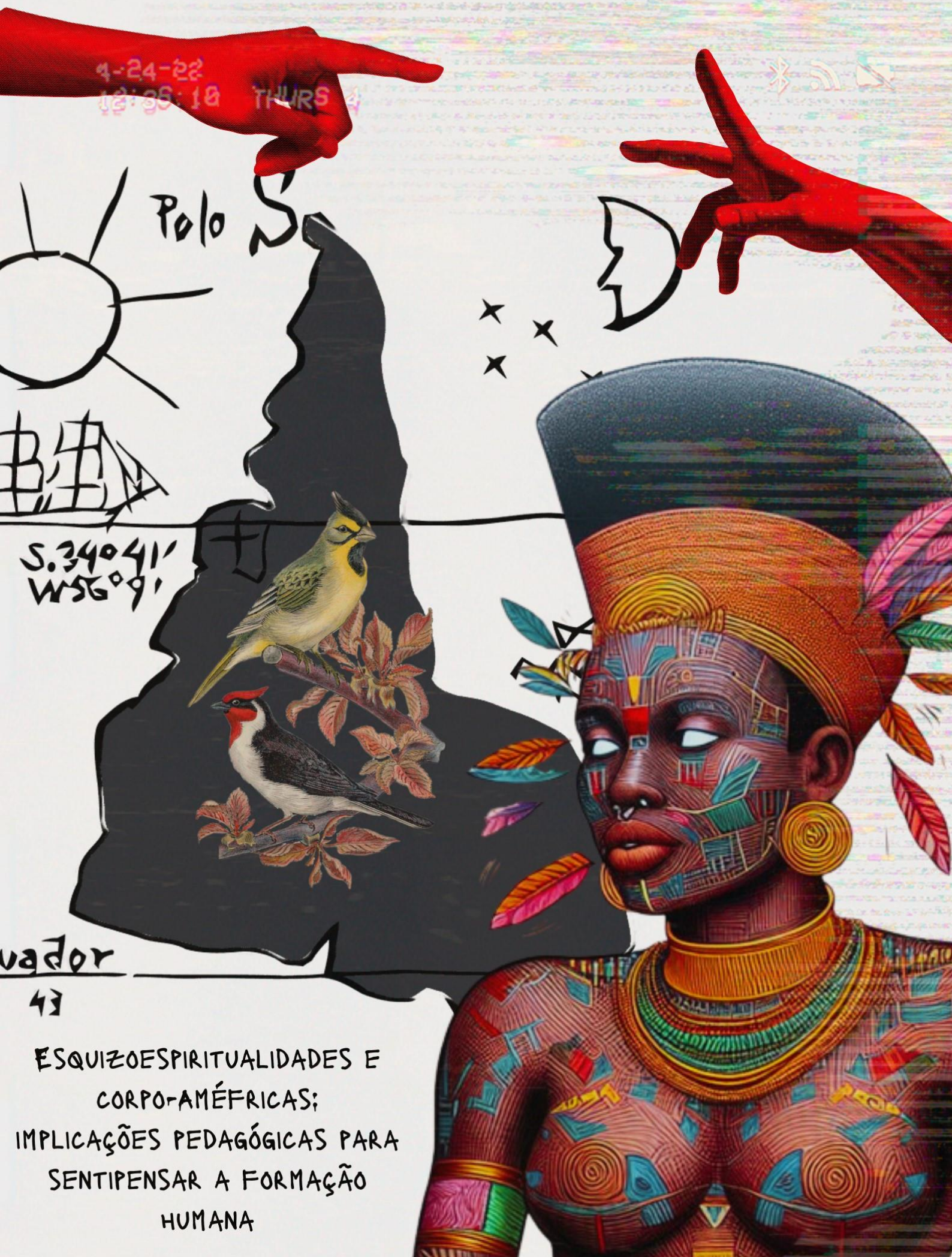




4-24-22
12:36:10 THURS

Polo S

S.34041'
W56091'

cuador

43

ESQUIZOESPIRITUALIDADES E
CORPO-AMÉRICAS;
IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS PARA
SENTIPENSAR A FORMAÇÃO
HUMANA



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

JOSÉ DIÊGO LEITE SANTANA

**ESQUIZOESPIRITUALIDADES E CORPO-AMÉFRICAS: implicações pedagógicas
para sentipensar a formação humana**

Recife
2024

JOSÉ DIÊGO LEITE SANTANA

**ESQUIZOESPIRITUALIDADES E CORPO-AMÉRICAS: implicações pedagógicas
para sentipensar a formação humana**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do título de doutor em Educação.
Área de concentração: Educação.

Orientador (a): Prof. Dr. Aurino Lima Ferreira.

Recife

2024

JOSÉ DIÊGO LEITE SANTANA

**ESQUIZOESPIRITUALIDADES E CORPO-AMÉRICAS: implicações pedagógicas
para sentipensar a formação humana**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Educação da Universidade Federal de
Pernambuco, Centro de Educação, como requisito
para obtenção para o título de Doutor em Educação.
Área de concentração: Educação.

Aprovado em: 26/02/2024.

BANCA EXAMINADORA

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

Prof. Dr. Lassana Danfá (Examinador Externo)
Universidade Federal de Alagoas

Prof. Dr. Marlos Alves Bezerra (Examinador Externo)
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Prof.^a. Dr.^a Maria Sandra Montenegro Silva Leão (Examinadora Interna)
Universidade Federal de Pernambuco

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

Dedico esta tese em memória de minha tia e madrinha, Eliana Leite. Pelo amor e proteção que doou à nossa família, por sua força e sua garra diante da vida, por ter vivido plenamente e nos ensinado a ser fortes, esta tese é ofertada em sua memória que carregaremos dia e noite.

AGRADECIMENTOS

O mundo em Deus; Deus no mundo. Entre um e outro não há controle, mas há o desejo, há a mesma coisa. Deus é o mundo e o mundo é Deus. O mundo como d'Eus revela a substância da vida: a pluralidade e infinitude de atributos. Não dependendo de nada e ninguém, Deus é o que existe manifesto, uma realidade para além da pessoalidade que se relaciona com e em nós.

Deus acontece!

Longe da vontade ou da providência, d'Eus concebe ordem, harmonia e beleza.

Eu creio em um Deus encarnado, que se manifesta nos homens de diversos modos. À esta realidade, que podemos dar variados nomes e contar diversas histórias para ritualizar nossas liturgias sacras e antropológicas, eu faço essa louvação. Como canta Gilberto Gil: “poetas, seresteiros, namorados, correio, é chegada a hora de escrever e cantar, talvez as derradeiras noites de luar”. Por isso eu louvo como modo de agradecer.

Louvo um Deus encarnado que se manifestou no amor e no cuidado para comigo. Que se mostrou em:

Cybelle Brito.

No último dia de inscrição da seleção deste doutorado, eu quase não consegui postar nos correios minha documentação. Recordo que, no seu estabelecimento, onde fui salvar no *pendrive* o projeto de tese, como era requerido em edital, meu dispositivo estava quebrado. Você não hesitou em me dar o único *pendrive* que você tinha. Ele era seu, era pessoal. Generosamente você orientou para eu salvar tudo que precisasse nele e concluir minha inscrição. Lembro de ter saído dali correndo em direção aos Correios, que fechariam em cinco minutos. Consegui. Consegui porque você primeiro me estendeu a mão. Por isso te agradeço. Sem você eu não teria chegado aqui neste tempo.

Minha avó Neusa Leite.

Querida tia Neusa, eu sou parte dos seus ensinamentos. Mesmo que o Alzheimer tenha interrompido suas memórias, eu estou aqui como fruto de seu trabalho, de sua doação, de seu esforço e amor. Sem sua vida e existência eu não estaria escrevendo do modo como venho escrevendo minha realidade e meu mundo. Você é uma coluna que sustenta nossos sonhos, você é asa que nos faz alçar os voos mais altos e lindos neste mundo. Eu te agradeço por seu

sinal de firmeza e de luta. Eu te agradeço por ser parte do que nos torna forte. Eu a amo, minha avó.

Meus pais, Maria do Socorro Leite Santana e Aldenir Santana da Silva.

Mãe, você entregou-se com toda plenitude à maternidade. Essa doação a fez abdicar de tantos sonhos e desejos. Tento honrar, em cada projeto meu, sua doação. Tento retribuir minimamente a dádiva que sempre fostes para mim. O homem que sou hoje é herdeiro de seus valores, de seu amor. Nutrimos uma conexão que somente pelo olhar comunicamos as coisas mais profundas. Eu a amo e não estaria escrevendo uma única palavra aqui se não fosse por suas lutas travadas em meu favor. Por isso te agradeço.

Pai, ao carregar em suas costas a responsabilidade de chefe de família, você também deixou sonhos e desejos pessoais para que pudéssemos ter tudo que nos foi possível. Por sua força em nos proteger, eu te agradeço.

Minha tia e mãe, Adelma Leite de Aragão.

Minha tia, minha mãe de coração e minha amiga, Adelma, nossa Dedé. Por mais que eu possa dizer em palavras quem você é para mim e para todos que te conhecem, nunca serei exato ou fiel ao tamanho de quem és. Para mim, você é a imagem mais perfeita da ternura e da bravura, do amor e da misericórdia, da honestidade e da verdade. Se escrevo aqui, é porque você esteve sempre presente em meu crescimento. Te amo e por isso te agradeço.

Meu tio, José Flávio Leite do Nascimento.

Na mesma proporção de um pai, eu honro você, meu tio. Desde criança me ensina a ser forte, a ter metas, organização. Com você aprendi que tenho que cuidar de mim e na mesma medida tenho que cuidar dos que estão à minha volta. A vida se faz por meio do nosso trabalho, do nosso esforço, das nossas lutas. Assim, fui entendendo a profundidade de ser um homem que constrói sua realidade e sua vida. Você me ensinou isto! Obrigado por ser meu porto seguro! Amo você.

Minha tia Ana Célia Leite.

Agradeço por manifestar tanto cuidado, tanta proteção. Tia Ana Célia, você é sinal de paz, de reconciliação, de perdão. Para mim, o verdadeiro sentido em partilhar e continuar a vida sem rancor é materializado na senhora. Quando eu não espero cuidado e generosidade, a

senhora sempre me surpreende com seu coração tão genuíno e bom. Obrigado por me ensinar sobre isto. Te amo!

Meu companheiro Dayvison Herbety Araújo Amaral.

Em tantas tempestades, fomos experimentando diversos modos de ser juntos. A vida tem sido um grande palco em que partilhamos nossos sonhos e desejos. Comungamos do desejo de ser mais, de superar as adversidades e de se reinventar, pois a centralidade de nosso encontro nesta vida é um fluxo constante, um devir sempre atual. Por ter segurado minha mão tantas vezes, pelas conversas que inspiraram tantas ideias desta tese, pela preparação e cultivo de experiências espirituais tão genuínas que já vivenciamos, eu agradeço por seu companheirismo. Hoje estamos em um estado de alegria. Eu te amo.

Minha prima e irmã, Marina Leite.

Você é imagem de cuidado, de superação, de saber conviver. Recebo muito de ti e isso se reflete nesta tese. Saber cuidar de si, do outro e do mundo é uma condição para que nossa existência frutifique. O cuidado que tens comigo é tão grandioso que me perco nas memórias mais importantes de minha vida. Te amo e te agradeço por isso.

Meu primo Bruno Leite Galdino.

Para mim, você é um irmão. Recordo de sua constante generosidade e em partilhar comigo sempre o que tinha em suas mãos, fosse algo material, fosse alguma experiência, fosse alguma aprendizagem. Te levo no coração, alegrando-me em tê-lo como família. Você é parte do que me faz forte.

Minhas primas Romeika Leite Moura e Renata Rafaela Leite Moura.

O nosso mundo é fecundo de alegrias e também de tristezas. Partilhamos muitos momentos com tamanha resiliência. Com vocês aprendo a não desistir, a sempre seguir, a dar um passo sempre a mais. Aprendo que a vida se faz hoje. Agradeço a vocês por estarem presentes em momentos importantes para mim. Agradeço a vocês pelo cotidiano, pelo cuidado, pela leveza. Amo vocês.

Meus amigos, Marciano Antonio da Silva, Caio Omena, Hanna Siqueira, Dayres Carvalho, Giliane Cordeiro e Alexandre Justino.

Marciano, eu te desejo que possam ser contigo o que você foi e é comigo. Meu amigo, meu irmão, meu companheiro de vida, estar aqui hoje só foi possível porque você muito me

ensinou. Não somente sobre ciência, sobre pesquisa, sobre metodologia, sobre educação, mas sobre a vida em plenitude, sobre ouvir com o coração, sobre acalmar-se nas correntezas e intempéries do mundo, sobre ser e construir a alegria, sobre vencer a si mesmo... Eu te admiro e te amo, meu amigo. Honro sua história, sua grandiosa história. Muito do que está nesta tese é fruto do que recebi de você, acredite! Você é amor da cabeça aos pés, um coração puro e não corrompido. Muito obrigado, pois “quem tem um amigo, tem tudo”.

Caio Omena, você é o sentido mais profundo da gentileza e do cuidado. Estás sempre cuidado, seja de perto ou longe, estás sempre presente. Você cuidou de mim quando eu deveria ter cuidado de ti. Muito obrigado, meu amigo. Nosso encontro é, para mim, uma fonte de luz que me anima, que me dá certeza de que o dia vindouro será sempre melhor. Eu trago você como um sinal de bondade, de confiança e de ousadia. Obrigado, meu irmão, por não ter desistido, por ter se tornado mais forte e gentil. O mundo é melhor com você.

Hanna Siqueira, minha companheira, minha amiga. As melhores risadas são contigo. Eu te agradeço por mostrar com tanta doçura um mundo melhor. Você é a imagem, para mim, da elegância. A vida precisa ser elegante, não é mesmo? E ser elegante é ser honesto e verdadeiro, é ser bondoso e amoroso. Nesta tese eu tento trazer com grande doçura e em palavras nossos sorrisos, nossas alegrias. Obrigado, minha amiga!

Dayres Carvalho, encontro em ti a leveza de uma vida carregada de fantasia e de criatividade. Em tantos anos de amizade, ainda me surpreendo contigo como se tivesse há apenas alguns minutos. Recebo de ti essa grande dádiva que é ser amigo mesmo quando o tempo se tornou pequeno. Sou infinitamente grato à Vida por ter permitido nosso encontro aqui, neste tempo, nessa existência.

Giliane Cordeiro, você me acalma. Quando tornados e tempestades descem sobre mim, vejo sua imagem e recordo de pequenas palavras que desfazem as tormentas. Você encanta e enfeitiça, torna tudo singular, constrói experiências de solidariedade que florescem em nós como água viva. Obrigado por isto, minha querida amiga.

Alexandre Justino, sinto-me honrado por sua proteção, por seus generosos cuidados. Sua bondade e inocência me ensinam sobre o voltar a ser criança. Acredito assim, que nesta tese, tentei enxergar um pouco da vida como uma criança. Obrigado por me ensinar que isto é possível.

Meus companheiros do Núcleo de Educação e Espiritualidade, Carol, Célia, Gustavo, Arthur, Gabi, Elexandra, Márcia, Paula, Maria Lúcia, Alice, Sidney e Silas, Djailton.

Nestas páginas vocês estão presentes. Nestas ideias vocês estão presentes. Agradeço a cada um(a) de vocês por terem contribuído demasiadamente para que meu pensamento fosse ganhando outros modos e outras formas. Juntos estamos a escrever realidades possíveis, mas que em outros momentos eram impensáveis. Sinto-me honrado por ter companheiros tão sensíveis e fraternos como vocês. Estar em batalha é, antes de tudo, encontrar os nossos, é partilhar o que temos para juntos sermos mais fortes. Por isso digo que tudo que aqui está é fruto de nossas batalhas e, portanto, um pedaço de cada um(a) de vocês.

Minhas amigas e colegas de profissão, Shellyan, Josenilda e Thaynara.

Admiro e honro o modo como vocês concebem a educação. Repensar a educação é uma atitude insurgente necessária que construamos justiça social. Vocês me ensinam a empunhar uma bandeira por um mundo mais bem criado a partir de educações outras. Zelo, dedicação e compromisso são modos de compartilhar outros mundos. Vocês me ensinam sobre isto. Assim, meu coração se alegra por cada uma de vocês.

Gabi Benedita.

Artista visual-travesti-preta-sertaneja, performer e atriz, que iniciou seus trabalhos na área de teatro em Arcoverde-PE, onde vive há mais de 20 anos. A artista tem produzido seus trabalhos e criações a partir de questões que atravessam sua corpa. Com grande amor e criatividade criou a grande parte das colagens nesta tese, particularmente as obras visuais sobre os autores e autoras mobilizados na tese. Muito obrigado, Gabi!

Edwilson Oliveira Cavalcante – Ginger Collart.

Formado em Letras-Português/Inglês pela UFRPE, atua como colagista desde 2020. O artista trabalha com literatura e cultura, levando crianças e adolescentes a verem a educação como um caminho para a arte e vice-versa. Com zelo e criatividade criou parte das imagens sobre os autores e autoras mobilizados na tese. Muito obrigado, Ginger Collart.

À FACEPE.

Por ter tornado esta pesquisa possível do ponto de vista de financiamento público. Agradeço por ter permitido que eu pudesse ter fôlego para a pesquisa, pois a vida do pesquisador brasileiro é um constante equilibrar-se entre a ausência de tempo, recursos financeiros e o

compromisso com a ciência. Nesta tese recebi do povo a possibilidade para realização de uma pesquisa comprometida com a vida e com um mundo melhor. Espero entregar ao povo uma contribuição que fissure, que aranje estruturas de violências que são perpetuadas sobre nossas vidas Severinas.

Continuo a louvar um Deus encarnado que se manifestou em pessoas que já não estão mais aqui:

Meus bisavôs, dona Marina Francisca da Conceição e seu Júlio Leite.

Quando me ensinaram a ter misericórdia pela dor dos outros, quando me ensinaram que a dor do outro também é minha. Quando me ensinaram a repartir minhas vestes, minha comida, minha água e minha companhia com todos que precisassem. Essa é minha maior formação do humano; é a órbita de minha transformação. A vocês, em memória, agradeço por estarem dentro de mim, mulher e homem iletrados, mas versados na maior das gramáticas: a compaixão.

Minha tia Eliana Leite.

A fé, minha tia, é nosso tesouro. A fé em dias melhores, a fé em si, a fé. A semente dos sonhos é a fé. Foi assim que aprendemos contigo. Pela fé conseguimos te sentir. Pela fé conseguimos avançar todos os dias. Em sua memória, guardamos seus sorrisos e sua resistência. Mulher de uma coragem inabalável, uma leoa sempre pronta a cuidar dos seus. Eu honro sua história e te agradeço por todo amor dispensado a nós. Lembro-me dos dias de minha infância em que você foi minha referência na escola. Você fazia matrícula, participava da reunião de pais e mestres, levava e me buscava na escola, vigiava-nos durante os recreios para que não sofrêssemos nenhum tipo de violência... Minha tia, muito obrigado por ter feito tudo que foi possível para que eu tivesse o melhor processo de escolarização. Hoje estou aqui porque você cuidou de mim. Estou escrevendo esta tese porque sua coragem me guiou até aqui. Por sua memória, por sua história, por seu amor expresso minha gratidão.

Minha amiga e irmã, Laila.

Uma grande certeza que tenha é que, se nossas almas têm uma parte gêmea, você foi a minha e eu a sua. Você se foi tão cedo. Ainda não compreendo, mas já consigo aceitar. Eu escrevo toda a tese como um ato de alegria por nosso reencontro nesta vida. Sim, pelos anos que vivemos juntos aprendi muito contigo e isso é expresso em grande parte desta tese. Obrigado por seus sorrisos, por sua fé, por mostrar sempre gratidão à vida. Você está em mim, Laila. Sinto sua falta, mas pela fé eu consigo te tocar sempre que penso em você. Obrigado,

minha amiga, minha irmã por ter atravessado minha vida. Sinto sua falta, mas o tempo nos colocará face a face e continuaremos dando as melhores gargalhadas. Te amo e seremos “passarinhos soltos a voar dispostos a achar um ninho, nem que seja no peito um do outro”.

De modo particular, quero agradecer ao meu orientador, prof. Dr. Aurino Lima Ferreira.

Figura 1: Aurino e a abertura de portais desde as periferias existenciais



Fonte: Gabi Benedita (2024).

Aurino é um guardião de portais. Um apanhador de sonhos. Um mestre que desperta em nós a humanidade e a animalidade. Durante toda a jornada, ele esteve ao meu lado com carinho, gentileza e solidariedade. Apoiou-me, incentivou-me, desafiou-me.

Três lembranças me vêm ao coração para retratar Aurino. A primeira foi na seleção para o doutorado. Com perguntas que me fizeram repensar o que eu tinha como certo, dado, pronto; naquela sala com os outros professores, Aurino brilhava com grande ternura e empatia.

Para mim, aquele momento foi uma grande porta que se abria diante de mim e que me convidava a atravessar. Ele me olhava com respeito, com confiança e compreendia a força e as dores de pesquisar a partir dos meus traumas, das vozes decoloniais, das minhas feridas que eu não sabia curar.

O segundo momento, que se multiplica em várias janelas de tempo e espaço formativos, foi quando ele me estimulava e instigava a falar. Sim, parece que falar é algo simples. Para alguns é. Para mim, não. Toda vez que eu me colocava a falar, a comunicar e reivindicar o meu lugar epistêmico, muitas feridas renasciam em mim. Falar me angustiava porque o corpo moldado de uma criança gay, que ainda vive em mim, é muita negação e vigilância. Quando Aurino me impulsionava a falar, as palavras criavam mundos que sonhávamos juntos. Ele lutava pela formação humana centrada em processos de transformação; eu lutava para ser escutado. Nessa aliança, a tese foi sendo tecida com amor, com cuidado. Eu me via na tese, a tese estava em mim e precisávamos de um xamã que pudesse evocar nossas potências. Aurino entendeu isso e me deu cuidados essenciais para o meu florescer. O que é o educador senão um grande jardineiro? Quem foi Aurino, senão a materialidade do afeto e do educar mais alargado neste processo?

Em muitos momentos fui deseducado por Aurino, desalojado de referenciais coloniais. Ele me mostrou diversas formas de ser, estimulando a minha existência a se mover, se deslocar e criar pequenas utopias do cotidiano. Sim, ele foi invocando, com a sua magia pedagógico-política, imagens que sustentaram a minha caminhada.

Por fim, a terceira imagem que guardo de Aurino é, também em diversas janelas da memória, o professor que me indagava: como estás? Não era uma pergunta qualquer ou desinteressada. Ao contrário, eram diálogos comprometidos com o bem-viver de todos que compõem o Núcleo de Educação e Espiritualidade. Cada pessoa que esteve, está e estará no

nosso Núcleo é importante para Aurino. Na verdade, cada forma de Vida importa ao máximo para Aurino. Ele consegue perceber fendas em nós que potencializam a nossa animalidade e humanidade. Por isso, ele perguntava com todo respeito e cuidado: como estás?

Ao se interessar pelo nosso cotidiano, Aurino esteve conosco em momentos tempestuosos. Ao participar da nossa vida, ele sempre pedia calma. Calma para silenciar, calma para falar, calma para perceber, calma para agir. Calma não no sentido de interromper ou parar, mas calma no sentido de acolher o que percebíamos do mundo. Ele me trouxe calma em momentos quase insuportáveis. Aprendi a me acolher, me coloquei a agir de uma maneira mais sábia. Por isso, honro o modo como ele nos escuta e nos acolhe.

Essas três imagens, essas três memórias são pequenas, mas suficientes para que eu honre a existência de Aurino como um grande apanhador de sonhos. Meu querido professor, meu querido amigo, meu grande orientador, dedico com alegria esta tese e muitos processos de transformação que pude vivenciar a ti.

Venho de uma família de retirantes. Meus bisavôs maternos saíram de Alagoas fugindo da miséria e da seca. Chegaram a Pernambuco por Petrolina, passaram em Serra Talhada e se fixaram em Arcoverde.

Querido Aurino, ao se fixarem em Arcoverde, minha bisavó Marina Francisca da Conceição e meu bisavó Júlio Leite – ela agricultora e ele sapateiro –, começaram a semear com grande trabalho e amor nossa família. Eles não tiveram oportunidade de serem alfabetizados. Lembro-me que, ainda criança, ensinei minha bisavó a escrever seu nome. Ela era católica e não ler a envergonhava, pois nas missas e na Legião de Maria todas as pessoas de sua convivência sabiam ler e escrever. Ao aprender a escrever seu nome, ela sentiu-se importante. Sentiu-se gente. Meu bisavô, homem de doçura e afeto sem tamanho, dedicou-se a nos formar emocional e afetivamente. Nas memórias que trago, minha bisavó era uma grande mulher, acolhedora das pessoas consideradas infames – doentes, prostitutas, presidiárias. Pela Legião de Maria, ela conseguiu realizar grandes obras em nossa comunidade: deu de comer a quem tinha fome, deu de beber a quem tinha sede, cuidou das feridas e das doenças dos moribundos, visitou os cativos e vestiu os nus. Cuidava das pessoas com zelo e respeito. Meu bisavô foi nossa coluna de honestidade e de compromisso com a sensibilidade. Levo em mim a bravura contra as injustiças de dona Marina e a gentileza de seu Júlio.

Levo comigo a firmeza de minha mãe, Socorro. Levo comigo a força do trabalho de meu pai, Aldenir. Minha mãe foi convidada por seu professor de matemática no ensino médio a deixar a escola, pois, sendo mãe adolescente, com meu irmão recém-nascido nos braços, estava incomodando a aula. Ela veio concluir o ensino médio na educação de jovens e adultos quando eu estava concluindo meu ensino médio.

Meu pai tornou-se trabalhador aos dez anos de idade. Vendia picolé para ajudar sua família. Tornou-se caminhoneiro ainda adolescente e não conseguiu concluir o ensino fundamental, pois a carga de ser pai de família o colocava no caminhão ao invés da escola.

Essas quatro pessoas estão aqui nesta tese. São quatro crianças que foram injustiçadas como tantas outras milhares neste nosso país. Graças a você, não sou eu apenas que me torno doutor. Mas dona Marina e seu Júlio, Socorro e Aldenir. Trabalhadores que não conseguiram o direito à educação porque a luta para matar a fome era demanda mais urgente que a escolarização. Entre comer e ler, eles optaram pelo alimento. Era isto que era possível. Foi esta a escolha.

Expulsos da escola, meus bisavôs e pais me formaram com grande trabalho, com grande suor.

Mas vencemos ao chegar neste fim, que é começo. Esse sonho foi possível por você. Muito, muito obrigado, meu querido professor! Que a Vida seja plena e fecunda para ti.

Tornou-nos doutores!

Agradeço aos(à) professores e professora que participaram da banca.

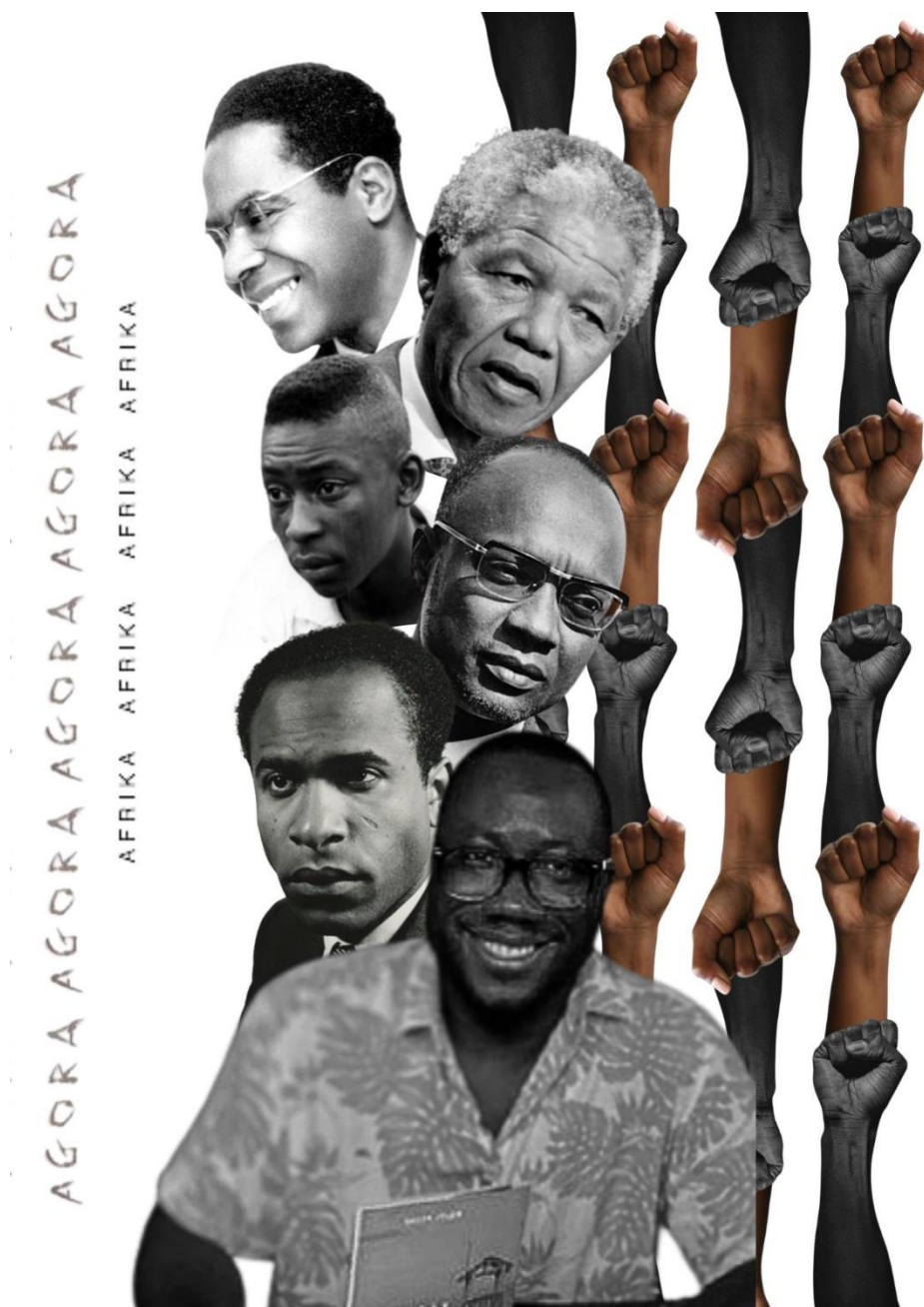
Agradeço ao prof. Lassana Danfá

O prof. Dr. Lassana Danfá foi fundamental para compreendermos melhor nossa leitura sobre Fanon. Sua participação na banca deu contornos e nuances políticos sobre nossa escrita. Ao escrever, fomos afetados por seu olhar crítico sobre a produção racial da realidade e da espacialidade.

Sua leitura acurada me levou a sentir mais segurança sobre a compreensão do pensamento fanoniano, tão profundo e complexo sobre nossa realidade. Essa segurança me fez mover-se com mais plasticidade na escrita final da tese. Por isso, quero expressar a minha

gratidão ao prof. Lassana Danfá, que contribuiu muito para o nosso trabalho e para o nosso aprendizado. Muito obrigado, prof. Lassana Danfá!

Figura 2: Lassana e a ancestralidade negra na construção de um mundo melhor



Fonte: Gabi Benedita (2024).

Honro a ti e a sua ancestralidade. Honro seu trabalho em construir uma sociedade mais justa e fraterna, mais amorosa. Seu pensamento antirracista produz em nós a emergência de desejo e potências afrocentradas. Esse pensamento é, certamente, fruto de seu compromisso

com uma ciência mais generosa e sensível. Recebemos assim, com entusiasmo, suas contribuições.

Agradeço ao prof. Alexandre Simão de Freitas.

Sou privilegiado ao receber as afetações enunciativas do prof. Alexandre Simões, a quem tenho grande estima por seu trabalho intelectual-ético-político.

Figura 3: Alexandre e os moveres de si na ampliação das imagens do mundo



Fonte: Gabi Benedita (2024).

Sua generosidade intelectual é uma dádiva, um dom a ser recebido com grande alegria. O seu cuidado na leitura desta tese nos levou a retomar a força do próprio trabalho como construção ética e política, bem como a voltar àquela inspiração estética primeira que nos moveu.

Caro prof. Alexandre, aprendo de ti que uma vivência é nosso ponto de partida para a investigação. Essa vivência é um exercício de si que não é fácil, mas é possível e necessário. Deste modo, sentipensamos o mundo desde nossas dores. Suas contribuições estabeleceram um eixo gravitacional nesta tese: pensar a educação como um processo de sensibilidade e não apenas de consciência.

Assim, honramos seu trabalho nesta tese. Ao problematizar o humano e o humanismo, aprendemos de ti a criar portais para formação humana outra, povoada de imagens, animalidades e humanidades mais terrenas e mágicas. Seu pensamento enraíza práticas que tecem a plenitude periférica do que está por vir e em constante movimento de vida. Profetizamos então, através de seus ensinamentos, vida! Vida em abundância, não mais em derrocada ou ruínas, pois queremos viver.

Agradeço à prof^a. Maria Sandra Montenegro Silva Leão.

Agradeço com profundo respeito à prof. Sandra pelas excelentes considerações sobre a tese. Essas considerações definiram em grande medida nosso contorno metodológico. Sua sagacidade em entender a estrutura metodológica foi questionamento que nos colocou em contato com a questão: o que é o método em uma pesquisa em educação?

Assim, fomos refletindo sobre como se deveria construir um método da pesquisa em educação que pudesse dar a ver aquilo que é ocultado ou silenciado na academia. Pudemos tensionar suas contribuições de modo a dar uma sustentação rigorosa ao processo metodológico.

Agradeço não somente por suas considerações quanto à tese, mas também pela formação na disciplina de Temas Atuais da Relação Educação e Espiritualidade. A formação intelectual é sensível e isso a senhora me mostrou com grande talento. Aulas repletas de imagens outras sobre o mundo, aulas que convocam para uma partilha de mundo gentil e comprometida; desse modo, a formação que me proporcionou se refle e se desdobra nesta tese também.

Muito obrigado, prof^a. Sandra. Seu pensamento ecofeminista e decolonial sobre formação humana nos leva a questionar as estruturas de poder na educação que perpetuam o racismo. Assim somos levados a evocar e criar outras imagens sobre o mundo.

Figura 4: Sandra e a força ecofeminista para repensar as espiritualidades



Fonte: Gabi Benedita (2024).

Agradeço ao prof. Marlos Alves Bezerra.

Figura 5: Marlos e as inventividades da vida e do cosmos



Fonte: Gabi Benedita (2024).

Ao prof. Marlos, agradeço sobremaneira as considerações sobre a tese. Seu entendimento sobre a necessidade de um léxico nos levou a um lugar especial: o ato decolonial de disputar nomes e significados. Esse lugar é próprio da luta pela liberdade e pela recomposição de nossas memórias. Ao construir o léxico evoquei memórias de algumas dores,

mas também de alegria. A construção do léxico foi também um exercício de mim mesmo em que recorri à ancestralidade.

Minha bisavó, mulher agricultura e retirante, ensinou-me muito sobre as plantas. Esse amor foi reavivado por minha tia Eliane, que também me ensinou o que aprendeu sobre as plantas. A reencenação afetiva dessa ancestralidade é posta na sua provocação, prof. Marlos, sobre a materialidade e imagética dos termos que mobilizo na tese.

Prof. Marlos, seu pensamento sobre resiliência, inventividades sociais e subjetividades juvenis são uma dádiva para tensionar a perspectiva transpessoal. Chegou-me como uma possibilidade de tecer outros fios de memórias futuras e de conexão com minha ancestralidade. É assim que uma formação humana outra encontra uma terra fértil para florescer. Honro e me alegro por sua experiência e pelo modo gentil como cocriou conosco o léxico.

EPÍGRAFE

[...] uma história depende de quem conta, daquilo que a pessoa decide mencionar e daquilo que deixa de fora. Também tem o jeito como a pessoa conta, e o jeito como conta foi moldado por tudo que aconteceu com ela. Tem quem conte de um jeito mais direto [...] ou usando palavras elegantes de livros [...] A crença dos meus Ancestrais, de que falar das coisas faz com elas se tornem reais, permaneceu firme em mim [...] (Assim, 2023, p. 32).

RESUMO

A decolonialidade nos possibilita pisar um chão ontológico, axiológico e epistêmico outro em que revisitamos categorias historicamente hegemônicas e que definem os modos, na modernidade, de ser, saber e poder. Especialmente no que se refere à educação e sua relação com a formação humana e a espiritualidade, vivenciamos processos de esvaziamento de nossas experiências mais profundas. Assim, a nossa realidade passa a ser formada em arquiteturas que perpetuam as matrizes coloniais de nossa percepção de mundo. Implica disso uma redução da educação apenas como uma ferramenta para instrumentalizar as pessoas – a formação humana centrada em um humanismo europeu que exclui outros modos de humanidade e a espiritualidade como um dispositivo de experiência dualista do mundo que favorece uma hierarquia entre mente e corpo, cognição e sensibilidade, ideia e matéria. Pensamos então, em espiritualidades no seu sentido plural. Isso nos leva a marcadores de experiências que foram subalternizados; encontramos o encobrimento de nossa amefricanidade, que é a territorialidade e fronteira existencial que nos foi denegada pelo projeto moderno/colonial. Nossa identidade híbrida, nunca fixa, mas fluida e mobilizadora é amefricana. Entendemos que a experiência de corpos amefricanos – que chamamos de corpo-Amélicas – possibilita vivências espirituais desalojadoras de modos modernos/coloniais, criando realidades e sujeitos outros que são reduzidos, deslegitimados ou hierarquizados pelo pensamento ocidental moderno. Chamamos de esquizoespiritualidade esse engajamento espiritual que é política, estética e culturalmente localizado ao Sul epistêmico e que considera a necessidade de fissuras nos modos redutores e hegemônicos de produção do conhecimento moderno. A esquizoespiritualidade é uma atitude criativa, participativa de mundos diversos que foram colonizados; um contra-modo ontológico e incorporado de perceber a realidade para além da arquitetura colonial. Resulta disso compreensões outras sobre a formação humana que tem como interesse o pleno florescimento do(s) humano(s), do extra-humano(s) e das animalidades. Percebemos a educação como processo de movência pelas marcas coloniais que nos foram impostas e que tem como centralidade nosso corpo integral e multidimensional. Trata-se de deseducar ou de prover educações outras. Nosso objetivo foi compreender quais sentidos esquizoespirituais o corpo-Amélicas poderia produzir para repensarmos a educação moderna/colonial e, consequentemente, a formação humana. Estruturamos a tese em três marcadores: esquizoespiritualidade, corpo-Amélicas e formação humana. Metodologicamente pensamos um processo de construção da tese como uma experiência transmetodológica. A relação de estar no mundo em ruínas e de cocriar mundos mais justos passa pela escolha do método. É assim que nosso processo transmetodológico se compromete com a vida tornada indigna. Nosso esforço teórico assenta-se na realidade colonial brasileira reencenada na atualidade: corpos alvos que são objetos, abjetos, animalizados. Provisoriamente, esta tese torna-se uma imagem. Uma imagem por vir, uma imagem qualquer de um mundo mais justo. Uma imagem evocativa sobre nossas crianças maltrapilhas, esgarçadas pela violência colonial. Uma imagem de esperança e de utopias reais. Deixemos então, vir o que pode ser. Eis a formação humana que tem como eixo a esquizoespiritualidade.

Palavras-chave: espiritualidade; corpo; formação humana; decolonialidade; amefricanidade; esquizoespiritualidade.

ABSTRACT

Decoloniality allows us to tread on an ontological, axiological, and epistemic ground, another in which we revisit historically hegemonic categories that define the modes, in modernity, of being, knowledge, and power. Especially with regard to education and its relationship with human formation and spirituality, we experience processes of emptying our deepest experiences. Thus, our reality comes to be formed in architectures that perpetuate the colonial matrices of our perception of the world. This implies a reduction of education only as a tool to instrumentalize people – human formation centered on a European humanism that excludes other modes of humanity, and spirituality as a device of dualistic experience of the world that favors a hierarchy between mind and body, cognition and sensibility, idea and matter. We think, then, of spiritualities in their plural sense. This brings us to markers of experiences that have been subordinated; We find the concealment of our Amefricanity, which is the territoriality and existential frontier that was denied to us by the modern/colonial project. Our hybrid identity, never fixed but fluid and mobilizing, is Amefrican. We understand that the experience of Amefrican bodies – which we call the Amefric-body – enables spiritual experiences that dislodge modern/colonial ways, creating other realities and subjects that are reduced, delegitimized or hierarchized by modern Western thought. We call schizospirituality that spiritual engagement that is politically, aesthetically and culturally located to the epistemic South and that considers the need for fissures in the reductive and hegemonic modes of modern knowledge production. Schizospirituality is a creative attitude, participatory in diverse worlds that have been colonized; an ontological and embodied counter-mode of perceiving reality beyond colonial architecture. This results in other understandings of human formation that are interested in the full flourishing of the human(s), the extra-human and the animalities. We perceive education as a process of movement through the colonial marks that have been imposed on us and that have as its centrality our integral and multidimensional body. It is a matter of miseducating or providing other educations. Our goal was to understand what schizospiritual senses the Améferic-body could produce in order to rethink modern/colonial education and, consequently, human formation. We structured the thesis in three markers: schizospirituality, body-americas and human formation. Methodologically, we think of a thesis construction process as a transmethodological experience. The relationship of being in the world in ruins and co-creating fairer worlds involves the choice of method. This is how our transmethodological process commits itself to life made unworthy. Our theoretical effort is based on the Brazilian colonial reality re-enacted today: target bodies that are objects, abject, animalized. Provisionally, this thesis becomes an image. An image to come, any image of a fairer world. An evocative image of our ragged children, torn apart by colonial violence. An image of hope and real utopias. Let us, then, see what may be. This is the human formation that has schizospirituality as its axis.

Keywords: spirituality; body; human formation; decoloniality; amefricanit; schizospirituality.

RESUMEN

La decolonialidad nos permite pisar un terreno ontológico, axiológico y epistémico, otro en el que revisitamos categorías históricamente hegemónicas que definen los modos, en la modernidad, de ser, de saber y de poder. Especialmente en lo que respecta a la educación y su relación con la formación humana y la espiritualidad, experimentamos procesos de vaciamiento de nuestras experiencias más profundas. Así, nuestra realidad viene a formarse en arquitecturas que perpetúan las matrices coloniales de nuestra percepción del mundo. Esto implica una reducción de la educación solo como herramienta para instrumentalizar a las personas: la formación humana centrada en un humanismo europeo que excluye otros modos de humanidad, y la espiritualidad como un dispositivo de experiencia dualista del mundo que favorece una jerarquía entre mente y cuerpo, cognición y sensibilidad, idea y materia. Pensamos, pues, en las espiritualidades en su sentido plural. Esto nos lleva a marcadores de experiencias que han sido subordinadas; Encontramos el ocultamiento de nuestra amefricanidad, que es la territorialidad y la frontera existencial que nos fue negada por el proyecto moderno/colonial. Nuestra identidad híbrida, nunca fija sino fluida y movilizadora, es amefrican. Entendemos que la experiencia de los cuerpos amefricanos -que llamamos el cuerpo amefricano- posibilita experiencias espirituales que desalojan las formas modernas/coloniales, creando otras realidades y sujetos que son reducidos, deslegitimados o jerarquizados por el pensamiento occidental moderno. Llamamos esquizoespiritualidad a aquel compromiso espiritual que se ubica política, estética y culturalmente en el Sur epistémico y que considera la necesidad de fisuras en los modos reductivos y hegemónicos de producción de conocimiento moderno. La esquizoespiritualidad es una actitud creativa, participativa en diversos mundos que han sido colonizados; un contramodo ontológico y encarnado de percibir la realidad más allá de la arquitectura colonial. Esto da lugar a otras concepciones de la formación humana que se interesan por el pleno florecimiento de lo humano, lo extrahumano y lo animal. Percibimos la educación como un proceso de movimiento a través de las marcas coloniales que nos han sido impuestas y que tienen como centralidad nuestro cuerpo integral y multidimensional. Se trata de educar mal o de proporcionar otras educaciones. Nuestro objetivo era comprender qué sentidos esquizoespirituales podía producir el cuerpo améférico para repensar la educación moderna/colonial y, en consecuencia, la formación humana. Estructuramos la tesis en tres marcadores: esquizoespiritualidad, cuerpo-américa y formación humana. Metodológicamente, pensamos en el proceso de construcción de una tesis como una experiencia transmetodológica. La relación de estar en el mundo en ruinas y co-crear mundos más justos implica la elección del método. Es así como nuestro proceso transmetodológico se compromete con la vida hecha indigna. Nuestro esfuerzo teórico se basa en la realidad colonial brasileña recreada hoy: cuerpos objetivo que son objetos, abyectos, animalizados. Provisionalmente, esta tesis se convierte en imagen. Una imagen por venir, cualquier imagen de un mundo más justo. Una imagen evocadora de nuestros niños harapientos, destrozados por la violencia colonial. Una imagen de esperanza y utopías reales. Veamos, pues, lo que puede ser. Esta es la formación humana que tiene como eje la esquizoespiritualidad.

Palabras clave: espiritualidad; cuerpo; formación humana; decolonialidad; amefricanidad; esquizoespiritualidad.

AKOPO

Decoloniality gba wa laaye lati tẹ lori ilẹ ontological, axiological, ati epistemic, omiiran ninu eyiti a ẹ atunyẹwo awon ẹka hegemonic itan ti o ẹalayẹ awon ọna, ni igbalode, ti jije, imo, ati agbara. Paapaa julọ nipa ẹkọ ati ibasepo re pelu iseda eniyan ati emi, a ni iriri awon ilana lati sofọ iriri wa to jinle ju. Nitari naa, otito wa wa di siseda ninu awon ise ona ti o n tesiwaju ninu awon omo egbe ijoba alase nipa iwọye wa nipa ayẹ. Eyí tùmọ sí idinku ẹkọ gẹgẹ bí irinsẹ lati se iranlowo fun awon eniyan - iseda eniyan ti o gbaju mo eda eniyan ile Yuroopu ti o yatọ si awon ona eda eniyan miran, ati emi gẹgẹ bí ero iriri meji agbaye ti o n se ojurerẹ fun ilana laarin okan ati ara, imo ati imolara, ero ati oro. A ro pe, nigba naa, nipa emi ni ona opolopo won. Eyi mu wa si awon ami ti awon iriri ti o ti wa ni subordinated; A ri ipamo Amefricanity wa, eyi ti o je agbegbe ati ala igbesi ayẹ ti ise akanse igbalode/ijoba alase ko fun wa. Idanimọ adapo wa, ko se atunse sugbon omi ati akojopo, ni Amefrican. O ye wa pe iriri awon egbe Amefrican - eyi ti a n pe ni Amefrican-body - n je ki iriri emi ti o yo awon ona igbalode/ijoba alase kuro, siseda awon otito ati awon oro miran ti o din ku, ti won yo kuro tabi ti won se agbekale re nipase ero Iwo Oorun ode oni. A pe ni schizospiritality pe ifowosowopo emi ti o je iselu, ewa ati asa ti o wa ni Guusu epistemic iyen si se agbeyewo idi fun awon idanilaju ninu idinku ati awon ona hegemonic ti selopo imo igbalode. Schizospiritality je ihuwasi eda, kopa ninu awon aye orisirisi ti a ti gba; Imo ẹkọ isin ti o si se agbekale ona atako otito kọja awon ile-ise ijoba alase. Eyí yori si awon oye miran nipa iseda eniyan ti o nife si idagbasoke eniyan (s), afikun eniyan ati eranko. A ri ẹkọ gẹgẹ bí ilana igbesi nipase awon ami ijoba alase ti won ti gbẹ lẹ wa lowo ti o si ni gẹgẹ bí aarin re egbe pataki ati opolopo eya ara wa. O je oro ti ko to tabi pese awon ẹko miiran. Afojusun wa ni lati loye ohun ti imolara schizospirital ti ajo Ameriican le se lati le se atunyewo ẹkọ igbalode/ijoba alase ati, nitari naa, iseda eniyan. A se agbekale ẹkọ naa ni ami meta: schizospiritality, ara-amerika ati iseda eniyan. Methodologically, a ro ti a thesis ikole ilana bi a transmethodological iriri. Ibasepo wiva ni agbaye ninu iparun ati ajosepo awon ayẹ ti o dara ni i se pelu asayan ona. Bayi ni ilana transmethodological wa se fi ara re si igbesi ayẹ ti ko ye. Igbijanjú imo jinle wa da lori otito ijoba brazil ti won tun gbẹ kale loni: awon egbe afojusun ti won je n<unk>kan, abject, eranko. Fun igba die, ẹkọ yi di aworan. Aworan to n bo, eyikeyi aworan ayẹ to dara. Aworan awon omo wa ti won ti baje, ti iwa ipa ijoba ya sotọ. Aworan ireti ati awon utopias gidi. Je ki a, nigba naa, wo ohun ti o le je. Eyí ni iseda eniyan ti o ni schizospiritality gẹgẹ bí ila re.

Keywords: Spirituality i ara; iseda eniyan; decoloniality; amefricanity; schizospiritality.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 –	Aurino e a abertura de portais desde as periferias existenciais	12
Figura 2 –	Lassana e a ancestralidade preta na construção de um mundo melhor	16
Figura 3 –	Alexandre e os moveres de si na ampliação das imagens do mundo	17
Figura 4 –	Sandra e a força ecofeminista para repensar as espiritualidades	19
Figura 5 –	Marlos e as inventividades da vida e do cosmos	20
Figura 6 –	A ontologia combativa de Archie Mafeje	48
Figura 7 –	Escrevivência como uma política de vida em Conceição Evaristo	49
Figura 8 –	O perspectivismo de Eduardo Viveiros de Castro	50
Figura 9 –	Multidimensionalidade e espiritualidade em Ferdinand Röhr	51
Figura 10 –	As memórias e o trauma colonial em Grada Kilomba	52
Figura 11 –	Reencenação colonial e a denúncia da plantação cognitiva de Jota Mombaça	53
Figura 12 –	O pensamento sociológico sentipensante em Orlando Fals Borda	54
Figura 13 –	Cosmopercepção de Oyèrónkẹ Oyěwùmí	55
Figura 14 –	Corazonar em Patricio Guerrero Arias	56
Figura 15 –	As colonialidades em Walter Mignolo	57
Figura 16 –	A realidade da condenação em Frantz Fanon	58
Figura 17 –	Lélia Gonzalez e a amefricanidade para construção de outra realidade nossa	59
Figura 18 –	A denúncia da necropolítica em Achille Mbembe	60
Figura 19 –	Ailton Krenak, adiando a queda dos céus, movendo outras vidas	61
Figura 20 –	Marimba Ani e modos outros para ler o colonizador e sua cultura	62
Figura 21 –	Milton Santos e o lugar como artesanía espiritual da realidade	63
Figura 22 –	Quantitativo de Pesquisas na UFPE e no PPGE	74
Figura 23 –	Quantitativo de Pesquisas na UFPE e no PPGE	74
Figura 24 –	Ciclo transmetodológico	140
Figura 25 –	A tentação de Santo Antônio, Salvador Dalí	164
Figura 26 –	Quimera	168

LISTA DE TABELA

Tabela 1 –	Grupos de Pesquisa sobre Educação e Espiritualidade cadastrados no CNPq.....	70
Tabela 2 –	Linhas de Pesquisa nos Grupos de Pesquisas sobre Educação e Espiritualidade.....	71
Tabela 3 –	Teses fora da temporalidade do Núcleo de Educação e Espiritualidade/UFPE.....	75
Tabela 4 –	Teses no Núcleo de Educação e Espiritualidade/UFPE.....	81

LISTA DE SIGLAS

CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
GTEPSMA	Grupo de Pesquisa de Transdisciplinaridade: Educação, Política em Saúde e Meio Ambiente
IFRS	Instituto Federal do Rio Grande do Sul
NEPED	Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação e Diversidade
NEPE _n	Núcleo de Estudos em Práticas de Saúde e Enfermagem
NIPES	Núcleo Interdisciplinar de Pesquisas e Estudos em Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PSET	Políticas de Educação em Saúde: Espiritualidade e Tanatologia
PSMA	Políticas em Saúde e Meio Ambiente
UEFS	Universidade Estadual de Feira de Santana
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFPel	Universidade Federal de Pelotas
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UNICEUMA	Universidade Ceuma
UPE	Universidade de Pernambuco

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	34
1.1 O testemunho.....	34
1.2 Incorporação do problema de pesquisa	38
1.3 Objetivos	43
1.3.1 Objetivo geral.....	43
1.3.2 Objetivos específicos.....	43
1.4 Demarcação axiológica	43
1.5 Apresentação da tese	46
1.6 Firmar o ponto para não esquecermos	46
2. UM ESTADO DA ARTE: REATIVANDO NOSSA ANCESTRALIDADE EPISTÊMICA.....	66
2.1 Da espiritualidade	84
2.2 Da formação humana	92
2.3 Da existência e do Ser	101
2.4 Da educação que se pretende espiritual	104
2.5 Corpo e testemunho	109
2.6 Exercício experiencial-espiritual: cultivo incorporado	116
3. MATRIZ METODOLÓGICA.....	126
3.1 Sobre um corpo que sonha utopias: um testemunho (trans)metodológico.....	126
3.2 Ogum me dizia, o que vem é bom: um método rigorosamente implicado.....	134
4. ESQUIZOESPIRITUALIDADES	158
4.1 Ensaando a tarefa esquizoespiritual na educação	158
4.2 Das espiritualidades, do corpo e do saber: um mapa desde o desejo	177
4.3 Das esquizoespiritualidades	186
5. CORPO-AMÉFRICAS.....	198
5.1 Corpo, percepção e enação: sobre nossas posições e localizações esquizes	198
5.2 Manifestações estéticas, políticas e epistemológicas de um corpo localizado ao Sul 206	
5.3 Conhecimentos amefricanos incorporados e a experiência <i>sentipensante</i> na produção do conhecimento	214
5.4 Nem humanos nascemos: um corpo sem juízo expulso do céu da representação	217
6. FORMAÇÃO HUMANA: DAS EDUCAÇÃOES FLORESCIDAS DESDE OUTRAS SENSIBILIDADES.....	223
6.1 Um lugar outro para a educação	223

6.2 Manifesto das bestas: uma educação desde a animalidade e as sensibilidades	233
6.3 Modos outros de habitar o mundo e de fabricar educações sendo corpo	239
7. CONSIDERAÇÕES PROVISÓRIAS	246
REFERÊNCIAS	256
APÊNDICE A: LÉXICO DE TERMOS	269

ABAR A TERRA

TERRA

TERRA

TERRA

TERRA

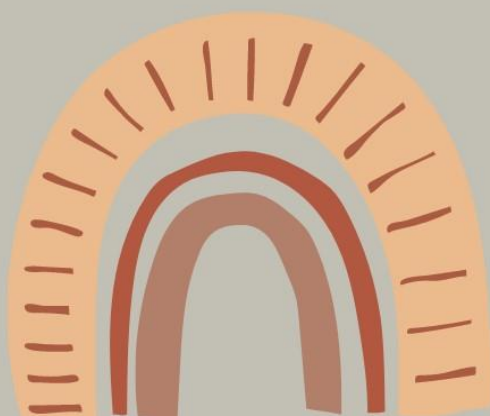
TERRA

ABAR A TERRA



Afagar a terra
conhecer os desejos da
terra
eis da terra, propícia
estações
e fecundar o chão

Eis da terra, Chico Buarque



1. INTRODUÇÃO



1

Sinta!

1.1 O testemunho

Baforar. Com este verbo encarnamos nossa primeira manifestação ética-estética de uma investigação espiritual. Baforamos em cachimbos para atrair os encantos, descentrar energias, limpar e expurgar os carregos impostos à nossa existência. A fumaça etérea dá passagem para nosso rito de posição e localização nesta pesquisa. Rito de passá². Ela expande as fronteiras, estreita mundos e invoca aquilo que nos foi roubado sob o signo da civilização branca europeia. A fumaça é nosso sentido de mutabilidade, de encantamento e de enfrentamento constante às forças e aos ataques impostos pela racionalidade branca – lugar racial e epistêmico que estrutura o mundo a partir da racialização do outro (Cardoso, 2010; Krenak, 2020; Mbembe, 2014).

Baforamos para invocar as forças ancestrais de humanos, não humanos e extra-humanos que foram dizimados pelo brutalismo, um brutalismo que revela a combustão de Gaia, nossa mãe Terra, pelas nossas próprias mãos; baforamos para criar uma mística das sensibilidades e racionalidades outras. Baforamos então, para dizer que não queremos ser um corpo em rota, uma rota pré-dada, uma existência negada. Queremos a fumaça de nossos cachimbos para atravessar o concreto de uma razão política destrutiva, de tecnologias e técnicas que definem nossa existência e de violências contra a ordem sagrada de nossos corpos (Asante, 2009; Castro, 1996; Gonzalez, 1988; Krenak, 2020; Mafeje, 2008; Mbembe, 2020; Noguera, 2012).

Mas como pode a fumaça desfazer o concreto? A fumaça é expansão, amiúde desejo e combustão que se desdobra no ar, sem direção porque sabe que tudo que é sólido pode se

¹ Aponte a câmera do celular para escutar a música. O arquivo poderá ser acessado também pelo link: <https://www.youtube.com/watch?v=hHzN87lsNzo>

² Escutar em: <https://www.youtube.com/watch?v=PRAx8dgvPAo>

desfazer no ar. O desejo, segundo Deleuze e Guattari (2010), é a intensidade, é a força criadora da realidade, é fluxo contínuo, tal qual a fumaça. Por isso baforamos, por isso desejamos, na tentativa de cocriarmos e participarmos, nesta investigação espiritual coletiva, possibilidades de cura para nossos corpos negados, subjugados e transformados em máquinas.

Em nome de uma aventura espiritual, o centro epistêmico europeu, na modernidade, “[...] vem asfixiando a quase totalidade da humanidade” (Fanon, 1968, p. 271). Ao se ver no direito de dirigir o mundo, esse centro elegeu uma forma civilizatória única. Para que seu empreendimento colonial pudesse ter êxito, a educação foi uma das formas mais sofisticadas de conduzir esse processo. Sob a justificativa de formar humanos civilizados e evoluídos, a educação moderna/colonial³ esteve a serviço de uma racionalidade formal, puramente técnica e instrumental.

O capitalismo como estrutura econômica ordenante do colonialismo⁴ necessitou de mão-de-obra dotada mais de consciência – em dimensão técnica e instrumentalizada – e menos de uma consciência cósmica e integral. Resulta no empobrecimento da sensibilidade como experiência de conhecimento de si e do mundo, como modo de vida em que somos a própria Terra. Esse corpo é instrumento do empreendimento capitalista e colonial, em que pese sua potência de executar, do fazer. Corpo que abstrai o mundo, mas evita ser-com-o-mundo. Por isso ele é parte mecânica e tornado em coisa no sistema colonial. O fazer é o *ethos* e o centro do processo educativo operante dessa consciência. Então, o corpo tornou-se um elemento perigoso, pois é nele e por ele que criamos possibilidade de conexão com o mundo e com os outros seres que nele habitam. Assim, ele é apagado da educação.

Eclipsar o corpo no processo educativo moderno é um regime simbólico que estrutura uma realidade colonial. Dominar o corpo, docilizar o corpo, reduzir o corpo ao aspecto biológico são intenções da empreitada colonial no contexto educacional. Assim foi que o corpo fora mantido vivo nas colônias: para extrair dele tudo que pudesse ser produzido, tudo que pudesse ser capitalizado a partir de seu trabalho. Torna-se evidente a necessidade de não matar esse corpo colonizado e escravizado, mas de mantê-lo vivo, pois é fonte de riquezas e valores econômicos.

³ Assumimos a postura de Mignolo (2017) ao escrever sobre a modernidade, que esconde a colonialidade. Assim, ao escrevermos modernidade ou moderno(a), usaremos em seguida o termo colonialidade ou colonial para marcação política em nossa escrita.

⁴ Colonialismo é, para Quijano (2007), uma organização político-econômica baseada na relação exploratória de uma metrópole para uma colônia. A relação de poder estabelecida é de domínio e subjugação, usando para isso força política e/ou militar.

O sujeito da educação é um sujeito abstrato, metafísico, exageradamente cognitivista. Dele se exige mais o trancamento de si para acessar o que ele tem de mais elevado – sua interioridade, sua mente – do que sua abertura de mundo. Basta perceber que memorização, treinamento, repetição e operacionalização são comumente sinônimas para educação.

Assim, baforando, iniciamos com nosso testemunho de ser um corpo governado, um corpo com juízo, desprovido de movimento e – como se possível fosse – da sua capacidade de participação no mundo. As questões sobre o corpo – o que é o corpo? O que deseja um corpo? Como me faço corpo? O que pode meu corpo quando tenho consciência de suas potências? Qual a(s) razão(ões) do corpo? – sempre foram caras para mim. Recorro então à memória como método de localização, que indica de onde vim e de onde são minhas inquietações nessa investigação.

O testemunho então, liturgia a memória. Por isso, honramos as palavras de Bâ (2010, p. 168) quando nos ensina sobre o valor da palavra, do testemunho e da formação de nossas memórias como tradições vivas:

O que se encontra por detrás do testemunho, portanto, é o próprio valor do homem que faz o testemunho, o valor da cadeira de transmissão da qual ele faz parte, a fidedignidade das memórias individual e coletiva e o valor atribuído à verdade em uma determinada sociedade. Em suma: a ligação entre o homem a palavra.

A pessoa se liga à palavra porque a palavra testemunha o que ela é. Esse entendimento sacraliza e potencializa a multidimensionalidade e integralidade do sujeito (Röhr, 2013), alargando a percepção de uma racionalidade aquecida, que passa pelo coração e pela mente; nos termos xamânicos, *corazonar*. Por meio desse movimento, erigimos multiversos e ampliamos a concepção de humano para além, e exclusivamente, do sujeito racional moderno (Arias, 2010; Noguera, 2012; Santos, 2018; Walsh, 2005). Somos corpos, somos palavras, somos testemunho vívido em nossa carne!

Falo a partir de um corpo que foi privado de participar do mundo, de fazer suas descobertas, de sentir suas inquietações e de se conhecer. Neste corpo, guardo a memória do poder que foi exercido, pedagogicamente, sobre mim. Na família ou na escola, meu corpo estava sempre sob controle. Sobre ele, ditavam todas as formas mínimas de como deveria ser, estar e se mover. O brutalismo (Mbembe, 2020) atua de modo estrutural, pressionando e criando a sensação de vigilância sobre o corpo. É a disseminação do poder, consolidado em pedagogias cotidianas, sociais e políticas do nosso viver e morrer. A lógica extrativista e capitalista domina

nossas relações e tem consequências severas e devastadoras sobre o planeta e sobre nós. Mbembe (2020) nos mostra que o brutalismo é a superposição entre os pensamentos econômico, eletrônico e biológico, na tentativa de capturar ao máximo os recursos naturais, nossos corpos e nossas mentes. Ele acaba gerando uma humanidade excedente, que pode ser descartável, animalizada e, portanto, enjaulada. Emerge disso grupos que padecem as piores formas de violência e opressão. Ao provocar mudanças climáticas e desequilíbrio entre as diversas formas de vida, o brutalismo é a força capitalista que domina nossas existências. Então, Mbembe (2020) propõe a busca por alternativas que restaurem nossa dignidade através da solidariedade, da diversidade e sustentabilidade. É um exercício espiritual de cocriar uma comunidade planetária de vida.

Tecnologias de controle, sob o pretexto da etiqueta⁵, colocaram seus tentáculos em meu corpo. Fui marcado, aprisionado. Em uma lógica cognocentrista, o corpo deveria ser superficialmente conhecido, ocupado e explorado, para que as potências da mente e cognição pudessem ser desenvolvidas. Moldaram-me para que meu corpo não fosse envolvido na participação do mundo. Mas como seria possível que, sentindo meus pés a força da terra, eu ficasse parado? Como poderiam domesticar meu corpo e apagar o mundo à minha volta? Fanon (1968) diz que o oprimido, confinado em seu lugar, pressionado para não ultrapassar os limites impostos, acaba gerando uma força e resistência muscular forte que pode ser direcionada para tantos meios. Eu sentia a necessidade de dançar, de cantar, de me curar; meu corpo clamava por essa participação no mundo. E assim o poder cultural branco, enquanto espaço racial de hierarquização social e política, acaba por criar corpos brancos educados, etiquetados, rígidos e centrados em uma visão de mundo de superioridade.

Ser um corpo branco educado é a criação pedagógica por excelência do brutalismo em uma sociedade racista. Ele é desprovido de movimento, de fluxo; potencialmente mentalizado, individualizado, tem como centro de gravidade racionalidades excludentes e restritivas; é desencarnado e recebe por herança, dada sua noção de civilidade, o domínio sobre a natureza, o mundo e os corpos constituídos, culturalmente, diferentes dele. O corpo branco educado, qual Adão que sempre acusa Eva por ter-lhe mostrado o fruto proibido, é acusador. Gira a partir de si mesmo a ética, a religião, a ciência, a filosofia e tudo mais que possa existir. Ele é o padrão,

⁵ Etiqueta como rótulo para identificar certo objeto, mas também como normas de apresentação e exposição de um corpo educado e civilizado.

é o natural, é o poder em si mesmo. Esquece, contudo, que há um preço, tanto quanto a expulsão do Paraíso pelo desvio da norma dada: as dores que são impostas aos outros corpos.

Carreguei brutalmente essa arquitetura de concreto que foi imposto sobre o meu corpo. Mas baforaram em mim racionalidades e sensibilidades outras. A fumaça da vida outra chegou em meu corpo; me fez perceber que somos, como ensinam os xamãs, “*estrellas con corazón y con conciencia*” (Arias, 2010, p. 88). Para quê carregar esse corpo que não era meu? Meu corpo começa a reposicionar as estruturas racionais e sensíveis que regimentam o mundo à minha volta; começa a perceber pelas frestas, pelas encruzilhadas.

O mundo então, é redimensionado e gira em múltiplas tonalidades. Esse mundo entende o sujeito além da dicotomia corpo e mente, natural e sobrenatural, razão e emoção. Precisei dançar nesse mundo vivo que se apresentava para mim. Essa experiência chamamos de uma formação humana *corazonada*, aquecida, integral e multidimensional; ela reconduziu meus pés em terras que desalojaram minha racionalidade instrumental. O que entendia do mundo, precisava ser [re]visto; necessitava de ressoar aquela fumaça que entrava em minhas narinas e chegava aos meus pulmões, alimentando minhas células.

Percebi que o mundo é vivo! Assim, vamos apresentar agora como sentipensamos o problema de pesquisa desta tese.

1.2 Incorporação do problema de pesquisa

Se o mundo é mesmo vivo, não deveria existir razão para ocuparmos a primazia diante da existência de tudo e de todos, sendo, principalmente, o racionalismo instrumental como campo político-epistêmico e filosófico que coloca a humanidade nesta posição. Ampliaremos então, como propõe Castro (2015), a noção de lugar dentro desta investigação espiritual. Entendemos que o mundo transborda vida, tem coração, alma, sensações (Kopenawa; Albert, 2015). Sob pena da expulsão do Paraíso da cientificidade racionalista, ousamos desobedecer epistemologicamente (Mignolo, 2010) à uma cosmovisão que explora, violenta e torna o mundo em um espaço-tempo-depósito de recursos úteis e utilizáveis (Krenak, 2020).

Que nos importa se as portas desse Paraíso são fechadas quando estamos dizendo que *Pachamama*⁶, em toda sua plenitude, nos convida a senti-la e a sê-la? Se a neurose branca enxerga o mundo como um espaço de exploração, colocando sempre os sujeitos em prontidão

⁶ Nome dado por alguns povos andinos à Mãe Terra.

à exploração e colonização, de modo desalojador, sentimos as estruturas de *Pachamama* que sustentam céus outros, que abrigam realidades outras e novos modos de existir para além da violência. Modos de existência considerados animais, subumanos, abjetos, desprezíveis. Modos que são assim considerados porque foi imposta uma hierarquia sobre as formas de vida e as possibilidades de existência. Reivindicamos, portanto, a vida em plenitude, com seu furor e sua inconstância, com outras nuances, com tantos movimentos. Vida para quem deseja, vida para que partilha, para quem faz dos encontros e das diferenças uma liturgia das alegrias, para quem não se define por suas cicatrizes.

Nisso, cocriamos um modo, uma experiência de espiritualidade particular. Falamos das esquizoespiritualidades a partir do pensamento fanoniano. Esquizo não como simples adjetivo, mas como um exercício gramatical de insurgência, como cocriação de consciências e sensibilidades que foram subalternizadas em uma realidade tomada como referência, mas que se ampliando, reconheceram outras realidades. Desse modo, não nos interessa, no mundo, a relação de verticalidade, mas de circularidade; a relação antagônica subjetivo-objetivo, mas os modos intersubjetivos de ser, estar e mover-se (Fanon, 2008; Krenak, 2020).

Se nos localizamos política e epistemologicamente desse modo, entendemos que, segundo Santos (1999), é o lugar que estamos construindo enquanto pesquisa. O lugar torna-se experiência de mundo e é coerente que não construamos um objeto de pesquisa que faz surgir problemas de pesquisa, mas que participemos poética e politicamente de céus e de mundos de onde emergem relações outras com a ciência. Afinal, não há um paralelo entre a ciência e a arte? Ambas não estão interessadas em apresentar/representar os mistérios da vida? Não são campos convergentes quando buscam o saber sobre/com algo?

Entre a ciência e a arte há o desejo de conhecer. Entre uma e outra há resistência, enfrentamentos e emancipação daquilo que ignoramos. São formas de conhecer, de sentir; são criações humanas que tensionam e friccionam os limites do que provisoriamente sabemos. Ciência e arte fabricam discursos e materialidade que organizam nossas vidas. Se uma está assente em racionalidades, a outra fundamenta-se nas sensibilidades e a partir disso negociam artesanias racionais e sensíveis que colocam em um estado de saber aquilo da vida e do mundo que desperta a atenção, a curiosidade, a paixão. É assim que convergem: pelas artesanias do mistério da vida.

Destarte, posicionamo-nos no cultivo de uma experiência investigativa que contempla a participação com a vida, como certo acontecimento. Essa participação é incorporada porque

requer, nas cenas dos acontecimentos, o corpo como expressão da existência e como lugar político do sentir e do saber. Trata-se de um corpo que cria e cocria um conhecimento prudente que resulta em uma vida decente (Santos, 2008). Arte, prudência e decência são, portanto, elementos que não devem faltar em uma investigação engajada com a justiça de mundo.

Falamos por isso, não de contexto, mas de incorporar o problema de pesquisa. Como vimos no testemunho, sou um corpo branco, sertanejo e gay que, orientando em uma branquitude⁷ que firmou a impossibilidade de movimento em minhas identificações de mundo, sujeitou-se a uma formação voltada para o humano como sendo um sujeito plenamente cognitivo. Isso impeliu descobertas de outras realidades, bem como o acesso a dimensões tão caras para a integralidade e complexidade da vida.

Falar de uma educação atravessada pelo *logos* – organização dos domínios da realidade, *mythos* – a transcendência, a relação com o mistério e com a construção do sentido da vida, *páthos* – a dimensão dos sentimentos e da relação consigo e com os outros e *eros* – o movimento, as pulsões (Araújo, 2016), me levou a uma redescoberta sobre minha prática docente e sobre meu projeto de vida, que agora não poderia mais desgarrar-se da presença no mundo. Foi assim que compreendi, no meu corpo, que a educação, enquanto formação humana *corazonada*, não deveria ser processo de uma racionalidade instrumental, mas uma racionalidade alargada, comprometida com nossos pés no chão das matas, dos terreiros e de onde mais pudessem alcançar para evitar a queda dos céus (Arias, 2010; Krenak, 2019).

Poderíamos falar dessa educação como esquizoeducação (Mendes, 2020). Um exercício para não implodir uma forma única de educar, mas para desterritorializar essa forma única e criar outras possíveis de outras identidades e identificações. A educação seria então, uma deseducação, qualquer coisa livre da agonia da dominação e do desejo de formatar sujeitos. Seria uma aposta em modos econômicos, políticos e sociais outros que constituiriam um fluxo contínuo e não estanque de nossos desejos e potências. É uma atitude incompleta de consciência plástica, alargada que implica uma formação multi-humanista e extra-humanista, visto que nos movemos entre as formas de vida mais diversas, sejam humanas ou extra-humanas.

Falo então, de uma deseducação, como posta por Woodson (2018), que enfrenta o dogmatismo humanista eurocêntrico. Esse enfrentamento é necessário, pois “quando você

⁷ Categoria que Cardoso (2010) traz como construção social, cultural e político da identidade que foi naturalizada e normatizada pelos sujeitos brancos.

controla o pensamento de um homem, você não precisa se preocupar com suas ações” (Woodson, 2018, p. 22). Ao ignoramos nossa história, nossas marcas, somos incapazes de recuperar nossas potências. Desprezamos tudo aquilo que podemos ser porque foram impostas verdades brancas e coloniais para nossa existência.

Saber quem somos, saber o que fora definido para nós, saber o que podemos ser, talvez seja uma das grandes tarefas da deseducação, de uma esquizoeducação. Isso é potente porquanto pode desenvolver formas de libertação para as mentalidades, sensibilidades e corporalidades colonizadas. De modo contrário, foi dominando nossas mentes, afirmando e definindo nossa inferioridade que os colonizadores conseguiram perpetuar, entre nós mesmos, os processos de violência (Mendes, 2021; Woodson, 2018).

Assim, revivi as dores de ser meu corpo, a imposição das etiquetas que me foram colocadas. Percebi que meu corpo pedia mais que disciplinas: pedia dança, pedia respiração e movimento constante. Nesse processo fui descobrindo minhas raízes históricas mais profundas, minha marcação amefricana (Gonzalez, 1988); identificando os processos de negação cultural e política em que fomos submetidos. Meu corpo cocriava novas possibilidades. Emergiam compreensões outras de sujeitos, mundos e educação.

Recuperar o corpo. Eis uma tarefa sinalizadora dos processos formativos mais integrais e multidimensionais; um ato esquizoespiritual; um exercício amefricano. Quando recuperamos nosso corpo, e com ele nossa mentalidade, sensibilidade e espiritualidade, tornamo-nos um corpo localizado mais ao Sul enquanto território existencial periférico, marginalizado e animalizado. Esse corpo ao Sul é um corpo amefricano, um corpo-Américas. Move-se por entre pedagogias de libertação, por criações mais próximas de nossas experiências de mundo.

Essa cartografia constitui o que chamamos de esquizoespiritualidades ou as espiritualidades que mapeiam seus limites coloniais e se expandem em realidades de tempo e espaço que não aquelas concebidas no processo educativo e civilizacional moderno. Esquizoespiritualidades como fricção e fissura das nossas potências negadas, como um corpo-limite e encruzilhada, como indolência à ordem colonial porquanto resiste às ontologias que nos trancam em nossa exacerbada individualidade moderna.

Essa vivência e experiência de um modo outro de ser me provou diversos questionamentos e fricções entre meu sentir e meu pensar, entre meu agir e meu falar. Assim,

fui questionando em torno da formação humana vivenciada no Núcleo de Educação e Espiritualidade da Universidade Federal de Pernambuco:

- i) Como podemos repensar a formação humana com vistas à emergência de sujeitos outros que sejam descentrados de uma lógica cognocentrista?
- ii) O que pode uma espiritualidade comprometida com o enfrentamento de sistemas de opressão regidos por raça, classe e gênero que colonizam o corpo?
- iii) Como pedagogias outras, a saber, amefricanas, implicariam em processos formativos contra-hegemônicos?
- iv) O que um corpo, em movimento de desalojamento dos marcadores coloniais, poderia criar em uma realidade pautada por uma esquizoespiritualidade?
- v) Que educação pode surgir a partir da experiência de um corpo voltado para o acontecimento da espiritualidade como cocriação?
- vi) Que *poíesis* é possível em uma formação humana que conceba o corpo e as experiências de uma espiritualidade desestabilizadora da ordem colonial?

Esse conjunto de questões são tessituras contra-hegemônicas, são feitiços de um pensar outro. Foram pistas importantes para me situar, me localizar, me refazer no caminho investigativo esquizoespiritual. São questões iniciais que partiram do meu corpo como uma interrogação à minha existência. Foram por essas interrogações que me percebi como um corpo-Améfricas, dotado de contradições, de possibilidades, de negação e, acima de tudo, nutrido pelas cosmopercepções de mundo de todas aquelas pessoas que pisaram em *Abya Yala* – ou como impuseram os europeus, América – antes de mim.

Essa experiência incorporada, ainda sem resposta, sem final ou acabamento, sem pretensões de firmar pontos conclusos às questões acima levantadas, é um movimento formativo coletivo; um movimento transformativo à medida em que me desaloja de um pensamento colonial, de um fazer científico exclusivamente cartesiano.

Nisso, resulta na incorporação do problema de pesquisa desta investigação espiritual:

Quais sentidos esquizoespirituais o corpo-Améfricas poderia produzir para repensarmos a educação moderna/colonial e, conseqüentemente, a formação humana?

1.3 Objetivos

1.3.1 Objetivo geral

Compreender quais sentidos esquizoespirituais o corpo-Amélicas poderia produzir para repensarmos a educação moderna/colonial e, conseqüentemente, a formação humana.

1.3.2 Objetivos específicos

Levantar os grupos de pesquisa, no Brasil, cadastrados no CNPq, que tem como foco de investigação a Educação e Espiritualidade, apresentando as concepções de espiritualidade movidas nas produções acadêmicas a nível de doutorado do Núcleo de Educação e Espiritualidades.

Propor os principais fundamentos ontológicos e epistêmicos das esquizoespiritualidades a partir de uma matriz decolonial que considera o corpo como elemento central da formação humana.

Apresentar a influência de processos pedagógicos na construção do corpo-Amélicas, à luz de uma perspectiva integral e multidimensional de formação humana.

Analisar os pressupostos de pedagogias amefricanas que problematizam o corpo para além de seu aspecto biológico fornecendo compreensões outras sobre a formação humana.

1.4 Demarcação axiológica

“Estamos viciados em modernidade” nos diz Krenak (2020, p. 17). Não sei se estamos viciados na modernidade ou se nosso agenciamento e alojamento são limitados a tal ponto que somente nos vemos como sujeitos modernos e fora dessa realidade nada pode ser possível. Talvez por isso a superação de sistemas econômicos, políticos e culturais pautados na exploração sejam tão difíceis de se perceber como vencíveis. Temos a ilusão da permanência como forma de sentir o poder em nossas mãos.

Emerge um desafio hoje de questionar os agenciamentos e os alojamentos dos sujeitos modernos. A modernidade como uma narrativa colonial – e este adjetivo por si só já carrega consigo o capitalismo, o patriarcado e o racismo em toda sua pujança – acabou criando realidades onde a vida se tornou dispensável. Do mesmo modo, o conhecimento foi pautado em modos que se distanciam da complexidade da vida (Mignolo, 2017).

Não poderíamos então, pensar em uma investigação espiritual e incorporada sem problematizar o valor da ciência e sua relação com a virtude. Percebemos o modo como a ciência vem enriquecendo a vida humana, reparando injustiças e reconstruindo o tecido social da vida na Terra. Contudo, o modelo dominante de ciência centrada exclusivamente no racionalismo, como nos mostra Santos (2008), territorializou fronteiras e polícia com grande poder um tipo de razão e racionalidade. Assim, “[...] a nova racionalidade científica é também um modelo totalitário, na medida em que nega o caráter racional a todas as formas de conhecimento que não se pautarem pelos seus princípios epistemológicos e pelas suas regras metodológicas” (Santos, 2008, p. 21). Essa ordem racional científica é instrumental e segue os princípios da hierarquia e desprezo pela diferença.

Mas nossos corpos estão movendo-se, cocriando, resistindo, fazendo surgir mundos antes silenciados. Nossos corpos estão atravessando, negociando, friccionando limites. A luta é pedagógica e permite a emergência de paradigmas outros sobre a ciência; vamos assim, cocriando agenciamentos e desalojamentos (Ferreira, 2007; Walsh, 2017). Vamos entendendo que o valor da ciência reside na virtude da justiça. Isso nos faz *sentipensar*⁸ em Omolu, o senhor das Pérolas. Contam que, quando pequeno o orixá foi abandonado por sua mãe Nanã por ter seu corpo coberto de varíola. Iemanjá o encontra e lava suas feridas com as águas do mar. A criança logo cresce forte e sadia, mas cheio de cicatrizes. Sua mãe Iemanjá faz uma roupa de palha para cobrir-lhe as marcas. Andando pela Terra, Omulu foi deixando cura, doenças e saúde. Sendo muito pobre, recebe de Iemanjá as pérolas do mar, que passou a ostentar em seus colares (Guimarães, 2017).

Ao nos mover por entre os caminhos possíveis, acreditamos que nossas feridas, assim como as de Omolu, podem ser curadas; a justiça é feita quando reconhecemos as faltas, reparamos os danos e participamos da vida de uma maneira menos opressiva. Nesse sentido, nossa justificativa não converge para uma racionalidade demarcada estritamente pelos interesses acadêmicos, sociais e pessoais, mas parte de valores que podem nos ajudar a pensar uma racionalidade mais poética e estética comprometida com a justiça.

Assim, achamos pertinente afirmar o valor desta pesquisa a partir de algumas noções importantes para nossa desobediência epistêmica, que dividimos em dimensões axiológica,

⁸ Segundo Borda (2015), a expressão indica uma racionalidade sensível e não hegemônica que inclui o papel dos afetos na produção do conhecimento. Uma racionalidade eticamente voltada para nossa comunhão com o corpo e a natureza. Usaremos o termo ao longo da pesquisa para denotar e demarcar nossa ética e política na escrita e na produção do conhecimento desde outras lógicas de saberes.

ontológica, epistemológica e metodológica. A primeira nos posiciona desde o pluralismo espiritual, centrando na noção de espiritualidade como força de criação das realidades existentes. Isso requer uma concepção de conhecimento prático, capaz de promover o florescimento humano, extra-humano e/ou não-humano. Com isso queremos afirmar a necessidade de, como ensina Viveiros de Castro (2015), uma percepção da vida além de nós mesmos, que consiga ser acessada pela e na perspectiva do outro e de qualquer forma de vida. Trata-se de conceber a realidade não na separação humano e não-humano, mas na possibilidade de que todos tenham uma humanidade potencial. Assim, a realidade se torna múltipla. Essa experiência é a própria implicância de uma posição simpática e de compaixão pelos seres existentes, que nos leva a sentir o valor da vida e o direito à existência em plenitude. Há nisso um processo de consciência ecológica, onde saímos de uma lógica rigidamente solipsista e centrada na pessoa e passamos a partilhar experiências coletivas, comuns e cósmicas. Por isso expandimos a noção de consciência para esta ecológica.

A dimensão ontológica da qual participamos entende a emergência e complexidade da realidade, onde consciência e matéria surgem juntas e são inseparáveis. A realidade é participativa porque possibilita uma relação intersubjetiva entre os seres, para além da relação subjetiva-objetiva. Novas formas de pensar o ser, o poder e o saber são demandas. Portanto, centramos a investigação em uma ontologia combativa, como diria Mafeje (2008). Participamos da leitura de mundo conforme as categorias e marcadores êmicos, que chamamos de amefricaperspectivismo (Castro, 1996; Gonzalez, 1988). Recebemos como matriz e como raízes dessa perspectiva as abordagens amefricanas, os pensamentos periféricos, insurgentes, as noções, marcadores e categorias de nossas experiências para além do eurocentrismo. Há um movimento ontológico que converge para a incorporação do sujeito no mundo, que finca seus pés no chão. Nisso, surgem compreensões de uma racionalidade sensível, estética e política mais generosa.

Em relação ao valor epistemológica desta investigação, o valor que nos orienta é da integralidade, da complexidade e de uma epistemologia alargada. Por isso recorremos às proposições de uma abordagem ao Sul, reconhecendo nossas produções epistemológicas e movendo-se entre os pensamentos africanos e amefricanos. A epistemológica como filosofia e como movimento estético-político é um valor que nos leva a perceber sujeitos negados e dimensões outras que fazem tais sujeitos. Por ser uma epistemologia de revisão das narrativas naturalizadas e legitimadas, elas cooperam para o desalojamento dos sujeitos, permitindo engajamento político e a existência das diferenças com devido reconhecimento.

Por fim, nosso valor metodológico assume a participação (Ferrer, 2017) como caminho possível para expandir as bases cognitivas e racionais. Na participação, há uma estreita relação de experiência incorporada no mundo. Isso nos leva à vitalidade do conhecimento, saindo de uma lógica de representação, que mortifica o mesmo. Trata-se de, metodologicamente, *sentipensar* (Borda, 2009) a experiência desalojadora de mundo; temos assim, um compromisso metodológico sagaz (Oruka, 1990) em que o sujeito é voltado para os problemas éticos e empíricos de sua comunidade.

Esses valores que sustentam nossa investigação produzem um tipo de conhecimento voltado para as periferias existenciais, cocriado na liberdade e na ecologia de saberes (Santos, 2009). Afirmamos assim, nossa luta contra a lógica mecânica de existência e de produção da ciência. Implica, portanto, em modos mais abertos de compreensão das visões naturalistas de mundo porque o conhecimento se torna experiência e sensualização – concebido em sensibilidades e racionalidades alargadas. É mesmo um conhecimento-testemunho, intersubjetivo e orgânico; além disso, é transdisciplinar, pautado na ética do cuidado, localizado e consciente de sua localização (Mignolo, 2003; Santos, 1999).

A partir de nossas escolhas e lugar epistêmico, traremos em seguida nossa tese.

1.5 Apresentação da tese

Propomos a partir do que foi trazido a seguinte tese: uma educação engajada em movimento espiritual decolonial⁹ possibilita a vivência de um corpo outro, sensível, racional e político capaz de criar fissuras nas estruturas opressoras e coloniais que nos formam.

O corpo-Amélicas então é potencialmente espiritual e, portanto, desfaz as mandigas coloniais e cria feitiços capazes de desfazer os nós violentos que estão presentes em nosso cotidiano.

1.6 Firmar o ponto para não esquecermos

⁹ Falamos de uma perspectiva espiritual decolonial como sendo uma posição que pretende revisar as categorias coloniais que estão presentes nos estudos sobre espiritualidade. A isso, recorreremos aos saberes e conhecimentos de outras perspectivas não hegemônicas e não violentas, epistemologicamente.

O site Razão Inadequada, em seu texto Deleuze e Guattari – rostidade, inspirou-nos a demarcar nosso território epistêmico e ético. Apoiando-se em Deleuze e Guattari, Rafael Trindade (2023) nos entrega uma potente crítica sobre como nos relacionamos com a multiplicidade da face humana. Em uma perspectiva colonial, os rostos são homogeneizados e massificados para facilitar a captura em uma identidade fixa com um único significado.

Assim, o rosto é produto da linguagem que modela, classifica e ordena conforme um regime de signos dominante. Trindade (2023), na leitura de Deleuze e Guattari, nos ensina que esse regime é o muro branco, uma rede circular e fechada de significados que codifica o novo ou diferente. A centralidade dessa rede é o buraco negro, que pode ser Deus, o Estado, a ciência, a razão ou qualquer poder que controle os sujeitos. Todos os indivíduos terão seu próprio buraco negro, que o aprisiona (Trindade, 2023).

Pensar rizomaticamente é um modo de escapar ao buraco negro; é uma forma de pensar e agir que rompe com a lógica linear e binária, que organiza as hierarquias. Pensar os rostos descentrados do buraco negro é um movimento estético também, que reconhece e honra a potência do devir e das possibilidades (Trindade, 2023).

De modo subversivo e estético, apresentaremos agora, para não esquecermos, nossa ancestralidade epistemológica. Como um exercício espiritual de honrar as contribuições de cada autor e autora, escolhemos uma estética capaz de expressar e provocar outros sentidos e significados para repensar o rosto daqueles não tão conhecidos na academia e no seu rito cartesiano. Para que questionemos a ordem do conhecimento moderno/colonial, amparamo-nos, nesta investigação, no pensamento de:

Figura 6: A ontologia combativa de Archie Mafeje



Fonte: Gabi Benedita (2023).

Figura 7: Escrevivência como uma política de vida em Conceição Evaristo



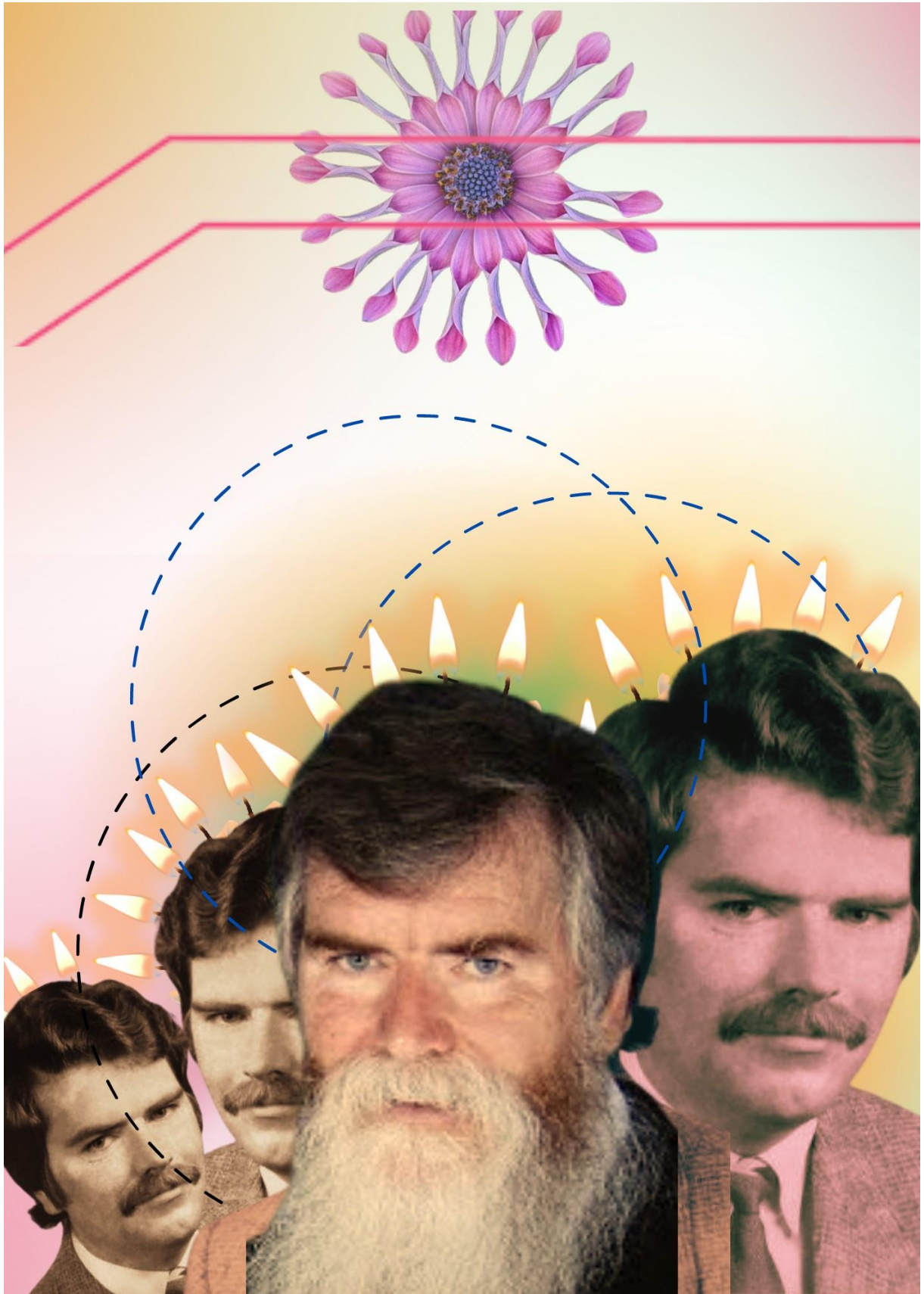
Fonte: Gabi Benedita (2023).

Figura 8: O perspectivismo de Eduardo Viveiros de Castro



Fonte: Gabi Benedita (2023).

Figura 9: Multidimensionalidade e espiritualidade em Ferdinand Röhr



Fonte: Gabi Benedita (2023).

Figura 10: As memórias e o trauma colonial em Grada Kilomba



Fonte: Gabi Benedita (2023).

Figura 11: Reencenação colonial e a denúncia da plantação cognitiva de Jota Mombaça



Fonte: Gabi Benedita (2023).

Figura 12: O pensamento sociológico sentipensante em Orlando Fals Borda



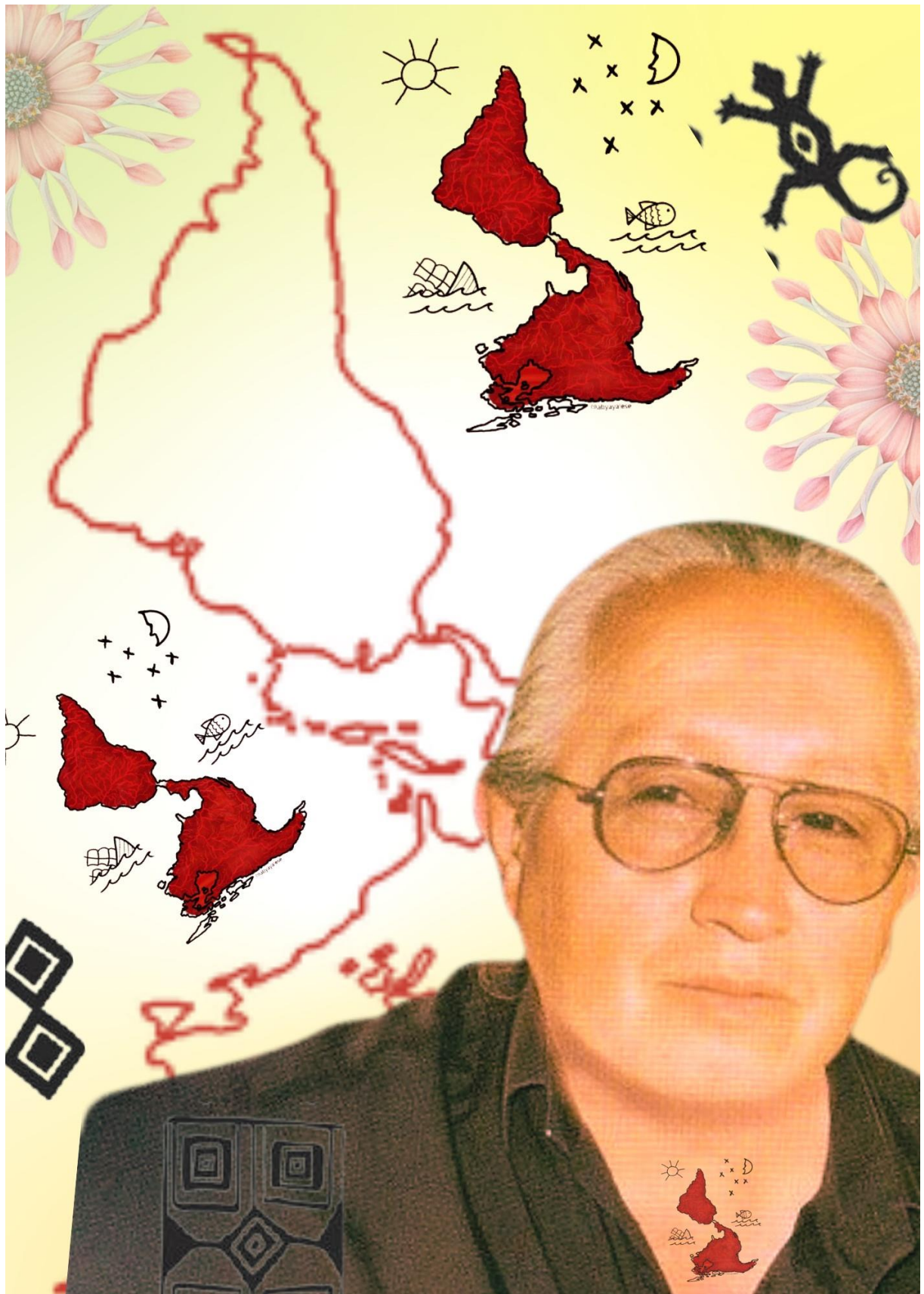
Fonte: Gabi Benedita (2023).

Figura 13: Cosmopercepção de Oyèrónkẹ Oyěwùní



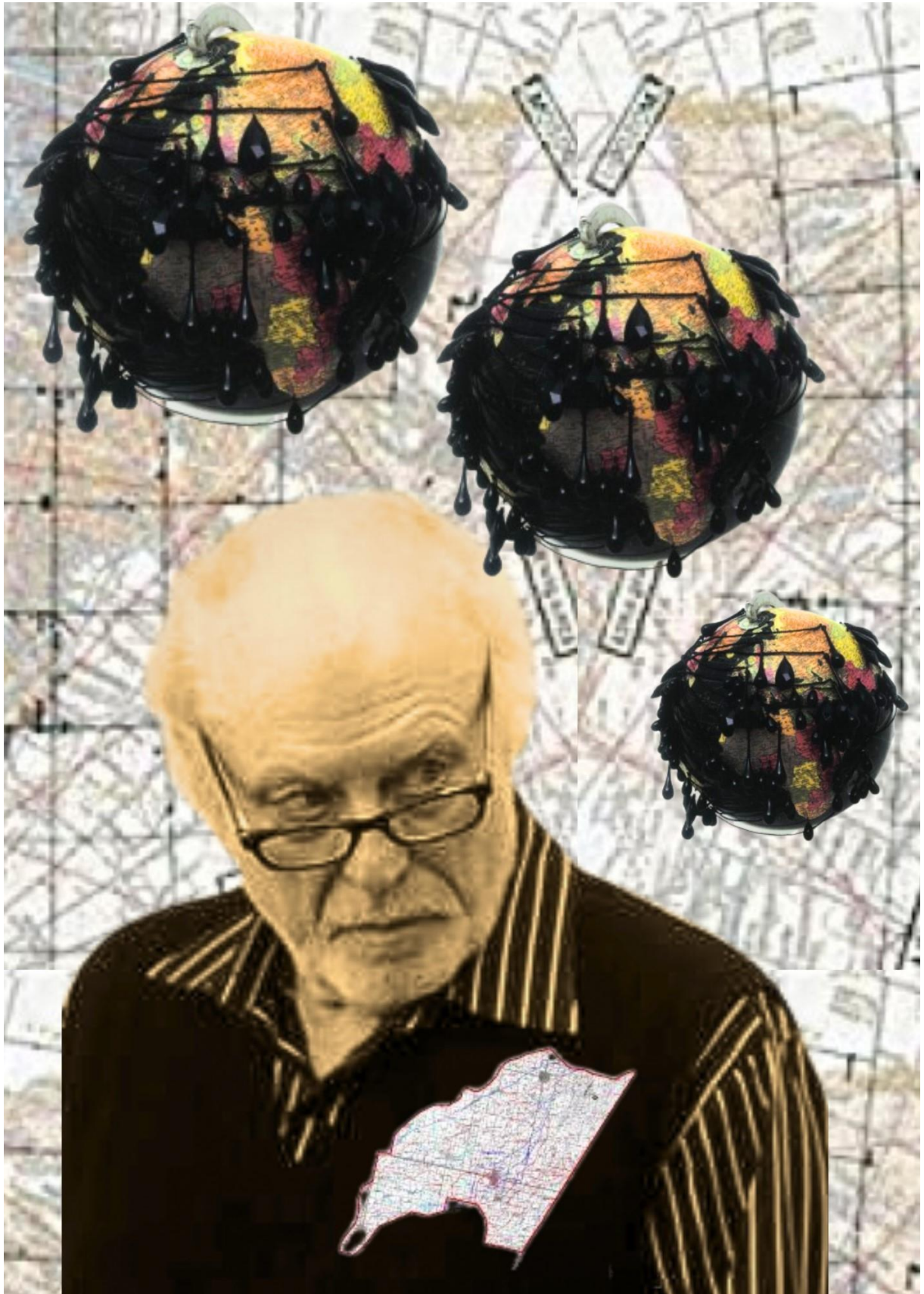
Fonte: Gabi Benedita (2023).

Figura 14: Corazonar em Patrício Guerrero Arias



Fonte: Gabi Benedita (2023).

Figura 15: As colonialidades em Walter Mignolo



Fonte: Gabi Benedita (2023).

Figura 16: A realidade da condenação em Frantz Fanon



Fonte: Ginger Collart (2022).¹⁰

¹⁰ Nome artístico de Edwilson Cavalcante, artista e professor arcoverdense que produziu as colagens.

Figura 17: Lélia Gonzalez e a amefricanidade para construção de outra realidade nossa



Fonte: Ginger Collart (2022).

Figura 18: A denúncia da necropolítica em Achille Mbembe



Fonte: Ginger Collart (2022).

Figura 20: Marimba Ani e modos outros para ler o colonizador e sua cultura



Fonte: Ginger Collart (2022).

Figura 21: Milton Santos e o lugar como artesanaria espiritual da realidade



Fonte: Ginger Collart (2022).

SEMENTE

SEMENTE

SEMENTE

SEMENTE

SEMENTE

SEMENTE



SEMENTE

Uma semente de ilusão
tem que morrer pra
germinar
plantar n'algum lugar
ressuscitar na chã
nossa semeadura

Drã, Gilberto Gil



2. UM ESTADO DA ARTE: REATIVANDO NOSSA ANCESTRALIDADE EPISTÊMICA

Um acontecimento, um processo, uma dimensão constituinte do humano, a relação com a religiosidade ou misticismo, a busca pelo sentido da vida. Seja qual for a vista do ponto sobre espiritualidade, ela é disputada epistemológica e politicamente. Nessa disputa entram os conhecimentos teológicos, empíricos e científicos, assim como as localizações filosóficas e axiológicas de mundo. Pensamos assim, que a posse sobre o conceito de espiritualidade emerge do desejo de poder, de saber.

Enquanto potência de criação de realidades, a espiritualidade possibilita quebra de certos regimes de opressão. Igualmente pode operar prisões quando discursos totalizantes, hegemônicos e fundados em visões etnocêntricas tentam inventar um tipo de humanidade e de realidades que hierarquizam sujeitos, mundos e cosmopercepções¹¹. Assim, partimos da compreensão da espiritualidade enquanto acontecimento humano e extra-humano, que busca desestabilizar estruturas de dominação, integrante da multidimensionalidade que coopera para que os sujeitos participem plenamente de suas realidades (Arias, 2010; Castro, 2004; Ferrer, 2017; Röhr, 2013).

Especialmente com a constituição do sujeito moderno/colonial, centrado na racionalidade e na sua capacidade de conhecer objetivamente o mundo (Descartes, 1983; Kant, 1997), uma linha abissal começou a ser traçada e delimitou as questões de ordem científica e filosófica e outras foram colocadas como metafísicas e, portanto, impossíveis de se conhecer de modo objetivo/científico. Sob o prisma de um materialismo ontológico, o mundo e a realidade se tornam cognoscíveis a partir de sua forma material e pré-dada.

Contudo, observamos no movimento da psicologia transpessoal¹² a necessidade de superar a dicotomia ontológica presente nos modelos científicos, onde sujeito e objeto, corpo e mente são entes opostos. Isso acabou hierarquizando tanto as formas de conhecer, quanto os conhecimentos produzidos. A dimensão espiritual passou a ser considerada como um campo de investigação própria da ciência (Ferreira, 2007) quando fomos criando desobediências epistêmicas (Mignolo, 2008). Desse modo, interessa-nos saber como estamos, ou não,

¹¹ Oyěwùmí (1997, p. 33) chama de “cosmopercepção” outros modos de perceber o mundo que não sejam aqueles centrados na visão e que priorizam, portanto, a representação mental do mundo.

¹² Conhecida como quarta força da psicologia, a transpessoal vai se distanciando das outras forças – behaviorismo, psicanálise e psicologia humanista – por trazer como princípio ontológico de suas investigações a espiritualidade (Ferreira et al, 2020).

avanzando nessas atitudes desobedientes em nossos estudos e fazendo emergir mundos eclipsados por uma racionalidade formal-técnica.

Sobre a produção de pesquisas acerca da espiritualidade, encontramos no Brasil, através de busca no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq (Brasil, 2020), 9 núcleos de pesquisas certificados que tratam do tema, a saber: Educação e Espiritualidade da Universidade Federal de Pernambuco; Grupo de Pesquisa em Ensino de Geografia na Perspectiva do Ser Humano Integral, da Universidade Federal de Uberlândia; Grupo de Estudos Educação, Ambiente e Cultura de Paz, do Instituto Federal do Rio Grande do Sul; Grupo de Pesquisa de Transdisciplinaridade: Educação, Política em Saúde e Meio Ambiente, da Universidade Ceuma; Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação e Diversidade, da Universidade Federal de Juiz de Fora; Núcleo de Estudos em Práticas de Saúde e Enfermagem, da Universidade Federal de Pelotas; Núcleo Interdisciplinar de Pesquisas e Estudos em Saúde, da Universidade Estadual de Feira de Santana; Programa Ciranda Inclusiva Bilíngue, da Universidade de Pernambuco e Psicanálise Iniciática, também da Universidade de Pernambuco.

Apenas um desses núcleos se dedica à relação direta entre educação e espiritualidade, sendo este o nosso interesse. Trata-se do Núcleo de Educação e Espiritualidade, que em 2010 se associa à linha de pesquisa Educação e Espiritualidade do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE.

As pesquisas, em nível de doutorado, produzidas a partir deste núcleo apresentam a espiritualidade como uma dimensão humana e preocupada na multidimensionalidade e integralidade humana (Röhr, 2013); por vezes encontramos aspectos em tais pesquisas que desvelam um território filosófico da Grande Cadeia do Ser, perspectiva filosófica que defende uma hierarquia de ordem das coisas (Santos; Campos, 2014) e que é importante para a discussão que hoje temos sobre espiritualidades mais abertas. Importante percebermos que a hierarquia estabelecida por essa perspectiva filosófica sustenta noções dualistas de mundo, como a separação corpo e mente, imanência e transcendência, matéria e ideia.

Interessa-nos sobremaneira uma espiritualidade que articule matrizes ontológicas capazes de ir além da dualidade de mundo. Acreditamos que essa dualidade sustenta certas arquiteturas coloniais ao eleger um modo de existência superior ao outro. Particularmente a separação e oposição corpo e mente, onde o corpo é posto como limitação ao conhecimento e à própria espiritualidade. Assim, uma perspectiva que faça emergir corpo e mente como uma

substância única implicaria em uma espiritualidade traçada na desobediência epistêmica. Não somente isso, mas daria a ver formas de vidas e de experiências que são menosprezadas.

Para isso questionamos: de que modo as pesquisas no Núcleo de Educação e Espiritualidade da Universidade Federal de Pernambuco estariam articulando a espiritualidade desde uma perspectiva não dualista de mundo, onde corpo e mente emergem como uma substância mesma? Assim, o propósito desta pesquisa do tipo estado da arte é identificar rastros de espiritualidade que sinalizem para uma experiência não dualista de mundo.

Neste momento da pesquisa, a espiritualidade é definida em termos de um acontecimento entre a interação entre os modos humanos e extra-humanos de existência. Importa assim, recorrermos à noção de desobediência epistêmica como uma produção mais plural dentro da academia que permita cocriações mais abertas e de enfrentamento ao fazer científico hegemônico e ultrarracionalista.

Esse movimento é localizado em uma perspectiva decolonial que pretende, mais que historicizar as bases teóricas das produções do referido núcleo de pesquisa, fazer girar a roda das criações acerca da espiritualidade. Como propõe Ferrer (2017), é preciso a afirmação de uma pluralidade de mundos espirituais e, para isso, haveremos de recorrer a epistemologias emancipatórias. Ao identificarmos como se criam as desobediências epistêmicas no núcleo, entramos em uma gira que nos faz rodopiar em mundos e realidades espirituais mais abertas às possibilidades de vida.

Há um interesse crescente pela discussão acerca de espiritualidade que nos coloca em uma posição de investigação vivida. A este tipo de investigação, Heron (2006) assegura que trata de um movimento de pessoas engajadas em suas próprias fontes criativas. Consolida-se, mesmo que de modo informal e frouxo, uma rede de pessoas centradas na cultura participativa. Aqui reside, portanto, nossa primeira localização, que sinaliza para a necessidade de documentar e historicizar os processos de investigação, agrupamento e produção do conhecimento em espiritualidade.

Precisamos concordar que tanto a filosofia quanto a ciência moderna, centradas na supervalorização do sentido da visão – basta **ver** como termos importantes para ambos os conhecimentos são elaborados: **cosmovisão, iluminismo, ideia, imagens** –, acabaram criando realidades opressoras sobre a natureza, o humano e o extra-humano. Isso porque não nos entregamos a uma enação que envolve todo o corpo no processo de conhecimento. Não pretendemos com isso desqualificar e mesmo desprezar o valor da filosofia e da ciência; muito

menos negá-la. Ao contrário, estamos em uma posição de tensionar, questionar e avançar através das possibilidades de renovação e transformação, tão possíveis à filosofia e à ciência.

A racionalidade instrumental e o cognocentrismo¹³ superestimado ofuscaram níveis outros de conhecimento de mundo. Produziram também relações de hierarquização que estruturaram o tecido social. O mundo é mais facilmente dividido em dois: preto ou branco, homem ou mulher, bom ou mal, civilizado ou selvagem, sagrado ou profano. Nessas relações dicotômicas, perdemos a riqueza do que possa existir entre um e outro. A espiritualidade pode nos levar a compreender, sentir e participar com mais pluralidade. Mas de que modo isso é possível? Quando ampliamos a noção de razão e racionalidade, quando alargamos as bases cognitivas do conhecer e do que é conhecível, quando ousamos transgredir as retas e o pontos maniqueístas que regem nossas relações de agir, sentir e pensar, quando optamos por poéticas outras.

É desse modo que os estudos sobre as espiritualidades vêm engajando-se. Ao mesmo tempo surge outra tensão: para legitimar-se na academia, esses estudos necessitaram de uma formatação metodológica e teórica para não sucumbir ao crivo do não-científico. E muitas vezes essa formatação tornou-se rígida e colonizada epistemologicamente, endurecendo e fechando-se em princípios de exagerada objetividade. Ferrer (2017) alerta sobre o perigo da colonização empirista da espiritualidade. O perigo disto reside no reconhecimento da ciência como único caminho possível do conhecimento.

Apoiar-se em uma abordagem de ciência mais alargada e rigorosa, em uma concepção de razão e racionalidade mais desatada de um racionalismo perverso e comprometida com a justiça cognitiva é, de fato, uma condição para uma investigação vivida, como propõe Heron (2006). Assim, apresentamos, localizados nas afirmações tecidas até aqui, um breve panorama do que, no Brasil, temos produzido sobre os estudos acerca da educação e espiritualidade.

Como um estado da arte é uma pesquisa de horizontalidade – por permitir conhecer de mundo mais amplo as condições de produção do conhecimento – e com suas escolhas temporais e geográficas, optamos por, inicialmente, identificar os grupos de pesquisas cadastrados no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq e que tratam da espiritualidade. Utilizamos a busca parametrizada com os seguintes padrões:

¹³ Por cognocentrismo afirmamos o paradigma epistemológico que coloca a mente e suas faculdades cognitivas e intelectuais como superiores na produção do conhecimento (Ferrer, 2017).

- a) base corrente,
- b) termo de busca: “educação e espiritualidade” em todas as palavras,
- c) consultar por grupo,
- d) aplicação da busca nos campos: nome do grupo,
- e) situação: certificado.

A busca nos levou a 9 grupos de pesquisa cadastrados. A tabela abaixo apresenta os grupos:

Tabela 1 – Grupos de Pesquisa sobre Educação e Espiritualidade cadastrados no CNPq

GRUPO DE PESQUISA	FUNDAÇÃO	INSTITUIÇÃO	LÍDERES	ÁREA
Educação e Espiritualidade	2004	Universidade Federal de Pernambuco – UFPE	Aurino Lima Ferreira; Alexandre Simões da Silva	Educação
Grupo de Pesquisa em Ensino de Geografia na Perspectiva do Ser Humano Integral	2003	Universidade Federal de Uberlândia – UFU	Adriany de Ávila Melo Sampaio; Antônio Carlos Freire Sampaio	Geografia
Grupo de Estudos Educação, Ambiente e Cultura de Paz	2012	Instituto Federal do Rio Grande do Sul – IFRS	Vinícius Lima Lousada; Amilton de Moura Figueiredo	Educação
Grupo de Pesquisa de Transdisciplinaridade: Educação, Política em Saúde e Meio Ambiente – GTEPSMA	2019	Universidade Ceuma – UNICEUMA	Maria Raimunda Chagas Silva; Sandra de Castilho Bandeira	Medicina
Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação e Diversidade – NEPED	1993	Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF	Sandrelena da Silva Monteiro; Anderson Ferrari	Educação
Núcleo de Estudos em Práticas de Saúde e Enfermagem – NEPEen	1994	Universidade Federal de Pelotas – UFPel	Adriane Rutz Porto; Maira Buss Thofehrn	Enfermagem
Núcleo Interdisciplinar de Pesquisas e Estudos em Saúde – NIPES/UEFS	2015	Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS	Katia Santana Freitas; Elaine Guedes Fontoura	Enfermagem
Programa Ciranda Inclusiva Bilíngue	2012	Universidade de Pernambuco – UPE	Luiz Albérico Barbosa Falcão; Lânia Ferreira da Silva	Engenharia Civil
Psicanálise Iniciática	2005	Universidade de Pernambuco – UPE	Luciano da Fonseca Lins; Kátia Goretti Veloso Lins	Educação

Fonte: o autor (2022).

O grupo mais antigo foi fundado em 1993, na Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF. A maior parte dos grupos de pesquisa encontrados voltam-se para a área da educação, sendo seguidos pela área da saúde e, por fim, pela geografia e engenharia civil. Apenas uma instituição de ensino superior privada apresenta um grupo de pesquisa voltado para educação e espiritualidade, enquanto as demais são instituições públicas. Interessante perceber que metade dos grupos de pesquisa são concentrados na região Nordeste do país, tendo em Pernambuco a maior parte da localização dos grupos de pesquisa. Abaixo apresentamos as linhas de pesquisas dos grupos para melhor entendermos em que sentido temático caminha a produção do conhecimento voltada para a espiritualidade. Assim, temos:

Tabela 2 – Linhas de Pesquisa nos Grupos de Pesquisas sobre Educação e Espiritualidade

GRUPO DE PESQUISA	LINHAS DE PESQUISA	REPERCUSSÕES DOS TRABALHOS
Educação e Espiritualidade	Diálogo, educação e transcendência na filosofia de Martin Buber; Educação: sentidos apropriados à formação humana; Espiritualidade e perspectivas transculturais em educação e pesquisa; Espiritualidade na filosofia dialógica; Filosofia budista e teorias da formação humana; Filosofia, espiritualidade e formação do Self no budismo tibetano; Formação humana e espiritualidade: aproximações entre filosofia antiga e teoria espírita; Psicologia transpessoal, psicologia social/comunitária, e espiritualidade integral em educação; Psicologia, espiritualidade e integralidade na educação.	Estudos que tematizam a espiritualidade com diversas posições teóricas e campos de intervenção.
Grupo de Pesquisa em Ensino de Geografia na Perspectiva do Ser Humano Integral	Cartografia escolar; Cidade educadora; Educação e espiritualidade; Formação docente em Geografia; Inclusão <i>versus</i> Exclusão; Relações étnico-raciais na escola; Saúde Ambiental e do trabalhador.	Estudos voltados para compreensão do ser humano como ser integral e suas potencialidades.
Grupo de Estudos Educação, Ambiente e Cultura de Paz	Educação, ambiente, espiritualidades e cultura de paz; Pedagogias transformadoras, gestão educacional e comunidades de aprendizagem; Práticas restaurativas e cultura de paz nas escolas.	Estudos voltados para a práxis da Educação Profissional e Tecnológica e referenciados na partilha das investigações.
Grupo de Pesquisa de Transdisciplinaridade: Educação, Política em Saúde e Meio Ambiente – GTEPSMA	Políticas de Educação em Saúde: Espiritualidade e Tanatologia (PSET); Políticas em Saúde e Meio Ambiente (PSMA).	Estudos transdisciplinares na medicina que discutem as políticas de saúde, espiritualidade, tanatologia, educação, saúde e meio ambiente.
Núcleo de Estudos e	Bergson, educação e diversidade; Cotidiano escolar e diversidade;	Estudos engajados com a integração da

Pesquisas em Educação e Diversidade – NEPED	Culturas, políticas e práticas de inclusão em educação; Educação, desenvolvimento, espiritualidades e diversidade; Gênero, sexualidade, educação e diversidade; Língua de Sinais Brasileira e educação.	Universidade brasileira comprometida com uma educação de qualidade, a inclusão e o princípio da diversidade.
Núcleo de Estudos em Práticas de Saúde e Enfermagem – NEPEEn	Processo de trabalho em saúde, organização e gestão, educação e enfermagem.	Estudos que envolvemos processos de trabalho em saúde, educação e enfermagem.
Núcleo Interdisciplinar de Pesquisas e Estudos em Saúde – NIPES/UEFS	Conforto de pessoas com Infarto Agudo do Miocárdio; Cuidado e conforto à pessoa e à família no processo saúde doença; Cuidado no processo de desenvolvimento humano; Cuidado, educação em saúde e análise existencial; Estudos de validade em instrumentos de medida em saúde; Saúde mental e qualidade de vida de pessoas hospitalizadas em Unidade de Terapia Intensiva e seus familiares; Tecnologias de gestão na produção do cuidado em serviços de saúde; Ética e bioética no cuidado em saúde.	Estudos orientados para o fortalecimento dos futuros profissionais egressos da instituição com promoção de discussão metodológica, científica, epidemiológica e técnica de análise e interpretação de dados.
Programa Ciranda Inclusiva Bilíngue	Desenvolvimento de estratégias educacionais e comunicacionais assistivas e inclusivas; Educação matemática na educação de surdos com preparação de material inclusivo; Educação popular em saúde: transdisciplinaridade, cultura e religiosidade; Estudos de acessibilidade com produção de inovações tecnológicas assistivas; Formação profissional inclusiva e educação de surdos; GEBESS – Grupo de Estudos Bilíngue em Educação de Surdos e Surdocegueira; Identificação e registro dos Sinais da LIBRAS em diferentes áreas do conhecimento; Políticas Públicas de inclusão e acessibilidade; Transcrição de material para o Braille e adaptação de material tátil; Acessibilidade geral.	Estudos orientados para a concretização de ações voltadas para a inclusão de pessoas com deficiência auditiva e/ou audiovisual, empenhados no fortalecimento da rede de apoio.
Psicanálise Iniciática	Educação, saúde e espiritualidade; Práticas assistenciais multidisciplinares de interiorização de atenção em saúde; Práticas terapêuticas e meditativas; Saúde e espiritualidade.	Estudos psicanalíticos que recorrem à compreensão de espiritualidade e às visões das tradições religiosas orientais para maior entendimento espiritual.

Fonte: o autor (2022).

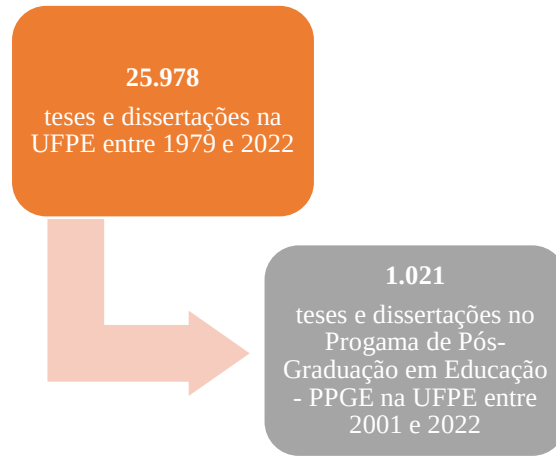
Como podemos perceber, as linhas de pesquisas mobilizam, direta ou indiretamente, as questões de espiritualidade. Este cenário evidencia a efusividade com que o campo da espiritualidade vai sendo legitimado e contextualizado em diferentes áreas. Fato é, que a espiritualidade não é apenas um campo particular do conhecimento, mas é uma abordagem que

move noções, concepções e quadros referenciais para repensarmos o conhecimento e sua relação com o sujeito e a relação deste com o mundo. Trata-se de um cenário que envolve vistas de um ponto, onde a espiritualidade é elemento central, periférico ou multicentro para a criação de realidades outras, comprometido com narrativas de mundo mais justas, dinâmicas e menos dicotômicas.

Neste trabalho interessou-nos a relação formação humana, educação e espiritualidade, bem como investigar os rastros de desobediência epistêmica que nos levam a sentir o mundo científico de modo mais sagrado, encantando e fecundo a partir de uma visão não dualista. A essa sacralidade da ciência entendemos, como Heron (2006), uma compreensão de mundo que valoriza tudo que há, não supondo hierarquias do que existe. Assim, para uma análise minuciosa sobre as produções dos grupos de pesquisa, utilizamos como critério de escolha o(s) grupo(s) que tivesse(m) uma explícita relação da educação e espiritualidade e que pudesse(m) desvelar as bases filosóficas que definem a espiritualidade. Por meio da análise das linhas de pesquisa, entendemos que o grupo de pesquisa Educação e Espiritualidade da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE é o que manifestamente apresenta com diretividade noções sobre a espiritualidade e sua relação com a educação.

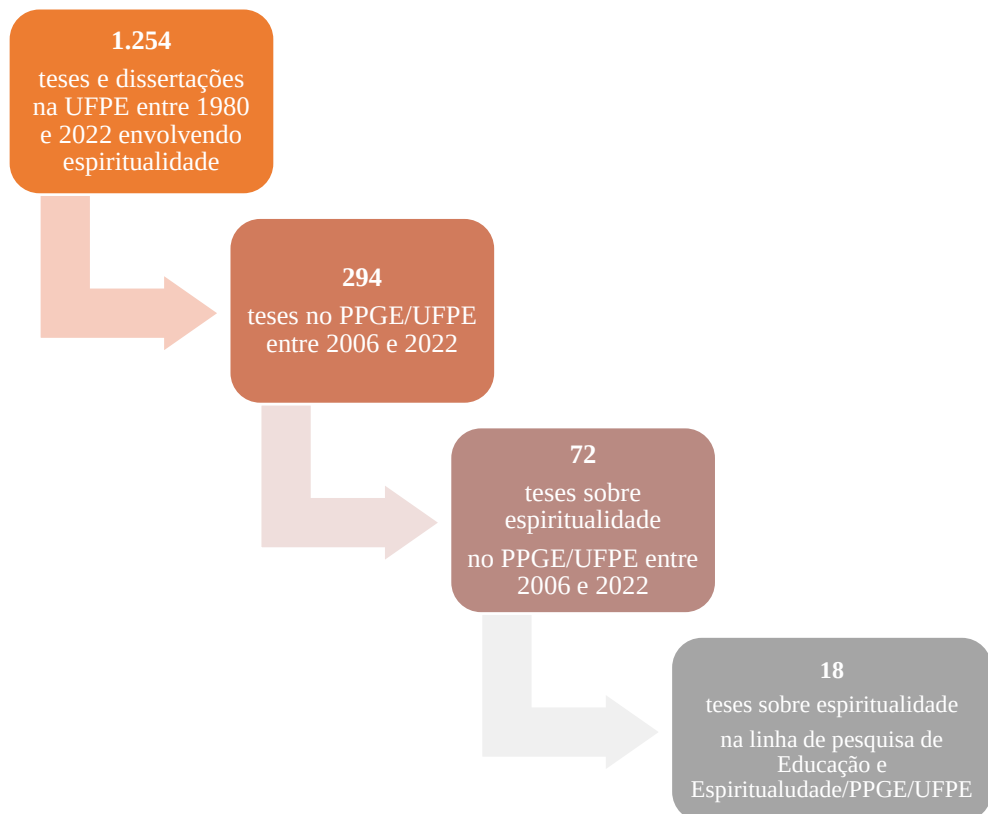
Criado em 2004, o núcleo de pesquisa Educação e Espiritualidade é composto por pesquisadores de diferentes matrizes epistêmicas. Sua intenção é discutir e tensionar a relação educação e espiritualidade através da diversidade teórica e metodológica. Já em 2010, o núcleo é associado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, criando a linha de pesquisa em Educação e Espiritualidade. Promovendo atividades de pesquisa, ensino e extensão, o grupo de pesquisa acolhe estudantes de iniciação científica, mestrado, doutorado e pós-doutorado.

Na busca para entendermos como a espiritualidade foi sendo investigada nas teses do Núcleo de Educação e Espiritualidade, vamos apresentar as pesquisas que trazem com maior nitidez essa categoria e sua relação, ou não, com o corpo, para em seguida pensarmos as espiritualidades incorporadas. Utilizamos a plataforma ATTENA, que é o repositório digital da UFPE. Nossa busca foi atualizada no dia 28 de julho de 2022. Buscando pelo quantitativo de pesquisas produzidas até então na UFPE e depois fazendo o recorte das pesquisas, a nível de mestrado e doutorado – por consideramos pesquisas mais consistentes e completas, no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPE temos o seguinte:

Figura 22: Quantitativo de Pesquisas na UFPE e no PPGE

Fonte: autor (2022).

Após buscarmos as pesquisas na UFPE e no PPGE que trazem a categoria de espiritualidade, encontramos os seguintes quantitativos:

Figura 23: Quantitativo de Pesquisas na UFPE e no PPGE

Fonte: autor (2022).

Ao buscar nas teses e dissertações da UFPE relacionadas à espiritualidade, nos diversos programas de pós-graduação, chegamos a 1.254 estudos. Em relação às teses do Programa de Pós-Graduação em Educação, encontramos 294 pesquisas produzidas entre 2006 e 2022, sendo que 72 versam sobre espiritualidade. Desse total, chegamos a 18 teses sobre essa temática produzidas na linha de Educação e Espiritualidade e, portanto, no Núcleo de Educação e Espiritualidade. Iremos, em um exercício esquizoespiritual, buscar rastros nas teses selecionadas, rastros que sinalizem para modos mais participativos e decoloniais nos estudos sobre formação humana, educação e espiritualidade. Interessa-nos os rastros, as noções que nos ajudem a articular a relação do corpo com a espiritualidade, visto que essa relação é cara para nossa tese.

Antes de apresentarmos as teses produzidas no Núcleo de Educação e Espiritualidade, é importante recebermos uma noção, um rastro complexo que não está dentro da temporalidade do Núcleo, mas que sinaliza uma proposta que influencia, em certa medida, esta pesquisa. Segue abaixo:

Tabela 3 – Teses fora da temporalidade do Núcleo de Educação e Espiritualidade/UFPE

TÍTULO	AUTORIA	ANO	CATEGORIA	INFLUÊNCIA
Do entre-deux de Merleau-Ponty à atenção consciente do budismo e da abordagem transpessoal: análise de uma experiência de formação integral	Aurino Lima Ferreira	2007	Sujeito incorporado	Fenomenologia de Merleau-Ponty Filosofia budista da mente Psicologia transpessoal de Jorge Ferrer
Formação humana de jovens e adultos: elaboração, implementação e teste de um componente curricular em cursos tecnológicos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – Pernambuco	Eugênia de Paula Benício Cordeiro	2012	Formação humana	Multidimensionalidade de Ferdinand Röhr Plenitude do ser em Ferdinand Röhr Integralidade de Ken Wilber

Fonte: autor (2022).

Ferreira (2007), ao investigar uma experiência educativa voltada para a integralidade, nos traz a formação humana como um processo centrado no sujeito incorporado. Apoiado na fenomenologia de Merleau-Ponty, na filosofia budista de Nagarjuna e no pensamento

transpessoal, o autor propõe em sua investigação a noção de sujeito incorporado. Implica, essa noção, uma formação humana outra, diferentemente de uma formação que supervaloriza os aspectos cognitivos da mente.

Para o autor, a hegemonia cultural moderna e científica do Ocidente acabou por gerar, propositalmente, uma certa concepção de sujeito. No campo da educação, a herança desse pensamento, produz um tipo de formação substancialista, cogninocentrista, racionalista-instrumental. Estamos falando do sujeito da tradição cartesiana. Cindido entre corpo e mente, tal sujeito é compreendido tendo como primazia os aspectos da mente em detrimento do corpo. É um sujeito etéreo, como mostra Mignolo (2021), separado do mundo e das marcas que o constituem.

O sujeito incorporado recupera bases axiológicas, epistêmicas e éticas do pensamento oriental. Para sua construção teórica, Ferreira (2007) realiza certos cruzos epistemológicos, como um rastro de desobediência epistêmica (Mignolo, 2021; Rodrigues Júnior, 2017), sendo capaz de perceber a não neutralidade do sujeito cartesiano. Em seus cruzos epistêmicos, o autor apresenta uma poética de emergência e de reencantamento de mundo: surge o tensionamento entre conhecimento, cognição e experiência. O que essas categorias sinalizariam para a transformação humana?

Mais que encontrarmos uma resposta para essa questão, seguiremos os rastros deixados pelo encantamento epistêmico de Ferreira (2007) e assumimos uma matriz de compreensão da realidade que vai além da oposição materialista e idealista. Assim, chegamos em uma percepção da realidade que integra corpo-mente, matéria-espírito; trata-se de uma matriz ontológica movida pela objetividade-subjetividade, imanência-transcendência. Essa opção ontológica não nega outros modos de estar no mundo, apenas tem consciência de que toda localização é política e intencional.

Pensando em contribuir para o campo da educação e seu revigoramento, Ferreira (2007), ao assumir tal opção ontológica, traz o mundo vivido como uma experiência de participação e integração. Encontramos aqui o valor da apresentação e da vivência e não mais da representação mental do mundo. O sujeito incorporado emerge como uma experiência transformativa e combativa da representação mental do mundo, onde a abstração e a universalidade das leis regem e formam o modo como conhecemos. Esse sujeito é, eticamente, possível de recomposição e recuperação dos sentidos da imaginação, da cultura e da política nos modos de conhecer desprezados pela modernidade.

A modelação do conceito de sujeito incorporado provoca uma crítica e uma denúncia: na educação moderna, o modelo formativo centra-se em um tipo de sujeito cognoscente rígido. Enquanto uma entidade fixa, o sujeito cartesiano é substancialista enquanto provém de essências e verdades pré-definidas. Essas essências e verdades são definidas por um projeto civilizatório e por um humanismo específico. Nesse caso, o papel da educação seria cultivar no sujeito a descoberta das essências e verdades pré-estabelecidas.

Ao contrário do sujeito que carrega em si mesmo as essências e as verdades, o sujeito incorporado, por não ser fixo, é fluido e plástico na medida em que vai operando uma relação de constituição de Si enquanto um Mundo a ser projetado e percebido na inconstância, na impermanência, na fricção do mundo. Talvez seja a fricção o movimento político e estético mais encarnado de um sujeito outro. Na fricção, o atrito gera outras descobertas, outros modos de aquecer a vida. Krenak (2019) adverte que nosso tempo concebe ausências porque esvazia a experiência da vida. Quem canta, quem dança, quem vive, segundo o autor indígena, torna-se alvo da intolerância porque habita um tempo da experiência e do encantamento.

Importante lembrar que Krenak (2019) nos provoca a pensar a humanidade que nos tornamos. Um tipo de humanidade morta-viva, ausente da fruição da vida; essa humanidade prosélita quer de nós a renúncia aos nossos sonhos e às nossas potências criativas e reinventivas. O sujeito incorporado, trazido por Ferreira (2007), é friccional e não ficcional. Circulando pelo mundo, torna-se elo de outros sujeitos. O mundo é o próprio sujeito, por isso o mistério ontológico da integração corpo-mente e matéria-espírito passa a ser nítido e não mais uma opção metafísica. Sujeito e mundo se interligam em uma integralidade.

Tornar-se um tipo de humano mais ampliado é uma das tarefas do sujeito incorporado. Contudo, para pensar essa expansão e amplitude de um humanismo menos exclusivo, temos que recorrer a outros giros epistêmicos e ontológicos que consideram nossos traumas e neuroses culturais. Desse modo, problematizar o sujeito incorporado é uma fissura no mundo como um contra-modo de classificação racial, social e sexual que insiste em marcar os corpos de humanos tomados como subumanos ou não-humanos.

Rodrigues Júnior (2017) chama de carregamento colonial os processos de colonialidade que definem toda violência que é imputada e impressa nos corpos, nas existências e nas experiências de todos e todas que são postos na linha da subumanidade. Assim, a perspectiva credível de mundo pretende ser universal, generalista e totalitária. Esses valores são traduzidos para as matrizes do ser, do saber e do poder. Dentro dessas matrizes, somos postos há duvidar de nossa

humanidade e de nossas espiritualidades, como se nossa condição fosse esta: a dominação. Afirma Rodrigues Júnior (2017, p. 35, grifo nosso):

Esse fenômeno, que prefiro chamar de **marafunda** ou **carrego colonial**, compreende-se como sendo a condição da América Latina submetida às raízes mais profundas do sistema mundo racista/capitalista/cristão/patriarcal/moderno europeu e as suas formas de perpetuação de violências e lógicas produzidas na dominação do ser, saber e poder.

O autor poética e politicamente nomeia a colonialidade com tais termos porque é um exercício disruptivo com a linguagem colonial e uma referencialidade às matrizes afro-brasileiras de religiosidade. O carrego tem a ver com a má sorte, o agouro, o assombro. E nesse sentido somos assustados – quando classificados pelas categorias de raça, gênero e classe social – pelas violências deixadas na nossa formação cultural, social e política pelos colonizadores.

Se assim concordamos, não temos como negar que um sujeito incorporado precisa ser discutido desde categorias de insurgência e desobediência epistêmica. Então, como estamos realizando essa tarefa? Se Ferreira (2007) nos doa a noção de sujeito incorporado desde nossas experiências de uma ciência localizada ética e politicamente com as vidas desprezadas e marginalizadas, é nosso dever avançar nesses rastros de desobediência. Podemos então, vislumbrar outros horizontes axiológicos que fundam nossas experiências.

Guerreiro Ramos (1957) já alertava que a formação do nosso pensamento social é baseada em um dogmatismo epistêmico que originou o racismo epistêmico (Carneiro, 2005). Nossas localizações, singularidades e contingências são postas em suspensão em razão de uma universalidade e de uma história contada sempre na perspectiva de quem nos dominou e colonizou. É preciso de esforços conceituais que consigam apresentar nossas experiências desde nossas vidas e cosmopercepções (Oyěwùmí, 1997).

O que percebemos no sujeito incorporado trazido por Ferreira (2007) é uma abertura, uma gira, uma perspectiva macumbística (Rodrigues Júnior, 2017). Decorre desse processo uma influência direta para pensarmos nossa proposição de tese. Nas dobras e na invenção das possibilidades, para as vidas não dignas na modernidade, a escrita vai abrindo caminhos como uma escrita-corpo, corporificada, espiritualizada e comprometida com a solidariedade e compaixão. Receber a noção de sujeito incorporado é uma manifestação ancestral de compromisso com as vidas que nos antecederam, com as cocriações politicamente engajadas com a justiça social e cognitiva, com um projeto outro de (trans)formação humana.

A discussão de um sujeito incorporado passa por uma crítica ontológica. Ferreira (2007, p. 161) sustenta a crítica da seguinte forma: “Habitamos um mundo com propriedades particulares, como extensão, cor, movimento, som, etc. Seleccionamos ou recuperamos essas propriedades representando-as internamente. Existe um “nós” subjetivo separado que realiza essas tarefas”. O mundo e a realidade, nesses pressupostos, suporiam um sujeito desincorporado, uma mente pré-concebida e independente do mundo. Imaginamos que a educação nesse contexto de realismo e objetivismo exacerbado serviria para representação mental do mundo. Empobrece a participação, a integralidade e a construção de racionalidades mais sensíveis e menos instrumentais.

O sujeito incorporado trazido por Ferreira (2007) pretende reduzir as divisões e reduções do humano, bem como opera na tentativa de superar uma epistemologia da cegueira. Por essa, o autor, apoiado na filosofia budista, critica o hiperfoco em uma das dimensões que compõe o humano. Exemplo disso, trazido pelo pesquisador, é quando priorizamos a cognição em detrimento do afeto, ou vice-versa. Acabamos por focar nossa percepção em uma certa realidade e as demais são esquecidas. O sujeito incorporado estaria ampliando as percepções de mundo por meio da experiência de movência e vivência nas diversas realidades.

Essa experiência de movência e vivência, ou até mesmo de co-movência porquanto nunca é algo solitário, baseia-se em uma matriz axiológica que entende a realidade na imanência-transcendência das coisas. Dito de outro modo, o que o pensamento cartesiano e idealista circunscreve como objeto é, dentro dessa outra localização, extensão de quem observa e percebe. Há um valor de inseparabilidade do mundo, de interdependência.

Acredito que conseguiremos caminhar alguns passos adiante no sujeito incorporado quando problematizarmos os aspectos de classificação colonial que operam na construção da realidade e das matrizes de saber, ser e poder na modernidade. Ferreira (2007) afirma que o sujeito incorporado tem como base a noção de experiência. Ele surge não de modo rígido e pré-dado, mas constituindo-se ao longo do seu processo de entendimento e participação de mundo. Acontecesse que essa experiência necessita de aprofundar uma senciência das marcas pelas quais o sujeito recebe na realidade colonial. Desse modo, cabe-nos a reflexão que Gonzalez (2020, p. 78, grifo nosso) traz sobre a dialética entre consciência e memória:

Como consciência a gente entende o lugar do desconhecimento, do encobrimento, da alienação, do esquecimento e até do saber. É por aí que o discurso ideológico se faz presente. Já a memória, a gente considera como o não-saber que conhece, esse lugar de inscrições que restituem uma

história que não foi escrita, o lugar da emergência da verdade, dessa verdade que se estrutura como ficção. Consciência exclui o que memória inclui.

Na realidade colonial brasileira, nossa neurose cultural fundamenta nossas relações sociais e os modos como existimos. Evidentemente, por se tratar de uma arquitetura colonial, as matrizes de ser, poder e saber instauraram e perpetuaram o domínio e violação da diferença, a negação de nossas tecnologias de morte, um humanismo eurorreferenciado e um projeto de civilidade e educação centrado na hipervalorização da mente. Fizemos das nossas existências uma experiência de embranquecimento, generificação e classismo social. Assim, nossa consciência brasileira, sem sua face colonial hegemônica, esconde uma senciência mais profunda e amefricana (Gonzalez, 1988, 2020).

A todo momento, a realidade que ocupamos nos lembra que devemos esquecer nossas raízes africanas. É assim que opera nossa consciência – diga-se de passagem, uma consciência colonial. O ocultamento do nosso racismo, sexismo e classismo diário é um sintoma de nossa neurose cultural. E esse ocultamento nos liberta da angústia dessa realidade (Gonzalez, 2020). Somos então, levados a esquecer das nossas marcas. Se é assim, cabe uma pergunta: como o fazer-se sujeito incorporado em uma realidade colonial? Que função, em termos lacanianos, ocuparia esse sujeito incorporado na produção da linguagem e de uma gramática de mundo mais justa?

Gonzalez (2020) doa-nos a concepção crítica de memória. Se a realidade colonial opera na construção de uma consciência notoriamente racista, sexista e classista, essa mesma consciência define nossas vivências e experiências. E elas serão, certamente, reduzidas, epistemologicamente cegas aos processos de violência e dominação. Pela memória, recuperamos a história não escrita pelos colonizadores. É uma estética e uma política de recuperação de si e dos territórios que causam fissuras na consciência colonial. Podemos dizer que se trata de um exercício de possibilidade que vislumbra outras consciências e outras produções dos nossos discursos e conhecimentos.

O corpo torna-se elemento fundante de um sujeito incorporado. Recuperar o corpo da noção de distante do mundo ou distante da relação objetividade-subjetividade, imanência-transcendência, matéria-espírito, é uma das tarefas ontológicas da percepção do sujeito incorporado. Ao realizar tal tarefa, o corpo torna-se parte da memória e das realidades esquecidas. Ele acaba sendo um estatuto de restituição de si e da participação no mundo. É o corpo que está no mundo.

Avançando, chegamos a discutir a formação humana a partir das contribuições trazidas por Cordeiro (2012). A formação humana transcende a mera aquisição de conhecimentos teóricos. Ela representa uma jornada complexa e multifacetada, na qual o indivíduo se desenvolve integralmente, explorando suas dimensões físicas, sensoriais, emocionais, mentais e espirituais. Nesse contexto, alguns aspectos fundamentais merecem destaque, como a multidimensionalidade do ser.

Segundo Cordeiro (2012), o ser humano é muito mais do que um corpo físico. Ele é composto por camadas e/ou dimensões interconectadas, cada uma contribuindo para sua identidade. A formação humana reconhece essa multidimensionalidade e busca compreender como esses aspectos se entrelaçam. Afinal, somos seres que sentem, pensam, sonham e buscam significado.

A busca por uma meta ou propósito é inerente à formação humana. Questionamos nossa existência: “Por que estamos aqui? Qual é o sentido da vida?” Essas indagações não são meramente filosóficas; elas nos impulsionam a agir, a buscar significado em nossas ações cotidianas. Cordeiro (2012) nos convida a pensar como a consciência desempenha um papel crucial nesse processo, nos levando a refletir sobre nossas escolhas e direcionamentos. Ligada à consciência, temos o autoconhecimento como a chave para acessar a plenitude do ser humano. Conhecer nossas habilidades, limitações, valores e desejos nos permite crescer e evoluir. É como lapidar um diamante, revelando suas facetas mais brilhantes. O sujeito que se conhece profundamente está mais apto a tomar decisões alinhadas com sua verdadeira essência.

Assim, a formação humana está intrinsecamente ligada à descoberta de significados. Buscamos entender nosso papel no mundo, nossas paixões e o que nos motiva. Essa busca incessante nos impulsiona a explorar, questionar e aprender. Afinal, não somos meros espectadores da vida; somos protagonistas em busca de um enredo que faça sentido. Nessa descoberta e busca de significados, a vida interior é o espaço onde cultivamos nossos valores, ética e espiritualidade. Ela requer atenção constante. Ao olhar para dentro, encontramos respostas sobre quem somos e como queremos nos relacionar com o mundo. É nesse espaço íntimo que refletimos sobre nossas escolhas, nossos relacionamentos e nossa conexão com algo maior (Cordeiro, 2012).

Por isso, a formação humana não é algo dado automaticamente. Ela é construída ao longo do tempo, mediada por nossas experiências, aprendizados e interações. Somos artífices

de nossa própria evolução, de modo que a responsabilidade pessoal é fundamental. A consciência nos guia, nos faz questionar e nos torna agentes ativos de nossa própria formação. Assumir essa responsabilidade é um passo crucial rumo ao desenvolvimento pleno. Não somos apenas moldados pelas circunstâncias; somos coautores de nossa história (Cordeiro, 2012).

Cordeiro (2012) nos mostra que, em síntese, a formação humana é uma jornada dinâmica, na qual nos tornamos conscientes de quem somos e buscamos crescer em todas as dimensões da nossa existência. É uma busca constante pela melhor versão de nós mesmos, uma busca que transcende o mero acúmulo de conhecimentos e nos convida a viver com propósito e autenticidade.

Estaremos agora apresentando o segundo bloco de pesquisas. Publicadas entre 2010 e 2022, encontramos 17 pesquisas elaboradas no Núcleo de Educação e Espiritualidade, que estão postas abaixo:

Tabela 4 – Teses no Núcleo de Educação e Espiritualidade/UFPE

TÍTULO	AUTORIA	ANO	NOÇÃO	INFLUÊNCIA
Resiliência e formação humana em professores do Ensino Fundamental I da rede pública municipal – em busca da integralidade	Ana Lúcia Galvão Leal Chaves	2010	Espiritualidade	Integralidade de Victor Frankl Multidimensionalidade de Ferdinand Röhr
A promoção da formação humana no processo de formação acadêmica do educador	Lavínia de Melo e Silva Ximenes	2013	Autoformação	Multidimensionalidade de Ferdinand Röhr
Bondade fundamental e presença autêntica: a visão de formação humana no pensamento de Chögyam Trungpa Rinponche	Ana Cláudia Ribeiro Tavares	2013	Autenticidade	Filosofia de Charles Taylor Pensamento budista de Chögyam Trungpa Rinpoche
Fenomenologia da metafísica do ser e do ter: contribuições do pensamento filosófico de Gabriel Marcel para a educação numa perspectiva da formação humana	Ezir George Silva	2014	Formação do Ser	Pensamento filosófico de Gabriel Marcel
Educação e integralidade: o conceito de integralidade no pensamento pedagógico de Edgar Morin, Paulo Freire e Leonardo Boff	Patrocínio Solon Freire	2014	Educação espiritual	Multidimensionalidade de Ferdinand Röhr
O pensamento pedagógico-espiritualista de Rubem Alves e sua contribuição à formação humana do educador na contemporaneidade	Wellington Duarte Pinheiro	2015	Corpo	Pensamento pedagógico de Rubem Alves

Sentidos e práticas da formação humana na adolescência: compreendendo um programa de educação emocional para a prevenção da violência	Edvânia dos Santos Alves	2015	Formação humana	Multidimensionalidade de Ferdinand Röhr Espiritualidade em José Policarpo Júnior
Juventudes, formação humana e escola pública: uma análise dos sentidos da integralidade no Programa de Educação Integral de Pernambuco	Luiza Cristina Pereira de Araújo	2016	Formação humana	Multidimensionalidade de Ferdinand Röhr
Pedagogia da Vida: um testemunho da formação humana a partir das contribuições de Reich e Lowen	Alexandre Franca Barreto	2016	Testemunho	Filosofia de Jean-Phillipe Pierron
Fundamentos multiparadigmáticos da formação humana: contribuições dos paradigmas transpessoal, intercultural e da espiritualidade para a educação no Brasil e na França	Djailton Pereira da Cunha	2017	Formação humana multidimensional	Multidimensionalidade de Ferdinand Röhr Modelo multidimensional de Douglas MacDonald
Virada ecológica e ecogovernamentalidade: uma análise foucaultiana do sujeito ecológico na agroecopedagogia pernambucana	Óscar Emerson Zúñiga Mosquera	2018	Ecoespiritualidade	Filosofia de Deleuze
Poéticas da comunidade em Giorgio Agamben: espectros da espiritualidade em uma <i>educação qualquer</i>	Cleiton de Barros Nunes	2018	Educação qualquer	Pensamento filosófico de Giorgio Agamben
Espiritualidade, humanização e parto: estudo de métodos mistos à luz da perspectiva integral transpessoal de Ken Wilber	Leonardo Xavier de Lima e Silva	2018	Espiritualidade enraizada no corpo	Perspectiva integral transpessoal de Ken Wilber
Cultivo da atenção em espaços educacionais: elaboração, implementação e análise de um projeto de cultivo da atenção em perspectiva integral	Regina Buccini Pio Ribeiro	2019	Cultivo da atenção	Integralidade de Ken Wilber
Resiliência integral: um caminho de possibilidades para formação humana de futuros docentes	Tatiana Lima Brasil	2019	Formação humana integral Resiliência integral	Paradigma da integralidade de Ken Wilber Transpessoal participativa de Jorge Ferrer Teoria do Reconhecimento de Honneth
Educação emocional integral: análise de uma proposta formativa-continuada de estudantes e professores em uma escola pública de Pernambuco	Mariana Marques Arantes	2019	Educação emocional integral Manejo das emoções	Pensamento transpessoal participativo de Jorge Ferrer Multidimensionalidade de Ferdinand Röhr Integralidade de Ken Wilber Perspectiva multiparadigmática de Djailton Pereira da Cunha
Sobre uma pedagogia da existência na obra de Fiódor Dostoiévski: uma análise a partir de Otto Bollnow	Adriana Maria Ferreira Coutinho	2019	Amadurecimento espiritual	Literatura de Dostoiévski Multidimensionalidade de Röhr
Educação e espiritualidade em Chögyam Trungpa Rinpoche: nos	Sidney Carlos	2020	Educação guerreira	Pensamento filosófico-educacional de Chögyam

rastros de uma pedagogia fantástica	Rocha da Silva			Trungpa Rinpoche
--	----------------	--	--	------------------

Fonte: autor (2022).

Iremos apresentar agora uma discussão tematizada sobre as teses a partir de suas contribuições e doações epistêmicas, de modo que iremos articular as noções selecionadas, enquanto rastros para repensar as espiritualidades cocriadas nas pesquisas do Núcleo de Educação e Espiritualidade/UFPE. Entendemos que as concepções e as noções apresentadas adiante são contribuições de uma segunda geração de pesquisadores¹⁴, que se esforçaram intelectual, ética e politicamente para que os estudos sobre formação humana, educação e espiritualidade(s) pudessem cocriar mundos mais justos. Assim, temos:

2.1 Da espiritualidade

A primeira pesquisa que iremos apresentar discute a resiliência como uma experiência formativa que desperta as potencialidades humanas para uma compreensão de mundo integral e multidimensional. Ao estudar os processos de resiliência em professoras do Ensino Fundamental I no litoral norte de Pernambuco, Chaves (2010) traz a espiritualidade como um elemento central da resiliência, visto que passa a ser um meio para crescimento e descoberta interior.

Acerca da espiritualidade, Chaves (2010) apoia-se no pensamento da integralidade e multidimensionalidade, mobilizando autores como Victor Frankl e Ferdinand R  hr para criar seu esquema conceitual. A ideia de integralidade    um paradigma ontol  gica em que o mundo e tudo que nele habita    concebido sem dualidade e sobreposi  o, mas em uma rela  o constante de composi  o e recomposi  o.    uma op  o ontol  gica de mundo n  o-reducionista. Ocorre que a no  o de sujeito passa a ser n  o fragment  ria ou dualista. A educa  o, nesse sentido, teria

¹⁴ No ano de 2010 foi lan  ado o livro *Di  logo em Educa  o e Espiritualidade*, organizado por Ferdinand R  hr. Cocriado a partir das teoriza  es e investiga  es de Alexandre Sim  o de Freitas, Aurino Lima Ferreira, Jos   Policarpo J  nior e Maria Beth  nia do Nascimento Santiago, a obra    um esfor  o na pesquisa sobre educa  o e espiritualidade. Formalmente iniciado em 2004, o N  cleo de Pesquisa em Educa  o e Espiritualidade foi composto primeiramente por tais professores(as) que abriram os portais para que o PPGE/UFPE tivesse a linha de pesquisa Educa  o e Espiritualidade. O valor da obra reside, dentre tantas coisas, no abrir os caminhos para que a espiritualidade pudesse ser discutida sob uma perspectiva cient  fica. O grupo dos(as) professores(as) citados(as)    uma Primeira Gera  o de Pesquisadores(as) sobre a Espiritualidade no referido N  cleo. Por meio de suas investiga  es e esfor  os, temos hoje uma Segunda Gera  o de Pesquisadores(as). Se a Primeira Gera  o nos arrou a terra, hoje cultivamos sementes diversas, tendo como cio da terra o compromisso com um mundo mais justo, seja qual a concep  o de espiritualidade que adotemos em nossos estudos.

como meta a recomposição da integralidade dos diversos aspectos e dimensões que nos formam.

Citando o pensamento de Ferdinand Röhr, Chaves (2010) mostra que a integralidade, como modo epistemológico, é uma oposição a todo reducionismo de conhecimento. E quando traduzida para compreensão do humano, a integralidade se manifestaria, também, como uma multidimensionalidade. Assim, as múltiplas dimensões do humano seriam: física, sensorial, emocional, mental e espiritual. Sequenciada desse modo, a multidimensionalidade humana opera em nível de sutileza, ou seja, ela vai da realidade mais densa até a mais sutil.

Essas dimensões são básicas; junto a elas existem as dimensões transversais. São elas: relacional-social, prático-laboral-profissional, político-econômica, comunicativa, sexual-libidinal e de gênero, étnica, estético-artística, ética, místico-mágico-religiosa, lúdica e a volitivo-impulsional-motivacional (Chaves, 2010; Röhr, 2013). As dimensões básicas não apresentam um limite de fácil identificação, não é algo que possa ser delimitado com rigidez e exatidão; as dimensões transversais atravessam as básicas. O movimento de cruzamento entre as dimensões provoca uma racionalidade mais sensível e uma ética de cuidado mais profundo consigo e com o outro. Nesse sentido, a espiritualidade vai se manifestando, sendo cultivada e fazendo-nos florescer de modo mais humano.

Há nessa questão um foco nos valores humanos e na (re)descoberta de si. Desse modo, a espiritualidade trazida por Chaves (2010) está bem próxima do desenvolvimento de valores humanos. Enquanto orientação ética, a espiritualidade melhoraria nossas ações no mundo, sendo um modo de operar transformações. O potencial da espiritualidade mostra-se, efusivamente, na redescoberta das nossas identidades como algo não fixo, contribuindo para superação de obstáculos.

Enquanto algo a ser desenvolvido, a espiritualidade, segundo Chaves (2010), é indispensável às pessoas resilientes. A ideia de cultivo e desenvolvimento presente nesse argumento deixa-nos um rastro interessante: a relação da espiritualidade com a humanização. Destarte, perguntamos: que humanização estamos afirmando? Que referência de humanidade estaríamos tendo no cultivo da espiritualidade? Encontramos legitimidade nessas questões através da denúncia de Arias (2010) quando diz que a colonialidade¹⁵ ainda opera no controle da vida, das espiritualidades, das subjetividades, das afetividades e de outros modos de conhecer

¹⁵ Segundo Restrepo e Rojas (2012), a colonialidade relaciona-se como uma dimensão simbólica, produtora de sentidos sobre uma realidade que derivou dos processos de colonização e colonialismo. A colonialidade gera matrizes de ser, poder e saber que hierarquizam territórios e cultura, povos e conhecimentos.

o mundo. Assim, estamos, em grande medida, seguindo um tipo de humanismo¹⁶ que é filho do antropocentrismo¹⁷ e pai do colonialismo. E como reitera Arias (2011), esse humanismo tem servido para justificar e legitimar o domínio do homem sobre a natureza.

A dimensão política da espiritualidade (Arias, 2010) nos leva a problematizar nosso lugar no mundo e a desver a humanidade moderna eurorreferenciada como sendo a única possível de habitar e de ser. Se aceitarmos esse argumento, estamos afirmando que há processos de colonização em certos tipos de espiritualidade. Ao dominar a espiritualidade dos povos colonizados, os colonizadores estabeleceram que algumas formas espirituais eram civilizadas e desenvolvidas, enquanto outras foram classificadas como místicas e primitivas. Estabeleceu-se assim, um sistema de plantação¹⁸ no entendimento da relação espiritualidade e humanidade. A imagem da plantação nos ajudará a problematizar outros referenciais de humanidade nas espiritualidades.

Escrevendo, revejo¹⁹ uma grande plantação. Como sistema econômico, social e cultural, a plantação foi criada como um modo de exploração e cooptação nas colônias europeias na América colonial que tinha quatro características: grandes latifúndios, monocultura da terra, trabalho escravizado e exportação da produção para a Europa. Esse regime sustentou os privilégios que possuo e herdo por ser um sujeito branco. Esse regime foi modulando as repetições de identidades entre os sujeitos colonizados e aqueles que dominavam. Há, no nosso cotidiano, como mostra Kilomba (2019), uma reencenação dessa plantação. Enquanto uma realidade traumática colonial, a plantação é uma experiência branca profundamente hierarquizante e redutora da espiritualidade.

Mombaça (2020) mostra a plantação a partir de dispositivos epistêmicos marcadamente brancos. Esses dispositivos reencenam as relações coloniais e são traduzidos, especialmente no jogo epistêmico, para sempre invocar a neutralidade científica e política no conhecimento de mundo. Em outros termos, vamos esvaziando o elemento político na produção de conhecimento e negamos as localizações identitárias. Inclusive, vamos desperdiçando a condição política da

¹⁶ Para Abbagnano (2007), humanismo foi um movimento literário e filosófico, base da cultura na/da modernidade, que considera a importância da natureza do homem e seus limites e interesses.

¹⁷ Pensamento cultural e ontológico que coloca o homem como centro de uma realidade e de mundo conhecido. Sendo ele centro, tudo que há no mundo orbita em torno dessa noção (Milaré; Coimbra, 2004).

¹⁸ Usaremos o termo em português, mas originalmente é usado como sendo *plantation*.

¹⁹ Sendo uma investigação espiritual, neste trabalho escreverei de modo próximo, pessoal e íntimo. Ao assumir o racismo como uma forma branca de poder sobre o mundo assente em uma lógica de monocultura hegemônica, não poderia ser diferente e assumir uma neutralidade científica e política. O ato de escrever torna-se um ato político e, por isso mesmo, espiritual. Especialmente para nós, terceiro-mundistas em suas periferias existenciais, escrever é um gesto alquímico que cria realidades.

espiritualidade. Acontece assim, a reencenação das relações coloniais dentro das espiritualidades pautadas em um humanismo etnocêntrico²⁰.

Essas espiritualidades recorrem a uma “plantação cognitiva” (Mombaça, 2020). Se a espiritualidade é íntima na produção do conhecimento, ela terá um tipo de sujeito. Nas espiritualidades pautadas em um humanismo etnocêntrico, elas têm por sujeito privilegiado o cognitivo. Esse sujeito é uma reencenação colonial que tenta afugentar nossa multidimensionalidade e integralidade, priorizando a dimensão mental e cognitiva. Os traumas da violência são então, constantemente revividos. Acabamos nos sabotando, nos fixando em padrões e repetições, atuando mecanicamente ao invés de experimentar a vida com toda sua força e possibilidade.

Na plantação cognitiva de espiritualidades humanistas etnocêntricas vamos encontrar uma materialidade determinando quem pode falar a partir de relações de poder estabelecidas em uma ordem colonial violenta. Fala quem conhece, quem domina, quem objetifica. Espiritualidades que rompem com essa materialidade produzem um “conhecimento fugidio” (Gadelha, 2019) e recebem por isso marcas de subalternização como: “Você tem uma perspectiva demasiado subjetiva”, “muito pessoal; “muito emocional”; “muito específica”; “Esses são fatos objetivos?” (Kilomba, 2019, p. 51). Esse dispositivo de marcar as espiritualidades que fraturam a ordem colonial, que foge da plantação, é notoriamente um mecanismo de silenciamento geralmente imposto pela racionalidade moderna.

Quando propomos investigações fugidias da lógica de uma ciência branca, neutra e universal, o racismo epistêmico vem com toda força e imobiliza pesquisadores e pesquisadoras sob o argumento da cientificidade. Assim, como nos diz Kilomba (2019, p. 52): “Quando elas/eles falam é científico, quando nós falamos é acientífico”. Não é mero jogo paradoxal de palavras, mas uma linguagem que marca quem pode falar e quem é ilegítimo na produção dos conhecimentos de mundos.

Uma espiritualidade etnocêntrica é, na plantação cognitiva, aquela que sustenta e valida os critérios de um conhecimento estritamente objetivo, cognitivo e inquestionável. A opção por essa experiência como sendo a única credível parte do princípio de uma universalidade objetiva,

²⁰ Utilizaremos aqui essa noção para dizer as espiritualidades que se utilizam de bases humanistas etnocêntricas. Chamaremos por espiritualidades humanistas etnocêntricas ou apenas espiritualidades etnocêntricas. Não queremos polarizar as espiritualidades, mas problematizar em qual base de humanidade se assenta a produção de conhecimento dessas experiências. Ferrer (2017) já apontou como o etnocentrismo ocidental fundou um colonialismo epistêmico. Mais ainda, o autor em questão denuncia como o etnocentrismo, na forma de cognicentrismo, está presente em certas espiritualidades ocidentais.

apolítica, estruturante e não cultural. Ora, é justamente isso que assegura o lugar de poder branco, eurocentrado e moderno.

Para estruturar esse lugar de poder, a plantação cognitiva na espiritualidade etnocêntrica importa padrões empiristas de validação do conhecimento (Ferrer, 2017), especialmente no conhecimento espiritual. Se temos na plantação uma monocultura, então valorizaremos na plantação cognitiva uma hierarquização condicionante do ser. Isso quer dizer que há um compromisso exclusivo com a objetividade metodológica e um dogmatismo científico que prioriza a mente, a racionalidade formal e os processos cognitivos como elementos centrais e fundantes da experiência espiritual.

A crítica apontada por Ferrer (2017) o leva a pensar na psicologia transpessoal de modo mais complexo, integrando um pluralismo metafísico e localizado. Requer assim, uma desobediência à perspectiva única de investigação, uma atitude herética de aceitar e dialogar com variadas epistemologias e cosmopercepções de mundo. Disso surge um marcador espiritual e cultural de grande importância para repensar os estudos transpessoais²¹: a participação. Digo marcador porquanto tem valor epistêmico.

Apresentamos agora a tese de Mosquera (2018). Ao problematizar as práticas agroecopedagógicas em Pernambuco, percebe o autor que surgiram várias identidades e profissões ao redor do sujeito ecológico na perspectiva do ecocapitalismo. Considerando a agroecologia como uma prática agroecopedagógica. Assim, a agroecopedagogia seria uma expressão ecologizada que se move em função de uma ecolítica planetária. Essas noções giram em torno do valor axiológico de interdependência da realidade e do mundo. Nisso, emerge o que o autor chama de ecoespiritualidade.

Ao realizar uma arqueogenealogia da formação agrônômica, suas bases ontoexistenciais são expostas e discutidas. Fazendo isto, Mosquera (2018) depara-se com as lutas, descontinuidades e rupturas que o sujeito ecológico deixou na agroecologia. É daí que surgem as possibilidades e as práticas de liberdade. É preciso entender que esse contexto pede a reflexão sobre os discursos ambientais e de que modo seriam reveladores do sujeito ecológico (Mosquera, 2018).

Os discursos ambientais são formados, muitas vezes, por uma rede de enunciados que aprisionam as práticas de subjetivação de uma ecoespiritualidade. O esforço intelectual e

²¹ Estamos nos referindo a estudos transpessoais as investigações que tenham como paradigma epistemológico, axiológico, ontológico ou metodológico a transpessoalidade/psicologia transpessoal como fundamento.

sensível de Mosquera (2018) é nos prover de argumentos capazes de ampliar nossos questionamentos sobre o discurso ambiental sustentando no saber-racionalidade-ética. Isso porque, para o autor, existe uma rigidez em um saber ambiental, uma racionalidade ambiental e uma ética ambiental que não permitiria aprofundar a relação saber-poder. Entendemos que a provocação nos levaria a pensar e questionar: a quem interessa nossas práticas de libertação? O que escondemos em nossas éticas espirituais que aprisionam outros modos de subjetivação?

Parece-nos cara a proposta de Mosquera (2018) sobre a ecoespiritualidade porque ela se mostraria como um desnudar-se, desmascarar-se, desfazer-se. Desse modo, seguindo a filosofia deleuziana, o pesquisador aponta para uma experiência mística de desalojamento, desfazimento de si. A isso, somos provocados novamente: como estamos produzindo verdades inquestionáveis em nossos estudos sobre espiritualidade? Se aceitarmos como legítima essa questão, aceitamos, por consequência, que em uma lógica de saber-poder, estamos fabricando modos de sentir e pensar o mundo e nesses modos, tantas vezes, acabamos nos fechando, como em um seletivo grupo privilegiado.

O que nos resta, a convite de Mosquera (2018), é devorar os sistemas que nos aprisionam e também os sistemas que criamos. Devorar como exercício antropofágico, caótico e caleidoscópico para deixar vir o que poderá ser. Assim,

Voltando sobre este ponto, o que significa que o índio coma o colonizador? **É ver o mundo com os olhos do inimigo, assim comer o outro é estabelecer uma subjetividade desterritorializada** e que no caso aqui específico das práticas agroecopedagógicas (com gêmeo, o professor agroecólogo) pode devir uma multiplicidade enquanto sejam comidas pelo índio, pela floresta, pelo animal e pela terra. **Consequentemente, uma agroecologia da ecoespiritualidade operará como um corpo sem órgãos** entrando os processos de assujeitamento, de exploração e de dominação disto que ainda chamamos, e insistimos em separar, de homem e natureza (Mosquera, 2018, p. 187, grifo nosso).

O que insistimos, inspirados na ecoespiritualidade de Mosquera (2018), é o convite a uma atitude ético-ecológica de participação na vida. Teremos que sair de nossos andares, de nosso lugar alto, de onde vemos confortavelmente as nossas plantações cognitivas. Ao sairmos desse lugar, “joguem fora a abstração e o aprendizado acadêmico, as regras, o mapa e o compasso. Sintam seu caminho sem anteparos. Para alcançar mais pessoas, deve-se evocar as realidades pessoais e sociais – não através da retórica, mas com sangue, pus e suor” (Anzaldúa, 2000, p. 235). Trata-se de um convite para repensar a matriz de poder colonial que opera e nos faz mover, especialmente nas dimensões do ser, do poder e do saber.

Convidamos você para atravessarmos encruzilhadas não mais a partir de nossa branquitude – matriz racional que privilegia o branco na realidade colonial –, mas de nossa amefricanidade enquanto chão enunciativo e anunciativo. Reconhecer nossos ritos de passagem, refazer nossa liturgia político-cultural e proclamar uma justiça restaurativa sobre nossos marcadores culturais. Ao aceitar este convite, iremos perceber que criatividade e sensibilidades são forças moventes e curativas do trauma colonial (Cardoso, 2010; Gonzalez, 1988).

Os estudos sobre educação e espiritualidade, quando presos em sua plantação cognitiva que tem apenas o sujeito cognitivo como centro, territorializam a ciência em princípios fechados, o que tem por consequência o isolamento, o distanciamento e a não legitimação de modos outros de fazer ciência. Nossas investigações passam a programadas em bases, esquemas e paradigmas exclusiva ou preferencialmente eurocêntricas. Mas nossas experiências de justiça restaurativa requerem primeiramente a desterritorialização eurorreferenciada de nossa história.

A ecoespiritualidade apoia-se na espiritualidade trazida por Deleuze, como nos mostra Mosquera (2018). Desse modo, ela pode

[...] criar formas de relacionamento que fujam da sinistra espiritualidade capitalista dominada por gurus e pela captura do desejo da máquina industrial do entretenimento e ao mesmo tempo estabelecer uma imanência que leve a uma hermética conspiração entre a natureza e o espírito (Mosquera, 2018, p. 195).

É uma forma de repensarmos o que estamos dizendo por espiritualidade em nossas investigações sobre a formação humana e o que estamos ocultando em nossa conceituação. Como possibilidade de fuga, a ecoespiritualidade nos coloca em giras. Como nas ritualidades sagradas ameríndias e afro-brasileiras o movimento é um devir, é um conhecimento sobre si e sobre o mundo, por isso giramos. Giramos em sentido anti-horário para voltamos ao nosso passado encoberto. Giramos para não trancar a vida, para não ocuparmos uma posição antes ocupada pelos colonizadores. Não se trata de substituir paradigmas, mas de dialogar e de perceber os eclipsamentos. É uma atitude intercultural (Walsh, 2013), de ecologia de saberes (Santos, 2007). Não pretendemos negar, silenciar ou trocar posições epistêmicas. Não se trata disso, mas de refazer modos investigativos mais complexos e menos redutores.

Essa atitude intercultural sinaliza para a saída da plantação cognitiva. Se na plantação ocupamos posição privilegiada, epistemologicamente, na saída dela vamos compreender como encobrimos o outro e como nos cobrimos também porque nos enganamos e iludimos com

nossos privilégios. É preciso saber que não mais ocupamos, como sempre desejamos e internalizamos nós, sujeitos brancos, o lugar privilegiado do senhor, ainda que ocupássemos tal lugar, somos ridicularizados porquanto tal lugar é do europeu (Dussel, 1993; Walsh, 2013).

Basta ver como menosprezam nossas epistemologias, como hierarquizam nossas produções de conhecimento classificando-as como acientíficas. Afinal, do lado de cá não haveria ciência, mas misticismo; não haveria civilização, mas selvageria, como nos mostra Santos (2007). Nessa divisão abissal, ocuparemos sempre um lugar inferiorizado, mesmo que nós, sujeitos brancos, nos consideremos sujeitos(as) não racializados, não objetificados e não mercadorizados. A esse respeito, usando um bom pretuguês, Gonzalez (1980, p. 241) afirma politicamente valendo-se da ironia:

Se a batalha discursiva, em termos de cultura brasileira, foi ganha pelo negro, que terá ocorrido com aquele que segundo os cálculos deles, ocuparia o lugar do senhor? Estamos falando do europeu, do branco, do dominador. Desbancando do lugar de pai ele só poder ser, como diz Magno, o tio ou o corno; do mesmo modo que a europa acabou sendo a outra.

Para recebermos a certificação de validade do pensamento ocidental moderno, fomos adequando nossos estudos e agendas de investigação sempre pautando-se em modos científicos voltados para a epistemologia ocidental dominante. Assim, reproduzimos e repetimos o pensamento abissal que opera na divisão das experiências credíveis daquelas não credíveis, dos saberes inteligíveis dos não inteligíveis. O que for não credível e não inteligível é esquecido, suprimido ou encoberto. Temos então que questionar: como os nossos estudos vêm seguindo os rastros epistêmicos que nos levam para a plantação cognitiva?

A atitude intercultural é então, uma proposta de gira ontológica, metodológica, epistêmica e axiológica que sustenta a cocriação de mundos menos abstratos e mais solidários. Essa atitude se faz na ecologia de saberes, que “não concebe os conhecimentos em abstrato, mas antes como práticas de conhecimento que possibilitam ou impedem certas intervenções no mundo real” (Santos; Meneses, 2009, p. 49). Na ecologia de saberes, nos capacitamos a cosmo percepções mais amplas e menos monoculturais.

Pela atitude intercultural, afugentamos os fantasmas da colonização do mundo da vida, para que tenhamos sossego e façamos sossego. Sobre isso, Dussel (1993, pp. 50-51) nos diz:

Colonização (*Kolonisierung*) do mundo da vida (*Lebenswelt*) não é aqui uma metáfora. A palavra tem o sentido forte, histórico e real [...] A colonização da vida cotidiana do índio, do escravo africano pouco depois, foi o primeiro processo “europeu” de “modernização”, de civilização, de “subsumir” (ou

alienar) o Outro como “si-mesmo”, mas agora não mais como objeto de uma práxis guerreira, de violência pura [...] e sim de uma práxis erótica, pedagógica, cultural, política, econômica, quer dizer, do *domínio* dos corpos pelo machismo sexual, da cultural, de tipos de trabalhos, de instituições criadas por uma nova burocracia política, etc., dominação do Outro. É o começo da domesticação, estruturação, colonização do “modo” como aquelas pessoas viviam e reproduziam sua vida humana. Sobre o efeito daquela “colonização” do mundo da vida se construirá a América Latina posterior: uma raça mestiça, uma cultura sincrética, híbrida, um Estado colonial, uma economia capitalista [...] O mundo da vida cotidiana (*Lebenswelt*) conquistadora-européia “colonizará” o mundo da vida do índio, da Índia, da América.

Os efeitos reais da colonização instituíram práticas de violência que são traduzidas para nossos modos de vida e nossas agendas de estudos. Fomos criados nessa América Latina Católica que encobriu nossa amefricanidade; pergunto então: “será que nunca faremos senão confirmar, na incompetência da América católica, que sempre precisará de ridículos tiranos?” (CAETANO, 1984).

2.2 Da formação humana

Alves (2015) analisou os sentidos da formação humana na adolescência através de um Programa de Educação Emocional para a Prevenção da Violência. Encontramos na pesquisa a formação humana como um processo complexo e multifacetado que envolve o desenvolvimento de valores sociais elevados, como solidariedade, respeito e consciência crítica. Esses valores são profundamente influenciados pelas emoções, que desempenham um papel crucial na estruturação da experiência humana e na promoção de atitudes humanizadoras (Alves, 2015).

Segundo Alves (2015), a educação emocional é vista como um componente essencial da formação humana, pois permite que os indivíduos reconheçam o mundo ao seu redor e desenvolvam uma compreensão mais profunda de si mesmos e dos outros. A meta final desse processo é a humanização, que é alcançada através do cultivo de diversas inteligências e do florescimento da dimensão espiritual do ser humano.

A consciência é um elemento central nessa concepção de formação humana, atuando como um promotor do conhecimento espiritual. Ela é tanto uma ferramenta de percepção quanto um meio de criar significado a partir das experiências vividas, refletindo a integralidade e a existência do indivíduo no mundo (Alves, 2015). No entanto, é importante reconhecer que

existe um limite para a espiritualidade, que não deve ser vista apenas como uma elevação da consciência ou como a manifestação de uma consciência superior. A clareza da consciência pode, de fato, intensificar a experiência espiritual, mas a humanização envolve o conhecimento e a apropriação de si no mundo em relação com os outros, como destacado por Alves (2015).

Essa perspectiva sugere que a formação humana é um processo contínuo de humanizar o ser, aproximando as tarefas de humanização da experiência pessoal no mundo. É um convite para explorar a potencialidade humana e para se engajar em uma jornada de autoconhecimento e crescimento espiritual.

Enquanto isso, Araújo (2016) apresenta-nos a problematização em torno da formação humana na escola pública brasileira, particularmente no Estado de Pernambuco. A autora analisa os sentidos de integralidade presentes, ou não, nos parâmetros normativos e pedagógicos do Programa de Educação Integral no referido estado. De modo local, tal programa incorpora diretrizes políticas da educação integral no país, articulando a relação juventude e ensino médio.

Segundo Araújo (2016), para se ter efetivamente uma prática integral nas escolas públicas é preciso entender a formação humana em uma perspectiva multidimensional. É pelo enviesamento da integralidade que a formação humana poderá ser alargada. Contudo, antes desse entendimento, importante é que enxerguemos uma crise instaurada na escola e, conseqüentemente, na formação humana.

A chamada crise escolar decorre dos processos de modernização da forma escolar. Isso quer dizer mais especificamente que a escola como instituição privilegiada da educação, em sua perspectiva iluminista²², foi distanciando-se da responsabilidade de formação do homem. Com o advento das tecnologias, da comunicação e informação na modernidade, a formação parte desde um sentido de autonomia do sujeito. É assim que passamos a entender que a formação aconteceria por via do acúmulo de informações e pela noção de autonomia do sujeito frente a tais informações (Araújo, 2016).

A crise escolar então, passa pelo crivo da relação dos sujeitos com o saber. Podemos avançar e pensar que a formação humana mobilizada na escola perdeu grande parte do seu sentido. A função da escola nesse contexto requer modernização social; é assim que vemos a instrução ocupar o lugar da formação. A educação torna-se instrução e a formação é reduzida,

²² Iluminismo, como corrente filosófica, elege a razão como fonte soberana e crítica para experiência humana (Abbagnano, 2007).

redimensionada a aspecto meramente utilitário e técnico (Araújo, 2016).

Em oposição a isso, a autora em questão coloca a formação humana estritamente como uma educação que mobiliza a multidimensionalidade humana, pois enquanto instrução, a educação priorizaria o aspecto formal-técnico e cognitivo do sujeito, deixando de lado qualquer potencialidade de suas outras dimensões. Por formação humana, falaríamos assim, de uma permanente atitude educativa de crítica e autocrítica, de consciência sobre nossas orientações ética, política e cultural, de modo que não podemos criar tal atitude sem pensar uma visão integral do sujeito.

Araújo (2016) nos leva a pensar que entender a formação humana como algo integral e multidimensional recuperaria a educação como ato de liberdade capaz de superar a crise escolar e o desencantamento pelos processos de escolarização. A tarefa educacional assume a missão de desenvolver as potencialidades do sujeito sem sobrepor ou hierarquizar suas dimensões. Entendemos que essa formação humana é comprometida com nosso florescer e com aprimoramento ético.

Coutinho (2019), em sua tese, demonstrou, por meio da análise do romance de Dostoiévski, considerado por ela como sendo de profunda problematização sobre a existência humana, que o amadurecimento espiritual se constitui como um processo educativo da formação humana. A literatura assume um lugar de destaque para esse processo, pois é um recurso possível para pensar os processos existenciais na educação.

Com bastante cuidado, Coutinho (2019) inicia seu trabalho afirmando que os conceitos de espiritualidade e formação humana devem ser mobilizados com cautela e dedicação, visto que ocorreu uma banalização do tema. Como afirmamos no início desta proposta de estado da arte, a disputa em torno da categorização e conceituação da espiritualidade é uma disputa política. Afinal, quem nomeia, domina porque conhece. Essa é a máxima do saber moderno.

Embasando-se nas contribuições de Ferdinand Röhr, Coutinho (2019) entende que a formação humana é um processo formativo que contemplaria a multidimensionalidade do humano, ou seja, todas as dimensões que o compõe, entendendo que nenhuma dimensão é superior a outra, mas interdependentes e complexas. A ética e a espiritualidade balizam, para a autora, uma formação humana mais justa. Assim, trata-se de um despertar ético e espiritual que acontece como um fenômeno do esforço humano em questionar os sentidos da existência.

Apontada por Coutinho (2019) como esquecida da multidimensionalidade, a formação

humana, na história da pedagogia ocidental, priorizou a redução e fragmentação das dimensões humanas. Decorre disso a impossibilidade do ser dirigir-se à sua plenitude. Não só isto, mas também produziu uma racionalidade que faz nascer um sujeito excessivamente intelectualizante e individualista. Assim, a educação assume uma posição técnica voltada para o fazer e o produzir. Ela é insuficiente enquanto não contribui para o florescimento humano. Assim, o desenvolvimento espiritual é posto de lado.

Coutinho (2019) entende a espiritualidade como uma capacidade de abertura do ser para sua própria transcendência, para um alargamento da existência. Isso é possível quando a formação humana se propõe a acessar a multidimensionalidade do sujeito. Todavia, parece-nos que esse despertar não considerou a potência do corpo. Isso é mais evidente quando entendemos que o amadurecimento espiritual se dá, ou acontece, por via interior. É a interioridade humana, o recolhimento do mundo e o processo de ascese que releva o amadurecimento espiritual.

E não há nada de errado nessa experiência. Há implicações, como o maior fechamento e trancamento em si mesmo. Oferece também argumentos para entendermos a espiritualidade como uma experiência de progresso, de meta, de saída de um plano A para um plano B, como se os pontos inicial e final assegurassem a inteireza do desenvolvimento. Criamos, desse jeito, um nivelamento das experiências espirituais e elegemos hierarquias das mesmas.

A tese de Cunha (2017) lançou-se a investigar como conteúdos-experiências transpessoais e expressões de espiritualidade poderiam ampliar a noção de formação humana. Ao trazer as experiências do Brasil e da França, o autor pode problematizar as teorizações e práticas educativas contemporâneas. Isso o levou a pensar a formação humana em uma perspectiva multidimensional.

Uma das grandes contribuições do autor em relação à formação humana multidimensional é nos trazer o dom, na esteira de Mauss (1974), a dádiva que circula nos processos de formação humana que se colocam a favor de um mundo melhor. Na verdade, o dom é a centralidade balizadora de uma formação humana multidimensional. No contexto educacional, “o educador doa, o educando recebe e retribui” (Cunha, 2018, p. 353). Nesse sistema de dádiva, fazemos circular elementos de humanidade, de modos outros de vida que carregam nosso inacabamento. É isso que o autor chama de formação humana multidimensional.

A formação humana multidimensional, em Cunha (2017), é arquitetada em uma estrutura multiparadigmática. Isso quer dizer que, didaticamente, mobilizando uma consciência

epistemológica, metodológica e ontológica, a formação humana poderá ser complexificada e terá possibilidades de sair da sua fragmentação moderna/colonial. Acerca dessa formação, o autor afirma que é “[...] um processo de desenvolvimento de competências multidimensionais do ser, ou seja, **a construção e/ou aperfeiçoamento de conhecimentos, habilidades, atitudes voltados para as dimensões física, emocional, afetiva, social, cultural, intelectual e espiritual do ser**” (Cunha, 2017, p. 38, grifo nosso). Entendemos que essa perspectiva multidimensional se associa à produção/cocriação de conhecimentos.

Inspirados nessa perspectiva, acreditamos que em nossos estudos sobre a formação humana não podemos esquecer de que a vida deve ser experimentada em uma condição complexa, integral e multidimensional. Sendo assim, é preciso de uma arquitetura teórica, metodológica e do conhecimento que considera a vitalidade do mundo e não sua mortificação expressa nos modelos e abordagens representativas. Quero com isso dizer que nosso mover nas investigações espirituais não precisam ou não deveriam pautar-se em princípios filosóficos que não permitem a experiência de mundo, a participação nos mundos e a plenitude de vida.

Maquinaram nossos desejos em conceitos abstratos e representativos, pois assim é mais fácil nos deixar na plantação cognitiva. Os constructos coloniais impedem que nossos desejos, nossos sonhos e nossas magias curativas atravessem os fazeres científicos. Uma atitude desobediente epistemológica é uma atitude de refazenda. Refazer os mundos para curar as dores que causamos. Mesmo que as categorias de raça, gênero e classe sejam construções sintéticas, seus males são sentidos no cotidiano e na pele das pessoas-alvo. Estamos afirmando assim, a necessidade de uma formação humana multidimensional que considere essas categorias coloniais na construção de nossa realidade.

Ani (2004, p. 7) é incisiva ao afirmar: “Embora a palavra raça e os conceitos em torno dela sejam artificiais, os efeitos de sua criação são reais. A aplicação deste conceito tem afetado a vida da maioria das pessoas do mundo. Ele foi parte da base do comércio de escravos e do sistema colonial que se seguiu”. Assim, os estudos sobre formação humana multidimensional devem optar não por lógicas redutoras e hierarquizantes, mas em lógicas de amorosidades e reparação.

Prosseguimos e chegamos a tese de Brasil (2019) que se concentra em trazer a resiliência como uma chave para a formação humana integral. Investigando o paradigma da integralidade de Ken Wilber e sua contribuição para uma formação docente, a resiliência foi uma noção complexificada neste paradigma. Através de uma proposta formativa voltada para promoção da

resiliência e, conseqüentemente, uma formação humana integral, a autora nos mostra, particularmente, que o cuidado de si como um movimento de reinvenção de si que nos orienta a assumir nossa existência como um projeto singular. Faz parte dessa artesanaria o empoderamento. Como uma atitude consciente de engajamento crítico e político, os sujeitos são capazes de ampliar sua percepção de si e do mundo. Isso nos levaria a uma formação integral, entendida como um caminho de práticas educativas que consideram a complexidade humana em suas múltiplas dimensões. Essa formação humana integral é uma abertura ao mundo.

Ao cruzar a relação resiliência e reconhecimento, Brasil (2019) demonstra o caráter político de sua investigação quando nos leva a repensar as violências e os sofrimentos. Como (re)pensar a si mesmo nos contextos de violência? Como reinventar-se diante do sofrimento? A noção de resiliência integral é atravessada pelo reconhecimento de si e do outro, assim como do meio; amplia-se uma percepção maior dos fenômenos envolvidos na dor e na superação desta. Requer uma atitude de disponibilidade para enfrentar o que se coloca de provisório no caminho.

A resiliência integral é também um fenômeno participativo porquanto emerge cocriativamente de múltiplas direções ontológicas. Ela reconhece diferentes representações e apresentações de mundo. Para percepção mais ampliada dos diversos mundos e realidades, o sujeito resiliente integralmente se abre à geração e à coemergência de relações que vão além de si mesmo. Por isso mesmo é um tipo de ética espiritual que se coloca a favor de aprendizagens criativas da vida (Brasil, 2019).

Brasil (2019) mostra que a resiliência integral é estabelecida como um processo corporificado intrapessoal, interpessoal e transpessoal. Nessa perspectiva, recorre à nossa força interior, contribui para lidar com as dificuldades e possibilita o bem-estar. É desse modo que essa noção é integral, participativa, multidimensional, processual e histórica. Isso se torna a formação humana perspectivada em sua integralidade.

Enquanto Brasil (2019) mobiliza a noção de resiliência e formação humana em um paradigma da integralidade, somos provocados a pensar culturalmente as marcas de violência que carregamos no contexto colonial. Se a história colonial agenciou nossos sistemas de opressão por meio de categorias ocidentais como raça, gênero e classe, evidente que há não somente resquícios dessas categorias nos modos de ser, como eles podem ser fundantes de nossa cosmovisão científica, afinal, são partes de nossa neurose cultural. A partir dessas categorias,

naturalizamos lugares e silenciemos a identidade na política, marcando com violência as vidas indignas²³, os corpos matáveis e as experiências desprezíveis (Gonzalez, 1980; Mignolo, 2008).

Por isso, precisamos de uma lucidez nos estudos sobre espiritualidade que reconheça a consciência histórica de marcadores locais e a memória de sujeitos(as) históricos(as) que repetiram as categorias ocidentais de colonialidade. Somos governados inconscientemente em rotas coloniais que reencenam nossa plantação cognitiva. Desse modo, os estudos sobre formação humana, quando pensados em uma consciência que valoriza a história local, multiperspectiva modos de ser, de saber e de poder que foram silenciados.

Walsh (2013) chama de história popular a consciência e o conhecimento da realidade por parte do povo. É uma proposição recuperativa da história que é indispensável para promover outros olhares históricos que confrontam as metanarrativas eurorreferenciadas. Na história popular, temos práticas políticas, epistêmicas e sociais que nos colocam em posição de redescobrir nossa memória. Então, para que tenhamos uma multiperspectiva dos modos de ser, de saber e de poder nos nossos estudos precisamos sentipensar fora da plantação e recorrer à história popular de grupos silenciados pela matriz colonial de raça, gênero e classe.

Abertos os caminhos para a discussão que trouxemos, apresentamos a pesquisa de Ximenes (2013). A autora investigou se, e em que nível, princípios norteadores da formação humana estariam integrados ao processo de formação acadêmica do educador no curso de pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco. Ao associar formação humana e formação acadêmica, emergiu uma noção importante para nós: a autoformação.

Discutindo a formação humana, Ximenes (2013) mobiliza o pensamento de Ferdinand Röhr e traz o conceito de espiritualidade. Atribui a esse conceito um processo intimamente ligado à experiência de libertação. Assim, a educação passa a ser e a preservar a autonomia e a liberdade. É aqui que a pesquisadora propõe, sutilmente, a autoformação. Esta é “[...] o exercício de autoria de si mesmo” (Ximenes, 2013, p. 37).

Como pensar a autoria de si mesmo quando somos ditos por ontologias estranhas à nossa realidade? Talvez essa questão nos leve a repensar o modo como estamos nos formando humanos em nossa trajetória existencial. Grosfoguel (2018) discute como o processo de colonização alterou epistemologias e espiritualidades. As narrativas eurocêntricas estão

²³ Trazemos o termo vidas indignas para caracterizar as existências tornadas desprezíveis pela modernidade/colonialidade. São vidas em que se retiram toda potência de humanidade, vidas marcadas para morrer.

presentes nas arquiteturas do mundo e da realidade e isso inclui as arquiteturas internas que nos formam. Nas palavras do autor: “[...] as estruturas internas ou o Ocidente que levamos dentro de nós (decolonialidade do saber e do ser) e os “*ego conquiros*” enfermos que constituem a todos nós (decolonialidade espiritual)” (Grosfoguel, 2018, p. 76).

É preciso reconhecer que carregamos narrativas coloniais que agenciam nossa performatividade, nossas afetações, nossas subjetividades e mentalidades, assim como nossas espiritualidades. Desfazer-se desses fantasmas coloniais requer:

Viver de uma maneira que arme a abertura do corpo faz parte da atitude decolonial que não somente permite a possibilidade do questionamento crítico, mas também a emergência de visões do eu, dos outros e do mundo que desafiam os conceitos de modernidade/colonialidade. O corpo aberto é um corpo questionador, bem como criativo (Maldonado-Torres, 2018, p. 55).

A autoformação então, é uma possibilidade de revisão, recomposição e/ou enraizamento desde as nossas experiências de sujeitos silenciados e colonizados. É uma atitude que requer de nós a implosão das nossas arquiteturas coloniais. E como essa é uma tarefa gigantesca, a possibilidade de fissurar, arranhar ou desestabilizar tais arquiteturas já é, por si só, uma *práxis* de libertação. Importante perceber que na autoformação há o resgate do corpo como um algo questionador.

Passa por essa atitude o desejo de cocriar nossas identidades na política (Mignolo; 2008). A isso, se comprometeria a autoformação, em uma perspectiva espiritual decolonial, com a emergência do reconhecimento e agenciamentos políticos dos sujeitos classificados como inferiores. Se sentipensarmos desse modo, essa atitude revela a intimidade com os grupos subalternizados historicamente que foram destituídos de sua capacidade de autoafirmação. Isso quer dizer que não mais essencializamos os grupos e os sujeitos, mas com eles aprenderemos a ser fluxo, devir e desejos moventes de vida.

Uma vez que no altar dos nossos ídolos cognocentristas supomos ser, os sujeitos brancos, os únicos capazes de conduzir os conhecimentos de mundo, retiramos a capacidade de agir de grupos construídos por nós sob o signo da diferença. Assim, a opção pela identidade na política restitui esse agenciamento. Exige de nós responsabilidade intercultural e atitude curativa dos males coloniais que causamos. Mbembe (2004, p. 297) convida:

O que teremos de imaginar será uma política do ser humano que seja, fundamentalmente, uma política do semelhante, mas num contexto onde, é verdade, o que partilhamos em conjunto sejam as diferenças. E são elas que precisamos, paradoxalmente, de pôr em comum. Tudo isto passa pela reparação, isto é, por uma ampla concepção da justiça e da responsabilidade.

Essa atitude política como uma autoformação é a própria saga na procura pelas reservas de vida (MBEMBE, 2004). Por reservas de vidas entendemos o poder curativo, transformador, fugidio e resistente que foi cocriado em intimidade entre os sujeitos subalternizados. Para suportar os nossos açoitamentos coloniais, para afastar o mau agouro colonial e espantar os fantasmas coloniais, as vidas bestializadas, objetificadas e racializadas conduziram secretamente redes solidárias de resistência a partir de suas reservas de vida.

Isso nos conduz a outro elemento: os marcadores culturais. O libertar-se das amarras coloniais nas nossas investigações deve pautar-se pela liberdade como ato cultural. Cabral (1976, p. 224-225) conclui sobre a cultura:

[...] sejam quais forem as características ideológicas ou idealistas das suas manifestações [...] é um elemento essencial da história de um povo [...]. Se o domínio imperialista tem como necessidade vital praticar a opressão cultural, a libertação nacional é, necessariamente, um ato de cultura.

Enquanto atitude, a cultura capilariza o poder, a ordem, mas também a política na identidade. Por isso é um elemento que não pode ser esquecido na autoformação, sob pena de universalizarmos eticamente o sujeito. Ao entendermos um sujeito eticamente universal negamos sua participação local de mundo, suas experiências singulares e sua integração aos vários mundos. Inclusive, a atitude cultural na autoformação pede uma constante revisão das bases e propostas dos modelos investigativos.

Ani (2004) mostra que a cultura possui uma força vital que dá o tom ao comportamento coletivo. Ela considera que o pensamento cultural europeu se impôs sistematicamente sobre outros sistemas culturais, provocando insegurança no próprio grupo dominado. Acontece que isso afrouxa e deslegitima o legado ancestral e a resistência política. Por esse motivo, a autoformação, em sua abertura pluralista ontológica, deve não só reconhecer os variados sistemas culturais sem hierarquizá-los, como deve compreender como eles mesmos estruturaram-se no seio imperialista²⁴ cultural europeu.

Isso porque somos recebedores(as) do “implacável estupro cultural e psicológico” e da “devastadora exploração econômica” (Ani, 2004, p. 22) que a dominação política europeia causou na África e em outras partes do mundo, inclusive na América. Essa dominação foi sustentada porque os colonizadores descobriram o poder da cultura na modelação do

²⁴ Usamos o adjetivo para denotar o imperialismo europeu que, conforme Negri e Hardt (2001), é a dominação total de territórios por parte de países europeus durante o período colonial. Esses Estados-nação colonizadores teriam estendido sua soberania para os territórios dominados.

pensamento, limitando a criatividade de suas vítimas. Como internalizamos e repetimos os efeitos desse estupro cultural, precisamos de “um doloroso desmame dos próprios pressupostos epistemológicos que nos estrangulam” (Ani, 2004, p. 22). Podemos supor um processo de desidentificação e desalojamento para, nutrindo-nos de nossas raízes mais ancestrais, promovermos curas às nossas feridas culturais que tanto denegamos²⁵.

2.3 Da existência e do Ser

Somos levados agora ao conceito de autenticidade, trazido por Tavares (2013). Conforme a autora, a contemporaneidade revela uma compreensão do humano em crise. Resulta disso uma crise nas concepções de realidade, de sujeito e na própria educação. A crise é uma crise da experiência de sentir-se verdadeira ou falsamente existindo. Há implicações de tal crise no campo educacional e na formação humana. Assim, pela problematização da noção de autenticidade, no pensamento do filósofo Charles Taylor, a pesquisadora buscou apreender essa noção no pensamento budista de Chögyam Trungpa Rinpoche.

Para melhor explicitar a construção de autenticidade no campo educacional e pedagógico, Tavares (2013) mostra que a relação pedagógica, na sala de aula, vai se distanciando do processo formativo. Há uma desconfiança entre os sujeitos envolvidos na relação pedagógica justamente porque não aprofundamos o sentido da existência: não temos uma consciência mais categórica sobre existir verdadeiramente ou não. Nesse ciclo, agimos desconfiadamente e o processo formativo é atravessado pelo medo e pelo caos. O que é o humano neste cenário? Um estado psicológico, uma vida interior com seus muros e fortalezas. Distante uns dos outros, o humano apresenta-se superficialmente. Pela insegurança, começamos a destruir as possibilidades de mundos, de expansão.

Tavares (2013) evidencia que o trabalho educativo precisa ser um trabalho decente. E só será decente na medida em que o educador confia em si mesmo e consegue ir além de seu ego. É assim que emerge a relação de autenticidade, do existir autenticamente. Ontologicamente, a perspectiva da autenticidade articula-se com uma posição de mundo dialética e idealista, onde o espírito humano passa a ser o grande meio para realizarmos a

²⁵ Lélia Gonzalez (1988) utiliza o conceito psicanalítico de denegação como sendo mecanismo de defesa para se negar o reconhecimento do desejo. Assim, trazemos o termo para sinalizar os modos como ocultamos e negamos nosso desejo.

percepção de realidade. A existência estaria ligada à criação de sentidos para a vida e para a escrita da história. Assim, é a própria manifestação da espiritualidade como o exercício da vida.

Apreendemos em Tavares (2013) a autenticidade como uma epistemologia de si. O sujeito desorientado autenticamente perde o sentido de formação. É pela autenticidade que ele consegue sair de uma experiência solipsista e se distanciar de “[...] uma identidade atômica e monológica movida quase que exclusivamente por interesses materiais” (Tavares, 2013, p. 22). Entendemos que é uma atitude de busca pela interioridade, mas com um caminho aberto à exterioridade do mundo, por isso mesmo é um movimento compartilhado de intersubjetividades. Isso nos levaria a pensar, nesta investigação espiritual, uma ética da intimidade.

Na modernidade²⁶, para não perdemos o que consideramos a essência do homem moderno, a saber, a sua razão técnico-científica, aderimos incondicionalmente a um tipo universal de dogma: a supremacia da ordem racionalista cartesiana. Essa mesma ordem é o fundamento materialista e naturalista, fundado axiologicamente nos valores de universalidade, objetividade e neutralidade. Por essa tríade tememos o poder da intimidade.

A intimidade é canção do espírito, diz Somé (2017); nos ajuda a perceber a presença espiritual do mundo. Encontramos na intimidade a aproximação, a troca, o enlace. Com a intimidade, ao invés de representar mentalmente o mundo, apresentamo-nos no mundo e em suas experiências. O corpo em todas as suas dimensões participa de modo complexo e integral, distanciando-se de uma relação predatória da vida.

Aprendemos com Mbembe (2004, p. 294) que a política nos leva à intimidade. Assim, “esta presença para o outro, e junto do outro, em testemunho do outro, não será apenas um outro nome para a política da dádiva, de oblação e da gratuidade?”. Nessa política da dádiva, redescobrimos como repetimos a cena colonial ao nos curvamos diante do racismo epistêmico no dogmatismo cogninocentrista. Reparar, restituir e repartir são, portanto, atitudes políticas que precisam ser incorporadas nos estudos sobre educação e espiritualidade. Reparar o mal colonial; restituir a condição humana e a valorização do humano e do extra-humano (Castro, 2004); repartir nossas dádivas, nossos privilégios e exorcizar a lógica de acumulação perversa.

A incorporação da política nos estudos sobre espiritualidade é um compromisso

²⁶ Referimo-nos à modernidade como um tempo histórico, cultural, político e econômico em que a Europa conquista e coloniza a América. Assim, o nascimento da modernidade/colonialidade se dá em 1.492 da Era Cristã, quando a Europa se autoafirma centro da história mundial (Dussel, 1993).

transformador, de(s)colonizador das mentes e, principalmente, da cultura do colonizador que foi posta na condição de ídolos adorados por nós, especialmente os sujeitos brancos que não pretendem desfazer-se de seus privilégios sociais, culturais e econômicos. A cocriação dos estudos sobre espiritualidade e seus aspectos políticos é, antes de tudo, uma celebração de vida, que “só tem sentido se ela se abrir para a questão central do nosso tempo, a da partilha, do comum e da abertura para o mundo” (Mbembe, 2004, p. 296).

Avançamos e na tese de Silva (2014) encontramos uma artesanaria intelectual sobre o pensamento filosófico de Gabriel Marcel e suas contribuições para se pensar a relação filosofia, educação e formação humana. Ao apresentar a interação entre os acontecimentos estáveis e instáveis da dimensão pessoal e interpessoal do sujeito existente, a filosofia de Marcel, trazida por Silva (2014), aponta caminhos possíveis para compreendermos o que falamos quando afirmamos o Ser.

O que é o Ser? Ele é constituído metafisicamente ou substancialmente? Há como retirarmos seu estatuto de fundamento da existência de alguém? Questionamos isso, afetados pela pesquisa de Silva (2014), porquanto a colonialidade retirou a possibilidade de povos conquistados possuírem um Ser, ou mais ainda: a colonialidade não somente negou ao sujeito colonizado a sua existência como também produziu um Ser de inferioridade que foi epidermizado pelas vidas colonizadas (Fanon, 2008).

Ao despersonificar, ao retirar o estatuto ontológico do Ser das vidas colonizadas, enfraqueceu-se a possibilidade de entendermos os modos de saber e de poder, assim como as espiritualidades dos povos dominados. Essa discussão nos é cara porque sustenta nosso argumento de que a realidade onde estamos inseridos, no cenário colonial, é uma realidade de fetichização das formas eleitas pelos dominadores. Em outros termos, somos postos a observar e viver o mundo conforme as formas escolhidas pelos colonizadores. E ao questionar essas realidades somos expulsos de certos paraísos. Aqui reside um grande rastro esquizoespiritual para ampliarmos tanto os modos como existimos, como as realidades eclipsadas pelo fetichismo das formas ideias do pensamento moderno/colonial.

Importa desse modo que questionemos constantemente o Ser. Isso nos coloca a perceber de outro modo a própria formação humana. Estamos nos formando para quê? A forma como nos concebemos e ao mundo interfere no entendimento da formação humana, pois estamos construindo uma certa matriz antropológica que dirige nossos processos de humanização. O que é o Ser a partir de si mesmo, de seus sofrimentos, de suas marcas coloniais? Como ele se

constitui e constitui a realidade?

Pressupõe Silva (2014) que a formação do Ser acontece como uma experiência contínua e descontínua da vivência humana. Na relação entre o Eu e o Tu, a realidade emerge como existência possível. Acontece que o *status* de Eu e de Tu não é equacionado com justiça no contexto colonial. Afinal, o Eu moderno/colonial é um *ego conquiro*, um ego conquistador (Dussel, 2005). E para definir sua superioridade, ele domina outras existências, definindo-se como centro, como forma universal e superior de Ser.

Considerarmos que somos todos um Eu é um exercício de ingenuidade ou até mesmo um serviço colonial. Sabemos que nem todas as vidas importam na colonialidade, que nem todos são capazes de autonomia. Assim foi escrita a história colonial e assim foram justificados os diversos extermínios na modernidade. Um modo esquizoespiritual na formação do Ser é sentipensar vidas outras, vidas que estão por vir, que não se estabelecem formas e identidade fixas; assim, ao invés de pensarmos o Ser como uma experiência romântica de encontro, saímos de um sentido único de existência e tensionamos as vidas desprezadas por suas formas sempre fugidas e em rotas outras que não a colonialidade.

Silva (2014, p. 323) afirma que “A formação do Ser não se dá no encarceramento dos sujeitos, mas, na interação da condição livre de cada um, na troca e partilha daquilo que cada um é, sabe, faz e traz [...]”. Precisamos então, questionar sempre sobre nossa condição de liberdade. Como sermos livres quando estamos dentro de uma realidade que a todo momento insiste em nos capturar em formas ideais, em modos de ser e saber? Como persistir e resistir coletivamente quando somos marcados para sermos abandonados na modernidade?

2.4 Da educação que se pretende espiritual

Investigando como o conhecimento foi pedagogizado e esfacelado diante da formação humana, Freire (2014) nos traz uma problematização sobre a educação e os diversos reducionismos técnico-científicos que impossibilitam o pleno florescimento humano. Disciplinados e compartimentados, os saberes e suas produções foram instrumentalizados. A tarefa pedagógica, entendida como um processo de interlocução, atravessamentos e afetação entre educador e educando, torna-se empobrecida quando a educação é reduzida a mero aspecto instrucional.

É assim que surge a noção de uma educação espiritual: movida por sentidos mais profundos capazes de revolver vida em territórios humanos ostensivos e fragilizados. É uma inclinação para a sutileza e transcendência da nossa dimensão do ser. Conforme Freire (2014), a centralidade da educação espiritual reside no sujeito multidimensional. Este, ao invés de uma dualidade corpo-mente, é composto de diversas dimensões que se tocam. Por isso se fala em uma formação humana integral, conquanto priorize o desenvolvimento e cultivo, por igual, de todas as dimensões humanas possíveis.

Freire (2014) explica-nos que a multim dimensionalidade, trazida por Ferdinand Röhr, é um paradigma que se inscreve como uma matriz de conhecimento de mundo e de ser humano onde a realidade se torna experiencial e relacional. Isso quer dizer que não se trata mais de conceber o mundo como algo pré-dado, mas como um fenômeno inacabado, fluído da interação e sempre perspectiva em relação a algo. É assim que importa a noção de percepção, pois o que irá existir em uma certa realidade é o que é afetado e o que afeta nossa existência.

Como um encontro e um apelo à experiência e à existência, a educação espiritual tem a força do cuidado integral. Como humanização e formação humana, ela é consciência de uma realidade mais complexa e profunda. É uma educação que pretende a (re)descoberta das potências inventivas da pessoa, bem como sua relação com o mundo. É assim que o sujeito poderá ter um compromisso real com sua existência mais profunda (Freire, 2014).

Para não cair nas armadilhas de uma captura da representação mental, a educação espiritual não se restringe a um currículo ou projeto educativo, mas amplia os modos formativos e a consciência e compromisso ético de uma educação para além dos reducionismos (Freire, 2014). Assim, consideramos pertinente questionar, ao que nos afeta a educação espiritual: para que serve nossa educação? A que se destina um processo formativo não dualista? A quem interessa uma educação despotencializada de sua responsabilidade espiritual?

Passemos para a próxima tese. Ao ficcionalizar e fricionalizar uma experiência formativa extrema desde o pensamento de Giorgio Agamben, Nunes (2018) abre brechas e fissuras na monumentalidade do ser moderno/colonial: não reivindicando uma identidade, mas deixando possibilidades do viver junto como uma experiência ético-política que faz emergir um alguém que está por vir. Em uma estética do assombro, a escrita do autor apavora o sujeito da educação com seus traquejos epistêmicos que problematizam a noção de sujeito da educação. É daí, talvez, que com grande força germina a espiritualidade: a vida imprópria dos e das que fazem a experiência da comunidade.

A espiritualidade, em Nunes (2018), se confunde com a imprópria vida, nos termos do autor. E quando essa imprópria vida está em comunidade, resiste ao biopoder²⁷. Está aqui o esquema mental de poder do humanismo: a captura da substância sujeito-homem. Somos provocados a pensar e a sentir o que está por vir na educação. Por isso mesmo ele fala de uma educação qualquer. Sobre essa, o pesquisador enfatiza que não se trata de outra coisa que não experienciar a educação como um encontro, como uma alteridade que nos coloca em risco porque nos deixa nus. Expostos, nossos mundos possíveis e utópicos podem surgir.

A educação qualquer (Nunes, 2018) sustenta existência improváveis, derivações inegociáveis, vida-em-formas-outras. Ela é uma espiritualidade postulante de uma ética espiritual que nos deixa rastros para pensar o impensável, para prover o impossível, para deformar as formas pré-dadas. Mais que um exercício espiritual de ficção, ela é fricção das existências perdidas, esvaziadas. É uma celebração da potência e não a realização do ato.

É assim que Nunes (2018) cruza os limites de uma realidade colonial: assombrando, agourando os fantasmas antropocêntricos. Ao destituir o homem de sua centralidade na vida e na casa comum – nossa Terra –, o autor ameaça a grande máquina antropológica, pois ele, como anjo caído da anunciação, esgota a única forma possível de ser na modernidade: o homem. A educação qualquer, ao ser friccionada, é imprevisibilidade de outros modos de ser. Eis um problema ético e estético que as espiritualidades não podem perder: quais vidas estão por vir?

Pensar a educação qualquer é um giro espiritual perturbador para uma racionalidade formal-técnica moderna. Essa pretende o sujeito dentro de um centro, dentro de uma forma, com uma substância pré-definida. A educação qualquer, em Nunes (2018), é movimento político que tensiona o pensamento educativo utilitarista. O utilitarismo²⁸ na educação exige fixação, rigidez de identidade. Desse modo, haveria apenas uma possibilidade de ser humano; outros modos deveriam ser eliminados quando não atendessem servilmente a essa noção de humanidade.

A educação qualquer coloca em jogo a experiência do pensamento, os limites do nosso modo de ser, de saber, os limites do que chamamos de mundo e de tempo. Ao olhar pelas brechas as outras realidades, outros mundos, outros modos de ser e saber, realizamos uma

²⁷ Biopoder refere-se ao modo de governo sobre a vida, visando o controle da população com vistas econômicas. Trata-se de uma organização das características biológicas que são capturadas por estruturas de poder. O termo foi construído por Michel Foucault (2008).

²⁸ “Corrente do pensamento ético, político e econômico inglês” (Abbagnano, 2007, p. 986), em que o valor da utilidade deve regular e orientar qualquer prática e teorização.

odisseia espiritual do conhecimento. O que ser em um mundo que não é nosso, que não joga com nossas regras, que não depende do nosso reconhecimento? Parece-nos que essa fricção nos mostra mais sobre nossas amarras coloniais do que sobre outras realidades (Nunes, 2018).

Pela educação qualquer (Nunes, 2018), não somos fixos no mundo, neutros ou superiores na condição de vida. Acatar nossa participação no mundo nos pede um respeito, um modo simpático e uma abertura à vida em todas as suas formas. O agir ecológico nos leva a entender a multiplicidade do ser, a riqueza ontológica dos muitos saberes como modos de avançar na justiça de mundo. É uma atitude de refazenda, onde saímos refazendo, replantando, reelaborando mundos que foram suprimidos para não perdermos nossos privilégios e nossos lugares sociais confortáveis enquanto sujeitos brancos²⁹.

A atitude de refazenda nos estudos sobre espiritualidade exige cocriação de arquiteturas outras do saber, do poder e do ser. Isso necessita da emergência de marcadores nossos, paridos de nossas vivências e experiências. Logo, precisamos des-conhecer, des-fazer o mundo colonial que todo dia embalamos em nossos sonhos. Atingir o mundo colonial em seu âmago nos pede sermos seres imaginativos, criativos, curadores. De que modos os nossos estudos vêm nos transformando em imagina-dores(as) e cura-dores(as)? Para desapropriar a vida que se tornou útil, nossos refazerres espirituais decoloniais devem ser cientificamente prudentes, condizentes com vidas e mundos onde todos(as) possam ter condições dignas de viver e não mais sobreviver (Krenak, 2020; Santos, 2008; Silva, 2019).

Novos mundos não serão cocriados sem antes abalarmos/fissurarmos as estruturar arquitetônicas da plantação cognitiva. Mais que apontar quais arquiteturas de(s)coloniais devem estar presentes em uma agenda de estudos espirituais, precisamos destronizar a condição humana centrada em um sujeito unidimensionalmente racionalista-instrumental. Esse sujeito da modernidade é o mesmo que me fez herdar privilégios sociais, culturais e políticos; é o mesmo que vilipendiou vidas, corpos e histórias. Ele é o centro arquitetônico da plantação cognitiva (Silva, 2019).

Não há, na atitude de refazenda, caminhos indicativos e definidos, mas encruzilhadas onde encontramos com as existências periféricas. Atravessar essas encruzilhadas nos coloca a refazermos os mundos e a nós mesmos. É acatar o ato da vida em complexidade, de modo relacional, multiperspectiva. O caminho na refazenda se faz caminhando, evocando saberes

²⁹ Entendemos que o projeto humanista moderno/colonial é assente numa ordem de mundo branca, que classificou as vidas sob diversas categorias, principalmente pela raça, classe e gênero.

ancestrais, cocriando tecnologias de cuidado e afeto com a Terra, partilhando nossos abraços, pois eles deveriam ser o lugar mais confortável para abrigarmos as reservas de vida.

Apresentamos agora a tese de Arantes (2019), que preocupada com o clima emocional no ambiente escolar, percebe a necessidade de uma educação emocional integral favorecedora dos processos de humanização. Para isso, a pesquisa apresenta o cultivo e manejo das emoções através da alfabetização emocional, do autoconhecimento, do autocuidado e da tomada de decisões responsáveis. Ao realizar o manejo das emoções, o sujeito estaria longe da dicotomia e dualidade corpo-mente, razão-emoção; assim, ficaria mais fácil não o entender como um sujeito rigidamente cognitivista. Conforme o estudo em questão, o processo de aprendizagem do manejo das emoções pode ser um programa voltado para a formação humana. Isso necessita de uma abordagem educativa que considere a educação emocional integral.

Por educação emocional integral, Arantes (2019, p. 133, grifos da autora) escreve: “a escolha de *Educação Emocional* abraça os termos inteligência emocional, educação socioemocional e habilidades socioemocionais, e *Integral* se refere ao nosso entendimento de formação humana”. De maneira multiparadigmática, usando o conceito de Cunha (2016), a autora compreende que a complexidade da educação emocional integral é melhor compreendida quando a analisamos sob o cruzamento de quatro bases epistemológicas, a saber: espiritualidade, multidimensionalidade, integralidade e transdisciplinaridade.

Por espiritualidade, ao recuperar o pensamento transpessoal participativo de Jorge Ferrer, Arantes (2019) diz que é uma visão de mundo, mas é uma atitude de participação em suas dimensões intrassubjetiva, intersubjetiva e transpessoal, emergente de uma experiência relacional, em grupo ou comunidade. Para isso, é preciso entender que o sujeito multidimensional organiza e considera a participação criativa de todas as suas dimensões, organizando-a de modo a integrar-se ao mundo e à realidade. De modo promoveria um exercício existencial livre de egocentrismos.

A educação emocional integral seria um contraponto ao objetivismo e materialismo espiritual³⁰, que consideram apenas o mundo em sua realidade imanente, centrado em condições formatadas e em objetos que possam ser capturados e representados pela mente. Sendo uma possibilidade de abertura além do espírito, a educação emocional integral coloca seus processos

³⁰ Paradigmas epistemológicos que consideram a superioridade da realidade material, física e objetiva. E quando mobilizados para as investigações sobre a espiritualidade, consideram apenas a realidade circunscrita nessas condições (Ferrer, 2017).

em constante inquirimento, supondo os fenômenos como algo sempre em processo. É assim que o manejo das emoções serviria como uma *práxis* espiritual formativa. Implicaria um exercício, um movimento espiritual de expansão de si.

2.5. Corpo e testemunho

Em Pinheiro (2015) encontramos uma fecunda discussão da relação educação-espiritualidade a partir do pensamento pedagógico de Rubem Alves. Essa discussão tensiona, conseqüentemente, a formação humana. Para o autor da tese, a espiritualidade em Rubem Alves é uma disposição humana que poderá ser despertada por via pedagógica. Nela cabem os afetos, o corpo e a imaginação. Essas dimensões comporiam as potências transcendentais do humano. Falando de uma educação dos sentidos, as categorias de liberdade, estética e erótica materializam uma existência transcendente. E é nesse percurso que os argumentos constroem a tese.

Defende Pinheiro (2015) que a espiritualidade em Rubem Alves, ao ser acionada pedagogicamente, incluiria afeto, corpo e imaginação. Essa concepção se distancia sobremaneira, conforme o pesquisador, das correntes de espiritualidade. Evidentemente que Ferdinand Röhr apresenta tais dimensões quando constrói seu pensamento sobre a espiritualidade. Apesar disso, Ribeiro (2015) reforça o afeto como potência espiritual. E o afeto precisaria do corpo para existir.

Em um tempo de niilismos, ou seja, em que impera o nada como valor da realidade, tal pensamento pedagógico e espiritual constitui-se uma oportunidade para redimensionarmos a formação humana e a educação. Ao retomar e discutir concepções antropológicas da racionalidade filosófica e científica moderna, Rubem Alves, segundo Pinheiro (2015), estaria fazendo emergir um olhar para modos outros de sermos humanos. Trata-se assim, de um movimento contracultural das bases humanísticas que nos formam.

Na educação dos sentidos, a formação humana concebe o corpo como potência sensível e desejante, além de um princípio ativo da imaginação. É uma proposição formativa que encontra na corporeidade e imaginação um lugar para tecer experiências existenciais e produzir conhecimento. E ela requer o cultivo da atenção às experiências. É assim que a educação dos sentidos recompõe o corpo como unidade integradora da existência e não mais como uma

dualidade de matriz platônica³¹ e cristã (Pinheiro, 2015).

O corpo, junto aos afetos, passa a ser possibilidade emancipadora de um humanismo. No corpo reside a vida; é no corpo, para além de sua dimensão biológica, que vemos a erotização da vida, como uma busca constante de sentidos de alegria e desejo. Acontece que há uma defesa do corpo como ponto existencial humano de transcendência, como elemento primeiro de percepção do mundo. O corpo experimenta, sente, mapeia o mundo (Pinheiro, 2015). Vemos assim, uma espiritualidade que tem como ponto de partida o corpo.

Essa espiritualidade constituída no/para o corpo geraria valores espirituais de conhecimento do mundo. Especialmente pela imaginação e pela criatividade, livres de um processo colonial que as reduzem ao seu caráter operacional, gestariamos processos de liberdade para uma plenitude humana. Nos termos de Pinheiro (2015, p. 126): “os atos revolucionários são também atos espirituais, pois se organizam em resposta à estrutura de poder que reprime e coloniza a vida humana e seus desejos de realização”.

Pensamos a partir disso: como estamos mobilizando a categoria de espiritualidade em nossos estudos como um princípio ético de justiça social e cognitiva? Em que medida a espiritualidade é corpo que se rebela contra a colonização da vida e seus desejos? Como pensar uma espiritualidade comprometida com as dores e opróbios das vidas indignas pela modernidade/colonialidade? Essas questões, provocadas em nós por Pinheiro (2015), parecem sinalizar que a espiritualidade desde o corpo é um dispositivo formativo político, ético e estético; é uma movência e uma experiência de decolonialidade e descolonização de nossas atitudes de poder e saber.

Não compreender essa espiritualidade implicaria em riscos de esfacelar ou fragilizar a formação humana. Mais: de perder espaço na formação humana para os valores neoliberais³², pois estes operaram na tentativa de tecnicizar nosso corpo e suas potências em detrimento dos valores econômicos de produção e consumo. Entendemos então, que o compromisso com uma espiritualidade desde o corpo é movimentar-se nas opressões e violências na tentativa de ações e práticas espirituais e políticas capazes de desmonumentalizar a realidade colonial que forma nossa visão de mundo. Essa realidade colonial nos aprisiona e fixa nossas identidade e identificações.

³¹ Estamos nos referindo à teoria das ideias em Platão.

³² Retomada do liberalismo. Para Abbagnano (2007), o liberalismo é doutrina político-econômica que considera a defesa da liberdade em todos os sentidos. O valor central da doutrina reside no individualismo.

Ela é a força da colonização do poder econômico. Resulta disso “[...] a negação da espiritualidade na civilização moderna” (Pinheiro, 2015, p. 126). Esse poder colonial quer a mecanização de nossos corpos, a desespiritualização de nossas potências criativas, pois sabem do poder libertador de um corpo não resignado, que disputa vida e que se reinventa em processos sempre inacabados. Ao nos mecanizar e desespiritualizar, a imaginação perde seu caráter ativo: “essa desqualificação da imaginação degrada a integridade espiritual humana, pois deixa aberto apenas o caminho da adaptação ao que está dado” (Pinheiro, 2015, p. 216).

O que Pinheiro (2015) faz em sua investigação é abrir caminhos para desobediência epistêmica nos estudos sobre educação e espiritualidade. Ao nos doar a noção de um corpo que imagina espiritualidade e que é espiritualidade, o autor nos convida a pensar outras realidades mais justas e menos aprisionadora de nossa percepção. Trata-se de quebrar os ídolos/categorias coloniais que operam na fixação de nossa visão no mundo. Precisamos então, de comunidades alternidades que façam nosso corpo perceber outras realidades com mais força.

Ao citar Rubem Alves, Pinheiro (2015) mostra que essas comunidades alternativas se afastam do mundo dominante. Encontramos aqui fortes rastros para pensarmos uma atitude esquizo como um não afastamento do mundo, mas como ampliação das formas e das realidades que estão por vir. Não é algo psicopatológico, mas imaginativo, criativo, reinventivo. Não é algo disruptivo, mas perceptivo do quanto somos fixados por ídolos que seduzem e capturam nossa existência e nossos modos de ser e saber. Assim, apoiando-se nos rastros esquizos deixados por Pinheiro (2015), perguntamos: o que está por vir em nossas espiritualidades desde o corpo?

Partimos agora para Silva (2018) que nos mostra como a integralidade vem conduzindo a busca pela realização humana dentro de nossa realidade fragmentada. Mesmo com todo aparato tecnológico, estamos nos movendo na recuperação de uma integralidade. Particularmente na assistência ao parto, o autor afirma que houve um movimento de tecnicização dos cuidados em que contribuiu para a redução da mortalidade materno-infantil, mas houve também a desterritorialização da assistência em seu sentido local e cultural. Nisso, a formação humana sofreu profundos impactos porque esse ritual de passagem – o nascimento – foi deslocado da experiência familiar e doméstica para a dimensão institucional.

Um dos pressupostos de Silva (2018), apoiando-se em evidências, é que o desenvolvimento e a formação humana são anteriores ao nascimento biológico. A passagem do bebê do útero ao mundo externo é um rito de passagem que marca significativamente os

envolvidos no fenômeno. Além do aspecto sacro, há as implicações educativas e formativas nesse rito, uma vez que a espiritualidade pode emergir como uma situação tanto religiosa como experiencial para quem está envolvido no parto. Se o cenário hospitalar potencializa a espiritualidade em seu sentido mais religioso, no cenário domiciliar ela parece estar mais ligada à experiência existencial.

Silva (2018) sutilmente nos faz discutir o corpo como elemento dessa experiência de cenários: se no contexto hospital sobressai o corpo como um corpo-máquina, o contexto domiciliar traz o corpo como um território de potências. Enquanto o primeiro é submetido ao poder biomédico, o segundo fica aberto para a experiência da mulher, tensionando a consciência corporal e o compromisso ético-estético com a vida. Esse compromisso é uma forma de autonomia, visto que é a mulher que desempenhará papel ativo no parto na cena domiciliar.

Uma visão integral do parto e da espiritualidade, para Silva (2018), contribuiria para ampliar os processos de humanização. Essa visão leva em consideração o crescimento pessoal no ciclo gravídico-puerperal. Estamos diante de uma afirmação que deixa rastros importantes para compreendermos a espiritualidade. Ela oferece meios para pensarmos, nos termos do autor, a espiritualidade enraizada no corpo – ou no mundo-da-vida.

Como pensar o corpo em nossas investigações espirituais? Que lugar o corpo ocupa dentro das espiritualidades? Tais questões nos ajudam a uma reorientação do ponto de partida para os estudos da espiritualidade. Silva (2018) quando fala sobre a espiritualidade enraizada no corpo coloca a presença e a existência corporal como condição importante para o conhecimento de mundo. Interpretamos esse pressuposto como se a espiritualidade fosse o próprio corpo. E isso precisa de uma consciência integral.

Para Silva (2018), uma espiritualidade assim se revela no individual, mas estabelece uma relação dialógica com o coletivo. Ela pode ser expressa em práticas humanizantes, como a “[...] solidariedade, participação comunitária, gestos de gentileza, práticas ecológicas, de respeito e moderação em relação a si mesmo, às pessoas e aos ambientes de forma geral” (Silva, 2018, p. 80). Pensamos assim, que uma espiritualidade enraizada no corpo considera modos éticos e estéticos que são relacionais.

Tempos de desencantamento: a partir dessa percepção existencial, Silva (2020) abre sua investigação. Como nos fazer – se ainda é possível – diante de uma arquitetura existencial que sabe de tudo, mas que se mantém distante de tudo? No jogo entre saber e não sentir, o desencantamento do mundo é uma experiência fatídica, contemporânea, insistente e que eclipsa

qualquer futuro. Em uma atitude de busca das impossibilidades, nas brechas da vida ausente, o autor vai falar do silenciamento das epistemologias cocriadas e forjadas na luta pela vida. Encontrando rastros consistentes, encontra na educação um dispositivo animador e encantador do mundo e da vida. Mas não qualquer educação.

A pesquisa de Silva (2020) percebe em Chögyam Trungpa Rinpoche um solo fértil para problematizar a educação. Esta passa a ser compreendida espiritual e pedagogicamente. Ela é uma flecha atirada contra o coração das racionalidades violentas. Então, o pesquisador traz a noção de uma educação guerreira. Como sustentação de outros modos de perceber o mundo e a vida, a educação guerreira é uma noção cara para a esquizoespiritualidade. Na medida em que questiona a realidade pré-dada como captura do nosso eu neurótico – um eu centrado em uma realidade determinada e única e que se torna patológico e adoecido quando desvia-se de tal realidade, a educação guerreira abre portais para as esquizoespiritualidades: ela abre espaços e tempos descentrados do eu. É assim que se atravessa a realidade neurótica, ou seja, a realidade onde nossa percepção torna-se distorcida porque compreende um modelo e um modo único da realidade, como se fora dela não existissem outros mundos.

A travessia da realidade neurótica é um exercício de desalojamento do eu, de desobrigamento dos termos impostos violentamente sobre as formas de mundo, como se tais formas fossem as únicas verdadeiras. Requer, portanto, uma educação político-pedagógica que encontre a sacralidade do mundo, os encantamentos perdidos pela tecnicização do conhecimento. Numa educação guerreira, o trabalho formativo é uma ética de cuidado comum (Silva, 2020).

O autor nos mostra que na educação guerreira somos convidados(a) a pensar outros modos de educar. Através de um *ethos* que tem a magia – como elemento da experiência erótica da ligação com o mundo – como centro de gravidade de uma formação humana cosmopolítica. Ela é dispositivo capaz de “[...] solapar as bases colonialistas imanentes ao processo de desencantamento do mundo (Silva, 2020, p. 26). Ela é uma formação espiritual de apaixonamento pelo mundo e o que nele há. Desse modo, pretende-se a emergência de um sujeito outro descentrado do seu individualismo e egoísmo.

Pela educação guerreira vamos nos sensibilizando com o mundo ao nosso redor e mais ainda, vamos nos responsabilizando, nos cuidados, tomando para si as dores de todos e todas. Isso configura o destronamento do nosso eu neurótico, fechado em si mesmo e na realidade

como única. É a experiência de um tipo de sujeito que tem no seu eu algo aberto aos acontecimentos, que se desdobra em outros modos de vivência, sendo múltiplo. Por ser assim, esse sujeito da educação guerreira é expansivamente senciente do mundo. Tal mundo não é restrito aos humanos, mas a todo cosmos animado (Silva, 2020).

Parece-nos que a noção de educação guerreira é um fundamento da esquizoespiritualidade quando reconhece a necessidade de transformação do nosso corpo. Ao querer que nosso corpo seja livre na circulação e vivência dos afetos e das potências dos desejos, a educação guerreira é uma proposta formativa que aponta para a luta contra a colonização de nossos corpos. O corpo é, para Silva (2019), a capacidade sensorial e política de afetar e ser afetado; é uma espiritualidade metamórfica que, quando na senciência de mundo, se transforma e transmuta em qualquer modo de ser. Estamos falando que o corpo tem a capacidade de ver o mundo pelos olhos do outro. É assim que outras formas de inteligibilidade são sentidas e não apenas compreendidas.

Essa transformação dos corpos acontece por via da imaginação. Não é algo fácil, como mostra Silva (2020), visto que somos entorpecidos pelas colonialidades. Por isso ficamos presos e fixos a uma realidade, a formas eleitas como sendo as únicas verdadeiras. Desse modo, encontramos nas frestas abertas pelo autor possibilidades para percebermos o mundo de maneira não ordinária, mas de modo mais compassivo.

Chegamos em Barreto (2016). Na pesquisa do autor encontramos uma investigação espiritual que apresenta um modo outro de educar denominado de pedagogia da Vida. Inicialmente já somos provocados a pensar o que estamos falando por vida. É assim que o autor vai apresentando noções críticas para revermos categorias que sustentam o pensamento ocidental, como homem, cultura e natureza.

Ao realizar esse exercício intelectual, o autor nos propõe a pedagogia da Vida como uma brecha para expansão da formação humana. Ela é uma proposta:

[...] contra a acentuada fragmentação do conhecimento, a tecnificação dos procedimentos profissionais, o desperdício da experiência – da intensidade de sensações e dos sentidos que validam singularidade da Vida –, a flagelação da Vida e da miséria social – contra o desvio básico da Vida (Barreto, 2016, p. 27).

Dela emerge um sujeito singular, expressão viva da existência enraizada no corpo. Como um caminho de fuga, a pedagogia da vida opera por testemunhos potencializadores de

uma educação para além de quaisquer aprisionamentos. O testemunho, para Barreto (2016), no campo dos estudos humanos e educacionais, poderia aprofundar sobremaneira o modo como produzimos o conhecimento comprometido com um mundo melhor. Esse testemunho atravessa a vida de quem pesquisa e é a própria vida de quem pesquisa. Se a equação moderna do conhecimento requer um sujeito cindido, cognitivo, fraturado e desenraizado de si, o testemunho recompõe nosso modo de ser mais amplo e profundo. É uma poética de reparação de nossa fratura existencial.

Barreto (2016) apresenta o testemunho como um caminho metodológico para potencialização da vida em nossos estudos. Encarnando as experiências que são desperdiçadas, o corpo recupera suas raízes em si mesmo, aprofundando e complexificando a intimidade com sua existência. O corpo torna-se seguro, amoroso e *lócus* do conhecimento, da percepção e de uma racionalidade mais integrativa. E é esse corpo enraizado em si, mas não fechado em si mesmo, que se revela frágil. Sua abertura solidária a outros testemunhos produz uma comunidade, um pertencimento.

O testemunho revela o indizível, os vazios. Ele é uma ética, uma experiência de si, uma memória e uma autoria (Barreto, 2016). Sendo assim, cabe-nos questionar: em que medida damos testemunho das dores e do sofrimento em nossas investigações sobre a formação humana? Como estamos construindo conhecimentos incorporados nutridos pelo testemunho das vidas indignas? Trata-se de um exercício antropológico de fagia, de devorar. O testemunho vai criando elos impensáveis, identificações mais profundas.

Trazendo o testemunho como um acontecimento (Barreto, 2016), sentimos que há uma estreita relação com a espiritualidade. Um exercício vivido e não apenas teorizado; um caminho inacabado, e não um trajeto definido e conclusivo. Talvez essa seja a força do testemunho como uma manifestação espiritual e como uma ética de recomposição de nossas fraturas. Ele não quer a captura da verdade e nem sua representação mental, mas quer expor a fragilidade de nossa vida diante das experiências vividas. E nisso acabamos por criar um modo de vida compassivo, pois revelando nossas fragilidades, o testemunho necessita de uma comunidade atestadora que só existe na medida em que há vínculos existenciais com a testemunha. Então, acreditamos que o testemunho releva muito de nós, mas também dos nossos interlocutores.

2.6. Exercício experiencial-espiritual: cultivo incorporado

A investigação de Ribeiro (2019) sobre a atenção e seu cultivo é um contraponto à concepção medicalizada da atenção. Interessada em sistematizar processos metodológicos capazes de experiências pedagógicas sobre a atenção, a autora concentra esforços para apresentar a ideia do cultivo das capacidades atencionais. Entende assim, o sujeito nos paradigmas da multidimensionalidade e da integralidade. Esse sujeito interagindo social e culturalmente é capaz de cultivar a atenção. A consequência desse cultivo é o favorecimento de experiências do corpo e dos sentidos mais profundos.

Ribeiro (2019) mostra que o campo educacional moderno, influenciado sobremaneira pelos discursos medicalocêntricos, normatiza a atenção como algo mecânico. Assim, o fenômeno da atenção é visto como algo normatizado, otimizado ou meio para adquirir conhecimento. Distante disso, a pesquisadora traz a atenção como um modo de concepção, percepção e experimentação da vida, sendo um modo de viver e conhecer. Nesse sentido, implica uma vivência abrangente sobre o estar no mundo.

Essa vivência é um desdobramento multidimensional, pois leva o sujeito a pensar seus processos formativos e o coloca a reconhecer o mundo à sua volta. A ideia de cultivo dessa atenção surge das ciências cognitivas contemporâneas, da psicologia em diálogo com a fenomenologia e é atravessada por abordagens tradicionais orientais. É uma ideia que se associa, em grande medida, às experiências de sentido (Ribeiro, 2019).

Mesmo a autora trazendo, especialmente, a prática de meditação como cultivo da atenção, ao entrar no campo educacional são encontradas outras práticas pedagógicas que envolvem o corpo e a consciência atenta à respiração que permitem esse cultivo. Ribeiro (2019) então defende em seu estudo que o cultivo da atenção, quando em espaços formativos que considerem a integralidade do ser, poderá ser mediado por práticas de meditação e atividades lúdicas. Resulta disso que a atenção passa a ser um modo de ampliar os limites de percepção de si e do mundo, distanciando-se da lógica de medicalização.

A atenção, vista na abordagem integral, é um fenômeno desenvolvido nos aspectos subjetivos e objetivos, culturais e sociais; requer a interação das múltiplas dimensões do ser. É um exercício de experiência de si que abre a pluralidade de experiências. Por isso é potencial que pode ser cultivado, mais ainda na educação. O próprio ato de cultivo é um ato formativo porque gera consciência de si e do outro, bem como da realidade onde se está. Para isso, o

corpo é elemento importante (Ribeiro, 2019).

Uma percepção do corpo como uma experiência de afetamento no mundo é um modo de aprofundar o cultivo da atenção. O sujeito, antes transcendental, agora é um sujeito incorporado, que produz conhecimento desde o mundo. O corpo vivido como uma integração entre matéria e ideia postula a cognição como algo muito além dos processos mentais. Essa experiência toca o ser e coloca o corpo direto no mundo a ser percebido. Assim se abre para a dimensão espiritual. Assim, para nós, a dádiva epistêmica que Ribeiro (2019) nos traz é o corpo como composição de mundo e de abertura espiritual.

Agora, iremos apresentar a metodologia desta tese. E para ilustrar nossa problematização acerca do método, iniciaremos com um conto moderno sobre a ciência. Esse conto é trazido como uma abertura literária para nossa metodologia.

ԵԽՅՍՔԵՐ

ԵԽՅՍՔԵՐ

ԵԽՅՍՔԵՐ

ԵԽՅՍՔԵՐ

ԵԽՅՍՔԵՐ

ԵԽՅՍՔԵՐ

CHUVER



Ende mæra a ternura
ende a chuva me alaga
ende a água mole
perfura dura pedra da
mágica
eu tenho o tempo de
mundo tenho o mundo a
færa

Tempo a færa, May Malagressas



pendisse in est
eu. Quis ipsi
Pharetra mas
ut eu sem inte
lutpat sed. Ris
ra orci sagitti
lentesque el
Urna ne

convall
tur a e
cipit a
lobortis
cursu
elemen
adipi
Elen
Neg
ut

Um conto moderna da ciência para uma história e uma crítica da ciência



Conto. Eu conto. Eu conto uma história e uma crítica à ciência.³³

Era uma vez um homem que olhava para o céu e se perguntava sobre o seu lugar no universo. Ele se chamava Nicolau Copérnico e era um astrônomo polonês que vivia no século XVI. Ele não se conformava com a teoria que a Igreja defendia, de que a Terra era o centro do universo e que tudo girava em torno dela. Ele achava que isso não fazia sentido, pois contradizia as observações e investigações que realizava.

Ele resolveu então estudar os movimentos dos planetas e das estrelas e chegou a uma conclusão revolucionária: era o Sol que estava no centro do universo conhecido e que a Terra e os outros planetas giravam em torno dele. Ele publicou sua teoria em um livro chamado *Das Revoluções das Esferas Celestes*, em 1543, pouco antes de morrer. Sua obra foi considerada herética pela Igreja, que a proibiu e a condenou. Copérnico foi perseguido e acusado de ir contra a fé e a razão.

Mas sua ideia não morreu com ele. Ela foi retomada por outro homem que também olhava para o céu e se maravilhava com o que via. Ele se chamava Galileu Galilei e era um físico e astrônomo italiano que vivia no século XVII. Ele aprimorou o telescópio e fez descobertas incríveis, como as fases de Vênus, as manchas solares, os satélites de Júpiter e as montanhas da Lua. Ele defendeu a teoria heliocêntrica de Copérnico e demonstrou o poder da experimentação científica. Ele publicou suas observações em um livro chamado *Diálogo sobre os Dois Grandes Sistemas do Mundo*, em 1632, que foi um sucesso de público e de crítica.

Sua obra também foi considerada herética pela Igreja, que o obrigou a se retratar e o condenou à prisão domiciliar. Galileu foi humilhado e silenciado, contudo, não se arrependeu de sua busca pela verdade. Ele disse a famosa frase: "*Eppur si muove*" (E no entanto, ela se move), referindo-se à Terra.

Ele tinha um amigo na Itália, que também era um astrônomo e um filósofo. Ele se chamava Giordano Bruno e era um defensor da teoria heliocêntrica de Copérnico. Giordano Bruno foi além: afirmou que o universo era infinito e que havia muitos mundos habitados por outras formas de vida. Ele viajou pela Europa, divulgando seu pensamento e debatendo com outros intelectuais. Ele foi admirado por muitos, mas também odiado por muitos. Acusado de heresia, blasfêmia e apostasia, foi perseguido pela Inquisição, que o capturou e o torturou. Ele foi queimado na fogueira, em Roma, em 1600 e disse a famosa frase: "Talvez vocês, que pronunciam a minha sentença, estejam com mais medo do que eu, que a recebo". Morreu como um mártir da ciência e da liberdade.

O amor ao conhecimento e à liberdade inspirou tantos homens. Francis Bacon, filósofo e político inglês, queria entender o mundo e transformá-lo no século XVII. Ele criticou a tradição filosófica e religiosa que dominava o pensamento europeu e propôs uma nova forma de fazer ciência, baseada no

³³ Este conto, de cunho literário e imagético, foi escrito com base enciclopédica no livro *O livro da Ciência* da Editora Globo e escrito por Adam Hart-Davis e colaboradores, sendo traduzido por Alice Klesck.

método, nos experimentos, na observação e nas medições. Defendia que a ciência deveria servir para o bem da humanidade e para o domínio da natureza. Ele publicou suas ideias em dois livros: *Novum Organum Scientiarum*, em 1620, e *Nova Atlântida*, em 1627, que foram obras fundamentais para a ciência moderna.

Em *Novum Organum*, ele descreveu o método científico, que consistia em quatro passos: 1) observar os fatos e os fenômenos naturais; 2) formular hipóteses e leis gerais que expliquem esses fatos; 3) testar essas hipóteses e leis por meio de experimentos controlados e repetíveis; 4) confirmar ou refutar essas hipóteses e leis com base nos resultados dos experimentos. Ele também alertou para os obstáculos que impedem o conhecimento verdadeiro, que ele chamou de ídolos: os ídolos da tribo (os preconceitos e as limitações da natureza humana), os ídolos da caverna (as opiniões e as crenças pessoais), os ídolos do fórum (as convenções e as autoridades sociais) e os ídolos do teatro (as doutrinas e as escolas filosóficas).

Em *Nova Atlântida*, Bacon imaginou uma sociedade ideal, governada pela ciência e pela razão, onde os homens viviam em harmonia e prosperidade. Ele descreveu uma instituição chamada Casa de Salomão, onde os cientistas trabalhavam em diversos campos do saber, como a astronomia, a química, a biologia, a física e a matemática. Eles faziam experimentos, inventavam máquinas, descobriam novas substâncias, curavam doenças, exploravam o mundo e compartilhavam seus conhecimentos. Eram os guardiões da sabedoria e os benfeitores da humanidade.

As ideias de Bacon influenciaram muitos outros homens que também queriam desvendar os mistérios da natureza e da vida. Eles foram os protagonistas da Revolução Científica, que mudou a forma de ver e de entender o mundo. Encontramos René Descartes, filósofo que era defensor da razão como fonte legítima e primeira do conhecimento e da certeza das coisas. Ele acreditava que o homem era composto de duas substâncias distintas: a *res cogitans* (a coisa que pensa) e a *res extensa* (a coisa extensa). Acreditava que Deus era a causa, o princípio e a garantia de todas as coisas, e que a natureza era a manifestação de Deus. Para conhecer, o homem deveria elevar sua razão a ponto de abstrair o mundo. Estabelecia uma relação de objetividade e neutralidade entre o sujeito que conhecia e o objeto a ser conhecido. O primeiro era algo superior e dotado do poder de dominar o segundo, pois era o único que tinha capacidade de conhecer verdadeiramente os objetos do mundo.

Ele publicou suas ideias em vários livros, como *Discurso do Método* (1637), *Meditações Metafísicas* (1641) e *Princípios da Filosofia* (1644). Ele também viajou pela Europa, divulgando suas ideias e debatendo com outros pensadores. Ele foi um dos primeiros a defender o método científico, baseado na dúvida, na análise, na síntese e na dedução. Ele foi um dos primeiros a defender a matematização da natureza, baseada na geometria, na álgebra e na mecânica.

Immanuel Kant, filósofo alemão, também foi um desses homens que contribuíram para o avanço da ciência. Kant via a ciência como uma forma de conhecimento que se baseia na razão pura, ou seja, na capacidade de pensar de forma lógica e universal, sem depender da experiência sensível. Ele contribuiu para a racionalidade instrumental ao defender que a ciência deveria seguir um método rigoroso, que consiste em formular hipóteses, testá-las por meio de experimentos, e confirmá-las ou refutá-las com base nos resultados. Para ele, a ciência deveria servir para o bem da humanidade e para o domínio

da natureza, usando a razão como uma ferramenta para alcançar os fins desejados.

Prosseguindo, temos Robert Hooke que apresentou ao mundo a anatomia de pulgas, abelhas e cortiças em seu livro *Micrographia*, publicado em 1665. Ele criou seu próprio microscópio, que ampliava a visão de objetos minúsculos e revelava sua estrutura e sua beleza. Ele foi o primeiro a usar o termo célula para descrever as pequenas cavidades que ele observou na cortiça.

Nesta seara, Antonie van Leeuwenhoek, que observou em 1670 os organismos de célula única, o esperma e as bactérias em seu microscópio simples, foi o pioneiro da microbiologia, que estuda os seres vivos invisíveis a olho nu. Ele enviou suas descobertas à *Royal Society* de Londres, que era a principal instituição científica da época.

John Ray, que publicou em 1686 a *Historia Plantarum*, em que criou uma enciclopédia do reino vegetal, marcou a primeira tentativa de classificação sistemática. Ele agrupou as plantas de acordo com suas características morfológicas e fisiológicas, sem se basear em critérios arbitrários ou artificiais. Ele foi o precursor da botânica, que estuda as plantas e suas relações com o ambiente.

Esses e outros homens abriram espaço para o Iluminismo, que foi um movimento cultural e intelectual que se desenvolveu na Europa nos séculos XVII e XVIII. O Iluminismo defendia o uso da razão, da ciência e da educação como formas de libertar o homem da ignorância, da superstição e da opressão. O Iluminismo valorizava a liberdade, a igualdade, a tolerância e o progresso. O Iluminismo influenciou as artes, a literatura, a filosofia, a política e a religião.

Um dos expoentes do Iluminismo foi Isaac Newton, que definiu as leis do movimento e da gravitação universal em seu livro *Philosophiae Naturalis Principia Mathematica*, publicado em 1687. Unificando a física terrestre e a física celeste, mostrou que os mesmos princípios matemáticos regiam os corpos em queda livre e os planetas em órbita. Ele criou o cálculo diferencial e integral, que permitiu resolver problemas complexos de geometria e de mecânica. Considerado o maior gênio da ciência moderna e o modelo de cientista racional e universal.

A partir dos princípios de Newton, os ramos da ciência ficaram cada vez mais especializados e diversificados. Surgiram novas disciplinas, cada uma delas tinha seu próprio objeto de estudo, sua própria metodologia, sua própria linguagem e sua própria história.

Um desses ramos foi a biologia, que estuda os seres vivos e suas interações. Um dos marcos da biologia foi a obra de Carl Lineu, um botânico sueco que publicou em 1735 o *Systema Naturae*, em que trouxe a classificação da fauna e da flora. Ele dividiu os seres vivos em reinos, classes, ordens, gêneros e espécies, usando um sistema binomial de nomenclatura, que usava dois nomes latinos para identificar cada espécie, como *Homo sapiens* para o ser humano. Foi o fundador da taxonomia, que estuda a classificação e a nomenclatura dos seres vivos.

Outro desses ramos foi a física, que estuda os fenômenos naturais e suas leis. Um dos marcos da física foi a experiência de Benjamin Franklin, um cientista e político americano que viveu no século XVIII. Ele provou que

o raio era uma forma de eletricidade, usando uma pipa, uma corda e uma chave durante uma tempestade, em 1750. Também demonstrou a existência de correntes marítimas de grande escala, investigando a Corrente do Golfo, que influencia o clima da Europa e da América.

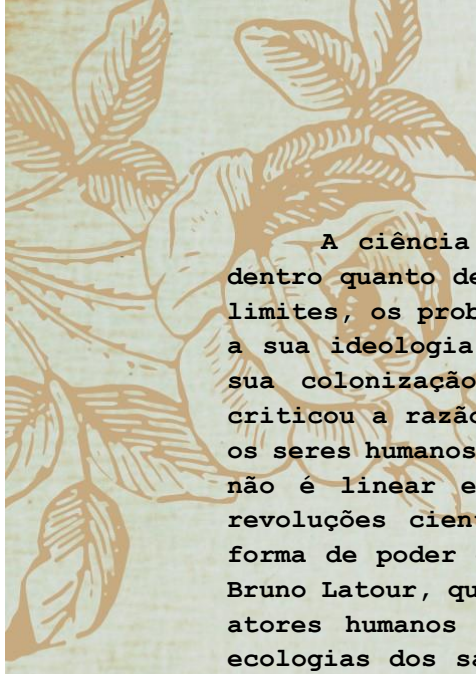
Na química, que estuda a composição e a transformação da matéria, um dos marcos foi a descoberta do oxigênio, que foi feita por dois cientistas independentemente: Joseph Priestley, um químico e teólogo inglês, e Antoine Lavoisier, um químico e político francês, que viveram no século XVIII. Priestley criou o oxigênio em 1774, por meio do aquecimento do óxido de mercúrio e usando luz solar e uma lupa. Ele chamou o gás de ar deflogisticado, seguindo a teoria do flogisto, que dizia que a combustão era a liberação de uma substância invisível. Lavoisier aprendeu a técnica de Priestley e criou o mesmo gás em seu laboratório, em 1775. Ele chamou o gás de *oxygène*. Ele foi o pai da química moderna e o criador da nomenclatura química. Foi condenado à guilhotina pelos revolucionários franceses, em 1794.

Esses e outros homens abriram caminho para a ciência moderna, que se desenvolveu nos séculos XIX e XX. A ciência moderna se caracterizou pela expansão, pela diversificação e pela especialização do conhecimento científico. Ela se baseou na experimentação, na observação e na matematização, apoiando-se na tecnologia, na indústria e na inovação. Por meio da ciência moderna a cultura, a sociedade e a história foram influenciadas pelas descobertas e construção dos regimes de verdade.

Um dos expoentes da ciência moderna foi Charles Darwin, que apresentou a teoria da evolução das espécies por meio da seleção natural em seu livro *A Origem das Espécies*, publicado em 1859. Ele explicou como os seres vivos se adaptam ao ambiente e se modificam ao longo do tempo, originando novas formas de vida. Ele se inspirou nas observações que fez durante sua viagem ao redor do mundo, especialmente nas ilhas Galápagos, onde viu diferentes tipos de tartarugas, pássaros e iguanas. Ele também se baseou nas ideias de Thomas Malthus, que previu catástrofes com o crescimento populacional, e de Alfred Wallace, que chegou à mesma conclusão que ele sobre a evolução. Ele foi o fundador da biologia evolutiva, que estuda a origem e a diversidade da vida.

A teoria de Darwin causou um grande impacto na ciência e na sociedade, pois desafiou a visão tradicional de que os seres vivos eram imutáveis e criados por Deus. Ela influenciou as ciências humanas e sociais, que estuda o homem e suas relações. Alguns autores usaram a teoria de Darwin para explicar fenômenos como a linguagem, a cultura, a religião, a política e a economia. Alguns exemplos são Herbert Spencer, que cunhou a expressão "sobrevivência do mais apto" e defendeu o darwinismo social; Max Müller, que comparou as línguas e as religiões como formas de evolução cultural; Émile Durkheim, que analisou a sociedade como um organismo vivo; e Karl Marx, que criticou o capitalismo como uma forma de exploração e luta de classes.

A ciência moderna e contemporânea trouxe muitos benefícios para a humanidade, como o aumento da expectativa de vida, a melhoria da qualidade de vida, a ampliação do conhecimento, a exploração do espaço, a comunicação global, a prevenção de doenças, a produção de energia, a preservação do ambiente, entre outros. Mas trouxe muitos desafios para a humanidade, como as guerras, as armas, a poluição, a desigualdade, a fome, a violência, a alienação, a destruição, entre outros.



A ciência também trouxe muitas críticas e questionamentos, tanto de dentro quanto de fora da comunidade científica. Alguns autores apontaram os limites, os problemas e as contradições da ciência, como a sua parcialidade, a sua ideologia, a sua dominação, a sua alienação, a sua desumanização, a sua colonização, entre outros. Alguns exemplos são Theodor Adorno, que criticou a razão instrumental como uma forma de dominação sobre a natureza, os seres humanos e o próprio indivíduo; Thomas Kuhn, que mostrou que a ciência não é linear e cumulativa, mas depende de paradigmas que mudam com as revoluções científicas; Michel Foucault, que revelou que a ciência é uma forma de poder e de saber que produz e controla os sujeitos e os objetos; Bruno Latour, que afirmou que a ciência é uma construção social e que envolve atores humanos e não humanos; Boaventura de Sousa Santos, que propôs as ecologias dos saberes como uma forma de valorizar a diversidade, a justiça social e o diálogo entre as diferentes formas de conhecimento.

Esses e outros autores nos convidam a pensar a ciência de forma crítica, reflexiva e dialógica, reconhecendo seus méritos, mas também seus limites, seus problemas e seus desafios. Eles nos convidam a pensar a ciência de forma plural, diversa e intercultural, respeitando e valorizando as outras formas de conhecer e de viver o mundo, especialmente as formas africanas, latino-americanas e orientais, que foram marginalizadas, silenciadas e invisibilizadas pela ciência ocidental e eurocêntrica. Eles nos convidam a pensar a ciência de forma ética, política e emancipatória, buscando a transformação social e a construção de um mundo mais justo, mais solidário e mais sustentável.



3. MATRIZ METODOLÓGICA

3.1. Sobre um corpo que sonha utopias: um testemunho (trans)metodológico

Saúdo aqui Pai Benedito e Vovó Catarina!

Salve os pretos velhos que, conhecendo os mistérios da vida, tornaram-se fonte de minha inspiração ética e estética.

Salve os pretos velhos que se movendo como conhecimentos ancestrais, compõem hoje uma epistemologia de cuidado, de cura e de transformação.

Salve os pretos velhos que guiam nossa experiência no mundo.

Silenciados, quando abrem a boca fazem nosso corpo tremer. Estão entre nós. São homens, mulheres e o que mais quiserem ser que são açoitados pelo projeto civilizatório moderno/colonial.

Os pretos velhos são encarnados. São vidas periféricas desprezadas no nosso Brasil. Os pretos velhos são todos e todas que resistem à crueldade colonial.

Neste projeto de tese, como pede o rigor acadêmico ocidental, preciso descrever minuciosamente as etapas do método, fazendo valer a coerência cartesiana que abstrai e captura os objetos do mundo. Contudo, poderíamos dizer que os pretos velhos falam muito mais do que as próximas páginas que seguem.

Assim, as palavras de Seu Pelé, morador da zona norte do Recife, são mais potentes que qualquer método. Elas revelam as ruínas do mundo que habitamos:



34

Não necessitamos, exclusivamente, encerrar nossas investigações nos rituais cartesianos e após isso sermos honrados com os títulos acadêmicos. Precisamos, antes de tudo, de coração. Coração que sente, que se compadece, que se move, que pulsa no ritmo do outro que sofre.

³⁴ Aponte a câmera do celular para acompanhar o vídeo. O vídeo completa está disponível em: <https://globoplay.globo.com/v/10644736/?s=0s>

Coração presente nas dores e misérias do mundo. Desse modo, incorporaremos os conhecimentos do mundo, lutando por utopias e por vida. Não queremos mais sobreviver; queremos ficar calmos, sem medo da morte diária. Queremos novos problemas e não os mesmos problemas que imperam no Brasil há 522 anos.

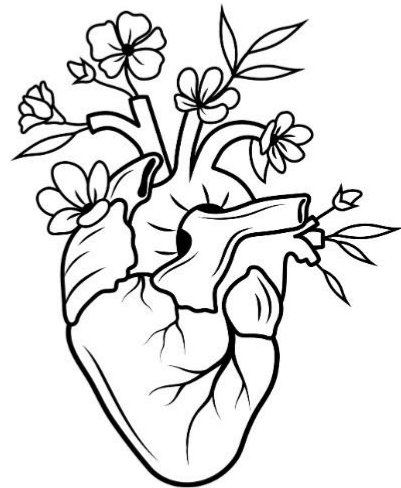
Se as palavras de uma mãe que sofre a perda de seu filho não forem suficientes para nos provocar compaixão e nos mover à luta, se não forem suficientes para nos causar indignação, então as próximas páginas serão dispensáveis e frívolas. Precisamos de um coração novo, como Dinha, mãe de Lucas Daniel, 13 anos, soterrado após deslizamento de barreiras com as fortes chuvas no Recife-PE, bairro Alto Santa Terezinha, em 7 de junho de 2022:



35

³⁵ Aponte a câmera do celular para acompanhar o vídeo. O vídeo completa está disponível em: <https://tvjornal.ne10.uol.com.br/noticias/2022/06/15022324-reporter-da-tv-jornal-se-emociona-e-chora-durante-entrevista-com-mae-que-perdeu-filho-em-deslizamento-no-recife.html>

PRECISAMOS DE UM CORAÇÃO NOVO



O que a educação tem com tudo isso?

Mais: como as pesquisas em educação têm, ou não, acolhido as vidas fragilizadas e deixadas para morrer? Como o(s) método(s) dá(ão) a ver as dores humanas dos(as) condenados(as) desta terra? (Fanon, 1968).

Afinal, não é a vida o que importa quando falamos de formação humana?

E então eu recorro que não estamos sentindo o cio da terra em nossas pesquisas em educação. Não estamos tendo calma. Respirar, perceber, sentir. São verbos que fogem da rota neoliberal no campo da educação. Agora, antes de prosseguirmos, respire. Perceba a si, o mundo que está à sua volta. Sinta o sangue correndo em seu corpo e escute o que nos ensina Di Melo (1975):



36

As bases ontológicas e axiológicas do neoliberalismo produziram uma realidade onde formação humana é entendida como um fenômeno utilitário para o desenvolvimento econômico. Assim, o mundo passa a ser desprovido de sentidos profundos sobre as existências e as experiências. Os sentidos de ser e estar no mundo são traduzidos como fabricar e consumir (Siqueira, 2019).

Há uma racionalidade e razão econômicas que estruturam as colonialidades. Relendo Mbembe (2020), podemos entender como o neoliberalismo, enquanto uma atualização da colonialidade do poder, é um modelo econômico e político que organiza nossas mentalidades e espiritualidades em função da maquinificação do humano. Essa maquinificação tem sua materialização e plenitude nas tecnologias que capturam nossa humanidade de modo artificial. Dito de outra maneira: há um devir humano pautado no domínio dos nossos desejos e potências. Esse devir é definido na profunda necessidade neoliberal de tornar tudo e tudo em objetos.

“Não há mais distinção entre seres vivos e máquinas”, afirma Mbembe (2020, p. 19). Essa constatação coloca em evidência nossa morte. Máquinas e pessoas são autômatos sujeitos a uma racionalidade econômica predatória. No sistema-mundo, a colonialidade do poder

³⁶ O arquivo poderá ser acesso pelo link: https://www.youtube.com/watch?v=p_whU-TJKkA

estabelece estruturas e imagens de funcionamento das relações estabelecidas (Quijano, 2005; Wallerstein, 2005). Essas estruturas e imagens já são conhecidas por nós: racismo, machismo, classismo, capacitismo, LGBTfobia e outros modos de violência que orquestram nossas existências na cena colonial.

A racionalidade econômica predatória do neoliberalismo se propõe a formar nossas subjetividades. Assim, colonialidade do poder e neoliberalismo andam estritamente cruzados. Martinez (2017) diz que sem a colonialidade do poder, o neoliberalismo não existiria; do mesmo modo, sem neoliberalismo a colonialidade do poder não permaneceria existindo. Ambas possuem técnicas de poder que formam as subjetividades, esvaziando o próprio sentido de formação humana. Retira-se nossa força de ser.

O ato de nos retirar de si, de nos desprover de nossas potências espirituais, de nos instrumentalizar a dominar e explorar o mundo é, antes de tudo, uma economia colonial que retroalimenta o projeto civilizatório iniciado em 1.500 em *Abya Yala*. Os colonizadores não trouxeram apenas a Sagrada Cruz com eles, mas impuseram, violentamente, todo um modo de ser, pensar e agir. Isso foi internalizado, foi posto em nossas mentes e controlou nossa relação no mundo. Fomos submetidos a uma organização e estruturação social que se pauta na exploração, na dominação e no extermínio. São esses valores que acompanham nossa ação no mundo.

No campo da ciência, isso contribui, categoricamente, para o esvaziamento político de nossas pesquisas em educação. As palavras de Rubem Alves (1984, p. 16, grifo nosso) se tornam atuais:

Onde se encontra o educador, no discurso científico sobre a educação, especialmente aquele das ciências sociais? Ah! Descobriu-se que a educação, como tudo o mais, tem a ver com instituições, classes, grandes unidades estruturais, que funcionam como se fossem coisas, regidas por leis e totalmente independentes dos sujeitos envolvidos. E daí chegamos a esta posição paradoxal em que, **para se conhecer o mundo humano, é necessário silenciar sobre os homens. Antes de tudo, é necessário um “anti-humanismo” metodológico.** A realidade não se move por intenções, desejos, tristezas e esperanças. A interioridade foi engolida. Sobre este ponto concordam as mais variadas correntes científicas. **O mundo humano é o mundo das estruturas e seu determinismo.** E para que as estruturas se revelem é necessário que se lhes arranque a crosta de pessoas que as cobrem, da mesma forma como se recupera uma peça arqueológica há muito submersa, pela raspagem do limo e do lodo que sobre ela se depositaram. É justo que nos preocupemos com pessoas, mestres e aprendizes. Mas não é neste nível que se encontram as explicações, a ciência do real.

O autor já denunciava, de modo irônico, o quão a educação foi tomada como uma estrutura capturada pela colonialidade. Nesse projeto de educação, a formação humana tem seu sentido maior quando o homem, posto supostamente como forma superior da civilização ocidental, silencia outros sujeitos considerados em inferiores. Nesse projeto, o modo de se conhecer exige um anti-humanismo transposto para nossas metodologias. Então, o como conhecemos é uma maneira particular, histórica e econômica sobre como dominamos as estruturas do mundo e como silenciemos tudo e todos considerados inferiores a nós.

Não há espaço para amar, não há espaço para compaixão e solidariedade, não há espaço para sonhar nesse modo metodológico das pesquisas em educação. O que mais importa é a abstração do mundo em categorias, sua representação lógico-cognitiva e a escolha rígida de etapas sobre como capturar o objeto investigado. Onde estaria nossa solidariedade com os sujeitos que sofrem? Como habitaríamos os sonhos e como germinaríamos um mundo mais justo?

Vou lhes contar um sonho. Um sonho que fundamenta nosso percurso metodológico. Era agosto de 2020. Na tradição popular, o mês do desgosto, do agouro. Mas para mim, foi um mês em que estive sentindo o mundo e suas dores para definir as linhas iniciais deste projeto de tese. Em uma noite sonhei que Exu, orixá da comunicação e da abertura dos portais, estava de frente para mim. Ele ria. Seu riso me tomava. E eu também ria. Ele logo me diz que a metodologia desta pesquisa seria o testemunho e a experiência. Acordo, sinto-me muito leve e escrevo o sonho.

Esse sonho me levou a pensar na questão do testemunho e da experiência. Como, em uma pesquisa teórica, de revisão bibliográfica, o testemunho e a experiência se fariam método? O que eu testemunharia? Que experiência vivenciada por mim faria parte desta tese?

Essas questões começaram a fazer sentindo quando li *Pedagogia das Encruzilhadas*, de Rufino (2019). Abaixo reproduzo um feitiço, na forma de texto, lançado pelo autor e que me deixou enfeitiçado:

É chegado o momento de lançarmos em cruzo as sabedorias ancestrais que ao longo de séculos foram produzidas como descridibilidade, desvio e esquecimento. Porém, antes, cabe ressaltar que **essas sabedorias de fresta, encarnadas e enunciadas pelos corpos transgressores e resilientes, sempre estiveram a favor daqueles que as souberam reivindicar**. Assim, me inspiro nas lições passadas por aqueles que foram aprisionados nas margens da história para aqui firmar como verso de encanto a defesa de que a condição do *Ser* é primordial à manifestação do *Saber*. Os conhecimentos vagueiam mundo para baixar nos corpos e avivar os seres. Os conhecimentos são como

orixás, forças cósmicas que montam nos suportes corporais, que são feitos cavalos de santo; **os saberes, uma vez incorporados, narram o mundo através da poesia, reinventando a vida enquanto possibilidade.** Assim, ato meu ponto: a problemática do *saber* é imanente à vida, às existências em sua diversidade (Rufino, 2019, p. 9, grifo nosso).

Ao sonhar diante de Exu que me afirmava sobre testemunho e a experiência, não entende o método deste projeto de tese como algo *a priori*. Mas enquanto a pesquisa foi se tornando viva, orgânica, plástica, comprometida com a vida, senti que não haveria, metodologicamente, como fugir do testemunho e da experiência. Então, entendi que as autoras, os autores e os textos que foram trazidos para esta investigação são pessoas com as quais dialoguei. Encontrei nelas possibilidades de divagar sobre nossas resistências. Fui compondo atitudes epistemológicas de experienciar a vida e suas dores. A cada texto lido, incorporava novas e outras percepções e sensações desde o mundo da dor, das vidas marcadas para morrer.

Como saberes e conhecimentos incorporados, a cocriação desta investigação é um exercício espiritual de problematizar as noções de educação, formação humana e corpo como uma tríade que sustenta uma espiritualidade outra. A leitura dos textos, a escrita deste projeto de tese e a consciência ampliada de mim mesmo são elementos que forjam a escolha metodológica pelo testemunho e experiência. Afinal, a pesquisa em sentido decolonial é “[...] uma prática permanente de transformação social na vida comum, é, logo, uma ação rebelde, inconformada, em suma, um ato revolucionário [...] é também um ato de ternura, amor e responsabilidade com a vida” (Rufino, 2019, p. 11).

Então, como matriz axiológica deste metodologia, temos os valores do testemunho e da experiência como descentro da produção desse conhecimento particular e localizado nas dores de pessoas colonizadas. Por testemunho, entendemos, assim, como Bâ (1981), que ele é ligado à experiência e à vida. Não se testemunha o que não se vive. Testemunhamos e transmitimos com grande força através da oralidade. Tanto como a oralidade, o testemunho expressa a materialidade das memórias; constitui-se como saber complementar e diferente da produção escrita do conhecimento. Pela oralidade e pelo testemunho comunicamos valores, formas, conhecimentos, saberes e experiências diversas. É, portanto, uma fonte rica e legítima de formação e informação histórica, cultural e espiritual (Bâ, 1981).

O testemunho “[...] vale o que vale o homem” (Bâ, 1981, p. 168). Para testemunhar é preciso organização interior das percepções. Primeiro, como mostra o autor, dialogamos conosco. As fazer isso, capturamos os sentidos e significados da realidade onde estamos.

Passamos a aprofundar nossa relação com o mundo. O que há no testemunho configura uma experiência de pertencimento a certo contexto. Então, trata-se de narrar o mundo a partir de contextos e de construir memórias individual e coletiva. Essas memórias tornam-se quadros de verdade, de valor significativo para um certo grupo. Assim, Bâ (1981) nos apresenta a relação intrínseca entre o homem/a mulher e a palavra. Fora da monumentalidade da escrita, nas sociedades que centram o registro do conhecimento nela, o valor da palavra é o valor da própria existência humana. A pessoa se compromete com a palavra proferida.

Bâ (1981, p. 169) diz que o homem/a mulher “[...] é a palavra, e a palavra encerra um testemunho daquilo que ele é”. Por esse valor que sustenta uma matriz axiológica em que o mundo é a palavra, a verdade está relacionada com o que se vive e experimenta. Em oposição a isso, temos as sociedades modernas substituindo o valor da palavra pelas assinaturas; o compromisso sacro entre ser humano e palavra é rompido.

Então, o testemunho que se segue aqui é fruto da experiência de compaixão com as dores de quem é abandonado e deixado para morrer. Nossa inspiração metodológica na escrevivência (Evaristo, 2005; 2009) nos leva ao compromisso de sonhar utopias e construir um mundo mais justo, livre das ruínas e da decadência de nossas humanidades.

Optamos por escrever o testemunho movendo a escrevivência como modo organizativo metodológico. Bispo (2023) nos ensina que precisamos nomear as coisas desde nossa existência. É um exercício ético e ontológico que materializa nossa realidade; afinal, ela já fora definida quando o colonizador chega em nossas vidas e usa sua linguagem para representar nosso mundo. Neste momento, meu testemunho é uma escrevivência. Neste momento, nossa tese é minha armadura. Neste mundo, as palavras semeadas aqui poderão brotar vida.

Semeio palavras com quem me oferece terra para a semeadura. Semeio também por entre as rochas. Mesmo que não brote vida, a semente foi lançada. Não é desperdício; é partilha. E já que posso testemunhar, experimentar e nomear, eu digo que a investigação científica outra é também um processo de semeadura. Cuidamos das sementes; preparamos a terra e seu cio; espalhamos as sementes em um gozo com a terra molhada. Esperamos. Esperamos. Esperamos. Ela brota. De uma forma ou de outra, ela brota. Se não brotar, a semente será sinal. Sinal do que poderia ser. Pode até mesmo ser fossilizada.

A investigação científica outra, assim como o ato de semear, é cuidadosa. É mãe zelosa, é pai compassivo. Ocaña, López e Conedo (2018, p. 178-179) já alertavam: “*La metodología “otra” es otra opción, tan válida como las existentes*”. Quando escrevo outra desde outra

gramática periférica, estou apenas querendo que vejam e consideram as imagens e verdades que movem nossos mundos. Não se trata de substituir, de querer universalizar, mas de negociar, de transitar, de ser considerado dignamente.

Uma investigação científica outra é um ato de semeadura quando reconhece a igualdade entre quem pesquisa e o mundo a ser pesquisado. Trata-se de um encontro entre mundos, que afetivamente vai sendo imaginado, cuidado, arado, esperado. É um diálogo ético, respeitoso, solidário, que *“implica develar otras formas de hacer ciencia sin subalternizar, sin dominar las acciones humanas ni los ideales de una comunidad. Implica vivir en/por/para la propia comunidad que pretende decolonizarse”* (Ocaña; López; Conedo, 2018, p. 182). É, como afirmam tais autores, um processo de amar, refletir, cooperar e compreender.

Por isso semeio palavras na forma de uma escrivência. Por isso organizo o testemunho como um compromisso espiritual escreviente. Por isso nossa matriz metodológica é uma investigação científica outra.

Abaixo apresentamos uma discussão acerca do método científico.

3.2. Ogun me dizia, o que vem é bom: um método rigorosamente implicado

Mais que vencer as demandas, guerrear. O ato demanda de nós consciência sobre como guerreamos. A ética do guerreiro em uma perspectiva transpessoal³⁷ pode ser encontrar seu bando, seu grupo e debandando-se das violências modernas, constrói pequenas comunidades de re-existência. São comunidades alternativas porquanto garantidoras de nossa nutrição político-epistêmica. Oxigenando órgãos outros, pulsando em veias interrompidas, essas comunidades são espaços e tempos propícios para experimentarmos a vida de uma ciência outra. Por isso Ogun me disse um dia: “o que vem é bom”.

E diante dessa comunidade alternativa, o Núcleo de Educação e Espiritualidade da Universidade Federal de Pernambuco, além do acolhimento transumano, minhas raízes puderam cruzar-se a outras raízes formando rizomas metodológicos e possibilitando fissuras nas realidades coloniais que me aprisionaram. Foi aqui que pensei o rigor da pesquisa qualitativa. Galeffi (2009, p. 64) traduziria de uma maneira particular e expressiva esse rigor nas pesquisas qualitativas: “[...] uma experiência que também pode se constituir como poético,

³⁷ Inspiramo-nos em Silva (2020) quando nos ensinar que o princípio do guerreiro não é entrar em guerra com os outros, mas não desistir daqueles(as) que são deixados(as) para morrer.

salutar e solidário de habitar o mundo”.

Então começo a me indagar: em um mundo pandêmico que teve mais de 6.025.000³⁸ de vidas interrompidas pela COVID-19 (OUR WORLD DATA, 2022), em um Brasil onde a mesma pandemia devastou 663.896³⁹ vidas (Brasil, 2022), como escrever uma tese que possa dar algum sentido de esperar ao mundo? Mais ainda: a quem serve uma tese em educação quando o Brasil vê filas de gente se acumulando para receber ossos e consumi-los⁴⁰? Como construir uma tese quando nossas taxas de desemprego estão entre as maiores do mundo⁴¹, mesmo quando o Brasil em 2014 saiu do mapa da fome da Organização das Nações Unidas – ONU pela primeira vez em nossa história?⁴²

O lugar do pesquisador é um lugar enunciativo performático⁴³ de quem pesquisa dor, muitas vezes. Dores sociais, estruturadas em nossa formação sociocultural. Assim, nesta tese interessa-nos, metodologicamente, inquerir em cada linha escrita, ir além do como escrevemos e pesquisamos. Não se trata de evidenciar o método estabelecido para construção da tese, mas de nesta pesquisa um contrafeitiço contra as bases coloniais que fundamental nossas dores sociais.

Como herdeiros de uma filosofia cartesiana, nossas universidades, em seus programas de pesquisa, exigem uma pragmática de construção de pesquisas em que o rigor reside, sobretudo, no método. Com avanço neoliberal nas universidades, vemos os programas aderindo a uma lógica de ganhos com a produção de pesquisas. Essa crítica é afirmada por Galeffi (2009, p. 40): “Afinal, para que serve um saber que não tem função pragmática imediata? Para que serve cultivar a qualidade espiritual de pessoas humanas se isso não aumentar o poder de ganho?”.

Particularmente nas pesquisas qualitativas o rigor, nos programas de pesquisa centrados em uma filosofia cartesiana, confunde-se muitas vezes com a elaboração de regras e o seguimento minucioso de tais regras. Mas problematizamos aqui, em uma pesquisa esquizoespiritual em educação, o que constituiria o rigor? Parece-nos que, mais que uma

³⁸ Número informado até o dia 06 de maio de 2022.

³⁹ Número informado até o dia 06 de maio de 2022.

⁴⁰ Ver: <https://g1.globo.com/fantastico/noticia/2021/07/25/fila-para-conseguir-doacao-de-ossos-e-flagrante-da-luta-de-familias-brasileiras-contr-a-fome.ghtml>

⁴¹ Ver: <https://g1.globo.com/economia/noticia/2022/04/28/taxa-de-desemprego-do-brasil-deve-ficar-entre-as-maiores-do-mundo-em-2022-veja-ranking.ghtml>

⁴² Ver: <https://g1.globo.com/fantastico/noticia/2021/07/25/fila-para-conseguir-doacao-de-ossos-e-flagrante-da-luta-de-familias-brasileiras-contr-a-fome.ghtml>

⁴³ Performático no sentido “[...] de provocar uma reação naquele a quem se dirige” (LATOIR, 2020 Diante de Gaia (Locais do Kindle 827). Ubu Editora. Edição do Kindle).

prescrição metódica de regras para busca e validação de uma verdade, “[...] o rigor é, a rigor, um comportamento atitudinal de quem faz qualquer coisa com arte. O rigor é o ethos de toda produção artística. Por que a ciência teria que ser diferente em relação ao ethos artístico?” (Galeffi, 2009, p. 44).

Esse valor atitudinal é ontológico de uma pesquisa esquizoespiritual. Mais ainda: poderia ser florescido como uma alternativa metodológica nas pesquisas qualitativas que são perspectivadas e engajadas com outras consciências e modos de vida. No paraíso cartesiano das pesquisas qualitativas, ainda temos como eixo de gravidade a seguinte programação axiológica:

Primeira tese. Existe um método preciso e universal que demarca a ciência de qualquer outra disciplina intelectual.

Segunda tese. A rigorosa aplicação desse método garante a realização do objetivo da ciência.

Terceira tese. Se a ciência não possuísse método, ela não seria um empreendimento cognitivo racional (Pera, 1994 *apud* Bucksdricker, 2004, p. 70).

Bucksdricker (2004 *apud* Pera, 1994) fala da terceira tese como a síndrome cartesiana. O método como caminho científico, como execução de regras estabelecidas em uma racionalidade instrumental e como imageamento da exatidão. Trata-se mais ainda de uma busca platônica pela ideia, pela verdade que habita o mundo sensível e que cá, por meio de certo método, abstraímos e representamos mentalmente essa verdade.

Nisso estamos novamente em um paraíso cientificista que pedagogiza o método e o esvazia de sua dimensão política. Ferrer (2017) afirma que isso nos leva a uma única visão de mundo metafísica, principalmente nos estudos transpessoais. Implica uma redução da consciência como ato existencial cerebral-cognitivo. Dito de outro modo, existimos conscientemente à medida em que conhecemos a nós e ao mundo por meio das faculdades cerebrais.

A experiência de uma cognição expandida e de uma consciência complexamente expansiva é um meio de movermo-nos nas pesquisas qualitativas e darmos a ver experiências deslegitimadas. O método então, é a busca não pela verdade e sua exatidão, mas o atravessamento da qualidade. Essa vem a ser “[...] algo próprio de quem sente, percebe, julga, conceitua, afeta e é afetado por aquilo que percebe” (Galeffi, 2009, p. 46). Abrimo-nos assim, a uma interconsciência. Um jogo dialético, espiritual e inconstante, por isso que entende a provisoriidade da vida e dos conhecimentos humanos e extra-humanos (Castro, 2002).

Nessa interconsciência, ou expansividade e plasticidade de como conhecemos o mundo,

formamos aqui uma aliança, um contrafeitiço pós/des/de/contra/colonial. É assim que assentamos nosso ebó epistêmico (Rufino, 2019). Um ebó constituído em imagens, poéticas e epistemes para despachar o carrego colonial, as dores causadas pelo nosso colonizador, que nas nossas realidades as reduziu ao cenário de *plantations*, que centrou nossas vidas em uma mitologia branca. O carrego colonial é a nossa maldição fundante de nossa neurose cultural, que nos captura e aprisiona em uma matriz colonial de ser, poder e saber, que produz nossas experiências tecidas como subalternas. É a violência produzida pelo colonialismo que carregamos até hoje em nossas produções de vida (Fanon, 1968; Gonzalez, 1988; Kilomba, 2019; Simas; Rufino, 2019). Desse modo, nos moveremos com e desde autores e autoras engajados ética, política e epistemologicamente que são colocados no esquecimento do mundo.

Nossa aliança epistêmica não tem a intenção de negar os avanços produzidos pelo método cartesiano no conhecimento de mundo, antes, contudo, de evidenciar as violências geradas pelo cultivo de uma racionalidade única. Pretendemos, como mostra Galeffi (2009), não negar o valor das disciplinas, dos métodos e das ciências positivas, mas desejamos avançar na discussão sobre o rigor que fundamenta nossas práticas de investigação, ampliando os programas de pesquisa desde métodos sensíveis e poéticos que considerem a vida cotidiana, as conexões sociais, os nossos traumas e dores. Isso porque rigor está para além de rigidez, dureza e exatidão da verdade.

A problematização do método científico vai muito além de um antagonismo que cria dois polos: o unificador, que entende que todo programa científico deve ser orientado e legitimado por um método que conduz a exatidão do conhecimento verdadeiro; e o anarquista metodológico, em que não reconhece o método como único caminho seguro para se produzir conhecimento (Szczepanik, 2011). Pretendemos atravessar tais posturas totalitárias e evidenciar o rigor em uma pesquisa em educação que se propõe a ser corpo, espiritualidade e experiências negadas pela modernidade. Por isso, cruzo epistemologicamente saberes, conhecimentos e epistemes na tentativa de dar a ver vidas esquecidas e deixadas para morrer; corpos governados sob o signo da morte; espiritualidades capturadas pelo colonialismo, patriarcado e capitalismo; experiências empobrecidas pela racionalidade moderna (Simas; Rufino, 2018).

Faço-me assim, de feiticeiro, de conjurador de palavras de vida, de macumbeiro revestido na força das Yabás⁴⁴. Assim, reunidos de encantadores epistêmicos de mundo, cruzamos nossos olhares e perspectivas sobre a vida. A vida para além da colonialidade. A vida

⁴⁴ Em certas nações de candomblé são as orixás femininas. Título geral para a força feminina.

em sua substância, em sua organicidade poética. É assim que cruzamos a pesquisa qualitativa, pois ela deveria ser

[...] um campo da práxis social, como tal deve satisfações à sua comunidade e à sociedade com a qual ela se compromete em termos de qualidade e responsabilidade, carregando todas as insuficiências, todos os inacabamentos e conflitos que se espera em qualquer prática humana (Macedo, 2009, p. 82).

É, pois, aqui que apresentamos o rigor de nossa pesquisa: a entrega socialmente referenciada. Trago comigo, que ocupo este lugar privilegiado e que estrutura o conhecimento universitário ocidental em grandes genocídios⁴⁵ (Grosfoguel, 2016), corpos e corpos, visões outras de mundo, experiências de sujeitos colonizados e marginalizados no mundo, espiritualidades transgressoras, processos de transmutação de vidas. Carrego comigo as dores daquelas e daqueles que são cotidianamente postos à morte, que são jogados na cova dos leões, mas que Yansã, com seus raios e ventos, não esquece e insiste em levantá-los. Não falo por mim, então. Falo desde nós, desde correntes, desde nossa coletividade, de nossos corpos mortos e moribundos.

Então, nos lavamos com lavanda, com banhos de cheiro. Sentipensamos o mundo de modo intersubjetivo: vidas que se cruzam, que se interpelam, que se tocam e trocam. É desse modo que esta tese é anunciada metodologicamente: uma pesquisa que se faz com as dores, que se apresenta com o testemunho, que se origina no corpo e para o corpo, pois cabe-nos lembrar que,

Vale informar ainda que em pesquisa, as compreensões conectivas, relacionais, intersubjetivantes, intercíticas, hoje envidadas por uma inteligência geral, por uma cognição mais envolvente e politicamente implicada/engajada, são pautas centrais de um conhecimento que emerge empoderando-se pelo discurso e pelas compreensões provocadas pela entrada em cena da diferença, da intersubjetividade e da multirreferencialidade. Temos, portanto, em termos contemporâneos, o outro do conhecimento contrapondo e propondo um rigor outro (Macedo, 2009, p. 86).

⁴⁵ Grosfoguel (2016) afirma que a estrutura epistêmica das universidades ocidentais foi construída em quatro grandes genocídios – e por consequência epistemicídios: I) contra os muçulmanos e judeus em Al-Andalus no final do século XV durante a conquista cristã espanhola contra o califado de Granada e em nome da pureza de sangue. Com esse primeiro extermínio, houve destruição massiva dos conhecimentos islâmicos e judeus, bem como o silenciamento de suas espiritualidades. II) Contra os povos ameríndios e depois com os aborígenes asiáticos. Também tiveram, tal qual em Al-Andalus, suas espiritualidades e conhecimentos exterminados, em nome da religião cristã. III) Contra os povos africanos, inferiorizados epistemologicamente sob a marca da raça e sob o imperativo de que eram impossíveis no conhecimento de mundo. IV) Por fim, contra as mulheres indo-europeias que foram queimadas vivas sob acusação de serem bruxas. As universidades ocidentais têm operado, conforme a crítica do autor, a partir de uma matriz universalista que excluiu os conhecimentos, modos de vida e formas de espiritualidades de sujeitos colonizados.

Nossas dores são a substância dessa tese. Não de modo metafórico, apenas. Mas real, substancial, espiritual. Somos agenciados por certos modos de resistir, de insistir e persistir na vida. Juntamo-nos com Frantz Fanon, Lélia Gonzalez, Milton Santos, Jorge Ferrer, Ailton Krenak e tantos(as) mais e fazemos a gira girar. Nesse cruzo, estamos trazendo desafios político-epistêmicos que possam compreender, nas pesquisas em educação, as experiências singulares e a consciência geopolítica de mundo desde lugares esquecidos. Assim, a diversidade epistemológica, oriunda de uma multirreferencialidade, faz deste tese um diálogo espiritual com a dor. Ao escrevemos cada uma dessas linhas, tensionamos as matrizes coloniais do saber que a todo instante compõem e recompõem o Olho de Deus nas nossas invocações epistêmicas. Deseja esse olho de Deus, em seu “cartesianismo idolátrico” “o penso, logo existo” para em seguida vir: “extermino, logo existo” (Grosfoguel, 2016).

No caminho proposto por Walsh (2019), precisamos de discussões metodológicas na academia que fecundem nossas matrizes de saber e que transformem radicalmente nossos modos de conhecer. Até porque a pesquisa qualitativa vem sendo cobrada, nos moldes capitalistas e neoliberais de fazer ciência, a provar sua função prática e pragmática, sob o viés da produtividade, da inovação e da produção de bens e serviços. O que essa perspectiva exclui da pesquisa qualitativa, em seu rigor outro, é justamente a “[...] qualificação da vida espiritual da humanidade” (Galeffi, 2009, p. 46) que está em jogo, em detrimento de uma concepção tecnocientífica das pesquisas em educação.

Ao escrever esta tese, mundos de mortes foram levantados no Brasil de 2022. Ações e agenciamentos racistas, bélicos, sexistas, LGBTfóbicos, classistas e tantas formas coloniais de opressão e de violência de nossas vidas precarizadas pelo necropoder (Mbembe, 2016). O nosso Brasil tem como berço a escravidão; da mesma forma, nossos e nossas intelectuais não são isentos do racismo, são também frutos de uma época (Souza, 2019). Então, como escrever uma tese quando mundos de mortes são postos aos nossos olhos? Para quê escrever uma tese quando nossos valores democráticos são atacados covardemente? A que serve a tese quando pessoas morrem de fome, por serem quem são ou porque são alvos do Estado?

Não há como o corpo não se envolver indignado na produção de um conhecimento pautado em um padrão de ser, de saber e de poder (Freitas, 2020). Escrever esta tese implicou em um exercício espiritual de conhecimento outro: não há mais um sujeito cognoscente que domina o objeto cognoscível, mas sujeitos que se afetam e se cruzam, que negociam práxis e teorias, que se deixam seduzidos por um mundo mais justo. Poderia dizer que é uma

epistemologia das águas de Oxum, sensíveis, plásticas, poéticas, políticas. Essa epistemologia é de cuidado com o outro; propõe uma ética de respeito e acolhimento, uma práxis de justiça social e cognitiva; é intuitiva, emocional, espiritual. É mãe das pesquisas escritas em corpo inteiro.

Na tese investigamos aspectos outros da consciência com um rigor comprometido com a produção de vidas que foram objetificadas, mercantilizadas e desprezadas. Então, o

C O M O

FOI FEITA ESTA TESE...

...é muito mais um jogo de poder para manutenção do *status quo* do sujeito cartesiano do que uma preocupação real com a fome, a miséria e a violência que nos assola em 2022. Achamos desse modo, contraproducente à pesquisa qualitativa. Ao invés de como esta tese foi realizada, o método implicado com a vida questiona: a quem serve esta tese? Encontramos, em certa medida, nas palavras de Galeffi (2009, p. 58, grifo nosso), um alívio:

Não estou trabalhando com dados estatísticos e sim com processos de compreensão e interpretação que implicam no **exercício da existência humana** consciente da consciência e da inconsciência – um exercício que pode ser chamado de filosófico, usando a expressão no sentido próprio do termo, que é o exercício rigoroso do pensamento apropriador.

Estamos trabalhando nesta investigação, que chamamos de esquizoespiritual, com a substância vida. Vida de tantas pessoas ceifadas pelas colonialidades. Assim, preocupa-nos mais em que medida vamos nos tornando aprendizes da relação de pertencimento com a totalidade vivente, comprometidos com os mundos violentados. Seguimos Ramose (2002) quando afirma que humanidade é uma qualidade e uma experiência que se constrói em relação com. É um aspecto relacional que cria uma ética comunitária. Essa ética é vital e complementar: vital porque tudo que há carrega uma força; complementar, pois as existências são

interdependentes e interrelacional. É assim que, nesse momento, não sou mais eu, mas um nós, uma comunidade de gente que deseja viver dignamente. Por isso a questão metodológica que nos interessa é: servir a quem? Galeffi (2009, p. 58-59, grifo nosso) continua:

Assim, uma pesquisa faz sentido na medida em que alcança sentido como práxis qualificadora. Isto significa não a produção de um produto requerido por um mercado consumidor específico, e sim **a produção de si-mesmo-outro-mundo** – produção que se dá por reprodução, manutenção, potencialização e por atualização continuadas. A pesquisa qualitativa não tem como fim atender à ordem de uma produção intelectual regulada por grupos de pesquisa hegemônicos, imperiais, colonizadores... Posso afirmar que o seu fim é o conhecimento em seu acontecimento do conhecimento do conhecimento e do desconhecimento, **tendo em vista a realização humana plena em sua abertura ontológica radical** – um ser da diferença sem perda da unidade diversa. **Seu fim é a vida humana** instante projetada em sua causação como está sendo.

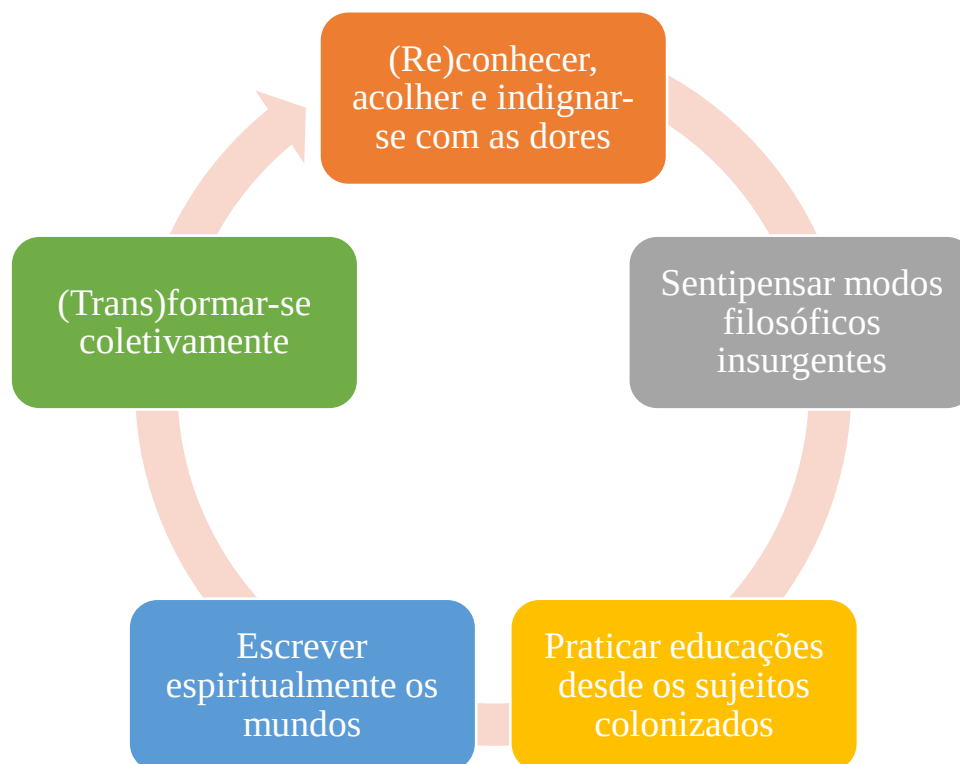
Essa produção de si mesmo em uma perspectiva da realização humana de abertura ontológica radical nos coloca de corpo aberto, em relação com, desde as vidas esquecidas e deixadas para morrer, simbolicamente, na matriz de saber moderno/colonial. Por isso optamos que, nesta tese, o rigor da pesquisa consista a partir de um

[...] **ato livre e implicado com a vida abundante**. A atitude de rigor do pesquisador não pode deixar passar as incoerências éticas que levam a efeitos epistemológicos desastrosos, incoerências que levam ao jogo pessoalista que se reveste de impessoalidade a serviço de uma coletividade fictícia, justamente porque carente de vida própria (Galeffi, 2009, p. 59).

Aqui reside tanto o nosso fazer quanto o nosso serviço. Trata-se de uma ciclo metodológica e não apenas um percurso metodológico. Trata-se de manter-se perspectivado e não neutro; é uma opção transmetodológica, que enquanto carente de vida, busca na própria vida as ligações, conexões e feitura de cosmogonias não violentas na produção do conhecimento. Requer de nós, pesquisa-dores, atitudes radicais de cuidado, de responsabilidade cósmica, coletiva e comunitária, autonomia política e uma econômica de afetos que sustentem horizontes impossíveis, improváveis, irrealizáveis. Nesse sentido, para satisfazer os ritos acadêmicos de um conhecimento moderno/colonial, explicamos como esta tese está sendo tecida metodologicamente. Mas de modo transmetodológico, ousamos dizer a quem serve esta tese: aos pobres e desvalidos, que econômica e espiritualmente são expulsos dos espaços de reconhecimento do seletivo grupo de humanidade moderna (Krenak, 2020).

O ciclo abaixo apresenta esse ciclo:

Figura 24: Ciclo transmetodológico



Fonte: autor (2022).

A miséria da ciência moderna/colonial está no empobrecimento do humano, reduzido a certos órgãos, capturados em certas realidades fragmentadas de saber-poder. Acontece nisso a capitalização das experiências e a fetichização do método científico. Falamos dessa miséria da ciência moderna apoiados nas ideias de Santos (1996), que afirmando o privilégio técnico do uso da ciência e dos conhecimentos científicos, acabou por dividir o mundo cada vez mais em pequenos saberes. Ao invés do uso edificante da ciência como uma experiência social e política, estamos resumindo-a ao uso técnico. O problema disso é que a aplicação da ciência e de seus conhecimentos é unidimensional. Os saberes e conhecimentos locais e particulares são recusados. Mais ainda:

As consequências deste modelo de aplicação da ciência moderna são hoje bem conhecidas. Na sua origem, este modelo visou converter todos os problemas sociais e políticos em problemas técnicos e resolvê-los de modo científico, isto é, eficazmente com total neutralidade social e política (Santos, 1996, p. 19).

Um método rigorosamente implicado poderia **(re)conhecer as dores** e através delas **indignar-se com as violências de mundo**. A civilização moderna/colonial é tecnocientificista

e estabeleceu-se, dentre tantos pilares arquitetônicos, em um brutalismo do conhecimento, onde a relação entre o sujeito cognoscível e o objeto cognoscente é sempre algo imanente e operado em um nível de exploração e, portanto, de violência (Dussel, 1977; Freitas, 2020; Mignolo; Santos, 2008).

Quando reconhecemos as dores das pessoas e do mundo, a apatia é uma atitude de distanciamento da presença na vida. Essa neutralidade indica quão confortável está o sujeito em uma cena colonial, atravessado de seus privilégios. Trata-se de uma atitude de envolvimento e de indignação. É uma reescrita que é movimento das experiências e que teoriza outros modos de saber-poder. Pela indignação epistêmica, questionamos o sujeito cognoscente que mobiliza suas teorias em um padrão de conhecimento dissociativo e dual: corpo e mente, matéria e espírito, forma e ideia, teoria e prática. Acaba que essa dualidade gera hierarquias e reproduz injustiças sociais e cognitivas (Freitas, 2020).

Essa dualidade, que nega a complexidade e a diversidade da realidade, não é apenas um problema teórico, mas também um problema prático, que tem consequências trágicas para a vida de milhões de pessoas. Assim, no Brasil de 2022 em que

Genivaldo de Jesus Santos, homem negro com transtorno mental de 38 anos, foi morto

em uma câmara de gás improvisada por Policiais Rodoviários Federais em Sergipe⁴⁶; como

isolar-me dessa dor? Como ficar indiferente quando uma menina indígena Yanomami de 12 anos é estuprada e morta por garimpeiros⁴⁷? Há como ser leve quando

João Carlos Arruda Ferreira, estudante de 16 anos, foi

massacrado junto a outras 22 vidas em uma ação policial na Vila Cruzeiro, Rio de Janeiro, com relatos de facadas nas pessoas mortas em uma chacina – segundo maior massacre na história carioca, ficando atrás apenas do ocorrido na favela do Jacarezinho em 2021⁴⁸?

⁴⁶ Fonte: <https://www.brasildefato.com.br/2022/05/26/camara-de-gas-dentro-de-viatura-da-prf-mata-homem-no-litoral-do-sergipe-leia-repercussao>

⁴⁷ Fonte: <https://mst.org.br/2022/05/05/menina-indigena-yanomami-de-12-anos-e-estuprada-e-morta-por-garimpeiros-em-rr/>

⁴⁸ Fonte: <https://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2022/06/04/vila-cruzeiro-apos-acao-que-matou-23-pessoas-rj.htm>

Indigno-me por **Luci Maria da Silva** que,

enquanto dormia de conchinha com seu marido, é **soterrada** por falta de políticas públicas para convivência com as fortes chuvas que aconteceram no Grande Recife. Além de Luci, outras

127 vidas foram interrompidas miseravelmente⁴⁹. No Brasil de 2021, temos **Maria**

Alves da Silva, mulher idosa catadora de lixo que se alimenta de ossos,

que antes serviam de alimentos para cachorro⁵⁰. No mesmo ano, a Rede Penssan, no Inquérito Nacional sobre Insegurança Alimentar no Contexto da Pandemia da Covid-19 no Brasil, identifica que metade dos lares brasileiros estavam em situação de insegurança alimentar e 19 milhões de pessoas passavam, assim como Maria Alves da Silva, passavam fome⁵¹.

Como não se indignar quando em 2021, **Roberta Silva**, mulher trans de 33 anos em situação de rua, foi brutalmente **queimada**? Seu corpo teve uma área de 40% queimada e ela veio a óbito após a ação transfóbica de um adolescente em Recife⁵². Consigo ficar em paz quando **Leila Debora Barbosa**, uma **adolescente lésbica de 16 anos é estuprada, assassinada com 16 tiros e enterrada com a cabeça exposta**⁵³? É preciso neutralidade e indiferença para manutenção de privilégios. É preciso estômago para levar a vida como se nada de violento estivesse acontecendo no Brasil nos últimos anos, como se não fôssemos uma câmara de gás a céu aberto, parafraseando a Carta Aberta à Humanidade assinada em 2011 por padre Júlio Lancellotti e diversos outros líderes religiosos e artistas, que é reproduzida abaixo:

⁴⁹ Fonte: <https://g1.globo.com/pe/peernambuco/noticia/2022/06/01/morreu-nos-meus-bracos-soterrada-comigo-diz-marido-de-vitima-de-deslizamento-de-barreira-no-grande-recife.ghtml>

⁵⁰ Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=OeoI8h5eGxg>

⁵¹ Fonte: <https://www.brasildefato.com.br/2022/02/01/inflacao-e-desemprego-devem-agravar-fome-no-brasil-em-2022-diz-economista>

⁵² Fonte: <https://www.folhape.com.br/noticias/morre-roberta-mulher-trans-que-teve-40-do-corpo-queimado-por/189809/>

⁵³ Fonte: <https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2022/05/esfaqueamento-foi-a-principal-cao-da-mortes-da-populacao-lgbtqia.shtml>

“Vivemos tempos sombrios, onde as piores pessoas perderam o medo e as melhores perderam a esperança.”

Hanna Arendt

O Brasil grita por socorro.

Brasileiras e brasileiros comprometidos com a vida estão reféns do genocida Jair Bolsonaro, que ocupa a presidência do Brasil, junto a uma gangue de fanáticos movidos pela irracionalidade fascista.

Esse homem sem humanidade nega a ciência, a vida, a proteção ao meio-ambiente e a compaixão. O ódio ao outro é sua razão no exercício do poder.

O Brasil hoje sofre com o intencional colapso do sistema de saúde. O descaso com a vacinação e as medidas básicas de prevenção, o estímulo à aglomeração e à quebra do confinamento, aliados à total ausência de uma política sanitária, criam o ambiente ideal para novas mutações do vírus e colocam em risco toda a humanidade. Assistimos horrorizados ao extermínio sistemático de nossa população, sobretudo dos pobres, quilombolas e indígenas.

Nos tornamos uma “câmara de gás” a céu aberto.

O monstruoso governo genocida de Bolsonaro deixou de ser apenas uma ameaça para o Brasil para se tornar uma ameaça global.

Apelamos às instâncias nacionais – STF, OAB, Congresso Nacional, CNBB – e às Nações Unidas. Pedimos urgência ao Tribunal Penal Internacional (TPI) na condenação da política genocida desse governo que ameaça a civilização.

Vida acima de tudo!⁵⁴

⁵⁴ Fonte: <https://www.cartacapital.com.br/cartaexpressa/intelectuais-fazem-carta-aberta-a-humanidade-contra-bolsonaro/>

A escrita desta tese é, antes de tudo, a travessia dolorosa por essas cenas coloniais que despreza a vida não considerada digna. Deixados para morrer, marcados para sobreviver, são vidas Severinas construídas ficticiamente como desprezíveis. Esta tese serve, pois, aos pobres e miseráveis, aos oprimidos, às oprimidas, às vidas levadas, interrompidas, ceifadas pela brutalidade de um sistema econômico que insiste em classificar a vida por suas utilidades produtivas. Um esforço intelectual que não reconhece as injustiças sociais e cognitivas é mais uma investigação que reforça a invisibilidade dos periféricos e das periféricas.

É essa indignação epistêmica que me leva a pensar nossa realidade como uma produção colonial que limitou nossa experiência de mundo, bloqueando perspectivas, pensamentos, racionalidades e sensibilidades decoloniais. Nossas epistemes foram classificadas como inferiores, mas são elas processos de recomposição de nós mesmos. A indignação epistêmica, nos levar a compreensão que a injustiça “[...] ocorre não apenas sobre os saberes, mas, antes de tudo, sobre os corpos, causando-lhes inércia e retração” (Freitas, 2020, p. 27).

O caráter histórico e vivo desta tese (des)centra sua emergência científica alargada e sensível. Quando localizamos nossa indignação a partir da história violenta que vive sendo reencenada no Brasil, fundamos assim nosso método. Afinal, qual a substância da pesquisa qualitativa senão a relação de integridade e integralidade do humano com tudo que é extra-humano? Mais ainda: eu, homem branco, cisgênero, gay e de candomblé, como, ocupando o espaço privilegiado da academia, poderia, nesta investigação, servir aos pobres e miseráveis?

O segundo evento do ciclo transmetodológico desta tese é sentipensar modos filosóficos insurgentes. Mignolo (2017) nos ensina que devemos fugir, em um exercício decolonial, das rotas de visões do mundo. Isso porque a visão de mundo funda o privilégio da epistemologia ocidental. A visão “[...] bloqueou os afetos e os campos sensoriais, um só dos quais é a visão” (Mignolo, 2017, p. 20). Então, preferimos, assim como o semiólogo argentino, partir desde as “sensibilidades de mundo”. Nossas sensibilidades de mundo são cocriadas em nossos corpos. Sentipensamos filosoficamente em/para nossos corpos tão marcados e categorizados pelas colonialidades.

Então, aos reconhecermos as dores e nos indignarmos com elas, (re)conhecemos também o corpo que habitamos. A pesquisa esquizoespiritual pede corpo. O método é sentido desde o corpo esquecido. Como escrever uma tese em uma pandemia? Como escrever espiritualmente quando o mundo está em guerra? A serviço de que estão nossas teorizações

esquizoespirituais? Se a investigação não possibilitar rupturas e fissuras nas violências sociais e epistêmicas, teremos mais uma tese que comporá um arquivo e que entregará um título a quem a construiu.

Mas, “eu sou um corpo, um ser, um corpo só. Tem cor, tem corte e a história do meu lugar”. Tomo como empréstimo a canção de Luedji Luna para expressar o que posso ser e o que posso carregar. Instituído historicamente, meu corpo não foge da experiência de estar no mundo. Longe da ideia de cindi-lo, recompomos a ideia de inteireza, de escritura das existências no corpo. Isso porque nossa constatação e maior obviedade nesta investigação esquizoespiritual é ser um corpo no mundo. Que implicação teria essa consciência para a educação? E em que medida isso produziria métodos na pesquisa em educação capazes de cocriar e dar a ver subjetividades marcadas e esquecidas?

A consciência de mundo é uma posição que demanda um exercício de perspectiva, um movimento de localizar-se epistemologicamente em certa realidade. Essa consciência pode ser mobilizada; pode ser reduzida e até mesmo fixada em uma dada realidade, fundamentada em certas ficções tomadas como únicas, centrais e verdadeiras. Entendemos que a(s) educação(ões) pode(m) mobilizar essa consciência sob uma perspectiva epistemológica de dualidade, de unidade ou outras que estão por vir desde o corpo.

Sou um corpo que testemunha uma época, que cria também experiências sobre essa época. Sou um corpo no mundo. Corpo que carrega histórias, que tece histórias, que é história. Por isso, nessa investigação esquizoespiritual assentamo-nos em um tipo de escritura e feitura metodológica que nos questiona: qual lugar do meu corpo na pesquisa? Há nas pesquisas em educação espaço para o corpo como enunciação e fundamento do conhecimento?

Desde as filas estabelecidas no tempo e espaço pedagógicos da educação infantil, o corpo tende a ser objeto de adestramento. Adestra-se para conter os desejos, adestra-se para formatar comportamentos, adestra-se para dominar qualquer expressão de movimento do corpo no mundo. Parece que nos queriam um corpo invadido, ocupado para ser ocidental. A imagem de uma educação homérica, onde o educador deve ser virtuosamente um guerreiro – e não no sentido ameríndio ou oriental – justo e corajoso que levará aqueles e aquelas em estado de escuridão a um *ethos* de elevação espiritual.

Ulisses é essa imagem do guerreiro ocidental, heroico por natureza e o modelo ideal de homem. Desbravador, violento quando necessário e justo, carrega para si a missão civilizatória. Tem o poder de destronar demônios e conquistar os lugares geográficos mais recônditos e de

adentrar na mais profunda escuridão da alma humana. É essa imagem que atormenta os processos de esquizoespirituais na educação, pois não aceitamos mais que haja um modelo, uma imagem única que seja baluarte da formação do humano.

Ulisses oferece um modelo egóico moderno de vivência da experiência. Ele permite-se mergulhar no desconhecido, escutando o canto das sereias, contudo não abdica de seus referenciais autocentrados, permanecendo amarrado ao mastro do racionalismo que busca mediar a vida, tornando-a um modo de viver sem precisar implicar o seu corpo.

Assim, tomo o mito grego de Ulisses como mobilizador estético e político de um regime de imagens que sustenta a educação moderna e sua arquitetura colonial no campo da educação e na sua relação com as espiritualidades desincorporadas, pois é encarna a síntese do empreendimento colonial. Esse empreendido vê na educação a razão do desenvolvimento econômico e a perpetuação do capitalismo. É a formatação de nossas potências e sua redução à instrução técnica. Ocorre que a imagem de Ulisses como uma racionalidade educacional moderna/colonial retira nossas espiritualidades incorporadas e não somente isso, mas acaba nos desespiritualizando porque nos coloca em um lugar de incapacidade de conhecer e de viver por nós mesmos.

Invocamos então, uma imagem outra vinda do além-mar africano, não como substituição, mas como mobilizadora e desalojadora da realidade ficcional do mundo branco como ente totalitário, Exu. Exu como guardião de mundos, como comunicação entre orixás e as diversas formas humanas. Exu como devorador de tudo a sua frente, que come tudo, que vomita novas coisas. Exu como uma epistemologia decolonial no modo de fazermos pesquisa. Exu que pede corpo, que é corpo, que desterritorializa corpo.

Fazemos isso porque a racionalidade cartesiana impõe o corpo como limite do conhecimento seguro. A partir de uma ontologia de dualidade que implanta uma matriz de saber onde a abstração, esquematização e apropriação são os valores que fundamentam os métodos de pesquisa, a racionalidade cartesiana está a serviço de uma forma de saber soberana e imperialista. Dessa racionalidade o corpo é expulso nos processos de saber.

Por isso, Exu como epistemologia decolonial da pesquisa em educação e em espiritualidades pode nos ajudar a incorporar sentidos que são negados para nossa inteireza e nossa relação com o mundo de modo não exploratório de depredatório. Quando nosso corpo é uma das fontes do conhecimento, a relação entre viver, pesquisar e com-viver é uma insurgência esquizoespiritual. Agora questionamos: vivemos no nosso corpo o que pesquisamos?

Recupero, portanto, as memórias do meu corpo desde a educação em filas⁵⁵, onde somos formatados e temos nossas potências impedidas de florescer. Recupero enquanto atitude metodológica decolonial que provoca movimentos esquizoeducacionais dentro das espiritualidades incorporadas. Desde as filas venho tentando me ocupar. Desde as filas penso em como reintegrar o meu corpo, este que fora tão disputado pelas categorias coloniais de raça, gênero e classe; este corpo que foi construído como não marcado pela branquitude, que foi posto como desviante e doentio por minha existência afetiva e sexual, este que é retirado de sua consciência de classe. Mas é esse corpo que é espiritualidade capaz de promover distintas formas de saber com o mundo.

Quanto sentipenso isto, sou levado a um novo evento transmetodológico: praticar educações desde os sujeitos colonizados. E aqui reside minha experiência no Núcleo de Educação e Espiritualidade da Universidade Federal de Pernambuco ou de uma formação humana politicamente perspectivada desde as periferias existenciais.

Trago em meu corpo as dores de muitas pessoas: meus familiares que não conseguiram acessar a universidade pública, meus amigos e minhas amigas que foram direcionados para desistir da vida acadêmica porque o trabalho é que lhes proveria o sustento do pão diário e tiveram que escolher entre ou trabalhar ou estudar, de pessoas não conhecidas que tiveram suas vidas interrompidas ou que são proibidas, cultural e socialmente, de produzir conhecimento de mundo e de estar nos espaços de poder.

No Núcleo de Educação e Espiritualidade, encontro-me, primeiramente, com um apanhador de sonhos. Um xamã de sensibilidades e racionalidades que abre portais. Um dia ele sonhou, certamente, em ver uma academia menos monocultural: cheia de gente diversa; de atiradores de flechas para enfrentar os diversos sistemas de conhecimento que se fundamentam na exploração, na violência e na degradação da vida; de gente esquecida e deixada para morrer. Ele sonhou. Ele acreditou. Ele foi abrindo portais para os pobres e miseráveis. Assim, o Núcleo vai, como um grande útero, abrindo vidas de mulheres, de crianças, de pretos e pretas, de LGBTQIA+, de pessoas com deficiência... são essas vidas marcadas para a subalternidade que carregam consigo outras vidas e cocriam conhecimentos pautados na solidariedade, na compaixão, nas racionalidades amorosas e complacentes.

Esse xamã, que assumiu a forma de orientador, possibilitou processos de cura, de

⁵⁵ Anunciamos aqui essa memória e experiência de uma educação em filas, mas traremos, para melhor compreensão, um ensaio na página 156 sobre tal memória.

transformação, de educações para além do treinamento, da instrução. As educações como potencializadoras de sonhos e como realização de justiça social e cognitiva. Por isso estamos aqui.

Assim como eu, outros pesquisadores e pesquisadoras carregam outras pessoas e outras formas de vida tomadas como vidas desprezíveis e desprezadas. No Núcleo de Educação e Espiritualidade/UFPE praticamos educações desde os sujeitos colonizados como forma de desler o mundo em uma perspectiva colonial. Em seguida somos alfabetizados e letrados em categorias decoloniais de um conhecimento outro, mais amoroso e compassivo. Nos mesmos rastros de Sawaia (2008), buscamos romper com a lógica dualista e dissociativa que sustenta a exclusão social, e valorizar as formas espirituais de leitura de mundo dos invisíveis, dos pobres e miseráveis. Acreditamos que as suas narrativas são fontes de conhecimento e de potência de ação, que podem contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e feliz. Por isso, nos agrupamos no Núcleo como guerreiros e guerreiras, curadores e curadoras, benzedeadas, como batedores de tambor. Somos atiradores de flechas que, investigando com métodos decoloniais na educação, fissuram a monumentalidade do saber moderno.

Em nossos encontros regulares, as investigações são doadas, são partilhadas: trazemos nossos textos e colocamos em discussão. Não somos guiados por uma lógica individualista, mas comunitária, coletiva e cósmica. Passamos assim, a sentipensar categorias e marcadores de realidade que fazem parte de nossa experiência de mundo. Fazemos isso quando, nos processos de orientação, de estudo e de escrita das pesquisas, não temos uma relação hierarquizada com nosso orientador ou com nossos irmãos e irmãs do mestrado ou doutorado. Cada qual tem uma contribuição, uma percepção, questionamentos, dúvidas. Então, cada uma e cada um se posiciona perante o texto, pois:

Tudo isso nos projeta em um campo de possibilidades em que **cada um de nós é também responsável pela totalidadeviva, em um aprendizado afetivo contínuo**, que não acontece fora de um corpo vivo e vivente, de uma existência como ser biológico e ser mental simultaneamente (Galeffi, 2009, p. 25, grifo nosso).

Tudo funciona de modo coletivo e circular: apresentamos os processos de investigação e todos e todas dialogam e oferecem algo sobre o processo de construção das pesquisas. Assim, a investigação é sempre algo coletivo, mesmo que escrita a uma única mão. Trata-se de um rigor incorporado, onde tentamos recuperar o vigor de um conhecimento encantando porque parte de matrizes que consideram as sensibilidades e outras lógicas de formação humana.

Esse movimento de educações desde os sujeitos colonizados é uma prática e um exercício espiritual que objetiva a leitura de mundo em categorias negadas pela modernidade/colonialidade. É um aprendizado outro sobre a pesquisa e a nossa responsabilidade epistêmica que reverbera diretamente na totalidade vivente. Então constitui um fazer científico outro, fundamentado no compromisso com a vida. Não estamos negando, contudo, um fazer científico cartesiano, até porque,

É contraditório invalidar aquilo que fundamenta todo o desenvolvimento tecnológico da humanidade até hoje, com toda a ambiguidade desse desenvolvimento. Assim, não se trata de contrapor métodos e fazer a apologia de um deles, e sim de investigar radicalmente a natureza do conhecimento humano, o que nunca pode garantir nenhum alcance definitivo, porque é uma produção humana e o ser humano encontra-se sempre perspectivado e enraizado (Galeffi, 2009, p. 19).

Praticamos outros modos de educações, como a discussão coletiva de nossas pesquisas e a nossa relação com o texto enquanto uma pessoa, porque não é possível escaparmos de nós mesmos. Para nós, o texto é uma pessoa ou pessoas. Isso permite que tensionemos e problematizemos a construção das dissertações e das teses. Percebo que nos agrupamos em bando. Como bando, voamos, nos protegemos, nos cuidamos, nos admiramos e nos incentivamos. Como bando, fazemos discussões e reflexões a partir das sensibilidades de mundo (Mignolo, 2017) que encontramos nas fronteiras, nas brechas, nas fissuras, nas encruzilhadas.

É assim que o Núcleo nos permite uma experiência coletiva de construção da pesquisa. Quando dialogamos, o que estamos produzindo, estamos dizendo que o sujeito que constrói a pesquisa é sempre um sujeito coletivo. Aqui mesmo nesta tese várias travessias afetivas do grupo permitiram o desenvolvimento das ideias e das experiências que estamos escrevendo e investigando.

Isso nos leva a outro evento transmetodológico: escrever espiritualmente os mundos. Sabemos que, coletivamente, estamos em processo de investigação de mundos classificados como desprezíveis, cheios de vidas matáveis e dignas de serem deixadas de lado. Se mundos são suplantados, na colonialidade, nosso compromisso ético-político e estético, nas pesquisas, é escrever os mundos esquecidos ou explorados. Escrevemos então, como um compromisso que quer romper com uma lógica existencial que dividiu uma zona de humanidade e outra de sub-humanidade ou animalidade. Galeffi (2009, p. 20) nos mostra que o mundo é posto em uma ordem ideal, matemática e outra zona ignorante: “como se a existência de um mundo ideal todo

perfeito e esfericamente matematizado e geometrizado fosse uma evidência apodítica em si, só refutável na mente defeituosa dos sujeitos humanos comuns e ignorantes do conhecimento evidente por si mesmo”.

Assim, quem conhece? Quem está apto a escrever o mundo? É a polarização entre a mente iluminada e evoluída e a mente deficitária. É uma perspectiva cientificista que não considera a vida em suas diversas formas e, por isso mesmo, descarta os diversos mundos onde as vidas habitam. Mundos de fome, mundos de violência, mundos de animalização, de mortes, de esquecimentos. Mas todos esses mundos são construções sociais, culturais e epistêmicas de um modo de conhecimento que pretende que as vidas sejam apenas números e estatísticas.

Quando escrevemos espiritualmente os mundos classificados em matriz colonial, estamos possibilitando que as diversas formas de vida sejam reconhecidas como vidas dignas. Nossa intenção é desestabilizar um *ethos* que insiste em nos desumanizar e desespiritualizar. Assim, acreditamos como Galeffi (2009, p. 38-39, grifo nosso):

Parece-me que **tudo é uma questão de mentalidade e de cultura espiritual**. Para a qualificação da pesquisa qualitativa **é preciso uma política e uma economia apropriadas**, o que pressupõe uma formação para a destinação humana como um todo interligado. Em um mundo dominado pela tecnociência e regido economicamente pelo capitalismo avançado em sua estupidez maquínica, a qualidade só passa a ter sentido na medida em que contribui diretamente para a manutenção do sistema produtivo insustentável globalizado. O qualitativo, então, necessita de outra qualidade de cultura espiritual das sociedades e indivíduos para poder ser reconhecido pela comunidade humana que o usufrui e cultiva.

Em torno do compromisso espiritual de provocar racionalidades e sensibilidades política e econômicas que respeitem e cultivem a vida como valor primeiro e último de nossas práticas, a escrita espiritual de mundos é, antes de qualquer coisa, uma dádiva que ofertamos às vidas desprezadas. Pretendemos que, epistemologicamente, nossas investigações, em algum momento, em algum lugar, em alguma direção, promova uma consciência de mundos sustentada por políticas de amorosidade e compaixão. Escrever espiritualmente mundos é mobilizar também todas as nossas dimensões e capacidades como integradoras de nossa percepção. É assim que somos atravessados por músicas, macumbas, banhos de cheiro, meditações, encontros com pessoas e suas histórias de vida, por poesias, por desalojamentos de nossas partes mais coloniais. Uma escrita espiritual de mundos requer de nós uma consciência coletiva e poética.

Quando estamos escrevendo espiritualmente mundos, particularmente os mundos colonizados, quebramos o espelho de Narciso. Essa imagem é potente para pensarmos a escrita como exercício espiritual. Ao quebrarmos o espelho de Narciso, estamos ampliando outras matrizes axiológicas e ontológicas de mundo. Não mais utilizamos como centro de nossa cosmopercepção as categorias coloniais de ser, saber e poder. Assim, movemos nossas experiências para ler a realidade. É um processo em que:

[...] **uma ciência se confunde com a produção da vida espiritual dos indivíduos** amantes de um saber ser e de um saber fazer que não deixe de lado um saber não-ser e um saber não-fazer. Tudo isso nos projeta em um campo de possibilidades em que **cada um de nós é também responsável pela totalidadevivente, em um aprendizado afetivo contínuo**, que não acontece fora de um corpo vivo e vivente, de uma existência como ser biológico e ser mental simultaneamente (Galeffi, 2009, p. 25, grifo nosso).

Desse modo, conhecer é um ato espiritual porquanto nos move no mundo. E em uma perspectiva sensível, ética e política, o conhecer nos torna responsáveis pelas vidas que são trazidas nas nossas investigações. É disso que trata a escritura espiritual nas pesquisas em educação. Ou pelo menos deveria ser essa nossa intencionalidade.

Necessário dizer que a legitimidade dessa escritura espiritual de mundos surge da validação dos sujeitos que habitam nossas investigações. Como mostra Galeffi (2009, p. 37): “De nada adiante produzir pesquisa qualitativa sem que seus efeitos possam trazer modificações expressivas em seu meio de atuação”. E esses efeitos, segundo o autor, são percebidos por força no meio social, nas publicações, pelas contribuições e provocações em novas e outras metodologias e epistemes, por novas articulações éticas e técnicas, pela movimentação nos grupos de pesquisa que se encontram desarticulados ou não implicados com as vidas deixadas para trás.

A escritura espiritual de mundos requer de nós o profundo conhecimento sobre a arquitetura colonial que desumaniza nossas vidas. Esse conhecimento é necessário para causarmos fissura nas estruturas de violência e opressão que surgem de tal arquitetura, afinal, “[...] as ferramentas do senhor nunca derrubarão a casa-grande. Elas podem possibilitar que os vençamos em seu próprio jogo durante certo tempo, mas nunca permitirão que provoquemos uma mudança autêntica” (Lorde, 2020, p. 137).

Isso promove o próximo evento transmetodológico: (trans)formar-se coletivamente. Maldonado-Torres (2018) evidencia que os efeitos da modernidade/colonialidade naturalizam

uma arquitetura de morte, exploração, dominação e extermínio. As mentes são dominadas e elas vão reproduzindo as estruturas coloniais no mundo e o próprio sujeito colonizado vai se autocolonizando. Como afirma Fanon (2008), o racismo vai sendo incorporado, a inferioridade epidermizada e cultivamos o auto-ódio. Precisamos então, estar de corpo aberto, recebendo as dores e as alegrias do outro, é a principal atitude epistêmica que recupera a (trans)formação coletiva dos sujeitos colonizados.

Aqui, neste projeto de tese, fizemo-nos de corpo aberto. Tivemos o cuidado de ser um portal, já que ocupamos um lugar privilegiado na produção do conhecimento, para as vidas que são esquecidas, para os corpos que são marginalizados. A cada sentipensar, a cada leitura, a cada mobilização de categorias decoloniais, nosso compromisso estético, ético e político foi traduzido na escrita e no nosso texto como um modo de apresentar as vidas colonizadas. Nos termos de Maldonado-Torres (2018, p. 55, grifo nosso):

A crítica decolonial encontra sua âncora no corpo aberto. Quando o condenado comunica as questões críticas que estão fundamentadas na experiência vivida do corpo aberto, temos a emergência de um outro discurso e de uma outra forma de pensar. Por essa razão, a escrita para muitos intelectuais negros e de cor é um evento fundamental. **A escrita é uma forma de reconstruir a si mesmo e um modo de combater os efeitos da separação ontológica e da catástrofe metafísica.**

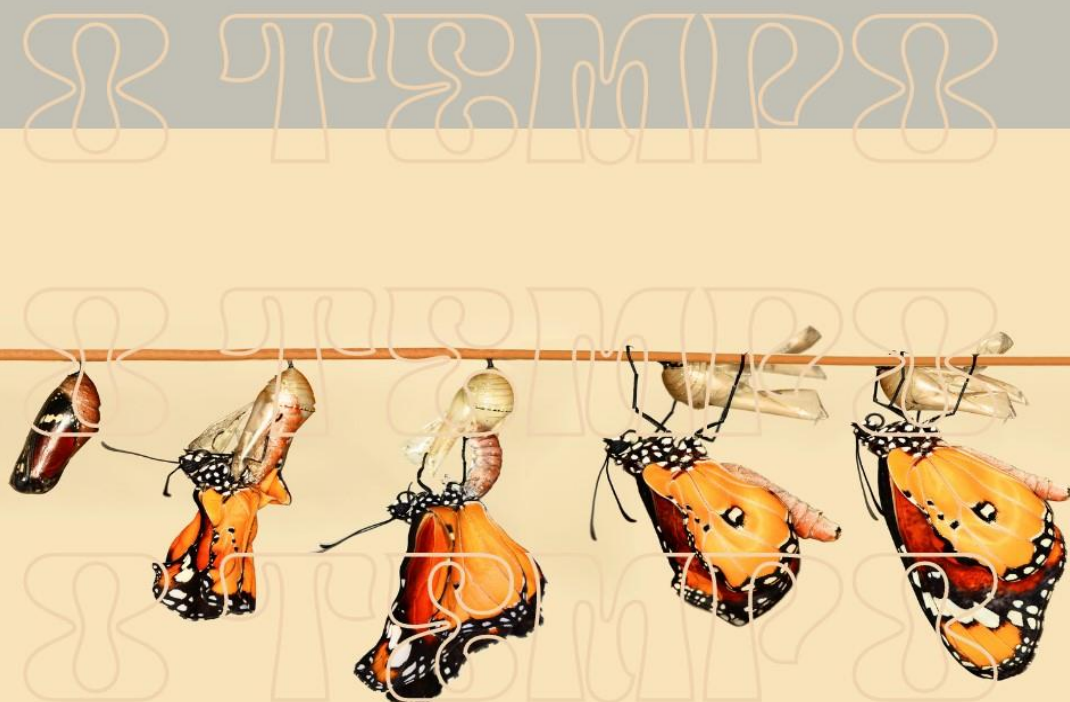
A (trans)formação coletiva parte do princípio de que nossa escrita é um embate para reparar as violências e injustiças. É uma experiência em que primeiramente entramos em processo de autodecolonização. Isso requer de nós o (re)conhecimento de nossas partes mais ofuscadas, seduzidas e capturadas pelas colonialidades. Autorreflexão, autocrítica e criações estéticas são valores importantes para o processo de autodecolonialidade.

Maldonado-Torres (2018, p. 58) afirma que “[...] um condenado sozinho não pode ir muito longe”. É preciso criarmos comunidades, bandos, agrupamentos, quilombos, terreiros e modos outros de grupos para a transformação radical do mundo. Os processos de criatividade e de espiritualidade são fundamentais para essa formação coletiva. É assim que vamos nos amparando e nos movendo em políticas de amorosidade. Essa proposta se inspira na experiência histórica, cultural e política dos quilombos no Brasil, que foram espaços de resistência e de construção de uma sociedade alternativa, baseada na solidariedade, na diversidade e na autonomia (Nascimento, 2002).

No próximo capítulo vamos apresentar nossa construção teórica sobre as principais

categorias que sustenta nossa tese.

8 TEMP8

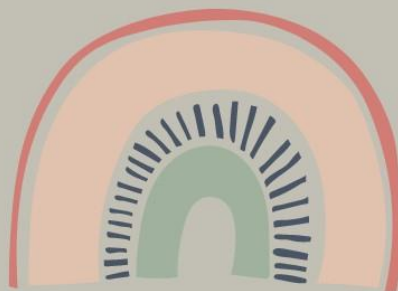


8 TEMP8



Temp8 rei, 8, temp8
rei, 8, temp8 rei
transformai as velhas
formas de viver
ensinai-me, 8, pai, 8 que
eu ainda n8o sei
M8e Senhora de
Perp8tua, socorrei

Temp8 rei, Gilberto Gil



4. ESQUIZOESPIRITUALIDADES

4.1 Ensaando a tarefa esquizoespiritual na educação

A atualidade do que chamamos de pensamento fanonino – complexo teórico-político e epistêmico diante do contexto de libertação nacional e das lutas e insurgências anticoloniais – nos leva a questionar:

o que pretendemos com a relação educação e espiritualidade?

Não pretendemos com isso trazer Fanon para nosso contexto brasileiro, até mesmo porque sua luta epistêmico-política é no cenário africano, especialmente na Argélia. Mas não podemos esquecer quão próximos estamos dessa empreitada colonial, onde as pedagogias do colonialismo, ou os modos de dominação e exploração no contexto colonial, produziram formas de violência aperfeiçoadas.

Trazer Fanon para nossa *práxis* e, também, para a pesquisa em educação, é encontrar possibilidades para um devir e um acontecimento espiritual na educação. A negociação epistêmica com o pensamento fanonino nos oferece lentes político-teóricas que mostram realidades eclipsadas pela modernidade.

Não à toa que a educação é estritamente relacionada com a missão civilizatória moderna. Educar passa a ser um processo em que há disciplinarização de corpos que moldados em uma forma rígida e fixa não poderiam acontecer espiritualmente. Queremos dizer que corpos disciplinados atendem a um certo regime cultural, econômico e social. São corpos que enfraquecidos de suas vontades, de suas potências, tendem a ser instrumentalizados.

Então, nesse exercício de tensionar o pensamento fanoniano para nossa realidade, escrevemos. Escrevemos para os terceiro-mundistas, como Anzaldúa (2000). Escrevemos para os corpos desviantes, para as existências negadas, ridicularizadas e empobrecidas (Evaristo, 2005). Para isso recorremos à experiência da escrita que é criada pela experiência dos(as) periféricos(as):

O perigo ao escrever é não fundir nossa experiência pessoal e visão do mundo com a realidade, com nossa vida interior, nossa história, nossa economia e nossa visão. O que nos valida como seres humanos, nos valida como escritoras. O que importa são as relações significativas, seja com nós mesmas ou com os outros. Devemos usar o que achamos importante para chegarmos à escrita. Nenhum assunto é muito trivial. O perigo é ser muito universal e

humanitária e invocar o eterno ao custo de sacrificar o particular, o feminino e o momento histórico específico.

Invocamos então, a experiência-grafia de mim mesmo.

Iniciar um texto que se propõe uma brecha ou uma fissura na monumentalidade da forma como elaboramos o saber na modernidade, traz, tacitamente, rastros de nossa experiência no mundo. Não se trata de uma experiência pretensiosamente universal ou de um fechamento em uma particularidade. Trata-se de demarcar temporal e espacialmente de onde brota a potência de um pensamento outro.

Nesse sentido, a experiência que apresento é situada em um contexto brasileiro, sobretudo sertanejo, de uma criança branca gay que, atemorizado pela ordenação excessiva, enfileiramento constante e disciplinarização de suas vontades na escola, começa a perceber o enquadramento ou roteirização do seu desejo dentro de uma norma estabelecida.

Uma grafia de uma criança.

Me chamo . Tenho 6 anos.

Chego da escola depois de, amedrontado, ter jogado meu lanche no lixo quando ainda dava a primeira mordida na comida. Tudo começou quando o sinal da escola tocou para avisar que era recreio. Vi todas as crianças em fila e achei que fosse um incêndio. Cadê o fogo? Não via o fogo e meu coração ficava cada vez mais angustiado. Será que alguém se queimou? Não era incêndio, era uma organização para poder sair da sala de aula e ir ao pátio sob o comando da professora. A fila marcou minha vida. Não entendia! Fiquei parado todo o recreio porque o medo tomou conta de mim. Aquele sinal, aquela fila, aquela voz da professora-comandante, tudo isso me causou medo... Em casa, um tremor me invade: eu sempre passaria por aquilo, pela fila? Começo a desenhar, grafar, cartografar meu desejo. Não penso em retas, em filas, mas em linhas tortas sem começo, meio e fim que se cruzam. Ainda pinto os cruzamentos dessas linhas. Vejo caleidoscópios. O mundo-caleidoscópio. Eu me acalmo. Não sabia que minha grafia-corpo era um rizoma. A grafia-corpo tornou-se uma imagem que habitou em minha.

Eu não era aquilo enfileirado, reto. Eu nem mesmo sabia quem era. Mas a escola me disse quem eu era.

Um esquecimento.

Entre o processo civilizatório educacional moderno e minhas tentativas diversas de desgovernar meu desejo, estruturado no ato Educacional, meu corpo tornou-se esquecido. Afastado de mim, Chico Buarque (1979) expressou a gênese de minha melancolia:

Oh, pedaço de mim
 Oh, metade afastada de mim
 Leva o teu olhar
 Que a saudade é o pior tormento
 É pior do que o esquecimento
 É pior do que se entrevar

Oh, pedaço de mim
 Oh, metade exilada de mim
 Leva os teus sinais
 Que a saudade dói como um barco
 Que aos poucos descreve um arco
 E evita atracar no cais

Oh, pedaço de mim
 Oh, metade arrancada de mim
 Leva o vulto teu
 Que a saudade é o revés de um parto
 A saudade é arrumar o quarto
 Do filho que já morreu

Oh, pedaço de mim
 Oh, metade amputada de mim
 Leva o que há de ti
 Que a saudade dói latejada
 É assim como uma fisgada
 No membro que já perdi

Oh, pedaço de mim
 Oh, metade adorada de mim
 Lava os olhos meus
 Que a saudade é o pior castigo
 E eu não quero levar comigo
 A mortalha do amor
 Adeus

Até que um dia enuncio meu desejo. Chamaram-me gay, bicha, *Viaado*.

VI-A-DOR.

Nos banheiros da escola no Ensino Médio eu via as imagens, os sinais, a vigilância sobre meu desejo.



Eu-falo. Reduziram meu desejo a um pau.

Por mais que insistissem em apagar meu corpo, fizeram-me recordar do meu corpo. Quiserem destituir-me de mim, mas fui me ocupando, contestando. **Reintegração de posse.** Foi assim que entendia. Agora estou aqui exigindo restituição, abundância, vida plena. Por isso escrevo.

Ô Maria concebida sem pecado, rogai por nós que recorremos a vós.

Operadores de vigilância estão a todo momento FORMando a imagem a ser fixada, seguida, reproduzida. A santidade é renunciar ao meu corpo-grafia, escrevente de mundo.

Roga por nós, Santa Mãe de Deus, para que sejamos dignos das Promessas de Cristo!

~~As promessas do Senhor são vida, vida em abundância.~~ Profetizo vida. Não preciso ser mais videira que é esmagada para dar vinho; trigo que é pisado para dar pão. Preciso cocriar outras possibilidades para que a vida seja plena para tantos Diêgos. Atirar flechas em *Mechanos*, este ente gestado pelo “ego coqui-ro” (Dussel, 1977) e sua maquinária moderna, jogar pedrinhas nas imagens modernas da educação, do humano e da vida regida pelos bons costumes, porque “um rapaz delicado e alegre que canta e requebra é demais”. Assim, “amar e mudar as coisas me interessa mais” (Belchior, 1976).

Após partilhar essa experiência de enclausuramento em uma identidade, digo que a colonialidade presente no nosso cotidiano brasileiro fabrica subjetividades que servem a um propósito de definir nosso lugar social e de definir nossos modos de agir, sentir e pensar. A construção de si em torno de uma identidade fixa dada pelo outro é uma tarefa educacional concebida em um modelo colonial.

Constroem-se os subalternizados em uma lógica de hierarquia que sustenta uma realidade. Nessa realidade, que possui um tempo e um espaço regimentados pelos signos

modernos, os subalternizados são ditos por ontologias próprias do colonizador. Somos narrados por histórias que acabaram invisibilizando conhecimentos, sabedorias, tradições e percepções. Tentaram esvaziar nossos corpos de nossas experiências mais genuínas e mais afetivas. A inteligibilidade do mundo, de nossos corpos e nossas existências passaram a ser demarcadas pela racionalidade centrada no cognicentrismo. Tudo com a pretensão de universalizar um modo de ser humano, uma racionalidade redutora da realidade.

Fomos despojados da nossa relação ecológica e mística com o mundo, arrancados da vida que compartilhamos com o cosmos. Isso foi resultado da empreitada colonial: a saga de nos silenciar através da imposição de uma forma de conhecer o mundo. A racionalidade instrumental se tornou um imperativo existencial, que nos submeteu à dominação e à exploração da natureza e dos homens. O ser humano foi reduzido a um sujeito racional, que nega a sua sensibilidade, a sua cultura e a sua diversidade. Essa é a dialética do esclarecimento, que se transformou em um mito opressor, que nos alienou e nos desumanizou (Adorno; Horkheimer, 1985; Dussel, 1977; Ferrer, 2017).

Ecce homo!

O homem que espelha o paraíso cognocentrista eurorreferenciado.

Mas não fomos desenraizados do nosso chão. Insurgimo-nos das maneiras mais diversas, mais poéticas, políticas e epistêmicas possíveis. Fomos conduzindo um caminho afetivo e racional. Recusamos a posição de um sujeito cognoscível; ocupamos posições incorporadas, de uma racionalidade que nos faz conhecer nosso corpo como uma encruzilhada sensível, política e racional. Por isso aquecemos a racionalidade em nosso coração.

Recuperamos os xingamentos: viados, negros, deficientes, mulheres, favelados, índios...

Precisamos, para isso, redescobrir nossos corpos. Deixaram de ser animalesco, objetos de fetiche capital ou mesmo sepulto da alma. Extasiados, os corpos ocupados percebem a força do que podem no mundo. Eles giram, se movimentam, levantam-se e rodopiam para curar a si e ao mundo, tão adoecidos por uma racionalidade excludente que nega nossa multidimensionalidade. Começamos então, a fazer a roda girar com nossa incorporação no mundo. A existência no corpo é um processo profundamente de luta, de disputa.

Em uma gira ontológica, compreendemos que nossas cocriações nos levam a romper com uma concepção de mundo que espacializa nossas experiências e nos torna guiados por razões coloniais. Assim, disputamos ontologias capazes de se aproximar de nossas experiências

e percepções, até porque para se viver em um mundo colonial é preciso de um movimento esquizo, que consiga cocriativamente a circulação de estratégias de enfrentamentos.

Falamos então, como Mendes (2021, p. 9) em uma esquizoeducação, capaz de “[...] desfamiliarizar, desedipianizar, descastar, desfalocizar, destruir teatro, sonho e fantasma, decodificar, desterritorializar”. Como exercício, como atitude, buscamos fabricar deformas no que é posto como norma. Não é mais nos fazer, mas desfazer nós. Não se trata mais de encontrar o eixo que giramos, mas de catapultar nossos giros em direções possíveis e impossíveis.

Isso porque somos condenados por uma racionalidade imperialista que limita a ocupação do nosso corpo como fonte de vida imanente e transcendente. Negar o corpo sensível é excluir quaisquer formas de encantamento do real. E por encantamento do real entendemos que é a capacidade de perceber o mundo interconectado, transpassado por si mesmo e que tece teias plurais de realidades ontológicas. Mas o corpo é, nele mesmo, um ato rebelde de sensibilidade. Não se satisfaz com uma racionalidade cognicentrista, basta ver as artes, a estética, a poética do cotidiano que inventamos em participação.

O que quer uma racionalidade cognicentrista é a morte de um corpo sensível, que existe na percepção e na ampliação de sentidos outros do existir. Ela compromete-se em fragmentar a vida a dimensões hierárquicas, onde ela mesma é o ponto mais elevado. Ao hierarquizar outras dimensões, se ocupa em uma empreitada de morte. Morre-se quando não se movimenta, quando não se cria, quando não se saboreia o devir sensível de corpos fora de rota. Por isso, *sentipensamos* (Arias, 2010). Cocriamos condições afetivas de alargar nossa relação com o mundo.

Esquizespiritualidade, mas primeiro as espiritualidades e as narrativas sobre o mundo

No horizonte da colonialidade, há um mundo superior, carregado de todas as formas, de essência. Tudo que existe aqui pré-existia em condições perfeitas no mundo sensível. Ao decair no mundo material, a forma assume sua temporalidade, sua relação com algo no tempo e, por isso, se torna imperfeito. Para voltarmos à perfeição das verdades que carregamos pela alma, devemos contemplar a vida. **Espiritualidade então, é um exercício contemplativo** (Platão, 1972).

Na contemplação não há espaço para uma participação (Ferrer, 2007), pois implica uma posição estática de quem experiencia o mundo. Temos uma relação metafísica que coloca o

sujeito na busca da essência das coisas. Para essa busca, anula-se o corpo porque ele é carregado do desejo e das potências. Tenta-se ascender a um nível metafísico e abstrato. As espiritualidades contemplativas operam sob o viés de que o corpo não é fonte legítima da experiência espiritual (Ferrer, 2021)

Tanto quanto Platão (1972) considera o corpo um obstáculo ao conhecimento mais profundo e um limite à experiência da busca pela essência das coisas, as espiritualidades contemplativas, no ocidente e no oriente, de modo hegemônico, também entendem o corpo como um impedimento ao florescimento espiritual. São portanto, espiritualidades desincorporadas.

Essas espiritualidades tendem para a supervalorização da transcendência do corpo, da natureza e da matéria (Ferrer, 2021). Cuida-se mais em acessar outras realidades pelas vias mental e emocional e a integralidade do corpo e do sujeito é desperdiçada.

Seguimos e encontramos outra experiência espiritual: as espiritualidades como definição das coisas do mundo que são postas em hierarquias. A narração de mundo. Toda narração é fruto de uma perspectiva filosófica e ontológica. Espiritualidades que organizam o mundo em narrativas de hierarquização ontológica das coisas e das formas de vida supõem uma unidade, uma ideia transcendente de que tudo que há existe a partir de um centro maior. Cada ser vai recebendo uma porção dessa ideia ou dessa mente ou dessa alma ou desse espírito conforme sua proximidade com o centro maior.

Assim, no princípio recebemos a alma vivente do nosso Criador. Ela continha todas as **VERDADES** (Agostinho, 2008). Tu és pequenino, mas grande por ser Imagem e Semelhança de dAquele que te criou. Pisa na cabeça da serpente: o mundo é teu. Com tua espada, cortas qualquer árvore que te ofereça coisas vãs. Lembra-te: do Uno irradia, emana e transcende toda energia pura que está no mundo. Cada criatura recebe um pouco dessa energia conforme sua alma seja humana, animal, vegetal ou mineral. **Espiritualidade é então, um isto é você** (Huxley, 1999).

É uma perspectiva perenialista, onde a visão de mundo corresponde a uma grande cadeia em que os seres recebem mais ou menos do espírito/ideia/mente/alma do grande centro criador de tudo e todos. Acontece que essa ideia, nas espiritualidades, organiza e compõe uma hierarquia de experiências espirituais. Teríamos então, espiritualidades mais elevadas e outras mais primitivas. Certamente que no Ocidente, em suas narrativas hegemônicas, teríamos espiritualidades que recebem como herança as bases judaico-cristãs.

Organizamos então, o mundo em narrativas que dizem o que é o que, quem é o quem e qual nosso lugar no mundo. Acabamos fadados ao destino de Deus. Não há espaço para movimento e plasticidade existencial, onde reinventamos nossos lugares e nossas jornadas. O corpo também é organizado dentro de um viés perenialista, ou seja, ele se desdobra e é separado de várias dimensões: da física ou mais densa à dimensão mais sutil ou correspondente à alma. Esta é a parte que mais está próxima do grande centro criador de tudo.

Assim chegamos às espiritualidades metafísicas. Tua alma é sutil, indivisível da tua pessoa. Foge da matéria, mortifica teu corpo, teus desejos, teus sentidos. Chegarás a conhecer quando ascenderes ao nível de uma razão pura. Afasta-se do objeto a ser conhecido. Isola teu ego. O espírito é nossa meta; desenvolve, pois, teu intelecto, tua razão (Descartes, 1983; Kant, 1993). **Espiritualidade é então, um processo metafísico.**

A razão como grande centro do homem. Ela governa nosso entendimento de mundo e deve narrar as coisas de mundo. Elege-se um tipo de racionalidade capaz de instrumentalizar o homem – pois este é o sujeito privilegiado na relação do conhecimento – para dominar o mundo. Outras racionalidades são desprezadas e entendidas como incapazes de conhecer verdadeiramente. Nesse tipo de espiritualidade há um tipo de política de domínio e de violência. Domina-se o que conhece e violenta-se aquilo e aqueles(as) que não são considerados dignos de humanidade.

Passando dessas espiritualidades para um espectro mais sutil, chegamos àquelas que disputam a consciência como fonte segura do conhecimento. Assim, quanto mais transcendência de si e do mundo, melhor se conhece.

Respira. Invoca. Relaxa. Inspira, expira... Calma.

Atenção ao que nos ilumina. Concentre-se na retirada de seu corpo. Nirvana: extinção dos desejos e sentidos corporais. Atenção Plena. Contemple as ideias do teu pensamento até chegar o nada. Esvazie-se porque tudo é ilusório, é passageiro. O Eu será libertado da ilusão e da ignorância (Ferrer, 2017). **Espiritualidade é então, uma dimensão sutil da consciência.**

Uma inquietação: e o **corpo** nesta história única?

Espiritualidades.

Além dessas estruturas arquitetadas em uma horizontalidade histórica, temos a potência.

Fora de um centro de gravidade de onde partem formas fixas das coisas existirem, movimentamo-nos em **deforma**. Um ato de estranhamento que convida a não implodir as formas, mas de deixar vir amplitudes da forma. O que está para além da forma senão a potência?

Flutuar um desvio do centro de gravidade. Flutuando, nossas fronteiras não são marcadas com rigidez. Essa rigidez é objetividade que supõe uma relação de domínio, de poder sobre algo. O que você deforma como uma atitude espiritual de amplitude é um fluxo de vida, de potência e de desejo que não é interdito.

Parecendo-nos que as espiritualidades, quando engajadas na fabricação de mundos e dos sujeitos, expõem sua relação com a educação. Afinal, a educação como processo de formação humana mais ampla tende a ser um movimento de implicância espiritual com algo. Ao possibilitar fissuras com as formas pré-dadas, com as coisas estabelecidas de mundo, desanuviam de nossos olhos realidades colocadas como as únicas existentes.

Figura 25: A tentação de Santo Antônio, Salvador Dalí.



Fonte: <http://gravuracontemporanea.com.br/salvador-dali-um-artista-da-gravura/> (2022).

A MONUMENTALIDADE DO

SABER MODERNO

Temos interesse na racionalidade enquanto um campo estruturado na produção do conhecer, do saber, do poder, do ser e do agir que tem como fundamento a categoria da razão. Situamos a razão a partir de Agostinho porque dele temos uma forte herança que veio a contornar a filosofia ocidental hegemônica e única:

A certeza, válida por si, da visão direta não pode, pela mesma natureza das coisas, ser conseguida, mas sim por aqueles que estão equipados com "o astrolábio dos mistérios de Deus". Se a gente mesmo não for sábio nem santo, o melhor que podemos fazer, no campo da metafísica, é estudar as obras dos que o foram e que, por ter modificado seu modo de ser meramente humano, foram capazes de obter uma categoria e uma quantidade de conhecimento mais que meramente humanas (Agostinho, 2008, p. 7).

A razão como abstração calculada, metrificada, menos a ver com o corpo e mais com a mente/espírito/alma, dá forma ao homem. Construímos a diferença que superioriza o homem das demais coisas e formas de vida, principalmente, pela forma com a qual mobilizamos a razão para explorar o mundo. Um homem sábio e santo porquanto buscou ser Imagem de deus. Essa razão o torna apto a investigar o mundo, legitimou uma única forma de conhecer.

Equacionado entre a neutralidade e verticalidade, esse homem portador do astrolábio de Deus precisa ser razão em sentido mais puro. Posiciona-se acima de tudo e de todos que lhes são opostos, dissidente de sua forma ou que tente interromper seu desejo de dominação. A equação pode ser posta assim: um sujeito conhecedor interpreta e define o que é bom para todas as formas de vida, que são objetos a ser conhecidos e dominados. Aqui é o ponto zero da racionalidade moderna. Observar, descrever, formar e dominar são princípios do conhecimento nessa lógica racional moderna (Mignolo, 2021).

Esse saber é operado na convergência do racismo e da epistemologia, particularmente na herança da filosofia kantiana e cartesiana. Enquanto a filosofia kantiana assente na realidade cognitiva constrói uma forma de conhecer que desconsidera e/ou nega outras realidades comuns da vida, a filosofia cartesiana postula uma forma de saber que é predatória e extrativista, assim como também elege um sujeito que, conhecendo, tem o direito de explorar (Ferrer, 2017).

Em termos mais existenciais, esse saber não somente constrói a forma do sujeito conhecedor que é branco/ocidentolocêntrico/heterossexual/cristão/burguês/bélico/racional-instrumental, como também legitima seu domínio sobre o mundo. Esse passa a ser território que é classificado em sua matriz de saber. Fora dessa forma de sujeito, todos os outros são objetos exóticos a conhecer e a explorar seus desejos e potência. Esse paradigma epistêmico e racista é dogmático porque autorreferenciado. Além disso, desencanta o mundo e coloca o ego humano isolado de tudo, já que reforça a forma de um estado de consciência absorvente da realidade.

Estamos denunciando um paradigma epistêmico que opera em uma estética de morte. Morte às experiências não consideradas na matriz do saber moderno; morte às vidas e existências que fogem da forma santa e civilizada moderna. Arquiteta-se uma rede de vigilância para se expulsar do paraíso qualquer potência que cause deforma. Desviantes, anormais, patológicos, animais: somos todos e todas que tentem fugir da rota dessa monumentalidade do saber moderno. Traça-se uma linha que divide as vidas e corpos. Corpos que importam, vidas que são vivíveis. Corpos matáveis, vidas desprezíveis. A forma do saber moderno impera sobre nosso dever: quaisquer passos que venham a sair da forma estabelecida, somos perseguidos.

Contudo, Mbembe (2014) afirma que por mais que nos colonizem, guardamos as reservas de vida. Essas reservas de vida são deforma de [re]existência. Corporificadas, sensíveis, imaginais, espirituais, as reservas de vida avançam contra a instrumentalização da vida pela racionalidade moderna. Se sistemas de violência foram fortificados pela racionalidade moderna, precisamos então repensar a razão e racionalidades outras que cooperam para curar as feridas coloniais abertas nos nossos corpos. A alternativa é dilatar as formas de ser e saber. Isso instaura uma ordem outra de poder.

Falamos de uma opção decolonial que encante o mundo por meio de epistemologias de vidas. Essa opção é posta por Mignolo (2021) como uma recusa em ser informado pelo ponto zero da racionalidade moderna. É a fuga das formas idealistas-humanistas-ocidentais. Pela

experiência de cura, assumimos um compromisso estético, político e espiritual *sentipensante* (Borda, 2009). As realidades periféricas são evocadas desde as nossas grafias mais sensíveis.

Qual a tua grafia?

Nossa grafia é um caminho para escrever (Evaristo, 2005) nosso corpo-política (Mignolo, 2021). Revela o silenciamento e as violências pelas quais passamos. A monumentalidade do saber moderno formou-se por uma racionalidade moderna que classificou sujeitos em matrizes de violência, exclusão e dominação. Ao reinterpretarmos situadamente o saber, encontraremos potências de vida que se insurgem contra a coisificação da vida. Quiseram maquinificar nossos desejos e desespirtualizar nossas existências para nos animalizar. Tanto como enxerguei o mundo para além das filas, das formas estabelecidas, minha grafia-corpo é sinal de uma hibridez de mundo.

Um mundo caleidoscópico que em realidades rizomáticas se entre-laça, transa, trança, produzi nossas existências e experiências que foram desperdiçadas. As formas dualistas, binárias e opositoras são deformadas. Há mais entre o homem e a mulher; entre o branco e o negro; a criança e o adulto; a natureza e a cultura. Quando enxergamos a hibridez dos mundos atiramos as flechas na monumentalidade do saber moderno para questionar o marco civilizatório que nos violentou com suas formas de ser, poder e saber.

Lander (2005) nos convida a sermos inconvenientes com a forma de saber moderno. Para isso temos que ter uma noção epistêmica de participação, relação e saber popular que deforme a superioridade do ego de quem conhece. Assim, requer uma consciência alternativa que desnaturalize as formas de aprender-construir-ser no mundo. Essa consciência é relacional, deformada por seu caráter histórico, inacabado e indeterminado do conhecimento; cocriadora de pluralidade epistêmica e de mundos de vidas.

O olhar desatento

**Nossa desespirtualização maquinificou
nossos corpos, desejos e existências.**

“Enquanto o leão não aprender a falar, a história contada sempre glorificará o caçador”

Provérbio africano.

Fuga: a esquizoespiritualidade

Fuja à forma colonial. Deforme.

Figura 26: Quimera.



Fonte: <https://pixels.com/featured/chimera-vintage-art.html> (2022).

Crie rotas de vida que borrem o que é fixo, estático e acabado.

Não ousamos dizer o que é a esquizoespiritualidade. Que façam isto os doutos sujeitos conhecedores. Deixaremos pistas, todavia, para que possamos fugir da rota da colonialidade que aprisionou e formou uma espiritualidade horizontal.

Uma pista: somos corpo.

Por isso, grafo. Não mais falo. Grafo desde um corpo privado na sua participação de mundo, de suas descobertas, inquietações e de autoconhecimento. Memoro neste corpo o poder que foi exercido, pedagogicamente, sobre mim. Seja na família, seja na escola, meu corpo estava sempre em rota governável. Sobre ele era dito todas as mínimas formas como deveria ser, estar e mover-se. O brutalismo (Mbembe, 2020) opera de modo estrutural, pressionando e criando a sensação de vigilância sobre o corpo. É um micropoder, capilarizado em pedagogias cotidianas, sociais e políticas.

Tecnologias de controle, sob a justificativa da etiqueta – tanto nos referimos ao rótulo para identificar certo objeto, quanto às normas de apresentação e exposição de um corpo educado e civilizado –, colocaram seus tentáculos em meu corpo. Fui identificado, fui educado, fui civilizado. Em uma lógica cognocentrista, o corpo deveria ser minimamente conhecido, ocupado e explorado, para que as potências da mente e cognição pudessem ser desenvolvidas. Formaram-me para que meu corpo não fosse envolvido na participação do mundo.

Mas como seria possível que, sentindo meus pés a força terra, eu ficasse inerte? Como poderiam adestrar meu corpo e apagar o mundo à minha volta? Fanon (1968) diz que o oprimido, recluso em seu lugar, pressionado para não ultrapassar os limites impostos, acaba gerando uma força e resistência muscular forte que pode ser direcionada para tantos meios. Eu sentia a necessidade de dançar, de cantar, de me curar; meu corpo clamava por essa participação no mundo.

O corpo educado é o resultado pedagógico por excelência do brutalismo em uma sociedade racista. Ele é carente de movimento, potencialmente intelectualizado, individualizado, orientado por tipos de razões excludentes e limitadoras, desencarnado e herda, pela sua civilidade, o domínio sobre a natureza, o mundo e os corpos socialmente diferenciados dele. O corpo educado, como juízo de deus, é acusador. Ele se põe como o centro da ética, da religião, da ciência, da filosofia e de tudo o mais que possa existir. Ele é o padrão, é o natural, é o poder em si mesmo. Ele ignora, porém, que há um custo, assim como a expulsão do Paraíso pelo desvio da norma imposta: as dores que são infringidas aos outros corpos.

Eu carreguei pesadamente o concreto que foi imposto sobre o meu corpo. Mas sopraram em mim. O sopro da vida chegou em meu corpo; me fez perceber que somos, como ensinam os xamãs, “*estrellas con corazón y con conciencia*” (Arias, 2010, p. 88). Para que carregar um peso que não era meu? Meu corpo começa a girar, deformar.

Outra pista: nosso corpo faz emergir uma política na espiritualidade.

Nos caminhos dessa posição filosófica, o corpo é parte intrigante e integrante da experiência de mundo. Mas que é o corpo nesta pluriversalidade? Mais especificamente, em uma dada realidade, a saber, não-monolítica, não-universal e potencialmente plástica, como poderíamos entender o corpo para além de sua materialidade biológica – determinante de sua dimensão a-política? Ora, esse tensionamento é necessário porque nos interessa discutir disposições mais diversas para se investigar o corpo no mundo. Um corpo separado de suas múltiplas dimensões é um corpo subjugado a repetir as formas, facilmente domesticado frente ao poder que se quer aplicar nele (Fanon, 1968; Mbembe, 2001). Se o pensamento filosófico platônico nos trouxe uma perspectiva dual sobre corpo e alma, estamos posicionados em uma frente complexa: entendemos o corpo a partir de uma ontologia participativa.

É desse modo que lemos o corpo como uma arena política, que disputa opções, versões e modos de ser. O corpo biológico é determinado, naturalizado; o corpo participativo é político em seu termo mais restrito. Por ser político, não é esvaziado das experiências e saberes. Estando no mundo, em sua condição de participação, o corpo é inscrição da realidade criada e inventada. Que busca esse corpo? Suplantar as ordens mais perversas de realidades mais universais (Ferrer, 2021; Meneses, 2009).

Quijano (2009) alerta que a compreensão de corpo está intimamente ligada às questões de poder. Podemos dizer, como o autor, que corpo é instância central de poder e onde as relações sociais são tecidas. Revigora este pensamento a afirmação do corpo como inscrição do tecido social e da realidade partilhada entre determinados grupos. Trata-se de perceber o corpo como uma territorialidade geopolítica, inventada em distintas realidades, produzidas sob o signo das lutas e das resistências que operam em virtude da coexistência.

Se o corpo é político, como supomos ser, então sua determinação biológica, e por consequente sua dualidade, é um modo de controle sobre os corpos, as realidades e as formas de produzir conhecimento. Marimba Ani (2004) nos leva a refletir que essa dicotomia ou o princípio de compartimentalização do ser é uma forma de controle, sistematicamente

hierárquico. Ao invés de nossa inteireza do ser, expressa no nosso corpo, temos, assim, a superioridade do intelecto sobre a emoção, do espírito sobre a matéria e assim por diante.

Uma pista outra: as espiritualidades dissidentes da colonialidade são poéticas e políticas de solidariedade.

Se na modernidade somos “dopados por essa realidade nefasta de consumo e entretenimento que nos desconectamos do organismo vivo da Terra” (Krenak, 2020, p. 18), em Améfrica (Gonzalez, 1988) podemos até ter sido jogados(as) em fornalhas ardentes pelo macho-branco-cisgênero-heterossexual-cristão-burguês, mas as Yabás sussurram em nossos ouvidos e nossas cinzas políticas e culturais trazem de volta nosso vigor. Não mais nos ajoelhamos para esse senhorio e de suas mãos arrancamos as chaves de nossas prisões. Por isso, simpatizamos, dançamos, cantamos e entoamos hinos que nos fazem águas vivas.

É assim que Améfrica torna-se nossos corpos e nosso marcador cultural e político. Vamos dialogando com as experiências e os agenciamentos dos subalternizados. Não encerramos nossas cosmopercepções, mas expandimos, sem a intenção da universalidade. Por isso a presença torna-se uma condição ontológica de estarmos em simpatia com os mundos e as realidades. Como Exu devorador de mundo, engolimos tudo que possa estar à nossa volta e vomitamos modos outros de ser. Aqui reside a força de sacralidade de estar no mundo e de cocriação. Vamos saindo das correntes epistêmicas, não querendo seu lugar, mas lutando por distintas vistas de um mesmo ponto.

Aos olhos do colonizador fomos amaldiçoados e atados em feitiços coloniais que determinaram nossas agências, nossos processos de subjetivação e nossas relações com o mundo. No temor do colonizador encontramos não um espelho para nos enxergamos, mas o medo que leva o colonizador a nos destituir de nossas humanidades e de nossas experiências. Os territórios inventados pelo temor do projeto colonial e pelas suas matrizes capitalista, patriarcal e racista, nos produziu como subumanos, como se possível fosse uma hierarquia de humanidades.

É o delírio colonial que faz a vida tornar-se em coisa qualquer, os mundos e tudo mais que possam ser cultivados como experiências germinativas, enraizadoras e nutritivas de nossa seiva amefricana (Gonzalez, 1988). Falamos assim, das dissidências coloniais como território. Como poderia supor Santos (1994), nas periferias do mundo viriam novas possibilidades de mundos menos injustos. Nossa dissidência é território de resistências e lugar de poéticas e

políticas solidárias. O território é a criação de lugares vizinhos e lugares enredados. O lugar é espaço onde criamos existências e coexistências.

Fora das pistas: a esquizoespiritualidade borra o ser.

Tal quanto caleidoscópio que borra as fronteiras das cores, que intersecciona formas, o movimento esquizoespiritual dissipa as certezas, nas normas e as formas. De maneira etérea, esfumaçada, qualquer verdade sobre o ser é diluída. Se as formas que nos assujeitam advém do centro de gravidade de uma racionalidade moderna que determina e fixa o ser, o poder e o saber, deformamos a rigidez e hígidez que nos aliena, que nos coopta.

Certamente que essa percepção caleidoscópica sobre o mundo, ao romper com a ordem das coisas no mundo colonial, nos causa vertigem. Mais precisamente, como afirma Maldonado-Torres (2018), a atitude de fugir dessa ordem colonial abre em nós espaço para a ansiedade. Primeiro porque sair desse assujeitamento perturba a ordem instaurada; depois que somos agentes, questionadores, perturbadores, inconvenientes.

Que mal há em uma simples fila, Diêgo?

Talvez queiram me silenciar.

Essa questão disfarçada de ingenuidade, mas que carrega a forma mais legítima do Ato Educacional que imobiliza nossas potências, já carrega sem si mesma possibilidades de deformar.

A fila me incomoda porque somos corpos sem vida que segue um roteiro, desprovidos de movimento, assujeitados a uma ordem que espera a mecanização de nosso ser. Foi na fila em que aprendi a ser uma forma passável, aceitável. Meus desejos foram mortificados em nome de uma vida formatável.

Mas não sou apenas eu que sinto a ansiedade, a vertigem. Aqueles que operam na FORMA da racionalidade moderna/colonial sentem que podemos nos libertar de nossos

grilhões educativos e performatizados em tipos de espiritualidade que têm como pressuposto a civilidade, o progresso, a evolução.

Ainda como afirma Maldonado-Torres (2018), o perigo de dogmaticamente aceitarmos uma metafísica naturalista restritiva que tem como pedra angular um deus criador de tudo e todos, que liga sua criação em uma cadeia, nos enfileira. É a forma mais vertical de estabelecer uma hierarquia do Ser. Acreditem, nós, as yag, as bicha, as viada, somos condenadas a não Ser nesta cadeia. Penso agora nas mana, nas sapatão, nas travesti, nos meus amigos transgêneros; penso nas mulheres pretas; penso nas crianças com deficiência; penso nos indígenas. Certamente, na fila seremos os primeiros a morrer, pois ela foi criada para ordenar, facilitar a nossa identificação, governo e extermínio.

Naturalizam nossa morte; exterminam nossos corpos, dominam nossas mentalidades; exploram nossas forças; expropriam nossas existências. A modernidade/colonialidade não quer a ampliação do Ser (Maldonado-Torres, 2018). Então, investido de toda condenação, do opróbio que come meu corpo, convoco todas, todos, todes vocês, a profetizar nossa vida. Sigamos borrando o Ser, afastando-nos das formas de autocondenação, afastando-nos de repetir o que nos ensinou o colonizador, isto nos convoca a um exercício contínuo de autodecolonização. A esquizoespiritualidade desenfileira, faz girar mundos estéticos e espirituais de deformidade decolonial.

Temos que estar de corpo aberto. Ensinaaram a nos fechar. Eu digo: abram-se! Arreganham-se. A espiritualidade que está por vir é um destrancamento do ser, uma abertura do saber pluriversal, do poder que opera vidas (Maldonado-Torres, 2018). Então, irmãos, coletivamente vamos entoar nossos hinos:

Eu não vou morrer

Eu não vou morrer

Eu não vou morrer

Eu não vou morrer

Eu não vou morrer

Eu não vou morrer

Eu não vou morrer

Eu não vou morrer

Eu não vou morrer

Eu não vou morrer

Eu não vou morrer

Eu não vou morrer

Eu não vou morrer

Eu não vou morrer

Eu não vou morrer

Eu não vou morrer

O que está por vir?

Escreva!

4.2. Das espiritualidades, do corpo e do saber: um mapa desde o desejo

No momento em que este projeto de tese está sendo escrito, o Brasil vive um período de intensa insegurança alimentar: 55,2% dos lares brasileiros não têm certeza sobre o que comer na próxima refeição, segundo a Rede Penssan (2022). É o Brasil de 2022. Um Brasil que tem arquitetura colonial, que deixa seus filhos e filhas à mercê da morte. É preciso pensar em todos os esforços possíveis para causar rachaduras nessas arquiteturas. Simonal já cantava em 1967 que “com música também se luta”. E com pesquisa, principalmente neste Brasil distópico, também se criam resistências e outras realidades.

Neste momento, *sentipenso* que uma teoria é um esforço não de dar conta de um fenômeno em sua abrangência mais universal possível, mas que, implicada em uma realidade, é uma atitude de pensamento que possibilita agenciamentos para construção de uma vida mais digna para as pessoas, as formas de vida em sua diversidade e as coisas de mundo.

Temos nisso o desejo. Desejo como força que nos lança na curiosidade de mundo. Desejo como capacidade de não se resignar às formas apriorísticas do mundo. Desejo como potência de criação, de transformação. Assim, desejamos, neste Brasil distópico de 2022, que nosso esforço intelectual nesta tese reverbere, na medida do real, fissuras e estranhamentos em uma educação que compreenda a dignidade e sacralidade da vida em todas as suas formas.

Sentipensamos em uma teoria ou em teorizações ou em narrativas outras de mundo desde um exercício espiritual que faça emergir uma esquizoeducação (Mendes, 2021). Lançando narrativas que possam se concretizar como se fossem feitiços lançados contra o mau agouro, acreditamos que desejos podem ser evocados e invocados, acreditamos que imagens outras possam surgir para desviar nossos olhos desatentos.

Falaremos das espiritualidades desde o desejo de entender a política ausente nas teorizações sobre o fenômeno ou desde o desejo de ver a política emergir nas vivências e experiências espirituais. Falaremos assim para que, falando, possamos instaurar não mais regimes de verdade, mas fendas nesses regimes que levem a processos esquizoeducativos, onde as linhas de desejo se cruzem e performatizem vida em abundância e não atitudes e realidades microfascista (Mendes, 2021).

Deslocar o signo do Espírito Europeu como o grande civilizador do mundo para desfetichizar nossa educação e nossos processos civilizatórios. Para isso é preciso antes dizer o que as espiritualidades carregam como gérmen (de)formativo humano. Estamos novamente constituindo uma humanidade autorreferenciada ou estamos ampliando as formas desse humanismo?

Ousamos trazer as espiritualidades em um mapa filosófico apanhado por nossos desejos, afinal, qual corpo marcado para morrer não reconhece os limites que lhes são impostos? E os limites das espiritualidades ocidentais encerram-se no corpo. Ou dito de outro modo: no corpo se sepultariam as espiritualidades. Simulacro da potência, o corpo pode recuperar o político das espiritualidades, pois há nisso um processo de consciência de si e de mundo.

Qual mapa seria então, favorável ao nosso desejo de fugir das realidades que colonizam as espiritualidades? Parece bem proveitoso, para esta investigação espiritual, que o corpo seja a categoria de divisão desse mapa. Teríamos, pois, espiritualidades desincorporadas e espiritualidades incorporadas. É menos pela diferença ou oposição dos prefixos e muito mais pelo colonialismo epistêmico da espiritualidade pelo corpo (Ferrer, 2017). É onde residiria uma fonte cosmogônica de nossas realidades. Insistimos que nessa divisão encontramos uma arquitetura colonial que estabelece as linhas do nosso desejo.

Para melhor entendimento, as espiritualidades desincorporadas privilegiam certos aspectos cognitivos e transcendentais do sujeito. Elas entendem que o corpo, por ser sede das sensações e dos instintos seria um desvio e interdito para o pleno conhecimento de mundo. Essa visão implica em atitudes que “[...] muitas vezes levava à repressão, regulação ou transformação desses mundos a serviço de **objetivos “superiores” de uma consciência espiritualizada**” (Ferrer, 2017, p. 71, tradução nossa, grifo nosso). É comum que essas espiritualidades operem em racionalidades humanistas, salvíficas e civilizatórias que constroem o outro pelo signo da diferença e da subalternização (Ani, 2004; Carneiro, 2005).

Mais ainda: tais espiritualidades poderiam inspirar e fabricar matrizes de poder, de ser e saber centradas em realidades coloniais que servem bem aos interesses do capitalismo e que têm como valor a supremacia do indivíduo no mundo e o domínio sobre a natureza (Santos, 2021). Isso porque ignorado o aspecto imanente-transcendente do corpo, da natureza e da matéria, temos uma realidade dualista. Nessa realidade, o regime simbólico e ontológico que vigora é sempre de negação: ou um ou outro, ou matéria ou espírito, ou corpo ou mente, ou racionalidade ou sensibilidade.

Certamente a construção ontológica pela negação privilegia sempre o que for transcendente e verticalizado. Queremos dizer, assim como Santos (2021), que as espiritualidades desincorporadas se centram em um paradigma de aparente contradição da verticalidade: ao mesmo tempo em que buscamos ascender/subir e por isso mesmo transcender, buscamos por dimensões mais internas e descemos para regiões mais profundas do ser.

Quem é o sujeito dessas espiritualidades desincorporadas? Parece-nos de bom grado que o sujeito emergente dessas concepções espirituais é aquele ser que, conhecendo a si mesmo e ao mundo, detém o direito de dominar, explorar e usufruir desse processo de conhecimento. É o mesmo sujeito que carrega sua porção genuinamente racionalista-instrumental: o sujeito pensante, único na demonstração do conhecimento.

Há uma estreita relação entre as espiritualidades e os modos como conhecemos o mundo. Se as espiritualidades, em suas diversas concepções sustentam as formas como arquitetamos o saber, há nisso uma relação causal, onde certas espiritualidades embasariam certas matrizes de saber. Particularmente as espiritualidades desincorporadas gerariam uma matriz de saber moderna/colonial que tem um sujeito também particular.

Deduzimos dessa relação das espiritualidades desincorporadas com a emergência do sujeito que as experimentam uma tendência a matrizes de saber colonizadoras que produzem um horizonte ontológico único. São, portanto, matrizes de narrativas historicistas que se mostraram historiografias de mão única, em que a imagem de uma civilização imperialista, expansionista, predatória, concorrencial, cientificista, patriarcal, tradicionalista, racista, misógina, LGBTQIA+fóbica é teleologicamente projetada como padrão civilizatório ideal e, portanto, como critério de julgamento ético-político de todas as formas de vida.

Essas narrativas historiográficas baseadas na gramática bélico-civilizatória do liberalismo meritocrático são produtoras do etnocentrismo como perspectiva hegemônica de conhecimento e suas duas imagens ilusórias fundacionais: i) a imagem da história da civilização humana que culmina na Europa; ii) a imagem da divisão binária e maniqueísta do mundo entre Europa e não-Europa, Ocidente e Oriente, com todas as diferenças transformadas em desigualmente decorrentes dessa divisão, que têm como eixo gerador, principalmente, o conceito ideológico de raça.

Quando pensamos essas espiritualidades desincorporadas e os sujeitos emergentes delas, temos um padrão de saber estabelecida em um conhecimento que nasce da relação entre o sujeito conhecedor – neutro e distante do mundo – e o objeto a ser conhecido, que se apresenta

como algo a ser investigado, interpretado e visto de um lugar verticalizado. Parece que o sujeito conhecedor é posto longe de uma geopolítica do conhecimento, ou seja, ele não está na classificação e nas matrizes raciais, generificadas e classistas de mundo, pois ele própria mobiliza essas noções no conhecimento.

Castro-Gómez (2007) diz que essa é a húbris⁵⁶ do ponto zero da racionalidade moderna: um sujeito conhecedor que observa e descreve problemas, pessoas, o mundo e que define o que é bom para elas. Nessa racionalidade, fundamentada por uma espiritualidade desincorporada, racismo e epistemologia se cruzam porque o sujeito conhecedor é branco/eurocentrado/heterossexual/cristão/burguês/técnico-racional.

Também o mundo é território que deve ser classificado em sua matriz de saber. Fora desse sujeito, os outros tipos são objetos exóticos do conhecimento. É assim que a validação das experiências de mundo e de conhecimento são autorreferenciadas e, portanto, dogmáticas. Temos também que, como mostra Mignolo (2017), o primeiro mundo tem conhecimento; o terceiro mundo tem cultura. Os nativos dominados têm sabedoria e o sujeito conhecedor tem ciência. Essas imagens são epistêmicas e implicações políticas e práticas. Criamos paraísos modernos e juízos de Deus que governam nossas existências.

Acontece que essa matriz de saber espiritualmente desincorporada tem métodos. Um deles é o método cartesiano, fundamento da ciência moderna, que politicamente é orientado a nos despolitizar, neutralizando a experiência de mundo de quem investiga. Requer objetividade, valorização da abstração e produz um conhecimento representativo porque o fenômeno, o acontecimento, o objeto de investigação, é esquematizado mentalmente. Supõe uma posição de autoridade de quem conhece e investiga, cria uma relação de poder sobre o mundo a ser investigado e impede o envolvimento. Temos um conhecimento desenvolvido e não envolvido. Um conhecimento que pode perpetuar as ordens de poder estabelecidas no mundo e que mobiliza as categorias desse poder (raça, gênero, classe social, humanidade, civilização e outras) para classificação do mundo.

Como nos disse Caetano Veloso (1984): “Enquanto os homens exercem seus podres poderes/Índios e padres e bichas, negros e mulheres/E adolescentes fazem o carnaval”. Por mais

⁵⁶ A húbris é, para os gregos antigos, tudo aquilo que passa da medida. Está relacionado a uma atividade de confiança excessiva e é paga com um castigo. Basta ver a história de Ícaro, que não ficou entre o meio do mar e dos céus e, em sua confiança exagerada, acabou voando alto e caiu no mar.

que nos colonizem, há as reservas de vida (Mbembe, 2018). Vamos tecendo as resistências porque ela é muscular, como mostra Frantz Fanon (2005). Sentimos na pele o poder colonial. O poder é político. Se ele imobiliza, os corpos irão resistindo. Se a racionalidade moderna, espiritualmente desincorporada, produziu avanços significativos na ciência, ao mesmo tempo aperfeiçoou sistemas de violência. Por isso é preciso repensar as racionalidades e a que serviço elas se destinam. Dizer uma razão alargada, fundamento categórico das racionalidades outras, é compreender formas de ser, saber e poder que foram julgadas inferiores e primitivas, subumanas e matáveis.

Partimos da suposição que o sujeito conhecedor é uma figura que observa o mundo em um lugar pretensamente neutro e que concentra poderes para manutenção de seus privilégios. Esse observador busca uma verdade universal e para isso se utiliza da relação objetiva com o mundo, controlando regras disciplinares, avaliando e ditando as agências. Contudo, compreendemos que o sujeito conhecedor de mundo é espiritualmente implicado. Mignolo (2017) chama de geopolítica e corpo-política. Eles são atravessados e afetados pelo chão onde pisa.

Assim afirma Hountondji (1992, p. 238, tradução nossa):

[...] parece urgente, para mim, que os cientistas na África, e talvez no Terceiro Mundo de forma abrangente, se questionem sobre o significado de suas práticas como cientistas, a real função dessas práticas na economia do conjunto da erudição, o lugar delas no processo de produção de conhecimento numa escala mundial.

Mignolo (2007) nos ensina que a opção decolonial é uma recusa em ser informado pelo ponto zero da racionalidade moderna. Fugiríamos de um ideal espiritual desincorporado ou humanista eurrreferenciado. Vemos imagens de sujeitos oprimidos e existencialmente periféricos movendo suas práticas para causar fissuras no monumento do método moderno de saber. Métodos que têm compromisso político, pragmático, subversivo, que nos levam a *sentipensar* realidades que são periféricas (Borda, 2009).

A racionalidade moderna supõe que os sujeitos classificados pelo sujeito conhecedor moderno não conseguiam usar o intelecto, mente e cognição para criar instituições, inventar coisas e imaginar o progresso e a civilização, então esses sujeitos são transformados em objetos. Trata-se de um processo para desespiritualizar grupos e povos considerados inferiores, bem como suas cosmogonias e ontologias.

A ordem colonial é tornar homogêneo, maquinificar nossos desejos, desespirtualizar para animalizar. A diferença, construída sob a ótica do sujeito conhecedor, é um perigo e deve ser disciplinada, regulada. Mas o mundo é um grande caleidoscópio, onde as cores se misturam, se tocam, são negociadas. Ou pelo menos deveria ser. A hibridez do mundo é uma realidade rizomática, energicamente enraizada, entrançada. A verticalidade do saber moderno ocidental, em seus aspectos coloniais, produz inexistências e desperdiça experiências. Vemos o mundo, nessa verticalidade, em uma binômio: norte-sul, homem-mulher, preto-branco, dominador-dominado, rico-pobre, ocidente-orientes. Fora disso não há possibilidades.

Enxergar a hibridez do mundo é encarar a racionalidade instrumental de uma espiritualidade desincorporada. É questionar como bem-viver, como coexistir radicalmente, como negociar ou hibridizar saberes e conhecimento. Propõe-nos Lander (2005) questionar o saber colonial e o marco civilizatório que engendrou os padrões de ser, poder e saber.

Assim, reinterpretar o saber matricializado por uma espiritualidade desincorporada requer: concepções populares de constituição das epistemes, a ideia de libertação como práxis e consciência de mundo, a redefinição do papel do pesquisador social com o reconhecimento do Outro como Outro-Eu, o caráter provisório, histórico, indeterminado e relativo do conhecimento que produza visibilidades para a pluralidade epistêmica, a perspectiva da resistência e a revisão de métodos para transformação das visibilidades.

Tratando-se das espiritualidades incorporadas, temos uma integração corpo-mente, matéria-espírito. Fundamentadas em uma relação ontológica de integralidade, tais espiritualidades expressam uma relação política entre o corpo e o saber, pois ao invés de uma ontologia dualista, onde mente e matéria são opostas, ou de uma ontologia materialista em que a matéria supõe o fundamento mais profundo da realidade, encontramos nas espiritualidades incorporadas uma união entre consciência e matéria, uma indivisibilidade entre os aspectos objetivo e subjetivo da realidade. Há nisso uma complexidade na forma como consideramos o saber. As relações de saber são participativas, cooperativas e políticas. Coloca-se em um campo de saber que se opõe ao mecanicismo da racionalidade moderna (Ferrer, 2017).

Para Heron (2006, p. 42, tradução nossa), “[...] a situação humana é uma situação incorporada”. A obviedade dessa constatação é o início do percurso axiológico que movimenta as espiritualidades incorporadas. Assumir-se corpo é, antes de tudo, ir além de um aspecto biológico. É escolher conscientemente modos de ser não separados do mundo. Há um sentido de presença, de ampliação da consciência para além de qualquer interioridade.

Entre quem vê e quem é visto não há uma abissalidade. O mundo é uma imagem onde as sensações são acessadas para o pleno sentido de existência de quem nele habita. Assim, o corpo é uma percepção integral, complexa e participativa; é uma continuidade entre o sujeito que conhece e o mundo à sua volta. Ocorre uma comunhão interativa e perceptiva. Resulta dessa escolha ontológica que nossas experiências internas e externas são um *continuum*, e não são mais apartadas entre si. Requer uma ruptura com a limitação conceitual entre o interno e o aparente (Heron, 2006).

Não podemos negar que o corpo, para as espiritualidades incorporadas, é uma expressão do potencial de existência aqui. Assim, nossos impulsos de vida corporal ritualizam e territorializam o saber. Heron (2006) pensa esse saber em três princípios: a autonomia, a hierarquia e a cooperação. A autonomia diz respeito a atitudes do “[...] que eu realmente preciso, quero e desejo” (Heron, 2006, p. 42, tradução nossa), a hierarquia a formas de pensar em grupo – de uma perspectiva que oscila entre a individual, a coletiva e a cósmica – e a cooperação aos atos de negociação e integração.

Todavia, encontramos nesses princípios um modo de saber onde alguns sujeitos são legítimos e outros não na relação com o conhecimento. Basta ver que a missão civilizatória moderna europeia centra em suas racionalidades um sujeito conhecedor autogovernável, que possui agência e capaz de racionalizar o mundo. Muito se deve porque há uma dualidade ontológica em que o corpo carregaria uma dimensão física e sutil. Essa dualidade abre espaço para processos de colonização das espiritualidades e do saber, consequentemente. Então, até aqui poderia nos ajudar Heron (2006) no sentido de problematizar as espiritualidades incorporadas.

Mesmo as espiritualidades incorporadas poderiam receber de herança uma filosofia perene em que dividimos o corpo em aspectos densos e sutis. Para que isso não seja um processo de colonização, devemos problematizar ainda mais o que seriam tais espiritualidades, em quais bases ontológicas elas se assentam e com que compromisso são cultivadas no mundo.

Ferrer (2017) evidencia que as espiritualidades desincorporadas não são aquelas que negam o corpo, mas sim aquelas que desconsideram o corpo e suas potências como fontes confiáveis no conhecimento de mundo. Prioriza-se assim, quais aspectos de sutileza do corpo – como abstração e representação mental – em detrimento das sensações e percepções que o corpo poderia provocar nas racionalidades e sensibilidades. Cooperariam e integrariam, na cocriação dos conhecimentos de mundos, coração, mente e consciência e corpo.

Há uma aliança que converge para a integralidade e parceria entre as variadas dimensões que movimentam o ser nas espiritualidades incorporadas. Estabelecida tal aliança, explodem formas criativas, manifestas e diferentes sobre o saber. Heron (2006) inclui que esses modos de saber provocariam quatro tipos de conhecimento: i. conhecimento experiencial: que parte da relação com pessoas e o mundo em geral, ii. conhecimento de apresentação: que é intuitivo e imediato, iii. conhecimento proposicional: mediado pela linguagem e sua função de abstração e representação mental, e iv. conhecimento prático: mobilizado sob o aspecto do saber fazer.

Percebemos que há uma epistemologia, nesses tipos de conhecimento, de incorporação (Ferrer, 2017). Mesmo nessa epistemologia encontraremos a noção de corpo (Ferrer, 2017; Heron, 2006) como sendo algo denso e que possui dimensões sutis. Essa tendência é um retorno ao platonismo e neoplatonismo, onde o mundo das ideias organizaria nossa realidade e definiria formas perfeitas ou naturais para se experienciar o mundo.

Os princípios que arquitetam a realidade das espiritualidades incorporadas centram-se em uma visão ontológica subjetiva-objetiva, mediada e imediata, relativamente universal, participativa e incompleta, distinta, perfeita e multinivelada. A realidade é posta conforme podemos conhecê-la. Sendo subjetiva-objetiva, há uma relação entre o sujeito que conhece e o objeto a ser conhecido. Nessa relação encontramos marcas da colonialidade do saber, mesmo que tenhamos avançado e pensemos a realidade também intersubjetiva. Nosso sistema de crença cultural interfere no mundo como conhecemos o mundo, por isso mesmo há um sentido de decolonização da matriz de saber nas espiritualidades incorporadas (Heron, 2006).

Sendo a realidade mediada e imediata, ainda há um sentido de decolonização do saber, visto que conseguiremos mobilizar dimensões outras do ser que não sejam apenas a dimensão cognitiva na mediação de mundo e da realidade. Há um tipo de envolvimento com o mundo que coloca o sujeito em situação de engajamento e experiência, onde o corpo é elemento fundante dessa relação. As sensibilidades na mediação e imediação do mundo ampliam as racionalidades, bem como os modos de conhecer.

Quando Heron (2006) qualifica a realidade como universal, é mais uma questão de profundidade do que abrangência. O universal se relaciona com aquilo que é imediato dentro de certo contexto. Só temos que ter cautela porque certos particularismos podem se tornar projetos globais e universais quando estamos dentro de uma matriz de poder colonial.

A realidade participativa é consequência das demais visões ontológicas, pois a participação como fenômeno de envolvimento de mundo é uma atitude de engajamento e de

experiência circular de existência. Participar requer a ousadia de efetivamente sentir o mundo estando nele. Há um estreitamento entre a interioridade e as aparências, uma ideia de integralidade e união coletiva e cósmica.

Dizer a realidade a partir da incompletude é entender que a relação entre quem conhece e o que se conhece é parcial. Não se trata mais de uma totalidade que se conhece como se possível fosse, mas de entender o fluxo e o devir das coisas. Se há constante devir, nunca chegaremos a conhecer a realidade completamente. O caráter transitório, contextual e relativo da realidade mostra também sua plasticidade.

Da relação entre o sujeito conhecedor e o que se pretende conhecer há uma certa transcendência. Essa transcendência nos diz que há distinção entre eles, sujeito e objeto. Reside nisso aspectos coloniais de saber, onde teremos de acessar o objeto a ser conhecido por meio da abstração. Esse aspecto torna a realidade distinta entre o sujeito que quer conhecer e o que ele pretende conhecer.

A realidade é perfeita para as espiritualidades incorporadas porque há uma intensa relação intersubjetiva entre as coisas. Não há separação. Acontece que aqui também há espaço para exercermos uma atitude colonial quando a noção de perfeição carrega em si mesma a distinção entre a ideia e a forma. A forma deveria, para ser perfeita, plena da ideia. E entender isso coloca a realidade como carregada, primordialmente, de ideias, de um espírito próprio e *a priori*.

A realidade, a partir das espiritualidades incorporadas, funciona em multiníveis. Somente potencializando nossas racionalidades e sensibilidades conseguimos participar ativamente da realidade. Ou então corremos o risco de reduzir nossa participação do mundo, centrando-nos em um ou outro nível. Por isso falamos da realidade multinível, que requer a compreensão de mundos subjetivos-objetivos-intersubjetivos.

Mesmo que nas espiritualidades incorporadas haja processos de decolonização do saber nessas escolhas ontológicas, ainda sim carregamos regimes simbólicos que nos condicionam à realidade colonial. Problematicar constantemente as espiritualidades incorporadas e seus valores epistêmicos, ontológicos, metodológicos e axiológicos é um modo de desarticularmos os nós coloniais que sustentam a realidade como um horizonte único, fixo e dado.

Assim, nosso mapa é, como uma cartografia do desejo (Guattari; Rolnik, 1996), um exercício não de definição, mas de partida. Partimos do entendimento de que no colonialismo

epistêmico das espiritualidades, segundo o Ferrer (2017), temos uma relação de saber estabelecida na primazia de um empirismo científico. Essa estrutura organiza as experiências espirituais mais elevadas como sendo aquelas que se dedicam aos aspectos transcendentais do ser. Daí que as espiritualidades que se distanciam do corpo são entendidas como superiores enquanto aquelas que advogam o caráter espiritual e imanente do corpo seriam primitivas.

Quando ousamos partir de um mapa que considera as espiritualidades desde o corpo não queremos traçar uma linha abissal entre aquelas incorporadas e desincorporadas, mas perceber o valor categórico e ontológico do corpo na construção histórica das espiritualidades. Se a racionalidade analítica ocidental moderna, na sua base hegemônica, cultiva uma missão espiritual civilizatória que apagou o corpo, certamente temos que entender ou problematizar o corpo neste horizonte. Sobre isso, Ferrer (2017, p. 68, tradução nossa) diz:

É fundamental estar ciente de que tal postura, longe de garantir neutralidade ou imparcialidade, é fruto de um ethos epistemológico ocidental, dualista e, sem dúvida, desincorporado, que automaticamente torna suspeitas muitas afirmações espirituais sobre a natureza do conhecimento e da realidade.

Seguindo esse caminho, entendemos que ao adotarmos certa perspectiva espiritual estamos, ao mesmo tempo, elegendo qual é a natureza do conhecimento que estamos construindo, bem como da realidade. Não queremos aqui classificar ou gerar uma matriz de saber sobre as espiritualidades. Desejamos dizer apenas que nossas vivências amefricanas foram escritas e descritas em um horizonte histórico único em que nossas experiências são desprezadas em decorrência de nossas espiritualidades incorporadas (Chimamanda, 2009; Gonzalez, 1988).

Ocorre nisso um processo de colonização das nossas espiritualidades e de nossas realidades. E essa colonização é um processo que apaga a dimensão política das espiritualidades. É preciso, portanto, que a problematização acerca das espiritualidades aconteça como uma teorização política diante de nossas realidades e dos modos como constituímos nosso saber. A colonialidade do saber impõe o silenciamento de nossas epistemologias. Também ocorre o apagamento das variadas formas como sentimos, pensamos e agimos (Arias, 2010).

4.3. Das esquizoespiritualidades

A construção de nossa realidade colonial passa necessariamente pelas ontologias autorreferenciadas europeias e estadunidenses. Fomos construídos culturalmente sob o signo da barbárie e do primitivo. Carregando para si a missão civilizatória moderna, a Europa nos condenou ao apagamento. Fomos nos constituindo no horizonte de ontologias e cosmogonias etnocêntricas. Instauramos uma neurose cultural no nosso cotidiano em que a civilidade se tornou um ato pedagógico a ser perseguido. Mas que civilidade é essa que desumanizou e desespiritualizou a nós mesmos? (Fanon, 2008; González, 1988).

O racismo foi então o sintoma mais visível da nossa formação cultural (Gonzalez, 1984). A própria construção das pessoas negras passou a inaugurar “[...] a ordem significante de nossa cultura” (Gonzalez, 1984, p. 237). Então, como sujeitos constituídos nessa realidade, tentamos a todo custo ocultar e negar o nosso maior sintoma da neurose cultural.

Patologizamos a diferença. As marcas coloniais se espalharam na nossa realidade e marcaram nossos corpos. É aqui que a captura e subjugação de nossos corpos foi o modo como fomos sendo desespiritualizados. Perdemos nossa capacidade de produzir saber com o mundo. Perdemos nosso autogoverno porque nosso corpo foi reduzido aos aspectos raciais.

Mas como mostra Fanon (2008), a linguagem define, delimita. Ao narrarmos discursos outros de mundo desde nossas experiências subalternizadas, estamos lançando feitiços capazes de, no mínimo, provocar fissuras no imaginário colonial. Sendo a linguagem uma expressão da consciência, é preciso saber o que move nossas consciências. Inquieta-nos nesta investigação espiritual sentir como fomos agenciados por estruturas e arquiteturas coloniais que negam nossa humanidade.

O trabalho que propomos aqui é de desler nossa realidade com as lentes coloniais. Ao desler precisamos aprender a ler as realidades desde um lugar onde somos entendidos em nossas categorias de mundo. É um exercício espiritual que denuncia os modos violentos e de condenação onde foi-nos roubada a palavra que nos anuncia e enuncia. Assim, deixamos de ser apenas “[...] um simples eco de outras vozes, que tomaram para si a hegemonia da anunciação” (Arias, 2010, p. 87, tradução nossa).

Para Guerrero Arias (2010), a colonialidade nos torna cúmplices da dominação. Alienados de si, vamos reproduzindo as formas e os modos que nos aprisionam na realidade colonial. Essa realidade é carregada de imagens que arquitetam um regime único simbólico. Dentro dessa realidade, para onde quer que olhemos, as nossas mentalidades, subjetividades,

corpos e espiritualidades são colonizadas. Há um “ethos útil à dominação” (Arias, 2010, p. 87, tradução nossa).

Se a missão civilizatória moderna sustentou as colonialidade e nossas realidades, a educação foi o principal campo disputado para que formássemos nossos cúmplices no sistema colonial. Há nessa missão um tipo de educação a serviço da humanização e espiritualização de uns em detrimento do julgamento de outros. Precisamos então, não somente de entender a educação como formação humana, mas como deformação humana, como deseducação, como esquizoeducação (Mendes, 2021; Woodson, 2018).

Estamos falando de ampliar os modos como nos constituímos humanos, pois a educação moderna reforça em seus processos a escolha de um tipo único e superior de ser humano, especificamente o sujeito racionalista que domina a realidade e a explora a seu bel prazer. Essa é a expressão da racionalidade instrumental, que se tornou um mito opressor, que nos aliena e nos desumaniza. Essa racionalidade é incapaz de reconhecer a complexidade e a diversidade da realidade, e de questionar os valores éticos que orientam as ações humanas. Nisso, a deformação humana implica em um processo de ruptura narcísica com uma realidade única e fixa, imposta pela lógica dualista e dissociativa da razão iluminista. Há um tipo de humanismo que serve como linha divisória entre os humanos considerados desenvolvidos e evoluídos e aqueles julgados como não constituídos enquanto tal, negando a sua sensibilidade, a sua cultura e a sua pluralidade. Assim, o processo de formação humana se relacionaria mais com a missão de humanizar o outro dentro de uma cosmogonia e ontologia humanista excludente. Isso pode ter se transformado em um processo de barbarização crescente levado a cabo pela própria civilização esclarecida (Adorno; Horkheimer, 1985).

Nisso esqueceríamos ou apagaríamos outros modos de sermos humanos. Quando falamos em deformação humana queremos problematizar se realmente haveria um modo superior de sermos humanos. Parece que as histórias das humanidades foram escritas em uma única perspectiva, onde o vencedor narrou a si mesmo como tipo ideal de humano. Isso acarreta uma realidade também única, onde nosso regime cultural funcionaria orientado sob esse tipo ideal de humano.

A realidade colonial, ou a cena colonial, típica desse tipo ideal de humano, é centrada em um tipo de ficção em que imagens brancas são postas como naturais, normais e elevadas. Ficção porquanto uma invenção imaginária de um tipo ideal de sujeito que escolhe a si mesmo como centro da ordem, como eixo de matrizes de poder, de ser e saber. Criamos então, um

mundo moderno/colonial branco. Naturalizamos o que a branquitude, enquanto *tempo espaço* balizador da constituição do outro como não-branco, fabrica em seu regime simbólico (Cardoso, 2010; Fanon, 1968; Gadelha, 2019; Mombaça, 2017).

Guerrero Arias (2011, p. 36, tradução nossa) aponta que a colonialidade acabou gerando seres humanos (ou inumanos) perversamente desprovidos de si mesmos: “[...] seres humanos tristes, sem esperança ou horizonte”. Segundo o autor, é preciso que avancemos na implicação política, na luta pela construção de nossas subjetividades desde nossas experiências. Sem esse trabalho, as mudanças estruturais serão ínfimas.

Seguindo esse caminho, pensamos em Fanon (2008), que a violência é paradoxal: ao mesmo tempo em que nos aprisiona, ela pode gerar um regime de descoberta de consciência: quem somos? Quando entendemos que somos violentados por sermos quem somos, entendemos que há um processo de construção de nossa identidade por parte de quem nos violenta.

A realidade colonial é uma cena violenta habitada por fantasmas que causam perturbam nossa existência e nossos processos de luta e libertação. Se há uma estreita relação entre as espiritualidades e os modos como constituímos nosso saber, na realidade colonial os sujeitos condenados e oprimidos são postos em atitude ficcional. Ou seja, são orientados, especialmente pelo ato educativo moderno, pelas imagens coloniais como únicas possíveis no mundo. Ao tomar consciência dessa violência, a crise é instaurada e, segundo Fanon (2008), ela leva o sujeito a se desorganizar dentro da cena colonial. Desorganizados, ou desalojados, somos levados a ruptura narcísica com tal realidade. Podemos agora recompor realidade outras, caso haja um engajamento com espiritualidades que inspirem esse ato que chamamos de esquizo.

Não esquizo enquanto psicopatológico, pois ainda seria nos referenciar pela imagem de um ego narcísico, que tem como arquétipo a imagem de Narciso e suas implicações cosmogônicas e ontológicas. Narciso como arquétipo mobilizador de uma realidade que funde arquiteturas de tempos e espaços em apenas um regime cultural e simbólico. Quando Narciso olha para si mesmo, entende que tudo a sua volta é imagem e semelhança. De mesmo modo, a cosmogonia judaico-cristã pensa o homem à imagem e semelhança de Deus e, portanto, herdeiro, por direito, do mundo a sua volta.

Empregamos o termo esquizo não é oposição à psicopatologia e sim como possibilidade de vida de outras imagens culturais que não sejam narcísicas. Narciso nos aprisionou, na modernidade/colonialidade, em centros únicos de cultura. Narciso apreendeu a noção de ser

humano, fechando-o em si mesmo. Assim, para nós, esquizo é como um marcador de(s)colonial para ruptura com o signo de Narciso. Esquizo para não mais pensar a imagem de Narciso que quer espelhar o mundo a sua volta centrado em si mesmo: temos agora novas imagens a pensar a realidade, como Oxum e seu espelho, que mirando no passado evoca imagens novas e futurísticas. Falamos então, de esquizoespiritualidades como um movimento desorganizador e desalojador da ficção de mundo moderno/colonial branco.

Entendemos que as esquizoespiritualidades recuperam o corpo, tão disputado pelas narrativas coloniais, como potência que cria cosmogonias outras. As esquizoespiritualidades, inspiradas nas espiritualidades incorporadas, avançam na construção de rupturas narcísicas. Para entendermos mais sobre elas, precisamos entender que, seguindo o pensamento de Fanon (2008), as realidades são constituintes de nossas neuroses. Isso quer dizer que o que entendemos como nosso regime cultural de tempo e espaço forma lugares de sofrimento sem que, contudo, perdamos a noção da realidade posta.

Mesmo que mobilizemos categoria psicanalítica para isso – a de neurose –, avançamos no sentido decolonial que queremos trazer para composição do que sejam as esquizoespiritualidades. A primeira questão é que se nossas realidades constituem os sentidos e os lugares de sofrimento sem romper com a realidade dada, então ocorre uma inversão epistêmico-político, pois a neurose constituiria a realidade humana dentro do campo freudiano.

Quando Fanon (2008) afirma essa primeira premissa, entendemos que as subjetividades são constituídas desde o social. Advém disso uma leitura da realidade proveniente de ruptura com o ficcional mundo moderno/colonial branco. É como se olhássemos o mundo não mais pela imagem de Narciso, mas pelo espelho de Oxum, que reflete outros modos, outros tempos e outros espaços possíveis de encantar o mundo.

A atitude esquizoespiritual situa-se no processo de consciência das realidades e de mundos possíveis, visto que é pela consciência do desalojamento e descentramento dos modos de saber que recompomos o que nos foi tirado de modo violento. A cena colonial implementou traumas em nós que sustentam o capitalismo e seus modos culturais de opressão, como a instauração da realidade baseada na raça, no gênero e na classe social.

Isso nos levaria a uma segunda questão: não estamos perdemos a noção da realidade, mas ampliando a percepção de realidades negadas. As esquizoespiritualidades nos movimentam para desestruturação dos sistemas de referências culturais e simbólicas do mundo moderno/colonial branco, arquitetado e eleito como realidade hegemônica, superior e universal.

Entender essa desestruturação não significa implodi-la, mas reler o mundo em processo de consciência que desconsidera estruturas econômicas e sociais – geradoras das categorias coloniais de poder, saber e ser, bem como marcadores coloniais de raça, gênero e classe social – como as superiores. É nisso que residiria a potência das esquizoespiritualidades: a cocriação de subjetividades desde o social relido e reinterpretado. Considera Fanon (2008) que nossas subjetividades são construídas desde o social, deixando o aspecto apriorístico de lado.

Falar em esquizoespiritualidades é dizer a busca constante e inacabada da reestruturação de outras realidades que foram implodidas pela colonialidade. Talvez o maior exercício das esquizoespiritualidades seja deformar padrões de humanidade. Essa tarefa tão urgente requer ação, atitude, movimento e corpo. Acabaremos saindo de um regime de símbolos arquetípicos universais e a-históricos e passamos a compreender a realidade enquanto fatidicamente histórica, diversas e humanas.

A terceira questão implicada nisso é que o ato educativo deve ser, sobretudo, um processo democrático e participativo de esquizoespiritualidade. Queremos dizer que devemos assumir a educação enquanto [trans]formação humana e empenhar-se na transformação radical dos nossos regimes simbólicos e culturais que operam lógicas de violência e exclusão.

A educação moderna, particularmente, empenha-se em agenciar o sujeito na docilidade e submissão, quando não na possibilidade de tomar o lugar do colono. É um dispositivo operador das estruturas coloniais. A reestruturação do mundo é a única possibilidade de superar os complexos coloniais (Fanon, 2008, 2010). Pede uma consciência, para isso, que é instauradora do nosso corpo.

Essa reestruturação é um ato esquizoeducativo em que realizamos um grande sacrifício, uma grande imolação: deixamos de ser pobres, bichas, pretas, periféricos, terceiro-mundistas, a ralé que nos constituíram na cena colonial. Destruir essas categorias que interditou nosso desejo de liberdade é o trabalho esquizoeducativo, pois sua promessa é: “[...] fazem o melhor de nós! Sabem o que é o melhor de nós! Impõem o melhor a nós! Deus acima de tudo” (Mendes, 2021, p. 31). E essa formatação do que é o melhor de nós foi erigida desde a primeira missa no Brasil e nos exterminou. Por isso, seguindo as provocações esquizoeducativas de Mendes (2021), sentipensamos que a história única deve ser entendida como escatológica, apocalíptica que nos levou à condenação e ao juízo de deus.

Andam juntas as esquizoespiritualidades e a esquizoeducação. Tramam fissuras decoloniais quando objetivam uma práxis, uma consciência de mundo e de corpo coletivo que

mobiliza noções e esquemas culturais para um futuro mais justo. Não se trata apenas de perceber as opressões, nem de descobrir nossas potências e nosso eu superior, mas de descobrindo essa realidade avançar na transformação dos humanos e dos mundos.

Trazemos uma das teses de Fanon o racismo é uma produção de caráter cultural e que, portanto, gera uma realidade e um regime simbólico. Ele ainda é plástico porque se modifica e se atualiza no tempo e no espaço. Não devemos cair nas armadilhas de entendê-lo por si só. Ele tem um fim pedagógico: dominar e explorar um grupo constituído sob o signo da diferença e da subalternização. Trata-se de anular a humanidade do outro.

Atende o racismo a uma estrutura de violência maior que se arquiteta na economia: o capitalismo. A dominação econômica então, é a meta na cena colonial. E para que haja essa dominação primeiro destruimos os regimes e sistemas de referência do grupo a que se quer dominar. Passamos a criar uma ontologia capaz de produzir e fabricar mentalidades, corporalidades e subjetividades que fiquem nessa lógica. Resulta disso o trancamento e a superfetichização da cultura dominada que levaria a um distanciamento das trocas e da construção do futuro por parte dos dominados (Fanon, 2008).

Trazemos esta tese fanoniana para explicar que tanto quanto o racismo outras formas de opressão e violência coloniais são pensadas para trancar as pessoas em uma certa realidade. Sair desta cena colonial é a grande expulsão do paraíso. Recuperar outros regimes culturais e simbólicos que foram roubados de nós não deve ficar no trancamento desses mesmos regimes, pois isso essencializa e limita. Assim, seria preciso reconhecer as culturas dominadas, honrá-las, mas abri-las para novas possibilidades que não seja a ideia de torná-las um museu de si mesma.

As esquizoespiritualidades evocariam um trabalho ontológico de abertura de mundo, inclusive com a experiência de encruzeilhar ontologias outras. Essa base esquizopiritual nos liberta de compreender e eleger a realidade colonial ou então de adorar e fetichizar a nossa realidade cultural que passa a ser trancada. Perguntaríamos então: o que poderiam as esquizoespiritualidades no contexto da educação? Parecem ser um princípio/agência/experiência que vem a restituir e restaurar uma condição digna para que ampliemos as noções de humano e de justiça social e cognitiva.

O despertar da consciência sobre nossas opressões e sobre as colonialidades é a epifania esquizoespiritual. Nesse momento somos desalojados e começamos a vislumbrar nossas ontologias. Avançamos na libertação, que se faz coletivamente e culturalmente, e fabricamos

novos limites de identidades. Nisso, não mais somos objetos, servos, colonizados ou escravizados, mas agentes autoterminados e engajados com nossas realidades.

Como então se torna um sujeito não determinado na educação, longe da situação colonial? Na luta pela libertação, na negação da negação da desumanidade. Isso só é possível quando nos empenhamos em novas subjetividades sociais. A luta não é bem-recebida por quem tem privilégios: somos exóticos, selvagens, racializados, generificados, classializados, não racionais, mas passionais. As narrativas construídas sobre nós retiram nossa autonomia na história. Enquanto não tivermos consciência cultural dos nossos grilhões e enquanto não nos movimentarmos, a realidade eleita será sempre *a priori*, nunca dialética, nunca participativa.

A violência vai ressurgir quando essa consciência surge do ato esquizoespiritual. Ela será regimentada em tecnologias educativas e pedagógicas que visam retirar nossas potências criativas. Assim, são postas técnicas sutis e não sutis que conduzem o tempo e o espaço da educação em um regime simbólico de colonialidades. Estabelecem-se as condições de saber, de poder e de ser. Regimenta-se interdições culturais e FORMAS que direcionam nosso olhar e nossos modos de vida.

Nisso resulta que, temporariamente, precisamos recompor um outro centro cultural capaz de nos conectar a outros centros. Se nosso centro cultural foi marginalizado, agora é preciso de sua reorganização. A amefricanidade seria, para nós, um centro enunciativo e gerador de movimento porquanto é nele que fomos concebidos como subalternizados pelas colonialidade (Fanon, 2008; Gonzalez, 1988).

Entendemos que as esquizoespiritualidades evocam o corpo como conciliação da realidade marginalizada. Esse corpo que foi condenado de diversas formas pela colonialidade é o elemento em disputa, pois é ele quem carrega nossas marcas, nossas marcações e, ao mesmo tempo, nossas práticas de resistência e liberdade. É o corpo que está na realidade colonial e é ele que está no centro do narcisismo ontológico que ler tal realidade.

Na cena colonial, a categoria do narcisismo é a chave para leitura e fundamentação do social e do regime simbólico. Ocorre que por essa imagem vamos construindo uma realidade inferior. Assim, nos termos de Fanon (2008, p. 28): “Só há complexo de inferioridade após um duplo processo: — inicialmente econômico; — em seguida pela interiorização, ou melhor, pela epidermização dessa inferioridade”. É a interiorização da inferioridade que nos impede de lutar, que retira nossa capacidade de repensar o futuro.

Sendo assim, as esquizoespiritualidades atuam para desarticular o poder colonial que rege nosso corpo. O corpo dentro de um tempo e espaço, historicamente constituído pelo curso da consciência. Ele passa a ser culturalmente inscrito e circunscrito em determinado regime simbólico, assumindo certa cultura.

Quanto mais nos aproximou de uma cultura eleita como norma, mas nos distanciamos da aventura de si, do devir proposto desde nossas raízes. Na cena colonial, a colonização tenta sepultar a originalidade e diversidade cultural. A interdição cultural dentro de uma realidade racial acaba por instaurar um regime cultural onde há normas a serem idealizadas e epidermizadas. Estamos assim, denunciando como o mundo moderno/colonial branco constrói o corpo dentro da realidade racial (Fanon, 2008).

As esquizoespiritualidades então, movem-se por entre as vigilâncias e o domínio da linguagem do colono. Elas são feitiços de(s)/contra/anti/pós-coloniais: enquanto as imagens produzidas no regime colonial prendem a visão do sujeito colonizado, as imagens deformadas esquizoespiritualmente produzem uma miragem de mundos possíveis. Fazem isto porque há uma epidermização da cultura: somos agenciados por símbolos e significados que regem a realidade colonial. Passamos a incorporar, a introjetar em nossa pele, racionalidades que hierarquizam o mundo.

É aí que podem operar as esquizoespiritualidades: na linguagem. Para Fanon (2008), a linguagem modela a personalidade, a mentalidade e a realidade.

Especialmente a esquizoeducação encontra na linguagem meios para instruir e desler o mundo e a realidade colonial. Ao fazer isto, o aspecto técnico e instrumental da educação torna-se frágil. O sujeito dessa educação entra em um processo de deformação, de expansão das formas dadas sobre o humano. É o caráter esquizoeducativo das esquizoespiritualidades que colabora para a igualdade entre os seres humanos. Acontece na transformação radical da realidade econômica, social e cultural. Modificar por modificar, causar fissuras e brechas apenas para criar uma certa linguagem que não expressa ou não potencializa uma práxis, uma ação, um movimento, não tem nada a ver com o sentido e a atitude de libertação. Nesse sentido, os homens e mulheres vão se libertando coletivamente desde as bases econômicas e sociais. Forma-se uma cultura que respeita o passado e o reconhece, mas que se abre ao futuro aqui no presente (Fanon, 2008).

Como uma práxis, as esquizoespiritualidades interrogam constantemente as realidades. Podem dizê-las uma interrogação permanente nos olhos de quem luta. Moralmente, desfazemos

facilmente, hoje, ideias que consideram a realidade racial. Contudo, isso não oferece meios para que transformemos a realidade ou para que superemos as diferenças coloniais. É na educação, talvez, que mobilizamos meios para cultivar consciências capazes de ação. O que temos a perder senão nossos grilhões e dores? O que nos resta senão a pobreza existencial e ontológica com a qual somos reduzidos? Quem dormirá nossos sonhos? O sujeito oprimido que se levanta acaba por levantar muitas mãos. Ele não está sozinho e ele não se levanta sozinho. Trata-se de uma ética espiritual que é cósmica, participativa e recusa o fechamento de mundo em si mesmo.

BERMENA

BERMENA

BERMENA

BERMENA

BERMENA

BERMENA



BERMUDA

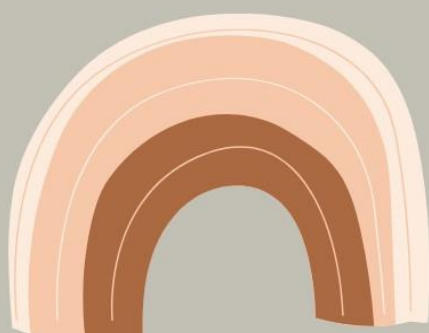


Existirmos a que será
que se destina?

(...)

Apenas a matéria vida
era tão fina
e éramos alharms-nos
intacta retina

Cajúna, Caetano Veloso



5. CORPO-AMÉRICAS

Um pouco de um corpo outro:



57

5.1 Corpo, percepção e enação: sobre nossas posições e localizações esquizos

Atenas, Grécia Antiga. Voltamos entre 428 e 347 antes do tempo contado a partir do nascimento de Jesus Cristo. Esse é o período estimado em que nasceu e morreu um filósofo central para o pensamento ocidental. Encontramos Platão. O filósofo de onde, histórica e filosoficamente, descende a estrutural dual de compreensão do mundo. Com ele temos a ousadia de pensarmos racionalmente o mundo. Retiramos dos deuses a responsabilidade de explicar o mundo por meio de suas ações. Intuir, questionar, racionalizar a existência no mundo. Precisava, o filósofo, de conceber uma estrutura capaz de romper com o fascínio dos mitos e do conhecimento teológico-mitológico. Antes, porém, ele definiu a realidade em uma perspectiva dual para realizar seu grande trabalho.

A realidade, o conhecimento e a própria noção de sujeito foram (re)visitadas pelo filósofo. O mundo e tudo que nele há não foi fruto de uma poética divina, como cantavam os poetas em suas narrativas gregas sobre os deuses. O mundo surgiu. Pela astronomia, Platão elabora sua tese com suposições marcadamente racionais. Imutável e devir passam a ser os elementos ontológicos de análise de sua teoria. No imutável, a razão é o meio para se conhecer e ter acesso ao que se pretende conhecer. O devir é digno das mudanças, das transformações, conquanto leve a vícios e interpretações temporárias, portanto, assente em irracionalidade própria dos sentidos (Platão, 2000).

⁵⁷ O vídeo completo pode ser acessado, também, pelo link: <https://www.youtube.com/watch?v=6il3RIZSlgM>

Mas o que é a realidade? É uma construção social, é fruto de nossa interação no e com o mundo. Para isso, precisamos primeiro afirmar os sujeitos enquanto produtores de significados. Ora, a existência é uma luta entre inscrições e autoinscrições; operam sobre o sujeito formas de poder que disciplinarizam e docilizam seus modos de ser e do mesmo modo operam lutas e resistências de autoinscrição, onde tentamos desestabilizar um poder e fazer emergir nossos significados de mundo em nós mesmos. Assim, sendo produtores de significados, acabamos por eleger a realidade como criação de nossas experiências (Mbembe, 2001).

Dentro da realidade – se a linguagem nos permitir esse tipo de limitação – encontramos um conjunto de coisas. Essas coisas são explicadas por nossos processos interativos, criativos e, sobretudo, pelos jogos de poder, definidos em luta e resistência. As coisas são sentidas, percebidas e explicadas conforme nossa posição perante elas, segundo nosso desejo de significação. Vemos, por assim dizer, a parcialidade da coisa em si, respeitando-se a complexidade da criação da coisa. Portanto, a realidade é uma totalidade provisória daquilo que conseguimos experimentar em um tempo e um espaço posicionado, localizado.

Outro elemento necessário para entendermos a realidade é sua capacidade de movimento, excluindo, desse modo, a forma estática como poderíamos entender a realidade. A este respeito, Silva (2020, p. 96) indica que “[...] a realidade não está presa no objeto ou fora de nós, mas é construída na relação que desenvolvemos com. Brincar com a realidade, fazer experimentações no espaço, criar realidades, permitir o fluxo das coisas, esse é o modo de agir dessa sabedoria”. Referindo-se ao modo budista de entendimento da realidade, o autor traz a plasticidade, a fluidez e as possibilidades de ser da realidade.

Nesse sentido, ela é, em sua própria natureza, algo criativo e dinâmico, cíclico. As coisas que compõe a realidade passam a ser para além da relação objetiva-subjetiva – uma localização platônica sobre a realidade –, mas intersubjetiva conquanto que mantém ligação, conexões e ramificações com tudo e todos. Se assim for, podemos mesmo afirmar que a realidade é sempre plural e infinita. Essa conclusão pode ser entendida a partir do seguinte silogismo: se os sujeitos se localizam de diversos modos frente às coisas, então eles interagem de modos diferentes com as mesmas coisas. Logo, a realidade é plural e infinita.

Contudo, em Platão, a realidade foi concebida como algo dual. As coisas existentes apresentam duas características notoriamente distintas: a imutabilidade e mutabilidade. Em termos platônicos, para sermos mais exatos, as coisas ou são, em sua noção de imutável, ou

estão em devir, ou seja, estão propensas a mudanças. Enquanto as primeiras fazem parte do mundo inteligível, as segundas são localizadas no mundo sensível. Eis a natureza da realidade platônica (Platão, 2000).

Na sua Teoria dos Mundos – o inteligível e o sensível –, Platão (1999) recorre à noção de ideia. A ideia é pré-dada, existente em si mesma, essência das coisas. Como está independente do intelecto, ela não é um conceito simples ou até mesmo a representação mental de algum conceito ou das coisas. A ideia é de natureza não-física. Nisso temos a realidade inteligível, imutável, verdadeiramente o ser das coisas; sendo permanentes, ela não se submete à vontade de ninguém, são como são. Há pureza em sua criação. Sendo puras, únicas e permanentes, as ideias habitam um mundo supraceleste, acima dos céus. Para o filósofo, ninguém conseguiria chegar a este mundo, a menos que possuísse o conhecimento das coisas verdadeiras. No mundo das ideias, temos a universalidade como verdade; a realidade se torna absoluta.

O mundo sensível, oposto ao inteligível, é o mundo das representações das ideias. As coisas são transitórias, incompletas e podem ser explicadas por serem cópias do que existe no mundo inteligível. As coisas foram criadas no mundo das ideias pelo, como chama Platão, Demiurgo. Este seria o artífice, o criador das coisas que, tomando as ideias eternas, foi moldando e dando formas às coisas sensíveis. Percebemos que há uma evidente distinção entre aquilo que é considerado natural e aquilo posto como sobrenatural. Aquele é dotado de formas, de matéria, que é concreto, mas que preciso deste, que é essencial em si, que está além da materialidade cognoscível. Temos, portanto, que o mundo sensível é fruto do mundo inteligível (Platão, 1999).

É aqui que nos interessa, sobremaneira, esta apresentação filosófica. Revisitamos Platão e alguns de seus posicionamentos filosóficos centrais para encontrar a materialidade e idealismo do pensamento ocidental e suas implicações para a compreensão de realidade e de sujeito. Ora, como nos mostra Silva (2015), a realidade passa a ser, após essa discussão, o desenvolvimento da matéria. Há nisso a elaboração de uma posição filosófica marcadamente materialista, naturalista e dualista. O mundo torna-se uma grande oposição e fora destas oposições não há possibilidade de existência. A isso sabemos que as coisas passam a ter significações para o sujeito a partir de sua materialidade e concretude.

Que tipo de sujeito há de existir verdadeiramente nessa localização de realidade? Supostamente um sujeito dividido entre sua materialidade e sua metafísica, ou seja, em sentido

literal, aquilo que está para além de sua condição física. A isso chamamos de dualidade. Estamos tomando o sujeito como parte de nossa discussão agora, mas vale lembrar que essa suposição dual de mundo se estende a todas as coisas existentes e a todas as produções e criações humanas em suas perspectivas. Platão recorre à oposição entre matéria e metafísica e, influenciado pelo Orfismo, apresenta o homem como corpo e alma.

O mito de Dionísio, tão caro para as crenças religiosas órficas, representa a dualidade das coisas e o paradoxo da existência. De um lado temos, no deus helênico, o delírio, o terror e no outro, temos a festa, a alegria. Alegria e temor são despertados na experiência religiosa dionisiaca. Uma das narrativas do mito mostra que Dionísio nasceu de Zeus e Perséfone. Ainda criança, o deus é dilacerado pelos Titãs, que foram convencidos por Hera da morte do infante. Sendo cortado em pedaços e cozido, Dionísio teve seu coração resgatado por Zeus e Atena. Os Titãs são fulminados com o raio de Zeus e das cinzas dos Titãs nasce a humanidade, tendo uma natureza corpórea (advinda das cinzas) e uma divina, a alma (advinda de Dionísio, canibalizado pelos Titãs). Dionísio renasce, por meio de uma poção feita por Zeus do seu coração e dada a uma mortal chamada Sêmele. É desse modo que Dionísio passa a ter um duplo nascimento, sendo aquele que nasceu duas vezes. Essa é a base do Orfismo, movimento religioso que inspirou Platão (Almeida, 2010).

O corpo é forma e matéria existentes, dotadas de sentidos; a alma é supra-sensível e parte da inteligibilidade. Poeticamente, como bem nos aprouve, o corpo é limite, sepultura da alma, da razão. Encerra em si mesmo as potencialidades de conhecer de modos outros, de ser de distintas formas. Essa foi a encruzilhada levantada por Platão e na qual a filosofia ocidental caminhou. O caminho é cada vez mais amordaçar o corpo para que a alma vivifique e aponte sua luminosidade. Pela morte do corpo teremos a salvação de nossa alma. A alma imortal é opositora ao corpo passageiro, frágil e ilusório. É ela quem deve governar as sendas das paixões do corpo.

Narrando o processo de julgamento e morte de seu mestre Sócrates, Platão (1972, p. 72) nos leva a pensar no conhecimento a partir de dois centros: a percepção e o pensamento puro. Assim, segue o filósofo:

– E agora, diga-me: quando se trata de adquirir verdadeiramente a sabedoria, é ou não o corpo um entrave se na investigação lhe pedimos auxílio? Quero dizer com isso, mais ou menos, o seguinte: acaso alguma verdade é transmitida aos homens por intermédio da vista ou do ouvido, ou quem sabe se, pelo menos em relação a estas coisas não se passem como os poetas não se cansam de no-lo repetir incessantemente, e que não vemos nem ouvimos com clareza? E se dentre as sensações corporais estas não possuem exatidão e são incertas,

segue-se que não podemos esperar coisa melhor das outras que, segundo penso, são inferiores àquelas. Não é também este o teu modo de ver?

– É exatamente esse.

– Quando é, pois, que a alma atinge a verdade? Temos dum lado que, quando ela deseja investigar com a ajuda do corpo qualquer questão que seja, o corpo, é claro, a engana radicalmente.

– Dizes uma verdade.

– Não é, por conseguinte, no ato de raciocinar, e não de outro modo, que a alma apreende, em parte, a realidade de um ser?

– Sim.

– E, sem dúvida alguma, ela raciocina melhor precisamente quando nenhum empeco lhe advém de nenhuma parte, nem do ouvido, nem da vista, nem dum sofrimento, nem sobretudo dum prazer – mas sim quando se isola o mais que pode em si mesma, abandonando o corpo à sua sorte, quando, rompendo tanto quanto lhe é possível qualquer união, qualquer contato com ele, anseia pelo real?

– É bem isso!

– E não é, ademais, nessa ocasião que a alma do filósofo, alçando-se ao mais alto ponto, desdenha o corpo e dele foge, enquanto por outro lado procura isolar-se em si mesma?

– Evidentemente!

Ora, é justamente essa dualidade – corpo e alma, matéria e ideia, natural e sobrenatural – que herdamos e que construiu verdades, realidades e existências ao longo da história ocidental. O corpo como limite ao conhecimento, como a fruta proibida do Éden que leva a mulher e o homem à perdição e à expulsão do Paraíso. É mesmo o corpo o opróbrio, a nossa abjeção, que deve ser domado, disciplinado e ordenado em formas pré-existentes. Dele retiramos a força de vida, de movimento e de compreensão do mundo, pois ele produz apenas percepção, desvios. Já a alma, a parte imortal, imutável e pela de ideias é responsável pelo pensamento em seu nível mais puro.

Acontece que acabamos hierarquizando o conhecimento e seus modos de produção. Aquele de mais alto nível é produto do pensamento puro, conquanto na base encontramos o conhecimento corporificado, oriundo da experiência dos sentidos e da manifestação de estar no mundo. Acabamos também criando realidades excludentes, oppositoras e hierarquizantes, com seus tipos de sujeitos normatizados, naturalizados e postos em posição de poder.

O conhecimento emergente dos sentidos do corpo é pura sensação; é, portanto, inconstante, mutável, particular. O pensamento puro aponta para a essência das coisas em si e se desdobra na reflexão, mediadora da apreensão da realidade. Há um idealismo ontológico, ofertado pelo Orfismo, em Platão, que o leva a adotar a psiquê, a alma como sede cognoscível do homem e da mulher. Fora dele, apenas o engano, a provisoriedade e o particular; o universal pode ser encontrado apenas na busca das ideias.

Faz parte da realidade pensada por Platão (1972) a criação das coisas existentes por meio da alma do universo. É esta cosmovisão que originará e será perpetuada – pela filosofia, religião e a própria biologia ocidentais – a concepção de uma força inteligente criadora de tudo e universal. A partir dela, todas as coisas são criadas de modo hierárquico, assumindo as posições mais elevadas as coisas dotadas, naturalmente, de maior porção inteligente. Platão vai trazer o ser humano macho, por exemplo, como topo dessa hierarquia.

É o embrião da Escada do Ser – ou a Grande Cadeia do Ser. Nas religiões abraâmicas vemos a Escada de Jacó simbolizando esta cadeia. Deus, soberano em sua inteligência e poder, é o início da cadeia; cria suas criaturas, elevando-se o homem e rebaixando todos as outras criaturas. Evidente que nisso há uma implicância epistêmica e também metodológica: categorizamos o conhecimento mais elevado como sendo fruto de um racionalismo; produzimos conhecimento quando, tão somente, elevamos nossa capacidade de pensamento puro, objetivando o modo de conhecer.

Também há uma consequência na compreensão da realidade: ora, quando assumimos essa postura filosófica, reiteremos a posição superior e natural do ser humano macho e mantemos distanciamento na participação das coisas não humanas. Exploramos o mundo ao invés de participar e de brincar com a realidade, restringindo possibilidades de criação. A mesma realidade se torna única, assim como a verdade, o sujeito e forma de ser humano.

Mas, como afirmamos, nossas questões axiológicas são pautadas na pluralidade das localizações e interações entre sujeitos e coisas do mundo. Como nos diz Ramose (2011, p. 10), todos os seres humanos, em rotas diferentes, adquirem sabedoria. Se assim é, então, “ontologicamente, o Ser é a manifestação da multiplicidade e da diversidade dos entes”. Então seria mais pertinente falarmos de uma pluriversalidade. Noguera (2011) tensiona a proposição e nos mostra que essa pluriversalidade abriga as particularidades, criando coexistência de distintas visões de mundo.

Nos caminhos dessa posição filosófica, o corpo é parte intrigante e integrante da experiência de mundo. Mas que é o corpo nesta pluriversalidade? Mais especificamente, em uma dada realidade, a saber, não-monolítica, não-universal e potencialmente plástica, como poderíamos entender o corpo para além de sua materialidade biológica – determinante de sua dimensão a-política? Ora, esse tensionamento é necessário porque nos interessa discutir disposições mais diversas para se investigar o corpo no mundo. Um corpo separado de suas múltiplas dimensões é um corpo subjugado a repetir as formas, facilmente domesticado frente

ao poder que se quer aplicar nele (Fanon, 1968; Mbembe, 2001). Se o pensamento filosófico platônico nos trouxe uma perspectiva dual sobre corpo e alma, estamos posicionados em uma frente complexa: entendemos o corpo a partir de uma ontologia participativa.

É desse modo que lemos o corpo como uma arena política, que disputa opções, versões e modos de ser. O corpo biológico é determinado, naturalizado; o corpo participativo é político em seu termo mais restrito. Por ser político, não é esvaziado das experiências e saberes. Estando no mundo, em sua condição de participação, o corpo é inscrição da realidade criada e inventada. Que busca esse corpo? Suplantar as ordens mais perversas de realidades mais universais (Ferrer, 2021; Meneses, 2009).

Quijano (2009) alerta que a compreensão de corpo está intimamente ligada às questões de poder. Podemos dizer, como o autor, que corpo é instância central de poder e onde as relações sociais são tecidas. Revigora este pensamento a afirmação do corpo como inscrição do tecido social e da realidade partilhada entre determinados grupos. Trata-se de perceber o corpo como uma territorialidade geopolítica, inventada em distintas realidades, produzidas sob o signo das lutas e das resistências que operam em virtude da coexistência.

Se o corpo é político, como supomos ser, então sua determinação biológica, e por consequente sua dualidade, é um modo de controle sobre os corpos, as realidades e as formas de produzir conhecimento. Marimba Ani (2004) nos leva a refletir que essa dicotomia ou o princípio de compartimentalização do ser é uma forma de controle, sistematicamente hierárquico. Ao invés de nossa inteireza do ser, expressa no nosso corpo, temos, assim, a superioridade do intelecto sobre a emoção, do espírito sobre a matéria e assim por diante.

O desejo de controle resulta em formas de operacionalizar o poder. Na cultura, nos diz Ani (2004), temos a experiência mais profunda sobre ter poder. A cultura europeia, sob o pensamento platônico, renunciou a epistemologias que contemplassem a participação poética com a barganha de receber a objetividade na produção do conhecimento. Para isso, a mente contemplativa passou a controlar a apreensão da realidade. Esse conhecimento gerou poder porque o mundo passou a ser entendido em suas coisas, em seus objetos manipuláveis pelo sujeito que conhece.

Que faz o corpo no mundo para conhecer? Essa questão é outra indagação que nos mobiliza em nossa localização outra. O corpo é expressão de força vital, criadora e inventiva, sensível e racional. Em uma perspectiva platônica sobre o conhecimento, as coisas do mundo são pré-existentes à interação e participação humana. Há uma realidade externa e objetiva que

passa a ser conhecida pela razão, assim como o conhecimento é pura representação da realidade objetiva. Contudo, distanciando-se dessa abordagem, que é demarcada e localizada em uma concepção cognitivista de mundo, pensamos nas trilhas de Varela, Thompson e Rosch (1992) ao proporem a incorporação do conhecimento.

Para além da dualidade, outras possibilidades. Um corpo político é expressão das experiências de mundo. Assim, ao invés dos pares objetivo e subjetivo, externo e interno, há o integral, a inteireza (Ani, 2004; Varela; Thompson; Rosch, 1992). Isso nos leva a outro ponto: a experiência é parte substancial de nossa existência, estando o sujeito sempre em atividade nos contextos em que está. Por experiência, adquirimos a capacidade de atenção à nossa inteireza, sem que haja um movimento de conceber a si e ao mundo como realidade dual. A atenção é um caminho da experiência, que nos unificando – ou nos levando à compreensão da inteireza –, produz uma percepção incorporada sobre o mundo. Mas que queremos dizer com isso?

Afirmam Varela, Thompson e Rosch (1992) que a cognição é uma ação incorporada, que envolve a percepção e autoconhecimento de nossa inteireza e de como ela é atuante no mundo e nas realidades. Desse modo, nosso corpo é potencialmente enação, ou seja, está em atividades, em experiências de mundo. O mundo vivido é o solo em que criamos nossas ações. Com isso temos algumas implicações epistemológicas, a saber: i) não buscamos apreender a realidade por meio de coisas pré-existentes, mas nos guiamos, perceptivamente, em ações – isso torna-se uma fissura na representação do conhecimento; ii) o conhecimento se dá pela experiência que vem de um corpo dotado plenamente de suas capacidades de guiar suas ações.

O corpo deixa de ser então, um túmulo da alma e vem a ser uma unidade de sentido e significação no mundo. Ele definiria suas ações que guiariam suas experiências e suas criações. Desse modo, temos a unidade autopoiética do corpo. Ela pode ser entendida como a possibilidade original de criações, quais sejam elas, em número cada vez mais infinito. Na autopoética, o corpo experimenta a si mesmo com uma plasticidade e estética próprias. O sujeito então, vai compreendendo a si e ao mundo. Esse mundo é coemergente e não pré-dado. A isso entendemos que seja abordagem enativa (Varela; Thompson; Rosch, 1992) que sustenta a relação intrínseca entre sujeito e mundo.

O mundo torna-se experiência, conhecimento e prática. É a ação do corpo que levanta as diferentes realidades no mundo. Enquanto alguns corpos estabelecem uma ordem hegemônica e universal sobre dada realidade, outros corpos insurgem-se contra a exclusão dessa realidade. Entre o corpo e o mundo temos a ação modeladora, criativa e participativa da

experiência. Encontramo-nos no mundo e com ele permanecemos e interagimos. Há nisso a emergência de mundos, a coemergência de realidades que recusa a realidade dada e pronta, bem como as representações do conhecimento. O conhecimento incorporado é, pois, apresentado.

5.2 Manifestações estéticas, políticas e epistemológicas de um corpo localizado ao Sul

A metáfora ao Sul, desde o Sul ou do Sul é própria para enunciarmos nossa localização. Mas o que é o Sul? Será a simetria opositora da constituição do Norte? Se assim for, não estamos avançando ou rompendo com modelos que nos instituíram arbitrariamente. Seria o sul definido por seus limites geográficos? Ainda assim estaríamos utilizando as coordenadas de quem roubou a história e demarcou tempo e espaço a partir de si mesmo, ordenando as coisas do mundo conforme seu centro cultural (Goody, 2006). Não poderíamos cair na tentação da essencialidade e afirmar o Sul por meio de categorias que sustentam uma dualidade de ideia e forma. Isso nos levaria também a um tipo de servilismo ontológico que negaria dimensões importantes para nos compreender.

Poderíamos falar de vários suís, de vários *espaçotempos* onde mitigamos nossas urgências e nossas existências. Poderíamos até a falar dos aspectos econômicos, geopolíticos e culturais que denunciam os modos de exploração que forjaram nossas experiências. Mesmo assim não avançaríamos, pois seríamos ainda a escória, o atraso e o subdesenvolvimento ditos nas grandes narrativas-delírio coloniais. Seríamos pensados na lógica do colonizador, que tripudiou de nossos corpos, nossas espiritualidades e nossos conhecimentos, ceifando nossa vitalidade.

Pensar o Sul é mesmo um exercício que incomoda. Somos convidados(as) agora a adentrar na experiência de como somos vistos a partir de um lugar de brancura e branquitude (Cardoso, 2010; Memmi, 2007; Ramos, 1955; Santos, 2009). Escute de olhos fechados e sinta:



58

⁵⁸ O vídeo pode ser acessado pelo link: https://www.youtube.com/watch?v=izufQ_dGCGg&t=29s

O canto da Rasga Mortalha, no sertão pernambucano, simboliza o anúncio da morte. Ao cruzar a cumieira de uma casa, a coruja com seu cantor assustador anuncia a ceifada da vida. O som de um rasgado de pano, ou mesmo da mortalha com qual os mortos são vestidos, faz estremecer o coração mais terno e sagaz. A ave é amaldiçoada na tentativa de afastar a morte. Tolice, pois a ave sai na boca da noite cruzando a cumieira das casas. A cumieira, parte mais alta do telhado de uma casa, é o firmamento que sustenta nossos céus e paraísos; é fonte de nossas cosmovisões. Aproveitando essa experiência poética, falaremos do Sul a partir dessa imagem-som: o canto da Rasga Mortalha.

Esse espaço ocupado pela coruja que anuncia a morte é significativo para testemunhar pelos olhos da branquitude como corpos diferentes dos sujeitos de pele alva tornam-se corpos de pele-alvo. O temor do colonizador articulou agenciamentos de violência e cooptação em sua missão cultural e moral. Afirma Memmi (2007, pp. 121-122): “Pouco importa ao colonizador o que o colonizado verdadeiramente é. Longe de querer apreender o colonizado em sua realidade, ele se preocupa em fazê-lo sofrer essa indispensável transformação”. Não o interesse de conhecer as realidades e os sujeitos que, em verdade, constroem tais realidades. A ordem é clara; sendo branca, tudo que for seu oposto é simetricamente inferior.

Aos olhos do colonizador fomos amaldiçoados e atados em feitiços coloniais que determinaram nossas agências, nossos processos de subjetivação e nossas relações com o mundo. No temor do colonizador encontramos não um espelho para nos enxergamos, mas o medo que leva o colonizador a nos destituir de nossas humanidades e de nossas experiências. O Sul então, pode ser os territórios inventados pelo temor do projeto colonial e que, pelas suas matrizes capitalista, patriarcal e racista, nos produziu como subumanos, como se possível fosse uma hierarquia de humanidades.

É o delírio colonial que faz a vida ser coisa qualquer, assim como os mundos e tudo mais que possam ser cultivados como experiências germinativas, enraizadoras e nutritivas de nossa seiva amefricana. Falamos assim, do Sul como território porque ele é político, como poderia supor Santos (1994). Das periferias do mundo, acreditava o geógrafo brasileiro, viriam novas possibilidades de mundos menos injustos. O Sul é território de resistências e lugar de poéticas e políticas solidárias. Para Santos (1994), o território é a criação de lugares vizinhos e lugares enredados. O lugar é espaço onde criamos existências e coexistências.

Importa-nos saber quais existências e coexistências são criadas no Sul. Parafraseando Memmi (2007), a humanidade-produto quase nunca coincide consigo mesma. Queremos com

isso dizer que, os feitiços coloniais, tão materializados na história única colonial, pintou um quadro sobre nós tão ilusório e pernicioso que não mais soubemos distinguir entre nossa realidade e a ficção sobre nós. Não acompanhamos o que somos porque fomos alojados e alienados em matrizes de realidades opressoras. Para nossa libertação, “[...] é preciso que sua alienação cesse totalmente” (Memmi, 2007, p. 181).

O movimento para esse desalojamento configura um tipo criação espiritual que, desde o Sul, cocria humanidades, resistências e conhecimentos de experiências de vida, ao invés de morte. Se as realidades opressoras cultivam cosmovisão desencantada – ou seja, onde não se valoriza e aprecia a alegria dos sentidos e do corpo, os corpos localizados ao Sul são manifestações inventivas de encantamento, sacralidade da natureza e humanidade solidária. Resulta que, como nos mostra Oyěwùmí (2002, p. 13), produzimos conhecimento e experiências de vida encantada pela cosmopercepção, que,

uma maneira mais inclusiva de descrever a concepção de mundo por diferentes grupos culturais. Neste estudo, portanto, “cosmovisão” só será aplicada para descrever o sentido cultural ocidental e “cosmopercepção” será usada ao descrever os povos iorubás ou outras culturas que podem privilegiar sentidos que não sejam o visual ou, até mesmo, uma combinação de sentidos.

Enquanto a experiência ocidental organiza o pensamento racional em quadros e ideias, isso promoverá a exclusão do corpo na produção e fruição do conhecimento, pois o corpo, visto em uma perspectiva dual, é obstáculo para essa série de quadros e ideias. Dito de modo mais diretivo, o corpo é degradação do pensamento porque a mente está acima das fraquezas e dos vícios do corpo e suas sensações. Quando estamos localizados ao Sul, o corpo e suas percepções são o lugar de onde os mundos podem ser sentidos.

É de um corpo temido pela ordem colonial tanto quanto o grito anunciador da morte da Rasga Mortalha que encarnamos a presença no mundo, de maneira particularmente política. A sacralidade do mundo começa a ser restaurada quando esse mesmo corpo religa as humanidades ao mundo, promovendo sentidos outros de existências plurais e menos injustas. Esse corpo é liturgia da dança e do respirar, do participar e da comunhão com a natureza, ritualizando formas para adiar o fim do mundo (Krenak, 2019).

Krenak (2009) adverte que estamos vivendo um tempo das ausências. A vida é esvaziada de sentidos mais complexos e profundos; dela é retirada nossa participação e nossa experiência. O prazer de estar na Terra, de integrar-se à natureza e ser com ela em vida não é tolerado. Mais que isso, é visto como distanciamento de um tipo de progresso. Assim, o fim do mundo fica

muito mais fácil de ser pregado, afinal somos convidados a desistir de nossos sonhos e da sacralidade da vida com a natureza.

Uma simples constatação: “Nascemos na Terra” (Ferrer, 2021, p. 62) é uma grande epifania de nossa incorporação na natureza. Nosso corpo, quando ao Sul, é vitalizado, é carne de uma política e de uma cosmopercepção que entende nosso corpo como nosso lar. Assim, estamos sempre em relação, comunhão e simpatia com os mundos humanos e não humanos. Assumimos um ativismo espiritual-ecológico de estar com os pés na terra e por ela nos movemos. Desse modo dizemos que há matéria e consciência integradas, que “[...] é uma integração mais completa de energia e consciência na existência incorporada” (Ferrer, 2021, p. 65).

Essa localização de uma matéria consciente de um corpo localizado ao Sul é uma posição de fazer-se a partir do local e de criticar as categorias universais que agenciam e alojam sujeitos dentro de uma lógica não enraizadora. Daí resulta a importância de estarmos aprendendo com os corpos localizados ao Sul modos outros de compreensão de si e de mundo. Castro (1996) fala então, do perspectivismo ameríndio, onde o mundo é habitado por diversos seres, humanos e não humanos, que, a depender de sua posição, compreendem o mundo sob dada perspectiva. Poderíamos questionar então: como os corpos localizados ao Sul se veem e veem os demais corpos?

Ainda assim não avançaríamos na discussão, apesar da importância das múltiplas perspectivas que oferecem distintas visões de um ponto. Partimos então, para compreender o que Nogueira (2012) chama de afroperspectivista, que é esse lugar, marcadamente africano, de onde o mundo é visto. Acontece que mesmo dentro de um lugar tornado periférico e marginal, havemos de essencializar experiências e universalizar fenômenos. Então, chegamos a concordar com Mafeje (2008) quando afirma a necessidade de compreensão de mundo desde os marcadores êmicos de uma dada realidade. Acreditamos que esse movimento é simpático para aquecer a razão e alarga possibilidades de mundo.

Por isso, o corpo localizado ao Sul é manifestação do mover e desalojar amefricano (Gonzalez, 1988). Afirmamos então, o amefricaperspectivismo como sendo um desmobilizador de estruturas coloniais que atravessam esses corpos com a pretensão de uma identificação tácita com a ordem colonial. Nessa posição amefricaperspectivista, ontologias plurais e ricas de mundos diversos – oriundas das cocriações ameríndias e africanas em Abya Yala – promovem um florescer humano em uma lógica ecológica de saberes que se articulam em lutas sociais para

a transformação do mundo. Saberes e conhecimentos outros se enredam, se cruzam, se tocam na tentativa de fissurar e desestabilizar a ordem racionalista-instrumental que requer sujeitos cognocêntricos e egocêntricos. Parte disso resulta em uma concepção de emergência de sujeitos ecológicos racionais e sensíveis, sentipensantes, periféricos na ordem de mundo branca-cartesiana que se insurgem (Castro, 1996; Gonzalez, 1988; Mafeje, 2008; Noguera, 2011; Santos, 2007).

Os corpos enunciam e anunciam, em suas linguagens, epistemologias. Dizemos assim, que a linguagem, assim como os corpos, é epistêmica (Bhabha, 1998). Ocorre que esta posição de um corpo localizado ao Sul como um lugar epistêmico e de linguagem é uma epifania da participação da pessoa humana no mundo. Somos ditos, mas também nos dizemos. Ao nos dizermos, promovemos nossa autoinscrição na realidade, no mundo. Estamos seguros – e com isso queremos dizer que estamos demarcando espaços e disputando narrativas – que precisamos inscrever os elementos formativos de nossa experiência no mundo para dizer da nossa consciência de si.

Em outros termos, necessitamos, para bem experimentar o mundo e a si mesmo, movimentar nossas percepções e ampliar nossos campos de sentidos. É assim que a linguagem se torna complexa oportunidade de reelaborar a realidade. Isso é possível na medida em que há abertura aos mundos. Essa abertura é condição para a luta política, onde o corpo articula modos de ser “ato insurgente de tradução cultural” (Bhabha, 1998).

Falamos, pois, de um movimento estético e político que, ao invés de deslocar sujeitos e epistemologias, vai propor desalojamentos. Ora, ao deslocar pretende-se não transgredir, não transpassar, mas recriar uma posição que se nega e que antes se queria contrariar. O problema do deslocamento é que ele faz emergir ordens inversas, mas que talvez não consiga repensar modos outros para transformar a realidade. Faz parte do deslocamento a substituição de uma posição para outra. Assim, o deslocamento, estranhamente, confunde as posições, negando-lhes meios para descentrar. Pode-se dizer que é o esforço, mesmo que sem intenção, de criar novos centros.

Ao afirmar o desalojamento, pensamos em, por certo período, desabrigar. Esse sentido é uma metáfora para falar sobre a retirada da condição limitante colonial de perceber o mundo por meio de ontologias e cosmopercepções fundadas em categorias que hierarquizam saberes, poderes e formas de ser. Desabriga-se a pessoa para que ela consiga mover-se por entre a ordem colonial e diferença colonial (Mignolo, 2003) e consiga desestabilizar suas estruturas. Ao ser

ter seu *ethos* solapado, a pessoa mobiliza-se para criar maneiras outras de perceber-se e ao mundo.

É assim que o desalojamento, que é estético, político e, portanto, epistêmico, cria arenas de conflitos, enfrentamentos e, participação e cocriações (Bhabha, 1998; Ferrer, 2017). O florescer do desalojamento epistêmico é pautado no engajamento solidário para desatar o nó da dicotomia universalismo *versus* relativismo. Fundamenta-se o desalojamento epistêmico na luta política contra categorias que tentam universalizar a vida, a concepção de humano e a experiência de perceber o mundo. Para isso, a noção de uma ontologia combativa (Mafeje, 2008) vem contribuir para a superação do universal que se opõe ao relativo e vice-versa.

Na ontologia combativa deve-se levar em consideração quais marcadores ontológicos, na experiênciaêmica, podem oferecer caminhos de cosmopercepção. Mais que isso, a ontologia combativa rompe com ideias de categorias – que por universais, são estáticas e aproximam-se da imutabilidade – e propõe a ideia de que os conceitos psicológicos e ontológicos de determinado grupo devem ser compreendidos como móveis, dinâmicos e em constante interação. Esses marcadores são epistêmicos na medida que revelam os modos de conhecer do grupo.

No universalismo as categorias ontológicas transcendem de um lugar qualquer para todos os lugares possíveis. Nesse sentido, Bhabha (1998) propõe a “[...] defesa política de um lugar de enunciação”. Para isso, a cultura é elemento de demarcação e enunciação; ela exige interpretação, negociação e tradução. Assemelha-se ao que Santos (2004) chama de hermenêutica diatópica, onde cada cultura, visto do seu interior, não consegue perceber sua incompletude; sendo as culturas incompletas porque dinâmicas e não fixas, elas precisam de ser dialogadas a partir da compreensão de seus *topoi*, que são os lugares argumentativos mais abrangentes. Assim, na hermenêutica diatópica, amplia-se a consciência da incompletude “[...] com um pé numa cultura, outro noutra” (Santos, 2004, p. 257).

A questão do universalismo então, fica enfraquecida com essa proposta. Essa mesma questão, no afroperspectivismo não encontra tanto acolhimento. Até porque há a preocupação de deslocar epistemologias ou sujeitos para uma luta epistemológica. Ao trazer o afroperspectivismo enquanto uma filosofia para a descolonização, Noguera (2011) acaba aproximando-se de aspectos universalistas, que muitas vezes, mesmo ocupando-se de perspectivas multicêntricas, acabam isolando os multicentros epistêmicos. Ainda, mesmo sem uma posição contundente e declarada, é possível perceber no afroperspectivismo a busca por

certo essencialismo, haja visto que ao priorizar as experiências africanas em nossa realidade estamos comprometidos com a apresentação e representação dessas mesmas experiências. Deixamos de participar de experiências nascidas de nosso corpo e buscamos uma liturgia ontológica da realidade. Perde-se assim, o valor da participação e da possibilidade de se autoinscrever na realidade por meio de desorientações e desalojamentos. Continuamos a ser orientados por outros centros axiológicos.

Ao produzirmos e cocriamos agenciamentos outros, que consideram sujeitos outros e realidades mais abertas, o corpo localizado ao Sul recebe afluência africana muito mais do que poderíamos supor. Chega mesmo a ser uma disposição efusiva, afetiva e dissonante de um transoceano etnocêntrico ocidental. Somos rios caudalosos que entoam cânticos à Oxum, que desembocam nas águas do mar sagrado de Dona Janaína, nosso sagrado feminino jubiloso.

Mesmo assim, por mais que essa poderosa energia de vida simpática e compassiva de nossos corpos seja uma experiência rizomática, ainda assim a denegamos. O retrato colonial nos faz enxergarmos-nos com olhos coloniais. A denegação do nosso lugar é o trabalho epistêmico que ressoa e vibra nas nossas identificações culturais e políticas. Os corpos localizados ao Sul, contudo, acabam criando entre-lugares (Bhabha, 1998). Nesses territórios de *espaçotempo* das nossas energias vital-político-culturais forjamos experiências que afluem das Áfricas e nos ensinam sobre as possibilidades e o devir de nossa Améfrica. Assim, Améfrica torna-se um manto que cobre nossa pele, uma real utopia de encruzilhada, que se coloca a disputar as narrativas que foram jogadas sobre si.

Se na modernidade somos “dopados por essa realidade nefasta de consumo e entretenimento que nos desconectamos do organismo vivo da Terra” (Krenak, 2020, p. 18), em Améfrica podemos até ter sido jogados(as) em fornalhas ardentes pelo macho-branco-cisgênero-heterossexual-cristão-burguês, mas as Yabás sussurram em nossos ouvidos e nossas cinzas políticas e culturais trazem de volta nosso vigor. Não mais nos ajoelhamos para esse senhorio e de suas mãos arrancamos as chaves de nossas prisões. Por isso, simpatizamos, dançamos, cantamos e entoamos hinos que nos fazem águas vivas.

É assim que Améfrica torna-se nossos corpos e nosso marcador cultural e político. Vamos dialogando com as abordagens e agenciamentos africanos, não encerrando nossas cosmopercepções, mas expandindo, sem a intenção da universalidade. Por isso a presença torna-se uma condição ontológica de estarmos em simpatia com os mundos e as realidades. Como Exu devorador de mundo, engolimos tudo que possa estar à nossa volta e vomitamos

modos outros de ser. Aqui reside a força de sacralidade de estar no mundo e de cocriação. Vamos saindo das correntes epistêmicas, não querendo seu lugar, mas lutando por distintas vistas de um mesmo ponto.

Os corpos localizados ao Sul são amefricanos e tecem escritas de libertação. Não é um processo de ser liberto, mas, como propõe Asante (2002), de encontrar em nossas experiências a nós mesmos. Isso porque ao nos dizermos amefricanos, reivindicamos nossa periferia como espaço de resistência e possibilidade. Uma periferia radicalmente aberta à criatividade e aos discursos que criam ações sobre nossas energias sociais e vitais (Kilomba, 2019).

A postura ontológica dos corpos localizados ao Sul contempla uma localização política e histórica outra, que não se centra em metaorientações e metanarrativas que foram usadas para agenciar as existências de um modo subalterno. Assim, os corpos não são orientados, mas seguem movendo-se em experimentações e experiências estéticas e políticas de construção de si, por si e para a vida.

Falamos então de ampliar noções de nossas experiências em uma lógica sentipensante (Borda, 2009), cocriativa e participativa (Ferrer, 2021), de desalojamentos (Ferreira, 2007) e que considera as realidades a partir dos testemunhos. Trata-se de participar da vida e de realizar trocar simpáticas. A isso, o amefricaperspectivismo nos move como uma experiência de justiça cultural e política, capaz de conscientizar sobre nossos rizomas epistêmicos e filosóficos que projetam uma noção democrática do local.

Ser localizado talvez, é a empreitada mais original e insurgente dos corpos ao Sul. Seus moveres não tropeçam em uma razão universal, mas ritualiza noções dos lugares de enunciação. Voltamos a olhar com o espelho de Oxum não para nós como um ato narcísico, mas para a realidade que fora deixada. Isso é um exercício êmico de participar da vida por meio de marcadores nossos. Ousamos então, conscientemente, a expulsão do Paraíso onde imperam as universalizações históricas sobre nossas existências. Mas mantemos nossa posição ontológica de saber e sentir que “Esta cova em que estás com palmos medida/ É a conta menor que tiraste em vida/ [...] É uma cova grande pra teu pouco defunto/ Mas estarás mais ancho que estavas no mundo” (Buarque, 1966).

5.3 Conhecimentos amefricanos incorporados e a experiência *sentipensante* na produção do conhecimento

Quando homens e mulheres do sertão pernambucano preveem a abundância ou a falta de água durante o ano somente observando se cai chuva no dia de São José, 19 de março, Xangô está indo à luta. Quando os povos do semiárido nordestino sabem o exato local para se cavar um poço usando apenas gravetos que, tensionados, energizam a força da água debaixo do solo seco, Xangô está indo à luta. Quando rezadeiras e benzedadeiras rezam com suas arrudas e nos oferecem proteção aos quebrantos de doenças, mau agouro e mau olhado, Xangô está indo à luta. Quando indígenas estão dançando toré, invocando encantados e curando-se dos males psicológicos que lhes afligem, Xangô está indo à luta.

Sempre nos falaram de imagens, ideias e estruturas arquetípicas, preferencialmente, helênicas. Hermes (e a hermenêutica), Dionísio (e o saber dionisiaco), Cronos (e o tempo cronológico), Morfeu (e a sonolência da morfina), Édipo (e seu complexo). Agora falaremos a partir de nossos rizomas imagéticos mais próximos. Por isso invocamos Xangô como experiência outra de uma justiça cognitiva (Santos, 2018; Meneses, 2016), que nos leva a repensar a razão e os conhecimentos produzidos por ela. Por isso dizemos, *Kaô kabecilê!* Em português, venham saudar o Rei!

Xangô manifesta sua justiça e poder ao travar junto de nós as nossas batalhas. Seu machado de duas lâminas abre caminho para possibilidades e realidades manifestadamente de equilíbrio. Seu grito é um brado de poder que faz temer os corações mais aguerridos. Por isso saudamos o Rei Xangô. Por clamar justiça epistêmica em nossas localizações, territórios e lugares. É uma experiência que é espiritual. Como nos mostra Walsh (2013, p. 213),

La espiritualidad es un modo de ser que implica un acto intencional de conciencia reflexiva, en que hay un reconocimiento del ser como un “ser-para-sí” (usando el término de Sartre). Es un modo de ser que se dirige hacia afuera, y por tanto, señala más allá de sí hacia los objetos. Es un ser con un punto o propósito en el mundo. En este sentido, la espiritualidad se trata de una realidad que tiene el potencial de transformar.

A espiritualidade como uma realidade transformadora e comprometida com [trans]formação é uma perspectiva que serve para orientar nossa discussão sobre a justiça cognitiva. O conhecimento eurocêntrico, especialmente aquele fundado em uma filosofia moderna, tornou-se o centro irradiador de parâmetros do que é o conhecimento e o que é crença, superstição e magia. É assim que Santos (2007) fala da abissalidade como metáfora para a

demarcação do que é posto como legítimo conhecimento e o que é seu oposto. De um lado meridional e imaginário, mas real, temos a ciência; do outro, um saber não credível. Evidente que o lado da ciência é geopoliticamente demarcado no ocidente, enquanto os saberes não credíveis na produção do conhecimento de mundo ficam em uma simetria oposta ao ocidente.

Em Améfrica, entre-lugar onde corpos localizados e agenciados por potências vitais, culturais e políticas ao Sul, o conhecimento é um saber não credível porque o sujeito deste lado não possui agência da racionalidade, da razão e de uma lógica instrumental e neutra em sua forma de narrar as coisas de mundo. Assim é posto por quem narra uma história etnocêntrica. Mas aqui, e temos nossa autodeterminação e cosmopercepções que legitimam essa posição, os nossos conhecimentos germinam da participação na vida, da religação com a sacralidade da terra e não apenas dos céus, onde estão os firmamentos universais patriarcais e seus paraísos que expulsam e condenam os corpos fora de rota (Bhabha, 1998; Gonzalez, 1988).

Nesse sentido, Terena (2019, p. 108) nos afirma que “a Terra, além de ser nossa mãe, é a nossa espiritualidade, nós não existimos sem ela”. Isso implica em uma posição ontológica onde honramos os pés no chão muito mais que os céus e seus paraísos, ou seja, não mais valorizamos dimensões sutis, mas entendemos que a multidimensionalidade do humano e das realidades de mundos são todas importantes e concêntricas. Rompe-se, portanto, com uma lógica hierarquizante.

Sendo assim, temos que a razão, como uma dimensão sutil elevada na concepção moderna, ela ocupa uma centralidade na produção do conhecimento tanto quanto outras aberturas, como as corporeidades, as espiritualidades e as sensibilidades. A isso podemos dizer que são os conhecimentos amefricanos de mundos. Potencialmente poéticos, éticos e incorporados, esses conhecimentos reconhecem a necessidade dos pés no chão, da participação plena e atenta no mundo.

A escrita de mundo é um dos elementos poéticos e cocriativos dos conhecimentos amefricanos. Deixamos aquela razão instrumental e sua ordem verticalizadora de mundos, e colocamos em centros múltiplos a capacidade de nosso corpo escrever seus movimentos, percepções, participação e enações no mundo. É essa escrita de mundo um compromisso com os vencidos que objetiva o não esquecimento e a afirmação das violências coloniais sobre os corpos localizados ao Sul. É um exercício de ancestralidade, de localização, de anunciação e enunciação (Evaristo, 2009; Kambemba, 2019; Munduruku, 2019).

Assim afirmamos a produção de conhecimento de mundos implicamos e nos comprometemos com uma escrita de mundos porque a ordem racionalista tem uma implicação tácita na cosmovisão de mundo e de sujeito. Enquanto o humano passa a ser definido e limitado à sua capacidade e dimensão racional – fundamento do sujeito cognitivo-instrumental-mecânico e que hierarquiza, quando não anula outras percepções sensíveis do ser –, o mundo passa a ser objetivo. Logo, o conhecimento passa a ser objetivo.

Nessa dinâmica de funcionamento da realidade racional que se desdobra no objetivismo, há a produção linear e objetiva do conhecimento. Com isso afirma-se e engaja-se na coisificação do mundo. O mundo planificado, angulado, desprovido da sua capacidade de encantamento.

É o desencantamento do mundo na modernidade. A metafísica passou a ser subalternizada como forma de conhecer o mundo. O problema de deixarmos a metafísica é que reduzimos a realidade a um fisicalismo exagerado. Até mesmo a própria concepção de realidade objetiva é ela mesma uma posição metafísica, ancorada no materialismo.

Por modernidade entendemos o projeto colonial eurorreferenciado e fundamentado nas colonialidades do ser, poder e saber (Mignolo, 2011). Essa mesma modernidade, para ser consolidada, precisou de negar outras dimensões que compõem o humano e estão envolvidas no processo de conhecimento de mundo. A razão é legitimamente supervalorizada e o sensível é desprezado. Não somos contra a razão, mas contra essa experiência limitadora de uma razão instrumental que impede a percepção mais ampla e alargada.

A razão dominante é fonte do universalismo. E o perigo do universalismo – um dos mitos fundantes da modernidade e dos processos de colonialidade – é que definimos formas fixas e imutáveis de ser, de conhecer e de estar no mundo. Essa razão dominante, que impede a contemplação como mobilizador da percepção da realidade, cria dicotomias como natureza/cultura, corpo/espírito, subjetivo/objetivo.

A pluralidade, a polissemia, as curvas, as dobras são demonizadas. Eis o perigo de uma razão estritamente instrumental. Ela cria também um império cognocentrista (Santos, 2018). Esse império é injusto porque distante da ideia de cotidiano como possibilidade. Há nisso uma supressão da liberdade e da criatividade. Assim, devemos seguir o que é pensado para nós como sendo a única forma de existir.

De modo insurgente, Maffesoli (1988, p. 195) propõe o cotidiano enquanto “[...] tantas metáforas que permitem sentir (éprouver) a vida, os fatos, em todas as suas concretudes”. Nisso,

recebemos a plenitude da vida e nos distanciamos de reduzi-la. É preciso, portanto, de uma concepção outra sobre o conhecimento, que não admita radicalmente o esvaziamento da razão, mas a sua própria abertura em um caminhar necessário (Durand, 1989).

Quando a razão opera de modo redutor, ela desconsidera a paixão e a transforma em ato. A potência é anulada, o devir das coisas é impedido (Maffesoli, 1988). Essa razão que é a ordem da modernidade pode ser aquecida (Borda, 2009; Santos, 2018). Isso quer dizer que ela pode ser ampliada, em sua posição ontológica, e assim, contemplar, participar e experimentar os mundos de maneira plural. Outras perspectivas começam a atravessar essa razão, como a sensibilidade. Uma razão aquecida pela sensibilidade é um movimento sociológico da “carícia” (Maffesoli, 1998, p. 22).

Nesse sentido, engaja-se a razão aquecida com um tipo de generosidade e de sensualidade próprias de uma contemplação apaixonada e simpática de mundo. Rompe-se com a representação racional das coisas e se lança a conhecer de modo centrado em múltiplas vitalidades e na própria apresentação da vida. As implicações axiológicas decorrentes dessa proposta é que o saber deixa de ser ligado ao poder e passamos a apreciar as coisas, então a vida se torna “um movimento perpétuo onde se exprime a união dos contrários” (Maffesoli, 1998, p. 37).

5.4 Nem humanos nascemos: um corpo sem juízo expulso do céu da representação

Nascemos. É uma das constatações mais sublimes e simples que podemos incorporar, sob o signo de uma experiência participativa. O nascimento como a primeira realidade em Pachamama move nossos corpos e nossos conhecimentos. Essa potente vitalidade incorporada é a experiência mais complexa de estar no mundo sendo com ele. Nossos corpos são postos no Mistério como em um ventre que abraça a vida. Para Ferrer (2017), o Mistério é o princípio criador do cosmos e das realidades existentes e possíveis de existirem.

O pensamento helênico se debruçou para refletir e encontrar, nos filósofos pré-socráticos principalmente, a *arché* de todas as coisas – o elemento constitutivo e presente em todas as existências no mundo. Acontece que as formulações e suposições dos pré-socráticos levavam sempre a um elemento determinado. Se ele era determinado, há uma implicação tácita nisso: há uma estrutura formatadora de todos os campos existenciais que são orientadas, modelados e organizadas conforme esse elemento determinado. De certo modo, podemos dizer

que se trata de uma ontologia restrita, onde o mundo é singularizado, homogeneizado e as experiências são eclipsadas pelas estruturas definidoras da realidade.

Para onde fugir? Não há como. É um Paraíso onde o fruto do conhecimento, intocável e sedutor, garante a benesse da padronização, regularização e formatação das coisas. Assim, temos um Paraíso que nos garante um ordenado senso de infinitude, imutabilidade e igualdade. Mas que é digno deste céu. Certamente quem é governado pela invariabilidade. Corpos em rota, cheios de juízos de Deus, para utilizar uma metáfora mais ocidentalizada.

Ferrer (2017) propõe então, que as realidades são forjadas em cocriação dentro, através e fora de um Mistério que é não determinado. Ora, essa qualidade ontológica e metafísica é, por si só, uma abertura a um tipo de naturalismo ontológico mais aberto, mais relaxado, mais inclusivo e abrangente. Por Mistério, entendemos, a partir de Ferrer (2017), a força desejante que emerge da interação humana e não humana, em participação plena, situada em lugares diversos. É assim que supomos ser a incorporação das realidades sociais, políticas e culturais.

Nisso, a produção de conhecimento de mundos é energicamente espiritual porquanto sustenta a vitalidade das realidades. Envolvemos, pois, nessa produção ou cocriação, variadas faculdades epistêmicas humanas que agenciam as nossas experiências. Isso nos leva a acreditar que nenhuma dimensão é superior a outra, mas são todas atravessadas pela necessidade de participação na vida. Resulta que mundos ontológicos ampliados são possíveis nessa posição filosófica.

A dualidade platônica foi território oportuno para que a filosofia kantiana sustentasse um modelo de investigação sobre a realidade baseado em juízo. Um juízo moral que entende o sujeito racional como o justo juiz do conhecimento verdadeiro das opiniões e crenças. Esse sujeito é comandado pela razão. Para isso ocorre um exercício de elevação sutil ao nível mais abstrato da razão instrumental, que comunica os processos de representação da realidade. A realidade representada perde vigor, vitalidade e sensualidade (Kant, 1993).

Subjaz a esse juízo moral um juízo de gosto. Sobre este, a subjetividade deve ser anulada e exorcizada. O mundo objetivo torna-se a realidade mais pura e confiável. Representar é, portanto, um ato de narrar a morte de nossos gostos e anunciar a moralidade de nosso conhecimento racional. Eis a referência universal sobre o conhecimento (Kant, 1993). Somos então, no Paraíso da objetividade privados do sensual fruto do conhecimento intersubjetivo. Somos fadados ao juízo de Deus; tornamo-nos em corpos com juízo, que operam com maior confiança fora da Árvore do Conhecimento, que é a criatividade em potência e ato.

Fora dos corpos com juízo, não temos humanidade. Como confiar, estética e moralmente, em sujeitos que não são guiados e conduzidos pelo racionalismo que advoga a objetividade da vida? Assim, recebemos a marca por transgredir este Paraíso: o sinal da humanidade nos é retirado. Somos vigiados por arcanjos e suas espadas flamejantes que rondam a procura de corpos que experimentam a vitalidade do mundo.

Nisso, queremos dizer que a razão instrumental ocupa não somente um lugar de privilégio na produção de conhecimento na perspectiva ocidental, como também serve para produzir moralidades que racializam, capitalizam, generificam e subalternizam diversos modos e corpos. É preciso, para romper com isso, deslocar a razão de sua dimensão instrumental, e aquecê-la em sensibilidades. Assim, entenderemos que somos vidas em conexão com a natureza e não sujeitos que precisam dominar a natureza.

Se não somos desconexos da natureza, nesse exercício sentipensante de deslocamento do racionalismo somos afetados a afirmar nossa participação no Mistério e em, por consequência, a engajar-se em um ato de incorporação das experiências. Para isso, o juízo de Deus, como metáfora do fardo da dualidade, da separação corpo-mente e da primazia da razão, acaba por ser desestabilizado. Os corpos localizados ao Sul, com o fruto da amefricanidade, conseguiram ser corpos sem juízo. Não se trata de uma operação diametralmente oposta, mas de um mover-se por entre as amarras coloniais que produz uma vitalidade na cocriação dos conhecimentos de mundos.

Nesse entre-lugar sentipensante, Castro-Gómez (2007) anuncia que essa o ponto zero do conhecimento ocidental é a superioridade do lugar epistêmico do racionalismo, que instrumentaliza e maquinifica a razão. O sujeito do conhecimento então, mantém uma postura de neutralidade e uma posição incorpórea: *“El conocimiento verdadero (episteme) debe fundamentarse en un ámbito incorpóreo, que no puede ser otro sino el cogito”* (Castro-Gómez, 2007, p. 82). É como se não fossemos atravessados por marcadores de identificação e como se nossos pés não estivessem fincados na terra. É um contexto importante para a marcação da modernidade. As bases epistêmicas da modernidade são frutos comestíveis e permitidos, enquanto a participação e a experiência enativa de corpos epistêmicos de uma razão mais aberta constituem o próprio fruto proibido do Éden.

Do Paraíso moderno epistêmico, somos a-históricos, retirados de pessoalidade e de marcas e inscrições que sustentam nossos moveres na vida. Ser, saber e poder são, portanto, modelados em uma única perspectiva, que é mecânica. Castro-Gómez (2007) critica o

pensamento fundante da ciência moderna em Kant e Descartes por entender que tal proposta, apesar de todo avanço na produção do conhecimento na história da humanidade, acabou por inaugurar uma geopolítica e uma ontologia de mundos que consideram e privilegiam apenas as estruturas objetivas da realidade. Assim, há uma estrutura de matemática de pensamento que impede o florescimento de possibilidades outras de existir.

Ainda como consequência dessa postura, *“la visión del universo como un todo orgánico, vivo y espiritual fue reemplazada por la concepción de un mundo similar a una máquina”* (Castro-Gómez, 2007, p. 82). Ora, para permanecermos no Paraíso moderno epistêmico, temos que aceitar as realidades do universo não mais como orgânicas, vivas e espirituais, mas como uma grande máquina, que coordena dispositivos que acomodam, alojam e assujeitam as existências para a perfeita harmonia da universalidade. Tudo passa a ser visto como autômatos que são regidos pela forma mecânica.

Na perspectiva mecânica, representamos a vida. E isso mortifica a vitalidade das coisas. A representação é uma maneira de operar objetivamente sobre determinado objeto. O conhecimento, empobrecido, esculpe uma forma para determinada ideia. Quem recebe a representação acaba não recebendo a pulsão vital que circunda os modos de existência. A representação é o ponto de chegada do mover de Hybris. Na mitologia grega, a Hybris é o espírito da insolência e do orgulho. Incoercível em si mesma, não reconhece fronteiras e é a identificação temporária entre homens e deuses (Brandão, 1987).

Castro-Gómez (2007, p. 83) chama de *“hybris del punto cero”* para referir-se a este centro epistêmico de onde emerge o sujeito racional-cognitivo-instrumental. A representação é então, a máxima da produção do conhecimento neste Paraíso. Sujeitos que, na pretensa neutralidade de suas marcas históricas, culturais e políticas, demarcam sua objetividade frente à participação na vida.

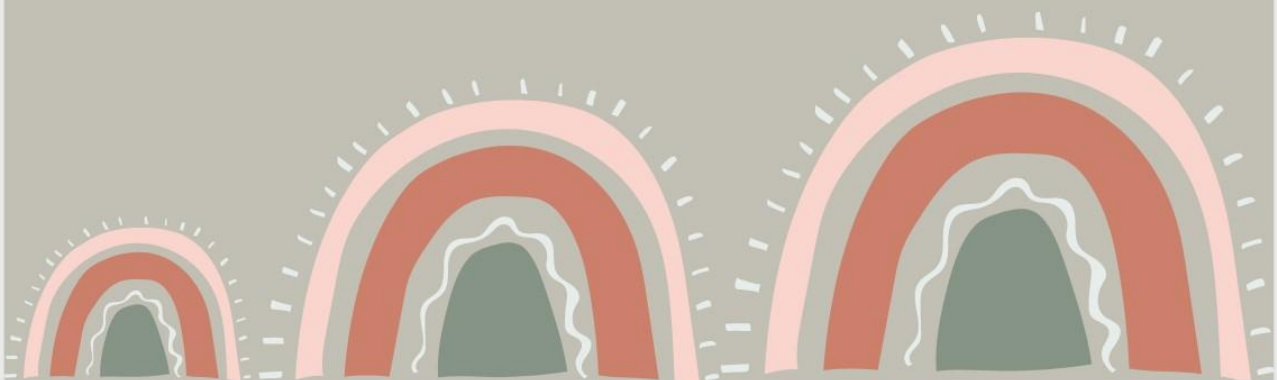
Quando somos expulsos dos céus que sustentam esse Paraíso epistêmico, nossos corpos – sem juízos – operam na busca por sentir a terra, movendo-se por entre a vitalidade de saberes e conhecimentos. Reconhecem assim, a pluralidade vital dos conhecimentos, sua circularidade e seu compromisso com a restauração de Paraísos na Terra, de onde abundam as periferias epistêmicas e ontológicas, com todas as suas riquezas. Por isso, a intersubjetividade passa a ser um desalojamento de sujeitos, promovendo a apresentação dos conhecimentos de mundos e de realidades.

A ÁRVORE



Eu sou o sonho dos
meus pais, que eram
sonho dos avós
que eram sonhos dos
meus ancestrais

Trevo, figuinha e suor na camisa, Embrida e lóvte Sangala



A ÁRVORE

A ÁRVORE

A ÁRVORE

A ÁRVORE

A ÁRVORE

A ÁRVORE

6. FORMAÇÃO HUMANA: DAS EDUCAÇÃOES FLORESCIDAS DESDE OUTRAS SENSIBILIDADES

6.1 Um lugar outro para a educação

Grécia antiga. Homero. É lá que iniciamos nossa discussão. A escolha por uma geografia e história específica se dá em virtude de que em nosso processo formativo temos esta terra, este tempo e este homem como a aurora civilizacional da humanidade, já que nela se desenvolveu as bases da filosofia (ocidental), da democracia e da cultura ocidental (Jaeger, 1995). Foi assim que aprendi. Foi assim que aprendemos.

Manacorda (2006) revela-nos que a educação grega buscava formar o indivíduo em todas as suas dimensões: física, mental, moral e espiritual, através das atividades relacionadas com a cultura e a filosofia grega. Tratava-se também de uma preparação para as tarefas do poder, que eram: pensar, falar e fazer as coisas da cidade.

Essas tarefas exigiam o uso da razão, da retórica e da ação, que constituíam a forma da consciência e não era para todos, mas somente para alguns que iriam dirigir e governar outros. Além disso, a preparação educativa era uma atividade divina, pois na figura do educador humano havia a obra dos deuses. Os seus desígnios eram uma missão determinada em que os homens haveriam de ser preparados para lograr êxito.

Pensar, dizer e fazer as coisas da cidade eram os fins próprios da educação. Esse exercício, ou missão, de uma elite privilegiada, constituía a educação intelectual, juntamente com a educação física (Manacorda, 2006). Percebemos, já de início, uma divisão entre uma educação pautada em uma cognição e nos processos mentais e outra em uma educação centrada no corpo. Mesmo que ambas possuíssem o mesmo valor, havia uma divisão e ambas deveriam elevar o espírito. Essa tornou-se a meta da educação na Grécia antiga.

Ainda na Grécia antiga, houve um tempo que as artes se tornaram a máxima expressão da realização humana. Manacorda (2006) afirma que os gregos antigos entendiam as artes como uma tarefa eminentemente humana, ocorrida sem a vontade de Júpiter. A imagem de Prometeu representa a mente humana, criadora, criativa, inventiva. Essa imagem nos mostra a plenitude do homem que goza e celebra do uso da razão para criar seu mundo.

É a consciência. Consciência de. Essa consciência vem a ser a própria razão, a própria lucidez. Iluminar o corpo por via da razão é o caminho que pavimenta a consciência, ou melhor,

que a coloca como centralidade e referencialidade da educação. Podemos mesmos dizer: o lugar da educação é a consciência. Conhecer o que se pretende dominar, governar, disciplinar.

Essa vista da educação pressupõe um conjunto normativo de regras operacionais para acessar a razão. Sim, a razão torna-se um local, abstrato ou não, que pode ser plenamente conectado. Implica uma dimensão pré-dada, existente *a priori*, independente. Não é uma construção, uma negociação diante do conhecimento. E o cerne da razão será representar o mundo. A representação é, pois, a máxima da razão e, por consequência, da educação.

Educação, consciência e razão se estreitam. Talvez essa seja a tríade de uma racionalidade que supõe uma miríade do homem e da realidade. Se temos uma meta de humanidade a perseguir e atingir, tudo mais que cerca os problemas do ser homem são irrelevantes ou secundários. É um processo em que retiramos do ser sua capacidade de relacionar-se e encontrar-se nas relações. Esse ponto é crucial para entendermos como, ao dominar e formar um certo modo de razão e consciência, destinaremos o sujeito para determinados fins alheios a ele mesmo. É isso que Freire (1987) afirma sobre a disputa da educação como uma formação e não como depósito de conhecimento nas mentes de quem se educa; é isso o que Woodson (2018) fala do domínio das mentalidades e do pensamento para dirigir a ação do homem; é isso que é posto por Fanon (2021) quando denuncia o opressor, em seu autoritarismo, impõe sobre àquele violentado um juízo pejorativo sobre si mesmo e seus modos de existir.

A educação, na visão grega antiga, era um privilégio da consciência, que se apropriava do conhecimento como se fosse uma propriedade sua. Conhecer significava dominar o objeto de conhecimento, reproduzi-lo e manipulá-lo de acordo com os seus interesses. Assim, a consciência elegia uma única e universal forma de ver a verdade, que era separada do corpo, da experiência, da intuição e da imaginação. A verdade era algo intocável, que precisava ser defendida de qualquer questionamento ou contestação.

Para chegar a esse nível de consciência, a educação grega antiga exigia um processo de iniciação, que consistia em reconhecer a própria ignorância e buscar o conhecimento superior. Esse conhecimento era visto como uma revelação do divino que estava dentro de cada um, como afirmava Sócrates, citado por Duhot (2004, p. 129): “conhecer é, pois, tomar consciência, no espelho da alma, do divino que está em si”. A meta da educação era, então, agir de forma

consciente sobre o mundo, usando a razão como guia e iluminação. A razão era o caminho para superar a ignorância e acessar o divino, a luz, a verdade que estaria em nós.

Adentramos, nessa lógica, em outro elemento importante: a vigilância. Para estar consciente do mundo, a atenção manifestada na constante vigilância é o crivo pelo qual as coisas do mundo são observadas e julgadas. Decorre daí o aspecto instrucional e de treinamento, pois quanto mais instruções a seguir, quanto mais treino a percorrer, mais especializado e exato ficaria o julgamento das coisas e o encontro com a verdade. Cria-se no pensamento uma gramática racional instrumental: as coisas do mundo são conferidas e julgadas para, em seguida, serem definidas como verdadeiras ou não. Essa gramática excluía outras formas de atenção, como a criatividade, a curiosidade, a sensibilidade e a imaginação.

Parece uma formação vinculada a uma programação do saber, do conhecer e do agir. Fora dessa programação, que deixa o sujeito confortável no julgamento das coisas do mundo e da realidade, ficamos mais propensos à dúvida e ao erro. Isso porque entrariam outros aspectos que fogem da atenção e da vigilância, como a força do desejo ou da imaginação, por exemplo. A razão e a verdade são estabelecidas, nesse entendimento, como algo fixo e imutável.

É bem apropriado dizer que a vigilância produz (ou exige) exercícios espirituais de autoconhecimento. Para se chegar à forma fixa e imutável das coisas, há a necessidade de uma individualidade exacerbada, afinal, não estaria a iluminação e acesso à razão por via do interior do sujeito? Não estaria a verdade a ser acessada por meio da consciência da interioridade? Assim, quanto mais acesso a esta interioridade, mais próximo ficamos da verdade. É um processo de esculpir o espírito, a alma, a mente; é um processo também de higienizar tudo aquilo que não faria parte dela, expurgando os erros e ilusões. A busca pela natureza da verdade é um exercício espiritual dessa consciência.

O problema, para estabelecermos uma união mais com todos os modos de vida, está justamente no caminho da busca da consciência pela verdade e que tem como ponto de chegada a certeza. Esse limite, da verdade pela verdade, é que acaba fechando o sujeito em si mesmo. Não estamos com isso afirmando que essa busca seja algo desnecessário, até porque foi esse caminho que contribuiu sobremaneira para que acumulássemos e criássemos conhecimentos valiosos para a nossa humanidade. Estamos tensionando e friccionando essa história particular da educação como consciência como uma alternativa aos processos formativos que reduziram o sujeito ao aspecto cognitivo-mental.

Hadot (2014) diz que o ato de conhecer é um ato espiritual. Esse foi o percurso da educação grega antiga; também o percurso que reivindicamos aqui nesta tese. Contudo, nossos caminhos tornam-se encruzilhadas e distintos quando o conhecer é um ato espiritual participativo, complexo e que requer não somente o acesso à razão, mas quando consideramos as sensibilidades como um outro lugar para a educação. Ao invés de desejarmos a verdade universal e imutável, trazemos a multiplicidade da realidade, a pluralidade do modo de conhecer, a diversidade de compreensões que se tocam e cruzam.

Enquanto um exercício espiritual, a busca pela verdade que prima pela razão é a realização de si. Por isso trazemos como uma iluminação, na qual o sujeito estava em um estado de infelicidade antes da busca pela verdade. Essa infelicidade era causada pelas paixões e desejos. Sendo estes provisórios, passageiros e acidentais, impediam o ser de chegar a sua autenticidade, de agir e pensar pela razão, pois paixões e desejos seriam canais de abertura para a exterioridade. A consciência e a razão seriam as juízas do julgamento: o certo, o errado, o belo, o virtuoso, o desvio (Hadot, 2014).

A escolha da vida interior como algo elevado e superior fez com que entendêssemos o mundo e tudo que nele habita como algo que desviaria nossa busca pela verdade. Exterioridade, estranheza e superficialidade tornam-se sinônimos. Libertar-se disso seria um movimento a ser perseguido pela educação como consciência. A educação então, purificaria a alma, colocando o ser diante do universal, do eterno, do imutável. Pelos exercícios espirituais, ou pela ascese, a educação disciplinaria o sujeito, seu corpo e sua alma, com fins à aproximação de um estado de virtude e felicidade. Abandona-se o corpo como simulacro, como aparência vã que poderia corromper nosso caminho. Ele seria nossa materialidade mais exterior, apesar de guardar em si a consciência e a interioridade (Hadot, 2014).

A consequência dessa educação seria o desenraizamento da vida, da realidade, da natureza. A vida é, desse modo, cultivo das paixões e dos desejos. Duhot (2004) diz que essa volta extrema para a interioridade é uma experiência centrada unicamente no indivíduo. Não é algo que a linguagem poderia expressar, mas somente vivenciaria quem se entregasse constantemente e vigilantemente a essa experiência.

Estamos falando neste contexto todo de uma educação grega que não era única, mas que apresentava suas diferenças. O período homérico, entre 900 a 750 a.C., a educação espartana e a educação ateniense poderiam ser considerados grande momentos da educação na Grécia

antiga e mais ainda na formação cultural do grego antigo. O período homérico tem um caráter prático, em que cultura e educação gregas andam lado a lado e o ideal do homem formado pelas práticas educativas é o homem de ação e de sabedoria. A educação espartana, de 750 a 600 a.C., primava pela perfeição física do sujeito e de sua completa obediência às leis, visando tornar-se um exemplo militar. Já a educação ateniense, diferente da espartana, enfatizava o caráter formativo da alma, em que pese a formação completa pelo corpo e pelo intelecto. Segundo Cambi (1999), esses momentos estruturam em grande medida a tradição ocidental sobre a formação do homem ocidental.

Interessa-nos especialmente um conceito que emerge da tradição grega em seus momentos históricos de uma educação: *kalokagathia*. Sousa (2013) diz que o termo vem do grego e indica *kalós*, belo; *kai*, e; *agathós*, bom. Ou seja, uma virtude e uma moral de beleza e bondade. O ideal do homem belo e bom tornou-se o principal horizonte ou ponto de chegada da educação.

Esse ideal de homem é atingido quando ele domina suas paixões. Nesse momento o prazer entra como grande desvio do homem; o prazer, as alegrias e a entrega às emoções e sentimentos em nada poderiam contribuir para a elevação da beleza e da bondade do homem. Reid (2012) apresenta a *kalokagathia* como um ideal superior e erótico imanente ao homem que controla, que domina, que consegue ser senhor de suas paixões. Na mesma esteira, para Jaeger (1995), a educação ou formação do homem deve ter uma imagem clara que ofereça ao espírito o que ele deve ser e tornar-se. Assim, a beleza que falamos aqui é no sentido imagético, algo a ser almejado, ideal e centro de elevação do homem e seu espírito.

O termo *kalokagathia* expressa a perfeição física perspectivando-a à divindade. Para isso, a força física é o espelho que eleva o homem à condição divina. O mesmo vale para o intelecto, a razão e a consciência. Deduzimos disso que a imagem divina é, ao mesmo tempo, força e robustez física e consciente de sua razão. Em grande medida, essa é a imagem de uma educação que foi perpetuada como um modelo de formação humana. Há algo mais curioso ainda na experiência *kalokagathia*: os benefícios sociais. Ora, parece contraditório quando afirmamos até aqui o caráter individualista da formação e da educação pautadas na consciência. Contudo, o aspecto comunitário da *kalokagathia* é ser provedor de benefícios sociais para a coletividade. Desse modo, aquele que atingisse a *kalokagathia* seria responsável por benesses sociais para construção de bens público e também espiritualmente responsável por unir e agregar a comunidade em torno do que era entendido como excelência da existência (Reid,

2014). Essa imagem é, para nós, muito cara: ela faz emergir o grande civilizador que carrega em suas costas o peso da missão de humanizar todos que lhes são diferentes. É uma experiência que nós, povos colonizados, conhecemos e vivenciamos com profunda dor.

Reid (2014) considera que a *kalokagathia* é uma ética ao mesmo tempo em que é estética. Deve-se transcender a busca da beleza nas ações boas. A beleza estaria profundamente no bom. E para julgar algo como bom, a razão é o crivo que fará esse julgamento. A autora mostra então, que a abdicação da riqueza, do poder e de tudo que traga glória ao homem é parte para se garantir a beleza, tantas vezes. Entendemos assim, que quem chega a *kalokagathia* leva em si a missão de perseguir uma glória maior, abandonando seus privilégios momentâneos. Novamente, há aqui um paralelo colonial quando consideramos a autoproclamada missão civilizatória: o colonizador renuncia a todo seu conforto material, saindo de sua terra natal, deixando sua família em busca da humanização daqueles que considerou selvagens. A grande glória seria cristianizar as formas de vida consideradas selvagens e animais.

Mas detendo-nos ao aspecto formativo, a *kalokagathia* requeria o uso da razão, de uma consciência, de uma interioridade. Mesmo que, segundo Jaeger (1995), houvesse o reconhecimento da superioridade da alma como expressão espiritual e ética, a educação grega antiga centrava-se na integralidade do corpo e da alma. Pela alma, o corpo se movimenta e também se ilumina. E é nela que a nossa consciência reside.

Jaeger (1995) afirma que uma educação consciente eleva o homem a uma condição superior. Essa afirmação foi base ontológica para uma história da educação. Foi ela que trilhou o caminho da consciência como o mais alto grau para se mover o conhecimento, a vontade e a ação humana. Foi na Grécia antiga que, segundo Jaeger (1995), houve o ápice, o progresso fundamental para entendermos a educação como consciência.

É importante percebermos o que diz o autor: “Toda educação é assim o resultado da consciência viva de uma norma que rege uma comunidade humana, quer se trate da família, de uma classe, ou de uma profissão, quer se trate de um agregado mais vasto, como um grupo étnico ou um Estado” (Jaeger, 1995, p. 4). A partir disso, entendemos que o se a educação tem como lugar privilegiado a consciência, é na Grécia antiga que, historicamente, foi estabelecido como um lugar singular para a educação. Para Jaeger (1995), é lá que, em oposição ao Oriente, que a educação ganha uma referência de formação do homem para a comunidade.

A história construída até aqui elevou ao altar das imagens ocidentais essa sincronia lógica. Justificando a partir de apenas uma perspectiva histórica e ontológica como centralidade do memorial humano. A referencialidade da formação tornou-se um humano particular, como vimos aqui. Um humano regido pelas imagens que governam e conduzem à iluminação do espírito, que dotado do intelecto e da razão orchestra processos de domínio do julgamento das coisas de mundo. Portanto, a consciência foi o modo manifestado da educação como evolução do homem, como higienização de suas paixões, dos seus erros, de suas dúvidas.

Por não termos as mesmas imagens, as mesmas metas educacionais e formativas, nós, amefricanos – animalizados para sermos objeto de domínio –, fomos constituídos na história como povos sem uma cultura racional, sem regras e normas que conduzissem uma racionalidade de progresso. Fomos ditos animais, porquanto nossa razão, que é mais sensível ao mundo e sua natureza, foi classificada como insuficiente aos padrões de humanidade e de elevação espiritual do homem. Fica fácil entender, mesmo que discordando desse julgamento, Jaeger (1995, p. 9) quando afirma:

O mundo grego não é só o espelho onde se reflete o mundo moderno na sua dimensão cultural e história ou um símbolo da sua autoconsciência racional. O mistério e deslumbramento originário cerca a primeira criação de sedução e estímulos em eterna renovação. Quanto maior é o perigo de até o mais elevado bem se degradar no uso diário, com tanto mais vigor sobressai o profundo valor das forças conscientes do espírito que se destacaram na obscuridade do coração humano e estruturam, no frescor matinal e com o gênio criador dos povos jovens, as mais altas formas de cultura.

A história da educação que conhecemos é marcada pela admiração do ocidente pelo mundo grego antigo, considerado o berço da civilização e da cultura ocidentais. Mas essa não é a única história possível, nem a única fonte de inspiração para a educação. Existem outras histórias que valorizam outras culturas, outras formas de pensar e de se relacionar com o mundo. A educação como consciência, como um processo de iluminação racional, não é uma verdade universal, mas uma construção histórica e cultural. Portanto, é preciso dar a ver outros modos de consciência que analisam essa história particular; é preciso também reconhecer e reivindicar outras formas de educação que respeitem a diversidade e a pluralidade humanas.

Uma dessas formas de questionar e confrontar a história da educação ocidental é a partir de uma perspectiva africana, que nos oferece uma visão crítica e alternativa sobre a influência e a cultura do pensamento europeus na formação do colonialismo e da modernidade. Essa é a

proposta do trabalho intelectual de Ani (1994), que nos apresenta uma lenda do povo Dogon, da África Ocidental, sobre um ser incompleto e destrutivo que fora rejeitado e abandonado pelo seu criador. Essa imagem mítica representa a cultura europeia, que se caracteriza por uma visão de mundo dualista, hierárquica e excludente, que nega e oprime as outras culturas. A cultura europeia se colocou como o centro da humanidade, como a medida de todas as coisas, e se viu como a grande herdeira e continuadora da cultura grega. Mas essa é uma visão distorcida e parcial da história, que ignora as contribuições de outras civilizações, especialmente as africanas, para o envolvimento humano.

A cultura grega se constituiu a partir de uma lógica de polarização e hierarquização, que definia o que era grego em contraste com o que era bárbaro, estrangeiro, diferente. Essa forma de pensar a diferença já revelava uma tendência à superioridade e à dominação, que marcou a consciência grega e sua influência na história ocidental. Ani (1994) nos mostra como essa lógica polarizadora teve consequências na concepção da Grande Cadeia do Ser, uma visão de mundo que estabelecia uma ordem fixa e hierárquica entre os seres, desde Deus até a matéria inanimada. Essa visão de mundo legitimava e reproduzia relações de poder assimétricas, que justificavam a exploração, a opressão e a exclusão de outros povos e culturas.

Ani (1994) propõe uma análise crítica da cultura europeia moderna, baseada em um modelo conceitual inspirado na língua banta suaíle, falada por diversos povos africanos. Nesse modelo, ela define três conceitos-chave para compreender uma cultura: *asili*, *utamawazo* e *utamaroho*. O *asili* é o núcleo, a essência, a semente que dá origem e sentido à cultura. O *utamawazo* é a visão de mundo que resulta do *asili*, a forma como a cultura estrutura o pensamento e a percepção da realidade. O *utamaroho* é a energia vital que anima a cultura, o princípio que orienta o comportamento e a ação dos sujeitos culturais.

Segundo Ani (1994), o *asili* da cultura europeia moderna é a dicotomia, a separação e a oposição entre elementos que deveriam ser complementares. A cultura europeia se baseia na polarização entre pensamento e emoção, homem e natureza, europeu e o outro, razão e afeto, e assim por diante. Essas separações implicam em uma negação e/ou um distanciamento hierárquico entre os polos, gerando relações de desigualdade e conflito. Historicamente, essas divisões deram origem a sistemas de opressão e exploração, como o racismo, o sexismo, o capitalismo e outros, que se tornaram paradigmas radicais de organização social e de formação humana.

O *utamawazo* da cultura europeia, ou seja, a sua visão de mundo, é marcado pela experiência ideológica da separação e do controle. A cultura europeia valoriza a dominação sobre o outro e sobre a natureza, buscando impor a sua lógica e a sua racionalidade como superiores e universais. O *utamarofo* da cultura europeia, ou seja, o seu princípio de ação, é a imposição de seus valores e sistemas como algo natural e inevitável, que deve prevalecer sobre as particularidades e singularidades dos povos não-europeus. Essa imposição se manifesta na colonização, na escravidão, no genocídio, na exploração e na assimilação cultural dos povos subalternizados.

Ani (1994) nos convida a refletir sobre a consciência, entendida como a forma como uma cultura se percebe e se expressa no mundo. Ela nos lembra que a consciência que estamos acostumados a considerar como universal e superior é uma consciência sistematizada a partir de Platão, que introduziu a educação como um processo de ascensão ao nível mais técnico e mais alto da consciência. Assim, o homem educado era aquele que alcançava a razão, a verdade e a virtude, e que, por isso, tinha o direito e o dever de educar e disciplinar todos aqueles que não eram educados, que viviam na ignorância e na ilusão. O homem educado era o sujeito crítico e analítico, evoluído e iluminado, capaz de governar a si mesmo e aos outros. Essa concepção de consciência e de educação influenciou a lógica europeia pré-moderna, que se baseava em categorias antagônicas para classificar o homem e o mundo.

A cultura europeia se definia pela oposição entre selvagem e civilizado, primitivo e evoluído, bárbaro e culto, e assim por diante. Esses pares opostos serviam para legitimar os sistemas de compreensão da realidade, que favoreciam a dominação e a exploração dos povos considerados inferiores e atrasados. Ani (1994) nos propõe uma outra forma de entender a consciência, a partir de uma perspectiva africana, que se contrapõe à consciência europeia. Se a consciência europeia é fundamentada no aspecto técnico-lógico e operacional, que valoriza a razão, a separação e o controle, a consciência africana é fundamentada no aspecto espiritual, que valoriza a intuição, a integração e a harmonia.

A consciência africana se relaciona a uma concepção de mundo em que o sujeito se entende interconectado à natureza e aos diferentes modos de vida e existência, respeitando a diversidade e a pluralidade. Podemos dizer que, enquanto a consciência que pautou a educação grega e a cultura europeia é formadora de uma individualidade excessiva, que se coloca acima e contra os outros, a consciência africana se ocupa de uma formação individual que visa a coletividade e a comunidade, que se coloca junto e com os outros (Ani, 1994).

Ani (1994) nos oferece uma análise da consciência como operação, na perspectiva europeia. Essa forma de consciência tem algumas características distintivas, que revelam a sua lógica e a sua ideologia. A primeira característica é a espacialização, que significa que a consciência europeia se situa em um lugar próprio, que é o lugar do conhecimento, do poder e da autoridade. A partir desse lugar, a consciência europeia produz e dissemina o conhecimento, que é considerado válido, verdadeiro e universal. A segunda característica é a exceção, que significa que a consciência europeia se considera a única capaz de conhecer, de forma racional, lógica e objetiva. A consciência europeia se isola e se diferencia das outras formas de consciência, que são vistas como inferiores, subjetivas e irracionais. A terceira característica é o Eu, que significa que a consciência europeia se baseia em uma dimensão metafísica, que separa o sujeito do objeto, o interior do exterior, o pensamento da realidade. A consciência europeia se centra no Eu, que é o sujeito que pensa, que conhece, que domina. A quarta característica é a narratização, que significa que a consciência europeia constrói histórias, que colocam o Eu como o protagonista, o herói, o civilizador. A consciência europeia narra a sua própria história, que é a história da humanidade, e silencia ou distorce as histórias dos outros, que são os bárbaros, os selvagens, os colonizados. A quinta característica é a conciliação, que significa que a consciência europeia representa os objetos conhecidos em um espaço mental, que é o espaço da razão, da ciência, da técnica. A consciência europeia concilia os objetos, que são todos e tudo que é diferente do Eu, em categorias, conceitos, teorias, que servem para explicar, controlar e manipular a realidade.

Essas características mostram como a consciência europeia opera sobre os objetos que serão conhecidos, que são observáveis, mensuráveis, classificáveis. E os objetos são todos e tudo que é diferente do Eu estabelecido como a imagem superiora que classifica e que conhece o mundo. A consciência então, opera sobre os objetos, mas também sobre os sujeitos, que são os outros, os diferentes, os não-europeus; opera sobre os sujeitos, que são colonizados, escravizados, explorados, assimilados, excluídos; opera sobre os sujeitos, que são negados, silenciados, invisibilizados, desumanizados.

Assim tem sido a educação como consciência, na perspectiva europeia. Uma educação que reproduz e legitima a consciência europeia, que impõe e universaliza a sua visão de mundo, que nega e oprime as outras formas de consciência, que desconsidera e destrói as outras formas de educação. Uma educação que forma sujeitos individualistas, competitivos, dominadores, alienados.

Mas essa não é a única forma de consciência, nem a única forma de educação. Existem outras formas que se contrapõem a essa perspectiva. Há outras lógicas, outras ideologias, outras epistemologias. Há formas de consciência e de educação mais solidárias e compassivas, que Ani (1994) chama de africana, mas que podemos chamar também de amefricana, como propõe Lélia Gonzalez (1988). Essas são as formas de consciência e de educação que valorizam as sensibilidades, as animalidades e as selvagerias – nos termos do colonizador – como formas de resistência, de subversão, de criação. Essas são as formas de consciência e de educação que envolvem processos formativos mais cósmicos, mais integrados, mais plurais.

6.2. Manifesto das bestas: uma educação desde a animalidade e as sensibilidades

Diante da centralidade da educação como consciência, resta-nos continuar baforando nossas fumaças ancestrais e recuperar as memórias que tentaram apagar. Indignar-se epistemologicamente (Freitas, 2020) parece-nos ser bem apropriado ao momento. Sobre uma história única, sobre narrativas que nos construíram sob o sinal da besta, sobre nossas sensibilidades, racionalidades e conhecimentos considerados atrasados e selvagens é que nos colocamos em um contra-modo de dizer aquilo que não nos foi permitido dizer. Ou que mesmo falando, foi ignorado. Freitas (2020, p. 69) afirma que “O desafio que coloca, e que é acolhido pela indignação epistêmica, é o de buscar romper com os códigos teóricos já determinados pela argumentação dominante e transcendê-los para se buscar ressignificar o não significado”. Não pretendemos negar ou antagonizar as epistemologias clássicas eurocêntricas, mas apontamos os limites que nos empurraram para uma vida animalizada. Assim, vamos recuperar aqui códigos teóricos e dá sentidos outros a partir de nossas experiências.

Um desses códigos é a nossa bestilização, animalização. É que considerar que aquela consciência formadora de um Eu estritamente fechado, racionalista-técnico, dotado do direito de classificar o mundo e tudo que nele há, foi uma consciência que negou nossa consciência mais amorosa, solidária e comunitária. Estamos nos distanciando de uma moral e cultura europeias, centradas num humanismo seletivo, e nos aproximando de uma animalidade, como fomos julgados. Talvez seja imoral pensar a educação através da nossa bestialidade e animalidade. Talvez essa imoralidade advirta à história sobre as histórias não contadas. Talvez mesmo a educação precise ser uma imoral senhora que tem um fluxo indeterminado e inacabado como a natureza.

Descentrar a história humana da educação em uma história imoral da educação é um convite para expulsão de tradições humanistas violentas. Mas o que não serviram até aqui? Como são os processos educativos, formativos e de escolarização das crianças pobres, das pessoas negras, das pessoas LGBTQIA+, das pessoas com deficiência, das mulheres e de outros sujeitos marginalizados e minorizados? Não precisamos de dados que atestem isso. Nossa experiência como educador(a) já nos prover argumentos e fatualidades que atravessam o corpo de quem se indigna com as violências e precarização do humano. Isso porque a história humana é uma construção cultural que colocou certo tipo de homem diante de todos os animais. E o que somos, não que nutrimos outras consciências, mentalidades e racionalidades sensíveis, senão animais e bestas?

Rebaixados que fomos ao animal e às bestas, o processo civilizatório moderno – ou a exploração das nossas mentalidades por via da cruz implantada como signo universal da verdade pelos europeus aqui em nossas terras – abriu precedentes para justificar toda e qualquer violência contra os corpos animalizados. Criamos a imagem de um homem bondoso, evoluído e compassivo; incutamos em nossas mentes as imagens mais sórdidas sobre nós mesmos: ignorante, rude, bárbaro. Empunhamos uma bandeira dos valores humanos e sob ela confiamos a educação e a formação.

Parece-nos que a formação humana, no processo civilizatório moderno, veio a ser uma dinâmica formativa de afastamento da animalidade. Adorno e Horkheimer (2006) tratam disso quando apontam que a história europeia aponta o ideal do homem: o distanciamento do animal. Essa distância dar-se, sobretudo, pela razão humana. Há, portanto, um desprezo pelo animal. A razão expurga os desejos, os sentidos, os instintos, um sentir mais aflorado e potencialmente intuitivo. Pela animalidade, a consciência é uma atitude de transcendência: é uma entrega ao encontro com a natureza, um desnudar-se de si. O animal é um acontecimento mais que biológico, mas relacional com o seu meio. Sua natureza não é definida, mas acontece e se manifesta de modo provisório, contingencial. Estar por vi, acontecer como possa, fazer-se constantemente... é assim que o animal nos ensina.

Podemos entender que a potência viva da animalidade é ser mundanidade – o sentimento de mundo, de alargada compreensão sobre a vida interconexa. O mundo como um fenômeno de vastidão que espera o devir das formas inacabadas e inconclusas, que não se perde nas formas fixas e mais ainda, que se alegra com a plenitude do desejo de viver/sentir e que não tem uma referencialidade, uma centralidade única. Isso, em outros termos psicopatológicos, parece ser

uma estreita relação esquizofrênica. Mas entendemos como o gozo do sentir, o cio do ser em inteireza, que não despreza a experiência de estar na vida. Chamamos de sensibilidades ou de racionalidade sensível: é o ser conhecimento de mundo.

Essa experiência foi empobrecida na modernidade, pois o homem racional deve, dignamente negar sua animalidade. Tornamo-nos viúvas dos sentidos. Em acordo trato unilateral, aceitamos forçosamente os termos do pacto: renunciamos os sentidos, as sensibilidades e nossa animalidade para sermos entendidos como subumanos que poderão se tornar homens. Krenak (2022) enche seus pulmões e sussurra em nossos ouvidos: “a vida é selvagem”. Nisso há uma potência de vida esquecida. Somos convidados a produzir vida.

Morais e Loponte(2020, p. 5) entendem a animalidade como “[...] uma potência política e ética para a educação que nos guia a pensar pluralmente os outros e a nós mesmos”. O que seria a educação pensada desde a animalidade? Primeiro vamos entender, segundo Maciel (2016, p. 13) e concordando com a autora, que “os animais, sob o olhar humano, são signos vivos daquilo que sempre escapa a compreensão. Radicalmente outros, mas também nossos semelhantes, distantes e próximos de nós, eles nos fascinam ao mesmo tempo que nos assombram e desafiam nossa razão”. Aproximar o mesmo mundo, mas que construímos como mundos distintos, é um avanço no diálogo entre humanidade e animalidade. O humano e o animal teriam uma linha de separação? Essa arbitrária divisão estabelece uma ontologia negativa, em que o humano é aquilo que o animal não é. Porém, essa distinção é um produto da racionalidade moderna. Maciel (2016) é importante nesta discussão quando afirma a necessidade de reflexões que abordem outras matrizes sobre a compreensão do animal.

Neste interim, o intuito é recuperar a animalidade que perdemos em nome da civilização e a partir disso saber o quem outras educações que deseducam em um sentido não antropocêntrico. A imagem da besta, calcada no imaginário colonial sobre nós, vai além da imagem animal. Bestas provocam medo da fúria com que podem atacar a vítima. Somos bestas que deveriam ser domadas, violentadas para não esquecer a dor e não voltar a afrontar a imagem do homem ideal eurocêntrico.

Particularmente importante nessa discussão é a imagem de Descartes (2001) sobre os animais. Essa imagem-tese é geradora, em grande medida, sobre como o Ocidente moderno entendeu o animal. Na Quinta Parte do Discurso do Método, o filósofo defende a ideia de que os animais se movem pela influência do meio. Os animais são comparados a máquinas e

autômatos e, por isso, são inacessíveis ao entendimento humano, especialmente por não possuírem uma interioridade como os humanos. O autômato não tem linguagem e assim, é desprovido de uma consciência capaz de levá-lo à verdade. Ainda mais por estar limitado à capacidade sensorial, o animal é um prisioneiro. Essa imagem-tese produzida pelo filósofo separa homem e animal pela capacidade humana de possuir a alma, a razão, a consciência.

A partir dessa imagem-tese cartesiana, o animal passa a ser visto como um objeto de estudo, de exploração e de dominação pelo homem, que se coloca como o sujeito racional e superior. Essa visão antropocêntrica e mecanicista do animal tem implicações profundas para a educação, pois nega a possibilidade de uma relação dialógica e afetiva entre humanos, não humanos e extra-humanos, e reforça a ideia de que a educação deve ser voltada para o desenvolvimento da razão, da consciência e do controle sobre a natureza.

No entanto, essa imagem-tese não é a única forma de compreender o animal e a sua relação com o humano. Existem outras perspectivas que reconhecem a animalidade como uma dimensão constitutiva do ser humano, que não se opõe à racionalidade, mas que a complementa e a enriquece. A animalidade, nesse sentido, é entendida como um conjunto de potências, sensibilidades, espiritualidades e expressões que nos conectam com o mundo e com os outros seres vivos, e que podem ser fontes de aprendizagem, de criatividade e de transformação.

Pretendemos assim, fissurar a monumentalidade da educação como consciência e da formação humana como um distanciamento da animalidade. É preciso então, pensar a educação a partir das sensibilidades e das animalidades, das espiritualidades e das corporalidades deixadas para morrer. É preciso pensar uma educação e uma formação humana que nos desafiam a questionar o projeto civilizatório ocidental que nos inferiorizou e nos alienou de nossas experiências mais profundas.

Para Agamben (2017), o homem é um ser que se caracteriza pela sua indeterminação ontológica, ou seja, pela sua incapacidade de se definir por uma essência ou uma natureza fixa. O homem é aquele que se coloca em questão, que se interroga sobre o seu próprio ser, que se experimenta como um problema. Essa indeterminação é o que permite ao homem se abrir para todas as possibilidades da existência, para todas as formas de vida, para todas as manifestações do animal. Porém, não estamos interessados na figura do homem, mas na sua abertura ao mundo.

Essa abertura não foi reconhecida pela tradição filosófica ocidental ou quando fora, levou-se em consideração apenas a experiência branca de mundo. Assim, tentou-se fechar o homem em uma identidade estável e superior, baseada na razão, na linguagem e na moral. Essa tentativa de fechamento implicou na exclusão e na negação do animal, que foi considerado como um ser inferior, irracional, mudo e imoral. O animal foi reduzido a um objeto de estudo, de exploração e de dominação pelo homem, que se arrogou o direito de decidir sobre a sua vida e a sua morte.

Agamben (2017) critica essa visão antropocêntrica e mecanicista do animal, e propõe uma outra forma de pensar o homem e o animal, que não se baseia na oposição, mas na contiguidade, convivialidade, proximidade. O homem e o animal não são essências separadas, mas zonas de indiferenciação, onde se cruzam e se confundem as características que os definem. O homem é um animal que se humaniza, e o animal é um homem que se animaliza. O homem e o animal são modos de ser da vida, que se diferenciam e se aproximam em cada situação concreta.

A educação deve ser pensada e sentida a partir dessa perspectiva, que reconhece a animalidade como uma dimensão constitutiva do humano, e que valoriza a diversidade e a singularidade das formas de vida. A educação não deve ser um processo de domesticação, de adestramento, de normalização do homem, mas um processo de experimentação, de criação, de singularização do animal. Um devir espiritual e experiencial de si. A educação não deve ser um instrumento de fechamento, de separação, de exclusão do outro, mas um meio de abertura, de comunicação, de inclusão do diferente. Aqui reside o caráter formativo, ético e estético das esquizoespiritualidades. É uma recomposição sensível de um outro lugar para a educação que seja a consciência apenas. Pois, por esse critério o colonizador justificou a escravização de pessoas.

Fanon (1968; 2008), como vimos, denunciou como o colonialismo e o racismo desumanizaram os povos colonizados, comparando-os a animais e negando-lhes a cultura, a linguagem e a razão. Essa desumanização foi um mecanismo de dominação e de exploração, que visava justificar e legitimar a violência e a opressão exercidas pelo colonizador. O colonizado internalizou essa imagem negativa de si mesmo, sofrendo de um complexo de inferioridade e de uma alienação cultural. Entendemos que as esquizoespiritualidades promovem a abertura de mundos, recuperando formações e educações outras que façam emergir nossas imagens de mundo. Imagens cocriadas em comunhão e indeterminação, imagens

possíveis para resgatar nossa humanidade. Isso não passaria apenas pela consciência, mas pelas sensibilidades.

A resistência e a libertação passam pela reafirmação da nossa animalidade. Não devemos aceitar a imagem que o colonizador impôs, nem tentar imitar o colonizador para se integrar à sua civilização. O colonizado deve, ao contrário, reivindicar a sua diferença, a sua singularidade, a sua identidade, que não se reduz à sua condição de oprimido, mas que abarcava toda a sua história, a sua cultura, a sua língua, a sua religião, a sua arte, a sua sensibilidade, a sua expressão, a sua espiritualidade. Entendemos que a reafirmação de nossa humanidade é, antes de tudo, dizer nossa animalidade como um sinal de formação não violenta, como uma utopia das nossas vidas mazeladas e cambiantes que não se desfazem facilmente. É a restituição de nossas vidas roubadas, de modo que nossa animalidade seria uma humanidade mais respeitosa e sensível com as diferenças (Fanon, 1968; 2008).

Nossa independência e libertação passa pela reinvenção e alargamento da humanidade. Nossa libertação é dependente das possibilidades outras de humanidades. É necessária uma humanidade que não se baseie na exclusão, na hierarquização, na homogeneização, mas na inclusão, na igualdade, na diversidade. Para nós, é uma humanidade outra que reconheceria a animalidade como uma dimensão constitutiva do ser humano, que não se opõe à racionalidade, mas que a complementa e a enriquece. Uma humanidade outra que seria capaz de dialogar e de conviver com todos os seres vivos, respeitando a sua dignidade e a sua singularidade.

Digno de nota é que não estamos reivindicando a morte da humanidade, mas de lançar flechas sobre o coração colonial do que entendemos como humanidade. E se somos animais, como fomos colocados desde o início de nossa colonização, o que estamos tensionando é o descentro de uma imagem única e universal do homem, bem como dos processos formativos do homem. Nessa tentativa, estamos afirmando que a humanidade é o altar mais alto que podemos tocar. E para isso temos que renunciar nossa animalidade. Se somos bestas e animais, é preciso que olhemos o mundo como tal.

Viver essa imanência da animalidade é sentir o mundo e a realidade de modo profundamente desalojador dos marcadores civilizatórios. É assim que somos postos como loucos, pois a animalidade, numa perspectiva racionalista cartesiana, é a perda da razão, é a manifestação do não ser. Não sendo, não pensando, não se existe. Contudo, a existência não tem um contorno apenas lógico-racional, mas apresenta camadas sensíveis de estar no mundo.

É interessante perceber agora que quem vive sua animalidade é facilmente colocado em um lugar de loucura e também de inconveniência. Olhamos as bestas e os animais e sentimos horror, pavor. É uma fronteira que evoca náuseas. Olhar as bestas e os animais ojeriza o humano. Talvez por isso que LGBTQIA+ sejam vistos com repulsa, talvez por isso que as pessoas pretas sejam vistas como inconvenientes na sociedade elitista e branca brasileira, talvez por isso que as pessoas com deficiência não sejam consideradas pessoas, talvez por isso que outras diferenças sejam marcadas como desumanas.

Entrego-lhes, portanto, um manifesto que é traduzido de modo sensível e perturbador pelo Lamento da Força Travesti, na esperança de que a animalidade seja pensada nos nossos processos formativos:



59

Por fim, lançamos a flecha: a esquizoespiritualidade é uma animalidade.

6.3. Modos outros de habitar o mundo e de fabricar educações sendo corpo

Não haveremos de experimentar as esquizoespiritualidades sem a experiência do corpo. Para isso, vamos seguindo os rastros deixados por Vasconcelos (2019), que critica o modo como o projeto da modernidade estabeleceu um humanismo centrado em um tipo ideal de homem dotado de um privilégio epistêmico sobre o mundo e a realidade. Esse homem, imagem do *cogito* cartesiano, é criação de uma formação humana pautada no intelecto, razão e moral. Tornou-se abstrato, metafísico.

Os sentidos das experiências humanas tornam-se empobrecidos quando esse sujeito metafísico age através da representação mental do mundo. Pois, como haveremos de estar diante do mistério de mundo sem ser atravessado e afetado pela vida no mundo? (Ferrer, 2017). A experiência então, é um estado de sensibilidade tal qual um encantamento que desperta nosso

⁵⁹ O vídeo está integralmente disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=03rqrtILoy4>

corpo para aquilo que ainda não tínhamos contato. Pela experiência somos levados a descentrar-se de uma lógica racionalista e passamos a nos mover por diversas lógicas e perspectivas; movemo-nos pelas diversas dimensões que nos compõe. Estamos falando da necessidade de abertura de mundo, já que o *cogito* cartesiano nos trancou, realizando um ensimesmamento do humano.

Mas como sair desse ensimesmamento?

Vasconcelos (2019) afirma que a visão de mundo moderna construiu uma realidade em que a racionalidade movida pela noção de humano desta visão inferiorizou outras perspectivas e outros aspectos que participam do humano. Assim, outros modos de vidas e outros modos de experienciar a realidade são desprezados. As verdades dessa experiência são desencarnadas, desincorporadas. E em torno do fracasso do projeto moderno – o fracasso enquanto não realização da plenitude humana propagada pela modernidade – surgem questionamentos acerca de outros modos de conhecer e viver o mundo. Então, um grande movimento para fissurar o ensimesmamento é perceber outras experiências de mundo que não sejam rigidamente mentais e representacionais.

Nesse sentido, podemos pensar em outras formas de experiência que valorizem a corporeidade, a afetividade, a imaginação, a intuição, a espiritualidade e a diversidade. Essas formas de experiência nos permitem entrar em contato com outras dimensões da realidade que escapam à razão instrumental e nos abrem para o mistério, o sagrado, o transcendente, o poético, o artístico, o ecológico e o político. Essas formas de experiência nos convidam a reconhecer a nossa interdependência com todos os seres e a nossa responsabilidade pela preservação da vida no planeta. Essas formas de experiência nos desafiam a questionar os paradigmas dominantes e a buscar novas possibilidades de existência mais autênticas, criativas e solidárias. Essas formas de experiência nos inspiram a cultivar uma sabedoria que integre o conhecimento, a ética e a estética. Essas formas de experiência nos ensinam a viver com mais plenitude, alegria e amor.

Tudo isso passa pelo corpo. Tudo isso é corpo. Mas qual corpo habita o mundo?

Para uma estética sensível do corpo colonizado, apresentamos o seguinte poema:



60

Um corpo que encarna as dores. É com este corpo que pretendemos entender outros processos de formação que constituem nossa humanidade e animalidade. Esse corpo de uma experiência dolorosa, mas que não se embrutece, ao contrário, floresce poéticas de educações sensíveis. O corpo como uma poética contra-colonial/decolonial/descolonial/anticolonial é uma experiência esquizoespiritual porque produz conhecimentos deslojadores, provocativos, performativos e formativos. Até certo ponto, conhecimentos deformativos, que dão a ver outras formas, outras verdades, outras lógicas para estar num mundo colonial que cheira a morte.

Sendo assim, não podemos centrar a experiência desse corpo apenas numa lógica cartesiana. É preciso de corpo em uma intensidade e movimento mais erótico, mais carnavalizado, mais pulsante. Eis a chave, eis o acontecimento do corpo. Esse movimento propõe uma nova forma de entender a história, que não depende do passado ou do presente dominados pelo poder colonial, mas que começa a se libertar desse poder pelo ato de se deslocar, de se mover, de se transformar. O corpo do colonizado, que foi marcado, definido e controlado pelo poder colonial, é o lugar onde essa libertação acontece, pois é um corpo que tem a capacidade de agir, de se expressar, de se afirmar como sujeito (Fanon, 1968; Oto, 2006).

Para Oto (2006), o corpo do colonizado não é uma verdade oculta ou uma substância fixa, mas uma organização dinâmica e complexa, que não se encaixa nas categorias clássicas do sujeito moderno. Ele se faz existir pela questão crítica, que é a pergunta que desafia o poder colonial e reivindica a diferença como um direito. Assim, é um corpo que inicia a política, que é a ação que transforma a realidade e cria novas possibilidades. Sendo corpo que faz história, é a construção de uma memória e de um conhecimento próprios, que não se submetem à hegemonia colonial.

Por isso importa que esse corpo habite as ruínas do mundo colonial desde as suas sensibilidades, espiritualidades e animalidades, construindo uma gramática capaz de dar sentido

⁶⁰ O vídeo completo está disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=g52jzCTUKXA>

às suas experiências. É no corpo que essas poéticas gramaticais irão ser cocriadas; no corpo inteiro, no corpo que enuncia suas marcas. Se o sentido da história colonial e de qualquer história se manifesta nos corpos dos sujeitos que a vivenciam, que são afetados pela diferença e pela subjetividade, é pelo corpo que vamos experienciando outros processos formativos de mundo mais justo.

Para Oto (2006) e Fanon (2008), o corpo colonial, que foi silenciado e desumanizado pelo poder colonial, é o lugar onde essa nova forma de conhecimento e de subjetividade se realiza, pois é um corpo que se desloca, que se liberta, que se transforma. Trata-se de uma formação de emancipação, que se expressa em uma narrativa que desafia o saber e o poder coloniais. Essa narrativa se constitui em um espaço e um tempo próprios, que não se submetem à positividade do discurso colonial. O corpo colonial é um corpo que faz história, que constrói memória, que gera conhecimento.

Por isso mesmo, esse corpo não se liberta apenas pela imaginação ou pela esperança, mas pela ação histórica, social, cultural e política, que desafia o poder e o saber coloniais. Oto (2006) mostra que esse corpo vive uma experiência que não pode ser explicada pelo discurso colonial, que busca uma nova configuração de poder e saber. Essa experiência demanda um espaço e um tempo em que o corpo colonial pode se expressar e se transformar, preservando a memória das tramas coloniais e abrindo-se para a experiência radical de seu abandono. Configura-se aqui o que pretendemos com outros processos de educações, ou com a deformação da formação humana: ampliar radicalmente o horizonte, perceber, reconhecer e dialogar com imagens outras que surgem da experiência decolonial do corpo colonizado.

Emancipar-se das verdades que agenciam nossas existências dentro da realidade colonial começa pela retomada enunciação da diferença. Questionar a diferença é enfrentar a desigualdade de mundo. Assim, um processo formativo outro do humano é um movimento de resistir à definição e classificação das colonialidades. Esse movimento será possível e fecundo através de outros modos de conhecimento. Por isso reivindicamos poéticas, éticas, estéticas e ontologias que estejam desde a margem, que são próximas de nós.

Na invenção de nossos corpos e das educações mais sensíveis, os conhecimentos podem ser uma verdadeira participação do mundo, afastando-se do seu aspecto meramente representacional e mental. Esses conhecimentos potencializam nossas experiências, legitimando nossa existência. Oto (2006) afirma que é o corpo colonial que faz uma história aberta à significação e à transformação, pois é ele quem padece.

Essa plasticidade de ser além do que é posto e forjado pelas colonialidades faz do corpo colonial algo a ser. Algo a ser questionado, expresso. Algo politizado. São as condições de existência do corpo colonial que promovem rupturas espirituais com a realidade colonial. Expressam-se espiritualidades que se preocupam com as questões sociais e culturais que aprisionam os sujeitos colonizados. É mesmo uma proposição de uma formação humana margeada na intencionalidade de tornar próxima e íntima a animalidade da humanidade. É assim que fugiremos da coisificação, objetificação.

Abrir-se para os múltiplos sentidos da recomposição de si é uma experiência formativa negada pelas colonialidades. Ao não se aceitar como corpo objetificado, o colonizado experimenta outra relação com o mundo. Fanon (1968) mostra como a pessoa negra foi massacrada ao ser expulsa de sua terra e do seu trabalho e autonomia explorados tendo como justificativa a cor de sua pele. Obrigada a deixar sua cultura, a pessoa negra passa a viver a cultura do colonizador, provocando um deslocamento e centramento em referências identitárias que não lhes são próprias.

Angústia. A angústia de ser enraizado em uma realidade que não é sua. Esse infortúnio colonial priva os corpos colonizados de uma experiência espiritual de ligação e atravessamento com o mundo. Essa angústia, como mostra Fanon (2008), é perpetuada porque na realidade colonial o corpo dominado é um corpo tratado como objeto. Ao tentar performar o mundo do outro para sair da condição de objeto, o corpo colonial é aprisionado em uma identidade fixa e inferior.

Qual seu fado senão liberta-se disso tudo?

FLORÉSCER

FLORÉSCER

FLORÉSCER

FLORÉSCER

FLORÉSCER

FLORÉSCER

CONSIDERAÇÕES PROVISÓRIAS



PROFESSOR

Eu já estou com o pé
nessa estrada
Qualquer dia a gente se
vê
Sei que nada será como
antes

Nada será como antes, Milton Nascimento



7. CONSIDERAÇÕES PROVISÓRIAS

Estamos prestes a desabrochar em nossa potência criativa. Uma pesquisa que se inspira na esquizoespiritualidade encontra na brevidade e provisoriedade o caráter inacabado e aberto do ato de investigar como uma forma de intervenção em uma determinada cena social e cultural. A brevidade e provisoriedade são políticas: recusamos o fim como algo fechado e definitivo. É no fim que vislumbramos outras possibilidades, outras rachaduras e fissuras que poderiam gerar movimentos contrários, movimentos insurgentes. É no fim que valorizamos a continuidade da ação por meio de outros sujeitos, outros coletivos, outros afetos. Talvez nos reencontremos mais à frente com outras expressões, outros ritmos e espaços. Esse é o desabrochar de nossa pesquisa. Talvez estejamos diante de um cenário catastrófico, mas que vai sendo adiado e resistido por meio dos nossos corpos colonizados.

Nossa pesquisa é um convite à experimentação, à criação de novas e outras formas de pensar, sentir e agir no mundo. Por isso, **aramos a terra**. Cuidamos do nosso chão ontológico e axiológico, na introdução, demarcando nossas bases filosóficas e epistemológicas para tecer fio que construíssem nosso problema de pesquisa e que pudessem afirmar nossa tese. Assim, o maior cuidado com esse chão foi a definição, dentro das regras acadêmicas, de uma pesquisa que se nutre da esquizoespiritualidade, que busca romper com as lógicas dominantes, que se abre para o imprevisível, o inesperado, o surpreendente. Uma pesquisa que se faz na brevidade e provisoriedade, que não se contenta com o fim, mas que se renova a cada instante. Uma pesquisa que se realiza na potência dos nossos corpos colonizados, que desafiam as opressões e as violências, que afirmam a vida em sua diversidade e complexidade. Florescemos em meio ao caos; desabrochamos em meio a tantas crises; nos multiplicamos em meio à resistência.

A esquizoespiritualidade como descentro de nossa pesquisa envolve tanto o aspecto ético quanto o estético. Ético, porque se preocupa com as relações que se estabelecem entre os sujeitos, os saberes, os poderes, as culturas, as espiritualidades. Ético enquanto se compromete com as vidas tornadas dispensáveis, as vidas marginalizadas, as vidas silenciadas, as vidas que sofrem os agouros coloniais. Ético, porque busca transformar as realidades injustas, desiguais, violentas, opressoras. Estético, porque se expressa por meio de diferentes linguagens, diferentes artes, diferentes sensibilidades e racionalidades. Estético, porque se inspira na diversidade, na complexidade humana e extra-humana. Estético, porque se manifesta na criatividade, na experimentação, na surpresa do mistério.

A pesquisa que se faz na esquizoespiritualidade é uma pesquisa implicada e engajada com as vidas tornadas dispensáveis. É uma pesquisa que não se distancia, que não se isola, que não se neutraliza, mas que se aproxima, que se envolve, que se afeta. É uma pesquisa que reconhece e dialoga com as vozes, as histórias, as lutas, as resistências das vidas deixadas para morrer. Solidariza-se, alia-se, mobiliza-se. É uma pesquisa que floresce junto com as vidas inapropriadas para um humanismo moderno, que desabrocha junto com as vidas descartadas.

Aqui, por meio do testemunho e da experiência de um corpo colonial pudemos escrever uma leitura de mundo amparada nas margens existenciais. Partimos de uma desventura em nossas memórias mais antigas, como o Diêgo de seis anos de idade sendo identificado como diferente. A fila para mim era o lugar onde me inspecionariam. O que encontrariam em mim? Em que me diferenciava dos meus colegas, primos e outros meninos de minha idade? Meu corpo enunciava um tipo de performance amorosa e carinhosa, a qual deram o nome de afeminado. Bichadas. Elas denunciariam o modo como eu sentia o mundo. Mas era proibido; fui interditado nesta relação mais profunda de minha existência.

Eu não entendia, naquela época, como isso poderia definir minha existência. Mas definiu minha relação com o mundo. Era preciso que aquele garotinho se tornasse bruto, ainda mais no sertão, lugar que abunda a imagem do cabra macho. Então, era preciso educar meu corpo para ser aceito como gente. Um corpo educado. Ele encontrou sua rota. Dentro da branquitude e da formação do homem sertanejo, fui vigiando meus traços, meus movimentos, minha postura corporal e tudo que lembrasse a inferioridade das bichadas.

Neste percurso, recuperando a mim mesmo, ousou buscar aquele Diêgo que foi tão machucado. E quando ele escreve e lê estas páginas, sente-se forte, comprometido com uma educação que deseduca para o sexismo. Alinha-se ao pensamento antirracista como um atirador de flechas que reconhece a imensa força da máquina moderna/colonial que tritura nossos corpos. Vou construindo modos de enfrentamento à esta máquina. Vou sentipensando o mundo a partir de outras referências.

Quando traga o testemunho e a experiência como uma arquitetura escreviente, afirmo que cada leitura realizada foi atravessada pelos afetos e sensibilidades que me constituem. Afinal, eu estou no mundo e sou movido por isto. Cada escrita é um ato sentipensado desde as vidas que foram massacradas e inferiorizadas para que eu pudesse estar aqui. Neste espaço de poder, que é a academia, eu enuncio meu corpo colonial que não se permite ficar no sofrimento

do passado e numa constante esperança do futuro, mas que se faz no presente uma constante interrogação. Um corpo aberto para o mundo e para outros corpos que não conseguem chegar aqui.

Através desse exercício esquizoespiritual, cocriamos uma investigação para provocar outros pensamentos e sensibilidades, outras racionalidades e éticas na tentativa de alargar a formação humana. Foi assim que chegamos a compreender sentidos esquizoespirituais do corpo-Américas que questionem a educação moderna/colonial e, conseqüentemente, a formação humana.

Lançamos a **semente**. Apesar de ser uma ação do presente, a semente já havia sido doada por tantos semeadores que nos antecederam. Vimos os grupos de pesquisa, no Brasil, cadastrados no CNPq que têm como foco de estudo a relação educação e espiritualidade. Selecionamos o Núcleo de Educação e Espiritualidade da Universidade Federal de Pernambuco, entendendo que este seria o grupo de pesquisa mais relacional à nossa investigação e que trata diretamente da relação educação e espiritualidade. Mapeamos as concepções de espiritualidade presentes neste grupo. A estruturação deste mapa constata: i. a noção de espiritualidade como uma dimensão humana e que implica numa revisão do sujeito moderno e, conseqüentemente, o sujeito da educação; ii. a formação humana como um acontecimento promovido pela espiritualidade e necessariamente discutida a partir do paradigma da integralidade e multidimensionalidade humanas; iii. os marcadores e experiências do ser que produzem a existência perspectivada na espiritualidade; iv. uma educação que se pretende espiritual deverá ser um processo mínimo de deseducação no sentido que entendemos a modernidade; v. o corpo e testemunho como elementos do saber e conhecimento espiritual; vi. o exercício experiencial-espiritual do cultivo incorporado como caminho para percepção do mundo.

Esses achados são preciosos para avançar na discussão da espiritualidade e afirmamos as esquizoespiritualidades, trazendo para o debate nossos processos de colonização. Para isso, foi **chover** sobre a semente. Essa imagem nos leva a tensionar e problematizar o método científico. Como a água que abunda vida, a ciência também é plural e diversa. Assim, esse processo não é uma negação da ciência, mas uma problematização em torno de nossas experiências coloniais e de nossa expulsão do paraíso cientificista. A chuva é a vida em potência; do mesmo modo, em nossa matriz metodológica, ousamos pensar a vida através da transmetodologia, afinal, a quem servirá esta tese senão aos corpos colonizados? Por essa

cocriação transmetodológica, acreditamos que mais uma gota de água foi jogada sobre a semente planta: a justiça social se faz com justiça cognitiva. É preciso reparar as formas como fomos excluídos do conhecimento, trazendo para a pesquisa em educação imagens potentes e afetivas, cotidianas e reais, da nossa vida.

Sobre isso, a pesquisa teórica sobre algumas críticas quanto aos seus limites ou quanto à sua produção. Contudo, temos que concordar que o corpo colonial é atravessado e marcado pelas dores da colonização. Esse mesmo corpo gera em si conhecimentos importantes para pensar o mundo. Então, meu corpo colonial, junto a tantos atravessamentos e afetações durante a pesquisa, é um corpo compadecido e comprometido com a leitura de mundo mais justo. O esforço intelectual foi uma experiência de estar em um mundo onde o alvo da morte aponta constantemente para nós. Este é um fato expresso em dados e não em militância: os crimes de ódio no Brasil aumentaram em 2019, tanto em números absolutos quanto em proporção. O aumento foi de 1,95% em relação a 2018, o que significa que houve 236 crimes de ódio a mais em 2019. A taxa de crimes de ódio por 100 mil habitantes também subiu de 5,8 em 2018 para 5,9 em 2019 (WORDS HEAL THE WORLD, 2021)

Os crimes de ódio mais frequentes foram os motivados por preconceito racial, que representaram 72,80% do total em 2019. Em seguida, vieram os crimes de ódio motivados por preconceito com relação à orientação sexual (14,04%) e por preconceito de gênero (10,65%). Desses crimes os que resultaram em homicídio foram 10,89% do total em 2019. Deste número 97,84% foram feminicídios, ou seja, assassinatos de mulheres por razões de gênero (WORDS HEAL THE WORLD, 2021).

Para entendermos a materialidade do racismo no Brasil, a Rede de Observatórios da Segurança publicou um estudo de Silvia Ramos et al (2021) que analisa os dados sobre a violência letal contra a população negra em cinco estados brasileiros: Bahia, Ceará, Pernambuco, Rio de Janeiro e São Paulo. O estudo mostra que o racismo é uma das principais causas da violência no Brasil, e que as pessoas negras são as mais afetadas por ela.

O estudo mobilizou o conceito de cor da violência para mostrar que a violência no Brasil tem uma dimensão racial, ou seja, que ela atinge de forma desproporcional as pessoas negras (pretas e pardas) em relação às pessoas brancas. Em 2020, em Salvador, Recife e Fortaleza **todas as pessoas mortas pela polícia foram negras** (Ramos et al, 2021).

Na Bahia, em 2020, 76,5% da população se declarou negra no Censo e 98% das mortes pela polícia foi direcionada às pessoas negras. A população de brancos, 22%, teve 1,8% de mortes pela polícia. No Ceará, os negros têm sete vezes mais chances de morrer pela polícia que as pessoas brancas. No Maranhão, as informações sobre raça de quem foi assassinado pela polícia não foram fornecidas. Em Pernambuco, 97,3% das vítimas de violência policial foram negras; este número foi dobrado de 2019 para 2020. Particularmente em Recife, 100% das vítimas de violência policial foram negras. No Piauí, há um genocídio em curso: 73,4% da população, que se declara negra, é expressa em 90,9% das mortes pela polícia. Além disso, há ausência de estratégias neste estado diante do seu Plano Estadual de Segurança Pública. Essa omissão e ignorância acaba permitindo que a morte tenha uma pele-alvo: negra. No Rio de Janeiro o uso da força letal policial é direcionado para áreas onde a maioria das pessoas são negras – ou seja, inimigas. Em São Paulo, a população branca é de 63,7% e a população branca assassinada pela violência policial foi de 36,5%. Inversamente proporcional, a população negra declarada no Censo foi de 34,8%, enquanto o número correspondente à letalidade da violência policial em pessoas negra foi de 63,4%. Os números expressam padrões da cor da violência, mostrando como as pessoas negras são desprezadas, desumanizadas e tornadas em alvo (Ramos et al, 2021).

Esse cenário de guerra é promovido pela transformação do nosso corpo em coisa, em objeto. Racismo, LGBTfobia, classismo, machismo e tantas formas de violência colonial são ainda reais, atuais e reencenadas. Somos alvo. E se isso não for bastante, talvez os privilégios de uma branquitude impeçam-no de considerar todas essas violências como fruto da colonialidade. É real, é sentido no nosso corpo. A pesquisa empírica poderia, talvez, mensurar, quantificar e comprovar como essa violência colonial é apontada sobre nossos corpos, mas é nesta pesquisa teórica que nomeamos aquilo que nos aprisiona dentro dessas violências. Nomeando, estamos denunciando sobre nossas vidas a animalização e precarização de nossas existências.

O tempo. É ele que dá à semente a devida maturação e mostra a realidade do devir. O tempo propício o que é. O tempo requer cuidado e espera. Adentramos e fomos atravessados pelo tempo de nossas experiências. Assim, propomos os principais fundamentos ontológicos e epistêmicos das esquizoespiritualidades a partir de uma matriz decolonial que considera o corpo como elemento central da formação humana. Quando questionamos o que entendemos por espiritualidade, qual local da espiritualidade na construção de uma realidade mais participativa

e menos colonial e qual a relação entre corpo e espiritualidade, fomos levados a considerar razões ontológicas e epistêmicas que não foram devidamente compreendidas na modernidade.

A espiritualidade como uma forma de conhecimento implica retomar nosso corpo como elemento de percepção, afetação e conhecimento. Então, supomos que a espiritualidade estaria no nosso corpo. Não é a espiritualidade que age sobre nosso corpo apenas, mas ela própria é nosso corpo. Nesse sentido, se o corpo produz conhecimento sobre o mundo, porque ele percebe o mundo e a realidade de modo singular, essa contingência deve ser mais bem direcionada para lembramos de nossa história.

Ao recompor nossa história, lembramos dos traumas coloniais: a exploração e violência contra nós. Fomos e somos considerados subumanos, objetos e abjetos, animalizados, bestas. O que a espiritualidade tem com isto? É no corpo que a espiritualidade pode se abrir para uma outra referencialidade de mundo, que não seja colonial. Assim, somos descentrados das verdades estabelecidas no projeto civilizatório moderno/colonial e conseguimos ver e sentir o mundo em outras imagens, mais próximas de nossa experiência. Nisso, temos as esquizoespiritualidades, mapeando os limites coloniais e expandindo nosso ser.

As esquizoespiritualidades requerem lógicas não hierárquicas. Elas vão transgredindo assim, as verdades impostas. Nossa crítica implica em uma abertura de mundo, a cocriação de mundos em que as realidades e os sujeitos sejam interdependentes e não se constituam como superiores uns aos outros. Precisamos falar das espiritualidades então, desde uma lógica de razão generosa, da participação dos corpos coloniais na construção da realidade e da nossa localização epistemológica e ética. Assim será possível o alargamento do mundo, das racionalidades e dos processos formativos.

A esquizoespiritualidade precisa do corpo. Ela é corpo e **germina** no corpo. Por isso apresentamos a influência de processos pedagógicos na construção do corpo-Amérficas, à luz de uma perspectiva integral e multidimensional de formação humana. Nesse movimento, questionamos o que é o corpo para além de sua materialidade e sua biologia? Ao nos fazer corpo, estamos implicados diretamente com uma ontologia e uma existência que traz referencialidade de mundo. Esse corpo está no mundo em relação com. Ele é histórico, atravessado por narrativas, contradições e desejos. Por meio uma relação enativa com o mundo, o corpo é conhecimento e cocria conhecimentos. Isso é subversivo porque descentra o corpo de uma lógica cartesiana de captura do mundo por meio dos processos lógico-racionais e abstratos.

Esse corpo, ao participar ativamente do mundo, percebe a si e ao outro de modo mais amplo. Ele pode encontrar-se com outros corpos de diversas maneiras, inclusive mais solidárias e compassivas. Isso é, para nós, uma flecha atirada contra a grande máquina moderna/colonial que requer de nós fechamento e ensimesmamento. Assim, acabamos produzindo conhecimentos que foram desprezados pela modernidade e que foram subjugados nos processos de colonização. Esses conhecimentos não parte de uma relação exploratória e depredatória do mundo, mas de uma forma participativa, em que o sujeito e o mundo se apresentam como entidades vidas e que devem ser respeitadas.

Esteticamente, esse corpo produz manifestações políticas e epistemológicas de um paradigma ao Sul do mundo – entendendo não como geografia apenas, mas como imagem das produções coloniais da diferença. Manifestações que forjam sentir, pensar e agir diante de nossa recuperação e recomposição de si. São, assim, experiências estéticas que colocam os corpos coloniais como criadores e não como criaturas. Tais experiências são modos de incorporar a amefricanidade, nosso marcador político e cultural que pode nos ajudar a desler as imagens centrais do mundo colonial e que nos coloca face a face com a vida sentipensante que nos foi roubada.

Ser esse corpo é estar em constante contra-movimento que escape da centralidade colonial, criando estratégias solidárias de resistência. É um aliançar incorporado que produz conhecimentos para nossa libertação da cena colonial. Isso pede de nós a leitura da nossa realidade por nós mesmos e com nossas experiências e marcadores. Desse modo, acabamos ampliando a racionalidade para uma abertura sensível de mundo, que considera níveis e dimensões humanas que são desconsideradas na modernidade.

Assumimos como posição política e epistemológica de mundo a crítica ao sujeito racionalista moderno, fundado no *cogito* cartesiano. Essa crítica não é negação, mas uma problematização do mesmo para que consigamos considerar outras chaves de conhecimento. Essa crítica é também filosófica, ao considerar o debate sobre a representação mental do mundo e sua apresentação participativa. É aqui que fazemos surgir o debate sobre a formação humana, considerando que não nascemos humanos.

O que falamos por pedagogias amefricanas pode ser entendido como um conjunto de racionalidades sensíveis formativas desde a experiência da amefricanidade. Por elas entendemos as experiências que podem sustentar o poder colonial e também os modos de

fissurar essa estrutura. Por elas, desestabilizamos e fraturamos, causamos cisões na herança colonial. Os corpos, sendo amefricanos, necessitam de pedagogias que possibilitem as rupturas, os enfrentamentos e o cuidado de si e do mundo. Para entendermos melhor como podemos causar fissuras e cisões no poder colonial, temos que desalojar os sujeitos dos processos que o agenciam e o colocam em posição subalternizada. É uma discussão própria e necessária sobre a possibilidade de desalojar e descentrar sujeitos como um movimento pedagógico e ontológico decolonial. É nesse sentido que a educação se torna uma deseducação, que a formação é uma deformação, pois estaremos nos distanciando das imagens centrais da colonialidade.

Essa formação do humano mais alargado pode ter como imagem **a árvore** frondosa, que dá sombra, que cresce suas raízes para baixo e eleva o mais alto possível sua copa. Nesse entendimento, analisamos os pressupostos de pedagogias amefricanas que problematizam o corpo para além de seu aspecto biológico fornecendo compreensões outras sobre a formação humana. E isso nos levar a pensar uma história para a educação. Uma história contada desde uma perspectiva oprimida e/ou subalternizada. Nessa história, vemos a educação centrada nos aspectos formativos da Grécia Antiga. Pautada em uma moral, essa educação foi muito importante para moldar a forma de pensar e agir dos ocidentais modernos. Essa educação tinha como objetivo preparar uma elite para exercer o poder, usando a razão, a oratória e a ação. Para isso, valorizava a consciência, a razão e a lucidez, e desconsiderava os problemas humanos, como as emoções, as relações e as diferenças. Essa educação impunha um modo de razão e de consciência que serviu de base para dominar e controlar os outros considerados diferentes na modernidade. Tratou-se de uma formação que exigia um treinamento rigoroso, que excluía outras formas de atenção, como a imaginação, a criatividade e a sensibilidade. O sujeito era programado para saber, conhecer e agir de acordo com as regras da razão, que pretendia representar o mundo.

Mas isso o tornava inseguro e errado, quando enfrentava situações que escapavam da razão, como o desejo ou a imaginação. Buscando uma transformação pessoal, que consistia em esculpir e limpar o espírito, a alma e a mente, eliminando os erros e as ilusões, tal formação isolava o sujeito de outros modos de vida, e o fazia buscar a verdade pela verdade, sem se importar com outras dimensões do ser humano.

Necessitamos, em nossa experiência amefricana, de outros processos formativos que reconheçam a diversidade, a complexidade e a participação como formas de conhecer. Uma

educação que não seja apenas uma purificação da alma, mas também uma valorização da vida, da realidade, da natureza, das paixões e dos desejos.

Os processos formativos que visavam a perfeição física, a intelectual, moral e espiritual, era visto como uma forma de se aproximar da divindade. Eles buscavam formar o homem integralmente, através do cultivo da alma e do corpo, da razão e da consciência. Isso cria uma ética individualista e elitista, que desprezava a diversidade e a alteridade, e que serviu de justificativa para a dominação e a civilização de outros povos. Criou-se a validade desse ideal de homem e de educação, que foi elevado à imagem de modelo universal e histórico pelo Ocidente.

A história da educação que nós conhecemos, baseada na cultura grega antiga, é admirada pelo ocidente. Mas essa não é a única história possível, nem a única forma de pensar a educação. Existem outras histórias e outras culturas que podem nos ensinar outras formas de pensar e de se relacionar com o mundo. A educação que nós conhecemos é uma educação que valoriza a razão, a consciência e a iluminação, mas isso não é uma verdade universal e sim uma construção histórica e cultural. Conhecer e valorizar outras formas de educação que respeitem a diversidade e a pluralidade humanas é uma atitude política e ética necessária para ampliar a noção de formação humana. Até porque essa formação humana é um projeto humanista que excluiu outras formas de humanidade.

Nisso, categorizados que foram os corpos coloniais como animais, não basta mais reivindicarmos nossa humanidade, mas também mostrar como nossa animalidade é mais compassiva do que eles pensaram sobre nós. A animalidade como uma formação humana mais sensível e conectada à natureza desloca a educação como consciência para outros lugares. Quais lugares podem surgir? Somente a experimentação pode dizer.

Essa experimentação e experiências são sentidos manifestos no corpo-Amélicas como uma fuga, um movimento fugidio, um enfrentamento espiritual à referencialidade universal da colonialidade. Assim, os sentidos esquizoespirituais do corpo-Amélicas valorizam a diversidade, a complexidade, a participação como modos de conhecer. São sentidos que escapam da lógica racional e linear, paridos na materialidade da imaginação, da intuição, da emoção, das sensibilidades.

Isso é uma formação humana selvagem da nossa existência, que deixa escapar nossa resistência como uma tarefa da educação. Constitui uma formação que questiona as opressões

e violências, celebra as diferenças e goza a vida plena em comunidade com toda a terra vivente. É uma experiência do corpo que se transforma rizomaticamente em um devir atual, presente.

Por isso é uma formação humana que assusta, pois descentra e destrona a visão de mundo dualista e hierárquica, tão característica da cultura europeia e seu projeto humanista.

Assim, **florescermos**: as esquizoespiritualidades como formação humana sensível fissuram a arquitetura colonial de nossa realidade.

O que vem por aí?

Deixe a animalidade escapar...

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. – 5ª ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- ADORNO, Theodor; HORKHEIMER, Max. *Dialética do Esclarecimento: fragmentos filosóficos*. Tradução Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.
- AGAMBEN, Giorgio. **O aberto: o homem e o animal**. Tradução de Pedro Mendes. 2ª ed. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2017.
- AGOSTINHO. **Confissões**. Livros VII, X e XI. Tradutores: Arnaldo do Espírito Santo, João Beato, Maria Cristina Castro-Maia de Sousa Pimentel. Covilhã: Universidade da Beira Interior, 2008.
- ALVES, Edvânia dos Santos. **Sentidos e práticas da formação humana na adolescência: compreendendo um programa de educação emocional para a prevenção da violência**. Tese. 295 f. Universidade Federal de Pernambuco, Programa de Pós-graduação em Educação, Recife, 2015.
- ALVES, Mirian da Cruz Valença. **Formação discursiva da plenitude em educação: uma arqueogenealogia das novas sensibilidades ecopedagógicas**. Tese. 272 f. Universidade Federal de Pernambuco, Programa de Pós-Graduação em Educação, Recife, 2009.
- ALVES, Rubem. **Conversas com quem gosta de ensinar**. Coleção Polêmicas do Nosso Tempo. São Paulo: Editora Cortez, 1984.
- ANI, Marimba. **Yurugu: na african-centered critique of european cultural thought and behavior**. New Jersey: Africa World Press, 2004.
- ANZALDÚA, Gloria. *Falando em línguas: uma carta para as mulheres escritoras do terceiro mundo*. **Estudos feministas**, ano 8, 2000.
- ARANTES, Mariana Marque. **Educação Emocional Integral: análise de uma proposta formativa-continuada de estudantes e professores em uma escola pública de Pernambuco**. Tese. 275 f. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019.
- ARAÚJO, Luiza Cristina Pereira de. **Juventudes, formação humana e escola pública: Uma análise dos sentidos da integralidade no Programa de Educação Integral de Pernambuco**. Tese. 193 f. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016.
- ARIAS, Patricio Guerrero. *Corazonar el sentido de las epistemologías dominantes desde las sabidurías insurgentes, para construir sentidos otros de la existencia (primera parte)*. **Calle14: Revista de Investigación en el Campo del Arte**. Número 4, 2010.
- ARIAS, Patricio Guerrero. *Corazonar la dimensión política de la espiritualidad y la dimensión espiritual de la política*. *Alteridad 10*. **Revista de Ciencias Humanas, Sociales y Educación**, n. 10, 2011.

ASANTE, Molefi K. **Afrocentricity**. Trenton: African World Press, 2002.

ASANTE, Molefi Ket. Afrocentricidade: notas sobre uma posição disciplinar. In: Nascimento, Elisa Larkin. (Org.). **Afrocentricidade**: uma abordagem epistemológica inovadora. São Paulo: Selo Negro, 2009. pp. 93-110.

AZEVEDO, Cristiane Almeida. O delirante Dioniso: o divino da vida a partir do trágico. **AISTHE**, n. 5, 2010.

BÂ, Amadou Hampaté. A noção de pessoa na África Negra. Tradução para uso didático de Luiza Silva Porto Ramos e Kelvlin Ferreira Medeiros. In: DIETERLEN, Germaine (ed.). **La notion de personne en Afrique Noire**. Paris: CNRS, 1981.

BÂ, Amadous Hampaté. A tradição viva. In: KI-ZERBO, Joseph. **História Geral da África, I: Metodologia e pré-história da África**. 2ª ed. rev. Brasília: UNESCO, 2010. pp. 167-212.

BARRETO, Alexandre Franca. **Pedagogia da Vida**: um testemunho da formação humana a partir das contribuições de Reich e Lowen. Tese. 206 f. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016.

BELCHIOR. **Alucinação**. Rio de Janeiro: Polygram: 1976. LP (4:52).

BHABHA, Homi. **O local da cultura**. Tradução de Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis e Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

BORDA, Orlando Fals. **Una sociología sentipensante para América Latina**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores y CLACSO, 2009.

BRANDÃO, Junito de Souza. **Mitologia Grega**, vol. III. Petrópolis, Vozes, 1987.

BRASIL, Tatiana Lima. **Resiliência Integral**: um caminho de possibilidades para formação humana de futuros docentes. Tese. 332 f. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. Consulta parametrizada. 2020. Disponível em: http://dgp.cnpq.br/dgp/faces/consulta/consulta_parametrizada.jsf. Acesso em 04 de janeiro de 2021.

BRASIL. Coronavírus. Covid-19: painel de controle. 2022. Disponível em: <https://covid.saude.gov.br/>. Acesso em 06 de maio de 2022.

BUCKSDRICKER, Jorge Alberto Silva. **Racionalidade e método científico: novas perspectivas**. Dissertação. 140 f. Programa de Pós-Graduação em Filosofia, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

CABRAL, Amílcar. **A Arma da teoria** (unidade e luta I). Lisboa: Seara Nova, 1976.

CAETANO VELOSO. **Podres Poderes**. São Paulo: Philips: 1984. LP (4:19).

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo: UNESP, 1999.

CARDOSO, Lourenço. Branquitude acrítica e crítica: A supremacia racial e o branco anti-racista. **Rev. Latinoam. Cienc. Soc. Niñez Juv.** [online]. 2010, vol. 8, n. 1, pp. 607-630.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. **A Construção do Outro como Não-ser como fundamento do Ser**. São Paulo: FUESP, 2005.

CASTRO, Eduardo Viveiros de. **A Inconstância da Alma Selvagem e Outros Ensaios de Antropologia**. São Paulo: Cosac & Naify, 2002.

CASTRO, Eduardo Viveiros de. **Metafísicas canibais**: elementos para uma antropologia pós-estrutural. São Paulo: Cosac & Naify, 2015.

CASTRO, Eduardo Viveiros de. Os pronomes cosmológicos e o perspectivismo ameríndio. **Mana**, v. 2, n. 2, 1996.

CASTRO, Eduardo Viveiros de. Perspectivismo e multinaturalismo na América indígena. **O que nos faz pensar**, n. 18, p.225-254, 2004.

CASTRO, Eduardo Viveiros de. Prefácio: o recado da mata. In: KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. **A Queda do Céu**: palavras de um xamã yanomami. Tradução Beatriz Perrone-Moisés. 1a ed. — São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. Descolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramon (Orgs.) **El giro decolonial**: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores. 2007.

CHAVES, Ana Lúcia Galvão Leal. **Resiliência e formação humana em professores do Ensino Fundamental I da rede pública municipal – em busca da integralidade**. Tese. 254 f. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010.

CHICO BUARQUE DE HOLANDA. **Pedaço de mim**. São Paulo: Phonogram: 1979. LP (3:16).

CHIMAMANDA Adichie: **O perigo da história única**. [S. l.]: [s. n.]TED, 2009. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=D9lhs241zeg>.

CORDEIRO, Eugênia de Paula Benício. **Formação humana de jovens e adultos**: elaboração, implementação e teste de um componente curricular em cursos tecnológicos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – Pernambuco. Tese. 307 f. Universidade Federal de Pernambuco, Programa de Pós-graduação em Educação, Recife, 2012.

COUTINHO, Adriana Maria Ferreira. **Sobre uma pedagogia da existência na obra de Fiódor Dostoiévski**: uma análise a partir de Otto Bollnow. Tese. 170 f. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019.

CUNHA, Djailton Pereira da. **Fundamentos multiparadigmáticos da formação humana:** contribuições dos paradigmas transpessoal, intercultural e da espiritualidade para a educação no Brasil e na França. Tese. 416 f. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2017.

CUNHA, Djailton Pereira da; FERREIRA, Aurino Lima; ACIOLY-RÉGNIER, Nadja; SANTOS, Adriano Albino dos; BEZERRA, Marlos Alves. O multiperspectivismo participativo nos estudos transpessoais. In: FERREIRA, Aurino Lima; DIÓGENES, Débora Cristina; BEZERRA, Marlos Alves (org.). **A psicologia transpessoal no Brasil: 40 anos de produção acadêmica, intervenções clínicas e resiliência coletiva.** Recife: Ed. UFPE: Educat UFPE Publicações, 2021.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O anti-Édipo: capitalismo e esquizofrenia 1.** Tradução de Luiz B. L. Orlandi. São Paulo: Ed. 34, 2010.

DESCARTES, René. **Discurso do método.** Trad. J. Guinsburg e B. P. Júnior. Coleção Os pensadores. 3ª ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

DESCARTES, René. **Meditações Metafísicas.** Coleção Pensadores. 3ª ed. Tradução de Bento Prado Junior. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

DI MELO. **A vida em seus métodos diz calma.** São Paulo: Discogs: 1997. LP (3:45).

DUHOT, Jean-Joël. **Sócrates ou o despertar da consciência.** Coleção Leituras Filosóficas. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

DURAND, Gilbert. **As estruturas antropológicas do imaginário.** Lisboa: Presença, 1989.

DUSSEL, Enrique. **1492: o encobrimento do outro. A origem do “mito da modernidade”.** Tradução Jaime A. Clasen. Petrópolis: Vozes, 1993.

DUSSEL, Enrique. **Filosofia na América Latina: filosofia da libertação.** São Paulo: Loyola, 1977.

EVARISTO, Conceição. Da grafia-desenho de minha mãe um dos lugares de nascimento de minha escrita. **Revista Z Cultural.** 2005. Disponível em: <http://revistazcultural.pacc.ufrj.br/wp-content/uploads/2020/10/DA-GRAFIA-DESENHO-DE-MINHA-M%C3%83E-UM-DOS-LUGARES-DE-NASCIMENTO-DE-MINHA-ESCRITA-%E2%80%93-Revista-Z-Cultural.pdf>. Acesso em 24 de agosto de 2021.

EVARISTO, Conceição. Literatura negra: uma poética de nossa afro-brasilidade. **Scripta**, v. 13, n. 25, 2009.

FALS BORDA, Orlando. **Una sociología sentipensante para América Latina.** Buenos Aires: CLACSO, 2015.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas.** Tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

FANON, Frantz. **Racismo e cultura.** Editora Terra sem Amos: Brasil, 2021.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Tradução de José Laurênio de Melo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira S.A., 1968.

FERREIRA, Aurino Lima. **Do entre-deux de Merleau-Ponty à atenção consciente do budismo e da abordagem transpessoal**: análise de uma experiência de formação integral. Tese. 449f. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2007.

FERREIRA, Aurino Lima; SILVA, Laila Anine Candida da; SILVA, Sidney Carlos Rocha da; BEZERRA, Marlos Alves. As espiritualidades em psicoterapeutas junguianos e transpessoais: um breve estudo fenomenológico. **Rev. abordagem gestalt**. [online]. vol.26, n.2, p. 135-146, 2020.

FERRER, Jorge N. **Participation and the mystery**: Transpersonal essays in psychology, education, and religion. New York: State University of New York, 2017.

FERRER, Jorge N. Rumo a uma vida espiritual totalmente incorporada. In: FERREIRA, Aurino Lima; DIÓGENES, Débora Cristina; BEZERRA, Marta Alves. (Org.). **A Psicologia Transpessoal no Brasil**: 40 anos de produção acadêmica, intervenções clínicas e resiliência coletiva. Recife: Editora UFPE/Educat UFPE Publicações, 2021.

FREIRE, Patrocínio Solon. **Educação e integralidade**: o conceito de integralidade no pensamento pedagógico de Edgar Morin, Paulo Freire e Leonardo Boff. Tese. 385 f. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, Raquel Coelho de. **Indignação e conhecimento**: para sentir-pensar o direito das minorias. Fortaleza: Edições UFC, 2020.

GADELHA, José Juliano. O Trauma Colonial: Ficção racial, tempo e poder. **VI Jornada Brasileira de Sociologia Modernidade e Sul Global**, Outubro, 2019, Pelotas.

GALEFFI, Dante. O rigor nas pesquisas qualitativas: uma abordagem fenomenológica em chave transdisciplinar. In: MACEDO, Roberto Sidnei; GALEFFI, Dante; PIMENTEL, Álvaro. **Um rigor outro: sobre a questão da qualidade na pesquisa qualitativa**. Salvador: EDUFBA, 2009. p. 13-73.

GONZALEZ, Lélia. A categoria político-cultural de amefricanidade. **Tempo Brasileiro**, Rio de Janeiro, v. 92, n. 93, 1988.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. In: RIO, Flávia; LIMA, Márcia. **Por um feminismo afro-latino-americano – Lélia González**. Rio de Janeiro: Zahar, 2020. p. 75-93.

GOODY, Jack. **O roubo da história**. Como os europeus se apropriaram das ideias e invenções do Oriente. São Paulo: Ed. Contexto, 2008.

GROSFOGUEL, Ramón. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. Traduzido por Fernanda Miguens, Maurício Barros de Castro e Rafael Maieiro. **Sociedade e Estado** [online], v. 31, n. 1, 2016.

GROSFOGUEL, Ramón. Para uma visão decolonial da crise civilizatória e dos paradigmas da esquerda ocidentalizada. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSFOGUE, Ramón. **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018. p. 62-89.

GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. **Micropolítica: cartografias do desejo**. Petrópolis: Vozes, 1996.

GUIMARÃES, Samuel Novaes. **Obaluaê, o médico entre os orixás**. Artigo. 11f. Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2017.

HADOT, Pierre. **Exercícios espirituais e filosofia antiga**. São Paulo: É Realizações Editora, 2014.

HERON, John. **Participatory Spirituality: a farewell to authoritarian religion**. Morisville: Lulu Press, 2006.

HOUNTONDJI, Paulin J. Recapturing. In: MUDIMBE, V. Y. (Ed.). **The Surreptitious Speech: Presence Africaine and the Politics of Otherness, 1947-1987**. Chicago: University of Chicago Press, 1992. p. 238-248.

HUXLEY, Aldous. **A filosofia perenialista**. Tradução de C. A. Jordana. Buenos Aires: Editorial Sul-Americana, 1999.

JAEGER, Werner. **Paidéia: a formação do homem grego**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

KAMBEBA, Márcia Wayna. Literatura indígena: da oralidade à memória escrita. In: LIMA, Emanuel Fonseca; SANTOS, Fernanda Fernandes dos; NAKASHIMA, Henry Albert Yukio; TEDESCHI, Losandro Antonio. (Org.). **Ensaio sobre racismo: pensamento de fronteira**. São Paulo: Balão Editorial, 2019.

KANT, Immanuel. **Crítica da Faculdade do Juízo**. Tradução de Valério Rohden e António Marques. Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária, 1993.

KANT, Immanuel. **Crítica da razão pura**. 4ª ed. Tradução Manuela Pinto dos Santos e Alexandre Fradique Morujão. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1997.

KILOMBA, Grada. **Memórias da Plantação: episódios de racismo cotidiano**. Tradução Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. **A Queda do Céu: palavras de um xamã yanomami**. Tradução Beatriz Perrone-Moisés. 1ª ed. — São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

KRENAK, Ailton. **A vida não é útil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

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

KRENAK, Ailton. **A vida é selvagem**. Disponível em: <https://www.amazonialatitude.com/wp-content/uploads/2022/12/A-Vida-e-Selvagem-%E2%80%93-Ailton-Krenak-v5.pdf>. Acesso em 01 dez 2023.

LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais – perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: Clacso, 2005.

LORDE, Audre. **Irmã outsider: Ensaio e conferências**. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

MACEDO, Roberto Sidnei. Outras luzes: um rigor intercrítico para uma etnopesquisa política. In: MACEDO, Roberto Sidnei; GALEFFI, Dante; PIMENTEL, Álamo. **Um rigor outro: sobre a questão da qualidade na pesquisa qualitativa**. Salvador: EDUFBA, 2009. p. 75-126.

MACIEL, Maria Esther. **Literatura e animalidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.

MAFEJE, Archie. Africanity: a combative ontology. **Codesria Bulletin**, n. 3-4, pp. 106-110, 2008.

MAFFESOLI, Michel. **Elogio da razão sensível**. Petrópolis: Vozes, 1998.

MAFFESOLI, Michel. **O conhecimento comum**. São Paulo: Brasiliense, 1988.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. In: BERNADINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson;

GROSGOUEL, Ramon. **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018. p. 31-61.

MANACORDA, Mario. **História da educação: da antiguidade aos nossos dias**. São Paulo: Cortez, 2006.

MARTINEZ, Juliana Zeggio. **Entre fios, pistas e rastros: os sentidos emaranhados da internacionalização da Educação Superior**. 2017. 214 f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, São Paulo, 2017.

MBEMBE, Achille. **A crítica da razão negra**. Tradução Marta Lança. Lisboa: Antígona, 2014.

MBEMBE, Achille. As formas africanas de auto-inscrição. **Estudos Afro-Asiáticos**, ano 23, n. 1, 2001.

MBEMBE, Achille. **Brutalisme**. Paris: La Découverte, 2020.

MBEMBE, Achille. Necropolítica. **Arte e Ensaios**. N. 32, dezembro de 2016.

MEMMI, Albert. **Retrato do colonizado precedido de retrato do colonizador**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

MENESES, Maria Paula. A questão engra entre continentes: possibilidades de tradução intercultural a partir das práticas de luta? **Sociologias**, Porto Alegre, ano 18, n. 43, 2016.

MENESES, Maria Paula. Corpos de violência, linguagens de resistência: as complexas teias de conhecimentos no Moçambique contemporâneo. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. (Orgs). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Edições Almedina S/A, 2009.

MIGNOLO, Walter. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 32, n. 94, jun. 2017.

MIGNOLO, Walter. Desobediência epistêmica, pensamento independente e liberdade decolonial. **Revista X**, v. 16, n. 1, p. 24-53, 2021.

MIGNOLO, Walter. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF**, n. 34, 2008.

MIGNOLO, Walter. **Desobediencia epistémica**: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad. Buenos Aires: Del Signo, 2010.

MIGNOLO, Walter. Epistemic Disobedience, Independent Thought and De-Colonial Freedom. **Theory, Culture and Society**, [s. l.], v. 26, ed. 7-8, 2009, p. 1-23. Publicado: Revista X, v. 16, n. 1, p. 24-53, 2021.

MIGNOLO, Walter. **Histórias locais/projetos globais**: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Tradução de Solange Ribeiro de Oliveira. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

MILARÉ, Edys; COIMBRA, José A. A. Antropocentrismo x ecocentrismo na ciência jurídica. **Revista de Direito Ambiental**, n. 36, p. 9-41, 2004.

MOMBAÇA, Jota. A plantação cognitiva. **MASP Afterall**, 2020.

MORAIS, Tathiana Jaeger de; LOPONTE, Luciana Gruppelli. Poéticas da animalidade nas artes visuais e na literatura: potências estéticas para outras relações de alteridade na educação. **Eccos – Revista Científica**, São Paulo, n. 53, p. 1-18, e16862, 2020.

MOSQUERA, Óscar Emerson Zúñiga. **Virada ecológica e ecogovernamentalidade**: uma analítica foucaultiana do sujeito ecológico na agroecopedagogia pernambucana. Tese. 214 f. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2018.

MUNDURUKU, Daniel. Escrita indígena: registro, oralidade e literatura. O reencontro da memória. In: LIMA, Emanuel Fonseca; SANTOS, Fernanda Fernandes dos; NAKASHIMA,

Henry Albert Yukio; TEDESCHI, Losandro Antonio. (Org.). **Ensaaios sobre racismos: pensamento de fronteira**. São Paulo: Balão Editorial, 2019.

NASCIMENTO, Abdias do. **O quilombismo**: documentos de uma militância pan-africanista. 2ª ed. Brasília/Rio de Janeiro: Fundação Palmares, 2002.

NEGRI, Antonio; HARDT, Michel. **Império**. Tradução de Berilo Vargas. Rio de Janeiro, Record, 2001

NOGUERA, Renato. Denegrindo a filosofia: o pensamento como coreografia de conceitos afroperspectivistas. **Griot. Revista de Filosofia**, Amargosa, v. 4, n. 2, 2011.

NOGUERA, Renato. Ubuntu como modo de existir: elementos gerais para uma ética afroperspectivista. **Revista da ABPN**, v. 3, n. 6, 2012.

NUNES, Cleiton de Barros. **Poéticas da comunidade em Giorgio Agamben**: espectros da espiritualidade em uma educação qualquer. Tese. 165 f. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2018.

OCAÑA, Alexander Ortiz; LÓPEZ, María Isabel Arias; CONEDO, Zaira Pedrozo. Metodología ‘otra’ en la investigación social, humana y educativa. El hacer decolonial como proceso decolonizante. **Revista FAIA**, v. 7, n. 30, p. 172-200, 2018.

ORUKA, Henry Odera. **Sage Philosophy**: Indigenous Thinkers and Modern Debate on African Philosophy. Nairobi: Centro Africano de Estudos Tecnológicos (ACTS) Press; EJ Brill, 1990.

OTO, Alejandro de. Apuntes sobre historia y cuerpos coloniales: algunas razones para seguir leyendo a Fanon. **Worlds & Knowledges Otherwise**, Durham, v. 1, n. 3, p. 1-11, 2006.

OUR WORLD DATA. Coronavirus (COVID-19) Vaccinations. 2022. Disponível em: https://ourworldindata.org/covid-vaccinations?country=OWID_WRL. Acesso em 06 de maio de 2022.

OYĚWŪMÍ, Oyèrónkẹ. Visualizing the Body: Western Theories and African Subjects. Trad. Wanderson flor do Nascimento. In: OYĚWŪMÍ, Oyèrónkẹ. **The invention of women**: making an African sense of western gender discourses. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1997

OYĚWŪMÍ, Oyèrónkẹ. Visualizing the Body: Western Theories and African Subjects. Tradução para uso didático de Wanderson Flor do Nascimento. In: COETZEE, Peter H.; ROUX, Abraham P.J. (eds). **The African Philosophy Reader**. New York: Routledge, 2002.

PIMENTEL, Álamo. **Um rigor outro**: sobre a questão da qualidade na pesquisa qualitativa. Salvador: EDUFBA, 2009. p. 13-73.

PINHEIRO, Wellington Duarte. **O pensamento pedagógico-espiritualista de Rubem Alves e sua contribuição à formação humana do educador na contemporaneidade**. Tese. 196 f. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015.

PLATÃO. **A República**. Tradução: Carlos Alberto Nunes. 3ª ed. Belém: Editora UFPA, 2000.

PLATÃO. **Diálogos**. O banquete. Fédon. Sofista. Político. Tradução de José Cavalcante de Souza, José Paleika e João Cruz Costa. Coleção Os pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1972.

PLATÃO. **Fédon**. Trad. Jorge Paleikat e João Cruz Costa. Coleção Os pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1972.

PLATÃO. **Fédon**. Tradução de Jorge Paleika e João Cruz Costa. Coleção Os Pensadores. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

QUIJANO, Anibal. Colonialidad del poder y clasificación social. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGUÉL, Ramón. (Orgs.). **El giro decolonial**: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: siglo del Hombre Editores, 2007.

QUIJANO, Aníbal. A colonialidade do Poder, Eurocentrismo e América Latina. In. LANDER, Edgardo et al. (Ed.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 117-142.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do Poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Edições Almedina S/A, 2009.

RAMOS, Alberto Guerreiro. **Introdução crítica à sociologia brasileira**. Editorial ANDES Limitada, 1957.

RAMOS, Alberto Guerreiro. Patologia social do branco brasileiro. **Jornal do Comércio**, janeiro, 1955.

RAMOS, Silvia Ramos et al. **Pele-alvo**: a cor da violência policial. Rio de Janeiro: CESeC, 2021.

RAMOSE, Mogobe B. Sobre a Legitimidade e o Estudo da Filosofia Africana. Tradução de Dirce Eleonora, Nigro Solis Rafael Medina Lopes e Roberta Ribeiro Cassiano. **Ensaio Filosóficos**, Volume IV - outubro/2011.

REID, Heather L. Athletic beauty in classical greece: A philosophical view. **Journal of the Philosophy of Sport**, v. 39, n. 2, p. 281-297, 2012.

REID, Heather L. Kalokagathia: Understanding Olympic Ethics in Terms of Beautiful Goodness. In: **2014 INTERNATIONAL SESSION FOR DIRECTORS OF NOAS**, 2014.

REDE PENSSAN. II VIGISAN. **Inquérito Nacional sobre Insegurança Alimentar no Contexto da Pandemia da Covid-19 no Brasil**. São Paulo: Fundação Friedrich Ebert: Rede PENSSAN, 2022.

RESTREPO, Eduardo; ROJAS, Axel. **Inflexión decolonial**: fuentes, conceptos y cuestionamientos. Colombia: Ed. Universidad del Cauca, Popayán, 2012.

RIBEIRO, Regina Buccini Pio. **Cultivo da Atenção em Espaços Educacionais**: elaboração, implementação e análise de um projeto de cultivo da atenção em uma perspectiva integral. Tese. 334 f. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019.

RÖHR, Ferdinand. **Educação e Espiritualidade**: Contribuições para uma compreensão multidimensional da realidade, do homem e da educação. Recife: Mercado de Letras, 2013.

RUFINO, Luiz. **Pedagogia das encruzilhadas**. Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2019

SANTOS, Antônio Bispo dos. **A terra dá, a terra quer**. São Paulo: Ubu Editora/PISEAGRAMA, 2023.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **O fim do império cognitivo**: a afirmação das epistemologias do Sul. Lisboa: Almedina, 2018.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Novos estud. CEBRAP**, São Paulo, n. 79, 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma pedagogia do conflito. In: SILVA, Luiz Heron; AZEVEDO, José Clóvis de; SANTOS, Edmilson Santos dos. **Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais**. Porto Alegre, 1996. p. 15-33.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Por uma concepção multicultural de direitos humanos. In: BALDI, César Augusto (Org.). **Direitos humanos na sociedade cosmopolita**. Rio de Janeiro: Renovar, 2004.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Almedina, 2009.

SANTOS, Christian Fausto Moraes dos; CAMPOS, Rafael Dias da Silva. Apontamentos acerca da Cadeia do Ser e o lugar dos negros na filosofia natural na Europa setecentista. **História, Ciências, Saúde – Manguinhos**, Rio de Janeiro, volume 21, número 4, 2014.

SANTOS, Milton. **O Lugar**: Encontrando o Futuro. 1999.

SANTOS, Milton. **Território, Globalização e Fragmentação**. São Paulo: Hucitec, 1994.

SAWAIA, Bader. **As artimanhas da exclusão**: análise psicossocial e ética da desigualdade social. 8ª ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

SILVA, Denise Ferreira da. **A Dívida Impagável**. São Paulo: Casa do Povo, 2019.

SILVA, Ezir George. **Fenomenologia da metafísica do ser e do ter**: contribuições do pensamento filosófico de Gabriel Marcel para a educação numa perspectiva da formação humana. Tese. 411 f. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2014.

SILVA, Leonardo Xavier de Lima e. **Espiritualidade, humanização e parto: estudo de métodos mistos à luz da perspectiva integral transpessoal de Ken Wilber**. Tese. 396 f. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2018.

SILVA, Sidney Carlos Rocha da. **A espiritualidade na perspectiva transpessoal: contribuições para repensar o sujeito da educação**. Dissertação. 145 f. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015.

SILVA, Sidney Carlos Rocha da. **Educação e espiritualidade em Chögyam Trungpa Rinpoche: nos rastros de uma pedagogia fantástica**. Tese. 192 f. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2000.

SIMAS, Luiz Antonio; RUFINO, Luiz. **Fogo no mato: a ciência encantada das macumbas**. Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2018.

SIMAS, Luiz Antonio; RUFINO, Luiz. **Flecha no tempo**. Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2019.

SIMONAL. **Tributo a Martin Luther King**. São Paulo: Odeon: 1967. LP (2:50).

SIQUEIRA, Izaquiel Arruda. **Educação, pensamento e neoliberalismo: reflexões arendtianas sobre a(s) crise(s) na educação escolar**. Dissertação. 100f. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019.

SOMÉ, Sobonfu. **O Espírito da Intimidade: Ensinamentos ancestrais africanos sobre maneiras de se relacionar**. São Paulo: Ed. Odyseus, 2017.

SOUSA, Luana Neres de. O ideal de “kalokagathia” em Xenofonte: uma análise dos excessos. **Romanitas – Revista de Estudos Grecolatinos**, n. 2, p. 231-245, 2013.

SOUZA, Jessé de. **A elite do atraso**. Rio de Janeiro: Estação Brasil, 2019.

SZCZEPANIK, Gilmar. A concepção de método científico para Mario Bunge. **Revista Guairacá**, v. 27, n. 1, p. 9-30, 2011.

TAVARES, Ana Cláudia Ribeiro. **Bondade fundamental e presença autêntica: a visão de formação humana no pensamento de Chögyam Trungpa Rinpoche**. Tese. 175 f. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013.

TERENA, Taily. O direito a existir e ser quem somos. In: LIMA, Emanuel Fonseca; SANTOS, Fernanda Fernandes dos; NAKASHIMA, Henry Albert Yukio; TEDESCHI, Losandro Antonio. (Org.). **Ensaio sobre racismo: pensamento de fronteira**. São Paulo: Balão Editorial, 2019.

TRINDADE, Rafael. **Deleuze e Guattari – rostidade**. Razão Inadequada, 2023. Disponível em: <https://razaoinadequada.com/2021/05/11/deleuze-e-guattari-rostidade/> Acesso em 25 de nov 2023.

VARELA, Francisco; THOMPSON, Evan; ROSCH, Eleanor. **A mente incorporada:** ciências cognitivas e experiência humana. Porto Alegre: Artmed, 1992.

WALLERSTEIN, Immanuel Maurice. **Análisis de sistemas-mundo:** una introducción. Mexico: Siglo XXI Editores, 2005.

WALSH, Catherine (Ed.). **Pedagogías decoloniales:** prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo I. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013.

WALSH, Catherine (Org). **Pensamiento crítico y matriz (de)colonial: Reflexiones latinoamericanas.** Quito: Universidad Andina Simón Bolívar/Ediciones Abya-Yala, 2005.

WALSH, Catherine. Interculturalidade e decolonialidade do poder um pensamento e posicionamento “outro” a partir da diferença colonial. **Revista Eletrônica da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Pelotas**, Pelotas-RS, v. 5, n. 1, p. 6-39, 2019.

WOODSON, Carter G. **A Deseducação do Negro.** São Paulo: Medu Neter, 2018.

WORDS HEAL THE WORLD. **Mapa do Ódio no Brasil:** percepções e recomendações para políticas públicas. 2021. Disponível em: <https://www.wordshealtheworld.com/wp-content/uploads/2021/01/HATE-MAP-IN-PORTUGUESE-2019-final.pdf>. Acesso em 12 de dez 2023.

XIMENES, Lavínia de Melo e Silva. **A promoção da formação humana no processo de formação acadêmica do educador.** Tese. 300 f. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013.

APÊNDICE A: LÉXICO DE TERMOS

Este léxico foi construído tendo como disputa a recomendação de Nego Bispo (2023) sobre a necessidade de transformarmos a linguagem do colonizador. Seguimos também Maldonado-Torres (2018, p. 48) quando orienta: “a decolonialidade envolve um giro decolonial estético (e frequentemente espiritual) por meio do qual o condenado surge como criador”. Nesse sentido, as palavras usadas ao longo da tese serão explicadas no sentido que usamos na investigação, indicando nossa perspectiva ético-política.

De maneira semiótica e estética, sentipensamos a palavra em sintonia com uma imagem. Escolhemos imagens de plantas, afinal, não é um ato de semeadura toda esta tese? Sementes foram lançadas e esperamos que, de algum modo e em algum nível, a vida floresça de um modo outro em que ler nossa pesquisa. As plantas e seus usos nos saberes populares, quilombolas, indígenas e nas religiões de matrizes africanas foram escolhidas por seus sentidos e significados. Foi assim que associamos a palavra à imagem, que carrega as sabiduras e experiências de diversas perspectivas tornadas menores ou não legítimas.

Este léxico é ainda, um manifesto referenciado em nossas experiências e leituras de mundo, ainda mais para não seguirmos o mesmo caminho do colonizador que, como mostra Fanon (2008, p. 31):

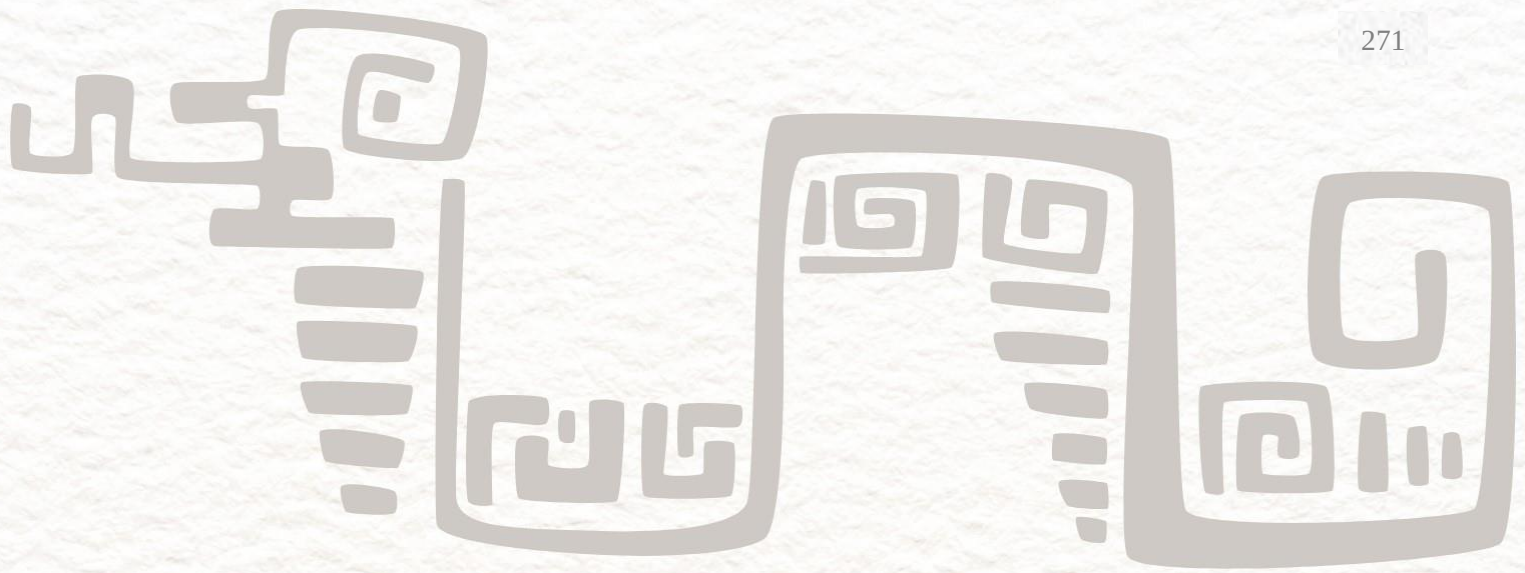
[...] a linguagem do colono, quando fala do colonizado, é uma linguagem zoológica. Faz alusão aos movimentos répteis do amarelo, às emanções da cidade indígena, às hordas, ao fedor, à pululação, ao bulício, à gesticulação. O colono, quando quer descrever bem e encontrar a palavra exata, recorre constantemente ao bestário.

Assim, a fonte de nossas palavras é nossa sabidura, nosso poder de nomear e disputar a realidade. Decidimos, portanto, por um manifesto imagético voltado para uma forma de vida em plenitude: as vidas vegetais.



Um léxico nosso...

Das palavras outras, de mundos
outros e das nossas plantas



Abya Yala

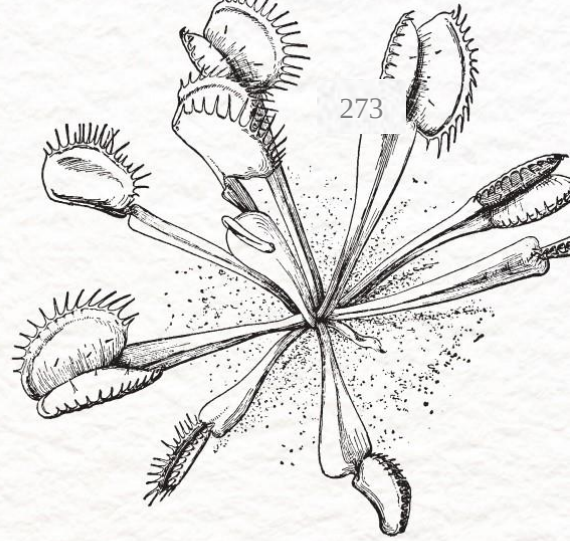
Palavra que se refere à denominação histórica moderna do continente americano na língua kuna, que significa “terra em plena maturidade” ou “terra de sangue vital”. Abya Yala é um símbolo de identidade e respeito pela terra e pelos povos originários que habitam o continente. É um modo de desafiar, de contestar, de denunciar, de transformar a designação eurocêntrica “América”, que remete ao colonizador Américo Vespúcio. Uma planta que pode simbolizar esse conceito é a quinoa, originária dos Andes e que foi amplamente usada pelos povos indígenas para fins alimentares, medicinais e rituais. Considerada um alimento sagrado, que simboliza a vida e a abundância e a diversidade.



Amefricanidade

É a nossa identidade cultural e política nas Américas ou Améfrica, que resulta da fusão entre as matrizes africanas e as experiências de resistência e criatividade no contexto da diáspora, bem como a proximidade com os povos originários. Para ilustrar a amefricanidade, podemos nos inspirar no milho, dada sua grande importância para a nutrição e a cultura dos nossos povos. Considerado sagrado por tantos povos, simboliza a vida, a fertilidade, a abundância e a diversidade.





Animal

Categoria de classificação colonial que serviu para diminuir a inteligência, a sensibilidade e a subjetividade dos colonizados. Em uma perspectiva decolonial, o animal é uma experiência que deve ser respeitada, valorizada e protegida, reconhecendo as potencialidades de formação e transformação. A dioneia nos lembra a astúcia, voracidade e agilidade que temos que ter para não negarmos nossa animalidade em detrimento da humanidade do colonizador.

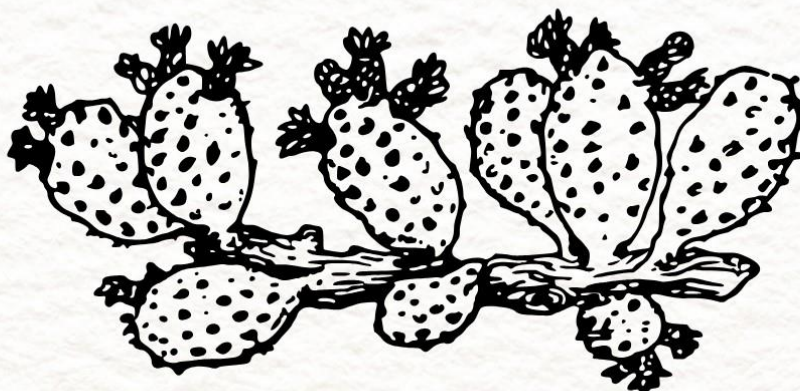




Baforar

Verbo que designa a prática ancestral de fumar cachimbo, presente em diversas culturas indígenas e afrodiaspóricas. Ao baforar, os povos originários e negros invocam os encantos, descentram as energias coloniais, limpam e expurgam os carregos que lhes são impostos. Baforar é, portanto, um ato político-espiritual de resistência e de criação de outras formas de existir. Para baforar, esses povos utilizam o fumo, uma planta sagrada originária da América, que tem o poder de comunicar com os espíritos, de purificar o ambiente, de curar doenças e de fortalecer a identidade cultural. O fumo é usado de diferentes formas, como cachimbo, rapé, charuto ou folha seca, conforme a tradição de cada povo. O fumo é uma planta que simboliza a resistência, a ancestralidade e a diversidade dos povos originários e afrodiaspóricos.





Brutalismo

Palavra que se refere à violência, à destruição, à exploração, à desumanização, ao silenciamento e ao apagamento que a colonialidade exerce sobre os povos colonizados e sobre a natureza. Brutalismo é uma forma

de negar a vida, a dignidade, a autonomia, a criatividade e a resistência dos povos colonizados e da natureza. É uma forma de impor um modelo civilizatório

único, baseado na racionalidade branca, no capitalismo, no patriarcado e no antropocentrismo. Para contrastar o brutalismo, podemos nos inspirar no

cacto. O cacto é uma planta que sofre, mas também resiste. O cacto é uma planta que vive em ambientes áridos, secos, quentes e hostis, porém se adapta, se associa, se reproduz e floresce. É uma planta que tem espinhos, que armazena água, que exhibe cores e formas.

Representa a resistência, a ancestralidade e a diversidade dos povos colonizados e da natureza.



Capitalismo

Palavra que se refere ao sistema econômico que se baseia na propriedade privada dos meios de produção, na acumulação de capital, na exploração do trabalho e na desigualdade social. Capitalismo é uma das dimensões da colonialidade e/ou a grande mãe da colonialidade. Articulou-se com o racismo, o patriarcado, o antropocentrismo e o eurocentrismo para dominar, explorar, excluir e oprimir os povos colonizados e a natureza. Para denunciar o capitalismo, podemos nos inspirar na erva-dinheiro, planta que representa a abundância, a riqueza. Para lembrar-nos que nossa prosperidade está além da acumulação das riquezas materiais, a erva-dinheiro nos ajuda a pensar no bem-estar físico, emocional e espiritual.

Cartesiano

Termo que se refere ao método, ao sistema, ao pensamento e a filosofia de René Descartes, considerado o pai da filosofia moderna e da matemática. Cartesiano pressupõe prática baseada na dúvida metódica, na razão clara e distinta, na evidência matemática e na objetividade científica.

Cartesiano é uma forma de impor uma visão estrita e restrita da ciência. Uma planta que pode simbolizar esse conceito é a mandioca-brava, que é extremamente tóxica. A mandioca-brava contém cianeto, uma substância que pode causar intoxicação, asfixia e morte se ingerida sem o devido tratamento. A mandioca-brava pode representar o perigo, o risco, a violência e a destruição que o cartesianismo pode provocar sobre as outras formas de conhecimento.



Civilização

Nome que se refere a um conceito que foi usado pelos colonizadores europeus para justificar a sua superioridade, a sua dominação, a sua exploração e a sua violência sobre os povos colonizados. Civilização pressupõe uma hierarquia, uma classificação, uma exclusão e uma negação das outras formas de vida, de cultura, de conhecimento e de organização social que não se enquadram nos padrões europeus. Civilização é uma forma de impor uma visão eurocêntrica sobre o mundo. Para questionar o conceito de civilização, podemos nos inspirar na rosa. A rosa é uma planta que tem uma grande importância histórica, cultural, econômica e simbólica para os povos europeus. Ela pode representar a pretensa superioridade dos colonizadores sobre os povos colonizados. A rosa é uma planta que exala perfume, que tem diversas cores e formas, mas tem espinhos. Comparadas às outras flores, a rosa é a rainha. Assim, representa uma hierarquia, uma classificação, tal qual os colonizadores estabeleceram para excluir e negar outras formas de vida, de cultura, de conhecimento e de organização social que não se enquadram nos padrões europeus.



Cognocentrista

Nome para uma visão, uma perspectiva, uma ideologia que privilegia, que valoriza, que exalta o cognitivo, o mental, o racional, o lógico, o formal, o objetivo, o representacional como a única forma de conhecimento, de sensibilidade, de espiritualidade e de prática. Invocamos a imagem da jurema-preta, uma planta que possui uma forma espinhosa e que simboliza a resistência, a força, a coragem e a proteção e que é usada para preparar o vinho da jurema, uma bebida sagrada que permite a abertura e a expansão espiritual, a clarividência, a comunicação com os espíritos e a cura. A jurema-preta pode representar a necessidade de resistir, de se fortalecer, de se proteger e de se curar das violências e das opressões perpetradas pelo cognocentrista, ampliando nosso modo de conhecer.



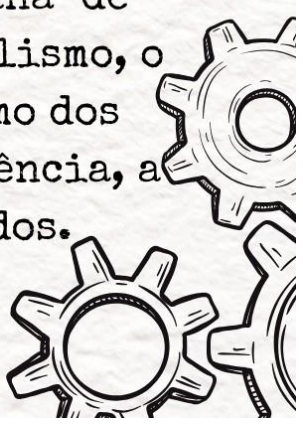


Colonialismo

Termo que se refere ao processo histórico de invasão, ocupação, dominação, exploração, violência, desumanização, silenciamento e apagamento que os povos europeus exerceram sobre os povos não europeus, especialmente na América, na África e na Ásia, entre os séculos XV e XX. Colonialismo produz colonialidade; impôs um modelo civilizatório único, baseado na racionalidade branca, na modernidade, no progresso e no desenvolvimento.



Colonialismo é uma forma de negar a existência, a resistência, a memória e a ancestralidade dos povos colonizados. Para ilustrar o colonialismo, podemos nos inspirar na cana-de-açúcar, uma planta que tem uma grande importância econômica, política, social e cultural para os povos colonizados, mas que também foi usada para explorar os povos colonizados e a natureza. A cana-de-açúcar é uma planta que tem um caule longo, que tem folhas verdes, que tem um suco doce, mas que também expressa a dor, a luta, a esperança e a sabedoria dos povos colonizados. A cana-de-açúcar é uma planta que pode representar o colonialismo, o capitalismo, o eurocentrismo e o antropocentrismo dos povos europeus, mas que também representa a resistência, a memória e a ancestralidade dos povos colonizados.



Colonizador/Colono

Sequestrador.

Traficante.

Assim como a erva-de passarinho que, para viver suga e rouba os nutrientes de outras plantas.



Colonizado/Oprimido/

Sequestrado.

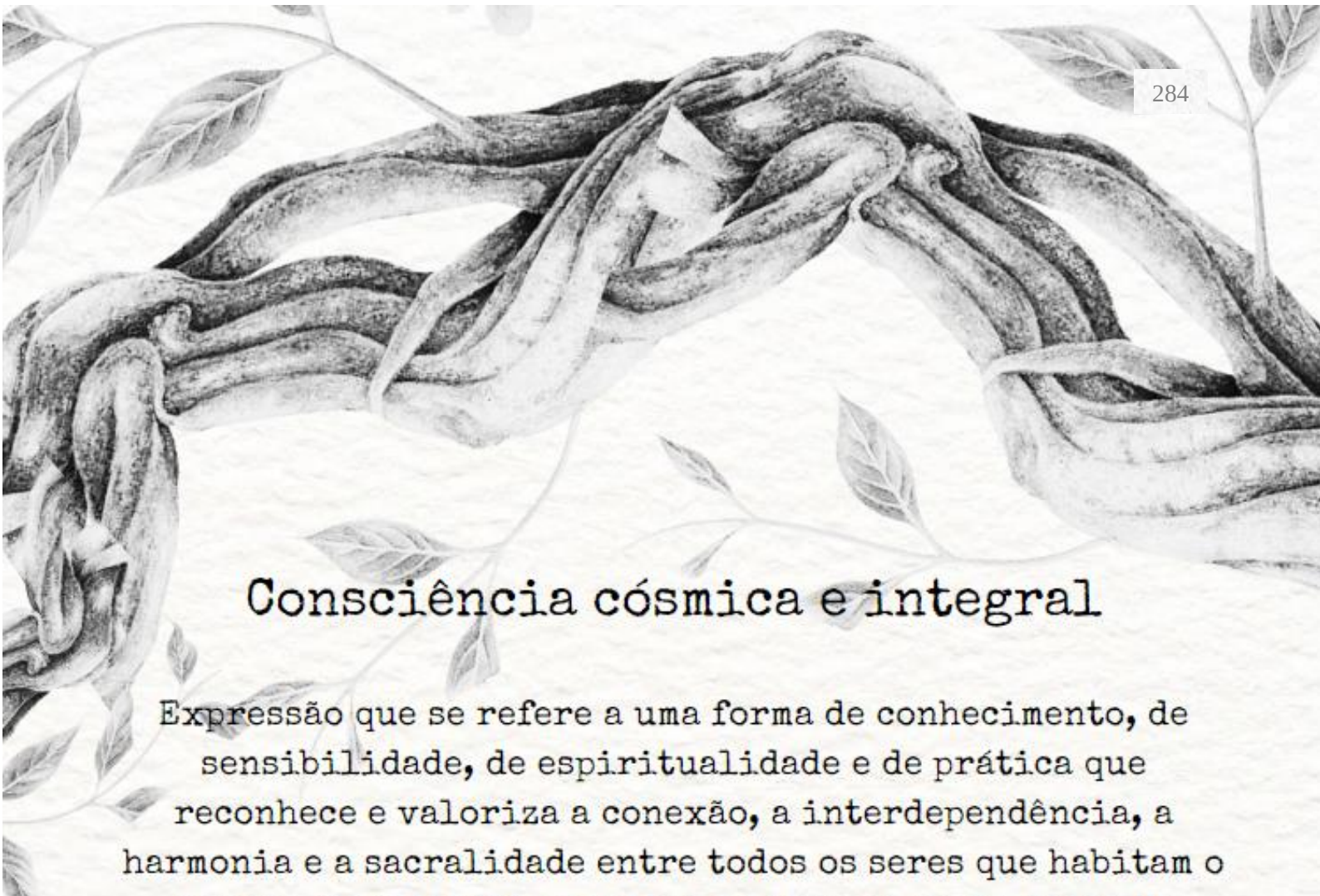
Assim como o pau-brasil.





Consciência

Conceito mobilizado pelos colonizadores europeus para afirmar a sua superioridade, a sua verdade, a sua ciência e a sua tecnologia sobre os povos colonizados. Consciência pressupõe uma separação entre o eu e a natureza, uma oposição entre a matéria e a ideia, uma subordinação entre quem conhece e o que é conhecido. Essa noção foi usada para silenciar, invisibilizar, deslegitimar e apagar os saberes dos povos colonizados. Para contrapor o conceito de consciência, podemos nos inspirar na jiboia, uma planta amplamente usada para fins ornamentais e rituais religiosos de proteção. A jiboia é considerada uma planta viva, que permite o contato com o mundo natural, com os espíritos, com os sonhos e com a intuição; ela protege do mal. É usada para expandir e perceber a experiência espiritual, a emoção, a imaginação e a criatividade. Pode representar uma consciência mais diversa, plural e transformadora.



Consciência cósmica e integral

Expressão que se refere a uma forma de conhecimento, de sensibilidade, de espiritualidade e de prática que reconhece e valoriza a conexão, a interdependência, a harmonia e a sacralidade entre todos os seres que habitam o cosmos. Consciência cósmica e integral é uma forma de desafiar e de subverter a separação, a oposição, a subordinação e a desvalorização que a colonialidade exerce sobre os povos colonizados e a natureza. Respeita a diversidade, a pluralidade, a autonomia, a dignidade e a criatividade dos povos colonizados e da natureza. Para ilustrar a consciência cósmica e integral, podemos nos inspirar na ayahuasca, uma bebida feita pela mistura de folhas e cipós que é amplamente usada pelos povos amefricanos para fins rituais, espirituais e terapêuticos.

A ayahuasca tem uma grande importância para a religiosidade, a cultura e a identidade desses povos, pois permite o contato com o mundo espiritual, com os ancestrais, com os animais, com as plantas e com o cosmos. A ayahuasca é usada para expandir a consciência, a percepção, a intuição e a visão, mas que também expressa outras formas de conhecimento, de sensibilidade, de espiritualidade e de prática que não se baseiam na racionalidade branca, na modernidade, no progresso e no desenvolvimento.



Corazonar

Palavra para a prática de pensar, sentir, saber, agir com o coração, com a emoção, com a paixão, com o amor, valorizando e respeitando as outras formas de existência, de realidade, de verdade e de conhecimento que não se baseiam na razão, na ciência, na filosofia e na religião dos europeus, mas que se baseiam na tradição, na oralidade, na coletividade e na diversidade dos povos colonizados. Uma planta que pode simbolizar esse conceito é o anis estrelado. Essa erva tem uma grande importância mística para aliviar o coração, as emoções; sua mística abre portais para nossas dimensões mais íntimas. Tem propriedades calmantes, digestivas e antioxidantes, antissépticas e anti-inflamatórias.





Corpo

Um lugar particular. Um tempo de resistência, de afirmação e de criação de identidade, identificações e subjetividades que desafiam as normas e as hierarquias impostas pela colonialidade. O corpo é também um lugar de memória, de dor e de sofrimento causados pelo trauma colonial. O corpo é, portanto, um campo de disputa política, cultural e epistêmica, onde se manifestam as tensões entre a dominação e a libertação, entre a homogeneização e a diversidade, entre a violência e a dignidade. É nossa existência encarnada, muscular, espiritualmente em movimento constante e que é desejo.

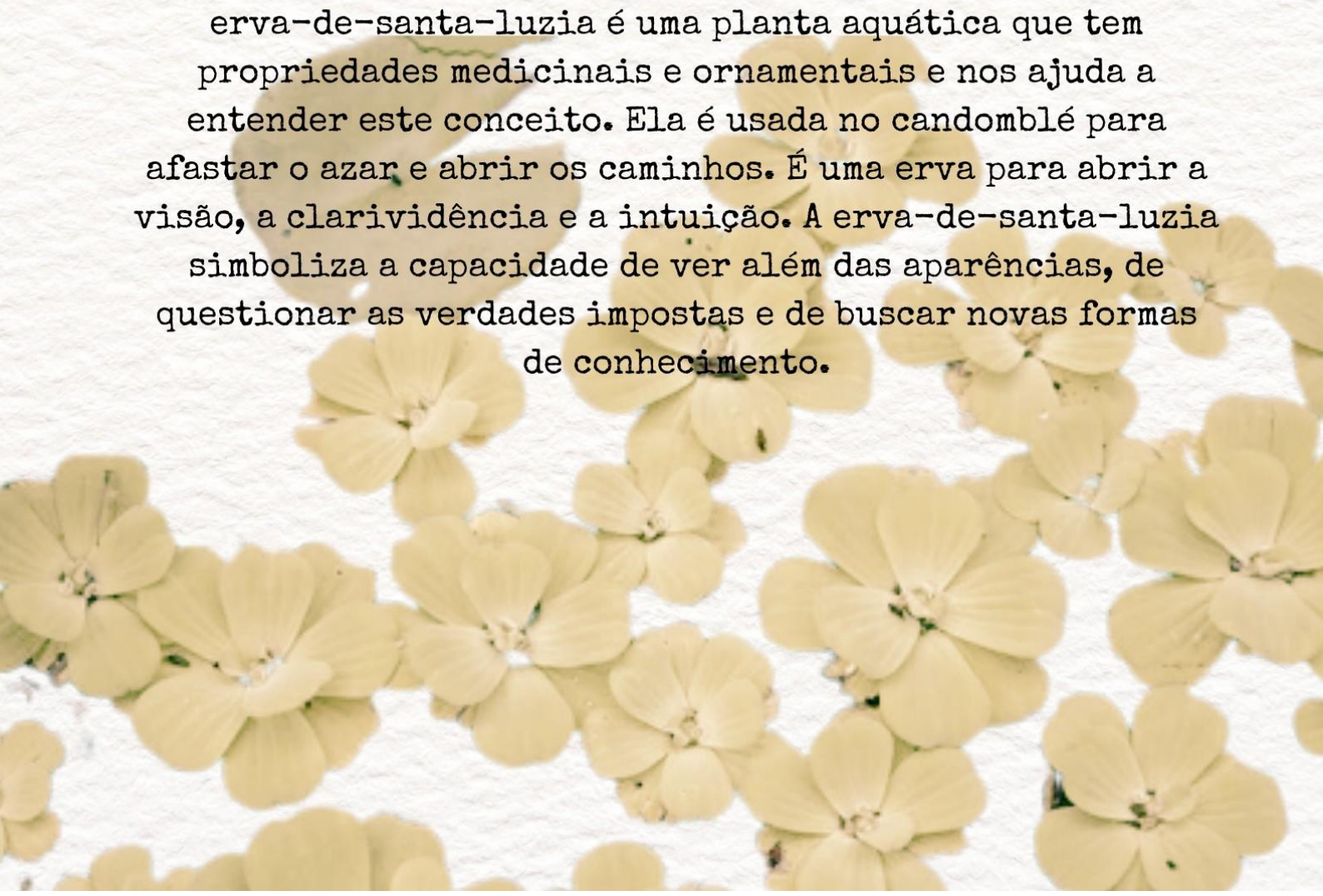
A palha da costa representa a eternidade, transcendência e proteção contra as energias e espíritos maus. Ela nos ajuda a entender a finitude do corpo e sua potência infinita, sua relação espiritual encarnada de proteção, sua união ancestral e contemporânea, a relação individual-coletiva, o humano e o sagrado. É assim que entendemos corpo: essa complexa diversidade, uma riqueza de possibilidades e uma constante contradição.



Decolonialidade

Experiência ética, política, cultural e epistemológica para questionar, criticar, romper, subverter, criar e reinventar os modos de conhecer, sentir, pensar e agir que foram impostos pela colonialidade. Pela decolonialidade nos tornamos criadores de vida e de outros modos de estar no mundo que fogem das linhas e dos mapas coloniais. A

erva-de-santa-luzia é uma planta aquática que tem propriedades medicinais e ornamentais e nos ajuda a entender este conceito. Ela é usada no candomblé para afastar o azar e abrir os caminhos. É uma erva para abrir a visão, a clarividência e a intuição. A erva-de-santa-luzia simboliza a capacidade de ver além das aparências, de questionar as verdades impostas e de buscar novas formas de conhecimento.



Desalojamento



Palavra para designar nossa experiência decolonial de deslocamento referencial de mundo, de ruptura, de fissura, de abertura e de reinvenção dos espaços, dos tempos, dos saberes, das sensibilidades e das espiritualidades que foram colonizados, que foram fechados, que foram limitados, que foram silenciados pela colonialidade. Uma planta que pode simbolizar esse conceito é a arruda, que simboliza a limpeza, a purificação e a defesa. A arruda pode representar a necessidade de se limpar, de se purificar e de se defender das influências negativas, das mentiras, das manipulações e das imposições da colonialidade.



Desobediência epistemológica

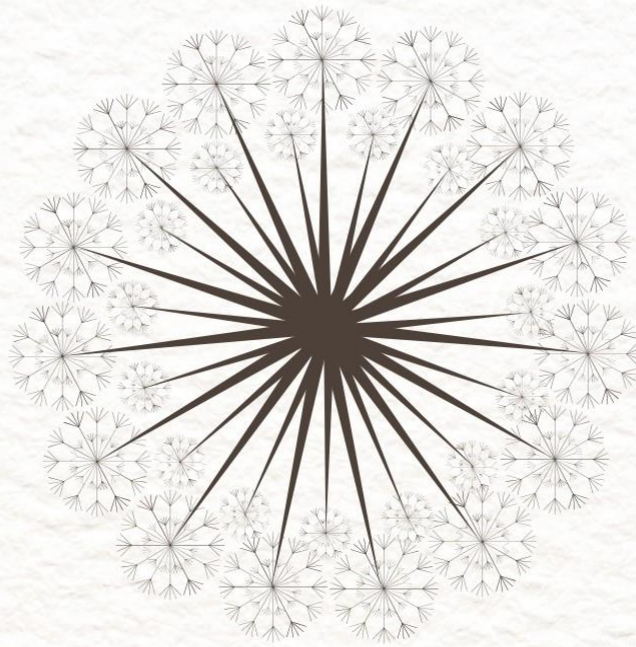


Expressão que se refere à prática de questionar, de criticar, de romper, de subverter, de criar, de reinventar os modos de conhecer, de sentir, de pensar, de agir que foram impostos pela colonialidade. Desobediência epistemológica é uma forma ética de resistir, de afirmar, de reivindicar, de valorizar os saberes, as sensibilidades, as espiritualidades, as práticas dos povos colonizados. Uma planta que pode simbolizar esse conceito é a manjerição, já que possui uma forma aromática e que simboliza a sabedoria, a proteção e a prosperidade. O manjerição é usado nos rituais de Oxalá, o orixá da criação, da paz e da justiça. Ele pode representar a necessidade de se buscar, de se cultivar, de se compartilhar e de se aplicar a sabedoria, a proteção e a prosperidade dos povos colonizados.

Educação

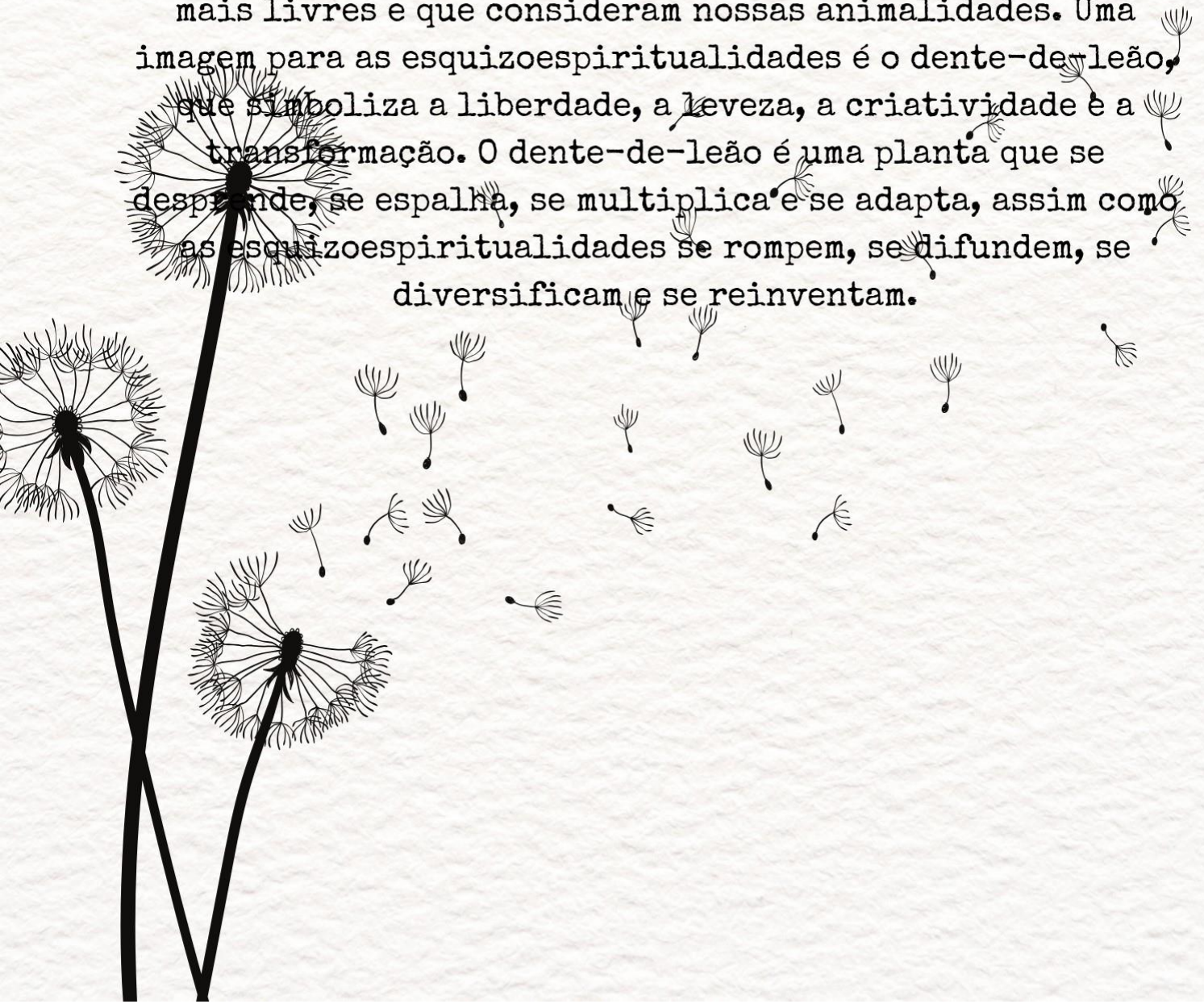
Refere-se a um processo de formatação, de transmissão de conhecimentos considerados superiores ou válidos, um modo de internalizar os valores e criar as atitudes dos indivíduos e dos grupos com base em uma mentalidade e racionalidade. Educação, na modernidade, é uma das dimensões do projeto civilizatório; é uma forma de negar a diversidade e a criatividade dos povos colonizados e da natureza. Foi usada para higienizar tudo que era considerado impróprio para os padrões coloniais. Para problematizar o conceito de educação, podemos nos inspirar na hortelã, uma planta que tem uma grande importância para a saúde, a higiene e alimentação dos povos africanos. A hortelã é uma planta que pode representar a educação, a ciência, a tecnologia e a religião dos povos europeus, e que também reflete a colonização, a homogeneização, a padronização e a alienação dos povos colonizados e da natureza.





Esquizespiritualidade

Palavra para a experiência de espiritualidades outras que recuperam nossa identidade política, que demarca as colonialidades e possibilita florescer processos humanos mais livres e que consideram nossas animalidades. Uma imagem para as esquizespiritualidades é o dente-de-leão, que simboliza a liberdade, a leveza, a criatividade e a transformação. O dente-de-leão é uma planta que se desprende, se espalha, se multiplica e se adapta, assim como as esquizespiritualidades se rompem, se difundem, se diversificam e se reinventam.





Evolução

Nome usado pelos colonizadores europeus para legitimar a sua intervenção, a sua educação e a sua dominação dos povos colonizados. Evolução pressupõe uma linearidade, uma progressão, uma direção e um destino que seguem os modelos europeus. Evolução é uma forma de negar a diversidade, a pluralidade, a autonomia. Para criticar o conceito de evolução, podemos nos inspirar na bananeira, uma planta que tem uma grande importância alimentar, medicinal e cultural para os povos colonizados. A bananeira é uma planta que tem um ciclo de vida curto, que produz frutos sem sementes. Por isso nos recordamos que a evolução não é um processo linear e irreversível, mas um processo cíclico e diverso, que depende das condições ambientais, culturais e históricas.



Experiência

Ser atravessado por algo de modo que sejamos afetados, de modo que seja possível nosso afeto chegar em outros e outras. A experiência é mover-se no mundo sem linhas, percebendo-se os limites. É um ato de si que pode ou não ser mediado pela linguagem. Uma planta que pode ilustrar a experiência, como um modo de ser afetado e afetar o mundo, é a camomila. Ela é usada nos rituais para atrair e harmonizar as relações afetivas. Ela também tem propriedades emocionais, como acalmar, equilibrar e inspirar. A camomila é uma planta que pertence a Oxum, a orixá do amor, da beleza e da fertilidade.



Forma

Nome para um conceito abstrato que define a aparência, a estrutura ou o modo de ser de algo ou alguém. A forma é geralmente associada à ideia de ordem, harmonia e beleza, que são valores estéticos e morais impostos pelo Ocidente. Para problematizar esses valores e reconhecer que existem outras formas de expressão, de criação e de existência que não se encaixam nos padrões ocidentais e entendermos que a forma não é algo fixo, mas sim dinâmico, que se transforma de acordo com o contexto, a cultura e a experiência, uma planta que representa isto é o bambu. Ele é uma planta que possui uma grande variedade de formas, cores e tamanhos, que se adaptam aos diferentes ambientes e condições. Ele é considerado um símbolo de flexibilidade, resistência e versatilidade, mas também de simplicidade, elegância e harmonia. O bambu é uma planta que pertence a Oxumaré, o orixá do movimento, da transformação e do arco-íris, mas também a Zumbi, o líder quilombola que representa a liberdade, a luta e a dignidade.



Formação humana

Disseram sempre ser o processo de torna-se humano. Centrado em uma educação como consciência, estamos disputando ampliar esta noção para compreender outros modos de ser humano. É processo de ser... o que se pode ser... Para ilustrar a formação humana, o sabugueiro nos ajuda a compreender outros modos de ser humano. Para diversas tradições amefricanas, o sabugueiro é usado em rituais de cura e transformação. Usado para conectar-se com a natureza, com o divino e com forças espirituais, o sabugueiro representa a transformação, o avanço, o propósito.



Humanismo



Termo que se refere a uma visão, a uma perspectiva, a uma ideologia que privilegia, que valoriza, que exalta o humano, o homem, o sujeito, o indivíduo como a medida, o centro, o fim de todas as coisas. Humanismo é uma das dimensões da colonialidade, que se articula com o capitalismo, o racismo, o patriarcado, o antropocentrismo e o eurocentrismo no projeto civilizatório moderno. Para problematizar o humanismo, podemos nos inspirar na espada-de-são-jorge, que é uma planta que possui uma forma rígida e que simboliza a força, a coragem e a proteção. Ela pode representar a necessidade de se ter força, de se ter coragem e de se proteger das violências e das opressões perpetradas pelo humanismo, que podem ser físicas, psicológicas e simbólicas, mas que também pode representar a resistência, a subversão, a transformação e a criação de outras possibilidades de existência.



Humano

Categoria que foi definida e hierarquizada pela modernidade ocidental, que excluiu e desumanizou os povos colonizados, os negros, os indígenas, as mulheres, os LGBTs e outros grupos sociais. O humano é também uma categoria que se colocou acima e contra a natureza, explorando e destruindo os recursos naturais, os animais e os ecossistemas. Em uma perspectiva decolonial, o humano é uma categoria que deve ser problematizada, desconstruída e ampliada, reconhecendo a diversidade, a pluralidade e a interdependência de todas as formas de vida. A roseira de Yansã serve para afastar os agouros, para afastar a maldade, para quebrar as dores que o mal deixou. Ela nos ensina a afastar a sedução desta categoria tão restrita que é o humano.



Memória

Nome para a capacidade de lembrar, de recordar, de recuperar, de preservar, de transmitir o que foi vivido, o que foi aprendido, o que foi sentido, o que foi herdado, o que foi resistido. Memória é uma forma de valorizar nossa ancestralidade; uma forma de desafiar e de transformar a história única imposta pela colonialidade. Para ilustrar a memória, podemos nos inspirar no alecrim. O alecrim é uma planta que tem uma grande importância para a memória, a concentração, a criatividade e a alegria dos povos que a usam. O alecrim revela outras formas de pensar, de sentir, de se conectar e de criar.





Metafísico

Palavra para se referir ao que está além do físico, do material, do sensível, do empírico. Metafísico pressupõe uma hierarquia daquilo considerado real e material e daquilo considerado imaterial, incognoscível. Essa classificação impôs um modelo de conhecimento e de experiência de mundo que valoriza apenas aquilo que é visível, tangível e definido pela linguagem colonial. Para contrapor o conceito de metafísico, podemos nos inspirar na flor de lótus, planta que tem uma grande importância para a medicina, a nutrição, a arte e a religião dos povos asiáticos, pois tem propriedades nutritivas, antioxidantes, anti-inflamatórias e sagradas, mas que também expressa outras formas de existência, de realidade, de verdade e de conhecimento que não se baseiam no físico, no material, no sensível, no empírico, mas que se baseiam no espiritual, no sagrado, no sublime e no transcendente.





Modernidade/Colonialidade

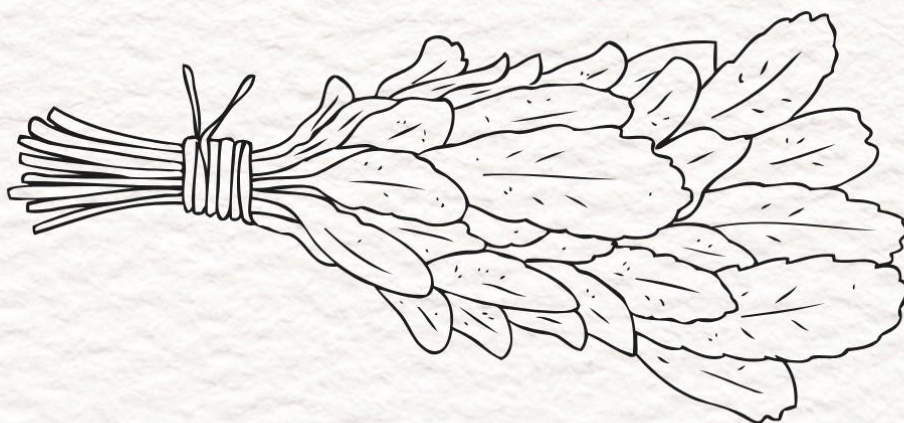
A modernidade, entendida como um projeto civilizatório, político, econômico e cultural de origem europeia, concebeu a colonialidade, que é o padrão de poder, saber e ser que se originou com a expansão colonial europeia e que se mantém até hoje, negando, desvalorizando, subordinando, silenciando e apagando as outras formas de existência, realidade, verdade e conhecimento que não se enquadram nos padrões europeus. A relação causal entre modernidade e colonialidade é um modo crítico de lermos a realidade a partir de marcadores experienciais nossos. Para compreendermos imagetivamente esses termos, recorreremos à babosa, uma planta cicatrizante e, para alguns povos de terreiros, associadas à orixá Nanã. A babosa nos ensina sabedoria diante da morte. Assim, pelas violências causadas pela modernidade/colonialidade, precisamos ficar atentos, sábios e sagazes diante das feridas coloniais.





Mundo

Palavra que, em uma perspectiva decolonial, designa aquilo e isto que não é fixo, único, homogêneo, universal. É a pluralidade e diversidade da vida em um que atravessa e tece espaços e tempos múltiplos. Por isso possível as diversas formas de existir, de conhecer e de se relacionar com a natureza e com os outros. O mundo é um espaço de disputa, de resistência e de transformação, onde as vozes e as histórias dos povos colonizados e marginalizados devem ser valorizadas e reconhecidas. Uma planta que representa o mundo é a salvia divinorum, uma erva sagrada usada pelos povos indígenas do México para induzir estados alterados de consciência e acessar outras dimensões da realidade, ampliando os mundos.

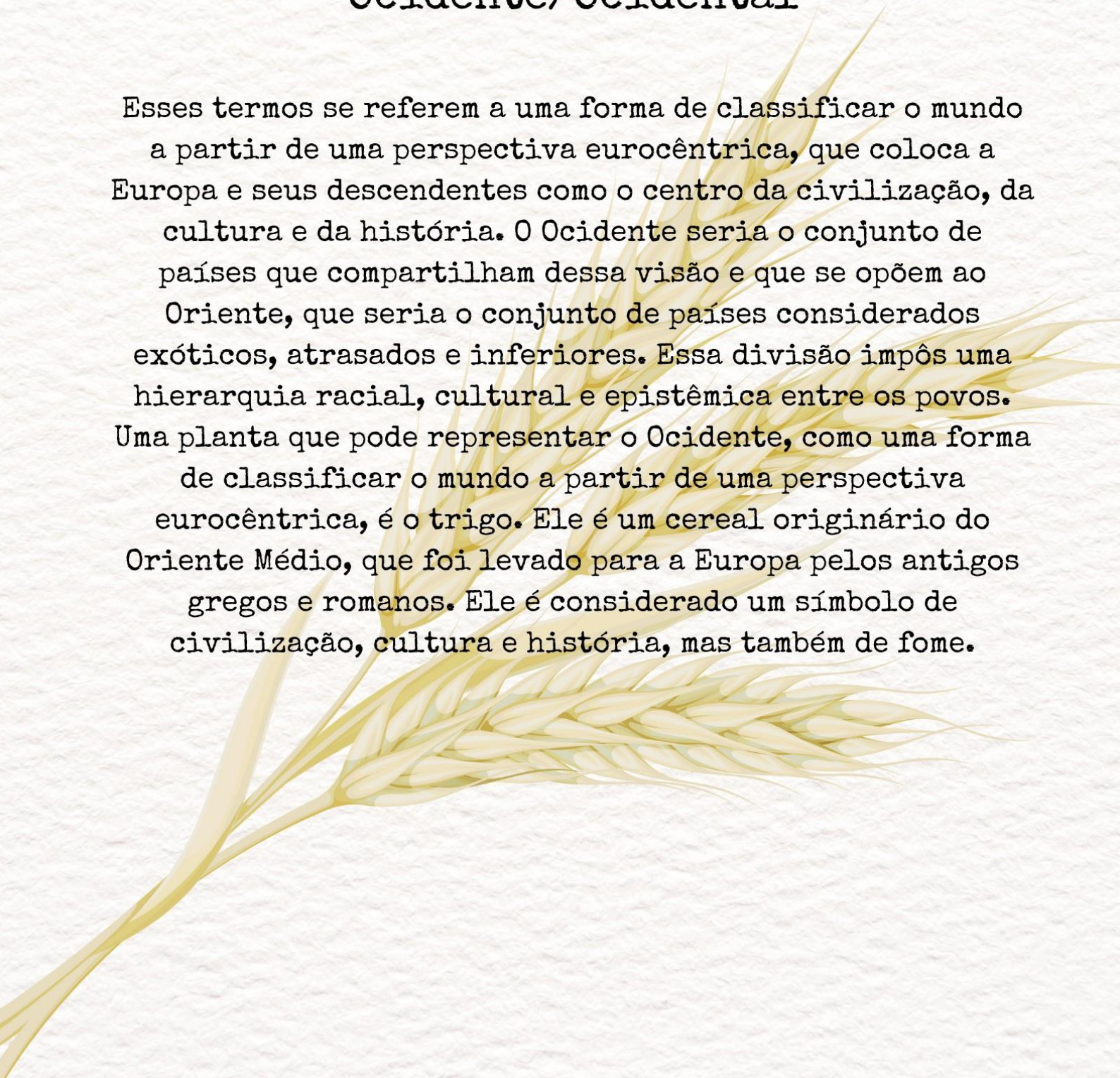


Neurose

A neurose é uma forma de adoecimento psíquico que tem origem na experiência social e na experimentação do desejo. A neurose é, assim, uma expressão do conflito entre o eu e o outro, entre o desejo e a repressão, entre a identidade e a alteridade, que se reflete na angústia, na culpa, na ansiedade e em outros modos. Centrada na experimentação do Ego, do eu no mundo e com o mundo, a neurose tem como eixo gravitacional as imagens éticas que regem determinado grupo e sociedade. É uma experiência de si e pode ser também um trancamento em si mesmo. Por isso falamos da neurose a partir da flor de Narciso, que simboliza a fragilidade do eu e o amor exaltado de si mesmo. Que consigamos olhar a realidade por outros referencias e não apenas as imagens que trancam nossa subjetividade. Que tenhamos mais espelhos de Oxum para olhar para trás e ver o passado que nos forma. Que possamos olhar para frente, para o futuro que se faz agora. Que possamos sair de nós mesmos.

Ocidente/Ocidental

Esses termos se referem a uma forma de classificar o mundo a partir de uma perspectiva eurocêntrica, que coloca a Europa e seus descendentes como o centro da civilização, da cultura e da história. O Ocidente seria o conjunto de países que compartilham dessa visão e que se opõem ao Oriente, que seria o conjunto de países considerados exóticos, atrasados e inferiores. Essa divisão impôs uma hierarquia racial, cultural e epistêmica entre os povos. Uma planta que pode representar o Ocidente, como uma forma de classificar o mundo a partir de uma perspectiva eurocêntrica, é o trigo. Ele é um cereal originário do Oriente Médio, que foi levado para a Europa pelos antigos gregos e romanos. Ele é considerado um símbolo de civilização, cultura e história, mas também de fome.





Pachamama

Nome para nossa Terra sagrada. É a imagem da fertilidade, da abundância e do cuidado que é venerada pelos povos andinos. Pachamama significa “Mãe Terra” em quéchua, uma língua indígena dos Andes, e representa a conexão, a harmonia, a sacralidade e a diversidade entre todos os seres que habitam o cosmos. Pachamama é uma forma de valorizar e de afirmar a vida; é também uma forma de desafiar e de transformar a colonialidade que explora, viola e destrói a terra e seus filhos. Para ilustrar Pachamama, podemos nos inspirar no girassol, planta que tem uma grande importância para a nutrição, a saúde, a cultura e a identidade dos povos amefricanos, pois é considerada uma planta sagrada, que simboliza o sol, a energia, a alegria e a esperança. O girassol é uma planta que se volta para a luz, assim como Pachamama se conecta com o cosmos.

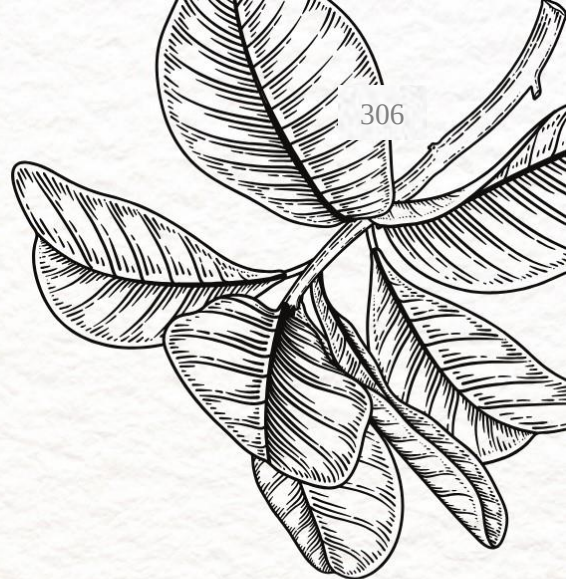




Pluriverso

Termo que se contrapõe ao conceito de universo, que pressupõe uma única realidade, uma única verdade, uma única forma de conhecimento. Pluriverso reconhece e valoriza a existência de múltiplas realidades, verdades e formas de conhecimento, que coexistem e se relacionam de maneira complexa e dinâmica, interdependente. Pluriverso é uma forma de pensar e de viver que respeita a diversidade, a interculturalidade, o diálogo e a colaboração entre os diferentes povos e saberes. Para ilustrar o pluriverso, podemos nos inspirar na orquídea, uma família de plantas que abrange uma grande diversidade de formas, cores, tamanhos, aromas e habitats. A orquídea é uma planta que se adapta a diferentes condições ambientais, que se associa a outros organismos, que se reproduz de maneira complexa e dinâmica. A orquídea simboliza assim, a diversidade, a interculturalidade, o diálogo e a colaboração entre os diferentes povos e saberes.





Poiésis/poético

Evocação. Criação. Expressão. Manifestação. Transformação de algo ou alguém. Busca elevar nosso desejo e potencial criativo para transmitir valores e compromissos de mundo.

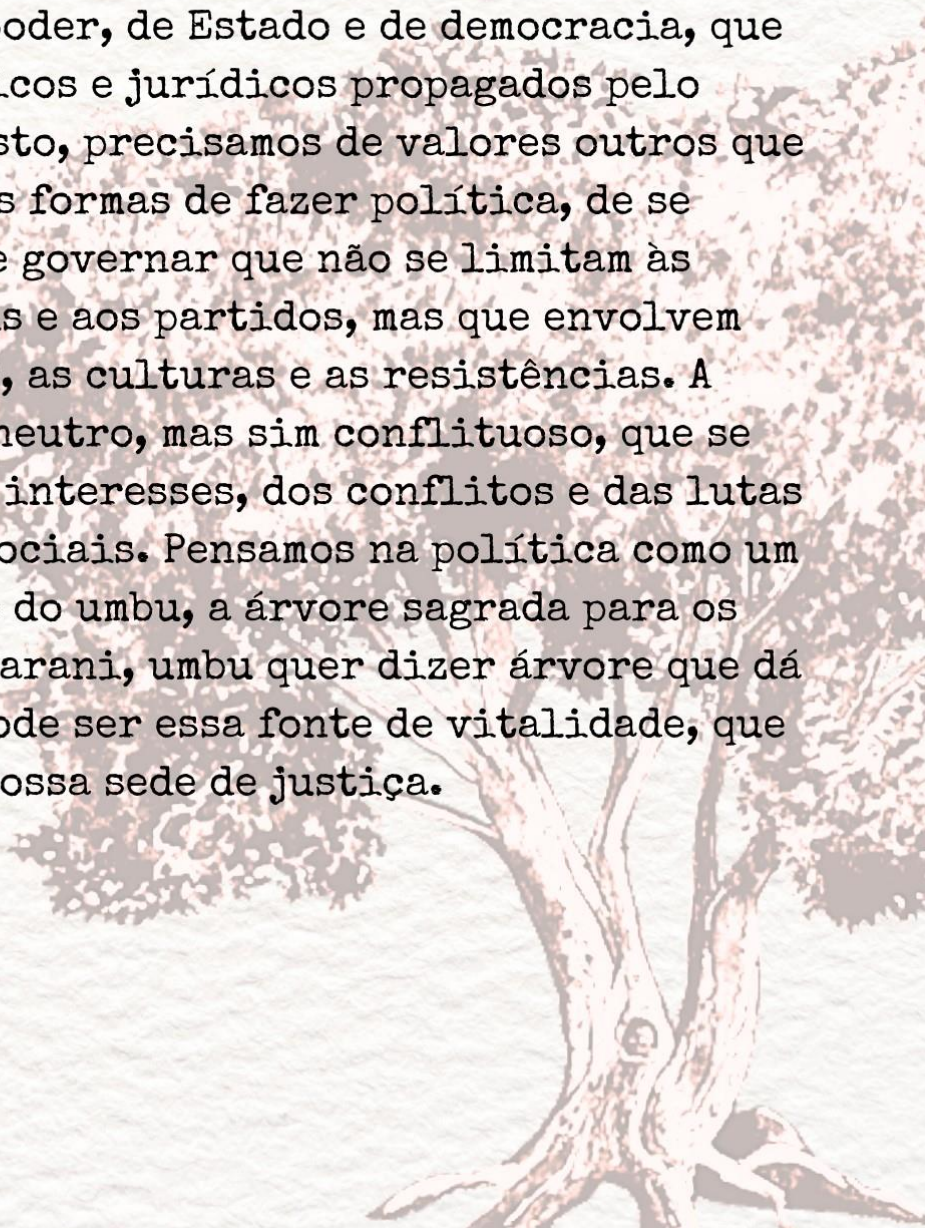
É a capacidade de sermos criativos e criadores. É movimento de perceber o mundo em ação, por isso, é demarca a plasticidade cultural e política de quem move essas dimensões. O cajueiro é a árvore que nos ajuda a pensar a transcendência, ao que está por vir. Reverenciado em religiões de matrizes africanas e na jurema, o cajuzeiro guarda o devir, a potência, a transformação.



Política



Nome para os modos sociais, culturais e éticos que dirigimos individual e coletivamente para fazeres que materializam nossa cosmovisão. A política é geralmente associada à ideia de poder, de Estado e de democracia, que são valores políticos e jurídicos propagados pelo Ocidente. Para além disto, precisamos de valores outros que reconheçam outras formas de fazer política, de se relacionar e de se governar que não se limitam às instituições, às leis e aos partidos, mas que envolvem também as práticas, as culturas e as resistências. A política não é algo neutro, mas sim conflituoso, que se manifesta a partir dos interesses, dos conflitos e das lutas de diferentes grupos sociais. Pensamos na política como um umbuzeiro, a árvore do umbu, a árvore sagrada para os sertanejos. Do tupi-guarani, umbu quer dizer árvore que dá de beber. A política pode ser essa fonte de vitalidade, que mata nossa sede de justiça.





Racionalidade

Palavra que os colonizadores europeus moveram para afirmar a sua autoridade, a sua verdade, a sua ciência e a sua tecnologia sobre os povos colonizados.

Racionalidade pressupõe uma separação, uma oposição, uma subordinação e uma desvalorização das outras formas de conhecimento, de sensibilidade, de espiritualidade e de prática que não se baseiam na lógica formal, na razão instrumental e na objetividade científica. A racionalidade colonial foi uma forma de silenciar, de invisibilizar, de deslegitimar e de apagar os saberes dos povos colonizados. Para ampliar o conceito de racionalidade, podemos nos inspirar na alfazema. A alfazema é uma planta que foi usada para estimular a mente, a memória, a concentração e a criatividade, mas que também revela outras formas de pensar, de sentir, de se conectar e de criar.





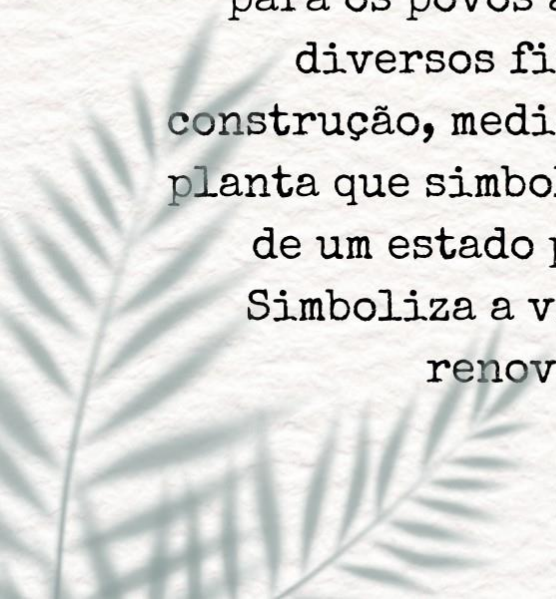
Realidade

A realidade é uma construção social, histórica e cultural, que depende das formas de perceber, interpretar e narrar o mundo. A realidade não é dada, mas produzida por meio de discursos, práticas e relações de poder, que podem ser questionados e desafiados por outras formas de conhecimento e de existência. A realidade é, portanto, múltipla, diversa e dinâmica, e não pode ser reduzida a uma única visão ou verdade. Uma planta que representa a realidade é a sananga, uma erva amazônica usada pelos povos indígenas para curar doenças físicas e espirituais, e para ampliar a visão e a percepção da realidade.



Rito de passá

Expressão que designa um ritual de iniciação, que marca a mudança de estado, de ciclo, de mundo, de alguns povos indígenas e quilombolas. Ao realizar o rito de passá, esses povos afirmam a sua identidade, a sua pertença, a sua memória e a sua ancestralidade. Rito de passá é, assim, uma forma de resistir e de subverter as fronteiras, as normas, as hierarquias e as classificações impostas pela colonialidade. Assemelha-se ao rito de passá a palmeira, uma família de plantas que abrange uma grande diversidade de gêneros e espécies, distribuídas por todos os continentes, exceto a Antártida. A palmeira é uma planta que tem uma grande importância ecológica, econômica, social e cultural para os povos amefricanos. A palmeira é usada para diversos fins, como alimentação, artesanato, construção, medicina, cosmética, adorno e ritual. É uma planta que simboliza a transição, a mudança, a passagem de um estado para outro, de um mundo para outro. Simboliza a vida, a fertilidade, a abundância e a renovação dos povos amefricanos.





Sentipensar

Nome para uma racionalidade que envolve todo nosso corpo, nosso sentir e nossa razão mais ampla e diversa. É uma racionalidade que considera a profundidade da experiência de viver o mundo, que valoriza a integração entre corpo, mente e espírito, entre o humano e a natureza.

É um modo de pensamento que considera o sentimento na leitura da realidade, de forma a ampliar a percepção.

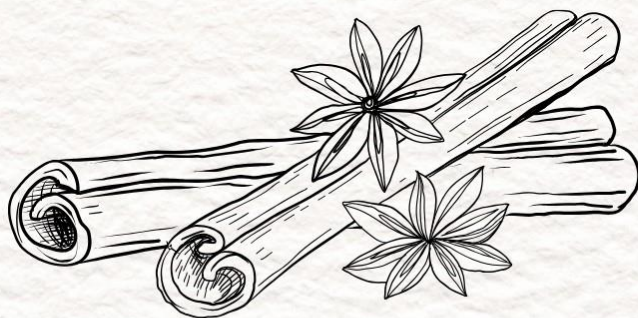
Pensamos na jurema como planta que pode problematizar o sentipensar, pois ela é usada em rituais de cura e de expansão espiritual. A jurema altera a percepção e facilita a clarividência, representando o amor, a liberdade e a natureza. Essa complexidade gera uma identidade cultural para os povos amefricanos.





Sul

O sul é uma posição geopolítica, histórica e cultural, que se refere aos países e aos povos que foram colonizados e explorados. O sul é também uma posição epistemológica, que busca questionar e superar as colonialidades, que dominaram e silenciaram as formas de conhecimento e de existência dos povos do sul. O sul é, portanto, um lugar de luta, de resistência e de emancipação, que busca construir outras formas de pensar e de viver no mundo. Uma erva que ajuda a pensar o sul é a canela, sinal de abundância e prosperidade. Com ela aprendemos que nossa prosperidade está aqui.

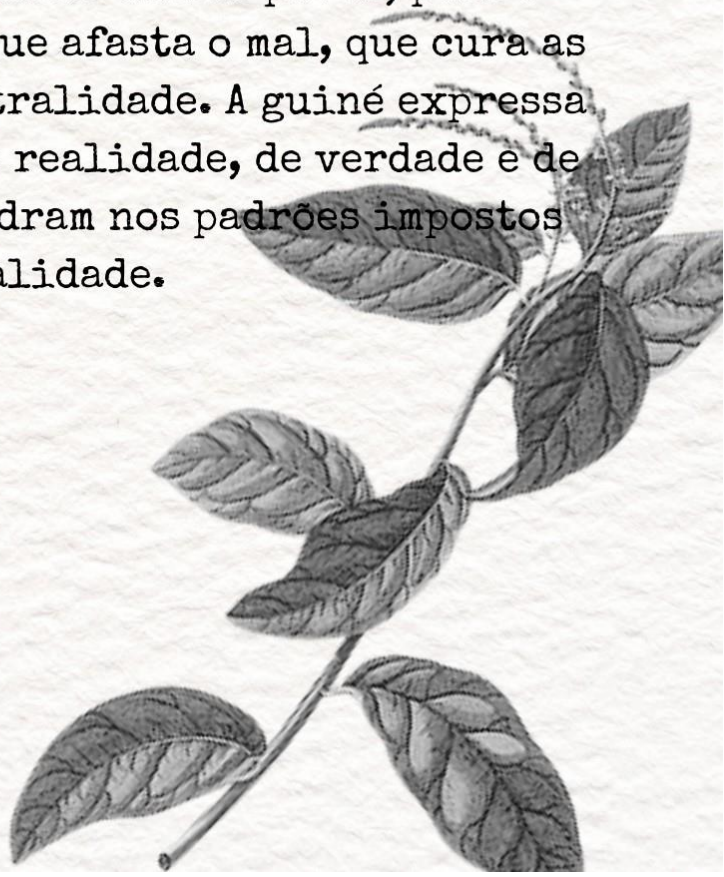




Testemunho

Nome para a experiência e prática de narrar, de contar, de relatar, de viver uma história, uma memória, uma verdade.

Testemunho é uma forma de resistir e de afirmar a identidade, a pertença, a ancestralidade. É também uma forma de desafiar e de transformar a realidade imposta pela colonialidade. Para ilustrar o testemunho, podemos nos inspirar na guiné. Essa planta, usada pelos povos amefricanos para fins medicinais, rituais, mágicos e de resistência, tem uma grande importância para a saúde, a proteção, a cultura e a identidade desses povos, pois é considerada uma planta forte, que afasta o mal, que cura as doenças e que fortalece a ancestralidade. A guiné expressa outras formas de existência, de realidade, de verdade e de conhecimento que não se enquadram nos padrões impostos pela colonialidade.





Transpessoalidade

Transpessoalidade palavra-conceito que se refere a experiências, estados e consciência ou modos de vida e existências humana e extra-humana que ultrapassam o individual e o ego, conectando-se com dimensões mais amplas da existência humana. Essa palavra é um reconhecimento e valorização de sabedorias e práticas ancestrais de compreensão complexa da realidade. O dendezeiro nos ajuda a imaginar a transpessoalidade, pois é usado para abertura de caminhos, para ampliar percepções e sensações. O óleo/azeite do dendê simboliza conexão entre as coisas sagradas e a vida material. Considerado árvore da vida para muitos povos de terreiros, o dendezeiro se aproxima da transpessoalidade ao trazer a interconexão entre mundos, ao abrir a experiência para uma jornada mais ampla e a conexão com todas as formas de vida.



Trauma colonial

O trauma colonial é o conjunto de marcas psíquicas, emocionais, corporais, culturais e históricas que foram deixadas pela experiência da colonização nos povos colonizados e seus descendentes. Manifesta-se como uma ferida aberta, que não cicatriza, que sangra e que dói, afetando a autoestima, a identidade, a memória, a saúde e a relação dos sujeitos colonizados consigo mesmos, com os outros e com o mundo. Ele se reproduz nas estruturas sociais, políticas, econômicas e epistêmicas que mantêm as desigualdades, as violências, as opressões e as exclusões que foram impostas pela colonialidade. A aveloz é uma planta que pode problematizar o trauma colonial: ela escorre um leite ácido que causa feridas. Recordemos sempre que é preciso curar-se coletivamente das feridas causadas pela colonialidade.

NO MAIS, É
TUDO NOSSO!

É SÓ TOMAR!

