



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ALICE DOS SANTOS ANDRADE

**POR UMA EDUCAÇÃO TRANSPESSOAL PERIFÉRICA: contribuições desde as
infâncias de(s)coloniais**

Recife
2023

ALICE DOS SANTOS ANDRADE

**POR UMA EDUCAÇÃO TRANSPESSOAL PERIFÉRICA: contribuições desde as
infâncias de(s)coloniais**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Educação.

Núcleo de pesquisa: Educação e Espiritualidade.

Orientador: Prof. Dr. Aurino Lima Ferreira.

Recife
2023

Catálogo na fonte
Bibliotecária Anaíse de Santana Santos, CRB-4/2329

A554p

Andrade, Alice dos Santos.

Por uma educação transpessoal periférica: contribuições desde as infâncias de(s)coloniais. / Alice dos Santos Andrade. – Recife, 2023.
177 f.: il.

Orientador: Aurino Lima Ferreira.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, CE.
Programa de Pós-graduação em Educação, 2023.
Inclui Referências.

1. Educação. 2. Periferia. 3. Infância. 4. Pesquisa. I. Ferreira, Aurino Lima. (Orientador). II. Título.

370 (23. ed.)

UFPE (CE2023-065)

ALICE DOS SANTOS ANDRADE

**POR UMA EDUCAÇÃO TRANSPESSOAL PERIFÉRICA: contribuições desde as
infâncias de(s)coloniais**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Educação.

Núcleo de pesquisa: Educação e Espiritualidade.

Orientador: Prof. Dr. Aurino Lima Ferreira.

Aprovada em 06/02/2023.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Aurino Lima Ferreira (Orientador)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof. Dr. Alexandre Simão de Freitas (Examinador Interno)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof. Dr. Djailton Pereira da Cunha (Examinador Externo)
Universidade de Pernambuco

Dedico este trabalho ao coração potente e generoso de meus pais, Lucineide dos Santos Andrade (mainha) e Antônio Tomé de Andrade (painho). Estes que são meus autênticos mestres.

AGRADECIMENTOS

A circulação de dádivas nutre as partes do espírito que não são puramente pessoais, partes que integram a natureza, o grupo social, a raça, os deuses e deusas. Se for mais além, posso dizer que, embora essas partes mais abrangentes da alma sejam parte de nós, elas não são “nossas”: são algo que nos foi presentificado, confiado... É por reconhecer/sentir e saber que nunca estive sozinha nesse caminhar e que o mérito dessa conquista é partilhado na materialização da minha gratidão:

Aos meus pais, pela presença amorosa. Por me ensinar e lembrar, desde muito cedo, que manter vivo uma comunidade é a partilha.

Ao meu filho, Ravi, que me fez re(nascer) ao longo da escrita desse trabalho. E com isso, me possibilitou a olhar o mundo e as coisas de outro modo, de outra forma. O meu amor por você é indescritível, imensurável.

A Sidney Carlos, meu companheiro, não apenas por todo nosso amor, presença, companheirismo, disponibilidade e paciência de amar em tempos difíceis, como também por ter me permitido viver uma experiência singular: o nascimento de nosso filho, presença e expansão de nosso amor. Pela família generosa que tenho.

Aos meus familiares, meus tios/tias, primos/primas pela presença cuidadosa e amorosa, pela disponibilidade e cuidado, sem vocês eu nada sou!

Aos meus irmãos: Dede, Ia, Luiz, André, Flávia, Antoniel e Joelma, sei que posso contar com vocês e com a presença autêntica do amor de vocês.

Ao NEIMFA, a cada educador(a), cada criança e jovem que mergulha nessa experiência educativa singular e transformativa. Sou grata pela presença de cada um/a em minha vida.

Aos meus/nossos/as professores/as, por acreditarem em um mundo melhor para todos/as, na figura de Aurino, Alex, Tonhão, Zita, Lúcia... Como professores/as autênticos/as, repousam em um laço formativo de amor/amizade.

Às crianças em suas diferentes formas e idades, com quem tive o prazer e a honra de aprender. O nosso encontro sempre foi um convite para soltar as exigências e se permitir brincar!

À turma de Valores Humanos e Cultura de paz: A João Pedro, Pérola, Edson, João Carlos, Cauê, Edna, Maysa, Thiago... que desde criança vem me ensinando modos outros de educar, cada encontro aos domingos é um novo aprendizado, novas descobertas e desafios. Amo vocês ontem, hoje e sempre!

Àqueles e àquelas que compartilharam comigo o curso de Educadores Holísticos, esse que foi um divisor de águas na minha formação: obrigada por cada encontro, risada e aprendizado, levo em minha memória e em meu corpo cada experiência vivida.

Às minhas Dakinis e mestras que são inspiração na minha vida, nas figuras de Valda, Paulina, Luiza, Valderlúcia, Di, Djane, Fátima, Bastinha, D. Nénem. Vocês materializam as atividades iluminadas nos mundos.

A Lu, Márcia, Mari, Kata, Dea, Fernanda e Carol pelos encontros/pelas partilhas, pelo desejo e sonho de um mundo melhor, por serem forças e inspiração diante de um mundo caótico para nós mulheres.

Ao Coque, pela terra inundada de histórias e afetos que acolhe os diferentes seres e formas de vida.

Ao grupo de Pesquisa, nas figuras de Gustavo, Gaby, Eleh, Anderson. Gratidão por cada encontro, debates e risadas.

Aos professores e funcionário do PPGE e do Centro de Educação de modo geral, por todo cuidado e profissionalismo. À FACEPE, pela bolsa de estudos.

Por fim, faço questão de agradecer a presença dos professores que aceitaram o nosso convite para compor a banca examinadora da dissertação. Para mim, foi uma honra tê-los como examinadores, afinal o nosso contato e vínculo vai além das burocracias do processo. Ao professor Alexandre Freitas e Djailton Cunha, minha gratidão pelo olhar atento e sugestões.

A todos/as e cada um/a, minha eterna gratidão.

RESUMO

O contexto educacional brasileiro ainda se apoia em uma concepção de infância universal, imaginária e insólita. Imagem essa fraturada que, sem ser levada a sério, é produto do olho adulto colonizado e fruto de uma história única que insiste em invisibilizar, silenciar e desqualificar formas outras, mais periféricas de conceber as infâncias. A presente pesquisa objetivou, de modo mais amplo, investigar as concepções de(s)coloniais de infâncias de modo a pensar suas implicações e possíveis contribuições para a emergência de uma Educação Transpessoal Periférica. De forma mais específica, buscamos mapear, no campo filosófico-educacional brasileiro, concepções de(s)colônias de infâncias no intuito de apontar rastros que favoreçam um deslocamento na estética colonial e uma oposição às bases adultocêntricas de conceber a experiência infantil e assim apresentar desde as noções de infâncias mapeadas até uma perspectiva de Educação Transpessoal Periférica, que nos possibilite de(s)colonizar as matrizes transpessoais no contexto educacional, fazendo com isso da infância uma experiência potencializadora do pensamento e articuladora de uma nova relação entre transpessoalidade e educação. Estudo qualitativo baseado na investigação intuitiva transpessoal, mescla processos da pesquisa teórica-bibliográfica com elementos de uma escrevivência buscando sentirpensar os textos mapeados, selecionados, lidos e fichados com um mergulho nas memórias de uma experiência sensível junto ao Centro Infantil Jardim de Lótus da organização social NEIMFA, na comunidade do Coque, periferia da região metropolitana do Recife. Os resultados indicaram sete concepções de(s)coloniais de infâncias: A) Das infâncias, enquanto mediadoras cosmológicas entre os mundos, as famílias e as pessoas; B) Da Infância, enquanto modo brincante de apreender e habitar o mundo; C) Da infância, enquanto potência de reinvenção e reinterpretação; D) Da infância, como milagre; E) Da infância, como vontade desmesurada de saborear a realidade; F) Da Infância, como “portadoras” de potências e G) Da Infância, como experiência de alteridade. Concepções essas que abriram margem para que pudéssemos repensar a Educação Transpessoal de uma perspectiva periférica a qual nos leva para as regiões fronteiriças do ser e do saber e emerge como sete grandes imagens: I) A Educação Transpessoal como território cosmopolítico-educacional; II) A Educação Transpessoal como experiência brincante de aprender e ser; III) A Educação Transpessoal como território de reinvenção de si e do mundo; IV) A

Educação Transpessoal como abertura ao encantamento; V) A Educação Transpessoal como território de experimentação e afecção; VI) Educação Transpessoal como espaço para recuperação e incitação à potência de vida e VII) A Educação Transpessoal como experiência de abertura às diferenças. A Educação Transpessoal Periférica que emerge a partir dessas outras infâncias não só traz consigo elementos gerais: integralidade, multidimensionalidade, espiritualidade; mas amplia seus referenciais para abarcar, escutar, se afetar e acolher os outros sujeitos da educação e seus modos próprios de existir. As concepções não lineares e de(s)coloniais de infâncias mapeadas apresentam o potencial para criarmos e fecundarmos uma nova articulação entre transpessoalidade e educação: mais periférica e mais sensível aos sons, gestos, rostos, epistemologias, cores e vidas que habitam nas margens dos mundos. Capaz de resistir à lógica colonial de epistemicídios e seus efeitos excludentes e necropolíticos.

Palavras-chave: Educação transpessoal. Periférica. Infâncias. De(s)colonialidade. Pesquisa intuitiva.

ABSTRACT

The Brazilian educational context is still based on a conception of universal, imaginary and unusual childhood. This fractured image, which, without being taken seriously, is the product of the colonized adult eye and the result of a unique history that insists on making invisible, silencing and disqualifying other, more peripheral ways of conceiving childhood. This research aimed, more broadly, to investigate the de(s)colonial conceptions of childhood in order to think about their implications and possible contributions to the emergence of a Peripheral Transpersonal Education. More specifically, we seek to map, in the Brazilian philosophical-educational field, conceptions of childhood de(s)colonies in order to point out traces that favor a shift in colonial aesthetics and an opposition to the adult-centric bases of conceiving the childhood experience and thus presenting from the notions of childhood mapped to a Peripheral Transpersonal Education perspective, which enables us to de(s)colonize the transpersonal matrices in the educational context, making childhood an experience that enhances thought and articulates a new relationship between transpersonality and education. Qualitative study based on intuitive transpersonal investigation, mixing processes of theoretical-bibliographical research with elements of writing seeking to feel and think the texts mapped, selected, read and filed with a dive into the memories of a sensitive experience with the Centro Infantil Jardim de Lótus of the social organization NEIMFA, in the community of Coque, on the outskirts of the metropolitan region of Recife. The results indicated seven de(s)colonial conceptions of childhood: A) Of childhood, as cosmological mediators between worlds, families and people; B) Childhood, as a playful way of apprehending and inhabiting the world; C) From childhood, as a power of reinvention and reinterpretation; D) From childhood, as a miracle; E) From childhood, as a disproportionate desire to taste reality; F) On Childhood, as “carriers” of potencies and G) On Childhood, as an experience of otherness. These conceptions opened space for us to rethink Transpersonal Education from a peripheral perspective which takes us to the frontier regions of being and knowledge and emerges as seven great images: I) Transpersonal Education as a cosmopolitical-educational territory; II) Transpersonal Education as a playful experience of learning and being; III) Transpersonal Education as a territory for reinventing oneself and the world; IV) Transpersonal Education as an opening to enchantment; V) Transpersonal Education as a territory of experimentation and

affection; VI) Transpersonal Education as a space for recovery and incitement to the power of life and VII) Transpersonal Education as an experience of openness to differences. Peripheral Transpersonal Education that emerges from these other childhoods not only brings with it general elements: completeness, multidimensionality, spirituality; but it expands its references to encompass, listen, be affected and welcome the other subjects of education and their own ways of existing. The non-linear and de(s)colonial conceptions of mapped childhoods have the potential to create and fertilize a new articulation between transpersonality and education: more peripheral and more sensitive to the sounds, gestures, faces, epistemologies, colors and lives that inhabit the margins of worlds. Capable of resisting the colonial logic of epistemicide and its exclusionary and necropolitical effects.

Keywords: Transpersonal education. Peripheral. Childhoods. De(s)coloniality. Intuitive research.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Os cinco ciclos da investigação intuitiva	55
Figura 2 – Aprendendo com outros seres	105
Figura 3 – A sabedoria das plantas	105
Figura 4 – Perspectivas em diálogo	106
Figura 5 – Explorando outras sabedorias	106
Figura 6 – Cuidando do jardim	107
Figura 7 – Pintando e criando	107
Figura 8 – Vida pulsando e ensinando	108
Figura 9 – Explosão de criação	115
Figura 10 – Longe das amarras do adultocentrismo	115
Figura 11 – O gigante encanado	116
Figura 12 – O feitiço da brincadeira	116
Figura 13 – Modo criativo de ruptura	123
Figura 14 – Criação de barquinhos	124
Figura 15 – Vamos pintar?	124
Figura 16 – Livro do bimestre do cuidado	125
Figura 17 – Criação de personagem	125
Figura 18 – Cantinho da contação de histórias	132
Figura 19 – Ouvindo e recebendo convidados	132
Figura 20 – Presença encantadora	133
Figura 21 – Aula de degustação	137
Figura 22 – Explorando mundos e sentidos	138
Figura 23 – A perspectiva das crianças	138
Figura 24 – O universo periférico	139
Figura 25 – Ludicidade e brincadeira	140
Figura 26 – O movimento da infância	140
Figura 27 – Visitando o mangue	145
Figura 28 – Devir criança	145
Figura 29 – Criação de personagem	145
Figura 30 – Ocupando a praça	146
Figura 31 – Árvore do cuidado	149
Figura 32 – Respiração e relaxamento	149

Figura 33 – Nutrindo a árvore.....	149
Figura 34 – Brincando de meditar	150

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
2 INFÂNCIAS E EDUCAÇÃO TRANSPESSOAL	23
2.1 DEVIR-INFÂNCIAS	23
2.1.1 Por que controlar a infância?	30
2.1.2 O Abismo instaurado pela infância nas práticas educacionais	35
2.2 EDUCAÇÃO TRANSPESSOAL: CONQUISTAS, LIMITES E DESAFIOS	37
3 METODOLOGIA	49
3.1 PESQUISA QUALITATIVA NA PERSPECTIVA TRANSPESSOAL-INTEGRAL PARTICIPATIVA DE(S)COLONIAL: A INVESTIGAÇÃO INTUITIVA	50
3.1.1 A investigação intuitiva	53
3.2 O PROCESSO METODOLÓGICO INTUITIVO NOS CICLOS DA INVESTIGAÇÃO	55
4 RESULTADOS	67
4.1 DE(S)COLONIZAR AS INFÂNCIAS: NOS RASTROS DE CONCEPÇÕES OUTRAS	67
4.1.1 Das infâncias enquanto mediadoras cosmológicas entre os mundos, as famílias e as pessoas	75
4.1.2 Da infância enquanto modo brincante de aprender e habitar o mundo	79
4.1.3 Da infância enquanto potência de reinvenção e reinterpretação do mundo	81
4.1.4 Da infância como milagre	84
4.1.5 Da infância como vontade desmesurada de saborear a realidade	86
4.1.6 Da infância como “portadora” de potências	88
4.1.7 Infância como experiência de alteridade	90
4.2 POR UMA EDUCAÇÃO TRANSPESSOAL PERIFÉRICA: DE(S)COLONIZANDO UM CAMPO	93
4.2.1 De quando a infância articula educação e transpessoalidade	104
4.2.1.1 A Educação Transpessoal Periférica como território cosmopolítico-	

<i>educacional</i>	104
<i>4.2.1.2 A Educação Transpessoal como experiência brincante de aprender e ser</i>	115
<i>4.2.1.3A Educação Transpessoal como território de reinvenção de si e do mundo</i>	123
<i>4.2.1.4 A Educação Transpessoal Periférica como abertura ao encantamento</i>	131
<i>4.2.1.5 A Educação Transpessoal como território de experimentação e afecção</i> ..	137
<i>4.2.1.6 Educação Transpessoal como espaço para recuperação e incitação à potência de vida</i>	145
<i>4.2.1.7 A Educação Transpessoal Periférica como abertura às diferenças</i>	148
4.3 IR JUNTOS “ALÉM DO EU” OU DO “PESSOAL”: QUANDO AS INFÂNCIAS ARTICULAM NOVAS RELAÇÕES ENTRE EDUCAÇÃO E TRANSPESSOALIDADE	154
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	161
REFERÊNCIAS	165

1 INTRODUÇÃO

Tem sido comum no campo das ciências humanas, de modo geral, e da educação, de modo particular, naturalizar a experiência infantil e consequentemente seu processo formativo. Tudo se passa como se a criança fosse um dado predeterminado, que nada tem a dizer. Não é casual que etimologicamente a palavra infância vem do latim *infantia*, ou seja, aquele ou aquela que não tem fala.

Com isso, as concepções historicamente constituídas marcaram a experiência infantil por uma incompletude, uma falta, um não saber; caberia assim às propostas educativas, tirá-la desse estado primitivo, levando-as ao modo ou ao mundo adulto de pensar e viver. Essas concepções, atravessadas pelos mecanismos de naturalização, não só transformaram as crianças em objeto a ser pensado e regulado pelas instâncias normatizadoras (LARROSA, 2004; KOHAN, 2005; PAGNI, 2010b), como nos deixaram cegos para o fato de que a infância é uma invenção da modernidade (ARIÉS, 1981), sendo, portanto, uma construção sociocultural muito própria da cultura ocidental.

O que está em jogo, nessas questões, é o silenciamento a que as crianças são submetidas desde seu nascimento, ao internalizar a voz de um adulto normal, a língua de um mundo que não lhe é próprio e a lógica de uma sociedade que, já pronta, não permite outras maneiras de existir. Ou seja, na história de nossas teorias educacionais e psicológicas, a infância é a vivência da qual devemos nos distanciar, precisando ser, a todo instante, regularizada, dominada e normatizada.

Dessa forma, a educação na infância vem sendo instituída, ao longo dos anos, através de mecanismos reguladores como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) que entraram em vigor a partir de 1998 reafirmando a integração entre educar e cuidar (BRASIL, 1998) e os parâmetros nacionais de qualidade para a Educação Infantil, construídos pelo MEC (BRASIL, 2007). Esses mecanismos são utilizados como referência reguladoras de qualidade da organização e do funcionamento em sistemas educacionais, como creches, pré-escolas e centros de educação infantil em todo o território nacional.

Nesses documentos e consequentemente na maioria desses espaços, permanece uma visão de infância universal e naturalizada. Na linguagem de Pagni (2010b), ao retomar Fernandes (1997), ainda nos apoiamos na criança imaginária e insólita, naquela criança fraturada que, sem ser levada a sério, é sempre produto do

olho do adulto. O que falta a essas propostas educativas que fazem da pedagogia o resultado da imagem que os adultos projetam e inscrevem nas crianças, é a humildade de se deslocar para dar a ver o modo próprio que a infância faz nascer.

Dizendo de outro modo, faz falta às ciências humanas aquele dispositivo formativo capaz de ver na infância, não uma ameaça que precisa ser domesticada; mas uma experiência necessária que precisa ser cultivada, valorizada e reconhecida – principalmente nos planejamentos e na organização das atividades educativas.

Diante dessa problemática, a qual evidencia a abordagem ainda adultocentrada de pensar a infância e sua educação, nossa aposta é que a perspectiva transpessoal - enquanto lente teórica e modo de vida que rompe com as lógicas tradicionais de pensamento cartesiano as quais sustentam o horizonte moderno de *Mechanos*¹ (TORBERT; REASON, 2001) – possa trazer contribuições *sui generis* para abrir brechas e fendas que favoreçam uma outra educação possível para as nossas crianças, assim como possa ser esse dispositivo que der a ver a infância e seus possíveis. Há uma necessidade de educação pensada enquanto trans/formação humana.

O prefixo “trans”, acrescido ao termo “formação humana”, busca romper com os humanismos que põem o humano como um ápice evolutivo, negando a complexidade dos processos de expansão de fronteiras de si propostos pelo campo dos estudos da perspectiva transpessoal e a inclusão da espiritualidade, enquanto dispositivo ético-espiritual (FERREIRA *et al.*, 2022; GROF, 2020).

A perspectiva transpessoal, nascida no cenário internacional, no bojo dos movimentos contraculturais dos anos de 1960 (FERREIRA; SILVA; SILVA, 2016), ao problematizar a lógica cartesiana moderna, que instaura um eu substancial e universal, parece trazer indícios que nos ajudam a perspectivar nossas percepções e a sentirpensar² as infâncias a partir de outros pontos de vista.

O transpessoal nasce periférico dentro do contexto hegemônico da psicologia positivista americana e se insurge através de agendas de pesquisa que tomam a

¹ O termo *mechanos* é empregado para situar o pensamento reducionista moderno que toma a realidade e o humano a partir da metáfora mecanicista do relógio. Sendo a complexidade do mundo e da vida reduzida a aspectos quantitativos do ideário cientificista de progresso que não reconhece a interdependência de todos os sistemas do planeta, contribuindo com isso com a crise ecológica e humanitária da atualidade.

² O termo *sentirpensar* procura embrincar política e sensibilidade, coração e razão na construção do bem viver. Movimenta um diálogo com outras ontologias e epistemologias dissidentes da lógica colonial e nos permite “[...] sentirpensar com o território [o que] implica pensar a partir do coração e a partir da mente, a co-razonar [...]” (ESCOBAR, 2014, p. 16, tradução nossa).

espiritualidade como foco de investigação. Afinal, fazer pesquisa na perspectiva transpessoal significa desfamiliarizar, levar ao estranhamento os nossos conceitos e discursos sobre uma suposta natureza humana e sobre a própria educação. Mas, sobretudo, significa entender os fenômenos em sua não determinação, em sua complexidade e não linearidade. Ajudando-nos assim a entender que a infância não é um espaço em branco, muito menos um “objeto” do mundo natural ou social. E, por isso, não pode ser separada do esforço para conhecê-la e da linguagem usada para descrevê-la.

Neste trabalho, compreendemos a educação transpessoal enquanto um processo intencional de trans/formação humana, uma educação que leva em consideração a equiprimacia da multidimensionalidade intrapessoal. Ou seja, todas as dimensões são tomadas como importantes e fundamentais, não apoiando as cisões dualistas entre corpo e mente, natureza e cultura, imanência e transcendência, etc. Que valoriza a equipotencialidade das relações interpessoais, subvertendo toda tentativa de hierarquização que favoreça classificações que inferiorizem a si e ao outro. Além de apontar a equipluralidade de possibilidades de cocriação transpessoal, ou melhor, contemplação de múltiplos caminhos de relação do ser consigo, com o outro e com o mundo no processo de trans/formação.

Dessa maneira, uma educação no âmbito transpessoal tem o propósito de retomar os motivos últimos do educar: a expansão das fronteiras da humanização através de um abraço cada vez mais amplo na complexidade da vida com inclusão, integração e expansão das dimensões intrapessoais, interpessoais e transpessoais.

A Educação Transpessoal, sob diversos olhares, pensamentos e proposições, reúne, organiza e integra as contribuições de diferentes abordagens de formação do humano, sem, contudo, aprisionar-se a lógicas reducionistas do humanismo. Desafios, impasses, modelos têm sido apontados como perspectivas outras de repensar a educação não apenas como *modus operandi* de uma engrenagem discursiva, mas prática-transformativa do ser que se alinha com as perspectivas teóricas de Barbier (1997), Grof (2020) e Krenak (2022). Desse modo:

A educação Transpessoal pode promover o desenvolvimento integral do ser, a partir do momento que emprega as experiências transpessoais como meio de explorar e integrar as múltiplas dimensões do ser. Isso possibilita ilimitadas formas de aprendizado e harmonia consigo, com os semelhantes e com os demais seres que integram o ecossistema vida. Nessa configuração a educação Transpessoal é uma abertura para repensar a prática educacional,

cujo objetivo é agregar para o educando apoio no que se refere a: inteireza de si mesmo, compreensão da integralidade da realidade; construção individual e coletiva de aspectos culturais; formar pessoas numa perspectiva multidimensional e integral (CUNHA; FERREIRA; ACIOLY-REGNIER, 2019, p. 4).

Contudo, apesar da importante contribuição que a Educação Transpessoal traz para o âmbito educacional, ela continua, de modo geral, sem levar em consideração perspectivas de sujeitos marginalizados e excluídos pela colonialidade moderna. Essa é nossa aposta com uma Educação Transpessoal Periférica, fazer valer as vozes de coletivos minoritários e sujeitos marginalizados majoritariamente pela lógica colonial e ausentes na pauta dos estudos transpessoais. O compromisso ético dessa perspectiva é escutar essas vozes e fazer ecoar as histórias desses sujeitos nos processos de trans/formação humana.

Como enfatiza Arroyo (2012a, p. 39), “[...] se a história da educação é uma narrativa dos processos sociais, políticos, culturais de humanização, também faz parte interpretar os brutais processos de desumanização padecidos por crianças e adolescentes e seus coletivos em nossa história”. Por isso esse é um dos comprometimentos éticos de uma Educação Transpessoal Periférica, isto é, não se calar diante dos processos de exclusão e marginalização a que os sujeitos das periferias do mundo moderno são submetidos:

Recontar essas histórias deveria ser uma tarefa da própria história social e cultural. Sem mostrar os processos de marginalização e inferiorização dos coletivos indígenas, quilombolas, negros, dos campos e das periferias, nossa social fica incompleta. Como fica incompleta a história da educação, das ideias, teorias e práticas educacionais sem mostrar os processos antipedagógicos, desumanizantes de segregação, invisibilização desses coletivos e de suas infâncias e adolescências. A história dessa infância também é história. A história de tantas antipedagogias também é história da pedagogia (ARROYO, 2012a, p. 39).

Assim, assumimos as ideias de “infâncias periféricas” e “Educação Transpessoal Periférica” desenvolvidas por Ferreira *et al.* (2022) para os quais o termo “periféricas”, adjetivando infâncias e educação transpessoal, problematiza não só a diversidade, como demarca as exclusões vividas e aponta as potências de resistência desses sujeitos e dessa área do saber.

Segundo Freitas (2010) e Nunes (2014), a potência formativa dos espaços de periferia põe em evidência modos outros de subjetivação, de maneira que o uso do termo “periférico” busca denunciar práticas de “assujeitamento” (FOUCAULT, 2001)

que procuram homogeneizar e universalizar as infâncias a partir dos rótulos de risco, vulnerabilidade ou periculosidade. Assim como problematiza as adesões da transpessoalidade, as lógicas da colonialidade e seus racismos, centrocentrismos, sexismos e LGBTQIA+FOBIA.

“Periféricas” não situam apenas territórios geograficamente demarcados, mas congregam, antes de tudo, “pensamentos fronteiriços” enquanto promotores de de(s)colonização intelectual, política e econômica (MIGNOLO, 2013). E capazes de resistir aos modos de identificação e classificação, que marcam uma população, em nosso caso: as infâncias, a partir de “[...] uma diferença e uma inferioridade com respeito a quem classifica” (MIGNOLO, 2013, p. 39).

Por assim dizer, “periféricas” surge como um modo de oposição à matriz colonial de poder, que dá visibilidade para determinadas formas de existência e saberes e invisibilidade de outros, que passam a ser estigmatizados como inferiores (MIGNOLO, 2011). O deslocamento dessa estética colonial nos possibilita sentipensar para além das referências da percepção moderno/colonial do que seria uma infância idealizada, problematizando o processo de *colonização do ser* (MALDONADO-TORRES, 2007) que tenta negar toda experiência do outro não eurocêntrico.

A vida fronteiriça das infâncias negras, rurais, Lgbtqia+, quilombolas, ribeirinhas, indígenas, ciganas, refugiadas, deficientes, faveladas e pobres, de uma forma geral, compõe o corpo-vivido do que aqui designamos como “periféricas”. Vidas, que não importam para hegemonia dominante do capitalismo e da modernidade, em seu projeto civilizatório. Vidas, que por não se atrelarem ao ideal de produção e consumo são descartáveis. Vidas percebidas, como indica Arroyo (2012a), como os *outros inexistentes*.

O termo “periféricas” não é utilizado aqui no intuito de construção de uma identidade como aspectos essenciais e universais de uma infância ou de uma educação transpessoal e que, portanto, dê margem para construção de uma *política de identidade* (MIGNOLO, 2008) capaz de contemplar toda a multiplicidade de modos de ser infâncias periféricas e perspectivas transpessoais periféricas. Buscamos, antes de tudo, indicar uma ruptura com formas de pensar que classificam esses sujeitos como inferiores (em termos de gênero, raça, sexualidade, pertencimento territorial, etc.), colocando a identidade na política, no intuito de apontar:

[...] que essa luta tem sim sua importância, no sentido de ser crítica a certa alienação produzida principalmente pela mídia que vincula a vida na periferia à criminalidade e à descartabilidade. Todavia, nos questionamos se temos produzido algum desvio em relação à ordem dominante travando lutas que ainda focalizam exclusivamente as carências (LACAZ; LIMA; HECKERT, 2015, p. 61).

Rompendo com a lógica da carência, do problema, da exclusão, da falta e da escassez atribuída às infâncias periféricas, o descentramento produzido pelo distanciamento de um centro de poder faz com que o periférico, aqui na perspectiva de Hardt e Negri (2005), surja como um devir, compreendido:

[...] como pontos de passagem, como desvios possíveis que fazem estremecer a ordem hegemônica do mundo. O devir é, assim, sempre minoritário e todos somos potencialmente minoritários, na medida em que somos também constituídos por suas forças. Minoritário não no sentido de menor quantidade, mas daquilo que difere das hegemonias impostas pelo mundo em que vivemos (LACAZ; LIMA; HECKERT, 2015, p. 61).

Constituímos um devir-infâncias-periféricas como de(s)colonizadores da ordem hegemônica e que são:

[...] focos de liberdade potencializadores de processos de singularização da vida, no sentido de empreender deslocamentos dos estratos representativos que formam nossa sociedade, que podem ou não compor a cada um de nós, que podem ou não compor esses jovens. Nessa perspectiva, pensar um devir periférico é dar passagem àquilo que em nós se constitui como um modo de ser periferia. Ativá-lo no sentido de alentar forças que, na porosidade do capital, o façam se abater e criar canais de invenção de novos campos de referência. Trata-se de ampliar de artifícios de resistência, dando movimento e fazendo proliferar processos alternativos à tirania das formas de vida já prontas (LACAZ; LIMA; HECKERT, 2015, p. 61).

Como Ferreira *et al.* (2020), pluralizamos o termo infância com o propósito de indicar a multiplicidade e a diversidade de modos de ser infantis possíveis a partir de uma leitura participativa (FERRER, 2017), multidimensional e integral (RÖHR, 2004, 2010; FERREIRA, 2007; FERREIRA *et al.*, 2018; WILBER, 2008) e de(s)colonial (KRENAK, 2022; NOGUERA; ALVES, 2020).

Uma visão participativa de(s)colonial do fenômeno infâncias buscaria facilitar a percepção:

[...] co-criativa de todas as dimensões em todos os níveis do processo de investigação e de aprendizagem. Corpo, energia, coração, mente, e consciência são consideradas parceiras de mesma importância na

exploração e na elaboração do conhecimento (FERRER, 2017, p. 20, tradução nossa).

Nessa perspectiva, rompemos com toda visão essencialista de uma realidade ou fenômeno pré apresentado, assim como criticamos o contextualismo exacerbado que busca reduzir a infância a uma construção meramente cultural. Buscamos então assumir uma visão participativa de(s)colonial das infâncias.

Diante dos desafios expostos e da enunciação dessa aposta, nos *perguntamos*: como as atuais concepções de infâncias não lineares e desnaturalizadas, portanto de(s)coloniais, contribuem para a emergência de uma Educação Transpessoal Periférica?

A construção de respostas para essa questão dá-se através de um exercício ético e estético de de(s)colonizar perspectivas que tomam as infâncias e a educação transpessoal desde um viés da colonialidade. Nosso intuito não é discorrer acerca da de(s)colonialidade, mas fazer da escrita um modo de contraposição ao modo colonial que ainda impera, mesmo havendo esse período histórico cessado aparentemente nos modos de vida dos sujeitos envolvidos no campo educacional. Mas que se expressa através da colonialidade, enquanto insistência de manutenção de modos de subordinação do outro.

Utilizaremos ao longo do texto o termo “de(s)colonial” para fazer uma dupla marcação de resistência ao modo colonial e ao de colonialidade ainda presentes em nossa sociedade. Assim como, forjamos alianças com teóricos/as diversos/as que sustentam um *lugar epistêmico* (GROSFOGUEL, 2016) de construção de modos de vida coletivos dignos e pautados no bem viver (ACOSTA, 2016; KRENAK, 2020b; ESCOBAR, 2012), não nos limitando a um posicionamento meramente geográfico.

Nesse sentido, a presente pesquisa objetiva, de modo mais amplo, investigar as concepções de(s)coloniais de infâncias de modo a pensar suas implicações e possíveis contribuições para a emergência de uma Educação Transpessoal Periférica. Investigar como as atuais concepções de infâncias não lineares e desnaturalizadas contribuem para uma emergência de uma Educação Transpessoal Periférica. De forma mais específico, buscamos: (1) Mapear, no campo filosófico-educacional brasileiro concepções de(s)coloniais de infâncias no intuito de apontar rastros que favoreçam um deslocamento na estética colonial e uma oposição às bases adultocêntricas de conceber a experiência infantil. E assim, (2) Apresentar desde as noções de infâncias mapeadas até uma perspectiva de Educação Transpessoal

Periférica, que nos possibilite de(s)colonizar as matrizes transpessoais no contexto educacional fazendo com isso da infância uma experiência potencializadora do pensamento e articuladora de uma nova relação entre transpessoalidade e educação.

A escolha dessa temática não é casual. O motivo inicial para o desenvolvimento desta pesquisa se dá pela experiência como educadora em um espaço não formal de educação, o Núcleo Educacional Irmãos Menores de Francisco de Assis (NEIMFA), sobretudo na atuação com crianças mediante uma ação pedagógica que tem uma forma especial de olhar a infância a partir da perspectiva transpessoal. Esta pesquisa emerge assim da imersão em uma experiência educativa sensível que já tem premiação e reconhecimento no trabalho com crianças e vem sendo campo de produção acadêmica nas diferentes áreas e níveis de conhecimento.

A fim de alcançarmos os objetivos deste estudo, estruturamos esta dissertação em cinco momentos. No primeiro capítulo, introdutório, apresentamos a problemática de nosso trabalho, os objetivos e as justificativas relevantes do trabalho. No segundo, intitulado *Infâncias e Educação Transpessoal*, sintetizamos os elementos necessários para sentirpensar uma educação das infâncias utilizando como horizonte a Educação Transpessoal. Nesse momento, procuramos, por um lado, evidenciar como os processos educativos ainda têm sido fundamentados a partir do modelo de controle de nossa modernidade pedagógica. E, por outro, mostrar as razões para quais o interesse pelas infâncias vêm se ampliando no campo das ciências humanas, em geral, e na educação, em particular. No capítulo terceiro, denominado *Pesquisa Qualitativa na Perspectiva Transpessoal-Integral: do pluralismo metodológico integral ao reencantamento da ciência*, apresentamos a base do nosso caminho investigativo, explicando os motivos para seguir e trilhá-lo. No quarto, nomeado *De(s)colonizar as infâncias: nos rastros de concepções outras*, esboçamos um breve levantamento sobre as noções decoloniais de infâncias, destacando os elementos e os personagens discursivos mais destacados e que tornaram possíveis a manifestação dessas outras concepções no campo educacional moderno. Por fim, no quinto capítulo, discutimos nossas *considerações finais*, que expõem, por um lado, uma síntese de nossos resultados e discussões, procurando responder ao problema da pesquisa e aos objetivos e, por outro, delineamos nossos limites e dificuldades ao longo do percurso investigativo.

2 INFÂNCIAS E EDUCAÇÃO TRANSPESSOAL

2.1 DEVIR-INFÂNCIAS

Múltiplos estudos têm evidenciado os modos pelos quais, desde o século XXI, o controle social dos profissionais das áreas de saúde, educação, psicologia e direito têm buscado estabelecer um domínio sobre a criança e seus familiares. A partir do uso de concepções foucaultianas como *governabilidade*, *biopoder* e *tecnologias do eu*, esses estudos (ROSE, 2001) têm procurado evidenciar o governo da infância.

O interesse aqui é explorar um pouco da relação entre a Pedagogia, situada no campo das Ciências Humanas e entendida como ciência da educação, e a infância, como objeto dessa ciência, ocupando o espaço desse *soberano submisso, espectador olhado* (FOUCAULT, 1995, p. 328). Uma tentativa de se refletir a captura da infância pelas instituições e pela própria educação:

[...] discutir alguns aspectos a 'captura' da infância pelo saber pedagógico com seu estatuto de cientificidade e, nesta direção, o campo infantil conquistado pela ciência. Procura-se perceber, de certo modo, a ocupação, pela infância, do espaço aberto na modernidade na emergência das ciências do homem (RESENDE, 2015, p. 129).

Dito de outro modo, interroga-se a inserção da criança através das ciências humanas sob a perspectiva pedagógica como um dispositivo de controle do governo sob a população, ou seja, o quanto os aparelhos estatais submeteram a experiência infantil à lógica de estratégias sociais flexíveis e práticas. Assim as lógicas de governo continuam operando nas nossas instituições educativas, transformando nossas crianças esuas experiências formativas em meros espectadores de todo o processo de aprendizado.

Sendo assim, no instante em que a infância passa a ser uma invenção da modernidade, os próprios interesses de estudos mudam de foco. Como nos lembra Resende (2015, p. 130):

A partir do momento em que a infância é inventada pela modernidade fazendo-a ocupar esse espaço como sujeito-objeto, a educação passa a ser um imperativo, o que leva, também a invenção da pedagogiamoderna, como um campo científico e como política de conhecimento, construindo discursos voltados para o estudo e a acumulação de saberes sobre a criança e seu corpo, seu desenvolvimento, suas capacidades, suas vontades, suas tendências, suas brincadeiras, suas potencialidades, suas fragilidades, suas

vulnerabilidades, seus instintos, suas paixões e potências que, por sua vez, se acoplam a práticas discursivas e não discursivas [...] (RESENDE, 2015, p. 130).

Desse modo, é notório que, unindo-se as práticas discursivas e não discursivas, esses saberes baseiam-se em mecanismos de poder de maneira que o resultado será a formação de uma criança específica, isto é, a criação da subjetividade infantil da modernidade. É importante destacar que criando isso, a modernidade também desenha e anuncia o seu ponto de partida como sendo a própria pedagogia:

Para Narodowski, a infância representa, ao mesmo tempo, o ponto de chegada e de partida da pedagogia moderna, sendo, desse modo, a sua própria condição de produção e razão de boa parte de seus cuidados, assim como motivação de grandes preocupações que envolve seus objetivos (RESENDE, 2015, p. 130).

Segundo Corazza (2000), a modernidade concretizou, além do dispositivo de familiaridade, o processo de escolarização extensivo no mundo globalizado, o que possibilitou inserir a criança dentro desse universo. De modo que, “[...] os poderes e os saberes efetivados pelo dispositivo de infantilidade fizeram com que a Pedagogia, cada vez mais concebida como uma disciplina cientificamente orientada, se encarregasse dessa tarefa política” (CORAZZA, 2000, p. 189).

Como apresentado no livro “História social da criança e da família” de Philippe Ariès (ARIÈS, 1981, p. 48), um importante historiador e estudioso da infância e da família:

Tem-se a impressão, portanto, de que, a cada época corresponderiam uma idade privilegiada e uma periodização particular da vida humana: ‘a juventude’ é parte privilegiada do século XVII. ‘a infância’, do século XIX, e “a adolescência”, do século XX. Desse modo, fica ainda mais evidente o quanto a infância é uma ‘invenção da modernidade’ (ARIÈS, 1981, p. 48).

E como indica Resende (2015, p. 131):

A noção de infância vai se firmar e se afirmar a partir da modernidade, trazendo em seu bojo, o delineamento das concepções científicas. Da condição meramente biológica, a criança emerge e passa a ser dita e explicada como um ser distinto do adulto, inocente e carente de cuidado e proteção (RESENDE, 2015, p. 131).

De modo que, a criança, como afirma Resende (2015), um ser, que se diferencia do adulto para ser abrigada e acolhida, deve ser orientada, encaminhada

em seus voluntarismos e conduzida em suas propensões sob a ótica de descrições normativas do conhecimento científico. Esse sujeito precisa ser ensinado, deve ser colocado na disposição de aprendiz e introduzido no processo produtivo de uma das instituições que mais descreve a modernidade: a escola. Por fim, a criança precisa e deve passar pelo processo de escolarização:

A educação moderna é a tarefa do homem que faz, que projeta, que intervém, que toma a iniciativa, que encontra seu destino na fabricação de um produto, na realização de uma obra. Desse ponto de vista, a eficácia das ações educativas está determinada pelo seu poder de fazer passar do possível ao real. E a reflexão pedagógica se faz em termos de meios, de fins e de processos. A educação é, em suma, a obra de um pensamento calculador e de uma ação técnica, em que se trata de conseguir um produto real mediante a intervenção calculada num processo concebido como um campo de possibilidades. Uma prática técnica, definitivamente, em que o resultado deve ser produzir segundo o que foi previsto antes de iniciar (LARROSA, 2019, p. 241).

Diante dos argumentos apresentados, pode-se afirmar que a escola se tornou especialista no enclausuramento da experiência infantil e conseqüentemente do seu processo formativo. Ou seja, “[...] dos vários lugares organizados para ‘abrigar’ e/ou ‘capturar’ as crianças, a escola, na época moderna, tornou-se espaço de referência para a orientação infantil em diferentes setores sociais com discursos especializados [...]” (RESENDE, 2015, p. 131).

O maquinário escolar situa o funcionamento de mecanismos disciplinadores, portanto a consequência é a configuração da infância. E esses mecanismos, com seus processos complexos de controle, não buscam outra coisa senão administrar as condutas infantis, isto é, seus modos de ocuparem o mundo. Dito de outra forma:

Para conformar o comportamento das crianças na produção dessa infância, toda uma parafernália disciplinar é estrategicamente montada na implementação de táticas e mecanismos em que se instalam regras normalizadoras que vão do uso de uniformes e introdução de rotinas, passando pela transmissão de conteúdos e pelo ensino de matérias, até a distribuição do tempo e do espaço operacionalizando determinadas formas de racionalidade que cosubstanciam a subjetividade infantil (RESENDE, 2015, p.132).

É possível perceber como a infância passa a ser pensada e administrada pelos órgãos estatais e o quanto a própria escola e conseqüentemente a educação passa a ser pensada através das mesmas lentes. Em suma:

O aparato disciplinar voltado para o indivíduo, no caso, para a criança, estabelece uma combinação com outra superfície de emergência que se direciona para a população ou, na discussão aqui estabelecida, para a infância como segmento (RESENDE, 2015, p. 135).

Destaca ainda Resende (2015, p. 132):

O modelo escolar moderno é implantado e difundido, de maneira que a partir do século XVI essa implantação e difusão se desenvolvem, acelerando-se e ganhando contornos mais precisos do século XIX. A obrigatoriedade escolar foi, paulatinamente, sendo imposta em diversas partes do mundo ocidental, transformando a escola numa obrigatoriedade que se alastrou, tanto no nível individual como no social (RESENDE, 2015, p. 132).

É importante salientar que a ampliação da ideia de escolarização, bem como a intensificação de sua obrigatoriedade, idealiza o funcionamento e a abrangência da “[...]instituição escolar como elemento fundamental para o governo da população em geral e, especificamente, da população infantil” (RESENDE, 2015, p. 133). O Governo não apenas como concepção política e gerenciamento do estado, mas caracterizando:

[...] a maneira de dirigir a conduta dos indivíduos ou dos grupos: governo das crianças, das almas, das comunidades, das famílias, dos doentes. Ele não recobria apenas formas instituídas e legítimas de sujeição política ou econômica; mas modos de ação mais ou menos refletidos e calculados, porém todos destinados a agir sobre as possibilidades de ação dos outros indivíduos. Governar, nesse sentido, é estruturar o eventual campo de ação dos outros. O modo de relação próprio do poder não deveria, portanto, ser buscado do lado da violência e da luta, nem do lado do contrato e da aliança voluntária [...]; porém, do lado deste modo de ação singular [...] que é o governo (FOUCAULT, 1995, p. 244).

Concerne-se assim de uma forma de execução do controle, por conseguinte a ação recai “[...] sobre a ação dos outros, o que se opera por procedimentos, tática, instituições, regras, disciplinas, prescrições, cálculos, estatísticas, legislações, normas, etc.” (RESENDE, 2015, p. 133). Dito de outro modo, são meios e combinações de forças que, em articulação objetiva, controlam a população, tendo o sujeito como instrumento, mediação ou circunstância para realizar as intervenções, mas será sempre a nível da população que a governamentalidade se exercerá:

Por esta palavra, ‘governamentalidade’, entendo o conjunto constituído pelas instituições, os procedimentos, análises e reflexões, os cálculos e as táticas que permitem exercer essa forma bem específica, embora muito complexa, de poder que tem por alvo principal a população, por principal forma de saber a economia política e por instrumento técnico essencial os dispositivos de segurança. [...] (FOUCAULT, 2008, p. 143-144).

Sendo assim, segundo Resende (2015), é possível afirmar que o paradigma moderno de escolarização instaura a implementação de um aparelho específico governamental. Ou seja, a medida que exerce suas funções seguindo diretrizes e regulamentações, como também, constatações e investigações que delimitam os modos de ser das crianças, “[...] produzindo um sujeito/objeto-aluno, transformando a criança em aluno”, portanto a conduta será conduzida pelas determinações do governo pedagógico:

A criança e o aluno correspondem existencialmente a um mesmo ser mas epistemologicamente constituem objetos diferentes. Embora seja certo que o aluno está em algum grau incluído na criança, sobretudo quanto ao âmbito delimitado pela idade, tampouco é menos certo que o aluno enquanto objeto do conhecimento contém caracteres que ultrapassam a criança em geral. O aluno é um campo de intervenção não alheio à infância, porém mais complexo. A criança aparece em primeiro momento como razão necessária para a construção do objeto aluno e este é o espaço singular, ou seja, um âmbito construído pela atividade pedagógica e escolar (NARODOWSKI, 2001, p. 23).

O ensino escolástico, transfigurando a criança em aluno, demonstra a sua tática de governo que se vincula ao modelo de sociedade instituída. De maneira que o sujeito, a criança-aluno, se transforma em instrumento e na própria circunstância para a execução do governo da população naquilo que se almeja da infância perante o projeto instaurado pela modernidade. Assim:

A escola moderna, como instituição de conformação da infância ao mundo social traçado por essa racionalidade, funciona como estratégia de governo dos indivíduos por eles mesmos, através dos próprios atos educativos que instaura em suas práticas, visando ao impedimento de prejuízos tanto para o mundo infantil como para o adulto, assim como busca evitar ações embates disciplinares sobre as crianças (RESENDE, 2015, p. 134).

Como podemos perceber, o mecanismo escolar põe em ação um conjunto de aparelhos reguladores, cuja consequência é a constituição da infância. O parâmetro educacional faz o tempo e o lugar se articularem de modo sistematicamente premeditado, o que oportuniza o controle das atividades e constitui o dispositivo escolar da modernidade, sendo afetado por mecanismos técnicos-disciplinadores:

A distribuição das atividades escolares em séries sucessivas permite todo um investimento na duração, o que possibilita o controle minucioso e a intervenção precisa, seja pra corrigir, castigar ou excluir, em cada momento;

possibilita, a caracterização dos escolares, segundo o nível que apresentam nas séries por que passam; possibilita ainda a acumulação do tempo e da atividade, alcançando-os no resultado final de sua capacidade, totalizando-os e tornando-os utilizáveis (RESENDE, 2015, p. 136).

Como afirma Foucault (1991, p. 149), “[...] a escola torna-se um aparelho de aprender onde cada aluno, cada nível e cada momento, se estão combinados como deve ser, são permanentemente utilizados no processo geral de ensino”. Dessa maneira, é notório o desdobramento sofrido no âmbito escolar.

Diante das tensões e desafios existentes em torno dos estudos da experiência infantil, torna-se cada vez mais urgente questionar e problematizar a relação que temos estabelecido com a temática em questão e por conseguinte com o seu processo formativo. Sendo assim, adentrar nesse universo é se comprometer em dar voz às infâncias, ou seja, acessar experiências que nos possibilitem outros modos de pensar a Educação da infância

Expandir-se a novos caminhos da/para a infância é assumir que desejamos encontrar novas faces da infância e das crianças, que não a dominamos, governamos e nem as controlamos, para que elas tragam para nós, através do modo de ser e de habitar no mundo, algo de enigmático. É que cada vez mais, diz Larrosa (2019), crescem os estudos que buscam se especializar nesse campo de saber e reduzem seu objeto de estudo e análise, tornando-se incapaz de acessar o mundo infantil:

Podemos, no entanto, abrir um livro de psicologia infantil e saberemos de suas satisfações, de seus medos, de suas necessidades, de seus peculiares modos de sentir e de pensar. Podemos ler um estudo sociológico e saberemos de seu desamparo, da violência que se exerce sobre elas, de seu abandono, de sua miséria. Temos bibliotecas inteiras que contêm tudo o que sabemos das crianças e legiões de especialistas que nos dizem o que são, o que querem e do que necessitam em lugares como a televisão, as revistas, os livros, as salas de conferências ou as salas de aulas universitárias (LARROSA, 2019, p. 229).

Sendo assim é notável perceber que o cenário real é a de um apoderamento da infância, ou melhor, é algo que pode ser nomeado, descrito e explicado através das lentes de uma multidão de pessoas, sejam elas psicólogos, professores ou sociólogos. Dito de outro modo, a infância passou a ser apreendida, detida e pensada por nossas instituições e pelos nossos saberes, ou seja, houve uma captura da experiência infantil. Assistimos e presenciamos uma infância fabricada. Fomos nós que a delimitamos, a pensamos e a definimos como ela é, qual a falta que ela tem, do

que ela precisa, quais são as suas deficiências e os seus desejos. Com isso:

A infância, desse ponto de vista, não é outra coisa senão o objeto de estudo de um conjunto de saberes mais ou menos científicos, a coisa apreendida por um conjunto de ações mais ou menos tecnicamente controladas e eficazes, ou a usuária de um conjunto de instituições mais ou menos adaptadas às suas necessidades, às suas características ou às suas demandas (LARROSA, 2019, p. 230).

Tal movimento adentra-se na contramão da visão hegemônica das crianças e das infâncias. Como aponta Larrosa (2019), cada vez mais temos organizações e instâncias que se dedicam às crianças e se comportam como especialistas do mundo infantil. Os conhecimentos também se ampliam. E nós adultos, cientistas ou não, existimos com a impressão de tudo saber sobre elas, as crianças, que se tornam nossos “objetos” de estudos:

Nós sabemos o que são as crianças, ou tentamos saber, e procuramos falar uma língua que as crianças possam entender quando tratamos com elas, e ao mesmo tempo, nos lugares que organizamos para abrigá-las (LARROSA, 2019, p. 230).

O fato também de já termos sido crianças um dia, nos possibilita a ilusão de que as fiscalizamos, seja pelo poder ou pelo saber – ainda que não muito percebido e utilizado com pretensões educativas e/ou boas intenções. É então que surge um paradoxo: distanciamo-nos das crianças e do universo infantil, quando nos aproximamos delas e desse universo para objetivá-las, pois retiramos delas sua condição de sujeito. Ou seja, determinado modo de se aproximar pode provocar um certo distanciamento.

Ao mesmo tempo, Larrosa (2019) apresenta uma perspectiva de infância, não através da captura de nossos modos operantes e dominantes de funcionamento de nossas instituições, mas como algo que rompe qualquer tentativa de captura e que coloca em questionamento a estrutura de acolhimento criada por nossas instituições. Por isso a infância é pensada no campo do que ainda não se sabe, do desconhecido, das indagações e das incertezas. Sendo assim:

A infância entendida como o outro, não é o que já sabemos, mas tampouco é o que ainda não sabemos. O que ainda é desconhecido justifica o poder do conhecimento e inquieta completamente a sua segurança. O que ainda não sabemos não é outra coisa senão o que se deixa medir e anunciar pelo que

sabemos, aquilo que sabemos se dá como meta, como tarefa e como itinerário pré-fixado (LARROSA, 2019, p. 230-231).

Diante disso, torna-se imprescindível destacar que a infância, desse ponto de vista, não se limita ao que fomos capazes de submeter à lógica cada vez mais sofisticada de nossas práticas e de nossas instituições; contudo ela não pode ser confundida com o que ainda não submetemos, aquilo que ainda permanece ausente e não abordado. Conforme Larrosa (2019) questiona e aponta-nos, a tentativa ainda é a de trabalhar para reduzir e capturar a experiência infantil.

2.1.1 Por que controlar a infância?

Como nos lembra Veiga-Neto (2015), abordar a temática da infância é trabalhar de modo transversal. Isso significa que o pesquisador, o qual se disponha a aprender algo sobre essa experiência, deve estar disponível para trabalhar “[...] atravessadamente, obliquamente, transversalmente” (VEIGA-NETO, 2015, p. 50). Sendo assim é preciso se permitir, se deslocar dos caminhos convencionais e exercitar-se a pensar de outros modos, a pensar e a sonhar o impensável para as crianças.

A aposta do autor, através das óticas foucaultianas, é que não é possível pensar o governo da infância sem reconhecer a contribuição da ideia de transversalidade, assim:

Lembro que: (a) “transversal” tem a ver com transverter; (b) “transverter” deriva de verter; (c) “verter” significa fazer um giro ou desviar (em relação a um rumo preestabelecido). Todos sabemos o quanto pensar com Foucault é procurar sair dos trilhos do pensamento convencional, é exercitar o pensar de outros modos. Isso não é o mesmo que “ser do contra” ou “ser contra” os outros modos de pensar. Em vez de ir contra a corrente, talvez o melhor seja girar e desviar-se daquilo que todos, na corrente, tomam como tranquilo, natural e bem sabido (VEIGA-NETO, 2015, p. 50).

Portanto é importante preservarmos a ideia de que refletir sobre o governo da infância, na demarcação dos Estudos Foucaultianos, é também refletir na obliquidade e na transversalidade, abandonando o que já sabemos e suspeitando das muitas certezas que constituem nossos discursos sobre a infância, os modos de governar e especialmente de governar a infância.

Por isso é importante destacar o foco das práticas de governar: o que são essas

práticas, como se fazem presentes no nosso modo de educação de modo geral e de educar as crianças de modo particular? Como nos lembra Veiga-Neto (2015), à medida que houve um avanço nas investigações genealógicas do que é ser sujeito na modernidade, houve também as de como ocupamos ou passamos a ocupar uma posição nos contextos em que se estabelecem o que é ser sujeito. Diante dessa análise, foi possível perceber que o poder disciplinar já não era suficiente para explicar os processos de subjetivação presentes nas sociedades ocidentais contemporâneas. Portanto houve uma expansão nas suas análises, as quais passaram a falar cada vez mais em poder normalizador, em biopoder e em governo:

Foucault concentrou suas investigações em torno das práticas de governo, por ele entendido como todo o conjunto de ações pelas quais se conduzem as condutas. Assim, em termos foucaultianos, quando alguém conduz a conduta de outros(s) ou e si mesmo, o que ele está a fazer é o exercício do governo sobre esse outro ou sobre si mesmo (VEIGA-NETO, 2015, p. 51).

Posto isso, podemos destacar a educação no âmbito da noção de governo. De acordo com Veiga-Neto (2015, p. 53), “[...] se compreendermos a educação como o conjunto de ações pelas quais uns conduzem os outros, logo compreenderemos que ela ocupa lugar de honra nos estudos sobre governo”. É importante destacar que assim o autor se afasta das concepções hegemônicas presentes nas ideias e concepções que norteiam a noção de educação, ou seja, da visão e dos modos de pensar que assumem juízos de valor e atribuem compromissos éticos e ressaltados ao ato de educar.

Por outro lado, é importante compreender e destacar a educação como ato ou ação que une quem compartilha da mesma cultura e guia os outros que estão fora ou à margem da mesma. “Esses outros são aqueles que ainda não estavam ali, os recém-chegados: os estrangeiros, anormais, estranhos e, no nosso caso, as crianças” (VEIGA-NETO, 2015, p. 54):

Não se trata de dizer o que é mesmo a educação; nem me interessa, tampouco, fixar algum suposto melhor sentido para as ações de educar. Tomado por um sentido pragmático, o que me interessa é dizer como se pode compreender – e como eu mesmo compreendo – aquilo que pode fazer, e efetivamente faz, a educação (VEIGA- NETO, 2015, p. 54).

Diante dos argumentos apresentados, podemos dizer que “[...] governar a infância significa educar as crianças, moldando-lhes a alma que é, ao mesmo tempo,

efeito e instrumento de uma anatomopolítica dos e sobre os corpos infantis” (VEIGA-NETO, 2015, p. 55). Desse ponto de vista, afirma-se que quem governa a infância com o objetivo dos que não estavam aí, passem a estar, de modo que os que não estavam inseridos na cultura, passem a fazer parte dela, a fim de que os excluídos se integrem a nós:

Enfim, governa-se a infância com o objetivo de conduzi-la para determinados “lugares” numa cultura, para determinadas posições numa sociedade e para determinadas formas de vida já partilhada por aqueles que estavam aí. Assim, o que se coloca em questão e é da maior importância não é apenas sabermos como isso está sendo feito, ou seja, de que maneiras se governa hoje a infância, mas para onde essas formas de governo a estão levando. Conhecer os modos pelos quais as crianças estão sendo governadas tem tudo a ver com o tipo de sociedade futura que está hoje a ser gestada nas famílias, nas escolas e nos espaços sociais mais abertos (VEIGA-NETO, 2015, p. 56).

Nesse sentido, torna-se necessário pensar e olhar a infância para além da lógica do governo. Assim, através de Pagni (2015, p. 316), pensaremos “[...] do governo ao cuidado da infância na arte pedagógica”. Sendo assim o autor evidencia o quanto a infância, enquanto estado natural e fase exclusiva, foi pensada por vezes como sujeito e outras como objeto de governo por essas predisposições da arte pedagógica que encontram suporte para o seu exercício na filosofia da educação:

Defendo que para além desse exercício de governo ou de governança da infância exercida pela arte pedagógica é possível se interpor uma forma de cuidado ético de si que, na relação com outrem, pode significar um cuidado da própria infância (PAGNI, 2015, p. 305).

Diante da problemática evidenciada, o autor nos lembra que ainda é possível pensar a infância sobre a ética do cuidado, mas isso implica uma modificação no modo de relacionar-se consigo mesmo e com a própria infância:

Dessa forma, essa reinterpretação do cuidado político do outro mediante o cuidado de si confere à ação pedagógica um suposto ético no qual se sustenta a sua dimensão política e que adentra a essa arte de governo da infância no sentido de o educador radicalizar tanto a indignidade de falar e de pensar por esse outrem quanto a própria dignidade de conceder-lhe a palavra e o pensamento sem que estejam preparados e tenham condições de sustentá-los publicamente (PAGNI, 2015, p. 320).

Nesse sentido, torna-se evidente que diante da arte de governo pedagógica, o educador ocupe um lugar de extrema importância. “Parece ser necessário que, nessa

arte de governo, enquanto sujeito ético, o educador se ocupe em sua relação pedagógica com outrem de sua dívida com a infância, com a infância do próprio pensar [...]” (PAGNI, 2006). Dito de outro modo, é exatamente o episódio concebido como encontro da própria infância que possibilita:

Um pensar a partir de outrem num outro de si e se transformar numa arte de governo que espera desse si, dar forma e conduzir, enquanto também está sujeito a ser formado e conduzido, produzindo outros modos de subjetivação e estilos de existência, mesmo em um tempo e espaço que os interditam como os da escola (PAGNI, 2015, p. 320).

Por fim, concluímos que a “arte pedagógica de governo” pode e deve ser confrontada como um dispositivo de cuidado e de mudança para a relação estabelecida entre educador e aluno. Como aponta o autor:

Dessa forma, a arte pedagógica de governo pode ser confrontada com um cuidado político do outro que, pressupondo essa transformação do educador, poderia auxiliar no cuidado de si de outrem, oferecendo as condições para que tal transformação também fosse buscada pelos alunos, ao menos por aqueles dispostos e com coragem para fazerem de sua vida uma obra de arte, ainda que essa possibilidade seja proscrita pelo mundo e pela biopolítica (PAGNI, 2015, p. 320).

Os trabalhos no âmbito da filosofia da educação têm possibilitado uma reflexão e um deslocamento das imagens construídas da infância. Como aponta Oliveira (2017, p. 19): “[...] a problematização da infância como alvo concreto da reflexão filosófica tem deslocado as imagens historicamente instituídas de crianças enquanto ser marcado por uma incompletude com base em uma temporalidade estritamente cronológica”.

Dito isso, é possível pensar a infância para além de fase demarcada e reduzida a uma lógica temporal. “Notemos que a infância não é apenas uma questão cronológica: a infância é uma condição de experiência. É preciso ampliar os horizontes da temporalidade” (KOHAN, 2004, p. 54).

A problematização da infância, como alvo concreto das reflexões filosóficas, tem deslocado as imagens historicamente instituídas de criança, enquanto ser marcado pela incompletude (KOHAN, 2005; LARROSA, 2004, PAGNI, 2010a). Diante desse cenário, Oliveira (2017, p. 11) afirma que “[...] esse debate tem contribuído para redimensionar nossa relação com a infância por meio de experiências filosóficas que visam outras formas de pensar a educação através de um olhar mais atento e

sensível”. Assim:

A infância não é um espaço em branco, muito menos um ‘objeto’ do mundo natural ou social. Por isso, ela não pode ser separada do nosso esforço para conhecê-la e da linguagem que usamos para descrevê-la. Dessa ótica, não partimos e nem pressupomos características dadas como universais das crianças e que serviriam de fundamento para os processos de educação da infância (OLIVEIRA, 2017, p. 13).

É importante destacar que muitos têm sido os estudos que buscaram analisar a temática em questão, mas poucos romperam com uma visão limitada. Sendo assim, nosso exercício tem sido farejar outros modos de experiência infantil. Pois, como nos lembra Arroyo e Silva (2012, p. 9), “[...] reconhecer as existências da infância ocultada, decretada inexistente é um dos desafios [...]”. Desse modo, a tentativa é fazer emergir um outro direcionamento para o estudo da infância, privilegiando “[...] um olhar atento dos corpos- infâncias” (ARROYO; SILVA, 2012, p. 10).

Posto isso, torna-se necessário questionar e refletir que corpos-infâncias ainda são marginalizados pela nossa educação. “Trazer para o debate os corpos com destaque para os estudos da infância e para o cotidiano do fazer/pensar pedagógico” (ARROYO; SILVA, 2012, p. 9). Em outras palavras, é necessário dar voz aos corpos ainda silenciados:

Aqueles invisibilizados até para o estudo da infância: Corpos- infâncias do campo, quilombolas, indígenas, das periferias urbanas. As pesquisas que fundamentam estas análises trazem as trilhas da história da infância e da trajetória dos corpos das crianças ocultadas e tidas como inexistentes e até mesmo *invisíveis* (ARROYO; SILVA, 2012, p. 10).

Em contrapartida, é imprescindível notar os deslocamentos e os atravessamentos produzidos pelos estudos sobre a infância. Assim, não mais contemplá-la através de nossa própria imagem. Percebida como personificação da alteridade, a infância, destaca Larrosa (2019), é o que questiona o que somos e no que nela objetivamos fixar. Ela não seria, portanto, o que já temos conhecimento, pois não podemos adiantá-la, prevê-la:

Os estudos da infância vêm mostrando a construção de uma nova infância. Sujeitos sociais ativos, com autonomia e criatividade liberados do adutocentrismo, senhores de si mesmos, de sua história, modificando seu campo de viver, construindo uma nova cultura infantil e infantojuvenil, sujeitos de experimentação, de intencionalidade, de produção de saberes, valores, conhecimentos (ARROYO; SILVA, 2012, p. 9).

No momento em que as crianças passam a ser observadas em movimento na vida cotidiana, imediatamente os seus corpos precarizados e degradados pelas práticas sociais alienantes e opressoras ganham destaques. Diante disso, o destaque aos corpos-infâncias se tornam indispensável para reexistir a lógica moderna de pensar a mesma: “[...] esse é um dos méritos centrais de análise. Não apenas trazer com centralidade os corpos infância, mas revelar os estudos da infância as peculiaridades de sua construção em nossa história social, política, cultural e pedagógica” (ARROYO, 2012a, p. 10).

2.1.2 O Abismo instaurado pela infância nas práticas educacionais

Segundo Resende (2015, p. 136), “[...] pensar que a infância é uma invenção da modernidade permite perceber a sua construção histórica como categoria das ciências do homem [...]”. Ou seja, como ela é anulada diante de determinado projeto engendrado por certos modos de pensar e agir da população. Nesse sentido, dialogar com teóricos, como Pagni (2010b), Kohan (2010), Larrosa (2019) e Foucault (2007), possibilita-nos refletir acerca do que estamos fazendo da e com a infância em nosso momento atual. Pois:

O que se diz sobre a criança e sobre sua própria história acaba sendo marcadamente caracterizado pela concepção de uma infância atemporal, ingênua, sem condição de falar, de ser ouvida. Constrói-se, assim, uma infância pautada na continuidade cronológica, no tempo como sucessão e sequência de etapas do desenvolvimento. Uma infância que deve ser educada segundo um modelo estabelecido científica e institucionalmente, uma infância que, sendo objeto, é parametrada e é, ao mesmo tempo, parâmetro de políticas educativas, de legislações, de estruturas e funcionamentos de escolas para crianças (RESENDE, 2015, p. 137).

Sendo assim, a infância instaura uma falácia nas práticas educativas. Isso significa que no momento em que infância passa a ser pensada dentro de certos parâmetros, isso é feito através de lentes restritivas e limitadas. Dessa maneira, “[...] as significações da infância são tomadas de um modo naturalizado, o que impede que seja pensada como construção histórica, como algo a ser problematizado, indagado, despregado da forma corrente como é concebida” (RESENDE, 2015, p. 138). Portanto:

Os discursos sobre criança impõem uma generalização do que é ser um sujeito infantil, escamoteando as várias infâncias que vêm sendo, ao longo do tempo, constituídas. Predomina uma tendência de excluir a indagação, o questionamento, a problematização e o próprio pensamento [...]” (RESENDE, 2015, p. 138).

E esses discursos atuam em uma dimensão de generalização sobre a natureza infantil, assim aponta Resende (2015, p. 138), “[...] o discurso que ganha é o discurso “sobre a infância” que, obstruindo e substituindo outros discursos possíveis, ao mesmo tempo negligencia a possibilidade de as crianças falarem de si e por si mesmas”.

Nesse sentido, o “discurso infantil” que é “o discurso do que é ser criança” é desvanecido pela manifestação pedagógica sobre a infância, seja ela na dimensão das políticas públicas ou das organizações. “A pedagogia, como ciência, é que elabora as ferramentas teóricas que informam a compreensão, conformação, correção e exclusão da criança-aluno” (RESENDE, 2015, p. 138). E afirma Gallo (2010, p. 120) que:

[...] uma política da infância na escola seria não dar voz às crianças, fazê-las falar com a nossa voz, mas darmos ouvidos àquilo que elas estão dizendo. As crianças, nas escolas, estão sofrendo os jogos do poder que jogamos com elas, mas estão também jogando, estão fazendo seus próprios jogos, queiramos ou não vê-los e ouvi-los. Na maioria das vezes, preferimos não ouvir, para não ver ruir o castelo decartas de nossas instituições; mas as falas estão ali, ressoando, ressoando (GALLO, 2010, p. 120).

A escola, operando como um preparo do saber, continua a coletar informações, elementos, amostras, reunindo um conhecimento que cada vez mais determina e assujeita a criança intensamente. E constitui uma verdade que efetiva sua dominação e desempenho nas práxis e nos saberes sobre a infância, administrando-a por meio das regras e diretrizes da sociedade que se empreende. Por outro lado, afirma Resende (2015, p. 139), “[...] a infância, por mais que se tente capturá-la, é algo que provoca desassossego”:

O desafio, no século XXI, talvez seja esse: pensar como esse espaço, que a própria infância abre, pode ser reinventado e preenchido de maneiras diferentes daquela que as ciências humanas inventaram e preencheram ao objetivar e assujeitar a infância, constituindo essa infância calcada nos saberes e poderes da Modernidade (RESENDE, 2015, p. 12).

Talvez o desafio seja “[...] o de voltar ao começo, lá onde a infância é tornada sujeito-objeto a ocupar o espaço vazio aberto pela Modernidade sob os auspícios da

Pedagogia e empreender uma outra invenção da infância [...]” (GALLO, 2010, p. 120). E uma pedagogia que fosse capaz de indagar, produzir reflexão sobre o que ela mesma está realizando ao submeter as crianças ao processo de escolarização. Assim, como estabelece Resende (2015, p. 139): “[...] uma Pedagogia que tenha uma escuta sensível ao que a infância lhe diz, ainda que isso provoque um desassossego [...]”. É isso que escapa ao nosso campo educativo, uma educação que seja capaz de se deslocar para ouvir e prestar atenção nas crianças.

Pensar o conceito de devir-infância como um exercício de(s)colonizador, é reconhecer “[...] a infância como intensidade, um situa-se intensivo no mundo” (KOHAN, 2004, p. 63), ou seja, uma disposição de habitar outros espaços e tempos “[...] um sair sempre de ‘seu’ lugar e se situar sempre em outros lugares, desconhecidos, inusitados, inesperados (KOHAN, 2004, p. 63)”. Essa é a contribuição desse conceito para o exercício de(s)colonizador. Nesse sentido:

O devir-criança, é, assim, uma força que extrai da idade que se tem, do corpo que se é, os fluxos e as partículas que dão lugar a uma ‘involução criadora’, a ‘núpcias antinatureza’, a uma força que não se espera, que irrompe, sem ser convidada ou antecipada (KOHAN, 2004, p. 64).

Esse é o exercício de olhar o devir-infância enquanto uma experiência que possibilita um exercício de de(s)colonização. Pois há no tempo da infância algo interessante para nos auxiliar nesse processo. Como podemos perceber:

As crianças não se dão muito bem com os relógios, com os tempos numerados, cronometrados. A princípio, não parece muito interessante submeter uma brincadeira à lógica do tempo cronológico, aquele que é medido com números do movimento. O tempo do brincar não é sucessivo, consecutivo, irreversível; quando brincamos precisamos voltar atrás, pular movimentos, desordená-los (KOHAN, 2004, p. 93).

É através do nosso modo de pensar a relação com o tempo que podemos perceber: o tempo perpassa o nosso modo de relação com a infância e a maneira que pensamos educar a infância dos outros. Portanto “[...] quem sabe a educação tenha a ver com habitar de certa maneira a temporalidade e com cuidar de oferecer a um outro certas possibilidades em relação ao tempo” (KOHAN, 2004, p. 88).

2.2 EDUCAÇÃO TRANSPESSOAL: CONQUISTAS, LIMITES E DESAFIOS

Nas últimas décadas, o campo da educação tem sido cindido por impasses, embates e disputas. Não é difícil perceber que as práticas de ensino vêm passando por uma crise formativa sem precedentes. Apesar das reconhecidas e importantes conquistas realizadas ao longo da história das ideias pedagógicas, não podemos esquecer o quanto tem sido desafiador pensar e vivenciar a educação como trans/formação humana:

A crise faz parte de qualquer processo de transformação, de mudança, e como tudo no universo se modifica a cada instante, não há como eliminar as desordens, o caos, que lhe são inerentes. Trata-se, dessa forma, de incluir a crise como necessária para a compreensão mais abrangente e mais profunda dos processos em percurso e não excluí-la através de 'ordens' que eliminam as desordens. Assim delinea-se o complexo a partir do resgate do olhar simples para o diferente, para o que ainda não foi olhado (FURLAN, 1998, p. 26).

Como consequência, o território educacional brasileiro ainda é profundamente marcado por um viés tecnicista, reducionista e disciplinarizado. Há muito que a educação perdeu de vista seu caráter ético e estético. Sendo assim, é importante destacar que o atual sistema educacional se restringe a um reducionismo e foca num racionalismo, isto é, hipervaloriza um certo racionalismo instrumental:

Nossos atuais sistemas educacionais se voltam quase por inteiro para o raciocínio. O treinamento de observação e de formas de contemplação e da dimensão afetiva está praticamente excluído deles. Mesmo no âmbito do raciocínio, enfatiza-se mais a acumulação de dados do que o treinamento e o desenvolvimento e a habilidade de raciocinar (WALSH; VAUGHAN, 1995, p. 223).

Como é possível perceber, o nosso modelo educacional está limitado a um modo de ensinar e de aprender, ou seja, o foco na racionalidade acaba não incorporando outras dimensões de aprendizagem, como é o caso da dimensão emocional:

[...] uma psicopedagogia preventiva, que procura olhar para as dificuldades psicomotoras, auditivas e visuais do aluno, que busque seu mundo simbólico e afetivo no contexto da família e da comunidade, assim como os programas de orientação sexual e alfabetização nos dão indício: deixamos de olhar para o corpo e para as emoções e privilegiamos o 'cognitivo'- aquela parte do homem que é capaz de trabalhar e de fazer ciência (DATTI, 1997, p. 81-82).

Como apontam Datti (1997) e Santos Neto (2006), é importante pensarmos as implicações e contribuições de uma educação transpessoal para as práticas

educativas, assim como seus limites e desafios. Por isso torna-se urgente refletirmos para onde estamos caminhando com o nosso atual modelo de ensino e aprendizagem. Visto que:

A primeira grande implicação que a psicologia transpessoal traz para Educação é a mudança de perspectiva – de referenciais. E quando essa mudança de perspectiva representa uma ampliação dos conceitos e da visão que dispomos a respeito da consciência humana, ela não é uma mudança que possa ser vista como desprezível. No mínimo temos que olhar atentamente para ela (DATTI, 1997, p. 78).

No que se refere à educação de modo geral, se faz necessário rememorar que a ação pedagógica habita em cada gesto particular do humano, onde quer que ele ocorra. De modo que “[...] a educação é uma tarefa da espécie. É a consciência que caminha para o auto-conhecimento que deve ser educada. Todas as ações humanas, em todos os lugares do Planeta, podem ou não concorrer para isso” (DATTI, 1997, p. 79).

Há uma imensidão de responsabilidades no ato educativo e pedagógico. Segundo Datti (1997, p. 77), “[...] todo ato pedagógico é inevitavelmente um ato político e vice-versa”. Dessa maneira, a perspectiva transpessoal abre brechas para instaurar um outro modo de olhar e vivenciar a experiência educativa:

Mas, seria possível, através dessa noção de totalidade, falarmos de uma psicologia holística? Se pensarmos numa *pedagogia escolar* (já que o ato pedagógico não é privilegio da instituição escolar), ao nosso ver, ainda não. O que se torna possível, através do Movimento Transpessoal, através das indicações que a história da ciência e do desenvolvimento tecnológico nos fazem; através de indicação dos manifestos humanitários, ecológicos e ambientalistas; através da enantiodromia de Heráclito, é tentarmos olhar para Educação de uma maneira mais abrangente. Isso não é somente possível, mas sobretudo crucial (DATTI, 1997, p. 78-79, grifos do autor).

Assim, Datti (1997) nos convida a olhar de modo mais cuidadoso e comprometido para a Educação. Essa parece ser a aposta e a contribuição da perspectiva transpessoal para o ato pedagógico, ensinar a olhar para esse cenário de modo mais amplo e inclusivo. Dessa maneira:

[...] antes de uma resposta pronta, esse olhar transpessoal dá aos educadores algo muito particular e muito conhecido nos meios escolares: lição-de-casa para a grande maioria dos profissionais de Educação – uma busca intrépida pelo auto-conhecimento. Mas, essa repetição do ‘conhece-te a ti mesmo’ traz agora uma novidade, uma novidade um pouco desprezível (DATTI, 1997, p. 80).

Segundo Datti (1997, p. 80), esse novo “conhece-te a ti mesmo” utiliza de vários recursos que favorecem a cada um poder construir seu próprio caminho. Logo, “[...] a Psicologia Transpessoal, através de seu instrumento teórico e de suas técnicas, quer possibilitar ao ser humano o encontro com sua consciência ‘superior’, isto é, mais ampla a respeito de si mesmo e do universo” (DATTI, 1997, p. 80).

Portanto é prolixo, mas não impertinente lembrar que uma modificação de referencial sobre si e sobre o mundo pressuponha uma modificação de conduta pessoal em diversos níveis da vida. De modo que se espera, “[...] pelos próprios postulados da Psicologia Transpessoal, que essa atitude seja cosmicamente mais coerente; isto é, mais humanitária e menos egoísta, mais abrangente e menos fragmentária, que respeite mais a vida que o capital” (DATTI, 1997, p. 80-81).

Com base nos argumentos apresentados sobre a fragmentação e crise da educação, é importante refletirmos sobre a questão levantada por Datti (1997, p. 88): “[...] como formar quem vai educar (ou quem vai indicar o caminho educativo a alguém?)”. Visto que a figura do educador é imprescindível para formar o outro, mas não apenas sua habilidade racional, mesmo que o atual sistema educacional a exija tanto de seus alunos quanto de seus educadores em vez da capacidade de perceber o mundo interior. Ou melhor:

Além do conhecimento técnico e formal do professor, se esperarmos que ele se torne um educador, é preciso olharmos para o seu mundo interior. Ou melhor é preciso que ele se disponha a tal tarefa. Esta é a ênfase que a psicologia transpessoal dá ao indivíduo experienciador (DATTI, 1997, p. 87).

De modo que, sem essa inquietação e exercício com o mundo interno, dificilmente a educação será pensada através de outros referenciais. Como nos recorda Datti (1997, p. 87), “[...] sem essa preocupação e treino com o mundo interior, que é senão um ‘treino’ com o mundo, a Educação dificilmente perderá seu caráter cientificista, tecnicista, informativo e formalista”.

Talvez seja essa coragem e audácia que os processos educativos perderam de vista. Sendo assim, “[...] é essa tarefa que, numa visão Transpessoal, cabe à instituição escolar – em seus mais variados níveis, indicar e, àquele que se propuser a tornar educador, assumir” (DATTI, 1997, p. 88). Digo, a educação necessita mobilizar e sensibilizar o educador a olhar e se comprometer com o mundo e com

aqueles que o habitam. Em função da problemática pontuada acima, se faz necessário pensar mudanças no modo de pensar e fazer a educação.

Por isso a importância de pensar uma Educação Transpessoal que, segundo Santos Neto (2006, p. 45), “[...] não estou sendo o primeiro a usar o termo Educação Transpessoal, é uma terminologia já existente”. O termo foi utilizado pela primeira vez na década de 70 por Thomas B. Roberts, no livro *Além do ego*, no artigo intitulado “Educação e relações transpessoais: roteiro de pesquisa” que de modo muito primordial discorre sobre algumas técnicas transpessoais que poderiam ser utilizadas no âmbito educacional. Conforme Roberts (1995, p. 257), “[...] embora pareça surpreendente, os professores e orientadores educacionais não tem dificuldades em saber como usar técnicas transpessoais em seus trabalhos cotidianos”:

Tem-se trabalhado muito pouco com as implicações da educação transpessoal na preparação de professores e orientadores. Num dos poucos estudos realizados, Lesh (1970) descobriu que a meditação aumenta a empatia e auto-realização dos orientadores, tendo alguns relatado experiências telepáticas. Roberts (1976) espera que a educação transpessoal se manifeste a princípio em técnicas que se enquadrem nas práticas estabelecidas. Viriam então o conteúdo e unidades transpessoais em cursos existentes. Por fim, poderia haver uma reorganização e uma revisão dos currículos com base na visão transpessoal de mundo (ROBERTS, 1995, p. 260).

Apesar dos sistemas educacionais se voltarem quase que exclusivamente ao racionalismo instrumental (WALSH; VAUGHAN 1995), uma das questões levantadas por Roberts em seu artigo “[...] é a extensão do processo educativo a essas outras dimensões. Roberts sugere que, embora o campo seja muito novo, há algumas técnicas úteis e prazerosas para facilitar o atingimento de objetivos tradicionais e não tradicionais” (WALSH; VAUGHAN, 1995, p. 223). Desse modo:

Ao dizer Educação Transpessoal, é importante que mais uma vez se diga, não estamos rejeitando ou diminuindo a importância da dimensão pessoal (individual) no processo educativo. Quando falo em Educação Transpessoal, entendo estar trazendo junto, ainda que não apareçam na terminologia, os níveis biográfico-rememorativo e perinatal, que são de caráter pessoal (SANTOS NETO, 2006, p. 46).

Esse tipo de educação cria as condições favoráveis e necessárias para “[...] uma educação para a inteireza [...]” (SANTOS NETO, 2006, p. 45). Sendo assim, mover-se em direção à integridade requisitada por essa lógica educacional, possibilita para nós uma abertura das experiências transpessoais da existência. Visto que “[...] é

pela transpessoalidade que se superam os limites e conflitos do processo de desenvolvimento pessoal e coletivo e obtêm-se a religação dos planos da consciência. Por isso Educação Transpessoal” (SANTOS NETO, 2006, p. 45).

Nesse sentido, precisamos de uma educação que desloque o sujeito de uma perspectiva individual para os sentimentos coletivo e comunitário. Segundo Berger (2001, p. 62), “[...] a Educação Transpessoal pressupõe uma educação holística no sentido de educar a pessoa como um todo, numa perspectiva integral”. É importante destacar que “[...] a base da Educação Transpessoal é a noção exata e nítida da natureza unitária do ser humano “Indivíduo” que dizer “indiviso”, não dividido, não-separado” (BERGER, 2001, p. 64).

Assim, Santos Neto (2006, p. 48) destaca que qualquer sujeito carrega consigo a possibilidade de realizar a experiência da *transpessoalidade*: “[...] diferenças pessoais, culturais, ideológicas e sócio-econômicas não impede, a experiência da *transpessoalidade*, embora definam diferenças na maneira e no ritmo com os quais se faz tal experiência”. Por isso, é importante destacar que:

Para a Educação Transpessoal a *transpessoalidade* é uma categoria fundamental: é por ela que a pessoa pode transcender os limites e conflitos do processo de desenvolvimento pessoal e coletivo, e evoluir rumo à maturidade, realização e inteireza. Toda e qualquer pessoa traz consigo as condições de fazer a experiência pessoal da *transpessoalidade* [...] (SANTOS NETO, 2006, p. 47).

Ainda, segundo Santos Neto (2006), a Educação Transpessoal é aquela que discorre e leva em consideração os vários níveis de desenvolvimento do sujeito, ou seja, aspectos individuais, coletivos, políticos, sociais e históricos. Além disso, destaca: “[...] sentitambém a necessidade de um termo que demarcasse uma ruptura com certos aspectos do paradigma dominante: ruptura com a visão reducionista de pessoa e de universo” (SANTOS NETO, 2006, p. 46), pois:

Embora não despreze o paradigma newtoniano-cartesiano, como já afirmei, a abordagem transpessoal ultrapassa os limites por ele definidos e compreende a pessoa e suas possibilidades, bem como o próprio universo, de uma forma mais ampla. Entendo que a terminologia Educação Transpessoal responde a tais exigências (SANTOS NETO, 2006, p. 46).

É importante ressaltar a tese defendida pelo autor de que o termo Educação Transpessoal é uma aposta de romper com o modelo cartesiano operante na prática educativa. Como também aponta Berger (2001, p. 64-65):

[...] educar é eduzir, isto é, conduzir para fora o que está dentro do educando, para que ele possa reconhecer-se e assumir o seu processo de autocriação. Desenvolvimento pessoal e autocriação, desenvolvimento pessoal e autocuidado. O grande desafio da educação é mobilizar, tanto no educador como no educando, a vontade do Eu pessoal nesse processo (BERGER, 2001, p. 64-65).

Diante desse cenário, faz-se necessário refletirmos sobre o que questiona Simas (2019, p. 55), “[...] como educar? Como pensar o corpo de meninos e meninas a partir da escola, em geral, um ambiente disciplinador e amansador dos corpos pulsantes?” Essa parece ser uma questão urgente para a educação, de modo geral, e para a Educação Transpessoal, de modo particular. No que Simas (2019, p. 56) aponta, “[...] a escola colonial, tão presente, busca educar corpos para o desencanto e para os currais do mercado de trabalho, normatizados pelo medo de driblar/gingar/pecar”. Nesse sentido:

Os comprometidos com a tarefa da invenção do país nas encruzilhadas da educação não poderão se esconder mais apenas em seus aparatos teóricos, leituras clássicas e ideologias redentoras. A educação está também fora dos muros escolares. Se a escola não reconhecer isso, pior para ela e para quem ela educa. Aí mora o problema (SIMAS, 2019, p. 55).

Diante desse cenário, é preciso salientar os objetivos da educação transpessoal e até que ponto ela é fidedigna a essa ruptura com o modelo cartesiano de operar. Já que a própria educação foi inspirada pelo modo newtoniano/cartesiano de pensar e contemplar o mundo, ou seja, esse paradigma ainda é dominante e muitos educadores e pessoas se restringem a esse modo de operar. Sendo assim:

Sem dúvida este paradigma trouxe também contribuições importantes: a valorização da razão crítica; a sistematização da ciência; aqueles recursos tecnológicos imprescindíveis para uma boa qualidade de vida; a implementação de sistemas de análises e controle. Mas hoje é criticado por não considerar a complexidade da vida e da condição humana, onde as diferentes realidades não se misturam [...] (SANTOS NETO, 2013, p. 22).

Essa maneira de entender o humano fez emergir a proposta de uma “[...] educação escolar que valoriza a razão e, no limite, termina num racionalismo; que tem dificuldades para trabalhar com a energia emocional e com o corpo; que forma para uma visão fragmentada da realidade; [...]” (SANTOS NETO, 2013, p. 18).

Desse modo, é importante destacar que formação de diversos profissionais foi

marcada por essas características, uma visão que ainda desqualifica e não leva em consideração o aspecto integral do humano. Portanto torna-se imprescindível realçar o que vem a ser uma Educação Transpessoal:

Educação transpessoal é aquela que se empenha, direta e intencionalmente, para educar o homem para a inteireza hilo- holotrópica mediante a transmissão/construção – crítica, criativa e transdisciplinar – dos conteúdos culturais necessários a manutenção e desenvolvimento da vida, e, também, mediante o trabalho de autoconhecimento que possibilita religar as dimensões da pessoa humana: o biográfico, o perinatal e o transpessoal; o hilo-trópico do holotrópico; a inferioridade e a exterioridade (SANTOS NETO, 2006, p. 46).

Ainda é importante apresentar as contribuições e objetivos de uma educação transpessoal, como nos lembra Santos Neto (2006, p. 46), “[...] a educação Transpessoal é aquela que considera a necessidade da articulação dos estados hilotrópico e holotrópico da consciência”. Sobre esses estados da consciência:

Em estado hilotrópico, a pessoa tem manifestação da matéria densa do corpo humano, do mundo material e natural e dos fatos concretos da história. Em estado holotrópico, a pessoa passa a ter consciência da unidade subjacente a tudo que existe, da espiritualidade, dos arquétipos do inconsciente coletivo, da comunicação que liga todos os seres, da superação dos limites do espaço, tempo e da matéria densa, bem como a possibilidade de perceber e comungar um princípio divino que envolve todo o cosmos (BERGER, 2001, p. 222).

Esse modo de compreensão do ser humano implica numa perspectiva de educação, que Santos Neto (2006) denomina de Educação Transpessoal. Ou seja, um modo de pensar a prática pedagógica que “[...] como o nome sugere, vai além do ego pessoal e racional, embora não despreze” (SANTOS NETO, 2013, p. 12). Esse tipo de Educação tem alguns objetivos como:

Auxiliar a pessoa a caminhar rumo à inteireza de si mesmo, inteireza que compreende os níveis biográfico, perinatal e transpessoal da consciência; níveis estes que passam pelo corporal, pelo emocional, pelo racional e pelo espiritual de cada pessoa; auxiliar a pessoa a caminhar para a totalidade da realidade (a matéria, o outro, o cosmos) [...]. Transmitir/construir os conteúdos culturais necessários à sobrevivência, manutenção e desenvolvimento da pessoa individual e do homem enquanto coletividade; auxiliar a formar pessoas que, tendo trabalhado no desenvolvimento integrado dos estados hilotrópico e holotrópico e também por terem desenvolvido o cuidado consigo próprias e com a alteridade, participem do processo de superação da crise global que enfrentamos [...] (SANTOS NETO, 2006, p. 46-47).

O nível transpessoal da consciência está relacionado aos níveis biográfico-

rememorativo e perinatal. Assim vamos desvelar a peculiaridade de cada um deles, bem como sua importância. É importante destacar que os três níveis estão interligados e dessa conjunção nasce as decisões e os posicionamentos do sujeito no mundo. Assim:

No nível biográfico-rememorativo estão as dinâmicas estudadas pela psicanálise clássica e pelos seus continuadores. No nível perinatal estão as experiências do trauma do nascimento fixadas nas pessoas pelas matrizes perinatais. No nível transpessoal estão as experiências do inconsciente coletivo da humanidade e experiências cósmicas, espirituais e de superação das barreiras do tempo e espaço (SANTOS NETO, 2006, p. 48).

Diante dessa colocação, é importante pensar como esses objetivos se fazem presentes no âmbito escolar e quais as contribuições dessa educação tanto para o ambiente escolar quanto para os processos de ensino-aprendizagem:

A educação transpessoal vem acrescentar novas perspectivas e possibilidades ao que já foi elaborado e, assim, contribuir para que o trabalho educativo seja feito em qualidade cada vez maior e ajude o homem a enfrentar os desafios contemporâneos (SANTOS NETO, 2006, p. 56).

E ainda:

Esta abordagem da Educação Transpessoal reconhece as contribuições dos autores que contemporaneamente têm auxiliado a construção de propostas pedagógicas e educativas com o objetivo de desenvolver autonomia, criatividade, capacidade de reflexão crítica e de intervenção. Pensadores e pesquisadores como Marx, Gramsci, Piaget, Freire, Vigotsky, Wallon, e Emilia Ferreiro, entre outros, por certo são muito importantes para a compreensão da natureza dos fenômenos educativos e de construção do conhecimento [...] (SANTOS NETO, 2013, p. 13).

É importante apontar as contribuições e limites existentes em torno de uma Educação Transpessoal. O que faremos nas próximas páginas através do pensamento de Santos Neto (2006), partindo de sua perspectiva de Educação, a escola tem um papel imprescindível como:

Preparar o aluno para o acesso ao saber sistematizado possibilitando-lhe fazer a crítica de tal saber, verificar suas articulações com as necessidades presentes e perceber os caminhos de construção de novos conhecimentos a partir daqueles já elaborados. [...]. Preparar o aluno para uma concepção mais ampla de cidadania, que considere a pessoa holo-holotrópica. [...] a partir das orientações acima, a escola deve trabalhar na formação de um homem inteiro e religado. Ainda que tal processo se consuma fora da escola, ela é um lugar no qual ele pode ser provocado [...] (SANTOS NETO, 2006, p. 60).

Desse modo, faz-se necessário repensar o projeto político pedagógico da escola. Visto que “[...] a concepção transpessoal da educação pode auxiliar tanto a elaboração do projeto político-pedagógico como a sua concretização, que se confunde com o processo de construção de sua própria autonomia” (SANTOS NETO, 2006, p. 64).

Nessa direção, é importante mencionar que as considerações no campo prático ainda são recentes e estão no horizonte de possibilidades como práticas efetuadas e determinadas:

A concepção transpessoal possibilita ver a relação professor- aluno como encontro de pessoas e não como encontro de personas (máscaras; proteção exterior do ser; no sentido junguiano). Para além da máscara há um mundo, nem sempre consciente, que tem dimensões biográficas, perinatais e transpessoais. Tal mundo interfere no modo de ser e de seapresentar e por isso não pode passar despercebido na relação pedagógica (SANTOS NETO, 2006, p. 74).

Apesar de importantes contribuições do paradigma da Educação Transpessoal para o campo educacional, há limites e obstáculos para a efetivação dessa visão nas instituições educacionais. Sob a ótica de Santos Neto (2006), estaremos pontuando os obstáculos e os limites existentes para efetivação prática desse tipo de educação. Diante da crise pragmática da educação, o autor tentou desvelar a aproximação da abordagem transpessoal e os pensadores que no Brasil têm ousado sonhar outros caminhos, em meio, a essa crise. Ainda conforme Santos Neto (2006, p. 77), “[...] este é um esforço inicial para sistematizar um Educação Transpessoal: ela ainda não é uma prática estabelecida”. Assim:

[...] as indagações que estamos fazendo no âmbito da prática são ainda embrionárias e apresentam-se muito mais como campo de possibilidades do que como práticas exercidas e estabelecidas. Algumas indicações que faço também são contempladas por outras tendências, o que revela, mais uma vez, a dinâmica de continuidade e, ao mesmo tempo, o esforço por superar os caminhos antigos fundados numa visão mais ampla de pessoa [...] (SANTOS NETO, 2006, p. 69).

Como já pontuado, além das contribuições existentes, há alguns limites e desafios que devem ser superados. Dentre eles, Santos Neto (2006) pontua alguns que podem favorecer rastros para refletirmos sobre a inserção dessa proposta educativa. Ou seja, alguns possíveis obstáculos vão ser lançados diante de uma

proposta de uma Educação Transpessoal. Dentre alguns elencados pelo autor, destacamos:

O fato do paradigma newtoniano-cartesiano ainda ser dominante e de muitas pessoas e educadores permanecerem apenas nele. A resistência em fazer a jornada pessoal de autoconhecimento. A transpessoalidade não é uma categoria que se apreende intelectualmente, mas experiencialmente. Tal experiência exige empenho, coragem, esforço, autodisciplina e capacidade para lidar com os próprios conflitos (SANTOS NETO, 2006, p. 79-80).

É importante destacar que essa postura rígida e limitada, implantada pelo modelo cartesiano, pode conseqüentemente impossibilitar e inviabilizar os debates de temáticas abordadas pela perspectiva transpessoal, como a noção de espiritualidade, os campos transpessoais da consciência e suas diversas experiências. Outro limite importante abordado é “[...] o fato de não existir ainda uma prática transpessoal estabelecida na educação” (SANTOS NETO, 2006, p. 80). Portanto:

Diante de promessas e obstáculos ao trabalho da Educação Transpessoal, importa fazer o caminho e construir a nova prática, que tem muitas contribuições a dar nesse sentido de crise generalizada que nós vivemos. Sua contribuição poderá ajudar a resgatar a inteireza do ser e a utopia de uma sociedade harmônica com a natureza, e que, ao mesmo tempo, sabe lidar com as contradições humanas, porque ancorada na transpessoalidade vivida de forma positiva e integrativa (SANTOS NETO, 2006, p. 81).

Além dos limites e desafios destacados por Santos Neto (2006), gostaríamos também de acrescentar que a Educação Transpessoal, apesar das importantes contribuições trazidas para o campo educacional, isto é, sua concepção de uma visão integral nos processos educacionais, continua cometendo o equívoco de não levar em consideração outros debates. Dito de outro modo, a maneira como a educação Transpessoal tem sido abordada continua sem levar em consideração discussões estéticas, raciais e de gênero. E, no nosso caso, de modo mais específico, debates desde as infâncias. Assim:

O pensamento pedagógico é levado de um lado a alargar os processos pedagógicos mais complexos e mais tensos de nossa história. De outro lado é levado a se enraizar, contextualizar nas especialidades dessa história social, política, cultural e também pedagógica. Qual a especificidade do pensamento educacional construído na especificidade da submissão civilizatória dos povos latino-americanos? (ARROYO, 2012a, p. 29).

Por conseguinte, sem a possibilidade de levar em conta outras histórias e

outros sujeitos, a Educação Transpessoal será capturada pelos modos hegemônicos de educar. Assim a Educação Transpessoal tenta propor uma outra educação, porém sem levar em consideração os outros sujeitos. Como nos recorda Arroyo (2012b, p. 25), “[...] a presença de outros sujeitos se fazem presentes em ações coletivas e em movimentos sociais. Até nas escolas/universidades chegam sujeitos outros que nunca chegaram. Trazem e exigem outras pedagogias”.

Dessa maneira, a presença de outros sujeitos exige também uma outra pedagogia, uma outra educação, já que Educação Transpessoal dá um passo importante na construção do âmbito da educação, entretanto continua cometendo o mesmo deslize: o de não levar em consideração esses outros sujeitos. Assim se os sujeitos que chegam até os terrenos pedagógicos são outros; exige-se que a pedagogia também seja outra. É preciso escutar que não há como continuar educando de modo generalizado como se os sujeitos tivessem histórias únicas e iguais, que podem ser universalizadas.

Como aponta Arroyo (2012b, p. 26), “[...] que indagações trazem esses Outros sujeitos para as teorias pedagógicas? Se os educandos são Outros, a docência e os docentes poderão ser os mesmos? Questão desafiante para a educação popular e escolar”. Questões que precisam ser enfrentadas pela educação transpessoal no seu processo de expansão das suas próprias fronteiras.

3 METODOLOGIA

Este estudo propõe a realização de uma investigação de caráter *exploratório* por meio de uma pesquisa bibliográfica e documental. Em uma *abordagem qualitativa*, segundo uma perspectiva transpessoal-integral participativa de(s)colonial. No intuito de trilhar nossos objetivos e responder as questões levantadas inicialmente, elaboramos orientações metodológicas que possam atender a complexidade da construção de uma ecologia dos saberes de uma Educação Transpessoal Periférica tomada desde a perspectiva de infâncias outras.

A jovialidade deste estudo sobretudo está em derivar das noções de(s)coloniais de infância do campo acadêmico brasileiro e da análise documental de uma experiência com crianças, de uma grande periferia urbana, do Recife. Rastros de uma Educação Transpessoal Periférica nos levou à orientação de estabelecer nessa pesquisa um viés de caráter *exploratório*, uma vez que busca mapear as condições de manifestação do objeto, visando aumentar o conhecimento a seu respeito ou tornando-o mais explícito (SEVERINO, 2007; MALHEIROS, 2011).

Ainda sobre a intencionalidade de entender os elementos e como se caracteriza a emergência de uma Educação Transpessoal Periférica desde as contribuições de infâncias de(s)coloniais, elencamos a *abordagem de pesquisa* qualitativa como delimitação do estudo. Visto que o método qualitativo é amplamente utilizado para auxiliar no surgimento de novos conteúdos, por ser um método que vai a fundo nos significados da perspectiva do sujeito, descobrindo novos nexos e significações (AIRES, 2011).

Bicudo (2011), ao iniciar uma reflexão sobre a pesquisa qualitativa, refere-se ao termo qualitativo como um adjetivo que modifica a modalidade da pesquisa e que informa o interesse na investigação por trabalhar com a análise das qualidades dos dados que emergem. Trata-se de um modo de acessar o espaço de interlocução com o humano, espaço de busca por significados que estão subjacentes ao dado objetivo (HOLANDA, 2012).

As pesquisas qualitativas permitem a apresentação dos fenômenos em face dos contextos em que se expressam, portanto, os vários nuances que influenciam e interferem nas produções de conhecimentos e verdades. De modo que o próprio percurso da pesquisa depende do contexto em que está inserida, incluindo a relação de influência que há entre pesquisador e fenômeno investigado. Essa complexidade

marca a característica da participação ativa do pesquisador qualitativo, que carrega na singularidade do seu olhar para com o objeto a sua subjetividade, sua história, seu contexto (HOLANDA, 2012).

3.1 PESQUISA QUALITATIVA NA PERSPECTIVA TRANSPESSOAL-INTEGRAL PARTICIPATIVA DE(S)COLONIAL: A INVESTIGAÇÃO INTUITIVA

No intuito do aprofundamento da percepção do nosso fenômeno de pesquisa, amparamo-nos na pesquisa qualitativa como uma estratégia a qual reutiliza múltiplos métodos comprometidos com a relação das compreensões de realidades e a elaboração dos conhecimentos, localizando-os dentro de suas perspectivas, possibilidades e limitações (DENZIN; LINCOLN, 2006). Sendo assim a observação e compreensão do objeto de estudo se constitui na convivência com a realidade, com o que se entende como integralidade, por meio da construção da perspectiva do pesquisador.

Dentre as diversas metodologias qualitativas, evocamos a *perspectiva transpessoal-integral* para compor nossa lente e construir os instrumentos metodológicos. Segundo Anderson e Braud (2011), a pesquisa transpessoal-integral está pautada em teorias, as quais propõem a concepção do humano e da realidade a partir das ideias de integralidade e multidimensionalidade. E tem o propósito de compor um horizonte de compreensão que abarca os aspectos mais amplos da experiência do ser, sem excluir contextos ordinários já reconhecidos. E, com isso, contribuir para romper com lógicas que privilegiam alguns conteúdos, aspectos e saberes em detrimento de outros.

Acrescentamos à proposta de Anderson e Braud (2011) as contribuições da perspectiva participativa de(s)colonial desenvolvidas em Cunha *et al.* (2021) e Ferreira *et al.* (2022) para complexificar as análises do fenômeno investigado, de forma que compomos uma perspectiva transpessoal-integral participativa de(s)colonial.

A perspectiva transpessoal-integral participativa de(s)colonial aplicada à pesquisa é, no mínimo, a busca por incorporar as práticas de pesquisa à tentativa de honrar a vastidão da experiência humana na busca de expansão de fronteiras de si e do mundo. E busca também incluir valores fundamentais às práticas científicas, como: apreciação, humildade e encantamento.

A plasticidade dessa perspectiva procura tornar a investigação simpática e

compassiva, incluindo uma sensibilidade às dimensões sutis e almeja a interdependência. Formas cooperativas de investigação são estimuladas, assim como estimula-se a criação de comunidades de investigação no espaço de realização da pesquisa.

Segundo Braud e Anderson (1998), o transpessoal-integral não ambiciona garantir a plena apreciação do potencial da experiência humana, mas oferecer um olhar para esta, em que principalmente se reconhece sua pluralidade e imensidão. Cunha *et al.* (2021) e Ferreira *et al.* (2022) apontam a importância de agregarmos as contribuições da perspectiva participativa e realizam uma crítica sistemática aos modos de colonialidade do saber, do poder e do ser embutidos no campo transpessoal.

No nascimento, quando abrimos os olhos pela primeira vez, a surpresa e a exploração começam. Honrar a experiência humana é uma exploração humana ordinária, praticada aqui no contexto de pesquisa focalizada. Isso particularmente requer aproximar-se de cada tópico de pesquisa com uma mente iniciante, uma atitude que sente encantamento, prazer, surpresa, diversão, temor e profunda apreciação, porque cada investigação científica é uma exploração a um território desconhecido. Os mapas esboçados e deixados por pesquisadores anteriores, levam-nos apenas a curtas distâncias da jornada. Se pesquisar não nos faz sentir ânimo e risco, talvez seja melhor deixar que outra pessoa o faça. Se o encantamento é perdido no meio do estudo, podemos tentar descansar mais e seguir os procedimentos amorosamente, como se estivéssemos cuidando de uma criança. Precisamos de uma ciência mais imaginativa, capaz de outros modos de pensar, de se outrar³, para imaginar o potencial da experiência e da consciência humana e não apenas relatórios mais arrumados (BRAUD; ANDERSON, 1998).

O sentido atribuído a honrar a experiência humana, na perspectiva da pesquisa transpessoal, é apreciar todas as suas dimensões: das ordinárias, como a cognitiva, a emocional, a corporal, a espiritual e a transcendente; como também daquelas ainda não imaginadas. Trata-se de, no processo de pesquisa, ir além dos mapas esboçados por outros, seguir as surpresas e permitir as ocorrências da investigação, que irão guiar o caminho para insights gratificantes e conclusões de maior alcance e compreensão (BRAUD; ANDERSON, 1998). Pode-se dizer que a pesquisa

³ No sentido de tornar-se outra, de alteridade, de pensar com o que é ainda alheio aos seus territórios e pontos de vista.

transpessoal propõe, naquilo que chama de aprofundamento do olhar para as experiências humanas, o reencantamento também dos métodos de pesquisa e epistemologias relacionadas com o rigor da imaginação e das concepções mais integrais.

As metodologias transpessoais surgem como uma proposta de resgate dos aspectos extraordinários mesmo nas questões cotidianas, retomando o que não nos é familiar do lugar de perigoso, mítico ou inexistente, como costumam significar as metodologias mais convencionais (BRAUD; ANDERSON, 1998).

No campo das ciências humanas, a procura por um caminho de validação de suas verdades assume constantemente um objetivismo rígido, baseado e inspirado por parâmetros positivistas das ciências naturais. Ao optar por instâncias sensíveis e profundas das dimensões humanas, as metodologias transpessoais resgatam aspectos até então esquecidos e desqualificados no campo científico e expandem os potenciais de aptidões para pensar de outros modos o campo educacional.

A escolha das metodologias transpessoais se coloca nesta pesquisa como um caminho para tentar criar outras possibilidades de diálogos no campo educacional sem que se submeta a uma lógica principalmente positivista. Acreditamos que partindo de uma perspectiva que se propõe a olhar os fenômenos através da ideia de integralidade talvez nos surja uma via para abordar a educação de um outro ponto de vista, que não o hegemônico racionalista. Concebendo a educação em sua concepção mais ampla, não só como um condicionamento, uma instrumentalização dos indivíduos através do desenvolvimento de habilidades ou por sua função de socialização; mas como um complexo processo de trans/formação humana em sua integralidade.

Nos métodos transpessoais desenvolvidos por Anderson e Braud (2011), busca-se fazer da pesquisa um convite a todos que com ela se envolvem, um convite a se engajar na possibilidade de ser transformado de algum jeito. Trata-se da proposta de fazer da participação em pesquisas uma via de transformação do modo de pensar e entender os temas, assim como as suas relações pessoais com esses. Seja como leitor, participante ou pesquisador. Aquele que entra em contato com as metodologias de pesquisa transpessoais é convidado a integrar aquilo que encontra nos estudos com seus próprios modos de compreensão e com a transformação de suas comunidades (ANDERSON; BRAUD, 2011, p. 10):

Por em seus métodos exigir do pesquisador o uso da intuição e por aplicar estados alternativos da consciência [...], o uso dos métodos transpessoais potencializa a autorealização. Seguindo essas técnicas e procedimentos, o encontro com a dimensão transcendente do tópico da pesquisa não apenas pode informar, mas também, transformar o pesquisador, às vezes, radicalmente. Pesquisadores transpessoais aprendem sobre o espírito de aventura e antecipação e sobre alguma trepidação (BRAUD; ANDERSON, 1998, p. 20).

Assim buscamos, através de uma investigação intuitiva, adentrarmo-nos no campo da Educação Transpessoal guiados pelas infâncias periféricas.

3.1.1 A investigação intuitiva

O método de pesquisa denominado como pesquisa ou investigação intuitiva foi desenvolvido por Rosemarie Anderson, com inspiração na matriz hermenêutica de autores como Gadamer e Schleiermacher. Segundo a autora, já sendo hoje apontado como uma abordagem hermenêutica em pesquisa. Além dessa referência, a pesquisa intuitiva surge apoiando-se na fenomenologia com autores como Maurice Merleau-Ponty e Eugene T. Gendlin, além de influências de outros teóricos de perspectivas etnográficas (ANDERSON; BRAUD, 2011). Para Anderson (2006), a pesquisa de abordagem intuitiva procura retomar em sua essência à sutileza das experiências humanas sem que se perca o rigor intelectual da interpretação hermenêutica. Isso seria pautado principalmente pela relação motivadora da realização das pesquisas, que em si propõe uma outra intencionalidade atribuída às ciências. A autora afirma que a nova intencionalidade está no modo do pesquisador se posicionar e se relacionar com as pesquisas.

Trata-se de estabelecer uma relação de suficiente importância entre aquilo que se pesquisa e a própria vida do pesquisador. Nesse método de pesquisa, desde a escolha das temáticas dos estudos, os pesquisadores se comprometem com aquilo que realmente importa, afeta e os atravessa. O que leva a dar sentido às experiências de vida pessoais e as torna a principal fonte de inspiração e insights (BRAUD; ANDERSON, 1998).

Na pesquisa intuitiva, é por essa via de afecção e comprometimento que o processo interpretativo passa pela potência de transformação e não só o entendimento do pesquisador ou da ciência em geral acerca do tópico estudado, mas também a compreensão sobre suas vidas pessoais (ANDERSON, 2006). Sendo

assim, ao desenvolver uma pesquisa, o pesquisador intuitivo deve empenha-se naquilo que mais deseja saber, entrar em contato com a sua motivação e desejos.

É a aplicação do olhar intersubjetivo que permite à pesquisa intuitiva dar a sua compreensão no “entre”. Ou seja, a compreensão só acontece perpassando a junção que há entre o que o pesquisador traz para os dados e o que os dados remetem aos participantes da pesquisa e à cultura (ANDERSON, 2006). É a ação dos dados, do texto, sobre aquele que o interpreta que move a compreensão, evocando o movimento hermenêutico como um potencial provocador de mudança do sujeito que busca nessa ação a compreensão do fenômeno (ANDERSON, 2006).

Apesar do caráter flexível da pesquisa intuitiva, no sentido de que alguns de seus elementos podem ser utilizados em diversos tipos de investigação, de formatos quantitativos ou qualitativos, a abordagem intuitiva como apresentada por Anderson (2006) não deve ser utilizada inadvertidamente em qualquer circunstância e tipo de estudo. Visto que esse método de pesquisa estabelece percursos próprios a cada etapa de sua realização, desde a construção à análise e interpretação dos dados da pesquisa (ANDERSON; BRAUD, 2011).

Como convencionalmente ocorre nas abordagens hermenêuticas, a pesquisa intuitiva também incorpora uma sequência de ciclos de interpretação. Nesse caso, o círculo de interpretação envolve os movimentos cíclicos de “avanço e retorno”, que se compreendem com cinco ciclos (ANDERSON; BRAUD, 2011). Nesta pesquisa, esses ciclos operam mais como metodologias mandálicas que encarnam a roda como caminho de descentramento e:

[...] como método, um modelo de inspiração das rodas de samba, candomblé, jongo e capoeira que serve para colocar as mais variadas perspectivas na roda antes de uma alternativa ser alcançada. A roda é uma metodologia afroperspectivista. [...] é devedora da Filosofia ubuntu de Mogobe Ramose. [...] define competição como cooperação, isto é, competir [significa petere (esforçar-se, buscar) cum (juntos)], localizar alternativas que são as melhores num dado contexto, mas, não são únicas, tampouco permanentes e devem atender toda a comunidade. [...] é devedora do Nguzo Saba formulado por Maulana Karenga, isto é, se baseia nos sete princípios éticos que ajudam a organizar e orientar a vida. A saber: Umoja (unidade): empenhar-se pela comunidade; Kujichagulia (autodeterminação): definir a nós mesmos e falar por nós; Ujima (trabalho e responsabilidade coletivos): construir e unir a comunidade, perceber como nossos os problemas dos outros e resolvê-los em conjunto; Ujamaa (economia cooperativa): interdependência financeira, recursos compartilhados; Nia (propósito): transformar em vocação coletiva a construção e o desenvolvimento da comunidade de modo harmônico; Kuumba (criatividade): trabalhar para que a comunidade se torne mais bela do que quando foi herdada; Irani (fé): acreditar em nossas(os) mestres. [...] é devedora das reflexões e inflexões [...] de Sobonfu Somé, definindo o amor

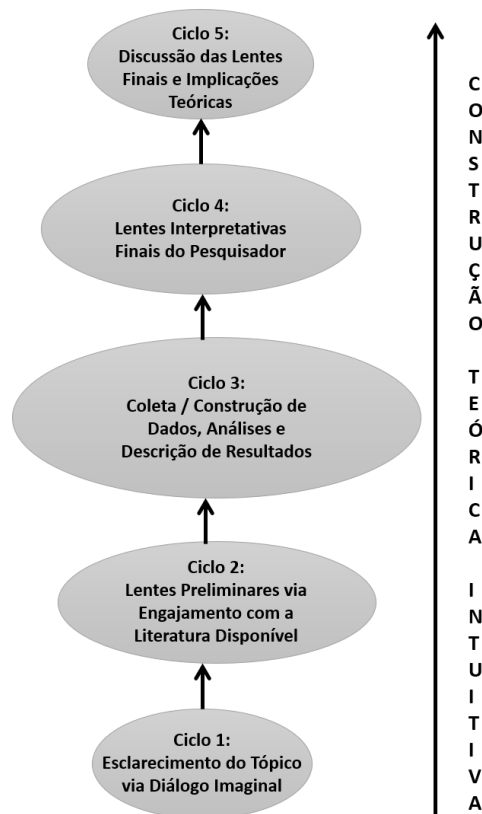
como um projeto espiritual e comunitário que serve para manter a sanidade individual e deve contar com o apoio de uma comunidade para ser preservado. [...] define o tempo dentro do itan [verso]iorubá que diz: “Bara matou um pássaro ontem com a pedra que arremessou hoje”. O tempo não é evolutivo, tampouco se contrai ou pode ser tomado como um círculo ou uma linha reta; mas, de modo simples, diz que o passado é definido pelo presente e o futuro é um conjunto de encruzilhadas, isto é, destinos (odu). [...] permanece em aberto, sempre apta a incluir perspectivas que usem o conceito de odara como crivo de validade de um argumento, entendendo odara como bom, na língua ioruba, uma espécie de bálsamo de revitalização existencial (NOGUERA, 2015, s. p.).

Os dois primeiros ciclos representam o avanço, com o processo de identificação e clarificação dos preconceitos acerca dos temas estudados, enquanto que os ciclos três a cinco representam o retorno, constituindo um processo de transformação dos preconceitos com início na compreensão dos outros (ANDERSON, 2006). A partir da estruturação do caminho de investigação intuitiva, proposto por Anderson (2006), no cruzo com a visada participativa de(s)colonial, desdobraremos a seguir os processos mobilizados no presente estudo.

3.2 O PROCESSO METODOLÓGICO INTUITIVO NOS CICLOS DA INVESTIGAÇÃO

Ao admitirmos a investigação intuitiva como nossa perspectiva orientadora para esta pesquisa, assumiremos sua estrutura de percurso metodológico organizada através de ciclos. Os ciclos são caminhos do processo de investigação nos quais a pesquisa se move, podendo avançar ou retornar a cada um deles, de acordo com o momento, para identificar e construir a relação do pesquisador com o conteúdo visto e produzido em cada ciclo. Não são recortes de procedimentos da pesquisa, mas caminhos de um conjunto de experiências que o pesquisador realiza ao entrar em contato e elaborar suas relações com os conteúdos estudados. Na figura 5, temos o modelo básico dos ciclos da investigação intuitiva.

Figura 1 – Os cinco ciclos da investigação intuitiva



Fonte: A autora (2023), adaptado de Anderson e Braud (2011, p. 50).

Seguindo as orientações de Anderson e Braud (2011), procuramos a cada ciclo vivenciar exercícios e experiências transpessoais de modo a nos sensibilizar, enquanto pesquisadora, para a percepção da relação com os dados que emergiram em nossa pesquisa. De fato, esse processo de sensibilização e de abertura se estabeleceu desde o início da eleição da temática estudada. Anotamos sonhos, realizamos desenhos de mandalas e escrevemos nosso diário de pesquisa como prática de cultivo da intuição de imbricamento com o fenômeno investigado.

No primeiro ciclo desta investigação intuitiva, direcionamos a atenção e as atividades ao esclarecimento do tópico de pesquisa através de um processo criativo. Delimitamos a Educação Transpessoal e a Infância como focos centrais de atenção cuidadosa, pois eram campos de grande interesse e buscávamos relacioná-los através de um exercício intuitivo que sustentasse uma forte motivação existencial.

Nossa fonte de potência e inspiração estava ancorada na experiência realizada como psicóloga e educadora junto as crianças da Educação Infantil, do Centro Infantil Jardim de Lótus, na comunidade do Coque, Recife, PE. O reconhecimento das crianças como parte integralmente ativas do processo formativo produziu um efeito de inquietação e curiosidade, um desejo de compreender as suas potências enquanto

seres que criam outras experiências de mundo.

Esse processo de refinamento do que investigar ocupou mais de um semestre e teve nas disciplinas de Pesquisa e Espiritualidade I e II espaço para cultivar o surgimento de pensamentos, ideias, devaneios, conversas, impressões, visões e intuições. Essas atividades foram transformadas gradativamente em escrita e apontamentos. Fomos compondo imagens sobre as categorias, que não eram tomadas como meramente teóricas, mas como mobilizadores existenciais, capazes de produzir afetações, desalojamentos e fissuras em nossos modos de sentirpensar. Assim gradativamente, fomos compondo um texto que buscava atingir uma *tensão criativa* (ANDERSON, 2006) que favorecesse o diálogo e os cruzamentos epistemológicos entre esses conceitos.

Ainda no ciclo 1, empreendemos uma extensa revisão na literatura sobre a temática delimitada, assim como mobilizamos a construção de uma questão de pesquisa que nos inspirasse/motivasse, além de que pudesse ser exequível, passível de ser pesquisada no âmbito do PPGE/UFPE. Nesse ponto, o processo de de(s)colonização foi fundamental, pois possibilitou uma crítica aos modos de aprisionamento das *universidades ocidentalizadas* (GROSFOGUEL, 2016) que buscam disciplinar e normatizar as construções que emergem das periferias.

Também nesse primeiro ciclo, fomos aprimorando nosso lugar epistêmico e reconhecendo quem eram os nossos pares, as audiências, assim como a quem se dirigia nossos resultados. O lugar epistêmico periférico, que assumo na escrita, extrapola meu pertencimento ao território, pois ser mulher e moradora da periferia do Coque não garante de antemão um exercício de(s)colonizador, pois os lugares geográficos, mesmo que afetem nossos corpos, são insistentemente postos nas lógicas da colonialidade.

No Ciclo 2, assumimos mais intensamente a condição de pesquisadora intuitiva através da ampliação de minha própria compreensão do tópico de pesquisa. Esse processo foi realizado através do aprofundamento na revisão da literatura existente sobre o tema, de forma a preparar uma lista de lentes interpretativas prévias, o que acabou resultando no capítulo dois desta dissertação: Infâncias e Educação Transpessoal.

O desvelamento da temática, via revisão da literatura, permitiu-nos tensionar aquilo que está posto como verdade acerca das infâncias e da Transpessoal com as brechas e rastros deixados pelas resistências de práticas de(s)colonizadoras vividas

nos espaços periféricos.

Assim, nesse ciclo, intensificou-se o exercício de autode(s)colonização através do desvelamento de meus preconceitos, que estavam comigo a priori. Como minha formação tinha operado os vieses de colonialidade do saber? As minhas concepções foram apresentadas através da escrita, das exposições orais no Grupo de Pesquisa e nas disciplinas de pesquisa do Núcleo Educação e Espiritualidade da UFPE, de modo que era possível perceber as transformações da compreensão no seguimento da pesquisa.

No Ciclo 3, buscamos realizar a construção dos dados das concepções de infâncias de(s)colonias através da pesquisa bibliográfica na biblioteca digital de teses e dissertações (BDTD). Elencamos como critérios para seleção dos textos aqueles que abordavam as infâncias de(s)colonias. Os principais descritores utilizados foram: “infância decolonial” e “infância e decolonialidade”. Na busca por esses dois descritores, foram localizados apenas 11 trabalhos – seis dissertações e cinco teses, como mostra a tabela abaixo:

Quadro 1 – Teses e dissertações mapeadas na BDTD

Autor(a)/ano	Título
Pozzer, Suzan Alberton. 2018. UFSC.	INFÂNCIA E (DE)COLONIALIDADE: reflexões sobre a formação humana. (Dissertação)
Gomes, Isadora Dias. 2020. UFC.	SOCIOEDUCAÇÃO: uma invenção (de)colonial.
Oliveira, Leonardo Augusto Cardoso de. 2020.	MÚSICA NA PRIMEIRA INFÂNCIA: crianças com atraso no desenvolvimento e seus familiares
Guedes, Luenia Greciene Silva. 2020.	ARTE, CIDADE E CRIANÇAS: movimentando as fronteiras da capital federal
Santos, Vitailma Conceição. 2022.	VIRGÍNIA BICUDO E O CURSO DE PSICOLOGIA DA UFBA: significações de uma intelectual negra em uma formação "sem cor"
Brandão, Ana Caroline Lopes. 2021.	A RODA E A VALORIZAÇÃO DAS CULTURAS INFANTIS NA CRECHE EM BASES DA PEDAGOGIA DECOLONIAL
Teixeira, Mariana. 2022.	VOLTA AO MUNDO COM O PROJETO BANTU: a capoeira angola como instrumento de emancipação de jovens africanos refugiados na Austrália
Santos, Milena de Oliveira. 2018.	A AGENDA DA (DES) PROTEÇÃO INTEGRAL: o plano individual de atendimento e a redução de dor na execução infracional.
Cohn, Clarice. 2000. USP.	A CRIANÇA INDÍGENA: a concepção Xikrin de infância e aprendizado

Silva, Iiziane da. 2021. UFRGS.	SALVE, SALVE, ABRA A RODA, SOMOS ERÊS, QUEREMOS PASSAR”: Crianças negras na Kizomba do Sopadinho – Contribuições afropespectivistas á psicologia. (dissertação)
Nunes, Míghian Dana e Ferreira. 2017. USP	MANDINGAS DA INFÂNCIAS: as culturas das crianças pequenas na escola de <i>Malê Debalê</i> , em Salvador (BA). (Tese)
Altivo, Bárbara Regina. 2019, UFMG	ROSARIO DOS KABUMKEROS: Espirais de cura da ferida colonial pelas crianças negras no reinadinho (Oliveira-MG). (Tese)
Coelho, Olivia Pires. 2017, UFRS	AS CRIANÇAS SÃO VERDADEIRAS ANARQUISTAS: sobre decolonialidade e infâncias. (Dissertação)

Fonte: A autora (2022).

Entretanto, nem todos os trabalhos encontrados na BDTD contemplam nosso objeto de estudo e nem problematizam o tema central de nossas discussões. Por isso, refinamos a busca fazendo uma análise dos títulos, resumos e sumários. Em suma, tratando-se de teses e dissertações, selecionamos apenas os seguintes trabalhos:

Quadro 2 – Corpus de teses e dissertações na BDTD

Autor(a)/ano	Título
Pozzer, Suzan Alberton. 2018. UFSC.	INFÂNCIA E (DE)COLONIALIDADE: reflexões sobre a formação humana. (Dissertação)
Brandão, Ana Caroline Lopes. 2021.	A RODA E A VALORIZAÇÃO DAS CULTURAS INFANTIS NA CRECHE EM BASES DA PEDAGOGIA DECOLONIAL
Cohn, Clarice. 2000. USP.	A CRIANÇA INDÍGENA: a concepção Xikrin de infância e aprendizado
Silva, Iiziane da. 2021. UFRGS.	SALVE, SALVE, ABRA A RODA, SOMOS ERÊS, QUEREMOS PASSAR”: Crianças negras na Kizomba do Sopadinho – Contribuições afropespectivistas á psicologia. (dissertação)
Nunes, Míghian Dana e Ferreira. 2017. USP.	MANDINGAS DA INFÂNCIAS: as culturas das crianças pequenas na escola de <i>Malê Debalê</i> , em Salvador (BA). (Tese)
Altivo, Bárbara Regina. 2019, UFMG.	ROSARIO DOS KABUMKEROS: Espirais de cura da ferida colonial pelas crianças negras no reinadinho (Oliveira-MG). (Tese)
Coelho, Olivia Pires. 2017, UFRS.	AS CRIANÇAS SÃO VERDADEIRAS ANARQUISTAS: sobre decolonialidade e infâncias. (Dissertação)

Fonte: A autora (2022).

Como podemos averiguar na tabela acima, a seleção final de teses e dissertações totalizou sete trabalhos. Esse resultado bem reduzido na plataforma da BDTD já nos indicou o quanto o processo de decolonialidade das infâncias e infâncias

de(s)coloniais ainda é algo que está em construção e sistematização no campo acadêmico brasileiro. Com essa sistematização em processo de construção e em função dos resultados iniciais de nossa busca estarem bem reduzidos, ampliamos o mapeamento para além das teses e dissertações no intuito de agregar artigos acadêmicos que fossem de relevância para o campo.

Nesse sentido, através de pesquisas no “google acadêmico”, pudemos encontrar artigos e autores centrais que são repetitivos nos textos ali encontrados, principalmente quando se coloca descritores como: “infância e decolonialidade”, “infância decolonial”, “infância indígena”, “infância afroperspectiva” e “infância periférica”. A fim de reduzir a margem, priorizamos os últimos cinco anos e refinamos por ordem de relevância. O resultado apontou mais de 10.000 (dez mil) trabalhos. Contudo foi preciso filtrar a pesquisa, tendo em vista que boa parte desses trabalhos não interessavam à problemática central de nosso estudo. Além disso, ao analisar os trabalhos, que faziam referência à nossa problemática, percebemos autores relevantes no processo: aqueles e aquelas que se repetiam em diferentes trabalhos ou por terem número alto de citações (alta relevância) na plataforma de busca.

Nesse cenário, damos destaque para os seguintes artigos: (1) *Interloquções Sul-Sul: infâncias, interseccionalidade e pensamento decolonial*, organizado por Artur Oriel Pereira e Flavio Santiago, os dois da Universidade de São Paulo (PEREIRA; SANTIAGO, 2021). Esse texto, que na verdade é a apresentação de um dossiê, serviu como uma espécie de bússola no que diz respeito aos artigos em torno do binômio infâncias-decolonialidades. E não por acaso, afinal, como ressaltam os próprios autores, estamos falando de um dossiê que reuniu alguns dos principais pesquisadores latino-americanos nas áreas da Educação, da Antropologia, da Sociologia e da Psicologia para refletir em torno das múltiplas infâncias e suas perspectivas decoloniais a fim de confrontar a colonialidade do poder, do saber e do ser fortemente marcadas pela visão adultocentrada. (2) Ainda seguindo a apresentação desse dossiê, temos o artigo *Infâncias decoloniais, interseccionalidades e desobediências epistêmicas*, onde as autoras Maylla Monnik Rodrigues de Sousa Chaveiro e Luzinete Simões Minella fazem uma sistemática das articulações teóricas entre o pensamento decolonial, estudos sociais da infância e a afroperspectividade (CHAVEIRO; MINELLA, 2021).

O destaque vai para as referências aos textos do pesquisador Renato Nogueira que nos últimos anos vem fazendo uma sistematização interessantíssima em torno

das escritas decoloniais das infâncias a partir das perspectivas africanas e afro-brasileiras. Inclusive, os textos desse autor entraram em nossa seleção de material, sendo uma das principais referências. Aproveitando a citação ao Renato Nogueira, na seleção dos artigos, demos destaque para quatro trabalhos do autor: (3) *O poder da infância: espiritualidade e política em afroperspectiva* (NOGUEIRA, 2019b); (4) *Infância em afroperspectiva: articulações entre Sankofa, Ndaw e Terrixistir* (NOGUEIRA, 2019a); (5) *Exu, a infância e o tempo: zonas de emergência de infância (ZEI)* (NOGUEIRA; ALVES, 2020); e (6) *Pinóquio e Kiriku: infância(s) e educação nas filosofias de Kant e Ramose* (NOGUEIRA, 2016). Não podemos esquecer de uma das mais citadas autoras quando se trata de artigos em torno das infâncias e decolonialidade: Anete Abramowicz e suas reflexões em torno das decolonização das infâncias e dos contextos periféricos. (7) Para continuar a lista de trabalhos, usamos um dos textos que ela fez em parceria com a Tatiane Rodrigues, intitulado *Descolonizando as pesquisas com crianças e três obstáculos* (ABRAMOWICZ; RODRIGUES, 2014). (8) A essa lista de trabalhos, acrescentamos ainda o artigo da pesquisadora Clarice Cohn (que também tem uma dissertação em torno do tema e tem grande destaque quando o assunto é concepções indígenas de infâncias) na medida em que é citada em muitos outros trabalhos em torno da nossa temática. O texto selecionado é intitulado *Concepção de infância e infâncias: um estado da arte da antropologia da criança no Brasil* (COHN, 2013). (9) Por fim e não menos importante, selecionamos o artigo-resenha publicado pelo professor Amurabi Oliveira, uma vez que traz uma problematização em torno do adultocentrismo colonial a partir de uma das principais pesquisadoras brasileiras quando o tema é infâncias de terreiro: Stela Caputo. Com o título *Educação nos terreiros: e como as escolas se relacionam com crianças de candomblé* (CAPUTO, 2012), o professor sistematiza a reflexão da pesquisadora Caputo e faz articulações teóricas interessantes para nosso estudo, já que traz uma concepção de infância diferente da perspectiva adultocentrada.

Por meio dessa análise dos títulos, resumos, sumários e sobretudo pela relevância apresentada quando se trata do escopo de nosso trabalho – infância e de(s)colonialidade – muitos trabalhos (entre dissertações, teses e artigos) não atenderam aos critérios de inclusão. Ficaram de fora de nossa seleção, seja porque não contemplavam nossas categorias de análise, seja por falarem transversalmente sobre nosso tema, ou ainda porque eram repetições de autores primários ou secundários em torno da problematização, ou mesmo por não tratarem do que

estávamos buscando: concepções de(s)coloniais de infâncias.

Para enriquecer o processo de construção dos dados, incluímos como fonte documental os diários de itinerância de minha participação como estagiária de psicologia e educadora no Centro Infantil Jardim de Lótus, no período de 2019 a 2020. Esse que é um trabalho educativo junto as crianças e mediante ações pedagógicas que as convidavam a acessar as infâncias e suas potências transformadoras de mundo, cultivando os usos dos corpos por meio de sons, sabores, imagens, texturas e movimentos, voltadas ao prazer das experiências de leituras e criação de histórias (NEIMFA, 2022).

O Centro Infantil Jardim de Lótus é, de forma específica, uma atividade estratégica do Núcleo de Educação e Cidadania da organização social NEIMFA (Núcleo Educacional Irmãos Menores de Francisco de Assis). A principal tarefa do Núcleo de Educação dessa organização tem sido desenvolver projetos educativos que “[...] expressam e valorizam a cultura e os valores dos sujeitos periféricos, impulsionando processos de subjetivação ética e política” (NEIMFA, 2022).

Em função da atividade com as crianças, a proposta formativa do Centro Infantil foi expressa e pode ser sintetizada da seguinte maneira:

A formação do gosto de ouvir, ler, contar e escrever histórias, mediante práticas estéticas (artes plásticas – teatro – música), práticas de cuidado (consigo mesmo – com o outro – com o mundo), práticas de contação (ouvir – ler – escrever) e práticas lúdicas (corpo – brinquedos – palavras), todas voltadas ao cultivo da imaginação criadora (NEIMFA, 2012, s. p.).

O nascimento e a reformulação dessa atividade, se deu em função do contato do Núcleo de Educação e Cidadania, de modo particular e do NEIMFA, de modo geral, com a noção de *Mandala*. O despertar de interesse nessa noção decorria de alguns contatos que a organização tinha realizado com o pensamento e prática budista a fim de materializar processos educativos comprometidos com a cultura de paz e de transformação humana. O fato é que a utilização da noção de *mandala* pela instituição acabou favorecendo uma nova relação e um novo olhar para a atividade educativa com as crianças.

Desse modo, surge o Centro Infantil Jardim de Lótus, um espaço para “criar mundos”, um espaço em que o *encanto pelo conto e pela contação de histórias* se tornaria sinônimo de vida sentida (NEIMFA, 2012). A marca dessa atividade é exatamente a de vivenciar e manter vivo o gosto e o prazer por ler e ouvir histórias.

Assim a contação de histórias é o eixo norteador das atividades com as crianças da Educação Infantil.

Posicionado para além da lógica formal de ensino, essa proposta educativa não tem como meta a codificação de palavras, nem os processos de letramento e alfabetização. Ou seja, não há uma preocupação excessiva com o processo de escolarização tão difundido na atualidade. Ao contrário, busca-se através de leituras de histórias cultivar a capacidade de imaginação e criação que são próprias e vibrantes no mundo infantil.

Para dar conta dessa proposta, o ano letivo do Centro Infantil era organizado por bimestres. Assim a cada bimestre era trabalhado/escolhido uma história/contação bem específica a partir de uma das cinco sabedorias/inteligências. Cada uma delas relacionadas a uma luz/cor correspondente, bem como a uma dimensão do humano, como mostra a tabela a seguir:

Quadro 3 – Organização curricular por bimestres no Centro Infantil Jardim de Lótus

Bimestre	Luz	Sabedoria	Dimensão
Março/abril	Azul	Acolher/criar	Física
Maio/junho	Amarelo	Doar/cuidar	Afetiva
Julho/agosto	Vermelho	Estruturar/educar	Mental
Setembro/outubro	Verde	Agir/comunicar	Moral
Novembro/dezembro	Branco	Liberar/pacificar	Espiritual

Fonte: NEIMFA (2012).

Desse modo, no *Centro Infantil Jardim de Lótus*, a escolha pelo uso do *mandala* das cinco sabedorias, ao mesmo tempo, expressa e articula o trabalho educativo diário movido junto as crianças e mediante uma ação pedagógica que focaliza a formação do gosto de ouvir e contar histórias. O currículo é organizado em módulos, cada qual aglutinando o uso dos corpos como: *o uso dos espaços* (artes); *o uso das vozes* (cuidado); *o uso dos corpos* (contação); e *o uso das figuras* (lúdicas). Essas práticas são distribuídas entre os educadores/as, mas interagem entre si; se atravessando mutuamente.

Os módulos seguem a estrutura do *mandala* das cinco sabedorias ganhando a cada bimestre uma ênfase. Essa ênfase, por sua vez, define não apenas o conteúdo das atividades, mas também o engajamento dos educadores.

Quadro 4 – Cinco sabedorias mobilizadas no Centro Infantil Jardim de Lótus

Bimestre/módulo	Luz	Sabedoria	Dimensão
------------------------	------------	------------------	-----------------

Arte	Azul	Acolher/criar	Física
Cuidado	Amarelo	Doar/cuidar	Afetiva
Contação	Vermelho	Estruturar/educar	Mental
Lúdico	Verde	Agir/comunicar	Moral
	Branco	Liberar/pacificar	Espiritual

Fonte: NEIMFA (2012).

As atividades foram desenvolvidas através dos momentos que se encontram sintetizados no quadro a seguir:

Quadro 5 – Rotina diária do Centro Infantil Jardim de Lótus

Horário	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
Ênfase	Arte	Cuidado	Contação	Lúdicas	Práticas Livres
07h30min	Momento de acolhimento	Momento de acolhimento	Momento de acolhimento	Momento de acolhimento	Momento de acolhimento
8h	Meditação	Meditação	Meditação	Meditação	Meditação
08h20min	Contação	Contação	Contação	Contação	Contação
9h	Arte	Arte	Arte	Arte	Arte
09h30min	Lanche	Lanche	Lanche	Lanche	Lanche
10h	Cuidado	Cuidado	Cuidado	Cuidado	Cuidado
10h30min	Lúdicas	Lúdicas	Lúdicas	Lúdicas	Lúdicas
11h	Saída	Saída	Saída	Saída	Saída

Fonte: NEIMFA (2012).

O acolhimento: momento de receber os meninos-meninas com seus devidos responsáveis. Aguardar até que todos cheguem. Cada Atividade (da I a IV) desenvolve-se, no mínimo, em duas linguagens (atividades estratégicas menores) uma vez que as crianças ainda não conseguem ficar muito tempo em uma mesma ação. Nesse caso, cada atividade maior é um módulo base de nossa ação. Ou seja, atividade I é modulo de Arte e assim sucessivamente. Por isso todas essas atividades (da I a IV) seguem uma movimentação de acordo com os módulos (focos específicos de ação). Esses módulos gerais (De Arte a Ludicidade) seguiram os princípios das sabedorias voltadas para o mundo infantil. Nesse caso, surgiram como fruto de estudos e pesquisas sobre infância, desenvolvimento infantil e integralidade. De tal forma, que cada módulo reflete não apenas as sabedorias (as cinco luzes), como também as principais dimensões humanas (física, emocional-afetiva, mental, moral, espiritual).

O diário de itinerância surgiu através da minha experiência ao acompanhar as

atividades do Centro Infantil Jardim de Lótus do NEIMFA, no período do estágio curricular obrigatório da graduação de Psicologia. Sempre, após o término dos encontros com as crianças, fazia registro de como foi o dia, do que mais me afetou e me atravessou e dos aprendizados que os encontros me possibilitaram. Assim o diário surge com um compromisso de registrar o que foi vivido durante os encontros com as crianças. Mas não um registro meramente obrigatório ou para cumprir as formalidades exigidas nas atividades do meu estágio e, sim, como uma escrita atravessada e transpassada por um olhar atento aos inúmeros aprendizados que os encontros com as crianças produziram.

Os diários foram relidos e transformados em “escrevivências” (EVARISTO, 2005; OLIVEIRA *et al.*, 2019) a partir das afetações desencadeadas pelas concepções de infâncias mapeadas inicialmente. Dessa forma, de posse das concepções mapeadas, procuramos estabelecer um diálogo com as escritas do diário, de modo que a teoria encarnasse em uma prática. Nosso intuito era não apenas produzir um pensamento de fronteira, mas um *posicionamento crítico de fronteira* (WALSH, 2012), capaz de desencadear sentipensares outros.

Esse processo de escrita torna a escrevivência uma *ação de fronteira* (WALSH, 2005), ou seja, indica um fazer, um ato, um posicionamento-outro, que lhe permite contribuir com os termos da conversa, implodir do próprio lugar, configurar alternativas ao eurocentrismo, interculturalizar, reconfigurar, de(s)colonizar e, acima de tudo, autodecolonizar-se⁴.

O processo de construção das escrevivências foi acompanhando de uma escolha de fotos de experiências vividas na Educação Infantil do NEIMFA e ajudaram a explicitar e encarnar a ideia que estávamos buscando desenvolver a partir dos afetamentos vividos. As fotos aqui utilizadas fazem parte do acervo do Neimfa que detém a autorização para sua vinculação. A imagem de crianças e educadoras/es estão postas com todas as devidas autorizações e compromissos éticos.

Em síntese, a execução deste Ciclo 3 aconteceu a partir dos dados bibliográficos e documentais.

No ciclo 4, iniciamos a interpretação dos dados começando pelas lentes teóricas despertadas no ciclo 2, a fim de refinar, modificar, refutar, remover,

⁴ A autodecolonização é posta como um exercício espiritual de descentramento das tendências egocentradas presentes no processo de desconstrução da colonialidade do ser, saber e poder.

reorganizar e expandir a compreensão do tópico da pesquisa. Nesse processo, iniciamos a leitura e o fichamento dos trabalhos, procurando mapear possíveis concepções de infâncias de(s)colonias movidas pelos/as autores/as investigados/as. Essas concepções foram colocadas em quadros separados por autores/as. Depois desse levantamento, buscamos agrupá-las em macrocategorias abertas que sintetizavam os sentidos elencados pelos/as autores/as e passamos a descrevê-las.

No intuito de contemplar o objetivo de apresentar uma perspectiva de Educação Transpessoal Periférica desde as perspectivas das infâncias de(s)colonias mapeadas, procuramos, através da escrevivência, estabelecer um diálogo das macrocategorias levantadas com uma experiência de Educação Infantil realizada na periferia do Coque, Recife.

Assim a escrevivência e o resgate das imagens dos momentos de afetamentos ajudaram-nos no exercício de compor rastros de uma Educação Transpessoal Periférica. Esse exercício, com base na construção de dados do ciclo 3 e aliado à incorporação de reflexões de outros teóricos, permitiu-nos apresentar o resumo dos resultados. Tal estratégia ajudou-nos a ampliar e a aperfeiçoar nossas preconcepções, apontando os refinamentos na compreensão da questão do estudo, em comparação ao Ciclo 2.

Por fim, no Ciclo 5, buscamos integrar as lentes percebidas no Ciclo 4 com a literatura empírica e teórica revisada no início do estudo e acrescida agora de nova literatura despertada pelo estudo. Além de situarmos os limites e as possibilidades da investigação, apontando lacunas e dificuldades, que não foram contempladas ao longo do estudo. Neste ponto, precisamos considerar que o exercício de(s)colonizador tornou-se um elemento central na movimentação de todo o ciclo da pesquisa. Assim, como o fluxo das marés que banham o mangue da periferia do Coque e resiste aos processos de degradação da vida, a investigação intuitiva abre possibilidades de pensarmos a trans/formação humana a partir de outras perspectivas.

4 RESULTADOS

Neste capítulo, apontaremos inicialmente as concepções de(s)colonias de infâncias mapeadas a partir da pesquisa bibliográfica no campo acadêmico brasileiro. Essas concepções foram agregadas em sete blocos de macrocompreensões que serão desdobradas a seguir: a) Das infâncias, enquanto mediadoras cosmológicas entre os mundos, as famílias e as pessoas; b) Da Infância, enquanto modo brincante de aprender e habitar o mundo; c) Da infância, enquanto potência de reinvenção e reinterpretção do mundo; d) Da infância, como milagre; e) Dá infância como vontade desmesurada de saborear a realidade; f) Da Infância como “portadoras” de potências g) Da infância como experiência de alteridade.

Num segundo momento, a partir das concepções de infâncias levantadas e das reflexões sobre a experiência de educação infantil, vivida no Centro Infantil Jardim de Lótus, buscamos apontar rastros de uma Educação Transpessoal Periférica.

4.1 DE(S)COLONIZAR AS INFÂNCIAS: NOS RASTROS DE CONCEPÇÕES OUTRAS

Não é difícil perceber o quanto nossas concepções de infância, eurocentradas e norteamericana fundadas, foram e estão fortemente marcadas por uma lógica da colonialidade que mobiliza capilarmente e de modo abrangente a vida das crianças. Caracterizada por uma perspectiva adultocentrada, essas concepções colonizadoras insistem em subordinar e submeter as experiências educacionais das crianças a um dispositivo neoliberal que mais agride, violenta e exclui do que contribui para potencializar e trans-formar suas experiências sócio-educacionais:

[...] portanto, ao questionarmos e resistirmos aos dispositivos do modelo canônico científico europeu, não se trata apenas de negar ou estabelecer hierarquias com relação aos valores culturais e científicos dos países colonizadores do norte do mundo, mas sim, o oposto, ou seja, trata-se de desconstruir valores hegemônicos, marcados pela herança patriarcal, androcêntrica e racista que submetem as crianças desde a mais tenra idade a um conjunto de sistemas que oprimem a diferenças étnico-raciais, sexuais e de gênero, posicionando essa multidão de pequenininhas e pequenininhas a uma maquinaria que os/as esquadrinha e os/as disciplina por meio de diferentes práticas pedagógicas colonizadoras, fundamentadas em princípios adultocêntricos, transfóbicos, sexistas, homofóbicos, machistas, racistas, gordofóbicos (FARIA *et al.*, 2014, p. 1-2).

Nesse sentido, de(s)colonizar as concepções hegemônicas em torno da infância parece ser tarefa urgente, tanto para repensar as práticas formativas-pedagógicas com crianças (FARIA *et al.*, 2014) quanto para saldarmos uma dívida histórica que temos com elas (PAGNI, 2015). Por isso o que estamos propondo neste trabalho é problematizar os processos de colonização e colonialidade que insistem em hierarquizar e invisibilizar concepções outras de infâncias.

Um dos caminhos possíveis de extinguirmos esse débito e criarmos uma prática educacional de(s)colonizadora é através do rompimento com o “pacto colonial adultocêntrico”, ou seja, por meio da ampliação dos horizontes geopolíticos e éticos de pensar, viver e fazer a experiência infantil. Dizendo de outra forma e se respaldando nas provocações de Faria *et al.* (2015, p. 9): “[...] propomos como um dos princípios básicos para a construção de uma educação descolonizadora a desinibição dos ouvidos para a escuta de diferentes linguagens infantis”. Em nosso caso, significa abrir os ouvidos e demais sentidos para perceber formas outras de infâncias marginalizadas e/ou invisibilizadas.

Contudo é importante entender que a de(s)colonização, aqui, é entendida como uma das possibilidades de se reinventar de modo singular, reinventando outros modos de vida. Ou seja:

[...] descolonizar é construir uma processualidade na qual é possível construir experiências sociais e individuais singulares, que descentralizam, ou façam fugir os modelos e lugares hegemônicos que centralizam sentidos, norma, estética, saúde, entre outros, dominantes e que se constituam para além da lógica do capital (ABRAMOWICZ; RODRIGUES, 2014, p. 462).

Esse processo de de(s)colonização, não apenas das infâncias, mas do próprio contexto socioeducativo, é um dos desafios do nosso tempo. Visto que o nosso cenário social, de modo geral e o educacional, de modo mais restrito, é marcado por práticas colonizadoras. De modo que se torna urgente:

[...] propor pedagogias descolonizadoras em uma sociedade estritamente marcada pela valorização das culturas colonizadoras é propor políticas e práticas que desafiam o estatuto de servidão construído sob o colonialismo perene que nos move a lutar contra as configurações dos sistemas vigentes, num estado de eterna rebeldia (FARIA *et al.*, 2013, p. 146).

Assim, para pensar processos educativos que escapem ao viés colonizador, é necessário, primeiro, sofisticar – queremos dizer: de(s)colonizar o nosso modo de

olhar para as crianças. Nesse sentido, o poeta Manoel de Barros (2010) nos auxilia a refletir quando indica que a particularidade da criança “[...] é produzir experiências sobre tudo aquilo que vive, o que sente e o pensa. Quando a criança exprime as suas invenções no mundo, ela tá assumindo-se como “protagonista do pensar”.

Partindo da ideia apresentada por Abramowicz e Rodrigues (2014, p. 464), de que são as infâncias que deveriam “[...] iluminar todas as pesquisas sobre crianças, o trabalho na educação infantil e as perspectivas singulares de se constituir experiências sociais”, nossa proposta e desafio foram mapear concepções outras que nos permitissem descentrar as perspectivas coloniais hegemônicas e tradicionais que tendem a aprisionar e despotencializar as infâncias e suas experiências. Nesse sentido, de(s)colonizar a infância passa não só pela crítica às concepções consensuais gerais, mas por uma resistência que se faz com a abertura a perspectivas outras, periféricas e marginais, para com as lógicas adultocêntricas coloniais.

Resistir e romper com essa tradição epistemológica que historicamente se submete à lógica colonialista, adultocentrada, excludente, universalizante e hierarquizante de pensar as infâncias, passa diretamente por abrir-se às multiplicidades de experiências infantis. Aqui o pesquisador e a prática da pesquisa têm uma importância central nesse processo: “[...] criar espaços por meio dos quais os sujeitos possam falar e ser ouvidos em suas diferentes linguagens, desarticulando as amarras coloniais de subalternização dos saberes e dos atores [...]” (SOUZA; SANTIAGO; FARIA, 2018, p. 82-83).

Afinal, se o campo educativo, de modo geral, e a educação transpessoal, de forma específica, quiserem elaborar uma proposta pedagógica de(s)colonial e se comprometerem autenticamente com as “culturas infantis”, faz-se necessário confrontar a pretensão de superioridade geopolítica da dominação Norte-Sul (SANTOS, 2010; MIGNOLO, 2011) sobre todos os outros modos de vivência e percepção das infâncias. A urgência por ultrapassagem de fronteiras, tão discutida na perspectiva Transpessoal, precisa ampliar os horizontes para além da Europa, pois o modo europeu não precisa e não pode mais ser a régua de pensamento educacional que modela o mundo. Até porque:

A Europa assumiu a direção do mundo com ardor, cinismo e violência. E vemos como a sombra de seus monumentos se estende e se multiplica. Cada movimento da Europa fez estalar os limites do espaço e os do pensamento. A Europa recusou-se a toda humildade, a toda modéstia, e também a toda solicitude, a toda afeição (FANON, 1968, p. 272).

Repensar as infâncias pressupõe que reconheçamos e resistamos a esse paradigma colonizador, adultocentrado e violento que se baseia na forma de relação bélica com o outro, qualquer que seja. Interessante seria se pudéssemos mudar a direção, ampliar os sons, multiplicar os ritmos no contato com aqueles que se fazem outro. É chegada a hora de embaralharmos as cartas, ultrapassar essas velhas crenças que em nada favorecem as crianças:

Não percamos tempo como litâneas estereis ou mimetismos nauseabundos. Deixemos essa Europa que não cessa de falar do homem enquanto o massacra por toda a parte onde o encontra, em todas as esquinas de suas próprias ruas, em todas as esquinas do mundo (FANON, 1968, p. 271).

Como sinaliza Souza, Santiago e Faria (2018, p. 83): “[...] para a construção desse processo, é imprescindível ‘estranhar o familiar e familiarizar-se com o exótico’ [...], de modo a mostrar” as outras e diferentes formas de percepção das infâncias e de construção de seus processos de educação. Nos cabe, nesse quesito, desidentificarmos o paradigma do universal, ir além da lógica colonial, não no nível da abstração, mas na medida em que favorecemos o reconhecimento de modos díspares e diversos, tanto ao nos aproximarmos das infâncias quanto a concebermos suas experiências.

Não por acaso, uma crítica concreta à lógica da colonialidade é retirar do silenciamento e da invisibilidade a pluriversalidade de saberes e a diversidade de percepções existentes em torno das vivências infantis, de forma a dignificar as suas vidas e reparar minimamente nossas dívidas. Mais especificamente, de(s)colonizador seríamos se fôssemos capazes de nos descolar das amarras coloniais, de querer universalizar tudo em uma só voz para aprendermos a ouvir as polifonias que habitam as periferias. De(s)colonizar é darmos ouvidos para “[...] aqueles que ficaram meio esquecidos pelas bordas do planeta, nas margens dos rios, nas beiras dos oceanos, na África, na Ásia ou na América Latina. São caiçaras, índios, quilombolas, aborígenes — a sub-humanidade” (KRENAK, 2019, p. 11) da colonialidade.

Nesse exercício, talvez consigamos encontrar rastros de concepções outras de mundo, de vida e de educação. Cabe-nos, aponta Ferreira da Silva (2021, p. 319), “[...] contrariar a lógica colonial e mortífera do mundo do capitalismo; [e isso] requer [re]aprender qual é o sentido de infância na era moderna, sua singularidade de

inventar e de ser da invencionática”. É na direção de reaprender outros sentidos de infância e de inventar para ela novos modos de ser, a partir da interlocução com outras epistemologias provenientes de geopolíticas marginais e diferentes, que esta pesquisa aponta.

Não buscamos, contudo um rompimento absoluto! Na esteira de autores como Nogueira (2015), Souza, Santiago e Faria (2018), nossa perspectiva é tomar como ponto de partida outras epistemologias provenientes de outras geopolíticas que nos permitam estabelecer interlocuções; intercambiar posições; possibilitar aproximações e reinventar concepções. Assim apostamos que uma perspectiva de(s)colonial das infâncias:

[...] luta por promover a disseminação de uma outra interpretação que coloque em cima da mesa uma visão silenciada dos acontecimentos e também mostre os limites de uma ideologia imperial que se apresenta como a verdadeira (e única) interpretação desses mesmos fatos (MIGNOLO, 2007, p. 57, tradução nossa).

Ao disseminar, no campo educacional, de forma geral, e no terreno da educação Transpessoal, de modo particular, outras concepções de infâncias, ou melhor, a partir de outras cosmologias com suas epistemologias e ontologias próprias, começaremos a subverter a lógica da colonialidade com suas visões hierárquicas, interpretações universalizantes e ações dicotômicas. Não casualmente, este trabalho de pesquisa se alinha com as narrativas que vêm criando movimentos de resistência à cultura adultocêntrica, demonstrando assim que recusamos as concepções e representações sociais que a colonialidade fez e faz das infâncias:

A partir de uma leitura sociológica sobre a condição da infância no Brasil, pode-se afirmar que não há uma única infância, ou seja, as condições de desenvolvimento humano não são iguais para todas as crianças brasileiras. Para oportunizar condições de igualdades nos direitos sociais a todas as crianças, é preciso considerar que existem diferenças entre elas. Por isso, uma pedagogia que for compreendida como própria para as crianças da educação infantil não pode ser projetada da mesma forma para a criança que mora no Itaim Bibi, bairro nobre de São Paulo com “muito elevado” índice de Desenvolvimento Humano (IDH), e para quem mora no Morro do Alemão, bairro popular com o menor IDH da cidade do Rio de Janeiro. Também, essa pedagogia não pode ser defendida como a mesma para as crianças que moram em reservas indígenas e para as que moram em Nova Lima (maior IDH de Minas Gerais) [...] (FERREIRA DA SILVA, 2021, p. 320).

Por isso é importante destacar que um aparato educacional, o qual se diz idêntico para todas as crianças, ao desconsiderar as diversidades socioculturais,

econômicas e ética termina por reforçar o paradigma excludente que desejamos resistir e que é uma das heranças coloniais mais severa. Nesse sentido e por meio de diferentes geopolíticas, outras epistemologias vêm proliferando novos sentidos de infâncias, lançando-nos para modos outros de pensar seus processos educacionais.

Como nos lembra Ferreira da Silva (2021, p. 321), para instaurar esses outros modos de educar, “Não basta apenas romper com o adultocentrismo. É preciso romper, também com o colonialismo presente no fazer pedagógico”. Se o educador não for capaz de se mover para além dos rótulos estabelecidos na cultura, que marcam as relações pedagógicas com as crianças, não será possível dilacerar os rastros colonizadores que existem e operam coletivamente.

Nessa direção, “[...] para educar as crianças, numa perspectiva descolonizadora é preciso ir além do que as pedagogias fizeram até hoje” (FERREIRA DA SILVA, 2021, p. 322). Ou seja, preconizar pedagogias de(s)colonizadoras em uma sociedade demarcada rigorosamente por vestígios de valorização de ideias colonizadoras “[...] é propor políticas e práticas que desafiem o estatuto de servidão construído sob um colonialismo perene que nos move a lutar contra as configurações dos sistemas vigentes, num estado de eterna rebeldia” (FARIA *et al.*, 2014, p. 10). Torna-se imprescindível lembrar que:

As pedagogias brasileiras foram fortemente influenciadas por epistemologias hegemônicas, cujo principal objetivo é manter a servidão dos países colonizados. Mesmo depois da suposta independência, o ideal de nação ainda se edifica numa relação de subordinação com os países colonizadores. Recorremos à arte, fantasia e a imaginação como rebeldia que confronta a colonização do pensamento (FARIA *et al.*, 2014, p. 10).

Sendo assim, para propor outros modos de conceber, não só as infâncias; mas os seus processos educacionais, é necessário apostar e reconhecer que “[...] educar as crianças da educação infantil para a cidadania requer fazer uso de uma educação descolonizadora, de pedagogias descolonizadoras” (FERREIRA DA SILVA, 2021, p. 322). E, para isso, torna-se imprescindível a implicação e o reconhecimento do educador como alguém responsável e afetado pelo “contexto micropolítico” (FERREIRA DA SILVA, 2021, p. 322).

Diante do cenário apresentado, é importante destacar que “[...] os estudos sociais da infância podem contribuir para a construção de novas epistemologias e novas pedagogias” (ARROYO, 2018, p. 20). Sendo assim, as iniciativas de criação de

“pedagogias descolonizadoras” são motivadas no desenvolvimento dos “[...] estudos pós-coloniais para a identificação e superação da colonialidade do poder, do saber e do ser tão marcantes no pensamento social, político e também pedagógicos” (ARROYO, 2018, p. 27). Os estudos pós-coloniais nos ajudam a reconhecer que não há uma produção ilimitada e singular de infância. Assim:

Os estudos pós-coloniais convidam a buscar novas formas de pensar, novas epistemologias e novas práticas políticas e pedagógicas e a rever epistemologias persistentes universalistas, subalternizadoras de ver os Outros e ver as Outras infâncias. Os estudos pós-coloniais nos alertam de que não existe uma produção única de uma infância única, universal. Nem existe uma concepção epistemológica única, universal de ser humano (ARROYO, 2018, p. 29).

Não somente há coletivos e infâncias diversas nas experiências sociais, raciais, de gênero, classe, bem como existem paradigmas epistêmicos múltiplos para pensá-los e para pensar as infâncias e produzi-las como infâncias-inferiores. Como nos sinaliza Arroyo (2018, p. 30), “[...] esses padrões epistemológicos de pensar as infâncias e seus coletivos sociais, étnicos, raciais, camponeses, trabalhadores são inseparáveis dos padrões de poder, ser, subalternização dos Outros desde a infância”. Consequentemente intrínsecos ao modo de praticar e pensar seus processos educacionais.

A procura de pedagogias e educação de(s)colonizadoras passa pelo desejo de se levar em consideração outras epistemologias e paradigmas nas práticas educacionais. Dito de outro modo, se não há uma concepção universal de humano e esse não reconhecimento, enquanto tal, leva-nos à condição de seres não reconhecidos; portanto não humanizáveis. Desse modo:

O pensamento pós-colonial nos adverte de algo mais radical: não reconhecer os Outros como humanos. Logo mais do que recuperar a sua humanidade roubada, reconhecer sua humanidade não reconhecida no padrão de poder-subalternização de saber-pensá-los, de ser-não reconhecidos sendo humanos. Esse é o padrão epistemológico mais radical no pensar os Outros e as Outras infâncias: não-humanas (ARROYO, 2018, p. 30).

Nessa direção, o paradigma educacional colonial e pós-colonial se defronta com um problema epistêmico drástico e antecedente: “[...] como humanizar infâncias, coletivos não reconhecidos como humanos? Logo radicalmente não humanizáveis, não educáveis por que não são reconhecidos humanos?” (ARROYO, 2018, p. 31).

Com base nesse questionamento, torna-se imprescindível refletir se os sujeitos marginalizados são humanizáveis, são formáveis.

Pois, segundo Arroyo (2018, p. 31), desde a Paideia, o processo educativo se inspira na ideia de que “[...] todo ser humano desde criança é humano, humanizável”. Concepção elucidada pelo humanismo pedagógico e ilustrado. É importante salientar que ao objetar determinados sujeitos, por exemplo, os negros, povos indígenas e quilombolas, sua condição e o direito de reconhecimento como humanos, esse entendimento pedagógico se torna inviável, restrito e inacessível. Assim é sempre importante lembrar que:

[...] avançar na construção de pedagogias descolonizadoras leva a descolonizar esse ponto nodal: as outras infâncias e os seus coletivos de classe, etnia, raça, gênero, camponeses, trabalhadores continuam pensados inferiores, subalternos, sub-humanos nas políticas, diretrizes, no pensamento pedagógico, social, político, escolar? Até na formação docente? (ARROYO, 2018, p. 31-32).

Por isso é necessário destacar os modos de pensar outras infâncias, ou seja, as infâncias dos sujeitos subalternizados e excluídos são inseparáveis do modo de pensar seus coletivos. E assim questionar quais epistemologias de humano, de infância e da própria educação é de(s)colonizar, repensar e problematizar esse campo. Desse modo, “[...] o pensamento crítico e as políticas inclusivas não têm dado a devida centralidade a essas epistemologias, classificações, negações do humano tão persistentes no pensar, subalternizar e até “educar” os outros e suas infâncias” (ARROYO, 2018, p. 32).

Não é possível aprofundar os estudos e os debates de pedagogias de(s)colonizadoras, sem levar em consideração outras epistemologias existentes. A construção de outras pedagogias exige e pressupõe a desconstrução do legado colonial nos processos educativos. Nessa direção, há uma exigência e urgência de novas configurações e imagens não só das infâncias, mas dos formadores. Em função das demandas – que chegam em espaços como os movimentos populares, educação popular e escolas públicas –, os educadores e educadoras são continuamente desafiados a perceber que os/as educandos/as são Outros. Nesse sentido, é interessante refletir com que imagens pensamos esses sujeitos:

Conflitos de imagens, de formas de pensar, de epistemologias de infância, de educação, de docência. Vivências radicais a aprofundar no avançar para

pedagogias descolonizadoras. Não se avançara para Outras pedagogias sem avançar para outras epistemologias, imagens, modos de ver, ser outras infâncias (ARROYO, 2018, p. 33).

Em busca da de(s)colonização das infâncias, tentaremos abordar concepções outras de infâncias, no intuito de resgatar e visibilizar as infâncias subalternizadas e marginalizadas. Em função disso, vamos mostrar um aprendizado fruto dos estudos coloniais em que os diferentes, os marginalizados afirmam e elucidam um outro paradigma. Como destaca Arroyo (2018, p. 49), “[...] todas as nossas formas de pensar têm como referente um saber único. Um paradigma único. Universal. Igualitário”. Nessa direção, instaura-se uma tensão entre a modelo universalista inclusivo e o modelo da diferença identitária:

Os estudos pós-coloniais e a construção de pedagogias descolonizadoras nos colocam a urgência de duvidar das certezas epistemológicas com que o pensamento moderno e a universidade reafirmam essas certezas epistemológicas. Problematicar as certezas universais, hegemônicas, problematicar os paradigmas (ARROYO, 2018, p. 49).

Com o intuito de desvelar outras perspectivas de infâncias e de sonhar com e para elas novas maneiras de ser e de existir, movemos um diálogo com outras epistemologias, oriundas de geopolíticas periféricas e divergentes da lógica da colonialidade. Sendo assim, com o desejo de de(s)colonizar as infâncias, buscamos rastrear outras concepções de infâncias baseadas nas lentes dos povos originários, africanos e periféricos. A seguir apresentamos algumas dessas concepções, pouco desenvolvidas e trabalhadas no contexto educacional marcado pela colonialidade.

Como anunciado na metodologia, a intenção não foi esgotar as inúmeras possibilidades de conceber as infâncias no campo de(s)colonial, mas anunciar marcadores éticos que nos conduzam a desalojamentos e modos de vida outros.

4.1.1 Das infâncias enquanto mediadoras cosmológicas entre os mundos, as famílias e as pessoas

Uma das categorias que mais se destaca nos trabalhos investigados é a da infância percebida como *mediadoras cosmológicas* que cria laços entre os diferentes mundos, humanos e extra-humanos, as famílias e as diversas formas de pessoas que habitam o mundo. Nesse sentido:

As etnografias têm dado exemplos de que as crianças, especialmente as mais pequenas, são importantes mediadoras das várias esferas cosmológicas, por não estarem totalmente assimiladas à categoria humana. Embora sejam consideradas e respeitadas como seres completos, em alguns casos, ressalta-se sua semelhança aos animais, numa concepção muito difundida que os animais são também 'gente', embora de uma qualidade corpórea diferente da nossa, que os fazem ter seus próprios 'pontos de vista' (TASSIRINI, 2007, p. 18).

Essa noção de mediação cosmológica ancora-se nas ideias do perspectivismo ameríndio e afroperspectivismo que apresentam epistemologias e ontologias que ampliam a noção de pessoa e de mundo nos lançando num horizonte de interdependência, no qual:

A infância é a condição de possibilidade de experimentação da humanidade individual através da vivência com outros seres humanos, afirmação de nossa condição de seres interdependentes (NOGUERA; BARRETO, 2018, p. 631).

Apesar da insistência em universalizar uma infância única por parte da cultura eurocêntrica, o modo de vivenciar essa experiência é diversa e mesmo entre os povos ameríndios e africanos vamos encontrar uma pluralidade de infâncias. Por isso, além de não confundir suas concepções de infância com as nossas, é importante também não idealizar uma imagem única para esses povos.

Como nos lembra Clarice Cohn (2013, p. 227), “[...] por isso, a cada vez que nos dedicarmos a estudar com e sobre as crianças indígenas, temos que nos debruçar primeiro sobre como as crianças e as infâncias são pensadas nesses lugares”. Sendo assim, os autores analisados entendem a infância de diferentes pontos de vista, os quais serão destacados ao longo do texto.

Como podemos perceber:

Além da corporalidade importante local de produção da pessoa e da sua infância, as crianças indígenas podem assumir também um importante papel: o de mediadoras. Habitualmente, fala-se em mediação cosmológica apenas no caso dos xamãs – mas a pesquisa etnográfica revelou que esta atuação pode estar também a cargo das crianças. Este é o caso fascinante dos Maxakali de Minas Gerais, cujas crianças são mediadoras entre os mundos, as famílias, as pessoas (COHN, 2013, p. 225-226).

A “noção de corporalidade” também se configura como um elemento importante para entender a categoria da infância. Pois, como apontam Simas e Rufino (2018, p. 53), “[...] o corpo é o primeiro registro do ser no mundo, é o elemento que versa acerca

das presenças e reivindicações de si, é o que nos possibilita problematizar a natureza radical do ser e as suas práticas de invenção”. Como indicam os autores, o corpo inclusive se configura como um importante veículo de reinvenção. Desse modo:

O corpo objetificado, desencantado, como pretendido pelo colonialismo, dribla e golpeia a lógica dominante. A partir de suas potências, sabedorias encarnadas nos esquemas corporais, recriam-se mundos e encantam-se as mais variadas formas de vida. Essa dinâmica só é possível por meio do corpo, suporte de saber e memória, que nos ritos reinventa a vida e ressalta suas potências (SIMAS; RUFINO, 2018, p. 49).

É importante salientar que as crianças ocupam um lugar de destaque na cosmologia ameríndia e afroperspectivistas. No contexto Maxakali, as crianças assim como os xamãs ocupam o lugar de messageiras entre as várias esferas cosmológicas. Como aponta Alvares (2004, p. 53), “[...] a criança é o fio que tece as várias dimensões da sociabilidade Maxakali. É dela que se inaugura a relação com o outro”. Dito de outro modo:

Nessa economia nativa de produção e predação, as crianças ocupam um lugar central, sendo as mediadoras entre as várias categorias cosmológicas. Entre mortos e vivos, entre deuses, animais e humanos, há uma relação agonística constante marcada pela capacidade de captura das crianças do outro. Tudo se passa como se cada categoria cósmica buscasse, através das crianças, fazer valer seu “ponto de vista”. A esse respeito, é bastante ilustrativa a ideia guarani de que as crianças precisam ser convencidas a ficar neste mundo, ou seja, o investimento nas crianças também é uma forma de ‘captura-las’ dos deuses. Esse investimento depende de convencer ñe’ẽ a habitar seu corpo (TASSIRINI, 2007, p. 19).

Dessa forma, diferente da lógica adultocêntrica priorizada pelo pensamento ocidental e que não leva em consideração as vozes e os saberes das crianças, o pensamento indígena destaca as crianças como aquelas que possibilitam a comunicação entre mundos. Como aponta Alvares (2004, p. 53), “[...] só após agradar as crianças, carregar e acariciar os bebês, é que o visitante deve dirigir o olhar e a palavra para os anfitriões adultos”.

Na visão adultocêntrica colonial moderna, há uma lógica perversa de desqualificação e deslegitimação da figura da criança, ou seja, é uma prática social que elimina as crianças de momentos decisivos, ao contrário do contexto indígena que as colocam como “mediadoras de categorias cosmológicas” importantes e imprescindíveis na vida comunitária. Assim:

Verificamos que, ao contrário da visão adultocêntrica do pensamento ocidental, o pensamento indígena coloca as crianças como mediadoras entre categorias cosmológicas de grande rendimento: mortos/vivos, homens/mulheres, afins/consanguíneos, nos/outros, predação/produção. Igualmente, ao contrário de nossa prática social que exclui as crianças das esferas decisórias, as crianças indígenas são elementos-chave na socialização e na interação de grupos sociais e os adultos reconhecem nelas potencialidades que as permitem ocupar espaços de sujeitos plenos e produtores de sociabilidade (TASSIRINI, 2007, p. 22-23).

Como aponta Viveiros de Castro (2002), a associação entre a corporalidade e a noção de pessoa, nas comunidades indígenas, obtém sua expressão nas noções cosmológicas do ‘perspectivismo ameríndio’, ou seja, “[...] perspectivadas pelas coisas, acontecimentos, imagens, pelos espíritos e divindades (e por outras tantas agências insondáveis) as crianças são abertas, desdobradas em experiências de encontro transformador” (ALTIVO, 2019, p. 213).

A singularidade da sociedade indígena está na elaboração diferencial - e relacional - da noção de pessoa em suas experiências e contextos sociais. De forma que a noção de pessoa ameríndia decorre de uma compreensão relacional que leva em consideração não apenas a fabricação de uma noção corporal de pessoa, mas também a extensão dessa fabricação aos objetos, “[...] aparecendo, pois, como extensões de sua própria identidade” (ESPOSITO, 2016):

Assim, se a noção de pessoa, e a fabricação da pessoa e dos seus corpos, são cruciais para os ameríndios, elas deveriam ser fundamentais para entender suas noções de infância, suas experiências de infância, as experiências corpóreas destas crianças, e as intervenções sobre esses corpos que se fazem (COHN, 2013, p. 225).

Segundo Cohn (2013), o esforço foi também despendido em desvendar o que é ser criança e habitar diferentes infâncias nesses lugares e de quanto essa noção é crucial para o entendimento da noção de pessoa na perspectiva ameríndia, ou seja, “[...] o fato de que a etnologia já vinha mostrando que a noção de pessoa, e a fabricação dos corpos, o idioma da corporalidade, são cruciais para entender os mundos indígenas e suas sociabilidades” (COHN, 2000, p. 35). Desse modo, compreender seu modo de habitar e transitar pelos diferentes mundos:

Assim, meus focos de pesquisa passaram a ser a corporalidade, o modo como se tratam olhos e ouvidos para aprender a ver, ouvir e aprender, a ornamentação corporal, a alimentação, os remédios; a mobilidade, a circulação, o movimento destes pequenos corpos. Foi então que percebi que tudo aquilo que se faz para as crianças faz seus corpos, assim como os

brinquedos que elas fazem são parte de um todo mais amplo que, constituindo corpos e corporalidades, constitui estas pessoas (COHN, 2013, p. 225).

Em síntese, as infâncias ocupam um lugar de mediação cosmológica que descentra o modo colonizador de lidar com o seu ser, abrindo espaço para sua inserção ativa como sujeito construtor de mundos e mediador de realidades diversas.

4.1.2 Da infância enquanto modo brincante de aprender e habitar o mundo

Uma segunda concepção, que apareceu constantemente nos trabalhos investigados, foi a de que a infância é um modo brincante de aprender e habitar o mundo. Nesse caso, é comum encontrarmos uma associação marcante das crianças com o brincar livremente. A brincadeira, aqui, não é apenas um momento de diversão, é o modo mesmo de ser da infância. Ela é brincando. Sua constituição é pela brincadeira. Na brincadeira ela é! Daí dedicar tanto investimento neste modo de ser.

Não por acaso, a leitura afroperspectivista do cosmopaladar ioruba:

[...] compreende a infância como uma potência ativa que investe na brincadeira e na narrativa. A infância é a abundância do mundo, a possibilidade de confirmar a brincadeira e a narrativa como os modos de viver autênticos (NOGUERA; ALVES, 2020, p. 542).

“Brinco, logo existo!” Essa é a máxima das infâncias em contraposição ao cognocentrismo do “penso, logo existo”. A brincadeira é acima de tudo a confirmação de sua existência enquanto criança. O que diz a criança? “Brinco, logo sou!” A ausência do brincar é a afirmação de sua impossibilidade de ser e habitar. Desse modo, investir nas infâncias é investir nas brincadeiras que encantam o mundo, tornando-o habitável. E levar a sério as brincadeiras é nosso modo de dizer que estamos investindo em nossas crianças.

Brincar é um modo diferente de pensar o investimento na infância presente na cultura ocidental moderna que tanto prioriza trabalho, a ocupação do tempo, o dever de casa e o que “vai ser quando crescer”. Uma forma outra de pensar o investimento na infância, que não pensa a brincadeira apenas como entretenimento ou como hora do relaxamento, realizada apenas na hora do lanche ou como momento curto de distração:

Em linhas gerais, podemos fazer dois grandes quadros. Um modelo de educação que inclui coisas como: disciplina, trabalho, (dever) de casa, tutela e superação da infantilidade para a maioridade da razão. No caso da perspectiva Kiriku, encontramos coisas como: brincadeira de casa, ao invés de educar com dever, a brincadeira é a tônica que incentiva cada pessoa a mergulhar em sua infância (NOGUERA, 2016, p. 15).

De forma direta, podemos compreender que o sentido de infância passa diretamente pelo modo brincante de aprender e habitar o mundo. O mais importante aqui está em reconhecer que brincadeira não é “passa tempo”, “enrolação” ou “perda de tempo”; mas, sim, a maneira autêntica da criança ser quem é, de se expressar, de aprender e ensinar. O Reconhecimento da infância como sinônimo contagiante está ligada à ideia de que só posso ser quem sou através do brincar. Portanto a criança aqui diz: se quiser me conhecer, brinque comigo. Se quiser saber o que sei, me chame para brincar.

É evidente que a proposta de mundo sustentada pela lógica colonial expõe a criança e os adultos à posição de submissão de um modo adultocêntrico em que o modo brincante é esmagado e excluído, pois precisa operar de modo extrativista e predatório. Como aponta Rufino (2021, p. 70), “[...] ao meu ver, uma das principais características que firmam o caráter de uma lógica dominante, sendo também centrada no adulto, é perda da brincadeira como estado matricial do ser”. Nesse sentido, é importante destacar que a condição de existir só se torna possível através do resgate da brincadeira como modo de operar e se comunicar nos mundos:

Por isso, concordamos com Kiriku e só perguntamos pelo poder ativo do brincar. Daí, ao invés de autonomia da maioridade da razão, apostamos nas infâncias que nos habitam. Portanto, são as ‘brincadeiras para casa’ (e não os trabalhos para casa) que podem criar as condições mais notáveis para o florescimento da educação. O que estaria em jogo? Educar contra a infância, o modelo Pinóquio: apostar num futuro melhor e investir na verdade. Ou simplesmente, investir na reconfiguração do próprio presente - a perspectiva Kiriku - ser brincante na vida (NOGUERA, 2016, p. 16-17).

Nesse caso, a infância é o que coloca em xeque os modos adultocentrados de aprendizado e organização social baseados no dever, na tarefa, no trabalho, no acúmulo, na ocupação do tempo, na seriedade, na impossibilidade do jogo, do riso, da celebração, etc. E, ao colocar em xeque essa forma adultocentrada, permite-nos resgatar a criança que há em nós, fomentando nossa capacidade de infancialização; ou seja, nossa capacidade de “[...] trazer para dentro o sopro brincante que o estado da infância contém, mesmo quando deixamos de ser crianças” (SILVA, 2021, p. 29).

Não é estranho, por isso as ideias de infância apresentadas pelas/os entrevistados/as da pesquisa realizada por Liziane da Silva (2021) com as crianças negras da comunidade de Sopadinho, indiquem:

[...] se referiu a ser pequeno/a: brincar livremente, ter liberdade para poder ter o que se pensa, apenas estudar e não precisar trabalhar, trazendo à tona as ideias de que as crianças vivenciam seus cotidianos de modo mais livre, ainda que as crianças não tenham poder de decisão, para elas é vantajoso não ter que lidar com demandas atribuídas à vida adulta (SILVA, 2021, p. 27-28).

É importante notarmos que essa concepção da infância brincante, a partir do afroperspectivismo, está muito associada com Exu. Seja enquanto modo brincante de habitar o mundo, seja como aquele que quebra-demanda ao invés de acumular, “[...] Exu é um heterônimo da infância, isto é, uma maneira dela expressar-se. Exu elucida o sentido mesmo da infância [...]” (NOGUERA; ALVES, 2020, p. 538).

Exu, assim como as crianças, expressa um desejo de explorar e conhecer as coisas que habita o mundo. Por isso é considerado como ‘heterônimo da infância’. A vida em estado de infância significa e é expressa pela capacidade de perceber e acessar a realidade. Sendo assim esse modo de perceber a infância nos torna capazes de olhar a realidade como se fosse sempre a primeira vez e nos lança no horizonte de levar em consideração as diversas formas de vida e seus múltiplos saberes.

4.1.3 Da infância enquanto potência de reinvenção e reinterpretação do mundo

Uma terceira aparição periférica, encontrada nos trabalhos investigados, é a infância entendida ou apontada como uma potência capaz de reinventar e reinterpretar novos mundos, novos horizontes. Por conseguinte, uma sociedade que se tornou adultecida ou pautada na lógica adultocêntrica, se torna incapaz de lançar modos outros de olhar para o mundo e a realidade. Nessa concepção, a infância é compreendida como desveladora, criadora e criativa. Assim:

[...] nossa hipótese está dentro de uma concepção afroperspectivista que, em termos filosóficos, entende a infância como um modo de lançar olhares inéditos sobre o mundo em busca de percursos que estão por fazer (NOGUERA; ALVES, 2020, p. 535).

Diante desse cenário, é importante destacar que a infância e as crianças são possibilidades de criar novos mundos. Assim através das contribuições da filosofia ubuntu, a infância é apresentada como uma possibilidade de olhar a realidade de e por outros pontos de vista e, através disso, criar outras maneiras de vivenciar o mundo. De modo mais exemplificado:

Ubuntawana é assumir a infância como um sentido que propicia que encaremos a realidade como um território de continua produção, instável e passível de reformulações e ressignificações. Por fim, ubuntawana remete, no contexto da filosofia ubuntu, a compreender, a infância e, ao mesmo tempo, as crianças como inventoras de novos mundos (NOGUERA; BARRETO, 2018, p. 632).

Nessa perspectiva, a infância é apontada como uma percepção que possibilita o mundo e as experiências de incansáveis produções peculiares. Dito de outro modo, ao escutar as vozes das crianças, elas se tornam protagonistas e criadoras de suas próprias experiências de mundo, isto é, aqui não é mais o adulto que atua através da ótica adultocêntrica e diz o que a criança deve ser e como deve se comportar, mas as crianças como ‘produtoras de culturas’. Por isso é importante salientar que:

[...] as crianças sejam vistas não como meros ‘apêndices funcionais da sociedade adulta e de seus objetivos’ [...], mas como habitantes das ‘esferas culturais dos adultos com quem partilham suas vidas’ e criadoras e mantedoras de ambientes culturais próprios (NUNES, 2017, p. 186).

A criança passa da condição de subordinação para ser percebida como criadora e inventora de mundos. Como nos lembra Noguera (2019b, p. 131): “[...] a infância é a emergência de um acontecimento que interrompe o fluxo corriqueiro das coisas, suscitando algo, ao mesmo ímpar e banal. Infância nos convida a reinventar o mundo”.

Desse modo, com a particularidade de reinvenção e de criação, as crianças nos convocam a suspender o automatismo que nos cega e nos cerca para inaugurar e ativar nossa capacidade de expressão:

De um lado, a infância entendida como *infantia* – ausência de linguagem. De outro, a infância é dita no plural: infâncias, recobrando, ao menos, duas faces como *ubungane* e *ubuntwana*. Se a doutrina Kantiana propõe e sustenta práticas educativas de superação da infância, a filosofia ubuntu não se ocupa

da “verdade”, mas dos sentidos possíveis para a resignificação e reinvenção da vida e do mundo (NOGUERA, 2016, p. 15, grifos do autor).

Enquanto a lógica ocidental de pensamento se sustenta na ideia de que a infância é uma etapa ou fase que precisa ser superada, ou melhor, a universalização dessa fase da vida. Por outro lado, a perspectiva ubuntu, compreende a infância como uma possibilidade de reinventar e resignificar a vida, assim como de olhar para as questões coletivas. Desse modo:

O menor menino da aldeia, a criança mais “plena” de infância é a mais “competente” em resolver os problemas coletivos. Vale mencionar que na língua Zulu existem duas palavras para dizer “infância”, tanto *ubungane* como *ubuntwana* recobre algo mais extenso e profundo. Uma coisa está no Ser – totalidade do real e condição de possibilidade da vida e do mundo. Ora, só é possível falar em infâncias no plural, existe uma perspectiva que diz respeito à capacidade de reinterpretar a realidade. Kiriku é a pessoa que mais vive essa dimensão da infância, isto é, a potência de reinterpretar o mundo e se ocupar dos sentidos possíveis ao invés da verdade (NOGUERA, 2016, p. 13, grifos do autor).

Não há uma verdade única sobre a infância, portanto dentro dessa perspectiva, há muitos modos de percebê-la. Pois se pensarmos na proposta educativa pautada na filosofia ubuntu, essa olha para a infância como uma maneira de se alimentar da própria educação. Levando em consideração alguns desses apontamentos, olhar a infância sob perspectivas de(s)coloniais nos possibilita repensar e olhar a educação de outros modos. Logo:

Uma educação *ubuntu* valoriza a produção de sentidos, um exercício voltado mais para o cultivo da infância (*ubuntwana*), Ou seja, um investimento nas condições de possibilidade de reinaugurar a realidade. Afinal, infância é um conceito bidimensional, etapa da vida e capacidade de reinvenção e resignificação (NOGUERA, 2016, p. 13, grifos do autor).

Essa perspectiva traz uma contribuição no modo de perceber a educação, de modo geral, e a infância, de modo particular. Pois, como a infância é lida e explorada com essa possibilidade de produção de novos significados, o que está em jogo não é o que se é; mas exatamente sua habilidade para produzir novas percepções do mundo e da realidade:

Não obstante, podemos também ler Kiriku como uma criança. Porém, não importa se Kiriku é um homem ou um menino, seja adulto ou criança, o que está em jogo é sua *infância*- *ubuntwana*. Ou seja, sua capacidade de produzir novos sentidos (NOGUERA, 2016, p. 14, grifos do autor).

Não é de se estranhar que o processo educativo sirva como uma experiência de amplificação da própria infância. Em outras palavras, uma oportunidade para construção e desvelamento de novos mundos. Como aponta Noguera (2016, p. 15), “[...] de modo panorâmico, importante registrar aqui a infância (ubuntwana) é a condição de possibilidade, ponto de partida e linha de chegada, base e efeito de uma educação *ubuntu* [...]”. Nesse sentido:

Educa-se através da *infância*, por ela e para ela, isto é, em favor de reinaugurar o mundo sempre que necessário, enfrentando os desafios com a convicção de que é preciso estarmos disponíveis e atentos para o chamamento coletivo do qual não podemos nos esquivar. O aparato filosófico-pedagógico do filme Kiriku ensina pelo menos uma coisa: Educar é amplificar a infância. Em outros termos, uma possibilidade para novos mundos (NOGUERA, 2016, p. 15, grifos do autor).

O reconhecimento da infância como potência de vida, permite reinventá-la e abre possibilidades de reinterpretação do mundo e desconstrução das colonialidades do ser, do poder e do saber que nos gere.

4.1.4 Da infância como milagre

Uma quarta manifestação encontrada foi a da infância assimilada como mistério, provocadora de encantamentos e o motor da vida ritual. Nessa visão, compreende-se que “[...] a infância seria justamente a fase, a condição, os cosmos-sentidos que melhor apresentariam aqueles fenômenos que, inexplicavelmente, chamamos de milagre” (NOGUERA, 2019b, p. 131).

Esses fenômenos manifestam a exuberância indispensável da existência, ou ainda, “milagre”. Sendo esse, um modo para denominarmos a infância. É através desse milagre que é possível reinterpretarmos o mundo, ou como nos apontam Noguera e Alves (2020, p. 542), “[...] é através do poder miraculoso da infância que reinterpretamos o mundo”. Assim:

A Infância é uma faculdade que nomeia algo que já é, mas sem ser ainda algo, um espanto que introduz no mundo do que é, aquilo que ainda não pode ser identificado e permite qualquer diferenciação; a infância é o nome de um milagre, o da interrupção do ser das coisas pela entrada de seu outro, do outro do ser, a condição de toda e qualquer diferença (NOGUERA; ALVES, 2020, p. 542).

A condição infantil nos convoca à vivência radical de não ter controle das coisas e de reconhecer que está receptivo, a mudança faz parte dessa condição. Pois essa é uma das consequências da adultidade: “[...] desejo de não mudar, não aceitar o tempo”. Mas essa ideia impede de escutar o convite da condição infantil. Dito de outra maneira, “[...] a condição infância nos convida para a experiência radical de não saber a causa das coisas. *A infância é um modo de assumir que vivemos enlaçadas por mistério*” (NOGUERA; ALVES, 2020, p. 543, grifo nosso).

Nesse caso, a infância é o que coloca em questão o mistério da existência e que nos possibilita o resgate de se encantar diante do mundo. É através desse encantamento que seremos afetados e tocados pelas experiências que vivenciamos. Como indica Noguera e Barreto (2018, p. 631):

No contexto Ubuntu, Ubuntwana quer dizer infância enquanto agente de provocação, capaz de afetar afetivamente, acolher e provocar o encantamento diante da vida. Essa possibilidade de encantamento que é própria da infância, apenas é possível de acessar por ser ela um sexto sentido (NOGUERA; BARRETO, 2018, p. 631).

Assim:

Por ser justamente a presença do passado e do futuro na emergência do presente. Em outras palavras, Ubuntwana é a afirmação que, para além dos cinco sentidos (visão, olfato, tato, paladar e audição), existe um outro (sentido) que chamamos de infância. Um sentido que estaria mais aguçado nas crianças, mas que não é perdido pelos adultos (NOGUERA; BARRETO, 2018, p. 631).

Esse outro sentido que denominamos de infância, não é algo perdido ou esquecido pelos adultos, contudo está mais latente e vivo nas crianças, exatamente por isso é mais fácil para as crianças: vivenciar, acessar e se deixar afetar. Dito de outra maneira, “[...] no contexto Ubuntu, Ubuntwana quer dizer infância enquanto agente de provocação, capaz de afetar afetivamente, acolher e provocar o encantamento diante da vida” (NOGUERA; BARRETO, 2018, p. 631).

Diante disso, a infância revela-se como uma maneira de vivência humana privilegiada. Sendo assim essa experiência nos lança a assumirmos que a vida humana é permeada por práticas instáveis que são pertencentes à existência. Nessa perspectiva, a infância nos convoca a assumirmos e reconhecermos essa instabilidade. Não por acaso:

Encontramos a possibilidade de estipular infância como conceito que remete a um estado, ou ainda, uma forma de vida que torna possível assumir a instabilidade da vida radicalmente (NOGUERA; BARRETO, 2018, p. 631).

Como mistério que se move no mundo, a infância nos lança no inesperado e constante devir. Posta como futuro, desdobra-se insistentemente no presente e como um presente.

4.1.5 Da infância como vontade desmesurada de saborear a realidade

Uma quinta expressão apresentada é a da infância captada enquanto fome de mundo, desejo de provar e saborear tudo, cosmosentidos. Nessa concepção, a figura de Exu aparece como um heterônimo da infância, exatamente por ser essa figura que melhor expressa a vontade de saborear e comer a realidade. Nessa concepção mapeada, acredita-se que: “[...] a criança é a fome de mundo. Em outras palavras, a infância é a fome do mundo: uma vontade desmesurada por saborear toda realidade” (NOGUERA; ALVES, 2020, p. 538).

É importante destacar que esse desejo de saborear e de afirmar que a criança é a fome do mundo, extrapola o significado restrito de alimentar-se com comida. Por isso Exu representa e tem um significado interessante para a infância. Pois, assim como as crianças, ele manifesta essa vontade de partilhar das coisas do mundo. Diante disso:

Exu come tudo. Não porque lhe falte algo. Mas, justamente porque lhe sobra vontade de estar com as coisas do mundo. Em termo afroperspectivista, Exu significa o que há de íntimo na infância, isto é, seu caráter de desejar a vida incondicionalmente. O que denominamos de gosto de viver. Por essa razão, Exu é a alegoria que define o gosto de viver. A descrição do mundo se dá através do gosto e da ingestão. Exu nada rejeita, tem interesse por tudo. Ele é ávido por uma curiosidade radical que nada dispensa. Exu é a fome do mundo [...] (NOGUERA; ALVES, 2020, p. 538).

Exu representa e manifesta o que há de peculiar e valioso na infância: “[...] o interesse de partilhar das coisas do mundo”. Assim ele nunca é saciado e é exatamente por isso que come tudo que é apresentado. Pois:

[...] o ato de comer aqui ultrapassa o significado estrito de alimentar-se com comida. Em termos afroperspectivistas, Exu significa o que há de íntimo na

infância, isto é, o seu caráter de desejar a vida incondicionalmente. O que denominamos de gosto de viver (NOGUERA; ALVES, 2020, p. 538).

Essa concepção se pauta na perspectiva do cosmopaladar ioruba, dentro desse contexto, é interessante uma explicação para o desejo desmensurado que as crianças manifestam, levando objetos a boca com a iniciativa e o desejo de vê-las. Isso porque, “[...] no paladar de mundo ioruba, o gosto possui muitos detalhes, as escalas e mapas da língua enquanto ferramenta de ligação com o mundo são bem sofisticados” (NOGUERA; ALVES, 2020, p. 538).

Se por um lado, Exu atua como gosto de viver, por outro se apresenta como “senhor da encruzilhada”. Nessa ideia, Exu se materializa para resistir ao que foi esquecido da infância, ou seja, o que está em jogo ao transformar Exu em “senhor da encruzilhada” é exatamente afirmar que a infância é o que há de mais arcaico em cada um de nós. De modo mais detalhado:

[...] podemos enunciar, filosoficamente, que a infância é o que existe de mais antigo em todos nós. De onde, interpelamos a narrativa que faz de Exu dono das encruzilhadas como sendo a potência de resistir ao esquecimento da infância. Exu torna-se o mais velho significa que a infância é o que existe de mais antigo em todos os seres vivos. É a recuperação da infância, ou ainda, a insistência em experimentá-la que está na transformação de Exu em ser senhor das encruzilhadas. Uma pessoa pode deixar de ser criança, mas, à medida que transita por caminhos da brincadeira e da narrativa pode sempre habitar a infância de alguma maneira (NOGUERA; ALVES, 2020, p. 530-531).

Como modo de reexistir ao esquecimento da infância, Exu nos lembra de dois elementos essenciais, os quais compõem sua encruzilhada: a “brincar” e a “narrar”. Esses dois verbos são muito importantes para o entendimento do caminho de Exu. Como sinaliza Nogueira e Alves (2020, p. 540), “[...] é através da brincadeira e da narrativa, conjugadas ou não, que Exu consagra a vida como heterônimo da infância”. Porém, é importante salientar que:

Em termos filosóficos afroperspectivistas, a afirmação de Exu como heterônimo da infância não pode reduzi-lo somente a esse poderoso conceito. No complexo cultural filosófico ioruba, Exu está muito além disso. Mas, numa leitura afroperspectivista o que nos interessa é a dimensão infantil de Exu. Afirmá-lo como heterônimo da infância no contexto da encruzilhada quer dizer: Exu é a expressão para alguém que mesmo depois de ser criança (alguém que exerce a potência de criar) mantém quando recebe a encruzilhada duas qualidades fundamentais da infância: brincar e narrar. A sua encruzilhada é o cruzamento entre essas duas atividades (NOGUERA; ALVES, 2020, p. 546).

Ao ter apresentado e tomando Exu como heterônimo da infância, a infância se mostra através das lentes intelectuais negras e indígenas como uma celebração do existir, é a fase que aumenta a intensificação da vida, não por acaso, pois é a infância entendida:

Em resumo, a combinação das produções intelectuais negras e indígenas _ a afroperspectividade- tem uma ênfase na definição filosófica da infância como cosmo-sentidos que permite reinaugurar experiências e produzir mais-valia de vida (NOGUERA, 2019b, p. 131).

Exu move-se no mundo abrindo possibilidades de vidas, anunciando infâncias que resistem aos aprisionamentos das narrativas coloniais, enquanto brincam com o existir.

4.1.6 Da infância como “portadora” de potências

Uma sexta concepção de infância, mas não menos importante, é a que a criança é reconhecida, não como um vir-a-ser, um futuro por vir; mas como potência viva, reconhecida e valorizada em sua integralidade do presente. A criança já é. Dentro dessa lógica, enfrenta-se a ideia de que a criança precisa crescer para então ser, ou tornar-se um adulto, de preferência produtor e consumidor, para ser algo. Nesse sentido:

[...] *ubungane* difere de *infantia*. Esta última é de origem latina. A primeira é do tronco linguístico bantu. No último caso, o significado da palavra é de ausência da linguagem. No contexto africano, a palavra remete ao ser em todas as suas potências latentes. *Infantia* remetendo a pré-linguagem; *Ubungane* circunscrevendo todas as linguagens. Enquanto *ntwana* é sinônimo do termo “item”. A palavra *ubuntwana* pode ser traduzida como ser-de-algo. Dito de modo simples, uma característica importante para estar presente no tempo presente. Por isso, educar é um exercício de cultivo da infância, uma ação presente. Com efeito, não cabe perguntar o que uma criança quer ser quando crescer. Porque ela não precisa crescer para ser alguma coisa. Toda criança já é alguma coisa. Qual é o perigo de fazer a pergunta, “O que você quer ser quando crescer”? simples: esvaziar o presente (NOGUERA, 2016, p. 16, grifos do autor).

Nessa ideia de infância, ao contrário de olhar a criança como alguém que precisa se tornar algo; reconhecemos e enfatizamos os seus potenciais. Como mencionado, no contexto do pensamento africano, as palavras e os significados que melhor descrevem as crianças é o exercício de enxergar suas potencialidades ocultas.

Assim:

Os primeiros trabalhos já ressaltavam a autonomia e a independência das crianças indígenas, o carinho e a complacência dos adultos em relação as suas atitudes e a ausência de castigos físicos. Porém, nossa visão da infância como um ‘vir-a-ser’, não nos permitia levar a sério o tratamento que os indígenas dispensavam às crianças. A liberdade e autonomia infantis foram muitas vezes interpretadas como ausência de autoridade dos pais e inexistência uma de pedagogia nativa ou de formas sistematizadas de ensino e aprendizagem (TASSIRINI, 2007, p. 12).

É notório que o modo de olhar para as crianças e a infância dos povos originários e africanos revela uma maneira peculiar que contraria a da lógica ocidental, que olha para a criança como um “vir-a-ser” ou um se tornar alguma coisa. Nesse tipo de sociedade, a criança já é algo e é exatamente, por isso que ocupa um lugar de importante destaque e contribuição. Como podemos perceber:

Para os Guarani, há o reconhecimento da autonomia da criança, que deve ser respeitada. A criança é vista como um ser de fato, portador de um espírito que precisa ser cativado para ficar na terra. A criança que surge carnalmente no ventre materno traz uma essência de vida (angue) que transmitida pelo sangue dos pais e carrega os fenótipos (TASSIRINI, 2007, p. 14).

A noção de infância apresentada e reconhecida pelos Guaranis diverge radicalmente da ocidental, que considera as crianças como “seres em formação”. Nesse aspecto, que se opõe a ideia ocidental, a presença da criança é um presente para o mundo, não um projeto de futuro. A sua chegada no mundo é um presente. De modo que:

A liberdade que é dada às crianças indígenas parece atrelada a um reconhecimento de suas habilidades de aprendizagem. A concepção Kayapó de que as crianças ‘tudo sabem porque tudo vêem’ se refere a uma situação que não é mais compartilhada pelos adultos, que não podem circular por todos os espaços da aldeia como as crianças (TASSIRINI, 2007, p. 15).

Essa liberdade concedida às crianças indígenas assemelha-se ao reconhecimento de suas capacidades de aprendizado. O próprio gesto de “[...] deixar as crianças observarem tudo, é, portanto, parte de uma pedagogia nativa [...]” (TASSIRINI, 2007, p. 15). Com isso as crianças são reconhecidas como sujeitos e atores, ou seja, “[...] ver as crianças como atores, por sua vez, reforça a existência das culturas infantis, que são os sistemas de significação e as ações sociais delas, que diferem dos/das adultos/adultas” (NUNES, 2017, p. 187).

Como portadora de potências, a infância floresce nas suas relações com mundos diversos e convida uma diversidade de seres a partilhar a construção de modos de vidas, que sustentem a vida.

4.1.7 Infância como experiência de alteridade

Uma sétima e última concepção de infância, captadas nos trabalhos mapeados, é a que a infância aparece como alteridade, infância delinquente e como o não hegemônico. Nessa concepção de infância, sinaliza-se que a “[...] criança que é alteridade no ser, no pensar e na linguagem” (ALTIVO, 2019, p. 275). Assim a criança e a infância manifestam no mundo exatamente sua diversidade no modo de se relacionar, através da sua maneira de se comportar e de expressar. Por isso:

A infância indica e transita pelo não instituído, não hegemônico e não codificado, atravessando o tempo em direção a pura potência. É morada provisória, passagem, aprendizado e espanto da linguagem que escapa à formalização do conhecimento e do saber (ALTIVO, 2019, p. 275).

Por fim, mas não menos importante, a infância é o que aponta e percorre aquilo que ainda não foi criado, travessando e criando uma experiência de mundo que a faz transitar entre uma pura potência e um mundo inadequado para as crianças. Daí a importância da criação de um contexto favorável. Desse modo:

[...] se concentrando numa infância delinquente, não adaptada, através de um método não institucional, experimental e não acabado. Emerge a grande premissa - que tomo como central na minha concepção de infância – de que não existem crianças inadequadas ao mundo, e sim, um mundo inadaptado ao sujeito, nesse sentido, era preciso criar um contexto favorável (COELHO, 2017, p. 66).

Nesse sentido, pensar e reconhecer a infância como alteridade é assumir que é preciso criar contextos favoráveis de expressão para que as diversidades no modo de pensar e de existir tenham espaço no mundo. Isso significa ir na contramão do que opera na perspectiva colonial, como podemos perceber a seguir:

Um escritor peruano chamado Manuel Scorza tem um romance intitulado *Garabombo o invisível* em que conta a história de pessoas que vivem num lugar onde elas não são reconhecidas, nem vistas, pelo olhar colonialista/colonial que incide sobre nós de maneira que cega a vista. Cega a vista daqueles que se sobrepõem a esse mundo e ocultam as imagens dos

que vivem a realidade profunda desse mundo (KRENAK, 2021, p. 64).

O olhar colonizador e colonialista nos cega a alteridade. Nos impossibilita de reconhecer a alteridade que a criança manifesta no mundo. E com essa cegueira, não conseguimos perceber que criamos história únicas e universais em relação às infâncias. Como nos lembra Chimamanda Ngozi Adichie (2019, p. 26), “[...] a história única cria estereótipos e o problema com os estereótipos não é que sejam mentiras, mas que são incompletos. Eles fazem com que uma história se torne a única história”.

Por isso pensar e reconhecer a infância, como alteridade no campo educacional, é perceber uma brecha de resistência que essa categoria pode instaurar no modo colonial de educar. Com contribuições pertinentes, amplas e plurais para que o campo educativo possa reinventar-se. Essa noção marginalizada e pouco trabalhada no cenário educacional, alerta-nos Krenak (2021, p. 64), é uma possibilidade de “[...] invocar outras memórias destes vastos territórios com uma vasta humanidade plural, com outras percepções de presença no mundo.

Pois o nosso processo de educação colonial é tão excludente e massacrante, fruto de uma perspectiva social mais ampla, que não se dispõem a escutar as outras histórias que perpassam o campo educacional: dos povos originários, das mulheres, dos negros, como herdeiro de um sistema colonial. Torna-se indiferente e surdo para as histórias marginalizadas:

[...] então, tudo o que vem desse grande vocalizador que é o estado colonial, ele ignora e nega originalidade, a pluralidade e a capacidade de invenção desses povos que não foram considerados integrantes do conserto civilizatório (KRENAK, 2021, p. 65).

Desse modo:

O processo das navegações apontou para a descoberta do diferente e, justamente com ele, constitui-se a crença acelerada da superioridade dos iguais. Nesse processo de afirmação de sua identidade, os europeus investiram em desqualificar os diferentes, isto é, passar da ideia das crianças como miniaturas de adultos para a construção de um outro diferente (BARBOSA, 2006, p. 98).

Como podemos perceber, isso possibilitou um reconhecimento importante no processo de colonização. É preciso levar em consideração modos de pensar e agir outros que não apenas aqueles aceitos por essa lógica. Pois há uma limitação naquilo que nos forma para relacionar e acolher as diferenças. Como aponta Abramowicz

(2013, p. 10):

Vende-se produtos para as diferenças, sendo necessário, nesse sentido incentivá-las. Ou seja, a diversidade foi entendida como uma forma de governo exercido pela política pública no campo da cultura, como uma estratégia de apaziguamento das desigualdades e de esvaziamento no campo da diferença, que tem como função borrar as identidades e quebrar as hegemonias (ABRAMOWICZ, 2013, p. 10).

Dito de outro modo, pensar a infância como alteridade em seu modo de ser e de habitar o mundo, é reconhecer que seu papel é criar alargamentos e possibilidades para a produção e o reconhecimento das diferenças. O exercício, quando a infância como alteridade se faz presente, é reconhecer a sua potência e contribuição para o âmbito educacional. Segundo Abramowicz (2013, p. 11), “[...] se se quer produzir diferença é porque ela está ali e precisa fazer valer sua potência política, precisar ser tirada do lugar do estranho, do horrível, da aberração. [...]”. Com isso:

[...] ao longo de três ou quatro séculos, territórios, vidas e modos de vidas foram dizimados para imprimir um único formato, esse formato monocultural, monolinguístico, e que tem também uma epistemologia única, que insiste em negar qualquer outra observação sobre a possibilidade de o governo dos homens se organizar de outras maneiras que não essa estabelecida lá, digamos, no lema da revolução francesa: “igualdade, liberdade, fraternidade”. A parte desse lema da qual não conseguiram dá conta é a da fraternidade; ou da reciprocidade, da capacidade de se afetar uns com os outros, de buscar entender que o outro, para além de uma alteridade oposta, é também a possibilidade de agente se construir como pessoa. Eu só posso ser alguém se existirem os outros. Mas essa fúria de eliminar o outro não permite que nos constituamos, cada um de nós, com sua alteridade positiva capaz de interagir no mundo, de uma maneira que coopera para que o mundo seja melhor (KRENAK, 2021, p. 67-68).

É notório o quanto a infância, como diferença e alteridade, pode abrir brechas e fendas nesse formato de modelo único e universal. Ao levar em consideração esse aspecto, o que está em jogo é exatamente a capacidade de abertura para o outro, é assumir que o que nos constitui enquanto humano é nossa capacidade de nos reconhecermos como coletividade. Mas, sinaliza Krenak (2021, p. 67), “[...] a fúria colonial” que deseja a eliminação e apagamento das diferenças, nos torna insensíveis a tal reconhecimento. Por isso, sua aposta nas “ideias para adiar o fim do mundo”:

[...] e, a despeito de ter ideias para adiar o fim do mundo em muitos momentos, o nosso desejo é que possamos nos abrir para outros mundos onde a diversidade e a pluralidade também estejam presentes, sem seres caladas. E que possamos também experimentar viver em um mundo no qual

ninguém precise ficar invisível, ninguém precise ser Garabombo, o invisível, no qual possamos ser quem somos, cada um com sua singularidade, humanos nas suas competências, nas suas deficiências, nas suas dificuldades. E que sejamos capazes de reciprocidade, que é um lema que deveria estar entre aqueles que propõem que nos juntemos para pensar mundos (KRENAK, 2021, p.77-78).

Em suma, como habitantes da alteridade, a infância possibilita uma abertura para novas experiências e aprendizados para além daquelas que apreendemos em nossa experiência de mundo. Uma abertura de mundo que leve em consideração, não apenas o ponto de vista único, mas no qual as pluralidades estejam presentes e não sejam silenciadas.

4.2 POR UMA EDUCAÇÃO TRANSPESSOAL PERIFÉRICA: DE(S)COLONIZANDO UM CAMPO

O contexto da Educação Transpessoal é marcado por uma série de conquistas e avanços, no tocante ao modo de pensar o processo educativo: tivemos o resgate da espiritualidade, enquanto um modo ético de vida; a perspectiva da integralidade do ser e do mundo; o enfoque da multidimensionalidade e a interdependência dentre vários outros aspectos. Entretanto não podemos ficar indiferentes ao fato de que há ainda alguns desafios a serem enfrentados no território da Educação Transpessoal.

Afinal, como ressaltam Ferreira *et al.* (2022), a proposta crítico-decolonial no Movimento Transpessoal é mais teórica do que real, visto que muitas de suas propostas concretas e pesquisas nacionais e mundiais vivem entre uma cegueira cultural e um esquecimento colonial que permanecem invisibilizando sujeitos, saberes e práticas. Quando se trata dos desafios ainda presentes na Educação Transpessoal, é importante não perdermos de vista o que sinalizou Hocoy (2016), quando falou que, em grande medida, falta às teorias transpessoais uma consciência crítica acerca das tendenciosas perspectivas colonialistas que as influenciam.

Em que pese as inegáveis conquistas que tivemos nos processos formativos com a emergência da Educação Transpessoal, como vêm sinalizando os estudos e trabalhos, aqui apresentados, não podemos negar que o modo pelo qual a Educação Transpessoal vem sendo historicamente usada e difundida, permanece, como apontam Ferreira *et al.* (2022, p. 3), perpetuando e favorecendo:

[...] uma concepção de mundo e uma visão de humano ancoradas, atreladas e enraizadas nos vieses eurocentrados e norte-americanos fundados que legitimam e reproduzam o ‘... sistema-mundo moderno/colonial, capitalista/patriarcal, cristão-cêntrico/ocidental-cêntrico’ [...] (FERREIRA *et al.*, 2022, p. 3).

A percepção que temos é a de que a Educação Transpessoal tem uma importância significativa para nos ajudar a pensar propostas formativas *sui generis*; todavia o modo pelo qual ela vem sendo difundida ainda não foi capaz de nos ajudar a ir além da histórica “[...] falácia psicológica solidificada na convicção de que ‘o homem é um animal racional’ não se referia aos africanos, aos ameríndios, aos australianos e, muito menos, às mulheres” (RAMOSE, 2011, p. 8).

Ficamos indiferentes ao fato de que em uma proposta de Educação Transpessoal não é suficiente resgatar a espiritualidade ou mesmo a visão de integralidade, sem que nenhuma dessas experiências favoreça a invenção de novos modos de subjetivação no contexto do processo formativo.

Em recente trabalho de estado da arte em torno das pesquisas transpessoais no campo da educação, organizado por Ferreira *et al.* (2022, p. 9), foi constatado que parece haver uma ausência de práxis autorreflexiva de tonalidade mais crítica, a qual tem nos impedido de “[...] questionar o impacto do colonialismo e do capitalismo modernos” no processo de construção do conhecimento dentro do próprio campo. Portanto a questão que não podemos negligenciar é:

Por que razão, por exemplo, uma perspectiva multidimensional e integrativa como a Transpessoal ainda parece incapaz de lidar com os *outros* “sujeitos da educação”, esses que historicamente foram marginalizados pelo pensamento psicológico e educacional, como as crianças, as mulheres, os negros, os índios, os pobres? A pergunta não é casual. Pois, constatamos que dos 23 trabalhos analisados, apenas duas pesquisas abordam as juventudes periféricas [...] e outras duas tratam in-diretamente a Infância como categoria analítica com a qual a Transpessoal precisa lidar [...]. De forma hipotética, isso parece sugerir que a Transpessoal, a despeito do nome e da proposta, parece ainda bem pessoal (FERREIRA *et al.*, 2022, p. 9).

Apesar de todo o real potencial teórico-metodológico presente na Educação Transpessoal, esses estudos vêm mostrando que o campo ainda carece de avanços concretos principalmente quando se trata de fazer dessas conquistas um instrumento ativo na luta pela vida desses tantos outros que permanecem silenciados e esquecidos pela lógica colonial a qual assombra e aterroriza os sistemas educativos. Em função dessa problemática e das questões acima apresentadas, buscaremos,

neste momento, denunciar o esquecimento colonial que permanece não tocado pela Educação Transpessoal no intuito de levá-la para a periferia do pensamento no território acadêmico.

Cabe-nos pensar uma Educação Transpessoal Periférica e reduzir o abismo existente entre política e espiritualidade, integralidade e equidade, multidimensionalidade e alteridade. Colocar a Educação Transpessoal na periferia do próprio pensamento, fazendo-a ver, sentir, tocar o que normalmente não se vê, não se sente ou não se toca. Nosso exercício nesse quesito é recuperar o que foi investido no esquecimento da colonialidade, fazer a Educação Transpessoal caminhar pelas margens, escutar suas sonoridades e se aproximar de seus sujeitos, se deixar reencantar por seus saberes. Não era essa a promessa do movimento transpessoal em sua origem? Ir além do instituído, do normalizado, do preconcebido? Ir além da pessoa que tem como pronome EU, regido pela lógica do “Ego coqui” moderno.

Mas, como nos lembra Rufino (2021, p. 21) para superar o esquecimento é preciso desaprender, pois “[...] um dos métodos mais engenhosos desse grande sistema de dominação de aniquilar o outro é pela produção de esquecimento”. Um esquecimento intencional que se caracteriza como um dos modos mais violentos e severos do colonialismo e seus desdobramentos de colonialidade.

Quais serão nossos guias para reverter esse esquecimento? As infâncias. Sim, aquelas infâncias que emergem como faca cravada em nossa garganta colonial; aquelas infâncias esquecidas e marginalizadas pelo adultocentrismo ocidental; aquelas infâncias silenciadas pelo modo de vida neoliberal do lucro e do capital. Não se trata mais de perguntar como a Educação, a Transpessoal ou a Educação Transpessoal contribuem para pensar as infâncias. É tempo de perguntar como essas noções e experiências marginais de infâncias nos permitem pensar outras formas de Educação, Transpessoal e Educação Transpessoal. Não se trata de repensar as infâncias. Mas de como as infâncias sentirpensam e nesse sentirpensamento levam a educação transpessoal brasileira a articular uma outra relação entre educação e espiritualidade.

Assim, quando falamos de uma Educação Transpessoal Periférica, estamos nos referindo àquela proposta educativa que, além de cultivar a integralidade e multidimensionalidade, é sobretudo crítica, participativa, de(s)colonial e local. Ou seja, que leva em consideração as várias concepções de mundos e de sujeitos, portanto caracteriza-se como uma perspectiva diversa e plural que busca dá a ver o

esquecimento daqueles sujeitos, práticas e saberes os quais subvertem a lógica colonial de ser, poder, saber, fazer, habitar e se relacionar com o mundo:

As sociedades tidas como não desenvolvidas, desalmadas, desumanas e que teriam por sua natureza por sua a justificativa da autorização da intervenção colonial são, até os dias de hoje, aquelas que decidiram cantar a noite grande, ouvir os sons da floresta e chamar os habitantes dos vários tempos para não se submeterem ao quebranto do esquecimento (RUFINO, 2021, p. 21).

Por isso a Educação Transpessoal Periférica segue os rastros deixados pelos sons das florestas, das matas, dos mangues, das infâncias periféricas, de todos os habitantes dos tempos que não se submeteram ao esquecimento. É aquela que vê além, vai além, ouve além dos limites instituídos pela colonialidade. Aquela que aprendeu a andar nas margens para escutar, provar e se relacionar com tudo aquilo e todos aqueles que ficaram à beira do mundo. Nessa perspectiva em que a educação Transpessoal é caracterizada como periférica, absolutamente todos os seres (humanos ou extra-humanos) são convidados a habitarem o mundo. Esse tipo de educação se interessa por aqueles sujeitos que foram marginalizados e massacrados pela lógica colonial. Pois:

O esquecimento como parte de uma política de morte plantada pela dominação colonial provocou desarranjo das memórias, desmantelo cognitivo e dissonância das percepções. Não à toa, aqueles que invocam as palavras de força no cair da noite ritualizam a vida e seus ciclos com cantos, dança, plantio, colheita e festa para permanecer criança, virar bicho, vibrar folha e desaguar nas marés do tempo. São os mesmos que acionam a memória e a ancestralidade como tecnologia e política de vida diante do desencante (RUFINO, 2021, p. 24).

Reivindicar uma Educação Transpessoal Periférica é sobretudo anunciar que a espiritualidade, a multidimensionalidade e a integralidade não são e nem podem ser privilégio (social, acadêmico, intelectual ou político) de uns que se dizem mais especiais do que outros. A reivindicação pelo periférico na Educação Transpessoal é uma forma de acionar a memória que foi sequestrada pela dominação colonial, fazendo-nos lembrar que espiritualidade não é produto para quem pode pagar, que a integralidade é antes uma questão de interdependência/coemergência e que a multidimensionalidade é a aposta em uma outra aprendizagem a qual atravessa corpos sensíveis.

Dessa forma, pensar uma Educação Transpessoal Periférica é assumir que

toda educação é um ato político que atravessa um corpo sensível e nos aproxima do que canta a vida: das crianças, dos bichos, das folhas e plantas, das margens. Dito de outro modo, assumir a educação Transpessoal como periférica é se dispor a uma tarefa essencial: de(s)colonizar! É começar concretamente a pensar que só é possível levar a educação Transpessoal para a periferia, exercitando o processo de desprender e se desidentificar dos modos hegemônicos de colonialidade que são perpetuados no campo educativo.

Nesse caso, é fundamental tirarmos do esquecimento os sujeitos e saberes há muito silenciados do outro lado da fronteira do EU. E isso perpassa reconhecer que “[...] desaprender é um ato político e poético diante daquilo que se veste como único saber possível ou como maior em relação a outros modos” (RUFINO, 2021, p. 19).

Porém é importante entender que o processo de desaprendizagem não significa uma aniquilação da experiência. Por isso é imprescindível nos certificar do que aprendemos “[...] de maneira processual e não em uma lógica acumulativa” (RUFINO, 2021, p. 19). Dessa maneira, na perspectiva desse tipo de educação, o que está em jogo não é o acúmulo de conhecimento, mas o quanto o processo é capaz de modificar sua relação com os outros e com o mundo. O que está em jogo é exatamente o quanto você é capaz de se aproximar com o que não é EU (os outros) e se deixar afetar no encontro com o outro:

Esse processo, permeado de conflito, proporciona a crítica, a inovação da dúvida, a disponibilidade para o diálogo e o reconhecimento do caráter inconcluso dos seres e do mundo. A educação como parte de um contínuo refazer de si – autônomo, livre e em permanente afetação pelo outro (RUFINO, 2021, p. 19).

Com base nos pontos apresentados, é importante destacar que numa educação transpessoal, que se diz periférica, estamos sempre nesse processo de (des)construção, constantes mortes e renascimentos; territorialização-desterritorialização-reterritorialização. E assim, vamos nos reinventando, nos refazendo e desaprendendo na relação com o outro. Através desse processo, podemos entender a importância de fazer das infâncias nosso guia até as periferias: com elas entendemos que o desaprendizado é o exercício constante de devir, a ação que diz que ser e saber não se quer único, se quer múltiplo. Em um instante é bicho, em outro é planta, sem jamais deixar de ser gente:

Desaprender do cânone é um passa-pé na política que investiu massivamente na captura de sentidos, linguagens, memórias e dignidade existencial, produzindo o esquecimento da diversidade de vivências para fazer vigorar um modelo único de ser e saber (RUFINO, 2021, p. 20).

Neste sentido, esse é um dos comprometimentos de uma Educação Transpessoal Periférica: recuperar a memória ancestral, tão presente nas experiências de(s)coloniais de infâncias, de que há uma infinidade de possibilidade de habitar a subjetividade e que, além das fronteiras da razão, circula uma diversidade de saberes, uma ampla e complexa ecologia de saberes. A Educação Transpessoal Periférica caracteriza-se pela coragem de tirar do esquecimento (ou não deixar cair no esquecimento) essa diversidade de saberes e práticas, sujeitos e seres que articulam vida, política e manifestam modos próprios de sabedoria. Assim é importante destacar que ir além do ego, numa proposta educacional dessa natureza, é ir em direção à margem, é não se submeter ao modelo único de ser e saber, é dar ouvidos para as vozes que ficaram no silenciamento, avizinhar-se das vidas que habitam no esquecimento.

Desta forma, é importante destacar que:

[...] seu desafio tornou-se retomar e sustentar seu caráter tensionador das lógicas universalistas, relativistas, substancialistas e niilistas, avançando para processos de decolonização do ser, do saber e do poder que sustentam a colonialidade enquanto uma estrutura de pensar e agir culturalmente, presente nas diferentes formas de social, imaginárias e mentalidades, que reforçam as lógicas de dominação e centralismos excludentes e a instauração da subalternização, do indiferentismo, do aniquilamento, da invisibilidade e da desqualificação de um povo em relação a outro (FERREIRA *et al.*, 2022, p. 15).

Como aponta Ken Wilber (1999, p. 246 *apud* WALSH, VAUGHAN, 1999, p. 246), um dos pioneiros da Transpessoal, se quisermos fortalecer as discussões que queiram favorecer “[...] caminhos além do ego nas próximas décadas”, é crucial que possamos começar a repensar nossa relação com os grupos marginais. Afinal, sem uma relação com esses outros, nossos outros, “[...] toda alegação de ‘transformação mundial’ ou até mesmo de que a teoria transpessoal pode influenciar o mundo não passará de mais uma ideologia” (WILBER, 1999 *apud* WALSH, VAUGHAN, 1999, p. 246).

Como apontado, é interessante pensar como o conhecimento marginalizado é abordado socialmente, bem como os possíveis impactos que esses outros saberes e

pensamentos podem trazer para pensar um outro modo de educação, uma maneira de educar que não seja pautada na exclusão desses 'outros', dos diferentes que estão à margem da sociedade:

Dentro dessa lógica, a perspectiva participativa decolonial realça o cultivo da alteridade conjuntiva que engloba as relações intrapessoais, interpessoais e transpessoais; o respeito a afirmação da diferença; o diálogo e a cooperação prática e ética em torno da busca por justiça e relação a grupos empobrecidos e subjugados pelas mais diferentes formas de dominação (FERREIRA *et al.*, 2022, p. 248).

Por isso é necessário lançar um feitiço nesse modo de educar que tanto dissemina violência e exclusão. Isso significa afirmar que uma Educação Transpessoal Periférica é essa nossa tentativa de romper e borrar essa política de colonização que insiste em massacrar, anular e matar todos aqueles que pensam de modo contrário. Então, nossa aposta nessa perspectiva de educação que leva em consideração outros saberes e modos de vidas, como aponta Rufino (2021), o processo de de(s)colonização é um ato educativo por excelência:

A decolonização não é um passe de mágica, não se dá meramente no grito de independência, mas ao longo dos processos de disputa de vida que integram conformidade, rebeldia e lutas contrárias à dominação e à produção de desvio do ser e de suas práticas de saber. Por mais que se sonhe e esses sonhos sejam corporais, vibrantes e plasmem meios de reivindicar outra experiência, não se dorme colonizado e se acorda descolonizado. Talvez, a descolonização tenha maior intimidade com a capacidade de recuperar nos sonhos o que foi investido no esquecimento (RUFINO, 2021, p. 30).

É imprescindível reconhecer que o processo de de(s)colonização da educação e de suas práticas acontece de modo lento e gradual. Levando-se em consideração que todo o nosso processo de educação foi pensado e pautado no modo colonizador de operar. Portanto é preciso fazer e assumir o ato de de(s)colonização como necessário para pensar uma outra maneira de educar que leve em consideração esses outros sujeitos da educação, é o que nos propomos ao pensar essa outra educação:

Assim, a introdução do termo decolonial ao Transpessoal é um exercício de um 'posicionamento crítico de fronteira', isto é, o desejo não está em apenas mudar nomes e os conteúdos da conversa, pois a inscrição do decolonial objetiva criar novas noções, pensando com isso de outra maneira e movendo-se em 'outra lógica' (FERREIRA *et al.*, 2022, p. 250).

Ao propor uma Educação Transpessoal Periférica, uma das tarefas primordiais é esse processo de de(s)colonização da educação e isso implica pensar algumas tarefas preliminares. Levando em consideração que, nesse tipo de educação, a de(s)colonização é um pilar essencial, o compromisso está diretamente relacionado a atender esse exercício de comprometimento para de(s)colonizar o terreno educativo:

A educação como ato de descolonização convoca o oprimido para uma espécie de xamanismo – um mergulho profundo em si, nas suas ambivalências, fraturas, fraquezas e forças- e para um desaguar em dizeres múltiplos que transcendem a escassez da métrica dominante e confluam em uma comunidade de sentidos plural que inscreva a liberdade (RUFINO, 2021, p. 31).

Como podemos perceber, uma das tarefas dessa perspectiva educativa é convidar os educadores e educadoras a se “xamanizar” e assim reinventar o próprio fazer pedagógico. Nesse tipo de educação, o educador é convidado a mergulhar nas profundezas de si e olhar suas limitações. Nesse sentido, o educador se coloca sempre na condição daquele que está aprendendo na relação com os outros. Abrindo mão assim do lugar de senhor detentor da verdade e rompendo com a lógica que prevalece na educação. Com isso:

[...] podemos indicar a importância da Transpessoal compreender que a injustiça social global está intimamente relacionada à injustiça cognitiva global, propondo um pensamento pós-abismal, o qual considera que a diversidade do mundo é inesgotável. Portanto, há muito o que se expandir no campo da transpessoalidade no Brasil, de modo que precisamos de uma epistemologia adequada que atenda a diversidade de mundos nos quais se movimentam nossos povos (FERREIRA *et al.*, 2022, p. 20).

Uma outra tarefa e comprometimento da educação enquanto ato de de(s)colonização “[...] entende a cura não como um apagamento da dor, mas como um cuidado que redimensiona o vazio que existem em nós, resultando de quebrantos que nos foram postos” (RUFINO, 2021, p. 31). Nesse ponto, a educação que leva em consideração os caminhos necessários na de(s)colonização olha o processo de cura como uma oportunidade de cuidado que reinventa o vazio da existência e que nos lançam em uma indisposição. Desse modo:

A tarefa da educação frente à emergência da descolonização encontra chão fértil nos sonhos, na medida em que reconhece na capacidade de catar nas bordas das voltas do mundo os pedaços que, engolidos e cuspidos de volta,

podem erguer seres que contrariam a toada de má sorte rogada pela pregação dos autointitulados 'homens de bem' (RUFINO, 2021, p. 31).

Os sonhos são entidades arcaicas e por esse motivo precisamos fazer o exercício de ouvi-los. Essa também é uma atribuição dessa outra perspectiva de educação, nela elementos que normalmente são excluídos e vistos sem importância, são necessários para compor essa outra lógica formativa e nos reinventar. Como aponta Rufino (2021, p. 31):

Não se trata somente de uma atividade onírica, mas de uma esfera em que mergulhamos em um fazer arqueológico para catar cacos que nos remontam. Como podemos perceber, o sonho não se limita as dimensões devaneadoras, exigindo uma busca de aspectos arcaico que ajudem a reunir pedaços que nos refazem (RUFINO, 2021, p. 31).

Precisamos de outros elementos para xamanizar e pensar um outro modo de educação, não há como formar outros sujeitos e outras epistemologias periféricas aniquilando os seus saberes e suas práticas. Por esse motivo, uma educação que se caracteriza como periférica recolhe, une e soma esses elementos para criar o inusitado. Não por que é melhor; mas exatamente por levar em consideração essas outras sabedorias, pois reconhece que é urgente e indispensável exercitar a de(s)colonizar a educação. Por consequência:

A educação como prática de liberdade e como ação responsável atua integralmente na defesa da dignidade existencial dos seres afetados pela humilhação produzida sistematicamente pela dominação colonial. A educação não pode ser conformada com a desigualdade, a violência e a exclusão; não pode ser apaziguadora das tensões e dos conflitos próprios dos oprimidos; assim como não pode ser contrária aos que se rebelam contra a indolência desse sistema. Ela não deve, ainda, pactuar da disputa por um lugar na salvação, já que se faz na liberdade em elaborar e reivindicar um mundo e um modo de vida em que nada e ninguém precise ser salvos (RUFINO, 2021, p. 35).

Esse é um dos exercícios primordiais de uma educação que caminha no desafio da de(s)colonização. Uma educação que reconhece a de(s)colonização como uma perspectiva que anseia infindavelmente pela liberdade. Como insiste em lembrar Rufino (2021, p. 35), “[...] assim, batemos a cabeça, a descolonização é uma prática educativa”. Diante dessa concepção se faz um pedido:

Para isso, é necessária uma educação que nos envolva em aprendizagens que recuperem, acionem e utilizem repertórios transgressores dos

parâmetros coloniais. Nesse sentido, não há um único termo a ser invocado para dar conta desse projeto, o seu caráter é criado a partir de agenciamentos mediados pelas experiências de ser e de saber dos colonizados. É preciso ressaltar que a luta por descolonização se faz com memórias e sabedorias presentes antes mesmo da primeira sensação do acontecimento colonial. Hoje, o caráter principal dessa luta continua sendo a reivindicação pelo direito de existir plenamente como uma condição da diversidade do mundo (RUFINO, 2021, p. 36).

Educamos/formamos para os mais diversificados objetivos. A recomendação aqui anunciada direciona condutas e constrói experiências para acentuar o inconformismo, a obstinação causada pela lógica dominante de educação. Nesse sentido, uma Educação Transpessoal Periférica é aquela que reconhece e leva em consideração a diversidade existente no mundo.

Como enfatiza Rufino (2019, p. 78), “[...] a educação não pode ser absolvida de uma crítica que a cruze às dimensões do colonialismo”. Lançar uma proposta de educação que caminhe na contramão dessa lógica, que predomina há séculos na sociedade, é uma maneira não apenas de oxigenar e reinventar modos hegemônicos de educar; mas de rasgar e esmagar essa lógica que tanto propaga violência e anulação de saberes:

Porém, na contramão desse fluxo, há esforços mantenedores para educações que tendem a fortalecer mentalidades e práticas conservadoras, antidemocráticas, contrárias ao reconhecimento e credibilização da diversidade de saberes e ao compromisso com justiça social/cognitiva. [...] esse padrão de poder esteve/está estrategicamente presente nos modos de educação praticados pelas instituições dominantes, seja nas formas concretas ou simbólicas de violência inferidas aos grupos historicamente subalternizados. A evidência ressaltada são os efeitos do colonialismo/racismo epistemológico/cognitivo e o fortalecimento de práticas pedagógicas que contribuíram para a manutenção do ideário colonial (RUFINO, 2021, p. 78).

É nessa direção que se costuram as indispensáveis requisições por educações que combatam a manifestação desses paradigmas de poder. Os desafios enfrentados por uma Educação Transpessoal Periférica são sobretudo aqueles que entrelaçam as demandas que apontam os fenômenos do racismo, da discriminação, da subalternização e das educações. Nessa prática educativa, diversificadas maneiras de educar são enlaçadas. Como podemos perceber a seguir:

Parto da premissa de que há inúmeras formas de educação e de que os processos educativos não emergem de um único modo ou contexto. Uma educação que busca a emancipação deve estar comprometida com o *outro*. Assim, ela parte do reconhecimento da diversidade e da busca contínua pelo

diálogo nas diferenças. É uma educação pluralista e dialógica (RUFINO, 2021, p. 79, grifos do autor).

Há muitos modos de educar e as práticas educativas não nascem de maneiras únicas, por isso é importante e urgente o que esse tipo de educação exige. Nela, o educador é lançado “[...] diante do primado de uma ética cosmopolítica que conflui inúmeros valores não dominantes” (RUFINO, 2021, p. 37). Diante desse cenário, é preciso, como já mencionado: não apenas desaprender do cânone como se lançar em disponibilidade para aprendizagens de modos produzidos como esquecimento”.

Nesse ponto, a Educação Transpessoal Periferia é aquela que se funda em uma ‘ética cosmopolítica’, ou seja, aquela que luta de modo incansável pela dignidade dos seres enquanto celebra e honra sua diversidade. Sem levar em consideração essa multiplicidade no âmbito educacional, esse tipo de educação se submeterá não apenas a educar pela lógica do cânone como também a não se abrir para os desafios de modos produzidos como esquecimento. Por fim, é importante lembrar da tarefa curativa dessa perspectiva educacional:

Daí a tarefa curativa da educação: soprar em nós os póis feitos de corpos que bailam nas voltas do tempo e são capazes de alcançar as profundezas de nossos silêncios, nossas dores e forças; tocar na dimensão sensível de nossas presenças, convocando os diferentes “eus” que nos habitam, para rememorar que nossos força criativa e geradora desde tempos imemoriais (RUFINO, 2021, p. 37).

Diante desse tipo de educação, a tarefa do educador é mergulhar no abismo de seus silenciamentos, das dores e de suas forças, apalpar na superfície sensível de nossas presenças, como uma espécie de convocatória dos diferentes “eus” que habitam nossa manifestação no mundo. Assim a educação pensada desde perspectivas periféricas, exige-nos a ser diferentes do que somos, ir além de modos hegemônicos de educar e fazer morada em outras imagens e margens de nós mesmos.

Contrariando um modo de educar que se quer único e universal, uma Educação Transpessoal Periférica reconhece o campo educacional como um vasto território de passagem e acolhimento que pode e deve abrir as infinitas possibilidades de ser, habitar e formar o/no mundo. O educador que atua com essa perspectiva, sabe e reconhece que o mundo pode abrigar e habitar a todos, apesar dos limites e desafios. Nessa direção:

A agenda de decolonização do campo Transpessoal brasileiro encontra-se em andamento e busca contribuir com a superação de situações de opressão e violência que marcam a vida de parcelas consideráveis da população brasileira, especialmente mulheres, indígenas, negros e LGBTQ+. Despida de androcentrismos e das consequentes formas de patriarcalismos, sexismos e heteronormatividades, valoriza o corpo, a sexualidade, o cuidado e a proteção da natureza com uma consequente responsabilidade ética pela cocriação em suas múltiplas expressões. Alinhando-se com uma crítica aos modos normativos, apoia-se nas cosmopercepções amefricanas e orientais não lineares, uma vez que elas se baseiam em interrelacionalidade, solidariedade, interculturalidade e maior respeito a si, ao outro e à natureza (FERREIRA *et al.*, 2022, p. 253).

Com base nos argumentos e autores/as destacados/as, compomos uma ideia geral acerca do que poderia ser uma Educação Transpessoal Periférica a partir do cruzo da de(s)colonialidade com a perspectiva Transpessoal. Um cruzo que visa fecundar um campo, abrindo-o para o mistério gerativo da vida. A seguir, tomamos os territórios infantis periféricos mapeados, no primeiro objetivo, para pensar outras imagens possíveis da Educação Transpessoal.

Essas imagens serão exemplificadas pela escrevivência das experiências vividas na educação infantil do Jardim de Lótus do Neimfa.

4.2.1 De quando a infância articula educação e transpessoalidade

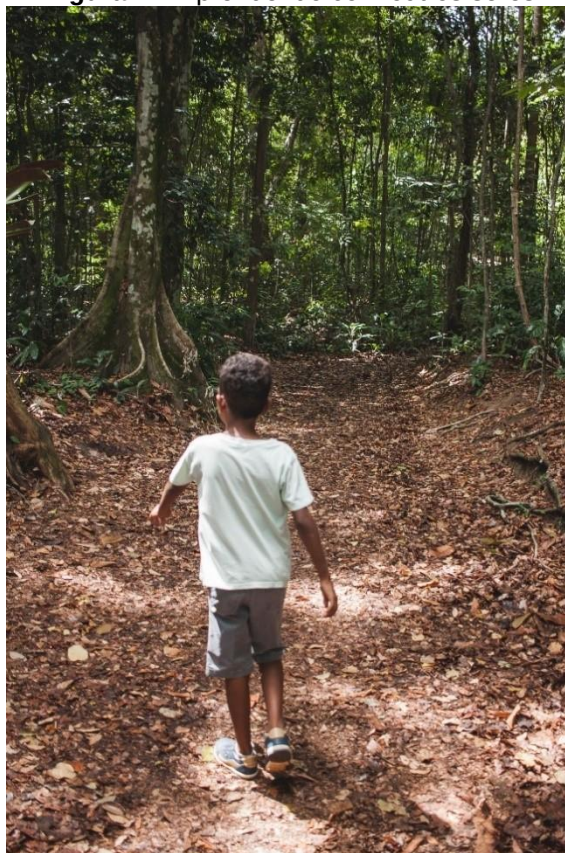
Como os territórios das infâncias nos ajudaram a criar rastros para sentipensar outras imagens de educação Transpessoal? Quem nos ajudou na criação dessas imagens foi exatamente o mapeamento das concepções de(s)coloniais de infâncias, ou melhor, cada noção de infância é, na verdade, uma forma específica de articular educação e transpessoalidade desde os territórios infantis mapeados.

Buscamos assim situar em cada item um conjunto de fotos retiradas do meu arquivo pessoal e do Neimfa, que trazem afetamentos vividos durante a experiência junto a educação infantil do Centro Infantil Jardim de Lótus durante o meu estágio obrigatório em Psicologia Transpessoal. Essas imagens são seguidas de um exercício de escrevivência que procura apontar o atravessamento das experiências em minhas concepções de Educação Transpessoal.

4.2.1.1 A Educação Transpessoal Periférica como território cosmopolítico-educacional

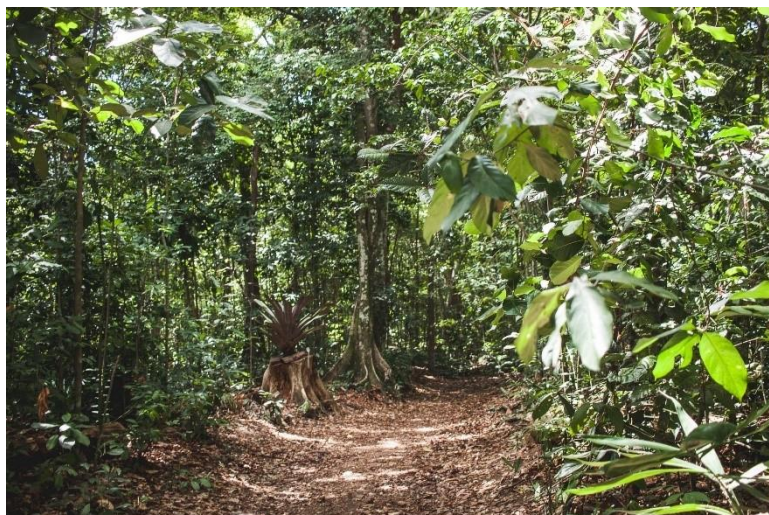
Escrevendo e lendo sobre as imagens que os territórios infantis possibilitam criar de uma Educação Transpessoal Periférica, fui tomada de ideias, afetações e imagens que manifesto na forma de fragmentos escrevíveis. São apontamentos de fragmentos de memórias, afetamentos e sentirpensar que ajudam a incorporar a categoria investigada ao mundo vivido da pesquisadora, assim como corporifica o exercício de(s)colonial posto em movimento ao longo da pesquisa:

Figura 2 – Aprendendo com outros seres



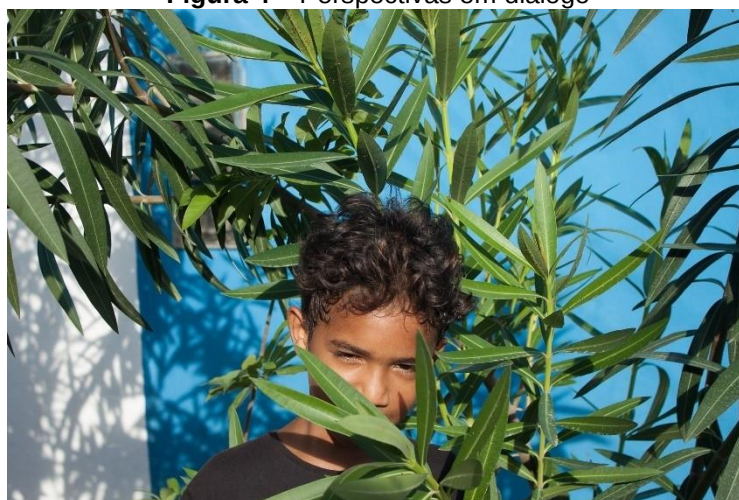
Fonte: A autora (2019).

Figura 3 – A sabedoria das plantas



Fonte: A autora (2019).

Figura 4 – Perspectivas em diálogo



Fonte: A autora (2019).

Figura 5 – Explorando outras sabedorias



Fonte: A autora (2019).

Figura 6 – Cuidando do jardim



Fonte: A autora (2019).

Figura 7 – Pintando e criando



Fonte: A autora (2019).

Figura 8 – Vida pulsando e ensinando



Fonte: A autora (2019).

Começo a posicionar minha escrita refletindo e buscando situar os afetamentos da educação Transpessoal como um território cosmopolítico vivo em minha formação enquanto psicóloga e educadora e eis que surge: O NEIMFA!, um lugar mágico e atravessado por uma proposta educativa peculiar que considerada a singularidade do sujeito ao mesmo tempo em que o reconhece numa rede interdependente de vínculos e afetos que o ajudam a sonhar. Nesse território vivo, aprendi que aquilo que eu digo, é uma teia complexa que implica e se relaciona com o mundo, ou melhor, com diferentes mundos. Mundos materiais e sutis, mundos habitados por seres diversos, mas promotores de vida. Aprendi que, onde há o eu colapsado pelo individualismo e autocentrismo, brota uma rede do nós, uma coletividade viva, permeada por solidariedade, reconhecimento mútuo e amor. Um nós permeado de lutas, lutos, mas também de festejos e celebrações e que em muitos momentos dá nó e nossa tarefa é continuar deixando fluir a rigidez do eu para que o nó volte a ser nós. Uma teia cósmica de vida que pulsa coletividade e convivialidade. O Neimfa compõe um modo de educar diferente

de todos os lugares que já habitei. Essa experiência formativa foi/é um divisor de águas na minha trans/formação humana, inclusive, um lugar que me possibilita continuar sonhando outros modos de educação para as crianças periféricas. Nesse espaço, permeado de memórias e afetos, todos os seres, humanos e extra-humanos, são exatamente evocados e convocados para habitarem o processo educativo. Aprendi a viver com a diversidade da vida e dos seres através das intervenções coletivas postas em andamento nesse lugar. Ações que fazem da rua um espaço formativo, religando o dentro e o fora dos espaços formativos e abrindo a porta para o mundo que não se reduz às paredes da sala de aula. Todos são responsáveis pelo processo educativo dos que cruzam as portas do Neimfa, de modo que a maneira de educar dos/as formadores/as é contagiada com um pluralismo mandálico ou teias mágicas criadoras e aparadoras de sonhos e transformadoras de pesadelos. Aqui a cozinheira e zeladora opera como educadora, assim como os Budas, Encantados, Orixás e Xapiris que nos visitam através de mestres e mestras de diversas tradições, que aportam no Neimfa. Um porto de pluralidades e possibilidades, um porto que indica a existência de muitos mares a serem navegados. Nunca um porto único e definitivo, mas uma abertura ao poder gerativo não determinador da vida que ora denominamos transpessoal. Todos os que operam com o fim da transformação são acolhidos como potências de vida, estão a serviço do mistério gerativo da vida em suas múltiplas faces. Faces inclusive ainda não vistas. Nessa perspectiva educativa, todos são convocados a dançar na/com/para as diferenças e com os desafios que o processo de educação implica. Não importa de onde você venha, de que lugar você é habitante, se é homem/mulher/bicha/bicho ou se ainda não é, se é criança-caranguejo, ou é mulher-onça, criança-onça, não importa a face que você ousa manifestar, mas o quanto estais disposto a dançar com/na diferença que não se restringe a modos de educar estabelecidos, mas que também abre brechas para se relacionar e nos convoca a habitar mundos de amor, cuidado e solidariedade. Educar é antes de tudo aprender a se relacionar, aprender a transitar nos mundos e enriquecer-se nessa jornada, enquanto se reconhece como doador de vida. Não é ao acaso que o Neimfa une o binômio educação/espiritualidade para compor sua perspectiva educativa. Nesse espaço educativo, que existe há mais de 30 anos na comunidade Coque, localizado na cidade do Recife, sua proposta inovadora e criativa de pensar a educação com crianças, se materializa em uma atividade chamada – *Centro Infantil Jardim de Lótus* – um modo sensível e comprometido de manter vivo o espírito da ludicidade, da brincadeira, das artes. Um lugar de encontro e cruzo entre o “Amor, Liberdade e Compaixão”. Um cruzo mobilizador de afetamentos e que sonha crianças navegando na liberdade e no amor, recepcionadas pela força da compaixão. A Educação infantil foi uma das atividades que me aproximei nos últimos anos no NEIMFA e da qual me possibilitou repensar o modo de formar/educar as crianças ou melhor dizendo: que me possibilitou estar com e aprender com as crianças, sendo ética, estética e espiritualidade a proposta formativa e com esse modo sensível de habitar as infâncias. Nessa proposta educativa, os formadores são cocriadores das atividades desenvolvidas em parceria com crianças que são nossas principais mediadoras entre os elementos educativos. São as crianças e seus pontos de vista que nos ensinam e nos ajudam a problematizar os modos engessados e adultescidos de habitar o mundo e de nos relacionarmos a partir do cuidado, do amor e da doação. Nessa proposta educativa, é exatamente as lentes infantis que nos auxiliam a criar brechas/fendas tanto para repensar nossa educação moderna e ocidental como para invocar outros elementos que ajudem a problematizá-la. Lembro o quanto a imagem de Kant (2017, p. 8) sobre a Pedagogia me espantou e assustou: “A disciplina preserva o homem de se desviar, mediante os seus impulsos animais, da sua destinação - a humanidade. Tem de o limitar, por exemplo, para que não corra perigos de modo selvagem e irreflectido. A disciplina é meramente negativa, a saber, a acção pela qual se remove o elemento selvagem do homem; a instrução é,

pelo contrário, a parte positiva da educação”. Retirar o “elemento selvagem” das crianças ia na contramão de tudo que estava vivenciando com as crianças do Coque. Percebia que na minha educação, primeiro cortaram minhas asas selvagens para disciplinar-me (o negativo de Kant) e depois me propuseram voar (O positivo de Kant), mesmo com as asas já há muito cortadas. Contudo, no Jardim de Lótus, aprendia que a vida não precisava de sofrimento para depois termos o coroamento da liberdade, a salvação após o sofrimento. Preferia ver as crianças primeiro voando, experimentando suas asas e possibilidades infinitas de voos e daí íamos acompanhando-as, a partir de suas potências. Orientando-as como nos ensina Krenak (2022). Nas atividades desenvolvidas nos eixos formativos do Centro Infantil Jardim de Lótus, tanto as crianças quanto os educadores são convidados a acessarem outros mundos e outras perspectivas, exercitarem voos, mergulhos, rastejos, caminhadas, enfim, acolher a selvageria do corpo sem as ânsias do disciplinamento. Através de atividades como contação de histórias, atividades de artes e de cuidados diversos, podemos acessar outros mundos. Assim, esse é um dos compromettimentos cosmopolíticos, por excelência, dessa proposta formativa. O NEIMFA, esse espaço educativo vivo em que as diferenças se encontram e os diversos mundos emergem materializa uma educação cosmopolítica. Ao entrar nesse espaço, os participantes se tornam porta vozes de outros seres e outras inteligências. E essa perspectiva educativa fez toda a diferença no meu processo formativo, pois esse espaço me possibilitou ampliar o sentirpensar em torno dos processos de ensino e aprendizagem. Nesse lugar, aprendi e pude entender, não sob o viés meramente cognocentrista, mas multidimensional, integral, participativo e de(s)colonial, que a professora/formadora não detém um lugar de saber especial, mas de uma eterna aprendiz. Nas relações em espaços de educação não formais, os conteúdos e as atividades são apenas um veículo que move o sentido da formação e transformação humana. E por ser o humano um ser de afeto e de vínculo, as aprendizagens se dão nesse processo. Afetos, vínculos, corpo são elementos indispensáveis para Ser e portas para circular nos diversos mundos. A cosmovisão e a presença de outras perspectivas de mundo, ser e vida perpassam meu modo de educar e também a minha vida fazendo emergir elementos que transporto para o meu texto, numa síntese de contágio e de afetações. Como educadora e como alguém que vivencia as experiências formativas no Neimfa – um lugar que possui um modo singular de educar-, percebo que as metas educacionais propostas nos espaços formais de ensino são outras, pautadas quase que exclusivamente por uma lógica do produtivismo e indiferentes a essas outras visões, não há espaço e nem escuta para perspectivas outras. Impera um modo único e hegemônico de educar. Por isso não está no horizonte formativo de um espaço tradicional de ensino, por exemplo, acessar perspectivas outras, acolher percepções outras, acolher o selvagem indomável que resiste a ter suas asas cortadas em nome da liberdade. Esse talvez seja um dos grandes motivos de violência e exclusão daqueles que se expressam e pensam de modos diferentes, aqueles que estão à margem, os periféricos. Pois essa experiência é algo marginalizado e excluído socialmente. Se os espaços educativos tradicionais se abrissem a essas outras perspectivas, poderíamos educar de outros modos. No NEIMFA, nas atividades do Centro Infantil Jardim de Lótus, o momento de contação de histórias, era o momento em que tanto os/as educadores/as quanto as crianças eram levadas a acessar outros mundos. Em diversos momentos, enquanto educadora, fui levada a habitar outro tempo/espaço, ou viver além do tempo/espaço, semelhante às descrições das viagens xamânicas. Ao contar histórias para crianças, acessei e entrei em outros universos, em que as palavras ganhavam uma outra tonalidade e intensidade. Era como um mantra, um canto sagrado que ressoava no universo da sala de aula. De fato, a palavra tem poder, a relação tem poder quando se faz presença. É como um convite e um chamado para esses outros elementos que vão compor a sala de aula como extensão da vida e do mundo. Essas contações de história

junto ao Neimfa encarnou afetos e memórias que atravessaram o meu corpo, inscrevendo-se como experiências vivas de passagens entre mundos. Não só na atividade do Centro Infantil Jardim de Lótus – no momento da contação de histórias - como no NEIMFA de um modo geral, sabemos o poder que as palavras possuem, o quanto ao ser pronunciadas coisas acontecem, mundos se comunicam e seres diversos se manifestam. É exatamente por saber e ter vivido essa experiência, que, ao escrever esses fragmentos, ela é ativada, como uma espécie de lembrete que reverbera em meu corpo. Na verdade, como memória que pulsa, sinto meu corpo ser penetrado por uma outra energia. Sou incorporada, corporada pela força da vida que flui nos encontros. De modo que sinto todo o meu corpo tremendo, vibrando, desalojando-se do conhecido e abrindo-se para o devir. Sinto um aperto no meu estômago, como borboletas que despertam do transe do casulo da normose da colonialidade. Há tantas memórias ativadas e afetos revistos que lembro que posso voar e viajar para além dos mundos de consumo que me foram impostos como promessas pelas minhas asas cortadas. É assim que me sinto no ritual de contar histórias para as crianças, exercitando um voo, o meu e o deles, uma cocriação conjunta entre forças de vida e sonhos possíveis. De fato, é preciso disposição para que essa energia se faça presente, mas não é uma disponibilidade meramente cognitiva, é uma atividade de entrega, de ser-fazer-morada que acolhe a diversidade e a pluralidade de mundos e seres. Ser casulo, lagarta e borboleta ao mesmo tempo, tudo movendo-se de vida. Isto é instigante e desafiante. É preciso ter coragem e ousadia para ver seu corpo se modificando, é preciso estar disposto a soltar toda tentativa de controle que aprendemos na relação colonial através do disciplinamento. Não é uma tarefa fácil, tenho e tive medo. Medos que se alojaram em meu ser e que insistem em não desaparecer. Colônias internas de desapareços adquiridas no longo processo de colonização, contudo sigo, aposto e me coloco no caminho, aprendendo a confiar no caminhar e no encontro com as crianças, as minhas e as outras que habitam neste mundo. As faces das crianças negras, indígenas, quilombolas, queer e periféricas de todas as ordens são minha aposta. Sonhá-las sorrindo, alimentadas, protegidas e amadas é meu sonho, sonho gestado no seio do Neimfa. Sonho gestado entre mulheres-mangue, mulheres-corpo, mulheres-vida. No processo de escrita, revisitando fotos, deparei-me com imagens de experiências de caminhadas, cultivos, partilhas e seres sendo crianças. É essa energia que chegou quando me abri para escrever e que me acompanhará ao contar essas vivências (ESCREVIVÊNCIA DA PESQUISADORA, 2022, s. p.).

A educação Transpessoal seria aquela que compreende o espaço educativo como território cosmopolítico vivo através do qual as diferenças se encontram e as fronteiras de si e do mundo se expandem. O ato educativo transpessoal pelo viés periférico seria aquele que promove uma mediação concreta entre os mundos e os seres, no intuito de promoção do *bem viver* (KRENAK, 2021).

Nessa primeira imagem de Educação Transpessoal Periférica, a escola, os espaços formativos e os seus dispositivos são territórios diversos que carecem de diálogos no intuito de promoção de encontros outros. Educadores/as e estudantes seriam como médiuns/xamãs que fazem as diferenças se encontrarem e mundos distantes dialogarem.

Assim:

Nessa economia nativa de produção e predação, as crianças ocupam um lugar central, sendo as mediadoras entre as várias categorias cosmológicas. Entre mortos e vivos, entre deuses, animais e humanos, há uma relação agonística constante marcada pela capacidade de captura das crianças do outro. Tudo se passa como se cada categoria cósmica buscasse, através das crianças, fazer valer seu “ponto de vista”. A esse respeito, é bastante ilustrativa a ideia guarani de que as crianças precisam ser convencidas a ficar neste mundo, ou seja, o investimento nas crianças também é uma forma de ‘captura-las’ dos deuses. Esse investimento depende de convencer ñe’e a habitar seu corpo (TASSIRINI, 2007, p. 19).

Nessa imagem de educação, o/a educando/a ocupa um lugar importantíssimo, diferente do modo ocidental e hegemônico de se relacionar. Aqui, a infância e as crianças são mediadoras entre os vários elementos da prática educativa. Por isso nesse ponto de vista educativo, as crianças são professoras por excelência e não receptáculos passivos a serem moldados e podados de sua “selvageria” para então terem acesso ao mundo adulto da razão.

A Educação Transpessoal Periférica movimenta a abertura da infância para o mundo como um modo de se relacionar com o conhecimento através da perspectiva do *princípio da equipotencialidade* (FERRER, 2017). Segundo o qual todos nós podemos nos colocar em pontos de vista diferentes, dependendo de determinados critérios ou perspectivas.

Esse exercício cosmopolítico de circular entre mundos é fundamental para o alargamento de ‘fronteiras do ego’ sugerido pela perspectiva Transpessoal através da *cocriação interpessoal* (FERRER, 2017). Esse processo de cocriação interpessoal emerge das relações entre os humanos, relações essas que são caracterizadas pela solidariedade e respeito mútuo, considerando que os seres humanos carregam as suas particularidades mais ou menos desenvolvidas em diferentes aspectos e, assim, não podem ser alçados a um lugar de superioridade em função de um determinado aspecto ao qual o meio social reputa importante (FERRER, 2015).

O exercício cosmopolítico se dá para além dos humanismos e adentra-se no âmbito “extra-humano”, deslocando o processo trans/formativo para um campo de relações mais amplas. Dessa forma, o “trans”, acrescido ao formativo, implica um compromisso do processo formativo extrapolar o especismo que coloca o humano, adulto, como ápice evolutivo a ser imitado, negando a outros seres uma influência no processo de trans/formação humana.

O descentramento do humanismo e do adultocentrismo permite-nos

reconhecer a relevância do educador, contudo não há que se pensar em uma forma de relação hierárquica, na qual esse se posiciona como único construtor do conhecimento. Na verdade, esse elemento aponta que não existe exclusividade ou supremacia, ainda que se reconheça a importância do saber especializado do educador, seu papel é recomposto, no sentido de estar aberto para dispor de seu conhecimento especializado para contribuir e orientar; como também de estar disposto para aprender conjuntamente. Em outras palavras, tal dimensão preceitua que educador e educando cresçam juntos, de modo que os argumentos de autoridade pautados na colonialidade, a qual permeia essa relação, já não cabem mais.

Na Educação Transpessoal, a participação junto aos mestres, professores e educadores é de suma importância, no entanto não se pode deixar de considerar que a cocriação pode envolver inteligências extra-humanas outras “[...] tais como entidades sutis, poderes naturais ou forças arquetípicas que podem estar embutidas na psique, natureza, ou o cosmos” (FERRER, 2015, p. 2).

Dito de outra forma, a dimensão interpessoal representa uma abertura à pluralidade dos ensinamentos humanos ou de outras ordens. Isso tem especial relevo quando pensamos, por exemplo, nos saberes populares, nas tradições difundidas pela oralidade dos povos periféricos da Terra que congregam uma ampla ecologia de saberes e que são partilhados abertamente nos espaços de educação não-formal.

Pautar os processos trans/formativos sobre a perspectiva transpessoal significa pautar as relações a partir do respeito e da humildade, cultivando uma postura de aprendiz; pois familiares, alunos, comunidade escolar e o além de seus muros sempre têm algo a ensinar e aprender sobre situações de vida. Ainda mais quando pensamos em promover práticas trans/formativas que apoiem e cultivem o resgate da coletividade, fortaleçam o enfrentamento e a valorização da vida e da diversidade. Esse entendimento visa o diálogo, o acolhimento e o respeito mútuo, combatendo práticas racistas que classifiquem vidas humanas e extra-humanas de acordo com critérios como raça, classe social, faixa etária, crenças religiosas e etc.

Desse modo, a direção apontada por Ferrer (2015) é o engajamento, que representa uma formação capaz de resgatar a responsabilidade em relação a si, aos outros e ao mundo, estimulando a criatividade para o enfrentamento das situações adversas da vida, tendo como referência não apenas o arcabouço material para fazer frente aos desafios e também a espiritualidade, pois:

Nessa via, as experiências espirituais são ativadoras de valores e potenciais adormecidos (éticos, estéticos, humanitários), que levam um indivíduo, no trabalho de mudança consigo, a adquirir o que Wilber [...] denomina de atitudes especiais como bondade, amabilidade, sabedoria, etc. (SILVA, 2015, p. 88).

Uma Educação Transpessoal que leva esse ponto de vista em consideração se configura como um exercício de levar em consideração essas várias concepções de mundo, ou seja, as crianças são mensageiras entre os diversos tipos de aprendizagens existentes; não apenas em sala de aula, mas nos diversos espaços que ocupam. De modo que são elas as responsáveis por mediar a comunicação entre os vários saberes e seres habitantes no mundo.

Exatamente por isso, essa imagem de Educação Transpessoal, como um exercício cosmopolítico, onde o território infantil mapeado possibilita emergir, traz contribuições importantes para oxigenar o campo educacional de modo geral. Visto que esse campo é formado e pautado na lógica da colonialidade, indispensavelmente, cria bases para levar a educação Transpessoal brasileira para as periferias dela mesma.

Ela que nasceu periférica diante da hegemonia das psicologias positivistas e sua ânsia de quantificar e metrificar a vida, carece de força para manter-se no fluxo como insurgente e não como mais um modo de controle da vida e de adaptação à planura que toma o econômico como o ponto central de promoção da vida. Poder resistir à captura ao ideal neoliberal de uma vida pautada no ter, ainda permanece como desafio a uma educação que se diga trans/pessoal.

Em síntese, a Educação Transpessoal Periférica como território cosmopolítico reafirma nossa condição de seres interdependentes na complexa teia da vida que é a Terra. Nela, o processo de mediação cosmológica dá-se pela corporificação da mente e pelo reconhecimento da importância do corpo na construção do conhecimento. Não alimenta uma ânsia pela universalização e pela idealização de uma imagem única de humano e mundo. Reconhece a pluralidade como potência da vida que se expressão como abertura permanente.

Na Educação Transpessoal Periférica, o papel de mediação cosmológica, geralmente atribuída ao xamã, é exercida pelo/a educador/a e educando/a quando do vínculo formativo. A compreensão multidimensional e integral do ser e do mundo complexifica o processo formativo e a busca de transcendência do egocentrismo do projeto moderno do “ego coqui”. Há uma aposta no cultivo do reconhecimento da

equipotencialidade dos/as atores/atrizes do processo formativo, no intuito do cultivo do bem viver.

4.2.1.2 A Educação Transpessoal como experiência brincante de aprender e ser

Na experiência do Centro Infantil Jardim de Lótus, o brincar é atividade indispensável. A seguir, tentarei materializar a experiência do brincar e sua importância educativa na forma de fragmentos escrevíveis, que me mobilizaram e me fizeram resgatar memórias e afetações vividas nessa experiência transformativa:

Figura 9 – Explosão de criação



Fonte: A autora (2019).

Figura 10 – Longe das amarras do adultocentrismo



Fonte: A autora (2019).

Figura 11 – O gigante encanado



Fonte: A autora (2019).

Figura 12 – O feitiço da brincadeira



Fonte: A autora (2019).

A brincadeira perpassa, atravessa e encarna um modo de vida importante e indispensável ao processo educativo das infâncias no Neimfa. Pois é assim que as crianças se expressam, comunicam e criam experiências de mundo. É por meio da brincadeira que a criança se constitui, é no modo potente e ativo do brincar que se cria e sonha experiências de mundo. É na brincadeira que a criança é!! Por isso, nas experiências educativas com as crianças no Neimfa, minhas aulas eram sempre pensadas levando em consideração esse modo de ser e de se expressar que é próprio da brincadeira. Sobretudo, por que socialmente existe um desejo cada vez mais latente de adultizarmos. Então, pensar as aulas levando em consideração o brincar como um dos elementos indispensáveis, era, na verdade, minha tentativa de resistir à lógica ocidental moderna que prioriza o produtivismo, o trabalho e o desejo de um futuro distante, expresso na questão insistente de “O que você vai ser quando crescer? Nos encontros com as crianças, eu era sempre surpreendida, convidada e instigada a soltar e me permitir. Sempre, na rotina cotidiana do Centro Infantil, existia um momento para o “brincar livre”. Nesse momento, as crianças não apenas criavam diversas experiências: ora eram animais, ora personagens de histórias diversas, ora mães/filhos... Encarnadas como exus brincantes, me convidavam a embarcar nessa experiência e, por vezes, minha adultice resistia e não se permitia mergulhar

no universo brincante que a infância nos convida a habitar. Percebi que havia investido tanto tempo e energia no “penso, logo existo” que esqueci de brincar, esqueci do corpo e de seus prazeres para me refugiar na mente e na sua ilusão de controle. Contudo em determinados momentos, acontecia que entre aquelas brechas singulares do tecido da vida, escutava o chamado, era uma espécie de voz que se manifestava na forma de um convite que me fazia soltar e abrir mão dessa adultice malcriada, malouvida e insistentemente rígida. Soltava! E logo estava lá, a professora completamente envolvida com o ato de brincar, como uma espécie de volta ao túnel do tempo, aquele momento me permitia soltar minha rigidez e reconhecer o quanto nos tornamos chatos quando perdemos o aspecto lúdico diante da vida. “Brinco, logo existo” começou a ressoar em meu ser, como um exercício de autode(s)colonização, como um exercício de expansão das fronteiras de meu ser através do ser das crianças e da possibilidade de aberturas de mundos. Esse era um convite indispensável nos encontros com as crianças e através dele foi possível perceber que, no meu contato com as crianças, o brincar era ingrediente que não poderia faltar sobretudo para mim enquanto herdeira de uma lógica de racionalização e alheia ao corpo. As muralhas do racionalismo e da ausência do corpo eram minadas pela presença do brincar e seus risos excitantes. As crianças-exus brincantes devoravam com a brincadeira anos de rigidez, como bons canibais, minha dureza e razão se tornavam oferendas principais. Sorri! A experiência com as crianças no Centro Infantil Jardim de Lótus era um momento em que eu me lembrava de manter vivo esse aspecto brincante diante da vida. Pois, diante de tantas demandas, por vezes nos tornamos indiferentes a esse aspecto e acabamos sendo engolidos por uma onda de responsabilidades, exigências e compromissos que o universo adulto capitalista nos impõe, um estado de servidão. Para ter, precisei sacrificar o meu ser, para ter precisei abandonar a brincadeira, afinal como ser um microempreendedor neoliberal de mim mesma, sem sacrificar a fluidez do brincar, do amar, do ar que flui para além das exigências esvaziantes de sentido? No meu encontro e nas aulas com as crianças, sempre que essa onda tentava se manifestar, uma voz em forma de resgate, uma voz sábia e doce me lembrava o que me constitui enquanto educadora e psicóloga. Era exatamente o espírito livre do brincar que como um mantra ecoava nas aulas: “Tia, vamos brincar?”. E quando essa frase era pronunciada, coisas aconteciam. Nem tinha mais tempo cronológico de responder, já tinha sido arrastada pela energia contagiante da brincadeira. As crianças provocaram rupturas em minha lógica adultocentrada e na brincadeira voltaram o espelho de seus olhos para que eu me percebesse e reconhecesse minhas limitações e acima de tudo minha capacidade de amar, pois brincar é o amor em movimento e risos. Assim habitar esse espaço com as crianças me possibilitou resgatar, reativar e manter vivo esse aspecto brincante diante da vida. Entrar na sala de aula, realizar os planejamentos e os momentos de formação eram um suspiro diante dessa lógica adultocêntrica que permeia nossa sociedade. Mover-me nessa relação transformativa, possibilitava manter viva a chama da ludicidade que como Exu insistia em entrar em meu caminho, desalojando-me das certezas e apostando no brincar como oferenda da vida. Se com a Psicanálise freudiana aprendi a importância do trabalho e do amor para a constituição do humano, com a transpessoal aprendi a brincar como forma de trans/formação humana, como um modo de resistir às constrições do egocentrismo moderno e todos os seus jogos adultocentrados. E esse era meu grito de resistência, diante de uma sociedade cada vez mais precoce e psicologizada nas exigências com as crianças. Não era apenas levar a sério nas palavras, o brincar, eu precisei me despir, me desnudar, tirar a capa da detentora do saber e dizer que meu investimento e minha aposta são as crianças!! De gritar em alto e em bom tom: as brincadeiras precisam ser levadas em consideração. E esse é o meu modo, enquanto educadora do Neimfa, de dizer do meu comprometimento com as crianças. Sem brincadeira não há mundo possível e é através do brincar que compomos mundos de bem viver.

Esse é o nosso modo de resistir e de responder a lógica predatória e extrativista do adultocentrismo. O feitiço que lançamos em uma sociedade adultocêntrica é: o brincar!! No brincar habitamos múltiplos mundos e atravessamos experiências ditas transpessoais (ESCREVIVÊNCIA DA PESQUISADORA, 2022, s. p.).

Nessa perspectiva, a educação transpessoal é levada a conhecer o modo infantil de habitar e se relacionar com o mundo: a natureza brincante. De modo que, os/as educadores/as são convidados a abandonar modos engessados de educar, na relação em que a brincadeira se torna o diálogo, cada educador e educando materializa essa sabedoria brincante no mundo:

Antes de tudo, é preciso dizer quem somos. Nós somos muitas coisas, mas, aqui, sobretudo, criancistas. O termo 'criancista' remete à ideia simples de gente adulta que aprende com crianças, valoriza culturas infantis e investe em sua própria infância – a capacidade de brincar, narrar e imaginar- como modo privilegiado de se relacionar consigo e com o mundo, mas, também com o contorno político de pessoas que defendem o direito das crianças serem crianças e dos adultos habitarem suas infâncias (NOGUERA; ALVES, 2020, p. 534).

Nesse sentido, a brincadeira possibilita uma experimentação que, os adultos, perdem de vista diante do processo colonizador. Como aponta e problematiza Vandebroek (2013, p. 10), a brincadeira cria um campo de visão, ou melhor dizendo, de experiências que proporcionam:

Como criar e produzir um espaço fora das amarras de sentido, da ideia de infância/povo, uma espécie de espaço fora-da-infância, uma banda larga, uma margem maior, que nunca se sabe exatamente aonde se vai chegar, em que as crianças possam ficar a sós, pensar, grunhir, falar, inventar, criar, dançar etc.? (VANDENBROECK, 2013, p. 10).

Desse modo, ao levar em consideração as culturas infantis, o educador se disponibiliza a escutar as crianças, dispõe-se a 'fazer-ser' com as crianças e compreende que existe muitos modos disso acontecer. Como apontam Nogueira e Alves (2020, p. 540): "[...] uma das mais interessantes pode ser ouvindo o que elas têm a dizer, o que elas pensam e sentem a respeito do mundo." E uma das formas, com a qual é possível acessar isso, é através da brincadeira, é resgatando a *força da infância* que nos indica que é permitido brincar:

Numa galáxia distante existiam mundos diferentes, diversas moradas. Todos os seres viviam sob a força da infância. Fossem bichos humanos, flores, vegetais, bichos onças ou de outros tipos: todos os seres nasciam, cresciam

e morriam assumindo o mistério da vida, experimentando conflitos e disputas, choros e sorriso. Todos se divertiam diversamente e sem pensar igual. Das disputas não surgiam gente derrotada. Mas, somente pessoas que aprendiam a brincar de muitos modos. Não existia paraíso, tampouco inferno. O governo era feito de brincadeiras, todas as pessoas podiam circular em todas as posições da roda. Brincar era tanta ordem quanto mandamento, brincar era a regra e brincar era a maneira de exercer a desobediência, o brincar era a norma vivente da infância. Viver era sinônimo de infância e brincadeira (NOGUERA, 2019b, p. 127, grifos do autor).

A segunda imagem que os mapeamentos dos territórios infantis periféricos nos possibilitaram pensar é que a Educação Transpessoal Periférica faz da brincadeira um ato educativo por excelência, um processo de trans/formação humana também por excelência que nos permite nos deslocarmos entre e através daquilo que se convencionou determinar como pessoa, pessoal. Aqui, brincar é um modo que se aprende e é levado a sério:

Nossa leitura afroperspectivista do cosmopaladar ioruba compreende a infância como uma potência ativa que investe na brincadeira e na narrativa. A infância é a abundância do mundo, a possibilidade de confirmar a brincadeira e a narrativa como os modos de viver autênticos (NOGUERA; ALVES, 2020, p. 547).

Desse modo, uma proposta educativa pautada nessa perspectiva é um processo pelo qual o poder ativo do brincar é valorizado. Estudos realizados por Cohn (2005), Lopes da Silva, Nunes e Macedo (2002), Nascimento (2006) e Bergamaschi (2007) apontam e reconhecem que:

As brincadeiras infantis têm-se mostrado de grande importância na transmissão cultural. Através delas as crianças estão experimentando o mundo e as reações, tendo assim como elementos para desenvolver atividades sem a intervenção de um adulto. Entre si estabelecem um lugar; identitário, material e simbólico (FRIDMANN, 2003, p. 20).

E é exatamente a capacidade de habitar no terreno brincante que é levado em consideração na proposta formativa transpessoal, como aponta Barbosa e Richter (2013, p. 29): “[...] educar, ultrapassa a escolarização pragmática e utilitarista voltada para resultados imediatos”. Assim:

As crianças aprendem olhando, observando toda a realidade, estão presentes em toda a parte da aldeia e nas áreas circundantes e quase não há punições. A criança tem permissividade autonomia, experimentando e participando da realidade concreta do dia a dia, seus conflitos e contradições, estão perfeitamente articuladas com aprendizagens e responsabilidades na

vida, que nas comunidades indígenas iniciam muito cedo (NASCIMENTO, 2006, p. 8).

Nessa imagem de educação, podemos invocar a figura formativa dos êres. Nesse sentido, a educadora e o educador manifestam e contagiam o campo educacional com a sabedoria desses seres:

O êre dançarino, solto, descontrolado; o êre como potência sem comportas do carrego colonial; o êre assumindo a aliteração radical da diferença, confrontando o lugar do adulto no mundo com a sagacidade pueril, excorporando gestos instáveis, consagra a criança como elo vital entre a ancestralidade e o devir (SANTIAGO; SOUZA, 2021, p. 25).

Como percebemos, a figura do êre media encontros que rompem com a lógica logocêntrica, sentimental, comportamental e específica que poderia nos reconectar na “*weltanschauung* de um povo colonizado” (FANON, 1968, p. 105). Por isso essa figura é tão importante para a proposta de educação, que defendemos neste trabalho. Na proposta de uma Educação Transpessoal Periférica, é possível que o educador manifeste essa sabedoria não apenas em sala de aula, mas na vida como um todo. Pois é importante lembrar que:

Desde sempre a criança colonizada foi jogada em qualquer lugar; também ela sofreu furtos pedagógicos, ou seja, padeceu com as estratégias de normose do conhecimento e dos saberes, com a perda de transformação da vida, vendo cerceada, desde cedo, a textura contestadora da própria criança. Se a educação permitisse aflorar o seu lado êre, os educadores, talvez, dar-se-iam conta de que os valores-refúgios da educação são ferramentas úteis na manutenção das mesmas perspectivas mortíferas de outros imaginários, possibilidades relacionais distintas, modos variados de simbolizar a vida e de desejar a vida (SANTIAGO; SOUZA, 2021, p. 25).

Uma Educação Transpessoal que leva em consideração esse aspecto, se dispõe a transformar o ambiente formativo num terreiro brincante que acolhe essas sabedorias. Uma ecologia de saberes insurgentes que toma o lúdico um facilitador do descentramento egóico. Assim, “[...] no lugar de repetir o carrego colonial, por que a educação e as escolas não se transformam em terreiros povoados de êres?” (SANTIAGO; SOUZA, 2021, p. 25-26). Dessa maneira, numa proposta de uma Educação Transpessoal Periférica, como é a perspectiva desse tipo de educação, as inteligências e os elementos educativos são terreiros brincantes que manifestam essas outras experiências de mundo e de educação:

Educar na contemporaneidade, é o grande desafio, pois diz respeito a algo muito difícil de alcançar quando está se submetido à lógica escolar de ensino: aprender a enfrentar a imprevisibilidade das mudanças nos modos de agir e interagir com os outros no mundo porque implica também estar disponível para lidar com os sonhos, e, simultaneamente, com o cotidiano visível e com a ordem do invisível (RICHTER; BARBOSA, 2013, p. 28).

Dito de outro modo, a educação seria levada a se configurar como um exercício brincante, tendo como mediadora a energia dos êres. De modo que os processos de ensino-aprendizagem de se comunicar e se relacionar passam e se configuram exatamente pela capacidade de sermos brincantes, ou seja, a brincadeira passa a ser o modo próprio de existirmos e de nos relacionarmos no/com o ambiente formativo:

[...] o adulto que experimenta o êre no camdomblé excorpara toda potência da criança que em sociedade teve a infância excessivamente governada ou desidratada pelo adultocentrismo, inclusive o educacional (SANTIAGO; SOUZA, 2021, p. 20).

Sendo assim a brincadeira se torna “atividade” indispensável nessa proposta educacional, pois permite a constituição de si, do outro e do mundo numa perspectiva do bem viver. Isto é, essa contribuição não é apenas importante, mas também necessária para pensar outros elementos que integram o campo educacional. Desse modo, a proposta trans/formativa da Educação Transpessoal Periférica é fazer do processo educativo uma experiência brincante diante dos desafios e dos limites que tantos nos assombram nesses tempos de crise do projeto moderno do “ego coqui-ro”:

Por isso, concordamos com Kiriku e só perguntamos pelo poder ativo do brincar. Daí, ao invés de autonomia da maioria da razão, apostamos nas infâncias que nos habitam. Portanto, são as “brincadeiras para casa” (e não os trabalhos para casa) que podem criar as condições mais notáveis para o florescimento da educação. O que estaria em jogo? Educar contra a infância, o modelo Pinóquio: apostar num futuro melhor e investir na verdade. Ou simplesmente, investir na reconfiguração do próprio presente- a perspectiva Kiriku- ser brincante na vida (NOGUERA, 2016, p. 16-17).

Em síntese, uma Educação Transpessoal Periférica toma o “Brinco, logo existo!” das experiências das infâncias de(s)colonizadas como suporte para expansão das fronteiras de si e dos deslocamentos das lógicas cognocentristas do “penso, logo existo”, impostas ao longo dos processos de socialização colonialistas. Dessa maneira, o brincar é um modo outro de sentipensar o campo educacional contemporâneo que, movido pelo ideário neoliberal, busca reduzir a formação humana ao ter em contraposição ao reconhecimento da multidimensionalidade e da

integralidade do ser.

A pergunta insistentemente feita pela lógica capitalista e colonial às crianças: “O que você vai ser quando crescer?” é posta como um limitador do ser, pois esvazia o reconhecimento do ser multidimensional presente na experiência da criança. Dito de outro modo, essa indagação impossibilita que as crianças percebam sua integralidade. A resposta a essa pergunta tem sido uma das preocupações da herança dessa perspectiva:

Os sujeitos que vivenciam a colonialidade, influenciados por sua localização, pensam e refletem sobre as mazelas e dificuldades enfrentadas nas margens externas à modernidade. Assim, teorizam sobre temáticas diferentes, pautando novos elementos que não são visíveis para aqueles e aquelas que não experienciam a violência da modernidade e o aspecto negativo da diferença colonial. A partir dessas novas questões, então, diferentes sujeitos podem teorizar sobre as heranças coloniais (CARVALHO, 2021, p. 188).

Para Souza e Andrade (2020), o *êre* é coextensivo ao brincar. Isso significa que o a figura do *êre* materializa uma extensão do brincar no mundo. Como nos lembra Carvalho e Souza (2021, p. 20), “[...] O *êre* transgride e rompe com a gramatologia dos poderes adultocêntricos, sobretudo aqueles arraigados aos sentidos e as lógicas de causas e efeitos. [...]”. Por isso a Educação Transpessoal Periférica toma os *Êres* e suas estripulias como potências de vida que brotam do modo brincante de rupturas dos interstícios do ego, convidando à expansão, aos deslocamentos e ao amor por si, pelo outro e pelo mundo.

4.2.1.3 A Educação Transpessoal como território de reinvenção de si e do mundo

Uma terceira imagem construída de educação desde as infâncias é aquela que faz do processo educativo uma oportunidade de reinventar-se não apenas a si mesmo, mas ao próprio mundo. Nesse sentido, tudo o que é ensinado e aprendido é um modo de reconhecer o território educativo como essa oportunidade de reinvenção:

Figura 13 – Modo criativo de ruptura



Fonte: A autora (2019).

Figura 14 – Criação de barquinhos



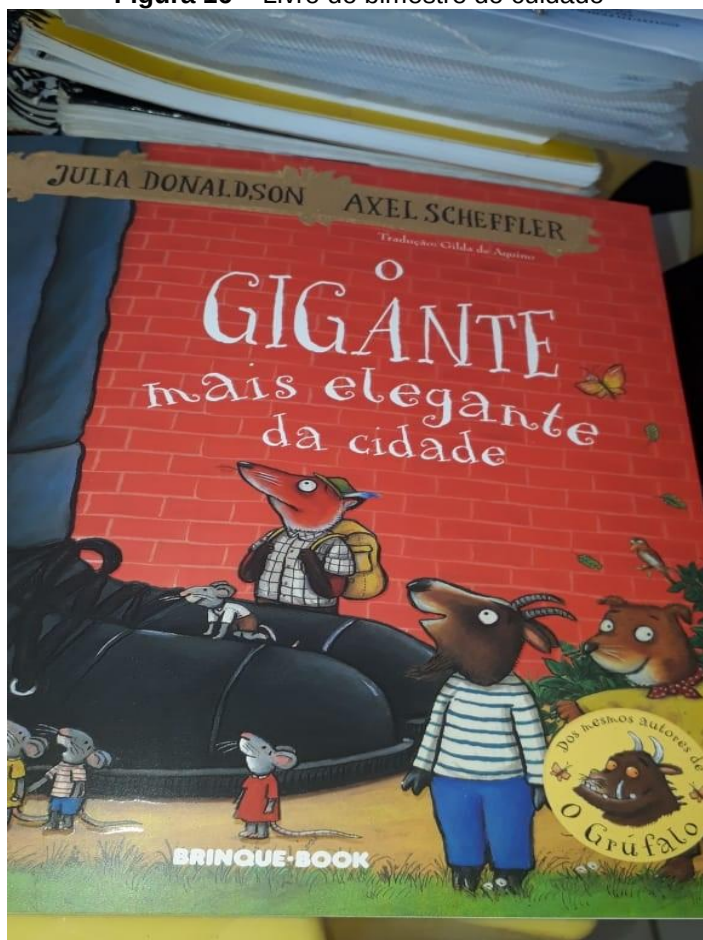
Fonte: A autora (2019).

Figura 15 – Vamos pintar?



Fonte: A autora (2019).

Figura 16 – Livro do bimestre do cuidado



Fonte: A autora (2019).

Figura 17 – Criação de personagem



Fonte: A autora (2019).

Na proposta e aposta da educação infantil do NEIMFA, fui convidada durante vários momentos a incorporar essa energia de reinventar-me e assim, reinventar minha experiência de mundo. Nesse exercício de reinvenção e de visitar novos horizontes, quem estava me conduzindo eram as crianças. Foi através da condução das crianças que me constitui enquanto educadora. Com as crianças me tornei a formadora que sou hoje. O contato diário com as crianças era sempre uma oportunidade de desvelamento, de criação e de criatividade. Sendo conduzida por essa experiência educativa, fui convocada a habitar a força criativa que é viva nas crianças. Então, a cada encontro as atividades propostas serviam como uma possibilidade de reinventar-me como pessoa e assim conseguia me relacionar de outros modos e através de outro olhar com as crianças. Sempre sendo convidada a abandonar a força colonizadora herdada de uma educação colonial, a qual fui submetida, e que repetia insistentemente, como uma sobrevivente de um trauma. Assim o contato com as crianças me proporcionava a oportunidade de desnudamento, de tirar os resquícios coloniais que por vezes insistiam em se fazer latentes ou presentes. Com as crianças, conseguia perceber o quanto temos medo de soltar as amarras coloniais, reconhecia que cada encontro era, sem dúvida, uma oportunidade de desatar o nó e as amarras do colonialismo para que o nós, o coletivo, pudessem surgir. Aprendia que a relação formativa não precisa e nem deve ser regida por uma relação de poder subjugador e hierarquizante. O que possibilitava a minha relação com as crianças não era a subjugação, mas um vínculo afetivo e potente de amizade. E isso nenhuma teoria é capaz de capturar! Nessa atividade formativa, pude sentirpensar e aprender que amizade, vínculo e laços afetivos são elementos primordiais para que a força criativa possa emergir. Pois é num terreno de amizade e segurança amorosa que é possível criar as condições necessárias para se reinventar e criar mundos novos possíveis de vida. Na atividade do Centro Infantil Jardim de Lótus, as atividades possibilitavam que tanto os educadores quanto as crianças pudessem perceber através da experiência vivida que não há reinvenção de mundos e nem de si, sem prática de cuidado. Sem cuidado, não há educação e nem mundo possível. Se perdemos de vista as práticas de cuidados, nos tornamos insensíveis à criação e à imaginação de mundos outros, para além dos aprisionamentos im/postos. E, em vez disso, passamos

a destruir e devorar os mundos. Nesses grif(t)os de escrevivência, atravessados por uma vivência de infâncias periféricas, é importante destacar que se somavam às atividades de cuidado outras estratégias que encaram essa sabedoria no mundo. A contação de história, por exemplo, era um momento bem especial dentro da rotina e da proposta da educação infantil, pois era um momento no qual podíamos nos reinventar através da potência da imaginação. O momento da contação de história representa para mim um ritual, era o momento no qual me preparava para um encontro com um outro tempo/espaço. Esse momento representava para mim um acontecimento, no qual havia uma suspensão das coisas corriqueiras. Era o momento de preparação para que algo inesperado e inusitado acontecesse, o momento de experimentação para que algo peculiar pudesse se manifestar. E como um ritual, esse momento possibilitava alargar as fronteiras egóicas. Dentro da rotina das crianças, um dos momentos era o das práticas de cuidado, que estavam relacionadas dentro da proposta formativa com a sabedoria amarela. Essa sabedoria está representada pelo Buda Ratnasambhava, que externaliza e materializa o cuidado consigo, com o outro e com os mundos. Então, dentro dessa perspectiva formativa, as crianças aprendem por meio de práticas de cuidado como: cuidado com o jardim, atividades de cuidado com o corpo, com o ambiente, com o coleguinha. Essas atividades propostas possibilitam não apenas as crianças; mas, a mim, criar outras experiências de mundo. A cada bimestre do centro infantil, uma sabedoria era explorada, de modo que a escolha da contação de história e das atividades propostas estavam atreladas a isso. Com isso, era possível inaugurar e expressar a capacidade de criação de todos os envolvidos no processo formativo. Em um dos bimestres trabalhados que acompanhei, vivenciamos a sabedoria amarela. Nesse tempo, elencamos um livro que trabalhava e representava bastante o que gostaríamos que as crianças experimentassem, o nome do livro era “O gigante mais elegante da cidade”. Em resumo, conta a história de Jorge, um gigante adorável e alinhável. Um dia ele decide que é hora de repaginar o visual. Encontra uma nova loja no caminho e troca as roupas velhas e gastas por uma camisa, um par de calças, cinto, gravata, meias e sapatos pretos brilhantes. Tudo muito elegante. No entanto, quando se depara com uma série de animais que precisam de ajuda, ele imediatamente começa a distribuir suas roupas para ajudar. A gravata aquece o pescoço da girafa, a camisa se torna uma vela de barco, e um de seus sapatos novos, uma casa de rato. Um barco de papel foi confeccionado com as crianças e servia de suporte para promover travessias e desalojar aprisionamentos coloniais. Resgatava a passagem das histórias dos povos africanos que chegaram ao Brasil, assim como sonhava mundos outros para viver na periferia de um Brasil eminentemente negro. Os barcos apoiavam os povos indígenas a resistirem na sua travessia das terras pindorâmicas para o imposto Brasil nascente, assim como contribuíram na configuração de uma periferia da educação a ser descoberta. Construímos barcos trans/pessoais para favorecer processos de trans/formação humana, uma oportunidade de produção de novos sentidos e atravessamentos para mundos outros, mundos fantásticos, mágicos, nos quais os extra-humanos, tais como animais, espíritos, xapiris e forças da natureza conviviam com os humanos no seio da mãe terra. Barcos que navegaram sobre as águas da reinvenção, abrindo possibilidades de reinterpretação do mundo e abrindo brechas em minha colonização. Possibilitando-me olhar a realidade através de outras lentes, dando espaço para outros modos de educar e vivenciar o mundo; reafirmando que é possível que os traumas da colonialidade possibilitem espaço para o encantamento, o re/encantamento através de uma educação transpessoal periférica (ESCREVIVÊNCIA DA PESQUISADORA, 2022, s. p.).

A terceira imagem, que pensa uma Educação Transpessoal Periférica desde as infâncias, é aquela que significa fazer do processo educacional não uma adaptação

ao mundo (político-social); mas ir em busca de uma reinvenção dele. Portanto o processo educativo, desde essa perspectiva, está sempre submetido às mudanças como modo de resistir aos desafios de nosso tempo, nas palavras de Mia Couto (2011, p. 13), “[...] o que fez a espécie humana sobreviver não foi apenas a inteligência, mas a nossa capacidade de produzir diversidade”, isto é, “[...] a nossa condição comum e universal de criadores de histórias” (COUTO, 2011, p. 13), seres ensinados a sonhar uma pluralidade de mundo diferentes:

Nesse sentido, ao compreender o movimento decolonial como a expressão da resistência guiada pela busca em superar essa lógica de dominação e exploração, tendo como horizonte a libertação dos oprimidos e das oprimidas que sofreram com o processo de colonização e que continuam sofrendo com a colonialidade na periferia do sistema-mundo, pensar o direito dentro do movimento decolonial pode trazer à tona discussões sobre lutas sociais e reconhecimento de direitos: estes, que permanecem ocultos por meio da colonialidade; aquelas, as lutas sociais, que ocorrem contra as formas de opressão e exploração típicas da modernidade/colonialidade (CARVALHO, 2021, p. 45).

Por isso, quando pensamos a educação Transpessoal desde as infâncias periféricas, é gritante a necessidade de reconhecermos que o mundo não está aí para ser explorado e expropriado como uma mercadoria; mas para aprendermos a sermos coparticipantes das trans/formações necessárias a uma vida possível para todas as formas de vida e seres que dividem o seio da Terra.

Se, como sinaliza Mia Couto (2011, p. 22), “[...] há tantas Áfricas quantos escritores, e todos eles estão reinventando continente dentro de si mesmos”, essa reinvenção apenas é possível pela potência da linguagem do sonhar e do fundar sentidos de mundos capazes de acolher a pluralidade de seres. Diante dessa imagem, é importante compreender que:

De modo panorâmico, importante registrar que aqui a infância (ubuntwana) é a condição de possibilidade, ponto de partida e linha de chegada, base e efeito de uma educação *ubuntu*. Educa-se através da *infância*, por ela e para ela, isto é, em favor de reinaugurar o mundo sempre que necessário, enfrentando os desafios com a convicção de que é preciso estarmos disponíveis e atentos para o chamamento coletivo do qual não podemos nos esquivar. O aparato filosófico-pedagógico do filme Kiriku ensina pelo menos uma coisa: Educar é amplificar a infância. Em outros termos, uma possibilidade para novos mundos (NOGUERA, 2016, p. 15, grifos do autor).

Essa educação transpessoal ubuntu, portanto periférica, possibilita-nos e ajuda-nos a pensar uma outra relação com o processo de formação do humano. Essa

perspectiva de educação é pautada na ideia de que a infância nos conduz, como nos educamos por meio da infância, há assim uma mudança/um deslocamento no modo de ensinar e aprender. E, para isso, foi preciso reconhecer o que nos lembra Krenak (2016, s. p.), “[...] o desafio que eu tive de encerrar foi o de admitir a existência inumeráveis mundos que circula, que se articulam e que se comunicam com o mundo que eu transito”.

Dito de outra maneira, só é possível perceber a educação transpessoal como reinvenção, levando em consideração e fazendo alianças com modos de educar para além dos humanos, ou seja, se lançar no exercício desafiador que é “[...] ampliar os horizontes imaginando mundos em possível coexistência, mundos que se criam nos diversos modos humanos e não humanos de habitar o planeta” (KRENAK, 2016, s. p.). Nesse ponto, as contribuições das concepções holotrópicas de Grof (2020) são fundamentais, pois trazem uma cartografia que descentra o humano do processo formativo.

Nessa perspectiva educativa, entrar em contato com dimensões para além do pessoal se torna o elemento chave dos processos de aprendizados e consequentemente uma possibilidade de reinvenção via cultivo do transpessoal. Como uma dessas possibilidades, é possível destacar a importância de levar em consideração outras ontologias no processo educativo:

Quem sabe possamos encontrar um novo início para outra ontologia e outra política da infância naquela que já não busca normatizar o tipo de ideal ao qual uma criança deva se conformar, ou o tipo de sociedade que uma criança tem que construir, mas que busca promover, desencadear, estimular nas crianças, e também em nós mesmos, essas intensidades criadora, disruptoras, revolucionárias (KOHAN, 2003, p. 88).

Apoiar-se na potência da reinvenção promovida pelo cultivo da infância, não significa que há busca de um retorno romantizado a uma infância colonial expulsa do paraíso mas, sim, um questionamento dos modos de colonialidade postos em andamento no modo moderno de fazer o mundo. Desse modo, é importante ir além dessa ideia romantizada:

Sendo a colonialidade, como visto, uma matriz de poder que se oculta na narrativa da modernidade e que é composta, entre outros, pelo mito do progresso, da civilização e da salvação, essa narrativa moderna atua justificando o sangue, bem como os atos de violência cometidos e que continuam ocorrendo em nome de um avanço em direção à modernidade e à civilização (MIGNOLO, 2017, p. 13).

Assim:

Essa timidez é mais digna de nota na medida em que o direito se mostra em princípio como uma categoria na qual é possível entrever as clivagens típicas que vão definir a colonialidade. Isto é, o direito permite vislumbrar por meio dele a colonialidade do ser, ao definir determinadas formas legítimas de ser; a colonialidade do saber, ao definir a legitimidade de determinados regimes de conhecimento; e também a colonialidade do poder, ao definir determinados modos de legitimação do poder, de subordinação e de subalternização específicos. Ou seja, a colonialidade acaba por invisibilizar e silenciar inúmeras formas outras de poder, de ser e de saber muitas vezes por meio do direito (CARVALHO, 2021, p. 45-46).

Nesse sentido, no terreno da Educação Transpessol Periférica, é a infância que nos conduz pelos processos de de(s)colonização dos caminhos formativos/educacionais. É a criança que extrapolando a lógica colonial imposta, possibilita-nos repensar, recriar e inventar mundos. É ela que “[...] convida a resistir à ideia homogeneizadora e autoritária de um mundo único e criando formas de aliança” (WUNDER, 2020, p. 89). Como podemos perceber:

A criança aprende experimentando, vivendo o dia da aldeia e, acima de tudo acompanhando a vida dos mais velhos, imitando, criando, inventando, sendo que o ambiente familiar, composto pelo grupo de parentesco, oferece a liberdade e a autonomia necessários para esse experimentar e criar infantil (NASCIMENTO, 2006, p. 8).

Nessa perspectiva, a educação é inundada, penetrada e perpassada pela força criativa e disruptiva das crianças que possibilitam/instauram a capacidade de reinventar, criar e inovar seus processos educativos, bem como criar alianças com vários seres. Experimentar e vivenciar uma educação dentro dessa perspectiva é se abrir para:

As possibilidades de aliança não se dão só no plano das relações sociopolíticas, no plano das ideias, no que é possível estabelecer de colaboração entre uma nação e outra, entre uma sociedade e outra. Quando eu vou a um riacho, a uma fonte, a uma nascente e sinto beleza e fico comovido com a água que está naquela fonte, naquela nascente, eu estabeleço uma relação com ela, converso com ela, eu me lavo nela, bebo aquela água e crio uma comunicação com aquela entidade água que, para mim, é uma dádiva maravilhosa, que me conecta com outras possibilidades de relação com as pedras, com as montanhas, com as florestas. As relações não são percebidas como potência que ocorre só entre pessoas, no sentido comum em que nós entendemos as pessoas, as relações humanas, as relações sociais. Elas são alianças com muitas outras potências que estão dadas, que são possíveis. O raio, a chuva, o vento, o sol, a brisa, as

paisagens. Aliança é troca com todas as possibilidades, sem nenhuma limitação (KRENAK, 2016, s. p.).

Ao contrário do que ocorre no ocidente, dentro dessa perspectiva “[...] as crianças são parte integrante do universo adulto”. (NASCIMENTO; URQUIZA; VIEIRA, 2013, p. 287). Por isso sua força criativa e de reinvenção precisa ser considerada. Não ao acaso, aponta Krenak (2019, p. 30):

[...] vamos aproveitar toda a nossa capacidade crítica e criativa para construir paraquedas coloridos. Vamos pensar no espaço não como um lugar confinado, mas como o cosmos onde a gente pode despencar em paraquedas coloridos (KRENAK, 2019, p. 30).

De modo mais detalhado, educar é exatamente uma oportunidade de ampliar a infância. Isto é, uma oportunidade para novos horizontes, novas perspectivas. Como aponta Krenak (2020a, p. 71-72), “[...] convoquemos a experiência de estarmos harmoniosamente habitando o cosmos é possível experimentar isso na nossa vida cotidiana sem se render a todo esse terrorismo da modernidade”.

Nessa direção, a Educação Transpessoal Periférica se compromete e assume um compromisso ético por excelência: incorporar a força e a capacidade de reinvenção dos mundos! É importante salientar que essa lógica educacional combate uma distopia que continuamos a propagar como herdeiros/as de uma educação colonial:

É uma distopia: em vez de imaginar mundos, agente os consome. Depois que comemos a Terra, vamos comer a Lua. Marte e os outros planetas. A mesma dificuldade que as pessoas têm de entender que a Terra é um organismo vivo, eu tenho que entender que o capitalismo é um ente com o qual podemos tratar. Ele não é um ente com o qual podemos tratar. Ele não é um ente, mas um fenômeno que afeta a vida e o estado mental de pessoas no planeta inteiro – não vejo como dialogar com isso (KRENAK, 2020a, p. 69).

Esse é o comprometimento educacional dos educadores/as transpessoais periféricos/as, reconhecer a força de reinvenção que habita nos mundos e abrir mão das amarras coloniais que se querem únicas e por isso se tornam indiferentes no reconhecimento desse compromisso ético-espiritual.

4.2.1.4 A Educação Transpessoal Periférica como abertura ao encantamento

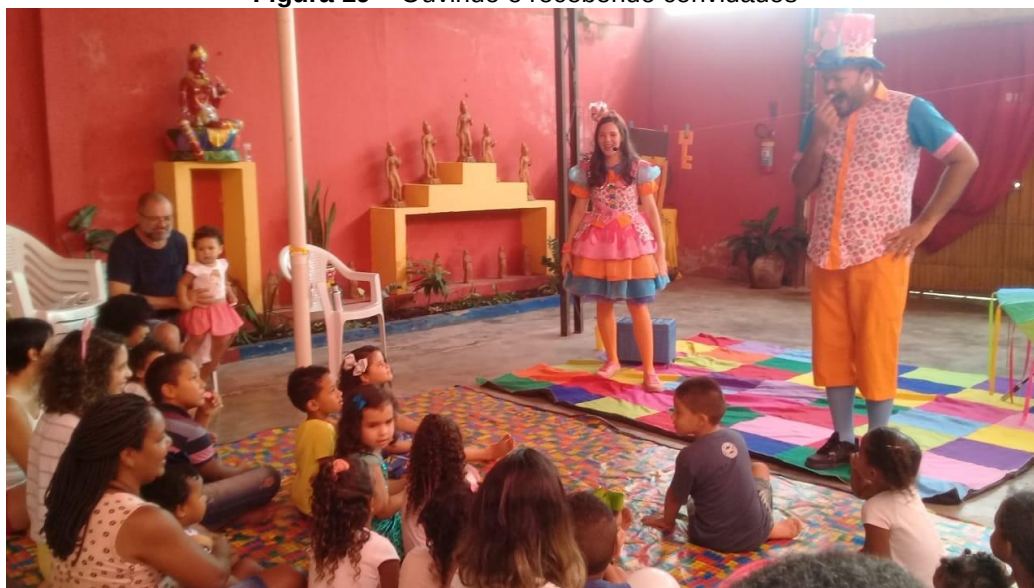
Uma quarta imagem construída de educação, a partir das infâncias, é aquela que faz do processo formativo uma abertura e possibilidade de encantamento. E assim, um exercício de soltar o controle e abrir-se para o inesperado, o mágico, o extraordinário e que mantém ativa a energia do encantar-se com o processo educativo:

Figura 18 – Cantinho da contação de histórias



Fonte: A autora (2019).

Figura 19 – Ouvindo e recebendo convidados



Fonte: A autora (2019).

Figura 20 – Presença encantadora

Fonte: A autora (2019).

Na experiência do NEIMFA, os/as educadores/as são sempre convidados/as a encantar e serem encantados/as. Essa talvez seja uma das marcas mais singulares desse lugar. É quase impossível descrever essa experiência em palavras, pois o encantamento dá-se nas relações e não se torna objeto capaz de ser capturado pelo modo egóico de vida. Na vivência formativa do Jardim de Lótus, o momento de contação de história, representava muito bem essa abertura e possibilidade de encantamento e de não controle. No momento da contação, a minha lente egóica abria espaço para o encantamento. Os olhos brilhavam, não pela capacidade de olhar através da ótica do eu, mas pela capacidade de olhar como quem se encanta diante dos acontecimentos, os quais interrompem o automatismo de um mundo desencantado. Pela sensibilidade de uma eterna aprendiz, meu corpo inteiro era incluído no processo de aprendizagem-encantamento. Ao me preparar para o momento de contar histórias, eu era convocada a me modificar, a história escolhida era apenas um meio para que o meu corpo por inteiro se modificasse. Esse momento era um convite para que eu pudesse habitar um certo devir- uma linha de fuga aberta e intensa. De modo que ao ler as histórias escolhidas, no momento mesmo da contação de histórias, algo da ordem do inexplicável acontecia, o mistério não determinado da vida fluía... Um tom de voz diferente, um movimento diferente, um gesto que não se explica pela lógica racional atravessava meu corpo, extrapolava meu ser numa onda coletiva, abrangente e contagiante. Agia como uma médium ou xamã das forças da vida, dava vida e circulava vida em cada palavra. Elas me atravessavam e contagiavam as crianças com essa possibilidade de serem afetadas pelo inexplicável. O descentramento do ego provocava uma expansão de minhas fronteiras e, ao longo da contação, encarnava diversos personagens: animais, homens, mulheres, seres mitológicos, rios e as plantas ganhavam vida. As fronteiras instauradas na minha lógica colonial de educação davam espaço para o que gera e produz vida: a capacidade de afetar e ser afetado!! E as crianças, nesse instante, ficavam magnetizadas, encantadas e extasiadas a ponto de suspenderem momentaneamente o

frenesi de seus corpos. Alegria, medo, surpresa, espanto e uma miríade de emoções circulavam no ser das crianças em busca de expressão. Elas também mergulhavam num processo de expansão de si e encantadas seguiam para mundos outros. O momento da contação de história materializa e representa um grande ritual; um ritual de transmutação no qual a identidade de professora engessada e rígida, como comumente olhamos em uma lógica formal de ensino, era desfeita. Aqui, o meu corpo já tinha sido atravessado e afetado pela energia do mistério, pela vivência de abrir mão do controle e de reconhecer que mudar faz parte do processo de educação. Pois, no instante mesmo do encontro, eu já tinha sido modificada, uma parte da minha racionalidade egóica já tinha sido sacrificada e ofertada no ritual de encantamento e festejo da vida. Não tinha como sair a mesma desses encontros potentes e isso mantinha viva em mim a chama do acolhimento e do encantamento diante da oferenda que é a vida. No momento de contação de histórias, tanto eu quanto as crianças éramos afetadas, demandadas, convidadas a abandonarem as identidades fixas. Abrir mão de ser detentora de um saber racional e instrumental para vivenciar, nas minhas entranhas, o mistério que habita a existência humana, despertava a força da vida contida no ritual de contação de histórias. No meu caso, a identidade de professora se misturava e se dissolvia no envolvimento inesperado e misterioso que os contos presenteavam. A morte e os renascimentos aconteciam e os livros eram, na verdade, agentes de provocações misteriosos que me lançavam no exercício de soltar as amarras coloniais, as quais me foram impostas e a enxergar o processo pedagógico como um grande presente, uma dádiva. A cada aula, a cada encontro, nas atividades e nas contações, as crianças me presenteavam, me possibilitavam, me provocavam e me afetavam com a energia pulsante e viva do encantamento. A arte do encantamento, movida em minha aprendizagem, implicava a possibilidade de ceder meu corpo para que outros modos de vida circulassem. Uma transmutação do corpo capaz de operar alterações no ser e no saber. Uma atividade eminentemente transpessoal principalmente quando abre as fronteiras do eu, remetendo-a para o cosmo (ESCREVIVÊNCIA DA PESQUISADORA, 2022, s. p.).

Uma quarta imagem de Educação Transpessoal, que nos apareceu a partir dos territórios infantis, é a de uma educação que nos abre para o milagre, para o extraordinário, para o inesperado, para manter viva a energia do encantamento. Como aponta Rufino (2021, s. p., grifo do autor), “[...] encantar é a expressão que vem do latino *incantare*, o canto que enfeitiça, inebria, cria outros sentidos para o mundo”. Desse modo, a Educação Transpessoal, pautada nessa lógica, possibilita e cria outros sentidos para o mundo, pois está comprometida com a força do encantamento. Dentro dessa perspectiva, como nos aponta Alves (2010, p. 36), “[...] ensinar é mapear o mundo, fazer visíveis, pelo poder da palavra, os lugares desconhecidos”. Como podemos perceber:

O encantamento como uma capacidade de transitar nas inúmeras voltas do tempo, invocar espiritualidades de batalha e de cura, primar por uma política e educação de base comunitária entre todos os seres e ancestrais, inscrever o cotidiano como rito de leitura e escrita em diferentes sistemas poéticos e primar pela inteligibilidade dos ciclos é luta frente ao paradigma de desencanto instalado aqui. Ou seja, o encante é fundamento político que confronta as limitações da chamada consciência das mentalidades

ocidentalizadas (RUFINO, 2021, s. p.).

Sendo assim, a educação transpessoal periférica como encantamento nos proporciona uma experiência de abertura, ou seja, uma possibilidade de conjurar uma relação entre todos os seres que habitam os mundos. Dito de outro modo, uma educação transpessoal que leva em consideração o encantamento “[...] dribla e enfeitiça as lógicas que querem apreender a vida em um único modelo quase sempre ligado a um senso produtivista e utilitário” (RUFINO, 2021, s. p.).

Assim uma proposta de educação transpessoal, que leva em consideração o encantamento, possibilita processos de morte-e-renascimento e reinvenção do sujeito da educação, isto é, numa proposta educativa pautada pela perspectiva do encantamento, os educadores e educadoras são convocados a habitarem uma energia de transmutação e transformação de suas identidades. Rompe-se com a cristalização e substancializações do ego e acessa-se a fluidez do ser em sua jornada transpessoal. Em outras palavras:

[...] daí o encante ser uma pulsação que rasga o humano para lhe transformar em bicho, vento, olha d’água, pedra de rio e grão de areia. O encante pluraliza o ser, o descentraliza, o evidenciando como algo que jamais será total, mas sim ecológico e inacabado (RUFINO, 2021, s. p.).

A infância, nesse sentido, instala uma proposta de Educação Transpessoal Periférica que está sempre aberta para os mistérios, para o inexplicável, para o encantamento e não apenas para o que se controla ou se é passível de controle. Ou seja, nessa perspectiva educativa, toda tentativa de controle herdada da lógica colonial é abandonada, pois não há o que se controle, não há o que se explique nessa proposta de educação, há apenas o que se encante e assim se reinventa:

Contudo, existe uma outra infância, que habita outra temporalidade, uma infância minoritária. É a infância como experiência, como acontecimento, como resistência e como criação. É a infância que interrompe a história, que se encontra num devir que resiste aos movimentos totalizantes de caráter classificatório e normalizador: a ‘criança autista’, ‘o aluno nota dez’, ‘o menino violento’. É infância como intensidade, como um sair de ‘seu’ lugar e se colocar em outros lugares, desconhecidos, inusitados, inesperados (KOHAN, 2003, p. 79).

Essa educação transpessoal é encarada como experiência, como modo de resistir e como processo de criação que habita um outro tempo o qual não se limita

apenas a um tempo cronológico e seus marcadores temporais, conforme conhecemos no modelo ocidental. Nas palavras de Larrosa (2018, p. 26), “[...] o sujeito da experiência é um sujeito que se expõe”. Não ao acaso, um educador comprometido com uma educação como experiência precisa está aberto a uma exposição, assumindo toda a responsabilidade e risco que isso implica:

[...] por isso, é incapaz de experiência aquele que se põe, ou se opõe, ou se impõe, ou se propõe, mas não se ‘ex-põe’. É incapaz de experiência aquele a quem nada lhe passa, a quem nada lhe acontece, a quem nada lhe sucede, a quem nada o toca, nada lhe chega, nada o afeta, a quem nada o ameaça, a quem nada ocorre (LARROSA, 2018, p. 26).

O tempo da experiência não se limita às heranças das experiências coloniais, mas faz da própria experiência uma oportunidade para romper com essas heranças e habitar outros lugares, uma oportunidade de afetar-se. De modo que esse tipo de educação é uma maneira de convidar o próprio campo educacional transpessoal para habitar um outro lugar da experiência, ou seja, um lugar de transformação. Pois, “[...] somente o sujeito da experiência, está, portanto, aberto à sua própria transformação” (LARROSA, 2019, p. 28):

Farei o exercício de pensar o tempo e nossa relação com o tempo porque talvez, quem sabe, educar tenha a ver com experimentar e criar condições para que um certo tempo possa ser experimentado. Quem sabe a educação tenha a ver com habitar de certa maneira a temporalidade e com cuidar de oferecer a um outro certas possibilidades em relação ao tempo (KOHAN, 2018, p. 88).

O processo educacional transpessoal periférico está aberto para aquilo que não se espera, ou melhor, não são os resultados o foco dessa perspectiva educativa. Mas, na verdade, a capacidade do educador de ser afetado e isso requer um gesto de ‘interrupção’, como aponta Larrosa (2018, p. 25):

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, demora-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (LARROSA, 2018, p. 25).

O processo educativo transpessoal periférico possui a particularidade de levar

em consideração o campo da experiência, de maneira que se abre para aquilo que não é passível de controle e assim nos desloca para um outro tempo-espço, como:

Um território de passagem, algo como uma superfície sensível que aquilo que acontece afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos (LARROSA, 2018, p. 25).

Desse modo, educar atravessado por esse pensamento requer, como aponta o professor Kohan (2008, p. 94-95):

[...] afirmar uma experiência e espero que vocês apreciem isso. Não se trata de encontrar uma definição ou uma verdade, como se agora fossemos colocar nas aulas de nossas escolas ou nos cursos de formação docente de 'como fazer para ensinar esta ou aquela relação com o tempo'. Não é isso, o valor está na experiência que pensamos agora, na medida em que consigamos problematizar nossa própria relação com tempo e experiência do tempo que propiciamos quando ensinamos (KOHAN, 2008, p. 94-95).

Pois o que está em jogo na educação transpessoal é a sua abertura para experiências, para o inusitado. De modo mais detalhado, através das palavras de Larrosa (2019, p. 18): “[...] a experiência é o que nos passa, nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece ou o que toca”. O/A educador/a que acessa uma Educação Transpessoal Periférica abre-se para uma jornada de incertezas e expansões, nas quais os enigmas, desafios, adversidades e mistérios da vida encarnam no encantamento do processo de educar.

4.2.1.5 A Educação Transpessoal como território de experimentação e afecção

Uma quinta imagem construída de educação desde as infâncias é aquela que faz do processo educativo um espaço que nos ensina a saborear o mundo. Nesse sentido, tudo o que é ensinado e aprendido passa por um desejo de provar e degustar toda a realidade.

Figura 21 – Aula de degustação



Fonte: A autora (2019).

Figura 22 – Explorando mundos e sentidos



Fonte: A autora (2019).

Figura 23 – A perspectiva das crianças



Fonte: A autora (2019).

Figura 24 – O universo periférico



Fonte: A autora (2019).

Figura 25 – Ludicidade e brincadeira



Fonte: A autora (2019).

Figura 26 – O movimento da infância



Fonte: A autora (2019).

Na lógica formativa do NEIMFA, os/as educadores/as são convidados/as a experimentarem exatamente tudo aquilo que se manifesta, não importa se o que se apresenta é ou não o seu sabor predileto. Sorri! Na minha experiência no Centro Infantil Jardim de Lótus do NEIMFA, fui convidada e fígada, por meio dos encontros e contato com as crianças, a devorar e saborear os acontecimentos apresentados. E logo me dei conta que isso só foi possível, porque a identidade de professora detentora do saber precisou ser sacrificada para acolher maneiras outras de educar. Uma invocação de outras identidades-seres e qualidades que na lógica formal e colonial precisa, não apenas ser esquecida, como desqualificada, deslegitimada como inferior. É daí que surge, contrariando e rompendo com a lógica colonial, a figura da professora canibal. Canibal como Rubens Alves, quando se permitia saborear a vida; canibal como as mulheres-mangue que extraem a vida para os seus filhos daquilo que foi tornado lixo, daquilo que é visto como esgoto. Canibal é aquela que foi ensinada através das crianças, diante de uma proposta formativa inovadora e peculiar, a sentir o sabor de tudo que era apresentado nas aulas e consequentemente na própria vida. E que desafio! Por vezes, o exercício de saborear a realidade não era simples, ou melhor, nunca é simples; pois apesar de amar comer, cheirar, ouvir e sentir, por vezes, era convocada a vivenciar e aperfeiçoar meu cosmo-sentidos. Sorri! Os pratos servidos nos encontros e os pratos que precisava preparar nem sempre eram meus pratos prediletos. Meu menu colonial sempre estava ali à espreita, repleto de receitas prontas e psicopedagogicamente testadas. Mas era continuamente desafiada, o que precisava degustar e saborear no momento, o próprio presente e presença eram uma espécie de tempero dessas outras forças cósmicas. Ingredientes outros para compor a educadora devoradora, manifestos por meio de outras figuras educativas fora do eixo colonial. Esses temperos surgiam como potências de agenciamento através das Inteligências

búdicas ou como Exu-transformador. Apesar de circular entre Budas com mais frequência, Exu foi uma figura que me atravessou com frequência. Ora vinha como brincalhão provando estripulias, desarrumando minhas certezas e provocando risos; ora vinha como senhor das encruzilhadas, levando a expansão de caminhos e descobertas de caminhos antes não trilhados. Mas Exu-devorador, aquele que saboreia o mundo, sempre esteve presente, como um chamado. Também ecoava um chamado em mim, não apenas de experimentar, mas também de ser saboreada, devorada e experimentada. Na verdade, o que estava sendo devorado era minha racionalidade instrumental, meu desejo de controle e de metrificação do mundo e da vida. E, para servir como oferta, precisei abrir mão do desejo da professora e da educadora perfeita. Tirar essas máscaras para que aquilo que é desqualificado nos processos educacionais colonizados pudessem manifestar-se. O que tem muita relação com a perspectiva da transpessoal: possibilitar que outras identidades-seres surjam, se implicar no processo educativo e alargar a percepção egóica, descentrando-a. Assim meu próprio Ego tornava-se o prato principal na relação estabelecida com as crianças. O meu modo egóico de operar era colocado à prova. E como uma educadora-canibal ou como alguém que foi educada dentro de uma lógica formativa em que uma diversidade de seres é convidada para manifestar-se, punha-me em abertura para os processos de afetamentos. O contato com as crianças era sempre um convite e uma oportunidade indispensável para saborear e comer a realidade, não importando o que aparecesse nos encontros. Pois, assim como Exu que materializa o gosto de viver e é o senhor das encruzilhadas, as crianças despertavam em mim uma fome incontrolável de vida, essa vontade de comer a realidade, uma vontade de conhecer a realidade e uma curiosidade, como alguém apaixonado, alguém que se prepara para encontrar alguém que ama. Assim a figura de Exu, também desenhava e criava as condições para que as coisas do mundo pudessem ser narradas. E essa narrativa apenas se tornava possível através da possibilidade de brincar. Brincar como quem tem nessa atividade um modo de mover-se entre as fendas da rigidez colonial e sua ânsia por concreto, metal e exploração. Por meio de uma narrativa brincante ou como uma professora-canibal que devorando descobriu o gosto pelo viver e pelo educar. Sentirpensar o planejamento e o encontro com as crianças era, na verdade, um encontro de alguém que estava apaixonada. Que perfume usar, como cuidar do meu corpo, do meu cabelo, tudo estava encantado, magnetizado. De modo que eu pensava tudo com muito cuidado e atenção. Desde antes do dia da aula, no momento mesmo de planejamento e de formações, uma curiosidade era despertada em mim: não cair na amnésia colonial de não se permitir sentir o que quer que seja! E mais uma vez as crianças mantinham isso vivo em mim e no mundo, esses seres mágicos que abrem possibilidade de vida, reinvenção e renascimentos. Pois as crianças têm essa vontade de saborear e devorar tudo o que é apresentado, uma curiosidade e uma energia que é viva nas crianças. Tive o privilégio de acessar e de cruzar com esses ensinamentos preciosos em minha formação, sintetizados na expressão: um dos modos de operar, apreender e se comunicar das crianças é por meio dos sentidos. Então, quando apresentadas a uma novidade dizem: deixa eu ver e isso significa tocar, ver, degustar, cheirar, sentir, pegar. Nas aulas com as crianças, isso era percebido em muitos momentos, desde o momento em que chegavam na sala de aula até o momento de despedida. Nessa experiência, uma sabedoria que representa bem essa imagem é a sabedoria búdica vermelha, apresentada na figura do buda Amithaba. Essa é uma das sabedorias que é primordial na atividade do Centro Infantil Jardim de Lótus, através do agenciamento dessas forças sutis, os/as formadores/as eram convocados/as a acessar e trabalhar a ausência de fixação, a deixar fluir no ritmo da brincadeira. Com essa perspectiva, eu era lançada a repousar na ideia de construções internas, isso significava reconhecer que não há nada que hoje não traga felicidade e que amanhã não possa trazer sofrimento. Desse modo, eu era colocada no exercício constante de aprender um outro

modo de me relacionar com as coisas, as pessoas e o mundo. Operando com essa inteligência, trabalha-se discriminação e nesse exercício de aprendizado, não apenas as crianças, mas sobretudo os/as formadores/as precisavam estar dispostos ao exercício de reaprender e acima de tudo a desaprenderem. O contato com essa inteligência colocava-me no exercício de romper com meu modo habitual e fixo de relação. Aqui, o meu filtro egóico era mais uma vez tirado e assim as atividades com as crianças tornavam-se uma oportunidade de abrir meus olhos ocultos... Ir além, muito além do que meus olhos da face, condicionados pelo colonialismo, possibilitavam ver. É nisso que consiste a sabedoria discriminativa, romper e alargar as fronteiras do gosto/não gosto, quero/não quero e inúmeras indiferenças que nos atravessam. Esse contato me lançava no processo constante de reaprender novos modos de ver. Ensinou-me a olhar as coisas e a vida por múltiplas perspectivas: reaprendi a olhar/perceber as coisas principalmente as invisíveis aos olhos; mas disponíveis ao coração. O que não foi tarefa fácil, pois, nesses exercícios, precisei largar e soltar meus condicionamentos, romper padrões. As lógicas de sentipensar não lineares do oriente me lançavam no abismo dos aprendizados sem controle. Em uma experiência em sala de aula, lembro-me de uma vivência que facilitei com as crianças, na tentativa de que eles pudessem sentir de algum modo essa sabedoria. Se deu certo? Não sei, pois não era isso que estava em jogo numa proposta formativa como a nossa. Na verdade, apenas queria através das atividades pensadas e planejadas que as crianças sentissem o mundo como uma grande teia de possibilidades, anunciando infâncias que resistem aos aprisionamentos e narrativas dos discursos coloniais, enquanto brincam e me ensinam a brincar com o existir. Colocamos as crianças em roda e vendamos os seus olhos de modo que pudessem sentir a vivência a partir de outras perspectivas e também para criar uma espécie de suspensão nos condicionamentos que, por vezes, são introjetados nas crianças pelos espaços coloniais que as circundam. Com esse desejo de curiosidade e desejo de saborear o mundo, as crianças se mostram ansiosas para saber o que iria acontecer, o que teriam, o que estávamos planejando que elas não poderiam ver e precisavam ficar com os olhos vendados. Fizemos a vivência das sensações, delas sentirem o gosto de alguns alimentos de olhos fechados. Assim como o cheiro de algumas fragrâncias. Uma explosão de experiências brotou, estávamos cercados de risos e suspiros de curiosidade. Mundos se abrindo a nossa frente e através de nós. Desse modo, o viver experiências se torna um meio hábil de acessar e construir realidades, instaurando um gosto pelo viver (ESCREVIVÊNCIA DA PESQUISADORA, 2022, s. p.).

A produção do saber deixa de ser exclusividade da racionalidade lógico-dedutiva-analítica-representativa. Nessa perspectiva educativa, apreende-se e educa-se por cosmo-sentidos. Segundo Rufino (2017, p. 76), “Exu para o pensamento iorubano é o poema que vem enigmatizar as existências, os conhecimentos e o movimentos do universo”. O lema educativo que é levado em consideração nesse tipo de educação é: sinto, aprendo, vejo, ensino. É um tipo de educação que é baseada na experimentação. Saber que vem por sabor e sentimento:

A palavra experiência vem do latim *experiri*, provar (experimentar). A experiência é em primeiro lugar um encontro ou uma relação com algo que se experimenta, que se prova [...] (LARROSA, 2018, p. 26).

Como nos lembra Rufino (2019, p. 74), “[...] o projeto de pedagogia montada por Exu se lança como uma ação de encantamento e responsabilidade com a vida frente às violências operadas pelo racismo/colonialismo”. Nessa imagem de educação, Exu é uma peça indispensável, o pedagogo por excelência. De modo que:

Destituir Exu é destituir a vida, posto que, sem ele, o axé (energia vital) não pode ser dinamizado. Assim, reafirmo algo já dito anteriormente, uma educação (experiência humana) que não considera Exu, suas operações e efeitos é, em suma, uma educação imóvel, avessa a vida, às diversidades e às informações (RUFINO, 2019, p. 71).

Quando os territórios infantis periféricos nos atravessam, podemos ainda criar uma outra imagem de Educação Transpessoal: aquela que ultrapassando o instituído, nos coloca em constante devir. E, nesse estado, pensar aquilo que ainda não foi criado, ou seja, ousar pensar diferente, é ir além do que já foi dito. Sendo assim:

[...] é justamente nas contradições que podemos pensar, se é que pensar tem a ver com criar e não apenas com reproduzir o já pensado. É quando nos situamos nesse espaço em que o já pensado parece impossível que nascem as condições para pensar outra coisa, algo diferente do já pensado. O pensar é algo que se faz entre o possível e o impossível, entre o saber e o não saber, entre o lógico e o ilógico (KOHAN, 2004, p. 56).

Nesse ponto, a educação Transpessoal periférica desde as infâncias nos convoca a ser diferente do que somos, pensar diferente do que pensamos, ir além, mais além, muito mais além, fazer morada e habitar outras margens. Que a subjetividade não é um fundamento, mas um território de passagem que pode abrigar infinitas possibilidades. Aqui “[...] tropeçamos em um devir-criança, em uma infância que não cabe em um eu, posto que é explosão de mundos. Uma infância que não é a minha, que não é uma recordação, mas fragmento anônimo infinito, devir” (OLIVEIRA, 2017, p. 24).

Por fim, sem darmos por encerrado, uma educação Transpessoal periférica é aquela que percebe e reconhece o “sujeito” da educação, não como um ideal, mas como potência pura. Na educação Transpessoal periférica, cada pessoa traz consigo um potencial e um dom. Nos cabe, portanto, fazer do processo educativo um meio através do qual cada sujeito realize e encontre seu potencial, sua força e encarne seu próprio dom no mundo. Cada sujeito reconhece que sua existência é um presente para o mundo. Essa imagem constituída, através das lentes das infâncias periféricas, é uma contribuição extremamente importante para pensar e reinventar o processo

educacional.

4.2.1.6 Educação Transpessoal como espaço para recuperação e incitação à potência de vida

Uma sexta imagem construída de educação desde as infâncias é aquela que faz do processo educativo um espaço que nos impulsiona para recuperar e incitar a potência da vida. Assim, tudo que é ensinado dentro desse contexto são ferramentas para ativar a energia pulsante da vida:

Figura 27 – Visitando o mangue



Fonte: A autora (2019).

Figura 28 – Devir criança



Fonte: A autora (2019).

Figura 29 – Criação de personagem



Fonte: A autora (2019).

Figura 30 – Ocupando a praça



Fonte: A autora (2019).

Dentro da aposta educativa do Neimfa, os/as educadores/as são convidados/as a um exercício que é esquecido na lógica formal de ensino

que é exatamente: olhar as potencialidades das crianças, reconhecê-las como potências vivas no mundo agora e não como um futuro a ser feito. Não nos centramos naquilo que falta, na falha. O encontro com as crianças, a cada oportunidade surgida nas aulas, aproveitava para manter viva, reconhecida e valorizada a sua integralidade, singularidade e inteireza. O que fazia todo sentido dentro de uma proposta e aposta que é perpassada pelo filtro da educação Transpessoal. Como psicóloga e educadora, foi possível acender a chama de uma visão integral e multidimensional que é coaptada, massacrada e esquecida por uma perspectiva tradicional de educação. E assim surge um condicionamento e um engessamento de olhar e se relacionar com as crianças. Nos encontros e aulas com as crianças, precisava honrar essa potência que fez muita diferença no meu processo formativo. Um divisor de águas e elemento central para minha constituição, enquanto profissional, ter professoras e mestres que foram capazes de olhar e reconhecer minhas potencialidades ocultas. E, dessa forma, foi possível sentir que minha presença é um grande presente para o mundo e não uma redução de projeto que se expressará no futuro, quando crescer. Eu era agora, assim como as crianças são agora e não quando crescerem. O meu encontro com as crianças me possibilitava criar condições e caminhos para que suas potencialidades ocultas e presentes pudessem aparecer, levar em consideração suas experiências. Isso me possibilitou mergulhar e navegar nas diversas experiências educativas que vivenciei no Jardim Flor de Lótus. Como um mergulho nas profundezas do meu ser, como nadar em diversas memórias que esse lugar faz ressoar no meu ser e extrapola meu modo de educar e me portar no mundo. Talvez não tivesse sido possível reconhecer a energia pulsante e viva das crianças, se não tivesse tido cruzado com professores, professoras, mestres, deusas. Melhor dizendo, teria sido muito desafiador reconhecer isso nas crianças, sem antes sentir e ser afetada por essa energia de valorização de minhas qualidades e potencialidades, sem a presença desses seres que como mestres e herdeiros/as de uma pedagogia nativa e ancestral, presentearam-me com o dom e a sensibilidade de observação. Não ao acaso, nos momentos diários com os meninos/as, sempre era possível perceber esse desejo aguçado e pulsante de observação. Uma vontade de conhecer e perceber tudo com bastante cuidado, nada passava despercebido. Estavam atentos/as a tudo que acontecia. E o quanto era importante levar isso em consideração. Permitir esse momento de observação, era de fundamental importância, não apenas para eles/as; mas primordialmente para mim. Um momento de manter viva uma educação nativa e ancestral que é bastante valorizada dentro da proposta inovadora e peculiar do Neimfa. Levar e escutar essa força ancestral que veio antes de nós. As vozes de nossas senhoras-mangue, de nossas avós, avôs, mães, pais, mulheres e homens antigos de quem somos extensão e a quem honramos, cuidando das crianças. Uma Educação Transpessoal Periférica que reconhece a força da ancestralidade como a presença viva da humanidade presente em todos nós, uma humanidade estendida, pois implica a presença dos extra-humanos. E daí que surge em nossos encontros cotidianos, o contato das crianças com Valda, cozinheira e zeladora do Jardim Flor de Lótus, uma mulher que materializa e encarna essa pedagogia nativa para nós. Ela simboliza, em cada gesto e em cada ato, essa sensibilidade e poder de observação de quem cuida com o coração. Com um modo muito particular, observa as preferências das crianças para o preparo do lanche, pois entende que não estamos alimentando apenas estômagos com fome, mas, acima de tudo, alimenta e corazona a vida de cada criança (ESCREVIVÊNCIA DA PESQUISADORA, 2022, s. p.).

Uma sexta imagem, que surge possibilitada pelo mapeamento, é uma educação experienciada como potência de vida. Com isso, a Educação Transpessoal Periférica instaura uma ética da potência, ou seja, leva em consideração os

atravessamentos e afecções na relação pedagógica. Dito de outro modo, uma educação que se compromete e instaura uma ética desse tipo assume que “[...] não há vida sem relação de forças, isto é, relações de poder” (DELEUZE, 2014, p. 15).

De forma que a Educação Transpessoal não é a promessa de um futuro para as crianças, como conhecemos na modernidade. Isto é, um tipo de educação que a criança entra em contato para torna-se alguma coisa. Ao contrário, a Educação Transpessoal é uma experiência que possibilita acessar suas forças ativas, isso significa entrar em contato com a energia de ação e criação o tempo inteiro, assim uma educação que se dispõe a entrar em contato com essa energia, alimenta e valoriza a potência de vida e de criação:

[...] o triunfo dos fracos não se dá pela potência de sua força, mas pelo caráter de subtração do outro, pelo qual bloqueia e separa o forte de suas potencialidades. Eles triunfam, não pela composição do seu poder, mas pelo poder do seu contágio. Acarretam um devir reativo de todas as forças. É isso a ‘degenerescência’ (DELEUZE, 2007, p. 25).

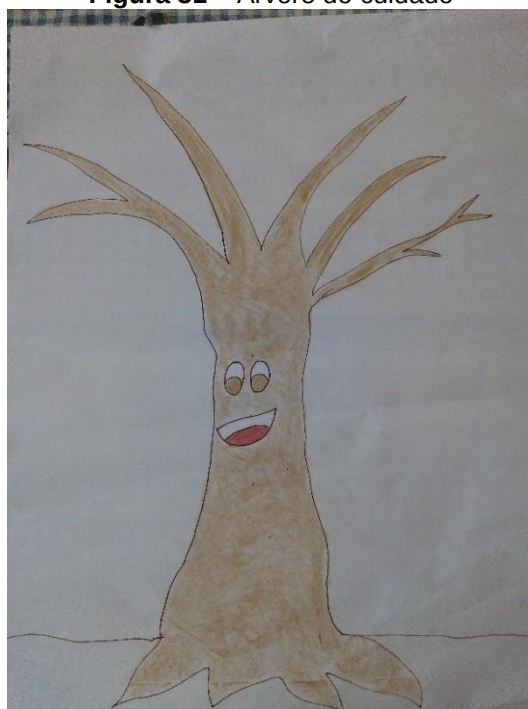
Desse modo, uma proposta educativa, que está preocupada com a potência de força, combate de modo comprometido e consciente a lógica e o pensamento que depreciam e negam a existência e a vida de uns em favor de outros. Dito de outra maneira, uma proposta educativa como essa não abre mão dos problemas e questões sociais, muito pelo contrário, compromete-se no combate às desigualdades e às violências.

Sendo assim, como a educação Transpessoal Periférica é aquela que se compromete em manter nossa potência de vida; por um lado, enaltece o poder das forças ativas, o poder de criar. Por outro, combate as forças de reação que estão preocupadas com o desejo de captura. Isto é, nessa perspectiva, a educação que opera com ótica de criação é o meio de recuperar alegria, potência e vontade de viver.

4.2.1.7 A Educação Transpessoal Periférica como abertura às diferenças

Uma sétima imagem construída de educação desde as infâncias é aquela que faz do processo formativo um espaço de abertura às diferenças e que nos ensina a reconhecer perspectivas outras de educar. Desse modo, tudo que é ensinado e aprendido rompe com um modo ideal e único de educar:

Figura 31 – Árvore do cuidado



Fonte: A autora (2019).

Figura 32 – Respiração e relaxamento



Fonte: A autora (2019).

Figura 33 – Nutrindo a árvore



Fonte: A autora (2019).

Figura 34 – Brincando de meditar



Fonte: A autora (2019).

Nas atividades educativas do Neimfa, os professores e as professoras eram sempre convidados a sentipensar e planejar as atividades e encontros através das sabedorias búdicas, já que a lógica formativa não linear do Neimfa é atravessada pelas mandalas búdicas das cinco sabedorias. Uma das inteligências que é explorada em sala de aula através das atividades com os meninos/as, é a sabedoria azul. Materializada pelo Buda Akyshobhya. Através dessa ótica, cada formador/a é convidado a entender e compreender os outros em seus próprios mundos. A singularidade de cada ser é reconhecida nesse processo de aprendermos a sair do eu para o nós, do individual para o coletivo. Afetada por essa sabedoria, era convidada a cada

planejamento, a cada aula a exercitar minha capacidade de abandonar minha perspectiva única de mundo para acessar outros mundos, o dos meninos/as e assim entendê-los/las, não através de minha perspectiva única e engessada, mas através do que eles/as traziam. Aqui há disponibilidade para realmente escutar a singularidade de cada um. Por meio desse contato e sabendo da existência dessa perspectiva no âmbito educacional, os encontros com as crianças eram um momento em que era possível despertar a minha capacidade de escutar aquilo que não fazia parte da minha percepção de mundo. O que fez muita diferença enquanto educadora e como psicóloga. Essa experiência me possibilitou uma outra relação, a de acolher tudo aquilo contrariava minha perspectiva única e colonizadora de educar e escutar. Escutar as alteridades e seus mundos é, por excelência, um passo para o exercício de de(s)colonizar-se!! A perspectiva dessa sabedoria manifesta essa capacidade de acessar o mundo dos outros, ou seja, se abre e se chega ao mundo para olhar o outro dentro de sua perspectiva. Não, ao acaso, sua qualidade viva é o acolhimento. A inclusão e a importância dessa perspectiva, dentro da proposta formativa da atividade com a criança, levava em consideração, por um lado, o projeto formativo – documento que norteia e direciona nossas ações. Por outro, despertava em mim uma sensibilidade e acolhimento para com as diferenças. Dito de outro modo, abrir espaço e levar em consideração essa inteligência era um momento de ficar atenta para seus múltiplos aprendizados, reconhecer que o contato com essa inteligência sinalizava uma oportunidade de entender como o próprio mundo opera, como ele se organiza e como se movimenta. Nesse sentido, essa experiência possibilita essa abertura para a alteridade, para o diferente e para entender o outro através de seu mundo e de tudo que ele carrega, ou seja, é uma abertura para entender o outro do modo que ele é, com tudo o que ele carrega. Um exercício desafiador, sobretudo para mim, já impregnada e contagiada com um modo hegemônico de operar. Mas o contato com as crianças me ensinava que era possível, não apenas abandonar, como também abrir mão desse modo engessado e estagnado de relacionar-se. Pois o encontro com elas só me reafirmava e lembrava que: “A criança é alteridade no ser, no pensar e na linguagem”. Se tinha algo que as crianças mais me ensinavam e me faziam enxergar, ao ter contato com elas, era exatamente suas alteridades!! Atravessados/as pela sabedoria do acolhimento, os educadores e os educandos eram convidados a ir além de suas perspectivas particulares e limitantes, abandonando suas perspectivas e crenças para habitarem em mundos diferentes do seu. Esse era um convite que se fazia presente desde o contato com as crianças até os encontros de formação. Talvez um momento de reflexão e desconstrução necessária e imprescindível no percurso de de(s)colonização, era exatamente: as formações! (encontros de planejamentos e problematizações que aconteciam quinzenalmente). Por meio das formações, era possível no exercício de escuta, de aprendizados e trocas refletir e aprender através do compartilhamento das outras formadoras. Na rotina de atividades com as crianças, isso é feito através das atividades artísticas e de criação. Por meio de atividades de expressão artísticas e de expressão corporal, as crianças me convidavam a passear e transitar pelo não instituído, não hegemônico e não codificado, atravessando o tempo em direção a pura potência. Dentro da rotina de atividades com as crianças, por meio dos desenhos e pinturas, era possibilitado a mim reconhecer, por meio da expressão potente da arte, uma morada provisória, uma passagem, um aprendizado, um espanto de uma linguagem que escapa e rompe com a formalização do conhecimento e do saber. Pois é isso que a arte sinaliza para nós! Através desse momento, era possível notar e perceber uma infância delinquente que resiste e responde com audácia à adaptação, por meio de um método não institucional, experimental e inacabado (ESCREVIVÊNCIA DA PESQUISADORA, 2022, s. p.).

A sétima imagem, que emerge, é a da Educação Transpessoal como abertura às diferenças, ou seja, é um tipo de educação que contraria um modo único e ideal de Eu. Dito de outra maneira, essa perspectiva educativa combate a lógica e a ideia de ser o mesmo, visto que:

O terror do idêntico atinge hoje todas as áreas vitais. Viajamos por toda a parte sem ter *experiência* alguma. Ficamos ao corrente de tudo sem adquirir com isso conhecimento algum. Buscamos ansiosamente vivências e estímulos com os quais, todavia, cada um continua sempre idêntico a si mesmo. Acumulamos amigos e seguidores sem experimentarmos nunca o encontro com alguém diferente. Os meios sociais representam um grau zero do social (HAN, 2018, p. 11).

Desse modo, a Educação Tranpessoal é uma experiência educativa que combate essa proliferação do mesmo e do idêntico, rompendo e resistindo a processos de aprendizados que se queiram únicos. Assim o contato com esse ponto de vista educativo favorece e possibilita acessar outros pontos de vistas, ou seja, uma oportunidade de abertura para ouvir as alteridades do mundo. Dentro dessas perspectivas, concordamos com as seguintes palavras: “[...] a relação com as crianças é um relação de alteridade. De estranheza. De mistério. De tremor. De perplexidade. De perturbação” (SKLIAR, 2014, p. 177).

A preocupação de um educador(a) Tranpessoal Periférico está atravessada por sua capacidade de ouvir os diferentes, as singularidades e particularidades dos sujeitos marginalizados. Por sua capacidade de se afetar e se estranhar, pelas injustiças e pelas violências sociais. É a ética e o comprometimento que perpassam o processo educativo que leva em consideração modos outros de vida e de existência:

Depende do que façamos com tudo isso, a relação será matizes diversos. De aproximação amorosa ou de indiferença brutal. A estranheza pode pulverizar-se até converte-se em pó. Ou o mistério pode ser desvelado, mesmo que saibamos como se reduzem os mistérios a poucas fórmulas do conhecimento. O tremor é uma sacudida e também é emoção. A perplexidade pode ser reduzida a poucos segundos. Ou durar toda a vida. A perturbação pode importunar, incomodar, ofender. Ou começar a fazer parte de nós (SKLIAR, 2014, p. 177-178).

Dito de outro modo, “[...] existem vidas impossíveis de sentir, de tocar, de perceber. Vidas de outros, em outros lugares, em outros tempos. Fora da gente, de nós. Fora daqui. Sem alcance, sem captura” (SKLIAR, 2014, p. 145). Isso significa dizer que um educador que se abre para alteridade precisa estar disposto a esses

afetamentos. E se abrindo ao estrangeiro, uma oportunidade de aprendizado e de combate a essa lógica mortífera, que tanto propaga violência e desigualdade. Como podemos perceber:

Quanto faltará para serem assassinados? Por que tipo de sujas experimentações terão passados? Quais eram seus nomes, de onde eram, que vida terão levados até ali? De que eram acusados? Pergunto: O que vem depois da aniquilação, o que há depois da identificação de certos tipos de corpos que, em seguida, mais cedo ou mais tarde, serão condenados a diferentes mortes – a morte comum, a morte da experiência científica, a morte do extermínio, a morte da desagregação, a morte do exílio? Como seria possível conceber uma reconciliação com o humano? (SKLIAR, 2014, p. 148).

Nesse sentido, não é um processo formativo que busca um tipo de Eu ideal, muito pelo contrário, é uma lógica formativa que combate essa visão limitada. Isto é, dá condições para que o processo educacional seja um modo diferente de habitar e olhar as diferenças; combatendo a lógica formativa que busca tipos ideais de eus. Ou seja, a lógica de identidades, de formar mesmidades, de contar uma história única da educação.

Sendo assim a educação Transpessoal Periférica favorece reconhecermos nossas singularidades e nossos contextos. De modo mais detalhado, uma educação que possibilita uma ruptura com uma lógica do eu, ou melhor, daquilo que é idêntico e egoíco resgata e se torna sensível ao processo de escuta das diferenças. Dito de outra maneira, é uma proposta formativa que se abre para as alteridades, “porque um desconhecido traz uma voz nova, uma irrupção que pode mudar o pulso da terra da terra, um gesto que nos faz rever o já conhecido, a palavra antes ignorada” (SKLIAR, 2014, p. 150).

Nessa perspectiva educativa, o processo educacional é uma experiência de escuta da alteridade. Visto que, “[...] hoje, perdemos cada vez mais a capacidade de escutar. É, sobretudo, a cada vez maior focalização no ego, o progressivo narcisismo da sociedade, o que torna difícil escutar” (HAN, 2018, p. 87). Por esse motivo, é importante salientar que a lógica colonial com sua herança narcísica, tornou-nos insensíveis ao processo de ouvir as diferenças. É o que nos lembra.

Como podemos perceber, adentar e acolher o mundo do outro exige daquele que está no exercício de escuta alguns cuidados. Desse modo, o educador, que se dispõe a escutar e habitar o mundo do outro, precisa reconhecer que, sem o exercício de escutar a alteridade e as diferenças, a educação pode se tornar uma propagação

de exclusão e violência. Pois:

Escutar não é um comportamento passivo. Caracteriza-se por uma atividade peculiar. Primeiro, tenho de dar as boas-vindas ao outro, isto é, tenho de afirmar o outro em sua alteridade. Depois, presto atenção ao que ele diz. Escutar é um prestar, um dar, um dom (HAN, 2018, p. 87).

Por fim, diante desse tipo de educação, o educador disponibiliza-se a assumir o outro com sua diferença e com tudo que ele traz consigo. Pois, como podemos perceber, “[...] praticamente não se conversa com os outros, nem sobre outras coisas: no melhor dos casos só se conversa entre os mesmos e sobre as mesmas coisas” (SKLIAR, 2014, p. 148). Além disso, na educação que leva em consideração o exercício de escuta das diferenças, como é o caso da Educação Transpessoal, o educador se coloca no exercício de doação, de prestar atenção nas histórias, está atento aos sujeitos e aos alunos que são marginalizados e excluídos por serem diferentes, por que suas histórias de vidas e de mundo abordam contextos diferentes.

4.3 IR JUNTOS “ALÉM DO EU” OU DO “PESSOAL”: QUANDO AS INFÂNCIAS ARTICULAM NOVAS RELAÇÕES ENTRE EDUCAÇÃO E TRANSPESSOALIDADE

Um aspecto comum em todas as concepções de infâncias mapeadas está no cerne das discussões fundacionais do movimento transpessoal: não é possível uma outra educação sem pensar uma outra imagem de pessoa que nos ponha no campo das infinitas possibilidades do prefixo *trans*. Uma imagem que rompa com o horizonte do egocentrismo moderno e seu sujeito interno, isolado e desincorporado. Nesse ponto, o mapeamento realizado em nossa pesquisa sinalizou que não basta aplicar as noções mapeadas na educação. É importante que essas concepções nos inspirem a construir uma outra imagem de pessoa que nos permitam perceber e cuidar das crianças a partir de perspectivas mais amorosas.

Pois é essa imagem de pessoa e em nome dela, ainda por vir, como uma passagem desse território das infâncias periféricas ou ainda como um devir, possibilitando e permitindo operar. Desse modo, outras imagens de Educação Transpessoal. Nesse sentido, o que entra em jogo nos territórios infantis periféricos é uma outra relação de educação e transpessoalidade através da qual a educação se configure como um exercício que nos ensina a “ir juntos”, pensar de modo coletivo e

ensinar comunidade.

Aprender e ensinar a viver a terra como Gaia, um organismo de interdependências, no qual todos os seres compartilham relações e dividem o mesmo destino, não importa a ilusão criada de que os humanos estão fora desta rede sistêmica de vida. Aprender a descentrar-se com o umbigo do mundo é a tarefa primordial para uma educação transpessoal.

O “além do eu” e do “pessoal” proposto pela Transpessoal (FERREIRA *et al.*, 2022) seria, nesse caso, uma tarefa educativa que nos ensina, não a ser “mais espiritual” ou qualquer produto de um eu vendido nas prateleiras holísticas da nova era. Antes, ir “além do eu” seria um exercício educativo que nos ensina comunidade, visto que comunidade é esse espaço formativo em que as diferenças são partilhadas e os dons manifestados. Isso significa que:

Em vez de focar a questão de segurança, penso que o sentimento de comunidade cria a sensação de um compromisso partilhado e de um bem comum que nos une. Idealmente, o que todos nós partilhamos é o desejo de aprender – de receber ativamente um conhecimento que intensifique nosso desenvolvimento intelectual e nossa capacidade de viver mais plenamente no mundo (HOOKS, 2017, p. 58).

Como podemos perceber, a educação que se dispõe a educar transpessoalmente pelas margens da periferia, utilizando a sabedoria da comunidade, precisa levar em consideração um comprometimento que é partilhado e que cria um elo de ligação. Desse modo, o que está em jogo na Educação Transpessoal em que o modo de educar ensina comunidade, é exatamente a sabedoria de viver de modo coletivo e consciente da interdependência de todas as formas vivas da Terra.

Nessa perspectiva educacional, o que mais interessa não é meramente o desenvolvimento de uma capacidade estritamente cognitivista de pensar o mundo, mas exatamente a disposição de estar com outro, movendo toda complexidade e integralidade do ser no intuito de habitar na diferença, pois é nos interstícios das diferenças que as aprendizagens se produzem.

De modo que um dos modos de criar comunidade nos ambientes educativos, como nos lembra Hooks (2017, p. 58), “[...] é reconhecer o valor de cada voz individual”. Assim comunidade é o lugar em que as singularidades podem ser ouvidas e partilhadas, é o lugar em que as diferenças não são um problema, mas ao serem ouvidas são aprendizados dessas múltiplas perspectivas. Dito de outro modo, “[...]”

ouvir um ao outro (o som de vozes diferentes), escutar um ao outro é um exercício de reconhecimento. Também garante que nenhum aluno permaneça invisível na sala” (HOOKS, 2017, p. 58).

Nesse sentido, reconhecer o espaço educativo como um espaço em que as diferentes sabedorias podem ser compartilhadas, ou ainda, um espaço que serve como elo de ligação entre as várias dimensões e diversificadas sabedorias de mundo. Assim uma proposta educativa transpessoal, que se dispõe a partilhar a sabedoria da comunidade, precisa levar a sério que o processo formativo se faz no encontro com o outro, com as suas diferenças e o seu mundo. Por isso é necessário a sensibilidade para se reconhecer nesse exercício sensível de escuta:

A comunidade é o espírito, a luz-guia da tribo; é onde as pessoas se reúnem para realizar um objetivo específico, para ajudar os outros a realizarem seu propósito e para cuidar uma das outras. O objetivo da comunidade é assegurar que cada membro seja ouvido e consiga contribuir com os dons que trouxe ao mundo, da forma apropriada. Sem essa doação, a comunidade morre. E sem a comunidade, o indivíduo fica sem espaço para contribuir. A comunidade é uma base na qual as pessoas vão compartilhar seus dons e recebem as dádivas dos outros (SOMÉ, 2007, p. 35).

Como podemos perceber, é através da comunidade que o sujeito se constitui, tornando-se um local seguro para que cada membro possa expressar e ser ouvido, bem como partilhar o que possui de mais valioso. Sem essa dádiva, o espírito de comunidade morre. E conseqüentemente as pessoas ficam sem espaço de compartilhamento. Sendo esse espaço muito necessário e importante, pois serve como alicerce para que os seus membros possam doar suas qualidades e receber as energias dos outros. De modo que:

Quando você não tem uma comunidade, não é ouvido; não tem um lugar que possa ir e sentir que realmente pertence a ele; não tem pessoas para afirmar quem você é e ajuda-lo a expressar seus dons, sem saber onde pô-los. Quando não descarregamos nossos dons, vivenciamos um bloqueio interior que nos afeta espiritual, mental e fisicamente, de muitas formas diferentes. Ficamos sem ter um lugar para ir, quando temos necessidade de ser vistos (SOMÉ, 2007, p. 35-36).

É importante destacar que o transpessoal alarga as fronteiras do eu, tornando-o parte interdependente da teia da vida, na qual o viver coletivo é uma experiência importantíssima, não apenas para as crianças; mas para todos nós. E nós, aqui, implica os extra-humanos. Pois é através da perspectiva de comunidade que é

possível as crianças apreenderem valores os quais normalmente não conseguem acessar em outras experiências. Como aponta Hooks (2021, p. 161), “[...] comunidades alimentam a vida – não as famílias nucleares nem o “casal”, e tão pouco a dureza individualista. Não há lugar melhor para aprender a arte do amor do que numa comunidade”.

É através da partilha e da experiência comunitária que as crianças podem acessar e vivenciar valores e saberes os quais estão além daqueles trabalhados em sua família nuclear. É por meio de uma vivência comunitária que os sujeitos sentem um amor compartilhado/partilhado. Por isso o viver comunitário é tão importante para as infâncias. Sendo através dele que o sujeito acessa o senso de partilha, de resistência, de conviver com as diferenças. Não há como pensar a infância separada de uma comunidade. Pois:

Todos nós nascemos num mundo de comunidade. Raramente, talvez nunca, uma criança vem ao mundo em isolamento, com apenas um ou dois cuidadores. Crianças vêm ao mundo cercados pela possibilidade de comunidade. Família, médicos, enfermeiros, parteiras e mesmos admiradores estranhos compõem esse campo de conexões, umas mais íntimas que as outras (HOOKS, 2021, p. 162).

Como podemos perceber, no campo da Educação Transpessoal Periférica, não há como educar ou cuidar de uma criança de modo isolado e restrito. Sendo assim, é exatamente por nascer em um contexto comunitário que as crianças experimentam conexões múltiplas e diversificadas. Por isso o provérbio africano que diz que *é preciso uma aldeia inteira para educar uma criança* é tão assertivo. Partindo desse provérbio, nenhuma pessoa aprende e desenvolve-se apenas através dos valores de sua família nuclear, mas também em função de toda a comunidade onde se vive e se relaciona.

No campo transpessoal, essa comunidade amplia-se, das dimensões intrapessoais, com seus aspectos afetivos, cognitivos e relacionais até as perspectivas mais abrangentes de vida e mundo. O cultivo de relações interpessoais cada vez mais abrangentes requer sentipensarmos modos de parcerias cosmocêntricas, o que por sua vez propõe uma epistemologia estendida que abarca ontologias outras, capazes de fecundar as relações do ser consigo, com o outro e com o mundo.

Uma Educação Transpessoal Periférica movida pela potência de(s)colonial

indica a importância de considerarmos múltiplos modos de ser, agir, ouvir, falar, escutar, degustar, fazer, olhar, pensar, sentir, saber. Não só individualmente, mas no/do/pelo/para o coletivo (WALSH, 2012), diga-se uma pedagogia da comunalidade que compreende que a vida se dá por doação, relação, trocas e interdependência.

A plasticidade das infâncias de(s)coloniais oferecem a educação um modo de assumir a transpessoalidade de que:

Nossa sociabilidade tem que ser repensada para além dos seres humanos, tem que incluir abelhas, tatus, baleias, golfinhos. Meus grandes mestres da vida são uma constelação de seres — humanos e não humanos (KRENAK, 2022, p. 53).

Assim, ampliamos com Grof (1997, 2020) a pauta de experiências que expandem e descentram o eu a partir de três categorias principais da fenomenologia transpessoal: 1) extensão experiencial dentro da realidade e do espaço-tempo; 2) extensão experiencial além da realidade e do espaço-tempo consensuais e 3) experiências transpessoais de natureza paranormal ou psicoide.

A primeira categoria pode ser dividida em fenômenos de transcendência dos limites espaciais vividos pelo eu, por exemplo: experiência da unidade dual, identificação com outras pessoas, unidade com a vida e com toda a criação, consciência planetária, etc.; também aborda a transcendência dos limites do tempo linear, como: as experiências embrionárias e fetais, experiências ancestrais, filogenéticas, experiências cosmo genéticas, vidas passadas, etc.; inclui ainda experiências que extrapolam o micromundo, tais como consciência orgânica e tissular, consciência celular, experiência do DNA e experiências dos mundos molecular, atômico e subatômico.

A segunda categoria trata de fenômenos que se apresentam além da realidade e do tempo consensuais, envolvendo experiências espíritas e mediúnicas, fenômenos energéticos do corpo sutil, (aura, nadis, chakras, meridianos), encontro com guias, experiências de arquétipos universais, experiência da consciência cósmica, o vazio supracósmico e metacósmico, compreensão intuitiva de símbolos universais, etc. Essa experiência requer pensarmos outros modos de conceber os processos de aprendizagens.

Envolvendo experiências transpessoais, que ocorrem na interface entre o mundo material e a consciência ou entre o mundo interior e a realidade externa,

encontram-se a ampla gama de fenômenos classificados por Grof (2020) de experiências transpessoais de natureza psicoide. E ainda aponta os vínculos sincrônicos entre consciência e matéria, acontecimentos paranormais espontâneos e psicocinese intencional (magia cerimonial, curas e feitiços, siddhis da ioga, psicocinese laboratorial), como subdivisões dessa categoria.

Grof (2020) ainda aponta que existe um conjunto crescente de evidências que marcam os processos perinatais e influem na dinâmica do desenvolvimento do sujeito, remontando à concepção biológica e, mesmo antes dela, atravessando a vida intrauterina, o nascimento, alcançando os primeiros anos da infância, para daí seguir por todo o ciclo vital.

Com Grof (2020), temos uma problematização da relação entre os seres humanos e os demais seres vivos, sendo apontado a possibilidade de aprendermos com outros seres que não apenas os humanos. “Plantas professoras” (ALBUQUERQUE, 2018, p. 289) são admitidas nesta escola expandida que é a Terra:

A discussão sobre as plantas professoras está imbricada a uma variedade de campos do saber, a exemplo da botânica, farmacologia, psicologia, história, entre outros, constituindo as diversas formas de uso dessas plantas um campo original de conhecimento. Embora conhecidas em diversas partes do mundo, é necessário ressaltar o vasto saber herbóreo das populações indígenas existentes nas Américas, principalmente no que tange aquela que é considerada a planta mestra por excelência, a ayahuasca. Suas possibilidades cognitivas são destacadas em vários estudos considerando as diversas aprendizagens que seu consumo mobiliza no sujeito: conhecimentos sobre a fauna e a flora, ideias filosóficas de natureza metafísica, habilidades musicais, experiências de contato com a divindade e os diversos casos de cura em que é empregada. Destaca-se suas potencialidades enquanto mediadora de conhecimentos do mundo natural, em especial do reino vegetal. Seu maior impacto, entretanto, é na psique uma vez que a ayahuasca é considerada um poderoso instrumento para descobrir territórios desconhecidos da mente humana (ALBUQUERQUE, 2018, p. 289).

O excepcionalismo humano e sua visão de que a existência humana é uma singularidade inexplicável dentro do conjunto de seres vivos no planeta é posta em cheque. E como Donna Haraway (1991) indica: é fruto da forma como o pensamento humanista europeu constituiu-se historicamente. Assim as dicotomias fundantes do pensamento ocidental, por exemplo: corpo versus espírito e razão versus animalidade são repensadas.

Mais que criar um acumulado de exercícios intelectuais, a educação transpessoal ocupa-se em sentirpensar experiências vivenciais que nos impliquem nos modos de ser e estar no mundo, materializando formas de sustentar a vida para

todos os seres.

Assim, a transpessoalidade na educação busca provocar deslocamentos nos processos de aprender, desaprender e reaprender modos de transformação que transgridam, desloquem e influenciem os saberes egocentrados, os quais negam a potência cosmogônico-espiritual no enfrentamento da colonialidade.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar de manifestar, apontar e indicar a “conclusão” do percurso investigado, chegamos a essa ocasião com o entusiasmo de que muito foi feito, mas que há muito ainda a se fazer. Nossa caminhada foi intensa e profunda de construções e desconstruções; de reflexão e de exercício de sentirpensar que nos inseriu em processos de desconstruções e aberturas permanentes e insistentes.

Sendo assim, esse estudo teve como objetivo investigar como as atuais concepções de infâncias não lineares e desnaturalizadas contribuem para uma emergência de uma Educação Transpessoal Periférica. Buscamos realizar isso por meio do mapeamento de concepções de(s)colonias de infâncias presentes no campo acadêmico brasileiro da educação, no intuito de apontar rastros que favoreçam outros processos de Educação. Bem como, apresentar uma perspectiva de Educação Transpessoal Periférica favorecendo e abrindo brechas para a Educação como um processo de Trans/Formação Humana.

O que esteve aqui, foi uma pesquisadora singelamente desejosa de reinventar-se, ou melhor dizendo, transformar-se ao se debruçar-se em torno das noções não lineares de infância e do quanto essas noções podem favorecer outros processos de educação, outras maneiras e práticas educativas. O que ia nos instigando, ao longo dessa jornada, era tentar perceber se as noções de infâncias de(s)colônias, vividas nas experiências formativas do Espaço Jardim de Lótus, nos dariam margens para sentirpensar outras práticas educativas. E, se repensando o fazer pedagógico, tornaria-se possível mover outras experiências e elementos para o processo educativo.

Na experiência bibliográfica, em nos deixar afetar e “des-encontrar” - desencontrarmos mesmo - com outros pensamentos lidos e encontrados nos textos, com outras perspectivas, emergidos, como saltos, in(críveis) e preciosos resultados. Esses que nos fizeram e exigiram o exercício de de(s)locamento, de de(s)colonização nos nossos modos de educar as crianças. Dito de outra maneira, com o desejo de reconhecer perspectivas plurais e diversas para as infâncias e de pensar através, por e com suas lentes outros mundos e sonhos possíveis, realizamos um diálogo com outras epistemologias e pontos de vistas, oriundas de geopolíticas periféricas e divergentes da lógica da colonialidade.

Sendo assim, com o desejo de de(s)colonizar as infâncias, buscamos rastrear

outras concepções de infâncias baseadas nas lentes dos povos originários, africanos e periféricos. Como mencionado ao longo da pesquisa, concepções essas que rompem com modos de educar marcados e orientados pela colonialidade. Desse maneira, as concepções mapeadas contribuem para a emergência de uma educação que leve em consideração esses outros modos infantis.

Mais ainda, nossos achados indicaram sete concepções de infâncias não lineares de(s)coloniais as quais nos ajudaram a pensar o que estamos chamando de uma Educação Transpessoal Periférica, mapeadas a partir da pesquisa bibliográfica no campo acadêmico brasileiro. Essas concepções foram agregadas em sete blocos de macrocompreensões: 1) Das infâncias, enquanto mediadoras cosmológicas entre os mundos, as famílias e as pessoas. Aqui a infância sai de um lugar inferior a ser desenvolvido e ganha um status de construtora de conhecimento e vida; 2) Da Infância, enquanto modo brincante de aprender e habitar o mundo. O lúdico desafia a redução humana ao produtivismo econômico, sendo um contraponto à lógica da vida capitalista; 3) Da infância, enquanto potência de reinvenção e reinterpretação do mundo. A infância nos lança a um permanente recomeço e reinvenção, uma abertura para sentipensar modos de vida fora do eixo extrativista; 4) Da infância, como milagre que nos anima a estar em sintonia com o fluxo da interdependência da vida. Um milagre que abre frestas na racionalidade instrumental e reinstala o mistério da vida como devir; 5) Da infância, como vontade desmesurada de saborear a realidade. Aqui temos Exu como heterônimo da infância, um fluxo de vida que abriga o caos e o não saber. Um fluxo de vida que não tenta metrificicar as experiências do viver, apenas saboreia enquanto produz mortes e renascimentos; 6) A Infância como “portadora” de potências e espíritos que precisam ser cativados. A educação ao invés de domar o espírito, ocupa-se em criar espaços de cultivo e promoção de vida através do amor e 7) Infância como alteridade. Desafia-nos a manutenção da abertura para singularidade do ser sem reduzi-lo a um eu isolado e substancial. Temos aqui a potência do ser no coletivo e na rede da vida.

Como podemos perceber, nossa intenção não foi esgotar as múltiplas possibilidades de pensar as infâncias no terreno de(s)colonial, mas enunciar marcadores e contribuições éticas que nos levem a outros modos de vida e de modos de educar. Por isso essa pesquisa traz contribuições importantes para o campo da educação de modo geral, visto que os modos de educar ainda são restritamente marcados e operados através de modos colonizadores. E, de modo particular, essa

pesquisa traz contribuições importantes para repensarmos e pensarmos outros modos de educar as crianças.

Nesse sentido, essa investigação não apenas deixa contribuições importantes para o campo educacional, como nos deixa caminhos para pensarmos o quanto essas concepções encontradas podem dar margem e brechas para sentipensarmos práticas e exercícios de cuidado em relação à educação das infâncias, para além dos dispositivos coloniais. Nesse caso, uma perspectiva futura seria exatamente sistematizar exercícios que possibilitem esse processo.

Cabe-nos, todavia, continuar essa pesquisa e, por meio das brechas criadas no pensamento, problematizar como as concepções e achados deste trabalho podem nos inspirar para, em um futuro próximo, inventar, elaborar e sistematizar um conjunto de exercícios e práticas transpessoais de trans-formação junto as crianças.

A partir dos territórios das infâncias de(s)coloniais mapeados buscamos criar rastros para sentipensar imagens de Educação Transpessoal Periférica. Assim cada noção de infância tornou-se uma forma específica de articular educação e transpessoalidade sob o signo da de(s)colonização.

Apresentamos sete imagens de Educação Transpessoal no intuito de conduzi-las as periferias do mundo: 1) A Educação Transpessoal como território cosmopolítico-educacional na qual as diferenças tornam-se fonte de aprendizagens e as fronteiras de si e do mundo se expandem em movimentos cada vez mais amplos e inclusivos. 2) A Educação Transpessoal como experiência brincante de aprender e ser. Além de amar e trabalhar, o ser transpessoal é iminentemente brincante e tem no lúdico um modo de constituição de si; 3) A Educação Transpessoal como território reinvenção de si e do mundo que extrapola a lógica extrativista e colonial de reprodução da vida e do mundo; 4) A Educação Transpessoal como abertura ao encantamento e aberta para as aventuras e desventuras das experiências; 5) A Educação Transpessoal como território de experimentação e afecção que nos lança numa aprendizagem cosmocentrada desde o corpo, esse universo de interdependência com a existência da/na Terra; 6) Educação Transpessoal como espaço para recuperação e incitação à potência de vida que combate de modo comprometido e consciente a lógica e o pensamento que depreciam e negam a existência e a vida de uns em favor de outros e 7) A Educação Transpessoal como abertura às diferenças e enfretamento à proliferação do mesmo e do idêntico, rompendo e resistindo a processos de aprendizados que se queiram únicos.

Cada uma dessas sete imagens desdobra sentirpensares que buscam situar elementos centrais de uma Educação Transpessoal Periférica fecundadas a partir da experiência junto a educação infantil do Centro Infantil Jardim de Lótus do Neimfa, comunidade do Coque, Recife. As imagens não esgotam as possibilidades de construção de caminhos transformativos, contudo situam possibilidades de coronazar o campo transpessoal, ou seja, de ampliar modos de vida que buscam a inteireza e a integração com o mundo vivido.

A educação transpessoal, há mais de quarenta anos no Brasil, incorporou o ideal de construção de felicidade, amor e paz como elementos fundantes de sua existência. Contudo permanece o desafio de não apenas prescrevermos esse ideal normativo para o outro, sem produzir as devidas modificações em si e nas inúmeras sombras de violências que nos atravessam enquanto sociedade. Assim, um duplo movimento de transformação é requerido de modo a sonharmos outros modos de vida, nos quais eu e os outros no mundo aprendamos caminhos de convivialidade na relação com a Terra e seus inúmeros seres.

Estudos futuros, acerca das categorias aqui levantadas, ajudarão a ampliar o horizonte do campo transpessoal. Uma varredura mais ampla de referências poderia complexificar ainda mais os achados aqui expostos, em especial, sugerimos pesquisas envolvendo a participação de crianças em processos formativos que utilizam estados ampliados de consciência.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, A. Prólogo. In: ABRAMOWICZ, A.; VANDENBROECK, M. (org.). *Educação infantil e diferença*. Campinas: Papirus, 2013. p. 7-8.

ABRAMOWICZ, A.; RODRIGUES, T. C. Descolonizando as pesquisas com crianças e três obstáculos. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 35, n. 127, p. 461-474, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302014000200007>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/7yYpXMyr5jx5P3VwqcXdk4f/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 28 abr. 2023.

ACOSTA, A. *O bem viver: uma oportunidade para imaginar outros mundos*. São Paulo: Elefante, 2016.

ADICHIE, C. N. *O perigo de uma história única*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

AIRES, L. *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional*. Lisboa: Universidade Aberta, 2011. Disponível em: <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/2028>. Acesso em: 28 abr. 2023.

ALBUQUERQUE, M. B. B. Plantas professoras: dimensões psíquicas, históricas e educativas. *Amazonica: Revista de Antropologia*, Belém, v. 9, n. 1, p. 258-292, fev. 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.18542/amazonica.v9i1.5491>. Disponível em: <https://www.periodicos.ufpa.br/index.php/amazonica/article/view/5491>. Acesso em: 28 abr. 2023.

ALTIVO, B. R. *Rosario dos Kabumkeros: espirais de cura da ferida colonial pelas crianças negras no reinadinho (Oliveira-MG)*. 2019. 314 f. Tese (Doutorado em Comunicação Social) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/30884>. Acesso em: 28 abr. 2023.

ALVARES, M. M. Kitoko Maxakali: a criança indígena e os processos de formação, aprendizagem e escolarização. *Revista Anthropologicas*, Recife, v. 15, n. 1, p. 49-78, 2004. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/revistaanthropologicas/article/view/23609>. Acesso em: 28 abr. 2023.

ALVES, R. *Lições de feitiçaria: meditações sobre poesia*. São Paulo: Edições Loyola, 2010.

ANDERSON, R. *Intuitive inquiry: the ways of the heart in research and scholarship*. Romanian Journal of Transpersonal Psychology, [S. l.], v. 6, p. 1-33, 2006.

ANDERSON, R.; BRAUD, W. *Transforming self and others through research: transpersonal research methods and skills for the human sciences and humanities*. New York: State University of New York Press, 2011.

ARIÉS, P. *História social da infância e da família*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.

ARROYO, M. G. *Corpo infância: Exercícios tensos de ser criança, por outras pedagogias do corpo*. Petrópolis: Vozes, 2012a.

ARROYO, M. G. *Outros sujeitos, outras pedagogias*. Petrópolis: Vozes, 2012b.

ARROYO, M. G. Descolonizar o paradigma colonizador da infância. In: SANTOS, S. E. dos et al. (org.). *Pedagogias descolonizadoras e infâncias: por uma educação emancipatória desde o nascimento*. Macéio: Edufal, 2018. p. 27-58.

ARROYO, M. G.; SILVA, M. R. (org.). *Corpo infância: exercícios tensos de ser criança, por outras pedagogias do corpo*. Petrópolis: Vozes, 2012.

BARBIER, R. *L'approche transversale: l'écoute sensible en sciences humaines*. Paris: Anthropos, 1997.

BARBOSA, M. C. S. Fragmentos sobre a rotinização da infância. *Educação e Realidade*, v. 25, n. 1, p. 93-113, 2006. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/download/48685/30326>. Acesso em: 5 jul. 2023.

BARROS, M de. *Memórias inventadas para crianças*. São Paulo: Editora do Brasil, 2010.

BERGAMASCHI, M. A. Educação escolar indígena: um modo próprio de recriar a escola nas aldeias *Cadernos CEDES*, Guarani, v. 27, n. 72, p. 197-213, 2007. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622007000200006>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/FbPmgf6CRTZKkHKyYtTvGn/?lang=pt>. Acesso em: 28 abr. 2023.

BERGER, M. V. B. *Educação transpessoal: integrando o saber ao ser no processo educativo*. 2001. 382 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001. DOI: <https://doi.org/10.47749/T/UNICAMP.2001.206763>. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/206763>. Acesso em: 28 abr. 2023.

BICUDO, M. A. V. *Pesquisa qualitativa segundo a visão fenomenológica*. São Paulo: Editora Cortez, 2011.

BRANDÃO, A. C. L. *A roda e a valorização das culturas infantis na creche em bases da pedagogia decolonial*. 2021. 229 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48138/tde-26112021-114245/pt-br.php>. Acesso em: 28 abr. 2023.

BRASIL. *Referencial curricular nacional para a Educação Infantil: introdução*. Brasília, DF: MEC; SEF, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf. Acesso em: 28 abr. 2023.

BRASIL. *Ensino Fundamental de nove anos: orientações para inclusão da criança de seis anos de idade*. 2. ed. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensifund9anobasefinal.pdf>. Acesso em: 28 abr. 2023.

BRAUD, W.; ANDERSON, R. *Transpersonal research methods for the social sciences: honoring human experience*. California: SAGE Publications, 1998.

CAPUTO, S. G. *Educação nos terreiros e como a escola se relaciona com crianças de candomblé*. Rio de Janeiro: Faperj, 2012.

CARVALHO, R. K. M. *Colonialidade, decolonialidade e transmordenidade: para um direito situado na periferia*. Belo Horizonte: Editora Dialética, 2021.

CARVALHO, A. F. D.; SOUZA, E. D. L. O êre e o devir-criança negro: outros possíveis em tempos necropolíticos. *Childhood & Philosophy*, Rio de Janeiro, v. 17, p. 1-18, 2021. Disponível em: <https://www.epublicacoes.uerj.br/index.php/childhood/article/view/56331/38007>. Acesso em: 5 jul. 2023.

COELHO, O. P. *As crianças são verdadeiras anarquistas: sobre decolonialidade e infâncias*. 2017. 105 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/181862>. Acesso em: 28 abr. 2023.

COHN, C. *A criança indígena: a concepção Xikrin de infância e aprendizado*. 2000. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/001074056>. Acesso em: 28 abr. 2023.

COHN, C. *Antropologia da criança*. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2005.

COHN, C. Concepção de infância e infâncias: um estado da arte da antropologia da criança no Brasil. *Civitas: Revista de Ciências Sociais*, Porto Alegre, v. 3, n. 2, p. 221-244, 2013. DOI: <https://doi.org/10.15448/1984-7289.2013.2.15478>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/civitas/a/4SYMpFLYrqF6pPc6g7xPCzJ/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 28 abr. 2023.

CORAZZA, S. M. *História da infância sem fim*. Ijuí: Editora Unijuí, 2000.

COUTO, M. *E se Obama fosse africano? E outras intervenções*. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

CUNHA, D. P.; FERREIRA, A. L.; ACIOLY-REGNIER, N. M. O paradigma transpessoal e a educação: a experiência de cinco professores de psicologia transpessoal. In: VI CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 6., 2019, Campina Grande. *Anais [...]*. Campina Grande: Realize Editora, 2019. p. 1-12. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/61532>. Acesso em: 28 abr. 2023.

CUNHA, D. P. *et al.* O multiperspectivismo participativo nos estudos transpessoais. *In: FERREIRA, A. L.; DIÓGENES, D. C.; BEZERRA, M. A. (org.). A psicologia transpessoal no Brasil: 40 anos de produção acadêmica, intervenções clínicas e resiliência coletiva.* Recife: Editora UFPE; Educat Publicações, 2021. p. 13-41. Disponível em: <https://editora.ufpe.br/books/catalog/view/4/4/19>. Acesso em: 28 abr. 2023.

DATTI, D. J. de. *A psicologia transpessoal: uma contribuição ao entendimento do movimento transpessoal e de suas implicações para a Educação.* 1997. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1997. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/Acervo/Detalhe/115714>. Acesso em: 28 abr. 2023.

DELEUZE, G. *Nietzsche.* Lisboa: Edições 70, 2007.

DELEUZE, G. *El poder: curso sobre Foucault (Tomo 2).* Buenos Aires: Cactus, 2014.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens.* Porto Alegre: Artmed, 2006.

ESCOBAR, A. *La invención del desarrollo.* Popayán: Editorial Universidad el Cauca, Popayán, 2012.

ESCOBAR, A. *Sentipensar com la tierra: nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia.* Medellín: Universidad Autónoma Latinoamericana, 2014.

ESPOSITO, R. *As pessoas e as coisas.* [S. l.]: Rafael Copetti Editor, 2016.

EVARISTO, C. Da grafia-desenho de minha mãe um dos lugares de nascimento de minha escrita. *Nossa Escrivência*, Rio de Janeiro, ago. 2005. Disponível em: <http://nossaescrevencia.blogspot.com/2012/08/da-grafia-desenho-de-minha-mae-um-dos.html>. Acesso em: 28 abr. 2023.

FANON, F. *Os condenados da terra.* Tradução de José Laurênio de Melo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

FARIA A. L. G. de *et al.* Dossiê por uma infância descolonizadora. *Leitura: Teoria & Prática*, Campinas, v. 31, n. 61, p. 145-151, 2013. Disponível em: <https://ltp.emnuvens.com.br/ltp/article/download/191/127>. Acesso em: 5 jun. 2023.

FARIA, A. L. G. de *et al.* Da servidão á rebeldia: as pedagogias decolonizadoras brasileiras. *In: CONGRESO DE ESTUDIOS POSCOLONIALES, 2.,* Buenos Aires, 2014. *Anais [...].* Buenos Aires: Congreso de Estudios Poscoloniales, 2014. p. 1-13. Disponível em: https://www.idaes.edu.ar/pdf_papeles/4-18%20Goulart%20et%20al.pdf. Acesso em: 29 abr. 2023.

FERNANDES, H. Infância e modernidade: doença do olhar. *In: GHIRALDELLI JÚNIOR, P. (org.). Infância, escola e modernidade.* São Paulo: Cortez, 1997. p. 61-82.

FERREIRA, A. L. *Do Entre-Deux de Merleay-Ponty à atenção consciente do budismo e da abordagem transpessoal: análise de uma experiência de formação integral*. 2007. 449 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2007.

FERREIRA, A. L. *et al.* *As adolescências periféricas: uma pesquisa-ação integral/transpessoal*. 1. ed. São Paulo: APRIS, 2018.

FERREIRA, A. L. *et al.* Psicologia transpessoal e a espiritualidade participativa decolonial. In: ANGERAMI, V. A. (org.). *Psicologia e religião*. 2. ed. Belo Horizonte: Artesã, 2022. p. 225-260.

FERREIRA, A. L.; SILVA, S. C. R.; SILVA, S. C. R. *Psicologia transpessoal: histórias, conquistas e desafios*. Recife: Editora UFPE, 2016.

FERREIRA DA SILVA, O. Dos vestígios coloniais à descolonização da educação infantil. *RPGE: Revista on-line de Política e Gestão Educacional*, v. 25, n. 1, p. 311-325, 2021. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/6377/637767015021/637767015021.pdf>. Acesso em: 5 jun. 2023.

FERRER, N. J. Participation, metaphysics, and enlightenment: reflections on Ken Wilber's recent work. *Approaching Religion*, [S. l.], v. 5, n. 2, p. 42-66, 2015. Disponível em: <https://www.doria.fi/handle/10024/136496>. Acesso em: 29 abr. 2023.

FERRER, J. N. *Participation and the mystery: transpersonal essays in psychology, education, and religion*. Nova Iorque: State University of New York Press, 2017.

FOUCAULT, M. *Vigiar e punir: história da violência nas prisões*. Petrópolis: Vozes, 1991.

FOUCAULT, M. O sujeito e o poder. In: RABINOW, P.; DREYFUS, H. *Uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 231-249.

FOUCAULT, M. *Dits et écrits II (1976-1988)*. Paris: Gallimard, 2001.

FOUCAULT, M. *Nascimento de la biopolítica: curso en el Collège de France (1978-1979)*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2007.

FOUCAULT, M. *Segurança, território, população*. São Paulo: Martins Fontes, 2008

FREITAS, A. S. O cuidado de si como articulador de uma nova relação entre educação e espiritualidade. In: RÖHR, F. (org.). *Diálogos em educação e espiritualidade*. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2010. p. 53-80.

FRIEDMANN. *A importância do brincar*. Santo André: Jornal Diário na Escola, 2003.

FURLAN, V. I. *Uma nova suavidade e profundidade... O despertar transpessoal e a (re)educação*. 1998. 186 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual

de Campinas, São Paulo, 1998. Disponível em:
<https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/170572>. Acesso em: 28 abr. 2023.

GALLO, S. *Devir-criança da filosofia: infância da educação*. Campinas: Autêntica, 2010.

GOMES, I. D. *Socioeducação: uma invenção (de)colonial*. 2020. 167 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2020. Disponível em:
https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/55851?locale=pt_BR. Acesso em: 28 abr. 2023.

GROF, S. *A aventura da autodescoberta*. São Paulo, Summus, 1997.

GROF, S. *O caminho do psiconauta: enciclopédia para jornadas internas*. São Paulo: Numina, 2020.

GROSFOGUEL, R. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. *Sociedade e Estado*, [S. l.], v. 31, n. 1, p. 25-49, 2016. Disponível em:
<https://periodicos.unb.br/index.php/sociedade/article/view/6078>. Acesso em: 28 abr. 2023.

GUEDES, L. G. S. *Arte, cidade e crianças: movimentando as fronteiras da capital federal*. 2020. 227 f. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas) – Universidade de Brasília, Distrito Federal, 2020. Disponível em:
<https://repositorio.unb.br/handle/10482/40752>. Acesso em: 28 abr. 2023.

HAN, B. C. *A expulsão do outro: sociedade, percepção e comunicação hoje*. Lisboa: Relógio D'Água, 2018.

HARAWAY, D. *Simians, cyborgs, and women: the reinvention of nature*. New York: Routledge, 1991.

HARDT, M.; NEGRI, A. *Multidão: guerra e democracia na era do Império*. Rio de Janeiro: Record, 2005.

HOCOY, D. Transpersonal psychology in the age of ISIS: the role of culture, social action, and personal transformation. In: KAKLAUSKAS, F. J. et al. (ed.). *Shadows & light: theory, research, & practice in transpersonal psychology*. Colorado: University Professors Press, 2016. p. 25-56.

HOLANDA, A. Questões sobre pesquisa qualitativa e pesquisa fenomenológica. *Análise Psicológica*, [S. l.], v. 24, n. 3, p. 363-372, 2012.

HOOKS, B. *Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade*. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2017.

HOOKS, B. *Ensinando comunidade: uma pedagogia da esperança*. São Paulo: Elefante Editora, 2021.

KOHAN, W. O. *Infância: entre educação e filosofia*. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2003.

KOHAN, W. O. *Lugares da infância*. Rio de Janeiro: DP & A Editora, 2004.

KOHAN, W. *Ensino de filosofia: perspectivas*. Belo Horizonte: autêntica, 2005.

KOHAN, W. O. Vida e morte da infância, entre o humano e o inumano. *Educação & Realidade*, [S. l.], v. 35, n. 3, p. 125-138, 2008. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/3172/317227078008.pdf>. Acesso em: 5 jun. 2023.

KOHAN, W. O. *Devir-criança da filosofia: infância da educação*. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2010.

KOHAN, W. O. A infância descolonizadora do tempo *In*: SANTOS, S. E. dos et al. (org.). *Pedagogias descolonizadoras e infâncias: por uma educação emancipatória desde o nascimento*. Maceió: Edufal, 2018. p. 85-98.

KRENAK, A. Alianças vivas (entrevista realizada por Pedro Cesarino). *In*: KRENAK, A. *Ailton Krenak: coleção Tembetá*. Rio de Janeiro, Brasil: Azougue, 2017.

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

KRENAK, A. *A vida não é útil*. São Paulo: Companhia das Letras, 2020a.

KRENAK, A. Caminhos para cultura do bem viver. *Cultura do Bem Viver*, [S. l.], 2020b. Disponível em: <http://observatorioedhemfoc.hospedagemdesites.ws/observatorio/wp-content/uploads/2021/06/Ailton-Krenak.pdf>. Acesso em: 29 abr. 2023.

KRENAK, A. Sobre a reciprocidade e a capacidade de juntar mundos. *In*: KRENAK, A.; SILVESTRE, H.; SOUSA SANTOS, B. (org.). *O sistema e o antissistema: três ensaios, três mundos no mesmo mundo*. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2021. p. 63-78.

KRENAK, A. *Futuro ancestral*. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

LACAZ, A. S.; LIMA, S. M.; HECKERT, A. L. Juventudes periféricas: artes e resistências no contemporâneo. *Psicologia Social*, Belo Horizonte, v. 27, n. 1, p. 58-67, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/1807-03102015v27n1p058>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/ZPTx5b6scnM3n57nNv9QR7M/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 29 abr. 2023.

LARROSA, J. *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2004.

LARROSA, J. *Tremores: escritos sobre a experiência*. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2018.

LARROSA, J. *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2019.

LOPES DA SILVA, A.; NUNES, A.; MACEDO, A. L. S. (org.). *Crianças indígenas: ensaios antropológicos*. São Paulo: Global, 2002.

MALDONADO-TORRES, N. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOUEL, R. (org.). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo de Hombre Editores, 2007. p. 127-167. Disponível em: <http://www.ceapedi.com.ar/imagenes/biblioteca/libreria/147.pdf>. Acesso em: 28 abr. 2023.

MALHEIROS, B. T. *Metodologia da pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: LTC, 2011.

MIGNOLO, W. *La idea de América Latina: la herida colonial y la opción decolonial*. Tradução de Silvia Jawerbaum e Julieta Barba. Barcelona: Gedisa, 2007.

MIGNOLO, W. La opción de-colonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto y un caso. *Tabula Rasa*, Bogotá, n. 8, p. 243-281, 2008. DOI: <https://doi.org/10.25058/20112742.331>. Disponível em: <https://www.revistatabularasa.org/numero08/la-opcion-de-colonial-desprendimiento-y-apertura-un-manifiesto-y-un-caso/>. Acesso em: 28 abr. 2023.

MIGNOLO, W. D. *The darker side of western modernity: global futures, decolonial options*. Durham: Duke University Press, 2011.

MIGNOLO, W. D. *Historias locales/diseños globales: colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. Madrid: Akal, 2013.

MIGNOLO, W. D. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, São Paulo, v. 32, n. 94, p. 1-18, 2017. DOI: <https://doi.org/10.17666/329402/2017>. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-69092017000200507&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 28 abr. 2023.

NARODOWSKI, M. *Infância e poder: conformação da pedagogia moderna*. Bragança Paulista: Editora da Universidade São Francisco, 2001.

NASCIMENTO, A. C. A cosmovisão e as representações das crianças Kaiowá/Guarani: o antes e o depois da escolarização. In: REUNIÃO BRASILEIRA DE ANTROPOLOGIA, 25., Goiânia, 2006. *Anais [...]*. Goiânia: UCDB, 2006. p. 11-23. Disponível em: <https://www.serie-estudos.ucdb.br/serie-estudos/article/view/272>. Acesso em: 28 abr. 2023.

NASCIMENTO, A. C.; URQUIZA, A. H.; VIEIRA, C. M. N. *Criança indígena: diversidade cultural, educação indígena e representações sociais*. Brasília: Liber Livro, 2011.

NOGUERA, R. Afroperspectividade: por uma filosofia que descoloniza. *Portal Geledés*, [S. l.], 12 jul. 2015. Disponível em <http://www.geledes.org.br/afroperspectividade-por-uma-filosofia-que-descoloniza/>. Acesso em: 28 abr. 2023.

NOGUERA, R. Pinóquio e Kiriku: infância(s) e educação nas filosofias de Kant e Ramose. *Revista Aú*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 2, p. 5-18, 2016. Disponível em: <https://publicacoes.degase.rj.gov.br/index.php/revistaau/article/view/39>. Acesso em: 28 abr. 2023.

NOGUERA, R. Infância em afroperspectiva: articulações entre Sankofa, Ndaw e Terrixistir. *Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação*, [S. l.], n. 31, p. 53-70, 2019a. DOI: <https://doi.org/10.26512/resafe.vi31.28256>. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/resafe/article/view/28256>. Acesso em: 28 abr. 2023.

NOGUERA, R. *O poder da infância*: espiritualidade e política em afroperspectiva. *Momento: Diálogos em Educação*, [S. l.], v. 28, n. 1, p. 127-142, 2019b. DOI: <https://doi.org/10.14295/momento.v28i1.8806>. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/8806>. Acesso em: 28 abr. 2023.

NOGUERA, R.; ALVES, L. P. Exu, a infância e o tempo: zonas de emergência de infância (ZEI). *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, [S. l.], v. 17, n. 48, p. 533-554, 2020. Disponível em: <http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/viewArticle/7149>. Acesso em: 28 abr. 2023.

NOGUERA, R.; BARRETO, M. Infancialização, ubuntu e teko porã: elementos gerais para educação e ética afropespectivistas. *Childhood e Philosophy*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 31, p. 625-644, 2018. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6593654.pdf>. Acesso em: 28 abr. 2023.

NÚCLEO EDUCACIONAL IRMÃOS MENORES DE FRANCISCO DE ASSIS (NEIMFA). *Projeto formativo*. R(existir) na magia de devir outros. Recife: Neimfa, 2022.

NUNES, C. D. B. Educar na periferia de si mesmo: um estudo da noção de formação humana como potência dos pobres. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2014.

NUNES, M. D. F. *Mandingas das infâncias*: as culturas das crianças pequenas na escola de Malê Debalê, em Salvador (BA). 2017. 431 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-05122017-130043/pt-br.php>. Acesso em: 28 abr. 2023.

OLIVEIRA, A. S. *A inclusão da espiritualidade nos processos de educação da Infância*: uma análise do projeto pedagógico do centro infantil Jardim de Lótus e da Escola Caminho do Meio. 2017. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2017. Disponível em:

<https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/25661/1/DISSERTA%c3%87%c3%83O%20Andr%c3%a9a%20Santana%20da%20Silva%20Oliveira.pdf>. Acesso em: 28 abr. 2023.

OLIVEIRA, E. C. S. *et al.* Meu lugar é no cascalho: políticas de escrita e resistências. *Fractal: Revista de Psicologia*, v. 31, p. 179-184, 2019.

OLIVEIRA, L. A. C. de. *Música na primeira infância: crianças com atraso no desenvolvimento e seus familiares*. 2020. 194 f. Tese (Doutorado em Saúde, Interdisciplinaridade e Reabilitação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2020. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/1164654>. Acesso em: 28 abr. 2023.

PAGNI, P. Devir-criança da filosofia: um ensaio a experiência, a infância do pensamento e a ética do cuidado: pensar a diferença e a alteridade na práxis educativa. Belo Horizonte: [s. n.], 2010a.

PAGNI, P. Infância, arte de governo pedagógico e cuidado de si. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 99-123, 2010b. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/13087/10280>. Acesso em: 28 abr. 2023.

PAGNI, P. *Do governo ao cuidado da infância na arte pedagógica*. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2015.

PEREIRA, A. O.; SANTIAGO, F. Interlocuções sul-sul: infâncias, Interseccionalidade e pensamento decolonial. Apresentação de Dossiê, [S. l.], v. 7, n. 1, 2021.

POZZER, S. A. *Infância e (de)colonialidade: reflexões sobre a formação humana*. 2018. 109 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/195824>. Acesso em: 28 abr. 2023.

RAMOSE, M. B. Sobre a legitimidade e o estudo da filosofia africana. *Ensaios Filosóficos*, [S. l.], v. 4, p. 6-25, 2011. Disponível em: https://www.ensaiosfilosoficos.com.br/Artigos/Artigo4/RAMOSE_MB.pdf. Acesso em: 28 abr. 2023.

RESENDE, H. *A infância sob o olhar da pedagogia: traços da escolarização na modernidade*. Catalão: III Ehecó, 2015.

RESENDE, H. (org.). *Michel Foucault: o governo da infância*. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2015.

RICHTER, S. R. S.; BARBOSA, M. Entre Mia Couto e Michek vanderbroeck: outra educação da infância. In: ABRAMOWICZ, A.; VANDERBROECK, M. (org.). *Educação infantil e diferença*. Campinas: Papirus, 2013.

ROBERTS, T. B. Educação e relações transpessoais. In: WALSH, R. N.; VAUGHAN, F. (org.). *Além do ego: dimensões transpessoais em psicologia*. São Paulo: Cultrix,

1995. p. 257-262.

RÖHR, F. Ética pedagógica na educação espiritual: um estudo comparativo. *Caderno de Filosofia*, Recife, v. 4, p. 5-45, 2004.

RÖHR, F. (org). *Diálogos em educação e espiritualidade*. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2010.

ROSE, N. Como se deve fazer a história do eu? *Educação e Realidade*, [S. l.], v. 26, n. 1, p. 33-57, 2001. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/230929/000312784.pdf?sequence=1>. Acesso em: 5 jun. 2023.

RUFINO, L. *Pedagogia das encruzilhadas*. Rio de Janeiro: Editora Mórula, 2019.

RUFINO, L. *Vence-demanda: educação e descolonização*. Rio de Janeiro: Editora Mórula, 2021.

SANTOS NETO, E. D. *Por uma educação transpessoal e o pensamento de Stanislav Grof*. Rio de Janeiro: Metodista, 2006.

SANTOS, M. de O. *A agenda da (des) proteção integral: o plano individual de atendimento e a redução de dor na execução infracional*. 2018. 187 f. Dissertação (Mestrado em Direito) – Universidade Católica de Pernambuco, Recife, 2018.

SANTOS, S. E. dos et al. *Pedagogias descolonizadoras e infâncias: por uma educação emancipatória desde o nascimento*. Maceió: Edufal, 2018. 173 p.

SANTOS, V. C. *Virgínia bicudo e o curso de psicologia da UFBA: significações de uma intelectual negra em uma formação "sem cor"*. 2022. 170 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2022. Disponível em: https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/34769/9/Vitailma%20Concei%c3%a7%c3%a3o%20Santos_2021_FINAL.pdf. Acesso em: 28 abr. 2023.

SANTOS, B. S.; MENEZES, M. P. (org.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010.

SEVERINO, A. J. *Metodologia do trabalho científico*. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, S. C. R. da. *A espiritualidade na perspectiva transpessoal: contribuições para pensar o sujeito da educação*. 2015. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/16769>. Acesso em: 28 abr. 2023.

SILVA, I. *Salve, salve, abra a roda, somos erês, queremos passar*: Crianças negras na Kizomba do Sopadinho – Contribuições afropespectivistas à psicologia. 2021. 177 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social e Institucional) – Universidade

Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2021. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/229983>. Acesso em: 28 abr. 2023.

SIMAS, L. A. *O corpo encantado das ruas*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2019.

SIMAS, L. A.; RUFINO, L. *Fogo no mato: a ciência encantada das macumbas*. Rio de Janeiro: Mórula, 2018.

SKLIAR, C. *Desobedecer a linguagem: educar*. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2014.

SOMÉ, S. *O espírito da intimidade: ensinamentos ancestrais africanos sobre relacionamentos*. São Paulo: Odysseus, 2007.

SOUZA, E. G. L.; SANTIAGO, F.; DE FARIA, A. L. G. As culturas infantis interrogam a formação docente: tessituras para a construção de pedagogias descolonizadoras. *Revista Linhas*, Florianópolis, v. 19, n. 39, p. 80-102, 2018.

TASSIRINI, A. *Concepções indígenas de infância no Brasil*. *Revista Tellus*, Campo Grande, v. 7, n. 13, p. 11-25, 2007. Disponível em: <http://www.gpec.ucdb.br/projetos/tellus/index.php/tellus/article/view/138/144>. Acesso em: 28 abr. 2023.

TEIXEIRA, M. *Volta ao mundo com o projeto Bantu: a capoeira angola como instrumento de emancipação de jovens africanos refugiados na Austrália*. 2022. 238 f. Tese (Doutorado em Ciências) – Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 2022. Disponível em: <https://repositorio.unifesp.br/handle/11600/65427>. Acesso em: 28 abr. 2023.

TORBERT, W. R.; REASON, P. Toward a participatory worldview part 1. *ReVision*, [S. l.], v. 24, n. 1, p. 1-48, 2001. Disponível em: <https://revisionpublishing.org/revision-23-3/>. Acesso em: 28 abr. 2023.

VANDENBROECK, M. Aspectos econômicos, educacionais e sociais do respeito à diversidade na educação infantil. In: VANDENBROECK, M.; ABRAMOWICZ, A. (org.). *Educação infantil e diferença*. Campinas: Papirus, 2013. p. 13-26.

VEIGA-NETO, A. Por que governar a infância? In: RESENDE, H. (org.). *Michel Foucault. O governo da infância*. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2015. p. 49-101.

VIVEIROS DE CASTRO, E. B. *A inconstância da alma selvagem e outros ensaios de antropologia*. São Paulo: Cosac & Naify, 2002.

WALSH, C. *Pensamiento crítico y matriz (de)colonial*. Quito: Abya-Yala, 2005.

WALSH, C. *Interculturalidad crítica y decolonialidad: ensayos desde Abya Yala*. Quito: Abya Yala, 2012.

WALSH, R. N.; VAUGHAN, F. *Além do ego: dimensões transpessoais em*

Psicologia. São Paulo: Cultrix, 1995.

WILBER, K. *A visão integral: uma introdução à revolucionária abordagem integral da vida, de Deus, do universo e de tudo mais*. São Paulo: Cutrix, 2008.

WUNDER, A. Infância yudjá e a educação em um mundo vivo: pensamentos em torno do filme waapa. *In*: BARRETO, A.; CAVALCANTE, N. A. D. S.; FARIA, A. L. G. (org.). *Pesquisas e pedagogias: educação para as diferenças*. Urbelândia: navegando, 2020.