam iniciar seus processos de ensino e aprendizagem. A racionalidade, conceitos fundamentados e as noções comuns alçam o homem a essa etapa. Essas ideias adequadas nos levam a uma condição maior de autonomia. À vista disso, os corpos deveriam fazer um esforço para se manterem nesse gênero com vistas ao terceiro.

No último gênero, somos feitos pela criação, nascemos como descobertas e como produções. Spinoza chama-o de máximo momento da afirmação, uma espécie de beatitude. Em resumo, os atos de inventividade são praticados e renovados constantemente e têm uma capacidade de avanço de nós mesmos para outros meios. Deste modo, refletimos que a escola precisa apostar mais em metodologias que proporcionem a liberdade dos encontros e de criação; o aumento de nossas potências estará intimamente ligado a esse movimento.

Dentro dessa concepção de um ensino a partir de encontros potencializadores, sugerimos uma proposta de currículo menor pensada a partir da filosofia spinoziana. Certamente, essas orientações seriam prioritariamente voltadas para atividades de corpos livres que estabelecem encontros alegres. Nessa perspectiva, os temas ocultos no currículo seriam desvelados; os estudantes participam de relações horizontais em torno de uma pedagogia

voltada para a vida. O currículo menor busca conexões rizomáticas e objetivas a migração para os principais objetivos de conhecimento.

Por fim, produzimos a partir da teoria spinoziana uma cartografia do corpo do docente. Analisamos como as experiências na escola afetaram sua vida. Logo, compreendemos que a dimensão afetiva não tem sido considerada nesses espaços e nem nos programas de formação. Os desejos e as motivações dessa classe historicamente são refreados. Os encontros experimentados na escola, em grande parte, geraram afecções tristes.

Entretanto, as promoções de encontros alegres são possíveis, o corpo do docente na sua individualidade ou coletividade pode encontrar na escola elementos que aumentam seu grau de satisfação. Sugerimos três proposições que têm o potencial de ampliar as representações: a autonomia de escolher as metodologias e caminhos para realizar o seu trabalho de docente, o diálogo nivelado alicerçado na escuta e na reciprocidade e a construção do conhecimento a partir de experiências potencializadoras.

O corpo-expressão é outra noção elaborada nesta tese que adota a perspectiva fenomenológica de Merleau-Ponty para analisar o veículo do ser no mundo e as interrelações que ocorrem na educação/currículo. Os estudos da corporeidade realizados pelo autor apontam para um corpo sensível, dotado de intencionalidade subjetiva que gera produz incontáveis expressões. É através do corpo que construímos conhecimento no mundo perceptível.

A expressão que se exterioriza por meio do pivô da existência no mundo é a cerne de nossa essência. Com base nessa corrente, elencamos as contribuições dessa teoria para pensar o movimento do estudante na escola, começando pela fala, que, nas palavras de Merleau-Ponty, precisa ser proferida no sentido natural. Em outras palavras, a fala falante propiciaria manifestações sinceras. Posta no currículo, proporia a construção de debates, horizontalidade nas relações, exposições abertas, espaço para o contraditório, e espaço para a novidade. Diferentemente da fala falada, que implica "repetição".

Os gestos representam sinais que se comunicam e estabelecem sentido nas relações. Assim, compreendemos que estes são únicos, e cada ser os realizamos a sua maneira, e tudo "é construído sobre o mundo vívido, e se queremos pensar a própria ciência com rigor, observar detalhadamente seu sentido e seu alcance, precisamos primeiramente despertar essa experiência do mundo da qual ela é a expressão" (Merleau-Ponty, 1999, p. 3). Na própria trajetória da escola, foram construídos gestos que objetivavam a homogeneização dos corpos. Destacamos neste estudo o gesto julgador, disciplinador e repressor, que deve ser suprimido da vida e, portanto, da escola.

Por outro lado, a intencionalidade do corpo-próprio abordada por Merleau-Ponty expressa uma existência originária na qual suas vivências são resgatadas, uma interligação entre pensamento e ação. A ideia de corpo instrumental (corpos obedientes, padronizados) almejada por grupos majoritários não apresenta vitalidade criativa, pois não é capaz de seguir suas vontades e intuições. O corpo fenomenológico, posto no currículo escolar, proporcionaria um dinamismo de ir ao encontro das coisas, após realizar uma suspensão do conteúdo estudado e concluiria na descrição e interpretação das especificidades.

Notamos que o movimento é fundamentalmente intencional. A escola precisa aceitar, em todas as esferas, a diversidade que os corpos possuem. O corpo-próprio apresenta características como movimentos espontâneos, heterogeneidade cinésica, expansão corporal, liberdade para estabelecer relações por composição e autonomia expressiva. Uma práxis pedagógica que considera esses atributos coloca o aluno como parte constitutiva do processo de construção do conhecimento.

Os sentidos humanos possuem uma subjetividade inesgotável e são envolvidos por Merleau-Ponty. Destacamos a *experiência do ver*, que nos permite dirigir-nos às características e percebê-lo; nela, há uma subjetividade no campo visual. Logo, o visível "tem ele mesmo uma membrana de invisível, e o invisível é a contrapartida secreta do visível" (Merleau-Ponty, 2004, p. 200). A experiência de tocar corresponde a um corpo tátil que sente o tocado, ao mesmo tempo tocante; essas vivências que estimulam os sentidos de forma ativa estabelecem significados afetivos que serão rememorados.

O corpo-expressão construiu seu conhecimento a partir das experiências que tem no mundo. Nessa perspectiva, depreendemos que pensar um currículo menor sobre esse corpo intencional, com práticas escolares condicionais nas vivências perceptivas, na extensão dos gestos, na imprevisibilidade de um corpo-próprio e de um processo formativo associado à existência, contribuindo para fortalecer o processo de ensino e aprendizagem.

Por último, na finalização desta ideia que diz respeito a uma corrente de ensino alicerçada na corporeidade fenomenológica, incluímos referências dos corpos que dançam na escola como expressão e fuga das didáticas estáticas. A malha de agenciamentos percorrida por essa criação singular manifesta força, entusiasmo, vivacidade entre velocidades e lentidões.

Percebemos um reducionismo expresso nos dispositivos de controle sobre o conteúdo da dança, pautado nas repetições e no trabalho organizado prioritariamente em datas comemorativas. Um entendimento fenomenológico da dança inicia na suspensão de condicionantes preestabelecidas. O estudante dançarino cria, renova, reestrutura; os impulsos

oriundos do mundo vívido não selecionam ritmos específicos. Esse movimento produz sinergia compartilhada e captada pelo dançante e pelo expectador.

A dança traz multiplicidade, expressões corporais únicas que se unem em prol do mesmo objetivo. Existe uma relação com o mundo. O corpo-expressão pode ser ágil, moroso, introvertido, delicado, forte, cadenciado, ou seja, não existe um corpo ideal para a dança. O desafio é perpassá-lo para além das dimensões físicas. Essa prática desempenha um papel importante na construção de saberes relevantes para o desenvolvimento escolar/vida. Assim, a dança mostra-se capaz de produzir afetos potencializadores; corpos que dançam territorializam e são inspiração por onde passam.

O último conceito produzido nesta tese é o de corpo-intuição, que está alicerçado no pensamento de Bergson. O corpo, nessa compreensão, é orientado por impulsos internos. O método intuitivo, ao contrário do científico, acontece na duração e funciona como suporte a elementos orgânicos (instinto) e inorgânicos (inteligência). “Há coisas que só a inteligência é capaz de descobrir, mas que por si mesma nunca achará. Essas coisas só o instinto como acharia, mas nunca as procura” (Bergson, 2005b, p. 166).

A teoria da intuição concebe uma construção do saber que se origina nos impulsos da vida. O filósofo atribui uma "precisão" à intuição, pois conecta a vida ao seu fluxo natural, tendo possibilidades de uma compreensão real da experiência. O homem existencial carrega subjetividade e significados singulares que não podem ser apagados pela matéria; o desejo torna-se o componente fundamental de uma vida no devir.

Outra crítica desenvolvida a partir da leitura em Bergson diz respeito ao tempo mecânico no qual o currículo exige aos corpos desenvolvimentos idênticos. O tempo da vida é outro e não pode ser retomado a uma métrica igualitária. Na filosofia da intuição, o tempo é compreendido como encadeamento, sucessão, renovação, gravação e criação. A imposição normativa de tempos cronológicos para adquirir determinadas competências parece não compreender os seres em suas particularidades.

O tempo da consciência é acumulativo e se aproxima do movimento, haja vista que “projetamos o tempo no espaço e expressamos a duração pela extensão, e a sucessão toma para nós a forma de uma linha contínua ou de uma cadeia, cujas partes se tocam sem se penetrar” (Bergson, 1988, p. 27). Diante dessa afirmação, pensamos em um currículo na duração que seria flexível e iria além de noções matematizadas. Essa organização que afeta a vida, pois desde a infância, exige esforço para que a criança aprenda a ler, pratique esportes, estude outra língua. Essas vivências a partir de um tempo mecânico nos parecem exercidas e ficam no plano da reprodução.

Em: *As duas fontes da Moral e da Religião* (2005), Bergson afirma que, no desespero da vida, temos a capacidade de produzir emoções criadoras. Entendemos que o "eu interior" desenvolve esse estímulo, sendo irredutível a uma ordem orgânica e permanecendo em um plano de indeterminação. Dessa emoção, surge uma alegria transcendente, os chamados afetos originários. Na escola/currículo, a dimensão intuitiva parece ser desconsiderada, havendo uma predisposição em prospectar aos envolvidos uma lógica insensível. No entanto, pensamos em junções que ampliam essa condição.

Uma moralidade resultante de dogmas construídos historicamente pelas sociedades dominantes contribui para tornar as ações humanas previsíveis e consistentes, adentrando as escolas. O teórico alerta que a transferência moral fechada do estudante ao cumprimento de deveres, às adequações às normas institucionais, ao seguir as rotinas e a basear-se no rendimento quantitativo. O contrário, baseado na moral aberta, teria o corpo-intuição na busca da flexibilidade das diferenças, abrindo espaço para o novo, estimulando a liberdade criativa e focando em um rendimento qualitativo.

Compreendemos que uma pedagogia do movimento pode ser pensada a partir da filosofia de Bergson, na qual os envolvidos possam avançar em seus conhecimentos por meio da vivência do "eu interior", fundamentada no esforço imanente do homem em preservar suas convicções internas e nas relações que permitem a chegada no estágio da intuição. Uma educação para além da inteligência promoveria a retificação e criação de outras ideias e novas aprendizagens. Uma educação em que seja possível a articulação inteligência-intuição-corpo. Em que o corpo que sente possa se manifestar e expressar.

Finalizamos esta sessão sobre o corpo-intuição investigando o movimento dos corpos que praticam esportes na escola e encontram nessa prática sua forma de afirmação no mundo, o pensamento em movimento que ultrapassa a matéria tem relação com as desenvolvidas no esporte, um corpo cinético capaz de promover novidade e de contribuir para além do corpo dualista fundamentado pela ciência clássica.

A iniciação esportiva na escola deve contemplar os diferentes corpos, as práticas ajudam na socialização, interação e inclusão dos indivíduos, independente de classe e gênero, e podem inclusive ser trabalhadas temáticas que fazem parte de suas vidas, o esporte tem o poder de unir. Nas aulas abrem-se possibilidades de recriação, salta a nova jogada, surge o golpe diferente, os corpos experenciam a cada novo jogo sensações diferentes.

A memória em Bergson tem relação com a duração e são evocadas do presente, já a memória do corpo é instantânea, a prática de esporte ajuda a fortalecer essa faculdade, pois são criadas expressões corpóreas e criam lembranças sensíveis e perceptivas. Consideramos que os

praticantes de esportes na escola encontram, mesmo que de forma delimitada pelo currículo, aberturas para instituir movimentos livres.

A mutabilidade característica da criatividade é outra noção manifestada nessa corrente, e no esporte está concatenada a uma ação motora, esse conceito aponta para cenários indeterminados que, na maior parte do tempo, são estimuladores de prazer, uma vez que a criatividade na escola rompe com as rotinas enfadonhas. Em outras palavras, a novidade ao revelar-se mostra a potencialidade do corpo intuitivo e deve sempre ser buscado.

Peço licença para redigir essa última parte utilizando a escrita em primeira pessoa. Sinto a necessidade de compartilhar percepções particulares. Após o estudo, análise e construção das noções de corpo-afeto, corpo-expressão e corpo-intuição, percebo que o meu movimento dentro da pós-graduação vai de encontro a essas perspectivas, velocidades e lentidões fizeram parte desse processo.

Em Deleuze, Spinoza, Merleau-Ponty e Bergson compreendi, para além do intelectualismo, dimensões que trazem afirmações para a vida. Assumi os riscos a partir das leituras, fichamentos, aulas, debates, simpósios de refletir/produzir textos científicos de correntes não hegemônicas na realidade amazônica e associá-las as minhas práticas na educação básica enquanto professor da rede municipal de ensino e de pedagogo na rede estadual.

Sou corpo-afeto nas experiências e encontros potencializadores que vivencio com frequência neste curso, no grupo de pesquisa, na escola e nas relações de composição que busco realizar na vida principalmente com grupos minoritários do qual faço parte. Consegui migrar para outros estágios do conhecimento ao sair do conformismo e enfrentar o medo, inclusive o medo de mudar de cidade e abdicar de estabilidades, esforço-me para permanecer em condições que consiga discernir conceitos estruturados acerca de noções comuns. Conservo um estágio natural e não me permito hoje abdicar do desejo.

Sou corpo-expressão ao buscar, de forma intencional, a vida acadêmica e seus avanços. Com a fenomenologia da percepção, passei a refutar e criar rupturas de verdades solidificadas, principalmente aquelas que envolvem o processo de ensino e aprendizagem. Encontrei fissuras e tornei-me um "anarquista" dentro do sistema formal de ensino. Acredito na multiplicidade dos corpos e dos conhecimentos estruturados a partir das experiências vivenciadas.

Sou corpo-intuição na criação, seja na elaboração desta tese, na dissertação de mestrado, em artigos ou na criação diária realizada nos múltiplos espaços que frequento. A vida é movimento, e minha caminhada baseia-se no tempo da consciência. Os graus de racionalidade têm espaço para a fuga, para o vívido. Inverti a lógica das coisas, aos conceitos, por uma

necessidade imanente. A intuição trouxe-me abertura para outros mundos, e destes não quero mais sair.

Sou um corpo que resiste, pois, durante essa jornada de doutorado, senti afetos de tristeza em um grau de intensidade inexplicável. O primeiro deles decorre da pandemia de COVID-19, que devastou nossas vidas. Perdi amigos que vieram a falecer, fui infectado pelo menos duas vezes e carrego até hoje sequelas desse vírus. A segunda foi a perda do meu pai, minha referência de sabedoria, meu abrigo, minha proteção, o grande responsável pelo meu ingresso na academia científica. Que saudade! Mas eu sobrevivi; o doutorado me salvou!

Concluo esta tese convencido de que outros desdobramentos serão necessários para demonstrar diferentes dimensões que envolvem a corporeidade, inclusive a vivenciada pelo meu corpo, que se desassociou, durante este processo, do estereótipo construído sobre o corpo de pós-graduandos como uma estrutura triste, cansada e sem vida social. Permiti-me experimentar as manhãs/tardes/noites de leitura, estudo e escrita, mas sem abdicar de dançar o forró e a toada do boi bumbá, de encontrar os amigos, de tomar umas cervejas, de ouvir Belchior ou Raquel dos Teclados. Sou um corpo-desejo.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- ALVES, Rubem. **Estórias de quem gosta de ensinar**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 1985.
- AMATUZZI, M. **O resgate da fala autêntica**. São Paulo: Papirus, 1989.
- AMENGUAL, M; LLEIXÀ, Teresa. La creatividad motriz en gimnasia rítmica deportiva en edad escolar. **Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte**, v. 11, n. 43, p. 548-563. 2011.
- ARISTÓTELES. **De Anima**. Apresentação, tradução e notas de Maria Cecília Gomes Reis. São Paulo. Ed. 34, 2006.
- BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos**. São Paulo: Perspectiva; Porto Alegre: Fundação IOCHPE, 1991.
- BARTHÉLEMY-MADANTE, Madeleine. **Bergson**. Paris: Seiul, 1967.
- BERGSON, Henri. **A Energia Espiritual**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.
- BERGSON, Henri. **Cartas, conferências e outros escritos**. São Paulo: Abril Cultural, 1979.
- BERGSON, Henri. **Ensaio sobre os dados imediatos da consciência**. Tradução: João da Silva Gama. Lisboa: Edições 70, 1988.
- BERGSON, Henri. **Matéria e Memória**. Ensaio sobre a relação do corpo com o espírito. Tradução: Paulo Neves. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

BERGSON, Henri. Introdução à metafísica. In: BERGSON, Henri. **O pensamento e o movente**. Ensaios e conferência. Tradução: Bento Prado Neto. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

BERGSON, Henri. **As Duas Fontes da Moral e da Religião**. São Paulo: Ed. Almedina, 2005.

BERGSON, Henri. **A evolução criadora**. Tradução: Bento Prado Neto. São Paulo: Martins Fontes, 2005b.

BERGSON, Henri. **Duração e simultaneidade**. Tradução: Cláudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2006b.

BETTI, Irene Conceição Rangel. Esporte na Escola: Mas é só isso professor? **Motriz**, v. 1, n. 1, p. 25-31, Junho de 1999.

BONADIO, Gilberto Bettini. Moral: vida e emoção. **Kinesis**, v. 5, n. 10, p. 84-100, dez. 2013.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2016.

BRASIL, Ministério da Educação. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Ciências naturais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental – SEF. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ciências Naturais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2017.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC): educação é a base**. Brasília, DF: MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf> Acesso em: 23 mar. 2023.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Educação Física**. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro07.pdf>>. Acesso em: 30 jun. 2023.

BRASILEIRO, Livia Tenório. **Dança – educação física: (in) tensas relações**. Tese (Doutorado)- Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas, 2009.

CARMO, Paulo Sergio. **Merleau-Ponty: uma introdução**. São Paulo: Editora EDUC, 2004.

CAZÉ, C. M. de J. **Corpos que dançam aprendem: análise do espaço da dança na rede pública estadual de Salvador/Bahia**. 2008. Dissertação (Mestrado em Dança). Universidade Federal da Bahia, 2008.

CHAUÍ, Marilena. **Desejo, paixão e ação na ética de Espinosa**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

CHAUÍ, Marilena. **Espinosa**: Uma filosofia da Liberdade. São Paulo: Moderna, 1995.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 1998.

CORAZZA, Sandra. **Uma vida de professora**. Ijuí: Unijuí, 2005.

CRUZ, José Marcos de Oliveira. Processo de ensino-aprendizagem na sociedade da informação. Educ. Soc. [online], v. 29, n. 105, p. 1023-1042, 2008.

DARIDO, Suraya Cristina. **Educação Física na escola**: questões e reflexões. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

DELEUZE, Gilles. “**Para dar um fim ao juízo**”. In: DELEUZE, Gilles. **Crítica e Clínica**. São Paulo: Editora 34, 1997.

DELEUZE, Gilles. **Espinosa e o Problema da Expressão**. São Paulo: Editora 34, 2017.

DELEUZE, Gilles. **Curso sobre Espinosa**. Tradução: E. Fragoso, F. Castro, H. Cardoso Junior e J. Aquino. Fortaleza: EDUECE, 2012.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Kafka**: por uma literatura menor. Tradução: Cíntia Vieira da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é a Filosofia?** 3 ed. Tradução: Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. São Paulo: Editora 34, 2010.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil Platôs**: capitalismo e esquizofrenia. Tradução Peter Pál Pelbart e Janice Caiafa. São Paulo: Editora 34, 1997.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **Diálogos**. Tradução: Eloisa Araújo Ribeiro. São Paulo: Escuta 1998.

DELEUZE, Gilles. **O abecedário de Gilles Deleuze**. Entrevista concedida em vídeo a Claire Parnet. Vídeo. Editado no Brasil pelo Ministério de Educação, “TV Escola”, série Ensino Fundamental, 2001.

DESCARTES, R. **Discurso do Método**. Tradução: Ciro Mioranza. São Paulo, SP: Editora Escala, 2009.

DIAS, E. S. **Perfil de afastamento por motivo de doença e agravos de saúde dos professores efetivos da rede municipal de educação de Rio Branco – ACRE**. Dissertação (Mestrado em Saúde Coletiva). Universidade Federal do Acre. Pós-Graduação em Saúde Coletiva, 2020.

FARO, Antônio José. **Pequena História da Dança**. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.

FERRIÈRE, Adolphe. **Le Progrès Spirituel**: L’Education construtive. Neuchâtel et Genève: Forum, 1927.

FORNAZARI, Sandro Kobol. O bergsonismo de Gilles Deleuze. **Trans/Form/Ação** 27, n. 2, p. 31–50, 2004.

FRANCO, N y FERREIRA, N. C. Evolução da dança no contexto histórico: aproximações iniciais com o tema. **Repertório**, Salvador, n. 26, p. 266–272, 2016.

FUCHS, T. Body memory and the unconscious. In D. Lohmar & J. Brudzinska (Eds.), **Founding Psychoanalysis**. Phenomenological Theory of Subjectivity and the Psychoanalytical Experience (p. 69–82). Dordrecht: Kluwer, 2011.

GALLO, S. Em Torno de uma Educação Menor. **Educação & amp; Realidade**, [S. l.], v. 27, n. 2, 2002.

GALLO, Silvio. **Metodologia do ensino de filosofia**: Uma didática para o ensino médio. Campinas: Papirus, 2012.

GARAUDY, Roger. **Dançar a vida**. 6 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

GARCIA, Tatiana Varejão. **Absenteísmo, presenteísmo e suas implicações na saúde de professores de ensino médio e técnico**. Botucatu, 2021.

GATTI, Bernadete A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educ. Soc**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1.355-1.379, out/dez. 2010.

GONÇALVES, Maria Augusta Salin. **Sentir, pensar e agir**: corporeidade e educação. 7 ed. Campinas: Papirus, 1994.

GUSMÃO, Luka de Carvalho. **As diferenças e o currículo**: reflexões à luz da filosofia bergsoniana. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2017.

HORNER, Andreas. **Nível de estresse ocupacional e atividade física em professores de uma escola estadual**. Dissertação (Mestrado em Ciências da Saúde). Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS). Programa de Pós-Graduação em Ciências da Saúde da Saúde, 2021.

IAFELICE, Henrique. **Educação e teoria dos afectos de Spinoza à luz da leitura de Gilles Deleuze**: da consciência moral à existência ética.. Dissertação (Mestrado em Filosofia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.

TOKAZU, E. M. **Tempo, duração e eternidade na filosofia de Espinosa**. Tese (Doutorado em Filosofia). Departamento de Filosofia, Universidade de São Paulo, 2008.

JUNG, Hildegard Susana; FOSSATTI, Paulo. Duas décadas de LDB 9394/96: gênese, (des)caminhos, influência Internacional e legado. **Rev. Teoria e Prática da Educação**, v. 21, n.3, p. 53-65, Set/Dez, 2018.

LABAN, R.V. **Dança Educativa Moderna**. São Paulo: ícone, 1990.

LABAN, R.V. **Domínio do Movimento**. São Paulo: summus, 1978.

LAPOUJADE, David. **Potências do tempo**. Trad. Hortência Santos Lencastre. 2 ed. São Paulo: n-1 edições, 2017.

LAPOUJADE, David. **Tempo, liberdade e emoção**. Cadernos de Subjetividade, 2013.

LEOPOLDO SILVA, Franklin. Reflexão e Existência. **Discurso** (Rev. do Dep. de Filosofia da USP), Ano IV, nº 4, s/data.

LOBO, Huanderson Barroso; AGUIAR, José Vicente de Souza. **O zoológico do CIGS e o ensino de ciências na Amazônia**. Dissertação (Mestrado em Educação e Ensino de Ciências na Amazônia). Universidade do Estado do Amazonas. Manaus, 2017.

LOURENÇO, Suzany Goulart. **A força do riso como máquina de luta entre a atenção e o apego à vida: cartografias das aprendizagens em uma escola pública**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, 2019.

MACHADO, Alexsandro dos Santos. Intuições para uma Pedagogia da Intuição: **Amizade enquanto uma Experiência Integral pela Dinâmica das Cartas**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2012.

MAESTRI, Mário. A pedagogia do medo: disciplina, aprendizado e trabalho na escravidão brasileira. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara (Orgs). **Histórias e Memórias da Educação no Brasil**. Vol. I. Petrópolis: Vozes, 2004.

MANOEL, E. DE J; KOKUBUN, E; TANI, G; PROENÇA, J. E (1988). **Educação física escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista**. São Paulo: Epu/Usf.

MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: UFMG, 2001.

MARQUES, Isabel A. **Ensino de dança hoje, textos e contextos**. São Paulo: Cortez, 1999.

MARQUES, Isabel. A. **Dançando na escola**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MERLEAU-PONTY, M. **A estrutura do comportamento**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

MERLEAU-PONTY, M. **A linguagem indireta e as vozes do silêncio**. In: Signos. São Paulo: Martins Fontes, 1991, p. 85.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. Tradução: Carlos Alberto R. de Moura. São Paulo: Martins Fontes, 1999

Merleau-Ponty, M. **O visível e o invisível**. 4 ed. Trad. Gianotti J. e Armando M. d'Oliveira. São Paulo: Perspectiva. 1964.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **A Prosa do mundo**. Tradução de Paulo Neves. São Paulo: Cosac Naify, 2002a.

MESQUITA Afonso Mancuso de. **Os conceitos de atividade e necessidade para a Escola Nova e suas implicações para a formação de professores**. Unesp, 2010.

MOTA, LIDIANE OLIVEIRA EDUARDO. **Possíveis fatores de risco e proteção para o bem-estar e saúde mental da categoria docente:** Um estudo bioecológico com professores readaptados da SEDF. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação). universidade de Brasília, 2022.

MÜLLER, Marcos José. Merleau-Ponty leitor de Freud. **Natureza Humana**, v. 7, n. 2. 399-432, jul-dez, 2005.

NASCIMENTO, Marcelo de Maio. Dança e conhecimento: reflexões sobre o corpo vivido. **Motrivivência**, (Florianópolis), v. 32, n. 62, p. 01-17, abril/junho, 2020.

NASCIMENTO, Marcelo de Maio. **Dança, Educação Física e Filosofia. Educação Física: Ordem, Caos, Utopia.** Gaya, ACA. Sasa da Educação Física: Belo Horizonte. 2014. p. 175-194.

NISTA-PICCOLO, V. L.; MOREIRA, W. W. A corporeidade e a criatividade na educação infantil. *In:* NISTA-PICCOLO, V. L.; MOREIRA, W. W. A. **Corpo em movimento na educação infantil.** São Paulo: Cortez, 2012a. p. 50-61.

OLIVEIRA, Daniel Figueiredo de. **Afetividade e corporeidade na Ética de Benedictus Spinoza.** Dissertação (Mestrado em Filosofia). Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza. UECE, 2010.

OLIVEIRA, Ricardo Soares. **Depressão e absenteísmo trabalhista entre professores da rede municipal de ensino de Montes Claros.** Dissertação (Mestrado Profissional em Cuidado Primário Em Saúde). Universidade Estadual de Montes Claros, 2018.

ORTEGA, F. F. **O corpo incerto:** corporeidade, tecnologias médicas e cultura contemporânea. Rio de Janeiro: Garamond, 2008.

PARAÍSO, M. A. Currículo, desejo e experiência. **Educação & Realidade**, [S. l.], v. 34, n. 2, 2009.

PELBART, P. Poderíamos partir de Espinosa. **Afuera:** estudios de crítica cultural, 7, 2009. Disponível em <http://artescenicass.uclm.es/index.php?sec=texto&id=182>. Acesso em 15 de outubro de 2023.

PEREIRA, leandro queiroz. **Adoecimento e afastamentos de professores das séries iniciais do ensino fundamental em Patos de Minas, MG: 2018 A 2019.** 2020. 79 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Uberaba, Uberaba Biblioteca Depositária: Biblioteca Central, 2020.

PEIXOTO, A. Razão, corpo, existência e formação em Merleau-Ponty: contribuições para a descolonialidade do fazer pedagógico. **Revista Educação Pública**, Cuiabá, v. 23 n. 53/1, p. 311-324, 2014.

PEREIRA, S.R.C. Dança na Escola: desenvolvendo a emoção e o pensamento. **Revista Kinesis**, Porto Alegre, n. 25, 2001.

PINTO, Amanda da Silva. **Dança como área de conhecimento: dos PCNs à sua implementação no sistema educacional municipal de Manaus.** Manaus: Travessia; Fapeam, 2015.

PINTO, T. Filosofia e educação em Bergson. **Educ. foco**, Juiz de Fora, v. 20, 2010.

RODRIGUES, Neidson. **Da mistificação da escola à escola necessária.** São Paulo: Cortez, 1992 (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo; 24).

ROCCA, M. D. Racionalismo em Fúria: a representação e a realidade das emoções segundo Spinoza: In: **Interpretando Spinoza ensaios críticos.** São Paulo: Madras, 2010, p. 68

RIBEIRO, E. A. Democracia pragmatismo e escola nova no Brasil. **Revista de Iniciação Científica da FFC**, v. 4, n. 2, p. 170-186, 2004.

SANTIN, S. **Educação Física: uma abordagem filosófica da corporeidade.** 2 ed. rev. Ijuí: Unijuí, 2003.

SAYEGH, Astrid. **Bergson: o método intuitivo – uma abordagem positiva do espírito.** São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 1998.

SADI, Renato. Compreensão, criatividade e competitividade em jogos esportivos coletivos: Proposta de avaliação em Educação física. **Boletim Educação Física**, v.4, n.2, p. 124 – 143, jul./dez.2008

SACRISTÁN, José Gimeno. **O aluno como invenção.** Porto Alegre: Artmed, 2005.

SANTOS, Airton Ricardo Tomazzoni dos. **Lições de dança no baile da pós-modernidade: corpos (des)governados na mídia.** Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009.

SANTOS, Luiz Anselmo Menezes. **O corpo próprio como princípio educativo a partir da perspectiva fenomenológica de Merleau-Ponty.** 2012. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Sergipe (UFS). São Cristóvão, 2012.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de lingüística geral.** Trad. de Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. 24 ed. São Paulo: Pensamento-Cultrix, 2002.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** 4 ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SHEETS-JOHNSTONE, Maxine. **The phenomenology of dance.** London: Dance Books, 1966.

SILVA, Adriana Maria. **A pintura como experiência para pensar a educação: uma interpretação merleau-pontyana.** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Estado do Rio De Janeiro, 2014.

SILVA, T G.; LAMPERT, J. Reflexões sobre a Abordagem Triangular no Ensino Básico de Artes Visuais no contexto brasileiro. **Revista Matéria-Prima**, 2017, p. 88-95.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A arte do encontro e da composição: Spinoza + Currículo + Deleuze. **Educação e Realidade**, v. 27, n.2, jul.-dez., 2002.

SILVA, Sheila Maria Goncalves. **adoecimento de professores em atividade laboral da rede pública municipal de ensino de Quixadá – CE**. 2021. 128 f. Mestrado em Educação e Ensino (MAIE) Instituição de Ensino: Universidade Estadual do Ceará, Limoeiro do Norte Biblioteca Depositária: Biblioteca da Universidade Estadual do Ceará, 2021.

SILVEIRA, Isabel Orestes. Criatividade: entre tantas vozes, um diálogo com Bergson. **Tessituras & Criação**, n. 2, Dez 2011.

SIMIONATO, Marli. **Percursos, fragmentos e encontros**: singularidades na docência. 2014. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria, 2014.

SIMONINI, Eduardo. Linhas, tramas cartografias e dobras: uma outra geografia nos cotidianos das pesquisas. In: GUEDES, Adrienne Ogêda; RIBEIRO, Tiago (Orgs.). **Pesquisa, alteridade e experiência**: metodologias minúsculas. Rio de Janeiro: Ayvu, 2019.

SOARES, M. B.; MACIEL, F. **Alfabetização**. Brasília: MEC/Inep, 2000.

SOUZA, Emerson Renan Berger. **Educação do homem desde a corporeidade em Merleau-Ponty**: o caráter pedagógico da cultura corporal. Dissertação (Mestrado em Educação). Instituição de Ensino: Universidade de Caxias do Sul, 2016.

SPINOZA, Baruch. **Tratado Teológico-Político**. Tradução: D. Pires Aurélio. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

SPINOZA, Benedictus de. **Ética**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

SPINOZA, Baruch. **Pensamentos Metafísicos**. Os Pensadores. São Paulo: Abril cultural, 1983.

STRAZZACAPPA, Márcia. A educação e a fábrica de corpos: a dança na escola. **Cadernos CEDES**. Campinas, v. 21 n. 53, abr. 2001.

TADRA, Débora Siqueira Arzua et al. **Metodologia do ensino de artes**: linguagem da dança. Curitiba: ibepex, 2009.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. Revista Brasileira de Educação. nº 14, p. 61-68, maio jun.jul. ago./ 2000.

TORREÃO, Rita Célia M. **Nas asas da borboleta Filosofia de Bergson e Educação**. Salvador: EDUFBA, 2012.

TREVISAN, R. M. **Bergson e a educação**. Piracicaba: Unimep, 1995.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Docência Universitária na Educação Superior. In: RISTOFF, Dilvo; SEVEGNANI, Palmira (Orgs.). **Docência na Educação Superior**. Brasília: Instituto

Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. XX p. – (Coleção Educação Superior em Debate; v. 5)

ZEMP, Hugo. **Para entrar na dança**. (Introdução) In: Les Danses du Monde [livro-disco]. Coleção CNRS, Musée de l'Homme, 2010: pp. 3-25. (Tradução livre: Maria Acselrad)

ZENI, Tiago. **Mística e Ação em Bergson**: a experiência mística como fonte de ação transformadora da humanidade. Dissertação (Mestrado em Filosofia). Faculdade Jesuíta de Filosofia e Teologia, Belo Horizonte, 2014.