

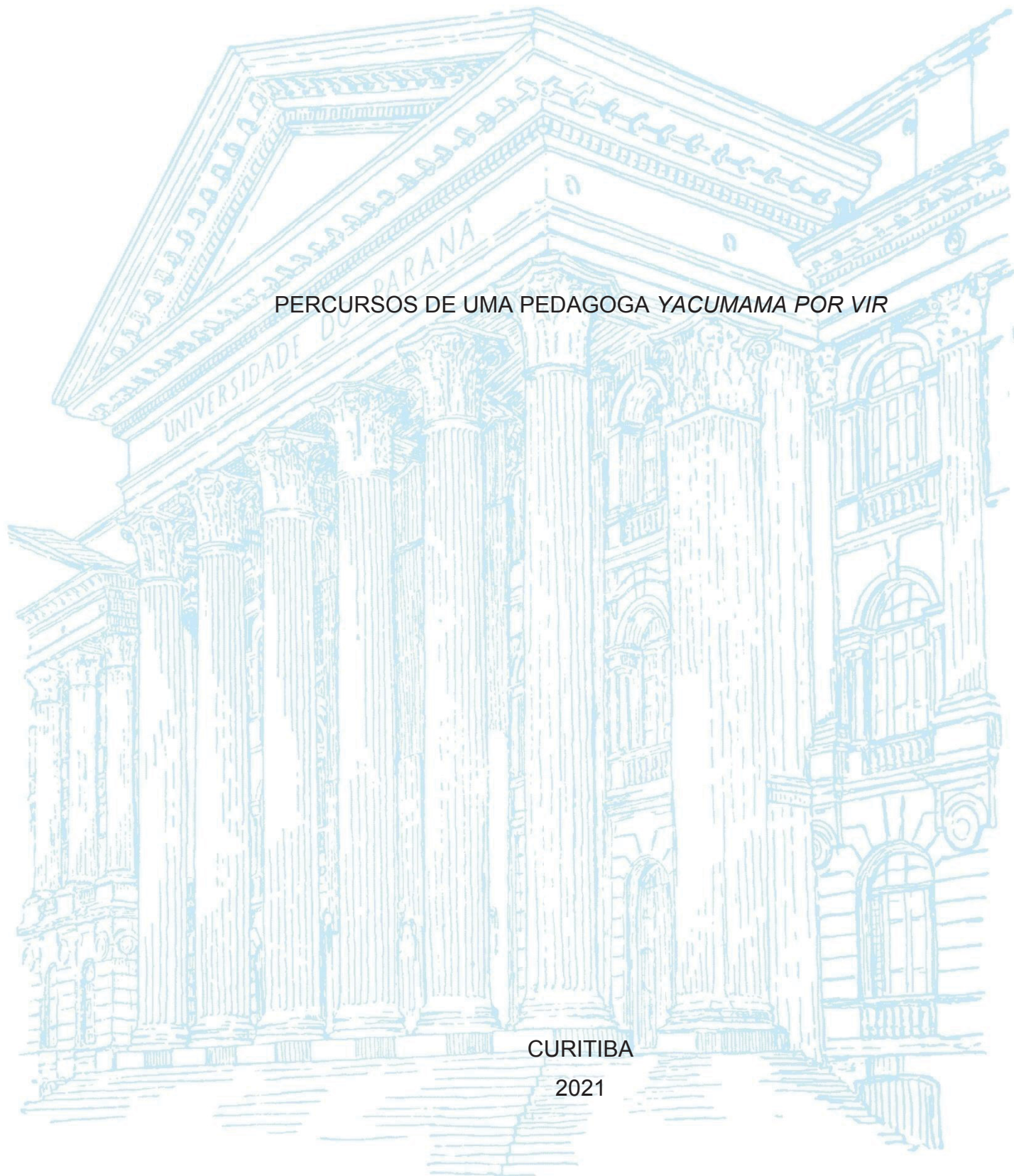
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

MILLENE IVOLELA

PERCURSOS DE UMA PEDAGOGA YACUMAMA POR VIR

CURITIBA

2021



MILLENE IVOLELA

PERCURSOS DE UMA PEDAGOGA YACUMAMA *POR VIR*

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, na Linha LICORES, setor de Educação. Universidade Federal do Paraná, como requisito para a obtenção de título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Claudia Madruga Cunha

CURITIBA

2021

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de  
Bibliotecas/UFPR-Biblioteca do Campus Rebouças  
Maria Teresa Alves Gonzati, CRB 9/1584

Ivolela, Millene.  
Percurso de uma pedagoga *Yacumama* por vir / Millene Ivolela. -  
Curitiba, 2021.  
94 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná. Setor de  
Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação.  
Orientadora: Profª Drª Claudia Madriga Cunha

1. Educação – Estudo e ensino. 2. Cultos. 3. Curandeiros. 4. Imanência.  
5. Natureza – Poder de cura. I. Título. II. Universidade Federal do Paraná.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
SETOR DE EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO -  
40001016001P0

## TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da dissertação de Mestrado de **MILLENE IVOLELA** intitulada: **PERCURSOS DE UMA PEDAGOGA YACUMAMA POR VIR**, sob orientação da Profa. Dra. CLAUDIA MADRUGA CUNHA, que após terem inquirido a aluna e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de mestre está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 02 de Março de 2021.

Assinatura Eletrônica

06/04/2021 13:35:33.0

CLAUDIA MADRUGA CUNHA

Presidente da Banca Examinadora (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica

08/03/2021 23:59:01.0

MARYNELMA CAMARGO GARANHANI

Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica

09/03/2021 15:14:36.0

KÁTIA MARIA KASPER

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ )

Entre as fontes inesgotáveis de amor:

Cecília (*in memoriam*), sua potência de vida que me inspira a buscar um mundo repleto de possibilidades;  
Juan Miguel, luz que me desperta diariamente para quem quero ser.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço à Vida, que me conduz no entre das águas serenas e turbulentas, nem sempre compreendidas por mim, mas que, no movimento das marés, se tornam límpidas e significativas.

À minha avó Guiomar (*in memoriam*), lugar de aconchego e acolhimento, que me mostrava meu lugar no mundo num intenso processo de conhecer e reconhecer, em meio às plantas, aromas, texturas e saberes diversos.

À minha mãe (*in memoriam*), seu mapa de vida, que me aponta os caminhos para uma trajetória baseada na honestidade, na superação, na força, na leveza e na plenitude do amor.

Ao meu pai Hertes, pelo dom da vida. Suas habilidades e traços artísticos me mostram uma vida com mais graça e cor.

Ao meu filho, Juan Miguel, luminosidade do amor incondicional. Minha maior fonte inspiradora, exala a fragrância da infância e me desperta a cada dia para a beleza de viver.

Ao meu companheiro e melhor amigo, Juan, por me apresentar outros mapas, me conduzir a outras tendas, a fim de que eu possa resgatar, ressignificar e aprender novos saberes. Sua parceria me leva a viver plenamente o meu propósito.

Aos meus irmãos, Romeu e Marcelo. Vocês carregam fragmentos da fortaleza que nos motiva e nos inspira a caminhar sempre à frente. Nosso elo é o meu conforto.

Aos meus sobrinhos, Raul e Helena, afetos que, junto ao Juan Miguel, me motivam a pesquisar e trabalhar por uma educação da diferença, acessível a todos. Desculpem as minhas muitas ausências e descuidos.

À minha Orientadora, Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Claudia Madruga Cunha, pela motivação constante, pela confiança, pela presença e sensibilidade no decorrer do processo desta pesquisa, por me inspirar de tantas formas, pela paciência e persistência em me deslocar tantas vezes, a fim de me apresentar a outros mundos possíveis.

Aos meus colegas de turma do mestrado acadêmico, ao Grupo Rizoma e aos professores que auxiliaram na construção dessa caminhada, especialmente à Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Kátia Kasper e à Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Marynelma Garanhani. Momentos preciosos de trocas, pesquisadores admiráveis que o tempo acadêmico gentilmente me presenteou.

À coordenadora do Período Integral do Colégio Marista Santa Maria, no qual sou docente, Josiane Miara Barbosa, bem como ao diretor acadêmico, Everson Caleff,

pela confiança em minha pesquisa, pela flexibilidade na carga horária de trabalho, para que eu pudesse frequentar as aulas e por me permitirem (re) significar minhas práticas docentes.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, ao qual sinto profunda gratidão e orgulho, por abrir as janelas e me mostrar um mundo repleto de possibilidades, que impactam e transformam a nossa sociedade.

E o meu especial agradecimento às sementes de *Yacumama*: estudantes, que são minha fonte de inspiração. Por vocês e por aqueles que chegarão, todo o meu esforço e toda a minha dedicação para que presenças tão potentes como as de vocês sejam reconhecidas e valorizadas, não só dentro dos espaços escolares, em nossa sociedade, mas, especialmente, dentro de vocês mesmos.

Que possamos ressignificar o contexto educacional dentro e para além da sala de aula. Que possamos ter o olhar expandido, a fim de acolher a subjetividade em cada processo. Num constante devir, naveguemos entre essas águas que deslocam os saberes educacionais que ainda nos aguardam.

## RESUMO

Na sociedade atual, marcada pela cultura tecnológica e científica, consumo exacerbado, imediatismo em resolver questões que muitas vezes precisam do amadurecimento do tempo para ser encaminhadas, são constantes os movimentos que tornam as mentes barulhentas, dispersam a concentração e conexão consigo mesmas, distanciando as pessoas das suas potências criativas e criadoras. São tempos de reconstruir os processos formativos pelos quais passamos durante toda uma vida, restaurar tendas, acender fogueiras, ocupar espaços outros que nos habitam, prover novas experiências de estar vivo para fins de nutrir de saberes ancestrais, mágicos, sensitivos nossos modos de educar. Esta pesquisa, ao refletir sobre o diálogo entre o campo da Educação tradicional e o das Práticas Integrativas Complementares, problematiza como alguns conteúdos desenvolvidos em tais práticas podem vir a colaborar com a formação humana, na escola e fora dela. Tendo por objetivo apontar pistas para a efetivação dessa colaboração, sustenta sua análise teórica na Filosofia da Diferença, proposta por Gilles Deleuze e Felix Guattari. Traz os conceitos desenvolvidos de rizoma, imanência, desterritorialização, reterritorialização, territorialização, devir, entre outros, acessados numa breve leitura da Baruch Espinoza, para fins de fundamentar uma análise que envolve os saberes ancestrais que nos constituem, afirmando e autorizando este conhecimento. Organizo em uma pesquisa (auto) cartográfica, movimentos de uma existência profissional afetada pelo processo de construção e busca de uma profissionalidade outra; trata do processo de metamorfose (CUNHA, 2011), de uma professora tradicional que está se construindo como Pedagoga *Yacumama*. Ambas me coabitam, uma intercede na atmosfera da outra, produzindo o efeito do lugar do entre lugar. Torna-se necessário então, romper as barreiras do convencional, do tradicional e apresentar-se ao mundo como uma Pedagoga em devir, uma educadora cuidadora, curandeira. A busca de constituir e de legitimar sua presença nos espaços inspira os caminhos desta pesquisa. Daí retomar os processos educativos/formativos que passaram a constituir saberes diversos, intuições e abertura a outras sensibilidades. Esse conjunto promove instrumentos didáticos, estratégias, colocam outro pensar em movimento. Alude a razão que se flexibiliza, a intuição e a sensibilidade que se expandem, quando busca tornar-se uma Pedagoga *Yacumama*, alguém que é ao mesmo tempo sujeito e objeto desta pesquisa, que transita pelos saberes que envolvem as técnicas integrativas, práticas vindas do Reiki, do xamanismo, entre outras correntes alternativas de cura, acolhendo os ensinamentos experienciados pelos povos originários. A memória residual que vem desses povos ancestrais pode ser acessada através de ensinamentos sobre o sagrado e é bem-vinda a sensibilizar um corpo sutil que atua com essas ferramentas na educação. Vários lugares inspiram os caminhos desta pesquisa, que cartografa processos educativos/formativos que habitam saberes diversos, intuições e outras sensibilidades. Mundos possíveis.

Palavras-chave: Filosofia da diferença. Práticas Integrativas Complementares. Pedagogia *Yacumama*. Saberes ancestrais. Práticas de Imanência.



## ABSTRACT

In today's society, marked by technological and scientific culture, exacerbated consumption, immediacy to resolve issues that would often need maturation to be addressed, the movements that make noisy minds are constant and it disperses concentration and the possibilities of connection with ourselves, holding off people from their creator and creative powers. These are times to rebuild formative processes that we have been through during our lifetime, time to restore tents, to light fires, to occupy other spaces that inhabit us, to provide new experiences of being alive in order to nurture ancestral, magical and sensitive ways of educating. This research, reflecting on the dialogue between the field of traditional Education and the Complementary Integrative Practices, problematize how some content developed in such practices may come to collaborate with human education, at school and outside it. Aiming to point out clues to the effectiveness of this collaboration, it supports its theoretical analysis in the Philosophy of Difference, proposed by Gilles Deleuze and Felix Guattari. It brings the developed concepts of rhizome, immanence, deterritorialization, reterritorialization, territorialization, to be accessed, among others, accessed in a brief reading of Baruch Espinoza, in order to support an analysis that involves the ancestral knowledge that constitutes us, affirming and authorizing this knowledge. In an (auto) cartographic research, I organize movements of a professional existence affected by the construction process and search for another professionalism; it deals with the process of metamorphosis (CUNHA, 2011), of a traditional teacher who is building herself as a Yacumama Pedagogue. Both cohabit in me, one intercedes in the atmosphere of the other, producing the effect of the place between places. It becomes necessary then, to break the barriers of the conventional, of the traditional teacher and to present itself to the world as a Pedagogue in becoming, a caring educator, healer. The search to constitute and legitimize their presence in spaces inspires the paths of this research. Hence resuming the educational / training processes that had constitute diverse knowledge, intuitions and openness to other sensitivities. This set promotes teaching tools, strategies and puts another kind of thinking in motion. It alludes to the reason that becomes more flexible, the intuition and sensitivity that expand, when it seeks to become a Yacumama Pedagogue, someone who is both the subject and object of this research, who transits the knowledge that involves integrative techniques, practices coming from the Reiki, from shamanism, among other alternative currents of healing, embracing the teaching experienced by the original people. The residual memory that comes from these ancestral peoples can be accessed through teaching over the sacred and is welcome to sensitize a subtle body that works with these tools in education. Several places inspire the paths of this research, which maps educational / training processes that inhabit diverse knowledge, intuitions and other sensitivities. Possible worlds.

Keywords: Philosophy of difference. Complementary Integrative Practices. Yacumama pedagogy. Ancestral knowledge. Practices of Immanence.

## SUMÁRIO

<b>LA LOBA.....</b>	<b>09</b>
<b>ENTRE TERRITÓRIOS: PERCURSOS E DESVIOS DE UMA PEDAGOGA.....</b>	<b>10</b>
<b>1. IGARAPÉ: MAPAS DO POR VIR.....</b>	<b>24</b>
UM ENCONTRO: PEDAGOGIA E CURANDEIRA.....	33
<b>2. DA IDENTIDADE À DIFERENÇA: A BUSCA DE UMA PEDAGOGA.....</b>	<b>39</b>
FILOSOFIA DA DIFERENÇA E EDUCAÇÃO.....	43
EM BUSCA DE UMA PEDAGOGIA DO SENTIDO.....	47
A NATUREZA DOS AFECTOS DE ESPINOSA.....	52
<b>3. PRÁTICAS DE UMA PEDAGOGA YACUMAMA POR VIR.....</b>	<b>58</b>
PRÁTICAS INTEGRATIVAS COMPLEMENTARES .....	61
REIKI – SISTEMA USUI DE CURA NATURAL.....	62
MÚLTIPLOS OLHARES SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS.....	63
PRÁTICAS DE IMANÊNCIA.....	68
CURSO DE REIKI INFANTO-JUVENIL.....	68
Deolutivas das famílias.....	72
POMADA NATURAL E ARTESANAL RIZOMA SELVAGEM.....	79
Processo de criação da alquimia.....	83
SEMENTES DE YACUMAMA.....	84
<b>4. A EDUCADORA YACUMAMA POR VIR.....</b>	<b>85</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>92</b>



## **<sup>1</sup>La Loba**

*Existe uma velha que vive num lugar oculto de que todos sabem, mas que poucos já viram. Como nos contos de fadas da Europa oriental, ela parece esperar que cheguem até ali pessoas que se perderam, que estão vagueando ou à procura de algo.*

*Ela é circumspecta, quase sempre cabeluda e invariavelmente gorda, e demonstra especialmente querer evitar a maioria das pessoas. Ela sabe crocitar e cacarejar, apresentando geralmente mais sons animais do que humanos.*

*Dizem que ela vive entre os declives de granito decomposto no território dos índios tarahumara. Dizem que está enterrada na periferia de Phoenix perto de um poço. Dizem que foi vista viajando para o sul, para o Monte Albán, num carro incendiado com a janela traseira arrancada. Dizem que fica parada na estrada perto de El Paso, que pega carona aleatoriamente com caminhoneiros até Morelia, México, ou que foi vista indo para a feira acima de Oaxaca, com galhos de lenha de estranhos formatos nas costas. Ela é conhecida por muitos nomes: La Huesera, a Mulher dos Ossos; La Trapera, a Trapeira; e La Loba, a Mulher-lobo.*

*O único trabalho de La Loba é o de recolher ossos. Sabe-se que ela recolhe e conserva especialmente o que corre o risco de se perder para o mundo. Sua caverna é cheia dos ossos de todos os tipos de criaturas do deserto: o veado, a cascavel, o corvo. Dizem, porém, que sua especialidade reside nos lobos.*

*Ela se arrasta sorrateira e esquadrinha as montanhas e os arroios, leitos secos de rios, à procura de ossos de lobos e, quando consegue reunir um esqueleto inteiro, quando o último osso está no lugar e a bela escultura branca da criatura está disposta à sua frente, ela senta junto ao fogo e pensa na canção que irá cantar.*

*Quando se decide, ela se levanta e aproxima-se da criatura, ergue seus braços sobre o esqueleto e começa a cantar. É aí que os ossos das costelas e das pernas do lobo começam a se forrar de carne, e que a criatura começa a se cobrir de pelos. La Loba canta um pouco mais, e uma proporção maior da criatura ganha vida. Seu rabo forma uma curva para cima, forte e desgrenhado.*

*La Loba canta mais, e a criatura-lobo começa a respirar.*

*E La Loba ainda canta, com tanta intensidade que o chão do deserto estremece, e enquanto canta, o lobo abre os olhos, dá um salto e sai correndo pelo desfiladeiro.*

*Em algum ponto da corrida, quer pela velocidade, por atravessar um rio respingando água, quer pela incidência de um raio de sol ou de luar sobre seu flanco, o lobo de repente é transformado numa mulher que ri e corre livre na direção do horizonte.*

*Por isso, diz que, se você estiver perambulando pelo deserto, por volta do pôr-do-sol, e quem sabe esteja um pouco perdido, cansado, sem dúvida você tem sorte, porque La Loba pode simpatizar com você e lhe ensinar algo — algo da alma.*

---

<sup>1</sup> Mulheres Que Correm Com Os Lobos. Clarissa Pinkola Estés.

## ENTRE TERRITÓRIOS: PERCURSOS E DESVIOS DE UMA PEDAGOGA

Começo esta apresentação retomando o fragmento posto acima. Há uma loba em mim, um arquétipo feminino que acolho e permito que dialogue com outros saberes que se apresentam na minha realidade de professora. Saberes ancestrais que me habitam e se movimentam na mulher, professora, profissional, pessoa, filha, mãe e uma avó, uma multiplicidade que se unifica em mim e opera nas rotinas que compõem minha realidade. Creio que dar vida a algumas fábulas melhora nossas verdades, nos força a observar os mistérios da vida, amplia nossos horizontes, convoca outros seres/saberes que nos habitam, outros mundos que não estão a serviço de uma sociedade que se organiza sob as leis do capital, tende a oportunizar, como disse Krenak (2020), que se adie o fim do mundo.

Afinal, a mesma ciência que utilizamos na escola já devastou florestas, segregou populações, dizimou espécies de animais, produziu síndromes e vírus; a racionalidade sob a qual organizamos nossas verdades já gerou a guerra, alimenta disputas equivocadas nessa sociedade do consumo, formas de controle e de discriminação dos grupos que dela participam. Enfim, já faz bom tempo que o iluminismo humanista, fundado numa perspectiva patriarcal, que afirma a cultura ocidental europeia em detrimento de outras culturas, mostrou seus limites e a necessidade de renovar ou ampliar a o conteúdo humano e a consequente noção de vida que ele instaura (Dosse, 2018).

Clarice Estés (1994), a autora que trago acima, pode ser entendida como analista junguiana, doutora em estudos multiculturais e psicologia clínica pelo *The Union Institute* e escreve sobre o papel dos instintos da natureza feminina. Tem inspirado grupos de mulheres por meio dos seus contos e histórias coletadas em anos de pesquisa, que buscam a cura aos atributos saudáveis e instintivos do arquétipo da mulher selvagem.

Com ela ousou iniciar essa narrativa sobre um processo de pesquisa, no qual quis problematizar por que ainda é negado às nossas crianças, acessar certos conhecimentos, temas que não se apresentam no cotidiano da escola, tais como: saberes ancestrais, tradições milenares, práticas interventivas, práticas de cura emocional e espiritual, universo mágico, entre outros saberes, sendo que estes têm grande importância para que o público infante-juvenil conheça e compreenda sua

própria história com base em sua ancestralidade e, com isso, possa lidar melhor com seus sentimentos e emoções por meio da inteligência emocional. Em todo meu processo profissional como docente, percebo que as sutilezas não são valorizadas e o tempo e espaço escolar acabam sendo ocupados pela objetividade cartesiana, tão comum à Pedagogia tradicional. Amparada por outra passagem dessa autora, reflito sobre a necessidade de desenvolver o olhar para além do convencional, do habitual e do perceptível.

Quando as mulheres reafirmam seu relacionamento com a natureza selvagem, elas recebem o dom de dispor de uma observadora interna permanente, uma sábia, uma visionária, um oráculo, uma inspiradora, uma intuitiva, uma criadora, uma inventora e uma ouvinte que guia, sugere e estimula uma vida vibrante nos mundos interior e exterior (ESTÉS, 1994, p.21).

Tendo Estés por inspiração, me conecto com o exemplo de La Loba, o que me proporciona a reflexão acerca do nosso arquétipo feminino. Assim como a loba, a mulher vive em meio ao coletivo, entretanto, tem seu papel, único e individual.

Começo essa dissertação fazendo um levantamento da minha caminhada profissional, que não se desprende do pessoal, no meu entendimento. Preciso recorrer a esse traçado para mostrar as escolhas que fiz e sob que processos foram feitas, numa busca por sentidos, que acolhem o que me torno no observar a profissional da educação que age em mim. Sempre busquei dar sentido aos fatos ao meu redor, mas, na maioria das vezes, a interpretação do que se passa ou se passou, não é a mesma no olhar externo. Para mim, diversas situações dessas práticas cartesianas nunca fizeram sentido, visto que este é apenas um olhar só para o externo.

Discorro um pouco sobre minha trajetória pessoal, que inspira traços singulares à profissional que trago atualmente, ou seja, atuo no período do contraturno numa escola de educação privada, como uma professora que ousa atravessar suas práticas tradicionais com meios diferenciados de compreender e atuar no contexto educativo, numa tentativa de ressignificar o que foi vivenciado por mim durante todo o meu processo de formação educativo.

Tenho muitas lembranças da minha infância, especialmente da casa da minha avó Guiomar, conhecida como Vó Mara e do meu avô Oscar: do cheiro da terra

molhada, dos tomatinhos cereja que comia direto do pé, de subir na goiabeira, do jabuti que morava em seu quintal, do cheiro de hortelã. Aliás, sinto falta de avó, desse lugar de acolhimento com cheirinho de poejo, de segurança e de cura. Era época em que a infância tinha aroma de pureza, simplicidade, alegria.

Veza por outra, a avó me carregava para o centro da cidade da grande São Paulo, minha cidade natal. Em outros momentos, levantávamo-nos de madrugada para visitar a bisavó Alice, numa cidade vizinha. Era longe. Eu gostava de ir até lá, especialmente pela companhia da Vó Mara, que demarcava mundos no aconchego e ampliava outros nos passeios. Num intenso processo de conhecer e reconhecer, a avó mostrava meu lugar no mundo. Vó que se desprendia no afeto e no cuidado. Quando ficávamos doentes, ela ia ao quintal colher as ervas para preparar o chá. O saber popular diz que o universo traz para o quintal as ervas que precisamos para a própria cura.

Aos meus nove anos de idade nos mudamos para Curitiba. Mesmo distantes fisicamente, a mãe e a avó mantinham contato com frequência e minha avó era a âncora que a sustentava. Passados três anos, chegou o momento da partida da nossa matriarca e, aparentemente, o fim de toda uma história de afeto, aprendizagens, conhecimentos e muito amor.

Sinto que minha mãe carregava a força dessa avó, bem como suas habilidades com a medicina natural. Sempre conectada com sua intuição, demonstrava acentuada sensibilidade mediúnica. No meio de tantas narrativas curiosas, eu fui crescendo na diversidade entre a medicina natural dos ensinamentos da avó e as experiências mediúnicas que presenciava da mãe. Quando eu tinha 26 anos, a mãe, mestra, protetora e guardiã deixou este plano, após lutar por anos contra um câncer que se manifestava, a cada etapa, mais invasivo.

Ficou a saudade e a gratidão por tudo que ela havia me proporcionado enquanto ser humano. Após sua partida, entrei num processo intenso de luto. Entretanto, as conexões e forças femininas dessas ancestrais impulsionavam o meu barco para que eu mudasse totalmente os sentidos das velas e, conseqüentemente, do meu destino, tanto pessoal como profissional.

Foi então que a inquietação com o meu modo de viver começou a ficar insustentável. Sem planejar muito, deixei o instinto realinhar minha vida. Acredito que o processo do luto foi intenso demais, me desconfigurou de tudo o que eu acreditava que era.

Minha primeira formação técnica foi na área de saúde. Transitei a meio de ocupações diversas, trabalhando entre farmácias, hospitais, bancos de sangue, laboratórios de análises clínicas; estudei e trabalhei por anos nesses ambientes que oportunizam curas físicas. Sem sair da área, cursei Administração de Empresas, curso o qual precisei interromper numa das etapas em que minha mãe adoeceu.

Durante o processo de luto, começo, então, a tecer fios de um recomeço que significou, em minha percepção, a reconexão com minha mãe: retornar para a Universidade. Foi quando interrompi o curso de Administração de Empresas, que era uma escolha exclusivamente minha, e fui buscar uma formação acadêmica em Pedagogia, profissão que, antes de ser minha escolha, foi algo que minha mãe almejou para mim. Naquela época o objetivo com esse deslocamento acadêmico era me aprimorar em Pedagogia Hospitalar. Contudo, senti um forte chamado para aproximar as áreas de educação e de saúde. Olhando para o que passou, não imaginava me tornar profissional da educação ao mesmo tempo em que me tornaria também uma curandeira, facilitadora de outras artes e saberes...

Tão logo iniciei a graduação, recebi uma proposta para trabalhar em um colégio privado em Curitiba, que pertencia à mesma rede da universidade na qual cursava a faculdade. Era, definitivamente, a transição de carreira que eu tanto buscava e foi por meio dessa possibilidade e de alguns reencontros vivenciados neste espaço, que aprendi muito sobre a parte administrativa e pedagógica do campo educacional. Além disso, fui levada a me reconectar com a espiritualidade de forma mais intensa, como descrevo mais adiante.

Concluí o curso de Pedagogia em 2011, para o qual não poupei esforços e me dediquei de forma íntegra. No mesmo ano, fui contratada como professora regente em um outro colégio da rede privada de Curitiba, no qual já estava há 6 meses estagiando. Logo no ano seguinte, fui aprovada num concurso público e ingressei como docente na Prefeitura Municipal de Curitiba. Permaneço em ambas funções até hoje. Porém, minhas atividades profissionais e de sustento da vida, não vêm exclusivamente dessas duas ocupações. Investi em uma terceira via.

Essas muitas que sou, assim como as formas de agir e pensar que me habitam profissionalmente, dizem de um longo processo no qual me construo e reconstruo, que se fez por etapas. No colégio privado, minha primeira turma como docente foi de 6º e 7º ano do Ensino Fundamental II, no período do contra turno. Minha função é a mesma até hoje: auxiliar os estudantes em todos os componentes



curriculares, preparando estudos extras, revisões, atividades diferenciadas, com foco em práticas para trabalharem a organização pessoal, metodologias e técnicas de estudos e o gerenciamento da sua própria autonomia.

É um espaço totalmente diferenciado, que busca acolher os estudantes que ficam no colégio em tempo integral. Hoje percebo como o Universo tece teias complexas para nos aproximar do fundamental: minha primeira turma como professora regente foi com pré-adolescentes. Estar com essa faixa etária e reviver meus próprios dramas por meio de suas questões era o que eu mais precisava naquele momento, mesmo porque, naquele ambiente, ficamos mais próximos dos estudantes e de todas as questões afetivo-emocionais que os permeiam.

No ano de 2012 fui convidada a lecionar o componente de Ensino Religioso, pela Prefeitura Municipal de Curitiba, o que me ocasionou uma enorme satisfação, pois já sentia bastante afinidade com a temática que envolve a disciplina. Fui ativando os recursos que reuni no período em que cursava a Universidade, tempo no qual passei a investir em formações paralelas à minha formação acadêmica, segui esse hábito depois de formada. Mais uma vez, sentia que uma força mágica conduzia a agulha que tecia essa história, revivendo minha mãe e minha avó, conduzindo a disciplina de Ensino Religioso, pois sentia que trazia para a prática pedagógica todos os ensinamentos que ambas me legaram, no decorrer da minha trajetória, junto a elas. Era o momento de cultivar e de trocar saberes, no campo da Educação, com os estudantes do Ensino Fundamental I e reviver os conhecimentos que recebi das minhas ancestrais.

Em ambas as escolas, eu estava fazendo um trabalho que ressoava com aquilo que entendia ser processo educacional. Sentia que o que eu fazia era importante e minhas práticas agregavam positivamente na formação da personalidade e do caráter de dezenas de crianças e adolescentes. Percebia minha contribuição por meio das mudanças de posturas, hábitos e pelas formas com que eles aprendiam a se compreender e mediar seus próprios conflitos. Essa satisfação contribuía para superar os empecilhos que todas nós educadoras, as que escolhem essa profissão, se deparam.

Diante das dificuldades vivenciadas, iniciei uma busca intensa de autoconhecimento, passando por algumas experiências energéticas que, somadas, foram construindo a base do que sou e do que busco atualmente. Comecei a me

compreender de outra forma e, assimilando tudo isso, foi que senti a necessidade de buscar aprender a técnica do Reiki<sup>2</sup>. Meu trabalho começava a ter outro significado.

Mergulhei num processo terapêutico profundo. Estava tecendo minha estrada com novos fios, como devem entender os discentes: devem tecer suas estradas de modo pessoal e interpessoal. Após dois anos em que atuava nesses dois espaços escolares, recebi o Master Reiki, último grau, que é restrito a apenas convidados, e que possibilita ao mestre iniciar outras pessoas que desejam se tornar terapeutas Reikianos. Foi nesta fase que me percebi investindo em me tornar uma terapeuta de Práticas Integrativas Complementares, para além da profissional que atua nas salas de aula, o que vem me abrindo caminhos para conhecer e para me aprofundar em técnicas diversas dentro deste contexto.

Dando continuidade a essa busca, respirando e confiando no processo, me iniciei num grupo do Sagrado Feminino<sup>3</sup>. Sem saber, na época, entrava em contato, pela primeira vez, com um universo que, mais tarde, seria o divisor de águas na minha vida: o Xamanismo<sup>4</sup>.

Relembro que, por um ano, entrei em mais um movimento bastante intenso de ressignificações. Após iniciar a caminhada com o Sagrado Feminino, senti um chamado para um recolhimento espiritual, vindo por meio de uma cidade chamada São Thomé das Letras – MG<sup>5</sup>. Durante sete dias, respirei a energia daquela cidade mística, recheada de narrativas interessantes, energias densas e fluídas, sutis também, cachoeiras, matas, trilhas, montanhas e muito contato com a natureza. E essa viagem fez todo o sentido, do começo, até hoje. Na primeira tenda em que entrei, encontrei um xamã peruano e logo percebemos uma forte afinidade. Foram dias de aprendizados e de experiências incríveis. Retornei com excesso de bagagem energética e, muito mais que isso, com um futuro companheiro de vida: o xamã peruano.

---

<sup>2</sup> Reiki significa Energia vital universal, é uma técnica que foi redescoberta pelo monge Mikao Usui (1865-1926), que consiste em reequilibrar o fluxo de energia das pessoas, proporcionando curas diversas, prevenções de disfunções as condições necessárias a um completo bem-estar.

<sup>3</sup> Sagrado Feminino representa a conexão e um resgate da mulher com a sua natureza, com seus ciclos e consigo mesma.

<sup>4</sup> Xamanismo: conjunto de técnicas e práticas que culturas ancestrais estimulavam para viver no meio ambiente. Pessoas que desenvolveram dons e habilidades de se conectar com a natureza num processo de imanência.

<sup>5</sup> São Thomé das Letras é uma cidade do sul de Minas Gerais localizada na região da Serra da Mantiqueira. Conhecida como a Cidade das Pedras, montanhas, grutas e cachoeiras, ela é famosa por suas histórias e lendas diversas que a tornaram uma das principais cidades místicas e esotéricas do Brasil, que conta com cerca de 7 mil habitantes.

Passados poucos meses da ida à São Tomé das Letras, esse xamã, chamado Juan, teve a ousadia de apostar no destino e se mudar para Curitiba. Por aqui, fomos tecendo nossos fios e organizando uma jornada, construindo um projeto comum, uma família. Assim, veio o Juan Miguel e o Espaço Terapêutico Waman Wasi<sup>6</sup>.

Waman Wasi, cuja origem indígena significa "Casa do Gavião", é uma das montanhas mais altas da selva peruana. Veio, dessa montanha considerada sagrada pela força energética que representa, pelas possibilidades de curas e pela diversidade das linhagens espirituais que ali habitam, cada qual em constante harmonia com o Todo, o nome do nosso espaço.

A natureza disponível em Waman Wasi simboliza o corpo físico, ou seja, a morada do espírito do sagrado, representado pelo Gavião. No xamanismo, se reconhece este pássaro como "o mensageiro do mundo dos ancestrais". A medicina do gavião ensina que devemos ser observadores dos sinais que a vida nos traz a todo instante. A vida, nesse contexto, representa um processo em iniciação e, por este motivo, é preciso desenvolver uma habilidade intuitiva para perceber as mensagens transportadas dentro do grito do gavião. Este chamado convida a buscar a verdade ou as verdades que habitam o percurso da existência de cada um em sentido mais amplo!

Neste espaço terapêutico desenvolvemos as práticas com atendimentos individuais de Reiki, Curas xamânicas, Cura Quântica Estelar, Ginecologia natural, dentre outros. Para pequenos coletivos, ministramos cursos de Reiki, de ervas, *workshops*, rodas xamânicas e facilitamos o grupo do sagrado feminino chamado Curandeiras de *Yacumama*<sup>7</sup>, com temas direcionados aos processos de curas e desenvolvimento pessoal.

O que Juan e eu movimentamos como práticas de autocuidado e de cura, dentro do espaço terapêutico, envolve saberes de diferentes tradições. Algumas delas vêm do Peru. Fui até lá para me conectar com as origens de meu companheiro, seu país, o berço de suas tradições. Lima me aqueceu o coração, uma explosão de cores,

---

<sup>6</sup> WamanWasi; nome indígena que significa "A casa do Gavião".

<sup>7</sup> *Yacumama* é uma divindade dos povos originários da região da selva peruana que se manifesta na forma de uma serpente. Personagem/forma de pensamento, acolhida nesta pesquisa, que surge de narrativas ancestrais, representada pela força das águas doce que descem da montanha sagrada Waman Wasi - Peru. Esses povos acreditam que ela simboliza a fecundidade, trazendo proteção e movimento. Saberes fornecidos em conversa sobre os mitos locais da selva peruana com a *abuela* Rozalina, indígena peruana, realizada em julho de 2017, Peru.

aromas, idiomas e dialetos, músicas, comidas de ruas, feirinhas ao ar livre, artesanatos e mercados abertos, eram realmente fascinantes.

E após uma viagem de 23 horas que nos distanciava da capital, fomos nos aproximando da região da selva, chegando à cidade de Pampa Yaku – Departamento de San Martín, por ali fomos engolidos pelo silêncio da selva. Essa experiência me sensibilizou no acesso a novas paisagens naturais, frutas exóticas no caminho, tecelagens coloridas, povo solícito e à nova família, que me abriu as portas de outros modos de vida. Foram dias de constantes aprendizados, conexões com as ervas sagradas, plantas de poder que curaram algumas feridas e me apresentavam, posso dizer de forma mais ampla e colorida, possibilidades ou formas de atuação que desconhecia. Embora a intuição da Loba sempre estivesse por perto. Foi uma explosão cultural de saberes indígenas, ancestrais, imigrantes, com a medicina natural das ervas, por meio dos chás, garrafadas, temperos, cantos, tambor xamânico, maraca e muito rezo<sup>8</sup>.

O convívio com o Juan tem exercido o efeito de me aproximar dos saberes ameríndios e do xamanismo. Ele nasceu na cidade de Lamas e seus ancestrais curandeiros vivem em comunidades indígenas chamadas quéchua-lamistas que se situam próximas umas das outras e pertencem ao Departamento de San Martín, na Amazônia peruana. Juan cresceu transitando entre os vilarejos indígenas, aprendeu saberes ancestrais de sua família, bem como dos curandeiros e xamãs da região.

Tê-lo por perto com suas crenças, valores e visões de mundo, vindas das tradições ameríndias que originalmente povoam a América Latina, acabou por deslocar certas concepções ocidentais arraigadas nas minhas práticas. O convívio com esses novos pontos de vista no dia a dia, o acesso aos saberes ancestrais, foram me oportunizando uma reinvenção da minha pedagoga e professora. A abertura do nosso espaço, as trocas conjuntas de técnicas terapêuticas, fizeram com que eu o aproximasse do Reiki e ele me conduzisse aos saberes da tradição xamânica. Essas ressonâncias formam hoje, um conjunto que atua de modo multidisciplinar ou transdisciplinar, trazendo práticas e saberes que interferem nas atividades que desenvolvo nas escolas em que atuo.

As ações didático-pedagógicas que realizo nas escolas se inspiram e se fortalecem nas técnicas terapêuticas que desenvolvemos no nosso espaço. Assim, as

---

<sup>8</sup> Rezo: oração, prece.

práticas que se fundam em saberes diversos, visam acolher os sintomas de uma humanidade fragilizada. Criamos um espaço de acolhida no qual mediamos, transmutamos inquietações, movimentamos energias, despachamos angústias que acompanham pessoas e grupos.

Minha educadora curandeira, posso dizer, acompanha e se desenvolve junto ao trabalho que venho desenvolvendo nas escolas em que atuo. A curandeira e a pedagoga trocam saberes e aprendizados e vão se transformando em um processo que ocorre em paralelo. Ambas são permeadas de modos de proceder e de agir que tendem a perceber os saberes e as práticas de cura como algo que falta à docência da pedagoga e a docência da pedagoga potencializa os saberes e práticas de cura. Tais processos questionam, tensionam os fios da Loba que me constituem, e vêm me acompanhando como um legado das experiências acima relatadas.

Aliás, refletindo sobre minhas práticas, passo a dar-me conta de que estou envolvida em três diferentes fases do que a psicologia chama de desenvolvimento humano: pela manhã, sou professora de Ensino Religioso do 1º ano ao 5º ano do Ensino Fundamental I; no período vespertino, acompanho o 6º e 7º ano no contra turno do Ensino Fundamental II; e à noite, costumo atender adultos, no espaço terapêutico.

Desprender essas diferentes atenções inspiraram um forte desejo de me aprofundar na educação filosófica, para que eu pudesse compreender como se dão as estruturas de pensamentos e desenvolvimento pessoal, a fim de expandir meu trabalho enquanto Professora e Terapeuta, bem como alicerçar minhas práticas por meio de teorias e fundamentações mais conceituadas, visto que entendo a Filosofia como um canal que possibilita a conexão com toda a potência humana, além de oferecer ferramentas e contribuições que ultrapassam a mera transmissão de conhecimentos. Foi então que busquei as terras acadêmicas como suporte, com o intuito de oportunizar aos educandos, no colégio, e nas pessoas que acompanho em meu espaço terapêutico, por meio de metodologias diferenciadas e ferramentas que auxiliem no processo de autoconhecimento, e outras formas de compreender e encaminhar o ensino-aprendizagem.

Na obra “Paulo Freire, mais do que nunca: uma biografia filosófica”, descreve-se que, na filosofia acadêmica, existe uma forma dominante que faz da filosofia um conjunto de ideias, de doutrinas e de sistemas teóricos sobre certos temas ou certos

problemas. Nessa tradição de pensamento, há uma subdisciplina chamada comumente de “filosofia da educação” (KOHAN, 2019, p. 60).

Ao ingressar no Mestrado Acadêmica de educação na UFPR, me inscrevi para a Linha de pesquisa: “Cultura, escola e ensino”, mas acabei sendo selecionada para a linha “Linguagem, corpo e estética”, que se desdobrou da primeira. Nessa segunda linha, passo a fazer parte do Grupo Rizoma e entro em contato com a filosofia da diferença, proposta por Gilles Deleuze junto a Feliz Guattari, entre outras teorias e autores. O retorno à sala de aula da acadêmica, a frequência nas disciplinas e nos estudos regulares do grupo de estudos, deslocou ainda mais concepções enraizadas que estava nutrindo, inclusive, com aspectos que aprendi no curso de Pedagogia. Concepções que passaram a não fazer mais sentido, pelo menos não o mesmo sentido vindo daquela formação que obtive para atuar no magistério em um processo educacional tradicional. Nos estudos e trocas, especialmente no grupo Rizoma, os conceitos deleuzianos foram abrindo espaço para novas reflexões, ressignificando antigos padrões para novas formas de perceber os processos e as relações. O pensamento da diferença envolve ressignificar a tradição em que somos educados a ensinar e aprender. Meus entendimentos começaram a ramificar-se, expandindo as formas de compreender as realidades. Acerca deste aspecto, Gallo (2017) traz sobre Deleuze e a educação:

A metáfora tradicional da estrutura do conhecimento é *arbórea*: ele é tomado como uma grande árvore, cujas extensas raízes devem estar firmadas em solo firme (as premissas verdadeiras), com um tronco sólido que se ramifica em galhos e mais galhos, estendendo-se assim pelos mais diversos aspectos da realidade. Embora seja uma metáfora botânica, o paradigma arborescente representa uma *concepção mecânica* do conhecimento e da realidade, reproduzindo a fragmentação cartesiana do saber, resultado da concepção científica modernas (GALLO, 2017, p.73).

Gilles Deleuze (1925-1995) foi o filósofo principal que despertou reflexões fundamentais para este processo, haja vista que é um dos mais influentes pensadores franceses contemporâneos<sup>9</sup>. Nesse viés, a ideia da diferença é o núcleo de sua filosofia. Para Deleuze (1988), a perspectiva da diferença está ligada ao acontecimento e ele procura compor sua filosofia da diferença como potência

---

<sup>9</sup> Deleuze pensou e se dedicou desde a tradição filosófica, às questões emergentes do século XX, buscando construir uma filosofia imanente e um pensamento do acontecimento.

imane. Suas obras abrem espaço para as singularidades, para os acontecimentos e para as anomalias, eternos excluídos da lógica tradicional, a qual só capta as grandes identidades e não compreende as pequenas diferenças. Percebo que essa ideia também se aplica na realidade escolar em que estou inserida, pois há uma supervalorização das práticas lineares e conteudistas e o processo de desenvolvimento e aprendizado que se dá de maneiras diferenciadas acaba sendo incompreendido, por vezes, até mesmo excluído.

Mais recentemente, ao fazer contato com os estudos da diferença e outros estudos paralelos sobre temas variados tais como: comportamento humano, processos energéticos, física quântica, espiritualidade, mais me frustro com os resultados que observo alcançar nos ambientes escolares em que atuo, visto que preciso lidar com demandas institucionais e burocráticas que vão contra o que eu acredito enquanto educação e diferença. A convivência com adolescentes e as questões socio afetivas, conflitos de valores e outros problemas que chegam a mim, impõem perceber que a educação clássica já não me representa mais. No dia a dia da sala de aula, comecei a me despertar para o fato de que ainda alimento uma Pedagogia romantizada da época da universidade, que não condiz com a rotina vivida em sala, levando-me a confrontar algumas realidades.

Passo a ter acesso, no decurso do mestrado acadêmico, a estudos que têm por base a filosofia da diferença. O pensamento da diferença proposto por Gilles Deleuze e por esse filósofo junto ao psicanalista Felix Guattari passa a contribuir para pensar sobre uma educação que almejo: aquela educação que não se reduz a utilizar aportes conteudistas, cartesianos, lineares, cientificistas em detrimento de outros saberes e compreensões sobre a vida e o mundo. Esses limites acompanham a racionalidade da Pedagogia em que fui formada, barreiras que tento romper, investindo em uma outra pedagogia, ainda por vir, que denomino Pedagogia de *Yacumama*. Uma Pedagogia que se espraia para além da representação, que busca fazer a diferença nas práticas que cria, nas atividades que oferta, em busca de sensibilizar e educar na integralidade.

Reconheço que ainda estou em processo de construção dessa Pedagogia. Entendo que ainda preciso investir em estudos sobre os povos ameríndios, ontologias, hábitos, tradições, valores, a composição das crenças e rituais que conduzem a novos significados sobre o mundo da vida. Por ora, tenho realizado algumas leituras sobre esses temas, ontologia em Kopenawa (2015) e crítica dos valores em Krenak (2020),

autores indígenas cujo pensamento vai suprindo essa busca de conciliar saberes diferentes e múltiplos em uma prática sensível.

Ao propor esse relato, que começa com “La Loba” de Estés (1994), tento manifestar o encontro que há sempre em mim, entre a pedagoga e a curandeira, uma atua aonde outra me movimenta. Problematizo como as práticas de cura e de autoconsciência que tenho deslocado do mundo da curandeira para o mundo da pedagoga têm ativado possibilidades de educar para a diferença. Entendendo, junto a Deleuze (1988), que a diferença é conceito que remete a uma ontologia e, enquanto tal, pode ser ressignificado na noção de que cada existência é única, singular e múltipla, ouso tratar de alguns procedimentos formativos, que envolvem outras sensibilidades, práticas para a criação de si, que não dividem mente e corpo e envolvem uma outra concepção de formação que se relaciona com a terra e libera maneiras de estar no mundo, vindas dos saberes ancestrais e da natureza. Me vejo provocada por reflexões que atendam a abertura de novos espaços no âmbito do ensino básico a estudos que, transversais ao currículo, motivem os/as estudantes a se perceber no mundo e em seu próprio corpo como algo fluido, que participa de um todo.

Retomo minha realidade profissional e, para fins de conclusão desse processo de estudo e pesquisa acadêmica, organizo uma análise que se fez utilizando a cartografia como processo metodológico. Tal metodologia se origina do conceito filosófico criado por Gilles Deleuze e Félix Guatarri, na obra *Mil Platôs 1* (2001). Segundo os autores, um método não é um caminho para saber sobre as ocorrências do mundo, mas, sim, uma forma de pensamento que se desdobra acerca delas e que as toma como testemunhos de uma questão: a potência do pensamento. “Escrever nada tem com significar, mas com agrimensar, cartografar, mesmo que sejam regiões ainda por vir” (DELEUZE; GUATARRI, 2011, p. 19).

Sob tal óptica, compreendo a cartografia como uma figura do desvio, do rodeio, da divagação, da extravagância, da exploração. Sendo na educação, seria uma alegoria não dos espaços fixos, mas das possibilidades de rotas, de caminhos e de resultados. Com essa metodologia, desenvolvo o que problematizo, logo a seguir, em três movimentos território, desterritorialização e reterritorialização.

Tenho por objetivo investigar sobre como essas Práticas Integrativas Complementares atravessam a experiência formativa, que se desloca dos modos de conceber o significado da existência enquanto potência de vida, das concepções



educativas tradicionais. Esta dissertação traz a inquietação do como essas práticas podem se conectar nesse contexto, aproximando-o da concepção deleuziana, guattariana, ambas formatadas, funcionando como Rizoma (DELEUZE, GUATTARI, 1995) que não cessa de se conectar, produzindo outros sentidos e movimentos. Nesse sentido que estabeleço e sobreponho três movimentos com os quais essa análise se organiza.

No primeiro movimento cartográfico, chamado **Igarapé: mapas do por vir**, analiso sobre a territorialização e reflito a proposta do colégio privado no qual atuo no contra turno, trago nessa parte o projeto político e pedagógico dessa escola, hábitos, valores e costumes, os elementos que compõem, atravessam, desdobram e acolhem as práticas que exerço por lá. Territórios que se desfazem, enquanto novas composições se delineiam, num processo vasto de leituras e aberturas de mundos; no segundo movimento, intitulado **Da identidade à diferença: a busca de uma Pedagoga**, trago através de Deleuze, Guattari, Larrosa e seus comentadores, Gallo, Corazza, Cunha e outros autores o que se pode entender por uma educação da diferença, na busca de ampliar as possibilidades de construção da minha própria pedagogia, a *Yacumama*; no terceiro e último movimento, chamado **Práticas de uma educadora Yacumama por vir**, começo a esboçar a **Pedagoga Yacumama**, pedagogia que resgato como um fluir das práticas de imanência, uma composição de diferentes saberes que reúno para fins de organizar práticas diferenciadas, nas escolas em que atuo e no meu espaço terapêutico. Trago também algumas experimentações realizadas nestes e para além destes espaços.

Nessa narrativa, ouso uma tríade, no primeiro movimento da cartografia, trago uma espécie de diagnóstico do ambiente aonde exerço uma pedagogia da tradição que se vê atravessada por práticas que se compõem ou se fundam em outros saberes; ouso, inspirada pelo autores da filosofia da diferença, apontar caminhos para uma educação outra, diferente, *Yacumama*, que traz, além da formação profissional, outras formas de compreender os processos que se constituem como educativos, busca sensibilizar por meio de suas práticas sobre outros saberes e por fim, com Kopenawa (2015) e Krenak (2020), trago olhares para um outro mundo possível dentro da própria escola, no qual vislumbro uma pedagogia *Yacumama*.

Para fins de análise empírica, selecionei as atividades realizadas no último ano, de 2019, para atuar com o 7º ano do Ensino Fundamental II, especialmente no

contra turno do Período Integral. Trato das atividades que venho realizando no colégio privado, com essa série. Escolha por esse colégio para problematizar as atividades que venho desenvolvendo, na busca de uma pedagogia *Yacumama*.

Tal seleção se dá por encontrar neste colégio, especialmente no espaço de contra turno, no qual não exerço ou pratico um currículo regular, a possibilidade de exercer uma prática mais experimental e criativa do que encontro na escola da rede municipal de Curitiba. Sendo esse contexto não tão formal, tenho podido exercer outras práticas pedagógicas, utilizando a criatividade. Exploro saberes, técnicas e práticas que tenho investido em me qualificar. É deste espaço educacional que se originam as minhas observações e que aprofundo as pesquisas no tempo do mestrado acadêmico.

Inspirada pelos conhecimentos da Filosofia da Diferença, busco deslocar a prática docente convencional para outras práticas e resgatar conhecimentos pouco valorizados e trabalhados no contexto escolar.



## 1. IGARAPÉ<sup>10</sup>: MAPAS DO POR VIR

Na primeira parte dessa cartografia, na qual trato da construção em processo de uma Pedagoga *Yacumama* por vir, trago meu território de análise e começo por situar os três movimentos que implicam o processo do conhecimento em Deleuze e Guattari. O território ou a territorialização em Deleuze e Guattari (1992), a Desterritorialização e a reterritorialização.

Vimos, todavia, que a terra não cessa de operar um movimento de desterritorialização *in loco*, pelo qual ultrapassa todo território: ela é desterritorializante e desterritorializada. Ela se confunde com o movimento daqueles que deixam em massa seu território, lagostas que se põem a andar em fila no fundo da água, peregrinos ou cavaleiros que cavalgam numa linha de fuga celeste. A terra não é um elemento entre os outros, ela reúne todos os elementos num mesmo abraço, mas se serve de um ou de outro para desterritorializar o território (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p.103).

Com a criação de uma Filosofia da Diferença, Gilles Deleuze e Félix Guattari possibilitaram uma nova forma de criar, entender, compreender e estudar o pensamento filosófico. Eles trazem uma nova concepção, que se aproxima das questões reais, que é imanente à realidade. É desse movimento, que retira do conceito o caráter representativo e o insere no caráter criativo. Ainda os autores complementam:

Os movimentos de desterritorialização não são separáveis do território que se abrem sobre um alhures, e os processos de reterritorialização não são separáveis da terra que restitui territórios. São dois componentes, o território e a terra, com duas zonas de indiscernibilidade, a desterritorialização (do território à terra) e a reterritorialização (da terra ao território). Não se pode dizer quem é o primeiro. Pergunta-se em que sentido a Grécia é o território do filósofo ou a terra da filosofia (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p.103).

Tal perspectiva corrobora com o conceito de Rizoma, apresentado por Deleuze e Guattari. Conforme os autores:

Um rizoma não começa nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas, inter-ser, intermezzo. A árvore é filiação, mas o rizoma é aliança, unicamente aliança. A árvore impõe o verbo “ser”, mas o rizoma tem como tecido a conjunção “e...e...e...”. Há nesta conjunção força suficiente para sacudir e desenraizar o verbo ser (DELEUZE; GUATTARI, 2011).

---

<sup>10</sup> Igarapé: “Igarapé” é uma palavra indígena, de origem tupi, que significa “caminho de canoa”, é Um riacho que liga duas ilhas entre si ou uma ilha à terra firme.

Os movimentos que foram sendo constituídos em minha trajetória profissional e pessoal, penso que estão alinhados a essa perspectiva da diferença. Isto porque meus caminhos profissionais têm se realizado numa espécie de desvio da tradição da formação pedagógica. Seguindo com o movimento cartográfico, no período em que cursava Pedagogia, iniciei um ciclo paralelo no campo espiritual, que foi o fio condutor para que eu me encontrasse com as Práticas Integrativas Complementares: meu ingresso na Umbanda.

A Umbanda, assim como as demais tradições religiosas, se apresenta com o propósito de religar o mundo terreno com o espiritual, bem como os seres humanos entre si, por meio da evocação do cultivo da honestidade, do amor ao próximo, da solidariedade e da fraternidade. É uma religião não centralizada, fruto de um encontro de culturas, num momento particular na história do Brasil, surgindo pouco depois da Proclamação da República, final do século XIX, ou seja, depois que o país deixou de ser uma nação católica, tornando-se assim, laica.

Algumas são as influências que contribuíram para o surgimento da Umbanda: Cristã, em que os membros da Umbanda seguem os ensinamentos de Cristo; Espírita, pois segundo Allan Kardec, fundamenta-se na crença da reencarnação; Indígena e Africana, no sentido de assimilação do legado oriundo das tradições culturais e sagradas de cada povo primitivo, principalmente por meio dos fatores históricos relacionados à escravidão; Católica, mais precisamente por meio do processo de sincretismo dos santos e a absorção do catecismo; Mística, devido à lei de causa e efeito, enunciada por Helena Petrovna Blavatsky<sup>11</sup>(1991), uma das fundadoras da Sociedade Teosófica.

Em poucos meses eu já trabalhava no terreiro como voluntária, estudando e me desenvolvendo mediunicamente. Foi rápido e intenso. No chão do terreiro comecei a me conectar com fragmentos meus, desconhecidos. Recebi doses diárias de experiências únicas, presenciei curas diversas, especialmente as minhas. A Sociedade Espiritualista Edmundo Rodrigues Ferro, conhecida como Pai Maneco, é considerada o maior terreiro de Umbanda da América Latina. Muitos grupos de pesquisas buscam este espaço para desenvolverem trabalhos de parapsicologia,

---

<sup>11</sup> Nascida em 1831, a russa Helena Blavatsky foi uma das fundadoras da Sociedade Teosófica. Sua obra: **Isis sem Véu** - Uma chave dos Mistérios da Ciência e Teologia Antiga e Moderna refere-se a um tratado sobre o simbolismo das tradições das religiões, com atenção às religiões e filosofias ocidentais.

dentre tantas outras temáticas. Em minha caminhada neste terreiro, cheguei a ser convidada para participar de um grupo de estudos de fenomenologia. Neste grupo, havia parapsicólogos, psicólogos, terapeutas diversos e muitos médiuns comprometidos com os estudos de casos, a fim de trazer aprofundamento em outros recursos teóricos para os fenômenos que presenciávamos. Aprendi muito sobre esse Universo espiritual.

Antes de ingressar na Umbanda, frequentei por 25 anos a SBEE – Sociedade Brasileira de Estudos Espíritos. Por um tempo, fiz parte do Grupo de estudos da Casa, fundamentado na doutrina Espírita Kardecista. Iniciei nessa linha religiosa após vários episódios frustrantes com a Igreja Católica. Contudo, mesmo antes disso, sem tais desapontamentos, sempre demonstrei maior afinidade pelas doutrinas espiritualistas, ocultismo, magias, bruxarias, conexão com a natureza e seus elementais. Práticas não acolhidas pelo catolicismo e que ainda sofrem bastante preconceito, na maioria das vezes, por falta de conhecimento.

Na caminhada dentro da Umbanda realizei a formação em Teologia da Umbanda e participei de uma formação para sacerdote em Umbanda, em São Paulo. Era um universo enigmático, que me impulsionava a querer compreender mais e mais o que estava por trás dessa cultura e práticas, tão ricas. Vários espaços me conectavam com esses conhecimentos.

Na Universidade, no curso de Pedagogia, tivemos a disciplina Ensino Religioso, que era ministrada pelo professor - Filosofia e Ensino Religioso - e frei, responsável pelo grupo de colégio e universidade em Curitiba. Como avaliação final da disciplina, apresentamos, em equipe, um trabalho sobre religiões afro-brasileiras, com exposições em vídeos, entrevistas, além da pesquisa bibliográfica. Este trabalho foi bastante elogiado pela forma como o tema foi apresentado. A partir dele, o frei nos convidou para escrevermos em parceria, um artigo científico com o tema: O legado da Umbanda nas aulas de Ensino Religioso. A pesquisa apoiou-se no ideário pedagógico e metodológico dessa disciplina, inaugurado pela Lei 9.475 de 22 de julho de 1997, principalmente em relação aos aspectos que dizem respeito à salvaguarda da diversidade cultural religiosa do Brasil em âmbito escolar. Teve como objetivo apresentar uma breve contextualização do tema, atendo-se a algumas distinções entre as diversas religiões Espiritualistas Afro-Brasileiras e identificando o legado da religião considerada de origem brasileira, a Umbanda. Este artigo foi publicado no

EDUCERE<sup>12</sup> e após o evento, recebemos alguns convites para disseminar a pesquisa em momentos de formações de professores em algumas escolas.

Entretanto, eu tencionava buscar mais conhecimentos, em outras esferas. E assim, fui navegando entre as religiões, tecendo formas diversas de me conectar com o sagrado, com o transcendente e de manifestar minhas crenças. Porém, o encontro com o Juan me aproximou da perspectiva ameríndia, das cosmologias xamânicas nas quais a divindade habita nossos corpos, uma vez que somos parte de uma só natureza, que é divina em todos os seres que existem (KOPENAWA, 2015). Nos estudos realizados no decurso dessa cartografia, me deparo com a análise da diferença, que traz uma reviravolta no pensamento ocidental, inversão que implica uma revisão do campo do transcendente, conectando-o à existência ou ao imanente. Nesse sentido, por via de uma análise ancorada num pensamento da diferença, posso entender que somos uma unidade múltipla que se auto apreende na experiência concreta da vida. A experiência é vital para o conhecimento, pois este resulta das relações que se estabelece no campo do imanente, o que faz do imanente o plano das relações entre seres humanos e outros seres humanos e/ou inumanos. E dele, do imanente, que brota o plano do mais além, do sobrevoo do “entre”, o campo do transcendente.

No último texto escrito por Gilles Deleuze (2002), *A imanência: uma vida*, se compreende que o que distingue o transcendente da experiência, na medida em que não remete a um objeto, nem pertence a um sujeito (representação empírica), é que este se apresenta como pura corrente de consciência subjetiva, consciência pré-reflexiva impessoal, duração qualitativa da consciência sem um eu. Há qualquer coisa de selvagem e de potente num tal empirismo transcendental. Trata-se da passagem de duas sensações como processos de devir.

Percebi que não necessitava me ajustar a um modelo pré-determinado. Em continuidade, num processo de devir e movimento, Deleuze e Parnet (1998), colocam que não há um termo de onde se parte, nem um ao qual se chega ou se deve chegar. Tampouco dois termos que se trocam. A questão sobre “o que você está se tornando” é particularmente estúpida. Pois à medida que alguém se torna, o que ele se torna muda tanto quanto ele próprio.

---

<sup>12</sup> Congresso Nacional de Educação - EDUCERE - é um evento realizado pela PUCPR a cada dois anos, com o objetivo de promover reflexões sobre formação, prática e pesquisa educacionais em um contexto globalizado, diversificado e de forte demanda social.

Esses movimentos e memórias que, somados, foram construindo a base do que sou hoje. Para Larrosa (2003), a experiência significa “isso que me passa”. Supõe um acontecimento, o passar de algo que não é do ser, nem depende dele. A experiência como um acontecimento exterior ao ser, que passa pelo ser. Ele chama esse lugar de “princípios de subjetividade”, ou ainda, “princípios de transformação”.

A cada dia, minha reflexão sobre o papel dos professores na formação dos estudantes se aprofundava mais. Somos personagens fundamentais dentro da formação social, nossa prática e concepção de mundo são imprescindíveis para a atuação nesse contexto. Mesmo com todo o aumento e influência tecnológica que se tem disponível, a mediação docente é primordial nessa constante demanda de informação, em que o ser humano necessita de aprendizagem, porém requer a compreensão da identidade individual e daquilo que está absorvendo.

As experiências espirituais me levaram para as formações com as Práticas Integrativas Complementares, especialmente o Reiki. Fios que foram sendo tecidos para a construção de uma profissional da área de educação, que busca esse olhar expandido para as diferenças. A Pedagoga foi sendo deslocada pelos processos formativos e depois deslocada pelas perspectivas da diferença, encontradas no tempo do mestrado acadêmico.

Diante da complexidade do atual cenário social e as conseqüentes demandas educacionais, espera-se que as instituições de ensino desenvolvam em seus discentes a capacidade de criar, criticar, questionar e aprender novas maneiras de viver e conviver e, para isso, torna-se necessário, propostas educacionais efetivas e diferenciadas, que respondam aos novos campos de ação do ser humano. Na direção dessa formação humana, é fundamental que os ambientes escolares sejam otimizados e ampliados em termos de tempo e espaço, nos quais sejam envolvidas atividades pedagógicas complementares às que se verificam no cotidiano escolar regular.

Um espaço adequado, com propostas diferenciadas, oportuniza aos estudantes possibilidades reflexivas, criativas, instigadoras, de interação entre todos, tendo como resultado, diversas formas de conhecer, ler e compreender o mundo. No colégio privado encontrei a abertura que precisava, tanto com espaço físico, como dentro da organização pedagógica, para colocar em movimento os saberes que estava adquirindo até então. O trabalho no período do contra turno me possibilita dar vazão a outras formas de construção de saberes.

Aproveitei então os conteúdos trabalhados pelo componente de Filosofia no período regular para que, aos poucos, pudesse aplicar as práticas que sentia necessidade no grupo o qual estava conduzindo. Dessa forma, a educação filosófica torna-se um canal eficiente para trabalhar essas relações. A filosofia carrega um sentimento no próprio nome, na etimologia grega de sua palavra “*philosophia*”; sentimento de saber, saber de sentimento (FERRARO, 2018, apud KOHAN).

Enquanto componente para o desenvolvimento crítico-reflexivo, a educação filosófica envolve a própria capacidade de expressar seus pensamentos, sentimentos, opiniões, valores e atitudes que estimulam o educando a participar ativamente das relações sociais, buscando evidenciar a importância delas para a vida.

Quando se educa em filosofia, não se sabe: sente-se o saber; sente-se o tempo próprio de pensar e saber com outros e outras. Sabe-se no sentido em que sabemos uma comida, em que sentimos. Sabemos amar porque experimentamos, saboreamos, sentimos o amor. Por isso, uma educação só pode ser filosófica para poder ser a educação que é, e também por isso ela só pode ser uma educação *nos* e *dos* sentimentos (FERRARO, 2018, apud KOHAN, p.133).

Observo que uma reflexão voltada para um processo educacional, que traga as concepções filosóficas não apenas como uma disciplina, mas como uma ferramenta que auxilia no desenvolvimento cognitivo, pode como tal envolver os sentidos e uma percepção de estar no mundo – relação entre vida e pensamento – que se agregue aos conhecimentos básicos adquiridos. Trabalhar a filosofia com os estudantes e não para os estudantes. Esses desdobramentos nos aproximam da amorosidade que atravessa os ensinamentos do que Paulo Freire (1985, 1987, 1996) acreditava e tanto nos ensinou sobre, também, a importância do estudante aprender a “ler o mundo”, para depois transformá-lo. As linhas aqui traçadas reforçam esse caminho, sobre uma educação na diferença, na busca do respeito pelo tempo próprio, sem deixar de estimular e motivar, para que cada estudante possa se expressar com os fios que tecem seus movimentos.

Para isso, deixar-me afetar no tempo acadêmico pelas leituras, estudos e diálogos voltados para a filosofia na perspectiva da diferença foi fundamental para a ressignificação das minhas reflexões e práticas educacionais, seguindo a concepção de Silva:



Aproximar -aprendendo, aqui, uma lição da chamada “filosofia da diferença” -a diferença do múltiplo e não do diverso. Tal como ocorre na aritmética, o múltiplo é sempre um processo, uma operação, uma ação. A diversidade é estática, é um estado, é estéril. A multiplicidade é ativa, é um fluxo, é produtiva. A multiplicidade é uma máquina de produzir diferenças -diferenças que são irredutíveis à identidade. A diversidade limita-se ao existente. A multiplicidade estende e multiplica, prolifera, dissemina. A diversidade é um dado -da natureza ou da cultura. A multiplicidade é um movimento. A diversidade reafirma o idêntico. A multiplicidade estimula a diferença que se recusa a se fundir com o idêntico (SILVA, 2013, p.69).

Retomando minha prática no colégio privado, território no qual se situa a análise prática dessa pesquisa, observei que o estudo da Filosofia entrava como componente curricular obrigatório a partir do 6º ano do Ensino Fundamental. Em parceria com o professor do período regular, Filósofo com formação voltada em Filosofia para crianças, trabalhei vários projetos em conjunto. Os alunos do Período Integral se beneficiavam com essa possibilidade de reforçar os conteúdos de forma diferenciada da vista em sala de aula, junto com o grande grupo.

Entretanto, a partir de 2021, a disciplina de Filosofia do período regular foi substituída da grade do Fundamental II pelo componente chamado Conexões XXI. As unidades temáticas dessa nova matriz são: pesquisa; oralidade; apreciação de bens culturais; ampliação do repertório cultural; apresentação de resultados de pesquisa. Mudança que, de certa forma, comprometerá os trabalhos diferenciados que realizamos neste segmento com base na educação filosófica.

Diante de tal mudança de planos, trago a reflexão acerca de que na educação integral, proposta no documento da Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba (2010), entende-se o ser humano em todas as suas dimensões, considerando que o conhecimento é construído, tanto no campo da razão, como no da emoção. Este documento considera que o estudante que permanece na escola em período integral, deve ter uma formação humana em todos os aspectos: afetivo, cognitivo, psicomotor, social e cultural, envolvendo as múltiplas relações com seus saberes e reconhecendo o ser humano na sua singularidade e universalidade.

Dando sequência a essa cartografia, construo nesta parte, o mapa das minhas atividades no 6º e 7º ano do Ensino Fundamental II de um colégio privado na cidade de Curitiba, chamado Colégio Marista Santa Maria, onde busco oportunizar o espaço de desenvolvimento filosófico e crítico dentro do ambiente escolar.

Trago parte do projeto pedagógico dessa escola, a fim de localizar a proposta que a instituição possui para o segundo turno, bem como a orientação para a ação no

chamado Período Integral. Como o Colégio<sup>13</sup> privado pertence ao grupo Marista e o Período Integral não é ofertado em todas as unidades da rede, ainda não existe um documento formal que relate a proposta deste segmento. Entretanto, trago as informações de documentos internos da unidade, escritas pela coordenadora deste setor.

A instituição de ensino em que está sendo realizada a observação da prática educacional, localiza-se no bairro São Lourenço, considerada região nobre da cidade de Curitiba, Paraná, situada a 5 km do centro da cidade. Em 1984, transferiu-se para o endereço atual, neste bairro, mantendo os princípios educacionais e levando adiante a Missão de educar integralmente crianças e jovens, formando-os para a vida cidadã, consciente e comprometida com a verdade. Busca formar crianças e jovens autônomos, solidários e competentes. Conta com toda uma estrutura física e com um qualificado corpo de funcionários e professores, o que torna viável o seu projeto.

Faço na sequência, uma análise do Regimento Escolar, pois esse documento serve para apresentar a configuração do processo educativo, sua estrutura e seus propósitos. Para compreender o projeto educativo desta escola, parece interessante trazer uma breve leitura deste Regimento. Nele há uma Proposta Pedagógica, calendário escolar que materializa seu andamento e os planos de gestão dos diversos setores e áreas de conhecimento.

Em se tratando de gestão, a Colegiada Restrita é o órgão decisor para todos os assuntos estratégicos e operacionais de maior relevância do colégio. É formada pelo Diretor Geral, Diretor Educacional, Gerente Administrativo, Coordenadores do Núcleo Psicopedagógico, Núcleo de Apoio Educacional, Núcleo Pastoral, Secretaria Escolar e Núcleo de Atividades Complementares, e tem como atribuições: reunir-se quinzenalmente para a elaboração de partes do planejamento global da escola, calendários e planos de ação para projetos e eventos; envolver os núcleos na construção de alinhamento entre as áreas; acompanhar os principais indicadores de desempenho do colégio, a exposição dos principais projetos e as ações das áreas e a comunicação de fatos relevantes.

---

<sup>13</sup> Em 1924, esse colégio começou a dar os primeiros passos, abriu suas portas aos 46 primeiros alunos, a 15 de fevereiro de 1925. Foi-lhe concedida a Inspeção Preliminar a 15 de setembro de 1931, passando a permanente pelo Decreto Federal n.º 481, de 09 de dezembro de 1935 - DOE de 24.12.35, reconhecido como Estabelecimento de Ensino pela Resolução n.º 3.133, de 23 de dezembro de 1981 - DOE de 14.01.82. Foi registrado na Secretaria Estadual de Educação do Paraná, sob o n.º 84, de 23 de fevereiro de 1939.

No que se refere à Estrutura Organizacional dessa escola, encontro que ela se constitui por: uma Direção Geral, como órgão máximo de direção (ou chefia) e uma Direção Educacional, que se responsabiliza e rege o que diz respeito à parte pedagógica da escola, ou seja, as seguintes partes: Núcleo Psicopedagógico; Corpo Docente; Conselho de Classe; Núcleo de Apoio Educacional; Núcleo Pastoral. Existe ainda, um Gerente Administrativo e a ele estão subordinados: Núcleo Administrativo; Núcleo de Atendimento; Núcleo de Operações; Núcleo de Atividades Complementares.

Quanto a Projeto Político Pedagógico, pode-se analisar que essa escola se pretende desafiar em busca de novas trilhas educacionais (VEIGA, 2008). Na leitura dessa proposta educativa, se observa a intenção de compromisso com a educação e formação de cidadãos. A ideia é firmar uma ação sistemática, de acordo com os princípios filosóficos e pedagógicos que pretende praticar.

A escola, atualmente, tem que responder a novos desafios, que estão em constante interação. Neste ato de trilhar em direção à qualidade do processo educativo, torna-se importante destacar sobre a reflexão das relações mais amplas da escola com as políticas públicas alicerçadas na visão estratégica, buscando compreender os pressupostos que devem embasar a construção do projeto político pedagógico da instituição de ensino (PPP apud VEIGA, 2008, p.45).

De acordo com o Projeto Político Pedagógico da escola em questão, há uma busca em se identificar, através de uma seleção de princípios e fins, critérios que se dão uma tonalidade à estrutura organizacional e curricular desta unidade educativa, integrante da Província do Brasil Centro-Sul. Esse projeto, norteado por uma visão cristã do ser humano e do mundo, segue as orientações da Igreja Católica e se inspira na espiritualidade de São Marcelino Champagnat, visando a uma educação verdadeiramente evangelizadora de toda a comunidade educativa.

O projeto educativo considera o ser humano um ser livre e responsável, solidário, transcendente, sujeito do seu próprio processo educativo e protagonista na construção de uma sociedade mais justa e fraterna. Nesse sentido, educar é, essencialmente, promover o ser humano para que seja, como indivíduo e membro da comunidade, responsável e generoso; é propiciar o desenvolvimento de suas potencialidades, facilitando a ação da graça divina sobre ele e permitindo a sua "atuação transformadora na sociedade, contra as desigualdades sociais, a competição e o individualismo".

Contudo, trago o questionamento para uma análise futura sobre o porquê as instituições educacionais não abrangerem uma educação para e pela emoção, abrindo espaço para novas culturas, novos saberes, novos conhecimentos que vêm centrados na própria história. Isso é algo relevante a ser considerado, que contempla o conceito da pedagogia da diferença.

Coloco que, ao escolher esta instituição para discorrer a pesquisa, ponderei a proposta do período e da educação de forma integral, bem como a oportunidade, dentro do contexto escolar vivido ali, afinal foi nesse espaço de profissionalidade que encontrei um lugar onde conseguiria conciliar o tempo dedicado aos estudantes, bem como o apoio de que necessitava para desenvolver os projetos/práticas.

### UM ENCONTRO: PEDAGOGIA E CURANDEIRA

A rotina escolar na qual atuo, é parte do período contra turno, que é formada pelo período integral aliado ao período curricular, ou seja, o estudante permanece o dia todo no colégio. O período integral é uma tendência de ensino moderna, estimulada pelas características de vida e necessidade das famílias nos tempos atuais. Tal modalidade tem sido uma solução encontrada pelos pais para administrar o tempo e oferecer aos seus filhos, qualidade de vida.

O período de estudos deste colégio passou, primeiramente, a ser “ampliado” no ano de 2003, para as famílias que assim o desejassem. Com o passar do tempo, a necessidade de manter e aumentar o número de alunos no colégio, aliada à demanda de algumas famílias, levou a equipe pedagógica a criar um projeto de escola em tempo integral. A proposta pedagógica foi idealizada a partir de estudos e de investigações da equipe pedagógica, que, desde o início, procurou proporcionar a formação integral da criança, pensando no respeito e cuidado frente às necessidades de um(a) aluno(a) que passa o dia todo na escola, assumindo, assim, o desafio de tornar esse período, um tempo agradável e acolhedor, que promovesse a aprendizagem significativa, inclusive, por meio das múltiplas linguagens.

Com o passar dos anos, foram sendo adaptados alguns espaços do colégio para acolher aos alunos que, lentamente, aumentavam em número, sempre buscando criar ambientes que fugissem do padrão de uma sala de aula tradicional.

O objetivo pedagógico do precedente Período Ampliado, hoje chamado Período Integral, consiste no incentivo à compreensão entre os estudantes, à busca do apoio

ao desenvolvimento dos colegas, no respeito ao diferente, na tolerância, no saber expressar e receber em um compartilhar de informações, de ideias e de sentimentos. Também busca a autonomia da criança no gerenciamento de conflitos interpessoais de modo pacífico, a colaboração, a cooperação e o cultivo de vínculos saudáveis de acordo com os diferentes papéis atuantes.

Nesse sentido, intervir no que tange às relações interpessoais exige o respeito à identidade pedagógica atribuída à etapa da qual o estudante participa, bem como o respeito à sua identidade pessoal e de grupo frente às condições tempo-espaciais estabelecidas, especialmente, em se tratando do Período Integral.

Como educadora que atua nessa instituição, sou conduzida a realizar a mediação entre a criança e a aprendizagem. “O termo mediação remete ao ato de intervenção intencional do professor, que cria condições para que o aluno aprenda sobre o mundo.” (CF. Projeto Marista para o Ofício de Aluno, p.164). Essa ação educativa deve perpassar o planejar as situações didáticas, a reflexão sobre a concepção de criança, considerando o desenvolvimento integral dela, contemplando as características do grupo e as características individuais, tanto no que se refere aos modos como interagem na escola, quanto aos conhecimentos de saberes de que dispõem. Desse modo, cabe a ambas as instâncias - família e escola - a responsabilidade compartilhada pelo desenvolvimento integral da criança. Isto é, busca-se a concepção integral da criança por meio do desenvolvimento dos aspectos biológicos, psicológicos e socioculturais.

Em suma, a articulação entre os processos de “cuidar e educar” corresponde à visão de que somos, por natureza, seres integrados, na constituição da criatura humana em si e, no fato de que o ser humano é um ser social. Isto é, constitui-se pela e em sociedade. Conceber uma escola que tenha princípios e valores adequados a esse período, trata-se de pensar num espaço educativo com ambientes acolhedores, seguros, instigadores e organizados que oferecem experiências desafiadoras. Dentro dessa perspectiva, temos, conectados, o cuidar e o educar, pois o desenvolvimento das crianças depende de aprendizagens realizadas por meio das interações estabelecidas com o outro, as quais, ao mesmo tempo influenciam e potencializam seu desenvolvimento individual.

Já no Período Integral para o Ensino Fundamental II que se realiza no turno vespertino, encontro os estudantes pela manhã, os que estão no período regular. Nele são ofertadas cinco turmas, do 6º ano à 1ª série do Ensino médio. Cada turma conta

com um professor regente e um professor – estagiário - que o auxilia. Para a formação da equipe de docentes deste segmento, busca-se professores de áreas diversas. Desta forma, o apoio pedagógico com os conteúdos e as trocas são mais proveitosas. É neste segmento que desempenho meu trabalho dentro dessa instituição.

Em geral, a prática dos professores consiste em acompanhar a realização das tarefas de casa, pesquisas, trabalhos, revisões dos conteúdos nos períodos que antecedem as avaliações e produção de atividades de estudo que dão apoio aos conteúdos trabalhados na série. Além disso, busca-se traçar estratégias junto aos estudantes, em parceria com as famílias, a fim de oferecer ferramentas que auxiliam os(as) alunos(as) em sua rotina, como dicas para organização pessoal, técnicas e métodos de estudos, entre outros.

Inclusive, os professores do Período Integral se aproximam com mais regularidade do contexto familiar. Nossa comunicação com os pais ou responsáveis acontece de forma mais ativa, visto que, juntos, estabelecemos combinados, a fim de ajustar a comunicação e recursos para auxiliar os educandos em suas necessidades.

O diálogo constante com os professores do período regular também se faz presente neste segmento. Afinal, o nosso trabalho está diretamente relacionado aos conteúdos trabalhados em sala de aula. Juntos, estabelecemos parcerias, o que é fundamental para que nosso trabalho aconteça de forma mais significativa. No meu caso, foram diversas as oportunidades de ampliarmos os conhecimentos sobre determinado conteúdo, devido a essas parcerias. Alguns desses projetos, descreverei a seguir.

No 6º e 7º ano do Ensino Fundamental II, segmento no qual atuo neste colégio desde minha formação acadêmica (2010), torna-se necessário deslizar entre o tempo pedagógico e o tempo para criar um ambiente fortalecido, que permita e que favoreça a compreensão do ser, estabelecendo relações marcadas pelo afeto, além de estimular um modo de pensar aberto e livre, afinal, como já mencionado, a relação entre professor e aluno é diferenciada, devido ao contexto proporcionado pela proposta do Período Integral.

Os estudantes, nesta fase, encontram-se num processo de amadurecimento e de transição para a adolescência, marcada por diversas transformações físicas, hormonais, emocionais e sociais. Busco, dessa forma, a idealização de um espaço acolhedor, em que as relações de amizade sejam incentivadas e construídas como um exercício para a vida. A ética, o respeito, o cuidado com o outro, semeados e

regados, tanto na escola, como na família, terão o poder de fazer florescer a cidadania em outros jardins.

Como nos traz Freire (1996), sobre as atitudes de quem se encontra em permanente disponibilidade a tocar e a ser tocado, a perguntar e a responder, a concordar e a discordar. Disponibilidade à vida e a seus contratempos:

Estar disponível é estar sensível aos chamamentos que nos chegam, aos sinais mais diversos que nos apelam, ao canto do pássaro, à chuva que cai ou que se anuncia na nuvem escura, ao riso manso da inocência, à cara carrancuda da desaprovação, aos braços que se abrem para acolher ou ao corpo que se fecha na recusa. É na minha disponibilidade permanente à vida a que me entrego de corpo inteiro, pensar crítico, emoção, curiosidade, desejo, que vou aprendendo a ser eu mesmo em minha relação com o contrário de mim. E quanto mais me dou à experiência de lidar sem medo, sem preconceito, com as diferenças, tanto melhor me conheço e construo meu perfil (FREIRE, 1996, p.134).

Busco mediar a relação ativa dos estudantes com o conteúdo, mas, considerando os conhecimentos, a experiência e os significados que eles trazem à sala de aula, seu potencial cognitivo, suas capacidades e interesses, seus procedimentos de pensar, seu modo de trabalhar.

Entendo que o importante é uma formação que os ajude a transformar-se em sujeitos pensantes, visando a formação de estruturas próprias de pensamento, sendo protagonistas de sua caminhada acadêmica. Dessa forma, procuro, no nosso dia a dia, disponibilizar ferramentas para ensinar a aprender a pensar.

Trago as contribuições do pensador, escritor e ativista do movimento socioambiental e dos direitos indígenas, Ailton Krenak (2020), que apresenta reflexões sobre temas como infância, ancestralidade dos povos e os conceitos de passado e futuro desenhados pelas sociedades modernas. Em sua visão, a educação deveria se preocupar mais com o presente do que com o futuro.

A ideia de nós, humanos, nos descolarmos da terra, vivendo numa abstração civilizatória, é absurda. Ela suprime a diversidade, nega a pluralidade das formas de vida, de existência e de hábitos. Oferece o mesmo cardápio, o mesmo figurino e, se possível, a mesma língua para todo mundo (KRENAK, 2020, p.22 e 23).

Na abordagem dessa cosmovisão que os povos originários trazem, tão pouco valorizada neste contexto, em que ressalta sobre a importância do respeito à natureza, sobre meditação, ancestralidade, a importância de valorizar o tempo presente e como esses conceitos podem auxiliar a enfrentar diversos tipos de crises que vivemos, é

que busco amparar e aplicar minhas práticas neste espaço que percebo ser desafiador: pelo estilo da turma, pela faixa etária, pelo perfil das famílias, pela metodologia do colégio. Diferente do espaço terapêutico, por exemplo, onde quem nos procura já busca valorizar e praticar mais desses movimentos. Valorizar os saberes que eles trazem e a tradição em que estão inseridos, mas, também, possibilitar momentos e ferramentas para que eles possam reconhecer outras perspectivas de mundos, inclusive, memórias das suas próprias conexões ancestrais.

O Período Integral do colégio em questão oferece para a Educação Infantil e Ensino Fundamental I, uma proposta denominada Projeto Leitura de Mundo. Para Grazielle Staben<sup>14</sup>, o Projeto de Leitura de Mundo enfoca o ato de “ler o mundo”, viabilizando a argumentação e a competência necessária ao cidadão para construir suas relações, inserido no contexto social. Desenvolve nas crianças a consciência crítica voltada para o mundo que as cerca, por meio das múltiplas linguagens, a partir da compreensão do seu papel enquanto sujeito histórico. São projetos desenvolvidos pelo grupo, a partir de temáticas de seu interesse, com foco investigativo. Valorizam o perfil do aluno pesquisador, comunicador e investigador.

Em geral, cada turma desenvolve em média dois projetos de leitura de mundo por ano, dependendo do interesse do grupo. Outros projetos se ramificam deste, que é norteador, ampliando e enriquecendo o repertório de conhecimentos e habilidades dos estudantes para além dos conteúdos da grade curricular básica. No Ensino Fundamental II, o tempo que os estudantes ficam conosco é reduzido, devido às atividades extracurriculares, como as aulas de Língua Inglesa e as atividades esportivas. Diante disso, procura-se priorizar as atividades do período regular, os estudos extras e revisões para as avaliações, limitando assim, o tempo para que pudéssemos investir neste tipo de projeto.

Entretanto, algo a pontuar, que me chama a atenção, é que é bastante recorrente os estudantes do grupo manifestarem sintomas dessa rotina densa e exacerbada, já em meados do primeiro trimestre do ano, como: ansiedade aflorada, nervosismo, imediatismo, cansaço mental em que, muitas vezes, refletem em desconfortos físicos. Nestes momentos, sinto minhas habilidades terapêuticas atravessarem as práticas docentes, com o intuito de acolher suas necessidades e suavizar esses indicativos da sobrecarga, tanto de compromissos, como emocional.

---

<sup>14</sup> Grazielle Staben é Pedagoga, Professora, Educadora Sistêmica, Reikiana e participou da criação e estruturação do projeto leitura de mundo do Período Integral do Colégio Marista Santa Maria.



Desta maneira, a cada ano, percebo o perfil do grupo e, de acordo com seus interesses, vou colhendo elementos até chegar num tema norteador. Os estudantes são os protagonistas desse movimento. Eles trazem suas necessidades, suas angústias e busco oferecer um ambiente adequado, junto com ferramentas para que eles possam se sentir acolhidos e fortalecidos em suas caminhadas. Não temos um horário específico para essas práticas, como na Educação Infantil e Fundamental I, mas trabalhamos em pequenos grupos ou individualmente, conforme a necessidade e a disponibilidade da tarde.

Assim constato que a liberdade em criar, explorar, expandir e colocar em movimento essas práticas, respeitando os limites do contexto educacional, sempre foram subsídios fundamentais para que meu trabalho pudesse fazer mais sentido.

A renovação da proposta para o Período Integral foi desde um arrojado investimento na estrutura física, como também, o remanejamento da organização e proposta pedagógica, em todos os segmentos. A presença da Língua Inglesa no cotidiano escolar ganha força e caminha para a educação bilíngue. Com isso, os estudantes, que tinham 4 horas de aulas de Inglês por semana, passam a ter 6 horas. O tempo da criança, contrário ao cronológico, de brincar, de socializar, de descansar e de ser criança, tem sido engolido por mais horas/aulas. O Projeto de Leitura de Mundo foi extinto e as oficinas desenvolvidas por mim, também.



## 2. DA IDENTIDADE À DIFERENÇA: A BUSCA DE UMA PEDAGOGA

Neste segundo movimento da cartografia, faço a passagem entre identidade e diferença. Sobre esses aspectos, identifico que na abordagem do termo identidade, a obra *Identidade e diferença: a perspectiva de estudos culturais*, Hall (2013) traz que a identidade é marcada pela diferença e descreve três momentos sobre ela: o primeiro momento refere-se mais primordial, com a ideia de um sujeito centrado, dotado de razão, que é o sujeito do Iluminismo; o sujeito sociológico, que não é totalmente autônomo e é formado na relação com outras pessoas e o sujeito pós moderno, que é o resultado das mudanças que tornam o processo de identificação cada vez mais instável e provisório.

Compreendo que, se antes da era moderna o indivíduo encontrava sua identidade ancorada em apoios estáveis, tradições e estruturas, na modernidade isso deixa de acontecer, emergindo uma posição mais social do sujeito. E na atualidade, a concepção de identidade passa mais para uma ideia de transformação, descentramento profundo do sujeito. Na morte desse sujeito moderno, por um lado estamos diante de uma tentativa de retomar e chamar a atenção para a importância de determinadas narrativas e a forma como esse sujeito moderno se construiu e se colocou como uma visão universalizante perante os demais. Só olhando para a diferença e para outros tipos de identidade é que chegamos nessa reflexão.

Hall (2013), nos ajuda a compreender como isso pode se realizar diante de um contexto em que percebemos, cada vez mais, essa ideia de uma cultura nacional que se propõe unificadora. Ele diz que não há como haver uma cultura nacional, pois todas as culturas são atravessadas por profundas divisões e diferenças internas. É um exercício de poder cultural realizar essa unificação.

Retomar a ideia de representação e identidade, da forma como Hall traz, porque é isso que vai nos permitir entender o que tem alimentado esse discurso nacionalista e identidades múltiplas ou híbridas. O lugar que se fala a partir daí é hegemonia, de um determinado grupo, eurocêntricos, uma visão de quem está no poder, dos grupos “brancos”, dos grupos privilegiados na sociedade. Estes produzem várias representações a partir dos quais a identidade dos outros passa a existir.

Sua abordagem nos instiga a compreender como é importante termos consciência do que entendemos como nossa identidade é fruto de uma determinada estrutura de poder e conjunto de narrativas que construíram de si e do outro. Existe

um processo histórico, mas também existe um processo atual que se dá no cotidiano, nas práticas e cabe a nós questionarmos essa representação dos desfavorecidos da sociedade. Nas palavras de Hall (2013), a formação que se realiza tendo por base a representação, merece ser revisada. Para o autor, por meio dos significados produzidos pelas representações, que damos sentido à nossa experiência e àquilo que somos.

Também questiona nossos sistemas simbólicos, os que atravessam as representações que nós utilizamos na escola. Podemos, inclusive, sugerir que esses sistemas simbólicos tornam possível aquilo que somos e aquilo no qual podemos nos tornar.

A representação, compreendida como um processo cultural, estabelece identidades individuais e coletivas e os sistemas simbólicos nos quais ela se baseia fornecem possíveis respostas às questões: Quem eu sou? O que eu poderia ser? Quem eu quero ser? Os discursos e os sistemas de representação constroem os lugares a partir dos quais os indivíduos podem se posicionar e a partir dos quais podem falar (HALL, 2013, pg.17).

Seguindo o proposto por Hall (2013), é possível compreender que, sendo a universidade um lugar de produção de conhecimento, é preciso abri-la a outras formas de representação, dar espaço a outras narrativas, saberes e valores, é preciso ampliar a formação de professores e perceber as ordens de um outro mundo possível, fora das representações formais de academia. Essa busca por novos saberes e a novas práticas é o motor fundamental para o desenvolvimento da escrita. Compreendo a importância de trazer as teorias de Stuart Hall na introdução deste movimento, pois é preciso entender como alguns significados se constroem, como têm efeito real nas práticas sociais de hoje e reconhecer que esses significados são parte do nosso posicionamento no mundo. Compreender a virada cultural que Hall propõe, implica colocar a cultura junto dos elementos de poder como extremamente atual, relacionada à abordagem mais sócio construcionista, para que possamos intervir criticamente nessa realidade que está sendo construída. A linguagem opera com esse sistema, que representa não só o diálogo, mas também a construção de sentido e visão de mundos, que podem ser compartilhadas e dialogadas.

Deleuze, no rastro de Nietzsche, buscava a possibilidade de o pensamento ser capturado pela vida, inventando categorias flutuantes, aptas a entender a mobilidade, a invenção e a criação incessantes (DOSSE, 2010). Deleuze motiva-nos

a pensar acerca de como o pensamento se organiza com conceito de rizoma, criado junto a Guattari, no fim dos anos 70 (GALLO, 2007, p.71).

Em Deleuze e Educação, Gallo (2007) traz que o rizoma é regido por seis princípios básicos, dentre eles, o Princípio da cartografia, que diz:

O rizoma pode ser mapeado, cartografado, e tal cartografia nos mostra que ele possui entradas múltiplas; isto é, o rizoma pode ser acessado de infinitos pontos, podendo daí remeter a quaisquer outros pontos em seu território. Já o paradigma arborescente remete ao mesmo porque “toda a lógica da árvore é uma lógica da cópia, da reprodução”. O rizoma, porém, enquanto mapa, possui sempre regiões insuspeitas, uma riqueza geográfica pautada numa lógica do devir, da exploração, da descoberta de novas facetas (GALLO, 2007, p.77).

Ou seja, os pontos se conectam a outros pontos, sendo o rizoma que segue o princípio da multiplicidade. No século XX, marcado pela revolução no pensamento e o convite a uma nova forma de definir a função da filosofia como criação de conceitos como rizoma, imanência, desterritorialização, reterritorialização, territorialização, linhas de fuga, devir, entre outros, a concepção de experiência histórica entra em transformação junto à visão de um indivíduo que reformula suas formas de estar no mundo. Esses conceitos mostram que a diferença foi tomando uma proporção de maior importância e, então, surgiu a filosofia da diferença, em que Gilles Deleuze procura estudar a diferença e repetição e como isso vem mostrar a realidade da diferença e talvez o caráter mais construído, mais simbólico da repetição. A respeito das contribuições da filosofia deleuziana, Kohan disse:

A filosofia cria. Gilles Deleuze já foi suficientemente explícito: a filosofia cria conceitos. Mas não é verdade que a filosofia possa se caracterizar pela criação de conceitos. Não. No mínimo, não inteiramente. A filosofia faz algumas outras coisas. Pelo menos cria outras coisas: estados de espírito, afecções, emoções, vibrações, mundos... E não só cria. Também faz outras coisas: des-cria, des-crê e des-entende; intensifica, interrompe, interfere; sus-pende; sus-peita; sus-tenta. E muito mais. Inclusive, pace Deleuze, não é verdade que ela não reflita e não comunique. Claro que a filosofia não é a única nem imprescindível para refletir, mas também ela pode refletir de outra maneira; e ela também pode comunicar outra coisa diferente dos comunicadores, a começar por outra relação comunicante (KOHAN, 2009, p. 91).

Portanto, a filosofia da diferença nos mostra uma visão desprovida de preconceitos, em que o ser que vive no tempo acompanha a mudança qualitativa dos instantes. Isso dá à nossa existência, um caráter diferenciado.

Gilles Deleuze e Félix Guatarri (2011) constroem uma visão de mundo da realidade como multiplicidade e não como uma única realidade, possibilitando uma nova forma de compreender a filosofia. Cito como exemplo, os currículos que, geralmente, estão organizados numa realidade como unidade. A partir do século XX aparece uma crítica ao que seria uma fragmentação excessiva, surgem propostas para rejuntar os conhecimentos. A interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade estão ligadas a essas perspectivas. A hipótese é que de real é único e para conhecê-lo é importante religar os saberes que um dia já estiveram unidos.

Conforme Cunha (2018) nos apresenta em suas contribuições no artigo sobre Currículo e diferença na formação de professores:

Como propor a diferença do currículo da formação de professores quando o conceito da diferença exige um exercício empírico que envolve “um fundo sem fundo” da cultura? Afinal, ensinar para a diferença e não representá-la, não retratá-la apontando numa espécie de reflexo do espelho aquilo que diverge em cada diferente que se apresenta (CORAZZA, 2018, p. 30).

Considerando desta forma, Deleuze e Guatarri (2011) trazem a hipótese da multiplicidade, pois segundo eles, o mundo é múltiplo, como no caso dos conhecimentos, que também são múltiplos e que vão se produzindo e se misturando entre si e se interconectando, misturando. A imagem que eles constroem para pensar esse emaranhado de conhecimentos vem pelo conceito de rizoma, ou seja, múltiplas conexões, sem centro, sem hierarquia, com característica de proliferar e se espalhar. O rizoma se constitui de um emaranhado de linhas, rompe com hierarquias e pode se conectar de várias formas.

Um rizoma não começa nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas, inter-ser, intermezzo. A árvore é filiação, mas o rizoma é aliança, unicamente aliança. A árvore impõe o verbo “ser”, mas o rizoma tem como tecido a conjunção “e...e...e...”. Há nesta conjunção força suficiente para sacudir e desenraizar o verbo ser (DELEUZE; GUATTARI, 2011).

É sob essa ótica, do desenraizar do ser e do sistema, que se pode pensar a construção de outras formas de atuar no campo da educação, de forma inusitada e ousada. Me aproximo de alguns comentadores sobre a filosofia da diferença, como a Cunha (2011, 2017, 2018, 2019), Corazza (2005, 2020) e Gallo (2012, 2017), que pensam os elos educacionais como práticas de vivências de formação humana, com a perspectiva de que a educação não é feita de uma única semiótica. Mostram outras

alternativas, que se abrem quando nos aproximamos da vertente filosófica de Deleuze e compreendem a Educação como um conjunto de práticas subjetivas e de saberes em constante movimento.

## FILOSOFIA DA DIFERENÇA E EDUCAÇÃO

Em “Os tempos da Educação”, Sandra Corazza (2005) escreve que ao longo da história, a sociedade e a educação passaram por diferentes tempos, trazendo teorias e ideologias que deixaram rastros nas diferentes culturas. Sobre isso, ela nos traz:

Improdutivos aqueles educadores que ficam por fora: fora dessa tradição, fora dessa história, fora desse acúmulo. Acúmulo que é produzido, às vezes, por seguir cegamente doutrinas e dogmas, mas, em outras, por transgredir o existente e subverter o possível. E, em consequência, por inventar o novo, fabricar o que ainda não existiu nem existe, mas que nós podemos fazer existir, justamente porque temos toda uma história que nos dá sustentação para isso (CORAZZA, 2005, p. 12).

A partir do pressuposto, precisa-se entender os processos históricos e sociais de produção de saberes, para compreendermos as possibilidades de organização e de produção desses saberes na escola, ou mesmo no contexto educacional mais amplo. E para isso, me arrisco a contextualizar os tempos da educação desde o período do estruturalismo, corrente de pensamento que abrange várias áreas das ciências humanas como linguística, antropologia, filosofia, história, psicanálise, crítica literária, além da linguagem, que marcou um grande momento intelectual.

Em seu sentido mais amplo, o vocábulo *estrutura* funcionou como senha para boa parte das ciências humanas e cumpriu um papel unificador, constitutivo de um momento, o momento estruturalista do pensamento francês. Nessa linha, Michael Foucault afirmava que o estruturalismo “não é um método novo, ele é a consciência despertada e inquieta do saber moderno” (DOSSE, 2018, p.15-16).

O estruturalismo considera a cultura humana enquanto um fator de vários elementos da nossa vida. Busca compreender as relações humanas sociais a partir dos elementos gerais, para elementos mais específicos. O relacionamento de todos era analisado para o alcance dos objetivos. Nesta época, o ser humano começa a ser estudado em outras atuações.

esse momento estruturalista se divide em dois tempos. o primeiro é o da ascensão gradual pela qual ele se impõe e se sobrepõe ao momento existencialista do pós-guerra, fazendo valer os avanços de uma conduta julgada como mais científica. esse momento atinge o apogeu em 1966, que qualifiquei como ano iluminista do estruturalismo (DOSSE, 2018, p.11).

Se desenvolveu até os anos de 1950, uma influência bastante forte no pensamento sociológico clássico. A partir da década de 60, iniciou-se uma reviravolta e uma quebra de paradigmas chamada pós-estruturalismo, fazendo uma crítica ao pensamento estruturalista.

Em seguida, vem a época da desconstrução dirigida por Jacques Derrida a partir de 1967 e acelerada pela artilharia de maio de 1968, trazendo de volta dois pontos cegos: o não discursivo (o referente) e a atenção aos acontecimentos. Finalmente, em 1980, triunfa a ideia de uma amnésia orquestrada por esse momento rejeitado por ter sacrificado o sujeito no altar das lógicas estruturais (DOSSE, 2018, p.11).

A época entre os anos de 1970 e 1980 foi marcada pelas profundas mudanças estruturais e percepções da realidade na área das ciências humanas, geradas pelos grandes movimentos sociais da década de 60. A partir dos anos 60 / 70, as áreas de mudança eram decorrentes do período do estruturalismo e marcam a forma de análise baseada nas estruturas e a língua como principal espaço dessa difusão.

A partir da década de 60 e 70, alguns autores começaram a se destacar nas análises de como o estruturalismo lidava com as questões, ainda um predomínio voltado para a economia e classes sociais. Alguns temas vinculados a gêneros e minorias sociais, eram deixados para segunda instância. Por outro lado, nos anos 60, foi predominante o marxismo, pautado na ideia das lutas de classe. O pós-estruturalismo entende-se como um movimento de crítica, de quebra de paradigmas dentro das ciências humanas. A partir dos 70 e nos anos 80 e 90 há o predomínio maior deste movimento.

O pós-estruturalismo vem como um movimento pluridisciplinar e traz alguns pensadores com uma visão mais anárquica para as ciências humanas sobre a análise da realidade global. Um dos autores que inicia nesse campo de reflexão é o filósofo francês Michel Foucault e foca às questões vinculadas na noção do sujeito, nas relações sobre micropoderes e nas relações de poder que existem na sociedade humana.

A experiência das ciências sociais é aqui chamada a responder à emergência de um humanismo do possível, talvez em torno da figura transitória do homem dialógico. Suplantar o estruturalismo impõe um retorno a essa corrente de pensamento que difundiu amplamente o seu método no campo das ciências sociais, refazer as etapas de sua conquista hegemônica, valorizar os processos de adaptação de um método à pluralidade disciplinar das ciências do homem, apreender seus limites e impasses em que se esgotou essa tentativa de renovação do pensamento (DOSSE, 2018, p.32).

No mesmo movimento histórico, outro filósofo francês foi denominado um dos autores do pós-estruturalismo - Jacques Derrida, por ter sido ele quem trouxe o conceito de desconstrução, do olhar descolonizado, do que conceitos mais das macrovisões e sim, dos microespaços, baseado na noção de subjetivismo.

o ponto de vista do sujeito em sua parte explícita fica assim reabilitado. os atores não são mais ignorados em seus dizeres, suas representações, suas crenças. o que em nada impede de levar em conta, como fazem os estruturalistas, as condições e os pressupostos históricos, sociológicos e culturais, nos quais o sentido se manifesta e se desdobra (DOSSE, 2018, p. 24).

Surge então, Gilles Deleuze, que entre os anos 60 e 70 produziu importantes contribuições que englobam as áreas de conhecimento da filosofia e sociologia, dentro das noções de críticas das metanarrativas. Ele produziu interpretações voltadas para a psicanalítica da realidade social, com estudos sobre estética, sobre arte, etc. Para ele, a filosofia é produção e criação de pensamento.

Gilles Deleuze, conforme DOSSE (2010), nasceu em 1925, em Paris. Filósofo com estudos avançados sobre Hume, apresentou sua tese de doutorado em 1968, quando já era um professor reconhecido e renomado. Sua tese principal foi intitulada *Diferença e Repetição*, enquanto a complementar foi *Spinoza e o problema de expressão*.

Deleuze foi importante pesquisador e professor de Filosofia na educação média francesa e exerceu diversos cargos na área. Em 1969, foi nomeado, por indicação de Michael Foucault, professor da recém-criada Universidade de Paris VIII - Vincennes, onde permaneceu até sua aposentadoria, em 1987.



a experiência Vincennes foi *sui generis*: fruto da reforma universitária empreendida pelo governo francês após as agitações do “maio de 68”, na qual as universidades passam a ser regidas pelos princípios de autonomia, pluridisciplinaridade e participação de usuários, Vincennes é o primeiro “centro experimental” criado, justamente com o objetivo de promover novas perspectivas de produção e ensino acadêmicos. por indicação de Georges Canguilhem, a direção do departamento de filosofia é entregue a Foucault, que fica encarregado de contratar os professores. o primeiro a ser solicitado é Deleuze; porém, devido a estar bastante doente, só poderá atender ao chamado dois anos depois, quando Foucault já terá deixado Vincennes, para assumir sua cátedra no Collège de France (GALLO, 2017, p.14 e 15).

Segundo GALLO (2017), o Centro Experimental de Vincennes será determinante na experiência docente de Deleuze e na construção de seu pensamento transversal.

Deleuze proclama então que a importância do estruturalismo em filosofia, e para todo o pensamento, se mede nisso: que ele desloca as fronteiras. É, portanto, uma satisfação que hoje ressoe a boa nova: o sentido não é jamais princípio ou origem, é produto. Ele não deve ser descoberto, restaurado nem reempregado, mas deve ser produzido por novos maquinários. Ele não pertence a nenhuma altura, não está em nenhuma profundidade, mas é efeito de superfície. Deleuze vê nessa orientação uma libertação de transcendência, uma valorização do plano imanência, e identifica nela o possível maquinário produtor de sentido que ele deseja ver se desenvolver em uma proliferação livre para fazer emergir as singularidades pré-individuais (DELEUZE; GUATARRI, 2010, p.193).

Portanto, para Deleuze e Guatarri (2010), o sentido é produto do desejo e é o desejo que move a máquina. O desejo de ter o que não se tem, gera o movimento.

Neste período, Foucault (2010) começa a olhar para outras questões como as minorias, os gêneros, as culturas, a vulnerabilidade, a violência e temáticas mais recentes que se abriam para novas análises. Movimento de superação dos velhos elementos clássicos, rompimento como a linguagem clássica das ciências humanas.

Dentro da noção de classe, até então vista de forma ampla, inicia uma fragmentação profunda com olhar mais diferenciado, voltado para as subjetividades. Muitos autores deste período reconhecem que não há mais forma específica ou homogênea de se pensar e escrever dentro das ciências humanas, no aspecto clássico. O pós-estruturalismo busca compreender uma sociedade mais plural e mais dinâmica e fica marcado por este conjunto de teorias divergentes e conflitantes entre si.

Em 1969 acontece o encontro filosófico mais importante de Deleuze: aquele que se deu com Félix Guatarri. Deleuze, após uma série de estudos em História da Filosofia, produzindo obras sobre Hume, Spinoza, Nietzsche, Kant, Bergson, acabava de produzir duas obras monumentais, nas quais lançava-se à aventura de um pensamento sem redes de segurança e sem botes salva-vidas: *Diferença e Repetição* e *Lógica do Sentido*. Guatarri, por sua vez, havia abandonado a psicanálise estruturalista de Lacan e o modelo revolucionário leninista, interessando-se pelos investimentos revolucionários do desejo na vida cotidiana, e estava desenvolvendo a psicoterapia institucional na clínica La borde, com Jean Oury (GALLO, 2017, p. 18-19).

Deleuze comentava sobre sua parceria com Guatarri e acreditava que sem esta série de intercessores tão fundamentais, o processo de criação não seria possível (GALLO, 2017). Deleuze ficou marcado como o filósofo da multiplicidade e pela ideia de que a produção filosófica propicia encontros de ideias, de escolas filosóficas, de filósofos, de acontecimentos. Sua filosofia traz a atenção para o momento presente, valorizando os pequenos detalhes, para os lugares das sensibilidades e das múltiplas possibilidades.

## EM BUSCA DE UMA PEDAGOGIA DO SENTIDO

“Ora lagarta ora borboleta; ora criador ora criatura; ora lagarta e criatura e borboleta e criadora, todas compondo o jogo das séries, de uma sobre a outra ou devindo de uma em outra, na rolagem dos dados ou nas rodadas do tempo.”

*Cláudia Madruga Cunha*

De acordo com Gallo (2017), a organização curricular das disciplinas as coloca como realidades estanques, sem interconexão alguma, dificultando, para os alunos, a compreensão do conhecimento como um todo integrado, a construção de uma cosmovisão abrangente que lhes permita uma percepção totalizante da realidade. Assim se cria o adulto isolado no meio de tantos iguais, por ele se julgar tão diferente a ponto de não interagir, do alto de sua montanha de acúmulos, durante sua curta existência de 80 anos, num Universo de milhões e milhões de anos e de possibilidades, num mar de realidades distintas e não conhecidas na vivência em outras profundezas.

Uma das tentativas de superação dessa fragmentação tem sido a proposta de se pensar uma educação interdisciplinar, isto é, uma forma de se organizar os currículos escolares de modo a possibilitar uma integração entre as disciplinas, permitindo a construção daquela compreensão mais abrangente do saber historicamente produzido pela humanidade (GALLO, 2007, p.71).

Além dessa análise para a organização curricular, tornam-se necessárias algumas reflexões sobre a relação dos professores com seus estudantes em sala de aula e as formas que se pode melhorar essa relação, para que a tarefa profissional educativa seja mais eficaz. Sabe-se que o papel do professor sempre foi o de incentivar e o de motivar o interesse do estudante, só que também sabemos que nem sempre isso é mais atraente do que as telas digitais com imagens, com escolhas e com diferentes possibilidades. A sala de aula “hospitalar” não parece ser mais suficiente para alunos inseridos na pluralidade de realidades concomitantes e paralelas.

Dar aulas inclui um tempo organizado, inclui um espaço que programa um lugar para um conhecimento que não é único. O semestre não multiplica os lugares do conhecimento porque têm um tempo organizado pelo Deus Cronos e um espaço dividido de modo euclidiano, numa sala de aula quadrada com cadeiras em filas, onde se pensa facilitar ou dirigir e controlar o encontro dos alunos e alunas com os conceitos filosóficos. Pouco se pode intervir nesse quadro com algo que não venha da repetição de velhos hábitos avaliados por teorias que, previamente, qualificam a realidade (CUNHA, 2011, p.17).

Padrões que desencadeiam estudantes desmotivados e/ou indisciplinados, por conta dos estímulos “hospitalares” ou da falta deles, acabam resultando num ser visto como problema, na sua forma mais simplista de classificação. Só que falta a percepção, também por suas formações cartesianas e engessadas, de que deve haver outras causas e que não podemos atribuir somente ao professor a tarefa de superá-las. É a velha prática de apontar o monóculo do timoneiro para apenas um ponto num universo de possibilidades.

Eles próprios admitem não dar conta da situação e pedem auxílio. Com estudantes desmotivados e indisciplinados, a qualidade do ensino fica ainda mais comprometida. Tanto estudantes quanto profissionais da Educação precisam ser amparados e fortalecidos, para que o processo de desenvolvimento humano e de aprendizagem seja significativo. Mas fica o questionamento de como realizar isso, se

ainda os cursos de formação são também cartesianos. Para isso, o trabalho de autoconhecimento e de autopercepção é ferramenta que pode facilitar esse processo.

Em algum momento, senti que o meu repertório de cuidado para com as crianças e jovens foi esgotado. Em algum momento, o repertório de cuidado comigo mesma, enquanto docente, foi esgotado. Listas, conteúdos, coordenadores... todos exigindo mais por menos. Pensar sobre nosso sentido de ser e de estar no mundo torna-se essencial para nos fortalecermos e para contribuirmos da melhor forma com nossos estudantes. Eles, realizando essa mesma prática, também poderão contribuir com o mundo e com outros após seus ritos de passagem, após cruzarem o Cabo da Tormenta, transformando-o em Cabo da Boa Esperança, numa referência rápida a Bartolomeu Dias (1488).

Procura um exercício novo para pensar as coisas, fazendo diferentes perguntas, uma vez que as respostas dadas já não mitigam o que se passa. Quer-se uma força, um encontro novo, uma potência ainda não imaginada que permita falar por palavras outras, por conceitos ainda não criados e outros adaptados, que mudados possam ser assinados pelo louco e pelo artista (CUNHA, 2011, p.13).

Para isso, encontro inspiração na Professora Rizoma, personagem conceitual criada por Claudia Madruga Cunha (2011), orientadora desta dissertação e grande influenciadora deste movimento, que me auxiliou no processo de deslocar e ressignificar minhas práticas pedagógicas.

Nela, os movimentos surgidos de estudo, de interpretação e de criação reúnem uma multiplicidade de coisas, que vindas de uma Filosofia-rizoma, implicam em certa potência ou capacidade de criação. Torna-se esta outra portadora do vitalismo que atravessa esta teoria, mobilizando uma energia extra, para copulação constante entre pensamento e vida (CUNHA, 2011, p.1).

A Filosofia da diferença inspira uma Pedagogia da Diferença e esta se apresenta em uma professora que, no período do contra turno de colégios tradicionais, não consegue desenvolver um trabalho que seja transformador em sua totalidade. No entanto, tem um espaço terapêutico que acolhe e que trabalha de forma ilimitada processos de criações e de práticas imanentes. Assim, ela percebe que, como acontece com as práticas educacionais, a Pedagogia da Diferença se exerce no tradicional, não nega o universo tradicionalista, mas também acredita que deve ser

ultrapassado, ampliado, pois nem tudo desse exercer tradicional cabe no que se refere ao “diferente”.

Para Corazza (2005), somos filhos e seguidores de uma longa tradição e fomos sendo educados e ensinados sobre conhecimentos, hábitos, costumes para que pudéssemos sobreviver, relativamente bem, no tempo e espaço de um determinado tempo. Segundo ela, mesmo nos opondo a certos conceitos pelos efeitos negativos que exerce, negar esta tradição é, de certa forma, desrespeitar tantos pais, mestres, guias, autores, crenças que sustentavam aquele sistema.

Na obra *Uma vida de professora*, Corazza (2005) traz a reflexão sobre o trabalho da prática docente voltado para a educação em sua própria diferença e reforça a importância de viver as suas experiências. Segundo ela, as coisas, palavras, reflexões, teorias, práticas educacionais, não existem por si mesmas, não estão fixadas, não são eternas, nem universais.

É preciso desaprender o aprendido para poder ser partícipe da força de transformação, transfiguração, procriação e criação da Educação. Ser educador não é só acumular, guardar, conservar, usar, mas abandonar, largar, gastar e, neste gasto, readquirir, retomar, para poder se revitalizar (CORAZZA, 2005, p.13).

Sob tal orientação, a minha parte terapeuta cria, em seu ambiente particular, estando no espaço e lá traçando, essa singularidade que avança sobre o mar das igualdades, trazendo movimento das marés cognitivas de um horizonte que se supunha distante. Discorro em relação ao que significa cuidar e educar, por meio dessas práticas integrativas.

Alguém quer se transformar na filosofia e pela filosofia, entendendo-se nômade e arriscando na obscuridade do inaudito uma rima entre amor e loucura. Uma filosofia que não exclua o sentido e, ao mesmo tempo, identifique o ser e o pensar no acontecimento ou na potência de um movimento que se dirige ao novo como efeito ou corte (CUNHA, 2010, p. 13).

Em outro artigo sobre currículo e diferença, na formação de professores, Cunha (2018) traz sobre a educação dos sentidos.

Uma educação com sentido não se faz com um único ponto de vista, seja de uma cultura seja de uma sociedade do conhecimento. Uma educação do sentido interpreta, experimenta, dramatiza, permite trabalhos onde a arte torna mais criativo o trabalho do aprendizado, da memorização e da repetição (CUNHA, 2018, p.33).

A partir dessa perspectiva de Cunha me aproximo também de Corazza (2005), que diz que é conquistando e reconquistando, que se dá o jogo de herdar e de legar, de herdar e de transmitir, de receber e de entregar, e é assim que se faz verdadeiramente a história da Pedagogia e do currículo. É sobre sentir a necessidade de ressignificar o processo educativo, para também deixarmos de herança àqueles que virão depois de nós.

Nesses movimentos, observo como outros arquétipos<sup>15</sup> me mostraram que essas vivências não são exclusivamente minhas e que existem processos paralelos ao meu entendimento, conectados ao mesmo fio que o meu. Outros profissionais também compartilham de minhas experiências em lógicas da coletividade, em contraponto a um mundo tão individualizado e ortodoxo.

A filosofia é um entre-lugar do conhecimento e pode multiplicar o onde quando seus conceitos adentram lugares e gentes virando afeto ou percepto. Isso mostra que não há um habitat específico para seu uso e atuação uma vez que ela é potência e gosto algo a envolve a multiplicidade e, esta última, como campo de afecção, mostra a duração de um efeito no fluxo que representa (CUNHA, 2010, p.17).

A Pedagogia da diferença tece seus fios com a Pedagogia dos sentidos, da afetividade. Em *A escola dos sentimentos* (2018), Ferraro traz a reflexão de que os sentimentos são feitos de tempo e, por isso, podem ser ensinados, porque perduram no tempo. Mais ainda, eles precisam ser ensinados, porque são feitos de tempo das relações, dos laços que nos fazem o que somos. “Eles são tecidos no corpo a corpo das relações que afirmamos socialmente, e qualquer prática educadora que almeje afetar os modos de vida instituídos, precisa educar a forma em que são tecidos os sentimentos (KOHAN, 2019, p.131).

Quem ensina, restitui, quando ensina, um tempo próprio, interior, que recebeu de outros na própria formação e agora entrega a outros e outras que se formam com ele ou ela. Por isso, ensinar é restituir um tempo que não é o tempo cronológico da instituição escolar; ao contrário, exige suspender esse tempo e atentar para outro tempo, feito mais de acordes na trama das relações amorosas entre as pessoas que da passagem objetiva de um movimento numerado. É desse tempo que o educar exige cuidar. Um tempo de sentimentos. O tempo do amor. O tempo da filosofia, do amor pelo saber – mas, antes de mais nada, do saber amar (KOHAN, 2019, p.131).

---

<sup>15</sup> Arquétipos: Na psicologia analítica, criada por Carl Gustav Jung, este conceito se refere às imagens primitivas inseridas no inconsciente coletivo desde os primórdios do ser humano.

Seguindo a perspectiva de uma educação voltada à diferença e às práticas educacionais, consideramos os aumentos e diminuições da potência de agir, ou força de existir, de uma professora e de seus encontros com seus estudantes. Para Corazza (2005), o que transversaliza as suas vidas, por meio de movimento dos afectos tristes e alegres. “Esses afectos não são sentimentos nem afetos, no sentido conhecido dos termos, mas a parte não pessoal, invisível dos estados subjetivos e vividos, as vivências e os devires inumanos da professora e do aluno (CORAZZA, 2005, p.89).

### A NATUREZA DOS AFECTOS DE ESPINOSA

Para Espinosa, a existência humana gira em torno da ação de um agente externo, com o qual está necessariamente em relação. Segundo Deleuze (2002), Espinosa compreende que a Natureza é definida como uma vida, não mais vivenciada a partir da necessidade, em função dos meios e dos fins, mas a partir de uma produção, de uma produtividade, de uma potência, em função de causas e efeitos.

Os seres humanos, ao longo dos tempos, aprenderam a deixar as emoções em segundo plano, em função da prioridade da razão, possuindo, desta forma, a tendência em valorizar demais a racionalidade, diante da pressão dos compromissos diários.

As reflexões de Espinosa mostram que em toda sociedade, o ser humano está a serviço da obediência e que as noções de culpa, de mérito e de demérito, de bem e de mal, são exclusivamente valores sociais, sendo, dessa forma, vinculadas à obediência ou desobediência. O pensamento, portanto, deve ser livre e vital. Quando o deixa de ser, todas as outras opressões tornam-se possíveis e assim, a vida torna-se ameaçada.

Espinosa ressalta a importância do afeto, que nesse sentido, está ligado ao verbo afetar, ou influenciar no que tange à alma humana, de maneira positiva ou negativa. É imprescindível o olhar intrínseco para que se possa compreender sua própria essência. Ou seja, um olhar mais profundo para o espaço da subjetividade. Dessa forma, o ser humano compreende com mais clareza sobre o que realmente o afeta: como lida com as diversas formas de consumo às quais está exposto, assim como produtos e relações sociais. Torna-se necessário ter mais tempo para respeitar o próprio afeto ao tempo de si mesmo. É a capacidade de afetar e ser afetado, que torna as pessoas verdadeiramente humanas.

É verdade que nossas partes extensivas e nossas afecções exteriores, na medida em que efetuam uma de nossas relações, pertencem à nossa essência. Mas não “constituem” nem essa relação nem essa essência. Mais que isso, há duas maneiras de *pertencer à essência*. Afecção da essência deve-se compreender primeiro de maneira apenas objetiva: a afecção não depende de nossa essência, mas de causas externas agindo na existência (DELEUZE, 2002, p.49).

Não que sejamos então reduzidos à nossa própria essência; pelo contrário, tais afecções internas, imunitárias, são as formas sob as quais nos tornamos conscientes de nós mesmos, de Deus, de forma abrangente.

Nesse contexto, a racionalidade é a característica utilizada para definir a espécie humana. Mas isso não significa que somos seres totalmente racionais e objetivos. Fica a indagação de como negar que as emoções permeiam todas as relações humanas; ainda refletindo se é possível suprimir as emoções, para que elas não nos contaminem, ou é melhor usar os afetos para guiar nosso jeito de entender e agir no mundo.

Percebe-se que o sentido gera uma discussão sobre uma perspectiva de análise da vida social que não privilegia apenas a compreensão das sociedades como um sistema de normas, leis e regras e sim, compreender a vida social como uma instauração de afetos, e a reprodução da vida em sociedade vinculada, da forma como os afetos circulam. Vem o questionamento sobre até que ponto as pessoas se veem capazes de operar transformações e que tipos de afetos nos impulsionam ou nos bloqueiam causando esses movimentos.

Na obra *Genealogia da Moral*, de Friedrich Nietzsche (2009), é abordado o perspectivismo e sua crítica sobre o ideal de conhecimento objetivo. A construção se faz diante da valorização dos afetos:

De agora em diante, senhores filósofos, guardemo-nos bem contra a antiga, perigosa fábula conceitual que estabelece um "puro sujeito do conhecimento, isento de vontade, alheio à dor e ao tempo", guardemo-nos dos tentáculos de conceitos contraditórios como "razão pura", "espiritualidade absoluta", "conhecimento em si"; - tudo isso pede que se imagine um olho que não pode absolutamente ser imaginado, um olho voltado para nenhuma direção, no qual as forças ativas e interpretativas, as que fazem com que ver seja ver-algo, devem estar imobilizadas, ausentes; exige-se do olho, portanto, algo absurdo e sem sentido. Existe apenas uma visão perspectiva, apenas um "conhecer" perspectivo; e quanto mais afetos permitirmos falar sobre uma coisa, quanto mais olhos, diferentes olhos, soubermos utilizar para essa coisa, tanto mais completo será nosso "conceito" dela, nossa "objetividade". Mas eliminar a vontade inteiramente, suspender os afetos todos sem exceção, supondo que o conseguíssemos: como? - não seria castrar o intelecto? (NIETZSCHE, 2009, p.13).



Um conhecimento é sempre perspectivado pela multiplicidade dos afetos. Todo conhecimento é expressão de certo vértice, cuja constituição responde a certa constelação afetiva. Quanto mais afetos permitirmos integrar a essa constelação, mais efetivo será o nosso conhecimento sobre o objeto. Num texto do livro *A Gaia Ciência* (2012), Nietzsche se refere diretamente a Espinosa: não rir, não lamentar, me detestar, mas compreender, inteligir. Nesse contexto, inteligir é a forma pela qual os três afetos tornam sensíveis para nós, simultaneamente. O conhecimento é o resultado de certo compromisso entre as diferentes paixões.

Eis por que, do ponto de vista dos afetos (Deleuze, 2002, p.57), paixão é a potência de agir, concepção inadequada do corpo afetante. A distinção fundamental entre dois tipos de paixão, paixões tristes e paixões alegres, prepara outra distinção, bem diversa entre paixões e ações propriamente ditas. Para Espinosa, é fundamental conhecermos o real efeito dos afetos. Tanto o que nos afeta, quanto como somos afetados. Só assim, poderemos alimentar nossa alegria, nossa potência de viver e de agir no mundo.

Na obra, *Tratado da correção do intelecto*, Espinosa descreve:

Com efeito, nunca nascem brigas pelo que não se ama, nem haverá tristeza se perece, nem inveja se é possuído por outro, nem temor nem ódio e, para dizer tudo em uma só palavra, nenhuma comoção da alma; coisas que acontecem no amor do que pode perecer, como tudo isso de que acabamos de falar. Mas o amor de uma coisa eterna e infinita alimenta a alma de pura alegria, sem qualquer tristeza, o que se deve desejar bastante e procurar com todas as forças (ESPINOSA, 2003, p.8).

Essa terapia mental de Espinosa consiste em uma advertência sobre a natureza dos objetivos os quais aderimos por amor. O que corresponde o nosso desejo. Dessa natureza depende nossa felicidade e esse amor alimenta nossa alma de alegria. O objetivo consiste em estabelecer relação essencial entre constituir conexão entre conhecimento e alegria. Para isso, a terapia da mente está ligada a uma nova e absoluta noção de subjetividade.

Amor, alegria e desejo: a alma em Espinosa é um atributo do pensamento que coexiste com outro modo que é extensão. Alma e corpo são dois atributos de uma única substância, integrados. O objeto da alma humana é a ideia do corpo e das afecções do corpo. O corpo é definido por Espinosa por um corpo formado por vários outros corpos, capazes de sofrer afecções. Afetado por ideias, por encontros, por ele próprio. O Príncipe dos filósofos, como Deleuze chamava Espinoza, segundo Dosse

(2010), diz que a alma possui uma capacidade ilimitada de formar ideias de afecções no nosso corpo. Um corpo é tanto mais potente quanto mais ele é capaz de sofrer afecções, ou seja, quanto maior é o número de afetos que ele pode agregar.

A essência do modo, por sua vez, é grau de potência, parte da potência divina, ou seja, parte intensiva ou grau de intensidade: “a potência do homem, enquanto se explica pela sua essência atual, é uma parte da potência infinita de Deus ou da Natureza” (DELEUZE, 2002, p.104). Os encontros aumentam a capacidade ou a potência do nosso próprio corpo. Todos, na medida em que somos modos finitos de uma única substância (Deus ou natureza), compostos pela integração desses dois atributos: pensamento e extensão. O que define a nossa essência-natureza, é nossa potência. A partir do momento em que o modo existe, sua essência como grau de potência é determinada como *conatus*, isto é, esforço, tendência, impulso que nos leva a perseverar e crescer.

O *conatus* (DELEUZE, 2002, p.104), não deve ser principalmente compreendido como uma tendência a passar à existência, precisamente porque a essência de modo não é possível, pois é uma realidade física que não carece de nada. Mas ela tende a perseverar, já que o modo é determinado a existir, isto é, a subsumir sob a sua relação, uma infinidade de partes extensivas. Perseverar é durar; também o *conatus* envolve uma duração indefinida.

O que conduz a preservar em um outro modo de educar e de buscar o próprio crescimento pessoal, que não se separa do profissional, numa perspectiva da multiplicidade. Bons encontros tendem a aumentar a potência da existência. Todo encontro é uma experiência que se traduz por certo tipo de afeto, que se pode chamar de alegria. Ao contrário, a tristeza corresponde à diminuição da potência de agir.

Quando o afeto, sentimento de aumento ou diminuição da potência de agir, retorna a ideia de que lhe procede, a alegria se transforma em amor e a tristeza em ódio. Afeto, portanto, é sentimento de aumento ou diminuição da nossa potência.

Numa segunda abordagem (Deleuze 2002, p.104), *conatus* é a tendência a manter e abrir ao máximo, a aptidão para ser afetado. Desejo é *conatus*: potência de existir. Na medida em que experimentamos paixões alegres e que essas paixões despertam nossa potência de existência, há uma mola que nos faz ir além do imaginário. Se o bom encontro produz alegria, é útil um impulso que nos leva a conhecer por que razão e por qual causa se produz tal afecção de busca de encontros, que sejam úteis.

Espinosa traz como princípio que jamais a liberdade é propriedade da vontade, ou seja, a liberdade significa conhecer a ordem da natureza, a gênese das nossas ideias, reconstituir a ordem da natureza, que é causal. O sujeito, para Espinosa, é aquele que é capaz de perceber sua inserção na ordem universal da natureza, que é capaz de detectar encontros úteis, os quais são capazes de unir-se pelo amor a objetos que aumentem sua potência, da mesma forma a evitar encontros com objetos que produzam afecções tristes, diminuindo assim a potência.

A interferência com outros corpos acontece, mas quanto mais compreendemos a razão pela qual a ação é produzida em nós, mais significa que somos livres. Trazendo essa compreensão para a realidade que debato por aqui, posso dizer que permite-se entender o ensinar e o aprender como a passagem de uma passividade para atividade, caminho no qual se deixa de ser marionetes que recebem conhecimentos que implicam sua autoformação passivamente. Assim, se passa a buscar ativamente novos modos de entender o processo de estar se constituindo como indivíduo e pessoa, afinal todo tipo de conhecimento produz emoções, as alegres aumentam a potência de existir, ativadas pelos afetos.

Fazemos isso quando abandonamos nossa posição de isolamento, de indivíduo singular e passamos a compreender-nos como um elemento da cadeia da natureza. E é só quando compreendemos tal fato, que podemos abandonar as ilusões da onipotência. Dessa forma, somos então capazes de identificar qual o tipo de objeto nos torna feliz.

Há encontros que diminuem nossa potência, provocando efeito inverso, ou seja, nos despossuem e nos colocam fora da nossa capacidade de controle. Mesmo que não possamos controlar a causa, entendemos que o fato não diminui o potencial. Existência é flutuação, inconstância dos nossos estados de potência e impotência!

A cada instante das nossas vidas, se estamos em movimento de flutuação, no momento em que somos mais fracos, é quando devemos compreender nossa posição limitada, singular e temporal.

Flutuação e variância são vistas como marcas da nossa finitude. Os maus encontros podem ser construtivos se os tornarmos úteis, medida não por uma forma abstrata, mas por aquilo que hoje podemos fazer. Se não conseguirmos tirar proveito dos maus momentos, é porque somos impotentes para isso. A terapia da mente possibilita nos tornar conscientes de todas as dimensões da nossa finitude e desse

impulso, que vem da nossa natureza. Temos capacidade de pensar e sentir intensifica ao máximo o caminho da felicidade.

No pensamento de Zaratustra (NIETZSCHE, 2002), nós somos finitos. Aquilo que nós alcançamos como momento supremo da nossa existência, é o aumento máximo da nossa potência. O que desejamos que seja eterno. Sugere uma maneira de subjetividade, daquilo que nos aparece como uma ameaça.



### 3. PRÁTICAS DE UMA PEDAGOGA YACUMAMA POR VIR

A cada começo de ano, nós professores recebemos uma dose renovada de possibilidades em cada abraço de boas-vindas. Olhares curiosos de quem busca compreender o mundo ao seu redor e à sua maneira, nos instigam a acolher cada história de um modo único. Desta forma, iniciamos o ciclo do ano letivo, em meio a um oceano, cheios de expectativas para uma nova jornada, repleta de histórias, de desafios entre as marés agitadas e a calma e de conquistas.

Conforme o perfil da turma, que é observado nas primeiras semanas, analisamos a necessidade de aplicar com o grupo atividades para o desenvolvimento de habilidades, como por exemplo, a Inteligência Emocional. Para que possamos trabalhar com os estudantes essas competências, geralmente iniciamos com uma proposta de montar com eles o nosso “espaço Zen”, local destinado aos nossos momentos de relaxamento e de trocas de experiências. Para iniciar a montagem desse espaço, é proposto que cada aluno confeccione algum elemento que o representa para compor o local e, assim, vamos criando um ambiente coletivo, respeitando a individualidade e os saberes de cada estudante.

Proporcionamos momentos de relaxamento e de meditação, abordando a importância do autoconhecimento e o porquê de ele ser cultivado. Explicamos que, para melhorar o corpo e a saúde, devemos controlar a alimentação e realizar exercícios físicos. Além disso, para nos manter em equilíbrio e em harmonia emocionalmente, precisamos treinar a mente, pois ela deve ser objeto de constante aperfeiçoamento e, para isso, como tudo na vida, é necessário treino e persistência. Diante disso, oferecemos ao grupo, momentos de atividade apenas mental, trabalhando também exercícios de respiração. Explicamos que meditar é uma arte e, com o passar do tempo, torna-se cada vez mais útil na busca da paz interior em meio às turbulências do mundo.

O objetivo é beneficiá-los em suas relações com os demais colegas e consigo mesmos, melhorando a aprendizagem, facilitando a resolução de problemas e favorecendo o bem-estar pessoal e social. Colocamos a eles que essas atividades não são obrigatórias, entretanto, estamos, a todo momento, incentivando sua prática.

No decorrer do ano letivo, diante da rotina acelerada dos alunos que vai se acentuando, é comum eu oferecer essas pequenas pausas em nossas tardes, para exercícios de respiração consciente e de relaxamento. Aos poucos, as práticas da

terapeuta *Yacumama* atravessam a professora, trazendo informações sobre a prática do Reiki com aplicações da técnica nos estudantes, explicando o que é a energia universal. Em outros momentos, traz os benefícios das plantas e das ervas que atuam para nosso bem-estar, em diversos aspectos. O objetivo é acolher, por meio dessas experiências e dos chás naturais, o cansaço e o estresse, decorrentes de suas atividades. No ano de 2019, essa iniciativa foi tão bem acolhida por todos, que resultou num projeto sobre a Medicina Natural das Ervas e Chás Terapêuticos.

Iniciamos uma atividade didática com um jogo de cartas sobre diversas ervas, em que cada estudante ficou responsável por trazer e por cultivar uma muda. A partir de um cronograma de atividades, realizamos nossas práticas, que foram desde o conhecimento sobre o manuseio e plantio, até a separação das mudas, a rega adequada e a diferença entre erva seca e erva in natura. Houve, então, a inserção na rotina, do “chá das cinco”, em que, em todas as tardes, um estudante preparava o chá com sua erva para toda a turma e, antes de servi-lo, apresentava sobre as propriedades e sobre benefícios dessa sua escolha. De tal maneira, nossa turma pôde degustar mais de 20 tipos de chás realizados com ervas secas e com folhas in natura, colhidas da horta que eles criaram em frente à nossa sala de aula.

Em paralelo às minhas práticas educacionais em sala de aula, iniciei uma análise da minha prática nos processos terapêuticos, dos acompanhamentos, tanto individuais, como nos cursos que ministrava naquele momento. Comecei a observar dinâmicas recorrentes de certos comportamentos em adultos insatisfeitos, fragilizados emocionalmente, inseguros, infelizes, especialmente no âmbito profissional e em seus relacionamentos, o que acaba refletindo no pessoal. Ou seja, a prática *Yacumama* resulta num “modus operandi”, comum nos meios acadêmicos: inquietação, observação, registro, análise, conclusão e ação (quando possível/assim que possível).

Observei disparadores de crenças limitantes que são alimentadas, as quais acabam comprometendo o caminhar de forma fluida, em equilíbrio e saudável. Isso também pode ser notado no corpo discente, sem citar o corpo docente (fato), uma vez que herdamos de suas famílias, por convívio, e também de seus pares, algumas crenças limitantes que podem, ao não serem percebidas, bloquear seus futuros, antes, suas escolhas. Pessoas que não se acham merecedoras e que sustentam uma crença de que seus mapas só possuem uma rota: aquela que os navegadores pretéritos já realizaram. Oferecer ferramentas que possibilitam a reflexão dessas limitações e

proporcionar a ideia de troca do “ou” pelo “e/talvez”, no sentido de que somos múltiplos, tornou-se uma das ações mais desafiadoras dentro da minha prática terapêutica. Essa ação também se torna uma das práticas da Pedagogia *Yacumama*, pois, diante do mapa de cada aluno, é preciso mostrar diferentes rotas e diferentes portos.

Diante disso, me questiono em que momento essas crenças limitantes foram instauradas no caminhar dessas pessoas, dos alunos. De acordo com alguns teóricos que estudamos, como os conceitos de terapia cognitiva de Aaron Beck (2018), sabemos que esses tipos de padrões de comportamento remontam padrões da infância. Sendo assim, retomo a atenção para minha prática docente, em sala de aula, com estudantes adolescentes, sendo que vários deles demonstram diversos comportamentos muito parecidos com os que acompanho nos adultos. Portanto, formar jovens de forma diferente resultará em adultos diferentes do que comumente atendo como terapeuta.

Apresento, então, a Pedagoga *Yacumama*, que traz a força mística no campo do espiritual e do sentimento associado ao conhecimento pedagógico. Com o objetivo de olhar para o processo de educar como a natureza da palavra “educador”, aproprio-me das práticas integrativas como um universo que prepara o corpo para “educar a dor”. Trago outras tradições para compor a corporeidade de uma professora que está na escola e que também não está.

Mas não há lugar para opor o conhecimento por conceitos, e por construção de conceitos na experiência possível ou na intuição. Pois, segundo o veredito nietzschiano, você não conhecerá nada por conceitos se você não os tiver de início criado, isto é, construído numa intuição que lhes é própria: um campo, um plano, um solo, que não se confunde com eles, mas que abriga seus germes e os personagens que os cultivam. O construtivismo exige que toda criação seja uma construção sobre um plano que lhe dá uma existência autônoma. Criar conceitos, ao menos, é fazer algo (DELEUZE; GUATARRI, 2016, p.13 e14).

Essas observações me direcionaram para dois movimentos: o primeiro, criar um curso de Reiki para crianças e para adolescentes no Espaço Terapêutico, a fim de oferecer, num ambiente educacional não formal, mais livre, ferramentas que possam auxiliá-los em seus desafios. Além disso, observar como essas crianças e adolescentes se colocam fora do ambiente escolar. O segundo, retornar para a academia, com o intuito de me aprimorar, para que eu pudesse contribuir mais no apoio desses estudantes jovens, dentro do espaço escolar, expandindo esse olhar de

forma íntegra, em conexão com tudo o que há, de forma imanente. Assim, um dos princípios da Pedagogia *Yacumama* é o de expandir.

Busco, então, explorar o diálogo entre as Práticas Integrativas Complementares e os campos da Filosofia da Diferença como possibilidade de pensar outras formas de ser e de existir na contemporaneidade pedagógica e além dela, visto que existir é se diferenciar.

## PRÁTICAS INTEGRATIVAS COMPLEMENTARES

O trabalho que desenvolvo com as Práticas Integrativas Complementares, orienta-se pela técnica do Reiki, pela fitoterapia, pela aromaterapia e pelas técnicas de meditação. Conhecimentos e costumes que, ao serem exercitados, geram um estilo de vida voltado para a educação de hábitos mais saudáveis, proporcionando o equilíbrio e o bem-estar, em todos os âmbitos.

Nesse sentido, busco expandir esse olhar e essa prática sobre o desenvolvimento humano de forma integrada, também às práticas educacionais nas quais atuo dentro do contexto escolar. Desenvolvo a pesquisa, investigando pela experimentação nos processos educacionais. Para isso, observar as metodologias que transcorrem esses movimentos se torna necessário, a fim de mapear e de relacionar o que busco tratar por uma Educação da Diferença.

As Práticas Integrativas Complementares - PICS, como são chamadas no Brasil, são reconhecidas pela Organização Mundial da Saúde (OMS) e os documentos da OMS orientam os países à adoção delas nos seus sistemas nacionais de saúde. Essas práticas foram reconhecidas e tiveram a ampliação solicitada no SUS, em diversas Conferências Nacionais de Saúde, maior espaço representativo de gestores, de trabalhadores e de usuários.

As PICS começaram a ser debatidas, em nosso país, no fim da década de 70. O objetivo desse movimento se voltava para busca e para oferta de outras formas de praticar o cuidado e o autocuidado, considerando o bem-estar físico, mental e social, como fatores determinantes e condicionantes da saúde.

“Ao Governo Federal<sup>16</sup>, “ garantir a atenção integral à saúde através das PICS implicou pensar - em conjunto com gestores de saúde, com entidades de classe, com

---

<sup>16</sup> disponível em <https://aps.saude.gov.br/ape/pics/historico> acesso em 20/09/2020 às 18h12.



conselhos, com a academia e com usuários do SUS - uma política pública permanente, que considerasse não só os mecanismos naturais de prevenção de agravos e recuperação da saúde, mas também a abordagem ampliada do processo saúde - doença e a promoção global do cuidado humano.”

Assim, sob um olhar atento, consensual e respaldado pelas diretrizes da OMS, o Ministério da Saúde aprova, então, através da Portaria GM/MS no 971, de 3 de maio de 2006, a Política Nacional de Práticas Integrativas e Complementares em Saúde (PNPIC).

### REIKI – SISTEMA USUI DE CURA NATURAL

O Reiki, umas das práticas do PIC's, refere-se como um sistema natural de harmonização e reposição energética, que mantém a saúde em equilíbrio. Uma excelente ferramenta para quem almeja melhorar sua qualidade de vida, em todos os âmbitos, ele proporciona a conexão com o processo de composição do plano de imanência, ou seja, a relação do ser humano com a natureza.

Para entender o Reiki, é preciso buscar um olhar diferenciado sobre nós mesmos e obter uma visão abrangente de um modo de vida dirigido para a saúde e crescimento. A cura de si mesmo significa um processo de transformação pessoal. Uma vez vivenciada essa experiência, nada mais seria o mesmo para nós. Modificações como compreensão da relação entre causa e efeito; pensamentos que influem em nossos campos de energia, os quais influem em nosso corpo e na nossa saúde; descobertas que podemos dirigir nossa vida e nossa saúde e das descobertas que criamos nossa própria experiência da realidade por meio desse campo.

Sua forma de atuação:

- Físico: desintoxica o organismo por meio de liberação de toxinas, alivia dores agudas e crônicas, reativa a circulação, estimula o sistema linfático e endócrino, revitaliza o sistema imunológico e regenera tecidos. Além disso, induz a um estado de profundo relaxamento e bem-estar, capaz de dissolver as tensões acumuladas e o stress do dia a dia.
- Emocional e Mental: liberta e traz para a consciência, emoções somatizadas, ajudando a individualizar a causa emotiva e mental da doença. Atua na coragem e vontade para resolver situações bloqueadas e dolorosas e dissolve formas-pensamentos negativos.

- Energético: o Reiki nos faz conhecer as verdadeiras necessidades e desejos da nossa alma, trazendo equilíbrio, luz e alegria para nossas vidas.

## MÚLTIPLOS OLHARES SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Ouso citar o Boaventura de Sousa Santos (apud. KRENAK, 2020), a ecologia dos saberes deveria também integrar nossa experiência cotidiana, inspirar nossas escolhas sobre o lugar em que queremos viver, nossa experiência como comunidade.

FIGURA 1 E FIGURA 2 – PROJETO MEDICINA NATURAL DAS ERVAS E CHÁS TERAPÊUTICOS



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora. Preparando as mudas, (2019).

FIGURA 3 E FIGURA 4 – PROJETO MEDICINA NATURAL DAS ERVAS E CHÁS TERAPÊUTICOS



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora. Horta vertical em frente a sala de aula, (2019).

FIGURA 5 E FIGURA 6 – PROJETO MEDICINA NATURAL DAS ERVAS E CHÁS TERAPÊUTICOS



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora. Apresentação da sua erva e momento degustação, (2019).

Aproveitamos o entusiasmo dos alunos e demos continuidade ao projeto inserindo atividades diferenciadas como: visitação à Mostra de Botânica da UFPR; tarde do pão caseiro com chá de frutas, em que recebemos a visita de uma professora de práticas do meio ambiente que atua na rede municipal de ensino, convidada para ensinar os alunos a preparem receitas de pão caseiro e chás de frutas. Além disso,

realizamos diversos momentos educativos e deliciosos, quando o conhecimento foi sendo construído de forma prática e divertida.

FIGURA 7 E FIGURA 8 – DIA DO PÃO CASEIRO E CHÁ NATURAL



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora. Dia do pão com chá natural, (2019).

Para o fechamento deste projeto, aproveitamos uma data pouco lembrada, mas não menos especial, para fortalecer os laços com aquela que foi escolhida por famílias que seguem essa tradição, para auxiliar no cuidado e orientação da nossa caminhada: a madrinha. Para os estudantes que não possuem madrinha, sugerimos convidar alguma mulher que represente este papel em sua caminhada. Juntos, planejamos o encontro do “Chá das Madrinhas”, com bastante carinho e capricho. Foram momentos marcantes e muito especiais.

FIGURA 9 E FIGURA 10 – ENCERRAMENTO DO PROJETO COM CHÁ PARA MADRINHAS



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora. Convite enviado e a lembrança oferecida, (2019).

Outro projeto que foi realizado nesse mesmo ano e observamos um retorno bastante positivo por parte dos estudantes, refere-se a um conteúdo que estava sendo trabalhado no período regular sobre religiões primevas (Xamanismo, Totemismo e Animismo), dentro do componente de Ensino Religioso. A atividade avaliativa do trimestre era confeccionar máscaras dos rituais xamânicos, totens ou amuletos. Para isso, convidei o Juan, xamã peruano e artesão, para realizar com eles esta proposta. Eles utilizaram materiais como argilas e gesso. Durante o processo de criação, Juan contava sobre suas experiências nas aldeias da selva peruana e esclarecia curiosidades e dúvidas que os estudantes traziam. Foi um momento bastante significativo para todo o grupo. O retorno da professora de Ensino Religioso após as apresentações desses estudantes foi de bastante contentamento e satisfação com a expansão do conteúdo que eles adquiriram com esta proposta.

FIGURA 11 E FIGURA 12 – TRABALHO SOBRE RELIGIÕES PRIMEVAS



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora. Produção de Totem e máscaras, (2019).

Neste contexto, na medida do possível, busco aproveitar cada oportunidade que observo na rotina da sala de aula para inserir as Práticas Integrativas Complementares, especialmente o Reiki e a Aromaterapia. Dentro da sala de aula, disponibilizo uma Caixa da Medicina Natural, que contém produtos naturais e artesanais, como pomadas ou *sprays*, produzidos por mim, a fim de auxiliar em questões como ansiedade, insegurança, foco, concentração e fortalecimento da autoestima.

Além disso, busco preparar o ambiente da sala de aula com elementos que remetam essa energia de tranquilidade e acolhimento, como o cantinho do chá (prateleira com diversos tipos de ervas para que eles busquem a medicina natural quando sentirem necessidade); espaço zen para meditação e aplicação de Reiki; plantas naturais; fonte de água; filtros dos sonhos; sinos dos ventos, enfim, elementos que estimulem a conexão com a natureza.

É muito comum, já no primeiro dia de aula, os estudantes me questionarem se eles também terão os momentos de pausa para o chá e aplicação do Reiki. É uma certa cultura que foi sendo construída e passando de ano para ano e que os estudantes esperam conhecer. Da mesma forma, é bastante comum os estudantes que já passaram por mim, irem até a minha sala quando sentem algum desconforto,

em busca de um chá ou alguma pomada natural. Percebo o quanto essas pausas em suas rotinas e a busca pelos elementos naturais fazem, a cada dia, mais sentido.

## PRÁTICAS DE IMANÊNCIA

A Pedagoga *Yacumama* traz essas novas possibilidades de educar na diferença, outras maneiras de ver o mundo, a educação, os processos formativos, outras sensibilidades de se relacionar com a terra, com os saberes da natureza, em perceber o ser que não é dividido em sua mente/corpo. Pensa e provoca reflexões sobre os espaços possíveis para os estudantes nessa ideia de corpo que é fluido, que se mistura com o mundo.

A arte do cuidar consiste no transitar desta *Yacumama* em seu constante devir. Em marés distintas, flutua e entoa os ícaros<sup>17</sup> sagrados sobre a alegria pelo reconhecimento de ser quem é, pela liberdade de habitar no entre das superfícies das águas calmas e nas profundezas das marés agitadas. Transita também em terras firmes, cria e se coloca como canal de cura ao inspirar o ressignificar de processos. É, e traz em sua força, a fragrância de ser quem nutre a alma humana e extrai das pessoas suas potencialidades.

Cuidar e educar é curar e *Yacumama* cura, não só resgatando as tradições, mas reconhecendo e valorizando outras perspectivas de ser e estar nesses territórios. A mudança de olhar é a mudança do sentir e *Yacumama* convida para a releitura dos nossos valores, nossas crenças e nossas práticas.

## CURSO DE REIKI INFANTO-JUVENIL

A juventude tem papel importante na sociedade. É considerada um tempo privilegiado para as relações em grupo, pois existem experiências que refletem em buscas, encontros e desencontros, inseguranças, curiosidades, medos, indefinições, mudanças, crises e crescimento. Universo este, recheado de grandes desafios e transformações. Uma das marcas principais de uma pedagogia da infância, para Paulo Freire:

---

<sup>17</sup>Ícaros são cantos, utilizados como elementos curativos dos saberes xamânicos.

Dar à infância cronológica as condições para que ela possa viver infantilmente sua infância, o que significa que ela possa viver também infantilmente sua entrada no mundo das letras através de uma educação política sensível, atenta, hospitaleira de infância, que não a agrida (KOHAN, 2019, p.193).

Pensando no bem-estar das crianças dessa nova era, surge então a criação e sistematização de um curso voltado para elas: curso de Reiki para Crianças. Como vimos, o método Reiki é um sistema natural de harmonização e reposição energética que mantém a saúde em equilíbrio. Uma excelente ferramenta para quem almeja melhorar sua qualidade de vida, em todos os âmbitos.

O Curso foi criado e elaborado com o intuito de oferecer ao público jovem, ferramentas que ofereçam outras possibilidades de trabalharem o autoconhecimento, de se reconhecerem em suas potências e perceberem outras formas de ser e estar no mundo.

Dentre os diversos benefícios do Reiki, podemos observar nas crianças e adolescentes: o fortalecimento do sistema imunológico; benefícios para a autoestima e confiança; controle da ansiedade, medos e inseguranças; equilíbrio e inteligência emocional; progresso na concentração e foco perante as atividades escolares; mais energia e paciência para enfrentar os desafios diários; benefícios no humor; incentivo sobre a interação social; fortalecimento para tomada de decisão; motivação para um estilo de vida mais saudável; conexão com a natureza; percepção das suas emoções e sentimento de gratidão para com todos os seres vivos.

No curso, realizado numa tarde, as crianças aprendem de uma forma lúdica e prazerosa sobre: o que é o Método Reiki, vantagens e benefícios desta técnica, a história do Reiki, os 5 Princípios do Reiki, como se tornar um canal de cura, limpeza energética, aura, Chakras, meditação e como se proteger de influências negativas, internas e externas.

Todo o material de apoio, bem como o plano didático do curso foram elaborados de acordo com a faixa etária das crianças, levando em consideração o nível de escolaridade e contexto familiar e social em que estão inseridas. São utilizados vídeos explicativos, atividades com músicas, explanação do conteúdo teórico relacionando com personagens infanto-juvenis, prática de auto aplicação da técnica, até a aplicação do Reiki em duplas. Ao final do curso, os familiares são convidados a entrarem e receberam a energização de Reiki dos próprios filhos, tornando esse momento ainda mais especial.



Após a formação teórica, técnica, prática e a sintonização individual, a criança está apta a canalizar a energia Reiki aplicando em si mesma, em outras pessoas, nos animais, plantas, alimentos, água e ambientes.

Há uma vida infantil no mundo à espera de ser sentida, escutada, alimentada. Há uma infância da escola a recuperar e reinventar. Há muita infância no mundo, há uma infância do mundo esperando ser ativada e revivida por meninas e meninos conjunções e meninos e meninas conectivos de todas as idades (KOHAN, 2019, p.195).

A primeira turma de formação de Reiki para Crianças que ofereci no espaço terapêutico foi no dia 10 de março de 2018 e fechamos um grupo com 6 crianças, de 5 a 10 anos de idade. A segunda turma foi no dia 05 de outubro de 2019, com 8 participantes entre 6 e 12 anos de idade.

Os participantes recebem um *Kit* personalizado com apostila, lápis, um boneco do Mestre *Usui*, um *japamala* de cristal que é entregue no momento da cerimônia da sintonização e um Floral de Bach (medicina natural preparada para amparar o processo de sintonização energética). No mês seguinte ao curso, que completa 21 dias do período de purificação, os participantes recebem em casa, via Correio, uma carta personalizada com a foto do grupo.

FIGURA 13 – MATERIAL DO CURSO DE REIKI PARA CRIANÇAS



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora. Materiais, (2019).

FIGURA 14 E FIGURA 15 – CURSO DE REIKI PARA CRIANÇAS TURMA 1



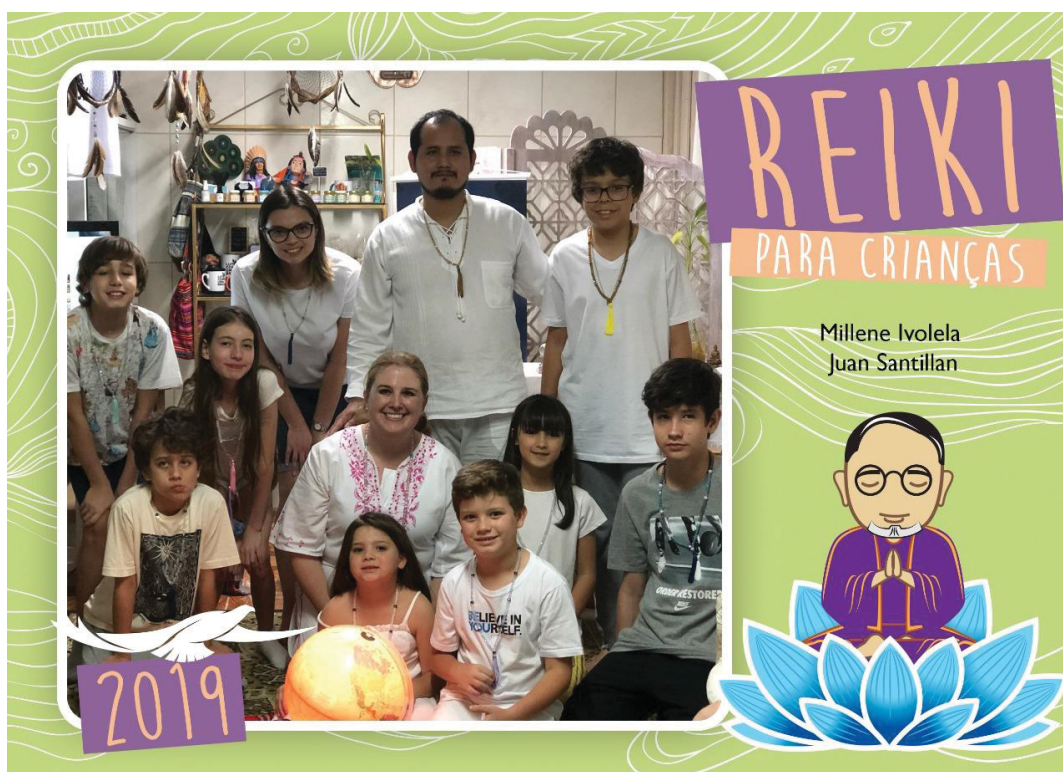
Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora. Meditação inicial, (2019).

FIGURA 16 E FIGURA 17 – CURSO DE REIKI PARA CRIANÇAS TURMA 1



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora. Prática do Reiki e aplicação para as famílias ao final do curso, (2019).

FIGURA 18 – CURSO DE REIKI PARA CRIANÇAS TURMA 2



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora. Curso de Reiki para infanto-juvenil turma 2, (2019).

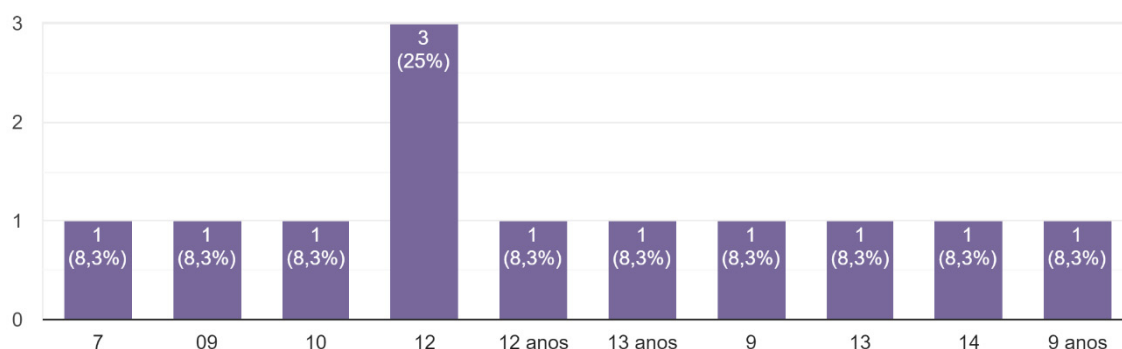
Cabe, então, uma coleta de informações, a fim de mapear como essas crianças e adolescentes movimentam suas práticas após este curso. Para isso, é encaminhada uma pesquisa com os 14 participantes, das duas turmas, pela plataforma do Google Forms e é dividida em duas partes. A primeira, direcionada aos participantes do curso e a segunda, às famílias, como explico a seguir.

#### Devolutivas das famílias

A análise de dados é referente à devolutiva de 12 famílias, pois 2 delas não retornaram no tempo previsto.

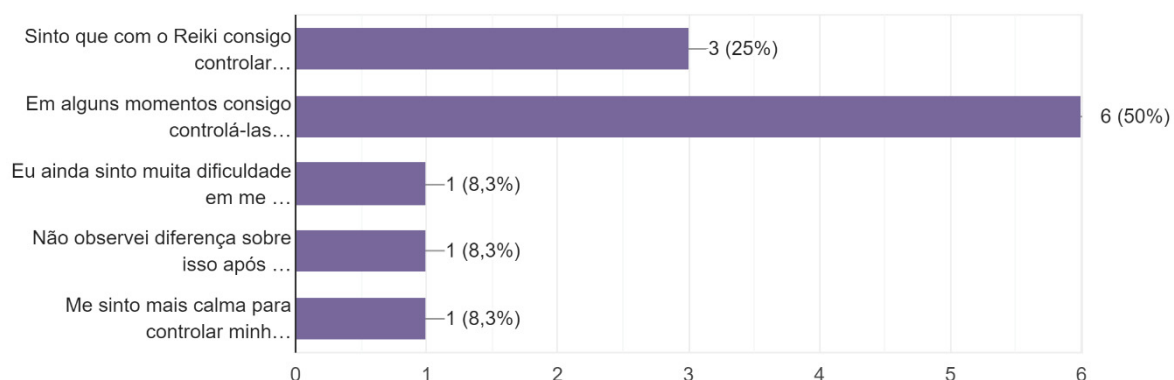
### Qual sua idade?

12 respostas



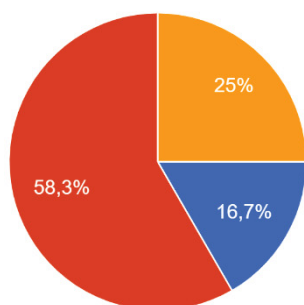
### Como você sente as suas emoções como medo, insegurança, controle da ansiedade e autoconfiança, após a iniciação em Reiki?

12 respostas



### E como você se percebe na concentração e foco perante as atividades escolares?

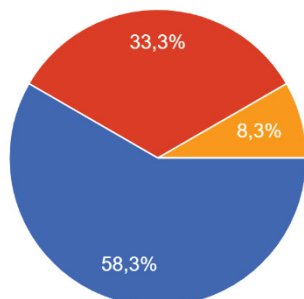
12 respostas



- Sinto que tenho mais energia e paciência para enfrentar os desafios diários.
- Quando me sinto muito sobrecarregado (a), sinto um pouco de dificuldades em manter a concentração.
- Mesmo após a iniciação em Reiki, me disperso com muita facilidade e luto p...
- Não percebi diferença sobre este aspecto após a iniciação em Reiki.

Agora a pergunta é sobre a interação social; motivação para um estilo de vida mais saudável; conexão com a natureza; seus sentimento de gratid...ção à essas questões após ser iniciado em Reiki?

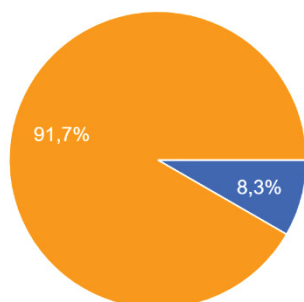
12 respostas



- Percebo uma mudança muito positiva em meu estilo de vida, em todos os sentidos.
- Passsei a olhar alguns aspectos com mais atenção, mas ainda sinto dificuldade em colocar em prática.
- Não presto muita atenção para essas questões.
- Não observei diferença sobre este aspecto após a iniciação em Reiki.

Já estamos quase acabando, ok? Você faz a auto aplicação do Reiki e aplica a energia em outras pessoas, alimentos, animais, plantas e ambientes?

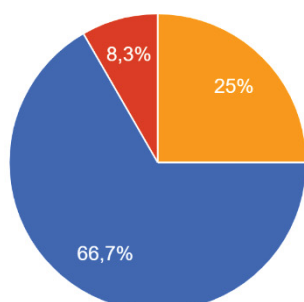
12 respostas



- Sim, criei este hábito e sempre que posso aplico o Reiki.
- Em média, uma ou duas vezes por semana.
- Somente quando preciso, lembro de aplicar.
- Após o curso, nunca mais apliquei o Reiki.

Você gostaria que sua escola oferecesse momentos para aplicação de Reiki ou momentos de meditação aos alunos?

12 respostas



- Sim, eu gostaria e acredito que seria muito importante.
- Talvez, de vez em quando eu iria gostar de receber.
- Não acho que a escola seja um ambiente adequado para isso.

A última questão para os participantes foi a seguinte:

“Para encerrar sua parte, vou deixar este espaço para que você possa escrever um breve relato em como a energia Reiki influenciou em sua caminhada! O curso de Reiki que participou supriu suas expectativas iniciais? O que você leva como aprendizado?”

*Lembro que o curso me ajudou na concentração, a controlar meus sentimentos e pratico quando alguém se machuca, está doente e nos alimentos também (R.I; 7 anos).*

*O Reiki teve uma influência super positiva, controlo mais minha ansiedade quando faço, mas como não faço como rotina, acabo me perdendo nisso. Consegui ser mais grato no dia a dia, gosto da energia da natureza me sinto livre, porque eu gosto do silêncio (P.P; 14 anos).*

*Sim e estou aguardando há 3 anos para ter idade de fazer o nível 2. Vou levar o Reik comigo toda minha vida (J.F; 12 anos).*

*Eu aprendi a ser mais calmo, a me conectar mais com a natureza em especial com o mar, eu consigo me concentrar mais, estou mais maduro, tenho outros interesses agora (L.P; 12 anos).*

*Eu gostei de saber que tudo é feito de energia e que podemos levar energia para as outras pessoas se sentiram bem. Fazer o bem (E.K; 10 anos).*

*Senti maior conexão comigo mesmo. Gostei muito do curso e quero fazer o próximo nível logo (A.M; 12 anos).*

*Acredito que o Reiki tenha mudado muito a minha perspectiva sobre algumas coisas, me ajuda muito quando preciso e me traz energias muito boas (MF.P; 13 anos).*

*O Reiki me trouxe muito mais do que eu esperava ele trouxe mais paz e mais atenção nas coisas que eu não prestava e agora consigo aplicar em quem eu quiser eu amei aprender o Reiki (A.G; 9 anos).*

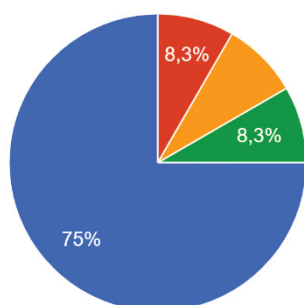
*Eu gostei do curso de Reiki e achei importante. Com ele posso ajudar outras pessoas e me ajudar também (J.C; 9 anos).*

*Eu me acalmei mais, consegui controlar meu nervosismo (J.K; 12 anos).*

A segunda parte da pesquisa foram perguntas direcionadas às famílias, com o objetivo de coletar informações sobre seus olhares perante o desenvolvimento dos seus filhos.

Vocês, pais, são reikianos ou buscam se conectar com essa energia em algum espaço?

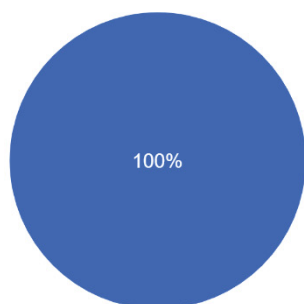
12 respostas



- Sim, somos reikianos e praticamos com frequência.
- Não somos reikianos, mas quando podemos vamos até um espaço para receber essa energia.
- pai reikiano, a mão não. Porém ambos buscam essa energia
- Não somos reikianos, mas trabalhamos com outras práticas integrativas.

Você acredita que se o ambiente escolar oferecesse essa prática para os estudantes, poderia ser uma ferramenta favorável em seus desenvolvimentos?

12 respostas



- Sim, acredito que seria importante para fortalecê-los em vários aspectos.
- Talvez, pode ser que em alguns casos auxilie o estudante em suas necessidades.
- Não acho que o ambiente escolar seja adequado para esta prática.

Por fim, uma questão aberta do feedback como famílias:

“De forma geral, como você avalia o desenvolvimento do seu filho (a) após ele ser iniciado em Reiki? Se houve uma melhora, em quais aspectos você percebe que a mudança foi mais significativa?”

*Ele iniciou muito bem, mas foi esquecendo com o passar do tempo. Mesmo depois quando o pai se iniciou, ele não teve mais interesse em aplicar o Reiki.*

*O Pedro amadureceu, teve outro olhar para a vida, aprendeu a sentir o vento no rosto, começou a prestar atenção nos detalhes. Insisto para que ele crie uma rotina de auto aplicação, o que não é fácil, mas seguirei tentando. Ama um pêndulo, usa cristais quando está ansioso, me pede Reiki em período de provas escolares.*

*A maior mudança foi a importância e respeito pelo outro, melhorou a motivação no geral.*

*O Léo mudou muito, hoje tem muito mais interesse na natureza, agora surfando a conexão com a água fez ficar mais tranquilo, esqueceu a loucura de motos, coisas que levavam ele para o perigo, vive me pedindo um Reikinho (como ele fala), está bem mais tranquilo, sem os rompantes de raiva que ele tinha.*

*No seu modo de ver a vida é principalmente no cuidado com o próximo. Ele sabe que o Reiki pode ajudar quando ele fica nervoso e ansioso.*

*Meu filho ficou com uma percepção maior sobre suas próprias crenças que o limitam. Fortaleceu opinião própria sobre religiosidade uma vez que se conectou ao Divino que habita nele. Identifica com facilidade a energia que o cerca e percebe a necessidade de proteção em determinadas situações. Aumentou muito sua conexão com sua verdadeira essência.*

*Depois de ser iniciada, observei que ela começou a desenvolver o seu equilíbrio no autocontrole, assim como a ampliação de repertório na resolução de conflitos e de suas frustrações.*

*A inteligência emocional é o que resume todo este processo*

*Acredito que o Reiki aflorou a percepção dos sentimentos e das dificuldades e melhorou a forma como enfrentá-las.*

*Minha filha ficou mais segura de suas emoções e mostrou-se mais empática. Embora ela não aplique todos os dias, ela consegue perceber quando precisa e está sempre pronta a ajudar quem precisa.*

*Percebemos uma melhora no sentido do autocontrole emocional como também no sentido de uma melhora na compreensão sobre sentimentos.*

*Ele melhorou muito em relação aos medos que sentia em enfrentar várias situações, consegue se posicionar melhor e falar mais sobre as emoções que sente, tanto as boas quanto as ruins.*

No contato inicial a esta pesquisa, as famílias relataram informalmente diversos benefícios que foram observando no desenvolvimento dos seus filhos após a iniciação em Reiki. Cada uma, em sua especificidade, percebeu alguma mudança de hábito, de crenças limitantes, fortalecimento da imunidade, mostraram mais segurança, foco, buscaram um estilo de vida mais saudável e até mesmo mais afetividade na forma com que se relacionam com os demais.

Analisando as respostas coletadas pelo formulário, tanto das crianças e adolescentes como das famílias, podemos confirmar os relatos verbais e observamos, de forma geral, um movimento positivo com relação aos seus desenvolvimentos nos aspectos físicos, emocionais, mentais, cognitivos e sociais.



Entretanto, na questão sobre a concentração e foco perante as atividades escolares, um índice alto ainda sente dificuldade em manter a atenção. Em contrapartida, quando questionados sobre a frequência da auto aplicação do Reiki, a grande maioria responde que lembra de aplicar somente quando sente necessidade, o que justifica a dificuldade em questão.

Sabe-se que para que tenhamos uma qualidade de vida pautada no equilíbrio do nosso corpo físico, emocional e energético, os hábitos precisam ser constantes e diários. O Reiki é uma ferramenta que estimula o despertar da consciência, para que se possa manter determinadas práticas diárias, mas ele só será realmente efetivo com o exercício constante.

As características do mundo contemporâneo influenciam na construção da subjetividade dos jovens. Vivemos na era da revolução tecnológica, que aproxima distâncias, agiliza processos, impõe ritmos de vidas em que relações se estabelecem no âmbito do acelerado, do imediato e do instantâneo.

Com a rotina acelerada dos estudantes e até mesmo da sociedade, de forma geral, notamos um certo relaxamento e até distanciamento das suas potências, de práticas sobre autoconhecimento, até mesmo com o autocuidado. Por este motivo, trago uma questão na pesquisa, como uma provocação de reflexão no que se refere à possibilidade de as escolas disponibilizarem esses momentos de pausa, pois seria um ambiente que poderia oferecer com mais frequência tais práticas. Questiono se eles gostariam de participar, caso fosse ofertado, de momentos de meditação e aplicação de Reiki. Como aponta o gráfico, 66,7% responderam que sim e acreditam que seria muito importante.

Sabe-se que inúmeros espaços escolares no mundo todo já oferecem momentos de meditações aos seus estudantes. Em diversas pesquisas sobre o tema, podemos constatar os benefícios que encontram ao praticarem as meditações com frequência.

Vivemos mudanças estruturais intensas e rápidas, que vêm transformando as sociedades e pondo em discussão uma série de paradigmas. São novas acomodações, que implicam em novos comportamentos, novas tomadas de atitude e assim, sucessivamente, num movimento contínuo.

No entre das ideias, delineamentos e ações, sigo dialogando com novas formas de construção do conhecimento e criando tempos e espaços, a fim de oportunizar

experiências que os atravessam como seres múltiplos e que estão em constante movimento.

Ao realizar estas práticas, no meu tempo de mestrado acadêmico, fui inspirada à criação de dois processos, os quais acredito válido mencionar a seguir: um produto natural, chamado pomada Rizoma Selvagem e um Projeto Educacional denominado Sementes de Yacumama.

## POMADA NATURAL E ARTESANAL RIZOMA SELVAGEM

Após os anos de vivência que tenho tido na concepção xamânica e sua cosmologia, acredita-se que a verdadeira medicina atua em nosso campo físico e emocional, quando os elementos que as compõe provêm da mãe natureza, em que chamam de Pachamama. Enlaçada nas conexões com os saberes ancestrais que amparam os humanos, as curas se transmutam. Desta forma, as relações com o meio vão se tecendo com tudo o que existe, num auspicioso processo de imanência.

Segundo Deleuze e Guattari (2010), os conceitos filosóficos são totalidades fragmentárias que não se ajustam umas às outras, já que suas bordas não coincidem.

No movimento da filosofia da diferença, o conceito de imanência se estabelece em outra perspectiva, sobretudo toda imanência produz uma transcendência. A experimentação real, a emanação de estar junto em movimento constante, torna-se caráter daquilo que tem em si o próprio princípio e fim, ou seja:

O plano de imanência tem duas faces, como Pensamento e como Natureza, como Physis e como Noûs. É por isso que há sempre muitos movimentos infinitos presos uns aos outros, dobrados uns dos outros, na medida em que o retorno de um relança em outro instantaneamente, de tal maneira que o plano de imanência não para de se tecer, gigantesco tear. Voltar-se para não implica somente em desviar, mas enfrentar, voltar-se, retornar, perder-se, apagar-se (DELEUZE; GUATTARI, 2010).

Deleuze e Guattari (2010) ainda complementam que mesmo o negativo produz movimentos infinitos, como cair no erro, bem como superá-lo. Diversos movimentos do infinito são, de tal maneira, misturados uns com os outros que, longe de romper o Uno-Todo do plano de imanência, constituem a natureza fractal de alguma maneira. Cada movimento percorre todo o plano, fazendo um retorno imediato sobre si mesmo, cada um se desdobrando, mas também dobrando outros ou deixando-se desdobrar,

engendrando retroações, conexões, proliferações, na fractalização desta infinidade infinitamente redobrada.

Dos movimentos gerados a partir dos estudos acadêmicos, nasceu uma inspiração: a criação de uma pomada natural e artesanal chamada Rizoma Selvagem. A reflexão, ressignificação e atuação desses saberes filosóficos voltados para a diferença, refletem em nosso desenvolvimento humano, tanto no cognitivo, como energeticamente e podem interferir diretamente em nossos comportamentos.

O termo Rizoma, utilizado no nome do produto, deriva dos estudos sobre a representação botânica, utilizada por Deleuze e Guattari (2017).

:

A metáfora tradicional da estrutura do conhecimento é *arbórea*: ele é tomado como uma grande árvore, cujas extensas raízes devem estar fincadas em solo firme (as premissas verdadeiras), com um tronco sólido que se ramifica em galhos e mais galhos, estendendo-se assim pelos mais diversos aspectos da realidade. Embora seja uma metáfora botânica, o paradigma arborescente representa uma *concepção mecânica* do conhecimento e da realidade, reproduzindo a fragmentação cartesiana do saber, resultado das concepções científicas modernas (GALLO, 2017).

É sob essa ótica do desenraizar do ser, que se pode pensar no despertar da construção de novos saberes, novas construções, outras ressignificações dos nossos padrões de pensamentos, comportamentos e crenças limitantes, resgatando por meio das práticas ancestrais, a utilização da medicina natural, utilizando as ervas, os chás, pomadas artesanais, escalda-pés, tinturas, e assim, trazendo como benefícios todas as propriedades que as forças vitais das plantas e ervas nos auxiliam em vários aspectos do nosso desenvolvimento.

O uso das ervas e plantas sagradas têm resgatado contextos históricos e culturais, e sua prática sobrevive pela perpetuação da tradição, que ocorre de forma direta e oral, passando de geração em geração. Podem, assim, as propriedades naturais medicinais, serem extraídas das pétalas de uma flor, das folhas de uma planta, de seu tronco, da resina de uma árvore, da casca de um fruto, da semente, da raiz ou de um rizoma.

Dos estudos, surgiu o interesse em pesquisar quais plantas ou ervas com propriedades medicinais que dispomos em nossa natureza, procedem de rizomas, bem como compreender a relação de suas propriedades com o conceito que Deleuze e Guattari (2017) nos trazem como fundamentos principais da Filosofia da Diferença.

O levantamento de dados bibliográficos, somados às pesquisas com profissionais da área da Filosofia, Biologia e Agronomia, trouxeram algumas informações relevantes sobre algumas plantas rizomáticas e suas propriedades na atuação nos campos: físico, emocional, mental, energético e até espiritual.

Dentre os rizomas pesquisados, destacam-se os citados abaixo, os quais foram selecionados, conforme a relação de suas propriedades naturais com a abordagem filosófica de Deleuze e Guattari (2017):

Cipó-Mariri (*Banisteriopsis caapi*)

Chacrona (*Psychotria Viridir*)

A utilização de plantas psicoativas teve início entre as civilizações mais antigas, que buscavam conhecimento e cura, através do contato com o mundo espiritual promovido por estes vegetais. A ayahuasca é um chá obtido, geralmente, através da cocção de duas espécies vegetais endêmicas da floresta amazônica: um cipó da família *Banisteriopsis caapi* (Cipó Mariri) e um arbusto da família *Psychotria Viridir* (Chacrona), ambos rizomas.



Este chá é utilizado em um contexto ritualístico por povos indígenas da bacia amazônica. No Brasil o contato das populações não-indígenas com a ayahuasca resultou em religiões que fazem uso do chá em seus rituais regulamentados através da resolução nº 4 do CONAD (atual Secretaria Nacional Anti-Drogas) de 4 de novembro de 2004, estes grupos possuem adeptos em vários estados brasileiros e no exterior. Nos últimos anos, registrou-se um aumento significativo no consumo da ayahuasca em diversas regiões do Brasil, mostrando a necessidade de elaborar um plano de cultivo das espécies empregadas no chá fora da região amazônica, local onde ocorre atualmente, um alto índice de extrativismo.



### Gengibre (*Zingiber officinale*)

Do ponto de vista da fitoenergia, no campo psicológico, o Gengibre auxilia no processo de quebra da mentalidade de vitimização e ajuda na autoconfiança para assumir a responsabilidade sobre sua própria vida. Atua, portanto, no empoderamento para enfrentar a vida, assumindo o controle frente às dificuldades do momento presente. Além disso, o Gengibre traz disposição, motivação, reduz a tendência à dispersão mental e favorece a compreensão dos conteúdos.



### Capim-Limão (*Cymbopogon flexuosus*)

O Capim-limão é bastante utilizado para limpar energias densas e tóxicas em ambientes residenciais e profissionais. Ajuda a trazer para o consciente os sentimentos negativos, para que sejam convertidos em superação de crenças limitadoras e ensinando as pessoas a avançarem para se comprometerem com uma jornada de transformação pessoal. Em sinergia com o óleo da hortelã-pimenta pode ser usado para dores e câimbras musculares.



### Hortelã-pimenta (*Mentha piperita*)

O óleo da hortelã-pimenta é conhecido como o óleo do Despertar. Do ponto de vista espiritual, purifica a alma e os ambientes, enquanto do ponto de vista psicológico, é um óleo que sua difusão proporciona um ambiente de concentração maior e reduz a confusão mental. Traz clareza, descongestiona os pensamentos de insegurança. É um ótimo energizante natural. Com propriedades analgésicas, auxilia no alívio das dores de cabeça, enxaquecas e febres.



### Bambu (*Dracaena sanderiana*)

Outra planta rizomática bastante significativa no contexto desta pesquisa é o Bambu, pois ele é o símbolo do Reiki (técnica oriental que trabalha com a cura através da imposição das mãos). De acordo com Johnny De'Carli (2014) “o método Reiki tomou como símbolo da natureza o bambu que, pela sua simplicidade, resistência (quando verga), vazio, retidão e perfeição, pode representar metaforicamente o funcionamento da energia”.



### Processo de criação da alquimia

Como base da formulação da alquimia, utilizamos as Práticas Integrativas Complementares da Fitoenergia e da Aromaterapia, com o uso dos óleos essenciais das plantas selecionadas.

Tem como indicação física: analgésico; dores musculares; expectorante; auxilia na respiração; alívio em casos de sinusite, bronquite e resfriados. No campo emocional: auxilia na limpeza de energias densas e tóxicas; elimina a procrastinação, apego ao passado, superação de crenças limitantes; atua no despertar da consciência; favorece o empoderamento; traz disposição, motivação e foco; fortalecimento do campo áurico.



### Composição:

- Macerado de Calêndula
- Óleo de Amêndoas
- Cera de abelha
- Macerado de Ayahuasca (cipó Mariri e Chacrona)
- Óleo essencial de Gengibre
- Óleo essencial de Hortelã-pimenta
- Óleo essencial de Capim-Limão

Compostos de origem  
Rizoma

Ao me inspirar nesta criação, o objetivo foi proporcionar o aumento da potência vital por meio das sinergias das plantas rizomáticas utilizadas, que trazem justamente as características do conceito do Rizoma observados por Deleuze e Guatarri (2017).

## SEMENTES DE YACUMAMA

Junto a parceiros da área da Educação e Terapeutas de Práticas Integrativas Complementares, criei um projeto educacional, chamado Sementes de *Yacumama*, que tem como objetivo, trabalhar o desenvolvimento educacional com o uso das Práticas Integrativas Complementares e de apoio pedagógico. O Projeto desabrocha de pensamentos e de movimentos sobre outros modos de compreender e de atuar no campo da Educação.

Sementes de Yacumama traz essas novas possibilidades de educar crianças e adolescentes na diferença, outras maneiras de verem o mundo, a educação, os processos formativos, outras sensibilidades de se relacionar com a terra, com os saberes da natureza, em perceber o que não é dividido em sua mente/corpo. Pensa e provoca reflexões sobre os espaços possíveis para os estudantes nessa ideia de corpo que é fluído, que se mistura com o mundo.

Nele, conto com uma equipe multidisciplinar, que auxilia na elaboração dos planejamentos e na aplicação das práticas, fora do espaço escolar.



## A EDUCADORA YACUMAMA POR VIR

Escrever é um caso de devir, sempre inacabado,  
Sempre em via de fazer-se, e que extravasa  
qualquer matéria vivível ou vivida.

Gilles Deleuze, A Literatura e a Vida, in:  
Crítica e clínica

Ao longo do tempo, poucos povos deram importância considerável aos estados não habituais da consciência, em especial, povos nativos da antiguidade de diversas sociedades dito primitivas e alguns povos do oriente. Essas sociedades elaboraram uma cartografia notável da viagem interior, sem negligenciar qualquer detalhe do potencial positivo desses estados particulares.

Ao conectar o xamanismo aos meus percursos, percebo que os ensinamentos transmitidos pela visão xamânica da existência são a herança comum de todos aqueles que se conectam a essa fonte como rota que conduz à sabedoria interior e harmonia entre povos. A memória coletiva e os ensinamentos sagrados de nossas origens desaparecidas situam-se no corpo sutil da tradição. Esquecemos uma massa considerável de conhecimentos, mas as antigas vias de exploração da psique humana abrem-se novamente a todos que queiram empreender a viagem. Compreendo, pelas minhas experiências empíricas, que o xamanismo não é um estágio primitivo da religião, mas um estado extremamente elaborado de consciência, que se encontra em todos os tempos, uma chave preciosa que os seres humanos desenvolveram para compreender o meio ambiente e viver harmoniosamente com ele. Entrar em comunhão com a natureza, estabelecendo contato com as forças cósmicas e com as energias que as cerca. Perceber a unidade sagrada nas múltiplas dimensões da nossa experiência empírica, formando um único continuum.

Krenak (2020), traz em sua obra ideias para adiar o fim do mundo, a reflexão sobre o desconforto e a sensação de estar caindo, em aproveitar toda a nossa capacidade crítica e criativa para construir paraquedas coloridos. Pensar no espaço não como um lugar confinado, mas como o cosmos onde podemos despencar em paraquedas coloridos.

Dessa forma, esta cartografia reflete sobre o diálogo interno, no campo da Educação, de minha parte Pedagoga e Curandeira Professora, com minha parte



Terapeuta de Práticas Integrativas Complementares, buscando tecer ressonâncias entre elas, refletindo em como a forma de pensamento e de compreensão da existência, por meio das Práticas Integrativas Complementares, pode colaborar para pensarmos os processos de formação humana, em diversos ambientes.

Vários lugares fundam essa proposta criadora de uma educação mística mais preocupada com as afetividades, valorizando aspectos da natureza que está em torno, criando o campo dessa imanência. É algo anterior que determina a jornada.

Educar é um modo de amar, e se a educação está em crise também a relação de amor está em crise. Correspondem-se. Não se trata de buscar atrativos para os estudantes ou reflexividade no professor para dar de volta o sentido a uma relação que se perde e se confunde. A narração do saber, fazer-se voz do saber, não é reflexão sobre si, nem a autobiografia. Trata-se de fazer-se reflexivo, voz em que o outro, a outra que aprende se reflete, olhando-se dentro tal como é olhada pela voz que escuta (FERRARO, 2018, p.43, apud KOHAN, p.131).

Na medida em que a ciência progride em relação ao conhecimento do nosso corpo físico, mais se faz necessário repensar o ser humano como um todo. As teorias que pensam um ser integrado, já tão discutidas no meio acadêmico e têm auxiliado muitos profissionais a pensar o corpo humano de forma integral. Nessa integralidade, teorias energéticas vêm conquistando espaço na área da saúde e da educação, embora não estejam oficialmente vinculadas ao conhecimento tradicional. Assim, a ciência e outros saberes atuam em campos diferentes de um mesmo ser, coexistindo e completando-se para melhorar, a cada dia, suas possibilidades de vida.

Ao movimentar uma existência afetada pelo processo de construção de uma profissionalidade específica, que habita duas vias ou mais, encontro uma professora com formação tradicional e a Pedagoga *Yacumama*, em que constantemente ocorre de uma habitar a atmosfera da outra, produzindo assim, o efeito do lugar entremeio. As duas movimentam energias, e encontros e desencontros, constituem processos de reflexão de vida e pedagógica.

*Yacumama* é uma divindade dos povos originários da região da selva peruana, que se manifesta na forma de uma serpente. Personagem/forma de pensamento, acolhida nesta pesquisa, que surge de narrativas ancestrais, representada pela força das águas doces que descem da montanha sagrada *Waman Wasi*, no Peru. Esses povos acreditam que ela simboliza a fecundidade, trazendo proteção e movimento.

A Pedagoga *Yacumama*, personagem que surge no processo desta pesquisa, transita pelos saberes que envolvem as técnicas integrativas, como o Reiki, o xamanismo, entre outras, acolhendo os ensinamentos experienciados pelos povos originários. Transita também pelos saberes pedagógicos, embasados em estudos, em leituras e em práticas docentes constantes.

Torna-se necessário, então, romper as barreiras do convencional, do tradicional e apresentar-se ao mundo como uma educadora em devir. Construir instrumentos, estratégias, olhares, munindo-se de ferramentas que colocam o pensamento para movimentar: razão, intuição e sensibilidade.

Sobre o primeiro aspecto, a memória coletiva desses povos ancestrais e os ensinamentos sagrados de nossas origens adormecidas, situam-se numa espécie de corpo sutil da existência. Infelizmente, distanciamos-nos desses conhecimentos, mas somos cotidianamente invadidos por um desejo de reconexão, de religação que, em muitos casos, traduz-se até como “religião”. Como modo de vida, também é a docência um certo sacerdócio, inundado de desafios, de mares revoltos e de calmarias para as devidas reflexões, em função de avançar sempre em direção de uma terra firme de propósitos.

Saberes e reflexões tantos, que nos convocam a pensar as várias formas de estar no mundo, em relação com o outro humano e inumano. Como somos afetados e por conseguinte, transformados por esta relação de alteridade dentro e fora do contexto escolar; dentro e fora da geografia limítrofe da sala de aula ou do nosso mundo conhecido.

Vários lugares, geográficos e mentais inspiram os caminhos desta pesquisa, que cartografa processos educativos/formativos que habitam saberes diversos, intuições e outras sensibilidades. Habitam mundos possíveis. O ir e vir das marés me trouxe a força do elemento água como fluidez dos movimentos para a Pedagoga *Yacumama* se manifestar.

Os percursos de uma Pedagoga *Yacumama por vir*, consistem em pensamentos e movimentos sobre outros modos de compreender e de atuar no campo da Educação. Amparada por filosofia da diferença instalada no campo da educação, busquei deslocar a prática docente convencional para outras práticas e resgatar conhecimentos pouco valorizados e trabalhados no contexto escolar.

A saber, é notório que, na atualidade, uma parcela considerável de pessoas vive imersa em uma racionalidade prática, linear, que permite poucos desvios. Trata-

se de uma vida que se põe a chegar, em grande parte, a algum lugar já previsto, planejado, ansiado. São alegorias de modelos de evolução, pautados no consumo, no desejo marcado e trabalhado para que contribua para um modelo acumulativo. Seria, então, uma constante supervalorização do ter "versus" ser, sem a procura pela análise das observações, sem a procura por novas soluções, das reflexões e das argumentações internas, distanciando as pessoas das suas potências, em uma considerável parcela da sociedade. José Mujica (apud. KRENAK, 2020, p.24), disse que transformamos as pessoas em consumidores e não em cidadãos. E nossas crianças, desde a mais tenra idade, são ensinadas a serem clientes.

Contrária ao "modus operandi" descrito, tanto nas pesquisas bibliográficas aprofundadas nesse período do mestrado acadêmico, como em minhas práticas educacionais nos colégios em que atuo e no acompanhamento dos pequenos coletivos no espaço terapêutico, propus pensar em como os modos de vida, fixados na lógica consumista, capturam as esferas da subjetividade e traçam os modelos tradicionais de pensamento, binários, dualistas, lineares, contrários ao desejo de crescer e de buscar novas soluções para antigos problemas, por meio da análise crítica e construtiva de observações do mundo ao redor. Isso se apresenta como um mundo materializado por demais, no qual, muitas vezes, nega-se as outras possibilidades de pensar, de sentir, de se conectar e de existir.

Ao concentrar-se ao pensamento que se coloca entre o sujeito e o solo que habita, nos ritmos e nos movimentos da terra, nos movimentos de superfície, nas correntes de ar e de água, nos fluxos, deslocam-se movimentos sobre a compreensão profunda das territorializações, desterritorializações e reterritorializações que uma vida efetua como jovens estudantes, como jovens viventes e como adultos relutantes em aprender. São forças que se somam e que se cruzam.

O tempo na academia indicou que é possível mobilizar mudanças significativas a partir do trabalho com o público infanto-juvenil. Penso que os movimentos nos ventos nos fazem mudar a direção das velas, num açoite de pensamentos e de necessidades. Perceber as carências essenciais dessa faixa etária no âmbito pessoal e pedagógico foi e é fundamental. É um desafio que sempre me motivou, por compreender que é uma fase complexa, uma idade desafiadora e eles necessitam de pessoas que façam um trabalho diferente em meio à Educação.

Essa escrita foi organizada por linhas, por marés, por águas e por movimentos, que se entrecruzam, embaraçam-se e abrem espaço para outras formas de

pensamento. Acredito que, enquanto as pessoas não se permitirem sentir os movimentos das ondas de outras realidades, elas não farão sentido. Enquanto os estudantes não presenciarem a realidade de outros mapas, só acharão que o único mundo validado e válido à sua pequena realidade, terminada nos limites da carta náutica à sua frente.

A Pedagoga *Yacumama por vir*, encanta para um viver de demarcações geográficas internas e externas, um viver de conhecimentos e de reconhecimentos em si e entre si, observando a importância de certas tradições, sem deixar de ter o inexorável levar das ondas para outras paragens do desconhecido, num constante navegar, conhecer, reconhecer, refletir e respeitar.

Esta cartografia que fecha um ciclo, neste processo de mestrado, me trouxe a alegoria das ervas com significados, dos diversos afazeres docentes que devem sair das linhas dos mapas e vir para a realidade das vidas com as quais tomamos contato, dentro de um espaço limitado geograficamente por paredes, mas ilimitado pela possibilidade de horizontes de vida de cada ser ali destinado aos nossos cuidados. Para cada necessidade, anseio e característica, um chá diferenciado de nutriente pedagógico e terapêutico.

O educador ensina com amor, criando soluções educativas diferentes para transformar o linear em uma curva envolvente. São linhas tortuosas que orientam algo que faço hoje, afinal, são poucas as linhas totalmente retas que existem no Universo.

Com base no tratamento diferenciado da pedagogia do abraço consciencial, certamente haverá impulso para realizarem seus trajetos por outros mares, sem se esquecerem doutros já navegados, como experiência no livro de bordo. Quanto aos estudantes, ao saírem do estímulo apenas tradicional de estagnação e de espectadores, terão, por instinto, o ímpeto de BUSCA. E, então, mais uma vez, o fio foi tecido! E, então, por mais de uma vez, terão seus fios tecidos no emaranhado de viveres de seus mapas pessoais.

O *entre* como devir, *Yacumama por vir*, convida o estudante a aprender e a entender a diferença no outro, num caminhar constante de ir entendendo a si mesmo. Isso ratifica a passagem “O devir não produz outra coisa senão ele próprio” (DELEUZE; GUATTARI, 2012, p.19).

Por fim, mais adiante na caminhada, percebo que essa complexidade nunca acaba... só muda de oceano, num mar com diferentes regiões, mesmo na vida adulta.

*Diante da imensidão do mar, as marés se encontram numa modesta ilha, algumas árvores, plantas e ervas, ainda em processo de crescimento e de expansão, num fluxo interminável de vida. As águas cristalinas a rodeiam num abraço acolhedor e trazem a clareza da necessidade que pulsa em seu peito, a busca pelo autoconhecimento. Variedades de saberes ainda inexplorados.*

*Dentre o movimento das águas que coexistem na mansidão e numa agitação desenfreada, surge a segurança que a terra lhe traz, busca manter o equilíbrio. Percebe-se diante da sua fortaleza e dos seus sonhos, assim, compreende a conexão com seu transcendente e com tudo o que está ao seu entorno. A natureza que lhe habita sente a necessidade de navegar por essas águas, explorando outras direções e ampliando seu campo de visão. Observa que algumas ondas acariciam e beijam as rochas, outras se chocam contra elas com força, despertando a consciência, para que possa lidar com os desafios de forma sensata e objetiva.*

*Buscar condições para refletir e para compreender o conhecimento necessário e colocar em movimento a experiência adquirida são os fatores que a motivam a semear novas propostas, relacionadas ao campo da educação.*

*Pensar sobre o pensar e sentir o balanço do barco no ir e no voltar das metodologias tradicionais produzem sensações mareadas, tendo a necessidade de mergulhar nas profundezas dessas águas e de buscar formas de resgatar outras tradições culturais, outros modos de existir.*

*Com as velas, ajustar os ventos e a velocidade de todo o processo, como metodologia inspirada na cartografia e na investigação bibliográfica.*

*Segurando a roda do leme, aproximam-se os sentidos do ver e do sentir a Educação, não só como uma área profissional, mas também como uma filosofia de vida.*



*Pedagoga Yacumama por vir*

## REFERÊNCIAS

CORAZZA, Sandra Mara. **Nos tempos da educação**: cenas de uma vida de professora. Revista da ABEM, Porto Alegre, V. 12, 7-10 mar. 2005.

COSTA, Gilcilene Dias da.org; MIRANDA, José Valdinei Albuquerque.org; SILVA, Josenilda Maria Maués da.org. RIBEIRO, Joyce Otânia Seixas.org. **Currículo, diferença e pesquisa na escola básica**. Curitiba: CRV, 2018.

CUNHA, Claudia Madruga. **Filosofia-rizoma**: metamorfoses do pensar. 1. Ed. Curitiba, Editora CRV, 2011.

CUNHA, Cláudia Madruga. **Teatríades**. ALEGRAR (CAMPINAS). v. 20, p. 000-93, 2017.

CURITIBA. **Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba**: Ensino Fundamental. Curitiba: Secretaria Municipal Educação, 2010.

DELEUZE, Gilles. **A ilha deserta**. Orlandi, Luiz. Trad.São Paulo: Iluminuras, 2010

DELEUZE, G.; PARNET, C. **Diálogos**. São Paulo: Escuta, 1998.

DELEUZE, Gilles. **Diferença e Repetição**. Tradução de: L. Orlandi e R. Machado. Lisboa: Relógio D'Água, 2000.

DELEUZE, Gilles. **Espinosa e a Filosofia Prática**. Tradução de: Daniel Lins e Fabien Pascal Lins. São Paulo: Escuta, 2002.

DELEUZE, Gilles. **Imanência: uma vida...**Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/31079>. Acesso em 10/12/2021 às 21h25.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia.** Tradução de: NETO, Aurélio Guerra; COSTA, Célia Pinto. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995. v. 1.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia.** Tradução de: Suely Rolnik. São Paulo: Editora 34, 2012. v. 4.

DELEUZE, Gilles.; GUATTARI, Félix. **O que é a filosofia?** Tradução de: Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. São Paulo: Ed. 34, 2010.

\_\_\_\_\_. **Conversações.** Editora 34, 1992.

DOSSE, François. Gilles Deleuze e Félix Guattari. **Biografia cruzada.** Rocha, M.C. Trad. Porto Alegre: Artmed,2010.

DOSSE, François. **História do estruturalismo.** vol.I. O campo de signo 1945-1966. Cabral, A. trad. São Paulo: Unesp, 2018.

DOSSE, François. **O império do sentido: a humanização das ciências humanas.** Editora UNESP, 2018.

ESTES, Clarissa Pinkola. **Mulheres que correm com os lobos: mitos e histórias do arquétipo da mulher selvagem.** Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GALLO, Silvio. **Deleuze e educação.** 3ª edição, Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2017.

KOHAN, Walter. **Paulo Freire, mais do que nunca: uma biografia filosófica.** Belo Horizonte: Vestígio, 2019.



KOPENAWA, Albert; BRUCE, Davi. **A queda do céu: palavras de um xamã yanomami**. Tradução de: Beatriz Perrone-Moisés; Prefácio de Eduardo Viveiros de Castro. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. 2ª edição, São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

LARROSA, Jorge. **Experiência e alteridade em educação**. Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v.19, n.2, p. 04-27, jul/dez.2011.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; FONSECA, Marília (orgs.). **As dimensões do projeto político-pedagógico**. Campinas – SP: Papyrus, 2001.

VIVEIROS, Eduardo. **Metafísicas canibais**: Elementos para uma antropologia pós-estrutural. São Paulo: Ubu Editora, 2018.

WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença**: uma introdução teórica e conceitual. In. Tomaz, Tadeu (org.) 12º edição. São Paulo: Vozes, 2013

