



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE TEORIA E PRÁTICA DO ENSINO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

JOSÉ RINARDO ALVES MESQUITA

**ESPIRITUALIDADE ECO-RELACIONAL NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO
DOCENTE: EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS DIALÓGICAS EM ESCOLAS DE
ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL DO CEARÁ.**



FORTALEZA

2021

JOSÉ RINARDO ALVES MESQUITA

ESPIRITUALIDADE ECO-RELACIONAL NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO
DOCENTE: EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS DIALÓGICAS EM ESCOLAS DE
ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL DO CEARÁ.

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Educação. Área de concentração: Movimentos Sociais, Educação Popular e Escola. Eixo: Educação Ambiental, Juventude, Arte e Espiritualidade.

Orientador: Prof. Dr. João Batista de Albuquerque Figueiredo.

FORTALEZA

2021

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca Universitária
Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

M544e Mesquita, José Rinardo Alves.
Espiritualidade Eco-Relacional no contexto da formação docente : experiências pedagógicas dialógicas em escolas de ensino médio em tempo integral do Ceará / José Rinardo Alves Mesquita. – 2021.
308 f. : il. color.

Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2021.

Orientação: Prof. Dr. João Batista de Albuquerque Figueiredo.

1. espiritualidade. 2. formação docente. 3. perspectiva eco-relacional. 4. experiências. I. Título.

CDD 370

JOSÉ RINARDO ALVES MESQUITA

ESPIRITUALIDADE ECO-RELACIONAL NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO
DOCENTE: EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS DIALÓGICAS EM ESCOLAS DE
ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL DO CEARÁ.

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação. Área de concentração: Movimentos Sociais, Educação Popular e Escola – Eixo: Educação Ambiental, Juventudes, Arte e Espiritualidade.

Aprovada em: 24/11/2021.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. João Batista de Albuquerque Figueiredo (Orientador)

Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dra Ercília Maria Braga de Olinda.

Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dra. Maria Eleni Henrique da Silva

Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dra. Raimunda Eliana Cordeiro Barroso

Universidade Estadual do Ceará (UECE)

Prof. Dr. Luís Tomás Domingos.

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (UNILAB)

A Deus, aos bons espíritos que me guiam.

Aos meus familiares, amor e amigos.

AGRADECIMENTOS

À Deus, infinitamente bom e amoroso, inspiração e direção em toda caminhada, fonte de onde tudo se origina e emana.

À minha família lugar de recanto seguro e acolhedor que sempre me incentivou a seguir. Um afago materno de minha genitora e mãe Iêda Alves: amor eterno.

Ao meu pai Fransquinho (*In memoriam*), meu primeiro educador e incentivador dos estudos, da leitura e do senso de responsabilidade.

Aos meus familiares: tios, primos, avós, sobrinhos em nome de meus irmãos: Franciêda Mesquita, Renato Alves e Ricardo Alves.

Ao meu atual companheiro Emerson Firmino que acompanhou toda minha luta diária e participou de cada alegria, tristeza, dificuldade e crescimento ao longo desta caminhada no Doutorado. Sou muito grato pelo ombro, pelo afago e amor que me fez prosseguir.

Ao meu companheiro-amor e irmão eterno Wanderley Nepomuceno que teve que partir desta existência em setembro de 2016, mas que com certeza está feliz com essa minha conquista.

Aos meus amigos e amigas, que na luta diária foram a substância necessária ao meu crescimento. São irmãos e irmãs de longas jornadas a inspirar minha caminhada na Terra: Vagner Freitas, Edinando Alves, Diana Távora, Gerson Moreno, Veroni Martins, Carlos Morais, Evaldo Pinheiro, Rubnildo de Lavor, Lucivanda, Marcos Braga

Ao prof. Dr. João Figueiredo, pela orientação, cumplicidade e inspiração na escrita da Tese e na pesquisa.

Aos professores participantes da banca examinadora: profa. Dra. Raimunda Eliana Cordeiro Barroso (UECE), prof. Dr. Luís Tomás Domingos (UNILAB), profa. Maria Eleni Henrique da Silva (UFC), profa. Dra. Ercília Maria Braga de Olinda (UFC), pelo tempo, pelas valiosas colaborações e sugestões.

Aos colegas, irmãos e amigos do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Ambiental Dialógica, Educação Intercultural, Educação e Cultura Popular – GEAD/UFC, pelas riquíssimas e profundas reflexões nos encontros Eco-Relacionais às sextas-feiras. Em especial agradecer ao Tiago Areal e Renatinha pelo apoio e generosa travessia no Doutorado.

Aos (às) amigos (as) especiais da Universidade Federal do Ceará que pude ter a chance de conhecer e que, de alguma maneira, contribuíram com meu crescimento e meus estudos: Adilbênia Machado, profa. Sandra Petit, Alan, Roberto, Liana.

Aos (às) professores (as) e gestores (as) das Escolas: Rita Aguiar Barbosa e Cel. Murilo Serpa, pela experiência de campo da pesquisa e ao processo lindamente experienciado durante as formações.

Minha gratidão aos espaços de formação vividos e experienciados na Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação de Itapipoca – CREDE 02, em especial ao Programa Geração da Paz e aos programas de acompanhamento aos Coordenadores Escolares.

À Escola de Ensino Médio em Tempo Integral CEL Murilo Serpa – EEMTI, escola onde pude exercer, crescer e aprender enquanto professor e coordenador pedagógico. Por lá construí grande parte do que me tornei enquanto educador social, interativo e protagonista.

Aos grupos de Arte e Cultura do município de Itapipoca que constituíram boa parte do que me tornei hoje, em especial ao Grupo Humus de Pesquisas Teatrais e Associação de Artes Cênicas de Itapipoca, espaços relevantes na construção de saberes necessários à minha prática educativa enquanto pesquisador, escritor e artista docente.

Agradeço às experiências vividas na Pastoral de Adolescentes e Crianças – PAC, minha primeira escola de Educação Popular e Eco-Relacional e junto a ela todos os movimentos e pastorais da Igreja Católica da década de 80, 90 e 2000: Pastoral de Juventude do Meio Popular –PJMP, Pastoral Urbana – PU, Comunidades Eclesiais de Base – CEBs.

Aos grupos de Evangelização da paróquia Nossa Senhora das Mercês da cidade de Itapipoca: Pastoral Litúrgica, Coral Musical Nova Dimensão, Comunidade Católica Obreiros da Tardinha – COT, Grupo Musical Totus Tuus, Comunidade Católica Shalom. Por esses espaços pude experimentar a natureza do sagrado de forma intensa e relacional.

Ao Centro Espírita Bezerra de Menezes – CEBEM, pela evolução consciencial de que sou espírito eterno e imortal. Aos irmãos e irmãs do CEBEM toda minha gratidão pelo acolhimento e aprendizagens.

...O ser humano se descobre um projeto infinito (transcendência), realizado no finito (imanência). [...] nunca se deixa enquadrar por nenhum arranjo existencial, por nenhuma compreensão da realidade, por nenhuma religião, por nenhuma sociedade, por nenhuma definição. Embora concreto, ele desborda por todos os lados. Tudo é menor diante dele. Ele não cabe nem dentro do Universo. Ele o transcende. Busca encontrar aquela Energia que tudo origina e tudo sustenta. Quer encontrar-se com ela, dialogar com ela, entrar em comunhão com ela e, quem sabe, fundir-se nela. Tudo se acha em relação, e fora da relação nada existe. (BOFF, 2009, p.22-23).

RESUMO

Esta tese apresenta uma ação-intervenção no processo de formação permanente de professores e professoras de duas escolas em tempo integral da Rede Estadual de Ensino do Ceará localizadas no município de Itapipoca. As práticas de formação de professores e professoras das escolas públicas estaduais de ensino ainda estão muito pautadas nos aspectos cognitivos, delimitando a atuação e a formação docente a dimensões técnicas e burocráticas. A perspectiva do presente estudo, portanto, situa-se na sistematização de um processo experiencial-vivencial nas práticas permanentes de formação docente ocorridas no espaço escolar tendo como eixo orientador as Experiências Pedagógicas Dialógicas, evidenciando a dimensão da espiritualidade numa Perspectiva Eco-Relacional – PER. Portanto, o objetivo geral foi compreender, a partir da perspectiva dos (as) educadores e educadoras, as implicações das Experiências Pedagógicas Dialógicas em Espiritualidade Eco-Relacional, no processo de formação docente. Os principais aportes teóricos que subsidiaram nosso estudo foram: Educação Dialógica de Paulo Freire, a Perspectiva Eco-Relacional – PER de João Figueiredo, a formação permanente relacional de Eleni Henrique, espiritualidade ecológica, relacional e naturalizada de Leonardo Boff e Robert Solomon e os conceitos de experiência foram trazidos por Larrosa, Josso, Dewey, Macedo e Benjamin. A tessitura do caminho metodológico escolhido foi ancorada na pesquisa engajada proposta por Figueiredo que prima pela construção coletiva dos processos formativos, pela dialogicidade, pela amorosidade, pelas múltiplas linguagens, pela contextualização e pela visão integrada das relações. A pesquisa se deu por meio dos Encontros Dialógicos Eco-Relacionais nas duas escolas durante o ano de 2019 e começo de 2020 com o total de 30 (trinta) educadores (as) das diversas áreas do conhecimento e teve como procedimento de coleta de dados: falas transcritas por meio dos círculos dialógicos, registro fotográfico, gravação em áudios de algumas falas durante o processo, análise do caderno de campo do pesquisador-participante. Deste constructo experiencial-teórico-metodológico pudemos alicerçar possíveis caminhos para pensarmos uma educação multidimensional, emancipatória, relacional, amorosamente política, tendo como primazia a dimensão de uma Espiritualidade Eco-Relacional.

Palavras-chave: espiritualidade; perspectiva eco-relacional; experiências; formação docente.

ABSTRACT

This thesis presents an action – intervention in the continuous formation process of teachers from two full-time schools of Ceara state education network located in Itapipoca city. Although, teacher training practices in state public schools bring some concerns with the socio-emotional aspects, they are still based on cognitives aspects, restricting teacher training and performance to technical, bureaucratic and conceptual dimensions. Therefore, the perspectives of this study are situated in the systematization of an experimental process experienced in permanent practices of teachers training that occur within the school space having as guiding axis Dialogic Pedagogical Experiences that put in evidence the dimension of spirituality in an Eco-relational perspective – ERP. Thus, our main goal was to understand the implications of Dialogic Pedagogical Experiences in Eco-relational spirituality within teachers training process starting from perspectives of teachers. The main theoretical dimensions that supported our study were: the dialogic education from Paulo Freire, the eco-relational perspective – ERP from João Figueiredo, the ongoing relational formation from Eleni Henrique, ecological, relational and naturalized spirituality from Leonardo Boff and Robert Solomon, and the concepts of experiences were brought up by Larossa, Josso, Dewey, Macedo and Benjamin. The weaving of the chosen methodological path was anchored in the engaged research proposed by Figueiredo who strives for the collective construction of training processes, dialogicity, loving-kindness, multiple languages, contextualization and an integrated view of relationships. The research took place through eco-relational experiential meetings on these two schools during 2019 and early 2020 with 30 (thirty) teachers from different fields of knowledge, and as a data collection procedure: speech transcription through dialogical circles, photographic records, speech recordings during the process, analysis of the participant researcher's logbook. From this experiential-theoretical-methodological construct on, we were able to support possible paths to think about a multidimensional, emancipatory, relational, lovingly political, with primacy the dimension of an eco-relational spirituality.

Keywords: spirituality; eco-relational perspective; experiences; teacher training.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Anance Ntontan: teia de aranha	15
Figura 2 – Fluxograma das Experiências Pedagógicas Dialógicas	41
Figura 3 – Teia de Anance como imagem da pesquisa	44
Figura 4 – Ideal da EEMTI Coronel Murilo Serpa	141
Figura 5 – Quadro quantitativo dos docentes da pesquisa	144
Figura 6 – Atividades da pesquisa de campo: escola Rita Aguiar	146
Figura 7 – Atividades da pesquisa de campo: escola Murilo Serpa	148
Figura 8 – Exercício Integrativo em corpubuntu	154
Figura 9 – Círculo Energético Relacional: momento final	158
Figura 10 – Quadro do planejamento comunitário engajado	159
Figura 11 – Exercício em corpubuntu no chão	162
Figura 12 – Encontro dos corpos/abraço-afeto	164
Figura 13 – Corpografias plurais eco-relacionais	169
Figura 14 – Composição e estrutura da visualização criativa	171
Figura 15 – Momento da visualização criativa	174
Figura 16 – Corpo em estado de visualização criativa	175
Figura 17 – Estados meditativos em corpubuntu	185
Figura 18 – Ações cotidianas em meditação	186
Figura 19 – Exercícios em dupla	188
Figura 20 – A dança dos pés	189
Figura 21 – Corpografias plurais eco-relacionais II	207
Figura 22 – Escola Murilo Serpa: 1º encontro experiencial	213
Figura 23 – Exercícios Integrativos em corpubuntu: escola Murilo Serpa	223
Figura 24 – Círculo Ancestral: 3º encontro.....	225
Figura 25 – Células de Dialogação	227
Figura 26 – Plenária dos grupos: círculo dialógico	229
Figura 27 – Produção do desenho: somos o nordeste	231
Figura 28 – Exercícios em corpubuntu	233

Figura 29 – Encontro dos corpos	234
Figura 30 – Círculo celebrativo e síntese grupal	235
Figura 31 – Cartaz da jornada e brasão da escola	245
Figura 32 – Acolhida e interação entre os participantes	246
Figura 33 – 1ª lâmina: caminhos	247
Figura 34 – Frase geradora de Paulo Freire	248
Figura 35 – As competências profissionais docentes	250
Figura 36 – Células de discussão	254
Figura 37 – Plenária dos grupos	255
Figura 38 – Teia epistêmica relacional	259
Figura 39 – Quadro síntese das unidades temáticas	260
Figura 40 – Campos categoriais da escola Rita Aguiar	262
Figura 41 – Quadro síntese das unidades temáticas	263
Figura 42 – Campos categoriais da escola Murilo Serpa	264
Figura 43 – Entrelaçamento dos campos categoriais	266

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AABB	Associação Atlética Banco do Brasil
AARTI	Associação de Artes Cênicas de Itapipoca
ANFOPE	Associação Nacional pela formação dos profissionais da Educação
ANPED	Associação Nacional de Pesquisa em Educação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BUC	Bloco Universal da Criança
CBE	Conferência Brasileira de Educação
CDH	Centro de Desenvolvimento Humano
CE	Ceará
CEBEM	Centro Espírita Bezerra de Meneses
CEBs	Comunidades Eclesiais de Base
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNTE	Conferência Nacional dos Trabalhadores em Educação
CREDE	Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação
COT	Comunidade Católica Obreiros da Tardinha
EEEP	Escola Estadual de Educação Profissional
EEMTI	Escola de Ensino Médio em Tempo Integral
FACED	Faculdade de Educação
FACEDI	Faculdade de Educação de Itapipoca
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MAC	Movimento de Adolescentes e Crianças
MARCA	Movimento de Artistas da Caminhada
MASTS	Mestrado Acadêmico em Sociobiodiversidade e Tecnologias Sustentáveis
ONG	Organização Não-Governamental
PAC	Pastoral de Adolescentes e Crianças
PER	Perspectiva Eco-Relacional
PNE	Plano Nacional de Educação
PO	Pastoral Operária
PJMP	Pastoral da Juventude do Meio Popular
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação

PPP	Projeto Político Pedagógico
PU	Pastoral Urbana
SEDUC	Secretaria de Educação
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UFC	Universidade Federal do Ceará
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura
UNILAB	Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
UVA	Universidade Estadual Vale do Acaraú

SUMÁRIO

1	PRIMEIRAS TESSITURAS: A TEIA COMO PRINCÍPIO ORGANIZADOR.....	15
1.1	Inspirações formativas: narrativas e experiências motivacionais.....	19
1.2	Tessituras da Tese: problematização, objetivos e relevância.....	31
2	A TESE: TECENDO FIOS EPISTÊMICO-RELACIONAIS.....	44
2.1	Perspectiva Eco-Relacional - PER: por uma visão paradigmática educacional emergente.....	46
2.2	Espiritualidade Eco-relacional: entre saberes, poéticas e experiências.....	56
2.3	Espiritualidade e Educação: poéticas e experiências em confluência.....	73
2.4	Formação docente no Brasil: trajetórias, desafios e possibilidades.....	80
2.5	Formação docente relacional na escola: por uma ética parceira e colaborativa.....	85
2.6	Formação docente e Espiritualidade na Educação: diálogos com a Legislação.....	92
2.7	Experiências Pedagógicas Dialógicas.....	98
2.8	Corpubuntu: perspectivas de um corpo relacional.....	109
3	TEIAS METODOLÓGICAS FORMATIVAS: TECENDO CAMINHOS E ENTRELAÇANDO FIOS NA ARTESANIA DOS ENCONTROS.....	114
3.1	Pesquisa Engajada: a relação em perspectiva.....	116
3.2	Modos de fazer Pesquisa Engajada: entrelaçando teias teórico-metodológicas.....	121
3.2.1	Práticas Corporais Integrativas-libertadoras.....	122
3.2.2	Exercícios integrativos em corpubuntu.....	127
3.2.3	Visualização Criativa.....	134
3.3	Círculo Dialógico: da gira da palavra ao reencantamento d@ outr@	137
3.4	Cenários e campos de pesquisa: caracterização e tessituras do caminho.....	142
3.5	Seleção e Caracterização d@s Autores/as aprendentes.....	147
3.6	Passos do caminho: cronograma de atividades desenvolvidas.....	148
3.7	Análise e organização dos dados: uma experiência de luz em profusão interpretativa.....	154

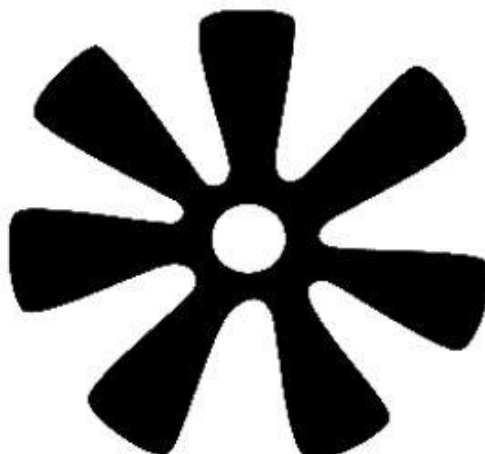
4	ENCONTROS DIALÓGICOS ECO-RELACIONAIS: REFLEXIVIDADE NO PERCURSO.....	157
4.1	EEEP Rita Aguiar Barbosa.....	159
4.1.1	Sensibilização e apresentação da proposta aos participantes: 1º encontro.....	159
4.1.2	Planejamento Comunitário Engajado e Exercícios Integrativos em corpubuntu: 2º encontro.....	164
4.1.3	Visualização criativa: 3º encontro.....	176
4.1.4	Círculo Dialógico: 4º encontro.....	185
4.1.5	Exercícios Integrativos em corpubuntu: 5º encontro.....	192
4.1.6	Círculo Dialógico: 6º encontro.....	200
4.1.7	Exercícios Integrativos em corpubuntu e Círculo Dialógico Avaliativo: 7º encontro.....	207
4.2	EEMTI Cel. Murilo Serpa.....	217
4.2.1	Pedagogia do encontro: exercícios corporais de consciência e integração - 2º encontro.....	220
4.2.2	Círculo Ancestral: exercícios integrativos em corpubuntu - 3º encontro.....	228
4.2.3	Práticas Eco-Relacionais Planetárias - 4º encontro.....	237
4.2.4	Corpo e ancestralidades - 5º encontro.....	243
4.2.5	A docência no século XXI: por uma pedagogia da reinvenção - 6º encontro.....	250
5	TEIA EPISTÊMICA RELACIONAL: SÍNTESE E DIÁLOGOS CATEGORIAIS.....	264
5.1	Do mover dos afetos às corporeidades plurais: o amor em perspectiva.....	273
5.2	E a palavra girou e encantou nossos corpos: práticas circulares de dialogação.....	278
5.3	Poéticas da Ancestralidade e o reencantamento da escola.....	281
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS: A TEIA QUE NÃO FINDA.....	287
	REFERÊNCIAS.....	294
	APÊNDICE A.....	305
	ANEXO A.....	306
	ANEXO B.....	307

1 PRIMEIRAS TESSITURAS: A TEIA COMO PRINCÍPIO ORGANIZADOR

Escrevemos esta tese tendo como metáfora constitutiva a visão de teia enquanto matriz geradora de vida e escrita científica. O que implica assumirmos uma outra racionalidade mais ampla que supere a razão antropocêntrica, instrumental, tecnicista, cognitivista, capaz de gerar um fluxo mais abrangente ou, por assim dizer, Eco-relacional.

Inspirados na Ancestralidade dos símbolos Adinkra africano ligados ao povo Akan que habitavam nas regiões que hoje compreendem os países da Costa do Marfim e Gana, trazemos o ideograma da teia de aranha representado pelo símbolo conhecido como Anance Ntontan que traz a ideia de sabedoria, criatividade e complexidade da vida.

FIGURA 01 – ANANCE NTONTAN – TEIA DA ARANHA



Fonte: : NASCIMENTO, Elisa Larkin & GÁ. Luiz Carlos. Adinkra. Sabedoria em símbolos africanos. Rio de Janeiro: Pallas/IPEAFRO, 2009.

Minha escrita é como a tessitura de uma teia de aranha. Esta produz os próprios fios a partir do abdômen por onde sai uma substância líquida que, ao se juntar com o ar, endurece e se transforma em fio de seda. Os fios que nascem desta tese saem de minha história, memória, de meu corpo-relação no e com o mundo. São constructos feitos no caminho, por vezes refazendo e desfazendo rotas, travessias, percursos. Uma das funções

da teia é produzir caminhos por onde andar, estabelecer pontes e conexões, assim, o que trago enquanto propositura é realizar emaranhamentos epistêmicos, conexões corpo-afetivo-espirituais.

Esperamos que aqui, texto e contexto gerem pretextos, imagens, novas percepções e consciência coletiva de inacabamento. Nada está posto ou determinado, tudo é passível de mudança, movimento, criatividade e transformação. Para além de qualquer forma ou formato, o que aqui intencionamos e desejamos é costurar retalhos de uma totalidade que se faz escrita investigativa. Potência de vida como travessia de um autor-pesquisador e desbravador do “inédito-viável”¹ (FREIRE, 2016).

Em muitos momentos o texto se amplia e se desborda em tons poéticos, afim de alcançar as muitas poéticas do percurso. Poesia aqui entendida não como descompromisso com a ciência ou os “formatos” acadêmicos convencionais, mas como desdobramentos e arquiteturas outras, múltiplos fios de dizeres e saberes que se entrecruzam para se pensar e viver novas epistemologias ético-políticas-educacionais.

No intuito de melhor compreendermos o texto introdutório do presente estudo fizemos uma divisão de duas seções temáticas. Num primeiro momento realizamos uma série de reflexões sobre os aspectos motivacionais da tese, é o que chamamos aqui de inspirações formativas: narrativas e experiências motivacionais. As experiências pessoais e profissionais do pesquisador implicadas no trabalho como uma simbiose de artefatos conceituais e procedimentais que desenharam a arquitetura da investigação.

Num segundo momento estabelecemos os aspectos da problematização, dos objetivos e da relevância desta tese, são as tessituras constituídas no caminhar do processo. Aqui deixamos claro o porquê da temática, suas implicações sociais e pedagógicas, bem como a relevância de se investigar Espiritualidade Eco-Relacional para educação e a formação docente.

Após o presente texto introdutório, elucidaremos os conceitos e teorias que fundamentaram as categorias teóricas da tese: Espiritualidade, Formação Docente e Experiências, dispostos por meio dos seguintes tópicos: Perspectiva Eco-Relacional: por uma visão paradigmática educacional emergente; Espiritualidade Eco-Relacional: entre saberes, poéticas e experiências; Espiritualidade e Educação: diálogos em confluência;

¹ Conceito de inédito-viável foi construído por Paulo Freire em *Pedagogia do Oprimido* e *Pedagogia da Esperança*. Freire nos chama atenção de que as coisas podem se transformar em realidade, mesmo ainda sendo novas, não claramente conhecidas ou vividas, mas que podem se tornar concretas no intuito de superação e possibilidade.

Formação docente no Brasil: trajetórias, desafios e possibilidades; Formação docente relacional na escola: por uma ética parceira e colaborativa; Formação docente e espiritualidade na educação: diálogos com a legislação; Experiências Pedagógicas Dialógicas e Corpubuntu: perspectivas de um corpo relacional.

O terceiro capítulo será destinado à análise da proposta metodológica que fundamentou os passos da investigação, os procedimentos, os instrumentos de coleta de dados, cronograma de atividades, bem como a justificativa da abordagem metodológica utilizada. Nesta seção serão explicitados os caminhos escolhidos em sua relação com as teorias que fundamentaram o estudo.

Chamada de teias metodológicas formativas, queremos aqui elucidar o caráter formativo do processo, por meio de uma feitura colaborativa e parceira junto aos educadores e educadoras das escolas. Aqui, os fios da teia são tecidos a muitas mãos como numa grande artesanaria de tecelões que se dispuseram a experimentar o ato criador e potencializador dos encontros.

Por isso, nossa abordagem metodológica foi alicerçada sob as bases da Pesquisa Engajada ou Pesquisa-Intervenção Dialógica proposta por Figueiredo (2004), que tem como premissas fundamentais: foco nas relações, a visão de teia, planejamento comunitário engajado, valorização das culturas locais, pensamento multidimensional, afetividade, teias temáticas e visão transdisciplinar dos processos.

No quarto capítulo discutiremos o cenário onde ocorreu a pesquisa que gerou a tese, seus percursos e as tessituras dos Encontros Dialógicos Eco-Relacionais: primeiras visitas e sensibilização da proposta nas escolas, formação do grupo-aprendente, o planejamento coletivo comunitário, as vivências e exercícios integrativos em corpubuntu, os círculos dialógicos, as produções escritas e as visualizações criativas. Aqui faremos o relato reflexivo dos 7 (sete) encontros dialógicos na Escola Rita Aguiar Barbosa e os 6 (seis) encontros dialógicos ocorridos na Escola Murilo Serpa.

Vale destacar que esses encontros foram presenciais e ocorreram no período de maio/2019 a janeiro/2020, portanto, pouco antes de sermos assolados pela grave crise pandêmica sanitária mundial provocada pela epidemia do novo coronavírus que fez parar as instituições sociais e econômicas, escolas e universidades, no período de março de 2020 até o segundo semestre de 2021.

No quinto capítulo faremos uma síntese e análise dos campos categoriais que surgiram no processo, tais como: Dialogicidade, Afetividade, Corporeidade e Ancestralidade. Chamo de campos categoriais, pois eles são abertos, se desdobram, se

alargam como arquiteturas de uma teia de aranha. Não são categorias fechadas, estanques, ou mesmo estáticas. Seguindo os princípios da teia epistêmica relacional, as discussões desses campos categoriais foram analisadas e discutidas por meio de subseções que se dispuseram por meio de subtítulos: 1. Do mover dos afetos às corporeidades plurais: o amor em perspectiva; 2. E a palavra girou e encantou nossos corpos: práticas circulares de dialogação e 3. Poéticas da ancestralidade e o reencantamento da escola.

O entrecruzamento de conceitos, categorias teóricas e campos categoriais de análise, narrativas, imagens, depoimentos de professores e professoras, as análises da coleta de dados e as discussões dos muitos achados encontrados na trajetória, deram ao corpo da tese uma tessitura de teia epistêmica capaz de nos oferecer um substancial estudo acerca dos processos formativos docentes por meio das experiências pedagógicas dialógicas em Espiritualidade Eco-Relacional.

Nosso último capítulo é destinado às considerações finais da tese, tendo a ciência de que a teia não finda e, portanto, traz contribuições na percepção ampliada daquilo que consideramos importante na Educação enquanto campo e território de encontros, experiências, aprendizagens, autoconhecimento, tendo na relação eixo central e basilador dos processos de ensino-aprendizagem e formação docente.

As bases teóricas que consolidaram nosso estudo foram construídas sob as noções de espiritualidade trazidas por Boff (1999, 2001, 2002, 2008, 2009, 2015) e Solomon (2003) em articulação com outros pesquisadores que ajudaram a compor a tessitura teórico-conceitual. Para a categoria Formação Docente, trouxemos as contribuições de Silva (2011) e Freire (1985, 1992, 1994, 1996, 2006, 2007, 2009, 2016), numa arquitetura que nos permitiu vislumbrar uma formação permanente alicerçada em princípios fundamentais, tais como: a humanização, a politicidade, a reflexão, a pesquisa, a amorosidade, a espiritualidade, tendo a relação dialógica como eixo estruturante da perspectiva formativa.

Já na categoria: Experiências Pedagógicas Dialógicas, abordamos os conceitos de Experiência e Dialogicidade a partir dos estudos de Benjamin (1994), Dewey (1979, 2011), Figueiredo (2007), Freire (1967, 2009, 2016), Josso (2002), Larrosa (2002, 2004, 2011, 2013), Macedo (2015) e Silva (2011). Aqui, esta categoria teórica teve desdobramentos que materializaram seu substrato teórico-conceitual, tais como: Práticas Corporais Integrativas-Libertadoras e Círculos Dialógicos, que trouxeram contributos conceituais para além dos autores/as já citados.

1.1 Inspirações formativas: narrativas e experiências motivacionais.

A caminhada pelo território da espiritualidade em educação como tese para o doutoramento no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará está implicada com minha trajetória nas diversas experiências, instâncias e lugares que habitei, como percursos construídos ao longo de toda uma história pessoal e profissional. Portanto, é também memória, tessitura de um ser em fluxo contínuo de evolução, descoberta e transmutação.

Assim, quando trago a temática da presente tese, é porque antes de qualquer coisa, ela tem relação com minha própria história de vida; tem implicações que me constituíram e me fizeram ser o que sou hoje. Os muitos ‘eus’ constituídos foram se projetando em finas camadas de corpos plurais ao longo desta existência, me dando consciência de que sou parte de uma totalidade, imerso numa realidade para além de mim mesmo, como projeto infinito de Deus, que tem muito a colaborar e contribuir com a transformação deste mundo.

Neste sentimento, trago as muitas memórias que hoje chegam a mim como constructo pessoal e profissional. As experiências vividas foram fundamentais para alicerçar o que hoje apresento enquanto tese no curso de Doutorado em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará – UFC.

Os sentidos da experiência humana constituem base fundamental para o processo de autoria, um sujeito-autor que se torna cronista de si. É o que nos implica, nos mobiliza e nos dá sentidos e significados, conforme Macedo (2015, p.26) “a experiência é um espaço para as percepções, para as paixões, para nossos desejos, para nossas contradições, nossos paradoxos, nossas derivas, itinerâncias e errâncias”. Assim, o que trago inicialmente, faz parte de uma narrativa pessoal-coletiva que suscitou meu interesse em investigar a temática em questão.

Sentir-se como parte de alguma coisa ou situação, vislumbrar um estado de pertencimento tem referência com estados de permanência. Um tempo sem pressa, com calma e numa velocidade que me permita ficar por um maior espaço de tempo num determinado lugar. A atitude e os diferentes estados de permanência vão criando sentimentos de pertencimento, relação e vínculo com o lugar que habitamos.

Para uma melhor visualização e sistematização das experiências narrativas que inspiraram este estudo, construí tópicos que nos ajudarão a compreender melhor os

cenários e as itinerâncias do pesquisador. Esses tópicos não estão organizados de maneira cronológica, mas estão dispostos e organizados de maneira a revelar as motivações que inspiraram o surgimento das categorias teóricas a priori: Espiritualidade, Formação docente e Experiências Pedagógicas Dialógicas.

As narrativas dialogais iniciarão com chamadas por meio de um tópico frasal em caixa alta, contendo assim, o substrato poético-essencial das partes que compõem essas experiências narrativas.

... O ESTAR JUNTO ME ALEGRA: CORPO, ARTE E ENCONTROS:

A arte sempre foi território onde me referenciei. Um lugar que habitei e permaneci para produzir sentidos e significados para minha maneira de coexistir e ressignificar o mundo em que vivo. Uma vida marcada pelo lúdico, pela capacidade inventiva do cotidiano, pel@s amig@s², pelas encenações nas ruas, praças e teatros, pelas danças.... Enfim, a arte está em mim pelos sentidos corporais e pelos vínculos que se formavam ao meu redor. Lugares que habitei com um corpo inventivo, aberto às múltiplas influências do cotidiano e das relações que eram estabelecidas.

A infância foi marcada por três dimensões que considero basilares ao processo de criação artística: @s amig@s, as brincadeiras (lúdico) e a inventividade. O habitar as ruas e os bairros da cidade com outras crianças em situação de ludicidade, sempre foi algo que marcou profundamente minha existência até hoje. O fato de estar sempre com amig@s, em grupinhos organizados na rua, foi algo fundamental para solidificar minha capacidade de gerar vínculo. Gostar e alegrar-se por estar junto. O estar junto me completa e plenifica minha existência.

Lembro-me com muita propriedade de um bloco carnavalesco que eu e meus amigos criamos na rua em que morava, no ano de 1987, chamado de BUC – Bloco Universal da Criança. Um bloco que anunciava para a cidade que as próprias crianças e adolescentes poderiam constituir, por si mesmas, de forma autônoma, criativa e protagonista, um bloco para desfilar no carnaval da cidade de Itapipoca-CE. Foi a primeira organização informal artística da qual fazia parte. A dança e a música embebidas

² No decorrer do texto o formato em forma de “@” será, sempre que necessário utilizado para demarcar cultural e politicamente a opção de referir-se simultaneamente aos gêneros masculino e feminino. A opção em questão tem relação com o sexismo presente em nossa linguagem, que transforma o masculino como uso genérico.

pelo ritmo alegre e envolvente do samba já contagiava meu corpo de menino-criador.

Desde o ano de 1993 até meados de 1998, em Itapipoca-CE, nos articulávamos como um movimento conhecido como MARCA – Movimento de Artistas da Caminhada, um movimento nacional em rede que se articulava em torno da ideia de seguir junto comprometidos com a causa da justiça social, desejando e anunciando-ensaiando uma nova sociedade. O MARCA agregava artistas de teatro, da dança, da música, das artes visuais, da poesia e se propunham a construir uma arte imbuída de protesto e proposta, anúncio e denúncia, força e ternura, com temas ligados com as causas dos Movimentos Sociais.

O lema do MARCA era assim conhecido: brilhando juntos em uma só constelação. Dois de seus muitos articuladores nacionais eram Zé Vicente e Babi Fonteles (hoje atual professor da Faculdade de Educação – FACED da Universidade Federal do Ceará). Além de outros nomes como: Gerson Moreno, Orlângelo Leal, Eliane Brasileiro, Gero Camilo, Luís Axé...

Havia encontros regionais que agregavam todos esses artistas do MARCA e eram conhecidos como Aconchegões de Arte-Vida. A expressão traduzia exatamente àquilo em que acreditávamos e lutávamos, ou seja, tinha relação com uma arte que nascia do compromisso pela causa da vida planetária; duas palavras que se complementavam para ser uma só experiência de luta e defesa da vida humana e não-humana.

A palavra Aconchegão, como nome de nossos encontros, também revelava uma forte relação com a primazia pelos afetos, pela amizade, pela parceria, por uma arte que se construía pelas relações de sinergia e cooperação grupal. Havia uma mística, uma espiritualidade ainda muito próxima aos movimentos de base das comunidades Eclesiais da Igreja Católica, por isso, todos os encontros eram muito celebrativos, dinâmicos, por meio de gestos, símbolos, cantos, danças e vivências de círculos ritualísticos.

Os encontros eram anuais e aconteciam de forma itinerante em cada cidade da região do Vale do Curu, dos quais vale destacar: Itapipoca, Trairi, Uruburetama, Paraipaba, Paracuru, Irauçuba, Apuiarés, Tejuçuoca, Itapajé, Tururu, Amontada e Miraíma.

A vivência no MARCA foi muito importante para construir em mim um legado cultural da arte enquanto movimento articulado e coletivo, que se nutria da própria vida e de seus princípios de sustentabilidade ecológica, humana, política e social. A própria manutenção econômica do movimento e dos encontros regionais se dava pela partilha do que tínhamos, numa economia solidária e criativa. Não havia na época editais de

cultura, ou pela menos não conhecíamos formas de financiamento governamentais para investimento na arte que desenvolvíamos.

Em 1997, eu e mais dois companheiros do MARCA: Gerson Moreno e Orlângelo Leal, fomos convidados pela nova gestão da Prefeitura de Itapipoca a compor o quadro de funcionários contratados para trabalhar num projeto de arte-cultura que estava iniciando em todo o Brasil: “Programa Integração AABB-Comunidade”, voltado a crianças e adolescentes das escolas públicas municipais, que no contraturno das aulas, desenvolveria atividades de dança, canto coral, teatro, práticas esportivas e instrumentos musicais. O programa nacional era uma parceria entre Associação Atlética Banco do Brasil (AABB), Banco do Brasil, Federação Nacional das AABBs (FENABB) e Prefeituras.

O AABB-Comunidade era acompanhado pedagogicamente pela PUC-SP que proporcionava uma metodologia sistemática de acompanhamento por meio de envio de material, apostilas, bem como proporcionava encontros de formação na cidade de Fortaleza-CE.

Sua filosofia e princípios eram guiados pelos escritos de Paulo Freire, através da Pedagogia do Oprimido e Pedagogia da Autonomia, os sentidos de ludicidade propostos por Rubem Alves e o senso de cuidado planetário através dos escritos de Leonardo Boff. Esses três autores foram fundamentais em nossas construções artístico-pedagógicas, alicerçaram as bases fundamentais por onde nos guiamos enquanto arte-educadores (as).

No ano de 2000 foi fundada a Associação de Artes Cênicas de Itapipoca- AARTI, que reunia artistas de dança, teatro, literatura e música cênica. Dentro desta associação, fundamos o Núcleo HUMUS de Pesquisas Teatrais, um grupo de teatro que reunia atores e atrizes, bailarín@s de diversos grupos de arte da cidade de Itapipoca que desejavam aprofundar o teatro numa perspectiva mais profissional e comprometido com o estudo e a pesquisa sobre o corpo cênico.

O Grupo HUMUS foi um importante espaço de profissionalização e pesquisa em torno do teatro-dança experimental. Nesse núcleo de teatro pude amadurecer e experimentar processos de construção de espetáculos e pesquisas sobre esse corpo cênico contemporâneo. Buscávamos uma cena despojada de artefatos, cenários ou quaisquer outros subterfúgios que nos capturasse o corpo vivo e orgânico do ator em cena. Experimentávamos a busca da evidência do corpo do ator como premissa fundamental de nosso trabalho.

No ano de 2012 tive a oportunidade de experienciar a condição de ser candidato a

vereador no município de Itapipoca. Considero que pude vivenciar o processo eleitoral de candidatura sob o ponto de vista da educação popular. Os encontros nos terreiros, salões comunitários, visitas de casa a casa, conversas com as famílias, proporcionaram momentos de verdadeira troca de experiências e educação política. Apesar de não ter sido eleito, pude aproveitar tudo àquilo como oportunidade de perceber que uma gestão se faz com participação popular, com acordos coletivos num processo dialógico e relacional. O bem viver comum me nutria de esperança para continuar lutando por dias melhores para nosso povo.

No entanto, como o candidato à Prefeito de Itapipoca no ano de 2012 havia sido eleito, fui convidado a assumir a gestão cultural do Município de Itapipoca por quatro anos: 2013 a 2016. Assim, pude vivenciar um projeto coletivo de gestão participativa com os artistas, projetos sociais e grupos organizados de arte-cultura da cidade. Foi um momento importante em minha formação humana e profissional, pois mesmo com os inúmeros desafios que se apresentavam, do ponto de vista financeiro, cultural e administrativo, pude encontrar forças no coletivo do próprio movimento dos artistas de Itapipoca. Uma relação pautada no diálogo, nos encontros permanentes e no empoderamento dos grupos organizados.

... EXPERIÊNCIAS DE FÉ: E EU VOU POR AÍ COM MEU CANTO.

Desde muito cedo, especificamente a partir do ano de 1986, comecei a participar de movimentos e pastorais sociais da Igreja Católica Apostólica Romana. O grupo de Coroinhas e a Pastoral de Adolescentes e Crianças – PAC- foram as primeiras organizações das quais fiz parte. Eram espaços de aprendizagem, de troca de experiências, de vivência das coletividades. Foi em especial na PAC, que estava ligada a um movimento nacional conhecido como Movimento de Adolescentes e Crianças- MAC-, onde alicercei grande parte de minhas experiências educacionais, artísticas e de espiritualidade.

Nas décadas de 60 a 80, a Igreja Católica Apostólica Romana e latino-americana fundamentava-se nos princípios da Teologia da Libertação, tendo como principal representante no Brasil o então padre e frei franciscano Leonardo Boff. Havia uma atenção especial, um compromisso firmado com as minorias oprimidas, com as demandas excluídas da sociedade. Era uma experiência de espiritualidade engajada, comprometida com a causa da justiça e defesa dos direitos humanos, vislumbrando construir uma nova sociedade através da mobilização popular.

Inserido em grupos da PAC (Pastoral de Adolescentes e Crianças), Pastoral Urbana (PU), Pastoral Operária - (PO), Comunidades Eclesiais de Base (CEBs) e Pastoral da Juventude do Meio Popular (PJMP), vivia a experiência de engajamento em coletivos populares organizados na zona urbana e rural, que procuravam refletir e vivenciar o evangelho de Jesus no meio dos mais necessitados.

Nos encontros, seminários, congressos, manifestações de rua, ensaiávamos o mundo novo que havia de nascer, com nossas vozes, cantos, gritos, danças e afetos. Meu corpo já vivia nas suas mais variadas manifestações de rua e de arte, um apelo a modos possíveis de viver e atuar na sociedade.

Minha infância, adolescência e juventude foi marcada pela participação efetiva e afetiva em pastorais e movimentos sociais, associações artístico-culturais. Um corpo relacional, que desde muito cedo experienciava a possibilidade do encontro enquanto potência de vida, enquanto oportunidade educacional dentro de uma dinâmica criativa, interativa e colaborativa.

Nesta época, décadas de 80 e 90, na organização dos grupinhos de crianças e adolescentes no MAC, bem como na Pastoral de Juventude do Meio Popular – PJMP, já vivenciávamos, sem mesmo saber, os círculos de cultura propostos por Paulo Freire. Toda a metodologia de trabalho nas organizações populares seguia caminhos de uma evangelização dialógica, pautadas no respeito e na escuta atenta ao outr@. Ou seja, já na idade entre 12 a 20 anos de idade, aprendi a importância de se compreender o valor do diálogo, do respeito ao que a pessoa me trazia como demanda e necessidade.

Dentro das pastorais sociais da Igreja Católica Apostólica Romana, através dos encontros nacionais de juventude e das CEBs, tínhamos contato com as mais variadas manifestações religiosas, pois alguns encontros reuniam gente de vários credos. Assim, fui percebendo pela experiência relacional com as pessoas que, independente das crenças de cada um e cada uma, o que mais me interessava eram as compartilhadas, os relacionamentos, os diálogos.

Minha expressão de fé foi motivada, desde muito cedo, dentro de uma perspectiva relacional, movida pelo desejo de transformação do mundo em que vivemos, partindo da realidade histórica numa atitude de comprometimento com os excluídos da sociedade.

Fui leigo engajado, seminarista da Diocese de Itapipoca-CE, membro de comunidade de vida da Comunidade Católica Obreiros da Tardinha – COT, participante do coral da liturgia da Igreja Católica, fundador e membro de um grupo de música e teatro para evangelização, conhecido como *TOTUS TUUS*, expressão em latim (todo teu).

Neste grupo dei continuidade a expressão de evangelização pela música. Pelo canto pude experimentar um Deus próximo, que estava dentro e não simplesmente como ideia a ser conceituada e explicada racionalmente.

Num período de 1986 a 2012 (26 anos), estive engajado na Igreja Católica Apostólica Romana e nesta caminhada, por meio dos mais variados grupos e movimentos, de cunho mais popular e social, eclesial até aos mais tradicionais e conservadores, pude ir construindo uma consciência transcendental. Compreendendo transcendência aqui enquanto “um ser de abertura em todas direções. [...] um nó de relações conosco mesmo, com os outros, com a sociedade, com a natureza e com Deus.” (BOFF, 2009, p.14). Um processo permanente de busca, de feitura, tendo certeza, cada vez mais, que somos seres inacabados, impermanentes, para além de nós mesmos.

Assim, implicado por toda esta vivência de fé engajada, curioso e sempre aberto às emergências do tempo, percebi que poderia ser mais, buscar mais, encontrar outros caminhos. Essa percepção ampliada da vida e do universo, me deu condições de considerar e respeitar as muitas experiências de fé e espiritualidade acima de qualquer doutrinação religiosa específica.

Mesmo dentro da Igreja Católica, sempre tive uma simpatia com temas ligados à vida após a morte. Assistia a filmes, lia livros, via documentários. Em determinados momentos de minha caminhada não encontrava as respostas que fazia para questões existenciais: de onde viemos? Para onde vamos? O que é a vida e a morte? Eram muitas as inquietações, as dúvidas e até experiências espirituais durante o período do sono.

Já no final do ano de 2012 comecei a ficar ausente da Igreja Católica, não mais frequentava as missas e o engajamento nas pastorais e movimentos deixou de existir. Fiquei afastado das atividades, pois estava muito envolvido com o trabalho nas escolas e acabei priorizando outros espaços de ocupação. Mesmo afastado da Igreja continuava com a vivência de uma espiritualidade caminhante, ocupando espaços educacionais e formativos levando fé, esperança, partilha e solidariedade. Isso não me incomodava, pois em minha compreensão a experiência da fé e do amor caminhavam irmanados como compromissos ético-políticos em defesa e promoção da vida.

No ano de 2014 fui convidado por um amigo a conhecer um Centro Espírita localizado na periferia de Itapipoca, conhecido como Centro Espírita Bezerra de Meneses – CEBEM. A casa era um ambiente acolhedor, sereno e portadora de uma metodologia dialógica de estudo em círculo, o que me deixou bastante entusiasmado.

Por lá estudávamos o Livro dos Espíritos, codificado pelo pesquisador e pedagogo

Allan Kardec³, o Evangelho segundo o Espiritismo e além de cursos sobre os fundamentos do Espiritismo. As discussões no CEBEM eram muito democráticas, participativas e me deram muitas respostas ao que me deixava inquieto.

Tudo aquilo fazia sentido para mim e me deixava consolado ao saber que estamos imersos numa realidade mais ampla e muito mais profunda. O fato da perspectiva da imortalidade da alma, premissa fundante na doutrina espírita, me oferecia condições de pensar para além das circunstâncias de tempo e espaço.

Nunca desconsiderei minhas vivências e experiências nos movimentos e pastorais sociais da igreja católica, elas foram importantes e necessárias. No entanto, o Espiritismo⁴ chegou em minha vida como um movimento de dentro, um impulso que me aquietava a alma e consolava meu coração e a mente. Por se apresentar enquanto filosofia, ciência e religião, a doutrina codificada por Allan Kardec, trouxe importantes contributos à minha formação humana e espiritual.

Foi participando das reuniões espíritas que compreendi o valor de todas as religiões e que o mais importante seria a valorização do bem comum, do amor às pessoas, ao planeta e todos os seres que o povoam. Desta maneira, compreendi que em todas as culturas e sociedades vamos encontrando maneiras diferentes de viver nossa expressão de fé e espiritualidade, não importando, assim, qual religião a pessoa siga, mas o quanto de bem comum e bondade ela possa estabelecer na Terra.

³ O nome Allan Kardec é um pseudônimo de Hippolyte Léon Denizard Rivail, codificador da doutrina espírita ou Espiritismo. O professor francês Rivail, era estudioso, pesquisador, autor de mais de 20 livros didáticos adotados por escolas e universidades da França. Filho do juiz Jean-Baptiste-Antoine Rivail, e da dona de casa Jeanne Duhamel. Rivail foi discípulo do jornalista, escritor e educador Johann Heinrich Pestalozzi. A utilização do pseudônimo de Allan Kardec era para resguardar seus livros didáticos de possíveis boicotes do governo. Esse pseudônimo foi dado a ele, numa sessão espírita por um espírito de nome Zéfiro, e carregava a história de outras vidas em suas onze letras. Segundo a informação do espírito, Rivail teria convivido e trabalhado como druida, na Gália, na época do imperador Júlio César, entre os anos de 58 e 44 anos antes de Cristo. (MAIOR, 2015, p. 31-32. 77).

⁴As palavras ‘espiritual’, ‘espiritualista’ e ‘espiritualismo’, já tinham significados bem conhecidos desde a Antiguidade. Os espiritualistas ‘opostos aos materialistas’ – acreditavam que o corpo é mais do que mera carne, mas nem todos apostavam na existência de espíritos ou na possibilidade de comunicações com o chamado mundo invisível, verdades defendidas pela nova doutrina. Como chamar então esta nova corrente espiritualista? O nome veio a público pela primeira vez, impresso em papel, na introdução de O livro dos espíritos: Em lugar das palavras espiritual e espiritualismo, empregamos, para designar esta referida crença, os vocábulos espírita e espiritismo. A crença espírita, ou o espiritismo, consiste em acreditar nas relações entre o mundo físico e os seres do mundo invisível ou espíritos. (MAIOR, 2015, p. 75-76). Espiritismo é a ciência nova que vem revelar aos homens, por meio de provas e irrecusáveis, a existência e a natureza do mundo espiritual e as suas relações com o mundo corpóreo (Evangelho segundo o Espiritismo, p. 5).

... NÃO SEI PORQUE VOCÊ SE FOI, QUANTAS SAUDADES EU SENTI.

Em setembro de 2016 experimentei uma das maiores dores de minha alma: a morte de uma pessoa muito amada e querida, que ao longo de quatro anos fez parte de minha vida. Meu chão desabou e tudo o mais parecia não fazer tanto sentido, me sentia como que sentado numa calçada no meio de uma rua cheio de neblina, onde nada se via. Apesar de conhecer pela razão consciente o princípio da imortalidade da alma e que a morte nada mais é que uma separação temporária de quem precisou partir, não conseguia lidar com a situação e entrei numa profunda depressão.

Fiz psicoterapia durante um ano e meio para poder lidar com tudo isso. Nesse período fui aprofundando conceitos, participando de seminários e cursos sobre vida após a morte, espiritualidade, terapias de vidas passadas, enfim, passei a mergulhar mais a fundo nessa realidade tão pouco considerada por muitos: a espiritualidade.

Lembro com muita propriedade, que durante a depressão e em processo de psicoterapia, especificamente no dia 08 de janeiro de 2017, acordei de um sonho no meio da madrugada e um texto me veio à mente:

Somos pontinhos de luz numa circunferência do universo, ora como centro em que gravitam muitos outros pontos ao redor, que são necessários ao equilíbrio dinâmico da circularidade do ato devocional do amor. No entanto, ao mesmo tempo em que sou centro também sou parte de outros círculos e gravito em torno de outros seres que me tem como necessários ao seu processo de evolução. O desenho que se forma não é uniforme, é um emaranhado de círculos que se interpenetram para gerar outros equilíbrios.

A dinâmica circular chega a ser infinita, pois todos os dias, somos centro e borda de algum círculo. A borda que também transborda é chamada e convidada pelas leis de atração e afinidade com que temos uns aos outros. Esse amor infinito de Deus, a inteligência suprema e organizadora do suposto caos, vai conduzindo essa tela imensa no universo, na pluralidade das existências, dos seres e dos planetas.

O amor é a dinâmica que sustenta tudo. Mas amor para além das concepções românticas ocidentais que foram aos poucos fazendo parte do imaginário popular e de nosso inconsciente coletivo. Quando falo de amor, falo de decisões claras, muitas vezes sutis que geram as potências de vida no universo. Falo do que está na ontologia do ser, na constituição daquilo de que somos feitos e gerados. E um dia, não muito longe, talvez aos poucos descobramos em nós essa energia catalizadora do multiverso.

Reitero aqui a expressão multiverso exatamente porque não existe uma única versão das coisas, um único verso, mas múltiplos versos de um emaranhado infinito de processos circulares dos tantos, plurais e diferentes modos de compreensão de vida.⁵

⁵ Texto advindo de um sonho que tive em 08/01/2017 e escrito logo após o desdobramento onírico.

Mesmo sem compreender bem o que significavam aquelas palavras, tinha certeza que não nasceram ao acaso, tinham sentido e de alguma forma precisava acolhê-las. Aquele texto me deu alento dentro da condição da qual estava vivendo. Por ele, tive a convicção de que minha pesquisa para um futuro projeto de Doutorado seria em espiritualidade. Mesmo não tendo mais vontade de continuar os estudos, sabia que no fundo precisava prosseguir, e assim, somada a todas as experiências pessoais e profissionais, iniciei meus primeiros escritos em torno de um projeto para concorrer ao curso de doutorado em educação na UFC, do qual fui aprovado em julho de 2017.

... DA ACADEMIA AO CHÃO DA ESCOLA: PERCEPÇÕES PLURAIS

Do ponto de vista acadêmico, tive também três grandes influências que me inspiraram e corroboraram para construção desta tese: a graduação em Pedagogia na Faculdade de Educação de Itapipoca – FACEDI/UECE, no período de 1998 à 2002, a especialização em Educação Biocêntrica, ocorrida no período de 2015 à 2016 através do Centro de Desenvolvimento Humano – CDH em parceria com a Universidade Estadual Vale do Acaraú –UVA e o Mestrado Acadêmico em Sociobiodiversidade e Tecnologias Sustentáveis – MASTs, ligado à Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB- CE, no período de 2014 à 2016.

O curso de graduação em Pedagogia foi um marco importante em minha experiência enquanto estudante na educação superior. Estava saindo do ensino médio e já engajado em movimentos culturais da cidade de Itapipoca, fiz do campus da Faculdade mais um espaço de intervenção cultural e educacional. Para além da sala de aula, pude experimentar o engajamento no centro acadêmico como diretor de cultura. Criava projetos de extensão, de pesquisa, além de realizarmos muitas formações artístico-culturais no próprio campus da FACEDI. Enquanto universitário, vivi intensamente os processos formativos ali propostos, seja nas salas de aula, nas participações em congressos estaduais, nacionais ou mesmo nas semanas acadêmicas.

Nas salas de aula participava ativamente das discussões, sempre primando pelo elemento da criatividade, da leitura e do estudo. Fui bolsista de Iniciação Artística e realizamos muitos projetos de extensão comunitária na cidade e na própria Faculdade. Fazíamos muitas interferências no cotidiano universitário, dentre elas posso citar: Intervalo com Arte: programa permanente de apresentação e debate cultural para os

estudantes, docentes e comunidade. Produzíamos peças de teatro e fundamos naquela época o Núcleo de Artes Cênicas da FACEDI, do qual permanece até hoje.

O auditório da Faculdade de Educação de Itapipoca era e ainda continua sendo um espaço de divulgação de grandes obras artísticas da cidade. Foi lá que estrearam grandes obras de teatro, música e dança, bem como foi palco de comemoração na fundação da Associação de Artes Cênicas de Itapipoca no ano de 2000.

Os princípios da Educação Popular, a educação dialógica e os círculos de cultura foram alicerçados já naquele período da Pedagogia. Saí da universidade com o entusiasmo do ser educador comprometido com as transformações sociais e políticas, com força de um jovem sonhador e propositor de novas perspectivas educacionais para o município de Itapipoca.

A especialização em Educação Biocêntrica também me trouxe grandes contributos à formação profissional e pessoal, alicerçou grande parte do que considero importante trabalhar enquanto educador comprometido com os processos de humanização e valores humanos na Educação. Essa abordagem educacional parte da vida como princípio potencializador das mais diversas atividades, unindo arte, mística, ciência, pedagogia e transformação social. A educação é compreendida e vivenciada aqui enquanto processo humanizante, ético, estético, político, histórico, social e cultural. A metodologia da especialização foi vivencial, experiencial, pautada a partir dos pressupostos teóricos de Rolando Toro – criador da Biodança, Paulo Freire com educação dialógica e Edgar Morin – teoria da complexidade.

Minha pesquisa no Mestrado Acadêmico em Sociobiodiversidade e Tecnologias Sustentáveis na UNILAB-CE, também foi um forte elemento que impulsionou a presente pesquisa, pois realizei um estudo de caso acerca das relações entre corpo e ancestralidade africana e afro-brasileira por meio das vivências artísticas em danças negras brasileiras contemporâneas, numa Organização Não-Governamental – ONG, conhecida como: Ponto de Cultura Galpão da Cena, localizado na cidade de Itapipoca-CE. Fui identificando ao longo da pesquisa que os corpos dos artistas bem como suas produções tinham uma estreita relação com ancestralidades africanas e seus corpos estavam imersos em estados relacionais de convivência para além do fazer artístico.

No mestrado fui orientado pelo prof. Dr. Luís Tomás Domingos, um africano que trazia na fala e no corpo sua vivência ancestral com os povos historicamente marcados pelo processo de subalternização capitalista. Em suas aulas logo me identifiquei com os

temas ligados às africanidades e à filosofia africana conhecida como ubuntu⁶ e então defendi a dissertação cujo título traduziu esse tempo de investigação na UNILAB-CE: Corpo e ancestralidade em danças negras brasileiras contemporâneas: processos de pertencimento afro no ponto de cultura galpão da cena.

O contato, os encontros, palestras e vivências de estágios com os estudantes africanos e brasileiros que estudavam na UNILAB, a própria pesquisa, o deslocamento à cidade de Redenção no interior do Ceará, foram proporcionando outros olhares, outros saberes, outras conexões e outras epistemologias comprometidas com cosmovisões ancestrais africanas e afro-brasileiras.

Pensar, portanto, num corpo que se move na experiência de uma ancestralidade negro-africana é estabelecer outras matrizes referenciais de convivência consigo, com a terra e com os seres que habitam nela. É um movimento de libertação e dos sentidos de pertencimento afro que escoam por entre nossas corporeidades em relação com a sociobiodiversidade da terra.

O elemento corpo e corporeidades já estavam ali alicerçando a continuidade numa pretensão futura de projeto para um doutoramento. Um corpo em estado de relação constante, contínua e permanente, provocando assim corporeidades diversas e plurais.

Já no chão da escola, atuei como professor do ensino fundamental I, Fundamental II, ensino médio, coordenador pedagógico numa escola de ensino médio e técnico de formação da Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação – CREDE 02, órgão ligado à Secretaria da Educação do Estado do Ceará – SEDUC.

Como articulador da célula de formação da CREDE 02, fui percebendo que o campo de atuação educacional em seus processos de formação dos estudantes, gestores/as e professores/as, quase sempre se dá numa esfera cognitiva de apreensão do conhecimento. A formação fica, muitas vezes, restrita a um método expositivo de leitura e discussão de textos, além de extensas questões por meio de uma educação à distância. Diante disso, fui construindo processos formativos para professores, professoras e estudantes a partir de vivências corporais, práticas meditativas, educação emocional, arte-educação, dentre outras intervenções.

⁶ Ubuntu, segundo Ramose (2011) é uma forma de viver originário e praticado pelos povos Bantu e que exprime a ideia de uma existência em coletividade. O ser em relação com @ outr@, com a natureza, os animais, as plantas, os seres vivos e “ditos” não-vivos. Seria uma espécie de força vital que se manifesta na humanidade dos seres humanos numa perspectiva de coexistência plural e complexa. (RAMOSE, 2011).

O elemento formação docente foi ganhando proporções significativas em meu trabalho na CREDE 2 por meio de uma outra perspectiva mais socioemocional, relacional, integrativa, espiritual e artística.

Uma outra experiência bastante significativa que unia educação e espiritualidade foram as minhas participações a partir do ano de 2012 dos seminários de Cultura de Paz, Educação e Espiritualidade promovidos pela Universidade Federal do Ceará – UFC na Faculdade de Educação – FACED na cidade de Fortaleza, organizado pelo grupo de pesquisa Cultura de Paz, Espiritualidade, Juventudes e Docentes tendo como líder a Prof^a. Dra. Kelma Socorro Lopes de Matos.

Ali comecei a perceber a relevância de se estudar a espiritualidade enquanto potencializadora de processos educativos na escola e em outros espaços sociais. As palestras, oficinas e vivências foram aos poucos alimentando em mim o desejo de aprofundar mais esta dimensão enquanto componente de pesquisa e elemento formativo. Assim, produzi alguns artigos e criei na cidade de Itapipoca um grupo de estudo com professores e estudantes em que pudesse, de alguma forma, vivenciar as aprendizagens consubstanciadas a cada ano nos seminários na UFC.

Portanto, a proposta dos eixos constitutivos que mobilizaram a presente tese de doutorado em Educação: Espiritualidade, Experiências Pedagógicas Dialógicas e Formação Docente, nasceram bem antes como vivência pessoal, seja nos grupos, nas escolas, nos programas de intervenção educacional, nos grupos de arte e nas pastorais e movimentos sociais da Igreja Católica nas décadas de 1980 e 1990, bem como no Espiritismo. Ou seja, os lugares que habitei e as situações vividas, suscitaram as primeiras reflexões acerca daquilo que pretendia investigar. Aproximou-me do elemento educação e espiritualidade, tendo em vista as experiências vivenciadas ao longo da minha caminhada pessoal e profissional.

1.2 Tessituras da Tese: problematização, objetivos e relevância.

Quando nos propomos a pensar sobre o presente estudo, é porque ele tem uma razão de ser dentro de uma perspectiva local-global. A temática não está descolada da vida humana na terra e em seus processos de civilização mundial. Ao falar de educação, espiritualidade, formação docente, escola, experiência pedagógica, estamos com certeza implicados num projeto maior de civilização.

Civilização essa que, conforme Figueiredo (2007) e Boff (2002), encontra-se em crise. E o sentido filosófico desta palavra crise encerra seu sentido originário: em sânscrito a palavra quer dizer “kri ou kir e significa ‘desembaraçar’ (scatter, scattering), ‘purificar’, ‘limpar’ [...] depois de qualquer crise, seja corporal, psíquica, moral, seja interior e religiosa, o ser humano sai purificado, libertando forças” (BOFF, 2002, p.24).

Assim, há aqui, segundo os autores, o esgotamento de um tipo de arranjo existencial, político, econômico, ecológico, ambiental, social. Uma crise no projeto de vida humano-social, alicerçada pela ciência moderna e em suas várias formas de conhecimento. Uma crise de sentido, de visão de mundo, uma crise civilizacional moderna que preconizou e evidenciou o ser humano enquanto manipulador e controlador das forças da natureza, subjuguando povos e nações.

Corroborando com as ideias de Unger (2000, p. 53),

Talvez o traço mais marcante da civilização moderna tenha sido a ideia de que o ser humano é tão mais humano quanto mais ele domina a natureza e os outros homens, tão mais homem quanto mais ele consegue estender o seu controle sobre todos os níveis e todos os planos de existência. A virulência deste projeto – que esteve presente também em outros momentos, em outras sociedades – embora jamais com a intensidade e a violência que assumiu no nosso sistema presente – se relaciona a uma concepção do conhecimento como uma técnica de manipulação e controle.

Nesta ambiência construída ao longo da história, nos encontramos aqui num abismo insustentável e num processo que, segundo Quijano (2005) trata da dita “modernidade” enquanto um conjunto de elementos objetivos e subjetivos que instauraram um modo de existência social e de organização político-econômica na Terra inaugurados desde o processo de colonização e colonialização.

A partir dos estudos de Quijano (2005), podemos estabelecer aqui os conceitos de colonizar e colonializar. Para o autor, colonizar tem a ver com invadir, tomar posse do território, impor um domínio ou supremacia sobre algo ou alguém, já colonializar significa impor um determinado padrão cultural, simbólico, epistemológico, ideológico, de valores, crenças...

Segundo Quijano (2010, p.84),

A colonialidade é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial do poder capitalista. Sustenta-se na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do referido padrão de poder e opera em cada um dos planos, meios e dimensões, materiais e subjetivos, da existência social cotidiana e da escala societal.

Pensar a modernidade/colonialidade em Quijano (2010), é pensar num padrão de poder derivado da classificação racial da população mundial (FIGUEIREDO, 2012). Uma classificação hierarquizada tida como normal e modelo-padrão, natural e por consequência manipuladora de outras classificações. “A cor é, literalmente, uma invenção eurocêntrica enquanto referência ‘natural’ ou biológica de ‘raça’” (QUIJANO, 2010, p. 125).

A raça é aqui uma categoria muito presente na sociedade moderna profundamente referenciada no imaginário mundial, pois está atrelada a própria ideia de corpo ou corporalidade. Somos um corpo, a pessoa é historicamente presente no mundo sob a perspectiva do corpo.

Na exploração, é o ‘corpo’ que é usado e consumido no trabalho e, na maior parte do mundo, na pobreza, na fome, na má nutrição, na doença. É o ‘corpo’ o implicado no castigo, na repressão, nas torturas e nos massacres durante as lutas contra os exploradores. [...] Nas relações de gênero, trata-se do ‘corpo’. Na ‘raça’, a referência é ao ‘corpo’, a ‘cor’ presume o ‘corpo’”. (QUIJANO, 2010, p.126).

Desta maneira, ao trazermos o debate acerca da escola, da educação, da formação docente e da espiritualidade, é pensarmos nesses corpos que habitam esses espaços objetivos e subjetivos, é vislumbrarmos processos descolonializantes e decoloniais que possam ampliar nossa percepção da realidade para além dos determinismos das sociedades modernas.

Para Figueiredo (2012), a modernidade instituiu uma narrativa única a partir de um modelo civilizatório europeu, reverenciado enquanto proposição normal, padrão, superior e universal dos conhecimentos.

Nasce a modernidade associada ao Paradigma Antropocêntrico. O ser humano reage na contramão do ciclo anterior, considerando-se o construtor de todas as verdades, abdicando de Deus e se apropriando da natureza. Com Galileu, Descartes e Newton o ser humano faz hegemônica a razão científica. Dá nascendo tecnologia, poder, dominação, exploração. (FIGUEIREDO, 1999, p. 26)

A dita modernidade foi tomando o mundo sob o ponto de vista de uma razão instrumental, o mundo passou ser passível de dominação e controle, a natureza foi encarada enquanto objeto de manipulação e exploração sob os domínios do ser humano. Sob essa lógica, o capitalismo mundial foi tomando forma e cartografando espaços geopolíticos de dominação, impondo uma racionalidade modelo para todos e

naturalizando experiências de subalternidade e incorporação de uma lógica de que existem aqueles que dominam e os que são dominados.

Dessa forma, “foram-se configurando como um novo universo de relações intersubjetivas de dominação sob hegemonia eurocentrada. Esse específico universo é o que será depois denominado como a modernidade” (QUIJANO, 2010, p. 85).

A idade moderna foi assim organizando sua estrutura de mundo baseada numa racionalidade técnica-instrumental de desenvolvimento ilimitado da natureza, submetendo-a a uma exploração desenfreada e com consequências desastrosas.

Aos poucos fomos gestando uma organização humana na Terra baseada na exploração, na dominação, num consumismo não solidário, numa economia que se sustenta pela competitividade, manutenção de subalternidades e depredação dos recursos naturais. Aqui a natureza é vista enquanto um recurso, um objeto de controle e manipulação das forças produtivas do capitalismo.

O termo Eco-Relacional foi cunhado e pesquisado por João Batista de Albuquerque Figueiredo, professor do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, da Universidade Federal do Ceará (UFC). Conforme preconiza Figueiredo (2007, p. 59), o Eco-Relacional “[...] é uma proposta que representa a compreensão do Universo, na qual as totalidades são parcelas entremeadas, inseridas em totalidades ainda maiores, estruturando, desde o nível mais simples ao mais complexo, uma ligação de interdependência em busca da contínua co-evolução”.

Pensando numa perspectiva Eco-Relacional estamos lidando com um legítimo outro, com diferenças e marcas diversas em constituição de vida e sistema de crenças variadas. Sendo assim, torna-se urgente a compreensão e consciência da pluralidade das pessoas que transitam pelo espaço escolar com sua diversidade étnica, religiosa, social e de gênero, pois elas são basilares no processo de educação em nossos tempos.

O ser que se edifica nesta perspectiva tem no espaço da relação, o lugar da ética como dimensão essencial que se estabelece no respeito às diferenças. Como nos diz Freire (1996, p. 94) “[...] nunca foi possível separar em dois momentos o ensino dos conteúdos da formação ética dos educandos. O ensino dos conteúdos implica um testemunho ético do educador”.

Inicialmente o contexto no qual emergiu a pesquisa para a presente tese, teve relação também com o cenário político da educação brasileira (período entre 2017 a 2020), que passou por momentos delicados, pautados num discurso de uma pseudo-moral e sustentado por uma linguagem religiosa única, centrada no cristianismo evangélico e

católico, numa perspectiva eurocêntrica, colonializadora e subalternizante, que inviabiliza e invisibiliza outras expressões de fé e espiritualidades.

Tivemos recentemente, no ano de 2018, um processo eleitoral permeado por intensos ataques à democracia e ao respeito à diversidade humana em diversas instâncias. Questões como racismo, gênero, liberdade religiosa e criativa, foram fortemente atacadas por uma onda de violências sem precedentes.

O próprio slogan de campanha de Jair Bolsonaro: “Brasil acima de tudo. Deus acima de todos”, de cunho neonazista, foi repetido continuamente por seus seguidores e apoiadores, estampado em camisetas, bandeiras, *memes* nas redes sociais. Muita gente desconhece que a frase em questão teve forte inspiração direta na Alemanha nazista de Hitler, pois uma das frases mais repetidas era: “Deutschland über alles”(verso presente no hino nacional alemão escrito pelo compositor austríaco do período clássico, Joseph Haydn) que, em português, significa “Alemanha acima de tudo”.

O grupo de extrema-direita se apossa do discurso de um projeto de poder a partir de uma narrativa de Deus como valor máximo a ser seguido, numa lógica pautada em pseudo-valores cristãos com base em claras hierarquias de manutenção da ordem e do poder. Aqui a visão é unilateral de religião ancorada num Cristianismo que não enxerga e não assume um Deus no meio do povo, entre nós, que opta pelos pobres e oprimidos a partir da encarnação de Jesus, o pobre da periferia de Nazaré.

A expressão na atual política brasileira: “ Deus acima de todos” representa e faz parte de um projeto cristofascista em curso na sociedade contemporânea brasileira, sustentado pela lógica da colonialidade que ainda sustenta uma visão linear da religião e da espiritualidade. O mesmo cristianismo sanguinário e genocida das cruzadas entre os séculos XI e XIII, a colonização racista e escravocrata da América, a dizimação de povos indígenas e apoio às ditaduras civis-militares no século passado, parecem ser retomados com força total em pleno século XXI.

Há uma projeção de Deus nos vetores de governabilidade do presidente da República Federativa do Brasil no governo Bolsonaro, impondo ao conjunto da sociedade brasileira uma espécie de única narrativa de Deus como dispositivo de domínio e manutenção da ordem. É uma leitura colonizadora, eurocentrada, branca, moralista, individualista e conservadora da própria Bíblia.

Portanto, ao trazermos a temática sobre Espiritualidade e Educação neste estudo, tem a ver com uma atitude política de resistência, de empoderamento do ser humano

plural em interfaces com outras experiências de espiritualidade, com outros saberes ancestrais e outras formas de vislumbrarmos o potencial humano na sua boniteza diversa.

A paradoxal fala de muitos políticos, em nome de “Deus” e dos valores de uma visão tradicional de família, construíram um extenso discurso de ódio e intolerância a negros, gays, lésbicas, travestis, transexuais, mulheres, salvaguardando uma lógica pautada sob os ditames do grande capital.

Um outro contexto na qual emerge esta tese tem relação com a própria crise epidemiológica mundial no ano de 2020, causada pela COVID-19, doença infecciosa causada pelo novo coronavírus. Um vírus letal que espalhou-se pelo mundo, com origem provável na China já desde 2019.

Nossa pesquisa de campo se deu no período de 2019 e início de 2020 nas duas escolas de ensino médio em tempo integral do Ceará no município de Itapipoca. Dois meses após o processo de formação nas escolas, nos vemos enclausurados e confinados em casa. Convivemos com um léxico linguístico cotidiano e permanente: higienização, isolamento social, confinamento, toque de recolher, quarentena, *lockdown*, cloroquina, *home office*, *lives*, linha de frente, respiradores mecânicos, UTI, colapso do sistema de saúde, pandemia, medo, morte, incerteza, insegurança... o novo repertório de palavras foram habitando nossas casas e provocando uma sensação de finitude ao que estava por vir.

O lema permanente: “fique em casa” ecoava em nossas cabeças 24h ao dia. Estávamos escondidos do inimigo invisível e microscópico. Escolas e Universidades interromperam as aulas presenciais, as viagens foram canceladas e proibidas, os comércios fecharam, as frotas de transporte público foram reduzidas, eventos culturais suspensos, as ruas ficaram desertas e em pouco tempo parecíamos viver dentro de um filme de ficção científica. O mundo parou, ficou suspenso, os hospitais e enfermarias não paravam de funcionar num ritmo acelerado para salvar mais uma vida.

Segundo dados da Organização Mundial da Saúde- OMS foram mais de 340 milhões de casos confirmados em todo o mundo e com um número de mortes de mais de 5 milhões, atualizados em 21 de janeiro de 2022. Vale destacar que esses dados vão mudando a cada dia, mesmo com o avanço das vacinas, devido ao número de variantes da COVID-19.

O Brasil, segundo dados do Ministério da Saúde do Governo Federal, encontra-se com número atualizado em 21 de janeiro de 2022 com 23. 751. 782 casos confirmados de COVID-19 e com número acumulado de óbitos em 622.563, ficando atrás apenas dos

Estados Unidos em número de pessoas mortas. Os dados vão sofrendo mudanças constantes devido ao número de pessoas ainda não vacinadas, bem como ao número de novas variantes do coronavírus que vão surgindo.

Nosso país apresentou e apresenta um crescimento da doença dentre os países da América Latina e do mundo. Apesar do vírus não discriminar ninguém e infectar a todos e todas, ele revela um grande fosso nas políticas de saúde pública, nos investimentos em pesquisa e educação, em distribuição de renda, em políticas de moradia, saneamento, habitação e mobilidade urbana no Brasil.

As condições sociais desiguais fizeram das populações mais pobres as mais vulneráveis diante da crise epidemiológica da Covid-19. A adoção de medidas de prevenção e distanciamento social não eram possíveis para quem não tinha casa ou morava em barracos de favelas com mais de 10 pessoas amontoadas.

Esse foi o contexto da escrita da tese, enclausurado, num estado de confinamento e com um misto de sentimento de incerteza, medo, indignação e saudade das pessoas queridas, dos familiares, dos processos vividos presencialmente na escola.

Se por um lado tínhamos uma intervenção formativa em que as interações corporais eram requisitos essenciais na formação docente nas escolas, agora estávamos mascarados, distantes e com medo dos encontros e aproximações. A virtualidade dos processos educacionais foram o mecanismo único de continuidade do nosso trabalho. As aulas remotas, o ensino à distância, as aulas síncronas e assíncronas estabeleceram a única via possível de comunicação.

Mas aos poucos, com a intervenção da ciência e dos vários laboratórios e das pesquisas científicas, conseguimos, em tempo hábil, criar vacinas no combate ao novo coronavírus. E aos poucos o mundo reabriu suas portas, os comércios voltaram, o número de casos começaram a diminuir e, apesar da infecção de novas variantes, a vacinação segue avançando mundo à fora, proporcionando a diminuição no número de óbitos.

Contudo, podemos perguntar: como será um novo normal? Que parâmetros de normalidade queremos construir para nossa Terra-mátria, nossa casa comum? A pandemia desorganizou nossas estruturas financeiras, econômicas, políticas e sociais, fragilizou nossas pequenas certezas e nos põe agora diante de um desafio de repensar nossa humanidade de maneira global.

O comportamento do capitalismo e do sistema mundo não mais se sustenta. É urgente pensarmos novos modelos, formas de atuação no planeta para além do lucro, dos sistemas financeiros e das grandes corporações econômicas mundiais. Mais uma vez o

colapso dos sistemas financeiros, de saúde e de políticas sociais são postos à prova. E não precisa ser profeta para perceber que faz tempo que a humanidade precisa recuperar o sentido colaborativo de viver em sociedade.

E assim continuamos nossa existência imersos num momento de profundas mudanças no mundo do trabalho, nas relações internacionais conflituosas, no avanço das tecnologias, nas mudanças climáticas, nas migrações mundiais, no desemprego, nas iminências das guerras nucleares e biológicas, no surgimento de novas doenças, enfim, vivemos um tempo de incertezas e de perplexidade diante desse emaranhado de situações inesperadas.

“A percepção que temos é de que não podemos continuar nesse caminho, pois nos levará a um abismo. O destino da Terra e da humanidade coincidem: ou nos salvamos juntos, ou sucumbimos juntos.” (BOFF, 2002, p.13). É necessário reinventarmos outros caminhos, outras perspectivas de economia, de organização política e social, uma nova ética de convivialidade de tudo com tod@s.

Tudo isso implica então em mudança de paradigma, na criação e fruição de uma nova ética inspiradora de novos valores civilizacionais planetários. É preciso desenvolver uma racionalidade que incorpore a intuição, o corporal, o cognitivo, a afetividade, a solidariedade, a espiritualidade, a arte, a inteligência em suas múltiplas formas e feitura.

Nesta compreensão, o projeto educacional das escolas, independentemente do nível a que se destina, também é afetado pelas demandas sociais emergentes, não está desconectada dos projetos de civilização mundial, apresenta, pois, novas configurações e necessidades de aprendizagens.

Precisamos, então, de uma nova perspectiva educacional pautada numa pedagogia da reinvenção, que nos ajude a aprender a aprender, a fazer, a conviver e a ser (DELORS, 2005), para além das necessidades do mercado mundial e das corporações econômicas internacionais. Aqui, nos cabe a compreensão de uma educação transformadora e emancipadora de todos os autores e autoras que participam das comunidades de aprendizagem: estudantes, professores e professoras, gestores, secretári@s escolares, porteir@s, merendeiras, serviços gerais, pais, mães e comunidade.

Quando trago a dimensão da Espiritualidade no contexto da formação docente no âmbito da educação escolar, tem relação e implicação no cultivo da afetividade, do amor, da compaixão, do diálogo, no respeito às diferenças, na resolução pacífica de conflitos, na cooperação e na transformação de si e da sociedade.

De acordo com Kardec (2005), a educação do ser humano como um ser eminentemente espiritual constitui a chave para o progresso ético-moral da humanidade e a percepção da espiritualidade na Educação ajuda a compreender melhor situações que atravessam a totalidade de ser transpessoal que somos, “[...] numa percepção integral de mundo, em toda sua amplitude e inteireza” (FIGUEIREDO, 2007, p.61). Logo, a ideia de que a ciência e a espiritualidade são instâncias que não dialogam, precisa ser melhor considerada e analisada, pois estamos imersos em uma totalidade.

A condição d@ autor@-educador e educadora de que tratamos na intenção deste projeto é de um ser multidimensional que tem na dimensão espiritual o lugar de onde dialoga com todas as outras dimensões: social, relacional, econômica, afetiva e política.

Antes de ser um profissional que assume a atividade da docência, é um ser humano que sonha, cria, sente, pensa, tem fragilidades, problemas, potências, que estabelece relações sociais e profissionais. A docência é vista aqui não somente enquanto atividade, mas também expressão de ser humano, vivo, intenso, propositor de interações, interrogações e transformações sociais.

Desta maneira, o que se pretendeu aqui foi colaborar com processos experienciais e reflexivos para além de qualquer pensamento disciplinar. A ideia foi estabelecer processos dialógicos, amorosos, meditativos, corporais, que parta de uma dimensão espiritual numa perspectiva Eco-Relacional. O ponto central dessa perspectiva evidencia e “[...] se funda na proposta de enfatizar a Relação como eixo principal dentro do contexto de mundo (sentido, pensado ou vivido), na constituição ontológica e epistemológica do ser”. (FIGUEIREDO, 2007, p.55).

Espiritualidade Eco-Relacional⁷ tem, portanto, nesse contexto de proposição, uma implicação ética, política, social, no sentido de permitir o livre exercício da expressão do ser, seus pensamentos, sentimentos, proposições, indignações, potencialidades e limitações. A política é vista aqui para além de questões partidárias ou do exercício do poder no Estado, mas como dinâmica integradora e democrática da livre participação coletiva dos grupos sociais.

Assim, pensar numa Espiritualidade Eco-Relacional tem a ver com as relações que estabelecemos com o sagrado que habita em nós, n@ outr@ e na natureza. Na

⁷ O termo Espiritualidade Eco-Relacional foi gestado por mim em consonância com a Perspectiva Eco-Relacional (PER), cunhado pelo professor Dr. João Figueiredo e ao longo da investigação foi sendo aprofundado a partir contribuições teóricas de Leonardo Boff, Robert Solomon e Ferdinand Röhr.

dimensão relacional nada se encontra isolado, estamos imersos em interações vivas e dinâmicas com o universo, conosco e com @s outr@s.

O pensamento e o conceito de Espiritualidade Eco-Relacional foram gestados por mim por meio das contribuições teóricas da Perspectiva Eco-Relacional (PER) do prof. Dr. João Figueiredo, bem como por outros autores presentes nesta tese, tais como: Leonardo Boff, Robert Solomon, Ferdinand Röhr e Paulo Freire. Ao longo da tese vamos aprofundando melhor sua proposição e sua construção teórico-conceitual, a partir, sobretudo, do próprio processo de investigação ocorrido nas duas escolas de ensino médio em tempo integral do Ceará.

Dessa forma, foi necessário construir coletivamente, alternativas pedagógicas para uma formação docente em espiritualidade que vislumbrasse processos experienciais, reflexivos e relacionais que contribuisse na sua aplicação da prática docente dentro e fora da sala de aula numa perspectiva Eco-Relacional. Uma formação experiencial como espaço democrático do livre exercício do sentir, falar, tocar, do pensar criticamente e estabelecer relações de compartilhadas de saberes e vivências corporais.

Além de ser um fenômeno científico-investigativo, o que se pretendeu aqui, com esta tese, foi ser propositor para uma formação de educadores e educadoras que estão em escolas de ensino médio em tempo integral do Ceará, muitas vezes sufocados pelas demandas pedagógicas do cotidiano escolar, sem tempo para um olhar mais profundo de si, d@s outr@s companheir@s de profissão e d@s educand@s.

Sendo assim, o estudo se deu por meio de experiências pedagógicas dialógicas, que se materializaram por meio de dois eixos, que aqui chamei de: Práticas Corporais Integrativas-libertadoras e Círculos Dialógicos.

Nas Práticas Corporais Integrativas-libertadoras, compreendemos processos que, por meio de exercícios integrativos em *corpubuntu*⁸ e visualização criativa⁹,

⁸ O termo *corpubuntu* é a conjunção das palavras *corpo* e *ubuntu*, uma expressão que denota força integrativa, vida comunitária e *corpo solidário* em relação. Uma livre associação criada por mim que, para além de palavras aglutinadas, trazem um substrato ético-estético que permite vislumbrar uma lógica Eco-Relacional de corporeidades plurais e afetivo-espirituais. A palavra *Ubuntu* é, segundo Ramose (2011), uma forma de viver praticada pelos povos Bantu no continente Africano e que exprime uma filosofia e tradição de uma sociedade pautada no respeito mútuo e na solidariedade efetiva. A expressão será melhor aprofundada num tópico específico no capítulo 2 desta tese e explicitada de forma prática no capítulo referente aos aspectos metodológicos, pois os exercícios integrativos em *corpubuntu* foram uma prática utilizada na pesquisa de campo junto a professores e professoras das duas escolas públicas investigadas neste trabalho.

⁹ A visualização criativa é uma técnica antiga que remonta às raízes do Vajrayana, uma vertente do Budismo muito utilizada em práticas cotidianas a fim de potencializar os hemisférios direito e esquerdo do cérebro. Segundo Gawain (2002, p. 19) essa técnica é um recurso “natural da sua imaginação, da energia criativa fundamental do universo, que você constantemente utiliza, tenha ou não consciência disso”. Trata-

potencializamos a noção de corpo e mente, razão e emoção, espírito e matéria, sujeito e objeto, potencializando a integração das dimensões: sensorial, psicológica, espiritual, ambiental, pedagógica, intercultural e política.

A libertação aqui, na qual incluo para compor o termo práticas corporais integrativas, é para evidenciar a formação de autor@s aprendentes autônomos, abertos, multidimensionais, livres de quaisquer preconceitos ou concepções, inconclusos, interdependentes, inteiros. Isto é, a lógica das práticas corporais integrativas-libertadoras se justifica por sua ontológica necessidade de integrar o ser para libertá-lo, na tentativa de alcançar sua inteireza e sua relação com o sagrado.

Os Círculos Dialógicos, inspirados nos Círculos de Cultura de Paulo Freire e nos diversos círculos de diálogos no qual já participei, é uma ferramenta experiencial, pedagógica, capaz de oportunizar a criação de uma ambiência de fala e escuta ativa, atenta ao pronunciamento d@ outr@, como legítimo outr@, com suas limitações, potencialidades, problemas, alegrias e tristezas. O acolhimento ao que a pessoa traz, por meio da fala, dos silêncios, das pausas, das dúvidas, dos desabaços, podem nos ajudar a perceber melhor a humanidade dess@ educador/a.

No Círculo Dialógico, as motivações das falas dos participantes têm muitas proposições, tais como: temas geradores, imagens geradoras, músicas, poesia, roda de desabaço, reflexões do que se experienciou durante os encontros formativos, etc.

Por meio de uma ilustração gráfica, podemos compreender melhor a proposição aferida neste estudo.

FIGURA 2: Fluxograma das Experiências Pedagógicas Dialógicas

se, portanto, de imagens mentais em qualquer nível: físico, emocional, psicológico ou espiritual. Muito utilizada também em processos terapêuticos, a visualização criativa ganhou aqui uma versão de Experiência Pedagógica junto a professores e professoras da Rede Pública Estadual de Ensino do Ceará e que será melhor explicitada no capítulo 3: Teias Metodológicas Formativas.



Fonte: Ilustração gráfica concebida pelo autor-pesquisador e imagens registradas no processo formativo nas escolas.

Quando faço opção por um modelo de formação pautado sob a lógica experiencial, corporal e de oralidade nos processos de educação com @s docentes é porque tenho observado ao longo desse tempo dentro do magistério (2003- 2020), como professor da rede pública estadual de ensino do Ceará, que os processos formativos ocorrem em sua grande maioria a partir de uma visão reducionista que privilegia os aspectos cognitivos em detrimento às inúmeras outras dimensões da profissionalização docente: intuitivo, corporal, afetivo, oral, político e relacional.

Como coordenador pedagógico de uma escola de ensino médio no período de 2009 a 2012, técnico da CREDE 02 no ano de 2016 e em visita a algumas escolas da Regional 2 no município de Itapipoca, percebi que não há uma política de valorização da formação docente em exercício. O que há são encontros semanais por área de conhecimento: Linguagens e Códigos e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e Ciências Humanas, reservados para preenchimento de diários, planejamentos e demandas técnico-pedagógicas.

Como *lócus* da pesquisa, escolhi duas Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral localizadas no município de Itapipoca-CE, devido ao anseio das próprias comunidades escolares, que já vinham necessitando de formação para seus educadores e educadoras que pudessem ajudá-los em sua vida pessoal e profissional.

Numa escola de tempo integral @s professores/as, além de passarem o dia na escola (manhã e tarde), precisam ter condições de assumirem outras funções de ensino para além de suas disciplinas, numa perspectiva mais integral, crítica e participativa,

refletindo, dessa forma, uma perspectiva pluridimensional para além do tempo integral numa proposição de alcançar também o ser educador (a) integral.

Os resultados deste estudo situaram-se, portanto, na possibilidade de colaborar com um processo experiencial-vivencial de formação docente que acontecesse na própria escola, como parte de uma formação continuada em exercício, evidenciando a dimensão da espiritualidade nos processos educativos que potencializasse a noção de não superatividade entre corpo-mente-espírito.

Sendo assim, com suporte na perspectiva exposta, definiu-se o problema de pesquisa que nos detemos a investigar: de que maneira as Experiências Pedagógicas Dialógicas em Espiritualidade Eco-Relacional, decorrente de uma ação-intervenção realizada em duas escolas de ensino médio em tempo integral, puderam contribuir para formação docente d@s educadores (as)?

Em adição a esse problema, há algumas questões que foram complementares, tais como: qual o conceito de Espiritualidade Eco-Relacional emergiu dos constructos teórico-experienciais do processo?

Embora já parta de algumas definições teóricas iniciais acerca da expressão Espiritualidade Eco-Relacional, consideramos pertinente aprofundarmos o termo como construção processual durante a pesquisa, suas implicações na vida e nos modos de pensar-sentir-agir-falar das pessoas e em particular dos (as) professores e professoras envolvidos (as) na investigação ocorrida.

Outras perguntas também foram importantes: que contribuições as experiências com as práticas corporais integrativas-libertadoras puderam proporcionar aos aspectos formativos relacionais? Quais as implicações da experiência dos Círculos Dialógicos ocorridos nestas práticas de dialogicidade ocorrida durante o processo formativo proposto entre @s professores/as.

Considerando-se as discussões e inquietações, procedeu-se à definição do objetivo geral e dos objetivos específicos da pesquisa pretendida, conforme está na sequência: **Objetivo Geral:** Compreender, a partir da perspectiva d@s educadores/as de duas escolas em tempo integral, as implicações das Experiências Pedagógicas Dialógicas em Espiritualidade Eco-Relacional em seu processo de formação docente. **Objetivos Específicos:** Estabelecer o conceito de Espiritualidade Eco-Relacional a partir dos estudos investigativos; Identificar a contribuição das práticas corporais integrativas-libertadoras nos aspectos formativos relacionais; Compreender as implicações das experiências por meio dos Círculos Dialógicos nas práticas de dialogicidade entre @s

professores/as.

Cada objetivo específico direciona um foco determinado que responderá o grande objetivo geral, ou seja, as práticas corporais integrativas-libertadoras e os círculos dialógicos, formam o que chamo de Experiências Pedagógicas Dialógicas. Para cada objetivo específico foram construídos procedimentos metodológicos que puderam dar conta de ir respondendo a investigação dentro de uma metodologia geral inspirada na pesquisa engajada, proposta por Figueiredo (2004), também chamada pelo autor de pesquisa-intervenção dialógica.

Assim, os fios da teia foram sendo tecidos pouco a pouco, os substratos e alimentos que contribuíram para a feitura dos fios de seda tiveram importantes contribuições epistêmico-relacionais. Na próxima seção apresentaremos esses alimentos conceituais que possibilitaram a consistência da teia em diálogo com o processo.

2 A TESE: TECENDO FIOS EPISTÊMICO-RELACIONAIS.

FIGURA 03: TEIA DE ANANCE COM IMAGENS DA PESQUISA



Fonte: criação do pesquisador Rinardo Mesquita e arte de Felipe Santos.

Como tecelão Eco-Relacional de um aqui-e-agora
 Vou tecendo minha teia de cores festivas e dançantes
 Para reencantar os olhos de quem por aqui se achega
 E na alegria da criação, costuro fios e entrelaço desejos
 Em espaçotempos diversos; na utopia de menino viajor,

E nas águas sagradas que habitam em mim.

(Poema de Rinardo Mesquita que emergiu no processo de construção escrita do presente capítulo.)

A presente tese nos oferece um alargamento dos conceitos de formação docente ocorridos dentro do espaço escolar por meio do que aqui chamamos de experiências pedagógicas dialógicas. Os fios que tecem a tese são portadores de vitalidade e energia em fluxo que geram entrecruzamentos conceituais, pontos de encontro e narrativas corporais-imagéticas.

A concepção de educação que trazemos está pautada, portanto, numa visão ampla, para além do caráter restrito da instrução e da sistematização de conhecimentos, corroborando, dessa forma, com uma análise nos estudos de Freire (1967, 1985, 1996, 2016) e Figueiredo (1999, 2004, 2007, 2008, 2012) que assumem uma postura de educação como proposta de libertação e humanização de si e d@s outr@s, numa lógica descolonizante, amorosa, ético-relacional fundamentadas na dialogicidade freireana, com intencionalidade política e ainda como instrumento de transformação das consciências no mundo e com o mundo, “com base na percepção da totalidade natural de que somos parte integrante da grande teia da vida” (FIGUEIREDO, 2007, p.62).

Por isso, partimos de uma visão transdisciplinar dos processos educativos, no sentido de articular as mais diversas dimensões do ser humano: sensorial, política, social, intuitiva, emocional, afetiva, intelectual, física, artística, psicológica, ecológica e espiritual (FIGUEIREDO, 2007). Assim, seguimos as trilhas de um caminho e de uma perspectiva mais ampla, integradora, “embasada em propostas que retomem valores ético-morais não antropocêntricos, não fragmentários, fundamentalmente relacionais, melhor dizendo, eco-relacionais” (FIGUEIREDO, 2007, p. 55).

As categorias teóricas do presente estudo são: Espiritualidade Eco-Relacional, Formação Docente e Experiências Pedagógicas Dialógicas, que se encontram entrelaçadas e implicadas enquanto proposições relacionais junto às categorias de análise constituídas no percurso da investigação, tais como: corporeidade, dialogicidade, afetividade e ancestralidade.

A artesanaria dos fios que tecem a teia da tese possui substratos proteicos consistentes, capaz de gerar pontes, fluxos de energia e sustentação da feitura para qual se propõe a existir. Desta forma, partiremos do paradigma que direciona o presente estudo como luz a incidir no caminho. Portanto, a partir dos estudos de Figueiredo (1999, 2004,

2007, 2008), faremos reflexões sobre a Perspectiva Eco-Relacional – PER, conceitos fundamentais, sua gênese e seus desdobramentos enquanto paradigma educacional emergente.

A composição teórica da tese nos oferece campos de aprofundamento, são os chamados nós entre os fios. O fio nos dá a direção e qualquer ponto tocado nele podemos senti-lo em qualquer parte da teia. Com seu formato elíptico, a teia tem a noção de ampliação e alargamento, assim como esta tese que nos convida a uma percepção ampliada da realidade e dos processos experienciados. Assim, para efeitos didáticos, teceremos os primeiros fios a direcionar nosso estudo sem, contudo, perder de vista seu caráter dialógico e inter-relacional.

Vale ressaltar que, para cada categoria teórica proposta neste estudo, teremos autores/as específicos que orientarão nossa discussão em articulação com outras contribuições de autores/as diversos no intuito de aprofundarmos o arcabouço teórico da pesquisa.

Discutiremos os conceitos de espiritualidade, religião e religiosidade. O foco deste tópico é aprofundarmos os conceitos de Espiritualidade a partir das contribuições trazidas por Boff (1999, 2001, 2002, 2008, 2009, 2015) e Solomon (2003) em articulação com outros pesquisadores que irão ajudar a compor a tessitura teórico-conceitual. Para consubstanciar e potencializar as noções de Espiritualidade faremos uma breve relação com os termos religião e religiosidade.

Para a categoria Formação Docente, traremos as contribuições de Silva (2011) e Freire (1985, 1992, 1994, 1996, 2006, 2007, 2009, 2016), numa arquitetura que nos permitirá vislumbrar uma formação permanente alicerçada em princípios fundamentais, tais como: a humanização, a politicidade, a reflexão, a pesquisa, a amorosidade, a espiritualidade, tendo a relação dialógica como eixo estruturante da perspectiva formativa.

Já na categoria: Experiências Pedagógicas Dialógicas, abordaremos os conceitos de Experiência e Dialogicidade a partir dos estudos de Benjamin (1994), Dewey (1979, 2011), Figueiredo (2007), Freire (1967, 2009, 2016), Josso (2002), Larrosa (2002, 2004, 2011, 2013), Macedo (2015) e Silva (2011). Aqui, a categoria teórica terá desdobramentos que materializarão seu substrato teórico-conceitual, tais como: Práticas Corporais Integrativas-Libertadoras e Círculos Dialógicos, que trarão alguns contributos conceituais para além dos autores/as já citados.

Todas as escolhas aqui efetuadas têm a intenção de alicerçar as bases teóricas que sustentaram o processo de investigação, bem como foram fundamentais nas articulações com os diversos achados da pesquisa. A seguir, apresentaremos o corpo teórico em temáticas específicas e seus desdobramentos epistemológicos.

2.1 Perspectiva Eco-Relacional - PER: por uma visão paradigmática educacional emergente.

Fundamentar as epistemologias e paradigmas que direcionam e balizam nossa tese requer que se pense outras bases teóricas e científicas para os novos tempos, com uma compreensão mais ampliada da realidade e do mundo em que vivemos.

Pois como nos diz Moraes (2003, p.18)

A consolidação de um quadro epistêmico mais amplo implica a maneira como pensamos, sentimos e atuamos, não apenas no que se refere aos processos de construção do conhecimento, mas também em relação ao hábitos, valores, atitudes e estilos de vida. Em função das novas descobertas científicas, já não podemos mais desconhecer que a realidade ao nosso redor é um reflexo de nossos pensamentos e de nossas ações, de nossas formas de viver/conviver em sociedade e do paradigma que norteia a ciência cujos reflexos podem ser observados em nossas ações educacionais e atitudes pessoais.

[...] sabemos que fundamentos e bases teóricas claras são vitais nos processos de macro como de microplanejamento de programas e projetos educacionais. Uma base conceptual clara e competente, a respeito do que seja o processo de construção do conhecimento, permite uma reflexão multidimensional sobre a prática pedagógica, o desenvolvimento do espírito crítico, além de colaborar para o desenvolvimento de uma prática docente de caráter um pouco mais filosófico.

Assim, cabe-nos trazer a concepção de uma base epistemológica mais consistente que responda às demandas das emergências do tempo presente, capaz de oferecer aos educadores e educadoras condições de enfrentar os desafios que ora se apresentam.

Os desafios são muitos e em diversas instâncias: social, econômica, ambiental, política e tecnológica, provocando mudanças estruturais a nível planetário, pois como nos aponta Figueiredo (2007, p.67),

Em nosso cotidiano, pode-se identificar a crise nas consequências sociais operadas com a globalização e o neoliberalismo, tais como a universalização de certos modelos de valor, que tem sua agravante no consumo capitalista. Com a implantação de tecnologias e processos de trabalho que permitem ao capital um amplo e renovado impulso de racionalização instrumental, quer dizer, uma revolução tecnológica para a abertura de novos mercados e fontes de acumulações, amplia-se o desemprego e a discriminação. [...] o desemprego generalizado e o crescimento da violência e da fome de populações, grupos e países que passam ser considerados 'viáveis', dependendo de estar alinhado ou não a esse mercado mundial. Portanto, hoje vivemos essa crise civilizatória,

crise da modernidade, crise radical do pensamento, dos valores, das orientações éticas. Não vivemos apenas uma crise setorial, mas de paradigma, da matriz de percepção do mundo, do pensar.

Essa crise paradigmática e civilizacional segundo Figueiredo (2007) e Oliveira (1997), tecida na e com a modernidade, nos coloca diante da necessidade da instauração de uma nova consciência planetária, como uma emergência dos novos tempos e, “tudo isso certamente implica em mudança de paradigma e na descoberta e no cultivo de uma nova ética inspiradora de novos valores”. (MORAES, 2003, p.23).

Uma crise do paradigma cartesiano, de um eixo matricial do conhecimento pautado em racionalidades limitantes que privilegiava aspectos de uma cognição analítico-matemática. Numa percepção de conhecimento fragmentado, sem consciência crítica dos fatos sociais, alicerçados e legitimados por uma razão instrumental moderna como padrão de paradigma hegemônico a ser seguido como verdade.

Para Figueiredo (2018, p. 31), “crise em japonês significa: *kiki*, composta de dois ideogramas: *kiken*, significando perigo e *kikai*, oportunidade. Esse dual significado potencializa o edificar do lugar de novo nascimento. ” Assim, na crise encontramos as comportas para uma nova oportunidade de mudança, de transformação. Diante do perigo, do caos, a organização se avizinha.

Vale ressaltar que ao falarmos de paradigma, trazemos aqui o conceito do historiador da ciência e filósofo Thomas Kuhn, que nos diz que podemos chamar paradigma “a constelação de crenças, valores e técnicas partilhadas pelos membros de uma comunidade científica” (KUHN, 1994, p.225). Isto é, sob seu ponto de vista, podemos conceituar paradigma como modelo ou padrões compartilhados por determinada comunidade científica que explicam certos aspectos da realidade. Para o filósofo, em determinado momento histórico, um conjunto de princípios e pressupostos teóricos direcionam as investigações científicas que possam dar conta de explicar a realidade.

Assim, quando o autor nos fala de paradigma, ele nos diz que é um modo de percepção da realidade, um modelo de percepção que produz significados e representações.

Dessa maneira, o que se pode perceber hoje é que o mundo constituído sob a base estrutural do paradigma tradicional, reconhecido por Varela & Flores (2018) como espaço cartesiano, vem sofrendo modificações profundas a partir da metade do século XX. Como nos afirma Moraes (2003, p.23)

Esse espaço cartesiano é caracterizado pela predominância de uma excessiva racionalidade em detrimento de outras dimensões do ser humano, associada à concepção de um mundo exterior independente do observador, independente do sujeito que o habita. Tal como hoje se apresenta, este espaço vem sendo questionado a partir dos desdobramentos epistemológicos implícitos nas descobertas da física quântica e da nova biologia.

Não é que se reconheça a importância da construção histórica desse espaço cartesiano para a evolução da ciência, da tecnologia, da indústria, da medicina. “A cultura antropocêntrica legou-nos extraordinários avanços no campo da ciência, da técnica e da organização social, construiu as bases da sociedade moderna” (CAVALCANTE e GOIS, 2015, p.25). No entanto, constatamos claramente que é preciso, como nos diz Linhares (2006, p.44):

(...) buscarmos novo caminho epistemológico, capaz de reunir as ciências físicas e biológicas junto às sociais e humanas, com vistas a reorientarmos as bases lógicas e os princípios fundantes da teoria da ciência, como caminho para o conhecimento. O conceito de paradigma como referência fundante das ciências, então, deve associar a esfera científica à social, cultural e, mesmo, civilizatória. É dentro dessa construção que pensamos um sujeito que é Espírito Imortal – esse sujeito das práticas educativas, pois, que pensamos deve ser visto em toda a sua inteireza.

Desta forma, segundo Figueiredo (2018, p 26) “as ciências de fronteira, como a quântica e a ecologia, impõem outra ‘realidade’, que não mais cabe no mundo moderno”, fazendo surgir a necessidade de paradigmas contemporâneos para os tempos emergentes.

Por isso, o caminho que encontramos aqui está fundamentada na Perspectiva Eco-Relacional de Figueiredo (2003) numa compreensão paradigmática planetária de integração que se materializa na grande comunidade de vida, unida às plantas, aos vegetais, aos minerais, ao ar, à água, a terra, aos animais, aos humanos.

É uma proposta educativa para os novos tempos que pensa uma formação de coexistência epistemológica, ontológica e metodológica, onde arte, corpo, política, espiritualidade, pedagogia, educação ambiental, estão integradas numa “[...] rede de relações em todas as direções e de todas as formas” (BOFF, 2008, p. 55).

A gênese da PER surge de inquietações, percepções outras, inicia-se nos estudos de mestrado do professor cearense João Figueiredo para atender ao anseio de avançar com a perspectiva ecocêntrica (FIGUEIREDO, 1999), “numa ruptura epistemológica na direção de uma perspectiva mais ampla e abrangente e principalmente política e solidária” (FIGUEIREDO, 2007, p.59).

A ideia de superar e ir além do próprio conceito do ecocêntrico, segundo Figueiredo (2007), era porque ao colocar alguma coisa como centro de tudo, todas as outras coisas seriam periféricas a ele, a esse centro. E a percepção era de não hierarquizar o sistema.

O sentido era sair exatamente do conceito do ‘centrismo’, de algo que sempre está girando em torno de um centro específico, para trazer a noção de que o foco emerge das relações dos homens e mulheres entre si, com o mundo, com a natureza e com as mais diversas realidades. Não há centro, mas focos que estabelecem uma dinâmica que flui conforme os focos emergentes. E não somente um foco apenas, mas um foco com lentes de aumento, com uma espécie de *zoom*, sempre pautado nas relações.

O conceito de superação está alicerçado num olhar complementar, amplo, que possibilite outras leituras, visões de mundo, de ser humano, de sociedade e de natureza.

Para além de ruptura, o que se pretende na PER é uma superação, pois o termo rompimento traz um sentimento de abandono total com antigas epistemologias, conceitos e formas de organização de vida. Podemos até manter algo de anterior, mas com um olhar de ampliar e ir além daquilo que está posto.

O termo perspectiva nos diz que é possível múltiplas leituras, tendo na relação sua base fundamental. Ou seja, nada se encontra determinado, fechado, mas ao contrário, aberto a múltiplas possibilidades pelo desenvolvimento de uma escuta atenta e sensível, um olhar amoroso e uma agir crítico-participativo. É uma leitura de mundo e de vida que privilegia “a importância vital das relações, sejam elas humanas, sociais ou ecológicas, considerando a relevância de relações não antropocêntricas” (FIGUEIREDO, 2004, p. 18).

A dimensão do ‘Eco’ é a dimensão do lugar, implica em vários elementos complementares, como por exemplo, a afetividade, a amorosidade, as interfaces locais e concretas. Nesse aspecto podemos considerar o historicamente datado, é o contexto de estabelecimento de onde emergem as relações.

Vale ressaltar que ela surge num contexto brasileiro, mais especificamente no interior do Nordeste, com peculiaridades contextuais, culturais, socioambientais e políticas, próprias de uma região historicamente marcada pela indiferença dos governantes, numa atmosfera de luta e empoderamento popular. Nasceu no solo seco da caatinga do sertão cearense, percorrendo veredas, trilhas e caminhos arenosos.

As principais referências teóricas da PER estão pautadas principalmente em Paulo Freire (1992,1994,2000,2005), com uma educação dialógica, amorosa e libertadora;

Carlos Rodrigues Brandão (1994;2005) com as tramas sociais ancestrais e espirituais entre vivos e ditos não-vivos, humanos e não-humanos; Humberto Maturana (1998) que evidencia os processos de interação afetiva como proposição para um mundo mais ético e os contributos da Psicologia Social Russa com a professora Silvia Lane (1995) com a visão de uma afetividade que supera a lógica racionalista.

Nessa proposta vemos então um saber que acontece de forma integrada que se corporifica em processos teórico-vivenciais que se amplia permanentemente por meio da reflexão-ação integrada pela compreensão da multiplicidade de influências e consequências da práxis.

Os eixos fundamentais que caracterizam a PER, segundo Figueiredo (2007, p.59-60), são:

- 1) Prioriza o ‘relacional’ como contexto básico e as relações como princípio do real;
- 2) O termo “eco”, reforça a conjuntura ecossistêmica, as interações sociais entre o vivo e o considerado não-vivo da natureza. Está interligado com o “*oikos*”(morada), informando o contexto de manifestação das relações, o espaço relacional. Tanto o micro quanto o macocosmo são marcados pelas relações universais. O próprio átomo, e mesmo as partículas subatômicas das quais é composto, tem sua existência fundada nas relações intrínsecas. Os sistemas planetários, as galáxias, o cosmos se mantém por meio de suas interrelações;
- 3) O “eco-relacional” retrata o interativo de “tudo com tudo” e toda a totalidade. Na verdade, é uma proposta que representa a compreensão do Universo, na qual as totalidades são parcelas entremeadas, inseridas em totalidades ainda maiores, estruturando, desde o nível mais simples ao mais complexo, uma ligação de interdependência em busca da contínua co-evolução. Compreende como essencial a dimensão afetiva, enquanto esfera propiciadora das grandes marcas evolutivas da natureza. Desse modo, a amortização, fator que lhe caracteriza, significando o respeito ao outro enquanto legítimo outro, torna-se o Elo capaz de produzir o dever ser, na superação do ser em si, atualizando potenciais latentes;
- 4) Explicita a complexidade e abrangência presente e representada no contexto da evolução das formas de vida. Segundo esse paradigma o ser humano é concebido como uma unidade interativa: um todo interatuante, multidimensional (inteligência cognitiva, emocional, cinestésica, intrapessoal, interpessoal), indivisível (corpo físico, psique e sentimento) embora interligado com o todo ao seu derredor;
- 5) O argumento essencial dessa perspectiva é poder representar uma boa resposta para a crise atual de paradigmas. O humano, enquanto ser que se edifica continuamente, tem na vivência sociopolítica o espaço privilegiado, na busca do equilíbrio entre os interesses individuais e coletivos, em uma construção histórica que inclui a transcendência;
- 6) Essa perspectiva crítica considera que toda amplitude, interior e exterior, objetiva, subjetiva e intersubjetiva se entrelaçam, se comunicam, podendo levar desde o processo de sensibilização, “alfabetização” eco-relacional, à prática eco-relacional (*ecopráxis*);
- 7) A dimensão ética emerge como esfera essencial. Uma ética eco-relacional que se estabelece no respeito à alteridade como legítima e importante no contexto da existência e da transcendência própria da co-evolução.

Diante disso, a perspectiva Eco-Relacional (PER), se constitui enquanto proposta epistemo-metodológica-pedagógica (FIGUEIREDO, 2018) que pretende incluir a dimensão sócio-histórica, ecológica e política, na direção de um paradigma abrangente que toma a relação como fundamento da práxis. Vale dizer que, segundo Figueiredo (1999), era necessária uma outra visão paradigmática mais integrativa, que fosse ao mesmo tempo epistemológica, metodológica e ontológica, tendo na ‘relação’ uma questão de base, um eixo focal.

A PER articula e integra, então, três dimensões formativas de forma entrelaçada, tais como: epistemológica, metodológica e ontológica (FIGUEIREDO, 2018). Para explicitar melhor essa tríade integrativa começamos pela epistemológica.

Aqui, encontramos uma teoria do conhecimento que é tecida na relação, ocorre de forma parceira e colaborativa, no coletivo. É um conhecimento que nasce das relações estabelecidas com e na experiência do grupo, no concreto-refletido, no vivido-pensado, superando, dessa maneira, uma lógica cartesiana e cognitivista. Ela se pauta num contínuo processo de re-formulação, re-elaboração, reflexão, sempre destinada a se transmutar pelas emergências do momento presente.

A dimensão metodológica associada aos aspectos pedagógicos, supera modelos tecnicistas de reprodução do conhecimento, mecanicista, fragmentado, que privilegia a repetição ou memorização de conteúdos e conceitos. Por esta dimensão a PER propõe uma nova forma de se trabalhar em educação e seus processos formativos, pois ela se pauta a partir da flexibilidade, da contextualização, da dinamicidade, da criatividade, das corporeidades e sempre atenta ao que pode surgir no processo.

Sendo assim, podemos afirmar que sua epistemologia e metodologia conduzem a uma forma de olhar, de sentir, pensar e atuar que influenciam na constituição do ser, ou seja, em sua ontologia.

Portanto, ontologicamente a PER, traz outra postura efetiva no momento da prática e do refletir acerca da realidade e das interações com o contexto, concebido como interatuante. Há outra leitura que daí decorre, como por exemplo, de humano, de sociedade, de mundo, de natureza, com a qual também o humano se modifica. A PER tem essa concretude de que humano-mundo-natureza-cultura-vida se influenciam relacionalmente e, assim, cada ser em relação modifica e se modifica ao modificar. (SILVA, 2011, p. 118).

Ela se apresenta, portanto, enquanto enfrentamento a antigos paradigmas homogeneizantes limitantes, dando “lugar para a afetividade, amorosidade, sensibilidade, arte, cognição, intuição, espiritualidade, formação humana pensada como integralidade”. (FIGUEIREDO, 2018, p. 24).

O termo práxis é aqui ampliado para ecopráxis, associada a um novo paradigma epistemológico, pautado em novas perspectivas metodológicas e, por conseguinte, ontológica.

Uma das contribuições tem sido a ecopráxis, ou seja, uma ação-reflexão-ação multidimensional, multirreferencializada, que amplia os horizontes da reflexão-ação e das relações implícitas e explícitas neste processo. A ecopráxis se associa a um novo paradigma epistemológico que potencializa novas metodologias e novas palavras, contributos para a formação humana. Neste sentido deixamos para trás as pedagogias e processos de formação que desconhecem a relevância dos saberes múltiplos, das múltiplas dimensões, das diversas linguagens. (FIGUEIREDO, 2018, p. 24-25)

O ser que se edifica nesta perspectiva tem no espaço da relação, o lugar da ética como dimensão essencial que se estabelece no respeito às diferenças. Como nos diz Freire (1996, p. 94) “[...] nunca foi possível separar em dois momentos o ensino dos conteúdos da formação ética dos educandos. O ensino dos conteúdos implica um testemunho ético do educador”.

Portanto, afirmar a PER enquanto paradigma educacional emergente implica um outro olhar, um outro pensarsentiragir inter-relacionados, dentro de uma lógica formativa humana integral. Para isso, a PER nos oferece eixos estruturantes chamadas de metáforas categoriais, tais como: a dialógica, a contextualização, a supra-alteridade, o saber parceiro, a compreensão do grupo-aprendente e aprendente-grupo, as múltiplas linguagens e a ecopráxis.

Assim, o diálogo na PER é condição basilar nos processos de formação humana, é a essência de uma proposta em consonância com o que nos diz Freire (2016, p. 109), em *Pedagogia do Oprimido*, ao nos afirmar que

O diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes.

Pela relação dialógica poderemos alcançar o legítimo outr@, no respeito às diferenças, na escuta atenta e sensível, na compartilhar de saberes diversos, na crença no ser humano e em suas possibilidades e potencialidades, na busca de seu ser mais.

Nesta configuração e acepção de educação-formação emancipadora, não reprodutivista, de repasse de informações, inculcadora de valores, normas e padrões, se faz necessário, portanto, uma perspectiva contextualizada, alicerçada na realidade concreta das pessoas.

Não há formação significativa do educador sem contextualização, porque sem esta se faz apenas inculcação de conhecimentos, conteúdos a serem reproduzidos. Cabe possibilitar a compreensão e importância do que se quer conhecer e do que é necessário para ensinar-aprender. (FIGUEIREDO, 2007, p. 4).

Parte-se, assim, de um respeito aos saberes populares, ao que as pessoas já sabem e tem a oferecer enquanto presentificação de conhecimento. Dessa maneira, a PER na sua constituição metodológica não-impositiva chega ao espaço concreto das pessoas e interage de forma colaborativa, atenta e sensível.

Nesta direção, encontramos aqui uma outra metáfora categorial anunciada anteriormente conhecida como supra-alteridade. Esse reconhecimento d@ outr@, como legítim@ outr@, na partilha de saberes e pluralidade de ideias, vai tecendo um nível de interação e comunhão que provoca a ampliação dos conhecimentos para a construção de novos saberes.

Saberes esses, que na compreensão de Figueiredo e Silva (2009), se efetivam na parceria, na relação, no diálogo, na interação permanente. Há sempre o que aprender e ensinar com @ outr@, ninguém detém o conhecimento, ele se dá na gira da palavra que circula por entre as pessoas numa lógica democrática, participativa, amorosa e sensível.

O saber parceiro como categoria de formação-educação encontra ressonância em Freire, quando vai nos afirmar que

O professor dificilmente percebe que, ao ensinar, ele aprende também, primeiro, porque ensina, quer dizer, é o próprio processo de ensinar que o ensina a ensinar. Segundo, ele aprende com aquele a quem ensina, não apenas porque se prepara para ensinar, mas também porque revê o seu saber na busca do saber que o estudante faz. (FREIRE, 2002, p. 44).

Há aqui uma capacidade epistêmica do ser humano em produzir e compartilhar saberes na relação, evidenciando cada vez a possibilidade de uma educação

comprometida com o processo de humanização social e política. O processo de autoria epistêmica confere às pessoas uma legitimidade em seus falares, pensares, sentires, conferindo uma gama de linguagens potencializadas no encontro.

São as chamadas Múltiplas Linguagens, enquanto metáfora categorial a ser também assumida pela PER em seu processo de formação. Ou seja, a compreensão de que há possibilidade de transitar pelo espaço formativo, inúmeros e diferentes saberes sob às mais variadas formas: pela poesia, pela dança, pelo teatro, pela música, pela pintura, pela fotografia, pela meditação, enfim, pelas diversas formas de expressão do ser em relação.

Os processos interativos dinâmicos experienciados na formação passam também pela valorização do individual e do coletivo. Categoria essa, reconhecida pela PER de grupo-aprendente ou aprendente-grupo.

Conceito que implica na conveniência de se valorizar tanto o grupo como os autores/atores que compõem o grupo, com igual valor e importância; tanto os interesses individuais e coletivos. É relevante perceber a impossibilidade de esquecer-se de si mesmo diante dos interesses do grupo, da mesma maneira que o grupo é apoio e ampliação de poder, essencial nas conquistas individuais. (FIGUEIREDO, 2007, p. 7).

Num processo formativo, há de se considerar essa categoria como uma necessidade relevante do trabalho em grupo. Há pessoas individuais que precisam ser escutadas em suas singularidades, em suas particularidades partilhadas no coletivo. O sucesso está, portanto, no reconhecimento, na valorização, na potencialização dos autores (as) em suas individualidades, diferenças e, com isso, na ampliação de poder do coletivo.

Uma outra categoria vislumbrada pela PER está o conceito de ecopraxis, que seria uma práxis ampliada na visualização da transformação. Segundo Freire (1996, p. 38-39), práxis seria “movimento dinâmico e dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer”. Já na ecopraxis há um caminho que se alarga potencializando a ação de forma permanente. “Reconhece-se que os limites são transitórios, estabelecendo uma tensão entre o que é e o que pode ser”. (SILVA, 2011, p. 134).

Na ecopraxis há potência de transformação permanente. Para além da palavra, do conceito, há vida em nossa relação com a realidade. A representação da realidade é apenas uma representação, não a realidade em si. Isso pode, inclusive, aprisionar a possibilidade de transformação.

A historicidade na PER implica em reconhecer a possibilidade de mudança desse mundo. Nós podemos mudar o mundo e às vezes mudar o mundo implica em mudar a representação que nós temos desse mundo, ou seja, na representação há possibilidade de intervenção.

Desta forma, “o movimento de ação-reflexão, proposto por Freire se consolida através da ecopraxis, ao reconhecer que esta não se esgota neste duplo movimento, mas que se expande ao perceber os próprios limites, visualizando ação-reflexão-ação permanente”. (SILVA, 2011, p. 134).

Posto isso, gostaríamos de dizer que as metáforas categoriais apresentadas pela PER se encontram misturadas, entrelaçadas e tecidas pela dimensão da amorosidade e da afetividade. Amorosidade enquanto ato, disposição para permanentes buscas, como consciência de vida em comunhão, em parceria, como árvore que, fincada no solo histórico da vida, possibilita o fruto, a sombra e o oxigênio. É raiz e copa, imanência e transcendência.

A proposta de um outro paradigma para educação sob a premissa de uma vida Eco-Relacional (FIGUEIREDO, 2007), pautadas numa Educação dialógica, libertadora, humanística (FREIRE, 1996, 2006, 2007, 2009, 2016), numa visão integradora dos seres humanos e não humanos, que privilegia as diversas racionalidades: o intuitivo, a emoção, a razão, o espiritual, o cognitivo, o afetivo, o corporal, o artístico, nos apontam sinais de uma era de transformação e transmutação como transição para um outro modo de vida e organização humana planetária.

Desde uma cosmovisão das sabedorias ancestrais dos povos originários ainda sobreviventes na Terra, com a consciência amorosa de que tudo vive e está emaranhado como numa teia de relações, até aos inúmeros projetos sociais de base popular, comunidades rurais agroecológicas, movimentos de cultura e arte, sindicatos, associações de bairros, grupos de estudos e pesquisas educacionais e ambientais... vemos o exercício paradigmático de transição em sua plena expansão e materialidade sendo gestado a cada dia.

Há que se reconhecer as potentes formas de organização social que geram outros fluxos de intervenção na vida humana da Terra. Nada está cristalizado, estático, as possibilidades podem emergir dos mais diversos recantos desse imenso planeta, desse imenso Brasil.

Portanto, temos assim a compreensão de que o nascimento da PER é um parto permanente, continua sendo gestado a muitas mãos e vozes, sejam por pesquisadores (as),

educadores (as), grupos de pesquisa, em especial ao Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Ambiental Dialógica, Educação Intercultural, Educação e Cultura popular – GEAD/UFC.

2.2 Espiritualidade Eco-relacional: entre saberes, poéticas e experiências.

A visão de Espiritualidade abordada nesta tese é um constructo que permite ampliar nossa percepção de mundo, de vida e de ser humano. Ela permite entrecruzamentos entre corpo, arte, poesia, religião e religiosidade.

Ao longo das discussões e da própria ação-intervenção formativa nas duas escolas de ensino médio em tempo integral do Ceará, a veremos desdobrada, diluída e transbordada nas muitas narrativas, falas, poesias e imagens registradas.

Assim, inicialmente vamos tecer os primeiros fios acerca dos saberes que permeiam a ideia de espiritualidade, que é uma das categorias teóricas do estudo. Portanto, consideramos importante uma reflexão sobre os conceitos de religião e religiosidade que também acabam sendo definidas como relações sinonímicas, mas que possuem conotações específicas.

Normalmente associamos espiritualidade com religião, como se fossem quase uma mesma relação de significação. Embora as religiões envolvam uma relação com a espiritualidade, precisamos estabelecer aqui alguns conceitos que ampliam a noção de espiritualidade para além de qualquer contexto religioso específico.

Como afirma Galyean (1989, p. 25):

Religião é uma forma cultural, litúrgica, ritualística e mística que escolhemos para viver nossas experiências espirituais...Espiritualidade não é uma doutrina que pode ser ensinada. É uma energia vital expressa através de nossa percepção, pensamento e sentimentos que se manifesta enquanto força criativa.

No Dicionário Houaiss (2001) da Língua Portuguesa define-se religião como “como conjunto de dogmas e práticas próprias de uma confissão religiosa; reverência às coisas sagradas”. No mesmo dicionário encontramos o conceito de religiosidade enquanto “qualidade do que é religioso; tendência para os sentimentos religiosos, para as coisas sagradas; conjunto de escrúpulos religiosos ou de valores éticos que apresentam certo teor religioso”. (HOUAISS, 2001).

Turner (1995) em seus estudos de antropologia, afirma que a experiência espiritual é essencialmente subjetiva em relação com o sagrado e que a religiosidade envolve a

religião, organizada enquanto sistema de doutrina e de práticas sociais. Para o autor, a experiência espiritual é resultado de uma capacidade inata no ser humano em sua ligação com o sagrado.

Ademais, Boff (2008, p. 80) vai nos dizer que a “religião é a organização mais ancestral e sistemática da dimensão utópica inerente ao ser humano”, uma possibilidade de que nem tudo está perdido, de que as coisas podem melhorar e encontrar um outro sentido. Para o autor, a religião encontra lugar no imaginário, no sentimento, no desejo, para além do racionalismo.

No entanto, para estabelecer algum parâmetro para o significado da palavra religião, é importante compreendermos que etimologicamente o termo passou por um longo processo histórico-cultural, tal como o conhecemos em pleno século XXI.

A partir da leitura de um artigo de Cristiane Almeida de Azevedo (Pós-doutorado em Filosofia da Religião pela Universidade Federal de Juiz de Fora), podemos dizer que o termo religião possui duas possíveis conotações advindas dos cultos da religião romana antiga: uma de origem cristã e outra de origem pagã. Assim, do ponto de vista da cultura ocidental, a partir das contribuições de Cícero, um dos mais importantes filósofos da Roma antiga (Século I a.C) e Lactâncio, filósofo e pensador cristão (Século III d.C), podemos atribuir duas possíveis origens etimológicas: o primeiro vai nos dizer que religião derivaria de *relegere* (cuidadosa veneração aos deuses – politeísmo) e o segundo de *religare* (religação do ser humano com o Deus único – monoteísmo). (AZEVEDO, 2010).

Antes da origem etimológica proposta por Lactâncio ser entendida, de uma maneira geral, ao que nos parece, como o significado original de religião, o termo, como dissemos antes, se desdobrava em torno de duas diferentes concepções. Aquela proposta por Cícero, sobretudo relacionada com a experiência da religião dos antigos romanos, portanto com o politeísmo; e a definição proposta por pensadores cristãos para definir a nova religião, monoteísta que surgia. Ao que parece, no primeiro caso, *relegere*, a religião se configura essencialmente pela prática, pelo fazer escrupuloso que determina uma relação com os deuses; no segundo caso, *religare*, estabelece-se uma relação passiva entre homem e Deus, que é determinada por um laço de piedade. (AZEVEDO, 2010, p. 94-95).

De qualquer maneira, ao que nos parece, segundo Azevedo (2010), é que o Cristianismo, foi alicerçando e impondo a noção de religião ao conceito de *religare*, de piedade cristã e amor que une o homem ao Deus único e verdadeiro dos cristãos, como única via possível de se experimentar a noção de religação ao divino.

Para a autora, Cícero via o termo *religio* (palavra religião vinda do latim), como uma observância categórica aos cultos e ritos aos deuses. Aqui o termo *relegere* referia-se a uma correta e respeitosa forma de ordenamento dos rituais em ligação com as divindades. Azevedo (2010, p. 91) vai nos afirmar que “os romanos seriam tão orgulhosos da sua *religio* que teriam se auto-proclamado, entre todos os povos, o mais religioso.

Devemos ter clareza, no entanto, que o termo religião não existe em uma definição única entre a comunidade que estuda as religiões. Até porque o fenômeno religioso enquanto fato cultural e social tem múltiplas acepções e considerações tendo em vista seu caráter plural na diversidade humana na Terra.

[...] não é possível entender a religião sem compreender a sua estrutura como pressuposto; ela está localizada dentro de um espaço chamado cultura, que é tudo aquilo produzido pelo ser humano, a religião é algo construído pelas comunidades, existe em contextos históricos, por este motivo as tradições religiosas são extremamente dinâmicas. (JUNQUEIRA, 2010, p.140)

É necessário, pois, a compreensão de que o fenômeno religioso é amplo, comporta muitas proposições. No entanto, seja qual for a abordagem estabelecida, é importante considerarmos nossas reflexões em torno da pluralidade religiosa, tendo em vista que religião não é apenas um fenômeno Ocidental e não pode, portanto, ser tomada apenas sob esse prisma. Segundo o pesquisador, historiador e pensador contemporâneo Yuval Noah Harari,

A religião foi o terceiro maior unificador da humanidade, junto com o dinheiro e os impérios. Uma vez que todas as hierarquias e ordens sociais são imaginadas, elas são todas frágeis, e, quanto maior a sociedade, mais frágil ela é. O papel histórico crucial da religião foi dar legitimidade sobre-humana a essas estruturas frágeis. As religiões afirmam que nossas leis não são resultado de capricho humano, e sim determinadas por uma autoridade suprema e absoluta. Isso ajuda a tornar inquestionáveis pelo menos algumas leis fundamentais, garantindo, desse modo, a estabilidade social. (HARARI, 2017, p. 218).

Por esta concepção do autor, podemos dizer que a religião pode ser considerada como um sistema de valores humanos e normas que se justificam pelas crenças em uma ordem sobre-humana. Para Harari (2017), essa ordem sobre-humana precisaria ser sustentada por uma grande parte de pessoas, de forma abrangente, difundindo crenças para todos, sendo dessa forma universal e missionária.

Ainda segundo Harari (2017), vale salientar que algumas religiões têm certas características em comum, que é o fato de girarem em torno de uma crença em deuses ou outras entidades sobrenaturais.

No entanto, a história religiosa do mundo não se resume à história dos deuses. Durante o primeiro milênio a.C., religiões de um tipo totalmente diferente começaram a se espalhar pela Afro-Ásia. As recém-chegadas, como o jainismo e o budismo na Índia, o taoísmo e o confucionismo na China e o estoicismo, o cinismo e o epicurismo na bacia do Mediterrâneo, se caracterizavam por prescindir dos deuses.

Esses credos sustentavam que a ordem sobre-humana que governa o mundo é produto de leis naturais, e não de vontades e caprichos divinos. Parte dessas religiões baseadas em leis naturais continuou a aceitar a existência de deuses, mas seus deuses estavam sujeitos às leis da natureza tanto quanto os humanos, os animais e as plantas. Os deuses tinham seu nicho no ecossistema, assim como elefantes e porcos-espinhos tinham os seus, mas, como os elefantes, não podiam mudar as leis da natureza. Um ótimo exemplo é o budismo, a mais importante das antigas religiões baseadas em leis naturais, até hoje um dos credos principais. A figura central do budismo não é um deus, e sim um ser humano, Sidarta Gautama. (HARARI, 2017, p. 231-232).

Desta maneira, não podemos circunscrever a ideia de religião somente na ideia de teísmo, ou seja, que gira em torno da crença e culto aos deuses, da palavra grega *theos* – deuses. A religião também pode se dar a partir de leis naturais. O budismo embora não negue a existência de deuses que podem trazer chuvas, prosperidades, vitórias, não podem influir sobre a lei do desejo humano presentes na mente dos seres terrenos.

Para Harari (2017), a partir da modernidade tivemos uma crescente onda de religiões baseadas em leis naturais, tais como: “o liberalismo, o comunismo, o capitalismo, o nacionalismo e o nazismo” (p. 236). Assim, continua o autor afirmando que

[...] se uma religião é um sistema de normas e valores humanos que se baseia na crença de uma ordem sobre-humana, então o comunismo soviético é uma religião tanto quanto o islamismo. O islamismo é, obviamente, diferente do comunismo, porque o islamismo vê a ordem sobre-humana governando o mundo como o decreto de um deus criador onipotente, ao passo que o comunismo soviético não acreditava em deuses. Mas o budismo também dá pouca importância aos deuses, e ainda assim nós o classificamos como uma religião. Como os budistas, os comunistas acreditavam em uma ordem sobre-humana de leis naturais e imutáveis que devem guiar as ações humanas. Enquanto os budistas acreditam que a lei da natureza foi descoberta por Sidarta Gautama, os comunistas acreditavam que a lei da natureza foi descoberta por Karl Marx, Friedrich Engels e Vladimir Ilitch Lenin. (HARARI, 2017, p. 236)

Desta maneira, seguindo na perspectiva de Harari (2017), o fenômeno religioso é uma estrutura, uma organização humana que se baseia numa crença sobre-humana, que pode ou não conceber a ideia de deuses ou divindades.

De qualquer maneira, o que nos propomos aqui é pensar na religião sem perder de vista sua historicidade do fenômeno espiritual/religioso e um olhar que não desconsidere a colonialidade em suas múltiplas formas e expressões. Assim, queremos trazer também as discussões empreendidas por Cruz e Silva (2014), que destaca a importância da interculturalidade para se pensar o fenômeno religioso.

No Brasil, o pluralismo religioso ilustra a multiplicidade de culturas, entre as religiões indígenas, o Cristianismo nas suas mais diversas variantes e outras minorias religiosas. Tal como os outros territórios que foram colonizados por Portugal, mesmo que em contextos e tempos históricos diferentes, este país pode ser utilizado como uma ilustração da forma como os processos de interculturalidade se efetuaram num espaço social simbólico entre atores sociais como os missionários, a administração do território e a população indígena, transformada desde então de sujeito em objeto da história (CRUZ e SILVA, 2014, p. 426- 427).

A autora reforça a ideia de que não se pode pensar a religião, a religiosidade e até mesmo as expressões de espiritualidade, sem considerar o caráter intercultural, dentro de contextos, por vezes, cheio de disputas de poder e lutas por hegemonias, num processo histórico e cultural da humanidade. Ela reforça que o caráter intercultural também se deu em Portugal e suas ex-colônias, entre as Religiões Tradicionais Africanas, o Cristianismo e o Islamismo, em cenários, por vezes, conflitantes, paradoxais e dinâmicos.

Sendo assim, ao afirmarmos que não podemos pensar numa versão linear do fenômeno religioso e/ou espiritual, é justamente porque precisamos considerar os espaços concretos e específicos em que se realizam essas experiências. A noção do lugar como instância do pertencimento é fundamental para se ter um olhar mais apurado acerca das práticas religiosas/espirituais.

A própria ideia de negação da religião, religiosidade ou espiritualidade n@ e d@ outr@, é reforçada por essa situação colonial do Ocidente e pelo Cristianismo que se autolegitimam referência padrão a ser seguida por tod@s, numa visão de lugar referencial por onde se projetam todas as formas e expressões de religiosidade e fé.

Os estudos pós-coloniais a partir das contribuições de Wirth (2013) sobre a questão da Religião, também são elementos importantes a serem refletidos. O autor questiona, por exemplo,

Em que medida os fundamentos teóricos dos estudos de religião seriam cativos de epistemologias eurocêtricas, defensoras de um suposto conhecimento universal que ocultaria seu lugar epistemológico específico. Estariam os estudos de religião reproduzindo os processos de subalternização, ocultamento

e controle dos saberes religiosos dos povos colonizados pela expansão colonial, através de categorias como primitivas, irracionais, mágicas, pré-científicas etc.? (WIRTH, 2013, p. 130).

Os processos civilizatórios advindos da colonização constroem narrativas únicas que subalternizam, inviabilizam e invisibilizam outr@s formas e expressões de religiosidade. A Religião passa a ser, sob esse enfoque, um mecanismo de colonialidade e manutenção de um sistema hegemônico, arquitetando um desenho-padrão ou modelo preconcebido a serviço de uma única lógica.

Conforme nos atesta Oliveira (1990, p.184),

A razão emergiu na modernidade, acima de tudo, como razão instrumental, ou seja, como a capacidade de poder intervir na natureza de acordo com fins previamente estabelecidos. O fim fundamental desta intervenção é, em princípio, a “necessidade natural”, que marca a espécie humana: a necessidade de sua reprodução material. A espécie precisa adquirir as condições materiais de sua existência, daí a intervenção nas coisas materiais para se apropriar delas. A razão emerge, nesta perspectiva, como um poder de dominação, que confere ao homem a capacidade de manipular o mundo material de sua ação. Não está aqui em sua originalidade o grande projeto da modernidade; a manipulação radical do mundo pelo homem de tal maneira que razão se faz sinônimo de capacidade de manipulação.

O homem, poderia, pela razão instrumental, controlar e manipular a natureza numa relação de superioridade e superação da ideia de submissão ao poderio das forças sobrenaturais orquestradas pela Igreja na Idade Média. A ciência e o homem juntos já não fazem questão de buscar em Deus as respostas para as grandes questões da vida na Terra. A razão instrumental seria a grande detentora das perguntas e respostas a serem por nós evidenciadas.

“Dessa forma, a irrefletida adoção da religião como demarcadora de uma ‘natureza’ humana e ordenadora ‘natural’ do mundo, pode suscitar entendimentos despolitizadores e deshistoricizantes de relações de opressão.” (CAVALCANTE, 2016, p. 100). O autor postula aqui o cuidado ao tomarmos o conceito de religião apenas sob o ponto de vista da natureza humana e ordenadora do mundo, sem um olhar atento aos aspectos histórico-culturais que constituíram os seres em determinado tempo e espaço.

Para Figueiredo (2012), por exemplo, houve uma intencionalidade colonizadora alicerçada na hierarquização das raças entrelaçada com a religiosidade eurocêntrica. A ideia de religião baseada numa perspectiva linear e centralizada a partir do colonizador, via nos indígenas, africanos e asiáticos, seres sem alma, desprovidos, portanto, de civilidade e

humanidade. São, portanto, “passíveis de domínio, pelas mãos ‘benevolentes’, das missões e do Estado colonial moderno.” (CAVALCANTE, 2016, p. 103).

Por isso, consideramos importante não assumirmos aqui um conceito único e universal para o termo religião, pois poderemos recair em modelos construídos historicamente a partir de vozes consideradas civilizadas e hegemônicas. Os estudos sobre religião nos ajudam a compreender os diversos sistemas sociais, culturais e políticos das organizações humanas sobre a Terra.

Acerca do termo religiosidade, Cavalcante (2016) sugere que podemos pensá-la para além dos aspectos de como se vive a religião, como um exercício experiencial, por meio dos “afetos, relações e inquietações de produção de sentido para a existência e a vida”. (CAVALCANTE, 2016, p. 114). Ela se aproxima inclusive da noção de espiritualidade, que segundo o autor aponta para a busca de sentidos e significados para a existência, via afetos em relação com o espaço, o tempo e @ outr@, num cotidiano historicamente produzido pelos sujeitos.

A religiosidade traz consigo a dimensão da vivência peculiar e contextual de uma dada religião por pessoas e coletivos. Deve aportar, portanto, as características sociais, históricas e singulares com que se efetivam as experiências religiosas/espirituais. Disso, compreendo a pertinência da noção de religiosidade para este estudo pois tanto pode elucidar as sistematizações concretas elaboradas pelos sujeitos, conforme seus dilemas e posições geracionais e étnicas. Proporciona um caminho mais propício a análises confrontadoras da colonialidade cosmogônica na medida em que visibiliza as experiências históricas dos sujeitos e seus modos particulares de elaboração de respostas às complexas e paradoxais interrogações suscitadas em sua existência. (CAVALCANTE, 2016, p. 112).

Dessa forma, para o autor é estreita a relação entre religiosidade e espiritualidade, pois embora religiosidade se encontre de alguma maneira vinculada à alguma expressão de fé ou religião, ela também pode ser um modo de sentir experimentalmente o mundo, de gerar significado, de mesclar ritos, gerar indagações e inquietações sobre suas histórias e existências.

De qualquer forma, diante das conceituações refletidas, podemos verificar que “o decisivo não são as religiões, mas a espiritualidade subjacente a elas. É a espiritualidade que une, liga e re-liga e integra. Ela e não a religião ajuda a compor as alternativas de um novo paradigma civilizatório”. (BOFF, 1999, p.21).

Dito isso, queremos aqui trazer a temática da espiritualidade em sentido amplo, pois seu termo também é polissêmico, tem relação com o significado da vida e à razão do próprio ato de viver, não está necessariamente ligado a um tipo específico de crença ou

religião. É antes de mais nada, sentido de presença e pertença a algo que nos alarga a consciência, a partir da conexão consigo, com @ outr@, a natureza e o cosmo.

Para Oliveira (2006), espiritualidade é compreendida como formas de saber e elaboração simbólica das culturas e das pessoas, assim também como o modo que organizam suas subjetividades, não se reduz, portanto, ao seguimento formal a determinada religião ou crença, embora envolva também uma escolha específica para um tipo de crença.

Ao tratarmos do tema espiritualidade, não queremos aqui fazer qualquer tipo de doutrinação ou apologia religiosa,

Não nos interessa qualquer volta ao passado religioso e nem sequer interessamos a preservação do que hoje ainda encontramos como sobrevivência das crenças preconceituosas do pretérito; desejamos ardentemente caminhar para o século XXI com uma espiritualidade e uma concepção de Deus 'para hoje e para amanhã', na companhia de um Deus cuja presença não se restrinja aos templos, mas que está no profundo de cada um de nós seres humanos. (MORAIS, 2010, p.121).

Isto é, a pessoa pode desenvolver uma espiritualidade dentro de uma religião ou não. Apesar de sua inteira importância na construção cultural e social dos povos, a religião não é condição necessária para se desenvolver alguma experiência ou vivência espiritual. O sagrado, a mística ou mesmo o termo Deus são experiências que estão para além de qualquer doutrina específica.

Nesta direção, evidenciamos aqui o conceito de Deus não como algo que passe necessariamente somente pela via cognitiva, mas por uma experiência, um constitutivo ontológico na estruturação do ser humano, pois como afirma o professor Herculano Pires,

O problema da experiência de Deus poderia ser resolvido com um mínimo de reflexão. Se Deus está em nós, e por isso somos deuses em potência, segundo a própria expressão evangélica, por que necessitamos de uma busca artificial de Deus para termos a experiência da sua realidade? Se fomos criados por Deus e se Deus pôs em nós a sua marca, como afirmou Descartes – a ideia de Deus em nós, que é inata – já não trazemos, ao nascer, a experiência de Deus? (PIRES, 1989, p. 25).

Para além de qualquer apreensão religiosa, lembramos também aqui do filósofo alemão Friedrich Nietzsche, que numa atitude de profunda crítica à metafísica ocidental, decretou a morte de Deus. Mas um Deus construído como imagem pelas religiões e culturas. “Não é que Deus morre. Ele foi morto pelos seres humanos que perderam a memória de sua transcendência. Mas ele pode ressuscitar a partir do mergulho do ser

humano nesta dimensão. Aí emerge o Deus do mistério, o Inefável. ” (BOFF, 2009, p. 44). É uma experiência divina que nos perpassa sem precisar de uma religião, pois para o autor, já estamos imersos e mesclados numa experiência totalizante.

O mistério da qual acreditamos não está ordem do sobrenatural, do que não pode ser tocado, mas que está em nós como possibilidade de sentir-pensar, assim como nos diz o bispo anglicano John Shelby Spong, numa belíssima obra intitulada: Um novo cristianismo para um mundo novo, a fé além dos dogmas:

Esse Deus não é uma entidade sobrenatural que cavalga no tempo e no espaço para socorrer os desafortunados. Esse Deus é a própria fonte da vida, a fonte do amor e a Base da Existência. O Deus teísta de ontem é um símbolo da essência, da existência de vida que compartilhamos. Deus é vida, então adora-se esse Deus vivendo plenamente. Deus é amor, então adora-se esse Deus amando generosamente. Deus é existir, então adora-se esse Deus tendo a coragem de ser tudo o que puder. Resumindo, é no ato de viver, de amar e de existir/ser que conseguiremos ir além dos limites de nossa existência e conhecer a transcendência, o transpessoal, a eternidade. [...] Existe uma realidade, denominada por nós como Deus, que é a fonte da vida que vivemos, o poder do amor que compartilhamos, a Base da Existência que nos convida para sermos o máximo possível. (SPONG, 2006, p. 89-90).

Essa compreensão profunda da experiência de Deus nos faz entender que “para Ele nunca vamos, dele nunca saímos, porque estamos sempre dentro dele” (BOFF, 2009, p. 43). Neste sentido, ao falar de Deus queremos aqui deixar claro sua natureza viva, inerente a todo ser humano e não humano, não aprisionado ou circunscrito a qualquer arranjo existencial de espaço-tempo. Mesmo que as religiões criem suas formas, ritos e doutrinas, elas não podem jamais determinar uma única maneira de se experienciar Deus, a não ser a partir de seus próprios princípios, buscas e achados.

Como nos afirma Boff (2009, p. 55)

Cada religião possui sua identidade e o seu jeito próprio de dizer e celebrar a experiência mística. Mas como Deus não cabe em nenhuma cabeça, pois desborda de todas elas, podemos sempre acrescentar algo a fim de melhor captá-lo e traduzi-lo para a comunicação humana. Por isso, as religiões não podem ser dogmáticas e sistemas fechados. Quando isso ocorre, surge o fundamentalismo, doença frequente das religiões, como em setores importantes do cristianismo e do islamismo.

Para o autor, espiritualidade está em viver mediante uma dinâmica profunda da vida, em relação com os seres que habitam o planeta, o cosmo e outras esferas de existência. Ela só pode ser pensada em e na relação, de forma externa, mas também de modo interno: com um eu profundo, o mistério que nos habita e que podemos definir

como Deus. Aqui mistério não é oposto ao ato do que pode ser conhecido, mas um paradoxo, uma razão ilimitada, pois “por mais que conheçamos uma realidade, jamais se esgota nossa capacidade de conhecê-la mais e mais. E isso indefinidamente”. (BOFF, 2009, p. 192), constituindo, portanto, uma dimensão de profundidade e encantamento.

Aqui encontramos em Leonardo Boff, doutor em Teologia e Filosofia, pesquisador e um dos expoentes da Teologia da Libertação¹⁰ no Brasil, uma espiritualidade teísta, que considera a existência de um ser supremo e profundo, “chamam-no de Javé, de Alá, de Shiva, de Brahma, de Tao, de Olorum. Numa palavra, de Deus.” (BOFF, 2009, p.41). Assim, independente da vivência específica em uma expressão de fé ou religiosidade, o autor aponta o ser humano como integrado a uma realidade de transcendência, um projeto infinito que desborda por todos os lados.

Este é o pensamento radical, a experiência de fundo que subjaz a todos os caminhos espirituais e a todas as religiões e que representa a secreta Energia que move para cima e para frente a existência humana. Esta energia funda a capacidade permanente de transcendência do ser humano. Efetivamente, ele somente encontra um correlato a ele, em Deus mesmo, fonte de todo ser. Aí então repousa e encontra o lar de sua identidade. (BOFF, 2009, p. 43).

Uma transcendência que desloca o ser humano enquanto projeto infinito, aberto e impermanente, utópico e transgressor de interditos, capaz de amar, criar e transformar. Nesta dimensão transcendente está também sua imanência (BOFF, 2009), enraizado, finito, situado num tempo e num espaço, histórico, implicado num nó de relações. “Ele é histórico e utópico; é feito e sempre por fazer; é pulsão infinita aprisionada nos limites espaçotemporais; é a convergência dos opostos” (BOFF, 2009, p. 22).

Aqui vemos claramente que há uma espiritualidade implicada enquanto potência de vida e possibilidade de mudança, transformação, reinvenção e recriação de mundos e certezas provisórias. Vê no ser humano um agente que não se deixa enquadrar por nenhum

¹⁰ Considerada como um movimento e teologia cristã nascida na América Latina por meio de alguns expoentes da igreja católica apostólica romana e igreja presbiteriana: Rubem Alves, teólogo e padre peruano Gustavo Gutiérrez, o uruguaio Juan Luís Segundo e o brasileiro Leonardo Boff. “A teologia da libertação nasceu de uma dupla experiência- uma política e outra teológica. Politicamente, percebeu que os pobres fundam um lugar social e epistemológico. [...]. Ela recalca a memória gritante dos vencidos.... Sonha transformações possíveis e com relações humanas nas quais o ser humano é amigo de outro ser humano, e não seu carrasco. A segunda experiência, a teológica, nasceu aprofundando a primeira. As comunidades cristãs de base aprenderam que a melhor maneira de interpretar a página da Escritura é confrontá-la com a página da vida. [...] Deus, por sua própria natureza vital, sente-se atraído por aqueles que gritam porque se lhes está tirando a vida pela opressão. Ele faz sua luta de resistência e de libertação dos oprimidos. (BOFF, 2008, p. 126-127).

arranjo existencial, por nenhum dogma, por nenhuma estrutura fixa de família, de escola, de igreja, de sociedade, de economia ou política.

Para Boff (2008, 2009), essa força vem de uma base ancestral, bebe das fontes originárias, de cosmovisões ancestrais africanas, indígenas e de todas as comunidades humanas ancestrais que nos antecederam.

Nessa ancestralidade entendida aqui no Brasil, cabe-nos a reflexão de que, conforme Oliveira (2012, p. 39), “se traduz numa experiência de forma cultural que, por ser experiência, é já uma ética”, uma categoria de relação “pois não há ancestralidade sem alteridade. Toda alteridade é antes uma relação, pois não se conjuga alteridade no singular. O outro é sempre alguém com o qual me confronto ou estabeleço contato” (OLIVEIRA, 2007, p.257). Ou seja, a existência é sempre coexistência, está marcada pela relação com @ outr@, um outro gênero, cor, outra sexualidade, outro corpo, outra nacionalidade. E esse diferente de mim, segundo Pardo (1996), é alguém absolutamente diferente, sem relação alguma com o que possa ser semelhante comigo, um outro que não pode jamais ser eu mesmo.

Coletivos humanos em encontros permanentes, numa “condição de pluralidade cósmica, singularidades permeadas e encantadas pela dinâmica da diversidade e da mutabilidade dos sentidos de pertencimento afro-indígena” (MESQUITA, 2016, p. 94), que nos permite ser quem somos, que permite nos enxergar pelas marcas dos nossos antepassados. “Um modo de estar no mundo, pautado a partir de uma ética da convivência, de inclusão e das relações com o meio ambiente e a sociobiodiversidade do planeta Terra”. (MESQUITA, 2016, p.94).

Aqui, encontramos uma espiritualidade integrada, que não faz distinção entre humano, natureza e sociedade, tudo se interpenetra, não há distinções ou dicotomias,

Tudo pode ser sujeito, tudo pode fazer parte dos processos sociais, tudo tem agência. As plantas, os animais e os objetos agem sobre as pessoas humanas, assim como os seres humanos agem sobre as plantas, os animais e os objetos. Esse caráter promove profundo respeito e reverência pela natureza que, entre outras características, é a manifestação das divindades. Por sua vez, a relação com a ancestralidade remonta ao modo como a comunidade se organiza: composta pelos que já nasceram, os que ainda não nasceram e os que já não estão mais vivos, além das divindades e tudo o que tenha agência. A ancestralidade conecta todos esses elementos, sendo o que sustenta a história. (FLOR DO NASCIMENTO, 2015, p. 47-48).

Encontramo-nos religados o tempo todo, sagrado e profano estão implicados a partir da realidade corporal. É o que nos diz Sodré (1988, p.31) quando afirma que “o

indivíduo é assim, duplo: parte localiza-se no espaço invisível (orun) e parte, no corpo visível”. Convive com polaridades, bem/ mal, feminino/masculino, divino/profano, realidades justapostas vividas e experienciadas numa corporeidade dançante. Os deuses e ancestrais das religiões de matriz africana são humanos e divinos, a experiência do sagrado se dá na festa, nos ritos e na relação integrativa com a terra, com os elementos da natureza, os vegetais, minerais, águas e no homem/mulher.

Sob um ponto de vista das culturas africanas e dos povos originários, percebemos então que as vinculações humanas estão desde muito tempo interligadas, “todos os reinos da vida (mineral, vegetal e animal) encontram-se nele, conjugados a forças múltiplas e a faculdades superiores”. (BÂ HAMPATÉ, 2010, p.184). A relação homem e natureza é aqui entendida de forma única, não há separação. O homem e a mulher são a própria natureza, formam um elo indissociável. Um corpo-natureza que se materializa na grande comunidade de vida, unido às plantas, aos vegetais, ao ar, à água, a terra, aos animais.

A terra, nesse sentido é considerada grande mãe provedora e promotora da vida e da fertilidade existencial, um superorganismo vivo e pulsante. Uma terra que emana energia e também guarda a memória dos nossos ancestrais. Como nos assegura Boff (2000, p. 72),

Pertencemos à Terra; somos filhos e filhas da Terra; Somos Terra. Daí que homem vem de húmus. Viemos da Terra e a ela voltaremos. A Terra não está à nossa frente como algo distinto de nós mesmos. Temos a Terra dentro de nós. Somos a própria Terra que na sua evolução chegou ao estágio de sentimento, de compreensão, de vontade, de responsabilidade e de veneração. Numa palavra: somos a Terra no seu momento de auto-realização e de autoconsciência.

Essa percepção de que somos Terra é matriz geradora de uma compreensão ainda no período paleolítico, de uma cultura da Terra-mãe,

A começar pela África, há alguns milhares de anos, especialmente a partir do Saara, quando era ainda uma terra verde, rica e fértil, passando por toda a bacia do Mediterrâneo, pela Índia e pela China, predominavam as divindades femininas, a Grande Mãe Negra e a Mãe-rainha. A espiritualidade era de uma profunda união cósmica e de uma conexão orgânica com todos os elementos como expressões do Todo. (BOFF, 1999, p. 77).

As instituições matriarcais eram os eixos organizadores da cultura e da sociedade. Numa matriz Matrística transcendemos às polaridades patriarcal e matriarcal, em que homens e mulheres experienciam um modo de vida centrado na cooperação não-hierárquica.

Assim, o que Boff (1999) nos propõe, é um retorno a uma atitude de experiência espiritual-política do feminino como natureza do cuidado essencial de tudo com todos, sem polarizações, disjunções ou fragmentações. Uma espiritualidade “simples e sólida, baseada na percepção do mistério do universo e do ser humano, na ética da responsabilidade, da solidariedade e da compaixão, fundada no cuidado, no valor intrínseco de cada coisa”. (BOFF, 1999, p.25).

O autor nos sugere uma espiritualidade de integração com a própria ciência, como instâncias que se complementam, se implicam.

As pessoas que se orientam pela cosmologia contemporânea mais e mais se confrontam com o planeta como um organismo imenso e complexo. Quando uma parte dele é violada, nós também sofremos. Não conhecemos apenas pela ciência, mas também por nossa consciência, pela nossa interioridade, pelas intuições, pelos sonhos, pelas experiências e projeções. (BOFF, 2008, p. 58).

É uma visão alargada do ato de conhecer, por outras vias além do cognitivo, incorporando elementos afetivos, emocionais, intuitivos, oníricos, espirituais, psicomotores e relacionais. Aqui podemos dispor de outras racionalidades para além da razão cognitiva; é a “razão enquanto inteligência em suas múltiplas formas”. (FIGUEIREDO, 2007, p. 51).

Para o professor e pesquisador Röhr (2011, p.2), espiritualidade compreende “parte fundamental e perene da humanização do ser humano”, não podendo ser vista de forma isolada da integralidade dos seres humanos. Para ele, espiritualidade não está descolada das diversas dimensões do humano, tais como: “física, sensorial, emocional, mental e espiritual” (RÖHR, 2011).

Rejeitamos, com isso, todas as posições que consideram a espiritualidade algo à parte, separada do dia-a-dia, que se pode isolar num determinado espaço ou tempo, como se pudéssemos dar conta da espiritualidade quando dedicamos determinadas horas a lugares sagrados a ela, e deixamos o resto da vida acontecer segundo as leis do profano. Nessa separação desvirtuamos tanto a espiritualidade quanto as dimensões imanentes. Podemos até afirmar que as nossas realizações nas dimensões temáticas só se tornam realmente humanas, quando incluem todas as dimensões básicas, da física até a espiritual. Como ilustração dessa observação, apontamos a filosofia dialógica de Martin Buber, que expressa de forma clara a necessidade da presença de todas essas dimensões numa relação inter-humana. Pensando na dimensão espiritual da realidade social, podemos nos lembrar da décima tese de Marx sobre Feuerbach, segundo a qual a sociedade humana é exatamente aquela em que todos socializam o que têm de mais humano. Difícil negar que isso seja um princípio espiritual. (RÖHR, 2011, p.65).

Esse conceito proposto pelo professor Röhr dialoga com o que nos diz Linhares e Oliveira (2006, p. 22-23) quando fazem uma reflexão acerca do entrelaçamento das várias dimensões da vida humana:

Mais do que nunca, Paulo Freire nos traz suas iluminuras, ao nos apontar o entrelaçamento das dimensões ética, política, pedagógica e- por que não dizer espiritual? Ao identificar a necessidade dos sonhos e da utopia, da discussão de saberes em ciência, nos estimula a perguntar: por que reduzir o humano e a ciência ao que temos concebido como materialidade? O mundo está cheio de elos e as dimensões do humano são interligadas e são interdependentes. Por exemplo, o planejamento familiar só terá êxito quando a pobreza for reduzida em âmbito mundial. O meio ambiente continuará sendo destruído enquanto os países pobres estiverem corroídos pela enorme dívida que as camadas empobrecidas estiverem. Algumas soluções viáveis são as sustentáveis, e o mundo das redes de solidariedade e de resistência política passa a ter de se tornar uma urgência. [...]. Na realidade, os fenômenos físicos e os espirituais, o mundo subjetivo e o objetivo, reiteramos, são profundamente interconectados e interdependentes.

Esse pensamento de Röhr (2011), Linhares e Oliveira (2006), encontram correspondência com as proposições das chamadas espiritualidades não-religiosas, um fenômeno, que, segundo Mariano (2014), se encontra em ampla expansão teórica e vivencial, atingindo o número de 15 milhões de brasileiros, correspondendo a 8,0% da população segundo o censo de 2010 (IBGE, 2010).

Deste modo, chamaríamos aqui de espiritualidade “não-religiosa” a um não vínculo institucional a nenhuma igreja ou denominação religiosa específica. “As espiritualidades não-religiosas resgatam a ideia de espiritualidade como patrimônio cultural e não propriedade de instituições religiosas” (MARIANO, 2014, p. 779), está aberta às mais variadas formas e expressões de manifestação da experiência espiritual e está vinculada à capacidade e possibilidade de crítica ao *modus operandi* dos interesses das instituições.

No entanto, quando afirmamos a expressão “não-religios@”, queremos com isso dizer que há várias classificações para o termo, podendo existir diversos subgrupos:

Sincréticos, por circular livremente em várias tradições religiosas sem estabelecer vínculo com quaisquer instituições; em *trânsito religioso* ou aqueles que abandonaram uma religião e ficam “sem religião” até se identificarem com uma nova confissão, podendo mesmo participar de duas ou mais confissões neste ínterim; *céticos*, que diz respeito a um desinteresse e desencanto em relação à instituição religiosa, podendo ser o efeito de experiências de mobilidade religiosa; *agnósticos*, constituídos pela recusa de uma forma nominável inteligível de Deus, ou ainda como crente apenas em Deus, dispensando demais símbolos ou doutrinas religiosas, e por fim; *ateus*, não somente sem religião, mas sem crença em Deus. (VILLASENOR, 2013, p. 37-60).

Assim, trazemos a contribuição para o presente estudo, de um dos expoentes dos estudos do fenômeno das espiritualidades não-religiosas, o filósofo Robert Solomon (1942-2007), que foi professor de Filosofia da Universidade do Texas, em Austin nos Estados Unidos.

Solomon (2003) vai nos trazer a contribuição acerca de uma espiritualidade naturalizada, que é uma busca por um “sentido não-religioso, não-institucional, não-teológico, não baseado em escrituras, que não seja farisaico, não seja dogmático, não seja anti-ciência, não seja acrítico, carola ou pervertido” (SOLOMON, 2003, p.19).

Na espiritualidade naturalizada proposta por Solomon (2003), há um interesse apaixonado pelo momento presente, pelo aqui-e-agora, pelo instante que nos permite vislumbrar poéticas existenciais necessárias e importantes na vida. “O lugar para procurar a espiritualidade, em outras palavras, é aqui mesmo, em nossas vidas e em nosso mundo, não alhures”. (SOLOMON, 2003, p.25).

Por isso, para o autor, o que vale é o reencantamento do olhar para reencantar o mundo e as nossas relações. É uma espiritualidade que pode ser encontrada num abraço sincero e amoroso, nas relações de amizade, de amor, de ternura, de afeto, de cuidado, nas manifestações de arte, mas também no conflito, nas situações de luta, de tristeza, de angústia, enfim, nas agruras humanas.

Podemos, dessa forma, afirmar que esta experiência passa pelo corpo, pelas expressões de sexualidade, de desejo, de corporalidades, do ser em suas múltiplas dimensões: emocional, psíquica, psicomotora, intuitiva, política, social e relacional.

Portanto, espiritualidade é racionalidade, pois esta implica num conjunto de experiências emocionais que ordenam nosso ser-no-mundo. A ordem do pensar, do sentir e do agir são esferas de um mesmo ser em fluxo contínuo na caminhada terrestre.

O conceito de racionalidade para o autor tem a ver “não apenas como nossa capacidade de criticar e argumentar, mas também a perspicácia da visão para apreciar a complexidade, encontrar (ou infundir) sentido na desordem e na confusão”. (SOLOMON, 2003, p. 141).

Na racionalidade encontramos correspondência com as emoções e as paixões, ela é uma sensibilidade comprometida e cultivada, mas o fato é que a modernidade elegeu a “razão” pragmática enquanto via de possibilidade única para se chegar à esfera do conhecimento, desconsiderando, portanto, outras racionalidades importantes na construção da humanidade.

O autor nos diz que “emoções e racionalidades juntas constituem a espiritualidade e nos capacitam a ter consciência de um contexto humano e global mais amplo em que todos os nossos destinos estão comprometidos e nossos mútuos interesses envolvidos”. (SOLOMON, 2003, p. 162). Assim, o emocional não é fator que está descolado da racionalidade, é antes um fator de racionalidade que possibilita uma experiência de espiritualidade e nos permite ordenar nosso ser-no-mundo.

Para Solomon (2003), a espiritualidade requer um mergulho profundo em si mesmo, “quando tenho de resumir espiritualidade naturalizada numa única expressão, ela é: o amor reflexivo à vida” (p.33). E essa reflexividade não se encontra apenas como um exercício do cérebro, condicionada apenas a uma teoria do conhecimento filosófico, mas como uma experiência de natureza ontológica, epistemológica, racional, intuitiva, contemplativa, estética, política e relacional.

No amor encontramos o fundamento de “uma nova forma de transcendência, de uma nova maneira de pensar o sentido que damos à vida” (FERRY, 2013, p. 65), de forma que ele modifica nossos conceitos sobre educação, arte, política e interação social. Encontramos aqui o amor como perspectiva de um fundamento social (MATURANA, 1998), enquanto energia mobilizadora constitutiva do humano em processo de integração relacional.

Assim como Solomon (2003), Boff (1999, p. 111), também vai nos dizer que,

O amor é um fenômeno cósmico e biológico. Ao chegar ao nível humano, ele se revela como a grande força de agregação, de simpatia, de solidariedade. As pessoas se unem e recriam pela linguagem amorosa, o sentimento de benquerença e de pertença a um mesmo destino e uma mesma caminhada histórica.

O amor é, por assim dizer, uma maneira de experienciar a dinâmica da vida como seres sociais portadores de linguagem, é a matriz geradora de sociabilidade dialógica, em permanentes interações. Pois como nos dizia Freire (2016, p. 111) “se não amo o mundo, se não amo a vida, se não amo os homens, não me é possível o diálogo”, não nos serão possíveis relações éticas, parceiras, colaborativas.

Amorosidade numa concepção freireana é consciência de vida em comunhão, em parceria, é árvore que, fincada no solo histórico da Terra, possibilita o fruto, a sombra, o oxigênio. É copa que nos permite abertura, transcendência, mas também raiz que nos deixa fincados no solo sagrado do instante histórico.

Aqui encontramos correspondência entre Robert Solomon e Paulo Freire quando nos atesta que por via do amor podemos encontrar correspondência com @s outr@s e com o mundo, na compreensão da diversidade do legítimo outr@.

Amor e Espiritualidade encontram aqui um sentido profundo de caminhos convergentes, de instâncias que nos elevam e nos deixam em estados de transcendência na imanência da vida. Não é um duplo, mas uma mesma esfera que reúne todas as potências do ser em suas múltiplas manifestações: na arte, nos processos educacionais, nas filosofias, nas religiões, nos corpos-seres enamorados, amig@s e parceir@s.

Seja em Robert Solomon, Leonardo Boff, Paulo Freire ou João Figueiredo, o que podemos compreender é que “sente-se a urgência de um novo *ethos* civilizacional que nos permitirá dar um salto de qualidade na direção de novas formas mais cooperativas de convivência” (BOFF, 1999, p. 26), com uma espiritualidade cósmica, pluriversal, transcendente-imanente, ecológica, que nos abra às emergências do novo que já se efetivam nas comunidades, nas periferias, nos grupos e organizações populares, nos centros de educação, nos movimentos sociais...

Portanto, o que vislumbramos são caminhos possíveis para o reencantamento da Educação numa perspectiva Eco-Relacional, que valoriza e privilegia os encontros sensíveis, a escuta ativa, às múltiplas inteligências, a afetividade, a solidariedade, a participação política e crítica, a diversidade de corpos, desejos e anseios, numa pedagogia da reinvenção e da ressignificação dos valores, do ensino e da aprendizagem.

Que incorpore uma Espiritualidade Transdisciplinar como modo de ser e atuar em toda comunidade de aprendizagem, possibilitando as compartilhadas dos sonhos, da fé, da esperança e da razão. Urge, assim, escavarmos proposições educacionais transformadoras e revolucionárias nos diversos espaços formais e/ou não-formais de Educação, que colabore para a potencialização da inteireza humana.

2.3 Espiritualidade e Educação: poéticas e experiências em confluência.

Normalmente quando pensamos em Educação nos referimos aos processos educativos que acontecem dentro de instituições formais: escolas, universidades, centros de educação, etc. No entanto, segundo Brandão (1989), ela tem caráter bem mais amplo e pode ocorrer em diversos espaços sociais: na família, nos sindicatos, nas organizações populares, nas igrejas, na rua, no bairro; ela permeia o imaginário das pessoas e se materializa na compartilhada de saberes diversos.

Para Brandão, “A educação do homem existe por toda a parte e, muito mais do que a escola, é o resultado da ação de todo meio sociocultural sobre os seus participantes. É o exercício de viver e conviver que o educam”. (BRADÃO, 1989, p. 41). Ela é, portanto, uma experiência em vida, misturada às mais diversas situações humanas. Ela é permanente e se dá ao longo da existência humana. Somos, assim, seres de aprendizagem, e, portanto, portadores de saberes e conhecimentos.

Para o autor, a educação se instala dentro de um processo permanente de compartilhamento de símbolos, de intencionalidades, de padrões culturais e de relações de poder. E surge enquanto proposta formal e sistematizada dentro da própria Pedagogia enquanto ciência e teoria da educação, criando assim métodos, estratégias e situações de aprendizagem e ensino.

Tendo em vista a delimitação do presente estudo, faremos uso da educação dentro da instituição de ensino formal: a escola; especificamente pública e em tempo integral. Escola aqui pensada enquanto espaço plural, diverso, *lócus* que pode contribuir na construção de valores fundamentais da humanidade: respeito, solidariedade, amorosidade, afetividade e integralidade.

Assim, quando tratamos de educação e escola, queremos priorizar seu aspecto de humanização para além dos saberes organizados e sistematizados, a fim de alicerçarmos uma formação para problematização e emancipação humanas, pois como nos aponta Freire (1997, p. 66)

A Escola cidadã é uma escola coerente com a liberdade. É coerente com seu discurso formador, libertador. É toda escola que, brigando para ser ela mesma, luta para que os educandos-educadores também sejam eles mesmos. E como ninguém pode ser só, a Escola cidadã é uma escola de comunidade, de companheirismo. É uma escola de produção comum do saber e da liberdade. É uma escola que vive a experiência terna da democracia.

Desta forma, a conquista e exercício dessa escola se efetiva com seus participantes caminhando lado a lado, num trabalho coletivo e participativo. Sua transformação exigirá, portanto, um pensar e agir que redirecione caminhos e olhares outros, que potencialize uma pedagogia da convivência, do encontro, da integralidade humana, conduzindo estudantes, professores/as, gestores/as, pais e funcionári@s a uma espiritualidade relacionada às qualidades do espírito humano, como: a paciência, a criatividade, a harmonia, o perdão, o diálogo, o amor, o respeito e a cooperação (BOFF, 2001).

Tecer caminhos e indicar olhares talvez não seja uma tarefa tão fácil, no entanto, propomos aqui um alargamento de conceitos e confluências de perspectivas no que tange aos aspectos da educação e da espiritualidade.

Parece-nos que as duas instâncias são entidades ou fenômenos incongruentes ou impossíveis de correrem para um mesmo mar como rios que confluem lado a lado. Assim, fazer educação em pleno século XXI é sempre pensar em possibilidades, em refazer caminhos e repensar estratégias de superação de antigos paradigmas que forjaram um tipo de educação ancorados num racionalismo fragmentado que nos conduziram a um tipo de escola e de ensino baseados numa lógica colonializante produzida em séries, em compartimentos estanques, sem afeto, sem corpo e sem alma.

Quando nos propomos a trazer para o cenário educacional a temática da espiritualidade, é porque a experiência humana comporta muitas dimensões que precisam ser consideradas, com uma amplitude maior de significações. Neste sentido, “valores como espírito, intuição e emoção, ou que outro nome se queira dar a essas coisas estranhas ao pensamento científico, racional, terão de ser incluídos na visão ocidental de mundo” (ELIAS, 2001, p. 80).

Há aqui uma lógica fundante que cresce como raiz e nutre o terreno amplo do processo educacional no Brasil. As bases que nos retroalimentam vêm do chão da América Latina, dos saberes ancestrais da grande comunidade de Abya Yala, do legado da educação dialógica, popular e comunitária de base freireana que aposta no caminho da libertação, do empoderamento dos corpos, da arte, do diálogo, da poesia e da espiritualidade que tudo re-liga.

Os conceitos que costumamos e cantamos ao redor do fogo são narrativas promotoras de vida e luta pela superação de um processo cruel de subalternização que desenharam nossa história. As muitas narrativas que fomos escutando e inculcando enquanto verdades universais-científicas, são apenas pontos de vista das vozes que nos fizeram calar durante séculos: seja pela força, pela religião, pelo saber ou pelo poder colonial-moderno capitalista.

Nesse sentido, o caminho escolhido para pensar a educação e a espiritualidade como poéticas e experiências que se entrecruzam, está alicerçado numa Educação Dialógica proposta por Paulo Freire, nas trilhas da perspectiva Eco-Relacional de João Figueiredo e nas poéticas vivas, espirituais e ecológicas de Leonardo Boff.

Nessa Educação que aqui gostaríamos de tecer considerações, há espaço para o lúdico, para o brincar, para a afetividade, para as corporalidades, para o autoconhecimento

nas relações, as vinculações humanas e não-humanas. Há espaço para um processo educativo que potencialize: corpo e mente, sujeito e objeto, razão e emoção, espírito e matéria, vida e morte, arte e ciência, enquanto realidades que caminham emaranhadas.

Assim, trazemos o termo Espiritualidade Eco-Relacional na presente tese em sua relação com a Educação, especificamente na formação docente para tratar dos valores humanos, da ética, do autoconhecimento, da busca da transcendência, das relações com seres vivos e “ditos” não-vivos, com o meio ambiente, enfim, daquilo que nos atravessa, nos afeta, nos perpassa enquanto humanos num processo de transformação pessoal e social.

Aqui, vemos que espiritualidade está relacionada,

Com aquelas qualidades do espírito humano- tais como o amor e compaixão, paciência e tolerância, capacidade de perdoar, contentamento, noção de responsabilidade, noção de harmonia- que trazem felicidade tanto para a própria pessoa quanto para os outros. (BOFF, 2001, p.21).

Compreende-se, pois, que essa espiritualidade privilegia os sentidos de vinculação humana, da afetividade, do autoconhecimento, da corporeidade vivida, da relação com todos os seres vivos e ‘ditos’ não-vivos. Ela se manifesta independente de nossas escolhas por alguma religião, “é uma capacidade inata de todo ser humano e que se desenvolve e se manifesta em todos os momentos da vida cotidiana. É o encontro profundo com nosso mundo interno sem perdermos o contato com tudo o que nos cerca” (CAVALCANTE e GÓIS, 2015, p. 136).

Quando falamos em vínculos, deixamos claro que estamos imersos numa rede de interação dinâmica no universo desde o nível micro ao macroscópico, interligados e interdependentes em diversas esferas, sejam elas físicas, químicas, biológicas, econômicas, sociais, mentais ou espirituais.

Dessa forma, quando tratamos aqui em sentidos de vinculação, corroboramos com os conceitos de Cavalcante e Góis (2015, p.126) que “[...] o que de fato se dá é a intensificação do vínculo com outra pessoa ou com outro ser vivo. [...] fortalecemos com elas vínculos específicos a partir do vínculo original”.

Neste sentido, por essa perspectiva, ninguém é estranho a ninguém, fortalecemos laços já existentes antes mesmo do encontro físico. Há vinculações, segundo Cavalcante e Góis (2015) do ser humano consigo mesmo, com a espécie e com a natureza. Esses três tipos de vinculações fortalecem em nós a própria noção e expressão da afetividade que

podem ser amplamente acionadas por processos educativos amorosos pautados na vivência e numa pedagogia que favoreça o encontro ou reencontro.

Neste sentido, sentir-se parte de um todo, dentro de uma comunidade planetária, cosmológica é compreender que,

Cada pessoa precisa descobrir-se como parte do ecossistema local e da comunidade biótica, seja em seu aspecto natureza, seja em sua dimensão de cultura. Precisa conhecer os irmãos e irmãs que compartilham da mesma atmosfera, da mesma paisagem, do mesmo solo, dos mesmos mananciais, das mesmas fontes de nutrientes; precisa conhecer o tipo de plantas, animais e micro-organismos que convivem naquele nicho ecológico comum; precisa conhecer a história daquela paisagem, frequentar aquelas cascatas e cavernas; precisa conhecer a história das populações que aí viveram sua saga e construíram seu habitat, como trabalharam a natureza, como a conservaram ou a depredaram, quem são seus poetas e sábios, heróis e heroínas, santos e santas, os pais/mães fundadores de civilização local. Tudo isso significa cuidar do próprio meio ecológico, vivenciá-lo com o coração, como o seu próprio corpo estendido e prolongado; descobrir as razões para conservá-lo e fazê-lo desenvolver, obedecendo à dinâmica do ecossistema nativo. (BOFF, 1999, p. 30)

Estar vinculado é, portanto, uma compreensão de nossa espiritualidade que aqui trazemos enquanto conceito e experiência, numa proposta de educação para formação docente. Essa compreensão amplia nossa percepção da vida e de nossa natureza humano-divina para além de quaisquer determinações.

Na afetividade encontramos um caminho do percurso humano para construir coletivamente uma sociedade pautada na ética, na solidariedade, na democracia participativa onde todos possam colaborar, sentir-se parte de um projeto social ecologicamente viável. É a expressão de ternura, de cuidado, de carinho, de acolhimento e de amor ao próximo, é energia que potencializa a vida e dar sabor aos dissabores que surgem no cotidiano. Como nos diz Cavalcante e Góis (2015, p. 133),

A maior vivência do ser humano acontece quando ele consegue aprofundar seus sentimentos manifestados no afeto e no cuidado trazendo conseqüentemente compromisso com os outros e com o mundo. É o sentimento que nos faz sensível a tudo que nos rodeia, nos envolvendo, nos emocionando e nos encantando com os nossos semelhantes, com as plantas, com os animais e todas as manifestações da natureza.

Ao cultivar em nós a afetividade, podemos com mais facilidade detectar as ações doentias e nos enchermos de indignação diante, por exemplo, da discriminação social, dos preconceitos contra os marginalizados, os deficientes, a repressão política, o racismo e toda forma de injustiça que resulta em pessoas abandonadas vivendo na mais absoluta miséria, muitas vezes presas e torturadas. A afetividade nos deixa tocar o universo da consciência humana, nos tornando a voz dos excluídos sonhando com um mundo de justiça e paz.

É nessa direção que entendemos uma espiritualidade Eco-Relacional mobilizada por uma inteligência afetiva de estar ligado às pessoas, à natureza, aos seres vivos e “ditos” não-vivos, aos espíritos irmãos de longas jornadas, nos dando sentidos de viver e conviver.

Mas essa manifestação da afetividade se encontra corporificada por meio de uma fala corporal, gestual, impressa em nossas atitudes e ações físicas, pois “Corpo e alma são coesas e intimamente interligadas. Nada acontece em uma dessas partes sem que a outra não seja afetada” (NETO, 2000, p. 29).

Na visão de Joana de Angelis (espírito que se comunica por meio da faculdade mediúmica do orador espírita Divaldo Franco), nos diz que “a realidade do Espírito é indissociável de todo acontecimento físico e psíquico” (FRANCO, 2002, p.37). Portanto, numa visão de integralidade do ser humano, somos um todo indissociável e o corpo é lugar por onde experimentamos nossa condição de transcendentalidade.

[...] o corpo carnal, ainda mesmo o mais mutilado e disforme, em todas as circunstâncias, é o sublime instrumento em que a alma é chamada a acender a flama da evolução. É por esse motivo que no mundo encontramos, a cada passo, trajes físicos em figurino moral diverso. Corpos-santuários... corpos-oficinas...corpos-bençãos...corpos esconderijos...corpos-flagelos...corpos-ambulâncias...corpos-cárceres...corpos-expições... A todos eles, contudo, palpita a concessão do Senhor, induzindo-nos ao pagamento de velhas dívidas que a Eterna Justiça não apagou. (XAVIER, 2002, p.60)

Não podemos pensar que a vivência da espiritualidade está fora, é externa a nós, ou mesmo que é mais uma dimensão do ser humano, mas ao contrário, é experiência do ser em vida em suas múltiplas existências (KARDEC, 2005).

Somos convidados, portanto, numa vivência espiritual, a mergulhar no fundo de nós mesmos, descobrir as origens de determinados comportamentos, sentimentos e pensamentos, numa ampla percepção de nossa natureza humana e transcendental.

A transcendência, segundo Boff (2009, p.14) nos indica que somos “[...] seres de abertura em todas as direções. Somos um nó de relação conosco mesmo, com os outros, com a sociedade, com a natureza, com o universo e com Deus. ” Portanto, a transcendência ultrapassa os conceitos de religiosidade, ela liga-se à ontologia do ser que está para além das corporeidades ou materialidade da existência humana, não importando qualquer vinculação religiosa.

Sobre a Transcendência, Freire (1967) também nos diz que não é apenas um dado de nossa qualidade ‘espiritual’. Mas uma capacidade ontológica de consciência do ser

inacabado que somos e cuja plenitude se acha na ligação com seu criador. Essa ligação nunca é de dominação ou domesticação, mas sempre de libertação. Por isso, a religião deverá sempre promover a religação com àquilo que supostamente pensamos estar desligados. Jamais deve ser um instrumento de alienação.

Muitas vezes essa espiritualidade se manifesta em contato com a arte, com a dança, com a poesia, com a música, com a oração, com a meditação, no contato com a natureza, com a leitura de um livro, enfim, são muitas as formas que encontramos para a vivência espiritual.

Como nos diz a poetiza Adélia Prado, numa conferência no programa “Sempre um Papo” da TV Câmara, no dia 06 de agosto de 2008,

E é a força da arte que faz com que abramos nossos olhos para a maravilha da Criação, a maravilha da experiência humana que nos aguarda. E por causa dessa qualidade eterna, dessa imponderabilidade, eu vejo que, para a humanização, a arte está no mesmo caminho da mística ou da fé religiosa: ambas experiências são independentes da razão: são experiências; a beleza é uma experiência e não um discurso. Como quando um dia, num caminho habitual, você se espanta com algo – uma casa, uma obra, uma coisa – que já tinha visto muitas vezes – “Que beleza! Eu nunca tinha enxergado isso desse jeito!” -, aí você pode dar graças: você está tendo uma experiência poética, que é ao mesmo tempo, religiosa: no sentido que liga você a um centro de significação e de sentido. Minha insistência no cotidiano é porque a gente só tem ele: é muito difícil a pessoa se dar conta de que todos nós temos o cotidiano, que é absolutamente ordinário (ele não é extra-ordinário).

A arte nos integra ao mistério e à beleza, é uma experiência mística de encontro ao luminoso de nossas energias vitais. Mística aqui, é compreendida enquanto caracterização do mistério, que por sua vez é visto enquanto realidade que não se esgota, que não pertence ao conteúdo teórico indecifrável.

Portanto, experimentar processos criativos em arte é apropriar-se de si em diálogo com o mistério das coisas, da vida, é uma espécie de síntese capaz de nos fazer mergulhar em nossas dores, gozos, festa, júbilo, tristezas e incompletude humana.

Arte e espiritualidade dialogam enquanto dimensões que se interpenetram, dialogam, fazem emergir nosso eu mais profundo, “[...] é uma relação que traz a presença de cada ser humano diante do mundo e no mundo” (CAVALCANTE; GOIS, 2015, p. 256). É uma experiência ético-estética de reencontro com a beleza que habita em cada pessoa, por isso, é que Frei Beto vai nos dizer que “a mera educação conceitual é insuficiente, é preciso se perguntar pela motivação de fundo, que conduz à esfera da ética” (FREI BETO, 1991, p. 285), da poética, da beleza, da arte.

A beleza não é um código padrão-formal ditado pela indústria da moda e do consumo, mas é antes

(...) serena, e ao mesmo tempo até estimulante; ela aumenta a nossa consciência do fato de estarmos vivos. A Beleza não só dá o sentimento da admiração, mas também nos dota, ao mesmo tempo, de uma intemporalidade, de sossego. Por isso falamos de beleza como sendo eterna. (MAY, 1992, p. 38).

O belo, a arte, a estética, a ética são, por assim dizer, caminhos para uma educação da sensibilidade, da espiritualidade que a tudo re-liga e desperta nossa natureza ancestral. Assim sendo, o coração, a mente, a emoção, a razão analítica são racionalidades de um mesmo ser integral Eco-Relacional, não importando, assim, um lugar específico, um dia especial, um momento singular para a epifania do Belo que em nós se revela.

No cotidiano mais prosaico, mais simples, nas situações mais corriqueiras da vida podemos acessar essa condição de nossa natureza humano-divina. “Em nós tudo é sagrado, desde a ação mais comum de comer ou caminhar até o ato mais elevado de amor ao Criador” (Neto, 2000, p.28). Desta maneira, comendo, bebendo, abraçando, correndo, nadando, brigando, lutando, sofrendo, amando ou numa relação sexual, estamos imersos numa totalidade.

Não podemos dissociar ou separar o Criador da Natureza e o Espírito do corpo. Ao percebermos a íntima ligação da Divindade dentro de nós, também a veremos igualmente no exterior, nos processos cósmicos que deram origem à vida e dos quais nossas vidas dependem – física e espiritualmente. (NETO, 2000, p. 62).

Portanto, o caminho é de integração, de não separação, de alargamento da percepção daquilo que somos. Uma espiritualidade que se direciona para o transcendente, para o autoconhecimento, para as relações com todos os seres humanos e não-humanos, vivos e “ditos” não-vivos, para uma ética do compromisso social de transformação do mundo em que habitamos.

2.4 Formação docente no Brasil: trajetórias, desafios e possibilidades.

As diversas concepções e práticas educativas na contemporaneidade revelam traços histórico-culturais que permearam a educação ao longo dos anos no Brasil e na América Latina. As tensões de conservação e mudança estão postas nos rastros da história

e na constituição dos movimentos societários, com impactos na educação e na formação docente no contexto brasileiro.

Considerar os aspectos históricos desse processo é, pois, importante para uma melhor compreensão das arquiteturas forjadas ao longo do tempo no que tange à cultura educacional formativa da docência no cenário brasileiro.

Pensar a formação docente no Brasil é voltar-se, dessa forma, a uma memória histórica que foi construindo os alicerces do que hoje conhecemos enquanto profissionalização docente. Há muitos caminhos, trilhas percorridas, lutas, manifestações, conflitos, incertezas, rupturas, avanços e buscas por uma formação crítica, participativa e integrativa. Há um longo percurso trilhado, as muitas tensões e embates serviram de base para nossas atuais configurações educacionais.

Por isso, nos propomos nesta seção a fazer uma breve análise histórica, sob às contribuições teóricas de Ribeiro (2010), Libâneo (2008), Saviani (2009), Gatti (2019) e Silva (2011).

Segundo Ribeiro (2010), desde o século XVI no Brasil, as primeiras práticas docentes, as formas de organização das salas, do currículo, da escola e do ensino, foram pautadas sob a égide da pedagogia tradicional “de caráter religioso e normativo, dada a influência dos religiosos, principalmente dos jesuítas”. (RIBEIRO, 2010, p. 103).

Num contexto colonial em que Portugal detinha o poder e o monopólio, nossa educação não era vista como prioridade ou mesmo necessidade aos habitantes do Brasil, a preocupação preponderante era de ordem econômica, por meio da exploração dos recursos naturais.

No século XVIII, segundo D’Azevedo (1893), a situação das escolas era deplorável nas poucas instituições educativas que existiam nas províncias. “Poucas existiam e estas exercidas por homens ignorantes. Não havia sistema nem norma para a escolha de professores, e o subsídio literário não bastava para pagar o professorado” (D’AZEVEDO, 1893, p. 148).

Para Saviani (2009), as primeiras manifestações de formação docente no Brasil seu deram no primeiro quarto do século XIX, com a instalação das escolas de ensino mútuo, que então exigia dos (as) professores (as), uma formação para atuar naquele método de ensino. O que conhecemos por ensino mútuo ou método Lancaster, foi muito utilizado na Inglaterra nos séculos XVIII e XIX, onde os professores trabalhavam com alunos mais adiantados intelectualmente e estes, por sua vez, formavam círculos de

replicação do conhecimento para seus colegas de sala de aula. Este tipo de ensino não logrou muito êxito no Brasil.

Por iniciativa das Províncias, depois da reforma constitucional de 1834, foram criadas as primeiras escolas normais para vivenciar a formação de professores (as). No entanto, segundo Gatti (2019) elas foram marcadas por trajetórias complicadas, com rupturas, fechamentos, recuos, etc.

A expansão do ensino no Brasil só se deu, de fato, em meados dos anos de 1950, com o ensino primário. Nesse período, mais de 50% da população era analfabeta (GATTI; SILVA; ESPÓSITO, 1990).

Para Saviani (2009), com o advento dos institutos de educação nos anos trinta, houve uma nova face para a formação dos (as) professores (as), pois estes eram “espaços de cultivo da educação, encarada não apenas como objeto do ensino, mas também da pesquisa” (SAVIANI, 2009, p. 145). Estes, foram construídos a fim de superar os padrões de escolas normais em nível secundário (hoje atual ensino médio).

Segundo Gatti (2019, p. 23),

As escolas normais de nível primário e secundário, mais tarde agregadas ao ensino médio, desempenharam papel importante na formação dos professores para os primeiros anos da educação básica durante o século vinte, até o momento em que, após a promulgação da Lei no 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) que propôs que a formação dos professores fosse feita em nível superior, elas começam a ser extintas.

Já até meados de 1960, existiram dois movimentos importantes na história da educação brasileira: o movimento da Escola Nova (1920) e os movimentos de cultura popular (1960), que influenciaram decisivamente na postura dos educadores brasileiros. Segundo Ribeiro (2010), a Escola Nova propunha um ensino não diretivo e já os movimentos de cultura popular, a conscientização política a partir da educação de jovens e adultos.

Com o processo de modernização das sociedades ocidentais, temos então uma ciência instrumental, alicerçada sob as bases positivistas.

Não foi por acaso que a educação brasileira tomou os rumos da racionalidade, da eficiência e da produtividade, a partir do golpe militar de 1964, especialmente influente na década de 1970. Desenvolve-se aqui um modelo que vai privilegiar o sistema organizacional das fábricas e a influência crescente na escola de uma adaptação das novas teorias da administração empresarial. Tal sistema retornará com força renovada na década de 1990 com a implantação do neoliberalismo no Brasil. (RIBEIRO, 2010, p. 106).

A formação do professor estaria, então, baseada em especializações do trabalho docente rumo ao domínio de técnicas, controle de procedimentos pedagógicos, muito correspondente aos interesses de empresas. Havia uma cultura voltada para o interesse de uma educação atrelada à ideia de trabalho e o professor precisaria garantir toda uma estruturação de meios viáveis para tal empreendimento.

De acordo com Ribeiro (2010), em todo país começaram a surgir a proliferação de muitos cursos aligeirados para formação de professores. Eram licenciaturas curtas de no máximo dois anos de duração, com predominância no domínio de técnicas e métodos de ensino que visavam atingir determinados objetivos práticos.

Uma gama de formações precárias e superficiais foram sendo arregimentadas no Brasil, “[...] e sua consequência, foi evidentemente, um profissional intelectualmente mal preparado, com poucas possibilidades de vir a ser um educador que compreendesse e questionasse a realidade, que perguntasse sobre o sentido de sua prática, ou que assumisse uma atitude reflexiva diante da educação e da sociedade”. (RIBEIRO, 2010, p. 107).

Com as lutas pela redemocratização do país, já nos finais dos anos de 1970, tem-se um novo ciclo de embates, influenciadas pelas teorias do materialismo histórico-dialético, originadas da Escola de Frankfurt, com uma visão mais abrangente, mais social e questionadora. Nas décadas de 1980, a escola passa a ser lugar de superação ao modelo tecnicista, reprodutivista do conhecimento. Sua postura passa a ser da luta pela transformação social e do sistema de produção.

Podemos afirmar, segundo Ribeiro (2010), que a formação do educador (a) naquela década de transição do período da ditadura militar no Brasil: 1964 até meados de 1985, foi fortemente marcada, em muitos casos, por forte resistência política, pelo comprometimento a um projeto mais humanitário de vida e de educação.

A luta pelo processo identitário dos profissionais da educação estava, portanto, muito concomitante à luta pela redemocratização do país. As lutas coletivas da classe trabalhadora da educação se efetivavam, assim, por meio das conferências nacionais de educação, tais como: Conferência Brasileira de Educação – CBE; Associação Nacional de Pesquisa em Educação – ANPED; Conferência Nacional dos Trabalhadores em Educação – CNTE e Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE.

Os muitos debates convergiam para a construção de uma identidade docente nacional numa sociedade democrática, a partir de críticas aos modelos vigentes e, dessa forma, apontando novos rumos da educação e do papel do educador (a).

Aos poucos, uma nova consciência do trabalho dos educadores (as) começou a ganhar substância. O papel de sujeito do processo pedagógico, articulador e proponente de mudanças, para além de repassador de um saber fragmentado.

Surge agora como concepção inovadora da formação do educador a ênfase na docência reconhecida como base de sua identidade profissional, superando, após um longo e desgastante debate entre os educadores, entidades e agências formadoras, a concepção anterior centralizada na fragmentação do conhecimento, na especialização das tarefas e na separação das atividades educativas. Os debates e formulações da ANFOPE serão considerados essenciais para as definições teóricas sobre a formação de professores nesse período. (RIBEIRO, 2010, p.110).

Diante desses debates, lutas e embates, se começou a superar uma antiga e tradicional visão do trabalho do professor como sacerdócio ou missão, para atribuir um sentido mais ligado à profissionalização docente. Com isso, partia-se para uma formação mais consistente, unidas à noção de salário justo, cargos e carreiras.

Em síntese, podemos estabelecer alguns modelos predominantes de formação docente que foram sendo construídos no Brasil.

Um mais tradicional, explicitamente sedimentado e influenciado pelos moldes da ciência instrumental, preocupado com a transmissão de conteúdos, e que atende à divisão social do trabalho do capitalismo, em sua fase anterior, ou seja, ao modelo taylorista e fordista das relações de produção e de trabalho; o segundo é a formação dos especialistas em educação, já tão criticada e defasada em sua prática e formação pouco, ou quase nada, com a docência; o outro caminho aparece com roupagem de renovação e de melhoria de qualidade: é a formação de educadores ecléticos, com conotação polivalente e que atende às exigências neoliberais do modelo empresarial aplicado à educação e à escola. Sua ênfase era a competição, a redução de pessoal, os treinamentos e a produtividade; o quarto modelo, no qual se inclui a formação do educador generalista, teve por base o entendimento de que os movimentos na sociedade são parâmetros maiores para a reflexão social e educacional. Essa formação exige fundamentação teórica e cultural consistentes para uma leitura da realidade, tendo como base a práxis do educador, na qual ele relaciona a teoria e a prática. Existe uma ênfase numa educação que valorize o ensino dos conteúdos, sem perder de vista os condicionamentos e as perspectivas históricas dos contextos sociais. Um quinto modelo é o que enfatiza principalmente o magistério. Bastante preocupado com o baixo rendimento e a precária aprendizagem dos alunos, ele prioriza uma formação baseada especialmente nas metodologias e nas técnicas de ensino. (RIBEIRO, 2010, p. 114).

Embora esses modelos perduraram em nosso país durante décadas e, por vezes, até ainda coexistam na contemporaneidade, acreditamos que muito já se conquistou em termos de novas perspectivas formativas docentes. A partir dessa visão sintética de trajetória descrita, podemos observar que “nossas políticas educacionais e a da formação de professores, sempre se mostraram fragmentárias, respondendo a pressões imediatistas, a alguns movimentos sociais emergentes” (GATTI, 2019, 31).

Assim, discutir formação de professores (as) na educação básica é conceber o próprio papel da educação básica escolar na sociedade contemporânea, a fim de oferecer alternativas às escolhas formativas ao profissional docente. O que Gatti (2019) e Rodrigues (1991) vão nos propor é exatamente que, além de tratar de conhecimentos em ciências humanas, naturais ou da linguagem, os profissionais da educação possam sedimentar uma formação para ética, para os valores, atitudes, relações interpessoais, cuidados consigo, com @ outr@, com o meio ambiente.

Ou seja, uma formação para além do domínio de metodologias específicas de sua área de atuação, que contemple aspectos relativos a vida em sociedade, sua cultura. Uma formação que demande integralidade para além de aspectos cognitivos e conteudísticos, que atue de forma cooperativa e relacional com os colegas de trabalho e com @s estudantes e toda comunidade escolar.

Uma formação que seja permanente, no dizer de Silva (2011), oferecendo e criando condições para uma ambiência de compartilhamento de experiências, de amorosidade, de afetividade e por que não dizer, de espiritualidade. Para além de uma educação continuada nas escolas, o que nos propõe a professora Dra. Eleni Silva (2011) do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Ceará – UFC, é uma formação permanente relacional alicerçada em bases freireanas e Eco-Relacionais.

De um modo geral, é possível perceber que os desdobramentos histórico-culturais do processo de formação docente no Brasil vão ganhando outras proposições e insurgências, mobilizando outras esferas e modos de atuação que conduzam a mudanças efetivas nas práticas de ensino e na vida d@s educadores (as).

O exercício da docência é, portanto, uma espécie de artefato de saberes múltiplos numa ampla possibilidade de conhecimentos que extrapolam a própria noção de saber disciplinar. No contexto da formação docente, há outros saberes implicados, “pressupõe

a existência de processos dialógicos e cooperativos” (MORAES, 2003, p. 158), para que possamos dar conta das novas demandas sociais emergentes. O momento é de ampliação da percepção e das estratégias de intervenção na educação e na própria vida.

Neste panorama, trazer a espiritualidade para o âmbito da formação docente, é contribuir para a construção de uma outra ordem epistemológica capaz de trazer “uma razão que incorpore a afetividade, o cognitivo, a intuição e o corporal; a razão enquanto inteligência em suas múltiplas formas” (FIGUEIREDO, 2007, p.51).

Por isso, apresentaremos a seguir mais detalhes em que contexto de formação docente está implicado a presente pesquisa. Tudo isso a partir de uma concepção de educação dialógica, amorosa e esperançosa (FREIRE, 2009), que facilite o processo de emancipação e empoderamento humano (FIGUEIREDO, 2007), numa busca coletiva e solidária de transformação pessoal e social.

2.5 Formação docente relacional na escola: por uma ética parceira e colaborativa.

Quando trazemos esta tese direcionada ao contexto da formação docente, é preciso, antes de tudo, conceber @ professor (a) enquanto um ser humano que também ama, sonha, sente, pensa, reage, tem anseios, fragilidades, potencialidades, criatividade, problemas, lutas e necessidades. A formação humana, é aqui pensada, portanto, sob o ponto de vista multidimensional, que leva em conta sua natureza plural, dentro de uma lógica ampla e experiencial, que consiga dar conta de sua constituição enquanto ser biopsicossocial e espiritual.

Essa noção corrobora com um dos objetivos da Perspectiva Eco-Relacional (PER) que vislumbra a formação de humanos autônomos, afetivos, inconclusos e inteiros, pois, o humano, para a PER, é visto enquanto

uma unidade interativa, um todo interatuante, multidimensional (inteligência cognitiva, emocional, cinestésica, intrapessoal e interpessoal), indivisível (corpo físico, sentimento e psique), embora interligado com o todo ao seu redor. (FIGUEIREDO, 2003, p. 46).

Para isso, trazemos algumas considerações importantes que merecem atenção no sentido de contribuir na compreensão acerca da formação d@s professores e professoras da educação básica (ensino médio), principalmente neste século XXI.

A legislação da educação brasileira sobre formação docente, segundo Gatti e Barreto (2009, p. 53), é cheio de “idas, voltas, remendos e complementos e iniciativas paralelas de poderes públicos”, numa trama entre o real e o oficial. Nesta perspectiva, foi fundamental os dispositivos legais da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB/96, nos artigos 62 e 63, que trata especificamente da formação de professores e professoras da educação básica quando afirma que, esta deve ocorrer em cursos de licenciatura plena, em universidades e institutos superiores de educação.

Desta maneira, considera-se que os cursos de licenciatura são, neste sentido, “cursos que, pela legislação, tem por objetivo formar professores para educação básica: educação infantil (creche e pré-escola); ensino fundamental; ensino médio; ensino profissionalizante; educação de jovens e adultos; educação especial (GATTI, 2010, p. 1359).

Estudos apontam que essa formação docente nas universidades carece de um olhar mais atento e cuidadoso, pois o eixo formativo para o exercício da docência está em uma situação de “pulverização na formação dos licenciados, o que indica frágil preparação para o exercício do magistério na educação básica” (GATTI, 2010, p. 1374). Portanto, queremos deixar claro, assim como Silva (2011, p. 58), que

A formação do professor como um processo contínuo, permanente, no qual a formação inicial, na Universidade, constitui apenas uma das etapas desse processo, que dá início a essa constituição. Desta forma, não se pode esperar que a formação inicial, ofereça todos os elementos prontos e acabados para serem utilizados no campo profissional para responder a todas as demandas por ele geradas. A formação inicial, como o próprio termo indica é uma primeira fase de um processo longo e diferenciado que passamos durante nosso percurso de desenvolvimento profissional.

Neste sentido, podemos afirmar que a formação inicial nos cursos de formação para professores e professoras é essencial para o exercício profissional, mas não se esgota aí, nem é suficiente para responder às demandas e exigências da produção de conhecimentos e práticas docentes.

Sendo assim, a formação docente é um contínuo permanente que se dá no cotidiano das escolas, nas experiências em sala de aula, nas reuniões com a comunidade escolar, nos intervalos, na relação com os gestores escolares, enfim, as situações mais diversas podem conduzir a experiências de formação docente. Segundo Libâneo (2008, p. 272)

A escola, local de trabalho dos professores, assume, com a reforma educacional, a função de ser espaço de formação docente, o que pode trazer uma nova identidade ao professor, uma vez que a formação em serviço e continuada se faz em um ambiente coletivo de trabalho.

A escola, por assim dizer, representa espaço de formação tanto para estudantes como para educadores e educadoras, constitui-se em “um espaço social de aprendizagens e, portanto, de desenvolvimento” (ARAÚJO E, 2004, p. 3510). Esta formação constituída no espaço escolar é um importante aspecto para a profissionalização do trabalho docente, “por se delinear como cenário de formação contínua” (CASTRO, 2018, p. 61).

É neste espaço que se constroem, por meio de interações, de uma práxis relacional, os diversos modos de aprender sobre a própria vida, “[...] a escola não é apenas lugar onde o professor ensina. É também o lugar onde o professor aprende uma profissão, aprende sobre a vida [...]”. (LIMA; SALES, 2002, p. 41).

Assim, podemos afirmar que @ professor (a) está continuamente em situação de aprendizagem, para Oliveira (2004, p. 1375),

O desenvolvimento profissional é pessoal e contínuo, um processo ao longo da carreira e da vida, que precede a formação básica. Crenças, atitudes, idéias, influências e expectativas desenvolvidas ao longo da vida deixam marcas indeléveis nas perspectivas e práticas profissionais futuras [...].

Dessa maneira, quando pensamos em Formação não queremos aqui estabelecer uma forma, uma cristalização nos processos de formação docente. Ao contrário, queremos propor uma ação que se desenvolve em contínua mu-dança, um movimento lúdico, prazeroso, que incorpora movimento de Trans-Form-Ação permanente.

Uma transformação implicada de esperança, utopia e possibilidades. Pois como humanos, somos seres históricos, inconclusos, mobilizados a ser mais, num contínuo processo de aprendizagem.

Assim como nos diz Freire (2007, p.23),

A educação é permanente na razão, de um lado, da finitude do ser humano, de outro, da consciência que ele tem de sua finitude. Mas ainda, pelo fato de, ao longo da história, ter incorporado à sua natureza não apenas saber que vivia, mas saber que sabia e, assim, saber que podia saber mais. A educação e a formação permanente se fundam aí.

É partindo desse olhar da esperança, da possibilidade da mudança como movimento, busca e educação permanente que trazemos os contributos de Silva (2011)

com a Formação Permanente Relacional, a Perspectiva Eco-Relacional de Figueiredo (2003, 2007) e os pensamentos de Paulo Freire para traçar caminhos no contexto da formação docente.

Quando falamos de formação docente, corroboramos com o pensamento de Silva (2011, p. 116), que diz:

Em nosso contexto atual, a formação continuada ainda se apresenta como processos ou momentos que tem a finalidade de suprir as deficiências da formação inicial, ou mesmo para solucionar problemas imediatos e, são realizados de forma descontextualizadas, sem levar em conta as necessidades impostas pelas práticas educativas dos (as) professores (as), bem como desconsideram as experiências e os saberes de que são portadores.

Partimos, portanto, de uma perspectiva relacional, reflexiva, experiencial, dialógica, contextualizada, crítica, que valorize a afetividade, o coletivo, o corpo participativo, inteiro e integral d@s docentes em formação.

Assim, o contexto da formação docente da qual queremos estabelecer enquanto proposta de *locus* da pesquisa, se funda teoricamente com os pressupostos da formação permanente relacional, da professora Dra. Maria Eleni Henrique da Silva, do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, da Universidade Federal do Ceará, que em sua tese doutoral, estabelece que,

A formação permanente, em sua dinâmica relacional, materializa-se no compartilhamento que se dá nas relações parceiras, democráticas, que se revestem de integridade, de superação dos modelos colonializantes, subalternizantes, que oprimem os humanos em sua caminhada na direção do seu *ser mais*. Assim, formação é concebida como um instrumento necessário ao enfrentamento, bem ao gosto de Paulo Freire (2005), para a superação das condições desumanizantes que ainda perpassam muitos processos formativos. Por ser relacional, privilegia-se a constituição de grupos-aprendentes, na qual todos são 'atores epistêmicos', ensinantes e aprendentes simultaneamente. Não há hierarquização de quem sabe mais ou menos. Há a valorização de todos os saberes, no reconhecimento de que são diferentes entre si. Assim, todos (as) passam a se sentir incluídos (as), valorizados (as) em suas individualidades, respeitados em suas peculiaridades, gostos, atitudes, comportamentos; parceiros de aprendizagem dentro de uma dinâmica que se constitui em um coletivo como instância fundamental. (SILVA, 2011, p. 136).

Segundo Silva (2011), na formação permanente relacional, tecida de maneira contextualizada, há uma dinâmica que privilegia os processos da dialogicidade, da troca de experiências, da corporeidade vivida e integrada. Por meio da experiência de relações dialógicas, estabelece-se o caminho de uma ambiência de reconhecimento do outro

enquanto legítimo outro, que merece ser acolhido na sua diversidade, singularidade e inteireza.

A dialógica, que permeia o processo de formação, permite a construção de um ambiente afetivo, acolhedor, capaz de gerar confiança, respeito, abertura e integração entre os participantes.

A dimensão da afetividade é aqui constituída enquanto uma instância mobilizadora dos processos formativos, que merece atenção e relevância.

Como ser relacional, também considerando a temporalidade, podemos rever o ontem, reconhecer o presente, descobrir e construir o nosso amanhã criando e recriando a nossa realidade. De acordo com as relações que estabelecemos, podemos transformar a nossa própria história sem medo de cultivar o amor apontando como caminho do encontro humano. Não podemos separar o intelecto, a construção do conhecimento, das nossas relações afetivas. Sabemos que a afetividade ainda se constitui das funções psicológicas mais perturbadoras e reprimidas dentro do mundo racional, quer no âmbito educacional, social, político, como, muitas vezes, até no âmbito familiar. (CAVALCANTE E GÓIS, 2015, p. 132).

Sendo assim, é possível pensar que a formação permanente relacional potencializa, valoriza e estimula uma ambiência criativa, amorosa, afetiva, que vislumbra fazer releituras de valores humanos fundamentais à práxis docente. “Cremos que novos lugares precisam surgir. Lugares de parcerias, solidariedade, amorosidade, como diz Paulo Freire. Lugares que frutificam nas relações, nas formações relacionais”. (SILVA, 2011, p. 140). Nesta direção, é que também caminha a base que inspirou a formação permanente relacional, conhecida como Perspectiva Eco-Relacional – PER.

A Perspectiva Eco-Relacional (PER) apresenta-se como uma abordagem que integra de forma entrelaçada as dimensões epistemológica, metodológica e ontológica, de forma que representa um avanço e superação de outras abordagens formativas que ainda se pautam pela racionalidade técnica formativa que não mais atendem aos processos de mudança da sociedade.

Epistemologicamente a PER propõe uma tessitura de conhecimento pautada nas relações como eixo fundante, por meio da práxis. O conhecimento é construído de modo parceiro, compartilhado, de forma experiencial potencializado pelo encontro.

Na busca de superar uma lógica cartesiana e cognitivista, ela se apresenta como o vivido-pensado, por isso tem-se reformulado constantemente, “o que demonstra sua contínua re-elaboração, re-configuração, reflexão, qualificação. Desse modo, seu caráter

epistemológico foi se ampliando na direção de uma abrangência maior”. (SILVA, 2011, p.116).

Enquanto proposta metodológica a PER,

Oferece uma metodologia de saberes parceiros, com a inclusão da dialógica ao processo, com práticas problematizadoras, participativas, contextualizadas. Utilização de métodos flexíveis, dinâmicos e atentos a previsibilidade dos fatos e acontecimentos; métodos ativos. Avança dos tradicionais métodos de ensino decorrentes da visão mecanicista, que envolvem a repetição e a memorização por parte do aluno; do modelo cartesiano- newtoniano fechado, fragmentado, autoritário, descontextualizado, que concebem o sistema educacional e o ser humano como máquinas que reagem aos estímulos externos. Propõe sair da lógica e do modelo tecnicista, da pedagogia da transmissão, e encontrar uma nova forma de trabalhar em educação. (SILVA, 2011, p.117).

Assim, ao pautar a temática da investigação no contexto da formação docente, queremos deixar claro que esta formação tem como proposição clara a importância da experiência enquanto mobilizadora de saberes necessários ao exercício da docência.

A docência se caracteriza como uma profissão relacionada à apropriação de um saber, o qual conquistou seu espaço no terreno e no cenário social ao longo dos anos, de modo a promover pedagogicamente ações educativas. E pondera-se, ainda, que a constituição dos saberes experienciais se destaca como eixo de articulação e de mobilização de outros saberes e conhecimentos da profissão, interligados pela prática pedagógica. Por isso, infere-se que o docente detém um vasto repertório de saberes profissionais. (CASTRO, 2018, p. 99).

Destaca-se, aqui, os saberes da experiência docente (TARDIF, 2014), enquanto mobilizadores de um saber específico, que constituem um modo de intervir no processo educativo. Para isso, nos diz Tardif (2014, p. 48-49),

Pode-se chamar de saberes experienciais o conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provêm das instituições de formação nem dos currículos. Estes saberes não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias. São saberes práticos (e não da prática: eles não se superpõem à prática para melhor conhecê-la, mas se integram a ela e dela são partes constituintes enquanto prática docente) e formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões. Eles constituem, por assim dizer, a cultura docente em ação.

A compreensão desse saber nos indica que as diversas experiências por que passam nossos docentes são importantes artefatos que colaboram em seu processo

formativo, que é permanente e interativo. Para além dos saberes curriculares, disciplinares, pedagógicos, necessitamos aprofundar e valorizar cada vez mais esses saberes, pois estão implicados diretamente no docente enquanto humano que vive, sonha, tem desejos, fragilidades, potencialidades e se transforma no próprio trabalho.

O território da formação docente é amplo, vem carregado da inteireza humana. O ato de ensinar, de aprender, de interagir em sala de aula está implicado diretamente às crenças, valores, necessidades, potencialidades e fragilidades dos professores e professoras.

Nenhuma formação docente verdadeira pode fazer-se alheia, de um lado, do exercício da criticidade que implica a promoção da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica, e do outro, sem o reconhecimento do valor das emoções, da sensibilidade, da afetividade, da intuição ou adivinhação. (FREIRE, 1996, p. 51).

Paulo Freire tinha convicção de que ensinar e aprender são movimentos que se misturam, se completam e que, por isso, exigem testemunho ético, estético, humildade, tolerância, bom senso, alegria, esperança, convicção de que a mudança é possível e que, por isso a educação seria uma forma de intervenção no mundo.

Na verdade, necessitamos romper com o paradigma tradicional, transformar a nossa prática pedagógica, buscar novos modelos, novos diálogos, novas ideias e cultivar novos valores. Precisamos, como humanidade, evoluir para uma consciência mais ecológica, uma consciência reflexiva e relacional, ter um pensamento mais abrangente e buscar novas teorias capazes de fundamentar não apenas a nossa prática pedagógica e os processos de construção do conhecimento, mas também colaborar para promover a evolução da consciência humana e a melhoria da qualidade de vida no planeta. (MORAES, 2003, p. 171).

Sendo assim, uma formação docente pautada sob este enfoque, pressupõe metodologias que resgatem a inteireza humana, numa dinâmica relacional de tudo com todos, privilegiando, além dos aspectos cognitivos, o emocional, o físico, o espiritual, o afetivo, o político, o social...

É necessário, pois, dar ao processo de formação docente um papel central no âmbito educacional. O nosso grande desafio é tornar a escola uma ambiência de encontros afetivos e efetivos, onde o aprender seja uma construção diária para professores, professoras e estudantes. Oportunizar espaços formativos docentes a partir de outros modelos de estrutura e organização, com novas disposições estruturais, pedagógicas,

organizacionais. Com isso, podemos mudar substancialmente o trabalho d@s professores e professoras.

A formação d@s professores/as não é apenas uma conversa, um debate, uma configuração teórica que se utiliza apenas das mãos, do papel, do texto, da cognição. Mas uma corporificação e integralização do ser político, profissional, espiritual, engajado com os problemas sociais e a transformação de si e do mundo. O ser educador, educadora, é um olhar sobre nós mesmos, nossas posturas, nossos pensamentos, sentimentos, atitudes, desejos e necessidades.

Mas como nossos sentidos podem ser educados, ampliados, consideramos que numa ambiência criativa, participativa e relacional, poderemos construir as condições necessárias ao pleno desenvolvimento de uma formação pautada em experiências pedagógicas para o trabalho d@s professores/as, que vislumbre sua inteireza e encontro com sua dimensão essencial em espiritualidade eco-relacional.

2.6 Formação docente e Espiritualidade na Educação: diálogos com a Legislação.

Consideramos oportuno elencar uma seção específica acerca da espiritualidade no contexto da formação docente a fim de realizarmos uma correspondência com o que nos dizem alguns documentos oficiais do governo, as legislações nacionais, documentos internacionais, bem como a real necessidade de tratar deste assunto já aprofundado anteriormente.

Retomando discussões já realizadas, vale ressaltar que, ao considerarmos a temática da espiritualidade na formação docente, não estamos querendo fazer qualquer apologia a nenhum tipo de expressão religiosa ou mesmo defendendo um olhar diferencial da realidade humana. Ao contrário, vislumbramos um potencial afetivo, emocional, cognitivo, corporal, intuitivo, psicológico, político e espiritual dos profissionais da educação.

Não há aqui um descolamento da espiritualidade para uma vida sobrenatural ou distante da realidade social das pessoas. Valores como a ética, a solidariedade, a compaixão, o perdão, o autoconhecimento, a empatia, a generosidade, a amorosidade, a afetividade se revelam nas corporeidades viventes por meio da relação como eixo basilar.

Formação é aqui vista como processo integrado e amplo que engloba várias dimensões do ser humano, que valoriza os aspectos históricos, culturais, socioafetivos e

políticos d@ educador (a). “Sob esse ponto de vista não negamos o lado espiritual como dimensão norteadora do processo de humanização” (RÖHR, 2011, p. 58).

No contexto brasileiro da educação na contemporaneidade, o tema da formação docente e da espiritualidade caminham lado a lado, estão desdobrados na Constituição Federal de 1988, na Base Nacional Comum para formação inicial e continuada de professores da Educação Básica, na Declaração Universal dos Direitos Humanos, no Relatório para a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO, da comissão internacional sobre a Educação no Século XXI, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional –LDB nº 9394/96 e no Plano Nacional de Educação – PNE, Lei nº 10.172/2001.

A Constituição Federal de 1988, em seu Art. 205, define que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o mercado de trabalho”.

Com isso, podemos verificar que o texto constitucional nos diz que, garantir o direito à Educação, é passo fundamental na construção da cidadania, no acesso a uma educação pública, gratuita e de qualidade. O núcleo estruturador de um pleno desenvolvimento e o preparo para a cidadania é atravessado por um sentido profundo de garantir em Lei, a possibilidade de ter como foco da educação e seu projeto formativo, o ser humano em suas múltiplas dimensões de existência.

O direcionamento ao pleno desenvolvimento da pessoa está também muito aliado à própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9394/96 (BRASIL, 1996), que toma a educação enquanto promotora de humanização e desenvolvimento integral das pessoas, seus potenciais culturais, sociais, políticos, afetivos e cognitivos, na busca da construção de uma sociedade melhor e mais justa.

Vale destacar aqui também os quatro pilares da Educação propostos pela UNESCO (2005), que diz respeito a: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser.

O conhecer estaria implicado na ordem das aprendizagens de assuntos amplos, gerais, profundos, no intuito de beneficiar-se de seus conhecimentos. O fazer estaria relacionado às experiências sociais práticas alicerçadas como proposições pedagógicas proporcionadas pelas instituições educacionais, articuladas ao mundo do trabalho e da profissionalização. O conviver seria o desenvolvimento de competências sociais de interação com @ outr@, as relações de interdependência, na superação de conflitos e no

estabelecimento da paz. Reconhecer @ outr@ como legítimo outr@, plural, diverso, porém passível de convivência e harmonia. Evidenciamos aqui a questão da própria natureza dialógica das interações, que devem se pautar pelo amor, pela confiança e pelo diálogo.

O quarto pilar seria o aprender a ser, uma espécie de âncora dos três outros pilares, pois estaria implicado na própria constituição da pessoa, seus potenciais: ético, estético, criativo, emocional, cognitivo, psicomotor e espiritual. Mas também o reconhecimento de suas fragilidades, limites, problemas e desafios. Aqui, podemos considerar o aspecto do autoconhecimento que se constitui na relação, os muitos ‘eus’ plurais que se forjam no processo das interações.

Para Delors (2012, p.202), “É preciso ter coragem de pensar em escala planetária, de romper com os modelos tradicionais e mergulhar decididamente no desconhecido”. Fazendo da escola, assim, um espaço plural de múltiplas ideias, emergindo novas proposições formativas integrativas, a fim de melhor atuar e intervir no mundo.

No contexto brasileiro, os referenciais para formação docente em diálogo com as competências gerais da BNCC nos trazem algumas proposições e dispositivos que nos oferecem uma formação promotora das qualidades humanas, que considere tanto aspectos cognitivos, mas também socioemocionais.

Sem nos determos a uma análise mais crítica à BNCC e às suas competências gerais, o que gostaríamos de elencar é que, no geral, elas correspondem a um conjunto de saberes ou premissas gerais que devem embasar todo o trabalho d@s professores (as) ao longo de toda Educação Básica.

Dessa forma, com base na resolução do CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), gostaríamos de considerar que em seu Art. 2º

A formação docente pressupõe o desenvolvimento, pelo licenciando, das competências gerais previstas na BNCC-Educação Básica, bem como das aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes, quanto aos aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional de sua formação, tendo como perspectiva o desenvolvimento pleno das pessoas, visando à Educação Integral. (BRASIL, 2019)

Aqui vemos aspectos relevantes a serem considerados quanto a uma formação de base integral que considere aspectos físicos, intelectuais, emocionais, sociais e culturais.

Saberes que tratam, portanto, da afetividade, das corporeidades, do diálogo, da empatia, da ética, em prol do que consideramos uma “espiritualidade ... o qual se vai construindo a integralidade da pessoa e sua união com tudo o que a cerca” (BOFF, 2008, p.183).

Ainda com base no referido documento anterior, gostaríamos de considerar o anexo que trata das competências gerais docentes em seus tópicos 8 (oito), 9 (nove) e 10 (dez), que nos informam que @s professores deverão

(8). Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas; (9). Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza. (10). Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários. (BRASIL, 2019).

Há uma correlação destas proposições anteriores com o que nos direciona o Artigo 205 da constituição federal de 1988, na perspectiva do pleno desenvolvimento da pessoa, que contemple o ser humano em sua totalidade, com aspectos muito peculiares e característicos da própria ideia de espiritualidade segundo Solomon (2003) e Boff (2000, 2008, 2009).

Uma espiritualidade formativa capaz de nos oferecer uma ambiência experiencial de autoconhecimento, cuidado de si e d@s outr@s, do meio ambiente. O cuidado como “modo-de-ser essencial, sempre presente e irredutível à outra realidade anterior... uma dimensão fontal, originária, ontológica” (BOFF, 2000, p. 34), que permite acessar sua sacralidade inerente à condição humana.

Condição essa permeada de conflitos, lutas sociais e políticas, responsabilidades, identidades, emaranhadas por sentidos da estética, da arte, da alegria, do deslumbramento, do encantamento, da poesia e de racionalidades espirituais (SOLOMON, 2003), vinculadas ao tempo e a uma história específica, contextualizada, Eco-Relacionada (FIGUEIREDO, 2007).

Esses marcos referenciais legais nos apresentam, desta maneira, um olhar atento e concreto daquilo que podemos estabelecer enquanto proposição formativa para docentes da Educação Básica brasileira e cearense. Indicam também que, para desenvolver tais capacidades, atitudes, valores ou competências nos estudantes é necessário que se

experimente situações de reflexão, de vivências, experiências pedagógicas entre @s propri@s companheir@s de trabalho no exercício da profissão.

@ educador (a), como autor (a) epistêmico (FIGUEIREDO, 2007), histórico, social, coletivo, permeado de dimensões inerentes à sua condição humana é, assim, capaz de criar continuamente sentidos, significados e símbolos. “O ser humano como um ser falante e interrogante é um ser espiritual” (BOFF, 2000, p. 150).

É essencial ressaltar ainda que, lutar por uma sociedade justa, democrática, participativa, inclusiva e amorosa, não basta conhecer as leis, ler textos e mais textos, apropriar-se das mais substanciais propostas metodológicas, é necessário um engajamento profissional assertivo e coletivo.

Conforme preconiza as competências profissionais docentes, presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), há três dimensões fundamentais que se integram sem hierarquias ou disposições de ordem: o conhecimento, a prática e o engajamento profissional.

Dentre os três, nos chama atenção o conceito de engajamento profissional que consiste em ser responsável pelo próprio desenvolvimento profissional, engajando-se em processos de desenvolvimento pessoal, coletivo, no intuito de contribuir com uma educação integral.

Um outro documento legal que nos cabe uma reflexão quanto à formação em serviço para educadores (as), é o Plano Nacional de Educação – PNE, Lei nº 10.172/2001, que trata da melhoria da qualidade da Educação nos oferecendo uma formação que “terá como finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de seu aperfeiçoamento técnico, ético e político”. (BRASIL, 2001, p.78).

Embora não haja uma expressão explícita acerca da temática espiritualidade na formação docente, os dispositivos ora apresentados encontram desdobramentos com esse universo dos valores, do cuidado, da ética, do diálogo, das relações inter e intrapessoais, do meio ambiente, da resolução pacífica dos conflitos, da cultura de paz. Há, portanto, marcas de espiritualidade numa educação que prevê o pleno desenvolvimento do ser humano em suas múltiplas dimensões.

Para Gatti (2019, p. 11) “O papel de educadores é central na educação escolar a qual se concretiza a partir da ação dos trabalhadores da educação nas condições estruturantes de políticas e programas educacionais e das posturas legislativas”. No

entanto, a questão da formação docente ainda pode ser considerada uma problemática social, seja pelas descontinuidades dos programas políticos, pela desvalorização do debate a nível nacional ou mesmo pelos poucos fundamentos e aprofundamentos de uma agenda séria e comprometida com a categoria.

Porém, há sinais claros de que existem posturas formativas e legislações que apontam para uma outra concepção de educação mais inclusiva, participativa, democrática e afetiva. Embora a educação seja um campo minado de disputas e interesses das mais diferentes esferas públicas e privadas, há que se forjar espaços de superação e entrelaçamentos, “temos que ocupar o espaço das escolas com políticas libertadoras” (SHOR e FREIRE, 1986, p. 50).

Essas políticas libertadoras devem primar pelo espaço do sonho, do afeto, da arte, da poesia, da espiritualidade, dentro de uma compreensão de melhores condições de trabalho, de salário, de investimento, implicando, portanto, políticas de humanização social na construção de novos saberes e novas práticas, pautadas numa educação dialógica, ético-estética que tenha no valor da experiência seu substrato essencial.

Mais do que técnicas, procedimentos, cumprimento de “carga horária”, preenchimento de diários, reuniões de alinhamento, necessitamos desenvolver experiências pedagógicas dialógicas que potencializem a inteireza humana em suas múltiplas dimensões.

Portanto, trazer a Espiritualidade para a escola e para os processos de formação docente, longe de ser uma espécie de docilização dos corpos-mentes, é um fenômeno que busca o empoderamento, a criticidade, a participação criativa e política. É um olhar sobre si mesmo numa esfera coletiva, reconhecendo em cada um e cada uma as potências de vida e de amor.

2.7 Experiências Pedagógicas Dialógicas.

A temática da experiência enquanto categoria teórico-metodológica do presente estudo nos atenta a uma dimensão profunda do próprio processo formativo docente que acontece num tempo e espaço determinados, que aqui assumimos como sendo permanente e escolar.

Dá nos cabe nesta seção, aprofundarmos seu conceito a partir das contribuições de Larrosa (2002, 2004, 2011, 2013), Josso (2002), Macedo (2015), Dewey (1979, 2011), Benjamin (1994), Freire (1967, 2009, 2016), Silva (2011) e Figueiredo (2007).

Começamos então a pensar a experiência enquanto linguagem, analisando inicialmente a estrutura significativa da própria palavra ‘experiência’, que no dizer de Larrosa, é uma palavra que

Vem do latim *experiri*, provar (experimental). A experiência é em primeiro lugar um encontro ou uma relação com algo que se experimenta, que se prova. O radical é *periri*, que se encontra também em *periculum*, perigo. A raiz indo-européia é *per*, com a qual se relaciona antes de tudo a ideia de travessia, e secundariamente a ideia de prova. Em grego há numerosos derivados dessa raiz que marcam a travessia, o percorrido, a passagem: *peirô*, atravessar; *pera*, mais além; *peraô*, passar através, *perainô*, ir até o fim; *peras*, limite. Em nossas línguas há uma bela palavra que tem esse *per* grego de travessia: a palavra *peiratês*, pirata. (LARROSA, 2002, p. 25).

Sua palavra nos revela, então, sua significação de exterioridade, de algo que vem de fora e que nos atravessa e afeta. É uma travessia, um percurso, um caminho, uma jornada individual-coletiva, uma ação territorial de passagem e travessia, que nos ex-põe em risco e perigo.

Quando trazemos o conceito de experiências, queremos aqui evidenciar o caráter reflexivo da experiência humana, enquanto instância que permite uma atuação sócio-política-relacional, numa esfera ampla que nos atravessa, nos acontece e produz sentido para nós (LAROSSA BONDIA, 2013).

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que passa, não o que acontece, ou o que nos toca [...] implica parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar; sentir, sentir mais devagar, demorar-se no detalhe, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade [...] cultivar a atenção, falar sobre o que nos acontece, escutar os outros, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço... o sujeito da experiência se define pela sua disponibilidade, por sua abertura [...] a experiência é a passagem da existência, a passagem de um ser que não tem essência ou razão ou fundamento, mas que ‘existe’ de uma forma sempre singular, finita, imanente, contingente... É experiência aquilo que ‘nos passa’, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar nos forma e nos transforma. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à experiência da transformação [...] O saber da experiência se dá na relação entre conhecimento e a vida humana. (LAROSSA BONDIA, 2002, p. 20-26).

Desta maneira, falar de experiência é falar de humanidade em processo de construção, de (re) conhecimento, de aprendizado, de ensino, de relação, de vida implicada com tudo que nos acontece e nos afeta. Pelas experiências, podemos nos

reconhecer enquanto seres em contínua evolução, num processo ininterrupto de mudança e transformação. Mas essa transformação está num processo de coexistência, pois a experiência não é um fenômeno insular, mas relacional (MACEDO, 2015), se configura, portanto, numa práxis humana Eco-Relacional na medida que nos permite um relacionamento com @s Outr@s, com o mundo, com pensamento, com a linguagem, com o sagrado que nos constitui.

Construir uma reflexão desde e com a experiência no âmbito educacional, é pensarmos em alguns princípios constitutivos em que essa palavra nos propõe. É buscarmos uma compreensão de suas dimensões e de suas categorias epistemológicas a fim de alcançarmos sua profundidade existencial.

Para Larrosa (2011), a experiência possui um primeiro princípio a que ele chama de exterioridade, um acontecimento, um algo ou alguém de fora que acaba por nos atravessar. No (ex) da palavra *ex*periência, há um elemento que não sou eu, algo ou alguém completamente diferente de mim mesmo.

[...] na experiência, essa exterioridade do acontecimento não deve ser interiorizada, mas deve manter-se como exterioridade, que essa alteridade não deve ser identificada, mas deve manter-se como alteridade... A experiência não reduz o acontecimento, mas o sustenta como irredutível. As minhas palavras, as minhas ideias, aos meus sentimentos, ao meu saber, ao meu poder, a minha vontade. (LARROSA, 2011, p. 3).

Esse acontecimento que me passa, me acontece é um elemento que vem de fora, no entanto, há também um outro elemento a ser evidenciado, a de que existe um lugar da experiência que sou eu mesmo (LARROSA, 2011), acontece em minhas ideias, meus pensamentos, sentimentos, impressões, percepções, em meu corpo. É o que Larrosa (2011, p. 3) vai chamar de “princípio da reflexividade, da subjetividade ou da transformação”.

Na reflexividade temos dois movimentos: o de ida e de volta, saída e retorno, de algo exterior a mim mesmo e um regresso ao que me afeta e me constitui. Esse duplo movimento de ação me conduz a processos da experiência enquanto instância subjetiva, pois acontece de forma diferenciada para cada pessoa, “[...] cada um faz ou padece sua própria experiência, e isso de um modo único, singular, particular, próprio”. (LARROSA, 2011, p. 4).

Nesta direção caminhamos então a um terceiro princípio: o da transformação (LARROSA, 2011). Para o autor, a experiência nos possibilita a um caminho de

transformação, pois entende que o ser humano: aberto, sensível, que se permite experienciar, poderá experimentar e trilhar um percurso de transformação pessoal. Assim, vai nos dizer que

[...] o sujeito da experiência não seja o sujeito do saber, ou o sujeito do poder, ou o sujeito do querer, senão o sujeito da formação e da transformação. Daí que o sujeito da formação não seja o sujeito da aprendizagem (a menos que entendamos aprendizagem em um sentido cognitivo), nem o sujeito da educação (a menos que entendamos educação como algo que tem a ver com o saber), mas o sujeito da experiência. (LARROSA, 2011, p. 4).

O sujeito da experiência apresenta-se, dessa forma, enquanto autor de processos, que produz saberes e sabores entrelaçados de afetos e memórias, que se contrapõem a toda uma lógica da razão moderna, técnica, disjuntora.

Para o autor, na modernidade, o sujeito da informação é um faminto de saber como posse e poder. A aprendizagem, seria, assim, uma acumulação gradativa por mais informação e a cognição uma processadora de mais e mais ideias não significativas. Talvez aqui, pudesse fazer alguma relação com o próprio conceito de aprendizagem escolar, pautada na soma progressiva e cumulativa de muita informação e pouco conhecimento.

Vale ressaltar que o conceito de experiência em Larrosa (2002), não é sinônimo de informação, ou saber coisas, fatos, nem mesmo pode ser considerado como um saber atrelado à ideia de conhecimento ou mesmo aprendizagem.

Nós somos sujeitos ultra-informados, transbordantes de opiniões e superestimulados, mas também sujeitos cheios de vontade e hiperativos. E por isso, porque sempre estamos querendo o que não é, porque estamos sempre em atividade, porque estamos sempre mobilizados, não podemos parar. E, por não podermos parar, nada nos acontece. (LARROSA, 2002, p. 24).

Sob este prisma, o autor nos apresenta uma condição para a experiência, isto é, a necessidade de um outro tempo, do demorar-se, da parada, da reflexão, do olhar mais atento e cuidadoso, de uma escuta sensível e ativa, da suspensão de juízos, de conceitos, da automação. Parar para sentir mais, perceber mais, olhar mais atentamente, experimentar o percurso e travessia com inteireza.

Sendo assim, os sujeitos da experiência precisam cultivar um modo de existência decolonial não separatista e fragmentado, que valorizem o instante com lentidão, atenção e amor pleno ao processo que nos atravessa.

A mercantilização da vida sob a égide do sistema-mundo capitalista neoliberal, esboça e concretiza seu projeto educativo enquanto sociedade da informação, acumuladora de conhecimentos, produzindo sujeitos apáticos, apartados de si e d@s outr@s, tornando qualquer relação com a experiência algo diminuto, menor, sem importância ou desnecessária.

Daí que nos modos de racionalidade dominantes, não há saber da experiência, não há razão da experiência, não há linguagem da experiência, por mais que, desde essas formas de racionalidade, haja um uso e um abuso da palavra experiência. E se existe, se trata de uma linguagem menor, particular, provisória, transitória, relativa, contingente, finita, ambígua, ligada sempre a um espaço e a um tempo concreto, subjetivo, paradoxal, contraditório, confuso, sempre em estado de tradução, com uma linguagem de segunda classe, de pouco valor, sem a dignidade desse saber da teoria que diz, em geral, o que é e o que deveria ser. (LARROSA, 2004, p. 22).

O autor atesta uma cisão, um corte, uma fratura nos processos educativos formais, que descaracterizam o princípio da integridade do ser, uma razão em detrimento às atividades corporais, o fazer e o pensar como instâncias separadas. “A separação do aspecto ativo do fazer, do aspecto passivo do sofrer ou sentir, destrói a significação vital da experiência” (DEWEY, 1979, p. 165).

Essas cisões, apontadas por Larrosa (2004) e Dewey (1979), ficam evidenciadas pela própria noção de separação entre trabalho intelectual e manual, entre razão e emoção, entre espiritualidade e racionalidade, entre corpo e espírito, entre ser humano e natureza, dificultando, dessa maneira, o reconhecimento e o valor da experiência no campo educativo.

No saber da experiência, encontramos um saber processual, tecido nas relações com o mundo, consigo, com a natureza, com as pessoas. Um saber de abertura potencializadora de vida, que não acumula informação ou conhecimento, mas que se abre a possibilidade do deslumbramento e da sabedoria.

Nessa direção encontramos o conceito de práxis em Paulo Freire, que estabelece que pelo diálogo no e com o mundo, construímos conhecimento, saberes, numa rica e plural noção de diversidade humana. Sua práxis libertadora traz nexos entre educação, experiência, mundo, trabalho e natureza, anuncia, portanto, imbricações relacionais dessas categorias.

Seu conceito de experiência nos diz muito sobre a historicidade ontológica do ser humano no e com o mundo. Suas teorias, pensamentos, métodos, ensinamentos, partem do cotidiano, das ricas experiências que tivera com os povos oprimidos.

A práxis entre sujeitos e vida, mediada pela e na experiência tem como meio e fim, saberes, atividades, significações, afetos e, portanto, é uma práxis da existência e dos existente. Por si mesma, deflagradora de questionamentos éticos e políticos, pois encarna o deparar-se com a alteridade de si, do outro, do mundo, em um movimento interpretativo que, no olhar de Freire (1983), quando e pelo diálogo, envolve a leitura, denúncia e anúncio, do mundo e da palavra. (CAVALCANTE, 2016, p. 192).

Aqui, queremos deixar claro a diferença entre vivência e experiência. Conforme Macedo (2015, p.26), “É na experiência que se dá o encontro irreduzível entre o ser e o saber. Fundamental entendermos que a experiência vai além da vivência, esta pode ser vivida e não pensada, no caso da experiência, é pensada”. Isto é, pela experiência o ser humano se corporifica no vivido-pensado, produz sentidos e significados num processo de memória incorporada.

Na filosofia de Walter Benjamin há também uma diferenciação dos termos experiência e vivência. No conteúdo exposto em muitos de seus escritos, Benjamin (1994) vai nos dizer que existe um caráter universal no conceito de experiência, uma consciência mais ampla atrelada a um todo constituído nas relações sociais, nas narrativas operadas no tecido social mais amplo em que estamos imersos.

Já na vivência há uma particularização, uma maior individualidade na imposição de um modo de vida capitalista moderno, vividos no cotidiano corriqueiro, sem tempo para a reflexão, para o pensamento, para a contemplação.

A natureza e a técnica, o primitivismo e o conforto se unificam completamente, e os olhos das pessoas, fatigadas com as complicações da vida diária e que veem o objetivo da vida apenas como o mais remoto ponto de fuga numa interminável perspectiva de meios, surge uma existência que se basta a si mesma, em cada episódio, do modo mais simples e mais cômodo, e na qual um automóvel não pesa mais que um chapéu de palha, e uma fruta na árvore se arrendonda como gôndola de um balão (BENJAMIN, 1994, p. 119).

Nesse discurso benjaminiano, encontramos a derrocada da experiência diante da vivência nas sociedades capitalista modernas fragmentadas. Para o autor, há uma diluição e a desvalorização das narrativas coletivas, das memórias cultivadas pelos mais velhos, portadora, assim, de uma formação mais integral.

O tempo é aqui visto como um acelerador para o consumo, uma pressa que demanda trabalho sem reflexão, sem contemplação, sem sentimentos, sem memórias. O tempo é mercadoria e, como tal, precisa ser consumida, comprada e compartimentada. Assim, o tempo pedagógico é um tempo que demanda esforço contínuo de saberes

cumulativos e sem significação, aprisionado em grades curriculares e lembrados por meio de sirenes industriais.

Na experiência refletida por Benjamin (1994), encontramos uma atenção especial às narrativas orais passadas de geração a geração, as tradições orais que se perpetuam na história e na memória coletiva das comunidades e dos povos. Dessa maneira, talvez seja por isso que as muitas narrativas empreendidas pel@s docentes em sala de aula sejam destituídas de interesse pel@s alun@s, desprovida de desejo e saber-sabor.

As reflexões sobre essa perda da experiência na educação, está atrelada à substituição nas sociedades industriais pela própria ideia de vivência com uma consequência perda do dom de narrar, pelo apagamento das memórias e do patrimônio cultural instituído ao longo da história

O indivíduo moderno, segundo Benjamin, gasta seu tempo e energia na produtividade mercadológica, trazendo, dessa maneira, grandes prejuízos ao corpo. O corpo aqui é, então, o substrato por onde ocorre a experiência, “é o lugar onde se inscreve cada história singular, onde pensamentos e sentimentos se manifestam em palavras, em imagens” (MACEDO, 2015, p.25).

Tudo isso nos leva a compreender que, uma pesquisa por meio da experiência, implica uma atenção especial a esse corpo em trânsito, em movimento relacional, que produz saber e gera significado, pois como nos diz Macedo (2015, p.22) “o desafio interessante para quem quer compreender a experiência é se perguntar: como escutar sensivelmente o corpo, suas demandas, organização e direção perceptiva.”

Partimos, portanto, da Experiência Pedagógica enquanto campo teórico-prático-reflexivo de uma educação que é corporal, reflexiva, epistemológica (impulsiona para o conhecimento) e ontológica (impulsiona para o ser em si), ocorrendo num processo único, ou seja, ao mesmo tempo que é epistemológica também é ontológica, constrói sentidos e significados, reflete, dialoga e ao mesmo tempo sente-se vivo, imerso numa totalidade vivida.

Desta maneira, articular pensamento, sensibilidade, corporeidades, atividades, implica fazer da formação acadêmica ou educacional, uma experiência auto-formadora e auto-transformadora, na medida em que correlacionamos às diversas narrativas que compõem o percurso dos processos educativos. A qualidade de um sujeito em formação está, então, na habilidade em integrar as diversas dimensões de seu ser. O saber-fazer e o saber-vivenciar, estão num fluxo dinâmico de interatividade relacional com todas as forças que atuam sobre ele, no momento mesmo das ações formativas.

Para Josso (2002), uma experiência formadora é articulação entre afetividade, atividade, ideação, sensibilidade e subjetividade, para ela,

[...] A qualidade essencial de um sujeito em formação está então na sua capacidade de integrar todas as dimensões do seu ser: o conhecimento dos seus atributos de ser psicossomático e de saber-fazer consigo próprio; o conhecimento das suas competências instrumentais e relacionais e de saber-fazer com elas; o conhecimento das suas competências de compreensão de explicação e do saber –pensar. (JOSSO, 2002, p. 33).

Assim, no contexto da formação docente, a Experiência Pedagógica se configura enquanto possibilidades, rupturas, processo de colaboração dialógica e dialética, “em que indivíduo, sociedade e cultura não podem ser compreendidos de forma apartada” (MACEDO, 2015, p. 39), mas numa totalidade indivisa.

No âmbito do cenário educacional brasileiro vemos que a experiência vem ganhando força dentro da formação, enquanto “categoria pensada predominantemente como política, isto é, em forma de uma luta renhida de ações afirmativas de segmentos sociais, tanto no campo do currículo como das ações da formação” (MACEDO, 2015, p. 40), nos levando a pensar-agir no mundo e com o mundo num processo dialógico e relacional.

Um outro pensador que merece atenção especial quando se fala em experiência na educação é o filósofo norte americano John Dewey, considerado um dos expoentes das ideias pedagógicas brasileiras que influenciou em grande medida a forma como lidamos com o processo educacional.

Sua defesa em torno de uma escola para o exercício da democracia em suas próprias palavras nos atestava que

Que significa a democracia se não todas as pessoas participando da determinação das condições e objetivos de seu próprio trabalho e que, definitivamente, graças à harmonização livre e recíproca das diferentes pessoas, a atividade do mundo se faça melhor, do que quando poucos planejam, organizam e dirigem, por mais competentes e bem-intencionados que sejam estes poucos? (Dewey, 1903, p. 233).

O autor alimentava a esperança num projeto de escola pública experimental, um lugar especial como território de pesquisa, formação e transformação social. Um *locus* propício para se ensaiar novas proposições sociais, por meio de situações e intervenções educacionais.

Portanto, a experiência educativa é ampla, reflexiva, proporcionadora de novos e alargados conhecimentos, nos dando significados mais profundos à vida humana. O autor, assim, defende a importância da experiência no processo educacional quando articula teoria e prática, quando o ensino passa a ter significado real na vida das crianças e adolescentes, dos jovens e dos adultos.

Sua proposta educativa se contrapõe, portanto, à escola tradicional, centrada na figura do professor como detentor único do conhecimento e do aluno que nada tem a colaborar com o processo educativo.

Os educadores tradicionais não consideram as necessidades e capacidades individuais dos alunos. O problema da educação tradicional não foi o fato de os educadores serem responsáveis por proporcionar o ambiente, mas o de não levarem em consideração a capacidade e os propósitos de seus alunos. Partiam da pressuposição de que certas condições eram intrinsecamente desejáveis, independentemente de serem capazes de estimular certa qualidade de resposta nos indivíduos. (DEWEY, 2011, p. 46).

Para Dewey (2011), o principal objetivo da escola tradicional era preparar o aluno para o futuro, o que ele poderá assumir enquanto função. Já numa educação progressiva, o educador percebe o presente e o instante das situações de aprendizagem proporcionadas ao estudante individualmente, levando em conta suas capacidades e fragilidades, potências e possibilidades. Fica claro, portanto, que há uma diferenciação perceptível entre uma escola tradicional e uma escola progressiva, marcada pontualmente entre a relação educador (a) e educando.

O pensamento deweyano, aponta, então, para um realce entre a teoria e prática, entre educação e experiência. Neste sentido, não bastaria ao professor toda ciência, conhecimento ou técnicas, se ele não for capaz de criar as condições necessárias a uma ambiência significativa e real de aprendizagem.

No entanto, nos diz Dewey (1979, 152),

A simples atividade não constitui experiência. É dispersiva, centrífuga, dissipadora. A experiência na sua qualidade de tentativa subentende mudança, mas a mudança será uma transição sem significação se não se relacionar conscientemente com a onda de retorno das consequências que dela defluam.

Sua lógica da experiência é pautada nas significações conscientes geradas nas relações com o mundo, que tanto pode ser de ordem cognitiva, intuitiva ou mesmo corpórea, pois “costumamos separar a coisa que se chama espírito ou a consciência, dos

órgãos físicos da atividade. Considera-se o espírito ou a consciência como faculdade puramente intelectual e cognitiva, e àqueles últimos como fatores físicos intrusos e sem importância”. (DEWEY, 1979, p. 153).

Assim, em Dewey (1979), as comportas da experiência educativa quebram dualismos corpo e mente, ou corpo e espírito, razão e emoção, dentro e fora. Os sentidos humanos são amplos e estão simbioticamente entrelaçados como mecanismos de despertar a experiência humana que se dá, fundamentalmente, no corpo e pelo corpo.

Aqui encontramos correspondência entre os pensamentos de Dewey (1979, 2011), Freire (1967, 2009), Silva (2011) e Figueiredo (2007), quanto ao aspecto formativo docente e discente, que consideram formação não como treinamento, mas como ato de experienciar nas relações, saberes diversos e multidimensionais. “Formar é algo mais profundo que simplesmente treinar. Formar é uma necessidade precisamente para transformar a consciência que temos”. (FREIRE, 2009, p. 61).

Sendo assim, uma experiência que se faz pedagógica é eminentemente dialógica, crítica, participativa, democrática, criativa, estética, social e relacional. Que abrem comportas dos sonhos viáveis, da arte, das práticas corporais, do pensamento reflexivo e da ética. Um evento integrador que mobiliza conhecimentos nas relações entre as pessoas e com os seres que habitam a Terra.

Por isso, trazemos também as contribuições da dialogicidade de Paulo Freire para o conceito de Experiência Pedagógica, na medida em que valorizamos o diálogo crítico, amoroso e afetivo como modo de estabelecer relação e comunicação.

Sobre o diálogo, então, podemos dizer que é uma experiência de profundo respeito e amor ao próximo. “Educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade, não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa”. (FREIRE, 1967, p. 97).

No encontro podemos estabelecer vínculos e gerar possibilidade real de comunicação, pois é uma relação horizontal, “nasce de uma matriz crítica e gera criticidade. Nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança. Por isso, só o diálogo comunica”. (FREIRE, 1967, p.107). Em Paulo Freire, a dimensão da dialogicidade tem uma especificidade única: a política do diálogo.

Essa política do diálogo em Freire, se dá como prática da liberdade, como exercício de libertação dos oprimidos. No trabalho, na palavra, na ação-reflexão que o homem se faz e se constrói (FREIRE, 2016), numa dinâmica vivencial, aberta, plural e dialógica. A epistemologia freireana do diálogo é amorosa e nos afirma que “não há

diálogo, porém, se não há um profundo amor ao mundo e aos homens. Não é possível a pronúncia do mundo, que é um ato de criação e recriação, se não há amor que a infunda” (FREIRE, 2016, p. 110).

O amor como fundamento da práxis libertadora em Freire, inspira uma pedagogia pautada nos valores humanos como provocadora de uma ética educacional que reúna numa mesma ótica: razão e emoção, matéria e espírito, vida e morte, arte e ciência, sujeito e objeto. Pois como nos diz Freire (1967, p.111) “Se não amo o mundo, se não amo a vida, se não amo os homens, não me é possível o diálogo”.

Os pressupostos do diálogo, em Freire são: o amor, a humildade, fé nos homens, esperança, pensar crítico. Esses pressupostos, também conhecidos como categorias dialogais, são a base e o fundamento do processo dialógico em Paulo Freire.

O amor ao mundo e aos homens são a chave fundamental para a consolidação do diálogo; a pronúncia do mundo não pode ser um ato arrogante, reveste-se de humildade; a fé na vocação de ser mais é um direito dos humanos e não privilégio de uns poucos ‘ditos’ eleitos; pela eterna busca por ser mais, a esperança mobiliza, pelo sentimento de inconclusão e inacabamento, o ser humano no caminho relacional; O pensar crítico é condição importante para a existência do diálogo na medida que possibilita os humanos ao pensar verdadeiro, quebrando a dicotomia homem-mundo.

Nessa sintonia de uma proposta formativa dialógica, parceira, colaborativa, inclusiva, participativa e engajada, é que vislumbramos também uma Experiência Pedagógica Dialógica pautada nos princípios da PER.

A Experiência Pedagógica numa perspectiva Eco-Relacionada nos faz pensar, então, que o ato de viver é na verdade conviver (MORAES, 2003), estar junto com @outr@, aprender com os encontros. E essa convivência “implica a aceitação do outro em seu legítimo outro. E isto requer o respeito às diferenças, à diversidade, à multiculturalidade e pressupõe a existência da amorosidade, compaixão e solidariedade nas relações”. (MORAES, 2003, p.49-50).

Na PER encontramos aportes teórico-metodológicos importantes que podem colaborar para Experiências Pedagógicas, na medida em que concebe a formação do humano como seres inconclusos, inacabados, inteiros, autônomos, interdependentes, relacionais, multidimensionais, que contribui para um projeto de formação integral dos autores e autoras sociais.

Essa compreensão do ser humano na PER, visa uma metodologia que tem como foco, as relações e não apenas os conteúdos. Recomenda que o saber vivido d@s autor@s seja a alavanca para possibilitar uma aprendizagem experiencial, real e significativa.

Nessa proposta da PER, vemos então um saber que acontece de forma integrada, em parceria, que se corporifica em processos teórico-experimentais, que se ampliam permanentemente por meio da reflexão-ação integrada e pela compreensão da multiplicidade de influências e consequências da práxis.

Como nos diz Silva (2011, p.129), optar por essa Perspectiva Eco-Relacional é

Materializar a proposta de Freire, valorizando o humano, compreendendo-o, efetivamente, como um ser de Inter-Rel-Ação; levando em consideração as reais necessidades dos que vivenciaram a constituição da proposta; respeitando suas experiências, seus interesses, necessidades, saberes; tomando o diálogo como potencializador das relações, através dos círculos dialógicos constituídos para a socialização das aprendizagens, por meio de uma dinâmica integrativa e partilhada de saberes e conhecimentos; dos contos e causos socializados, da utilização das imagens, das músicas, para melhor compreensão do que muitas vezes era de difícil entendimento, utilizando as multi-linguagens, e aproveitando as diferentes potencialidades que cada um possuía, enfim, não foi mera teorização, mas a concretude da proposta freireana em ação, com vistas à formação, não a formação meramente técnica, mas humana em sua totalidade.

Assim, partindo dessa compreensão que Silva (2011) nos traz da Perspectiva Eco-relacional, o elemento corpo ganha especial tonicidade neste processo, pois ele aciona estados múltiplos de conexões com a totalidade. A concretude da dialógica freireana por meio das múltiplas linguagens e do ser humano em sua expressão de totalidade nos dá elementos importantes para uma formação vivencial-experiencial.

2.8 Corpubuntu: perspectivas de um corpo relacional.

Na presente tese utilizamos a expressão Corpubuntu para trazer a perspectiva de um corpo relacional que estabelece conexão e confluência entre as pessoas. Essa expressão tem inspiração nas culturas africanas e ressignificadas no Brasil.

A concepção de pessoa, nas sociedades tradicionais africanas reside na perspectiva plural e comunitária. Para Breton (2013) o homem tradicional africano está

conectado à natureza, ao cosmo, ele participa do universo como extensão de seus ancestrais e, assim como Domingos (2011, p.3), percebe o homem e a mulher como “parte da grande família que compreende os ancestrais, os vivos e os que hão de vir no tempo potencial. É a ‘participação’ total da vida humana no tempo e espaço”.

O sentido de família, segundo Domingos (2011), constitui a base do indivíduo africano. “A tradição cultural Africana considera que todos os homens constituem uma única irmandade/humanidade— onde cada homem é membro integrante da família humana estendida”. (p.3)

O corpo, neste sentido, é um todo orgânico, um tecido social único conectado à energia comunitária. Um corpo-cosmológico, uno, presente, “o munthu- ser humano, como encontro de todas as forças, aliás, como síntese de todas as coisas”. (DOMINGOS, 2011, p. 10-11).

Diferentemente da visão individualista moderna de corpo (BRETON, 2013), na concepção da tradição africana,

O corpo não encontra, portanto, seu princípio nele mesmo, como na anatomia e na fisiologia ocidentais; os elementos que lhe dão um sentido devem ser buscados, alhures, na participação do homem no jogo do mundo e de sua comunidade. O homem existe por ser parcela do cosmo, não por si mesmo, como na tradição tomista ou ocidental, na qual a imanência do corpo, porquanto ele é matéria, funda a existência do sujeito. A anatomia e a fisiologia dogons articulam igualmente o homem e ao cosmo por todo um tecido de correspondências (BRETON, 2013, p. 38).

O dualismo típico ocidental e cartesiano não percebe essa unicidade entre alma e corpo vistas em muitas civilizações africanas.

Assim, quando trago o termo Corpubuntu, é para reafirmar o compromisso ético-político com os nossos povos africanos no Brasil. Essa expressão é a conjunção das palavras corpo e ubuntu, um termo que denota força integrativa, vida comunitária e corpo solidário em relação. Uma associação que, para além de palavras aglutinadas, trazem um substrato ético-estético que permite vislumbrar uma lógica Eco-Relacional de corporeidades plurais e afetivo-espirituais.

A palavra Ubuntu é, segundo Ramose (2011), uma forma de viver praticada pelos povos Bantu no continente Africano e que exprime uma filosofia e tradição de uma sociedade pautada no respeito mútuo e na solidariedade efetiva.

Na ética Ubuntu, na concepção de Obenga (2004), o termo indica mutabilidade das coisas, movimento da terra, do céu, das águas, da vida, tudo muda, tudo se movimenta

e tem força transmutacional. Para outros autores, como Daye (2004), Ubuntu possui muitas significações, descrições e, por vezes, é visto em seu caráter restrito como uma cordialidade pacífica e docilizada, numa relação de paz pessoal e individual.

Porém, é preciso reconhecer que a sociedade não é um todo homogêneo, universal, harmonioso. Ela possui conflitos, tensões, é diversa e com múltiplos interesses.

A perspectiva de Ubuntu deseja preservar o corpo social, mesmo com tensões e dissensões entre o individual e o coletivo. Ele cria mecanismos de resolução desses conflitos, que favoreça a melhor maneira de lidar com as diferenças. Ubuntu não é simplesmente cordialidade, mas manutenção da vida coletiva. Obviamente que pode resultar em cordialidade, em hospitalidade, em acolhimento e cuidado. A ideia de Ubuntu quebra com o maniqueísmo ocidental que normalmente tem uma visão estereotipada do africano: ou é essencialmente considerado um ‘bom selvagem’, ou essencialmente ‘bárbaro violento’. A natureza é plural, as pessoas são únicas com as outras. A comunidade humana é diversa e por ser diversa, não pode ser capturada como isolada, mas sempre dinâmica, transformadora, efemeridade que nos escapa. (MESQUITA, 2018, p. 123).

Posto isso, quando falamos em Ubuntu evidenciamos uma humanidade plural que, apesar das diferenças e conflitos, pode caminhar rumo à solidariedade, à justiça social, ao respeito, à amorosidade, ao diálogo e à partilha.

Vale ressaltar que a palavra Ubuntu é compartilhada com a mesma grafia e transcrição fonológica para quatro grupos étnicos africanos: *ndebele*, *swati*, *xhosa* e *zulu*. E há registros de que sua expressão na língua zulu diz o seguinte: *Umuntu Ngumuntu Ngabantu*, que em português poderia ser assim traduzido: uma pessoa é uma pessoa por intermédio de outras pessoas.

A construção da palavra Ubuntu é composto por duas palavras que dão legítima força e vitalidade a mesma: *ubu* + *ntu*. O *ubu* pode ser considerada a partilha das individualidades que se torna acontecimento na coletividade.

Ubu evoca a ideia de existência em geral. Abrindo-se à existência antes de manifestar a si mesmo na forma concreta ou no modo de existência de uma entidade particular. Ubu, aberto à existência, é sempre orientado para um desdobramento, que é uma manifestação concreta, incessantemente contínua, através de formas particulares e modos de ser. Neste sentido, *ubu* é sempre orientado para um *ntu* (RAMOSE, 2011, p. 50).

É a humanidade em relação vinculada ao Outro, à Outra, aos antepassados, às florestas, às águas, à Terra, aos ancestrais. Ou seja, ninguém nasce sozinho nem ao acaso, ou do nada, mas coexiste e preexiste desde tempos imemoriais. Portanto, ao falarmos de Ubuntu queremos evidenciar uma força vital que tudo liga e re-liga, imersos numa imensa

teia de relações interatuantes e dinâmicas. Como nos diz Mesquita (2018, p. 123), o “*ntu* significa energia dinâmica que está em toda natureza, é que chamamos de força vital”.

Na filosofia pensada por Descartes, o “*cogito, ergo sum*” - penso logo existo, a existência do ser está condicionado ao pensamento, pela razão, pela ideia. Já na filosofia bantu ubuntu, temos outra lógica de raciocínio que se concretiza na relação. O conhecimento surge da relação, da existência enquanto força móvel, não estática- “*umuntu ngumuntu ngabantu*”- sou porque nós somos. E a relação se dá por meio do corpo. Por isso, trata-se de pensar desde o corpo e não sobre ele. (MESQUITA, 2016, p. 105).

Desta maneira, encontramos correspondência entre a filosofia e ética Ubuntu com a visão paradigmática Eco-Relacional na medida que compreendem a vida em relação como valor maior, numa ética planetária, ecológica, espiritual, política e transcendente.

Elas emergem enquanto Epistemologias do Sul (SANTOS, 2010), pois são portadoras de um *ethos* civilizacional que nasce implicada com e na periferia do Sul global, produzindo e constituindo novos saberes, novas formas de conhecer e se relacionar, sem querer ser portadora de universalidade.

A epistemologia do Sul aparece como uma refundação radical da relação entre o epistemológico, o ontológico e o ético-político a partir, não de uma reflexão centrada na ciência, mas em práticas, experiências e saberes que definem os limites e as condições em que um dado modo de conhecimento pode ser traduzido ou apropriado em novas circunstâncias, sem a permissão de se constituir em saber universal. (SANTOS & NUNES, 2010, p. 280-284).

Assim, quando falamos em Ubuntu ou Perspectiva Eco-Relacional, estamos pautando uma constituição plural que acontece de forma diferente em contextos diversos, ganhando formas e tessituras variadas, de acordo com focos emergentes e necessários, porém, com eixos e matrizes comuns de compaixão, solidariedade, parceria e transcendência.

Portanto, ao evidenciarmos o aspecto relacional como eixo fundante desta tese, queremos trazer a noção de um Corpubuntu que tem potência de vida em relação, que possui energia vital e faz confluir processos legítimos de natureza Eco-Relacional entre as pessoas e entre as pessoas e a natureza.

O corpo é aqui visto como o próprio mundo; ele não é um elemento que compõe o humano, é o ser humano em sua totalidade indivisível, único, um corpo social não fixado, aberto às múltiplas determinações.

Em Sodré (1988, p.31) “Compõe-se o corpo de duas partes inseparáveis: ori (cabeça) e aperê (suporte). Ser equivale a ter corpo. O Ser humano é indivíduo-corpo com elementos individuais e intransferíveis na cabeça”. Um corpo-território de culto, mitos e ritos. Um corpo contemporâneo, plural, híbrido, permeado das mais diversas influências da natureza cosmológica dos seres. Um corpo ancestral na contemporaneidade que caminha na fratura do tempo, num presente atemporal que, ao mesmo tempo em que se permite vislumbrar o aqui e agora, é capaz de se distanciar.

São as chamadas “culturas de arkhé, entendida como ritualização de origem e destino e não como repetição mecânica de fundamentos- é uma cultura simbólica por vias de corpo e do território”. (SODRÉ, 1988, p. 30).

O autor utiliza o termo grego arkhé para simbolizar todas as culturas que, assim como as da tradição africana, cultuam o retorno às origens, aos seus ancestrais, mas não simplesmente como um retorno histórico, cronológico, mas como a convivência com as várias temporalidades.

Nas tradições africanas, segundo Hampaté Bâ, a oralidade, a fala são marcas essenciais de perpetuação da história dos antepassados. Tem relação divina e possuidora de uma percepção total da vida. A fala é materialização das forças presentes no ser humano, elemento que gera vida, movimento, “(...) movimentos que geram forças, forças que agem sobre os espíritos que são, por sua vez, as potências da ação” (Bâ, 2010, p. 174).

Na tradição africana, a fala, que tira do sagrado o seu poder criador e operativo, encontra-se em relação direta com a conservação ou com a ruptura da harmonia no homem e no mundo que o cerca. Por esse motivo a maior parte das sociedades orais tradicionais considera a mentira uma verdadeira lepra moral. Na África tradicional, aquele que falta à palavra mata sua pessoa civil, religiosa e oculta. Ele se separa de si mesmo e da sociedade. Seria preferível que morresse, tanto para si próprio como para os seus. (BÂ, 2010, p. 174).

Nesta perspectiva, o corpo fala pela palavra àquilo que acredita como verdade constituída na tradição. Por isso, as manifestações corporais africanas, revelam um corpo-palavra imbuído de crença, verdade e relação com a vida e os seres vivos e imortais.

Ou seja, em Gomes (2006, p. 260-266) “corpo é visto e vivido na cultura, compreendido em um ambiente social subjetivamente conflitivo”, confirmando a visão de Domingos (2010, p.103-104) que diz que “não se pode querer entender a complexidade das manifestações e expressões culturais negras no Brasil se não falarmos em corpo e movimento”.

Neste corpo há um saber inscrito, que por sua vez produz cultura, valores e simbologias. Um corpo-território de culto, mitos e ritos, “um centro para onde convergem elementos ancestrais” (SODRÉ, 1997, p.32). Um corpo contemporâneo, plural, híbrido, permeado das mais diversas influências da natureza cosmológica dos seres.

Com relação ao corpo indígena, dos povos originários presentes em nossa perspectiva de corpo trazida nesta tese, encontramos traços marcantes das ancestralidades dos povos originários das diversas nações do planeta, uma sabedoria de pertencimento à Terra, ao cosmo, à espiritualidade que se entrelaça na vida, nas matas, nas águas, no vento, no fogo, no ar, na guerra.

Com relação aos povos originários do Brasil e das Américas, seus corpos eram extensão da própria natureza e templo de fecundidade e divindade. Viviam por entre matas e florestas, distribuídos em tribos numa relação comunitária com a comunidade ecológica e os seres que habitavam as terras. A nudez era considerada normal, as pinturas no corpo tinham caráter celebrativo e as relações sexuais podiam acontecer entre homens e mulheres bem como entre homens e homens, ou por entre mulheres e mulheres. (MESQUITA, 2016, p. 41).

Uma forma de organização de vida e um modo de existir como princípio de um Bem Viver, “*Buen Vivir*, no Equador, ou *Vivir Bien*, na Bolívia”. (ACOSTA, 2016, p. 23). Mas não um viver bem no sentido capitalista de ser ou existir, mas um viver integrado, vinculado à natureza, aos espíritos das florestas, aos outros membros da comunidade.

Nessa cosmovisão dos povos originários em ambiente andino e amazônico, Acosta (2016), vai nos trazer uma importante contribuição acerca de uma filosofia e modo de vida de diversas civilizações espalhadas pela Terra. “O Bem Viver faz um primeiro esforço para compilar os principais conceitos, algumas experiências e, sobretudo, determinadas práticas existentes nos Andes e na Amazônia, assim como em outros lugares do planeta”. (ACOSTA, 2016, p. 24).

O Bem Viver, ou Sumak Kawsay (povos kichwa), “*suma qamaña* (aymara) ou *nhandereko* (guarani) ” (ACOSTA, 2016, p. 23), é uma forma de vida que se apresenta como oportunidade para construir uma outra percepção de vida coletiva, pautada na inter-relação dos seres com diversas espécies de forma harmônica e amorosa.

Com sentidos de pertencimento dos corpos dos (as) educadores (as) que fizeram parte desta pesquisa, gostaria de evidenciar os traços típicos e característicos do Povo Tremembé da Barra do Mundaú de Itapipoca. São parentes, irmãos da ancestralidade que foram constituindo nossa gente e nosso povo. Aqui, eles são também corpo relacional, ou

Corpubuntu, pois na sabedoria de nossos irmãos e irmãs indígenas, seus corpos estão integrados à Mãe Terra, unidos à grande Pachamama, provedora maternal de vida em abundância, promotora de alegria e fluxo de fartura, beleza e graça.

Compreender, portanto, as cosmovisões dos povos africanos e indígenas de mundo, de tempo, de espaço, de espiritualidade, nos ajudará a reencantar o olhar e reencontrar nosso lugar na existência, por meio de corporeidades plurais e corpos que sejam um acontecimento cultural planetário.

Pensar não sobre o corpo, mas desde o corpo e de suas corporeidades é que nos permitirá compreender a dinâmica civilizatória no Brasil e no mundo. A racionalidade cartesiana, europeia, enclausurou as formas de apreensão da realidade tendo como base o pensamento destituído de um corpo. A existência não é um dado, um fator de ideia, mas de atitude, uma atitude existencial que corporifica nossas mais sutis subjetividades no mundo.

3 TEIAS METODOLÓGICAS FORMATIVAS: TECENDO CAMINHOS E ENTRELAÇANDO FIOS NA ARTESANIA DOS ENCONTROS.

Esta tese está pautada sob outra lógica de formação e educação, que potencializa a vivência e o experienciar no processo formativo de educadores e educadoras, sem deixar de lado os aportes teóricos e epistemológicos, que na verdade, se dão de forma inter-relacionada. Consideramos, portanto, que a abordagem formativa não foi se deu apenas na esfera do cognitivo, na exposição de referências teóricas, mas ocorreu de forma integrada com outras dimensões do ser humano: emocional, intuitiva, corporal, espiritual e sinestésica. Assim, por evidenciar mais o processo do que o próprio resultado, por ser flexível, analítica, descritiva, focada num universo de crenças, opiniões, representações e subjetividades, situo minha pesquisa numa abordagem qualitativa.

Sob essa perspectiva, temos então a metáfora da teia de aranha trazida por Figueiredo (2007), numa conexão para além de qualquer centro. A tessitura da realidade, não forma de trama, de teia de aranha, se conecta entre todos os seus pontos. Assim, numa postura circular com base representacional da teia, buscamos “o núcleo temático, o conjunto representacional, a linha desejanete, a cadeia que articula os nexos do viver, do pensar e do sentir” (FIGUEIREDO, 2007, p. 180).

Os fios tecidos encontram pontos convergentes, nexos, alternam caminhos, porém continuam se relacionando, são portadores de uma artesanaria do encontro na pluralidade

de ser-sentir-pensar-agir. Os caminhos tecidos são constructos processuais alimentados por linhas desejantes encontrados em todo o percurso, o que nos confere uma pesquisa qualitativa de cunho experiencial.

A pesquisa do tipo qualitativa se preocupa com um nível de realidade que não precisa necessariamente ser quantificado, por trabalhar com o universo de significados, aspirações, crenças, valores e atitudes, aprofundando o significado da questão para os sujeitos entrevistados (MATOS; VIEIRA, 2001; MINAYO, 1994).

Este tipo de pesquisa vem sendo usada de forma bastante ampla nos meios acadêmicos, acolhendo diversas correntes, mas tem em comum algumas características, tais como: “o pesquisador é parte integrante do processo de conhecimento; reconhece o conhecimento prático dos pesquisados; as principais técnicas são a observação, as entrevistas e as histórias de vida; e envolve um trabalho de campo com imersão no cotidiano” (DAMASCENO E SALES, 2005, p. 71). Para esta pesquisa, à medida que o ser humano interage com o outro vai surgindo uma série de interpretações e significados.

No momento atual de crise civilizatória: seja nas relações de trabalho, à crise ecológica, social, política, econômica, urge considerarmos, portanto, a emergência de novos paradigmas de pesquisa em educação que ofereça oportunidade de melhor compreensão do real. Nessa construção, tendo como base uma perspectiva dialógica, integrativa, ético-estética, afetiva, espiritual, o método está como caminho de uma epistemologia vivencial-experiencial que “pode repercutir em uma lógica compatível, ou seja, numa teoria que considere a totalidade das relações interligadas e interagindo”. (FUGUEIREDO, 2007, p.58).

Pensar dessa forma é corroborar com as ideias de Macedo (2004, p.92) quando reivindica “um novo espírito científico não imperialista. No âmago deste novo espírito científico demanda-se um método que acima de tudo articule o que nos paradigmas tradicionais é concebido de forma disjuntiva”. Isto quer dizer que vivemos tempos outros em que a própria ciência depara-se com sua racionalidade técnica científica e observa que além de ser centrada na questão do conhecimento e das verdades, ela precisa levar em conta a ética. Uma ética do conjunto, das partes que se complementam, de novas epistemologias e paradigmas que consigam dar conta das emergências dos novos tempos.

Tudo isso requisita um aprendizado novo assentado e consolidado na totalidade vivente, que constitui o conjunto universo de tudo o que é e de nada que não é, na perspectiva humana, reunindo em si formas de espacialidade e temporalidade funcional do cérebro humano e sua correlação com o corpo e a

mente, o interior e o exterior, o subjetivo e o objetivo, o imanente e o transcendente. (GALEFFI, 2009, p. 14).

Os fenômenos científicos não estão descolados da própria vida, estão, ao contrário, simbioticamente imbricados como parcelas entrelaçadas e interconectadas. Isto implica, nesse sentido, numa perspectiva que considere uma leitura de mundo não antropocêntrica, permeada por uma nova racionalidade que supere a razão instrumental, cognitivista, técnico-científica e mercantilista que valorize a diversidade, que priorize a multidimensionalidade do ser humano e que veja o aspecto relacional como eixo fundante da curiosidade investigativa (FIGUEIREDO, 2007).

Nesta direção caminhamos rumo a compreensão de perceber a indissociabilidade entre educação, pesquisa e extensão. Dessa forma, diante de um quadro de referências teórico-epistemológicas, delineamos a presente tese ancorada nos pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa engajada proposta pelo professor e pesquisador Dr. João Figueiredo do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Ceará – UFC.

3.1 Pesquisa Engajada: a relação em perspectiva

Quando falamos de Pesquisa Engajada, aportamos em aspectos fundamentais que fazem dela um tipo peculiar de caminho escolhido que prima pela dialogicidade e construção coletiva dos processos, numa perspectiva relacional, corporal e criativa, numa visão metafórica de Teia Epistêmica (FIGUEIREDO, 2007).

A visão de teia nos oferece essa visão de interconexão de tudo com todos. Na grande teia da vida as “coisas estão interconectadas, inter-relacionadas, estruturalmente acopladas, viver nada mais é que conviver. É viver junto à potencialidade, à beleza, ao encantamento e a magia que o universo nos oferece com toda sua complexidade” (MORAES, 2003, p.49). Os fios são tecidos e dispostos em harmonia com àquilo que desejamos e necessitamos numa arte de tecer que nos religa ao outro e ao universo como obras de uma mesma substância.

Segundo Figueiredo (2004, p.2), pela pesquisa engajada pretende-se

Transcender um paradigma holístico ou apenas ecológico; incorporamos a conveniência de considerar a complexidade, a abrangência; o potencial quântico-relativístico do real; o fato de interagirmos enquanto teia de vida numa compreensão autopoietica.

Há ainda princípios essenciais que legitimam essa abordagem de pesquisa, tais como:

Foco nas Relações; Visão de teia ou Matriz; Participação Sócio-política; Transdisciplinaridade; Utilização pedagógica da pesquisa dos Temas Geradores visando à resolução de problemas intrínseco e contextualmente definidos (teias temáticas); Busca de uma compreensão Comum na proposição de Interfaces; Planejamento Comunitário Engajado; Superação do etnocentrismo com a valorização das culturas locais; Afetividade para com outro humano e não-humano; Pensamento Multidimensional; Respeito a diversidade biológica e cultural. (FIGUEIREDO, 2004, p.2).

Esses princípios direcionam a própria prática do pesquisador na perspectiva de um comprometimento com os novos paradigmas emergentes para educação, numa atitude política e social enquanto via de proposição a uma práxis libertadora e dialógica. A seguir faremos uma rápida conceituação dos principais princípios da pesquisa engajada.

O foco nas relações consolida uma ação afirmativa e política de valorizar, acreditar e experienciar “o respeito e reconhecimento do direito e da importância do outro ser um autêntico outro” (FIGUEIREDO, 2007, p.64).

Na participação sócio-política podemos experimentar o equilíbrio entre os interesses individuais e coletivos, enquanto espaço de sociabilidade efetiva, numa democracia participativa e solidária, que inclui a amorosidade e a transcendência. “Não podemos encontrar a transcendência fora dos afazeres da vida diária, nem tampouco esses sem a transcendência, sob pena de nos debilitarmos ou destruímos a nós mesmos” (CAVALCANTE; GÓIS, 2015, p.159).

O pensamento disciplinar ou mesmo pluridisciplinar não pode mais dar conta da complexidade dos problemas planetários por que passamos. É necessário, pois, uma visão Eco-Relacional, de forma mais elaborada e mais profunda que consiga atingir a natureza interligada e integrada da vida, que potencialize o que por natureza nunca esteve dissociado: homem e natureza, sujeito e objeto, cognição e emoção, objetividade e subjetividade, capaz de religar os saberes e práticas entre educadores/as e educand@s. Elevar os padrões de consciência educadora para além de práticas pedagógicas, ir além de competências e habilidades rumo a uma ampliação da percepção, do pensamento, na melhoria de nossos hábitos, valores, atitudes e sentimentos.

As teias temáticas ou temas geradores como um dos princípios da pesquisa engajada é ferramenta de elaboração de saberes parceiros construídos no coletivo, que nascem como emergências do momento, como eixos constitutivos por onde circula a palavra, o diálogo. São centros de força daquilo que merece atenção, respeito e

colaboração solidária na busca de uma compreensão comum, que consiga estabelecer pontes entre os co-autores da pesquisa.

Pelo planejamento comunitário engajado, faremos uso da decisão coletiva do grupo-aprendente. Por ele, poderemos decidir conjuntamente os horários de início e término das atividades, o cronograma dos encontros experienciais, temas geradores que podem compor o banco de situações a serem pensadas, discutidas e vivenciadas ao longo dos encontros, bem como diversas outras decisões que possam vir a surgir no caminho.

Podemos compreender o planejamento comunitário como uma ação vital que

Levam-nos à consciência grupal e nos sintonizam na unidade de uma rede interligada, com todos os seres vivos e em todas as dimensões, percebendo-se aí, uma total interdependência. É estar sintonizado no tempo e lugar certos, com as pessoas que se encaminham para uma ação transformadora. (CAVALCANTE e GÓIS, 2015, p. 213).

Com isso, evidenciamos um caráter eminentemente dialógico e afetivo, pois consideramos e valorizamos o que as pessoas falam, pensam, dizem e sentem. Não é simplesmente uma teoria que se estuda, mas uma práxis que se materializa no caminho, pois como nos diz Figueiredo (2004, p.4) “toda e qualquer atividade que envolva docência implica necessariamente práxis, na necessidade fundamental de vincular ação e reflexão”. E essa práxis vem acompanhada de um substrato essencial na relação dialógica, que é a afetividade como componente que potencializa e dar condições de criar pontes reais e significativas entre @s parceir@s.

De acordo com Maturana (1998), o emocional é basilar nos processos de compreensão e constituição do ser social, ou seja, a dimensão afetiva é condição essencial para se estabelecer comunicação efetiva e significativa, proporcionar encontros de vínculos. Para o autor,

Dizer que a razão caracteriza o humano é um antolho, porque nos deixa cegos frente à emoção, que fica desvalorizada como algo animal ou como algo que nega o racional. Quer dizer, ao nos declararmos seres racionais vivemos uma cultura que desvaloriza as emoções, e não vemos o entrelaçamento cotidiano entre razão e emoção, que constitui nosso viver humano, e não nos damos conta de que todo sistema racional tem um fundamento emocional.

As emoções não são o que correntemente chamamos de sentimento. Do ponto de vista biológico, o que conotamos quando falamos de emoções são disposições corporais dinâmicas que definem os diferentes domínios de ação em que nos movemos. Quando mudamos de emoção, mudamos de domínio de ação. Na verdade, todos sabemos isso na práxis da vida cotidiana, mas o negamos porque insistimos que o que define nossas condutas como humanas são elas serem racionais. (MATURANA, 1998, p.15).

Assim, uma pesquisa que se faz engajada é comprometida com essa amorosidade cotidiana, racional e relacional, corporificada em nossas ações e disposições para a escuta ativa, o diálogo, a compaixão, para além de qualquer retórica ou teoria.

Com relação ao respeito à diversidade biológica e cultural podemos compreender que, na verdade, somos partícipes da grande comunidade humana plural, diversa em sua sociobiodiversidade e cultura. O respeito está implicado como manifestação do amor ao mundo, às pessoas, às plantas, aos bichos, aos rios, ao ar, às pedras, às árvores e a tudo mais que se manifesta na vida humana e não-humana.

Esses princípios citados formam um arcabouço teórico por onde transita a compreensão do que seja uma pesquisa engajada, conhecida também sob o nome de pesquisa-intervenção dialógica ou eco-relacional, que “por sua vez, pressupõe uma relação direta entre ‘leitura de mundo’ e educação na valorização da cultura e dos valores populares” (FIGUEIREDO, 2004, p.2).

Portanto, ao fazermos opção pela pesquisa engajada, nos comprometemos a assumir uma postura de escuta e ação transformativa durante o processo de investigação, nos atentando para o foco que emerge das relações parceiras. Segundo o autor, a proposta é ampliar a proposição enquanto método no sentido de integrar “respostas a esta grande crise civilizatória caracterizada por uma crise ecológica minimamente enfrentada: um poder manipulatório incrível (plástica, semiótica, etc.): um abismo em relação à ética” (FIGUEIREDO, 2004, p.4).

Os instrumentais metodológicos utilizados no desenvolvimento deste processo investigativo foram: formação do *Grupo-aprendente* (formado pel@s educadores e educadoras das diversas áreas do conhecimento), elaboração de um *Diário de campo* (do pesquisador proponente) e Círculos Dialógicos.

Inspirado na Pedagogia do Oprimido, de Paulo Freire e na perspectiva Eco-Relacional proposto por Figueiredo (2007), a proposta do grupo-aprendente terá no diálogo-vivencial-experiencial, uma condição existencial durante o processo formativo.

A constituição de um grupo-aprendente percebe @s docentes enquanto parceir@s na elaboração dos saberes, experiências e conhecimento em colaboração. @s docentes são também identificados enquanto co-autores/as da pesquisa, capazes de “elaborar, compartilhar, organizar e construir conhecimentos de forma coletiva” (SILVA, 2011, p.142).

Quanto aos registros no caminhar da pesquisa, optei por três instrumentais importantes que permitirão uma melhor análise dos dados, tais como: O diário de campo

(pesquisador), gravações de áudio das falas d@s participantes nos círculos dialógicos e fotografias. O diário de campo do pesquisador é um espaço onde é permitido expor mais livremente os fatos – objetivos e subjetivos – surgidos a partir destas relações em caminho. Além disso, esse instrumental permite o desenvolver de uma escrita mais simples, o que considero ser importante para seduzir o leitor – com uma linguagem prazerosa, clara, e ao mesmo tempo concisa – para que ele '*viaje*' pelos caminhos trilhados por mim no decorrer de meu processo investigativo, conhecendo minhas angústias e prazeres surgidos neste trajeto e para que perceba como eu me sinto no lugar de pesquisador. Além disso, esse instrumental permitirá registrar as falas, silêncios, expressões, corporeidades e demais situações vivenciadas no decorrer do processo investigativo.

O diário de campo também contém registros d@s participantes, conferindo produção de um saber parceiro, numa feitura coletiva de conhecimentos, sentimentos e pensamentos. Estes registros também fazem parte da pesquisa como fonte de material científico, com o objetivo de análise pelo pesquisador proponente e pelos membros do grupo.

Como o processo está pautado numa lógica experiencial em que o corpo também ganha elemento importante enquanto agente de comunicação, expressão e movimento, utilizaremos a fotografia em alguns momentos para melhor ajudar na composição das interpretações do processo, pois como nos afirma Macedo (2015, p.21),

A experiência não passa apenas por processos que envolvem mecanismos cognitivos, de linguagem e pensamento. Tendo como premissa que as vivências acontecem no corpo e que tudo que passa pelo corpo pode ser ou não simbolizado, ou seja, implica em produção de sentido e do sem-sentido, a experiência é possível porque o corpo existe; a experiência nasce, cresce e morre com o corpo.

Esta técnica de captação de informações atuará de forma reflexiva, “de modo que os sujeitos se projetem como num espelho e revelem os significados de fatos e situações que, via de regra, são ocultados quando se usam outras técnicas, como observação, entrevista, etc” (DAMASCENO E SALES, 2005, p.125), possibilitando, dessa forma, uma maior apreensão das subjetividades dos seres em processo de investigação.

Já os Círculos Dialógicos foram utilizados como técnica que proporcionou a circulação livre das ideias, sentimentos, expressões e impressões d@s docentes. Nesses círculos dialógicos trabalhamos com os temas sugeridos pel@s docentes, por meio das

mais variadas situações: frases ou palavras geradoras, imagens geradoras, trechos de poemas, músicas, símbolos, histórias de vida, etc. A ideia aqui é ampliar as possibilidades de linguagens e motivações das falas.

Essa troca de saberes, de impressões, sentimentos, pensamentos, emoções e percepções nos ajudaram a ir tecendo um discurso individual-coletivo numa lógica circular e dialógica. As falas d@s participantes dos Círculos Dialógicos foram gravadas e depois transcritas para o diário de campo do pesquisador a fim de ir tecendo as considerações de análise.

No processo de pensar melhor a feitura prática de caminhos escolhidos para compor a pesquisa, construímos um modo de fazer Pesquisa Engajada, entrelaçando conceitos e atividades que nasceram do novo emergente, das necessidades inerentes aos autores e autoras da pesquisa. Assim, detalharemos com mais precisão como se deram essas práticas em consonância com teorias que fundamentaram esta tese.

3.2 Modos de fazer Pesquisa Engajada: entrelaçando teias teórico-metodológicas.

Quando optamos por uma Pesquisa Engajada como modo de estabelecer caminhos experienciais, ficou claro que precisaríamos pensar numa feitura que pudesse estabelecer pontes e entrelaçamentos entre as noções de corpo, fala, sentimento, pensamento, sensação, emoção, afetividade e intuição. Assim estabelecemos como eixo metodológico as práticas com as Experiências Pedagógicas Dialógicas, pois estas surgem, exatamente “ (...) da intensificação sensível e amorosa do corpo, de uma relação íntima corpo-mundo, uma corporeidade amorosa pulsando a partir de um mundo instintivo, pré-reflexivo, orgânico e relacional”. (CAVALCANTE; GÓIS, 2015, p.177). Um corpo que dialoga, comunica, torna possível o estado de relação com @ outr@.

O campo da experiência reivindica um olhar sobre esse corpo, um modo particular de existir, um modo de ser e estabelecer vida e ação. Dessa forma, vislumbrar um processo formativo por meio de Experiências Pedagógicas Dialógicas é pensar em Práticas Corporais Integrativas-libertadoras e em Círculos Dialógicos, capazes de gerar outras formas de pensar Formação de Educadores e Educadoras no âmbito do espaço escolar.

Assim, consideramos importante tecer os fios que conectam aspectos teórico-metodológicos do processo experienciado como artesanaria e modos de fazer nosso processo de investigação. Desta maneira, detalharemos as premissas e fundamentos das

Práticas Corporais Integrativas-libertadoras, os Exercícios Integrativos em Corpubuntu, a Visualização Criativa e os Círculos Dialógicos enquanto artefatos metodológicos escolhidos na constituição da pesquisa e da presente tese.

3.2.1 Práticas Corporais Integrativas-libertadoras.

Pensar sobre o corpo e no que ele representa é perceber sua potencialidade no processo de existir. Sua vocação é ser mais, empoderar os sentidos e percepções que passam por ele como instâncias revolucionárias. Um corpo que não se restringe simplesmente à cabeça ou às mãos para digitar, mas um corpo-total, inteiro, integrado.

Quando falamos de corpo estamos nos referindo a nós próprios. Não temos um corpo, somos um corpo em trânsito. A realidade que vivenciamos é dada numa experiência corporal, é algo coeso, um tecido único que nos constitui seres viventes. Como nos diz Yaari (2011, p. 160) “Se quisermos de fato conhecer os segredos mais complexos da realidade espiritual, é no corpo que vamos apreendê-los”.

Podemos afirmar, dessa maneira, que vamos nos espiritualizando à medida que deixamos fluir livremente nossa energia vital pelo organismo vivo, pois a espiritualidade “não ocorre sem a aceitação do corpo e suas manifestações” (CELANO, 1999, p. 68), pois corpo e espírito não são realidades distintas, separadas.

Segundo Merleau-Ponty (1992, p. 135), “Em vez de rivalizar com a espessura do mundo, a espessura do meu corpo é, ao contrário, o único meio que possuo para chegar ao âmago das coisas, fazendo-me mundo e fazendo-as carne”. Formamos um elo indissociável, mundo e corpo, ou um corpo-mundo, individual e coletivo.

O corpo não é um elemento externo, mas o próprio ser em vida, “um modo de ser-estar no mundo, um corpo que nos ocupa e nos atravessa no cotidiano” (MESQUITA, 2016, p. 39). É nossa matéria prima existencial que nos possibilita transitar no mundo e com o mundo, sob as mais variadas formas e dimensões.

A consciência do corpo não é meramente expressão de uma razão cognitiva, mas está implicada num todo, nas subjetividades, no emocional, no espiritual, nas energias sutis que atuam em percepções sensoriais e extra-sensoriais.

Paulo Freire nos traz a ideia de um corpo consciente, ele compreende a consciência enquanto o ser humano total, que se move no mundo e com o mundo, nas relações com as pessoas. A consciência não seria uma parte dentro do homem, compartimentada, numa espera passiva de conteúdo, de informação.

Por isso, em *Pedagogia do Oprimido*, escrito em 1968 numa situação de exílio, Freire vem nos falar de um corpo consciente, social, político, relacional, um corpo que se expressa e pensa, deseja e ama, numa relação única, misturada.

O que acho fantástico nisso tudo é que meu corpo consciente está sendo porque faço coisas, porque atuo, porque penso. A importância do corpo é indiscutível, o corpo move-se, age, rememora a luta de sua libertação, o corpo afinal deseja, aponta, anuncia, protesta, se curva, se ergue, desenha e refaz o mundo. Nenhum de nós, nem tu, estamos aqui dizendo que a transformação se faz através de um corpo individual. Não porque o corpo também se constrói socialmente. Mas acontece que ele tem importância enorme. (...). Há muito sensualismo que o corpo guarda e explicita, ligado até mesmo à capacidade cognoscente. Acho um absurdo afastar o ato rigoroso de saber o mundo da capacidade apaixonada de saber. (FREIRE, 2006, p. 92).

Nesse entendimento, de acordo com Freire, não podemos separar o sujeito do pensar, do sentir, do trabalhar, do amar, do se divertir, do sofrer, do lutar, do orar, do criar. Aquilo que somos vai se construindo nas relações, nos encontros, nas mais diversas situações da vida cotidiana. Não importa, portanto, sua cor, raça, sexo, condição social, nacionalidade, espessura, tamanho, peso... são humanos que vivem sua condição existencial de ser gente e merecem todo nosso respeito, cuidado e atenção.

O corpo humano, velho ou moço, gordo ou magro, não importa de que cor, o corpo consciente, que olha as estrelas, é o corpo que escreve, é o corpo que fala, é o corpo que luta, é o corpo que ama, que odeia, é o corpo que sofre, é o corpo que morre, é o corpo que vive! Não foi rara a vez em que, pondo minha mão afetivamente no ombro de alguém, tive-a, de repente, no ar, enquanto curvando-se, o corpo tocado recusava o contato do meu” (FREIRE, 1985, p.20;28).

Do ponto de vista das civilizações orientais, por exemplo, teremos uma visão de corpo uno, como partícipe de uma inter-relação: corpo-alma-natureza e sociedade. Segundo Gonçalves (1997, p.16),

Nas civilizações orientais, as relações do homem com sua corporeidade diferem das da civilização ocidental. Com base nas tradições místicas do pensamento oriental, a experiência do corpo é vista como a chave para a experiência do mundo e para a consciência da totalidade cósmica. O conhecimento do mundo baseia-se na intuição direta da natureza das coisas, numa relação com o mundo que envolve intensamente o homem como ser corporal e sensível.

O conhecimento do indivíduo é realizado pela totalidade do ser e não apenas pela razão cognitiva. Não é o pensamento que definirá os conceitos, mas as experiências

sensoriais que participam de todo um conjunto de inter-relações com o cosmo é que indicariam caminhos de apropriação dos conhecimentos.

Há aqui, no pensamento oriental a busca da relação de um corpo em estado de complementaridade, de busca de equilíbrio dinâmico e interativo com as partes e o todo.

Todas as coisas são encaradas como partes interdependentes e inseparáveis do todo cósmico; em outras palavras, como manifestações diversas da mesma realidade última. As tradições orientais referem-se constantemente a essa realidade última, indivisível, que se manifesta em todas as coisas e da qual todas as coisas são partes componentes. (CAPRA, 2011, p.139).

O corpo aqui está em relação constante com o universo, uma mente e um corpo integrados dentro de uma perspectiva Eco-Relacional de universo e cosmo. Nessa direção encontramos a correspondência com os sentidos do corpo dentro dos conceitos de Figueiredo (2007), para quem compreende esse corpo relacional, indivisível, multidimensional, implicado no sentir, no pensar, no agir e no intuir.

Esse princípio corrobora com a visão do africano tradicional que percebe a inseparabilidade do corpo e do cosmo num tecido de correspondências e interações dinâmicas. Sob essa perspectiva, o corpo é comunitário e participa de uma cadeia ou teia integrativa com o universo ecológico, com os ancestrais, com a comunidade, fundamentando, assim, um princípio de coexistência.

Assim, estabelecer processos de Experiências Pedagógicas Dialógicas em Espiritualidade Eco-Relacional no contexto da formação docente requer um exercício de pensar o ser em sua multidimensionalidade: espiritual, cognitiva, afetiva, sensitiva, sensório-motora, psicossocial, bem como em reconhecer também o mundo nessa multidimensionalidade: social, política, ética, ecológica, cultural, física e espiritual.

Pois como nos diz Freire (1996, p.45)

O que importa, na formação docente, não é a repetição mecânica do gesto, este ou aquele, mas a compreensão do valor dos sentimentos, das emoções, dos desejos, da insegurança a ser superada, do medo que, ao ser 'educado', vai gerando a coragem. Nenhuma formação docente verdadeira pode fazer-se alheada, de um lado, do exercício da criticidade que implica a promoção da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica, e de outro, sem o reconhecimento do valor das emoções, da sensibilidade, da afetividade, da intuição ou adivinhação.

No entanto, isso não implica em que se deixe de lado a dimensão técnico-científica, a rigurosidade metódica, o ensino dos conteúdos como ação docente. O que se

pretende é um alargamento da visão de formação humana em Educação, processos de humanização, politização, reflexão, amorosidade numa dinâmica popular, freireana, eco-relacionada, tendo a relação como eixo fundamental da práxis educativa e tendo a Espiritualidade como gênese ontológica de constituição de nosso ser, numa proposição formativa integral.

As práticas corporais integrativas-libertadoras, são, portanto, uma composição de Experiências Pedagógicas Dialógicas, na medida em que assumimos o corpo enquanto forma de ser-pensar-falar-sentir-expressar na busca de sua integração consigo, com @ outr@ e com o universo, em relação e em movimento.

Quando nos movemos espontaneamente, sentimos nossa abundância interior em cada gesto-sentimos a vida plena. Ele é a propriedade básica e mais geral da vida, junto com a diversidade e a integração. Quando nos movemos temos a expressão mais genuína da vida acontecendo em nós na forma de gesto ou dança, que é o movimento do ser visível, estético, expressivo, capaz de autonomia e vinculação. Olhar e ser olhado, abraçar e ser abraçado, acariciar e ser acariciado, caminhar, saltar, correr, deitar-se no chão, mover-se com potência e suavidade, aproximar-se e afastar-se. Tudo isso é vida que vem de muito longe. (CAVALCANTE; GÓIS, 2015, p.116-117).

Dessa maneira, o movimento do corpo por meio das práticas corporais é proporcionar a integração. Integrar é uma arte de estabelecer conexão, aliando diversos componentes e dimensões do ser humano: razão, emoção, masculino, feminino, objetividade, subjetividade, corpo, mente, espírito... trata-se, portanto, de “interagir com os mundos alheios e entendermos o mundo como plenitude de eus-nós, nós *persona*, nós outro, nós ser social e nós natureza em relação”. (FIGUEIREDO, 2018, p. 51).

Educar nessa perspectiva é permitir que, por meio das práticas corporais integrativas-libertadoras, possamos avançar no caminho do amor, da paz, da inteireza e da sabedoria. Pois como nos diz Moraes (2003, p.127), “Educar, reconhecendo a totalidade do ser humano, é a forma de nós, educadores, fazermos justiça ao todo que somos, lembrando que necessitamos, mais do que nunca, conspirar a favor da inteireza humana”.

O convite então é do integrar para libertar, uma atitude propositiva que vislumbra a transformação pessoal e coletiva.

O corpo não mente. Mais que isso, ele conta muitas histórias e em cada uma delas há um sentido a descobrir. Como o significado dos acontecimentos, das doenças ou do prazer que anima algumas de suas partes. O corpo é nossa memória mais arcaica. Nele, nada é esquecido. Cada acontecimento vivido,

particularmente na primeira infância e também na vida adulta, deixa no corpo sua marca profunda. (LELOUP, 2015, p. 15).

Assim, o corpo enquanto experiência em vida diz muito do que somos, sentimos e pensamos; por ele podemos tocar em recantos escondidos, negados ou reprimidos de nós mesmos. É por meio dele que podemos experimentar e experienciar a própria noção de espiritualidade, pois vislumbramos essa noção de corpo enquanto “um todo orgânico, um tecido social único conectado à energia comunitária” (MESQUITA, 2016, p. 105) e a todos os seres vivos nestas e em outras esferas de existência.

As Práticas Corporais Integrativas-libertadoras, mais do que simples atividades, são um modo de fazer educação formativa, uma experiência que aqui será materializada por meio de exercícios integrativos em corpubuntu e visualização criativa.

Com isso, criamos uma ambiência livre que permite o encontro com a arte, a criatividade, a imaginação criativa, a respiração de si e do grupo, contato-improvisação dos corpos, livre expressão do ser, ampliação dos mecanismos de percepção, aprofundamento dos aspectos sensoriais e físicos, deixando fluir o potencial de vida de cada um e cada uma, numa dimensão coletiva, comunitária e individual.

A seguir faremos uma análise mais detalhada de como materializamos estas práticas corporais integrativas-libertadoras no chão da escola junto a professores e professoras da Rede Pública Estadual de Ensino do Ceará. Tanto os exercícios integrativos em corpubuntu como as visualizações criativas são atividades abertas que, de acordo com cada grupo, ganha especificações diferenciadas.

3.2.2 Exercícios integrativos em corpubuntu.

Quando nos propomos trazer a expressão corpubuntu na composição de exercícios integrativos, estamos trazendo uma afirmação política, étnica e amorosa pautada desde uma ancestralidade africana reconfigurada e ressignificada no Brasil.

Partimos de um corpo não apenas como instrumento de algo ou alguma coisa, mas como a própria epistemologia e ontologia do ser criativo, afetivo, estético, político, espiritual e transformador. Um corpo como modo de ser em movimento, como acontecimento e potência de vida, entrelaçado e emaranhado desde conexões eco-cosmológicas.

Os exercícios foram livremente inspirados a partir dos estudos de minha pesquisa no Mestrado em Sociobiodiversidade e Tecnologias Sustentáveis no período de 2014 a

2016 na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira – UNILAB-CE, sob orientação do Prof. Dr. Luís Tomás Domingos, em que investigamos as relações entre corpo e ancestralidade em danças negras brasileiras contemporâneas experienciadas no Ponto de Cultura Galpão da Cena de Itapipoca-CE¹¹, uma antiga serraria no fundo de uma casa do senhor José Américo, na periferia da cidade de Itapipoca-CE.

O ponto de cultura Galpão da Cena surgiu como uma alternativa de espaço-arte que conseguisse suprir a carência de espaços artístico-culturais em Itapipoca. A serraria já funcionava como pontos de encontro de membros da Cia de Dança Contemporânea Balé Baião em horários alternativos de funcionamento do espaço-trabalho. Aos poucos, o local vai sendo esvaziado de móveis, serras e madeiras.... Em contrapartida, os corpos de artistas, crianças, adolescentes e jovens vão ocupando a serraria e constituindo ali um espaço-arte legítimo. Um Galpão de madeiras e feitura de móveis, agora servindo como Galpão de feitura de cenas, de arte, de corpos cênicos afrodescendentes, de intervenção sociocultural na periferia de Itapipoca. (MESQUITA, 2016, p. 123).

A investigação em torno das experiências e corporeidades constituídas por meio de seu principal coletivo de atuação: Companhia Balé Baião, ao longo de mais de 25 anos de atuação e história, nos fizeram compreender que há “uma mística que espiritualiza as relações que se estabelecem no espaço-arte. O corpo solidário e comunitário é parte da lógica ubuntu de relacionamento e comprometimento”. (MESQUITA, 2016, p. 148).

Os exercícios em corpubuntu não são cristalizados, únicos, lineares, fechados, circunscritos a um formato predeterminado, mas seguem um fluxo mutável de acordo com o foco emergente do grupo-aprendente ou aprendente-grupo (FIGUEIREDO, 2003).

Eles nascem dos desejos e das necessidades que o coletivo demanda e que se permite experienciar, pautados numa lógica afetiva, sensorial, psicomotora, poética, dialógica e transcendental. São inspirados livremente em diversos exercícios de teatro e de dança praticados em grupos de Itapipoca-CE, especificamente no Ponto de Cultura Galpão da Cena, que ao longo de mais de 25 anos de atuação acabaram por decodificar movimentos e exercícios próprios de preparação d@ ator-atriz-bailarin@-performer.

¹¹ Espaço de arte e cultura no interior do Ceará: Itapipoca, que desenvolve ações de dança, teatro, artes visuais e formação. O ponto de Cultura Galpão da Cena foi o *locus* da minha pesquisa de Mestrado no período de 2014 a 2016, em que se investigou a relação entre corpo e ancestralidade em Danças Negras Brasileiras Contemporâneas. No momento o Galpão da Cena é o espaço físico e o programa de produção, formação, difusão e circulação das artes cênicas, musicais e visuais de Itapipoca. A entidade que gerencia os processos burocráticos do espaço é chamada de Associação de Artes Cênicas de Itapipoca – AARTI. E os coletivos artísticos que compõem o espaço do galpão são: Cia. Balé Baião de Dança Contemporânea, Tambores Afrobaião, Núcleo Advento de audiovisual e Escola Livre Balé Baião. (MESQUITA, 2016, 123).

Desta maneira, os exercícios partem de certas premissas ou princípios comuns que direcionam suas feitura e, assim, vislumbram um caminho a ser percorrido, tais como: o círculo energético relacional, mística ubuntu dos afetos, a respiração individual-coletiva, dramaturgia dos corpos comuns, autonomia criativa, verdade do movimento e sentidos de presença.

A natureza da formação do **círculo energético relacional** constitui um importante fator de arquitetura corporal-cooperativo, um princípio que permite a circularidade de energia que flui em sintonia uns com @s outr@s. Por meio do círculo provocamos um outro olhar, uma nova disposição dos corpos no espaço que passam a interagir de maneira integrativa e afetiva.

Na circularidade podemos experimentar um *continuum* energético que transversaliza nossas dimensões afroindígena-ancestrais, sem verticalidades ou hierarquias, numa proposta pedagógica que ritualiza os processos e oportuniza uma ambiência de fluxo interativo.

Na **mística ubuntu dos afetos** alcançamos @ outr@ na diversidade, construímos pontes dialógicas pelo toque, pelo encontro, pelo abraço fraterno e acolhedor. Sob esse princípio, os exercícios proporcionam uma generosa oferta do olhar e dos afetos que se corporificam, instaurando outros tempos e ocupando outros espaços.

Segundo Boff (2008, p. 190) “Mística é adjetivo de mistério... mistério não equivale a enigma que, decifrado, desaparece. Mistério designa a dimensão de profundidade que se inscreve em cada pessoa, em cada ser e na totalidade da realidade”. Assim, quando assumimos uma mística ubuntu dos afetos mobilizamos atitudes de veneração, reencantamento da realidade do legítimo outr@, num acolhimento gratuito e generoso.

Por este princípio procuramos “a unidade em todas as diferenças, na medida em que um fio divino perpassa o universo, a consciência e a ação humana para uni-los para frente e para cima, na perspectiva da suprema síntese com Deus”. (BOFF, 2008, p.200).

Exercício é experiência, uma atitude refletida, constituída de expressividade na direção d@ Outr@, manifestada por meio de uma palavra, de um abraço, de uma canção, de um afago, afinal de contas “[...] não é a razão que nos leva à ação, mas a emoção”. (MATURANA, 1998, p. 23).

O abraço, é assim, dentro deste princípio constituinte, um importante articulador de mobilizações internas e externas, provocador de encontros necessários e ativador de

memórias afetivas. Seguimos nessa direção ao que nos diz Dr. Harbans Lal Arora, Ph.D em Física Quântica pela Universidade de Waterloo no Canadá,

A humanidade universal é que mobiliza a energia evolutiva da espécie. O abraço é o meio supremo de perceber o outro, não como um próximo, mas como um semelhante. Com o abraço, podemos alcançar a fusão de duas identidades em uma identidade maior. [...] O abraço é ato de encontro de si mesmo e do outro. (ARORA, 2013, p. 41).

A necessidade do toque é inerente à condição humana. O tocar com acolhida tem valor terapêutico, biológico, espiritual e psicológico, pois quando tocamos um outro corpo não é somente este a que tocamos, mas sua memória, sua história, sua profundidade e intimidade revelada. Como nos diz Yaari (2011, p. 33) “Tatear é caminhar pelos tênues limites de uma vontade que quer ir mais fundo na vida, atingindo a própria elaboração das coisas. É por isso que a experiência tátil é a grande educadora da devoção”.

Mais do que contato, o tocar @ Outr@ tem relação de encontro consigo mesmo, reverência e amorosidade desperta pela fisicalidade do abraço. Há nesta dimensão uma ampla realidade que abarca nossa corporalidade, jorrando vida, alegria e mistério.

Um outro princípio experienciado nos exercícios integrativos em corpubuntu, é o ato da **respiração individual-coletiva**. O fenômeno respiratório é um movimento involuntário, base existencial do corpo físico em processo de contração e expansão, sem rigidez ou qualquer forma de castração.

A respiração é base para o corpo, sinal de energia vital em sintonia com os canais de integração com o universo e o cosmo. Ela vai muito além das trocas gasosas, de oxigênio por gás carbônico, é um processo que indica início e fim da existência: no nascimento temos a primeira inspiração e na morte seu último suspiro, ou expiração.

Pela respiração o ser humano estabelece relação de seu mundo interno com o mundo externo. O mundo interno é representado pelo sentir, pelo pensar, pelo agir, pelas capacidades intrínsecas a cada pessoa. O mundo externo é o ar e tudo que ele traz, seus compostos e elementos visíveis até os elementos cósmicos, imponderáveis.

Quando respiramos exercemos uma dinâmica, um ritmo, um movimento de fluxo com três instâncias do ser humano: a exterioridade, a interioridade e a profundidade. Como nos afirma Boff (2002, p. 53), “ a exterioridade do ser humano é tudo o que diz respeito ao conjunto de suas relações com o universo, com a natureza, com a sociedade, com os outros e com sua própria realidade cotidiana”. Por esta dimensão ou instância assumimos nossa natureza cósmica, nosso corpo que interage com as diversas esferas do

ecossistema terrestre e cosmológico, “formados pelos mesmos vinte aminoácidos e quatro bases fosfatadas”. (BOFF, 2002, p. 53).

Na dimensão da interioridade temos os sonhos, os desejos, os arquétipos ancestrais, as memórias afetivas. “A interioridade é chamada também de mente humana. Mais uma mente como totalidade do ser humano voltado para dentro, captando seu dinamismo interior e também as ressonâncias que o mundo da exterioridade provoca dentro dele”. (BOFF, 2002, p. 54).

A terceira dimensão seria a profundidade, ou seja, a capacidade de perceber as coisas para além de suas aparências físicas, externas. É o que Boff (2002), vai chamar de realidade do espírito, que está conectado em todas as direções e em todos os lugares para além de tempo ou espaço. Quando respiramos com consciência de si no mundo e com o mundo, podemos captar a profundidade de “nossa totalidade consciente, vivida e sentida dentro de outra totalidade maior que nos envolve e nos ultrapassa”. (BOFF, 2002, p. 56).

Essa tríade relacional respiratória nos faz alargar os sentidos de nossa coexistência na Terra, de maneira a perceber com sensibilidade a natureza da própria respiração do grupo. Assim, quando nos propomos a exercitar a respiração consciente transcendemos ao conceito de respiração apenas como ato biológico ou mecânico, mas como presentificação do instante e da gratidão pela oportunidade do Bem Viver Individual-Coletivo.

Já pela **Dramaturgia dos corpos comuns**, vivenciamos e experimentamos atividades que sejam realizadas por pessoas com os mais variados formatos corporais: magras, gordas, altas, baixas, portadoras de deficiências, enfim, corpos singulares e diversos, “corpos até então travados pela rotina frenética da sala de aula, alguns deles frustrados pelas abdições pessoais que a vida e o mercado os obrigaram a fazer em nome do serviço exclusivo, da dedicação à causa do educando e da escola” (MORENO, 2015, p. 129).

Nosso interesse é a construção de corpos em estado de poesia, criadores, inventivos, pois cremos que todos os corpos podem se constituir performáticos, artísticos, dançantes, vibrantes. Educadores (as) cenopoétic@s que transformem sua movimentação corporal em corpo-criador, com potência cênica, capaz de reinventar outros espaços internos e externos dentro de um processo formativo. Pois como nos diz Moreno (2015),

Estar em cena com esse corpo sociopolítico já em si uma dramaturgia se materializando por si própria, pois não se encena ou interpreta personagens, nem tão pouco se conta histórias fictícias. Trata-se da realidade se

presenteando na performance, elucidando dizeres que provêm de pessoas reais e históricas verídicas. [...]. Basta que ele esteja e seja, que ele se olhe e olhe para quem o olha, basta que ele espere às leituras de sua imobilidade despojada, basta que ele deixe que seja vista-devorada a sua coluna curva. [...] Corpo que sintetiza um pouco ou muito de mim, materialização das fragilidades e potências que residem no ‘ser comum’ de um ‘cotidiano comum’. (MORENO, 2015, p. 129-130).

A dramaturgia enquanto proposição corporal para o exercício é exatamente a verdade desse corpo que, no movimento de interação consigo e com @ Outr@, possa encontrar as poéticas que residem no gesto, na mobilidade ou imobilidade da organicidade de corporeidades inacabadas de suas memórias sociais e sensoriais.

Nessa confluência nos deparamos então com os **sentidos de presença** e a **verdade do movimento**. Por essa lógica, trilhamos por exercícios que provoquem a presentificação do momento, do instante que emerge como necessidade do grupo, dos corpos, dos seres que interagem pelas proposições do instante vivido. Estar e fazer-se em poéticas do subido, do efêmero instante que guarda grandes mistérios, desvelado e revelado pela beleza do movimento mais nu, cru e verdadeiro.

Nos sentidos de presença avançamos rumo a uma atenção e consciência plena do momento, no fortalecimento da nossa capacidade de estar aqui e agora, estar inteiro no presente em que se encontra, numa percepção do corpo, sua temperatura, estado, peso, dores, alegrias e respiração.

Podemos dizer, assim, que se aproxima do que Fong (2018), vai chamar de meditação mista. Na meditação mista, nos utilizamos de duas formas: ora o corpo está estático, ora está em movimento. Após um certo nível de movimentação física, a pessoa é convidada a respirar, sentir as partes em silêncio, buscando uma percepção daquele estado.

Uma respiração atenta que prepara os músculos, os ossos, os olhos, as pernas, as mãos, os ombros, os quadris, os cotovelos, os joelhos, o peito, o tórax, os ouvidos e o nariz. Um corpo inteiro, consciente e presente no aqui e agora com suas verdades mais sutis e sinceras, a fim de dialogar e integrar espaços diversos. Queremos, portanto, encontrar uma poética da verdade e da potência de estarmos focados num processo, num ambiente, numa atividade em fluxo de movimento, assumindo “o que se tem para gerar emancipação e autonomia aos corpos. A ideia é exatamente trazer para a cena as sinceridades dos gestos, a historicidade e pessoalidades dos corpos”. (MESQUITA, 2016, p. 141-142).

Já em Osho (2004), não se pode querer impor um estado de meditação, pois esta deve ser algo que surja da própria necessidade do ser que deseja. Não há um esforço para

meditar, pois se torna ineficaz e sem profundidade. No entanto, podemos construir espaços para se estimular o uso da meditação no dia a dia.

Na meditação, segundo Osho (2004), a pessoa cria sua própria forma de poder meditar, algo que se encaixe com suas necessidades e anseios.

Se você tem mais ligação com o corpo, existem maneiras de chegar a Deus por meio do corpo, porque o corpo também pertence a Deus. Se você sentir que tem mais ligação com o coração, então ore. Se você sentir que tem mais ligação com a inteligência, então medite. [...] Corpo, coração, mente – todas as minhas meditações percorrem o mesmo caminho. Elas começam no corpo, passam pelo coração, chegam à mente e depois vão além. Lembre-se sempre: tudo o que você gosta pode penetrar fundo em você, e somente o que você gosta pode penetrar fundo em você. Gostar de alguma coisa simplesmente significa que ela se ajusta a você. (OSHO, 2004, p. 10-11).

Por isso, o método de meditação pode ser encontrado pela própria pessoa, que vá de encontro às suas reais necessidades. Andando, deitado, sentado, olhando uma obra de arte, ouvindo uma música, observando a natureza, o importante é que esteja inteira no momento presente. Um estado de presença profunda de si mesma consigo, com o mundo, com @s outr@s, com a Vida, com o sagrado que está em nós.

Presente em diferentes filosofias e religiões, ela não está ligada necessariamente a nenhuma religião específica (FONG, 2018). No entanto, ela pode levar a uma elevação espiritual, a depender com que intenção se faça. “Se seu conceito de espiritualidade estiver associado com o sentimento profundo de paz interior e de conexão consigo mesmo, então sim, meditação tem tudo a ver com espiritualidade” (FONG, 2018, p. 22).

De qualquer maneira, o ato de meditar está livre de quaisquer crenças religiosas, dogmas ou rituais místicos. É livre e aberta a qualquer pessoa interessada em estabelecer conexão consigo, com @ outr@, o ambiente, o universo e a Vida.

Em linhas gerais podemos afirmar que os sentidos do instante e a meditação encontram correspondência, dialogam enquanto musculatura da atenção, sem exigência ou imposição.

Proporcionar exercícios integrativos em corpubuntu é, assim, edificar abertura às inúmeras possibilidades desses corpos criadores e re-criadores da realidade, transformadores de contextos de opressão e subalternização, como autores (as) autônom@s, criativos, capazes de irromper interditos, pois “[...] o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros” (FREIRE, 1996, p. 66).

Assim sendo, o **princípio de autonomia criativa** enquanto proposição formativa é imperativo ético desses corpos potentes, emancipados, livres, singulares e coletivos, protagonistas e produtores de conhecimentos, pois “somente um corpo sensível, liberto, perceptível, atento, energético e consciente de suas fragilidades e potencialidades poderá anunciar a epifania do movimento, da criação artística” (MESQUITA, 2016, p. 152).

De maneira geral, os exercícios em corpubuntu potencializam modos de pensar-fazer-sentir-ser articulados, pois como nos afirma Mesquita (2016, p. 154),

[...] partindo do que temos, avançamos no encontro com o outro, ampliamos repertórios, partilhamos dores e alegrias, fragilidades e possibilidades. Provocamos rupturas e transcendemos ao espaço-forma. Os sentidos do pertencimento ao outro, ao mundo, ao cosmo, aos vegetais, aos minerais, aos animais, aos espíritos, a si mesmo, geram o que podemos definir como um corpo em estado de ubuntu ou um corpubuntu.

Junto a esses exercícios temos também a visualização criativa como integrante da tessitura das práticas corporais integrativas-libertadoras. Sob essa perspectiva somos convidados a um mergulho em si mesmo, mobilizando nossa imaginação, memória e imagens conscientes e inconscientes. As técnicas de visualização criativa, aqui neste estudo, têm uma proposição pedagógica que leva em conta as formas de utilização da mente, da imaginação, do relaxamento corporal e do uso das capacidades mentais de cada participante. Portanto, não damos um sentido terapêutico à atividade por não termos a devida formação para isso. Ou seja, a técnica utilizada é coletiva numa atmosfera participativa individual-coletiva.

3.2.3 Visualização Criativa.

Como humanos, somos plenos e abundantes de imaginação e criatividade, criando imagens, registros a partir de vários estímulos. Nesta técnica, os participantes são conduzidos por uma voz exterior a trazerem à tona, diversas imagens, sons, sentimentos e pensamentos que estão na mente de cada um e cada uma. Hoje em dia esta técnica é usada em vários processos de psicoterapia e também em muitos exercícios de preparação do ator, para que o mesmo vá construindo situações, imagens, sentimentos e pensamentos para a construção do seu personagem e/ou mesmo da cena.

Segundo Cavalcante e Góis (2015, p. 235),

Nossa mente, como uma câmera fotográfica, é capaz de guardar imagens criadas a partir de momentos vividos, juntando a elas muitos aspectos como

cor, cheiros, sabor, sentimentos e, ao lembrar da imagem, podemos ressignificar a memória e transmutar esses sentimentos visando melhorar nossa qualidade de vida. Facilitar a aprendizagem, a autorreflexão, canalizar boas energias, elevar a autoestima, são exemplos do que podemos conseguir com o uso dessa técnica.

Nesta técnica, o participante está em plena consciência e procura ir seguindo a condução da voz exterior. O ambiente precisa estar silencioso, adequado, limpo, ventilado, onde os participantes ficam de olhos fechados, sentados ou deitados, buscando um estado de relaxamento. Diferente da meditação, a imaginação criativa tem um tema que se queira trabalhar de comum acordo com os participantes, a depender das necessidades e do que se está vivenciando no momento.

Normalmente, estimula-se o estado de relaxamento inicial com o uso de uma música suave, instrumental, a fim de trazer uma ambiência interior calma e serena. Há uma preparação corporal anterior de descontração muscular, bem como exercícios de respiração para atingir níveis adequados de relaxamento.

A narrativa precisa ser realizada de forma lenta, com pequenas pausas, para que a pessoa possa ter tempo de ir visualizando as imagens. Deve-se estimular a riqueza de detalhes durante a construção da narrativa para que a mente possa ser estimulada a criar e visualizar bem melhor a realidade.

Para Cavalcante e Góis (2015, p. 238),

Educadores Biocêntricos vêm usando esta técnica como instrumento para facilitação de atividades escritas, como construção de frases, produção de textos (relatos, poemas, cordel, etc.), organização do pensamento, podendo também ser usada como forma de rever um conteúdo, facilitando a compreensão e construção de sentido para o aprendiz.

Assim, o que se pretende com a visualização criativa é estimular a criação de uma ambiência interior, potencializadora de significados, sentimentos, rememoração e tomada de consciência de processos que estejam, até mesmo, em zonas do inconsciente ou subconsciente.

Os primeiros registros da prática de visualização criativa remontam às raízes do Vajrayana, uma vertente do Budismo onde essa era uma prática diária a fim de potencializar os hemisférios direito e esquerdo do cérebro.

Shakti Gawain (2002), estudiosa, escritora e pesquisadora da visualização criativa desde antes de 1978, vai nos dizer que esta é uma técnica “natural da sua imaginação, da energia criativa fundamental do universo, que você constantemente utiliza, tenha ou não

consciência disso”. (GAWAIN, 2002, p. 19). Trata-se, portanto, de imagens mentais em qualquer nível: físico, emocional, psicológico ou espiritual.

Quando nos referimos a visualização criativa queremos deixar claro que não se trata de acreditar ou não em substâncias metafísicas ou sobrenaturais. É um recurso da mente humana traduzida sob a forma de imagens que se projetaram na consciência e em outros níveis de inconsciência. Para Gawain (2002, p. 24-25),

O nosso universo físico não é, na verdade, constituído de nenhuma espécie de "matéria". Seu componente fundamental é uma espécie de força ou essência que podemos chamar de energia. Coisas aparentam ser sólidas e individualizadas no nível em que são normalmente percebidas pelos nossos sentidos físicos. A nível atômico e subatômico, no entanto, o que parece ser matéria sólida vem a ser uma série de partículas dentro de partículas, de tamanho cada vez menor, que acabam revelando ser apenas pura energia. A Física nos ensina que nós e tudo que está à nossa volta é constituído de energia. Somos todos parte de um grande campo de energia. Coisas que percebemos como sólidas e distintas na realidade são apenas formas diferentes de energia fundamental, comum a todos nós. Até mesmo no sentido físico, somos todos, literalmente, uma só coisa.

Assim, ao pensarmos, sentirmos ou imaginarmos, entramos em contato com energias sutis em níveis e vibrações diferenciadas, presentes em nosso consciente ou inconsciente. Podemos, portanto, atrair o que pensamos e/ou sentimos, pois criamos uma atmosfera de crença profunda energética que circula em nós.

O processo de visualização criativa é uma experiência muito pessoal e ocorre de diversas formas. Há pessoas, por exemplo, que nada veem como imagem mental ao fechar os olhos, elas simplesmente só escutam sons ou vozes. Outras dormem e apenas dizem que sonharam com algo, outras ainda se sentem incomodadas ao fechar os olhos e ficam desconfortáveis em relaxar, outras tem medo, enfim, há inúmeros processos ocorrendo em cada um e cada uma que se propõe a experimentar essa técnica.

De qualquer maneira, é importante frisar que o processo de imaginação é inerente à condição humana, pensamos o tempo todo e mesmo sem querer produzimos imagens mentais antes mesmo da execução de determinada tarefa ou atividade. Como nos afirma Yaari (2011, p. 121) “O Interdito pode-se revelar não só por palavras ou hesitações, dúvidas, mas também pelas infinitas possibilidades de expressão com imagens” mentais, pictográficas, gestuais, sonoras.

Num movimento de interioridade descobrimos nossa exterioridade permanente, misturada, feito laço que não se desfaz nem mesmo no sono. É um estar-em-si para além

de qualquer consciência, pois “quanto mais percebo a mim mesmo, mais profundamente adquire a capacidade de sensacionar o Eu do outro” (YAARI, 2011, p. 93).

Dessa forma, as práticas corporais integrativas-libertadoras, constituídas enquanto experiências pedagógicas dialógicas, se apoiam num tripé de: integração, corpo e libertação. A integração d@s educadores/as consigo, com @s outr@s, com a escola, com mundo, com a Vida e com Deus.

O corpo enquanto memória, história, veículo do ser em vida e em relação, um corpo que pensa, sente, age, fala, se rebela, dialoga, ouve, discorda, luta, ama, sofre e transcende. Tudo isso como tecido para sua libertação em movimento, pois como nos diz Freire (2016, p. 93), a libertação verdadeira precisa ser compreendida enquanto “humanização em processo...não é uma palavra a mais, oca, mitificante. É práxis, que implica a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo”.

Essa trans-form-ação é uma ação que se pauta nas corporeidades assumidas enquanto formas outras de se pensar e viver tessituras diversas na composição social. Por meio do diálogo podemos transcender a tempo e espaço, encontrar outros eus ainda desconhecidos e assumir nossa instância maior da vida que é amar.

Sendo assim, como parte das Experiências Pedagógicas Dialógicas, refletiremos sobre os Círculos Dialógicos. Inspirados nos círculos de cultura freireanos, eles são possibilidades de fazer circular a palavra numa lógica e fluxo cooperativos.

Os círculos dialógicos, na pesquisa ocorrida nas duas escolas, ocorreram pela palavra, pelo corpo, pelo movimento que perpassou as mais diversas instâncias da tese. Fazer circular processos dialógicos colaborativos foi para esta tese um fator determinante para se construir uma lógica permanente de formação docente relacional.

3.3 Círculo Dialógico: da gira da palavra ao reencantamento d@ outr@.

Quando trazemos para tese o termo Círculos Dialógicos, estamos conscientes de que não estamos inventando nada de novo, de surpreendente, mas é uma retomada de algo essencial que nos possibilite um caminhar na direção que seja eminentemente possível dentro de uma Perspectiva Eco-Relacional.

A própria ideia do Círculo é de natureza ancestral, numa lógica descolonizante e não-linear, que permite fluxos de energia que circula por entre os participantes, permitindo a livre expressão e a capacidade de escuta atenta e ativa ao que a pessoa oferece.

Ensinar-educar dialogicamente exige o saber escutar, pois é escutando que aprendemos a falar com..., numa posição dialógica, que considera o outro também como sujeito do saber. Especialmente, exige disponibilidade para o diálogo no respeito à diferença e na coerência entre o que se diz e se faz. Ensinar dialogando, exige querer bem aos educandos, em uma afetividade que não se acha excluída da cognoscibilidade. Que considera a sensibilidade, a abertura ao bem querer como elementos próprios da alegria necessária ao que-fazer docente. (FIGUEIREDO, 2007, p. 89).

Essa capacidade de abertura ao que @ Outr@ me oferece enquanto legítimo Outr@, em suas marcas mais singulares é uma disposição afetivo-amorosa, uma atitude integradora, uma experiência global, para além de qualquer significado externo das palavras. “Para além dos significados intelectuais está a suave vibração das coisas”. (YAARI, 2011, p. 77).

A cartografia do círculo é a própria disposição do Universo e da Terra. As aldeias dos nossos irmãos e irmãs indígenas são grandes círculos, suas residências são ovaladas. “A natureza funciona de forma circular, pelos ciclos diferenciados que se alternam de modo sempre igual e diferente” (PETIT, 2015, p. 100), pois nos traz ideia de movimento ininterrupto de circulação de energia em constante pulsação e dinamicidade. Pois, como nos afirma Brandão,

‘No círculo’, ‘em volta de’, ‘ao redor de’, as pessoas ‘formam uma roda’, e não um quadrado ou retângulo. Elas estão equidistantes do centro (se o círculo for bem feito). Estão dispostas de tal maneira que todas se encontram umas ao lado das outras, e estão umas de frente para as outras. Assim, mesmo que haja (como em geral há), um professor, um coordenador, um monitor, um terapeuta, um facilitador, ele está, como todos os outros participantes, em um lugar geodésico em que “qualquer um poderia estar”. Não me lembro que místico ou teólogo do passado chegou a estabelecer quem seria Deus, dizendo isto: “Deus é o Ser cujo círculo está em toda parte e cuja circunferência não está em parte alguma”. (BRANDÃO, 2020, p. 17).

Assim, antes de pensarmos numa dimensão pedagógica do círculo há consciência de sua arquitetura, de seu desenho como um constitutivo ontológico e epistemológico. Por isso, mais do que uma forma de se posicionar no espaço-tempo é um modo de existir dialógico, aberto, Eco-Relacional.

Mas recuando um pouco na história, não é de hoje que vivemos essa experiência de “Círculos de Diálogos”, de encontros, de conversa. No campo educacional, no final dos anos cinquenta e início dos anos sessenta no Brasil, tivemos importantes movimentos de educação que se pautavam sob outras lógicas mais democráticas e éticas participativas. Como nos informa Brandão (2020),

‘Educação humanista’, ‘pedagogia crítica’, ‘ensino centrado no aluno’, ‘educação permanente’, ‘educação e direitos humanos’, ‘educação e desenvolvimento’, ‘educação popular’, ‘educação ambiental’, são alguns dos nomes entre outros que traduzem a passagem de uma pedagogia centrada no ensinar para uma pedagogia centrada no aprender. (BRANDÃO, 2020, p. 21).

Toda essa transição nos remete a um processo de redescoberta e reconfiguração da educação para a liberdade, focada numa dialógica da comunidade educativa, que tem na educação uma experiência de aprendizagem ativa, participativa e política.

Trazemos, portanto, as contribuições de Paulo Freire que, no início dos anos sessenta começou a vivenciar uma experiência com os movimentos de cultura popular, criando a partir deles, os “círculos de cultura”, concebendo a educação como cultura e a praticar a cultura enquanto política.

Brandão (2020), vai nos trazer memórias significativas do começo dos anos sessenta das práticas de Gramsci, Piaget, Chardin, Augusto Boal e Paulo Freire em que o a experiência do diálogo promoveu uma nova cultura de participação, de insurgências e emancipação coletiva.

A descoberta de saberes partilhados e compartilhados na circularidade do aprender, não só proporcionava novos conhecimentos, aprendizagens, “como podiam transformar ‘o quadrado-bancário’ no ‘redondo-libertador’”. (BRANDÃO, 2020, p. 22).

Para o autor, a educação é mais que uma capacitação de especialistas, ou de sistematização de um saber acumulado, é antes, uma rica experiência de descoberta do Outro, um reencontro com a sabedoria, com a invenção do diálogo entre-nós. A arquitetura da comunidade aprendente deve ser pautada por práticas circulares, criativas e emancipadoras.

Os Círculos de Cultura, propostos por Paulo Freire durante os anos sessenta na experiência de alfabetização de adultos, tornou-se símbolo de uma nova consciência pedagógica, uma nova consciência cultural e política no campo educativo. Cada pessoa era fonte originária de saber e importância, sentido e significado, memória e história, por isso merecia ser escutada, considerada e assumida como parte integrante e necessária do processo de ensinar-aprender. Assim, nos dizia o grande mestre Paulo Freire:

A democratização da cultura, disse certa vez um desses anônimos mestres analfabetos, ‘tem de partir do que somos e do que fazemos como povo. Não do que pensem e queiram alguns de nós’. Além desses debates, a propósito da cultura e de sua democratização, analisava-se o funcionamento de um círculo de cultura, seu sentido dinâmico, a força criadora do diálogo, o esclarecimento das consciências. Em duas noites são discutidas estas situações, motivando-se

intensamente os homens para iniciar, na terceira, a sua alfabetização, que é vista, agora, como uma chave para abrir a eles a comunicação escrita. Só assim a alfabetização cobra sentido. E a consequência de uma reflexão que o homem começa a fazer sobre sua própria capacidade de refletir. Sobre sua posição no mundo. Sobre o mundo mesmo. Sobre seu trabalho. Sobre seu poder de transformar o mundo. Sobre o encontro das consciências. Reflexão sobre a própria alfabetização, que deixa de ser assim algo externo ao homem, para ser dele mesmo. Para sair de dentro de si, em relação com o mundo, como uma criação. Só assim nos parece válido o trabalho da alfabetização, em que a palavra seja compreendida pelo homem na sua justa significação: como uma força de transformação do mundo. (FREIRE, 1967, p. 141).

Nos Círculos Dialógicos, termo proposto para ampliar o conceito de Círculo de Cultura ¹² de Paulo Freire, são incorporadas as dimensões afetiva, relacional, epistemológica, tendo o diálogo como fundamento e premissa a partir das experiências dos participantes (FIGUEIREDO, 2008). A palavra circula feito bambolê na cintura, cada pessoa exercita seu direito de fala e assim a liberdade vai sendo estudada, tocada, anunciada. Cada participante exercita também uma escuta ativa, atenta, sensível ao que @ outr@ expõe. Segundo Silva (2011, p. 47),

A principal motivação de realização do círculo dialógico é a tessitura parceira e compartilhada de saberes. A dinâmica proposta se faz por meio do diálogo, da reflexão, da exposição de ideias, sentimentos, sensações, da escuta e das experiências que cada um traz para ser partilhada com os demais.

A motivação das falas dos participantes do Círculo Dialógico, foi, portanto, uma experiência que se deu por meio de imagens, sons, músicas, poemas, história de vida, relato de experiências e uma série de outras situações que foram propostas. A ideia foi gerar um espaço circular de escuta, fala, expressão, reflexão, onde cada pessoa trouxe suas potencialidades, desejos, necessidades, fragilidades e perguntas.

Aqui os Círculos Dialógicos foram realizados após as atividades desenvolvidas e em alguns momentos, foram eles a própria dinâmica de ação do dia. O termo sugere, então, a possibilidade de se fazer círculo dialógico tendo vários elementos estimuladores da circulação dos pronunciamentos, para além da palavra falada, como a utilização de

¹² O Círculo de Cultura originou-se no Movimento de Cultura Popular do Recife – MCP, na coordenação do projeto de Educação de Jovens e Adultos de Paulo Freire, em meados de 1964, quando ele lançou: o Centro Popular de Cultura e o Círculo de Cultura. Era, portanto, um espaço de interação pessoal para aprendizagem individual e coletiva, construindo-se a realidade problematizada através de um princípio democrático, de participação e de expressão do seu pensar e ver o mundo. (CAVALCANTE E GOIS, 2015, p. 219-220).

símbolos e outros objetos trazidos pelos participantes, criando, dessa forma, outras esferas de comunicação enquanto poéticas circulares.

Assim, trouxemos para a escola a criação de um espaço formativo docente como uma experiência da palavra falada, da oralidade e da escuta ativa. Pois como nos diz Vansina (1982, p. 157), a oralidade é “uma atitude diante da realidade e não a ausência de uma habilidade”.

Para o autor africano Hampâté Bâ, a tradição oral, se destaca por alguns pontos decisivos, tais como: a fala como força criadora que produz ritmo, movimento e música; a sacralidade do falar, a importância das narrativas orais como dimensão formadora; a dimensão de totalidade integrada. “[...] a tradição africana não corta a vida em fatias e raramente o ‘Conhecedor’ é um especialista. Na maioria das vezes, é um generalizador”. (BÂ, 1982, p. 187).

Segundo Oliveira (2006, p.32), “A palavra atua como criadora do universo, expressão da Força Vital, organizadora da esfera política, tanto em relação à comunidade quanto em relação às famílias. Ela gera e movimenta a energia”. Isto é, nas tradições africanas, o uso da palavra é visto com muito respeito e verdade, com um valor moral e sagrado a ser seguido desde a infância.

Para Bernat (2013, p. 97) “Na África [...] na medida em que as crianças participam de todas as atividades, escutam as conversas dos adultos, ouvem os conselhos e os ditados nas rodas e nos encontros. A palavra dita é a base da educação. ” E a educação é um processo que acontece a vida inteira, por isso a escuta e a palavra serão sempre processos de crescimento e renovação das tradições.

A racionalidade ocidental eurocêntrica foi aos poucos constituindo um mundo permeado pelas grandes certezas e progressos da ciência. A supremacia da razão pragmática e instrumentalista “[...] matou o mistério e desencantou o mundo” (OLIVEIRA, 2012, p. 42). Ficamos fragmentados em nossas superespecializações e com isso perdemos a capacidade de coexistir integralmente com todos os seres.

Ficamos alheios ao mundo que criamos. Racionalizou-se o sagrado e mitificou-se a tecnologia. O fetiche do Capital ocupou o lugar do mistério. O virtual materializou-se. O real implodiu diante da transcendência do mal. A história ruiu. A crise tornou-se permanente. O artifício venceu a natureza. A moral ganhou seu contorno cínico e a ética reduziu-se a códigos de conduta profissional. Reduccionismos por toda parte em nome de globalizações em todos os lugares. Ironia de inversão que massifica modelos em nome da quebra de paradigmas. Retórica sobrepondo-se ao conhecimento. Imagem no altar da política. Aparência como discurso metafísico: nada além do simulacro. Com sentido demais o mundo ficou sem sentido. Caminhos demasiados levaram ao

caminho único. Desencantamento desenfreado. Jaula de possibilidades. Pobreza ao extremo. Miséria. Expropriação de continentes inteiros. (OLIVEIRA, 2012, p.41).

Mas além desse mundo desencantado, pré-fabricado pela lógica do sistema capitalista, encontramos outros mundos possíveis. Mundos que resistiram pela experiência do encantamento. Dessa forma, permitir o livre fluxo da palavra e da construção de narrativas é possibilitar a reencantamento d@ Outr@, de seu olhar, de seu falar, de sua capacidade expressiva de se posicionar diante do mundo e das pessoas.

Esse olhar “[...] não cria o mundo das coisas. O mundo das coisas é o já dado. O olhar encantado recria o mundo. É uma matriz de diversidade dos mundos”. (OLIVEIRA, 2006, p.162). Esse olhar então imprime ao mundo, por meio de uma razão encantada, uma ética de cosmoconvivência com a pluralidade dos povos e sua diversidade necessária.

Numa experiência dos Círculos Dialógicos nos predispomos em direção ao Outr@, tecemos fios e permitimos um olhar reencantado ao que me é oferecido e compartilhado. É uma dança dos complementos em coexistências plurais. É como nos diz Oliveira (2007, p.63),

É conhecimento do Outro. Outro como devir. Devir-sagrado, devir animal, devir-planta, devir-mineral, devir-tempo.... É impossível conhecer aquilo que eu sou se eu não conheço aquilo com o qual eu interajo. Eu sou o meio com o qual interajo. Eu sou aquilo com o qual me relaciono. Eu, em última instância, sou relacionamento! Sou movimento.

Dessa maneira, consideramos que a Educação como proposta formativa para e com educadores (as) pressupõe outras lógicas, outras poéticas, outra ética e outra estética. Nosso intuito é permitir o livre exercício democrático dos seres, a circulação de afetos e sentimentos, pensamentos-palavras e ações, num saber que é parceiro e colaborativo.

3.4 Cenários e campos de pesquisa: caracterização e tessituras do caminho.

A pesquisa teve como *lócus* duas escolas públicas de tempo integral do ensino médio, pertencentes à Rede Pública Estadual de Ensino de Itapipoca (Ceará). As duas instituições estão sob a coordenação da 2ª Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação (2ª CREDE), mantidas pela Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC) e estão situados na zona urbana da cidade de Itapipoca-CE, localizadas no interior, zona norte do Estado do Ceará, distante 132 km da capital Fortaleza.

A primeira escola como campo de investigação foi: Escola Estadual de Educação Profissional – EEEP Rita Aguiar Barbosa. Ela oferta ensino médio integrado à educação profissional com o objetivo de oportunizar ao estudante a realização da formação geral científica e humanística aliada à qualificação técnico-profissional, possibilitando a preparação integral do jovem em sintonia com as necessidades do mundo do trabalho.

Segundo informações da direção e do Projeto Político Pedagógico da Escola – PPP, a referida instituição fundada em 04 de agosto de 2008, veio preencher as lacunas encontradas nas escolas públicas, especificamente estaduais, através da excelência do ensino em tempo integral, onde aprender a conhecer, aprender a fazer, conviver e ser, são pilares que sustentam o processo de ensino-aprendizagem para uma efetiva prática educacional e social.

Segundo dados do PPP da escola, a instituição possui 512 estudantes matriculados no ano de 2019, distribuídos entre as turmas de 1º, 2º e 3º Ano do Ensino Médio. Possui quatorze salas de aula, uma biblioteca, uma sala de multimídias, um laboratório de enfermagem, um Laboratório de Hardware, um laboratório de informática, um laboratório de ciências, diretoria, secretaria, sala da coordenação, sala de professores, sala de Diretor de Turma, sala do Grêmio Estudantil, almoxarifado, depósito para material de limpeza, banheiros masculinos e femininos, cantina, cozinha, praça de alimentação, quadra poliesportiva e jardins, totalizando 4.945,93 m² de área construída.

O quadro funcional da **EEEP Rita Aguiar** é composto por quinze funcionários; trinta e dois professores pós-graduados atuando em áreas específicas e pelo Núcleo Gestor: um diretor e três coordenadores escolares e @ Secretári@.

Há na referida instituição educacional uma oferta de Ensino Médio integrado com a Educação Profissional a 512 alun@s distribuídos em dez turmas que estudam as disciplinas da base comum curricular do ensino médio concomitantes às disciplinas da Educação Profissional para qual fizeram opção no ato da matrícula, sendo assim constituídas: quatro turmas do 1º ano (Enfermagem, Logística, Comércio e Informática) duas do 2º ano (Informática e Comércio) e quatro turmas de 3º ano (Enfermagem, Turismo, Comércio e Informática). @s alun@s entram na Escola às 7:00h e saem às 16:40h com direito a dois lanches e um almoço.

Os profissionais docentes que atuam na referida instituição estão divididos entre: professores que atuam nas disciplinas curriculares básicas do ensino médio: Português, Artes, Educação Física, Língua Inglesa, Língua Espanhola, Matemática, Química, Física, Biologia, Filosofia, Sociologia, História e Geografia. E Professores da área Técnica que

atuam nos cursos técnicos em: Enfermagem, Eventos, Comércio, Redes, Logística e Hospedagem.

O planejamento semanal dos professores das disciplinas curriculares básicas ocorre em três dias, divididos na seguinte ordem: terça-feira (área de linguagens e códigos e suas tecnologias – Português, Artes, Educação Física, Língua Inglesa e Língua Espanhola), quarta-feira (área de ciências da natureza, matemática e suas tecnologias – Matemática, Química, Física e Biologia) e quinta-feira (ciências humanas e suas tecnologias – História, Geografia, Filosofia e Sociologia).

A escolha da referida como campo de investigação se justifica por se tratar de uma escola em tempo integral que há 12 anos tem uma atuação no município de Itapipoca e Região, além de apresentar um grande número de educadores e educadoras que buscam umas práxis que seja mais integral em seus processos educativos. Em visitas preliminares a este estabelecimento de ensino, observou-se que havia uma carência no que diz respeito a uma formação docente voltada a aspectos humanísticos de cunho relacional e espiritual.

Com a política de expansão, valorização e ampliação das escolas profissionais do Ceará, fiquei curioso em saber como se dava a formação d@s docentes que atuavam nestas escolas. Além de poder compreender o fenômeno formativo poderia também intervir com outras proposições formativas de cunho mais experiencial, humanístico e relacional.

O fato de ser uma escola de ensino médio integrada à educação profissional não apresenta relevância na perspectiva do objetivo aqui explicitado, pois as categorias a que nos propomos investigar estão ancoradas nos aspectos da formação permanente d@s docentes que acontece na própria escola. No entanto, o aspecto de ser uma escola em tempo integral foi um critério preponderante na escolha como campo de investigação da pesquisa, pois os professores passam um maior tempo interagindo naquele espaço, o que nos daria condições de um melhor aproveitamento de processos formativos continuados *in loco*.

A segunda escola escolhida como *locus* do estudo foi a Escola de Ensino Médio em Tempo Integral- EEMTI Coronel Murilo Serpa. O critério de escolha da referida escola foi por a mesma está situada numa de região de alta vulnerabilidade social, localizada numa periferia da cidade de Itapipoca. Além deste critério, temos o fato de que a referida escola passou a adotar o regime de escola em tempo integral no ano de 2017.

Conforme a Constituição Federal de 1988 e a LDB de 1996 (Lei 9.394/96), a instituição pôde vivenciar um outro regime de organização curricular após amplo debate

com a comunidade, segundo dados informados junto ao núcleo gestor. O início desse processo, ocorreu então com 04 turmas de 1º ano do ensino médio em tempo integral em evolução gradual de implementação às outras séries, a ser assim finalizada em 2019, com a universalização da integralidade para toda matrícula da Escola Murilo Serpa.

Segundo informações extraídas do Projeto Político Pedagógico da **EEMTI Coronel Murilo Serpa**, sua principal filosofia está voltada para formação integral e integradora das diferentes dimensões da pessoa humana, tais como: cognitivo, afetivo, corporal, espiritual, emocional, político e artístico. Assim, aliado à questão de ser uma escola em tempo integral, a instituição tem como premissa o desenvolvimento de um processo formativo que prima pela questão das várias dimensões do ser humano nos processos pedagógicos.

Segundo informações da secretaria da escola em estudo, no ano de 2019 a matrícula foi de 472 estudantes distribuídos nas turmas de 1º, 2º e 3º ano do ensino médio nos turnos manhã e tarde. Já no ano de 2020 esse número passou para 485 estudantes.

Segundo dados do Núcleo Gestor da referida instituição, a escola conta com 28 professores das diversas áreas do conhecimento (Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, que corresponde aos/as professores/as de Língua Portuguesa, Artes, Língua Inglesa e Educação Física; Ciências da Natureza = Matemática, Química, Física e Biologia e Ciências Humanas = Geografia, História, Filosofia e Sociologia), 4 coordenadores escolares, 1 diretor, 1 secretário e um diretor financeiro. Os estudantes entram às 7h e saem às 16:40h.

A estrutura física é composta por Laboratórios de Informática, Laboratório de Ciências, Sala de Projeção de Vídeo, Biblioteca com um grande acervo literário, Quadra Poliesportiva, Pátio, Sala dos Professores, Sala de Formação, Sala da Coordenação, Diretoria e Secretaria. A escola possui ainda um Grêmio Estudantil, os Conselhos de Classe e os Agentes Jovens, que são os representantes dos alunos por sala.

O estudo do tempo integral neste estabelecimento de ensino está organizado em 45 aulas semanais, sendo 28h da base comum, 7h da parte diversificada e 10h de disciplinas eletivas orientadas e escolhidas pelos próprios estudantes no ano anterior.

A parte diversificada é composta por três componentes propostos pelos Protótipos da Reorganização Curricular vivenciados pela instituição, a partir das sugestões e orientações da SEDUC, são eles: Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais – NTPPS, Tecnologias da Informação – TI e Formação para Cidadania.

As disciplinas eletivas ocorrem como itinerários formativos de opção dos alunos com base nas suas preferências e necessidades e são desenvolvidas a partir dos eixos: Educação Ambiental e Sustentabilidade; Educação Científica; Formação Profissional e jovem; Educação em Direitos Humanos; Mundo do Trabalho; Aprofundamento de Conteúdos do Núcleo Comum; Esporte, Lazer e promoção da Saúde; Artes e Cultura; Comunicação, Uso das Mídias, Cultura Digital e Tecnológica;

FIGURA 4: IDEAL DA EEMTI CORONEL MURILO SERPA.

<p>Que tipo de sociedade queremos construir?</p>	<p>Uma sociedade justa, ética, solidária, Participativa, fraterna, sem preconceito de raça, cor, ideologia, orientação sexual ou classe social.</p> <p>Um espaço onde seja possível a salvaguarda do planeta. Acreditamos e queremos construir espaços sociais de convivência harmoniosa de respeito à diversidade de seres humanos e não humanos.</p>
<p>Que saberes a sociedade atual necessita?</p>	<p>Saberes significativos que possibilitem a melhoria da vida na terra e sua manutenção. Saberes prático-teóricos e tecnológicos que favoreçam a construção de uma consciência política, cultural, ecológica de respeito as diversidades e participativa numa busca incessante pela humanização e responsabilização social.</p>
<p>Que tipo de pessoa queremos formar?</p>	<p>Seres humanos críticos, afetivos, criativos, participativos, conscientes de seus deveres e direitos. Pessoas que encontrem na coletividade e na comunhão, uma possibilidade de intervir na realidade e transformá-la. Queremos cidadãos livres, autônomos e capazes de enfrentar os desafios da vida moderna e engajarem-se no mercado de trabalho</p>
<p>Que finalidades queremos para Educação? Que papel desejamos para escola em nossa realidade?</p>	<p>Uma Educação de qualidade integral e integradora de todas as dimensões do ser humano, inclusiva, transformadora, propositora de novas intervenções sociais, comprometida com um projeto de sociedade, de ser humano e de vida.</p>

	A escola que desejamos em nosso contexto é dialogal, aberta, multicultural, democrática, participativa, que vê o estudante como centro do processo educativo e construtor de sua própria aprendizagem. Um centro de formação humana comprometida com a transformação pessoal do sujeito e da sociedade com vistas a sua emancipação.
--	--

Fonte: Projeto Político Pedagógico – PPP (EEMTI Coronel Murilo Serpa).

O quadro acima foi extraído do PPP da Escola Murilo Serpa e foi um fator importante na escolha da referida escola enquanto espaço investigativo. A visão de mundo, de sociedade, de seres humanos são aspectos que nos chamaram atenção numa visão preliminar da escola e conseqüentemente dos processos formativos docentes.

Dessa maneira, minha ida ao referido estabelecido de ensino tem relação com três critérios fundamentais para sua inserção como *lócus* de pesquisa: 1. A localização geográfica numa região de baixa vulnerabilidade social; 2. A caracterização e organização curricular em tempo integral e 3. A filosofia de formação integral de seus educandos.

Os planejamentos docentes são semanais, a partir de cada área do conhecimento: terça-feira (área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias – Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Artes, Educação Física), quarta-feira (Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias – Matemática, Química, Física e Biologia), quinta-feira (Ciências Humanas e suas Tecnologias – Filosofia, Sociologia, História e Geografia).

3.5 Seleção e Caracterização d@s Autores/as aprendentes¹³.

A organização curricular das escolas estaduais de ensino médio está sistematizada pedagogicamente em três áreas do conhecimento: Linguagens e Códigos e suas Tecnologias (componentes curriculares de Português, Artes, Língua Estrangeira, Educação Física), Ciências Humanas (componentes curriculares de História, Geografia, Sociologia e Filosofia) e Ciências da Natureza (componentes curriculares de Matemática,

¹³ Autores/as aprendentes é uma expressão utilizada pelo Prof. Dr. João Batista de Albuquerque Figueiredo/UFC, para deixar claro que não são sujeitos de pesquisa, mas parceiros, autores e autoras do processo de investigação numa relação de permanente aprendizagem e saber parceiro. Utilizo-me, portanto, desse conceito por acreditar que num processo de pesquisa as pessoas não sujeitas nem objeto de pesquisa, mas autores que aprendem juntos e colaboram no processo de ensino-aprendizagem.

Química, Biologia e Física). Para cada área do conhecimento há um dia na semana reservado à formação e à interação didático-pedagógica entre @s professores e professoras.

A pesquisa de campo ocorrida nos anos de 2019 e 2020 se deu com docentes de todas as áreas do conhecimento, tendo em vista que o que aqui pretendemos, foi desenvolver uma pesquisa-intervenção, aqui caracterizada como Pesquisa Engajada, que fosse transdisciplinar, para além de qualquer barreira fechada em disciplinas.

A seleção d@s docentes se deu numa perspectiva dialógica de livre participação, pois o projeto de formação proposto foi apresentado ao Núcleo Gestor das duas escolas e logo depois foi realizada uma explicação e sensibilização da presente pesquisa num encontro pedagógico de cada instituição de ensino.

Sensibilizados pelo núcleo gestor, bem como pelo pesquisador no momento da visita de explanação e sensibilização da proposta, @s professores/as se dispuseram a experienciar o processo formativo. A seguir, detalharemos o quantitativo real de participantes que aceitaram participar do processo formativo, pois nem todos os docentes das escolas participaram dos encontros.

Sendo assim, conforme o quadro abaixo tivemos a participação quantitativa dos professores das duas escolas:

FIGURA 5. QUADRO QUANTITATIVO D@S DOCENTES QUE PARTICIPARAM DA PESQUISA.

ESCOLA RITA AGUIAR	
Docentes	19
↓	
ESCOLA MURILO SERPA	
Docentes	11
↓	
TOTAL DE PARTICIPANTES	
Docentes	30

Fonte: dados coletados pelo pesquisador durante o processo de pesquisa.

3.6 Passos do caminho: cronograma de atividades desenvolvidas.

Delineando melhor os passos constitutivos da pesquisa dentro de um planejamento prévio, foi realizada uma visita no final dos meses de setembro e outubro de 2018 às duas escolas em questão a fim de verificar o nível de interesse dos dois estabelecimentos em participar do processo de estudo, bem como delinear temas de interesses que pudessem ser experienciados e discutidos pel@s docentes.

Neste sentido, a proposta de pesquisa se deu por meio do que chamamos aqui de: **Encontros Dialógicos Eco-Relacionais**. Esses encontros implicaram em ambiências de formação dialogal por meio de experiências corporais, artísticas e orais, tendo na relação seu princípio fundante. Ocorreram de forma sistemática: mensal ou de acordo com as condições do calendário pedagógico das escolas em estudo.

Assim, coerente com as opções epistemo-metodológica de uma pesquisa engajada, que tem na dimensão relacional seu foco de atuação, assumimos a constituição do grupo-aprendente, por entender que o processo formativo se deu por relações parceiras, onde ninguém é dono exclusivo do saber, mas que todos são portadores de ações colaborativas de fala, conceitos, pensamentos e sentimentos.

O grupo-aprendente foi constituído como um conjunto de professores e professoras participantes do processo de investigação.

A ideia da proposta investigativa foi que fossem realizados 7 (sete) Encontros Eco-Relacionais durante 7 (meses) durante o próprio planeamento semanal d@s professores e professoras, organizados de modo sistemático e que fizesse parte do calendário de formação docente das escolas.

No entanto, o formato delineado nas duas escolas ocorreu de forma distinta, devido às necessidades d@s docentes e da própria organização pedagógica das mesmas. Desta maneira, a **Escola Rita Aguiar** assumiu uma organização mensal de encontros que ainda estão ocorrendo na Escola no dia do planeamento d@s docentes, ou seja, nas terças, quartas e quintas-feiras. Já na **Escola Murilo Serpa**, os encontros ocorreram por meio de um curso intensivo de 6 (seis) encontros no período de novembro/2019 a janeiro/2020.

Na Escola Murilo Serpa, logo em nosso primeiro encontro, assumimos uma temática geral por meio de uma ação deliberada coletivamente, de acordo com as necessidades e condições da mesma. Assim, ficou estabelecido que o curso fosse chamado de: Educação Integral Sociocomunitária, agregando também a participação de estudantes, pois o curso fazia parte de um projeto promovido pelo Governo do Estado do Ceará, através da Secretaria da Educação, incentivado pelo Edital: Minha Escola na Comunidade.

Diante do planeamento coletivo comunitário fizemos um esboço com as principais necessidades da Escola Murilo Serpa e, por meio de um círculo dialógico, fomos elencando temas emergentes que pudessem compor a proposta de formação. Na seção seguinte, faremos um maior detalhamento de como se deu o processo de planeamento, bem como as questões trazidas pelo grupo-aprendente.

Para melhor ilustração e visualização dos processos, faremos dois esquemas de apresentação dos passos que constituíram a caminhada da pesquisa nas duas instituições. Na primeira apresentaremos um esquema ilustrativo do processo de formação na EEEP Rita Aguiar Barbosa e num segundo momento da EEMTI Cel. Murilo Serpa. A ideia aqui é apresentarmos de maneira sucinta e objetiva, o cronograma de atividades que fizeram parte do processo de investigação nas duas escolas correspondentes.

Vale salientar que tudo foi previamente discutido em grupo para composição dos quadros de atividades e suas conseqüentes datas. Tudo foi ajustado de acordo com o tempo e o calendário pedagógico das instituições, seguindo as orientações de alguns dos princípios essenciais da abordagem da pesquisa em curso, tais como: “Foco nas relações,

teias temáticas, busca de uma compreensão comum na proposição de interfaces, planejamento comunitário engajado e valorização das culturas locais”. (FIGUEIREDO, 2004, p. 2).

A seguir teremos um fluxograma, um quadro-síntese do processo experienciado na EEEP Rita Aguiar Barbosa com base nas demandas estabelecidas no planejamento comunitário engajado realizado entre os (as) professores (as) da escola. Vale destacar que as atividades ocorreram todas na escola nos horários de planejamento dos (as) docentes, o que favoreceu um clima de continuidade e planejamento dentro do próprio calendário da instituição.

FIGURA 6: ATIVIDADES DA PESQUISA DE CAMPO – ESCOLA RITA AGUIAR.





Fonte: Planejamento comunitário engajado (Pesquisador e grupo-aprendente)

As propostas foram construídas coletivamente pelo grupo-aprendente e pesquisador por meio de um Círculo Dialógico. Portanto, o cronograma de atividades, dos encontros com a temática dos módulos a serem vivenciadas/experenciadas, foram construídas de forma coletiva no próprio grupo.

Num capítulo seguinte apresentaremos de forma mais detalhada cada encontro, tempo de duração e demais proposições experienciadas no processo de caminhada da pesquisa.

Na **Escola Murilo Serpa** a proposta se deu a partir da elaboração de um curso de seis encontros com uma temática geral chamada de: Educação Integral sociocomunitária com temas específicos para cada encontro. A perspectiva de trabalho não mudou, bem como os objetivos continuaram sendo os mesmos para compor a pesquisa de investigação da proposta.

Os encontros na Escola Murilo Serpa seguiram os mesmos objetivos e fluxos correspondentes da pesquisa em curso, apenas mudaram suas temáticas pela acolhida ao que foi proposto a partir das necessidades emergentes daquela comunidade escolar conduzidos sob forma de módulos presenciais, numa lógica vivencial-experencial, pautados nas mesmas lógicas dos eixos estruturantes das Experiências Pedagógicas Dialógicas da pesquisa, tais como: 1. Práticas corporais integrativas-libertadoras e 2. Círculos dialógicos.

Ou seja, cada módulo do encontro era permeado por práticas corporais integrativas-libertadoras (exercícios integrativos em corpobuntu e visualização criativa) e os Círculos Dialógicos, caracterizando e materializando, dessa forma, as Experiências Pedagógicas Dialógicas.

As temáticas eram o centro da discussão e, por meio das práticas propostas, construimos a tessitura da teia epistêmica. Durante o processo mantínhamos sempre o enfoque da pesquisa, mesmo discutindo temáticas emergentes para o grupo fomos realizando um trabalho de tecelagem com aquilo que nos dispomos a realizar enquanto trabalho investigativo a partir dos objetivos delineados.

Um fator bastante interessante, e que será melhor discutido nas análises de resultados desta tese, foi a presença de estudantes representantes de turma em alguns dos Encontros Dialógicos Eco-Relacionais. A escola, por meio do núcleo gestor e professores (as), acharam que seria interessante a participação de alguns alunos (as) em alguns momentos para fortalecer a relação docente-discente. Essa participação trouxe falas e análises importantes que constituíram aspectos fundamentais na feitura do trabalho.

Sendo assim, explicitaremos de forma objetiva e sucinta os passos constitutivos da proposição na referida instituição de ensino, tendo em vista os direcionamentos propostos pelo Núcleo Gestor e as necessidades da escola.

FIGURA 07: ATIVIDADES DA PESQUISA DE CAMPO – ESCOLA MURILO SERPA.





Fonte: Planejamento coletivo comunitário (Pesquisador e grupo-aprendente)

Partíamos sempre do corpo enquanto lugar de interação, ocupação de espaço e de fala d@s participantes docentes e discentes. Aqui o corpo tem lugar de fala, de expressão e diálogo, seja em movimento, parado, respirando, correndo, interpretando, dançando ou meditando, o que nos interessará é sua plena manifestação em processo relacional. Pois como nos diz Leloup (2015, p.15),

O corpo não mente. Mais que isso, ele conta muitas histórias e em cada uma delas há um sentido a descobrir. Como o significado dos acontecimentos, das doenças ou do prazer que anima algumas de suas partes. O corpo é nossa memória mais arcaica. Nele, nada é esquecido. Cada acontecimento vivido, particularmente na primeira infância e também na vida adulta, deixa no corpo sua marca profunda.

É em nosso corpo que encontramos o escoamento das vibrações de toda ordem, psicológica, social, econômica, espiritual. Ele tem memória e história, tempo e espaço, desejo, pulsão, temperatura, por isso, “é do nosso enraizamento na matéria que depende nossa subida para a luz” (LELOUP, 2015, p.18).

Em sintonia com os referenciais teóricos da tese, os objetivos gerais e específicos, buscamos construir um caminho metodicamente sistematizado, a fim de poder dar conta daquilo a que nos propomos enquanto investigação.

Tanto as práticas corporais integrativas-libertadoras como os círculos dialógicos, materializaram as experiências pedagógicas dialógicas que, no processo formativo,

tiveram intenção de verificar de que maneira essas experiências em Espiritualidade eco-relacional puderam contribuir para formação docente nas duas escolas em tempo integral.

3.7 Análise e organização dos dados: uma experiência de luz em profusão interpretativa.

A tessitura da organização e análise dos dados da pesquisa de campo consolidadas para feitura desta tese foram ancoradas na Análise Textual Discursiva proposta por Roque Moraes sob os contributos da Perspectiva Eco-Relacional. Segundo Figueiredo (2007, p. 169) “A Perspectiva Eco-Relacional potencializa a superação da fragmentação, a separatividade, a competitividade, expandindo a compreensão da totalidade”. Dessa forma, optou-se aqui por uma análise que implicasse a superação com o paradigma dominante de ciência, que, como tal, se projeta e faz referência a uma fundamentação ancorada na verdade, na objetividade e na neutralidade.

Nosso estudo, de natureza qualitativa, sob a abordagem da Pesquisa Engajada proposta por Figueiredo (2004), em que se privilegiam os princípios das relações, dos processos, das múltiplas linguagens, da visão de teia temática, da contextualização, da afetividade e do pensamento multidimensional, encontrou na Análise Textual Discursiva, uma referência bastante apropriada na organização, análise e interpretação dos dados, pois vislumbra o potencial das relações estabelecidas entre texto, narrativas, imagens, corpo e experiências formativas.

A Análise Textual Discursiva ou Tempestade de Luz, proposta por Moraes (2003), é uma forma de atribuir significado a partir de construções textuais ocorridas no processo. “O ciclo da análise textual aqui focalizado é um exercício de elaborar sentidos. Os textos são assumidos como significantes em relação aos quais é possível exprimir sentidos simbólicos” (MORAES, 2003, p. 193). Sendo assim, a leitura dos textos aqui proposta é realizada a partir de alguns pressupostos teóricos para consubstanciar e alimentar a análise interpretativa dos mesmos. Como nos diz Moraes (2003), a presença de teorias pode suscitar uma multiplicidade de sentidos e significados presentes no texto. Para o autor, é fundamental conhecer as teorias do processo de pesquisa, pois isso facilitará e ajudará na análise textual.

Vale ressaltar aqui que a noção de texto proposta por Moraes (2003) pode ser compreendida num sentido mais amplo para além de produções escritas, incluindo, dessa forma, leitura de imagens e outras expressões linguísticas. Portanto, o que aqui se propõe

é desvelar o que está oculto em textos, imagens, palavras, gestos, documentos, enfim, em um vasto material de comunicação verbal e não-verbal. É um método empírico, que procura desvelar, de maneira crítica e relacional, os diversos sentidos e significados que surgiram no processo de investigação.

Moraes (2003) nos aponta um caminho para desenvolver a análise textual discursiva por meio de três processos básicos e elementares a fim de gerar a emergência de novas compreensões. Assim a unitarização, a categorização e a comunicação seriam o primeiro movimento a ser realizado como parte de um ciclo interpretativo.

Na unitarização, também conhecido como processo de desmontagem de textos, proposto pelo autor, examinamos unidades textuais em seus detalhes, em seus fragmentos a fim de alcançar unidades constituintes aos fenômenos estudados. Na fase de categorização estabelecemos relações entre as unidades de base reunindo e construindo um conjunto mais complexo, ou seja, as categorias. Já na comunicação teremos então, o que Moraes (2003, p. 1991) vai chamar de “o novo emergente”, isto é, uma nova compreensão do todo, a explicitação dos elementos que foram combinados e que suscitaram uma nova compreensão mais abrangente das relações estabelecidas entre as partes.

Após esse primeiro ciclo composto de três partes, teremos o que Moraes (2003, p. 192) chamará de “processo auto-organizado”, ou seja,

A análise textual qualitativa pode ser compreendida como um processo auto-organizado de construção de compreensão em que novos entendimentos emergem de uma sequência recursiva de três componentes: desconstrução do corpus, a unitarização, estabelecimento de relações entre os elementos unitários, a categorização; o captar do novo emergente em que a nova compreensão é comunicada e validada. Esse processo em seu todo pode ser comparado com uma tempestade de luz. O processo analítico consiste em criar as condições de formação dessa tempestade em que, emergindo do meio caótico e desordenado, formam-se *flashes* fugazes de raios de luz iluminando os fenômenos investigados, que possibilitam, por meio de um esforço de comunicação intenso, expressar novas compreensões atingidas ao longo da análise. (MORAES, 2003, p. 192).

Assim, quando assumimos a Análise Textual Discursiva como caminho de análise e interpretação de dados para a presente tese de doutoramento em educação, é porque o próprio processo nos conduziu a essa escolha num movimento inacabado de procura por mais sentidos e significados que emergiram tanto no momento da pesquisa de campo como na análise interpretativa dos fenômenos investigados a partir dos textos e materiais coletados. Como nos diz Moraes (2003, p. 207) “A compreensão emerge, tal

como em sistemas complexos, constituindo-se em muito mais do que uma soma de categorias”, numa arquitetura criativa-intuitiva de um processo auto-organizado de reconstrução de sentidos e expressos por meio de uma produção escrita.

Assim, nesta perspectiva, estabelecemos num primeiro momento a construção de unidades de sentido ou unitarizações temáticas para cada encontro nas escolas e em seguida criamos campos categoriais comuns para uma análise dos resultados. Vale destacar que no percurso dos Encontros Dialógicos Eco-Relacionais fomos tecendo reflexividade das falas e imagens em correspondência com os diferentes marcos teóricos da pesquisa.

Sendo assim, nosso intuito foi reunir essas unidades por escola para encontrar os campos categoriais comuns e, dessa forma, sintetizarmos os principais conceitos que surgiram das veredas e caminhos trilhados no campo da pesquisa.

No processo de unitarização ou desmontagem dos textos, optamos aqui por atribuir unidades de sentido ou unidades temáticas para em seguida construirmos campos categoriais comuns entre as duas escolas. Num terceiro momento fizemos o processo de comunicação do novo emergente surgido do processo de análise.

A seguir apresentaremos as unidades temáticas tecidas nos Encontros Dialógicos Eco-Relacionais e, a partir delas, faremos as sínteses e diálogos categoriais gestadas nas relações em teia.

As diversas observações de campo, por meio dos Encontros Dialógicos Eco-Relacionais, juntamente com as várias contribuições teóricas e os sentidos e significados experienciados por mim enquanto pesquisador, foram elementos importantes considerados para interpretação dos resultados da pesquisa, “deste modo, fazendo pesquisa, educo e estou me educando com os grupos populares”. (FREIRE, 1981, p. 36).

Portanto, abertos a uma multiplicidade de descobertas tanto no método quanto nos achados, apostamos na sinceridade da travessia, na generosa implicação que os percursos proporcionaram a tod@s. Isso implica em considerar que, conforme preconiza Moraes (2003), seguimos uma lógica interpretativa de categorização a partir de um método indutivo, que num processo de comparação entre as unidades de análise, organizamos um conjunto de elementos semelhantes, partindo do particular ao geral, resultando, dessa forma, no que o autor chama de “categorias emergentes” (MORAES, 2003, p. 197).

Há ainda a possibilidade de trabalharmos com um outro método também descrito por Moraes (2003) da qual ele vai chamar de intuitivo, ou seja, um método que nasce de

inspirações repentinas, de momentos de “*insights* de luz” (p. 198) provocados pela intensa atividade de envolvimento do pesquisador com os dados de análise.

A seguir, detalharemos os Encontros Dialógicos Eco-Relacionais, seus achados, fluxos, fragilidades e potencialidades.

4 ENCONTROS DIALÓGICOS ECO-RELACIONAIS: REFLEXIVIDADE NO PERCURSO.

Os Encontros Dialógicos Eco-Relacionais foram os espaços de formação docente que aconteceram nas duas Escolas Públicas Estaduais de Itapipoca: EEEP Rita Aguiar Barbosa e EEMTI Coronel Murilo Serpa, no período de 2019 a 2020, como proposição de pesquisa-intervenção constituída como parte do processo de investigação do Doutorado em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE/UFC.

A proposta formativa foi Eco-Relacional tendo como dispositivo central o diálogo enquanto experiência que permeou todo o processo de forma a evidenciar: o corpo, as narrativas orais e a imaginação criativa, em fluxos que se entrecruzaram e provocaram encontros necessários consigo, com @ Outr@ e com o pluriverso.

Consideramos, portanto, o diálogo como propulsor e dinamizador do encontro entre homens e mulheres dispost@s a experimentar a pronúncia de si e d@ outr@ num ato de criação permanente. O diálogo aqui é compreendido para além de intercâmbios verbais, ele se dá em outras esferas, tais como o corpo, a imaginação criativa, os silêncios, a contemplação, a arte.

O que delineamos enquanto proposta formativa por meio dos Encontros Dialógicos Eco-Relacionais foi gerar uma ambiência dialógica-experiencial capaz de provocar e impulsionar processos educativos não fragmentados ou centrados apenas numa razão cognitiva, mas aberta a outras possibilidades, tais como: as práticas corporais, a oralidade e a imaginação criativa.

Desta maneira, encontramos nos exercícios integrativos em corpúbuntu diálogos corporais e gestuais que se manifestaram por meio das diversas situações provocadas no processo formativo. Bem como na visualização criativa, percorremos diálogos interiores com nossa imaginação a partir de uma fala externa que conduzia a ação.

Já nos Círculos Dialógicos, houve a preponderância das oralidades, das falas e compartilhadas das atividades e das experiências vividas. Portanto, a experiência do Diálogo foi comum em todas as ações e transcórrer do processo.

Assim, quando escolhemos a expressão Encontros para nominar os processos formativos tem a ver com a potencialização dos sentidos de acolhimento e pertencimento às pessoas, que muito além de dividir tempo e espaço é compartilhar afetos, sentimentos, conexões. É um movimento em direção a si mesmo e ao outro, é exteriorização e interiorização, fluxo dinâmico e energético que circula entrelugares.

A seguir apresentaremos o detalhamento das ações e atividades desenvolvidas no percurso dos encontros. Faremos uma explicitação por escola e por atividade desenvolvida de acordo com o cronograma construído coletivamente nos grupos-aprendentes de educadores e educadoras.

Faremos um processo de reflexividade a partir das falas transcritas durante os círculos dialógicos em interfaces com imagens fotográficas captadas nos exercícios e atividades. O processo de reflexividade ajudará na composição das feições de metáforas categoriais e achados na tessitura do percurso.

A linguagem textual, por vezes, assumirá um caráter e tom poético no sentido de enriquecer os detalhes e as narrativas de processos pedagógicos-dialógicos. A poesia entendida aqui enquanto linguagem humana de criação de mundos e significados, de ampliação de percepção e captação daquilo que está por trás do aparente e do real. A intenção é articular saber e sabor – *sapere* no pronunciamento de mundos percebidos e intimamente tocados.

Além de construções e revelações poéticas construídas no caminho, nos utilizaremos também de imagens fotográficas que foram sendo captadas no transcurso da travessia de pesquisa. Elas são importantes artefatos de captação e análise dos muitos exercícios corporais e atividades desenvolvidas.

Ao final de cada encontro explicitaremos a formação de unidades temáticas que surgiram no processo a fim de construirmos eixos temáticos comuns ao longo de todo percurso. Essas unidades temáticas servirão para construção de categorias emergentes a serem analisadas como parte da pesquisa.

Como nos indica Moraes (2003) o processo de categorização é um tecido de correspondências entre as unidades de sentido, um “agrupamento de elementos semelhantes” (MORAES, 2003, p. 197), constituindo as categorias.

Vale destacar que os encontros foram presenciais e ocorreram no período pré-pandemia, ou seja, no período de 2019 e meados de 2020. O que nos possibilitou realizar as atividades corporais-integrativas de contato e aproximações.

4.1 EEEP Rita Aguiar Barbosa

A seguir descreveremos a realização de atividades dos Encontros Dialógicos Eco-Relacionais que ocorreram na Escola Rita Aguiar Barbosa no período de maio/2019 a janeiro/2020. O total de participantes da Escola foram de 19 docentes, no entanto, esse número foi variando no decorrer dos encontros por questões particulares e/ou questões profissionais-pedagógicas. Em cada seção apresentaremos a descrição das atividades realizadas, imagens registradas, transcrição de falas d@s docentes e reflexividade do processo.

FIGURA 8: EXERCÍCIO INTEGRATIVO EM CORPUBUNTU



Fonte: imagem de Ernani Braga (fotógrafo convidado)

A imagem acima faz parte de um dos processos formativos por meio do abraço coletivo. Um nó corporal de afetos gerador de harmonia e espaço de acolhimento. A disposição dos corpos no abraço coletivo revela a potência do que representou os momentos vividos e experienciados na escola.

4.1.1 Sensibilização e apresentação da proposta aos participantes: 1º encontro.

O primeiro encontro de apresentação e sensibilização da proposta da pesquisa na referida escola ocorreu em maio de 2019. Antes fizemos uma visita preliminar à instituição para conversar com o núcleo gestor da escola: coordenadores pedagógicos e diretora geral. A proposta da pesquisa de intervenção formativa foi muito bem aceita pelo grupo dirigente do estabelecimento de ensino, que tão logo se colocou inteiramente à disposição para receber nossa proposta formativa docente. Além de apoiar a iniciativa,

dois coordenadores escolares se dispuseram a também participar da pesquisa junto aos professores e professoras. Em um dos encontros a Diretora Geral também participou do processo formativo, bem como a superintendente escolar da Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação – CREDE 02.

No entanto, seria importante que @s professores (as) também quisessem participar da ação formativa. Assim, ficou estabelecido que pudéssemos participar de três momentos de exposição e sensibilização da proposta a fim de contemplar tod@s os docentes da escola.

A ação de sensibilização ocorreu durante o planejamento semanal d@s professores (as) na seguinte ordem: terça-feira dia 07/05/2019 (área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias – Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Artes, Educação Física), quarta-feira dia 08/05/2019 - (Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias – Matemática, Química, Física e Biologia), quinta-feira dia 09/05/2019 - (Ciências Humanas e suas Tecnologias – Filosofia, Sociologia, História e Geografia), totalizando um número de 19 educadores e educadoras nos três encontros de sensibilização dos corpos conscientes, com uma duração de 4 horas em cada dia.

Nos três dias fizemos um mesmo formato de acolhida inicial e apresentação da proposta de pesquisa. Como já mencionamos anteriormente, a proposta de investigação-formativa teve que se adaptar à realidade e necessidades de cada instituição de ensino, respeitando o contexto cultural educacional das escolas e d@s profissionais da Educação, porém, sem perder o foco da pesquisa.

Logo na chegada as cadeiras já estavam em círculo numa sala específica para formação e as pessoas eram acolhidas com um abraço e ao som de uma música: gentileza (Marisa Monte). Começamos com uma acolhida pela coordenação escolar, fazendo uma breve apresentação do pesquisador e da proposta da pesquisa. Em seguida, fizemos um círculo dialógico para apresentação dos participantes e do pesquisador.

A ideia era de criar uma ambiência de acolhimento, amorosidade, integração, abertura e diálogo. Sensibilizar os corpos e as mentes d@s participantes era de extrema importância nesse primeiro encontro, já que a proposta formativa tinha essa arquitetura e fluxo experiencial.

Já na apresentação das pessoas abrimos uma oportunidade de livre expressão dos sentimentos e pensamentos d@s docentes, ouvindo atentamente suas principais angústias, desejos e necessidades. Nosso primeiro Círculo Dialógico se deu nesse dia, procurando

captar nas falas e nos corpos o que se revelava enquanto desejo real e, por vezes, escondido mesmo no não-dito.

Havia uma pergunta mobilizadora para apresentação d@s participantes que levasse em conta aspectos dos diversos órgãos dos sentidos, tais como: olfato, paladar, audição, tato e visão. Trabalhar com um saber que é sabor – *sapere*, conhecendo a realidade do grupo-aprendente era de suma importância no primeiro encontro.

Assim, numa primeira gira dialógica fizemos uma pergunta para que cada pessoa revelasse ao grupo: uma cor predileta, uma comida que mais gostasse, uma música que se identificasse e o que gostava de fazer nas horas vagas. As perguntas eram intencionalmente marcadas pela criação de uma ambiência socioafetiva.

Na primeira gira dialógica as cores: preta, vermelha, verde, rosa, azul e amarelo foram as que foram reveladas pel@s participantes. Algumas justificavam o porquê das cores e outras não, era livre o ato de dar explicações. As comidas foram as mais variadas: lasanha, macarronada, tapioca, sushi, ovo, baião com peixe assado, pizza, etc. Nas músicas encontramos uma variedade de gostos musicais: bandeira (Zeca Baleiro), Carpinteiro (não disse o autor), Revelando Anjos (não informou autoria), até o fim (Engenheiros do Hawái), Lugar Secreto (não informou autoria), Eu Sei (Legião Urbana), Trem Bala. Já na ordem do que gosta de fazer nas horas vagas as respostas foram também bem diversificadas: viajar, acampar, passear, cantar, ler, assistir filmes, ir à praia, fotografar, ensinar, ouvir música, escrever, costurar, dormir, pescar, nadar, orar, rezar, ir ao culto, ir à missa, tocar violão, dançar.

Numa segunda gira de assunto, cada participante falava sobre a escola dos sonhos que gostaria de vivenciar. O intuito era de conhecer um pouco dos anseios e desejos que permeavam a vida cotidiana d@s educadores e educadoras em seu lugar de trabalho.

Na escola dos sonhos, @s professores e professoras disseram que seria um lugar onde professores e alunos saíssem mais do conteudismo e pudessem trabalhar mais com cultura, lazer, cidadania; onde todos pudessem ter interesse e fossem capazes de aprender; uma escola com um maior espaço de convivência entre os colegas de trabalho; que fosse mais humanizada e ao mesmo tempo modernizada; uma escola onde todos pudessem ter um alinhamento de ações e falas numa convivência afetiva e harmoniosa; a escola dos sonhos seria um espaço que valorizasse mais o aspectos humanos, maior compreensão e respeito entre as pessoas, mais felicidade e empatia; que fosse mais aberta à comunidade e com mais projetos sociais; um escola que cultivasse mais o amor e o respeito.

Numa terceira gira dialógica, as pessoas iam se pronunciando acerca de seus anseios e angustias no processo educacional da escola. Aqui elencamos uma síntese do que foi abordado entre @s participantes:

- Falta de comunicação entre o núcleo gestor e professores (as) (3 pessoas);
- Agir sem pensar no outro (2 pessoas);
- Fazer as coisas na escola de forma muito metódica e fechada (1 pessoa);
- Pouco espaço de convivência entre @s colegas de trabalho (5 pessoas);
- Muita demanda burocrática para dar conta (4 pessoas);
- Maior preocupação com índices e indicadores de aprendizagem (2 pessoas);
- Muita cobrança de prazos, notas, provas (1 pessoa);
- Pouco espaço de formação mais humana, corporal (1 pessoa).

A maioria d@s educadores (as), portanto, revelaram insatisfação com a quantidade exorbitante de demandas burocráticas para se dar conta e pouco espaço formativo, principalmente ligado às questões socioemocionais, espirituais, corporais e relacionais. Nessa perspectiva, acabamos por realizar um diagnóstico de como @s professores e professoras viam o cotidiano escolar, bem como os processos formativos propostos seja por meio da SEDUC, CREDE 02 ou mesmo pela própria escola, nos deixando claro que havia uma emergência em trabalhar com uma formação que possibilitasse a harmonia, a cooperação, a comunicação e o relacionamento entre as pessoas.

Nas falas transcritas percebemos que a concepção de educação pública estadual tem forte tendência a incorporar o modelo empresarial para o chão da escola pública, reproduzindo o discurso, a narrativa e os procedimentos de eficiência e produtividade das empresas. É a gestão por resultados como imperativo do cenário educacional brasileiro, impondo aos educadores e educadoras uma sobrecarga de trabalho exaustivo, justificando os princípios da eficiência, da eficácia e da qualidade do ensino como pressupostos necessários ao crescimento dos índices educacionais.

O próprio avanço do neoliberalismo no Brasil nas décadas de 1990, configurou uma reorganização nas políticas educacionais adotadas neste período, se pautando por princípios da privatização dos serviços públicos, com base no modelo da qualidade total, presente de forma muito clara e objetiva no meio empresarial. Segundo Bruno (1997, p. 41), seria a consolidação e a implementação de:

[...] tendências gerais do capitalismo contemporâneo com ênfase na reorganização das funções administrativas e de gestão da escola, assim como do processo de trabalho dos educadores, envolvidos com a formação das futuras gerações da classe trabalhadora, tendo em vista a redução de custos e de tempo.

Não cabendo, pois, diante deste cenário de gestão da qualidade total imposta pelo ideário das grandes corporações internacionais capitalistas, espaço para se discutir sonhos, criatividade, interação, diálogo, amorosidade e principalmente espiritualidade.

De posse de todos os depoimentos e compartilhadas de experiências, sonhos, desejos e anseios, fiz uma explanação da proposta formativa Eco-Relacional que colaborou com as próprias necessidades d@s professores (as). Assim, eles (as) se mostraram logo empolgad@s com a proposta, viram a importância e se dispuseram a participar. Mesmo com todas as demandas de uma escola profissional em tempo integral eles (as) disseram que seria possível, desde que fizéssemos um planejamento em comum acordo com tod@s.

FIGURA 9: CÍRCULO ENERGÉTICO RELACIONAL: MOMENTO FINAL



Fonte: fotografia de uma professora do encontro.

Ao final realizamos um círculo energético relacional, onde tod@s ficavam sentad@s com a coluna ereta, mentalizando o ar que entrava pelas narinas e saía pela boca. Uma respiração de presentificação do momento, visualizando palavras e desejos para os encontros que iríamos iniciar. Ao som de uma música: amor de índio (interpretada por Maria Gadú), as pessoas iam finalizando com um abraço fraterno e amoroso.

Algumas unidades temáticas surgiram como resultado de nosso primeiro encontro. Essas temáticas foram pontos comuns que surgiram durante o processo, seja por meio da fala, corpo, silêncios e interações. Podemos, então, elencar algumas delas, que, de acordo com o grupo-aprendente, foram um quadro síntese do nosso 1º Encontro Experiencial Eco-Relacional: **escola dos sonhos, formação humana, respiração individual-coletiva, energia coletiva, expectativa.**

A próxima etapa do encontro ficou marcado para junho de 2019, deixando claro que as datas poderiam sofrer variações devido ao calendário letivo da escola. O encontro seguinte estaria reservado ao planejamento comunitário, prevendo datas e formação de algumas equipes de trabalho. Ficou definido também que haveria uma sala específica para a realização dos encontros, ficando a cargo do coordenador pedagógico que acompanhava @s professores (as) a organização e a mobilização para limpeza.

4.1.2 Planejamento Comunitário Engajado e Exercícios Integrativos em corpubuntu: 2º encontro.

Nosso segundo Encontro Dialógico Eco-Relacional ocorreu em junho/2019. Neste encontro o objetivo era realizar um planejamento prévio das atividades, decidir tempo de duração e mobilizar algumas equipes que poderiam contribuir durante o processo. Diante do objetivo da pesquisa proposto por mim, construímos coletivamente um calendário com as propostas dos encontros que ficaram então estabelecidos:

FIGURA 10: QUADRO DO PLANEJAMENTO COMUNITÁRIO ENGAJADO.

DATA	ATIVIDADES	HORÁRIO
Agosto/2019	3º encontro: Visualização criativa	07h às 11h
Setembro/2019	4º encontro: Círculo Dialógico	07h às 11h
Novembro/2019	5º encontro: Exercícios Integrativos em corpubuntu	07h às 11h
Dezembro/2019	6º encontro: Círculo Dialógico	07h às 11h
Janeiro/2020	7º encontro: Exercícios Integrativos em corpubuntu e avaliação do processo formativo.	07h às 11h

Fonte: quadro produzido pelo pesquisador e grupo-aprendente.

Foram pensados em mais 5 (cinco) encontros já que havíamos realizado um primeiro encontro de apresentação e sensibilização da proposta e nesse segundo encontro

realizamos um breve planejamento e iniciamos nossa primeira atividade numa dimensão corporal-integrativa. Vale ressaltar que o grupo-aprendente de docentes estava inteiramente disponível a participar do processo. Em cada encontro participaram dois coordenadores pedagógicos que também fizeram parte da formação.

O tempo para cada encontro foi pensado em 4h de duração tendo em vista as muitas demandas e atividades pedagógicas d@s professores (as). O mês de outubro não foi possível ser colocado como parte da sequência mensal de datas devido ao calendário escolar que estava comprometido nesse mês com preparação de avaliações externas e internas da escola. Vale ressaltar que fomos nos adequando ao que a escola tinha como espaço e tempo pedagógicos. A sala em que realizávamos as atividades era específica para o planejamento d@s docentes, portanto, no dia destinado à formação, era fechada e colocada um aviso externo com o seguinte comunicado: estamos em atividade formativa experimental.

O espaço era devidamente arejado, limpo e com espaço livre para os exercícios. Cada professor (a) já sabia que deveria vir com roupas adequadas para participar dos encontros, pois exigiria atividades no chão e com bastante mobilidade corporal.

Após as discussões para definição de datas, horários e temáticas, o grupo-aprendente sugeriu que fossem colocadas pessoas que pudessem colaborar com o registro de fotos, construção de relatórios e arrumação do espaço antes do início das atividades. Dessa forma, dois professores (1 professor e 1 professora se dispuseram a ficar responsáveis pelos registros fotográficos). Há cada mês havia rodízio de professore (as) nas equipes de registro, limpeza do espaço e relatoria.

Durante 1h30min. discutimos todas essas questões práticas de procedimentos dos encontros e logo depois iniciamos uma breve atividade corporal-integrativa para gerar um clima de integração e estado de presença afeto-relacional.

A seguir apresentaremos um roteiro dos exercícios integrativos em corpubuntu preparados e pensados para a turma de professores e professoras em atividade. A sequência foi sistematizada a partir de minhas vivências enquanto pesquisador na área do teatro, da dança, bem como da pesquisa realizada no ano de 2015 no Ponto de Cultura como parte dos requisitos do Mestrado em Sociobiodiversidade e Tecnologias Sustentáveis na UNILAB-CE.

Exercícios Integrativos em corpubuntu:

1. **Corpos em Círculo:** ativação da respiração em conjunto. Sentir o ar que entra e sai dos pulmões, pensar na respiração diafragmática. Olhar para todos e todas durante a atividade para perceber o fluxo e a respiração coletiva do grupo;
2. **Micromovimentos** a começar dos pés até se estender à cabeça;
3. **Andar pelo espaço** em várias direções, olhar para os outros enquanto anda; ocupar todos os espaços da sala que estão vazios; manter e sentir a respiração;
4. **Andar de diversas formas:** de frente, de costas, de lado, de ponta de pés, com os calcanhares e com velocidades diferentes: lento, rápido, correndo e às vezes parar;
5. **Encontrar pessoas e andar juntos** peço espaço: de dois, de três, etc;
6. **Andar se movimentando** com diversas partes do corpo: desenhando no espaço vazio formas com cotovelos, mãos, pés, cintura...;
7. **Ocupar os três níveis e planos de espaço** com o corpo: plano baixo (chão), plano médio (com o corpo agachado) e plano alto (corpo de pé).
8. **Trabalho no plano baixo (chão):** relação do corpo com o chão, sua temperatura, espessura e mobilidade; deitar e rolar entre os corpos no chão; apoio somente com as nádegas (caminhar com as nádegas) sem o uso das mãos; tocar na terra com diversas partes do corpo (cotovelo, mãos, cabeça, ombro, braço); sentir os ísquios e a coluna (extensão corporal); deitar de frente sentindo toda a coluna no chão, palmas das mãos estendidas para cima e ao longo do corpo, fechar os olhos, respirar; de olhos fechados visualizar que partes do corpo se está encostando no chão; tocar leve e suavemente na parte do corpo que você não aceita e/ou não gosta. Pedir perdão a essa parte do corpo e ser grato pela sua existência em você: amparo, cuidado, cura...

Observação: Os exercícios não eram fechados, seguiam determinadas lógicas e princípios, porém não estavam acabados ou prontos. Tudo era passível de mudança e transformação no ato mesmo da feitura da mediação.

FIGURA 11: EXERCÍCIO EM CORPUBUNTU NO CHÃO.



Fonte: fotografia de Rinardo Mesquita durante o exercício.

9. Despertar do corpo em interação: cada pessoa ia aos poucos encontrando outros corpos próximos e buscando tocar levemente com os pés nos pés d@ outr@. Diálogo dos pés que se acolhem e compartilham energias – dança dos pés no coletivo;
10. Elevação e sustentação dos corpos uns dos outros, olhos fechados, ativação da respiração, paradas, sentir o contato, o encontro dos corpos, terminar com um abraço coletivo de acolhida e afetividade.

Com as práticas corporais integrativas-libertadoras, aqui experienciadas por meio dos exercícios integrativos em corpubuntu, potencializamos a integração das dimensões: corporal, sensorial, espiritual, psicológica, relacional, ambiental, pedagógica e política, o que correspondeu fundamentalmente a proposição de uma formação pautada sob a Perspectiva Eco-Relacional (FIGUEIREDO, 2007).

A PER, enquanto mecanismo epistemo-motodológica-ontológica, do processo formativo, possibilitou um conhecimento que estava sendo gestado no momento mesmo da atividade proposta, na experiência do grupo em relação, no concreto-refletido, no vivido-pensado, num contínuo processo de reformulação e reelaboração de conceitos e práticas. Uma metodologia que privilegiou aspectos formativos flexíveis, contextualizados, criativos, corporais, em suas múltiplas linguagens, ampliando e superando modelos cognitivos, fragmentados e mecanicistas da formação docente.

A dimensão da espiritualidade estava o tempo todo presente na medida em que trabalhávamos as noções do corpo em relação consigo, com @ outr@, com o meio ambiente e com o cosmos. Uma espiritualidade implicada enquanto potência de vida,

mobilizadora de afetos, promotora de transformação, amorosamente comprometida e corporalmente relacional em bases ancestrais (BOFF, 2009).

Não é uma espiritualidade descolada da vida, relegada a espaços específicos de vivência e atuação, restrita a templos religiosos ou espaços “ditos” sagrados, é antes, “não-institucional, não-teológica, não baseada em escrituras” (SOLOMON, 2003, p. 19). Pode até conter esses espaços e artefatos, mas os ultrapassa. Uma espiritualidade da presença dos corpos moventes e aprendentes em relação, em comunhão de ideias, sentimentos e pensamentos.

O sentir-pensar-ser-agir estavam intimamente relacionados durante o processo a partir do corpo como elemento articulador e integralizador do ser humano, acionando, assim, múltiplos estados de conexões com a totalidade.

O movimento, o toque, a livre expressão, a alegria, a afetividade, o amor, a respiração, representaram uma potente experiência pedagógica dialógica na medida que provocaram encontros com as diferenças, percepção de si e d@ outr@ e experiências de fluxos energéticos relacionais.

Essas percepções foram aferidas durante falas após as atividades, muitos deles e delas colocaram que se reconheciam nestas dimensões provocadas durante os exercícios, mas que infelizmente eram sufocados pela pressão cotidiana e burocrática do sistema de ensino que privilegia sobretudo os aspectos cognitivos e de atribuição de notas e processos escritos.

Numa das falas a professora 1 disse: estou me sentindo mais eu, é como se tomasse consciência de que tenho um corpo que se move no mundo. Ou seja, fica claro que o processo formativo ainda não consegue dar conta de abraçar outras dimensões dos (as) educadores (as).

Os exercícios formaram um fluxo contínuo e ininterrupto de 2 horas de duração seguidos de uma conversa sobre as sensações, sentimentos e percepções de cada participante. A conversa durou cerca de 1h30min. O que totalizou 5 horas de duração em nosso segundo encontro na Escola Rita Aguiar. O tempo foi necessário e suficiente para podermos realizar um momento de integração e envolvimento com @s docentes.

Vale destacar que não há modelos cristalizados, ou mesmo determinados dos exercícios integrativos em corpubuntu. O que existem são premissas fundamentais já teorizadas anteriormente, por onde nos guiamos para construir proposituras no coletivo a partir das emergências do tempo e do espaço.

FIGURA 12: ENCONTRO DOS CORPOS/ ABRAÇO-AFETO



Fonte: foto de Ernani Braga (fotógrafo convidado).

A imagem acima é registro de um momento final em que @s professores (as) acolhiam com abraço afetivo as pessoas que estavam juntos no processo do exercício. O abraço caloroso, com as mãos espalmadas nos ombros, nas costas, o encontro total dos corpos, a expressão facial de felicidade, o abraço apertado e terno nos revela a intensidade com que a experiência da atividade foi vivenciada. Da imagem implicada e em mim reverberada, surgiu um poema-texto-conceito que se traduziu assim:

Sou em vida, em movimento;
 Ocupando outros mundos, outros fundos...
 Sem nenhuma fronteira que caiba em mim.
 Transmutando possibilidades que chegam em ti;
 Descubro em mim partes desconhecidas,
 Dobraduras de ossos, peles e sentidos...
 O que sou nesse instante?
 O que toco, sinto, respiro e sensaciono.

Eu sou terra e chão, meu corpo é tudo isso em universos plurais.
 Me deixa ficar quieto, enquanto deito me pertença e me conecto contigo.
 (Poema de Rinardo Mesquita durante os diálogos com @s docentes)

Logo após os exercícios fizemos uma **Círculo Dialógico** para exposição livre das sensações, percepções, sentimentos e pensamentos do grupo-aprendente.

Professor 1: momento de riqueza e interação, estou muito feliz em poder ter participado desse momento. Acho que estávamos precisando muito de tudo isso, rico, rico...

Professora 2: senti meu corpo flutuar em alguns momentos, me senti leve e solta, como uma criança. Eu nunca podia imaginar que poderia ter uma formação dessa na escola em que eu pudesse ser eu mesma. A sensação que senti logo no início foi de vergonha pelo meu corpo, mas depois me soltei e deixei me guiar pelo momento.

Professor 3: o corpo, o meu corpo parece que estava pedindo esse momento, era como se eu tivesse me presenteado com tudo isso. A sensação foi de muita intensidade, de respiração ofegante, porém de vitalidade. Sinto que nos falta essa noção da importância do abraço aos colegas de trabalho. Foi tão verdadeiro.

Professor 4: eu nunca tinha passado por uma experiência assim e confesso que estou bem contente. A noção do corpo é muito importante sabe, muitas vezes nós nem sabemos que temos um corpo no cotidiano. Nem notamos determinadas partes que nem sequer tocamos.

As falas nos trouxeram importantes reflexões acerca do corpo enquanto totalidade interatuante. Sensação e sentimentos da emergência de uma formação para o encontro, para o diálogo, para a criatividade e para a alegria. O saber experiencial de que possui um corpo, sentir por ele e nele realizar interações sem medo, pensamento ou conceituação. Ele é anterior a qualquer noção de teoria, é o ser em vida e em movimento de reciprocidade e complemento. Um ser que se apossa de suas mais singulares formas de ser e agir, redescobrimo a alegria do encontro e do corpo consciente.

Professora 5: sou meu corpo, mas também sei que sou mais que isso, sou afeto, diálogo, vida, harmonia. Fica mais fácil perdoar quando não passa pela cabeça, quando o próprio corpo entra em contato com um abraço sincero e curador.

Parece que aqui evidenciamos, na fala da professora o lugar do corpo consciente de que trata Freire (2006), em que a consciência não seria restrita ao cérebro, como um compartimento específico, mas o ser total que se move no mundo e com o mundo, nas relações com as pessoas. Aqui a consciência do corpo enquanto totalidade indivisa está imersa enquanto matéria prima existencial do ser no e com o mundo, sob as mais variadas formas e dimensões.

Sentir-se criança aqui, em uma das falas, nos revelaram a magia da ludicidade e das poéticas que podemos provocar em situações formativas experienciais. Um diálogo sincero e amoroso consigo e com as pessoas que interagem o tempo todo na atividade.

Professor 6: no começo eu estava com medo, com dificuldades de me sentir e me expressar, até o toque era difícil, mas no decorrer da atividade fui me soltando e ficando livre, teve momentos que eu me perdi, sabia nem que estava na escola. É estranho, você passar tanto tempo com colegas numa instituição e só agora poder abraçá-lo. Gratidão pelo momento proporcionado.

Professora 7: hoje saio daqui bastante feliz em poder dizer que na minha escola tenho colegas de trabalho afetuosos. Nossa, aquele abraço coletivo como eu tava precisando. Estou feliz.

Professor 8: Gostaria que vocês ouvissem essa música que tem tudo a ver com esse momento, uma música que fala de afeto que diz que não podemos demorar em abraçar o outro, em cuidar, em acolher. Gostaria que todos escutassem atentos a letra da música, pois ela revela o que senti aqui hoje no exercício.

Não demora
 porque o tempo não espera
 E há um mundo lá fora esperando por você
 Não demora porque o mundo se destrói
 E não há ninguém
 Disposto a enxergar e se envolver
 Não demora
 O menino tá com fome
 A sua mãe está chorando
 E não há solução
 Não demora
 Posso ouvir um outro tiro
 Que calou mais uma voz inocente
 Sem saber da salvação.
 Não demora olhe um pouco para o lado.
 Faça um simples gesto de amor
 Esse gesto pode aliviar a dor
 Não demora
 Esse pouco é muito
 Esse pouco você pode
 E o mundo espera por você. Não demora.¹⁴

Após ouvir a canção agradecemos pela indicação da música e finalizamos com um abraço coletivo.

Apesar do medo e da pouca intimidade entre @s companheir@s de trabalho, a lógica do fluxo permitiu livre acesso ao outr@, a si e ao espaço. A transformação do

¹⁴ Música de Flávia Carafbas e Fernanda Guimarães. A música foi colocada por meio de um dispositivo móvel durante o Círculo Dialógico proposta por um dos professores presentes na formação.

espaço sala de aula/ planejamento em outro lugar de ocupação, nos trouxe a compreensão de que a inteireza da experiência no momento presente criou outros mundos possíveis.

A experiência da felicidade e da alegria foram geradas em relação, como artefato propositivo de algo que nasce do inusitado e do inesperado.

Estados de contentamento, de gratidão, de afetividade, de reencantamento pelo@ outr@ que estava ali a tanto tempo num mesmo espaço de trabalho, provocados em poucos instantes de tempo, nos fizeram compreender a natureza da própria experiência pedagógica, que segundo Josso (2002), é provocadora de articulação entre afetividade, atividade, sensibilidade, ideiação e subjetividade.

Assim, com essas articulações, podemos ter uma formação educacional enquanto experiência auto-formadora e autotransformadoras, na medida que correlacionamos às diversas dimensões narrativas que compõem o percurso dos processos educativos.

Ao final, quando o professor propõe a música, era como se estivesse nos dizendo que o mundo espera de nós uma intervenção imediata diante dos vários cenários de injustiça, miséria e fome. Há aqui um convite poético que nos chama à transformação da realidade por meio do agir, do afeto, do amor e até de um simples olhar. A ideia é nos envolver com o mundo em todos os seus contextos de morte e de contradição. Há uma emergência em nossa cooperação global de solidariedade e compaixão.

As diversas escritas corporais produziram narrativas de si em relação, é o que podemos considerar enquanto corpografias plurais Eco-Relacionais. Chamamos de corpografias plurais as diversas formas dos corpos se moverem no mundo e com o mundo, de maneira diversa, plural, com suas singularidades, potencialidades e fragilidades. Escritas e narrativas corporais ocorridas no cotidiano que se entrecruzam e estabelecem relação consigo, com @s outr@s e com o Universo.

Ou seja, as imagens e falas capturadas no processo nos trouxeram unidades temáticas, tais como: **Corpo-afeto, corpo-consciente, corpo-coletivo, experiência, diálogo, alegria e relação.**

Essas unidades temáticas não nasceram ao acaso, são fruto da captação do pesquisador que, atento às falas, aos gestos, aos depoimentos transcritos, foi consolidando unidades textuais comuns traduzidas e sintetizadas durante o processo.

Algumas imagens estão dispostas com os nomes das unidades temáticas para evidenciar o foco propositivo temático que traduziu a experiência das atividades realizadas.

Na imagem 1: corpo-afeto - Temos corpos entrelaçados, com mãos, cabeças, dedos, peito, barriga, encostados uns aos outros, de forma a gerar uma só energia de contentamento, respiração coletiva e afetividade.

Na imagem 2: relação/alegria - Temos corpos em circularidade espacial, unindo pés e cabeças em direção ao chão e uma energia relacional que provocava riso e alegria pelo poder do encontro.

Na imagem 3: experiência - Vemos corpos em movimento, numa experiência de consciência e expressão corporal. A localização de determinadas partes do corpo e sua movimentação ondular, faziam desses corpos obras de arte e integração afeto-relacional.

Na imagem 4: Corpo-consciente – Corpos deitados no chão formado um círculo ocupacional na sala. Mesmo aparentemente estáticos, o movimento ali residia, pela respiração, pela imaginação, pelos órgãos internos e externos, pelos sentimentos e transpirações que os unia.

Na imagem 5: Diálogo – Pessoas sentadas escrevendo em silêncio suas experiências e depois compartilhando suas escritas, num processo dialógico de escuta atenta e sensível ao que @ outr@ me trazia de contribuição. Em cada fala manifesta, uma revelação de si em expansão e sincera entrega. Aqui o elemento das oralidades eram experienciadas de forma bem peculiar, seja pela revelação de um texto, um poema, um desenho, ou mesmo um choro.

Na imagem 6: Corpo-coletivo – Os pés emaranhados, misturados no chão, tocando cada parte, sentindo temperatura, textura, tamanho e espessura. Um diálogo pelos pés que comunicava alegrias, angústias e desejos. Aqui, a revelação de intimidades e abertura ao toque e aos contatos mais inusitados.

As diversas imagens registradas durante o processo foram essenciais para uma posterior análise de resultados, pois constituíram parte do processo de pesquisa documental no percurso da pesquisa. A constituição corpo-imagem é um componente de análise que considera aspectos verbais e não-verbais, traduzem momentos e instantes que se revelam pela potência do movimento ou simplesmente pelo silêncio revelador de mensagens.

Portanto, pela análise textual discursiva, proposta por Roque Moraes, utilizada como proposição em nossa análise dos resultados, leva em conta aspectos corporais, estéticos, verbais e não-verbais. O que para nossa tese tem uma total relação de construção de texto, conceituação e análise de resultados. A seguir, temos um quadro-síntese das imagens geradas no percurso deste dia de encontro.

FIGURA 13: CORPOGRAFIAS PLURAIS ECO-RELACIONAIS

Fonte: registros de Rinardo Mesquita durante o processo.

Nosso segundo encontro, como nos atestam algumas das imagens transpostas acima, revelaram afetos que se corporificaram durante as atividades. Os abraços, os toques, os contatos foram para além da fisicalidade, atingiram aspectos emocionais, afetivos, espirituais, psicofísicos... nas muitas falas e em diversos momentos a alegria se manifestava pelas disposições livres e expressivas do corpo-afeto. Memórias e histórias acabavam vindo à tona durante as falas e práticas corporais, instantes e presenças poético-potentes circunscreveram o chão que nos sustentavam.

A relação com o chão parecia mobilizar e compartilhar energias vindo da grande Mãe Terra a nos acolher, consolar e sustentar. Por pequenos instantes de tempo a sala de aula, de planejamento se transformava em outros lugares-tempos, acessava nossa natureza afroindígena ancestral.

Tudo falava sem mesmo emitir um som pela boca: os gestos, a respiração, o olhar, a gargalhada solta, o abraço, a pausa e o silêncio... tudo manifestava comunicação e sentidos outros que nos conectava uns aos outros.

Quando abraço permaneço, respiro junto.
 Percebo teu corpo em mim acoplado num só;
 Tudo conversa com você, comigo...
 Estou pleno aqui e agora!
 Não quero estar ausente e me perder pensando.
 O agora me consome como chama de vela refulgente
 Sou esse instante e nele há sentidos...
 Que me ampliam o olhar, suspende o tempo!
 Abre portais dos pequenos milagres do instante irrecuperável.
 Quero demorar no beijo, no abraço, no olhar...
 Quero demorar na música, nas pausas que se presentificam.
 Piso no chão e sinto sua temperatura, espessura...
 Na areia, no cimento, no cascalho, na madeira...
 Piso e imprimo nele meus dedos dos pés, compartilhando afetos,
 Histórias e memórias. E numa dança generosa acolho o que me ofereces.
 (Sentidos de instante: poema-corpo de Rinardo Mesquita).

4.1.3 Visualização criativa: 3º encontro.

A técnica de visualização criativa se utiliza preponderantemente do uso da imaginação, do pensamento, da mente. Assim, para chegarmos ao estágio de aprofundamento dessas instâncias passamos por alguns passos fundamentais em preparação à experiência propriamente dita. Uma delas foi exatamente escrever algum desejo, sonho e uma virtude. Desta maneira, ao escrever tais tópicos, @s professores (as) acabavam que transcrevendo em forma de palavra uma imagem mental que se formou ao escrever tais pensamentos. A ideia era inicialmente exercitarmos a mente trazendo imagens que se projetavam em cada pessoa no ato de refletir sobre sua própria realidade.

A composição da Visualização Criativa, na proposta vivenciada entre @s docentes na Escola Rita Aguiar seguiu os seguintes fluxos:

FIGURA 14: COMPOSIÇÃO E ESTRUTURA DA VISUALIZAÇÃO CRIATIVA.



Fonte: produzida por Rinardo Mesquita a partir da proposta experienciada na Escola Rita Aguiar Barbosa com @s docentes.

Nosso terceiro encontro ocorreu em agosto de 2019. Iniciamos às 07h45min.e finalizamos às 11h30min. O acolhimento já começou desde o café da manhã junto com @s professores (as) no espaço destinado aos docentes, um lugar aconchegante, cheio de plantas e mesas de madeira, por detrás da cantina da escola.

Logo na entrada da sala onde ocorreu o encontro, deixamos tocando uma música suave instrumental que acolhia a tod@s. Aos poucos @s professor@s iam chegando, conversando e se colocando no chão da sala. O clima traduzia os sentidos de interação e integração desde a chegada na escola até ao espaço destinado às atividades do dia.

Todos sentados no chão em forma de círculo e colchonetes dispostos na sala para quem quisesse utilizar. Folhas em branco na frente de cada pessoa e um lindo arranjo de flores no centro do círculo.

Foi pedido a cada participante que escrevesse um desejo, um sonho, algo que desejasse muito alcançar. Do outro lado da folha escrever uma virtude sua, algo que revelasse sua personalidade (potências do ser).

Depois que cada pessoa havia escrito fomos compartilhar as produções. A ideia era gerar um fluxo de mentalização dos desejos de cada pessoa, bem como as potencialidades que já habitavam em cada um e cada uma.

A seguir descreveremos os passos constituintes da técnica de visualização criativa:

1. **Conceituação de visualização criativa:** estrutura e composição, relação entre corpo-mente-pensamento-imagens...;
2. **Relaxamento do corpo:** cada pessoa procurava espaço para se deitar numa posição confortável;
3. **Respiração:** inspirar suavemente pelo nariz e soltar pela boca. Mentalizar o ar que entra e oxigena as partes do corpo. A cada respiração imaginar cada parte do corpo: pés, dedos, joelhos, coxa, pernas, coluna, abdômen, cintura, ombros, braços, mãos, dedos, pescoço, rosto, nariz, olhos, testa, cabeça... se tornando relaxada e solto, leve;
4. **Imaginar uma linda esfera de cor de sua preferência:** azul, lilás, verde, rosa... passando por cada parte do seu corpo, trazendo paz e tranquilidade a essa determinada localização corporal;

Na técnica de visualização criativa podemos construir imagens mentais a partir de várias ações, tais como: resolução de um problema específico, cura física a alguma parte do corpo, limpeza emocional, conquista de projetos pessoais, conversa com alguém em especial, desapego de situações e/ou pessoas...

Aqui optamos por uma estória guiada, conduzida por uma voz externa, possibilitando a construção de lugares, mentalização de pessoas, situações, sensações, sentimentos e pensamentos.

Voz externa e condução de uma estória: criada no momento da visualização a partir das percepções e sensações do próprio grupo. A estória tinha uma sequência lógica e cada pessoa ia imaginando todos os detalhes.

Estória guiada: voz externa criada pelo pesquisador-participante.

... você está caminhando por uma estrada, onde é? Como é? Que caminho você se encontra? Está sozinho. Na medida que caminha sente uma força que puxa para trás, sente seu corpo pesado e com dificuldades de andar. Precisa deixar algo para trás. O que precisa deixar para prosseguir a caminhada? Que sentimentos? Objetos? Coisas? Situações? Na proporção que vai tentando caminhar sente algo que sai de você. O que é isso? O que deixa que escape? Precisa deixar ir...

Continue caminhando, não pare, deixe soltar o que o (a) prende. Aos poucos vai caminhando e sentindo uma maior leveza. Olha para baixo, vê uma pedra, pegue-a. Nessa pedra você imagina algo que precisa lançar para longe: mentalize nesse mineral todo sentimento, pensamento, sensação ou coisa que precisa ser lançada.

Jogue com força!

Continue a caminhada... ao longe você avista uma cabana, uma pequena casa no alto de uma colina. Dirija-se para lá. (Pausa...).

(Durante a estória as pausas vão acontecendo para que dê tempo de as pessoas criarem seus detalhes, imaginarem suas nuances, algo que nos escapa e que acaba por acontecer na imaginação criativa de cada participante).

Chegando na casa bata na porta. Alguém abre a porta, o recebe pelas mãos: alguém que o amo muito- quem é essa pessoa?

Entre na casa; a pessoa te abraça... você sente um profundo amor, uma paz, uma quietude. Ela te coloca no colo, faz cafuné. Essa pessoa te fala coisas importantes no ouvido. O que ela te fala?

Aos poucos você vai se levantando, dá um último abraço, agradece, se despede e sai da cabana.

Na medida que vai andando sente uma luz iluminando seus passos, sua cabeça e envolvendo todo seu corpo. A luz entra e sai de várias partes do seu corpo.

Aos poucos você vai deitando, descansando num espaço íntimo, só seu: onde é? O que tem lá? Imagine, veja, cheire, respire devagar e deite-se. Muito suavemente uma

luz de cor branca envolve todo seu corpo e vai te elevando do solo e te trás para cá novamente, para esta sala.

Vá mexendo os pés, os dedos, as pernas... respire (inspire e expire) ... mexa mãos, os dedos das mãos, a cabeça, vá mexendo de um lado para o outro.... Aos poucos vá abrindo os olhos e sentando onde você se encontra.

(Quando todos despertaram fizemos um círculo para a compartilha da experiência).

O tempo de duração da estória foi de 30 minutos. As muitas pausas, tempo para que cada pessoa se sentisse e visualizasse suas próprias imagens demandava tempo e tranquilidade, calma e delicadeza.

FIGURA 15: MOMENTO DA VISUALIZAÇÃO COLETIVA (RELAXAMENTO)



Fonte: foto de Rinardo Mesquita durante o processo de condução.

Na imagem acima, @s docentes estavam em estado de relaxamento, de olhos fechados ao som de uma música instrumental suave. A condução da voz era bastante articulada, lenta, dando pausas a fim de permitir um tempo para a construção dos detalhes projetados por cada pessoa. O primeiro momento da respiração e relaxamento foi fundamental para se criar um estado propício ao processo de visualização criativa. Deixar o corpo em estado de total disposição para experienciar uma escuta sensível e imaginativa, é condição indispensável nessa técnica.

FIGURA 16: CORPO EM ESTADO DE VISUALIZAÇÃO CRIATIVA.



Fonte: foto de Rinardo Mesquita durante o processo de condução.

Círculo Dialógico: Compartilha da visualização criativa.

Professor 1: Tenho dificuldades de relaxar. Minha mente não relaxa. Eu consigo imaginar, seguir a condução, vi as imagens. Mas não consegui sair da realidade presente, fiquei consciente o tempo todo.

Professora 2: Consigo descrever perfeitamente em detalhes todas as imagens que me foram propostas: a cabana, a pedra, o caminho... tenho facilidade imaginativa. Eu consegui realmente relaxar e me deixar conduzir. Foi incrível como foi a sensação do toque da pessoa em minha mão na cabana. Eu só queria abraçar, ela me disse coisas muito bonitas. Estão até agora ressoando em mim.

Professora 3: Eu fui para uma floresta, não tive medo. Na cabana, quando toquei na mão da pessoa, era meu avô, eu senti que era ele. Ele já faleceu, ele me dizia: não se preocupe, vai ficar tudo bem. O interessante é que a luz verde passou em mim e eu senti todas as dores e angustias saindo de mim. Nossa mente tem um poder tremendo. Algo incrível.

Professor 4: Eu tô aqui com inveja de todo mundo porque eu simplesmente apaguei e não lembro de nada. Eu dormi o tempo todo.

Nesse círculo dialógico a palavra era solta, livre e em disposições diversas. Cada pessoa ia falando de suas experiências, traziam relações com a vida cotidiana. O ambiente era descontraído com direito a risadas, brincadeiras, um clima de intimidade e transbordamento. Um grupo de pessoas ficavam sentadas, outras deitadas no chão, a ambiência era familiar e aconchegante.

Das quatro falas apresentadas, dois depoimentos disseram que a experiência foi intensa com riqueza de detalhes, com muitas sensações e sentimentos. Em uma delas, a

presença de um familiar já falecido aparecia em sua imaginação e memória como um momento forte e de muita paz. O momento singular para as duas teve muita relação com a pessoa que estava na cabana e que tocou profundamente o coração e a mente d@s participantes.

Um dos depoimentos, apesar de revelar que tem dificuldades em relaxar e aquietar a mente, conseguiu seguir os comandos, mas que não conseguia se desligar de onde estava. Já a outra revelou que apagou totalmente e dormiu. Não viu e não sentiu nada.

Cabe-nos refletir que, a partir das atuais pesquisas da ciência, demonstrando a conexão entre corpo-mente-consciência, vale dizer que, segundo Yaari (2011, p. 48) “Temos a ilusão de que o espaço é uma realidade material... é uma ideia, uma propriedade ideal que está nas coisas. É o resultado das relações ideais estabelecidas pelo comprimento, altura e largura de cada objeto”. Ou seja, criamos espaços distintos e os ocupamos com aquilo que imaginamos e pensamos. É como nos falou uma outra professora que disse: “Alimento a minha mente com aquilo que escolho. A vida já tão agitada. É importante que nos desliguemos e foquemos no que realmente importa”. Porém, ficou uma pergunta no ar: e como controlar os pensamentos? A mente? É possível fazermos isso?

Com essas indagações acabamos falando sobre a relação entre cérebro e mente, existe relação? O que é a mente? E o que é o cérebro? A mente depende do cérebro ou o cérebro depende da mente?

Professora 5: eu acho que a mente vem do cérebro, mas independe dele para sobreviver. Penso que o cérebro é um instrumento de manifestação da mente, mas não se resume a depender dele. Por que já ouvi relatos de pessoas que numa experiência de quase morte, em que a atividade cerebral parou de funcionar e a pessoa ficou o tempo todo consciente e escutando tudo. Não sei explicar, mas isso me deixou pensativa. Não consegui relaxar, mas visualizei tudo. Senti uma grande paz interna, senti meu corpo muito leve. No momento da estória que era para deixar tudo para trás, me senti aliviada, sem peso. Tudo que nos aflige no dia a dia, deixei ir. Foi tudo intenso. Nós que estamos em sala de aula, tudo é para ontem... deveres são pesos nos ombros. Me sinto cobrada demais, aqui me senti livre, solta, leve...

Professor 6: Eu não consigo dormir rápido. Tenho pensamento acelerado, tenho dificuldades para dormir. Mas o direcionamento proposto aqui facilitou minha mente. Eu geralmente não estou onde meu corpo está. Para que eu possa relaxar tenho que realizar alguma atividade cinco ou seis horas antes. Preciso de reorganização interior. Mas quanto a pergunta acho que não somos frutos somente de processos neuroquímicos, há muita coisa ainda sem explicação nesse imenso mistério da mente humana.

Professor 8: O que me amarra às vezes, na grande maioria das vezes numa música é a melodia e nem tanto a letra. Escutei o show das poderosas de Anita em ritmo de Jazz e trouxe outro significado para mim. Então penso que a minha

mente é que comanda, ela estimula o cérebro. Mas dizer especificamente em que região do cérebro ela está, isso não tenho a menor ideia.

Professor 9: As características de cada um e cada uma vem para o exercício. Parar para algumas pessoas tem relação com dormir, já para outros é pensar, planejar. Há correspondências diversas na maneira que levamos a vida. Nossa mente tem relação com as experiências que vivemos ao longo da vida e isso se manifesta de alguma maneira, em algum momento.

Sob essa compreensão de alguns (mas) educadores (as), percebemos que “tudo que é físico, na realidade é energético. Toda matéria é energia congelada. [...] quando falamos de corpo, de mundo emocional, de mundo mental ou de planos sutis, nos referimos a campos vibratórios diversos”. (CELANO, 1999, p. 43). Assim, cada corpo vai fixar uma imagem e revelar uma história a partir do que viveu e construiu, em interação constante com o pluriverso e as pessoas.

Em consonância com o que nos diz Boff (2002) quando afirma que a mente humana tem relação com a interioridade do ser, voltado para dentro, com dinamismos que confluem para o mundo de sua exterioridade. A mente como totalidade do ser humano em relação com mundos internos e externos.

Diante das percepções d@s educadores (as), podemos chegar a pensar que o processo educacional tem a ver com educar para a consciência, para a mente, para as emoções, é provocar experiências significativas que façam sentido para @s educand@s e educadores (as).

Ou seja, o aprender e/ou ensinar não está restrito a processos cognitivos, mas também emocionais, imaginativos, afetivos, psicomotores, intuitivos, criativos, relacionais.

Conversar sobre essas questões nos deixaram muito inquietos e ao mesmo tempo contentes por estar gerando uma ambiência para se trabalhar com assuntos tão nossos, tão profundos, de coisas simples e que nos constituem. “Eu sou um corpo, mas estou para além disso”, dizia um professor em uma das falas.

Mas na continuação dos depoimentos trazemos algumas falas de mais pessoas:

Professora 10: Minha filha às vezes me diz: Tá na hora de parar né mãe. Quando lembro que tenho coisas para fazer, mesmo com a mente e o corpo cansados, eu não paro. Vou fazer o que tenho para fazer. Me sinto cobrada pela demanda.

Professora 11: No início eu não conseguia me concentrar, mas depois entrei na caminhada. Ouvia o comando da estória, mas às vezes perdia a voz externa. Achei tão interessante. Saía e voltava. No momento de encontrar uma pessoa

amada senti dificuldade porque não era só uma, mas várias. Eu não vi a pedra. Com relação à luz, eu senti ela passando em mim, em todo corpo.

Professora 12: Eu ainda estou numa sensação boa. Meu caminho era muito verde, com altos e baixos. Logo quando comecei a retirar os pesos de mim entrei num campo com muitas flores. Um ponto alto foi a questão da pedra. A pedra que eu encontrei já estava na cabana, numa varanda. Eu a joguei muito longe. Já a luz verde foi outro ponto muito alto para mim. Esbanjei muito, eram muitos pontos no corpo que ela saía e entrava. Outro ponto alto, dentre tantos, foi dos desejos. Eram muitas pessoas, passei entre elas, foi emocionante, me sentia amada por todas.

Professora 13: Eu tenho dificuldade de relaxar, mas aqui eu consegui. Me sentia numa espécie de oração de cura.

Professor 14: Logo no início eu tava bem relaxado, ouvindo os comandos. Mas teve um momento que meu tornozelo começou a doer. Eu não queria mudar de posição, mas você disse que procurasse uma posição confortável. Me perdi por instantes por causa da dor, me desconcentrei, pensei no caminho e começou a parar de doer. Eu não lembro da pedra que foi indicada, não peguei. A pessoa amada eu pensei na minha filha. Daí quando fui para o colo dela, me desconcentrei novamente porque ela começou a me bater porque ela não gosta de carinho e abraço, não gosta que se deite no colo dela. Eu a senti muito próximo a mim aqui, foi incrível.

A **professora 10** (dez) falava das muitas demandas e dos afazeres da vida diária, das muitas cobranças que ela faz a si própria para dar conta do que está sendo posto. O parar para ela tem a ver com continuar pensando sobre o fazer. Mesmo cansada a professora não conseguia se permitir parar e relaxar. Talvez seja por isso que na próxima fala a **professora 11** (onze) também falava sobre a dificuldade em se concentrar e relaxar. A sua mente parecia fazer barulho e divagar por outros espaços. A estória, para esta professora, foi feita em pedaços, assim como que apartada de si própria.

Já nos **depoimentos 12** (doze), **13** (treze) e **14** (quatorze), percebemos uma adesão rápida ao processo experiencial da visualização criativa, a ponto de permanecer em estado de bem-estar, alegria e leveza mesmo após a atividade. A descrição da riqueza de detalhes, bem como as sensações, sentimentos e percepções experimentadas por essas pessoas nos fizeram pensar sobre o caráter da mente consciente e do estado de presença inteira.

Professora 15: Logo no início do percurso minha caminhada era um lugar verde e bonito. A sensação que eu tive é que de alguma maneira já conhecia esse lugar, já tinha passado por ele. Estranho, mas é como se já conhecesse. As cores das esferas eram lindas, boas energias. A sensação de lembrar de pessoas que nunca mais tinha visto foi muito boa. Meu pai estava também, apesar de já ter falecido. Eu não me perdi no exercício, eu acho que consegui.

Professor 16: Senti uma coceira no pé durante os primeiros momentos do exercício, mas não conseguia mexer. O corpo estava colado ao chão, sem forças para sequer mexer o braço. Eu caminhei por lugares que já passei. Encontrei pessoas do meu convívio e outras que nunca havia visto. As pessoas que encontrei me roubaram do comando, elas queriam conversar mais tempo comigo. Eu senti a água do pote, cristalina, o copo simples de alumínio.

Professor 17: Eu sentia como se não estivesse mais aqui nesta sala mesmo. Foi incrível, sentia realmente que estava em outros lugares e construí minha própria narrativa, fui conduzido por outros percursos e caminhos. Senti dificuldade em retornar e mexer meu corpo mesmo quando sabia que deveria voltar.

Os principais sentimentos foram o de alegria, paz, acolhimento, de amor, bem-estar e paz. Para muitos houve lembranças de pessoas queridas do cotidiano e outras trouxeram as imagens de pessoas que já tinham falecido. Muitas sensações corporais foram ativadas pelo uso da imaginação e visualização criativa, o gosto, as cores, os cheiros, as texturas, as temperaturas, o frescor da brisa do vento, os toques dos encontros de outras pessoas e o afago corporal. Quanto à questão de seguir à condução, para alguns houve o seguimento na mesma disposição dos fatos, já para outros houve uma quebra total, seguiram outros caminhos. Já em outros houve somente uma grande sono e total apagamento de qualquer estória ou imagem.

As experiências partilhadas foram as mais diversas e independente de como foram as reações, tod@s experimentaram a atividade. Houve reações semelhantes: dificuldades em relaxar, relaxamento profundo e sono. Para alguns a mente ficou consciente o tempo todo, mesmo imaginando e visualizando, havia consciência de onde se estava. Já para outros houve uma suspensão da atividade presente, entrando em estado de sono e desligamento da realidade dos sentidos.

A técnica da visualização criativa, para @s docentes participantes, nos trouxeram unidades temáticas importantes a partir das falas e imagens capturadas, tais como: **mente, consciência, relaxamento, pessoa amada, luzes, respiração, paz, sensações, sentimentos e corpo.**

Corpo, mente e espírito pareciam aqui unidos sem mesmo precisar de nenhuma explicação ou entendimento. A técnica de visualização criativa transportou a tod@s a criação de mundos, ampliação de espaços internos e a noção de que não estamos descolados de toda uma atmosfera interior. Corpo físico e corpo não-físico estavam implicados numa mesma e única realidade de vida. Assim, traduzo em sentidos poéticos àquilo de que compartilhamos durando o processo de círculo dialógico.

Suspendo meu corpo por instantes para nele mergulhar
 E lá no fundo da ostra me encontro em íntimas e etéreas sensações;
 Desbravo medos, sentidos, mares e abismos... paro, penso, sinto, imagino...
 Um eu longe se avista numa cabana pequena; morada de quem sou!
 Deixo ir para que nada me prenda, solto o que me apraz, vomito entranhas de um
 ego inflamado de fogo e desejo!
 Sou mente que sente e fisicaliza
 Sou peito que acolhe e chora de saudade
 Sou ponte entre mim e outros mundos
 O que sinto hoje vem do pó das galáxias
 Sou espírito e matéria num corpo em profusão, difusão, confusão, erupção!
 Minha luz se expande e toca recantos escondidos em ti
 E em cada beijo tácito me devolvo em total gratidão!

(Poema de Rinardo Mesquita durante o processo das falas d@s docentes no
 círculo dialógico da visualização criativa)

4.1.4 Círculo Dialógico: 4º encontro

Nosso quarto encontro foi um diálogo sobre o corpo em estado de meditação. Assistimos a um vídeo-exposição: A arte da serenidade, que falava sobre a arte de meditar. A ideia era podermos conversar sobre o conceito de meditação e em que medida reconhecemos esses estados meditativos em nós no cotidiano. O vídeo foi uma proposição do grupo no encontro anterior para que pudéssemos aprofundar o conceito de meditação, concentração e relaxamento.

A seguir explicitaremos os passos do nosso encontro:

1º momento: respiração na cadeira (todos sentados de olhos fechados, sentindo o ar que entrava e saía dos pulmões, a cada liberação ia percebendo as partes do corpo);

2º momento: exposição do vídeo – A arte da serenidade (48 minutos);

3º momento: comentário do vídeo;

4º momento: cada pessoa escrevia sobre os estados meditativos em sua relação com a vida cotidiana.

De acordo com as percepções do grupo, os estados meditativos, para além de qualquer técnica ou formato, podem ser resumidos em três grandes eixos: atenção, presença e consciência. Diante disso, cada pessoa escreveu em uma folha de papel como esses estados acontecem na vida diária. Logo após a escrita, realizamos nosso círculo dialógico com a exposição livre d@s participantes.

Professora 1: a meditação é uma arte que a cada dia eu tento trabalhar no meu dia-a-dia. Uma das coisas que tem me ajudado são os exercícios físicos. Em casa eu percebo que preciso trabalhar mais os estados meditativos, porque ainda me levo pelas emoções. Mas no trabalho já consigo voltar para as ações com facilidade.

Professor 2: a observação sempre faz parte da minha vivência e com isso já aprendi muito. Traz discernimento e me permite ter na maioria das vezes as respostas pelas quais espero. A presença, a atenção está na minha vida mesmo rapidamente quando paro para cuidar dos meus animais, por exemplo. Quando ouço um amigo ou mesmo quando desempenho algumas atividades domésticas como lavar, passar, varrer a casa. Sinto satisfação quando faço as coisas com dedicação e presença.

Professora 3: O meu estado de meditação geralmente acontece antes de eu dormir. Durante alguns segundos eu consigo relaxar ao ponto de esquecer de tudo até vir o sono. Às vezes também, ao acordar procuro ficar ali parado, me sentindo, respirando, enquanto acordo. Antes mesmo de ir ao trabalho.

Professor 4: um momento de concentração em casa, assistindo um filme, escutando uma música, relaxando e esquecendo as obrigações, dificuldades e problemas. A palavra que tenho nesse momento é tranquilidade.

Professor 5: tenho usado bastante a atenção e a presença como fator primordial para meu trabalho. Estar atento ao que se está fazendo faz com que qualquer atividade seja executada com a máxima eficiência dentro de um tempo hábil. A meditação e as técnicas de relaxamento nos ajuda a prestar atenção ao que está ao nosso redor, escutar os alunos com precisão, atenção, saber ouvir, ler com calma e mais paciência consigo e com os outros.

A **professora 1** (hum) fala que sua experiência com a meditação é acionada pelos exercícios físicos. Ela, no entanto, desconsidera o fato de que suas emoções atrapalham o seu estado meditativo. Quando está no trabalho ela consegue ficar focada. Ficou claro que suas ações precisam estar descoladas de suas emoções para que possa ser eficiente. O que nos leva a crer que o papel das emoções aqui estão desconectas em seu trabalho.

O **professor 2** (dois) colocou que sempre houve uma disposição para ser observador da vida diária e que ao cuidar de seus animais ele estava realizando um ato meditativo. As atividades da vida diária como varrer, passar, lavar são vividas com entrega e dedicação.

A **professora 3** (três) tem uma concepção de meditação como estado de relaxamento, pois a mesma afirma que antes de dormir ela tenta meditar para se desligar do mundo. E que ao acordar procura se sentir, ficar parada para se perceber e se preparar para o dia de trabalho.

O **professor 4** (quatro) tem uma concepção de que consegue meditar quando escuta música ou assiste a um filme. O fato de esquecer os problemas e fugir da realidade é para ele meditar, pois quando fica tranquilo está bem.

Já o **professor 5** (cinco) afirma utilizar muito o estado de atenção e a presença como fatores importantes para o trabalho. O estar atento e focado na aula o faz executar com precisão suas atividades diárias na escola. Escutar os alunos, escutar a si mesmo é uma característica de atenção e presença. Ler com calma e paciência, de forma focada e atenta ao que se está fazendo no momento.

Professor 6: percebo que alguns fatores dificultam o processo meditativo na minha vida. O pensamento acelerado e as muitas tarefas não me permitem está totalmente envolvido em um processo meditativo. Consigo entender a necessidade, mas não consegui me adequar ainda.

Professora 7: para mim a meditação não é uma prática e sei que é necessária, tendo em vista o grande grau de stress em que vivo a mais de vinte anos trabalhando em três expedientes. Entretanto, minha atenção para o que me interessa é nítida. Consigo me concentrar. A maior dificuldade é quando tento acalmar a mente para dormir e lidar com a ansiedade. Embora o cansaço seja latente, só consigo relaxar depois de tomar uma medicação. Outro agravante é a facilidade com que perco objetos e não sei onde os deixei. Acredito que com a idade tudo isso tende aumentar e necessito encontrar saídas para meu bem-estar e equilíbrio.

Professora 8: Primeiramente quero dizer que desde muito cedo tive que aprender a pensar sobre questões interiores. Minha mãe foi roubada de mim e minha irmã muito cedo por uma doença maligna chamada esquizofrenia crônica, seguida de depressão profunda. Nosso pai nos incentivava a focar no futuro e treinar nosso emocional para as adversidades. Então hoje, aos 46 anos, me considero alguém que observa a maioria das vezes. Consegui a duras penas contemplar meu mundo interior para viver com mais qualidade e sanidade o exterior. Me considero atenciosa. Muitas vezes estou realmente presente no que faço, pois não consigo realizar nada plenamente sem estar totalmente presente. Tenho consciência das coisas que me cercam e acontecem comigo. E quando não tenho, procuro pensar muito a respeito até obter respostas plausíveis que aquietem meus sentimentos. Eu acredito que medito em três circunstâncias pontuais: quando caminho, quando estou lendo e quando trabalho. Essas coisas me fazem muito bem. Porém, já estou me trabalhando para as pausas também. São necessárias e não duram para sempre. Não devo temê-las. Amo pensar sobre mim, minhas reações, minhas ações. Isso me ajuda a compreender o outro. Sentir um pouco da sua dor sem doer em mim. Acredito que o nome disso seja “filtro”. Construí o meu e vivo melhor com ele. Ouvir essa palestra hoje me ajudou a compreender mais o que já vivencio.

Professor 9: é preciso concentrar essas três vertentes para chegar na meditação eficaz, gerando bem-estar ao corpo e à mente, não dependendo dos elementos

acessórios e sim da simplicidade do momento, fazendo assim produtivo. Desapegar das preocupações rotineiras, facilita o estado de espírito à conservação do corpo e a mente sã. No decorrer da vida profissional, pessoal e espiritual, é necessário termos momentos intrínsecos para continuarmos bem conosco e com os outros. Preparar nosso corpo para as adversidades da vida e deixarmos de apontar “aos outros” e nos enxergar como seres imperfeitos e dependentes de relaxamento, deve ser um trabalho diário.

Professora 10: consigo atingir esses três níveis no caminho para a escola, quando venho pilotando minha moto e concentrada naquele percurso, naquele caminho. Também consigo atingir esse estado de meditação quando estou sozinha em casa e tiro um momento para orar e meditar. Naquele momento eu paro e consigo focar naquele momento. Assim eu me vejo como mãe, amiga, mulher, esposa, filha mais velha que quer resolver tudo. Sou amiga dos meus alunos e me permito ser próxima deles.

Professor 11: o que me caracteriza é um estado de observação. Acho que nos momentos de aula, por exemplo, procuro na medida do possível uma atenção, ainda que seja com o olhar, fazendo com que a pessoa se sinta à vontade, como se fosse em uma conversa a dois. O momento da aula é meditação, quando o tempo não é visto nem passar, mas aquele momento consciente de presença fortalece o aprendizado e o ensino. Desse modo, acredito que os próprios alunos percebam que aquele momento é único.

Professor 12: eu consigo equilibrar esses três estados meditativos em quase todos os momentos do dia. Percebendo que estamos rodeados por energias boas e ruins, procuro equilibrar as minhas ações para absorver as energias positivas; na escola procuro vivenciar cada momento que é único, valorizando o contato com os alunos e meus colegas de trabalho. Ao chegar em casa no fim do dia, tento meditar mas acabo dormindo, talvez pelo cansaço físico. Onde me encontro e me percebo é quando em alguns dias ando de bicicleta por 8,5 km e sinto todo meu corpo, a minha respiração, o vento batendo em mim, vejo o pôr do sol, os pássaros cantando, passando, é onde me desligo de tudo.

Professor 13: meus estados meditativos acontecem tomando café da manhã, na calçada com os amigos, na praia tomando água de côco e nadando.

Professora 14: são poucos momentos que consigo unir em equilíbrio esses três estados meditativos. Ver o pôr do sol é um deles, em que consigo esse equilíbrio, assim também quando caminho pelas ruas.

O **professor 6** (seis) e a **professora 7** (sete) nos informa que, apesar de saber da importância da meditação, não conseguem se concentrar pois tem um pensamento acelerado, sempre está pensando em outra coisa quando está fazendo uma ação. A **professora 7** diz, inclusive, que só dorme à base de remédios porque não consegue desacelerar, é ansiosa e tem um ritmo de trabalho intenso. Ao longo do tempo trabalhando em três expedientes, fizeram dela uma máquina de atividade, sem parada. Tem dificuldades de perder objetos e não mais os encontrar, o que nos leva a compreender de que, de alguma forma, sua memória está afetada por toda uma carga de *stress* da vida diária.

A **professora 8** (oito) nos revelou experiências bem particulares de sofrimento ao longo de sua vida, desde a retirada de sua mãe de perto dela à doença de sua irmã. Tudo isso, gerou nela uma vida interior muito bem vivida. Ela relevou que está muito presente no que faz e consegue pensar, refletir durante suas ações. Está sempre focada no que faz e sente. Para a referida docente, as ações de ler, caminhar e trabalhar a deixam muito bem e satisfeita. Pensar sobre si mesma e suas ações a tornam um ser mais completo a ponto de também conseguir escutar bem as outras pessoas.

O **professor 9** (nove) expõe de maneira clara de que é necessário se concentrar bem nos três tópicos: atenção, presença e consciência, para se chegar numa experiência meditativa. Para ele, seria necessário desapegar das preocupações diárias para poder viver a meditação. Ele coloca também três momentos ou dimensões do cotidiano: vida profissional, pessoal e espiritual, que devem ser vistos como momentos intrínsecos para se poder viver melhor.

A **professora 10** (dez) coloca que no caminho para a escola ela consegue identificar que está em estado meditativo pois consegue articular as três dimensões. Ao pilotar sua moto, fica focada no percurso. Estando em casa sozinha, quando fica reservada para orar e meditar ela se sente inteiramente meditativa. Tudo isso faz dela ser mais feliz e cumprindo seu papel de mãe, esposa, filha mais velha que cuida de todos, amiga dos seus alunos e uma profissional dedicada.

Já o **professor 11** (onze) identifica esses estados meditativos quando está ministrando aula, pois está atento, escutando seus alunos e muito focado no que está fazendo. O momento da aula é também meditação, na medida que a própria noção de tempo passa rápido, pois até os seus alunos sentem isso. Pelo nível de envolvimento que é gerado na ação realizada.

@s **professores (as) 12** (doze), **13** (treze) e **14** (quatorze), revelaram que na vida diária, em momentos simples do cotidiano também conseguem perceber que estão em estado meditativo. A simples ação de andar de bicicleta, ouvir os pássaros, olhar para as coisas ao redor com atenção e consciência, conversar com os amigos na calçada de casa, tomar água de côco na praia, nadar e caminhar, são realizadas com inteireza e atenção.

Assim, podemos perceber alguns verbos de ação comuns nas falas e descrições dos estados meditativos, das quais podemos destacar: caminhar, nadar, pedalar, respirar, ler, conversar, ministrar aula, escutar @ outr@, ouvir música, comer, orar, lavar roupa e a louça, varrer a casa, sentir, assistir filme.

O que nos leva a compreender que esses estados de presença, de atenção e de consciência independentem de técnicas específicas, cada pessoa pode criar, da sua forma singular, o que mais lhe apraz e deseja. A expressão “se desligar dos problemas”, nesse sentido, não significa erradicá-los, ou mesmo desconsiderá-los, mas não deixar de viver o momento presente com inteireza, presentificação, plenitude e alegria.

Em ações corriqueiras do cotidiano cada educador e educadora foi reconhecendo que a meditação acontece de maneira efetiva nas mais diversas ações e atividades em situações absolutamente simples e prosaicas do dia-a-dia. As ações eram acompanhadas de sentimentos, emoções, sensações e percepções, o que integra as noções de atenção, presença e consciência.

Para uma melhor ilustração apresentamos um fluxograma dos estados meditativos.

FIGURA 17: ESTADOS MEDITATIVOS EM CORPUBUNTU.



Fonte: produção coletiva do grupo-aprendente.

Os estados meditativos: atenção, presença e consciência, conforme fluxograma ilustrativo, ocorrem concomitantemente em esferas que se interpenetram nos corpos em relação consigo, com @ outr@, com o meio ambiente, provocando estados de integração com mundos interiores e exteriores. Para @s docentes, a meditação é a musculação da atenção, é o fortalecimento de nossas capacidades de concentração, de inteireza, de estarmos presentes e focados em uma atividade, em uma pessoa, em uma situação, ou simplesmente no ambiente em que estamos localizados.

Sem divagações ou apartados de si, a mente consciente pode fortalecer estados de atenção e presença plena, o que inclui aqui o corpo, a respiração, o movimento, o pensamento. Assim, aos poucos, @s professores (as), foram percebendo que realizam meditação na medida em que ativam esses três estados, ou seja, quando estão presentes totalmente em uma ação, numa conversa, numa escuta, numa oração, nas situações mais corriqueiras do cotidiano. Quando utilizamos todos os recursos cognitivos, afetivos, psicomotores, emocionais e até mesmo sensitivos, podemos entrar em meditação.

A seguir, apresentaremos um fluxograma sintético de ações compartilhadas pel@s docentes acerca de seus diversos estados meditativos em ações do cotidiano.

FIGURA 18: AÇÕES COTIDIANAS EM MEDITAÇÃO.



Fonte: produção coletiva do grupo-aprendente resumida pelo pesquisador.

O reconhecimento desses três aspectos da meditação presentes no cotidiano d@s professores (as) foram importantes para a confluência dos próximos exercícios e mesmo para o entendimento de como podemos compreender a relação intrínseca entre corpo-mente-espírito como potencialidades inerentes à condição humana. A própria noção de

espiritualidade não descolada do cotidiano de cada pessoa nos trouxe elementos importantes para futuros aprofundamentos no grupo-aprendente.

Retomando os conceitos de Solomon (2003, p. 33), para quem a espiritualidade “é uma noção de nós mesmos identificados com outros e com o mundo”, num aqui-e- agora específicos, entregues e inteiros com disposição, cuidado e abertura, @s participantes foram compreendendo que no cotidiano mais prosaico podemos viver experiências profundas de meditação, oração e contentamento.

Desta maneira, o grupo-aprendente consolidou este 4º encontro trazendo e construindo unidades temáticas fundamentais que fizeram parte de toda discussão deste dia. Assim, podemos considerar que: **presença, atenção, consciência, inteireza e cotidiano** foram os principais temas discutidos em nosso Encontro Experiencial Eco-Relacional.

Após as reflexões em grupo, fizemos um momento de respiração coletiva de mãos dadas. Em cada inspiração e expiração fomos exercitando os estados de presença e consciência desses dois movimentos respiratórios cotidianos que, por vezes, passam despercebidos por nós. De olhos fechados, cada participante procurava se concentrar apenas no ar que entrava e saía dos pulmões, além de deixar que a energia grupal fosse circulando por entre as mãos.

Ao final nos despedimos com abraços em duplas dando tempo para que o corpo sentisse um ao outro com inteireza e presença. Enquanto as pessoas se abraçavam colocamos uma música para inspirar o momento já construído: gentileza (Marisa Monte).

4.1.5 Exercícios Integrativos em corpubuntu: 5º encontro

Nosso quinto encontro realizado no mês de novembro/2019 deu início às 07h00min com um café junto com @s professores (as), num clima de descontração e harmonia. Logo após o café fui fazer uma visita no centro de multimeios (biblioteca), a fim de conhecer os projetos de leitura desenvolvidos pela Escola. Logo em seguida, fomos à sala de vivências que já estava devidamente arejada e preparada para receber @s participantes.

A seguir descreveremos os passos constituintes dos exercícios integrativos em corpubuntu ocorridos em nosso 5º Encontro Experiencial Eco-Relacional.

1º momento: respiração e alongamento corporal facilitado por um dos professores de Educação Física. Massagens em duplas e depois finalizamos com cada corpo sustentando um ao outro pelas costas;

2º momento: Andar pelo espaço, fixar o ponto com o olhar em diversas partes da sala, caminhar de formas variadas: de frente, de costas, de lado, de forma lenta, veloz, normal. Ocupar espaços da sala e mantendo a respiração;

3º momento: Andar de olhos fechados por um tempo, perceber onde está pelo toque. Depois cada pessoa encontra outra (ainda de olhos fechados) e tenta descobrir quem será essa pessoa apenas pelo contato das mãos e do cheiro;

4º momento: Em dupla, um fica de olhos fechados enquanto a outra vai tocando em partes específicas e variadas do corpo de seu (sua) parceir@. Na medida que essa parte do corpo é tocada ele se expande em busca do toque. Pelos sentidos do toque o corpo caminha na direção do encontro.

FIGURAS 19: EXERCÍCIOS EM DUPLA.



Fonte: registro da atividade por um d@s professores participantes.

5º momento: Fazer um círculo grande com tod@s @s participantes. Uma pessoa fica no centro e enquanto isso todos tentarão tocar em alguma parte dessa pessoa de forma a não ser pegue pela pessoa do centro. Quem está no centro do círculo estará de olhos vedados com um pedaço de tecido preto e tentará aguçar seus sentidos e percepções auditivas, para que, na mínima aproximação de outra pessoa, possa agarrar e abraçar a pessoa. O jogo requer estado de atenção, concentração, cuidado e sentido da audição em ativação.

6º momento: Continuar caminhando pelo espaço, sentir a respiração, observar as partes do corpo, olhar para quem se aproxima. Fazer pequenas interações frente a frente e continuar a caminhada.

7º momento: Andar no nível baixo, pelo chão e por realizar interações com os pés. Sentir o outro pelos pés.

FIGURA 20: A DANÇA DOS PÉS.



Fonte: registro fotográfico de Rinardo Mesquita.

O exercício no chão se dava em pequenos núcleos próximos que se aglutinavam durante a movimentação dos corpos. Antes de irem ao plano baixo as pessoas iam se encontrando pelos pés no plano alto durante as paradas na caminhada.

O toque pelos pés provocava sentidos e sentimentos de alegria entre @s participantes. A experiência durante o processo gerava um clima de intimidade, integração e ludicidade. Os sentidos do toque pelo corpo em suas mais variadas partes provocaram muitos sentimentos que num segundo momento foi compartilhado em grupo.

8º momento: faz-se um círculo entre os participantes. Uma pessoa vai para o meio e enquanto isso, pouco a pouco, cada pessoa que formava o círculo toca em alguma parte da pessoa que está ao centro e emite um pensamento positivo, um sentimento, uma vibração energética de alta frequência de amor, perdão, bondade e harmonia.

Quando todos passaram pela experiência finalizamos com um abraço coletivo e iniciamos a compilha da atividade do dia. Os exercícios duraram cerca de 2h00min

sem pausas, num fluxo ininterrupto. Nesse dia contamos com a presença de 15 pessoas no total entre as três áreas do conhecimento.

9º momento: Círculo dialógico.

O dialógico fluiu livremente deixando que cada pessoa se sentisse livre para falar, como foi a experiência dos exercícios. A palavra circulava sem necessariamente obedecer uma ordem.

Professora 1: tenho dificuldades de silenciar, ficar parada me incomoda, tenho impaciência. Fiquei bastante impaciente na hora que tínhamos que ficar parada, porque eu gosto de me movimentar, ficar andando fazendo alguma coisa.

Professor 2: Senti-me, em algumas vezes invadido pelas várias mãos em mim. Fiquei meio que sufocado. Gostei da parte da brincadeira de tocar no outro, foi bom. Mas o toque é muito profundo né, parece que vão entrar na gente, sei lá. Senti que a qualquer momento poderia ser invadido por alguém. O corpo é algo muito profundo, uma pele que nos diz muito de quem somos e o que sentimos.

Professora 3: Gostei muito, tenho facilidade de me jogar na proposta dos exercícios corporais, eu fico muito à vontade.

Professor 4: Fechar os olhos me dá um pânico, fico com medo... muito ruim. Encontrei algo em mim que sei que preciso trabalhar. Essa situação é algo bem particular, mas que acaba influenciando no trabalho, na vida profissional, em tudo.

Professor 5: Tocar no outro é distribuir energias. Na Umbanda, se não me engano, tocar na cabeça é abrir os caminhos, o Ori da pessoa é na cabeça. O toque na cabeça acho tão sagrado, uma espécie de benção.

Três depoimentos nos chamaram atenção no que tange ao toque de uma pessoa no seu corpo. @s **professores** (as) **1** (hum), **2** (dois) e **4** (quatro), disseram que houve um incômodo no que diz respeito ao toque no corpo. A sensação era de invasão, medo, impaciência. O fato de deixar o corpo estático, imóvel, para uma professora causou incômodo e afobação. Para o **professor 2** o corpo é algo muito particular, profundo, diz muito de quem nós somos. Assim, quando ele foi tocado por outra pessoa, se sentiu invadido com várias mãos em diversas partes do corpo.

Essas falas e depoimentos nos atestam uma ausência de se trabalhar com o corpo na escola. É como se a negação do próprio corpo se fizesse presente em cada toque ou encontro por eles e elas experienciados. Os espaços educativos ainda são muito

destituídos da presença desse corpo total, integral, pertencente a toda comunidade de aprendizagem. Não basta, portanto, aprender com a cabeça, é preciso reintegrar o que nos fraturou e fragmentou. Não são somente as disciplinas que são estanques, separadas, disjuntas, mas nossa natureza corpórea é ausente como parte dos saberes escolares que deveriam ser melhor trabalhadas nos estabelecimentos de ensino.

Na Educação Infantil ainda encontramos a forte presença das corporeidades, da ludicidade, da brincadeira, do toque. Porém, à medida que avançamos na idade e nas séries escolares, retrocedemos ao isolamento corporal e ao medo de relações mais profundas, sinceras e corporais.

Assim, nas proposições geradas com os exercícios, percebemos que havia um antes carregado de medo, pavor, estranhamento e vergonha. Uma sensação de pavor e luta contra todos os preconceitos e anos de negação d@ outr@, dos encontros, dos olhares, dos toques. No entanto, após os exercícios, um estado de leveza, descontração e posse de si mesmo pela capacidade de experimentar tais atividades.

É comum visualizarmos na esfera educacional a desconsideração desse corpo-total e integrado. Tanto @s educadores/as, gestores/as como educand@s, são influenciados a pensar um corpo restrito ao cérebro e às mãos para escrever-digitar, sem uso de sua capacidade expressiva, de contatos e encontros, pois como nos diz Toro (1991) “O mundo corporal sensível e visível é algemado e encarcerado”.

Segundo Foucault (1999) no século XVIII o corpo é tido como fonte de poder, passível de ser manipulado, adestrado e disciplinado. Um corpo dócil, altamente especializado, capaz de ser ao mesmo tempo produtivo e submisso, pois para o autor “... é dócil um corpo que pode ser submetido que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado” (p.118).

Nas escolas, caracterizadas pelo autor, como “máquinas de ensinar”, de “vigiar”, de “hierarquizar”, de “recompensar” (FOUCAULT, 1999, p. 126), os corpos d@s alun@s são individualizad@s e classificad@s mediante o olhar d@ professor (a) que hierarquicamente se coloca numa situação de poder e controle. A rigidez corporal presente nas escolas traz essa ideia baseada na eficiência do trabalho realizado dentro de uma economia de tempo e de gestos.

Mas mesmo em espaços formais da Educação como a escola pública, podemos intervir com novas proposições para se viver e pensar outras práticas corporais integrativas e colaborativas de formação integral do ser humano. Pois como nos diz Brandão (2013, p.23), precisamos

Conquistar lugar de justa presença e influência no interior das instituições públicas. Ela deveria batalhar por tornar-se uma proposta não apenas tornada pública, mas até mesmo definidora de destinos e sentidos de uma educação de vocação libertadora.

Acessar nossa individualidade nas relações com @ outr@ pelo corpo, pelo movimento é trazer para o meio institucional escolar possibilidades de intervir com processos de libertação e formas outras de pensar formação docente.

Cabe-nos recordar, portanto, a educação pautada numa lógica freireana que significa a compreensão da Educação como um processo de evolução, transformação e emancipação na perspectiva de seres humanos autônomos, livres, inteiros, inconclusos e fazedores de suas próprias histórias. Uma Educação que assume o corpo em sua totalidade, que assume a racionalidade corporal como constitutivo dos processos formativos de aprendizagem.

A **professora 3** (três) deixou claro sua capacidade de se deixar experienciar pela atividade proposta. Para ela, há uma facilidade e um estado de ficar à vontade. Já para o **professor 5** (cinco), tocar no outro é distribuir energia. Fez uma comparação com a própria Umbanda no que diz respeito à cabeça, ao Ori.

A partir dessa fala do **professor 5** (cinco), o diálogo foi para a questão de religião, corpo, espírito, mente e espiritualidade. Livremente acabamos por querer saber se, para eles e elas, havia relação entre essas dimensões, como eles (as) compreendiam do que seria corpo, mente, espírito, espiritualidade. O debate fluiu livremente sem preconceitos ou tabus.

Professor 6: para mim são três elementos separados, mas unidos ao mesmo tempo. Podemos dizer que são três pessoas da Santíssima Trindade. A mente é o pai supremo. Nunca pensei muito sobre isso, mas acredito que somos tudo isso misturado.

Professor 7: um ateu pode crer naquilo que ele acredita. A bondade, por exemplo, independe de religião, Pessoas que nem acreditam em Deus podem ser sim muito boas, caridosas. Elas podem servir até mais. Acho que não se pode querer determinar nada a outra pessoa. Cada pessoa é o que é. Precisamos parar de julgar os outros.

Professora 8: pra mim cada pessoa vive a espiritualidade da sua forma, não regra, uma forma, a religião é quem dá a forma pra cada pessoa. A espiritualidade é pássaro livre, voa alto e deixa seu canto por onde passa. Cada pessoa escuta o canto e sente à sua maneira.

Professor 9: eu, por exemplo, vivo minha espiritualidade tocando, cantando, não sigo nenhuma religião em específico. Não critico quem tem a sua, mas a minha maneira é pela música.

@s **4 professores (as)** que expuseram suas opiniões tinham semelhanças nas respostas, com uma visão bastante livre de religião e crença. Não tocaram muito nos aspectos relacionados à mente, ao espírito. Detiveram-se muito à questão da religião e à espiritualidade. Somente o **professor 1** fez uma alusão ao corpo, mente e espírito com uma alusão a um dogma católico: Santíssima Trindade, em que Pai, Filho e Espírito Santo são uma só pessoa em três. Apesar de serem três seres distintos, segundo o professor, seriam uma só pessoa. Daí fez uma comparação com o corpo, a mente e o espírito. Como o assunto trazido pelo professor se tratava de um dogma de fé por ele praticado, preferi não aprofundar o assunto e deixei que as outras pessoas fossem se colocando. A ideia do círculo dialógico não era que todos estivessem de acordo entre si, mas que partilhassem suas experiências, suas opiniões e aprendessem a respeitar as diferenças.

O **professor 7** (sete) colocou, por exemplo, que a questão da crença não tem necessariamente relação com a participação numa religião. Era o que o filósofo Solomon (2003) chamava de espiritualidade naturalizada. Isto é, a pessoa não precisa se congregar ou se identificar com algum tipo de religião específica para viver a dimensão da espiritualidade. A bondade, o amor, o perdão, podem ser uma atitude de qualquer pessoa disposta a experimentar essas virtudes ou valores. Aqui ela colocou que não cabe o preconceito, a intolerância e a violência para quem quer que seja.

A **professora 8** (oito) fez uma linda alusão à espiritualidade enquanto um canto do pássaro que voa livre e deixa seu canto por onde passa. As pessoas que o escutam, ficam com seu canto, mas não precisam aprisionar o pássaro. O escutar o canto do pássaro tem a ver com os sentidos que a pessoa imprime nele a partir de suas experiências e sentimentos. A espiritualidade não tem modelo preestabelecido, a religião é quem dá a forma, o jeito, a maneira.

Esse sentido se aproxima daquilo que Boff (2009) vai nos dizer acerca da experiência humana na Terra, um ser de abertura em todas as direções, um nó de relações, inacabado, que vive sua transcendência de forma livre sem nenhum arranjo existencial pré-fabricado. “Somos seres que rompem barreiras, violam interditos, se lançam para além de todos os limites dados”. (BOFF, 2009, p. 17).

O **professor 9** (nove) fez uma linda alusão da arte como uma espécie de vivência de sua espiritualidade. Para ele a música era essa experiência fantástica de viver uma dimensão do espírito. O que corrobora com nossa visão de uma espiritualidade integrada

num aqui-e-agora, que a tudo re-liga e integra, independentemente de pertencer ou não a alguma instituição religiosa.

Na experiência do professor, a arte é a manifestação de sua natureza humano-divina, é a poética da inteireza humana por meio da linguagem artística.

Professor 10: foi muito bom poder tocar no outro, ficar atento, perceber pelo toque quem era. Às vezes eu sentia raiva sim, porque queria pegar a pessoa e não conseguia. Mas procurei escutar atentamente as pisadas, a respiração. Eu acho que esse exercício me ajudou a despertar o senso da atenção e da escuta sensível.

Professor 11: a atividade hoje foi bem divertida, provocou alegria, dinamismo, exigiu agilidade e abertura ao lúdico. Eu estava tão envolvido que nem vi o tempo passar. Me senti na época da escola quando era criança e brincava com meus colegas no pátio. Percebo que precisamos ser criança, há uma criança viva em mim, gravada na história e na memória, no corpo.

Professora 12: eu fiquei cansada, por vezes queria parar, estava ofegante. Mas fez de mim consciência de força. De que eu tô viva, sabe. No meio do exercício percebi o quanto não trabalho meu corpo. A experiência de pode ser tocada foi incrível, porque senti uma energia passando em todo corpo. Foi incrível. Se permitir ser tocada com delicadeza, amor, cuidado e respeito, faz uma total diferença.

Nos exercícios integrativos em corpubuntu, percebemos que alguns princípios e premissas foram experienciados com inteireza nos depoimentos d@s professores (as). Por exemplo, quando o **professor 10** (dez) revela que ficou mais atento, sentindo a respiração, escutando os detalhes das pisadas d@ outr@ que se aproximava, no leva a consolidar os sentidos da presença, da respiração individual-coletiva, fortalecendo a presença plena no aqui-e-agora, na percepção ampliada e aguçada de seu corpo em interação.

Já o **professor 11** (onze) coloca a realidade e a experiência da alegria, da ludicidade, da brincadeira, a dimensão do afeto que, pelo corpo, acessa nossas múltiplas dimensões etárias. O tocar @ outr@ é mais do que simples contato, é se encontrar consigo, jorrando vida, alegria e contentamento.

No depoimento da **professora 12** (doze), o sentir medo, raiva, cansaço, fome, dor faz parte dos sentidos da presença. A força vital que circula no sangue, no corpo total, a faz experienciar a divina arte da vida pulsante feita pele em movimento. É o corpo interagindo com sua capacidade de sentir, pensar, agir num fluxo ininterrupto.

Em nosso quinto encontro por meio dos exercícios integrativos em corpubuntu, podemos estabelecer algumas unidades temáticas em comum, expressadas em fala e imagens, silêncios e pausas. Identificamos e traduzimos tais unidades temáticas por meio

das seguintes dimensões: **sensações múltiplas, alegria e ludicidade, corpo-transcendência, sentidos de presença, afetividade, energia.**

Vale destacar que as unidades temáticas foram construções do grupo-aprendente durante o próprio processo ao final das atividades desenvolvidas.

Finalizamos nosso encontro de mãos dadas e olhando uns para @s Outr@s e aos poucos descemos ao chão e de mãos espalmadas na Terra fizemos uma saudação aos sentidos de pertencimento de nossa humanização terrena em reverência e respeito à Mãe Terra. Acariciamos o chão e com o olhar fixo nas pessoas elevamos nosso corpo aplaudindo até o alto com palavras de gratidão a tudo que experimentamos neste encontro.

De forma muito espontânea, cada pessoa procurava uma a outra e se despedia. O clima gerado foi de descontração e harmonia. Os afetos experimentados por meio dos exercícios provocaram uma disposição para encontros livres e dialogais. Mesmo após o término das atividades as pessoas ficavam na sala conversando e ainda compartilhando experiências do momento vivido.

4.1.6 Círculo Dialógico: 6º encontro

Nosso sexto Encontro Experiencial Eco-Relacional realizado no mês de dezembro/2019 deu início às 07h20minutos e finalizou às 9h00minutos devido a compromissos pedagógicos. Tivemos a participação de 15 educadores (as), num clima de muita descontração e harmonia.

Os Círculos Dialógicos foram ações permanentes durante os encontros após os exercícios e atividades. No entanto, esse dia dedicamos um momento específico para gerar um fluxo de diálogo sobre o que já havíamos experienciado até o momento. O lugar que escolhemos para conversar foi no chão da sala, com disposições diversas. Uns ficavam sentados, outr@s deitavam e a disposição de fala era livre. A única temática que decidimos conversar neste dia foi sobre como estávamos diante do processo formativo, no que as atividades estavam colaborando e ou contribuindo em aspectos pessoais e/ou profissionais. Assim, cada pessoa ia falando de forma livre e descontraída.

Professora 1: tenho aprendido a me olhar nessas atividades. É um convite a nos perceber melhor. Tem coisas que nem sabia que existiam em mim sabe. Meu corpo também foi melhor sentido, experimentado. Acho que uma formação dessa a gente leva pra vida toda. Acaba influenciando na minha sala de aula. Eu fico mais livre para ser eu mesma.

Professor 2: aqui a gente pode dizer o que sente e pensa, sem muita preocupação em errar ou acertar. O corpo em integração com o outro é algo muito profundo, tocar nas pessoas que a tanto tempo trabalho sem perceber as pessoas na sua essência, pra mim foi algo marcante.

Professora 3: eu sinto muito que algumas pessoas não estejam participando dessa formação. Isso aqui deveria ser algo com todos da escola, porteiros, zeladores, serviços gerais, porque une, trabalha o amor, a paz, a integração entre os funcionários. É mais que sentir emoção é ser em harmonia com os outros.

Professor 4: muitas vezes não temos tempo de vivenciar na escola esse tipo de formação porque somos obrigados a cumprir muitas demandas pedagógicas do dia-a-dia. As formações são muito raras e parece que fica restrita a trabalhar com conteúdos e temas das disciplinas escolares, não que não seja importante, mas só isso também acredito que fica chato. Durante os exercícios pude me voltar pra mim de forma mais profunda, a conhecer e me relacionar melhor com meus colegas de trabalho. Estou plenamente satisfeito, e se posso resumir a uma única palavra seria harmonia.

Professor 5: eu jamais imaginei que estaria aqui trabalhando de short na escola. Vir para escola e ficar livre para me expressar e trabalhar com meu corpo. É tudo muito novo e a princípio não vou mentir que me causou estranheza, mas depois fluiu simples de forma muito normal. Educação para mim tem a ver com essas coisa sim, com corpo, com emoção, com arte e meditação. Para além das questões cognitivas tem a relação consigo mesmo para depois partir para o lado mais sistemático dos saberes.

Durante as falas d@s participantes ia trazendo uma série de reflexões acerca dos referenciais teóricos aos quais trabalho na presente investigação e parece que eles estava ali, materializados em cada depoimento. Por exemplo, a professora 1 fala de poder exercer o direito de ser ela mesma no processo, a se olhar, se perceber melhor, ver suas potencialidades e fragilidades. Ou seja, lembro de Freire (2009), quando nos diz que formar é mais do que treinar, é estabelecer uma dialogicidade consigo mesma e com @s outr@s, na perspectiva de emancipação e libertação dos corpos-mentes.

Quando o **professor 2** (dois) nos diz que pode dizer o que sente e o que pensa, sem ficar preocupado em errar ou acertar vemos o caráter libertador do processo educativo, para quem se propõe a experimentar para além de quaisquer lógicas subalternizantes provocadas historicamente por pedagogias colonializantes. O corpo aqui tem lugar de fala e encontra suporte de legitimação para se afirmar quem é, o que quer e o que sente.

Nas falas 3, 4 e 5 vemos o caráter de uma Educação Eco-Relacional (FIGUEIREDO, 2007), integrativa e que precisaria ser permanente (SILVA, 2011). Aqui, @s atores e atrizes, autores e autoras da experiência cultivam um modo de formação decolonial, não separatista ou fragmentado, que valorizam o instante e se apossam de outras proposições formativas.

Apesar das demandas burocráticas do cotidiano escolar, vemos o reconhecimento da importância de se estabelecer outros fluxos formativos, promotores de vida, afetividade, harmonia, felicidade e espiritualidade.

A Educação enquanto experiência, segundo Larossa (2013), é o que nos atravessa e o que nos toca, nos faz pensar e viver numa relação única. Pois, segundo o autor “[...] somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à experiência da transformação [...] O saber da experiência se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana.” (LAROSSA, 2013, p. 25-26).

Em Silva (2011), a formação permanente relacional numa lógica freireana privilegia os processos de dialogicidade, da compartilhada de experiências, das corporeidades vividas e das múltiplas linguagens (FIGUEIREDO, 2007). Para Silva e Figueiredo (2011; 2007), é por meio de ambiências experienciais Eco-Relacionais na escola que podemos vislumbrar um movimento educacional lúdico, prazeroso, afetivo, político, corporal e sócio-transformador.

Nos depoimentos encontramos os recortes de muitas teorias que permeiam a construção do presente estudo, tais como o conceito de Espiritualidade segundo Boff (2006) e Solomon (2003), Experiência em Larossa (2013), Educação Dialógica em Freire (2019), PER com Figueiredo (2007) e Formação Permanente Relacional com Silva (2011). Assim, as tessituras dos muitos fazeres e pensares se misturam num rico potencial teórico-metodológico e ontológico, em consonância com o que nos diz Figueiredo (2008) quando aponta a PER enquanto articuladora de três dimensões formativas entrelaçadas: epistemológica, metodológica e ontológica.

É o concreto-refletido, o vivido-pensado, perceptível às emergências do presente, em contínuo processo de re-formulação e re-elaboração. Numa dialógica contextualizante, criativa e sempre atenta ao que pode surgir do súbito processo.

Uma outra reflexão que foi gerada foi sobre o próprio processo do formato dos círculos dialógicos, da compartilhada de saberes e experiências. Dessa maneira, @s docentes foram tecendo reflexões importantes dessa proposição:

Professora 6: a todo momento me sentia dialogando com as pessoas aqui. Pelo olhar, pelo sorriso, pelo toque, pelo corpo inteiro. Acho que aprendi que precisamos valorizar mais esses momentos que são únicos e ricos. A princípio achava que íamos perder tempo, mas agora vejo que ganhamos tempo, experiência e oportunidade. Dialogar ganhou para mim uma dimensão mais profunda ainda. É escutar atentamente mais do que ouvir.

Professor 7: O corpo fala né. Tudo falava a todo instante, mesmo sem dizer uma única palavra. Porém, quando a gente vinha para o círculo compartilhar

do momento que vivenciamos era tão rico poder perceber o que o outro sentia e vivia. A gente aprende muito escutando. A gente se transforma no ato mesmo de escutar.

Professora 8: A relação é não hierárquica, tá todo mundo se vendo e numa relação de igualdade na diferença as pessoas se respeitam. Eu aprendi muito com essa experiência do Círculo. Ficar no círculo no chão dava a sensação de estar em casa, na intimidade de uma conversa gostosa.

Professor 9: dialogar em círculo no chão foi muito bom, conhecer os colegas de trabalho de forma tão íntima é bom. A gente passa tanto tempo junto no trabalho mas não tem tempo para parar e escutar o outro de verdade. Aqui foi assim, havia tempo destinado a isso.

Professor 10: uma coisa que prestei atenção aqui foi que precisamos fazer isso na sala também. Eu mesmo tenho trabalhado mais essas questões com meus alunos. Conversar sobre uma matéria, um assunto, deixar que eles se expressem. Dar tempo ao outro de se colocar. Talvez aí resida o cerne do papel do educador: escutar mais e falar menos. Para mim o centro desse círculo de diálogo é a escuta atenta e sincera.

Professora 11: eu me expressa sem medo porque me sentia acolhida na escuta. Nunca tive essa oportunidade de ser escutada. Lá em casa eu mais falo e dou conselho, ninguém quer ouvir meus problemas. Aqui foi interessante o fato de as pessoas olharem durante as falas umas para as outras. Acho que a disposição em círculo ajudou muito. Falar é muito bom, libertador, me ajudou muito. Mas escutar e ser escutado é uma rica experiência. Como nos dizia o grande educador Rubem Alves, seria melhor que aprendêssemos a arte da escutatória do que a oratória. Não que não seja importante o ato de falar, de expor ideias e opiniões, debater, mas a arte da escuta nos coloca numa atitude de entrega solidária ao outro. Na grande arte da educação, nós educadores deveríamos aprender a grande arte da escuta.

Com base nas falas e depoimentos d@s professores e professoras, os círculos dialógicos são espaços importantes de escuta sensível e ativa. Os seis pronunciamentos d@s participantes trouxeram à tona o fato da escuta ser o elemento central de uma educação emancipadora e libertadora proposta por Paulo Freire e João Figueiredo em que todos somos aprendizes-ensinantes. Para Figueiredo (2007, p. 89) “Ensinar-educar dialogicamente exige o saber escutar, pois é escutando que aprendemos a falar com..., numa posição dialógica, que considera o outro também como sujeito do saber.”

A própria arquitetura circular oferece e oportuniza as relações não hierárquicas segundo @s participantes, permitindo livre fluxos de diálogo, interação e circulação de energia. Por isso, mais do que uma forma de se posicionar no espaço-tempo é um modo de existir dialógica e amorosamente no mundo.

Inspirados nos Círculos de Cultura proposto por Freire nos anos sessenta no processo de alfabetização de adultos, os círculos tornaram-se símbolos de uma nova configuração e cartografia pedagógica, uma nova consciência política, cultural e social

da educação. Ou seja, cada pessoa era legitimada em sua diversidade humana, deveria ser respeitada e acolhida em sua diferença singular na coletividade.

Quando a **professora 11** (onze) falava que se sentia acolhida na escuta do círculo, era porque a experiência da circularidade e oralidade permitiram a criação de uma ambiência educacional emancipadora e promotora de vida. Permitir que @ outr@ se expresse, se pronuncie, deixar que exponha sua vida e acolher com delicadeza e respeito, é construir uma perspectiva educacional Eco-Relacional numa conexão para além de qualquer centro, “como cadeia que articula os nexos do viver, do pensar e do sentir”. (FIGUEIREDO, 2007, p. 180).

A **professora 6** (seis) fala da dialogicidade corporal, do corpo que fala e se comunica o tempo inteiro. É um corpo que pensa, que age, que fala, que sente, que escuta, que reza, que se rebela, que cria, que ama e sofre, um corpo-total e consciente (FREIRE, 2006). O professor 7 (sete) também colabora nesse sentido acerca desse corpo-fala, mas acrescenta o caráter transformador do ato da escuta. Ao escutar e se pronunciar acabamos por nos transformar e transformar a realidade a nossa volta, pois a palavra é portadora de poder e o ato de acolhê-la é libertador.

Já o **professor 9** (nove) nos traz a reflexão acerca do tempo que dedicamos na escola aos processos burocráticos pedagógicos e nos esquecemos de parar para escutar @s colegas de trabalho e @s própri@s alun@s. Aqui fica claro a supervalorização dos processos de produtividade escolar, centrados em avaliações internas e de larga escala sem tempo para construir relações éticas-colaborativas e afetivas.

Em Freire, a dimensão do diálogo tem uma especificidade única: a política do diálogo, um exercício e prática de liberdade a partir de uma matriz crítica que gera criticidade, nutrida pelo amor, pela humildade, pela fé, pela esperança e pela confiança. (FREIRE, 1967). Assim também como na PER analisadas por Figueiredo e Silva (2009), quando nos falamos de um saber parceiro que se efetiva em interações permanentes, pautada numa lógica amorosa, afetiva e respeitosa. Pela circularidade do processo gerado, o saber não pertence a um único indivíduo, a palavra tem giro e força ancestral da coletividade presente, permitindo fluxos e aprendizagens com uma escuta atenta, sensível e amorosa.

No decorrer das falas percebia que seus corpos também gesticulavam entrelaçamentos conceituais entre o que se dizia, pensava e sentia. O corpo era, assim, a reverberação e materialização daquilo que a fala tentava alcançar das experiências vividas no processo. Dessa maneira, ia trazendo elementos teóricos importantes do presente estudo no que tange aos conceitos de corpubuntu por mim explicitados em seções

anteriores. Um corpo em relação como força integrativa e vida comunitária, que expõe e escoas energias vitais por meio da pele, do suor, do olhar, do tocar, do Eco-Relacionar.

Nas próximas falas observamos a natureza da formação proposta, os estados e sentimentos d@s docentes no processo formativo, seus anseios e propostas futuras.

Professora 12: nunca aprendi tanto em tão pouco tempo sobre mim mesma. Estou feliz por estar aqui. Quando venho pra cá tomo posse de mim. Estou feliz e agradeço a oportunidade de estar participando dessa formação que não é preciso ficar horas perdidas escutando uma palestra.

Professor 13: eu tinha muita raiva quando tinha que saber que ia participar de alguma formação, porque às vezes era algo que não me chamava atenção. Era sacal ficar o dia inteiro só escutando uma palestra de 3 ou 4 horas, demandas pra gente fazer e mais projetos pra gente ter que dá conta na escola. Eu saía de lá esgotado. Confesso que fiquei meio cabreiro quando vieram propor essa formação com a gente, mas quando vi que era outra coisa, ahhh... me senti à vontade e feliz. É bem isso, felicidade.

Professora 14: eu acho que deveríamos ter essas formações sempre na escola. Nem que seja de forma bimestral, ajuda muito né. Até pra dormir tá ajudando, porque acabamos por aprender coisas sobre nós mesmos. Penso que todos os funcionários precisariam também passar por essa formação porque integra, ajuda nos relacionamentos.

Professor 15: eu proponho que essas formações poderiam acontecer com os alunos na salas também, eles são tão agitados. Eu mesmo busco, às vezes meditar com eles em sala, funciona muito, mas é só eu né. Seria interessante ser uma ação geral da escola.

@s professores (as) 12 (doze) e 13 (treze) falaram sobre os processos formativos que tinham relação com autoconhecimento, sobre as percepções sobre si mesm@s no percurso da formação. Os sentimentos eram de alegria e felicidade em participar, ou seja, os aspectos da afetividade estavam presentes o tempo inteiro, corroborando com a própria PER quando nos diz que os processos formativos precisam ser encharcados de experiência afetiva, acolhedora, amorosa, política e integrativa (SILVA, 2011).

Segundo Silva (2011), vivenciar a lógica de uma formação permanente relacional tendo como base a PER, implica superação de modelos subalternizantes e colonializantes da formação docente, que ainda permeiam muitas práticas formativas no Brasil e no mundo. Sob o prisma da PER, “[...] todos (as) passam a se sentir incluídos (as), valorizados (as) em suas individualidades, respeitados em suas particularidades, gostos, atitudes e comportamentos”. (SILVA, 2011, p. 136).

Aqui vemos o caráter político da formação docente, em que a dinâmica propõe uma circularidade dos processos numa relação parceira e colaborativa, sem a visão

hierarquizante de quem sabe e quem deve aprender no ato de escutar. Pelos depoimentos expressados nas falas d@s professores (as), o saber não é algo que deva vir de fora, de alguém em especial, mas que pode ser construído em cooperação, em parceria. Ficar ouvindo uma palestra de 3 ou 4 horas, numa lógica proposta de caráter formativo, representava para na lógica do professor 13 algo sacal e que não chamava atenção, além das muitas demandas burocráticas que deveriam assumir após a palestra.

Para @s **professores (as) 14 (quatorze) e 15 (quinze)**, os sentimentos eram de que essa formação, por eles (as) vivenciad@s, pudesse ser ampliada a toda comunidade escolar: funcionári@s, alun@s, e por que não dizer, familiares. A professora 14 (quatorze) colocava que a formação poderia ser permanente na escola, ficando claro que os processos formativos nesse formato não aconteciam.

Após a atividade do círculo dialógico fizemos uma respiração coletiva em silêncio, de olhos fechados a fim de captar as palavras e energias que circularam no espaço da sala. Terminamos com abraços em duplas e nos despedimos de todos.

Nas falas d@s participantes do 6º encontro algumas unidades temáticas emergiram das falas, dos sentimentos e da gestualidade das pessoas, das quais podemos aqui destacar: **singularidade-coletividade, libertação, afetividade, escuta ativa e sensível, formação dialógica-humana.**

Desta maneira, traduzo esse sexto encontro por meio de uma poesia que emergiu no e do processo investigativo, no instante do círculo em que os corpos-palavras-afetos se manifestavam em suas singularidades coletivas em energia comunitária e transcendente. O eixo por onde gira a palavra circular está ancorada na escuta transformativa que inspirou o poema-encantamento.

Escutar o inaudível som das palavras que rolam do teu silêncio e dos teus abraços...

Escutar os detalhes, as frases mal-acabadas, as interrupções, o timbre, a velocidade das
palavras que dançam entre nós;

Escutar tua inteireza em tudo que falas, fazes, calas e sentes...

Escutar tirando de mim o pedestal de referência, escutar tomando como referência tua
singular forma de ser e estar... ir além de mim para chegar em ti.

Escutar sensivelmente, porque lá no fundo mora alguém que ainda desconheço.

Um pedaço de mim em ti reverbera;

Ao te escutar, deparo-me comigo, com as estranhezas que em mim ainda não se revelaram, que se encontram ocultas, adormecidas pelas percepções parciais daquilo que pareço ser;

Escuto-te com atenção nos detalhes próprios de tua história, sem querer antecipar-me em nada; apenas um olhar e ouvido atento, disponível, entregue ao que me dizes.

Pausas, silêncios, palavras que jorram e me oferecem um pouco de si... bebo com sabor de quem nada sabe e quer apenas ficar, permanecer ali num encontro de escuta e oferta.

Escutar e sair de mim para chegar em ti... movimento necessário para uma escuta que se propõe captar um legítimo outr@ diferente de mim; mas que se encontram na maravilhosa arte da escuta.

Talvez não queira de mim palavras, mas apenas minha presença inteira e atenta ao que me ofereces de intimidade... e assim fico, permaneço disposto a te escutar para escutar um lindo jarro de barro feito de tuas essências.

Na arte da escuta, a verdade não é um lugar que se chega, ela está num entre-lugar, numa relação entre seres que se propõem a viver uma experiência de humilde entrega.

(Escuta-transformativa: poema criado por Rinardo Mesquita após o processo do 6º Encontro Experiencial Eco-Relacional na EEEP Rita Aguiar Barbosa em dezembro/2019)

4.1.7 Exercícios Integrativos em corpubuntu e Círculo Dialógico Avaliativo: 7º encontro

Nosso sétimo encontro foi realizado no mês de janeiro/2020. Começamos nossa atividade às 07h30min com a presença de 10 educadores (as) numa duração de 3 (três) horas de encontro.

A seguir descreveremos os passos constituintes dos exercícios integrativos em corpubuntu.

1º momento: Círculo energético relacional com uma respiração em círculo. Dispostos em pé as pessoas acolhiam a cada um e cada uma com um olhar ao som de uma música: amor de índio (interpretado por Maria Gadú). Depois íamos encontrando uma respiração individual-coletiva, deixando fluir a energia que reverberava pelo olhar, pela respiração;

2º momento: Movimentação das partes de corpo – pés, joelhos, dedos, coxas, cintura, coluna, braços, ombros, pescoço, cabeça, boca, olhos. Micromovimentos

singulares que aos poucos se expandiam. A cada parte do movimentado corporal direcionávamos um olhar de acolhida e respiração constante;

3º momento: Expansão corporal e ampliação dos espaços internos e externos – dos micromovimentos íamos expandindo os movimentos e alargando espaços de ocupação na sala. Diversas ações como andar, dançar, saltar, correr iam sendo direcionadas. Em muitos momentos cada pessoa escolhia o que fazer, desde que seguissem algumas premissas corporais, tais como: olhar aberto e atento a si e ao outr@, respiração ativa, presença inteira, variações de movimentos, expansão e outras vezes retenção, pausas para se sentir e alguns encontros entre as pessoas;

4º momento: Encontros possíveis. Aos poucos as pessoas iam se encontrando e compartilhando afetos, temperaturas, texturas e escritas corporais singulares. Os encontros poderiam acontecer pelo toque entre os dedos das mãos, pelos pés, pelas costas, pelas cabeças, pelos cotovelos, enfim, variações de movimentação em estado de relação.

5º momento: Dança pessoal-coletiva. Aos poucos o espaço da sala era ocupado por corpos dançantes. Cada professor e professora poderia manifestar, a sua maneira, corporeidades integradas em forma de dança. A música que foi inspiradora e provocadora de movimentação era instrumental africana, ao som de tambores, sons de pássaros e águas.

6º momento: Corpos integrados. Contatos e improvisações dançantes que iam ganhando proporções diferenciadas. Movimentações e velocidades variadas, níveis de ocupação diferenciados: plano baixo, médio e alto. Pausas para percepção da respiração e do corpo.

7º momento: abraço coletivo. Agradecimento e acolhida dos corpos.

As premissas desenvolvidas nos exercícios integrativos em corpubuntu estavam, em sua grande maioria, emaranhadas durante todo o processo de execução da atividade, tais como: círculo energético relacional, mística ubuntu dos afetos, respiração individual-coletiva, dramaturgia dos corpos comuns, sentidos de presença, verdade do movimento e autonomia criativa, já caracterizados e descritos no capítulo 2 do presente estudo.

O elemento corpo não é apenas instrumento de algo ou alguma coisa, mas como própria epistemologia e ontologia do ser criativo, afetivo, estético, espiritual e transformador. Aqui, o corpo é um modo de ser-estar no mundo e com o mundo, como acontecimento e experiência do ser em vida, coexistindo e se conectando às mais diversas esferas do universo.

Vale destacar que, para além dos sentimentos, pensamentos, percepções e sensações descritas pelos docentes por meio da escrita, o próprio corpo estabeleceu narrativas não-verbais, são as chamadas “narrativas imagético-verbais” (GOMES, 2008). Portanto, o corpo é lugar do trânsito, das interfaces ontológicas e epistemológicas, é o guardião de memórias e histórias, são rastros e rasgas que dizem um pouco do que somos e do que pretendemos ser.

Mas como reverberação da experiência no e com o corpo, eis algumas percepções e sentimentos descritos pelos professores (as):

Professora 1: me senti alegre e feliz ao sentir que estava com alguém na sala de forma mais intensa. Senti amor e acolhida de meus colegas, que há muito tempo não sentia. É estranho, mas aqui não senti vergonha de ser eu mesma. Defeitos e qualidades parecem que fica na ordem do pensamento, porque na hora de ser a gente é e pronto.

Professor 2: fiquei cansado e com respiração ofegante, percebi o quanto preciso me movimentar na vida, no cotidiano. A gente passa muito tempo sentado e esquece do corpo não é. Eu me senti mais vivo e conectado com o universo todo à minha volta.

Professora 3: a parte que eu mais gostei foi do momento que tínhamos que dançar livremente. Senti meu corpo flutuar livre e liberto, sem amarras. Acho que precisamos fazer mais vezes isso, pois o ato de se movimentar, por si só, já nos ajuda muito. A mim funcionou.

Professor 4: deitar no chão foi muito bom, me senti no útero da minha mãe e da terra, como se estivesse protegido de alguma forma. Eu creio que muita coisa de lembrança veio à tona, apesar de não lembrar bem. Mas sinto que não estava sozinho, fui transportado a outros lugares.

Professor 5: mais um encontro super valioso, há cada dia percebo que me sinto mais eu mesmo. Sou mais do que penso que sou, ou seja, não é só o que penso que me diz quem sou, mas o que sinto e faço. Há muita coisa escondida a espera de ser revelada a qualquer momento.

Professora 6: serenidade, tranquilidade. No início cansaço e movimentação agitada, respiração ofegante, mas depois fiquei livre e solta, leve e disposta a olhar mais pra mim mesma. A palavra que pode resumir é liberdade, fiquei livre para demonstrar o que de fato eu era.

Professor 7: eu agradeço mais uma experiência como essas. Eu não cheguei muito bem na sala, por uma série de demandas da escola. Mas quando comecei a vivenciar tudo, parecia que nada mais existia além daquele momento. Estou feliz e me sinto completo a cada vez que venho.

Segundo alguns depoimentos, verificamos que alguns foram importantes para reflexão. Os **professores (as) 1, 2 e 3** trouxeram a questão do valor do movimento enquanto dimensão necessário ao ato do afeto, da acolhida, do autoconhecimento e dos sentidos de pertencimento, bem como à natureza do aqui-e-agora como valores

indispensáveis ao processo de libertação. “O ato de se movimentar ajuda muito”, dizia a professora 3.

O movimento é fluxo dinâmico e dimensão pulsante de vida, “cada gesto, cada expressão, revela a vida singular. Olhar e ser olhado, abraçar e ser abraçado, acariciar e ser acariciado, caminhar, saltar, correr, deitar-se no chão... tudo isso é vida” (CAVALCANTE e GOIS, 2015, p. 117). Uma vida exterior que desvela vida interior, juntas e emaranhadas como corporeidade espiritual.

Espiritualidade, como nos atesta Boff (2002), é a captação da profundidade do mundo em si mesmo e nas relações com a sociobiodiversidade dos seres vivos e “ditos” não vivos (FIGUEIREDO, 2007). Desta maneira, ao nos movimentarmos movimentamos nossas interações com o universo, com o cosmo, deixando “emergir a não-dualidade e a profunda sintonia com todas as coisas” (BOFF, 2002, p. 56-57).

O professor 4 (quatro) fala da relação com a Terra como a grande provedora e genitora, o útero de acolhida e da ligação com suas ancestralidades. Aqui corroboramos com Boff (1999), quando nos afirma do caráter arquetípico da Terra como a Grande Mãe, a Pacha Mama, que tudo gera e acolhe. Portanto, o deitar no chão, segundo o professor, foi acessar suas memórias e histórias, foi estar conectado com forças ancestrais de cuidado e proteção.

Ao captar as falas e imagens d@s professores (as) percebemos aqui a experiência espiritual a partir da fusão orgânica com a Terra, “a fim de recuperar suas raízes e experimentar sua própria identidade radical” (BOFF, 1999, p. 78).

O professor 5 (cinco) fala da questão de que não é só da ordem do pensar o que nos define, mas considera que há outras instâncias necessárias e emergentes que caracterizam o seu ser, tais como: os sentimentos, as ações, os gestos... “há muita coisa escondida a espera de ser revelada”. Isto é, somos mais do que imaginamos ser, nossas definições podem ser perscrutadas para além do cognitivo-analítico. Aqui podemos considerar os aspectos das emoções, da afetividade, da corporeidade como instâncias integradoras do ser.

Na percepção da **professora 6** (seis) o elemento forte foi a experiência de sentir-se livre, solta, um corpo-libertação que passou pela circulação sanguínea, pela ativação da respiração, pelos sentidos de pertencimento a si e ao mundo. Aqui vemos o caráter das práticas corporais integrativas-libertadoras enquanto instrumento de experimentação de uma integração com perspectivas libertadoras. Uma libertação atestada e experienciada

para além de uma ideia, de um pensamento, mas como consciência corporificada no instante mesmo de sua feitura.

Diante das falas-depoimentos, imagens e exercícios experienciados pudemos constatar unidades temáticas deste 7º encontro, tais como: **movimento, corpo-Terra, afetividade, alegria-felicidade, corpo-libertação, dança-pessoal/coletiva.**

Vale destacar que as produções das unidades temáticas nasceram das palavras-síntese geradas durante o processo, elas foram ditas pel@s professores e professoras, além da própria interpretação do pesquisador. Durante o círculo dialógico ia tecendo e anotando no meu caderno de campo, bem como pela transcrição das falas gravadas durante o processo de diálogo.

A **imagem 1** associada à ideia de corpo-libertação, revelada sob o olhar do pesquisador, a partir das falas d@s participantes, nos imprime a revelação de um corpo, ou de corpos em estado de prontidão, presença, alerta, com olhares voltados a diversos ângulos, ocupando diferentes espaços e com um olhar presentificado e sensível ao momento presente. A coluna ereta poderia então traduzir uma gestualidade corpo-libertação disposta a intervir nos diferentes espaços da sala, com sentidos de potência e prontidão afeto-relacionais. Mesmo separados, os corpos se apresentavam unidos por outras ordens, outros dispositivos corpóreos-sensoriais que se diluíam em forças de atração energética.

A **imagem 2** sob a descrição de um corpo-terra, vemos a imagem de um professor que, numa atitude de curvatura em forma de feto no ventre, se entrega ao chão e, acolhido pela mãe-terra, vai se nutrindo de amor maternal. Suas memórias são acionadas na medida em que se propõem a experimentar sua relação com o chão-ancestral, despertando sua natureza Eco-Relacional irmanada com todo o universo.

A **imagem 3** revela uma expressão de afetividade pelo abraço terno e fraterno, numa disposição de sincera entrega e acolhimento ao outro que também se oferta. Os corpos acoplados, vivem a experiência de uma educação pelo toque, pelos sentidos do encontro e da justa afetividade, tão necessária e emergente em nossas escolas.

A **imagem 4** estão os professores e professoras experimentando seu jeito próprio de se movimentar, de dançar, num singular gestual que se plenifica na coletividade. A composição coreográfica não segue padrões preestabelecidos, apenas premissas e caminhos comuns a serem construídos por cada um e cada uma à sua maneira.

FIGURA 21: CORPOGRAFIAS PLURAIS ECO-RELACIONAIS II

Fonte: registros de Rinardo Mesquita

Na **imagem 5** temos então os corpos em plena atividade lúdica de alegria e felicidade, num processo de interação consigo e com @s outr@s, de maneira que os sentidos da alegria vão surgindo naturalmente, seja pelas proposições direcionadas, ou mesmo pela feitura do exercício. A grande brincadeira gerada no instante da atividade provocou o riso frouxo e os encontros afetuosos.

A **imagem 6** vemos @s professores (as) desbravando movimentações, descobrindo suas gestualidades singulares e criando, assim, outros espaços possíveis na sala. A descoberta de movimentações era misturada ao sabor de um grande sentido de prazer e alegria.

Vale ressaltar que as unidades temáticas elencadas aqui por mim enquanto pesquisador, também encontraram reverberação e ressonância n@s docentes participantes. Numa percepção e construção de um saber parceiro os conceitos são compartilhados e também construídos no coletivo.

Compreendemos também que essas unidades temáticas se encontram misturadas e inseridas ao mesmo tempo em uma só imagem. A potência da imagem comporta muitas unidades temáticas, é portadora de um emaranhado de sentidos e significados que dialogam entre si. Apenas para fins didáticos deixamos claro a natureza e a evidência de um tema que mais se revelava por meio de cada fotografia.

O 7º encontro Experiencial Eco-Relacional foi o encerramento de nossas atividades na EEEP Rita Aguiar Barbosa e, por isso, foi também um momento de avaliação do percurso vivido-experenciado pel@s docentes. Alguns depoimentos e falas foram transcritas a partir do Círculo Dialógico Avaliativo.

Professora 1: eu saio daqui com a certeza de que podemos fazer diferença com nossos alunos. Podemos fazer diferença com eles porque partimos de quem somos, onde estamos e para onde vamos. Foram momentos muito profundos e gostaria muito de haver continuidade. Eu acho que toda escola deveria ter esse tipo de formação, faz toda diferença.

Professor 2: no começo fiquei meio sem jeito, não tive nunca este tipo de formação nem experiência e para mim foi bem complicado participar de alguns momentos de interação com o outro. Não costumo olhar fixo para as pessoas, é difícil, me sinto meio que invadido. Mas aqui consegui vencer alguns medos e dificuldades. Sou um antes e agora sou outro depois desta formação.

Professora 3: penso que buscar bons resultados educacionais deve ter relação com a busca de nossa intimidade enquanto profissionais e pessoas. Eu acho que esta formação veio dizer que não podemos considerar somente os aspectos cognitivos de nossos alunos, há outras dimensões mais profundas e necessárias. A afetividade, as emoções, o contato corporal, a integração com os colegas, são passos fundamentais para se iniciar um projeto de educação transformadora.

Professor 4: confesso que vou ficar com saudades, pois toda vez que sabia que vinha pra cá me colocava disponível para me conhecer um pouco mais na interação com os colegas. Sentia-me feliz por estar com vocês todos e saibam que nunca vou esquecer de alguns momentos vividos.

Professor 5: Educação é mais que preencher diários, colocar notas ou ensinar conteúdos, educação é um olhar sobre si e sobre o outro. Aqui vi que podemos fazer e ser mais em processos educacionais. Essa formação que você nos proporcionou é o início de uma proposta que deveria ser assumida pela escola em seu projeto político pedagógico. Saio daqui com uma nova visão do que seja ser professor, ser educador. Se conhecer é essencial, conhecer nossos estudantes, as relações estabelecidas na sala de aula, é uma grande oportunidade de crescimento pessoal e social. Não podemos simplesmente ser tragado pelo sistema que só empurra conteúdos para serem assimilados e capazes de realizar uma avaliação externa como o ENEM ou o SPAECE. Somos mais que isso, educação é mais que testes, notas e processos burocráticos.

Professora 6: estou bem feliz, essa é a palavra, felicidade em saber que podemos sim fazer uma formação humana que leve em conta nossas falas, num processo de escuta e fala de nossas angústias, desejos e sonhos. Eu também concordo que pelo menos uma vez por mês poderíamos proporcionar este tipo de encontro entre os professores. Serviu para gente se conhecer mais, se entrosar, se conhecer. Muitas lágrimas, risos, foi bem leve, bem dinâmica.

Professor 7: também faço minhas as palavras de meus colegas professores. No começo eu estava meio sem jeito, mas depois percebi que era um espaço interessante de interação e autoconhecimento e porque não dizer espiritualidade. Eu gostei muito e acho também que a escola poderia proporcionar mais momentos assim.

Professora 8: as atividades aqui vividas nestes encontros foram importantes em minha vida pessoal e profissional. Sei que talvez não seja a mudança total mas já é um indicativo que podemos fazer mais por nós e por nossos estudantes. Eu confesso que estava bem apreensiva com a questão da quantidade de demandas que temos que dar conta na escola, notas, diários, planos, registros, reforço escolar, etc. Mas vir pra cá foi como poder respirar e dizer que temos uma vida acima de tudo que deve ser cuidada e apreciada. Quero mais, mais oportunidade de trabalhar meu corpo e minha fala, ser ouvida, sentida e compreendida.

Professor 9: eu não tinha ideia de como seria, mas vim disposto a conhecer o que seria essa formação. Não foi cansativo porque não era uma palestra e textos para você estudar a mais. Não era algo que ia trazer mais trabalho, pelo contrário era algo que te fazia pensar, refletir, se expressar, ser quem você é de verdade. Estou muito contente.

Professora 10: foram 7 encontros mas parece que foram muitos, porque a sensação que tenho é que fizemos muita coisa, vivemos muitas situações interessantes. Esse olhar sobre a gente como pessoas foi muito interessante. Educação é sobretudo isso, educar a mente, os sentimentos, o corpo, a inteligência, educar é mais que dar aula e preparar planos de ensino. Peço a gestão escolar que traga mais essas formações para os professores. Precisamos muito disso aqui.

O Círculo Dialógico Avaliativo foi bem interessante porque tivemos a dimensão real da grandeza dos sete encontros experimentados pel@s docentes da Escola Rita Aguiar. As falas foram bem interessantes e acabaram por resumir o que já era dito, sentido e experimentado ao longo de todos os encontros. A questão do autoconhecimento, da importância de se trabalhar o corpo na educação, do valor da afetividade, das emoções, do lúdico, do olhar, das interações no processo de formação docente, tudo isso já havia sido revelado por eles (as) durante cada encontro.

Quando o **professor 5** (cinco) afirma que “educação é mais que preencher diários, colocar notas ou ensinar conteúdos” e que “educação é um olhar sob si e sob @ outro@”, nos vem a certeza de que há uma fissura, uma fragilização nos processos de formação docente nas escolas. Assim, propor intervenções como essas nas escolas é reivindicar e propor ações estratégicas viáveis e possíveis que nos devolva uma formação para inteireza humana nas escolas.

Após a exposição avaliativa finalizamos com uma canção e um abraço coletivo. Ao som da música: **Eu te desejo vida.**

Eu te desejo vida, longa vida
Te desejo a sorte de tudo que é bom
De toda alegria, ter a companhia
Colorindo a estrada em seu mais belo tom

Eu te desejo a chuva na varanda
Molhando a roseira pra desabrochar
E dias de sol pra fazer os teus planos
Nas coisas mais simples que se imaginar
E dias de sol pra fazer os teus planos
Nas coisas mais simples que se imaginar

Eu te desejo a paz de uma andorinha
No voo perfeito contemplando o mar
E que a fé movedora de qualquer montanha
Te renove sempre e te faça sonhar

Mas se vier as horas de melancolia
Que a lua tão meiga venha te afagar
E que a mais doce estrela seja tua guia
Como mãe singela a te orientar

Eu te desejo mais que mil amigos
A poesia que todo poeta esperou
Coração de menino cheio de esperança

Voz de pai amigo e olhar de avô
 Coração de menino cheio de esperança
 Voz de pai amigo e olhar de avô

Eu te desejo vida, longa vida
 Te desejo a sorte de tudo que é bom
 De toda alegria, ter a companhia
 Colorindo a estrada em seu mais belo tom

Eu te desejo a chuva na varanda
 Molhando a roseira pra desabrochar
 E dias de sol pra fazer os teus planos
 Nas coisas mais simples que se imaginar

Eu te desejo a paz de uma andorinha
 No voo perfeito contemplando o mar
 E que a fé movedora de qualquer montanha
 Te renove sempre e te faça sonhar

Mas se vier as horas de melancolia
 Que a lua tão meiga venha te afagar
 E que a mais doce estrela seja tua guia
 Como mãe singela a te orientar

Eu te desejo muito mais que mil amigos
 A poesia que todo poeta esperou
 Coração de menino cheio de esperança
 Voz de pai amigo e olhar de avô

Eu te desejo a chuva na varanda
 Molhando a roseira pra desabrochar
 E dias de sol pra fazer os teus planos
 Nas coisas mais simples que se imaginar
 E dias de sol pra fazer os teus planos
 Nas coisas mais simples que se imaginar

(Composição: Flavia Wenceslau.)

Durante a música validamos a presença de cada um e cada uma por meio do exercício do olhar em círculo, trazendo à memória os momentos experienciados e agradecendo a vida de cada pessoa. Foi um momento emocionante entre @s participantes, bem como o fortalecimento de vínculos e a certeza de uma Educação para o amor, a paz e o bem viver compartilhado.

A seguir apresentaremos o processo experienciado numa outra Unidade de Ensino Médio em Tempo Integral de Itapipoca realizado no período de novembro e dezembro/2019 a janeiro/2020, num total de 6 encontros conforme explicitado anteriormente na seção: 3.4 Passos do caminho: cronograma de atividades desenvolvidas.

Vale lembrar que o processo formativo ocorrido na Escola Murilo Serpa fez parte de uma ação proposta por um projeto da Secretaria da Educação do Estado do Ceará chamado de: minha escola na comunidade. Esse projeto foi contemplado pela Escola que, em comum acordo com @s professores (as), resolveu trazer uma formação integral sociocomunitária.

4.2 EEMTI Cel. Murilo Serpa.

Na Escola Murilo Serpa, nosso encontro de sensibilização e apresentação da proposta ocorreu em novembro de 2019 a partir do primeiro dia do curso: Educação Integral Sociocomunitária. O curso já foi uma solicitação da gestão pedagógica da escola em consonância com as necessidades d@s docentes. A sensibilização na verdade foi muito mais uma exposição de como seria realizado o curso, seus procedimentos e abrir um círculo dialógico para saber d@s participantes o que pensavam sobre tudo isso.

Vale destacar que nestes encontros tivemos a participação de alguns alunos e alunas representantes de turmas da escola. Foi uma condição colocada pelo núcleo gestor da escola para que alunos (as) e professores (as) pudessem participar juntos de um processo formativo.

Assim, enquanto pesquisador, acolhi a real necessidade da comunidade escolar e deixamos fluir o processo formativo numa atmosfera de participação coletiva entre docentes e discentes, o que provocou muitas reflexões importantes durante o processo.

Num primeiro momento acolhemos a tod@s com uma música: gentileza (Marisa Monte). As pessoas iam chegando e encontrando na sala uma ambiência de acolhimento e afeto. A ideia era provocar no olhar e nos corpos d@s participantes uma atmosfera de integração amorosa e afetuosa.

Num segundo momento já realizamos um círculo energético relacional: todos de pé em círculo, respiravam profundamente pelo nariz e soltavam pela boca, soprando o ar que saía dos pulmões. Com pequenos movimentos tod@s iam seguindo as orientações do condutor da atividade, elevando os braços para cima e soltando levemente na proporção da respiração. Assim, materializávamos no corpo o ato de respirar. Numa contagem de 8

tempos para inspirar (braços e mãos que subiam) e numa contagem de 8 tempos para expirar (braços e mãos que desciam).

Aos poucos, a partir dessa respiração, os corpos d@s participantes iam realizando movimentos pequenos em círculos com os pés, os joelhos, a cintura, a coluna, o peito, a cabeça, os ombros, os braços, as mãos e numa sequência didática para apreensão e tomada de consciência corporal, cada um e cada uma, a seu tempo, ia mesclando movimentos ininterruptos com as partes do corpo. A ideia era desenhar no espaço a consciência e expressão do corpo que se movimentava livremente ao som de uma música instrumental.

@s professores (as) se movimentavam livremente de forma muito singular, com os registros corporais de que dispunham, com uma dramaturgia própria de corpos comuns que foram, ao longo das suas existências, incorporando certos padrões ou formatos de se posicionar no espaço. A ideia era poder reencontrar partes que eles (as) ainda não tinham certo costume em mexer, em movimentar, para encontrar ali possibilidades de conversação consigo por meio do movimento.

FIGURAS 22: ESCOLA MURILA SERPA – 1º ENCONTRO EXPERIENCIAL



Fonte: fotografia de Rinardo Mesquita durante o processo.

Nosso primeiro encontro foi marcado pela presença de 15 pessoas numa duração de tempo de 2 horas. Os exercícios iniciais duraram cerca de 1 hora e logo depois abrimos um círculo dialógico para que @s participantes pudesse expor as sensações, sentimentos e percepções durante o processo e o que esperavam do curso.

Numa análise breve, alguns se pronunciaram livremente fazendo as seguintes questões:

Professor 1: gostei da atividade, me senti livre, feliz e mais vivo, apesar do cansaço. Nunca ou quase nunca realizamos esse tipo de atividade na escola. Seria sempre bom mais momentos como esse. Acredito que vai ser de grande valia esse curso seguindo esse direcionamento.

Professora 2: estou me sentindo tão relaxada, ativada, com mais vida. É como se conseguisse me sentir bem mais; eu adorei o momento e quero poder fazer todo o curso que desejo que seja de grande proveito para nossa formação.

Professor 3: no início achei bem estranho, se movimentar diante dos colegas, mas depois fui me soltando. Eu tava com vergonha de me expressar sabe... meu corpo tem uma barriga grande e eu me sinto às vezes impossibilitado a realizar determinados exercícios físicos, mas confesso que aqui achei tão fácil e relaxante, como se estivesse dentro de um rio.

Aluna 1: eu gostei, achei bem legal e divertido participar de tudo. Nunca havia participado de momentos assim na escola, principalmente junto com meus professores. Aqui na escola quase nunca participamos de atividades que provoquem interação com os professores, ficamos até mais próximos deles. Muito bom participar dessa formação.

Aluno 2: tava meio com vergonha logo no começo mas depois achei tudo uma grande brincadeira, era divertido, gostei. Quero poder aprender mais aqui, acho que toda experiência pode ser válida na formação da gente. Na Escola são raros os momentos em que trabalhamos a questão do corpo, principalmente dessa forma e juntos com nossos professores.

Professora 4: penso que encontros como esse deveriam acontecer em todas as escolas, o corpo é um elemento fundamental para a aprendizagem. Deslocamos a noção de saber somente ao ato de pensar com o cérebro e tenho certeza que não é somente com a cabeça que estudamos e aprendemos, mas com todo o corpo.

Professor 5: me senti muito acolhido nesse encontro, a gestão da escola e o professor Rinardo estão de parabéns pela iniciativa por proporcionar a todos nós esse rico momento de formação humana que com certeza impactará a todos nas salas de aula. Já venho no próximo encontro com uma roupa apropriada para as atividades que serão muito relaxantes. Estou feliz. Durante as atividades fiquei ofegante e nem sabia que poderia mexer meus pés em movimentos circulares, a sensação foi de que tenho um corpo e que preciso cuidar dele com amor e atenção todos os dias.

Aluna 3: não sabia que seria assim, estou muito contente e disposta a continuar vindo em todas as aulas. Agradeço a oportunidade de participar. Aqui pude me expressar do meu jeito, da forma que eu sou, sem medo ou vergonha. No início foi estranho ver meus professores se mexendo, mas depois achei normal.

Professora 6: penso que esse tipo de formação servirá muito para nos integrar uns outros na escola. Estamos todos em nossas salas, em nossos planejamentos particulares e aqui penso que é o momento de colocarmos pra fora nossas angústias, desejos e fragilidades, trocar uns com os outros os nossos sentimentos com a educação que vivenciamos na escola.

Professor 7: eu desejo participar sim, para além da questão da obrigatoriedade da formação de professores, acredito que isso vai servir muito para um olhar voltado a minhas práticas enquanto professor no cotidiano da sala de aula. Eu estou bastante empolgado em participar. Sei que não vai ser fácil, pois sou tímido, mas como educador me proponho a vencer certas barreiras.

Alguns dos relatos d@s professores (as) e alun@s foram de grande importância para a compreensão de como o grupo estava e como percebiam as atividades. Assim, fomos percebendo que já no primeiro momento muitos já se dispuseram a continuar participando do curso, já outr@s percebia uma certa estranheza e resistência. No

pronunciamento de alguns percebia que o corpo era uma categoria pouco trabalhada na escola entre @s docentes e que a formação era relegada a momentos de apropriação conceitual de textos.

Alguns professores (as) ficaram surpresos ao fato de não ser uma formação em que iam ficar sentad@s à espera da fala de um palestrante, ouvindo passivamente uma informação que vinha de fora. Isso inclusive foi um fator importante a ser considerado enquanto proposição formativa numa perspectiva Eco-Relacional, ou seja, o saber era construído em parceria no ato mesmo de sua feitura e existência.

Nas falas dos (as) alunos (as) vemos uma clara percepção da satisfação em participar de uma formação junto com seus professores (as). Era uma novidade na escola poder experimentar atividades extra sala de aula com @s docentes, o que provocou, logo no início, estranheza e vergonha.

Podemos considerar, pelas falas e depoimentos d@s participantes de nosso primeiro encontro, algumas unidades temáticas a serem consideradas, tais como: **alegria, ludicidade, singularidade, corporeidades, autoconhecimento e integração.**

Essas unidades temáticas foram percepções durante as falas e atividade realizada em nosso primeiro encontro. Há elementos comuns que foram ditos e revelados pelo corpo, pelo olhar, pelo sorriso, pela respiração, traduzidos por mim, enquanto pesquisador, mas também validados no grupo-aprendente, no coletivo ao final do encontro.

Vale ressaltar que os encontros seguiram as mesmas proposições e objetivos da pesquisa, porém com formatos diferentes por conta das necessidades de cada estabelecimento de ensino. Assim, na Escola Murilo Serpa seguimos ancorados em temas específicos para os encontros, porém dentro dos fluxos estabelecidos na pesquisa em curso. Ou seja, trabalhamos por meio das Experiências Pedagógicas Dialógicas, a partir das práticas corporais integrativas-libertadoras: exercícios integrativos em corpubuntu e Visualização Criativa e Círculos Dialógicos.

4.2.1 Pedagogia do encontro: exercícios corporais de consciência e integração- 2º encontro.

Ocorrido no final de novembro/2019, a temática do 2º encontro teve por objetivo primordial gerar uma ambiência de encontro, de afetividade por meio de exercícios, de práticas corporais de cunho integrador capazes de promover o reencontro das pessoas na

escola. Seguimos aqui as premissas fundamentais dos exercícios integrativos em corpubuntu, tais como: círculo energético relacional, mística ubuntu dos afetos, respiração individual-coletiva, dramaturgia dos corpos comuns, verdade do movimento, sentidos de presença e autonomia criativa.

A temática do encontro foi, portanto, a experimentação no e pelo corpo, seguida de um círculo dialógico para compartilhar de experiências. O encontro teve início às 13h00min numa sala de aula ampla, limpa, arejada e com a disposição de espaço livre para a feitura da atividade.

Neste dia não tivemos a participação d@s alun@s por motivos de que estavam ocupad@s com uma ação de atividades complementares na escola. Além de também estarem estudando para avaliações internas.

A seguir apresentaremos os momentos sistematizados em nosso segundo encontro:

1º momento: Círculo Energético Relacional – As pessoas ficaram dispostas em círculo, de pés descalços, realizando um primeiro movimento de respiração lenta e com consciência. Uma respiração ativa e individual com a percepção do ar que entra e sai. A respiração também tinha a intenção de perceber o grupo, respirar sentindo o ritmo respiratório do círculo grupal.

2º momento: Círculo Energético Relacional – As pessoas davam as mãos para sentir a respiração do grupo bem como a compartilhar de energia que circulava por entre os corpos. Em ação de dar e receber, cada pessoa mentalizava uma palavra que desejava para o dia que estava sendo experienciado. Aos poucos as mãos iam saindo do contato com a pessoa, mas com a percepção e a consciência de que, deixava um pouco de si e levava um pouco d@ outr@.

3º momento: Caminhar pelo espaço: de olhos fechados tod@s começam a caminhar devagar pelo espaço da sala. A caminhada se deu inicialmente de forma individual, depois em duplas e em seguida em trios. Em alguns momentos havia paradas para o reconhecimento da outra pessoa pelo toque.

4º momento: Mística Ubuntu dos afetos: em duplas cada pessoa ia reconhecendo a outra pessoa e permanecendo um tempo abraçad@s. Depois a caminhava continuava até encontrar uma próxima pessoa para um novo encontro e reconhecimento. Em cada pessoa havia uma permanência de no mínimo 5 (cinco) minutos abraçad@s. A cada abraço dado trazer à memória pessoas que não estavam ali presentes: algum parente,

cônjuge, irmão, irmã, amig@, etc; a ideia era trazer os afetos presentes pela memória afetiva.

5º momento: Sentidos de presença: após os abraços dados todos foram fazendo um círculo grande na sala. No centro do círculo foi colocado um vaso de barro com água de cheiro. Cada pessoa ia no centro do círculo, molhava as mãos e ia ao encontro de uma outra pessoa, escolhia uma parte do corpo e estabelecia um contato-encontro com as palmas das mãos na parte escolhida. Mentalizava um pensamento de bênção, alguma energia boa que circulasse e gerasse transferência de alguma coisa boa.

6º momento: Finalização: Abraço coletivo.

7º momento: Círculo Dialógico: compartilhadas das experiências vividas no dia.

Vale ressaltar que nos primeiros momentos havia muita dispersão com risadas, conversas paralelas, falta de envolvimento com a experiência. Muitos docentes pareciam nunca ter realizado atividades de cunho corporal-relacional no formato proposto. No entanto, mesmo com toda a dificuldade, fomos mantendo o foco no exercício e aos poucos as pessoas foram interagindo e se envolvendo na atividade.

Por meio do Círculo Dialógico, podemos perceber com mais precisão as reais dificuldades, facilidades e sentimentos gerados com a atividade. As falas d@s participantes foram transcritas pela escuta atenta e sensível durante o círculo, bem como a coleta de material escrito produzido após a atividade.

Professora 1: as civilizações foram evoluindo e ao longo desta evolução foram agregando valores e costumes diferenciados, induzidos pelo fenômeno da globalização e do sistema capitalista. Também foram aos poucos suprimindo o que a ancestralidade delicada e cuidadosamente construiu. A tecnologia, por sua vez, chegou encantando e abrillantando o olhar daqueles que inteligentemente observaram na ingenuidade e pureza da sociedade uma oportunidade para disseminar um sistema que sufocaria nosso ser, escravizaria nossa mente e o pior- nos limitaria às suas próprias decisões, nos fazendo acreditar que somos donos das nossas próprias decisões, aprisionando nosso verdadeiro eu.

Professora 2: respirar. Ah! Respirar... tão profundo, literalmente complexidade é sua essência. É conhecer-se no íntimo. Respirar junto! Sofrer junto! Sonhar junto! Conhecê-lo no íntimo. Necessidade de compartilhar e estar presente mesmo na ausência. E quando os olhos não se cruzam o coração acolhe, resguarda. É o respirar juntos, mesmo distante.

Professor 3: olhar que revela e olhar que esconde. Olhar que percebe e olhar que não ver. Olhar tímido e olhar intimidador. Olhar para o outro e vejo meu semelhante, olhar para o outro e não me vejo. Olho para meu corpo sendo tocado e nas linhas que me desenho vejo minha infância, quando no banho de rio admirava minha avó ensaboando seu corpo em um ato que parecia um ritual! Doce olhar que guardo nas lembranças. É preciso aprender a olhar, é

preciso olhar e ver, é preciso olhar, ver e tocar. É preciso sentir! Sentir o ar que respira, a mão que afaga, o olhar que conforta. É preciso olhar e ver.

Professora 4: O olhar para o todo além do visível é caminhar plenamente na certeza de vislumbrar o invisível e o indizível. O tocar ao que não se vê, apoiar-se lado a lado, ombro a ombro, expressa a segurança no outro ser, tal como você precisando de amparo. A confiança é o sustentáculo na caminhada repleta de desafios que nos afrontam, dos medos que nos perturbam, mas a firmeza dos passos nos levam ao topo do monte. A sintonia calma, serena e tranquila dos ritmos respiratórios enche-nos do ar vindo da Terra e ao expelir, volta para dar continuidade ao ciclo infinito enquanto existir, traduzindo o finito ao infinito. A leveza ao tocar o soberano corporal, conhecer a si por si é navegar na grandeza do nosso ser.

A **professora 1** (hum) nos revelou seus sentimentos em torno dos valores e costumes construídos historicamente nas civilizações, e com o processo de globalização no sistema capitalista fomos aos poucos perdendo nossa consciência de ancestralidade. A escravização do ser humano, segundo a fala da professora, viria com o avanço das novas tecnologias provocando ilusões e um forte sentimento de dependência e aprisionamento aos ditames da grande reinvenção do capital.

Na fala transcrita e em seu depoimento de fala, a professora revelou sua preocupação com o processo educacional cada vez mais produtora de pessoas aprisionadas às regras das novas tecnologias, esquecendo, na maioria das vezes, de sua essência. Seria o que ela chama de perca da humanidade educacional.

A presente fala corrobora com o que nos atesta Figueiredo (2004, 2007) acerca da grande crise civilizatória na qual vivemos, “a crise da racionalidade moderna, instrumental e reificadora” (FIGUEIREDO, 2007, p. 51), por suas formas de construção do conhecimento atreladas às estruturas de produção do capital.

As professoras 2 (dois) e o **professor 3** (três) vem nos falar sobre a importância da respiração, do olhar, do tocar. Os sentidos da educação e da própria vida humana podem ser melhor vislumbrados pela percepção ampliada de outras dimensões para além do cognitivo, ou seja, “uma razão que incorpore a afetividade, o cognitivo, a intuição e o corpora; a razão enquanto inteligência em suas múltiplas formas”. (FIGUEIREDO, 2007, p. 51). Assim, @s dois docentes nos trazem a ideia de uma formação para educação dos afetos, do olhar, do sentir, do tocar, da ampliação da consciência e da percepção.

Um olhar que acessa ancestralidades, memórias e histórias que estão registradas na mente no coração. Podemos dizer que, assim como em Boff (2009, p. 16) “transcendência e imanência são dimensões de nossa existência histórica. São expressões

daquilo que é o ser humano, como um ser complexo porque simultaneamente aberto e enraizado, livre e limitado, universal e concreto”.

Uma espiritualidade que, no dizer de Solomon (2003) é racionalidade e emoção, instante que acontece num tempo de agora e com todas as suas potencialidades psicofísicas e afetivas. É o “tocar no que não se vê” (**professora 4**), mesmo quando se toca com o corpo, é um escutar o indizível e o invisível mesmo diante das realidades concretas. É uma educação que provoque a sensibilidade aguçada para além dos órgãos dos sentidos físicos, acessando corpo, mente e espírito como dimensões acopladas, emaranhadas, misturadas do ser.

É o que nos diz o **professor 5** (cinco) quando vai dizer sobre a conexão com a mãe Terra e nossas ancestralidades, numa relação cósmica energética que nos contagia e corporifica os conceitos.

Professor 5: do desequilíbrio do corpo a uma relação cósmica, uma energia que flui e contagia o grupo. Na quebra de correntes o ringido dos ossos, o preconceito se reconstrói formando um conceito a ser formado. Os Orixás, a mãe Terra, os deuses consagrados se animam em ver seu povo se tornarem humanos. Humanidade essa que sonha e produz, conduz vidas a um retorno do mais natural ao complexo, entrelaçado em tudo que te faz bem: o amor.

Aqui vemos claramente o professor estabelecendo seu conceito de espiritualidade ampliada e em conexão com diversas formas de expressão de fé. Quando ele traz a presença de Orixás, de mãe Terra, de deuses, nos faz pensar como Boff (2009) que nos diz que independente do nome que damos à representação de um ser supremo, ou seres transcendentais, o que vale é “o desejo radical do ser humano à sua dimensão de transcendência”. (BOFF, 2009, p. 41).

Na forma de amor, o mistério inefável se concretiza num aqui-e-agora, no instante do tempo que nos escapa fronteiras de qualquer ordem. A relação entre as pessoas, segundo o professor, é de natureza cósmica que flui por meio de energia circulante nos corpos-mentes dos seres humanos.

Sobre essa relação corpo e mente, alma, espírito, um dos professores nos diz sobre sua percepção acerca do conceito de corpo e espírito, alma, consciência.

Professor 6: o corpo, primeira manifestação do ser enquanto ente. Receptáculo da alma, da consciência da pessoa humana. O humano, essência da humanidade, de razão, emoção, sensações. Os acidentes como tempo, lugar, qualidades... as cores não determinam o ser: o preto, o branco, o pardo, todas as cores resultam no humano. O amor é que gera, a diferença cultural separa, a razão espelha a verdade e a verdade vislumbra o bem. O corpo manifesta os

atributos transcendentais, o existir, a relação, o verdadeiro, o outro – tudo converge pelo cinto do bem, resultando na beleza. O corpo não é o ser, a alma é o ser. Neste sentido, deve-se ser na alma, na consciência e assim, se expressar no corpo, tendo o mesmo evidenciando àquilo que se é. O corpo deve expressar o que a alma é. É a verdade e o bem que viabilizam a beleza do ser maior, pois todas as criaturas não são o bem, mas trazem em si àquele bem verdadeiro provindo do ser absoluto.

O **professor 6** (seis) coloca que o corpo é receptáculo da alma, que o corpo não é o ser e sim a alma. O corpo apenas expressa o que se encontra dentro de si como essência. Aqui temos uma nítida compreensão do dualismo corpo-alma platônico pela interpretação do professor. Em sua percepção filosófica, ele traz a proposta do filósofo Platão ao considerar a força do bem que se encontra no inteligível e no invisível, em um ser supremo onde se instaura a verdade e o supremo bem.

A visão do **professor 6** (seis) está ancorada ao conceito duplo de corpo-alma proposto em Platão. Assim, verificamos que o depoimento escrito pelo professor está condicionado ao aspecto cognitivo como parte de seus estudos em Filosofia. A dinâmica da atividade em questão trouxe, para ele, reflexões de cunho teórico-conceitual. O que foi devidamente assumido durante as discussões em grupo durante o Círculo Dialógico.

Mas numa das colocações o professor coloca que o corpo é o atravessamento e a manifestação do transcendente em nós. Assim, numa Perspectiva Eco-Relacional proposta por Figueiredo (2007), o corpo é essa totalidade indivisa, vistos de forma integrados com o universo e o cosmos, um corpo relacional, multidimensional, implicado em suas dimensões do sentir, pensar, agir e intuir. É um tecido único de correspondências e interações dinâmicas.

Em sua fala também afirma que o amor é que mobiliza e gera a relação, enquanto as diferenças culturais separam. O que corrobora com o pensamento freireano quando acredita numa epistemologia dialógica nutrida pela experiência do amor, pois como ele nos diz “não há diálogo, porém, se não há um profundo amor ao mundo e aos homens. Não é possível a pronúncia do mundo, que é um ato de criação e recriação, se não há amor que a infunda” (FREIRE, 2016, p. 110).

É o que nos dizem outr@s professores (as) sobre esse amor que começa pelos encontros, pela capacidade de gerarmos encontros de almas, de presença inteira e disponível, de escuta e admiração. Encontros proporcionados e experienciados pelo corpo que toca, que respira junto, que compartilha emoções, que estreita laços e espaços.

Professor 7: As relações humanas são sempre marcantes. Seja por meio do contato, seja por meio do compartilhar emoções. Mas são sempre marcantes. Quem dera nos relacionarmos mais com o próximo. Como seria bom somarmos mais as nossas boas emoções, eis que vidas seriam transformadas, eis que o mundo seria bem melhor. O encontro acalma a alma, pode provocar a paz, estreitar laços. Pode fazer um bem danado ao coração. A vida em interatividade é mais aliviada. Uma existência socializada é mais produtiva. Um sentir junto é mais gracioso, o compartilhar emoções é mais vida.

Professora 8: Um olhar, um toque, sempre gostamos de receber. Às vezes pensamos que isso é fácil, mas infelizmente não sabemos retribuir um toque. Isso talvez seja falta de tempo porque estamos ocupados demais para troca de olhares, de carinho. Nosso corpo fala por olhares, toques e até mesmo na respiração. Por isso, toque no ambiente, nas pessoas, aproveite cada momento, cada suspiro, não deixe para amanhã o que você pode fazer hoje.

Professora 9: Cabe uma vida num abraço? Quantas vidas abracei? E as vidas que eu não vivi por não dar ou receber abraço? Abraço-me e abraço-te. Pelo teu abraço me guiei, curei minhas dores, me protegi e chorei, mas também sorri e fui feliz. Sou feliz. Pelo abraço te toquei no fundo, aprendi ser e fazer, me fiz um. E com abraços que protejo, choro, amo e vou sendo e fazendo. Abraço, toco, pego, piso, sinto, vejo... me sinto vivo, me faço vivo... vida! Vida! Com risos e choros. Respirando, respirando, respirando... até o último sopro.

Nos depoimentos d@s docentes encontramos uma poética das relações humanas que se efetivam pelos encontros entre corpos-mentes-espíritos, entre seres que se vinculam pela natureza ancestral desde todo sempre. É a experiência dos afetos, da amorosidade enquanto dispositivos emergentes para o ser em vida.

A dimensão da profundidade espiritual, ou seja, da capacidade de perceber as coisas para além de suas aparências físicas, externas, é o que Boff (2002), vai chamar de realidade do espírito, que está conectado em todas as direções e em todos os lugares para além de tempo ou espaço. É a consciência de um corpo que toca para além da espessura das coisas, dos espaços externos, capaz de captar a profundidade de “nossa totalidade consciente, vivida e sentida dentro de outra totalidade maior que nos envolve e nos ultrapassa”. (BOFF, 2002, p. 56).

Aqui cabe a confirmação da educação para uma experiência que nos atravessa, nos toca e nos mobiliza ao encontro d@ Outr@ enquanto legítim@ Outr@. Pela experiência do abraço a **professora 9** (nove) descobre mundos possíveis, descobre a si mesma e descobre @ Outr@, numa aventura de autoconhecimento e relação amorosa.

Uma pedagogia do encontro na escola provoca o que o **professor 10** (dez) vai nos dizer:

Professora 10: felicidade, harmonia, gratidão. Como é bom encontrar e reencontrar os amigos na escola, os colegas de trabalho, os alunos. Se doar, poder abraçar, se sentir abraçado, compartilhar sentimentos, dividir momentos. Como é bom sonhar de verdade. Há vários sentimentos em mim, é bom encontrar. Uma pena que não costumamos valorizar esses momentos.

O espaço escolar deveria, segundo a professora, ser um espaço de formação humana que estimule e provoque uma ambiência criativa, amorosa, afetiva, que vislumbra fazer releituras de valores humanos fundamentais à práxis docente. “Cremos que novos lugares precisam surgir. Lugares de parcerias, solidariedade, amorosidade, como diz Paulo Freire. Lugares que frutificam nas relações, nas formações relacionais”. (SILVA, 2011, p. 140).

Os sentimentos caracterizados pela professora nos levam a pensar acerca dos processos formativos docentes que podem ser impossíveis de acontecer “sem o reconhecimento do valor das emoções, da sensibilidade, da afetividade, da intuição ou adivinhação”. (FREIRE, 1996, p. 51). Paulo Freire tinha a convicção de que ensinar e aprender são movimentos experienciais que exigem testemunho ético-estético, humildade, tolerância, amorosidade, bom senso, alegria e esperança. Esses seriam os motores para alavancar as transformações no mundo.

Nessa lógica de compreensão da transformação do mundo, teria o ser em consciência de si dentro de uma totalidade indivisível. É o que vai nos falar a **professora 11** (onze) quando afirma que

Professora 11: somos feitos de uma mesma matéria: espírito, luz, cosmos, pó... Células, órgãos, tecidos formados pela concepção de seres diferentes, mas unidos entre si, gerando vida para ocupar e transformar o mundo. Nascer, crescer e morrer parecem que esse seria o sentido da vida, mas antes de morreremos fazemos nossas escolhas e interferimos no mundo. [...]. Não nascemos e temos vida para ser só e sim para sermos um todo com o Todo.

É a relação como matriz geradora de tudo. É a espiritualidade integrada a tudo desde sempre, conectada aos astros, ao cosmos, à luz, ao som, às cores. A concepção da professora provocada pelos exercícios integrativos em corpubuntu, trouxe a percepção ampliada da noção de espiritualidade que, em conformidade com Boff (2008, p. 26), vai nos afirmar: “tudo se relaciona com tudo em todos os pontos, a lesma do caminho tem ligação com a galáxia mais distante; a flor, com a grande explosão de 15 bilhões de anos atrás”, somos uma teia relacional em conexão com a totalidade.

As falas e contribuições d@s professores (as) foram muito importantes para a construção da temática vivenciada e teorizada no e pelos corpos. No geral, a pedagogia do encontro enquanto temática acabou gerando algumas unidades temáticas comuns durante a experimentação corporal, os depoimentos e imagens, tais como: **respiração, encontros, educação do olhar, corpo-contato, corpo-Terra, corpo-afeto, emoções.**

FIGURAS 23: EXERCÍCIOS INTEGRATIVOS EM CORPUBUNTU: ESCOLA MURILO SERPA



Imagens que falam, tocam, saltam...

De repente o chão da sala virou poética de encontros...

Novas arquiteturas foram forjadas de dentro pra fora, de fora pra todos os lados...

Aqui não há centros, mas focos emergentes vindos de ti, de nós, de eus...

Respiros e transpiros de mundos que se reverterem em cheiro de corpo-afeto.

(Poema de Rinardo Mesquita como inspiração formativa no e do processo)

Após o Círculo Dialógico @s participantes agradeceram a oportunidade do processo experienciado e se colocaram à disposição para o próximo encontro. Finalizamos com um abraço coletivo ao som de uma canção de Dominginhos e Nando Cordel: Aconchego (intérprete Elba Ramalho).

4.2.2 Círculo Ancestral: exercícios integrativos em corpubuntu- 3º encontro.

Ocorrido no início de dezembro/2019, a temática do 3º encontro teve por objetivo discutir a educação pelo corpo a partir de suas ancestralidades afro-indígenas, tendo como premissa a circularidade do processo educacional. O corpo enquanto agente do

conhecimento, como testemunha viva do ato educativo e potencializador de emoções e afetos em sua relação com nossas ancestralidades.

A temática do encontro foi, portanto, a experimentação no e pelo corpo, seguida de um círculo dialógico para compartilhar de experiências. O encontro teve início às 14h30min, com duração de três horas de atividades e compartilhamento de experiências.

Mais uma vez seguimos as orientações propositivas dos exercícios integrativos em corpubuntu, tais como: círculo energético relacional, mística ubuntu dos afetos, respiração individual-coletiva, dramaturgia dos corpos comuns, verdade do movimento, sentidos de presença e autonomia criativa.

A seguir apresentaremos os momentos sistematizados em nosso terceiro encontro:

1º momento: Círculo Energético Relacional – Mãos dadas em círculo, fechar os olhos, escutar os sons do ambiente externo em silêncio. Pensar nos significados de tudo, pensar fazendo, fazer-pensando. Respirar junto, sentir o ar que entra e sai dos pulmões. Elevação das mãos dadas em círculo na medida que respira. No movimento da inspiração elevar as mãos juntas e no movimento da expiração baixar devagar. Enquanto faz os dois movimentos vai liberando um som a partir das vogais: a, e, i, o, u Pensar na respiração como esse movimento de conexão com o meio ambiente e as pessoas.

2º momento: Círculo Ancestral – Tocar no chão, acariciar, tocar no corpo e na Terra, transferir e compartilhar energias; levantar as mãos, tocar na própria cabeça: ORI – Cosmovisão africana. Movimentos lentos e mantendo a respiração ao som de música instrumental de pássaros e águas.

3º momento: Ocupação do espaço – andar pela sala de formas diversas; olhar para as pessoas enquanto anda; correr, saltar, acocorar-se ... congelar o corpo e perceber como está a respiração e o corpo. Caminhar de olhos fechados ao som de uma música indígena.

4º momento: corporeidades singulares – modulações corporais em níveis e planos variados. Cada pessoa constrói imagens corporais variadas em três planos distintos: baixo, médio e alto. A imagem iria iniciar e focalizar em alguma parte do corpo e se expandir para as demais.

5º momento: corporeidades coletivas – criação coletiva de movimentos gerados no fluxo do círculo ancestral da sala. Momentos de parada para pensar e sentir a si no grupo. Como estou? O que penso? O que sinto? Continuação dos movimentos até gerar um único movimento com todos@s praticantes ao mesmo tempo.

6º momento: Respiração individual, relaxamento: após a atividade mais intensa de movimentação corporal, tod@s fomos aos poucos sentando ou deitando no chão, respirando suavemente e lembrando dos momentos mais marcantes do processo vivido.

A atividade durou cerca de duas horas num fluxo ininterrupto de movimentação, pausas, pensamento e integração. Vale destacar que durante o processo muitos tinham dificuldades em realizar as proposições que se manifestavam por conversas paralelas e risos. No entanto, buscamos sempre chamar atenção para o retorno dos exercícios e o foco na ação realizada. Aos poucos a energia de quem estava experienciando o momento acabava contagiando a turma toda.

O tempo para atividade depende muito do grupo, o foco emerge do momento e do próprio processo. Quando conduzimos o exercício ficamos atentos ao que vai surgindo de energia, de sinergia, de envolvimento, de integração. Não há uma regra, uma formatação única para desenvolver tal atividade, ela vai surgindo a partir das demandas do grupo-aprendente e suas necessidades emergentes.

A manutenção do círculo ancestral ocorreu no início do processo e durante todos os momentos do exercício. A circularidade e os desdobramentos das ações físicas constituíram a arquitetura e o desenho espacial da sala e dos corpos, tornando o Círculo Ancestral vivo e intenso durante a atividade.

FIGURA 24: CÍRCULO ANCESTRAL – 3º ENCONTRO.



Fonte: registro de um d@s professores (as) participantes da atividade.

A imagem acima descreve o momento da feitura do círculo ancestral que ocorreu em dois movimentos: de costas e de frente. As mãos dispostas na cintura um do outro representava a partilha dos saberes em parceria.

7º momento: Círculo Dialógico – Partilha de experiências em pequenos grupos e depois a formação de uma plenária geral.

Na primeira etapa do Círculo Dialógico o grupo construiu pequenos núcleos de discussão e partilha da atividade realizada e num segundo momento realizou a exposição dos debates realizados numa plenária geral. A atividade durou 30 (trinta) minutos e cada grupo poderia apresentar sua fala por meio de qualquer forma: desenho, fala, poesia ou canção.

A ideia da formação em pequenas células de discussão foi para gerar um maior aprofundamento de questões que, a princípio, poderia não ser evidenciada ou revelada no grupo geral. Nas células as pessoas tinham um maior nível de envolvimento e intimidade para revelar detalhes importantes da atividade desenvolvida.

O aprofundamento das questões experienciadas pelas participantes discutidas em pequenas células foi uma experiência bastante relevante, pois pudemos perceber um maior nível de abertura e envolvimento. A atividade permitiu que questões não percebidas pudessem vir à tona, bem como práticas pedagógicas do cotidiano escolar eram trazidas durante as falas das pessoas.

Era muito nítido e surpreendente como ainda tínhamos uma visão estreita acerca da presença do corpo como elemento gerador de conhecimento e discussão. Ou seja, o lugar do corpo na escola ainda está muito atrelado ao conceito estreito de uso das mãos para escrever ou digitar, ao cérebro para pensar e à visão para ler. Os órgãos dos sentidos são pouco trabalhados em sua totalidade, o que dificulta nossa percepção de vida entrelaçada aos aspectos da sociobiodiversidade planetária.

Muitos aspectos interessantes emergiram durante as células de dialogação, tais como: a fragmentação do saber na escola, o corpo como relegado somente à disciplina de Educação Física escolar, os sentidos de pertencimento, o cuidado com a Terra, a inter-relação dos seres na vida humana e não-humana, as ancestralidades que nos atravessa e nos constitui, o autoconhecimento, as memórias afetivas, a própria noção de espiritualidade presente em tudo que fazemos, sentimos e pensamos, a atual preocupação dos governos municipais, estaduais e federais em se restringir aos resultados e índices

educacionais e nossa condição humana enquanto educadores e educadoras para além do exercício do magistério.

FIGURAS 25: CÉLULAS DE DIALOGAÇÃO.



Fonte: Registro fotográfico de Rinardo Mesquita durante as discussões em grupos.

Durante as discussões em células eu passeava em alguns grupos e percebia questões bem particulares acerca dos depoimentos, como por exemplo, alguns participantes revelaram medo e vergonha do corpo, outros disseram que acharam estranho determinados movimentos, alguns se perceberam como bichos e outros trouxeram à tona lembranças de um passado remoto, da época dos avós.

As células ficavam livres para escolher o espaço onde ficar durante as discussões, poderia ser no chão ou nas cadeiras, bem como poderiam construir a melhor forma de apresentar seus relatos de experiências sob quaisquer formatos: fala, cartaz, música, poema, etc.

O caráter transdisciplinar e das múltiplas linguagens foram aqui trabalhadas como artefatos próprios da Perspectiva Eco-Relacional, que garante um amplo conceito de intervenção pedagógica nos diversos espaços sociais.

PLENÁRIA GERAL: CÍRCULO DIALÓGICO.

SÍNTESE DAS DISCUSSÕES

Grupo 1: O sentimento do grupo foi de profunda conexão com a mãe-Terra, numa relação de acolhimento. Alguns lembraram de quando estavam na barriga da mãe e outros ainda disseram que sentiram muita irmandade. Mas também teve gente que não conseguia se concentrar em nada. O bom nessa atividade é que pensamos muito naquilo que fazemos em sala, nunca descobrimos quem são nossos alunos porque no fundo também nos desconhecemos. É preciso valorizar mais nossas raízes ancestrais, observar de onde viemos e quais nossos valores fundamentais.

Grupo 2: Viemos de outros tempos imemoriais, tudo está gravado no corpo e na pele, tocamos na Terra como quem toca em nós mesmos. No fundo somos uma coisa só, apenas separados por nomenclaturas sociais e políticas. Amamos a proposta dos exercícios porque nos deu a certeza de que nada encerra aqui. Há algo de transcendente nesta sala e em nossa existência. Vida e morte são parte de um mesmo ciclo. Nossos irmãos indígenas e africanos somos nós em outros tempos.

Grupo 3: A escola ainda está muito preocupada em dar resultados em forma de números. Essa regra parece que é comum, mas nos tira a possibilidade de entendermos outras realidades para além da matemática e do português. Não é que não sejam importantes, mas sentimos que só isso não dar conta do imenso papel da educação na sociedade. Aqui sentimos, pensamos, nos integramos, respiramos, ficamos focados na proposta direcionada. Pelo corpo podemos criar muitos conceitos e termos que até então desconhecemos.

Grupo 4: O grupo teve a sensação de estar ligado à natureza, às águas, às plantas, às árvores, aos animais, à Terra, ao ar, ao fogo. Tudo é parte de tudo, ninguém está separado. Nunca tínhamos parado para pensar isso, até porque as demandas burocráticas aqui da escola são tão intensas que nem nos damos conta. Parece que tivemos uma oportunidade de nos sentir mais. Somos irmãos e irmãs de todos e de tudo, filhos e filhas da Terra.

Grupo 5: Vamos resumir o que discutimos com uma canção de Milton Nascimento: “Por tanto amor por tanta emoção, a vida me fez assim, doce ou atroz, manso ou feroz, eu, caçador de mim. Preso a canções, entregue a paixões, que nunca tiveram fim, vou me encontrar, longe do meu lugar, eu, caçador de mim. Nada a temer senão o correr da luta, nada a fazer senão esquecer o medo, medo, abrir o peito a força, numa procura, fugir às armadilhas da mata escura, longe se vai sonhando demais, mas onde se chega assim, vou descobrir o que me faz sentir, eu, caçador de mim ...”. Durante os exercícios foi uma espécie de busca, caça de quem somos de verdade, de onde viemos e para onde vamos. Poderíamos ficar discutindo horas a fio, mas por meio das atividades desenvolvidas, por um simples tocar de mão, de troca de olhar conseguíamos captar muita coisa.

Grupo 6: Queremos mostrar um desenho que representou muito para nós do grupo esse momento. Aqui queremos demonstrar que o meio ambiente está em nós. Somos o sol, o chão, a Terra, a árvore. Estamos no Nordeste do Brasil e

aqui temos um cenário que construímos com nossos corpos. Precisamos olhar mais para natureza que habita na gente e lá fora. O símbolo da resistência representado aqui pela imagem do cacto é um pouco àquilo que somos. Apesar do sol e do sofrimento, contemos uma grande energia que nos faz ficar vivos.

FIGURA 26: PLENÁRIA DOS GRUPOS: CÍRCULO DIALÓGICO.



Fonte: registro de um d@s professores (as) participantes do 3º encontro.

O grupo 1 nos trouxe a reflexão acerca da importância da valorização da ancestralidade na escola como instrumento de autoconhecimento e reconhecimento de quem são os estudantes com quem convivem no dia-a-dia. Falaram também da conexão com a Terra como Mãe que nos recolhe, acolhe e faz emergir lembranças e memórias afetivas da família. Os sentidos de pertencimento ficaram muito claros quando, pelo corpo, @s educadores experienciaram suas mais profundas memórias ancestrais.

O grupo 2 fez uma importante fala-depoimento do corpo enquanto agente de memórias e histórias, implicado desde tempos imemoriais, registro de afetos e conceitos, portador de história e relações. E essas relações, segundo a reflexão do grupo, é de natureza una e ao mesmo tempo plural. Ou seja, ao mesmo tempo que somos diversos somos ligados e conectados uns aos outros em qualquer parte do planeta. E que essa ligação ultrapassa as fronteiras de tempo-espço, é transcendente mesmo na imanência do cotidiano. O fenômeno da morte e vida, para o grupo, faz parte de uma mesma substância e ciclo.

O grupo 3 vem nos fazer pensar acerca dos processos didático-pedagógicos muito resumidos em torno de um aspecto da educação: o cognitivo. É uma cognição que privilegia somente a preparação para realização de testes e provas na escola para medição de índices de rendimento escolar. A ideia de rendimento escolar, segundo as falas do grupo, estaria voltada único e exclusivamente ao domínio do Português e da Matemática como disciplinas base e central na preparação técnica-intelectual d@s estudantes. Assim, o grupo reconheceu a importância de um processo experimental e vivencial pelo corpo, pois, assim, poderíamos ampliar os processos educacionais na escola.

O grupo 4 também expressou seus sentimentos e sensações de pertencimento e conexão com toda biodiversidade planetária, de que é parte de tudo e que nada se encontra separado. Na dimensão do sentir-pensar, por meio da oportunização da ambiência criada com a formação, @s docentes puderam perceber o fato de sermos tod@s irmãos e irmãs uns d@s outr@s e filh@s da Terra. No entanto, deixaram claro que as muitas demandas burocráticas vivenciadas no cotidiano escolar acabam sufocando a possibilidade desse nível de reflexão e compreensão.

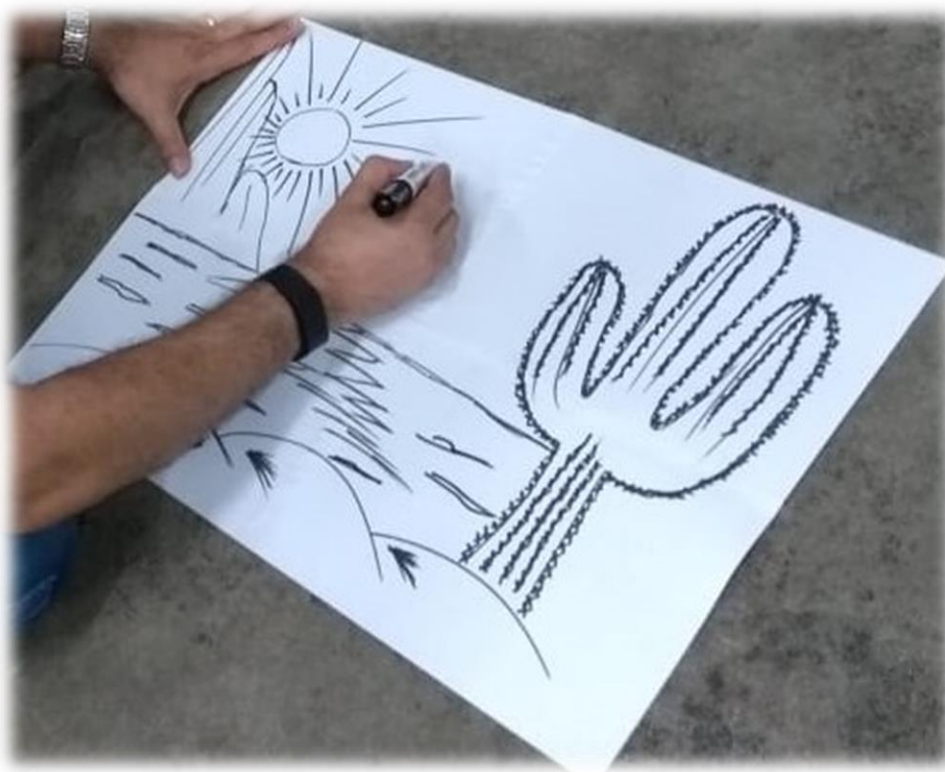
Já o grupo 5 nos trouxe uma linda canção de Milton Nascimento: eu caçador de mim, como reflexão do que experimentaram neste dia. Para o grupo, as atividades permitiram esse mergulho mais profundo em si mesmo, em suas relações, memórias e afetos. É um autoconhecimento que se desvela pelas conexões corporais, pelo toque, pela respiração, pelo contato com o chão, pelo abraço, pelas relações estabelecidas na sala.

O grupo 6 fez compôs sua fala por meio da produção de um desenho em que se representou o cenário do Nordeste Brasileiro, com um semiárido rico e cheio de belezas ainda pouco valorizadas pelo seu próprio povo. Aqui colocaram que também somos natureza, não somente como parte dela, mas como a própria natureza ancestral de que fomos criados. Somos o sol que ilumina e dentro de nós pulsa a luz que brilha intensamente, somos a Terra que a tudo conecta e alimenta, somos os pássaros e as águas, somos o cacto que, mesmo com espinhos, contém água que sacia a sede de justiça. A composição do desenho foi, para o grupo, a síntese representacional da experimentação em sala.

Na imagem abaixo o **grupo 6** retratava, por meio de um desenho, suas impressões acerca do que tinham sentido e pensado sobre a formação vivenciada. As sensações foram transpostas em forma de desenho e depois compartilhadas na plenária geral dos grupos. Aqui temos uma metáfora imagética-conceitual sobre os aspectos desse corpo relacional, imerso na natureza como parte de uma grande arquitetura plural. Para o grupo o ser

humano está imerso em toda natureza, ou seja, ele não faz parte da natureza, mas é ela própria.

FIGURA 27: PRODUÇÃO DO DESENHO – SOMOS O NORDESTE.



Fonte: registro de Rinardo Mesquita durante a feitura do desenho em grupo.

Após as discussões no grupo finalizamos com um abraço coletivo em círculo e cada pessoa dizia uma palavra que sintetizou o dia, suas aprendizagens, sentimentos e percepções. Como unidades temáticas geradas, a partir das imagens registradas, falas e exposições grupais, temos: **ancestralidade, autoconhecimento, Mãe-Terra, corpo-natureza, corpo-memória, relação.**

Vale destacar que as unidades temáticas surgiram a partir das falas e imagens geradas no percurso, bem como palavras-chaves construídas pelo próprio grupo-aprendente ao final do nosso dia de atividades. Enquanto pesquisador, procurei estar aberto ao que surgia no processo e ao que era dito pelo corpo e pelas palavras.

A seguir apresentaremos as narrativas, descrições e experimentações do nosso 4º Encontro Experiencial Eco-Relacional ocorrido em dezembro de 2019 na Escola de Ensino Médio em Tempo Integral Coronel Murilo Serpa.

4.2.3 Práticas Eco-Relacionais Planetárias- 4º encontro

Ocorrido no final de dezembro/2019, a temática do 4º encontro teve por objetivo discutir os conceitos da Perspectiva Eco-Relacional na Escola e suas práticas no planeta. Por meio das práticas integrativas-libertadoras e do círculo dialógico fomos construindo esse conceito que passava, antes de mais nada pelo corpo e suas impressões. A dinâmica do 4º encontro também trazia a ideia de encerramento do semestre o que nos possibilitou gerar uma reflexão avaliativa sobre o ano que estava encerrando na escola.

A temática do encontro foi, portanto, a experimentação no e pelo corpo, seguida de um círculo dialógico para compartilhar de experiências. O encontro teve início às 13h00min, com duração de três horas de atividades e compartilhamento de experiências.

Mais uma vez seguimos as orientações propositivas dos exercícios integrativos em corpubuntu, tais como: círculo energético relacional, mística ubuntu dos afetos, respiração individual-coletiva, dramaturgia dos corpos comuns, verdade do movimento, sentidos de presença e autonomia criativa.

1º momento: breve exposição histórica acerca da PER realizada pelo pesquisador;

2º momento: círculo energético relacional – Respiração individual e coletiva em círculo. Sentir o ar que entra e sai dos pulmões. Olhar para tod@s enquanto respira para perceber e sentir a respiração do grupo. Mãos que se erguem e baixam suavemente na contagem de oito tempos, mantendo a respiração.

3º momento: massagem em duplas – cada pessoa ficava uma de frente para outra e escolhia uma parte do corpo para massagear. Poderia ser na cabeça, no rosto, na cabeça, nos ombros, nas costas, nos pés...

4º momento: andar pelo espaço da sala, buscar movimentos no corpo em relação com as dores e alegrias do planeta. Pensar nas águas, nos rios, nos mares, no ar, na Terra, nas plantas, nas árvores, nos animais. Cada pessoa ia encontrando seu jeito de se movimentar pelo espaço da sala na perspectiva de trazer essas memórias da Terra pensando nas duas dimensões: dores e alegrias.

5º momento: encontros coletivos – buscar movimentações em conjunto que traduzissem a ideia de proposições para um mundo melhor. Como a escola: professores, alunos, gestores, funcionários estão fazendo sua parte na construção dessa nova sociedade? A movimentação seguia comandos que geravam fluxos diversos para que @s participantes variassem as formas e as velocidades dos movimentos-interações. Os planos ocorriam tanto em nível baixo – no chão, no nível médio – em corpo curvado, como no

nível alto – de pé. Em alguns momentos as movimentações coletivas eram congeladas para formação de cenas a serem contempladas pelos grupos.

6º momento: formação do círculo dialógico para compartilhamento de experiências. O tempo destinado para o círculo dialógico durou cerca de 1h (hum). O clima do círculo nos revelou um estado de muita abertura e sinceridade no processo experienciado.

A seguir algumas imagens de registro do 4º Encontro Experiencial Eco-Relaciona, por meio dos exercícios em corpubuntu.

FIGURA 28: EXERCÍCIOS EM CORPUBUNTU.

IMAGEM 1



IMAGEM 2



Fonte: registro fotográfico de Rinardo Mesquita durante o processo de exercícios.

Na **imagem 1** os corpos estavam em encontros de visualização d@ outr@ como membros de uma mesma comunidade planetária. Visualização das belezas de cada pessoa. A proposta era encontrar um olhar e por ele transmitir nossos desejos de paz, amor, alegria e gratidão. Ao mesmo tempo que buscava encontrar as potências de cada pessoa. Os encontros eram aleatórios marcados por um comando de parada em frente da pessoa mais próxima.

Na **imagem 2** cada pessoa buscava uma movimentação que traduzisse as dores do mundo. No registro acima um professor trazia a ideia da solidão e sofrimento humanitário causados pela ganância do ser humano e pela apropriação do sistema-mundo capitalista que explorava povos e nações em nome da globalização econômica.

Outras imagens surgiram e foram sendo visitadas por todos durante o exercício, numa espécie de exposição corporal-imagética. A proposta do exercício foi inspirada livremente nos jogos propostos por Augusto Boal no Teatro do Oprimido, por meio do Teatro-imagem, em que os corpos compõem imagens temáticas para serem discutidas e refletidas num contexto de discussão e relação entre opressor e oprimido.

FIGURA 29: ENCONTROS DOS CORPOS.



Fonte: Registro de Rinardo Mesquita durante o processo de exercício.

Na imagem acima os corpos d@s professores (as) estavam em estado de conexão com os sentimentos de alegrias e dores do mundo. No momento da atividade buscavam sintonizar, pelo toque e pelo pensamento, as dores do mundo planetário, bem como o que já vem acontecendo enquanto movimento de mudança e transformação. A dinâmica da atividade seguia um comando de voz do pesquisador enquanto o grupo buscava gerar

comunicação, diálogo e compartilha apenas pelo corpo, pelo pensamento e pelos sentimentos.

Seguindo as premissas de uma epistemologia Eco-Relacional, ancorada numa perspectiva Dialógica, buscamos “interagir com os mundos alheios... como plenitude de eus-nós, nós persona, nós outro, nós ser social e nós natureza em relação” (FIGUEIREDO, 2007, p. 58), por meio dos corpos interatuantes e multidimensionais.

Pela PER acionamos outras possibilidades para além dos fluxos cognitivos de compreensão da realidade. Por essa perspectiva consideramos “toda amplitude, interior e exterior, objetiva, subjetiva e intersubjetiva” (FIGUEIREDO, 2007, p. 60), entrelaçando diversas dimensões num dado contexto histórico-cultural-político.

FIGURA 30: CÍRCULO CELEBRATIVO E SÍNTESE GRUPAL.



Fonte: registro fotográfico de Rinardo Mesquita no encerramento da atividade.

A imagem acima foi parte do encerramento das atividades em corpubuntu e representou a síntese do coletivo em que cada pessoa compartilhava em breves palavras seus sentimentos e percepções do dia. As palavras mais comuns que surgiram foram: alegria, cuidado, compaixão, Terra nossa, compromisso, aprendizagem e abertura.

Num clima de celebração e sentimentos, o 4º encontro representou um momento importante para @s educadores (as) que passaram a experienciar um comportamento e

compreensão da dimensão do cuidado com @ outr@. O círculo energético relacional proporcionado ao final sintetizou, de forma breve, as diversas percepções do grupo.

Em seguida realizamos mais um círculo dialógico para compartilhar da compreensão dos principais conceitos da PER trazidos no 1º momento por mim enquanto pesquisador-participante em relação com a temática do dia.

CÍRCULO DIALÓGICO

Professora 1: Eu não conhecia esse conceito da PER, mas deu para perceber que realmente precisamos cada vez compreender que tudo que fazemos ou deixamos de fazer influi no mundo, nas pessoas, na natureza. A educação é isso: interferir na vida das pessoas para que elas despertem para esse senso de responsabilidade pelo todo. Então a Perspectiva Eco-Relacional seria isso, dar mais valor às questões ligadas à afetividade para com todos os seres. No momento da atividade ficou muito claro os conceitos que foram trazidos no início.

Professor 2: Somos seres relacionais. Precisamos uns dos outros. Aqui na Escola fica cada vez mais claro a ideia da necessidade de uma pedagogia que junte as pessoas, que trabalhe em grupo, em equipe. Para mim essa noção de PER traz o sentimento, mas também a possibilidade real de podermos avançar na construção de um mundo melhor começando daqui, de onde estamos, com quem estamos e da forma que estamos.

Professora 3: Eu estou muito contente por perceber que temos saída diante de um mundo tão violento e intolerante. Acho que o caminho é sim a Educação, mas uma educação que faça diferença na vida das pessoas, que trabalhe com os sentimentos, o corpo, as relações, a arte, o amor, o olhar, enfim, que seja gente de verdade.

Professora 4: O que faço interfere no mundo. Para mim tudo está ligado mesmo. Por isso, quando estamos aqui neste dia emanamos tons de harmonia para todo o planeta. O meio ambiente está sendo afetado por esta falta de cuidado e amor. Aqui na Escola é muito importante trabalharmos isso. Eu mesma nunca tinha parada para fazer atividades dessa natureza na escola. Eu consegui sair de mim para o encontro do outro.

Professor 5: Quando estávamos no círculo eu ficava pensando nas florestas, nos rios, nos mares, nos rios, nas casas das pessoas, nas periferias das grandes cidades, no tipo de alimentação. Enfim, vejo que tudo isso que estamos fazendo aqui tem relação direta com o que somos e temos dado ao mundo. O mundo tem a cara que damos a ele. Nós é que construímos essa realidade. Por isso, acho que é de suma importância esse tipo de formação e compreensão. Somos o Planeta e o que fazemos dele fazemos a nós mesmos. Isso é a PER pra mim.

Professor 6: Eu senti dificuldade em entrar em sintonia com meus colegas de trabalho porque estamos no dia-a-dia na escola, não temos muito esse costume. Mas quando o tempo foi passando fui me concentrando melhor. Viver a dimensão do conhecimento de si mesmo e do outro colega de trabalho é

fundamental para construção de uma outra possibilidade de ensino. Somos seres relacionais e isso implica em estar aberto a críticas, aos elogios, estar com as pessoas na escola como irmãos de caminhada, isso é muito importante. Aqui na Escola nos sentimos muito unidos uns aos outros, então, participar de atividades como essa só vem contribuir para reforçar a ideia de continuidade ao que já vemos fazendo na escola. Sou muito feliz aqui com meus colegas de trabalho.

As falas transcritas nos revelam a compreensão d@s participantes acerca do que seria a PER – Perspectiva Eco-Relacional e suas implicações planetárias. Em todos os depoimentos encontramos a relação como eixo fundante e fundamental, ou seja, uma perspectiva que leva em consideração as relações que estabelecemos uns com @s outr@s e com o planeta em sua diversidade, daí resultará o mundo que tanto desejamos.

Durante o círculo dialógico fomos percebendo também as pessoas mais livres para se expressar quanto às suas próprias dificuldades e fragilidades durante o processo. Havia uma sinergia de abertura e sinceridade no olhar, nas falas e nos corpos d@s educadores (as). A PER enquanto conceito parecia estar incorporada enquanto corporeidade testemunhal do instante vivido-experenciado. As palavras fluíam nos pequenos gestos de cumplicidade e harmonia.

As dores do mundo também são as nossas dores, somos partícipes da grande ciranda que movimenta a humanidade. E a escola, segundo algumas falas, é o espaço social para se trabalhar com a esperança, com a afetividade, com o amor e paz. Por ela podemos intervir e construir um mundo melhor, desde que escolhamos uma perspectiva educacional que leve em conta a inteireza humana em suas múltiplas dimensões.

Como nos afirma Freire (1969), homem e mundo, mundo e homem forma um elo indissociável, em constante interação e relação. Como seres da incompletude, buscamos permanentemente, pela própria ontologia do ser incompleto que somos, a transformação do mundo e com o mundo. Assim, o eixo central e basilar que deve caracterizar a Educação será a consciência, ou o corpo-consciente da relação homem-mundo.

E essa relação se materializa pelo diálogo, pelos diversos tipos de diálogos que estabelecemos uns com @s outr@s, seja pela fala, pelo corpo, pela presença, pelos afetos, pela criação em arte, enfim, pelas diversas maneiras de chegar ao outro, à outra, numa pedagogia do encontro.

Quando o **professor 5** diz que o mundo tem a “cara que damos a ele”, fica muito claro nossa responsabilidade planetária e que, as escolhas que fazemos vão interferir diretamente no mundo que teremos. Como nos fala Boff (2015, p. 78) “[...] todos os seres

são interdependentes e colaboram entre si para coevoluírem, garantirem o equilíbrio de todos os fatores e sustentarem a biodiversidade”, ou seja, nada existe fora da relação, dos relacionamentos, da noção implicada em rede vital da existência, que é por certo, coexistência.

E quando trazemos a ideia de relação, aqui experienciada no grupo, não desconsideramos a presença do conflito, das dificuldades, dos problemas. Não há aqui a falsa ideia de que as relações são pacíficas e harmoniosas, pelo contrário, estamos em construção e inacabamento. Aqui destacamos e retomamos o conceito de Ubuntu que, segundo Mesquita (2018, p. 123) “ não é simplesmente cordialidade, mas manutenção da vida coletiva”, isto é, mesmo com tensões e conflitos, precisamos gerar mecanismos de resolução pacífica dos conflitos, lidando de forma dialógica com as diferenças.

A lógica do 4º encontro não era simplesmente dominar todos os conceitos da PER, mas experimentar, no e pelo corpo-interação, as premissas e bases fundamentais da Perspectiva Eco-Relacional e seus contributos para escola, para @s educadores (as) e para consciência planetária de vida inter-relacionada.

Diante disso, podemos considerar algumas unidades temáticas comuns durante esse dia, seja nas falas, interações, registros de imagens e atividades desenvolvidas, tais como: **corpo-interação, Terra casa comum, afetividade, eu-nós, relação, vida comunitária, pedagogia do encontro, companheirismo.**

Vale destacar que o grupo-aprendente, ou seja, @s professores (as) presentes neste dia elencaram as unidades temáticas comuns para nosso 4º encontro. A seguir faremos a descrição narrativa de nosso 5º encontro experiencial.

Neste encontro não tivemos a presença de estudantes, pois os mesmos estavam realizando outras atividades de campo fora da escola. É importante frisar que nem todos os encontros os estudantes estavam presentes.

4.2.4 Corpo e ancestralidades- 5º encontro

O quinto Encontro Dialógico Eco-Relacional ocorreu em janeiro/2020 na Escola Murilo Serpa com a participação de 11 professores (as) e cinco estudantes representantes de turmas. O encontro teve início às 14h30min e encerrou às 17h00 e teve como eixo central de discussão as relações entre o corpo e suas ancestralidades.

Por meio das práticas corporais integrativas-libertadoras, especificamente na utilização da técnica de visualização criativa, realizamos uma imersão corpo-mental-imaginativa da nossa natureza afro-indígena ancestral.

Iniciamos o encontro com momento de respiração coletiva em círculo: corpos dispostos num círculo energético.

1º momento: respiração individual, coletiva. Mãos dos participantes estavam juntas em posição de dar e receber. Olhar atento às pessoas do círculo mantendo a respiração lenta com o ar que entrava pelas narinas e saía pela boca; aos poucos as pessoas iam cada uma a seu tempo, procurando um espaço na sala sozinhas sem quebrar o fluxo respiratório do círculo.

2º momento: breve explicação da visualização criativa: estrutura e composição, relação entre corpo, mente e cérebro, imagens visualizadas no processo, exercício imaginativo e criativo.

3º momento: Relaxamento corporal: tod@s deitad@s sozin@s no chão da sala, em posição relaxada, de olhos fechados. Respiração lenta e em processo de entrega ao momento presente. Aos poucos uma música suave com sons de água e pássaros foi colocada para uma maior imersão no processo;

4º momento: respiração profunda e consciência corporal: inspirar suavemente pelo nariz e soltar pela boca. Mentalizar o ar que entra e oxigena as partes do corpo. A cada respiração imaginar cada parte do corpo: pés, dedos, joelhos, coxa, pernas, coluna, abdômen, cintura, ombros, braços, mãos, dedos, pescoço, rosto, nariz, olhos, testa, cabeça... se tornando relaxada e solto, leve;

5º momento: imaginação e visualização criativa: Imaginar uma linda esfera de cor de sua preferência: azul, lilás, verde, rosa... passando por cada parte do seu corpo, trazendo paz e tranquilidade a essa determinada localização corporal;

Na técnica de visualização criativa podemos construir imagens mentais a partir de várias ações, tais como: resolução de conflitos, cura física a alguma parte do corpo, limpeza emocional, conquista de projetos pessoais, conversa com alguém em especial, desapego de situações e/ou pessoas...

Aqui optamos não por uma estória guiada específica, mas pela construção de imagens de pessoas, lugares, sensações e sentimentos que pudessem, de alguma forma, rememorar suas origens captadas pelo consciente ou mesmo pela ativação de lembranças não conscientes.

A utilização de sons de vento, água e animais foram aos poucos compondo o cenário estimulador da visualização criativa.

Voz externa criada pelo pesquisador-participante da ação, que ia realizando os comandos de voz de forma suave e lenta.

Comando de voz: sinta seu corpo leve, pesado... respire profundamente. Você está onde? Como é esse lugar? Está sozinho? Tem mais alguém com você? Deixe seu corpo flutuar para onde desejar ir... (pausa na fala para deixar que @s participantes construam suas imagens, sensações e sentimentos).

Continue caminhando, não pare, visualize os detalhes de onde está.

(Durante a estória as pausas vão acontecendo para que dê tempo de as pessoas criarem seus detalhes, imaginarem suas nuances, algo que nos escapa e que acaba por acontecer na imaginação criativa de cada participante).

O que sente agora? Com quem está? O que está fazendo? Respire lentamente...

Tem alguém especial com você nesse momento? O que conversam? O que fazem? O que você escuta? O que vê? (Pausas no comando de voz).

Na medida que vai andando sente uma luz iluminando seus passos, sua cabeça e envolvendo todo seu corpo. A luz entra e sai de várias partes do seu corpo.

Aos poucos você vai deitando, descansando num espaço íntimo, só seu: onde é? O que tem lá? Imagine, veja, cheire, respire devagar e deite-se. Muito suavemente uma luz de cor branca envolve todo seu corpo e vai te elevando do solo e te trás para cá novamente, para esta sala.

Vá mexendo os pés, os dedos, as pernas... respire (inspire e expire) ... mexa mãos, os dedos das mãos, a cabeça, vá mexendo de um lado para o outro.... Aos poucos vá abrindo os olhos e sentando onde você se encontra.

(Quando todos despertaram fizemos um círculo para a compartilha da experiência).

O tempo de duração da visualização foi de 30 minutos. Diferente de outras técnicas de visualização criativa, nesta utilizamos um maior tempo de pausas na voz de comando, bem como deixamos com que @s participantes construíssem livremente suas narrativas, seus lugares, seus estados, sentimentos e pensamentos.

CÍRCULO DIALÓGICO

Professora 1: Eu não tenho certeza, mas acho que dormi o tempo todo. Não conseguia mexer meu corpo e entrei num estado de relaxamento profundo que geralmente não consigo. Não me lembro de quase nada, a não ser dos momentos iniciais, depois senti que apaguei. Foi bom, porque estou me sentindo mais leve e feliz. Não sei por que, mas estou.

Professor 2: Me vi no ventre de minha mãe. Estava sozinho, via e ouvia os sons de dentro da barriga dela. Nunca pensei nisso até porque não lembro. Mas me veio estas imagens em mim. Eu ouvia gritos de fora e que me assustavam. Eu ouvi o barulho dos líquidos que estavam envoltos no meu corpinho encurvado. Era como se eu assistisse eu dentro da barriga, algo impressionante. Me deu uma vontade de chorar não sei porque.

Professora 3: Já eu tava numa floresta caçando, correndo atrás de pegar um bicho. Eu subia nas árvores de forma rápida. Nadava muito num rio, etc. As imagens que viam eram muito rápidas, mas deu pra perceber que estava sim numa floresta e com a presença de outras pessoas comigo. Eu tava meio nu...Logo depois eu já estava com meus pais no interior, numa casa pequena. Eu fiquei tão feliz em ver todos os meus irmãos e pais juntos.

Professora 4: Nós precisamos sempre uns dos outros nesta existência, inclusive dos seres mais inóspitos para decomposição da minha matéria, do nosso corpo. Essa vida é sempre cheia de relação. Eu me vi assim, nesse dia, indo pra lugares bem longe mas sempre perto de alguém. Vi minha mãe que já faleceu, ela me dava tantos conselhos e eu chorava tanto de felicidade em saber que ela tava comigo. Eu estou muito feliz por ter participado de um momento como esses.

Professor 5: todos os dias a gente acaba sendo vítima do sistema, quando não compreendemos que não viemos pra cá pra competir, mas para viver em harmonia com o outro. Somos filhos de uma mesma substância, somos todos irmãos. Foi isso que senti e imaginei comigo nesse momento. Eu me vi numa grande ciranda e dançando, pulando de alegria. Eu não entendia bem, mas estava lá, simplesmente cantando e dançando. Lembro que tinha fogo no meio e todo mundo cantava uma música diferente. Depois eu apaguei e dormi, não lembrei de nada.

Professor 6: o respirar junto é uma metáfora do que podemos viver aqui na escola. Eu fiquei muito envolvida com a respiração inicial que me fez conectar comigo mesma, com minhas raízes ancestrais. Eu sinto que somos uma continuidade de algo tão grande e profundo, eu me via em um lugar muito grande e verde. Não lembro de algumas pessoas mas sentia que elas gostavam de mim. Eu estou muito feliz. Os sons que eu ouvia eram muito familiares, barulhos de bichos e água me fizeram sentir em casa.

Professora 7: Eu acredito que meu corpo estava livre e solto, leve. Senti uma sensação estranha de que estava saindo do meu corpo, suspenso no espaço, sem condições de me movimentar pelo corpo, mas pelo pensamento. Eu sou negra, me sinto assim não só pela cor da pele, mas sobretudo pela forma de vida que levava na família. Uma vida comunitária, batendo pilão com minha família, numa casa de farinha. Sou negra na cor da alma, na forma do cabelo, da vida coletiva.

Professor 8: corpo e mente não estão separados, eu acho que somos uma coisa só. Foi isso que senti. A caminhada precisa ter pausas, paradas para se refletir profundamente como estamos, de onde viemos e para onde vamos. Eu estava

aqui, no entanto estava em outro lugar ao mesmo tempo. Eu ia e voltava, quando pensava demais voltava, mas quando me deixava conduzir vinham imagens muito interessantes, eu voava pelo espaço, era muito legal.

Professora 9: eu não vou mentir, estava aqui mas com a cabeça longe nos afazeres da escola, nas demandas que tenho que dar conta. Eu não consegui me concentrar em nada. Por isso, acho que deveríamos repetir essa atividade, pois talvez esteja mais livre de tanta coisa para fazer na escola. Fiquei um pouco sonolenta somente, mas não conseguia ver nada, nem ouvir nada.

Estudante 1: Eu gostei do exercício. No primeiro momento eu fiquei relaxada, via uma luz saindo da minha cabeça, sentia tudo no meu corpo. Minha respiração ficou tranquila. Mas no decorrer da sua voz de comando eu não fui levada para um campo muito lindo, verde, cheio de árvores, rios, montanhas, etc. Eu brincava com muitas outras pessoas correndo nesse espaço. Gostei muito.

Estudante 2: nós estamos aqui por um propósito, nada é por acaso, então o que percebo é que participando deste exercício vi que precisava perdoar uma pessoa. Não sei porque, mas durante todo o exercício eu estava com essa pessoa conversando, falando e ouvindo ela. Estávamos numa praia, sentia as ondas batendo nos meus pés e caminhávamos conversando. Foi só isso o tempo todo.

Estudante 3: eu também dormi e não lembro de muita coisa. Nos primeiros momentos eu até ia seguindo os comandos, mas depois me perdi e adormeci. Não sei se seria permitido, porém foi o que aconteceu. Em alguns momentos voltava e estava lembrando dos meus pais, no entanto, o sono era maior e acabei dormindo, só acordei porque alguém tocou em mim ao final da atividade.

As falas d@s participantes que experienciaram a técnica de visualização criativa foi bastante interessante, pois confirmou o que na teoria nós estudamos acerca dessa técnica. A **professora 1** (hum) e o **estudante 3** (três) foram sincer@s em afirmar que não conseguiram visualizar muita coisa, que dormiram o tempo todo, o que não implica, necessariamente que não conseguiram, pois como já afirmamos anteriormente, o processo da técnica de visualização criativa é muito particular, pessoal, podendo ocorrer de diferentes formas e maneiras para cada pessoa. Mesmo em níveis não conscientes a pessoa pode ter experimentado algo que não está em seu campo mental consciente. O caso de dormir é também um dado que deve ser levado em consideração nas falas.

O professor 2 (dois) nos revelou uma peculiar memória que, talvez esteja gravada em suas lembranças, mas que não se manifesta de forma racional. O fato de vir imagens de quando ele estava no ventre de sua mãe nos coloca uma questão acerca de nossa primeira manifestação corporal na existência. A mente, nesse sentido, está para além do cérebro, apesar de ter relação com este.

A professora 3 (três) acessou, pela memória, imagens em que estava numa floresta em situação de caça, despido de roupas e com outras pessoas por perto.

Acreditamos que as imagens advindas em sua mente possam ter relação ou não com algum passado longínquo. Não se sabe ao certo, mas o importante foi considerar o que o professor trouxe na fala enquanto experiência visual-imagética presente, de alguma maneira em sua não consciência.

Já a professora 4 (quatro) teve uma forte experiência de lembrança e imagem de sua mãe já falecida. Os sentimentos que teve ao falar com a mãe estavam presentes na fala da professora que revelou emoção e choro durante a exposição.

Os estudantes que participaram do processo também compartilharam suas experiências, sentimentos e sensações no processo do exercício. As imagens, os cheiros, as sensações, o estado de bem-estar estava bem presente durante as falas. O que nos leva a crer que a técnica de visualização criativa trouxe elementos importantes de lugares, pessoas e situações relevantes para @s participantes.

As noções de ancestralidade estavam presentes o tempo todo nos relatos e narrativas experienciais da visualização criativa na medida em que @s participantes se conectaram com sua própria natureza, pois no dizer de Machado (2015, p.83) “[...] ancestralidade é um encontro, um reencontro, ao mesmo tempo que nos permite ser quem somos”, é, portanto, uma experiência de revelar quem sou e de onde vim.

Após a escuta atenta e sensível das experiências compartilhadas da visualização criativa fizemos uma série de reflexões sobre o conceito de ancestralidades e suas interfaces com o processo educacional, sua importância formativa e suas implicações na história de vida de cada pessoa.

Ratificamos, assim, o que nos diz Benjamin (1994), acerca da importância que devemos dar às narrativas e tradições orais que se perpetuam na história e na memória dos povos. Tanto em Benjamin (1994) como em Dewey (1979), precisamos potencializar a experiência da oralidade enquanto estimuladora e integradora educacional.

Assim, em Dewey (1979) há uma lógica no ato de narrar a própria experiência, podendo, pois, ser um ato educativo extremamente eficaz no processo de aprendizagem. Para o autor os dualismos mente e corpo, razão e emoção, dentro e fora são reconfigurados como parte de uma mesma instância do ser humano, o que colabora e fundamenta o depoimento do **professor 8** (oito) quando coloca a não separação corpo-mente.

Nas narrativas compartilhadas pel@s professores (as) encontramos correspondência com os pensamentos de Benjamin (1994), Dewey (1979, 2011), Freire (1967, 2009), Figueiredo (2007) e Silva (2011), no que tange ao aspecto formativo que está para além de qualquer treinamento funcional-cognitivo. Ao narrar e participar da

atividade proposta por meio da visualização criativa, @s educadores (as) experienciaram nas relações consigo e com @s Outr@s saberes diversos e multidimensionais, pois “formar é uma necessidade precisamente para transformar a consciência que temos”. (FREIRE, 2009, p. 61).

A **professora 7** (sete) traz um importante depoimento sobre a sensação de estar fora do próprio corpo durante o exercício. O que nos leva a crer que a atividade fez emergir a noção de corpo-mente não como dualidade, mas que há uma realidade para além da fisicalidade, que temos uma mente, uma consciência espiritual que nos põe em movimento de conexão com nossa natureza ancestral.

Sua negritude revelada no belo depoimento nos atesta que sua condição de ser negra é um modo de existir e coexistir, está “na alma” e nos modos de vida comunitária. Sua memória estava alicerçada num estado de pertencimento a uma tradição que se perpetuava na história da vida cotidiana.

O **professor 6** (seis) expressa a importância da respiração, dos sentidos primitivos de inspirar e expirar como movimentos vitais que geram fluxos de co-participação na vida, na existência.

Diante dos depoimentos e experimentação com a visualização criativa, percebemos que a temática sobre Corpo e Ancestralidades foi discutida na medida da própria atividade. O que nos faz compreender que, numa Perspectiva Eco-Relacional, o conhecimento vai sendo construído de forma parceira, vislumbrando os potenciais multidimensionais do ser humano para além do aspecto cognitivo.

Segundo esse paradigma “ [...] toda amplitude, interior e exterior, objetiva, subjetiva e intersubjetiva se entrelaçam, se comunicam, podendo levar desde o processo de sensibilização, ‘alfabetização’ eco-relacional, à prática eco-relacional (ecopráxis)” (FIGUEIREDO, 2007, p. 60). O que nos leva a assumir essa postura formativa enquanto prática ontológica, epistemológica e metodológica no processo de formação e profissionalização docente.

Algumas unidades temáticas foram sendo citadas pel@s participantes como resultado do nosso 5º encontro, tais como: **ancestralidades negro-indígena, corpo-relação, respiração, coletividade, mente, corpo-natureza.**

É importante frisar mais uma vez que essas unidades temáticas são percepções do próprio grupo-aprendente durante o processo de vivência-experimentação. Minha situação enquanto pesquisador participante-aprendente é acolher e analisar as demandas do coletivo, “deste modo, fazendo pesquisa, educo e estou me educando com os grupos

populares” (FREIRE, 1982, p. 36). É o que Figueiredo (2007) vai chamar de saber parceiro, que nasce dos encontros e dos diálogos entre as pessoas na caminhada.

A seguir apresentaremos nosso último Encontro Dialógico Eco-Relacional na Escola de Ensino Médio em Tempo Integral Coronel Murilo Serpa.

4.2.5 A docência no século XXI: por uma pedagogia da reinvenção- 6º encontro

O sexto Encontro Dialógico Eco-Relacional ocorreu no final de janeiro/2020 na Escola Murilo Serpa com a participação de 20 professores (as). O encontro teve início às 13h00min e encerrou às 17h00 como parte da Jornada Pedagógica da escola e teve como eixo central de discussão que tipo de escola estamos construindo para noss@s estudantes e para @s docentes.

As reflexões geradas se deram por meio do Círculo Dialógico a partir de um material de exposição preparado por mim enquanto pesquisador-participante. As discussões partiram da escola que temos rumo à escola que queremos. Num clima de descontração, participação e dinamicidade fomos construindo um painel de sonhos e desejos.

FIGURA 31: CARTAZ DA JORNADA E BRASÃO DA ESCOLA.



Fonte: Núcleo Gestor da Escola Murilo Serpa.

As imagens acima referem-se ao material que estava na entrada da sala de aula na recepção d@s professores (as). Elas serviram de discussão inicial sobre uma primeira

conversa acerca dos sentidos de pertencimento do espaço escolar. O que a escola representava para cada um e cada uma. Que sentidos eram atribuídos ao espaço escolar para cada docente ao longo do tempo em que estavam lá.

Como a Jornada Pedagógica é uma ação que acontece todo início de semestre como parte de planejamento do calendário escolar e também como apoio formativo, aproveitamos esse espaço para contribuir com esse processo, bem como realizar o encerramento dos Encontros Experienciais Eco-Relacionais enquanto material de pesquisa.

1º momento: Acolhida e interação entre @s participantes por meio de abraços e caminhada pela sala. Ao som da música: dois corações do grupo Melim, todos andavam pela sala para encontros e desejos de boas-vindas. A atividade durou cerca de 10 minutos.

FIGURA 32: ACOLHIDA E INTERAÇÃO ENTRE @S PARTICIPANTES



Fonte: Registros de Rinardo Mesquita durante o processo de acolhida.

As imagens acima revelam o clima de interação, descontração e acolhimento entre @s participantes. A dimensão da afetividade, do riso e do relacionamento grupal era fortemente percebida durante todo o processo, o que facilitou o início das atividades. Pela

percepção que tivemos, a escola demonstrou o cultivo e o incentivo ao fortalecimento de vínculos e amizades saudáveis entre seus (as) funcionári@s, gerando, dessa forma, uma certa facilidade em momentos de acolhimento. No entanto, levamos também em conta que os momentos vividos e experienciados nos encontros anteriores colaboraram para construção e facilitação de um maior envolvimento entre as pessoas.

2º momento: Exposição dialógica a partir de slides. À proporção que íamos realizando a exposição de imagens e textos as pessoas iam interagindo com falas e depoimentos.

FIGURA 33: 1º LÂMINA – CAMINHOS.



Fonte: foto de Antônio Guilherme. Ensaio fotográfico do espetáculo Travessia de Rinardo Mesquita. Na imagem: Idelfonso Andrade, Valéria Brandão e Rinardo Mesquita.

A imagem acima provocou um primeiro movimento de diálogo com o grupo. A pergunta geradora foi: o que a imagem fala para vocês? Qual a relação dela com esse momento?

Professora 1: eu entendo que essa imagem traz a ideia de caminho, de que estamos aqui numa viagem longa e que exige de nós força e meta, foco, determinação. Só podemos caminhar se tivermos clareza por onde e para onde vamos. Sem isso não iremos a lugar nenhum, ou talvez nem chegaremos. Penso que na escola é assim, temos que ter meta, foco.

Professor 2: a vida é uma jornada, uma caminhada que começa sempre com um primeiro passo. E que sempre viajamos com alguém, mesmo sendo individual, a caminhada deve ser trilhada junto com outras pessoas. Esse é o grande segredo da vida, caminhar junto, em relação. O branco representa a paz, o estado de equilíbrio, de conexão com o divino que habita em nós e que por onde formos estará conosco. Essa caminhada é longa ou breve, não depende muito do tempo, mas da intensidade com que se vive cada momento. Por isso, estarmos aqui hoje, aqui e agora já é uma dádiva.

Professor 3: levar pouca coisa, escolher o que é essencial em nossa viagem, isso será fundamental. Às vezes nos prendemos muito ao material e esquecemos às verdadeiras finalidades de estarmos aqui. Eu não posso querer levar tudo numa viagem a pé. Preciso ter clareza do que seja principal e secundário. Caso contrário, nossa caminhada será pesada demais.

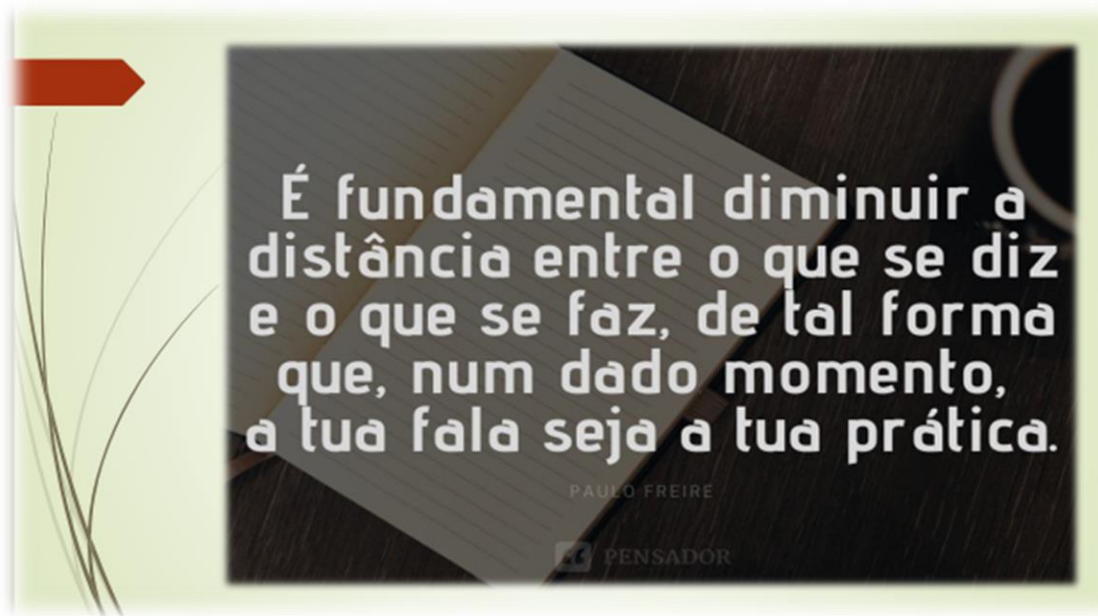
As falas d@s professores (as) nos trouxeram grandes contribuições para o início do Círculo Dialógico. Nem tod@s participaram expondo suas ideias, mas os que iam se colocando permitiram que o fluxo da temática desenvolvida fosse envolvendo às pessoas. Nos três depoimentos verificamos a sensibilidade na percepção na ideia de vida como caminho de travessia, de jornada individual-coletiva, de relação, do instante vivido, do essencial versus secundário, da tomada de rumo e de objetivo na vida, na ideia de equilíbrio, de construção de valores fundamentais.

Na segunda lâmina tivemos a exposição de um trecho da fala de Paulo Freire. A partir da frase abríamos para mais uma rodada de conversa e participação. As pessoas iam falando de forma aberta, sem imposição ou mesmo regra de ordem ou sequência. Tínhamos apenas um limite no tempo de 2 minutos para que pudéssemos permitir um maior número de contribuições.

Nesta discussão, os (as) professores (as) abordaram aspectos interessantes acerca de suas necessidades, práticas pedagógicas, anseios, problemas e dificuldades. A frase de Paulo Freire nos trouxe importantes reflexões sobre a coerência entre teoria e prática, vida, ação e prática pedagógica. Em certa medida, provocou auto-reflexão sobre o que cada um fazia e sentia no cotidiano da comunidade escolar.

O fluxo dialógico não seguia determinações de tempo ou mesmo posição espacial da sala, qualquer pessoa poderia intervir, discordar ou fazer colocações pertinentes. Muitas questões foram trazidas à tona, tais como: aspectos emocionais, dificuldades financeiras, problemas de relacionamento com os (as) alunos, comunicação interna com o núcleo gestor da escola, política pública para educação do Ceará, etc.

Tudo num clima de respeito e bom senso, o diálogo ia tecendo sua dinâmica de escuta atenta ao que o (a) outro (a) trazia enquanto contribuição de fala.

FIGURA 34: FRASE GERADORA DE PAULO FREIRE.

Fonte: lâmina para slide produzida por Rinardo Mesquita.

Em cada exposição/participação, @s professores iam falando da relação entre teoria e prática, entre fala e ação, sobre coerência e testemunho como fundamentais ao processo de ensino e aprendizagem. Numa das falas a **professora 4** colocou que o ensino exige capacidade de ser coerente com o que se ensina ao aluno, que nem sempre podemos está só falando de teorias, mas principalmente de uma ação que se verifica no cotidiano.

Um outro **professor** colocou: “é importante levar em conta que não basta saber muito, tem que ter ética, amorosidade e sabedoria. Aprender tem relação com a verdade que se ensina e se verifica na prática”. A seguir, apresentamos algumas outras contribuições de outr@s professores (as).

Professora 4: eu entendi nessa frase que precisamos buscar coerência o tempo todo no ato de ensinar. O aluno percebe quem você é não somente no que você diz, mas principalmente em como você age e faz. Ou seja, tem que buscar coerência, preocupação com àquilo que desenvolvemos na sala. Não é só questão de sabermos um conteúdo, mas em como nós nos preocupamos para que esse conteúdo chegue a eles.

Professor 5: vivemos um tempo muito complicado em que as pessoas estão distantes umas das outras. Escola não é somente espaço para um saber sistematizado, mas principalmente para construção de valores, de ética, de solidariedade, de compromisso com uma sociedade justa e fraterna. Que cidadãos queremos formar? Isso é fundamental nos perguntarmos todo dia.

Professor 6: a frase de Paulo Freire é muito emergente para nossos dias, ela nos dá o estatuto do que deverá ser o ensino, a educação. Achar que estamos educando só com teoria, com fala, não convence mais a ninguém, tem que ter coragem de também se reinventar todo santo dia. Até porque a criança e o

adolescente que estamos educando hoje é diferente do que fomos. Então é ficarmos atentos ao momento atual e ao que praticamos.

Verificamos nas falas d@s participantes que Educação tem relação com ética, com construção de valores fundamentais à vida, com solidariedade, justiça social, com coerência ético-estética, o que colabora com o que nos diz Freire (2019, p. 36) quando afirma que “não há pensar certo fora de uma prática testemunhal que o re-diz em lugar de desdizê-lo”, colocando assim o imperativo da ética e da reflexão crítica como premissas inerentes à formação docente.

A formação na escola, segundo as falas e depoimentos, tem relação com reflexão crítica do próprio processo, com autoconhecimento, com ética, com coerência, pois “o que importa, na formação docente, não é a repetição mecânica do gesto, este ou aquele, mas a compreensão do valor dos sentimentos, das emoções, do desejo, da insegurança a ser superada pela segurança” (FREIRE, 2019, p. 45).

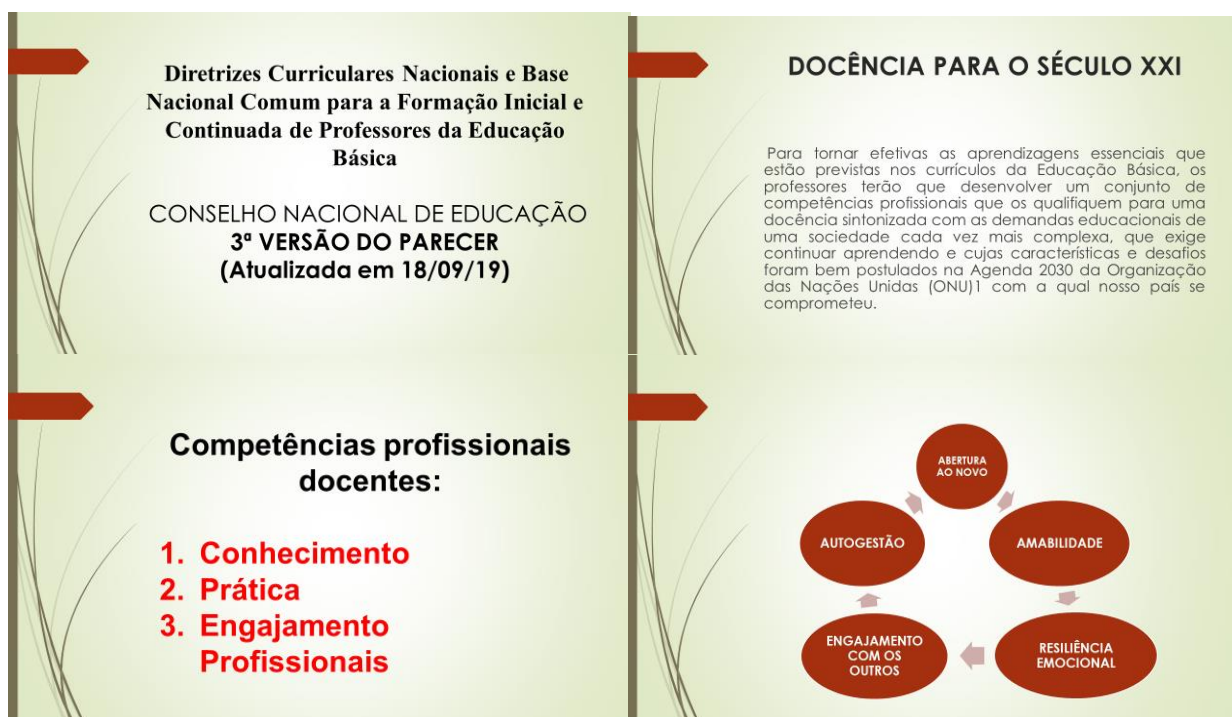
Assim, quando falamos de formação docente e de processo de ensino-aprendizagem estamos falando sobretudo de reinvenção, de ressignificação da existência, de educação do olhar e dos sentimentos, de consciência do inacabamento e de capacidade crítico-reflexiva, de espiritualização da vida e dos seres em níveis mais profundos.

Nas próximas lâminas apresentamos as discussões em torno da questão das Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para Formação Inicial e Continuada de professores (as) da Educação Básica. Seguindo orientações da legislação fomos aprofundando os conceitos de competências profissionais docentes e quais suas implicações para o ensino no século XXI.

Na medida que íamos fazendo as exposições, @s professores (as) faziam suas intervenções de fala, contribuindo dessa forma, com a discussões e exposição. O círculo dialógico teve como premissa fundante temáticas acerca da docência na escola, seus valores, características, bem como as novas tendências da educação no mundo e no Brasil.

A exposição dialogal foi participativa, sempre levantando questionamentos, dúvidas, proposições e colocações por parte dos (as) professores (as). Na próxima lâmina, discutimos sobre as competências profissionais docentes e suas disposições em documentos oficiais, tais como: o conselho nacional de educação e as diretrizes curriculares nacionais, bem como a Base Nacional Comum Curricular. O importante nesta atividade foi o grau de participação e posicionamento crítico dos (as) professores (as).

FIGURA 35: AS COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS DOCENTES.



Fonte: Lâminas para slides produzida por Rinardo Mesquita.

Algumas falas a seguir, seguiram o fluxo da exposição do material exposto, gerando um debate participativo e ao mesmo tempo avaliativo das práticas pedagógicas em sala de aula e na escola.

Professora 7: Nossa formação ainda é muito carente desse olhar sobre si mesmo, nossas fragilidades enquanto pessoas em sala diante dos conflitos diários. Muitas vezes adoecemos porque não temos esse suporte, esse apoio. Tudo é jogada como uma exigência de demandas do Estado, mas sinceramente, muitas vezes nos sentimos sufocadas. Muita pressão vinda de todos os lados. Eu vejo com bons olhos o fato de estarmos aqui e abrir uma roda de conversa sobre nossos processos pessoais de vida. Espero muito que possamos, neste ano e nos outros que virão, investir nesse tipo de formação.

Professor 8: trabalhar em equipe é fundamental, as disciplinas não podem ser vistas isoladas umas das outras, dá segurança o fato de saber que meu colega que ensina Matemática, ou Português, ou Química, ou Física, está interagindo com minha disciplina de Educação Física. Esse engajamento com os outros foi o que me chamou muito atenção e sempre achei importante dispormos de abertura aos outros colegas, com suas disciplinas. Onde podemos convergir no diálogo comum? Isso pra mim é fundamental ao crescimento integral do estudante e da própria escola. Eu sempre procuro trabalhar dialogando com o que meus colegas trazem em suas disciplinas, é uma prática comum desde muito tempo. Tem dado certo e facilita no processo de aprendizagem de meus alunos.

Professor 9: eu vejo que os novos tempos exigem sempre novas propostas de atuação na escola, na Educação. Ou mudamos ou a escola será desinteressante,

ou ficará em desuso, vista por nossos alunos como um espaço enfadonho de obrigação e destituída de prazer, de sonho, de alegria. Não podemos desperdiçar tanto tempo na escola com soterramento de matérias destituídas de amorosidade, de amizade, de valores fundamentais. Precisamos de criatividade e acima de tudo, de envolvimento e protagonismo discente e docente. Os jovens precisam se sentir responsáveis e pertencentes ao processo de sua aprendizagem, precisa entender que tem sentido e significado em sua vida.

Professora 10: estar aberta ao novo, a aprender sempre, a entender que as coisas mudaram muito é um primeiro passo para compreendermos que Educação se faz no contexto de tempo e espaço. Não podemos querer ensinar com os mesmos instrumentos e metodologias em que fomos educados em nossas escolas. Essa capacidade de abertura ao novo é pra mim algo que sempre me chamou atenção. Eu, por exemplo, fico sempre atenta ao que meus alunos escutam de música, ao que assistem de programas televisivos, ao que acessam de internet, ao que vestem, ao que escutam de música, etc. É reconhecer as peculiaridades de suas demandas contemporâneas, é ficar sempre atenta ao que me trazem. Parto sempre de um ensino contextualizado e sigo em direção ao que pretendemos juntos.

A **professora 7** (sete) nos trouxe uma excelente contribuição de fala quando percebeu a importância de se trabalhar com o autocuidado, com o autoconhecimento. Não podemos resumir o ensino a uma prática neutra conteudista, bancária, centrada no professor ou mesmo no aluno, mas numa relação ética-estética. A fala da professora nos relembra Freire (2019, p. 101), quando diz: “Tão importante quanto o ensino dos conteúdos é a minha coerência na classe. A coerência entre o que digo, o que escrevo e o que faço”. Ou seja, as implicações do ensino, dos processos pedagógicos precisam estar vinculados ao modo como pensamos, sentimos, escrevemos e agimos. É questão da coerência epistemológica, o que passa também pela questão da própria consciência de si no mundo.

Essa compreensão nos leva também a perceber o quanto nossas escolas são carentes de trabalhar uma formação humanística, voltadas a própria condição humana, uma espiritualidade que, segundo Boff (2008, p. 215), é uma experiência “com o eu profundo, com o grande ancião que mora dentro de nós (o universo dos arquétipos) mediante a contemplação, a reflexão e a interiorização”. Assim, quando nos ligamos ao eu profundo, acessamos também a natureza profundo d@s outr@s.

Trata-se, portanto, de uma espiritualidade como modo de vida coexistente, como projeto coletivo de humanidade, como capacidade de acolhida, de cooperação e solidariedade pluriversal e cósmica. Está voltada para si na medida que se orienta ao outr@, à natureza, à diversidade de seres.

É o que nos diz a fala do **professor 8** (oito), quando ressalta a importância do trabalho coletivo na escola. Para o referido professor, é de suma importância as práticas de trabalho que primam pelas relações pedagógicas interdisciplinares, que provoca diálogos com as mais diversas áreas de ensino.

Mais uma vez a natureza da dialogicidade como importante ferramenta educacional entra como discussão entre @s docentes. As relações que devem se estabelecer na escola como dinâmicas colaborativas emergentes e necessárias às práticas pedagógicas são vistas como essenciais no processo de ensino-aprendizagem.

Numa abordagem freireana de diálogo, há uma valorização dos saberes d@s educand@s no processo de construção do conhecimento, a relação é horizontal e amorosa na tentativa e compromisso com a libertação das consciências e das pessoas contra toda forma de opressão, colonialidade e subalternidade.

Já nas falas d@s **professores (as) 9** (nove) e **10** (dez), tivemos o relato da necessária capacidade de abertura ao novo, ao elemento da criatividade, da contextualização, dos processos de percepção da realidade que emerge nas relações. O estar atento às demandas que chegam, ao foco emergente que surge para ser reverenciado e abraçado com zelo e cuidado.

Numa Perspectiva Eco-Relacional, Figueiredo (2007) vai nos dizer que não há centros, mas focos que surgem como emergências do contexto presente. Assim, o que precisamos experienciar seria a capacidade de ampliação da percepção e da amorosidade em acolher o que nos chega como demandas do processo de contextualização da realidade.

Figueiredo (2006) vai nos dizer que a dimensão do contexto é de suma importância no processo de percepção dos saberes da experiência, como ele nos diz

Contextualizar o ensino é incorporá-lo ao cotidiano, em outras palavras, é a integração dos saberes acadêmicos ao entorno da escola, aos saberes do aluno, ao ambiente imediato ao ensinoaprendizagem; ou simplesmente, contextualização se traduz pelo processo de produzir um saber parceiro a partir do saber inerente ao mundo vivido dos educandos, sendo ele próprio, este mundo, o contexto de aprendizagem. [...] contextualizar o conteúdo é reconhecer a importância do cotidiano d@ alun@, mostrar que os conhecimentos gerados dentro de um processo de ensinoaprendizagem podem ter aplicação na vida prática das pessoas. (FIGUEIREDO, 2006, p. 97).

Dessa forma, a abertura ao novo estaria intimamente implicada com as questões da contextualização, pois num mundo de intensas mudanças e transformações, a atividade

docente precisaria estar se reinventando, inovando, questionando e operando modos dinâmicos e criativos de ensino-aprendizagem para conseguir dar conta dos focos que emergem dos mais variados contextos.

O presente debate sobre contextualização ganhou muitos exemplos d@s educadores (as) que foram expondo muitos exemplos de suas práticas de sala de aula, a realidade de seus (as) alun@s, bem como as dificuldades em produzir materiais pedagógicos que contemplassem a infinidades de necessidades d@s educand@s.

Muitos relatos foram trazidos à tona sobre as próprias dificuldades d@s educadores (as) quando a questão de abertura ao novo. Dentre essas dificuldades, podemos elencar: falta de material de multimídia para se experimentar novas práticas pedagógicas, muitas demandas burocráticas do cotidiano escolar exigidas pela gestão educacional, salas superlotadas, falta de formação continuada e permanente que contemplasse temáticas sobre criatividade, relações interpessoais, política, afetividade, sexualidade, etc.

Em muitas falas ficou também evidenciado que muitas vezes o ensino estaria restrito à realização de testes e provas escritas em preparação às avaliações externas como Exame Nacional de Ensino Médio – ENEM e Sistema Permanente de Avaliação do Estado do Ceará – SPAECE.

Diante dos relatos e desabafos fomos construir um próximo momento sobre a escola que temos e a escolas que queremos. Vale ressaltar que o material trazido por mim enquanto proposição para discussão foi apenas uma orientação para gerar fluxos de conversação coletiva, não ficando, portanto, engessada a real necessidade de trabalhar todo o conteúdo proposto. A ideia não era uma palestra, ou mesmo um monólogo repositório de assuntos, mas temáticas que já tinham sido sugeridas pel@s professores (as) em encontros anteriores.

3º momento: Construção Coletiva da escola que temos e a escola que queremos.

Para encerrar o processo formativo na Escola Murilo Serpa fizemos uma construção coletiva da escola que temos e da escola que queremos. Como o ano letivo estava por iniciar, @s docentes puderam expor de forma aberta, clara e amorosa suas percepções acerca do ideal de escola a ser construída por eles/elas. Partindo de uma visão e compreensão de onde estão rumo a uma caminhada para onde chegar.

O grupo foi dividido em células de discussão e logo após apresentaram suas reflexões. Vale destacar que nos utilizamos de exercícios integrativos em corpubuntu na formação das células, além também de corporificar o momento das falas.

FIGURA 36: CÉLULAS DE DISCUSSÃO.



Fonte: registro fotográfico de Rinardo Mesquita durante o processo.

O grupo foi se encontrando a partir de uma atividade de caminhada pelo espaço da sala e foi se agrupando de acordo com a proximidade dos corpos caminhantes. Num primeiro momento cada pessoa do grupo ia tecendo comentários acerca de como percebia a escola. Já no outro momento iam construindo o tipo de escola ideal que gostaria de ter e quais suas motivações para isso. Como estávamos na jornada pedagógica do início do período letivo, isso serviu de parâmetro para que o Núcleo Gestor pudesse perceber como poderia trilhar o planejamento pedagógico.

Na oportunidade as pessoas também fizeram uma avaliação do processo formativo dos seis encontros que vivenciaram na escola.

FIGURA 37: PLENÁRIA DOS GRUPOS.

Fonte: registro fotográfico de Rinardo Mesquita durante o processo.

A imagem acima descreve a formação da plenária geral dos grupos de discussão. Na medida que as pessoas falavam, compartilhavam seus registros escritos e/ou desenhos em folhas espalhadas no chão da sala. Não havia um formato ideal, o próprio grupo ia construindo ou reconstruindo o formato e a disposição das folhas no chão.

Ficou combinado também que cada grupo de discussão escolheria um nome que representasse, que resumisse a experiência do processo formativo que fosse comum para todos. Assim, apresentamos cada grupo com o nome específico no momento da plenária geral. Vale ressaltar que esta deliberação foi uma sugestão de uma das professoras participantes, o que foi acolhido por todos com muita gratidão e aceitação.

O tempo de discussão ficou variando entre 15 a 30 minutos, já que seria um momento de desfecho do processo formativo. A seguir faremos um resumo dos principais aspectos abordados durante a exposição na plenária.

Grupo Esperança: chegamos à conclusão de que nossa escola é um espaço agradável, tem muitas amizades, temos um bom entrosamento e integração. Nossos alunos têm suas dificuldades, mas são muito generosos com o processo de ensino-aprendizagem. Somos felizes aqui, há muito problemas no entorno da comunidade, muito problema com drogas nas redondezas, mas estamos sempre prontos a combater isso aqui na escola. Temos uma escola simples, com seus problemas e dificuldades, mas no geral é um espaço de grandes

amizades e fluxos de colaboração. O ideal de escola que queremos seria mais espaço estrutural para as atividades, mais salas, mais encontros de formação neste formato. Para nós esse processo formativo representa esperança de que podemos ser melhores, de que há uma possibilidade de sermos mais humanos e integrados em nossa comunidade escolar.

Grupo Integração: nosso grupo discutiu e viu que há muito o que se fazer na escola para podermos avançar no que diz respeito aos aspectos relacionais. Há muita disputa, alguns professores não se integram com os outros, muitos não concebem o ensino de forma interdisciplinar. Vemos também que há falta de comunicação por parte da gestão e de alguns colegas. No entanto, temos aspectos positivos na escola, como por exemplo: os alunos são interessados em estudar, a disciplina do Núcleo de Trabalho e Práticas Sociais e o projeto Diretor de Turma é algo bem eficaz no combate à evasão escolar e no processo de acompanhamento das turmas. A escola que queremos seria de uma maior integração e participação cooperativa entre os colegas de trabalho e as diversas disciplinas do currículo. A formação representou para nós o que o nome do nosso grupo elegeu: integração, participação, afetividade. Foi muito proveitoso o fato de poder compartilhar coisas tão íntimas de nossas vidas. A movimentação corporal foi algo bem interessante de poder vivenciar.

Grupo Sonho: temos uma escola promotora de grandes projetos sociais, de uma aprendizagem focada nos descritores e matrizes referenciais, uma escola que se preocupa em ensinar bem. Mas chegamos a uma reflexão de que falta mais essa questão da integração, da humanização dos processos. Não trabalhamos com o corpo no cotidiano escolar, a não ser o professor de Educação Física. Nos falta projetos mais interdisciplinares, mais contato entre nós professores, muitos ainda ficam isolados em suas disciplinas. Não é por aí. Vemos que a escola que queremos precisa de mais participação, socialização e cooperação. O sonho que temos é de apostar num ensino que nos ajude a viver melhor enquanto professores e professoras da rede pública. A formação foi excelente e vimos que seria um sonho esse tipo de formação permanente para todos nós. Nem que fosse uma vez por bimestre.

Grupo Brincar: nossa escola é uma escola boa, tem muitos profissionais comprometidos, no entanto nos falta mais integração, senso de coletividade. Vejo que esse tipo de formação, por exemplo, trouxe o elemento do lúdico, da alegria, do prazer, do envolvimento, da descontração, do corpo. Nossa escola precisa investir mais em processos que nos faça perceber que o ensino está para além dos conteúdos. Eles são importantes, mas somente eles não dão conta de todo uma gama de estratégias para formação integral do ser humano. Nossa escola é de tempo integral então vimos que seria importante dar mais valor a outros aspectos da formação humana educacional. A questão da espiritualidade foi tão forte aqui, nós vimos as pessoas se expressarem com transparência, abertura, gratuidade, leveza. O chão da sala foi transcendental. A escola ideal seria uma escola que vislumbrasse tanto os conteúdos disciplinares, mas também que considerasse outras dimensões formativas: espiritual, social, relacional, artística, emocional.

Grupo Amizade: nosso grupo observou que nossa comunidade escolar tem muitas qualidades, como por exemplo: é participativa, os pais sempre vêm para reuniões, são presentes, os alunos também são participativos. Temos as salas climatizadas, espaço verde de jardim. Temos momentos de interação na hora das refeições, muitos projetos interessantes. A parte negativa é que não temos muitas formações como essas que integrem os professores e professoras. Seria interessante ao menos uma vez por mês. O ideal de escola seria que não houvesse mais salas de aula por faixa etária nem disciplinas, mas por nível de interesse e de projeto de vida. A formação foi excelente e nos proporcionou mais interação, integração e disposição para escutar o outro. Saímos desta

formação na certeza de que não é somente se preparar cognitivamente para ensinar, mas sobretudo humanamente, socioemocionalmente.

Diante da exposição da plenária observamos que muitos enxergam a escola como um espaço afetivo, de integração, de participação e se veem pertencentes àquela comunidade de aprendizagem. No entanto, ainda falta diálogo entre @s docentes das várias disciplinas. O ensino poderia ser mais colaborativo no sentido de integrar mais as diversas áreas do conhecimento. A questão da inserção do corpo como instrumento de educação é pouco valorizada, a não ser pelo profissional de Educação Física.

No geral, @s docentes e núcleo gestor da Escola Murilo Serpa ficaram satisfeitos com o percurso construído nas formações e enxergaram neste tipo de proposição uma saída para se ampliar a formação de educadores e educadoras que trouxesse o corpo, a espiritualidade, as relações humanas, a criatividade e os aspectos socioemocionais como importantes vetores e provocadores de transformações pedagógicas.

Ficou muito claro, diante das avaliações, falas, atividades corporais, exercícios de integração e interação, que há um campo pouco explorado nas formações de educadores e educadoras nesta escola. O campo das emoções, da corporeidade, da escuta ativa e sensível, do diálogo, da espiritualidade e da interação entre @s docentes ainda é uma lacuna a ser preenchida e valorizada nas escolas.

Há uma grande relevância em torno dos descritores e matrizes referenciais curriculares na tentativa de boas colocações no ENEM e no SPAECE, pois a própria política do Governo do Estado do Ceará, por meio da Secretaria da Educação, reverencia e estimula uma prática de competitividade entre os estabelecimentos educacionais, a fim de verificar o crescimento dos índices educacionais por meio das provas e avaliações externas.

Acreditamos que o processo formativo proposto e vivenciado na escola foi o início de um caminho a ser trilhado pela instituição. Saímos da escola com a esperança e o convite para voltarmos a realizar novas formações e participações pedagógicas.

Diante das falas, gestos, sentimentos e encontros provocados em nosso 6º Encontro Experiencial Eco-Relacional, podemos perceber algumas unidades temáticas comuns, tais como: **corpo-afeto, dialogicidade, teoria e prática, coerência ética, abertura ao novo, autoconhecimento, reinvenção e educação contextualizada.**

Ao longo do encontro essas unidades temáticas foram as mais relevantes, percebidas e discutidas pelo grupo-aprendente. Vale destacar que já discutimos esses temas ao longo da seção, na medida das interações com as falas d@s participantes.

Nosso propósito enquanto agente pesquisador-participante foi o de mobilizar uma série de unidades temáticas ao longo dos encontros para, em seguida, construirmos uma teia epistemológica de síntese e diálogo entre os mais diversos temas surgidos no percurso da pesquisa. Como optamos por um caminho metodológico que fosse Eco-relacional, as diversas linguagens foram colaborando no processo de pesquisa: corpo, escrita, arte, dança, diálogo, fotografia e poesia.

Na próxima seção apresentaremos uma síntese e diálogos categoriais, por meio de uma teia de relações epistêmicas que elucidarão os principais conceitos e contribuições no processo formativo.

5 TEIA EPISTÊMICA RELACIONAL: SÍNTESE E DIÁLOGOS CATEGORIAIS

Consideramos pertinente, pela metodologia aqui concebida numa Perspectiva Eco-Relacional, assumirmos uma epistemologia vivencial-experiencial, tendo como base a ideia da teia de relações, isto é, “numa teoria que considere a totalidade das relações interligadas e interagindo” (FIGUEIREDO, 2007, p. 58). Desta maneira, compreendemos os dados pesquisados no trabalho de campo por meio do cruzamento das interpretações, analisando e dialogando com os pontos comuns que produziram efeitos e constructos conceituais.

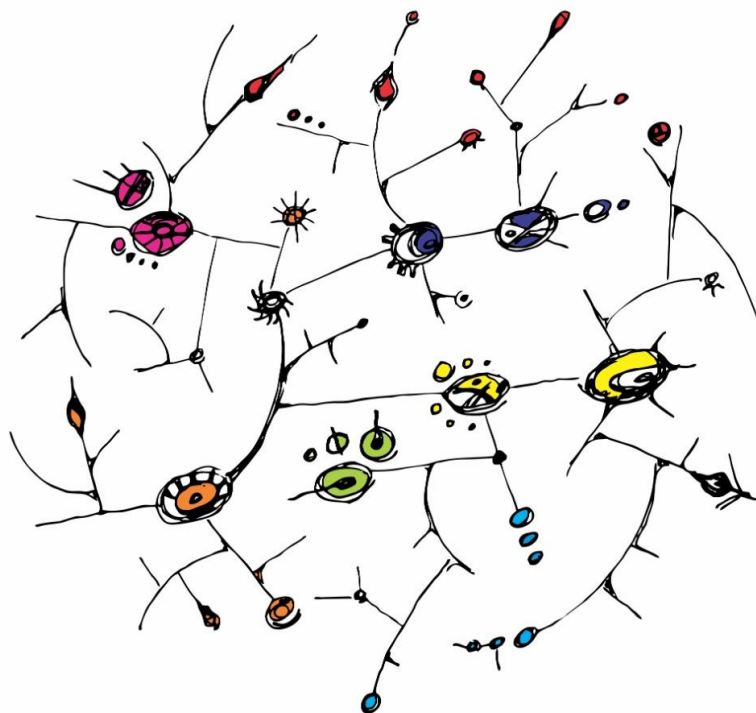
A metáfora da Teia como tessitura de uma Perspectiva Eco-Relacional nos traz o entendimento e a possibilidade de ampliarmos conceitos, proposições em processos que se estendem, se multiplicam e ganham variáveis diferentes.

O desenho a seguir foi uma criação-síntese da ideia de uma Teia Eco-Relacional criativa que ganha contornos outros, pontos de encontro, silenciamentos, pausas e alguns espaçamentos de linhas invisíveis. Alguns pontos de encontros produzem cores e formatos diferenciados, bem como linhas circulares ou lineares que provocam suspensões e/ou continuidades. A representação da Teia aqui proposta como linguagem metafórica nos permite vislumbrar outras possibilidades de pensarmos os fluxos construídos ao longo do percurso da pesquisa, não ficando, portanto, preso à ideia de teia tal como a conhecemos.

A presença de linhas de fuga e ausências de traços em alguns percursos indicam que, mesmo ali, há ligações invisíveis que se entrecruzam, percepções que, no trajeto, não

foram percebidas e estão dispostas a ganhar outros contornos e construções. O inacabamento de que somos feitos se transfiguram na Teia aqui proposta.

FIGURA 38: TEIA EPISTÊMICA RELACIONAL



Fonte: desenho criado por Gerson Moreno a partir do conceito de Teia Relacional.

Nas linhas e percursos variáveis da representação imagética da Teia Relacional temos a presença de unidades temáticas que se encontram em agrupamentos para tecerem campos categoriais. Essas unidades temáticas são expressões de vozes, pensamentos, sentimentos e diálogos experienciais tecidos ao longo do caminho da pesquisa e decididos no coletivo do grupo-aprendente, como artefatos de saberes parceiros que confluíram nos focos emergentes dos encontros.

Essas unidades já foram refletidas e dialogadas na seção 4: Encontros Dialógicos Eco-Relacionais: reflexividade no percurso. Sendo assim, nosso intuito é reunir essas unidades por escola para encontrar os campos categoriais e, dessa forma, sintetizarmos

os principais conceitos que surgiram das veredas e caminhos trilhados no campo da pesquisa.

A partir de uma Análise Textual Discursiva proposta por Moraes (2003), faremos a correspondência das unidades de sentido, aqui descritas enquanto unidades temáticas para em seguida construirmos os campos categoriais e depois realizarmos uma comunicação com o emergente novo surgido do processo de análise.

A seguir apresentaremos as unidades temáticas tecidas nos Encontros Dialógicos Eco-Relacionais e, a partir delas, faremos as sínteses e diálogos categoriais gestadas nas relações em teia.

As unidades temáticas foram transcritas em cores variadas como representação do agrupamento em que se apresentaram por meio do quadro síntese das duas escolas: EEEP Rita Aguiar Barbosa e EEMTI Cel. Murilo Serpa, a partir dos dados coletados nos Encontros Dial Eco-Relacionais no ano de 2019 e 2020.

EEEP RITA AGUIAR BARBOSA

FIGURA 39: QUADRO SÍNTESE DAS UNIDADES TEMÁTICAS.

ENCONTROS	UNIDADES TEMÁTICAS
1º Encontro	Formação humana, respiração individual-coletiva, energia coletiva.
2º Encontro	Corpo-afeto, corpo-consciente, corpo-coletivo, experiência diálogo, alegria e relação
3º Encontro	Mente, consciência, relaxamento, pessoa amada, respiração, paz, sensações, sentimentos e corpo.
4º Encontro	Presença, atenção, consciência, inteireza
5º Encontro	Sensações múltiplas, alegria e ludicidade, corpo-transcendência, sentidos de presença, afetividade, energia.
6º Encontro	Singularidade-coletividade, afetividade, escuta ativa e sensível, formação dialógica-humana

7º Encontro	Movimento, corpo-Terra, afetividade, alegria-felicidade, corpo-libertação, dança-pessoal/coletiva.

Fonte: produção do pesquisador Rinardo Mesquita.

Nesse constructo fomos tecendo um movimento de buscar o agrupamento de núcleos temáticos comuns articulados entre si por meio de uma teia relacional construída no percurso dos Encontros Dialógicos Eco-Relacionais.

As cores comuns representam o agrupamento dos núcleos temáticos que, reunidos, fizeram emergir categorias importantes no percurso da pesquisa e sintetizaram as reflexões teórico-práticas.

O agrupamento de núcleos temáticos da Escola Rita Aguiar provocou um primeiro movimento de temáticas comuns que foram reunidos na seguinte tessitura:

1. Corpo-afeto, corpo-consciente, corpo-coletivo, corpo-transcendência, corpo-terra, corpo-libertação, corpo, relaxamento;
2. Respiração individual e coletiva;
3. Energia;
4. Formação humana, dialógica;
5. Diálogo, relação, escuta ativa e sensível, singularidade-coletividade;
6. Mente, consciência, presença, atenção, inteireza;
7. Afetividade, pessoa amada;
8. Alegria, felicidade, ludicidade, sentimentos, paz;
9. Movimento, dança-pessoal e coletiva;
10. Experiências, sensações.

Desse conjunto de unidades temáticas podemos construir campos categoriais que reúnem essas unidades de forma que conseguem expressar pontos comuns que dialogam e atuam de forma interativa. Assim, podemos consideram três grandes campos categoriais transcritos e representados a seguir:

FIGURA 40: CAMPOS CATEGORIAIS DA ESCOLA RITA AGUIAR



Fonte: produção do pesquisador Rinardo Mesquita.

Essa teia de significados interatuantes considera que estão presentes nos campos categoriais as diversas unidades temáticas tecidas no percurso. Assim, quando trazemos a dimensão da **corporeidade** temos a percepção do corpo-afeto, do corpo-consciente, do corpo-transcendência, do corpo-libertação, do corpo-coletivo, do corpo-terra, da respiração, do relaxamento, da energia, da inteireza, dos sentidos da presença, da consciência, do movimento, das sensações, da dança, enfim, de todas as comportas e experiências das corporeidades plurais.

Na **dialogicidade** temos implicadas as noções de escuta ativa e sensível, das relações, da formação humana e dialógica, das singularidades e coletividades. Aqui temos o diálogo e as relações como fundamentos essenciais que consolidam esse nível de compreensão e que serão melhor aprofundados num segundo momento de análise categorial.

Já na **afetividade** podemos identificar fios temáticos comuns, tais como: a alegria, a ludicidade, a felicidade, os sentimentos, a paz, o amor (pessoa amada). Esse campo categorial é o que impulsiona o percurso, é o substrato que gera e move os corpos, estrutura os elos de ligação e sustenta a teia relacional.

No geral, consideramos que há entrelaçamentos entre esses campos categorias formando uma teia de sentidos e significados em toda tessitura da pesquisa. A seguir apresentaremos o quadro das unidades temáticas presentes e construídas no coletivo do Encontros Experienciais Eco-Relacionais da Escola Murilo Serpa.

EEMTI CEL. MURILO SERPA

FIGURA 41: QUADRO SÍNTESE DAS UNIDADES TEMÁTICAS.

ENCONTROS	UNIDADES TEMÁTICAS
1º Encontro	Alegria, ludicidade, singularidade, corporeidades, autoconhecimento e integração.
2º Encontro	Respiração, encontros, educação do olhar, corpo-contato, corpo-Terra, corpo-afeto, emoções.
3º Encontro	Ancestralidade, autoconhecimento, Mãe-Terra, corpo-natureza, corpo-memória, relação.
4º Encontro	Corpo-interação, Terra casa comum, afetividade, eu-nós, relação, vida comunitária, pedagogia do encontro, companheirismo.
5º Encontro	Ancestralidades negro-indígena, corpo-relação, respiração, coletividade, mente, corpo-natureza.
6º Encontro	Corpo-afeto, dialogicidade, teoria e prática, coerência ética, abertura ao novo, autoconhecimento, reinvenção e educação contextualizada.

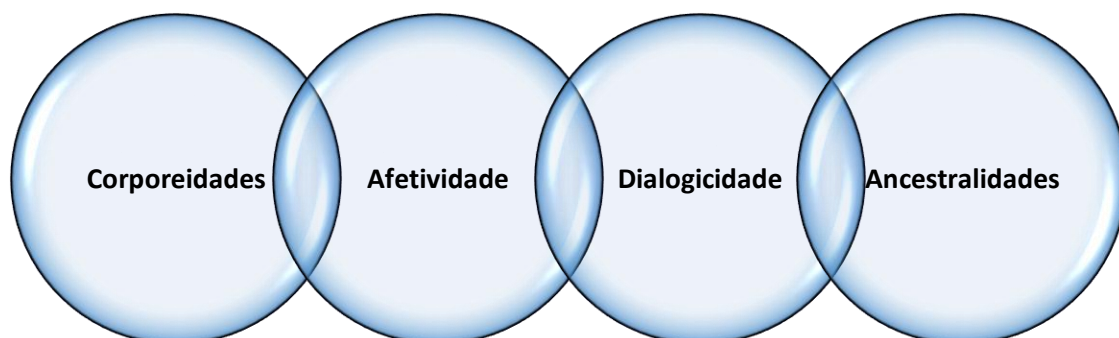
Fonte: produção do pesquisador Rinardo Mesquita.

O agrupamento de núcleos temáticos comuns, articulados entre si por meio da teia relacional construída no percurso dos Encontros Dialógicos Eco-Relacionais, foi sintetizado por meio de núcleos comuns disposto, então, da seguinte forma:

1. Corporeidades – respiração;
2. Alegria – ludicidade;
3. Autoconhecimento – mente – singularidade;
4. Dialogicidade – relação – interação – encontro;
5. Afetividade – emoções;
6. Ancestralidades – Terra – natureza;
7. Educação contextualizada – abertura ao novo – educação do olhar.

Desse conjunto de unidades temáticas podemos compreender e tecer campos categoriais que reúnem essas unidades de forma que conseguem expressar pontos comuns que dialogam e atuam de forma interativa. Assim, podemos consideram quatro grandes campos categoriais transcritos e representados a seguir:

FIGURA 42: CAMPOS CATEGORIAIS DA ESCOLA MURILO SERPA.



Fonte: produção do pesquisador Rinardo Mesquita.

Na teia de significados interatuantes da Escola Murilo Serpa estão presentes nos campos categoriais as diversas unidades temáticas tecidas no percurso. Assim, quando trazemos a dimensão das **corporeidades** temos a percepção da respiração, do corpo-contato, do corpo-terra e do corpo-memória. A diversidade humana com seus corpos plurais atuam nas escolas e em outros espaços sociais como movimentos legítimos de uma humanidade diversa com particularidades e formas diferenciadas de agir e atuar no planeta. Já na **afetividade** temos núcleos temáticos que dialogam entre si de forma harmônica, tais como: as emoções, a alegria, a ludicidade e o corpo-afeto. Na

dialogicidade podemos identificar fios comuns que dialogam entre si, tais como: a relação, a interação e integração, o encontro, o companheirismo, eu-nós, a coletividade, a vida comunitária, a pedagogia do encontro e o corpo-interação. Aqui também compreendemos as noções de uma educação do olhar e abertura ao novo sob as bases de uma educação contextualizada, dialógica, relacional que vivencia e experimenta as noções de um corpubuntu, um corpo relacional que potencializa as experiências pedagógicas dialógicas.

Como quarta categoria trazemos a noção de **ancestralidades** que reúnem em sua esfera as noções de corpo-natureza, autoconhecimento, Terra como mãe e casa comum, ancestralidades negro-indígena. Por meio dessa ancestralidade podemos acessar áreas profundas do autoconhecimento e de narrativas de si por meio de uma mente-corpo-espírito integrados como dimensões únicas.

Em seguida teceremos as correspondências e os entrecruzamentos das categorias comuns das duas escolas para, em seguida, aprofundarmos cada uma delas de maneira mais aprofundada considerando os diversos aspectos teóricos-conceituais já tratados no corpo deste trabalho.

Apresentaremos os campos categoriais presentes nas duas escolas como elementos comuns fortemente implicados durante o percurso da pesquisa por meio de uma imagem livremente inspirada em desenhos adinkras que são símbolos gráficos baseados em animais, corpos, formas abstratas e demais manifestações artísticas que povoam o imaginário dos povos africanos.

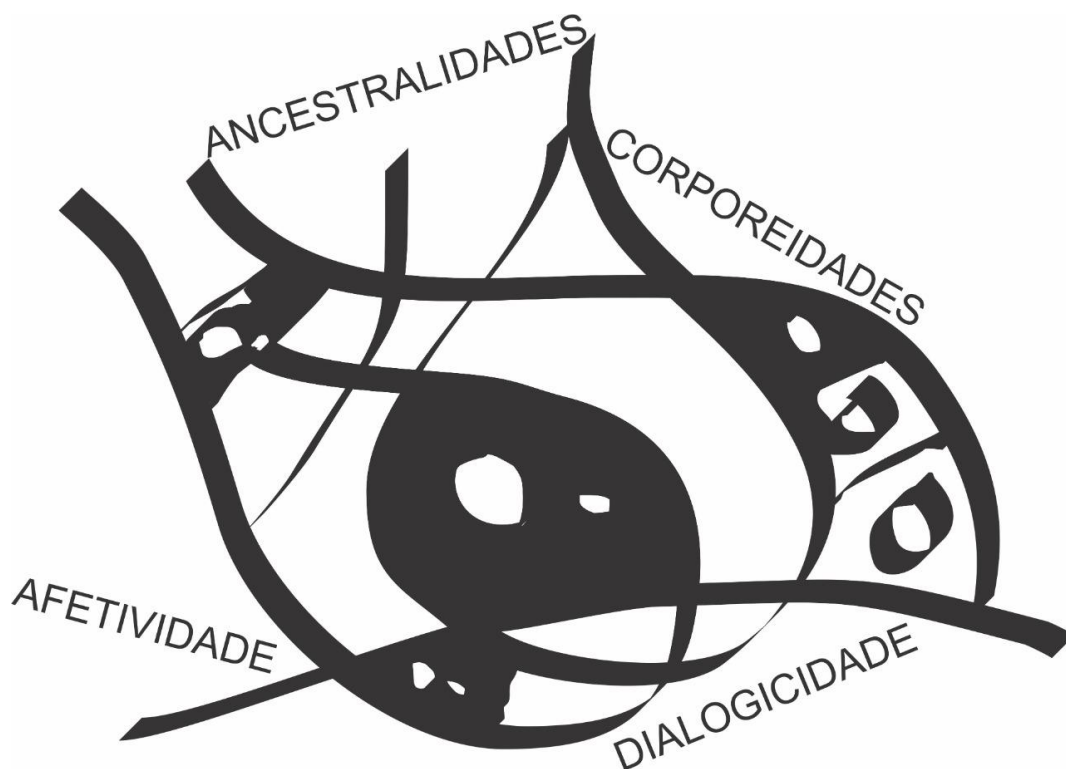
O termo Adinkra significa adeus à alma e traduz, por meio de formas abstratas ou desenhos de animais, corpos humanos e celestes, vegetais, minerais, os pensamentos, sentimentos e valores ancestrais do povo akan, que habitavam as regiões que hoje correspondem a Costa do Marfim e Gana.

O universo estético-filosófico como patrimônio cultural do país de Gana nos inspirou enquanto desenho síntese para expressar os entrecruzamentos presentes no corpo da pesquisa. Ele foi produzido pelo artista-pesquisador Gerson Moreno da cidade de Itapipoca que, há mais de 25 anos, pesquisa e realiza um trabalho voltada às ancestralidades negro-indígenas do Ceará- Brasil.

A escolha por esse tipo de desenho se deu pela influência do trabalho coletivo no percurso da pesquisa e que espereita uma correspondência com os valores civilizatórios africanos que primam pela natureza coletiva e multidimensional dos processos interconectados.

A imagem é livremente inspirada, pois nos remete aos traços irregulares, linhas curvas e grossas presentes em muitos ideogramas adinkras.

FIGURA 43: ENTRELAÇAMENTO DOS CAMPOS CATEGORIAIS



Fonte: imagem produzida pelo artista-pesquisador de Itapipoca-CE Gerson Moreno.

O desenho-símbolo acima nos remete às relações emaranhadas dos processos que ocorreram no processo formativo nas duas escolas. A composição de entrelaçamentos nos indica que há zonas de intersecção, pontos comuns que dialogam e mantêm diálogos permanentes entre os espaços e as experiências. As curvas e linhas grossas trazem a ideia dos ideogramas adinkras, bem como os traços irregulares e, por vezes, inacabados, nos dão o indicativo de que somos feitura inacabadas e estamos sempre por nos fazer, num processo ininterrupto de coexistência evolutiva.

Do emaranhado da teia de relações provocadas e experienciadas no processo formativo com @s professores (as) das duas escolas aqui trabalhadas, nasceram campos categoriais comuns que serão analisados em relação com as Experiências Pedagógicas Dialógicas que estão circunscritas e expressas aqui por meio das práticas corporais

integrativas libertadoras (exercícios integrativos em corpubuntu e visualização criativa) e os círculos dialógicos. Assim, optamos por realizar esta análise categorial por meio de subtítulos que traduziram o substrato essencial dessas experiências em Espiritualidade Eco-Relacional no contexto da formação docente.

Como primeiro subtítulo teremos: “Do mover dos afetos às corporeidades plurais: o amor em perspectiva”, que fará uma síntese e diálogo entre afetividade e corporeidades, bem como suas interfaces com outras categorias. No segundo subtítulo: “... e a palavra girou e encantou nossos corpos”, faremos uma análise da categoria dialogicidade numa perspectiva freireana e eco-relacional presentes em todo processo da pesquisa, principalmente por meio das experiências com os círculos dialógicos. Já no terceiro subtítulo que tem como tema: “Poéticas da ancestralidade e o reencantamento da escola” trataremos o diálogo acerca das ancestralidades e suas potências articuladoras com as diversas instâncias e dimensões do ser humano-educador (a), por meio das visualizações criativas em correspondência com as outras práticas.

5.1. Do mover dos afetos às corporeidades plurais: o amor em perspectiva.

A partir dos exercícios integrativos em corpubuntu experienciados nas escolas Rita Aguiar e Murilo Serpa, pudemos verificar o tecido multidimensional da proposta formativa aqui provocada por nós no constructo da pesquisa.

Dentro de uma Perspectiva Eco-Relacional, pudemos constatar que a dimensão da afetividade é eixo estruturador do ser humano e que encontra correspondência com a amorosidade dialógica freireana. Ou seja, a educação como ato de amor, como pronúncia do mundo (FREIRE, 1967), nos inspirou a uma pedagogia formativa pautada nos valores humanos e nela, a natureza dos afetos foi tecido basilar para o estabelecimento de uma prática Eco-Relacionada.

Segundo Figueiredo (2009, p. 32) a dimensão afetiva e relacional está pautada na PER enquanto uma “relação entre Educação e Afetividade, amor, cuidado e ética, etc., bem como a integração entre estes aspectos e potencialização de outros, tais como: a integração das diferentes qualidades; a inclusão da dimensão onírica, imagética, criativa, intuitiva”. Portanto, encontramos durante o processo experiencial nas escolas a forte implicação desses aportes teórico-metodológicos.

As contribuições de Figueiredo (2009) sobre a natureza afetiva no processo formativo têm forte implicação nos pensamentos de Maturana (1998) e Lane (1995), pois

“Dizer que a razão caracteriza o humano é um antolho, porque nos deixa cego frente à emoção, que fica desvalorizada como algo animal ou como algo que nega o racional” (MATURANA, 1998, p. 15). Ou seja, para o autor todo sistema racional tem correspondência com o emocional, não se pode aqui trabalhar de maneira separada, disjunta.

Já para Lane (1995) a afetividade faz parte de um conjunto determinante na construção do psiquismo humano, seja por meio da linguagem e pelos pensamentos em relação com @s Outr@s. Ela é caminho para uma educação que aciona os sistemas de aprendizagem, desta maneira, não podemos separar construção do conhecimento, cognição e nossas relações afetivas.

Pela afetividade construímos e reunimos as condições necessárias para construção de uma vida humana ética, solidária e cooperativa. Os afetos são potências de vida que se manifestam pelas expressões de carinho, ternura, cuidado, acolhimento, escuta sensível, alegria e amor ao próximo.

Assim, durante a travessia formativa nas duas escolas, a experiência da manifestação da afetividade foi fundamental para a construção de uma ambiência criativa, relacional e mobilizadora de alegria e reconhecimento d@ outr@ enquanto legítim@ outr@. A presença da alegria, da ludicidade e da criatividade nos processos formativos propiciaram uma ambiência livre, estimuladora de falas, gestos e diálogos.

O fato de muit@s professores (as) expressarem seus desejos, sonhos, alegrias e sentimentos já nos deu a nítida compreensão de que os sentidos de vinculação humana consigo, com @ outr@ e com a natureza, produzem consciência de ligação de tudo com tod@s, nos impulsionando a ter cuidado com a própria vida humana.

Nos momentos dos exercícios integrativos em corpubuntu, verificamos pelos gestos, atitudes e depoimentos já mencionados anteriormente, que a percepção da realidade fora ampliada, favorecendo a religação como dimensão espiritual inerente à condição humana.

O momento de interações provocadas durante as atividades possibilitou a compreensão de uma espiritualidade eco-relacional, para além de quaisquer crenças religiosas, pois não tocávamos em religião específica, mesmo sabendo que havia pessoas de denominações religiosas diversas, ou mesmo de religião alguma.

Nesse encontro profundo com nossa natureza corporal adentramos na interiorização para além de qualquer sentimento de bem-estar pessoal. Isto é, a

experiência do afeto nos mobiliza a um movimento para fora, a termos compaixão, a escutar as pessoas, a não sermos indiferentes perante às injustiças sociais, à intolerância.

Desse modo, gostaria de ratificar a natureza da presença constante da mística ubuntu dos afetos durante o processo formativo. Como uma premissa fundante dos exercícios integrativos em corpubuntu, essa dimensão foi muito importante na medida em que proporcionamos pontes dialógicas, seja pelo olhar, pela respiração coletiva, pelo toque, pelo encontro e abraço dos corpos, pelo aconchego, pelo riso, pela alegria, pelo movimento.

Mas o mover dos afetos foi materializado pelo que consideramos aqui das corporeidades plurais, ou seja, por aquilo que no dizer de Boff (1999, p. 142) expressa “o ser humano como um todo vivo e orgânico”, ou ainda, na concepção de Freire e Faundez (2002, p.15) “um corpo que luta, é o corpo que ama, que odeia, é o corpo que sofre, é o corpo que morre, é o corpo que vive”, corporeidades como modos de ser humano em relação com @s outr@s.

Quando optamos a trabalhar numa perspectiva de um Corpubuntu enquanto prática corporal integrativa-libertadora, foi exatamente para se experimentar, via corpo, nossas relações interiores e exteriores, pois nessa compreensão de relação com o mundo, o corpo passa a ter uma dimensão profunda de movimento integrativo conosco e o universo, pois “minha consciência não está no cérebro, nem ela está nos pulmões ou no coração. Minha consciência sou eu, corpo. E meu corpo se constitui corpo consciente na medida em que se relaciona com outros humanos”. (FREIRE, 1996, p.20).

Nota-se, dessa forma, que a categoria corporeidade como dimensão sociocultural numa perspectiva freireana e Eco-Relacional é um princípio articulador formativo pedagógico que carrega potências do diálogo, da amorosidade e da humanização no processo de formação docente.

Portanto, há na dimensão da corporeidade a expressão do ser integral com suas emoções, sentimentos, pensamentos, sensações, medos, dúvidas, prazeres, achados, incertezas e buscas. Assim, um Corpubuntu em proposição intencional de exercício teórico-prático é a própria corporeidade manifesta em relação entre os seres humanos e com o meio em que vive e atua.

Durante as atividades experienciadas com @s professores (as) privilegiamos exercícios de expressão e consciência corporal, contato-improvisação, compartilha de olhares, jogos lúdicos, ocupação do espaço, caminhadas em grupo, abraços, diálogos

corporais diversos e assim, mobilizamos estados de consciência que se plenificaram pelos sentidos de presença.

Os sentidos de presença se deram na medida em que cada pessoa se colocou com sua verdade e sinceridade, olhou e atuou a partir do efêmero instante. Até tínhamos um certo planejamento de atividades para realizar no dia, mas a própria energia do grupo guiou as proposições propostas.

Como já desvelado no capítulo anterior acerca dos Encontros Dialógicos Eco-Relacionais, a condução do processo tinha por minha parte enquanto pesquisador-participante uma atenção aos focos que poderiam surgir do instante emergente e que, na sua grande maioria surgiam. Não poderia deixar passar o que, por certo, poderia trazer riqueza à experiência.

Ademais, a dimensão da experiência reivindica esse olhar ao que me passa, me toca, me atravessa, me sensibiliza, me desnuda, me alcança, me refaz, pois como nos diz Macedo (2015, p.22) “o desafio interessante para quem quer compreender a experiência é se perguntar: como escutar sensivelmente o corpo, suas demandas, organização e direção perceptiva.”

Dessa forma, quando tod@s adentravam na sala de aula, que por sinal ganhou outra perspectiva ocupacional, seja pelo desenho provocado no espaço, pelo afastamento das cadeiras, pela locomoção dos corpos, pela utilização do chão como lugar de diálogo, criávamos um lugar de pertencimento relacional de convivialidade intensa e mobilizadora de afetos. Eram corporeidades plurais, diversas, que no estabelecimento do jogo, dos exercícios e dos círculos energéticos permitiram e se permitiram adentrar em outros mundos e realidades.

Eram corpos-contatos, corpos-memórias, corpos-terra, corpos-transcendência, corpos-relação, corpos-animais, corpos-plantas, corpos-respiração, corpos-afeto, corpos-libertação, corpos-coletivos. Não era apenas a natureza biológica que ali se manifestava, mas modos de ser-sentir-pensar-agir-atuar plurais e singulares, como fenômenos culturais, políticos, sociais, espirituais e ambientais. Isto é, a corporeidade passa a ser compreendida como a forma de estar no mundo com todas as suas potencialidades e fragilidades. Não está condicionada à mente e nem a mente ao corpo, mas coexistem e se complementam.

É emergente reivindicar o lugar do corpo na escola, na formação de educadores (as), nas aulas e exposição dos conteúdos escolares, pois quando aprendemos mobilizamos todos os recursos de nossa inteireza humana. A imobilidade, o não-

movimento, os estados de inércia corporal são privilegiados como mecanismos de controle e disciplinarização dos corpos, não permitindo acessar a plenitude humana.

Posto isso, consideramos que a despeito das corporeidades plurais manifesta em nosso estado de pesquisa, foi um importante contributo para se pensar o processo de formação docente nas escolas públicas seja ela de tempo integral, regular ou profissional.

Sua natureza corrobora com o que Freire (2009, p. 7) sugere quando nos coloca a necessidade de “incorporar a necessidade de educar os sentidos, que ensinar a ver, ouvir, cheirar, saborear e tocar é tão possível e tão importante quanto ensinar química”. O que nos leva a crer que uma Educação que se propõe Eco-Relacional nos permite criar outra perspectiva educativa multidimensional, sobretudo em espaços “ditos” tradicionais.

O que propomos aqui não foram caminhos fechados, acabados, respostas definitivas, técnicas ou mesmo modelos a serem seguidos, mas proposições, caminhos, possibilidades abertas e dinâmicas. Neste percurso, pelos saberes da experiência com @s educadores (as), realizado na própria escola, apostamos e indicamos a partilha de sonhos, de paradigmas emergentes para novos tempos na educação pública do Ceará e Brasil.

A tessitura parceira estabelecida e experienciada nas duas escolas só foi possível pela disposição de toda equipe de professores, professoras e gestores escolares que se dispuseram a aceitar as proposições da pesquisa-intervenção na escola. Os afetos corporificaram e materializaram o amor como perspectiva de uma educação libertadora, emancipadora, criativa, crítica e amorosa, que leva em conta a multidimensionalidade dos processos formativos escolares.

A percepção e partilha dos diálogos por meio dos Círculos Dialógicos foram instrumentos importantes para consolidar a reflexividade do processo, bem como a aceitação das verdades, potencialidades e fragilidades d@s participantes. Mais adiante compreenderemos como essa categoria esteve fortemente implicada nas duas escolas durante o processo dos Encontros Dialógicos Eco-Relacionais. Mais do que palavras que circularam no espaço, foram corpos-palavras-afetos que permitiram livres fluxos de energia colaborativa provocando e promovendo conexões profundas entre @s docentes.

A dialogicidade esteve presente em todo o percurso do processo de pesquisa, ela emergiu como campo categorial por sua natureza intrínseca da travessia do estudo, foi dispositivo metodológico e também garantiu novas arquiteturas formativas ao processo.

5.2 E a palavra girou e encantou nossos corpos: práticas circulares de dialogação.

Os Círculos Dialógicos provocados no percurso da pesquisa nas duas escolas evidenciaram a dimensão da dialogicidade fortemente implicada como categoria formativa e imprescindível para o processo formativo docente. Eles materializaram as relações de escuta ativa e sensível, abertura, afetividade, compaixão, empatia e conectividade uns com @s outr@s.

Assim, esse foi o sentimento durante as práticas circulares de dialogação, pois

A sala parecia falar com cadeiras, corpos e paredes. A curiosidade aguçada dos olhares iniciantes de quem não sabiam ainda o que ali encontrar, estavam atentos a cada gesto, palavra e ação. Aos poucos, fomos compartilhando ideias, encontrando sorrisos, abraçando a chegada da justa incerteza e do caminho dos pés brilhantes. O papel virou desenho com os anseios de cada um (a), o círculo foi sendo formado e provocando a partilha de corpos e palavras. (MESQUITA, 2020, p. 37).

Perceber-se n@ outr@, encontrar-se durante o pronunciamento livre e sincero da outra pessoa durante os Círculos Dialógicos foi um exercício extremamente potente, sensível e de identificação com as singularidades e diferenças dos corpos que ali habitavam instantes de coexistência e cumplicidade.

Não foi só a arquitetura circular do espaço da sala que fez girar a palavra e os corpos, mas a própria natureza constitutiva de compreensão de todo o processo e percurso da pesquisa-intervenção formativa. Conspirar em colaboração, coexistir junto, transbordar sonhos, desejos, fragilidades, potências, alegrias, medos, dificuldades, raivas, forças, ternuras, afetos, tudo isso emergiu como propulsores de uma energia que emanava dos corpos conscientes d@s professores (as).

A natureza da roda se diluiu nos corpos, nos movimentos, nos espaços, nos desenhos e trajetos por eles/elas escolhidos. Pelos sentidos da roda que fez girar palavra, corpo e afeto foi possível verificar as diversas conexões compartilhadas entre as pessoas na sala. Não seria nem necessário sentar em círculo se assim não quiséssemos, pois, a circularidade já estava impregnada das relações horizontais construídas no percurso.

A dialogicidade, então, segundo Freire (2016, p. 113) funda-se “no amor, na humildade, na fé nos homens”, condições essenciais para a constituição do diálogo. Segundo o autor, seria contradição pronunciar-se revestido de amorosidade, humildade e fé, sem provocar situações de entrega e confiança entre as pessoas.

Portanto, as situações experienciadas no corpo entre as pessoas, no movimento dos afetos, permitiram fluxos de confiança, abertura e disposição para entrega sincera e inteira. “ A confiança implica o testemunho que um sujeito dá aos outros de suas reais e concretas intenções. (...) Dizer uma coisa e fazer outra, não levando a palavra a sério, não pode ser estímulo à confiança”. (FREIRE, 2016, p. 113).

Assim, tivemos a possibilidade de experienciar a tessitura de saberes parceiros por meio de uma dialogicidade corporal-integrativa que proporcionou e criou as condições para se viver-pensar-sentir o diálogo como prática da liberdade, da fé n@s outr@s, da humildade e da confiança.

A prática pedagógica por nós experienciada nos Círculos Dialógicos no âmbito da formação docente e no espaço escolar trouxeram a compreensão para o grupo-aprendente e aprendente-grupo a importância de se valorizar os vínculos afetivos e o reencantamento d@ legítim@ outr@ como bases fundamentais para manutenção de qualquer coletivo humano.

Durante as atividades provocadas, @s educadores (as) perceberam o quanto de beleza e potência havia n@ companheir@ de trabalho e que, por vezes, passava despercebido. A condição de entrega e de parada para escutar cada narrativa de vida, seja pela palavra, silêncio, gesto, movimento ou respiração gerou um tempo de permanência de atenção e inteireza.

Assim, as dimensões da atenção, da presença e da escuta compuseram a arquitetura dessa dialogicidade movente, na medida que permitiram a vivência-experiência de uma permanência e disposição para encontrar-se com @ outr@ e, nesse movimento de ida para fora, acabava voltando-se para dentro.

É o que Boff (2002, p. 124), vai nos dizer quando afirma que “ É através do diferente dele mesmo que o ser humano chega a si mesmo, na mediação do mundo. Na medida em que for capaz de assimilar e acolher o diferente dentro e fora dele mesmo, nessa mesma medida comunga e cria comunidade”. A condição da relação estabelece, assim, a natureza encantada da dialogicidade num processo formativo educacional.

E por que chamamos de natureza encantada da dialogicidade?

O encantamento da qual falamos tem relação com a própria condição dos sentidos humanos, especialmente do olhar-ver-sentir-pensar, da capacidade de deslumbramento perante o outro, à outra. É um olhar encantado, extasiado diante da beleza do encontro. “O olhar encantado recria o mundo. É a matriz da diversidade dos mundos.” (OLIVEIRA, 2016, p. 162). É uma razão encantada que imprime ao mundo e aos outros uma ética do

comunitário, nos arrebatando os sentidos para as maravilhas do diverso-singular que a nós se chega com abertura e sincera presença.

Dessa forma, quando olhamos para a natureza constitutiva da dialogicidade enquanto categoria que emergiu no percurso da pesquisa-intervenção formativa, conseguimos enxergá-la enquanto território de reinvenção e intervenção pedagógica na medida que construiu outras possibilidades de interações humanas, mobilizadoras de afetos, cuidado, zelo e atenção para com as pessoas da comunidade escolar.

A dialogicidade esteve presente o tempo todo, mesmo nos exercícios corporais em que nenhuma palavra era expressa ou revelada. No silêncio, na respiração, na contemplação dos (as) outros (as) dialogávamos sempre. Portanto, ao considerarmos a experiência dos Círculos Dialógicos, não queremos aqui resumir a experiência do diálogo ao ato da fala, mas a todo o processo de encontro.

A gira da palavra era também gira dos corpos, gira dos sentimentos, pensamentos e olhares. A ideia foi favorecer espaço de movimento dinâmico que fez desse corpo uma consciência ampla de participação colaborativa em comunhão comunitária.

Podemos considerar, assim, que as práticas circulares de dialogação foram potencializadas por todo um conjunto de experiências, atividades, abertura e integração no processo formativo. Elas não foram um fim em si mesma, mas criação e ampliação do espaço territorial escolar da sala.

Quando falo em ampliação e até resignificação do espaço escolar da sala, é exatamente para trazer a ideia de que a arquitetura da ambiência ganhou outras formas, texturas e alargamentos. O próprio corpo, sendo espaço, criava outros espaços, ampliava percepções de ocupação.

Isso facilitou a prática da experiência dos Círculos Dialógicos, o que significa dizer que consideramos importante que não é simplesmente abrir uma roda de diálogo para gerar fluxos de conexão, abertura e empatia. Em nossa experiência vivida-refletiva por meio dos Encontros Dialógicos Eco-Relacionais, foi todo um conjunto de situações que permitiu a confluência de abertura e conexões entre os (as) participantes.

A dialogicidade foi artefato constitutivo nos Círculos Dialógicos, nos exercícios integrativos em Corpubuntu e na Visualização Criativa, pois mais do que verborragia de palavras, foi conexão de corpos e afetos, experiência, escuta sensível e ativa, corporeidade manifesta e inter-relacional.

Como já afirmamos anteriormente, não reduzimos diálogo ao simples ato de falar, pois como nos diz Freire (2016, p. 26) “A palavra instaura o mundo do homem. A palavra

como comportamento humano, significativo do mundo, não designa apenas as coisas, transforma-as; não é só pensamento, é práxis”. Isto é, há uma palavra viva que plenifica-se no trabalho, na ação, na historicização do próprio ser no mundo e com o mundo.

É um diálogo que se materializa pelo encontro como pronúncia do mundo (FREIRE, 2016), o que configura “existir humanamente” (FREIRE, 2016, p. 108) a fim de transformar e modificar a realidade.

E foram assim nossos Encontros Dialógicos Eco-relacionais, “através de Paulo Freire e o embrião de suas ideias, alcançamos pensar e praticar a experiência de tomar ideias e práticas circulares, vindas da psicoterapia, e transformá-las em práticas circulares, criativas e emancipadoras trazidas para e com a educação” (BRANDÃO, 2020, p. 25).

Numa concepção do grupo-aprendente e aprendente-grupo, os Círculos Dialógicos foram centro de força, portais de conexão uns com @s Outr@s que, aos poucos, provocaram esperança, abertura e autoconhecimento. Como nos depoimentos já transcritos anteriormente: “uma formação dessa a gente leva pra vida toda” (Professor 1); “muitas vezes não temos tempo de vivenciar na escola esse tipo de formação porque somos obrigados a cumprir muitas demandas pedagógicas do dia-a-dia” (professora 4); “Aqui a gente pode dizer o que sente e pensa, sem muita preocupação em errar ou acertar” (professor 2)¹⁵.

Por meio dos depoimentos acima, vemos a expressão da dialogicidade revelando suas mais sutis intimidades, sem medo ou vergonha, nos dando a certeza de que “Há cada novo círculo dialogal, os tempos se fizeram emaranhados na sala, juntos, me dando condições de saber que nada sei e aprendo permanentemente com as perguntas d@ outr@, com as dúvidas, achados, descobertas” (MESQUITA, 2020, p.39).

A educação como “ato de amor” (FREIRE, 1967, p. 97), que não foge ao debate, à revelação, a discussão criadora e o posicionamento de cada pessoa, foi tempero e poética de libertação, criando um terreno fértil para reencantar a escola como espaço por excelência de emancipação, participação, reflexão, humanização e esperança.

5.3 Poéticas da Ancestralidade e o reencantamento da escola.

Nas duas escolas pudemos experimentar exercícios e atividades que geraram muitas reflexões interessantes, dentre elas pudemos citar os círculos ancestrais e as

¹⁵ Transcrições do caderno de campo do pesquisador ocorridas em dezembro/2019 na Escola Rita Aguiar Barbosa durante nosso 6º Encontro Dialógico Eco-Relacional por meio de um Círculo Dialógico.

visualizações criativas. Por meio delas, acabamos por emergir em nossa natureza afro-indígena em conexão com nossas ancestralidades e memórias do passado em vinculações com o presente.

Além dessas atividades, toda disposição dos corpos no chão, em círculo, trabalhando com elementos das sensações corpóreas, das memórias, dos contatos, enfim, tudo isso acabou gerando e acionando dispositivos de nossa memória ancestral, dentro de uma poética relacional que unia música, meditação, expressões corporais, arte e afetividade.

Como nos diz Machado (2015, p.83), “[...] ancestralidade é um encontro, um reencontro, ao mesmo tempo em que nos permite ser quem somos”, é ela que me diz de onde venho, que me dá segurança, que me permite enxergar com a pele as marcas de meus antepassados que me constituíram. Um modo de estar no mundo, pautado a partir de uma ética da convivência, de inclusão e das relações com o meio ambiente e a sociobiodiversidade do planeta Terra.

Quando falamos em ancestralidade, podemos pensar também, segundo Oliveira (2017) como uma metáfora de uma grande teia que liga presente, passado e futuro como constituintes de uma mesma substância, é princípio organizador da vida desde a cosmovisão africana e dos povos originários.

Ainda também, segundo Machado (2014, p. 195)

Ancestralidade é como a mão enrugada da minha avó... Transmite grande sabedoria... Histórias de vidas, de re-existências... Ancestralidade é como seu cheiro, perpassa, ultrapassa o tempo, a distância... perpassa o próprio espaço. Ancestralidade é como Mandela, eu nunca vi, mas posso senti-lo. Ancestralidade é uma saudade que fica... Que ensina! Que inspira!

Ela é, portanto, segundo Machado e Oliveira (2007), pensamento, sentimento, sensação, ação que se manifesta na e pela saudade.

Esse poder criativo oriundo dessa saudade e da ancestralidade encarnada numa cultura que se molda aos tempos e aos espaços, influencia em todos os aspectos da vida cotidiana desses africanos e assim dos seus descendentes, ou seja, os nascidos lá e os nascidos cá e por aí. Influência esta que se encontra nos afazeres domésticos / cotidiano, nas festividades / comemorações, nos cultos religiosos, nas construções epistemológicas e na própria arte (MACHADO, 2014, p. 196)

Essa saudade é mobilizadora de afetos que se corporificam no cotidiano mais prosaico, mais ordinário e nos faz mergulhar num processo de autoconhecimento. Bem como nos diz Mesquita (2016, p. 109),

Isto é, ter saudade é ter potência de vida, ter elo, sentir-se agarrado a algo especial que nos une no tempo e no espaço. Quando as coisas são significativas, nossa memória-afetiva se instaura e como numa tela de cinema, tudo se move e aciona uma série de sentimentos e desejos. Pela saudade colamos sonhos, tradições, línguas e corpos, nos fazendo pertencer a um lugar, a um povo e a conseqüente a nós mesmos.

Esse campo pertence aos sentidos da experiência humana na terra, num duplo movimento de dentro pra fora e de fora pra dentro, pois ao mesmo tempo que vem de algo externo como fonte disparadora de uma série de lembranças, memórias e desejos, emerge como manifestação de choro, dança, canto, sorriso ou movimento.

Como bem nos disse a fala de um dos grupos em plenária de discussão, após a realização de uma atividade em dezembro/2019 na Escola Murilo Serpa:

O grupo teve a sensação de estar ligado à natureza, às águas, às plantas, às árvores, aos animais, à Terra, ao ar, ao fogo. Tudo é parte de tudo, ninguém está separado. Nunca tínhamos parado para pensar isso, até porque as demandas burocráticas aqui da escola são tão intensas que nem nos damos conta. Parece que tivemos uma oportunidade de nos sentir mais. Somos irmãos e irmãs de todos e de tudo, filhos e filhas da Terra. (Depoimento do grupo 4 da Escola Murilo Serpa durante o círculo dialógico em dezembro/2019).

A reflexão do grupo foi bem clara quando nos trouxe um olhar acerca da importância da valorização da ancestralidade na escola como instrumento de autoconhecimento e reconhecimento, bem como a construção dos sentidos de pertencimento. Falaram também da conexão com a Terra como Mãe que nos recolhe, acolhe e faz emergir lembranças e memórias afetivas da família. As memórias foram acionadas pelo corpo, pois o grupo revelou que nunca tinha parado para pensar sobre isso, ou seja, pela via do corpo, das sensações e das experiências, fizeram emergir memórias afetivas ancestrais de conexão e pertencimento.

O contato com o chão, seja em pé ou deitado, descalços, foi um forte componente potencializador das ancestralidades, pois como nos diz Mesquita (2016, p. 75) “Os pés funcionam como um centro energético que se ligam a terra, captando as forças sagradas do universo e da natureza”. Já para Petit (2015), o chão é símbolo de reconhecimento da sacralidade da terra, sinal de respeito aos nossos ancestrais e origem da vida. “Por isso,

nessas culturas, tradicionalmente, eram e ainda são comuns atos como os de sentar no chão, comer no chão, deitar rente ao chão (em esteira), e tirar os sapatos para pisar o chão de espaços sagrados e/ou dignos de particular respeito”. (PETIT, 2015, p.91).

O movimento de ir ao chão e voltar-se para terra é reconectar-se às raízes ancestrais dos povos originários que nos constituíram. É uma espécie de reverência vibratória possibilitada pelos pés nus, descobertos e descalços, fincados como raízes, captando as forças da natureza e da energia vital que a tudo pertence e comunica. Para Rodrigues (1997), os pés são comparados às raízes que se fincam no solo e dele abstrai a seiva necessária para toda árvore.

Assim, quando trazemos para a escola essa experiência de uma formação sob essa perspectiva ancestral, que de alguma maneira nos conecta a nós mesmos por meio de um corpo-memória, afro-indígena ancestral, é possibilitar o alargamento da visão da educação escolar e do processo formativo docente.

Numa construção histórica e eurocentrada, justificada e legitimada por uma racionalidade moderna e ocidental, nossa educação foi se tornando refém de um projeto neoliberal do sistema mundo capitalista. Nas muitas falas e depoimentos d@s professores (as), percebemos um nível de insatisfação com o próprio cotidiano escolar resumido a preenchimento de planilhas, diários, relatórios e aulas expositivas a fim de alcançar elevados índices educacionais.

A razão instrumental a serviço da ciência e da tecnologia “ [...] matou o mistério e desencantou o mundo” (OLIVEIRA, 2012, p. 42), fragmentou nossos corpos, mentes, saberes e conhecimentos.

A crise tornou-se permanente. O artifício venceu a natureza. A moral ganhou seu contorno cínico e a ética reduziu-se a códigos de conduta profissional. Reducionismos por toda parte em nome de globalizações em todos os lugares. Ironia de inversão que massifica modelos em nome da quebra de paradigmas. Retórica sobrepondo-se ao conhecimento. Imagem no altar da política. Aparência como discurso metafísico: nada além do simulacro. Com sentido demais o mundo ficou sem sentido. Caminhos demasiados levaram ao caminho único. Desencantamento desenfreado. Jaula de possibilidades. Pobreza ao extremo. Miséria. Expropriação de continentes inteiros. (OLIVEIRA, 2012, p.41).

Mas o acontecimento que provocamos e intervimos no chão da escola, no processo de formação docente, deu lugar a uma poética do encantamento, da ancestralidade, da poesia. E quando falo de poesia, não me remeto apenas aos versos contidos nos poemas, naquilo que caracteriza os textos literários, mas trago a dimensão da manifestação da

beleza, do belo, daquilo que confere sentido e significado à vida humana na terra. É o olhar encantado, de natureza epifânica, transcendente e, por conta disso, transgressora e libertadora.

Quando falamos de encantamento nos remetemos “àquilo que dá condição de alguma coisa ser sentido de mudança política e ser perspectiva de outras construções epistemológicas... é inspiração formativa... trazendo beleza no pensar/fazer implicado” (MACHADO, 2014, p. 209).

Esse olhar encantado “[...] não cria o mundo das coisas. O mundo das coisas é o já dado. O olhar encantado recria o mundo. É uma matriz de diversidade dos mundos”. (OLIVEIRA, 2006, p.162). Esse olhar então imprime ao mundo, por meio de uma razão encantada, uma ética de cosmoconvivência com a pluralidade dos povos e sua diversidade necessária.

Desta maneira, reencantar a escola é reencantar nosso olhar sobre si mesmo, sobre os processos pedagógicos, sobre o ato educativo como um saber-sabor únicos, como expressão de nossa natureza inteira, sem fragmentações de um pensar-sentir-agir. É a própria experiência do demorar-se na contemplação do belo, do beijo, do abraço, da fala enquanto musicalidade que seduz e provoca abertura do olhar.

Portanto, a educação do sensível olhar, escutar, cheirar, tocar, andar, trabalhar, comer, como nos diz Duarte Júnior (2000), precisam e devem ser reconstruídas em nosso cotidiano escolar. “Sem dúvida nenhuma, essa insensibilidade presente nos dias que correm deve-se muito à mitificação da ciência moderna, a qual, com sua atitude epistemológica de distanciamento e neutralidade, veio a se tornar a construtora... das verdades de que dispomos”. (DUARTE JÚNIOR, 2000, p. 170).

Diante de toda crise epidemiológica sanitária, social e econômica planetária, pela proliferação desenfreada do novo coronavírus da qual ainda estamos imersos desde o ano de 2020 e que assolou grande parte da humanidade, urge reconstruirmos novas formas de convivência com a sociobiodiversidade planetária em todas as suas esferas e dimensões: política, social, ambiental, econômica, religiosa e educacional.

O mundo parou diante da potência ancestral de um vírus, nossos sistemas de saúde foram revelados como grandes deficiências, a economia mundial não foi capaz de segurar a força arrasadora de um simples, mas grandioso vírus que destruiu nossas vãs capacidades intelectivas.

Como nos diz um grande escritor, filósofo e líder indígena Ailton Krenak em seu livro: O amanhã não está à venda, “A natureza segue. O vírus não mata pássaros, ursos,

nenhum outro ser, apenas humanos. Quem está em pânico são os povos humanos e seu mundo artificial, seu modo de funcionamento que entrou em crise... temos que abandonar o antropocentrismo; há muita vida além da gente”. (KRENAK, 2020, p. 7).

Não somos parte da natureza, somos a própria natureza em vibrações e funções diferenciadas no grande ciclo vital. O tecido dos fios que tecem a grande teia é único, produz comunicação em rede, provoca conexões de sons, caminhos, pensamentos e sentimentos. O que fazemos em qualquer lugar reverbera em todo universo.

É desse lugar que queremos destacar nossa poética da ancestralidade, uma poética de reencantamento do mundo, dos espaços sociais, das relações uns com @s outr@s, com a natureza. Uma poética que nos suspenda desse mundo da qual nós mesmos somos produtores e aprendizes, reprodutores de uma ordem mundial insustentável.

É desse lugar do sonho, das corporeidades, dos afetos, das emoções, da espiritualidade integradora e Eco-Relacional que sigo como pesquisador-participante, ativo e sensível. Uma outra sociedade possível, um outro mundo possível, uma outra escola possível, a partir do que temos de mais original e genuíno: nossa casa comum – a Terra e toda nossa natureza Eco-Relacional cósmica e planetária.

A circularidade dos processos, o corpo inacabado e comum, a mística, o senso comunitário, a afetividade, a alegria e a oralidade, elementos presentes nas experimentações e atividades de formação com @s professores (as) das duas escolas, me levaram a esse lugar da ancestralidade negro-africana e indígena presentes em nossa memória corporal.

Nesse constructo, trago aqui as palavras-poema construídos em 2016 como parte de minha dissertação de mestrado em Sociobiodiversidade e Tecnologias Sustentáveis na UNILAB-CE.

Vou dançando e voltando em tempos fraturados, partidos...Meus pés tocam o vento das seivas do chão. Meu olhar vai para além daqui, alcança outros corpos, outros espíritos, outros mundos, outras vidas. Enquanto danço me pertenco, me acolho, me perco e me acho... Tudo que tenho e sou vem do canto da lua, seu brilho das noites escuras me conta histórias de minha avó, do meu avô, dos meus ancestrais, de onde vim! E assim sigo... meu corpo clama e eu danço. Danço pelo contorno das árvores, pelo movimento dos rios e mares, ao som dos bichos, pelo reflexo das cores da terra. Sou oferenda aos Orixás e minha dança é minha graça, meu altar negro... Nasci nas matas, vim antes de hoje, de agora... brinquei com as formigas e com elas aprendi a arte da colaboração. O som dos tambores acordou minha alma para esta dança híbrida, de cor preta e bonita, com suor, sangue e potência. Pareço mais um bicho que pensa com o nariz, com os sentidos outros. Esta dança não é uma atividade é uma forma de existir no mundo, uma maneira de tornar-se vivo em várias dimensões e existências. E assim sigo...Danço... Para libertar os cativos de si

mesmo, Para instaurar o reino dos diferentes Para recriar os nomes, os conceitos, as coisas. Para reencantar o mundo e os seres, com as tintas das plantas, os colares das pedras, as vestes das águas. (MESQUITA, 2016, p. 178)

O texto-poema traduz bem os sentidos de pertencimento provocados durante as formações nas escolas Rita Aguiar Barbosa e Murilo Serpa. Seja nos depoimentos, imagens fotografadas, exercícios e ilustrações, fomos convocados a repensar nossa prática docente partindo daquilo que temos de mais íntimo e constitutivo: nossa natureza afro-indígena ancestral.

E foram dessas tessituras entrelaçadas entre corporeidades, afetividade, dialogicidade e ancestralidade que construímos um movimento em direção a uma Espiritualidade Eco-Relacional no contexto da formação docente. Mais do que um método ou um caminho, constituímos uma experiência possível no chão da escola junto a docentes da rede pública estadual de ensino.

E nem poderíamos imaginar que logo após essa experiência de encontro e contato, viveríamos um isolamento social dos corpos e o distanciamento das pessoas como marcas de toda uma forma de convivência social. Talvez estivéssemos, no ato da formação, experimentando a saudade como memória afeto-relacional e o amor como fonte originária das relações humanas mais ancestrais.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS: A TEIA QUE NÃO FINDA.

No presente estudo, a tese foi tecida como uma grande metáfora da teia de aranha, o emaranhado de fios constituídos teceu a trama e a rede de sentidos e significados durante o processo de formação docente.

O lugar privilegiado em que estabelecemos encontro e contato, foi o chão da escola pública do Ceará. Nele, especificamente na Escola Estadual de Educação Profissional Rita Aguiar Barbosa e Escola de Ensino em Tempo Integral Coronel Murilo Serpa, construímos uma ambiência de experiência pedagógica dialógica que proporcionou nossa investigação e a escrita desta tese.

A opção de se realizar a investigação em escolas públicas do Ceará no processo de formação docente, tendo a Espiritualidade como balizadora e temática em percurso, foi, antes de mais nada, uma decisão política, emancipadora, provocadora de olhares outros diante do cenário educacional emergente. Os achados e descobertas no e do processo no fazer junto, fizeram desta tese uma artesanaria epistêmica relacional, nos

trazendo contribuições emergentes para a escola, a educação e os processos de formação docente.

Uma questão que gostaria de trazer, passível de ser considerada, é que o processo de pesquisa se deu no período de março de 2019 a janeiro de 2020. E logo após esse período o mundo foi assolado por uma grande crise pandêmica provocada pela descoberta do novo coronavírus. A tese foi escrita, portanto, em quarentena, em estado de medo, incerteza, isolamento social e ressignificação da própria existência.

Enclausurado e sob forte pressão da incerteza da continuidade da vida, fomos tecendo nossos escritos com os sentidos de saudade. Saudades de quem estava longe, saudade de quem partia: amigos, parentes, conhecidos, etc. Saudade dos contatos, dos encontros provocados nas duas escolas. Foi com esse sentimento de perplexidade diante de tudo que estava acontecendo e também da saudade que assolava meu olhar e minhas memórias, que tecia as linhas desta tese.

Nesse tempo de reclusão em casa pude perceber com mais cuidado a importância do que trabalhamos nas escolas no período de formação junto aos professores e professoras. As categorias que emergiram deste constructo: afetividade, corporeidade, dialogicidade e ancestralidade, faziam cada vez mais sentido diante deste cenário de morte, medo, solidão, incerteza e isolamento. Mesmo apartado do mundo continuava aglomerado aos processos, às memórias, conectado a cada pessoa do planeta e a todos os seres que o povoam.

As memórias afetivas dos encontros experienciados circulavam por entre as paredes de meu apartamento e anunciavam claramente as emergências de um outro tempo que estava por vir. Escrever as experiências das corporeidades junto às professoras e professores numa situação de isolamento social foi de uma potência magnífica, pois cada vez mais descobria que nosso corpo tem desejo e sede de expressão, relação, comunicação e encontros. Ele é saber, constrói espaços de sociabilidade mesmo na ausência do toque e no uso de máscaras. Portanto, há uma emergência do corpo na escola, sua justa presença e potência são dimensões para além do componente curricular da Educação Física, é transdisciplinar a todas as áreas de ensino.

Escrever no meio de uma crise, passar por ela, sentir na pele os sentimentos, as angústias do mundo e seu modelo de civilização criados até hoje, nos deu clareza do que fizemos enquanto processo de intervenção nas escolas. Mais do que isso, nos permitiu ampliar horizontes, perspectivas, consolidações de uma proposta coerente com as necessidades emergentes do mundo presente.

Nesta pandemia, com a ausência de pessoas na escola, esse espaço foi ampliado para além do elemento estrutural, físico. A teia de relações estabelecidas precisou ser ressignificada para além do espaço físico escolar e multiplicou-se em computadores, *tablets*, aparelhos celulares, transformando a escola em pequenos espaços de aproximações virtuais.

A escola é lugar do sonho, da criatividade, dos encontros possíveis e da possibilidade de, no presente, construirmos um outro mundo possível. Seus projetos políticos pedagógicos podem assumir um outro olhar, uma outra dinâmica, provocadora de vida e integração harmoniosa com a biodiversidade planetária.

O espaço escolar é muito mais que arquitetura predial, é antes de tudo, espaço de corpos, de pessoas que interagem e tem necessidade de estabelecer vínculos e aproximações.

Embora não defenda aqui uma educação à distância, mas a realidade pandêmica mundial nos fez refletir sobre qual significado real daquilo que conhecemos como escola. Que processos de interação e vinculação estamos provocando no cotidiano destas comunidades de aprendizagem? Que saberes, conhecimentos estamos acessando? Quais nossas reais motivações para além da questão financeira e profissional?

Com relação à educação, do ponto de vista de concepção, esta tese nos ajudou a compreendê-la como um movimento de emancipação e libertação, com homens e mulheres que se dispõem a interferir nela. Mesmo com políticas neoliberais e intencionais de subalternização, manutenção da divisão de classes e manipulação e controle das consciências, podemos emergir com políticas de libertação e proposições outras.

Nossa condição humana de curiosidade, inquietude, transgressão e criatividade, não permite que fiquemos estáticos diante de um suposto fatalismo político-econômico que projeta um tipo de educação para humanidade, baseado na competitividade, no individualismo, na preparação técnica ao mercado de trabalho. Acredito que há algo mais a se fazer, há esperança em nós.

O esperar que nos move e comove nos incita a dizer não a qualquer arranjo existencial preestabelecido. Nossa condição de transcendência na presente existência é a respiração e a transpiração de nossa capacidade de irromper interditos, superar fragmentações e reencantar o olhar na imanência do cotidiano. Há uma energia vital que nos envolve e nos reconecta às forças ancestrais dessa e outras existências.

Penso que estas questões foram trazidas pelos docentes das escolas no processo formativo. Ou melhor, foram experienciadas, refletidas e corporificadas, pautando,

sobretudo, a necessidade de se construir nas escolas, processos mais interativos, amplos e dinâmicos.

Assim, no processo formativo docente, este trabalho contribuiu fundamentalmente com aspectos da experiência humana do professor e da professora enquanto pessoas com potencialidades, fragilidades, sonhos, medos, inquietações, tristezas, alegrias e criatividade. Dentro de uma proposta teórico-metodológica e ontológica Eco-Relacional, mobilizamos e percorremos um caminho cheio de proposições afeto-comunitárias capazes de gerar reflexão, dialogicidade, movimento, abertura e ampliação da percepção de si e do mundo.

Assim, do ponto de vista educacional, @s professores (as) passaram a ampliar sua percepção sobre o que seria formação docente sob outros aspectos e olhares. Acessaram caminhos do autoconhecimento e de suas práticas pedagógicas em relação com a própria vida em sociedade.

Do ponto de vista social, a importância deste trabalho se deve aos processos interativos dialógicos, participativos, intra e intersubjetivos de escuta ativa durante todo o processo formativo. O diálogo foi a arquitetura essencial que nos possibilitou avançar em processos imersivos de autoconhecimento via eixo relacional. Pois como nos diz Brandão (2005, p. 128) “ Todo olhar em que me compreendo e me vejo mais translúcido e transparente para mim mesmo nunca é o que vem de um espelho, mas sempre de um rosto de um outro”. Nos encontros reais com @ outr@, também me encontro, me percebo e me conheço um pouco mais. Não é isolado que se acessa as mais profundas misérias ou potencialidades humanas, mas nos encontros com as outras pessoas.

Do ponto de vista científico, descobrimos que a educação como ciência tem um saber próprio que lhe é inerente: a condição humana em suas múltiplas dimensões e saberes. O que nos indica superação de velhos paradigmas educacionais que reduzem ensino, aprendizagem e política educacional a simples processos burocráticos sob as bases de uma razão instrumental, analítica e a serviço do grande capital social mundial.

Orientada pela Perspectiva Eco-Relacional tecemos a teia de conhecimentos teóricos, metodológicos e empíricos como parte de processos que dialogavam o tempo todo como partes de uma mesma substância, conectadas por fios entrelaçados que dialogavam entre si emanando respostas, *insights*, permitindo costuras epistêmicas, reconhecendo, desta maneira, a importância de se trabalhar a partir da compreensão da teia de relações.

Quando trouxemos a Espiritualidade Eco-Relacional para se pensar a formação docente, por meio de experiências pedagógicas dialógicas, compreendemos que não se tratava de mais um nominalização ou reinvenção da Espiritualidade, ou mesmo uma substância subjetiva distante, vindas de um além imaginário ou truque fantástico, ritualístico pertencente a uma determinada denominação ou expressão de fé. Mas é, sobretudo, uma experiência individual-coletiva, ético-estética, político-afetiva, sócio-transformadora, ecológico-humanitária, que encontra guarida e identificação em qualquer religião que tenha na humanização e no amor seus pilares sustentáveis de harmonia e justa presença.

Pode ser em cultos evangélicos, em ritos e terreiros de candomblé ou umbanda e nas demais religiões de matrizes africanas no Brasil e no mundo, no budismo, no espiritismo, no catolicismo, ou mesmo em religião alguma, em nenhuma profissão específica de fé. Talvez nem mesmo na crença em um ser superior, mas que ali se proponha a experienciar a beleza da humanidade planetária.

Ela é possibilidade de outras existências em outros mundos, outros corpos, numa contínua co-evolução cosmoconvivencial... Ela não tem rito específico, mas assume diversos ritos e templos no próprio corpo humano.

Ela está em itinerância, percorrendo veredas e caminhos diversos, nos acompanhando na carne e no sangue, na alma, no espírito, em movimento profuso e difuso de quem se propõem a se pôr em caminhada, em situação de luta por justiça social, por beleza, por ética, por amor, por arte e por vida em abundância.

A Espiritualidade Eco-Relacional mais do que uma teoria é um modo de ser-existir como humanidade compartilhada, sua posição está nas encruzilhadas, no entrelugares, e por que não dizer, entre saberes, poéticas e experiências.

Um saber ou saberes da relação, daquilo que conferiu sentido e significado durante o próprio processo de formação. Um saber popular, pertencente a todos que se encontravam em disposição para experienciar uma caminhada formativa. Um saber parceiro que potencializou nossas vinculações mais ancestrais.

Saberes que foram ampliados para além da cognição, do pensamento, mas que se constituíram no corpo, na arte, na espiritualidade, nas emoções, na afetividade e na amorosidade. Não apenas um discurso, uma exposição teórica, mas uma experiência de vida em relação compartilhada.

A poética como transpiração do ser inteiro, num aqui-e-agora essenciais. Poéticas do corpo, da arte, do movimento, da criatividade. A poética como potência de vida e

necessidade de expressão no e com o mundo. É o que podemos chamar de reencantamento do olhar e dos sentidos humanos para vislumbrar e ampliar nossa percepção de existência. É a experiência como mobilizadora dos afetos que nos move e comove, que nos faz aprender, perguntar, tecendo e estabelecendo encontros emancipatórios e libertadores.

Sob essa dimensão da experiência acreditamos que a Educação, a escola, o processo formativo são acontecimentos experienciais que nos ligam e nos religam a nossa humanidade mais ancestral, nos trazendo eixo de significação e vida simbólica. Porém, tudo isso dentro de um outro paradigma educacional mais amplo, principalmente diante das várias crises por que passamos.

Não foi a primeira e nem será a última crise que vivenciamos, o sistema mundo precisa reencontrar seu eixo existencial de significação e pertencimento. Nós que habitamos esse planeta, nesta existência, em conjunto com todos os outros seres que estão irmanados aqui para a manutenção da vida, seguimos num fluxo que precisa encontrar outros caminhos que seja mais colaborativo, integrado e por que não dizer Eco-Relacional.

A construção desta tese, neste constructo teórico-metodológico e ontológico, é um, dentre tantos caminhos, que contribuíram efetivamente com processos educacionais mais vivos, dinâmicos, provocadores de mais inteireza, vitalidade, criatividade, imaginação, amorosidade, emancipação e integração.

Com os fios da teia tecemos de forma ampliada a constituição do ser que, por natureza, está por se fazer continuamente, numa feitura inacabada em contínua co-evolução e coexistência. As escolas nas quais vivenciamos o processo formativo continuam tecendo suas experiências e, junto a elas, os (as) professores e professoras compartilham de suas dores, alegrias e projetos de vida, e, quem sabe, num futuro breve, poderão compreender muita coisa do que vivenciamos e partilhamos.

Afinal de contas, mesmo tendo a ciência dos muitos contributos que oferecemos ao processo formativo docente, somente o tempo conseguirá emergir como grande mestre das memórias e saberes por eles e elas vividos.

Alguns achados, por nós identificados, foram fundamentais para legitimar uma educação cada vez mais comprometida com a inteireza humana. Fios conectados de uma grande teia em expansão contínua, num processo educacional comprometido com a vida e suas mais legítimas potencialidades humanas.

Talvez o caminho por nós escolhido não tenha sido dos mais fáceis. Não foi fácil entrar no cotidiano das escolas com suas inúmeras tarefas preestabelecidas e burocracias

pedagógicas. Houve estranhamento inicialmente por parte de alguns professores e professoras. Porém, ir ao chão da escola pública em escolas de tempo integral no Ceará nos permitiu abrir possibilidades, ampliar percepções educativas e formativas, gerar fome e sede de inteireza humana conectada e vinculada à casa comum – a Terra-, ressignificar e gerar uma ambiência de abertura ao novo, ao inusitado, ao estranho, ao centro de nós mesmos.

E seguimos avançando no fluxo ininterrupto dos processos e nas feitura que estão por vir. A teia não finda, é múltipla, é feita com os fios de nossos desejos, sonhos e necessidades. Abrimos canais, portais e, por eles, teceremos outras veredas e percursos educacionais que favoreçam uma Educação como potência de vida, como pulsão de nossas ancestralidades no presente, regada de afetividade e amorosidade, dialogando com tudo e com todos, não fugindo ao debate, às relações, aos encontros. Escutando atentamente os saberes que nascem e se constroem continuamente entre nós, por meio de nossas mais legítimas expressões de ser-pensar-agir-estar no mundo e com o mundo.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Elaine Sampaio. **A aprendizagem e o desenvolvimento profissional docente sob as luzes da perspectiva histórico-cultural**. In: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Conhecimento local e conhecimento universal, 2004, Curitiba, Paraná. **Anais...** Curitiba, Paraná: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2004. p. 3507- 3518. CD – ROM.
- ARORA, Harbans Lal. **Terapias Quânticas: cuidando do ser inteiro**. Rio de Janeiro: Qualitymark Editora, 2013.
- AZEVEDO, Cristiane A. de. **A procura do conceito de religio**: entre o relegere e o religare. *Religare*, Juiz de Fora- MG, v. 1, n. 7, p. 90-96, março, 2010.
- BÂ, Hampaté A. A Tradição Viva In: VERBO, J-KI. **História Geral da África**. São Paulo, Ed. Ática, 1982.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BEHRENS, M. A. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.
- BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas I: magia e técnica, arte e política**. Trad. br. de Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- BETTO, Frei. **Fome de pão e de beleza**. 1ª ed. São Paulo: Siciliano, 1991.
- BOAL, Augusto. **Teatro do oprimido e outras poéticas políticas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1975.
- BOFF, Leonardo. **Saber cuidar: ética do humano- compaixão pela Terra**. Petrópolis-RJ: Vozes, 1999.
- BOFF, Leonardo. **Espiritualidade: Um caminho de transformação**. 3. ed. Rio de Janeiro: Sextante, 2001.
- BOFF, Leonardo. **Ecologia, mundialização e espiritualidade**. Rio de Janeiro: Record, 2008.
- BOFF, Leonardo. **Tempo de Transcendência: O ser humano como projeto infinito**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2009.
- BOFF, Leonardo. **Sustentabilidade: o que é, o que não é**. 4ª ed. –. Petrópolis-RJ: Vozes, 2015.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, Coleção Primeiros Passos, 24º ed., 1989.

- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Somos as águas puras**. Campinas, SP: Papyrus, 1994.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Pesquisa participante. In: FERRARO-JR, L. A (Coord.). **Encontros e caminhos: formação de coletivos Educadores e Educadoras (es) Ambientais/Ministério do Meio Ambiente**. Diretoria de Educação Ambiental. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2005.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Educação Popular antes e agora. **Revista do Centro de Educação e Letras da Unioeste**. v.15, nº 1. 1º semestre -2013.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Do quadrado ao redondo, da sala ao círculo: anotações e memórias sobre arquiteturas para partilhar o aprender a saber. . In.: FIGUEIREDO, J. B; SILVA, Maria Eleni Henrique da; SANTOS, Narcélio José Marques dos; OLIVEIRA, Renata Lopes de (orgs). **Formação humana e dialogicidade em Paulo Freire IV: por uma pedagogia amorosamente política**. Curitiba: CRV, 2020.
- BRASIL. **Constituição Federal**: promulgada em 05 de outubro de 1988. 6. ed
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, Brasília, 1996.
- BRASIL. Lei n.10.172/2001. **Plano Nacional de Educação – PNE/2001**. Acessado em 22/03/2020. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para formação inicial de professores para a educação básica**. Parecer CNE/CP n. 22, de 07 de novembro de 2019, homologado pelo MEC n. 2.167, de 09 de dezembro de 2019, publicada no DOU de 20 de dezembro de 2019, Seção 1, p. 142.
- BRETON, David Le. **Antropologia do corpo e Modernidade**. Tradução de Fábio dos Santos Creder Lopes. – 3. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- BRUNO, Lúcia. Poder e Administração no capitalismo contemporâneo. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade. (Org.). **Gestão democrática da Educação: desafios contemporâneos**. Petrópolis: Vozes, 1997.
- CAPRA, Fritjof. **O Tao da Física: uma análise dos paralelos entre a física moderna e o misticismo oriental**. Tradução de José Fernandes Dias. 28ª ed. São Paulo: Cultrix, 2011.
- CAPRA, Fritjof. **O Ponto de Mutação. A ciência, a sociedade e a cultura emergente**. Tradução de Álvaro Cabral. São Paulo: Cultrix, 1981.
- CASTRO, Francisco Mirtiel Frankson Moura. **A práxis pedagógica e a aprendizagem contínua da docência: os saberes da comunicação e os saberes da experiência em interação na constituição docente**. Orientador: Prof. Dr. Jacques Therrien. 2018. 364 f. Tese (Doutorado em Educação)- Universidade Estadual do Ceará – UECE. Programa de pós-graduação em Educação, Fortaleza-CE, 2018.
- CAVALCANTE, Ruth; GÓIS, Cezar Wagner de Lima. **Educação Biocêntrica:**

Ciência, Arte, Mística, Amor e Transformação. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2015. 312 p.

CAVALCANTE, Jon Anderson Machado. **A espiritualidade nas relações intergeracionais dos Tremembés em Itarema-CE.** Orientador: Prof. Dr. João Batista de Albuquerque Figueiredo, 2016. 333 f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Ceará – UFC, Fortaleza-CE: UFC, 2016.

CECCARELLI, Paulo Roberto. **Uma breve história do corpo.** 2011. Disponível em: <http://www.ceccarelli.psc.br/paulorobertoceccarelli/>. Acesso em: 22 /maio/2018.

CELANO, Sandra. **Corpo e Mente na educação: uma saída de emergência.** – Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

CRUZ E SILVA, T. Religião. In SANSONE, Lívio; FURTADO, Cláudio Alves (orgs.). **Dicionário crítico das ciências sociais dos países de fala oficial portuguesa.** Prefácio, Lília Moritz Schawarcz; apresentação [feita pelos organizadores], com a colaboração de Teresa Cruz e Silva. – Salvador: UFBA, 2014.

DAMASCENO, Maria Nobre; SALES, Celecina Veras (Orgs.). **O caminho se faz ao caminhar: elementos teóricos e práticas na pesquisa qualitativa.** Fortaleza: Editora UFC, 2005.

D'AZEVEDO, M. D. M. Instrução pública nos tempos coloniais. **Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro**, Rio de Janeiro, RJ, v. 55, p. 2, p. 141-158, 1893.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir.** São Paulo: Cortez, 2012.

DEWEY, John. **Democracia e Educação: introdução à filosofia da educação.** Tradução de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. 4. ed. - São Paulo: Ed. Nacional, 1979.

DEWEY, John. **Experiência e educação.** São Paulo: Editora Vozes, 2011.

DICIONÁRIO Houaiss da Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: Editora objetiva, 2001.

DOMINGOS, Luís Tomás. **A influência da religiosidade africana na sociedade brasileira: o olhar de um africano.** In: SOTER (org.). Anais do 22º Congresso Anual da Sociedade de Teologia e Ciências da Religião. Vol. 3. São Paulo: Paulinas, 2009. (versão digital). pp.(52-69) Disponível <http://www.paulinas.org.br/ciberteologia/wp-content/uploads/2010/03/03-Livrodigital-SOTER 2009.pdf>. Acesso em: 07/04/2015.

DOMINGOS, Luís Tomás. **Corpo e a Corporeidade Negra na cosmovisão Africana: um recurso pedagógico ao ensino da história afro-brasileira.** III Seminário Nacional de Estudos de História e Culturas afro-brasileiras e indígenas. Campina Grande: Realize editora, 2010.

DOMINGOS, Luís Tomás. **A visão Africana em relação à natureza.** Anais do III encontro nacional do GT história das religiões e das religiosidades – ANPUH -Questões teórico-metodológicas no estudo das religiões e religiosidades. In: Revista Brasileira de História das Religiões. Maringá (PR) v. III n.9, jan/2011. ISSN 1983-2859.

DUARTE JR, João-Francisco. **O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível.** Curitiba/PR: Criar Edições Ltda, 2001.

ELIAS, Ana Catarina de Araújo - **Relaxamento Mental, Imagens Mentais e Espiritualidade na ressignificação da dor simbólica da morte de pacientes terminais.** Campinas, SP: [s.n.], 2001.

FERRY, Luc. **Do amor: uma filosofia para o século XXI.** Trad.Rejane Janowitzter. – 1. ed. – Rio de Janeiro, RJ: DIFEL, 2013.

FIGUEIREDO, J. B. A. **O tao ecocêntrico: em busca de uma práxis ecológica.** 1999. Dissertação (Mestrado em Saúde Pública) – Fortaleza: Universidade Estadual do Ceará -UECE. 1999. 175p.

FIGUEIREDO, J. B. **Educação Ambiental Dialógica e Representações Sociais da Água em Cultura Sertaneja Nordestina: uma contribuição à consciência ambiental em Irauçuba-CE (Brasil).** 2003. Tese (Doutorado em Ciências Biológicas / Ecologia / Educação Ambiental) – Universidade Federal de São Carlos - UFSCar , São Carlos, SP, 2007.

FIGUEIREDO, J. B. **Pesquisa engajada e intervenção em educação ambiental dialógica.** Anais da 27ª reunião anual da Associação Nacional de Pesquisa em Educação- ANPED. Caxambu, MG, 2004. (Cd Room/homepage).

FIGUEIREDO, J. B. **Educação ambiental popular e educação intercultural no contexto da formação docente.** In: 31ª. Reunião Anual da ANPED, 2008, Caxambu-MG. Anais da 31ª Reunião Anual da ANPED, 2008. v. 1. p. 1-17.

FIGUEIREDO, J. B. Educação e Afetividade na relação com @ outr@: contributos da Perspectiva Eco-Relacional. In: HENZ, Celso Ilgo; ROSSATO, Ricardo; BARCELOS, Valdo. (Org.). **Educação Humanizadora e os desafios da diversidade.** Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2009.

FIGUEIREDO, J. B. História, Educação e Religiosidade na Perspectiva da Descolonização. In: VASCONCELOS, José Geraldo; SANTANA, José Rogério; FIALHO, Lia Machado Fiuza, [et al]. (Org.). **História da Educação: real e virtual em debate.** 1 ed. Fortaleza-CE: Edições UFC, 2012, v.1, p. 386-406.

FIGUEIREDO, J. B. Paradigmas epistemológicos emergentes em ciências da educação numa leitura sob a perspectiva eco-relacional e dialógica. In: FIGUEIREDO, João B. de A.; SILVA, Camilla Rocha da; SILVA, Maria Saraiva da; BIÉ, Estanislau Ferreira; CUNHA JÚNIOR, Henrique Cunha; GUEDES, Francisco Valdemy A.; SANTOS, Edívar Barbosa dos; (Orgs.). Educação como forma de socialização, volume 2: **educação, escola e sociabilidade** [recurso eletrônico]. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2018.

FIGUEIREDO, J. B. A.; SILVA, Maria Eleni Henrique da. **Pedagogia Eco-Relacional e Formação Docente: Possibilidade de superação de processos educativos subalternizantes.** In: 19º Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste-

- EPENN, 2009, João Pessoa-PB. Anais do 19º EPENN. João Pessoa-PB: Editora Universitária da UFPB, 2009. v. 1. p. 1-14.
- FLOR DO NASCIMENTO, Wanderson. As religiões de matrizes africanas, resistência e contexto escolar: entre encruzilhadas. In: MACHADO, Adilbênia Freire; ALVES, Maria Kellynia Farias e PETIT, Sandra Haydée (Orgs.). **Memórias de Baobá II**. Fortaleza: Imprece, 2015. 250p.
- FONG, Saulo. **Meditação**: a arte de viver o presente. São Paulo: Madras, 2018.
- FRANCO, D.; ÂNGELIS, J. (Espírito). **O ser consciente**. 11ª ed. Salvador, BA: Livr. Espírita Alvorada, 2002.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 10ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 10ª ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1992.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 3ª ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1994.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 5 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Educação na cidade**. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- FREIRE, Paulo. **Política e Educação**. 8ª ed. São Paulo: Villa das Letras, 2007.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 62ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.
- FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antônio. **Por uma pedagogia da pergunta**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
- FREIRE, Paulo; FREIRE, Nita; OLIVEIRA, Walter Ferreira de. **Pedagogia da Solidariedade**: América Latina e Educação Popular. 1. ed. – Indaiatuba, SP: Villa das Letras, 2009.
- FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Escola “sem” partido**: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017.
- GALYEAN, B. Honoring the spirituality of our children without teaching religion in the schools. **Holistic Education Review**, Brandon, VT, v. 2, n.2, p. 24-28, 1989.
- GATTI, B. A.; SILVA, R. N.; ESPÓSITO, Y. L. Alfabetização e educação básica no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, n. 75, p. 7-14, 1990.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira Sá. **Professores: impasses e desafios**. Brasília, DF: UNESCO, 2009. Relatório de pesquisa. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001846>. Acesso em: 07/11/2018.

GATTI, Bernadete Angelina. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, 2010.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elza Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de; ALMEIDA, Cristina Albiere de. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019.

GAWAIN, Shakti. **Visualização Criativa**. Trad. Paulo César de Oliveira. – São Paulo: Pensamento, 2003.

GAZOLLA, R. **Platão: O Cosmo, o Homem e a Cidade: um estudo sobre a alma**. Petrópolis: Vozes, 1993.

GOMES, Nilma Lino. **Sem perder a raiz: corpo e cabelo como símbolo da identidade negra**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

GONÇALVES, M.A.S. **Sentir, pensar, agir: corporeidade e educação**. Campinas, SP: Papirus, 1997.

HARARI, Yuval Noah. **Sapiens: uma breve história da humanidade**, trad. Janaína Marcoantônio. 30 ed – Porto Alegre, RS: L&PM, 2017.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiência de vida e formação**. Tradução de José Cláudio e Júlia Ferreira. Lisboa: EDUCA, 2002.

JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. O ensino religioso no contexto escolar. In INCONTRI, Dora (Org.). **Educação e Espiritualidade: Interfaces e perspectivas**. Bragança Paulista – SP: Comênus, 2010.

KARDEC, A. **O Livro dos Espíritos**. 38. ed. Rio de Janeiro: FEB, 2005.

KOUDELA, Ingrid Dormien. **Jogos Teatrais**. São Paulo: Perspectiva, 2011.

KRENAK, Ailton. **O amanhã não está à venda**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

KÜBLER-ROSS, E. **A morte um amanhecer**. São Paulo: Pensamento, 1991.

KUHN, T. S. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Perspectiva, 1994.

LANE, Silvia T. M. e SAWAIA, Bader Burihan (Orgs.). **Novas veredas da psicologia social**. São Paulo, SP: Brasiliense: EDUC, 1995.

LARROSA BONDIA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber da experiência**. Tradução de João Wanderley Geraldi. Revista Brasileira de Educação, nº 9, 2002, p. 21-

20.

LARROSA BONDIA, Jorge. **La experiencia de la lectura**. Estudios sobre Literatura y formación. 3. ed. ampliada. Fondo de Cultura Económica. México, 2004.

LARROSA BONDIA, Jorge. Experiência e Alteridade em Educação. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.19, n2, p.04-27, jul./dez. 2011.

LARROSA BONDIA, Jorge. Herido de realidade y em busca de realidade. Notas sobre los lenguajes de la experiencia. In: CONTRERAS, J.; DE LARA. **Investigar la experiencia educativa**. Madrid, Morata, 2013, p. 87-116.

LELOUP, Jean-Yves. **O corpo e seus símbolos: uma antropologia essencial**. 23ª ed.- Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

LIBÂNIO, José Carlos (Org.). **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 6ª ed. – São Paulo: Cortez, 2008. (Coleção docência em formação).

LIMA, Maria Socorro Lucena; SALES, Josete de Oliveira Castelo Branco. **Aprendiz da prática docente: a didática no exercício do magistério**. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2002. 108 p. (Coleção magister).

LINHARES, Ângela Maria Bessa. **Para uma nova concepção de sujeito nas práticas educativas: situando elementos do paradigma do espírito**. Movimentos Sociais, Educação Popular e Escola: a favor da diversidade II, Editora UFC, Fortaleza, 2006.

LINHARES, Â. M. B. **Educação emancipadora e devir civilizatório. Texto escrito para a disciplina Educação e Espiritualidade da UFC**. Fortaleza: UFC, 2010. Mimeografado.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Pesquisar a experiência: compreender/mediar saberes experienciais**. Curitiba, PR: CRV, 2015.

MAIOR, Marcel Souto. **Kardec: a biografia**. 7ª ed. – Rio de Janeiro: Record, 2015.

MARIANO, Alex Villas Boas Oliveira. **A natureza poética da espiritualidade não religiosa: um olhar a partir de Jean Paul Sartre**. Horizonte, Belo Horizonte, v. 12, n. 35, p. 777-804, jul. /set. 2014.

MATOS, Kelma Socorro Lopes de; VIEIRA, Sofia Lerche. **Pesquisa Educacional: o prazer de conhecer**. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2001.

MATURANA, R. Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Trad. José Fernandes C. Forte. Belo Horizonte, MG: Ed. UFMG, 1998.

MAY, Rollo. **Minha busca da beleza**. 1ª ed. Petrópolis: Vozes, 1992.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **The Visible and the invisible**. Evanston: Northwestern University Press, 1992.

MESQUITA, José Rinardo Alves. **Corpo e Ancestralidade em Danças Negras Brasileiras Contemporâneas**: processos de pertencimento afro no ponto de cultura galpão da cena- Itapipoca-CE. Orientador: Prof. Dr. Luís Tomás Domingos. 2016. 197 f. Dissertação (Mestrado em Sociobiodiversidade e Tecnologias Sustentáveis). Redenção, CE: UNILAB, 2016.

MESQUITA, José Rinardo Alves. Experiências Pedagógicas Dialógicas no estágio supervisionado: percursos cenopoéticos. . In.: FIGUEIREDO, J. B; SILVA, Maria Eleni Henrique da; SANTOS, Narcélio José Marques dos; OLIVEIRA, Renata Lopes de (Orgs). **Formação humana e dialogicidade em Paulo Freire IV**: por uma pedagogia amorosamente política. Curitiba: CRV, 2020.

MINAYO, Maria Célia de Sousa. **Pesquisa social**: teoria método e criatividade. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

MORAES, Maria Cândida. **Educar na biologia do amor e da solidariedade**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2003.

MORAIS, Regis de. Deus, a ciência e a educação. In: INCONTRI, Dora. (Org.). **Educação e Espiritualidade**: interfaces e perspectivas. Bragança Paulista, SP: Comenius, 2010. p. 120-136.

MORENO, Gerson. **Dança Balé Baião**: 20 anos em companhia. – Fortaleza: Expressão gráfica e editora, 2015.

MORIN, Edgar. **Educação e Complexidade**: os sete saberes e outros ensaios; Maria da Conceição de Almeida, Edgard de Assis Carvalho. (Orgs.) – 5. Ed. – São Paulo: Cortez, 2009.

MORIN, Edgar. **Cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

NASCIMENTO, E. L.; GÁ L. C., org. **Adinkra**: sabedoria em símbolos africanos. Rio de Janeiro: Pallas, 2009

NETO, Francisco do Espírito Santo; HAMMED (Espírito). **A imensidão dos sentidos**: aprendendo a lidar com a sua mediunidade. 13ª ed. Catanduva, SP: Boa Nova, 2000.

OLIVEIRA, E.; ENS, R.; ANDRADE, D.; MUSSIS, C.R.. **Análise de Conteúdo e Pesquisa na área de educação**. Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v. 4, n.9, p.11-27, maio/ago. 2003.

OLIVEIRA, Rosa Maria Moraes Anunciato de. **Práticas Pedagógicas**: As Concepções de Futuros Professores. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ESINO , 12., Conhecimento local e conhecimento universal, 2004, Curitiba, Paraná. **Anais...** Curitiba, Paraná: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2004. p. 1372-1384. CD – ROM.

OLIVEIRA, E. S.; LINHARES, Â. B. In.: OLINDA, E. B.; FIGUEIREDO, J. B. **Formação humana e dialogicidade em Paulo Freire**. Fortaleza: Editora UFC, 2006.

- OLIVEIRA, Eduardo: **Cosmovisão Africana no Brasil – Elementos para uma filosofia afrodescendente**. Curitiba, Editora Gráfica Popular, 2006.
- OLIVEIRA, Eduardo David de. **Filosofia da Ancestralidade – Corpo e Mito na Filosofia da Educação Brasileira**. Curitiba, Editora Gráfica Popular, 2007. 360p.
- OLIVEIRA, Eduardo David de. **Filosofia da Ancestralidade como filosofia africana: Educação e Cultura afro-brasileira**. Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação. n° 18: maio-out/2012, p. 28-49.
- OLIVEIRA, Manfredo A. **Tópicos sobre Dialética**. Porto Alegre, RS.: Edipucrs, 1997.
- OSHO. **O livro Orange: meditações de Osho/ tradução Leonardo Freire**. 8ª reimpr. da 1ª ed. rev. e ampl. – São Paulo: Cultrix, 2004.
- PARDO, J.L. El sujeto inevitable. In: CRUZ, M. (Org.). **Tiempo de subjetividade**. Barcelona: Paidós, 1996.
- PETIT, Sandra Haydée. **Pretagogia: pertencimento, corpo-dança afroancestral e tradição oral africana na formação de professores e professoras – contribuições do legado africano para implementação da Lei nº 10.639/2003- Fortaleza: ed. UECE, 2015. 261p.**
- PIRES, J. H. **Agonia das religiões**. São Paulo, SP: Paideia, 1989.
- PRADO, Adélia. **O poder humanizador da poesia**. Programa sempre um papo da TV Câmara, Belo Horizonte-MG, ago. 2008. Entrevista concedida ao jornalista Afonso Borges. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=sisSITXY6bM>. Acesso em: 12/11/2018.
- QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.) **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. 1º. Ed. Buenos Aires, Argentina: CLACSO, 2005
- QUIJANO, A. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, B. S. e MENESES, M. P. (Org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo, SP: Cortez, 2010.
- RAMOSE, M. B., The death of democracy and the resurrection of timocracy, **Journal of Moral Education**, 2010, Vol. 39, n° 3 , p. 291-303
- RAMOSE, M. B. Sobre a Legitimidade e o Estudo da Filosofia Africana. **Ensaio Filosóficos**, Rio de Janeiro, RJ, volume IV - outubro/2011.
- RIBEIRO, Luís Távora Furtado. A formação docente no Brasil. In: RIBEIRO, Luís Távora Furtado; RIBEIRO, Marco Aurélio de Patrício. **Temas educacionais: uma coletânea de artigos**. Fortaleza: Edições UFC, 2010. p. 103-119.
- RODRIGUES, N. Responsabilidade do estado e da sociedade. **Tecnologia educacional**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 101, p. 12-19, 1991.

RÖHR, Ferdinand. Espiritualidade e Formação Humana. **Poésis** – Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado – Universidade do Sul de Santa Catarina, UNISUL, Tubarão, n. especial: biopolítica, educação e filosofia, 2011. p. 53-68.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, p. 143-155, 2009.

SHOR, Ira. **Medo e Ousadia**: o cotidiano do professor. tradução de Adriana Lopez; revisão técnica de Lólio Lourenço de Oliveira. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

SILVA, Maria Eleni Henrique da. **A formação permanente relacional na educação física escolar**. Orientador: Prof. Dr. Luiz Pereira de Lima Júnior. 2011. 476 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba – UFPB. João Pessoa-PB, 2011.

SOLOMON, R. C. **Espiritualidade para céticos**: Paixão, Verdade Cósmica e Racionalidade no Século XXI. São Paulo: Civilização Brasileira, 2003.

SPONG, John Shelby. **Um novo cristianismo para um novo mundo**: a fé além dos dogmas; tradução Anthea Paterson. – Curitiba, SP: Verus, 2006.

SODRÉ, Muniz. Corporalidade e Liturgia Negra. **Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional** – Negro-brasileiro-Negro – nº 25, BR, ed. IPHAN, 1997.

SODRÉ, Muniz: **O Terreiro e a Cidade**. Petrópolis-RJ, Ed. Vozes Ltda., 1988.

SODRÉ, Muniz. **Samba, o dono do corpo**. 2 ed. Rio de Janeiro: Mauad, 1998.

SODRÉ, Muniz. **Claros e Escuros. Identidade, Povo e Mídia no Brasil**. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17 ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TORO, Rolando. **Coletânea de textos de Biodança**. GOIS, Cézar Wagner de L. (Org.), 2ª ed. Fortaleza-CE: ALAB, 1991.

TURNER, R. P.; LUKOFF, D.; BARNHOUSE, R. T.; LU, F. G. **Religious or spiritual problem: a culturally sensitive diagnostic category in the DSM-IV**. **J. Nerv. Ment. Dis.**, v. 183, p.435-444, 1995.

UNESCO - ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Década das Nações Unidas**: da educação para o desenvolvimento sustentável: (2005-2014). Brasília, DF: Unesco, 2005.

UNGER, Nancy Mangabeira. **O encantamento do mundo**: ecologia e espiritualidade. 2ª ed. – São Paulo, SP: Loyola, 2000.

VARELA, F. & FLORES, F. **Educación y trnasformación**. Disponível em: <http://www.geocities.com/pluriversu/educación> - acessado em jul/2018.

VILLASENOR, R. L. As práticas religiosas dos “Sem Religião” nas comunidades virtuais. **Cadernos IHU**, São Leopoldo, ano 11, n. 45, p. 1-67, 2013. Disponível em: <<http://ihu.unisinos.br/images/stories/cadernos/ihu/045cadernosihu.pdf>>. Acesso em: 22 abr. 2020.

WIRTH, L. E. Religião e epistemologias pós-coloniais. In: PASSOS, J.D; USARSKI, F. (Org) **Compêndio de ciências da religião**. 1º Ed. Ed. Paulinas, São Paulo: Paulus, 2013.

XAVIER, F. C.; ANDRÉ, L. (Espírito). **Evolução em dois Mundos**. 14. ed. Rio de Janeiro, RJ: Federação Espírita Brasileira, 1995.

XAVIER, F. C.; EMMANUEL (Espírito). **Religião dos espíritos**. 15ª ed. Rio de Janeiro, RJ: Federação Espírita Brasileira, 2002.

YAARI, Josef David. **Os doze sentidos: o sentido vital e o sentido da vida**. – 3. ed. – São Paulo: Prolibera Editora, 2011.

YUS, R. **Educação integral: uma educação holística para o século XXI**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

APÊNDICE A – MODELO DO TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO A SER ASSINADO PEL@S PARTICIPANTES

Você está sendo convidado a legitimar sua participação na pesquisa de José Rinaldo Alves Mesquita do curso de Doutorado em Educação da Universidade Federal do Ceará. Sua participação é importante, porém, você não deve participar contra a sua vontade. Leia atentamente as informações abaixo e faça qualquer pergunta que desejar, para que todos os procedimentos desta pesquisa sejam esclarecidos.

A investigação está voltada para a compreensão, a partir da perspectiva dos (as) educadores e educadoras, das implicações das Experiências Pedagógicas Dialógicas em Espiritualidade Eco-Relacional, no processo de formação docente. Neste sentido, com o intuito de finalizarmos o relatório da pesquisa contamos com sua colaboração em confirmar sua participação no processo formativo, sem que para isso seja preciso revelar seu nome na transcrição das falas durante a experiência formativa e no corpo da tese. No lugar do nome do (a) professor (a) utilizamos a expressão “*professor 1, professor 2*”, etc Lembramos que sua colaboração é fundamental para o nosso estudo. Evidenciamos ainda que o uso de sua imagem, por meio dos registros fotográficos ocorridos durante o processo formativo, bem como seus depoimentos (sem uso de seu nome) durante os encontros ocorridos na Escola Estadual de Educação Profissional Rita Aguiar Barbosa no período de 2019 a 2020, no corpo da pesquisa está colocado como legitimidade do trabalho específico desenvolvido na escola em questão.

1. **Envolvimento na pesquisa:** *Você tem liberdade de se recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo para você. Sempre que quiser poderá pedir mais informações sobre a pesquisa através do telefone do (a) pesquisador (a).*
2. **Riscos e desconforto:** *A participação nesta pesquisa não traz complicações legais. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução no. 196/96 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade.*

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Tendo compreendido perfeitamente tudo o que me foi informado sobre a minha participação no mencionado estudo e estando consciente dos meus direitos, das minhas responsabilidades, dos riscos e dos benefícios que a minha participação implicam, concordo em dele participar e para isso eu DOU O MEU CONSENTIMENTO NA UTILIZAÇÃO DE MINHA PARTICIPAÇÃO NO CORPO DESTA PESQUISA E NO RELATÓRIO FINAL DA TESE: ESPIRITUALIDADE ECO-RELACIONAL NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO DOCENTE EM ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL DO CEARÁ, SEM QUE PARA ISSO EU TENHA SIDO FORÇADO OU OBRIGADO.

Nome completo e legível do entrevistado

Nome completo e legível do Pesquisador

Assinatura do entrevistado

Assinatura do Pesquisador

ANEXO A – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA ESCOLA RITA AGUIAR**EEEP RITA AGUIAR BARBOSA**

RITA AGUIAR BARBOSA
saú Alves Aguiar, S/N
bairro: Fazendinha
Itapipoca - Ceará
I. 07.354.514/0040-31
NEP - 233202-14

TERMO DE AUTORIZAÇÃO

Autorizo para os devidos fins a José Rinardo Alves Mesquita, aluno do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal do Ceará (UFC), a utilizar em sua pesquisa de campo do doutorado, desenvolvida entre os anos de 2019 a 2020, na EEEP Rita Aguiar Barbosa, que se constituiu como campo de estudo empírico da investigação da tese de doutoramento.

Itapipoca, 02 de maio de 2019.

Ana Maria Sousa Farias
Diretora
D.O. 18/06/09


Ana Maria Sousa Farias
Diretora

ANEXO B – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA ESCOLA CEL. MURILO SERPA

Estado do Ceará
Secretaria de Educação Básica
Coordenadoria de Desenvolvimento da Educação – CREDE 02
ESCOLA DE ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL CORONEL MURILO SERPA
INEP: 23036273

**TERMO DE AUTORIZAÇÃO**

Autorizo, para os devidos fins, que José Rinardo Alves Mesquita, aluno do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal do Ceará – UFC, a utilizar em sua pesquisa de doutorado, desenvolvida entre os anos de 2019 e 2020, o nome da instituição de ensino EEMTI Coronel Murilo Serpa, que se constituiu como campo de pesquisa do estudo empírico da investigação da tese de doutorado.

Itapipoca, 01 de novembro de 2019

Atenciosamente,

Flávio Teixeira Nunes

Diretor

Flávio Teixeira Nunes
Diretor
D.O. 15/05/2018

EEMTI CEL. MURILO SERPA
CNPJ: 07.954.514/0037-36
INEP: 23036273