

Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação Em Educação

Dissertação

*Possibilidades de uma poética
Afro-ritualística em Educação*

Mestrando: *Ronaldo Jorge Rodrigues de Oliveira*

Orientadora: *Profa. Dra. Malvina do Amaral Dorneles*

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, para obtenção do título de Mestre em Educação.

Porto Alegre, outono de 2008.

IN MEMORIAM

À minha *Gran Mestra, humilde e sábia*, Maria Helena. Deu-me a luz e também sensibilidade e conhecimento. Recordo-me da sonoridade e melodia da sua voz, das noites em claro, das histórias contadas sob a luminosidade das velas, lampiões e lamparinas, de cada instante de carinho e poética que me conduziram até este momento. Agradeço...

A Raimundo Jorge Oliveira como exclamava seu nome - que me ensinou sobre respeito, caráter e a ética do estar juntos. Com ele, nos domingos ensolarados, ao som dos passarinhos, fui aprendendo sobre a socialidade, a camaradagem, organização e responsabilidade. Agradeço...

À Nair Rodrigues e Orfila Oliveira Avós, pelo colo. Agradeço...

À Marlene e Teresinha, negras alfabetizadoras, pelo cuidado nos primeiros passos de aprendizagem, no Colégio municipal Ricardo Faicker Nunes - Jary, Viamão. Agradeço...

AGRADECIMENTOS

À professora Malvina do Amaral Dorneles, orientadora, pelo carinho, afeto, cuidado no estar-juntos...

Às colegas Rosemary Madeira, Viviane Comozzato, Sita Mara Sant'Anna e poeta Jorge Fróes pelo companheirismo e leitura cuidadosa na confecção desta...

Aos funcionários do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS, Ione, Eduardo e Roseli pela solidariedade...

À Meus irmãos Renato e Vera de Oliveira...

À Acadêmica Renata Golaçalves...

Ao Musicólogo Ubirica Rosa, ao ator João Luccas, aos Acadêmicos Junior, Sérgio e Alexandre, ao Historiador Isaac Mattos, ao Diretor Cênico Clair de Oliveira, ao Escritor André Gomes (mano), entre outros, pela amizade e as longas trocas reflexivas...

À W.F.Cavalcante pelas caminhadas...

À Érick, Rafai e Aline por tudo que sou...

RESUMO

Essa dissertação é um estudo que explicita e materializa os diferentes entendimentos éticos e estéticos sobre o estar-junto a partir de uma perspectiva de descolonização do imaginário sócio-cultural da escola. Seu desenvolvimento resulta de uma descrição analítica do contexto empírico, a partir de uma reflexão teórica realizada desde diferentes perspectivas – a sociológica, a antropológica, a histórica, a artística, a epistemológica, a pedagógica. O estar-junto em sua dimensão descolonizante é apresentado a partir de uma estética em convivência com o outro, o que possibilita uma ética do cuidado às várias dimensões subjetivas que afloram no estar-junto em situações de convivência, que se torna inteligível a partir dos seguintes elementos: a complexidade, metáforas, corporeidades, o subjetivo, o sensível, o espiritual, o místico, o simbólico, a transcendência. A compreensão sobre a gênese dos estigmas, recalques e castrações produzidas no social (colonizante) permitem pensar possibilidades de uma dimensão descolonizante no processo e convívio social. Pensar o diferente, evidência o respeito e alteridade nessa convivência de modo a pensar uma pedagogia do sensível, uma sociologia do convívio, pois só nesse convívio socializante é que se pode almejar uma transformação da escola, uma verdadeira Descolonização do Imaginário Sócio-Cultural. Este estudo mostra que a gestão em educação acontece na complexa trama do social que tem no acontecimento escolar sua dimensão mais rica e transformadora.

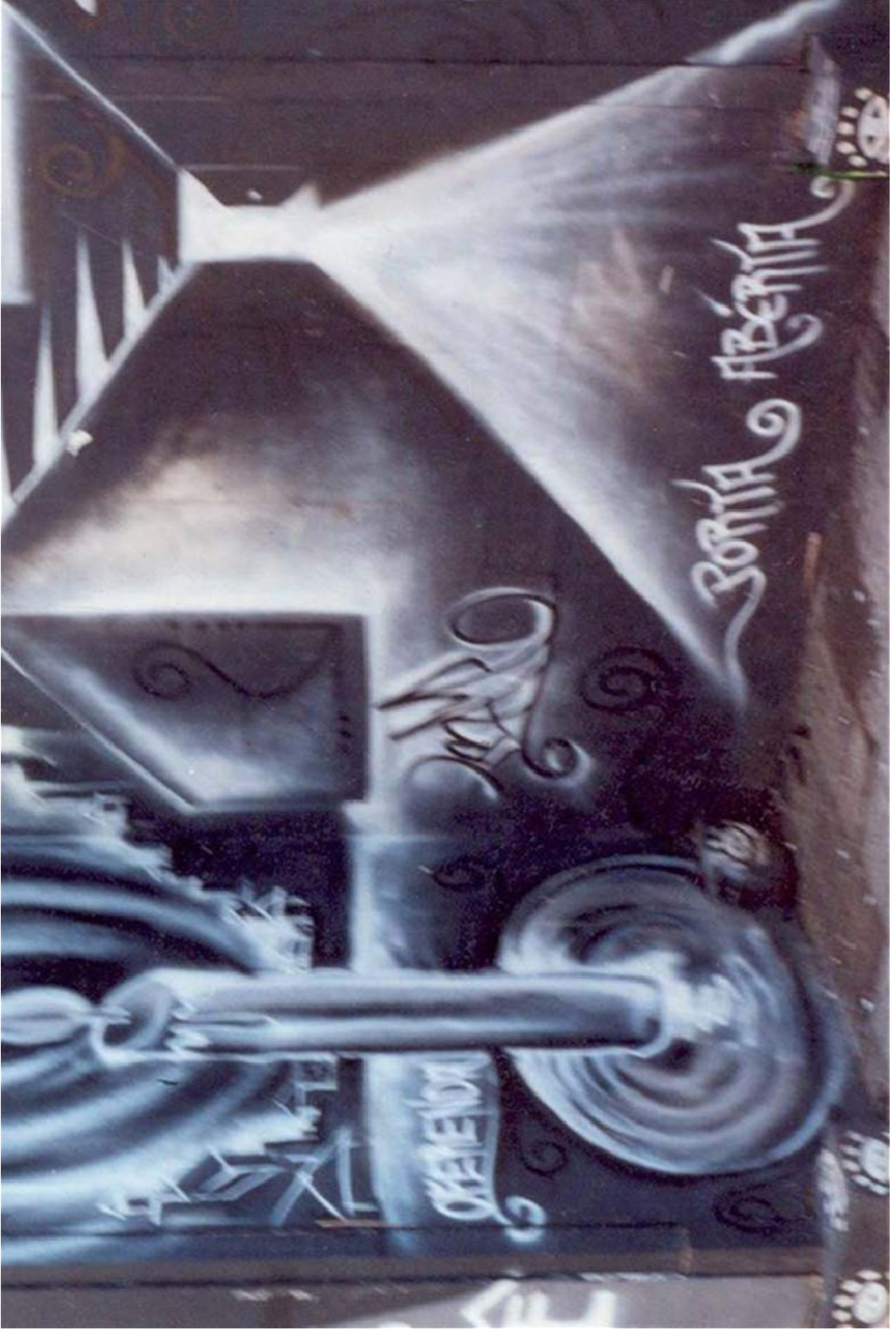
PALAVRAS-CHAVE: Educação de Jovens e Adultos, Corporeidade, Gestão Ética do Cuidado, Descolonização.

RESUMEN

El estudio explicita y materializa las diferentes comprensiones éticas y estéticas sobre el *estar-junto* desde una perspectiva de descolonización del imaginario sociocultural de la escuela. Su desarrollo es resultado de una descripción analítica del contexto empírico, a partir de una reflexión teórica realizada desde diferentes perspectivas – sociológica, antropológica, histórica, artística, epistemológica y pedagógica. El *estar-junto*, en su dimensión de descolonización, es presentado desde una estética en convivencia con el otro, lo que posibilita una *ética del cuidado* a las varias dimensiones subjetivas que surgen en el *estar-junto* en situaciones de convivencia, lo que se torna inteligible a partir de los siguientes elementos: la complejidad, las metáforas, las corporalidades, lo subjetivo, lo sensible, lo espiritual, lo místico, lo simbólico, la trascendencia. La comprensión sobre la génesis de los estigmas, las recaladuras y las castraciones producidas en lo social (colonizante) permiten pensar posibilidades de una dimensión descolonizante en el proceso y en el convivir social. Pensar lo diferente muestra el respeto y la alteridad en esa convivencia de manera a pensar una pedagogía de lo sensible, una sociología del convivir, pues solamente en ese contacto socializante es que se puede anhelar una transformación de la escuela, una real Descolonización del Imaginario Sociocultural.

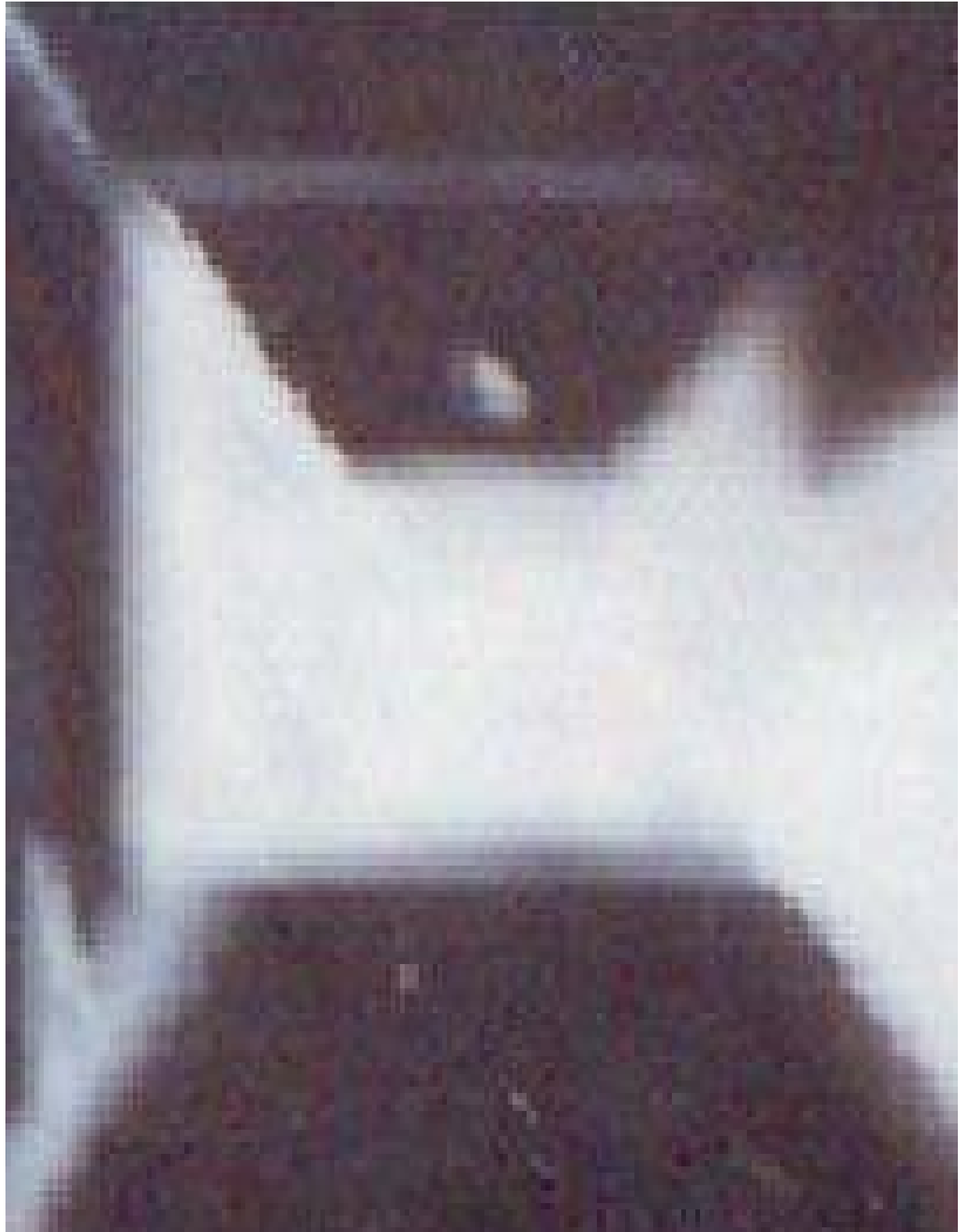
Palabras clave: educación de jóvenes y adultos, corporalidad, gestión de la ética del cuidado, descolonización.

Foto: Alexandre Brito - 2001













*Iku (morte) + Ota (pedra) = Okutá
Okutá = Aquilo que nunca morre.
Sobre esse pequeno segredo se assenta a religiosidade afro-
ritualística*

Sensibilização Inicial: Ensaio Um¹

Minha experiência no PPGEduc, analogamente às imagens das páginas anteriores constitui-se como uma “porta” a vislumbrar possibilidades enquanto “acontecimentos” de aprendizagem, que ocorrem no seio de cada processo disciplinar.

No que tange à metáfora visual da foto², entre várias leituras, podemos ver uma vela acesa no canto esquerdo. De cima para baixo, no quadrante um, além da chama, temos vários barracos, que podem ser interpretados como um morro ou uma favela. Há uma janela que pode representar o lugar onde se encontra a vela. Diz o adágio popular: “Quem acende uma vela, acende para alguém ou para alguma coisa”. No segundo quadrante, temos uma porta aberta. Há palavras que anunciam esse acontecimento. Os degraus podem representar o inconsciente, ou o imaginário, o além. Ao lado da vela, a palavra anuncia-a como uma oferenda, que pode ser relacionada à religião africana, ao imaginário Afro. Assim, podemos compreender uma chave para o universo simbólico afro-religioso.

Já na segunda parte da composição, temos a palavra IKU + OTÀ em Yorubá, ou Ocutá, que se refere à construção simbólica do Orixá, feito no aguidal, juntamente com a pedra ou ferramenta do santo no aprontamento. Assim, essa analogia inicial faz alusão ao segredo, ao secreto, ao velado do ritual Afro-religioso, e o presente ensaio exercita a possibilidade de trabalhar imagens, reflexões, possibilidades de exploração dos usos do conhecimento.

¹Ensaio um pelo sentido da sucessão de ensaios constituídos até essa escrita, que ainda está inacabada.

²Foto de Alexandre Brito, fotógrafo e pesquisador do CAdeCUNE – Centro Alternativo de Cultura Negra. Esta foto foi capturada em 2000 para 2001, as margens do acontecimento do 1º FSM – Fórum Social Mundial, na cidade de Porto Alegre. Compunha um painel em frente à Prefeitura dessa cidade. Com esse trabalho havia outros grafites que textualizavam um discurso do imaginário desse período de trânsito de um século a outro.

Meu olhar tem procurado orientar-se pela perspectiva do pensamento complexo, a partir de dois autores, George Balandier e Edgar Morin. Com eles, tenho refletido sobre a aprendizagem, tomando-a como ato ritualístico de inspiração Afro-brasileira, a partir de uma noção investigativa que chamo de processo de “Descolonização do saber”, ou do imaginário cultural. Assim, as fotos apresentadas constituem-se como uma metáfora visual, “imagística”, que representa, enquanto alegoria, minha concepção teórico-metodológica de análise.

Afro-Ritualística

O pensamento ritual é próprio da cultura Africana e Afro-Brasileira, das sociedades tradicionais ou arcaicas, como se refere Morin (2005a). Esse pensamento apóia-se em procedimentos que articulam o tempo em ciclos, em que os referenciais estruturais obedecem à lógica da repetição dos eventos. Assim, do mesmo modo que os mitos de origem, os eventos ocorrem em constante atualização.

Meus estudos, no campo da antropologia cultural e da religião, levaram-me a compreender que, por consequência de sua formação histórica, o Brasil, enquanto um híbrido sociocultural com profundas raízes de miscigenação, possui uma matriz de referencial simbólico - arquétipos, valores, mitos, representações culturais, crenças - profundamente marcada pela afro-indigeneidade. Assim, falar de cultura brasileira é falar muito de uma cultura afro-indígena. A lógica desse pensamento é ritualística. Quando apresento o termo “afro-ritualística”, tenho presente essa compreensão de ir ao passado, às memórias, “cavoucar nas catacumbas³” e trazer ao presente essas

³“Eu tava cavoucando na catacumba do meu pai, de onde o Exú vem pra onde o Exú vai”. Esta expressão retirada de uma cantiga de Gira de Exú (DOS ANJOS, 1993), refere-se a essa perspectiva de ir ao passado, cavoucar nas catacumbas do pai, que se refere ao ancestral. Como se sabue, Exú ou Bará foi o primeiro orixá, ele estava na criação do mundo com Olodumaré. Ele é o primeiro da corrente, o mediador dos dois

lembranças do tempo passado, ressignificando-as. Esse movimento em tempo circular, seguindo a lógica de atualização do evento, molda o pensamento de “matriz Africana”. Na lógica do ritual Afro-Brasileiro (Batuque, Candomblé, Kimbanda, Xangô de Recife e Umbanda), os cultos sempre se processam do mesmo modo, obedecendo aos valores dos elementos pertinentes a cada processo ritual.

Esta Dissertação, de inspiração afro-ritualística, propõe-se a considerar todas essas coisas que permitem e possibilitam outras formas de aprendizagens, trocas e vivências no estar junto.

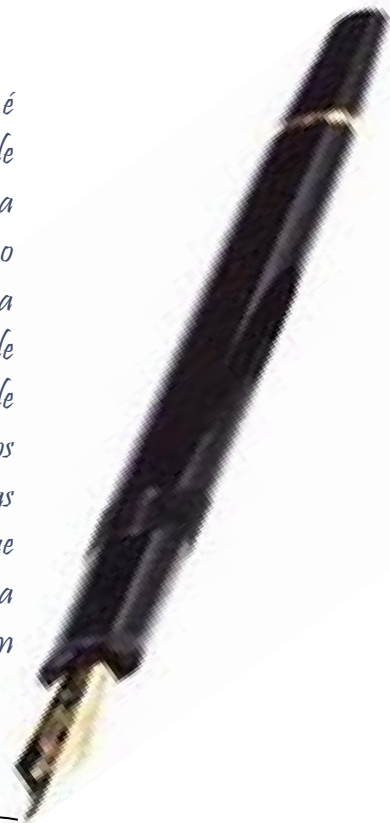
*@Eu hoje tive um pesadelo e levantei atento, a tempo
Eu acordei com medo e procurei no escuro
Alguém com seu carinho e lembrei de um tempo
Porque o passado me traz uma lembrança
Do tempo que eu era criança
E o medo era motivo de choro*

...

[Poema - Cazuzza, Frejat]⁴.

⁴www.google.com.br/ CAZUZA – POEMA Eu hoje tive um pesadelo e levantei atento, a tempo...167-
cazuza-poema

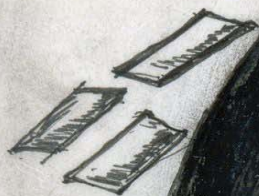
O poema em epigrafe é muito representativo, cheio de imagens a contribuir a uma rica interpretação semiótica. Ao longo do lapidar desse projeto, em sua feitura, houve uma grande identificação com passagens de minha retrospectiva... Nos momentos de incertezas, diante das possibilidades e desordem que podem assumir o futuro, a proposição de tais reflexões foram significativas. R



6. sustentação Teórico- Metodológica
OIAH HOLISTICO

sobre o IMAGINÁRIO

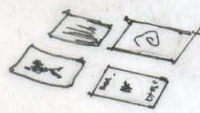
- * PROSPECÇÃO
- . INVESTIGAÇÃO
- . CONTORNO
- Cartográfica



integracao.com/www
4. relatos Produzidos
no processo



3. Fundamentação
Cuiabá.com@outlook.com
http://www.pontosdepontos.com.br



É U'S

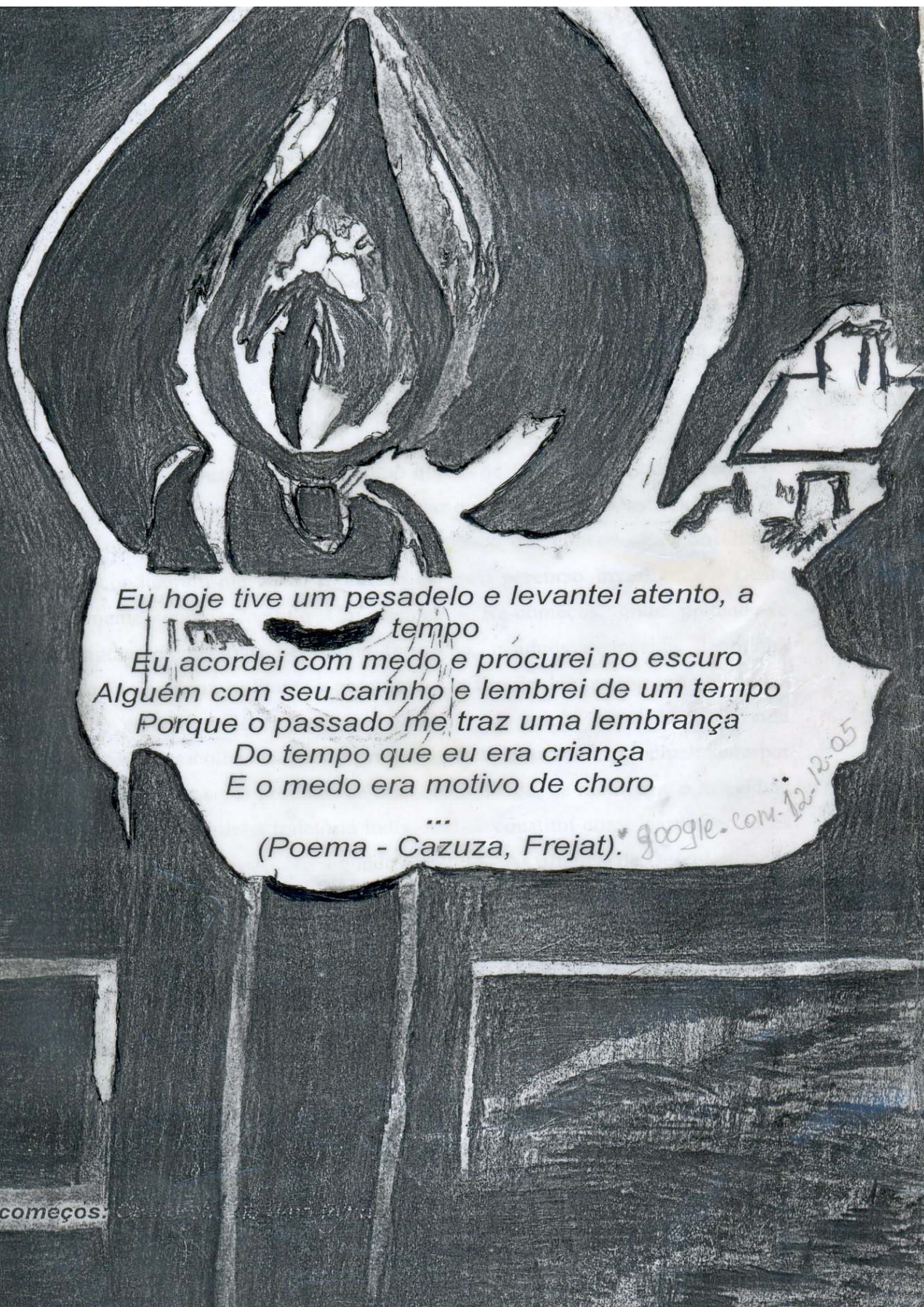
Unidades Multiplas: 82

equação subjetiva: 77
"O outro"

Ego/eu = NÓS
duplo Programa
Doble@outra.com

BASES Para UMA
* ANÁLISE TOPOGRÁFICA
DA SUBJETIVIDADE
. signos.

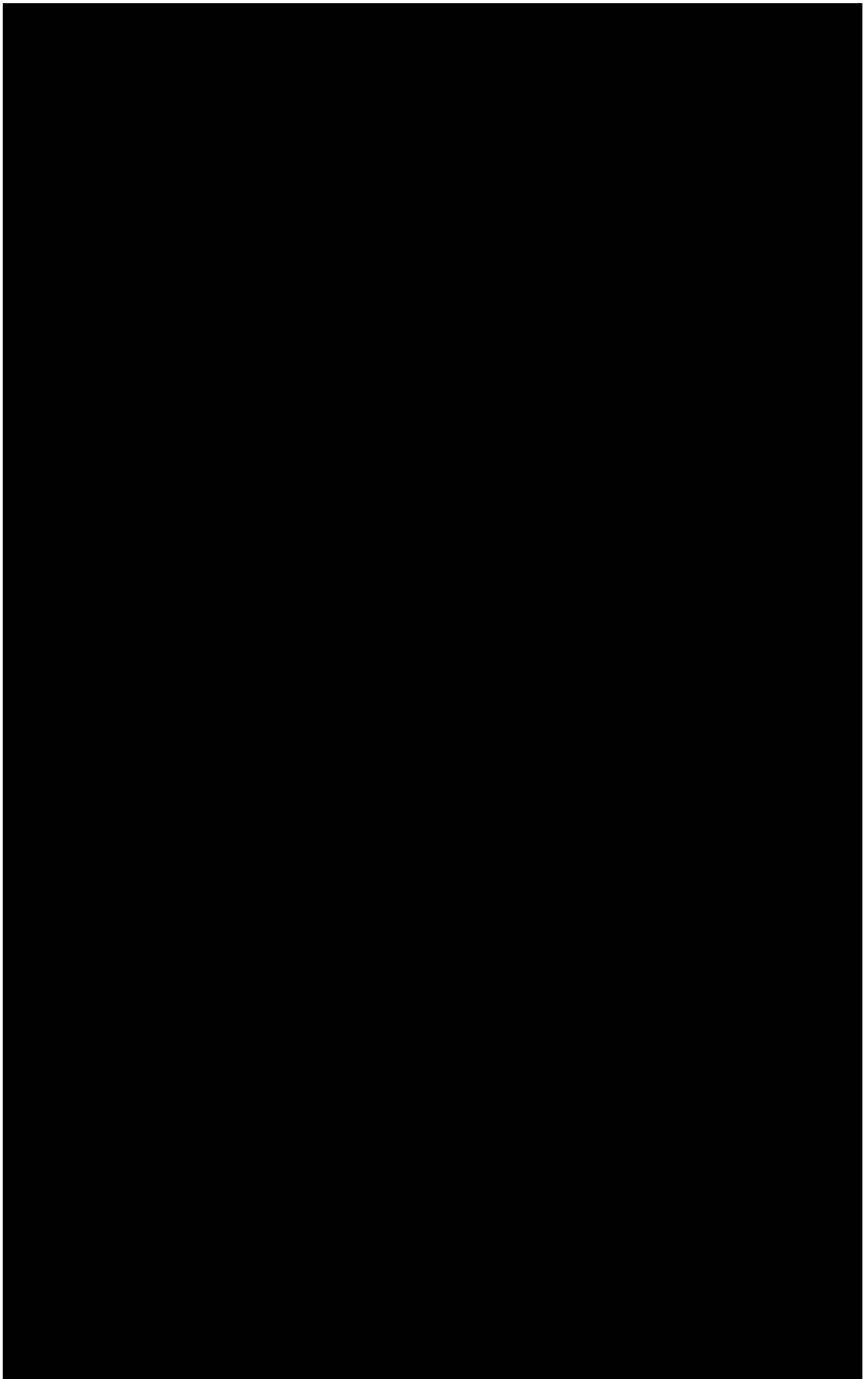
A RODA-DE-FORTUNA.
© NÓS - Gordios (c) Pontos do holograma
(Trindade-Pg 81: 2005)



Eu hoje tive um pesadelo e levantei atento, a
tempo
Eu acordei com medo e procurei no escuro
Alguém com seu carinho e lembrei de um tempo
Porque o passado me traz uma lembrança
Do tempo que eu era criança
E o medo era motivo de choro

...
(Poema - Cazuza, Frejat).

google.com-12-12-05



SUMÁRIO

RESUMO.....	5
RESUMEN.....	6
ÍNDICE DE IMAGENS E FOTOS.....	22
LISTA DE SIGLAS.....	25
1. RE-COMEÇOS: CONTORNOS DE UMA TRILHA.....	27
1.1. AS SUBJETIVIDADES.....	29
1.2. A SENSIBILIZAÇÃO DO OLHAR.....	39
2. AS OFICINAS DE DESCOLONIZAÇÃO DO CORPO ENQUANTO PROPOSTA SÓCIO-EDUCATIVA.....	41
2.1. AS OFICINAS DE DESCOLONIZAÇÃO: CORPO, EXPRESSÃO E CIDADANIA (1995 a 2006)	44
2.2. UMA CARTOGRAFIA DE IMAGENS, FRAGMENTOS DE INSTANTES E ACONTECIMENTOS.....	61
3. AS POSSIBILIDADES DE UMA POÉTICA AFRO-RITUALÍSTICA EM EDUCAÇÃO.....	75
4. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	100

Sumário de Imagens

As possibilidades da pesquisa a partir do uso de conceitos tais como as noções de metáfora, de diversidade e de complexidade, conduziu-me a transpor uma porta que configura, nesse limiar, meus limites, medos, anseios, incertezas, descobertas. Assim, a noção de transtextualidade me permite o enlace entre idéias e imagens, onde as imagens vão além da superfície imediata apropriada pelo olhar leigo. Em si, procuram delimitar o contorno de algo que está para ser revelado, onde se tem uma única certeza, a do sentir.

Imagens

Imagem nº. 1: Fotografia que representa a porta aberta ao imaginário, pág. 06;

Imagem nº. 2: Folha em branco que procura ilustrar a imagem além da porta, pág. 11;

Imagem nº. 3: Foto + texto "ocutá" que representa a idéia de tecer junto, ou complexidade. Por ocutá, a feitura do santo nos cultos religiosos, se compreende os modos de inscrição e subjetivação, que fazem parte do imaginário coletivo e cultural Afro-Brasileiro. A aproximação dessas imagens procura exprimir tais analogias. Assim, pretendeu-se demonstrar como estão vivas as construções simbólicas no imaginário popular Afro-Gaúcho, pág. 12;

Imagem nº. 4: O Poema, enquanto imagem textual assume dois sentidos: o primeiro, enquanto significado emocional, as marcas do cotidiano da pesquisa, das descobertas, das identificações; o segundo, esse ato de regredir ao tempo passado, onde escuro, as lembranças, no ritual africano, representam um nascimento um novo nascer. Com tais aproximações - a Porta Aberta, okutá e o Poema - penso, ilustrar o sentido de acesso ao imaginário. Pág. 16;

Imagem nº. 5: A Imagem a Roda da Fortuna aparece enquanto mandala da pesquisa, isto é, um conjunto articulado de símbolos-idéias que representam, enquanto chave, o contexto da trilha, uma noção geral. Pág. 18;

Imagem nº. 6: A imagem, em grafite, poema e vela, representa essa idéia de embaralhamento das imagens, o sonho, as lembranças, o ambiente imaginário, o modo como num determinado instante capturei imagens do meu imaginário. Pág. 19.

Imagem nº. 7: A folha em preto, oposição à folha em branco, representa a noite. Pág. 20.

Imagem nº. 8: Fotos das vivências, mostrando o ambiente em que foi colhido o material empírico. Pág. 42.

Imagem nº. 9: Representação da carta de tarô, o arcano O Louco, idéia de nova ordem a partir da desordem. Importante perceber que os riscos a lápis, as marcas, procuram dar o sentido dos poucos instantes de liberdade, transgressão, soltura. Pág. 43;

Imagem nº. 10: Enunciação de novos vãos, outras possibilidades. Pág. 74.

Imagem nº. 11: A caixa representa o inconsciente, expressa a noção de abrir, de abertura para, o lugar que envolve todas as outras "coisas".

Imagem nº. 12: Carta de tarô, o arcano O Mago, que representa o início da jornada, do percurso metafórico. Frente da caixa;

Imagem nº. 13: Carta 33 do baralho cigano, que expressa a chave para a complexidade simbólica dos elementos que tecem o imaginário da pesquisa, atualização, entrelace, possibilidades, revelações desse oculto e metafórico imaginário. Anverso da caixa.

Os vários usos de sentidos, como arcanos, cartas, imagens, procuram tecer o entorno da idéia de trabalhar o imaginário da pesquisa, sua subjetividade, traçar esse contorno. São insinuações muito tímidas ainda, mas configuram-se como possibilidades.

Fotos:

As fotos a seguir dão visualidade a imagens capturadas de instantes vivenciais das Oficinas de Descolonização.

Ilustração 1: Foto do JUSIN - 1983, pág. 32;

Ilustração 2: Mosaico Vivências Descolonizantes, pág. 42;

Ilustração : Um habitante de rua compondo a imagem do Louco do Tarot, pág. 43;

Ilustração : Foto Primeira Escola de Inverno FACED/UFRGS , pág. 42;

Ilustração : Idem, pág. 42

Ilustração : Idem , pág. 42.

Ilustração : Idem , pág. 42.

Ilustração : Idem , pág. 42.

Ilustração : PEFJAT/UFRGS, ex-prédio da Química, pág. 64;

Ilustração : Foto Primeira Escola de Inverno FACED/UFRGS , pág. 67;

Ilustração : Idem , pág. 71;

Ilustração : Foto Primeira Escola de Inverno FACED/UFRGS , pág. 73.

Lista de Siglas

APNS - Agentes de Pastorais Negros;
CAdeCUNE - Centro Alternativo de Cultura Negra
CEBS - Comunidades Eclesiásticas de Base.
CFAC - Curso de Formação e Ação Comunitária.
COMUNIDADE - Comum-Unidade.
CONEN - Coordenação Nacional de Entidades Negras.
GERP - Grêmio Esportivo Recordação do Passado.
JULINHO - Colégio Estadual Júlio de Castilhos.
JUSIN - Jovens Unidos Sinal de Igreja Nova.
PAB - Pastoral do Negro.
PEFJAT - Programa de Ensino Fundamental para Jovens e Adultos Trabalhadores.
PJMP – Pastoral da Juventude do Meio Popular.
PPGEdu - Programa de Pós-Graduação em Educação.
PPGA – Programa de Pós-Graduação em Administração.
PROEXT - Pró-Reitoria de Extensão
MAN - Maratona de Atividades Negras.
MNU - Movimento Negro Unificado;
MOCONGRA - Movimento de Consciência Negra;
MOTIRAN – Movimento Trabalhista de Integração da Raça Negra.
NIEPE-EJA - Núcleo Interdisciplinar de Ensino, Pesquisa, Extensão em Educação de Jovens e Adultos.
SME – Secretaria Municipal de Educação
SMED – Secretaria Municipal de Educação
UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

1. *Re-Começos: Contornos de Uma Trilha*

A tarefa¹ de construir esta dissertação constitui-se em um movimento de ordenação de um conjunto de idéias, articuladas a situações que refletem quase toda uma trajetória de vida, de modo a compartilhar com a premissa de Milton Santos (1997:14) a respeito da importância de regredir a nosso passado histórico, pois “*somente a história nos instrui sobre o significado das coisas. Mas é preciso sempre reconstruí-la, para incorporar novas realidades e novas idéias*”. É esta perspectiva que permite objetivar, de forma organizada, pontos significativos de minha trajetória enquanto professor investigador e agente de transformação social. Tal como a afirmação de Paulo Freire (1998) de que não existe *neutralidade* na tarefa de educar, percebo esse ato como uma *ação crítica diante do mundo*, que exige o *engajamento* do educador, compreendendo o ato de ensinar como uma tarefa política, que nos impele a rompermos com as formas de condicionamentos que *domestica*. Isto é, o de perceber o condicionamento histórico-sociológico do conhecimento.

Ciente de que somos produtos de um contexto social dado, como nos diz Marx (1982), somos efeito de nosso universo social, produtos de nossa realidade objetiva. Assim compreendo que nossas escolhas sofrem efeitos de nossas circunstâncias sociais, de situações que nos conduzem a caminhos infinitos, onde experienciamos aprendizagens, maturidades, abandonos, transformações.

Quando dialogo com tais reflexões, penso na impossibilidade de ficar inalterado, por exemplo, a uma vivência como essa de ser aluno do Programa de Pós-Graduação em Educação, em que constato que o meu modo de perceber, de olhar e de compreender o mundo, aos poucos, foi se

¹ Para mim foi uma tarefa como na escola nos tempos de garoto, até por sinal muito árdua e, de repente, me percebi no escuro, na solidão, metaforicamente na “grande noite de meus pesadelos”, conforme imagem número sete.

alterando, somada às "marcas" de "inscrição" do antes. Percebo que já não sou o *mesmo*²...

Nesse movimento dialético³ de olhar o passado, percebo as marcas que me subjetivaram impregnadas de tensão, percebo que tal itinerário produziu um modo muito meu de compreender o *real* e de pensar alternativas de influenciar esse real. Ao pensar desse modo sobre minhas trajetórias, a partir desse ir e vir ao tempo passado, enquanto militante, cientista social e, hoje, mestrando, compreendo que há nesse movimento, de modo implícito, algo objetivo: a possibilidade da educação enquanto alternativa de transformar a realidade.

No processo de militância, atuando no dinâmico palco social de Associações, Agremiações, Movimentos, percebo que, implicitamente está a minha condição social de morador de periferia, filho de operários, negro e pobre: marcas que afirmam uma identidade, individual e coletiva. Como não somos escravos dessas situações subjacentes, que nos marcaram, ao longo de nossa estrada, o embate com novas situações implica em mudança. Assim, as **escolhas** emergem como uma condição *sine qua non*.

Essa perspectiva, mesclada à minha trajetória enquanto docente, em que experienciei lecionar no PEFJAT-UFRGS - Programa de Ensino Fundamental para Jovens e Adultos Trabalhadores, aulas de Sociologia e Cidadania, conduziu-me a elaborar as Oficinas de Descolonização e Cidadania, transitando entre Extensão, Ensino e Pesquisa, motivado a percorrer lugares como terreiros, rodas de capoeira e sambas de rodas, na busca de apreender o universo simbólico da cultura Negra Afro-gaúcha,

² Trago o sentido de *mesmo* desde uma ótica foucaultiana, em que constantemente somos modificados e alterados pelas diversas relações estabelecidas no cotidiano social e, também, segundo Marzola (2004), *essa insistência de Foucault em não parecer o mesmo, olhar para novas direções, em declarar que o que fez está feito, e pronto*.

³ Na forma como compreendo, dialética assume o sentido de contínuas modificações, a partir das experiências com os outros. Na forma como compreendo, dialógica é essa condição de relação na qual o complementar e o antagônico convivem no interior do processo.

com a finalidade de construir um currículo diferenciado.

Assim penso que os momentos de avaliação devam constituir-se enquanto encontro de celebração e reflexão sobre os *ritus* de aprendizagem, onde superamos uma etapa do processo, e nos colocamos na condição de espectador, do novo dos fochos de luz e esperança que nos aguarda a nova aurora. Como diz Laporta (1979), o pensamento que constitui sistemas complexos de elaborar o mundo, se utiliza de chaves "fantásticas" a fim de elaborar a preservação de sua memória, seus eventos, suas narrativas de glória, este é poder do Mito (OLIVEIRA, 2005, [s.d.]).

Ao refletir sobre as razões da escolha do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, das temáticas e da Linha de Pesquisa, estabelecendo um diálogo com as particularidades de minha identidade sócio-afetiva e cultural, levo em conta o movimento que me fez pensar de modo contundente sobre o estigma da exclusão social que me acompanha. Já no limiar da infância para a adolescência fui tecendo lentamente os nós que se constituíram em trajetória de militância e de vida e na faculdade, pude rearticular com mais qualidade tal projeto.

O presente tema ganha significância a partir dessas pequenas intenções, escolhas, percursos, que assumem uma importância singular nessa quase "regressão" com o olhar para o passado na perspectiva de significá-lo. Como diz Milton Santos, (1998), *incorporar novos sentidos*. São estes *novos sentidos incorporados*, a partir do processo de mestrando, que me alicerçam a desenvolver o presente tema de pesquisa: **Possibilidades de uma Poética Afro-ritualística em Educação**.

Quando num primeiro momento propus essas possibilidades, tinha como horizonte o pensar a partir da idéia do *intelectual orgânico*, aquele que é comprometido com a sua coletividade, que tem o papel histórico de cometer "suicídio" individual, enquanto projeto de ascensão, a favor da construção de um projeto de mudança para a sua coletividade. Porém, ao *incorporar os novos sentidos* propostos desde o *estar aqui*, ao dialogar com

autores tais como Balandier⁴, Boal⁵, Maffesoli⁶, Deleuze⁷, Kusch⁸, Morin⁹, Foucault¹⁰, entre outros, busquei subsídios teóricos, para uma reflexão crítica e alternativa às didáticas usadas no espaço da sala de aula para trabalhar a história dos negros e negras deste país, a partir de como os profissionais da educação pensam as possibilidades, por exemplo, de trabalhar a “auto-estima”¹¹ desses alunos.

Essa preocupação motivou meus estudos nestes últimos anos, onde procurei conciliar teoria e prática na educação, **a fim de verificar modos de aprendizagem a partir das estruturas subjetivas dos indivíduos**, tendo como proposta curricular a discussão da cultura negra e sua contribuição na constituição da identidade social brasileira, que, segundo Oliven (1986), é profundamente marcada por elementos do universo simbólico de origem Afro-brasileira.

1.1 *As subjetividades*

Quando crescer...

Início com a reflexão sobre algumas passagens de minha vida, desde a incursão nos Movimentos Sociais, no limiar da infância para a adolescência, no final da década de 70, onde aflora uma situação emblemática da minha infância. Carrego comigo as recordações das valetas ao longo das ruas de chão batido, os casebres de madeira, os campos e, nisso tudo, os domingos em que era obrigado a ir ao campo de

⁴ Conforme Balandier, 1994,1997

⁵ Conforme Boal, 1975

⁶ Conforme Maffesoli, 1996, 1997, 2003, 2004

⁷ Conforme Deleuze, 1972. 1990

⁸ Conforme Kusch, 1975. 1986

⁹ Conforme Morin, 1973, 2000, 2002, 2003, 2004, 2005a,b,c, d

¹⁰ Conforme Foucault, 1985, 1988, 1989, 1995, 1996

¹¹ Esta noção de auto-estima está desenvolvida no meu trabalho Introdução ao Estudo sobre a Cultura Negra na EJA da UFRGS: *“um breve olhar sociológico sobre a corporeidade Afro-brasileira no processo de Educação de Adultos”*, conforme Bibliografia.

futebol, junto com o meu pai, nos jogos do GERP¹² (Grêmio Esportivo Recordação do Passado). Numa família de cinco irmãos, havia uma regra: a mãe, geralmente, ficava em casa com as meninas e os meninos saíam com o pai. No entanto, essa regra sempre valia mais para mim, o homem mais velho, o que propiciava aos meus dois irmãos mais novos subverterem-na e, quase sempre, se “safarem”.

Em um desses domingos, aos seis anos de idade, confrontei-me, pela primeira vez, com a idéia da diferença, em uma discussão com um garoto que, irritado comigo no campo de futebol, durante o intervalo do jogo, utilizou expressões pejorativas. Até o momento nunca me havia percebido diferente dos outros garotos, mas aquelas palavras de agressividade produziram-me um profundo processo de fragilidade, vergonha e medo. A partir desse momento, passei, inocentemente, desejar “não ser negro quando crescer”.

Serei outro...

Cresci acostumado ao modelo de escola com uma única professora e com o controle direto de meus pais, devido à proximidade da casa à Escola Municipal Ricardo Faicker Nunes¹³, onde cursei o primário. Sempre éramos vigiados por vizinhos ou por amigos mais distantes do meu pai que, por motivo do GERP, na sua condição de presidente e fundador dessa entidade, tornara-se muito popular na vila. Todos sabiam quem eram os “Raimundinhos”. No ano de 1979¹⁴, passei para a 5ª série, numa nova escola,

¹² Mantenho esta sigla na memória, mais que o nome, devido a sua própria sonoridade. Essa Associação Esportiva foi fundada em 07/09/1971 pelo meu pai, Raimundo Jorge Oliveira, e outros moradores negros da comunidade. Como narra o falecido Seu Assis: “O nome Recordação tinha o sentido das gerações mais jovens se recordarem no futuro dos mais antigos” (06/09/2003 – etnografia, memória afro-indígena P. I. Jary. OLIVEIRA, Ronaldo).

¹³ Localizado no Parque Índio Jary, em Viamão.

¹⁴ Este foi o ano do Tri Campeonato do S.C. Internacional, recordo-me ainda da escalação da equipe: Benitez, João Carlos, Mauro Galvão, Mauro Pastor, Cláudio Mineiro, Batista, Jair, Falcão, Valdomiro, Bira e Mario Sérgio. Outro fato marcou-me nesse ano foi a “Abertura”, lembro-me do General Figueiredo prometendo uma transição “ampla-geral-irrestrita”, naquele ano o Ministro da Fazenda ainda era Delfin Neto, muitas notícias em torno de

o Alberto Paqualini¹⁵. Demorei em me adaptar devido à grande diferença, já que reinava uma liberdade e ação associadas à distância da vigília preocupada de pais e amigos. Nesse tempo, a Escola contava ainda com Segundo Grau (que depois passou para o Colégio Isabel de Espanha) e as trocas de períodos, em que professores diferentes comandavam cada espetáculo, atordoava-me. Essa "pseudo" liberdade, em contraste com o rígido processo de controle de meus pais, que não nos permitiam sair de casa com exceção das idas à venda ou à escola ou ao campo de futebol aos domingos, fizeram surgir em mim um *outro eu*.

Esse *outro eu* aprende a matar aulas, as pequenas subversões "vandalísticas", a ser rebelde. Acredito que fui um dos alunos mais habilidosos na arte de matar período, pular os enormes muros da escola, atravessar janelas para "furtar" material da biblioteca do colégio ao lado, o *Carlos Chagas*, influenciado pelos colegas mais velhos, repetentes.

Penso tais atos, considerados "vandalismo", como atos de "rebeldia"¹⁶ principalmente em relação à idéia de "furto", já que, necessariamente, no instante seguinte, tinha que colocar todos os materiais furtados fora. Recordo muito nitidamente da vez em que estava quase próximo de casa, em frente à parada do meu antigo colégio o *Faicker*, e, para me livrar da prova do delito, já que meus pais controlavam nosso material e não podíamos aparecer em casa com nada que não fosse nosso, coloquei réguas, lápis de cor, blocos, tudo pela janela do ônibus Veraneio - Jary, dirigido pelo Seu Amauri, um senhor de idade muito simpático, que sempre nos cumprimentava com um *bom dia* ou *boa tarde*. O Seu Amauri ficou na minha memória pela sua amabilidade e porque meu tempo de idas e vindas

Leonel de Moura Brizola. Ao certo não sabia de fato o que significavam todos esses processos, mas como muitos deles eu acompanhava pelo rádio, fui desenvolvendo uma habilidade da memória auditiva.

¹⁵Localizado na Vila Santa Isabel, em Viamão.

¹⁶ Uma frase me acompanha há muitos anos: o fio entre a "moralidade" e a "imoralidade" é muito delgado. Hoje, nesse processo de reflexão, vejo o quão importante é o patrimônio cultural familiar a orientar nossas escolhas.

à escola era pautado com o seu horário: sempre utilizava aquele mesmo ônibus.

Nesse ano letivo, fiquei em recuperação em quase todas as matérias, das dez do currículo, fui aprovado por média somente em duas: Música e Religião. Porém, com a ameaça do meu pai de que, se fosse reprovado, iria trabalhar de auxiliar de azulejista, o esforço para avançar à próxima série foi redobrado.

Em contraste a estas circunstâncias, onde o *outro eu* se manifestava, recordo-me do dia em que pintamos o chão da Igreja Santa Rosa de Lima. Essa Igreja constituiu-se como um marco naquela comunidade, pobre, periférica e abandonada pelo poder público, já que foi uma construção coletiva desta comunidade religiosa. Nós do grupo JUSIN – Jovens Unidos Sinal de Igreja Nova tivemos, nesse momento, um vislumbre da sociabilidade e do estar junto, onde o fazer construtor de algo nos movia.



Ilustração 1: Foto do JUSIN - 1ª Eucaristia em 27 de novembro de 1983 - Igreja Sta. Rosa de Lima - Jary/Viamão. Acervo do CAdeCUNE.

Entrei relativamente cedo no universo da Igreja, visto que este não era o universo familiar. Foi uma opção minha, e com 11 anos fiz a Primeira Comunhão. É aí que se desperta o refletir sobre nossa realidade no meio popular: a desigualdade social e o despertar da consciência para os problemas daquilo que chamávamos “classe operária”.

Nesse movimento, aos poucos, vou descobrindo um outro Parque Índio Jary, a comunidade à qual pertenci até dias atrás. Passei a ver os campos, o esgoto a céu aberto, o mato, a vila, que assumiram outra forma. Esse estranhamento me levou a refletir sobre situações do meu cotidiano, que, antes, eram familiares e não as “estranhava”, mas agora assumiam outra percepção: os mais pobres da vila eram “negros”.

O LOUCO: Esú, ordem e desordem em minha vida¹⁷

Por essa época fui convidado a participar do CFAC – Curso de Formação e Ação Comunitária e, nesse intercurso, as idéias de libertação, de união e coletividade tornam-se presentes em minha vida. Nos meses de julho, agosto e setembro de 1984, um final de semana de cada mês, três jovens de vilas de Porto Alegre e Região Metropolitana encontravam-se no IPJ – Instituto de Pastoral da Juventude, nos fundos do Colégio Anchieta¹⁸, para se qualificarem enquanto lideranças e discutirem sobre os problemas da sociedade. Como na época tinha 17 anos, quase não pude participar do curso pela pouca idade. No entanto, foi-me feita uma concessão, pois já despontava como liderança.

¹⁷ Para Jung o arquétipo “Louco” no tarô representa a desagregação, a desordem. Na jornada simbólica que inicia com o Mago e procede até o Mundo, o Louco, arcano número zero, ou vinte dois, tem a função de Coringa, invade a vida das pessoas e estabelece uma nova “ordem”, um novo sentido, tanto positivo, como negativo. Laporta (1979) aproxima a interpretação desse arcano com a de um outro mito, do panteon Afro-Brasileiro, Esú, ou Eleg-bará, senhor das encruzilhadas, do destino, quem liga o mundo real com o imaginário, ou o mundo mítico dos deuses, o início e o fim, o senhor da chave, aquele que proporciona o movimento.

¹⁸ Fica na Av. Nilo Peçanha em Porto Alegre.

O dia Sete de Setembro de 1984 ficou marcado em minha vida. No momento de formação, daquele encontro final, próximo às 17h, celebramos a convivência de três meses. Estava terminando a leitura do livro Capitães de Areia de Jorge Amado, onde a história de Chico Bala e seus companheiros bateram firme no meu imaginário e na minha subjetividade. A aproximação e o reconhecimento dessa realidade de exclusão e violência urbana foi plenamente estabelecida quando ouvi e cantei o último canto litúrgico, na despedida do encontro:

*Barracos e favelas em nossas vilas
Pobres analfabetos enchem a filas
E nos palácios olé lê vivem os príncipes;
Sem saber que lá fora a vida é triste,
Nós somos todos irmãos, irmãos calados,
Façamos uma canção de amor à vida
(...).*

Minha memória me traz esses momentos: o deslocamento do dia-a-dia da vila e as possibilidades de abertura a um novo mundo não conhecido nem sonhado, que despontava ali, naquele espaço, naquelas palavras e no compromisso que passamos a assumir com os nossos irmãos, aqueles que ficaram lá na vila, e que não tinham, como nós tínhamos naquele momento, esse despertar. Foi impossível conter as lágrimas da descoberta e do assombro.

Nesse âmbito, inicio a *militar* no Movimento Estudantil do Colégio Alberto Pasqualini e criamos o CA - Conselho de Alunos, atividade que me permitiu a trabalhar, de modo sistemático, os processos de organização de espaço, a perceber a estrutura de uma escola com os seus diferentes turnos, com as suas lideranças por turmas. Foram dois anos de atividade, discussões e aprendizagens, em que os preâmbulos da organização estudantil acabaram por criar um problema com a própria igreja, pois a direção da escola foi à Paróquia queixar-se de sua interferência (não acontecida) no âmbito escolar, já que sabiam de meus liames *igrejeiros*.

É nesse período que minha vida se intersecciona com Paulo Freire e o processo de afunilamento da própria escola se torna visível. O afunilamento

como escolha para alguns e como falta de opção para outros. Da escola passo a ter um novo olhar, mas antes de começar a construir uma nova ressignificação para esse *ethos*¹⁹ há que primeiro contar a intersecção da minha vida com Augusto Boal.

Para que Freire e Boal se estabeleçam nesse lembrar, é necessário primeiro mostrar como minha vida se intersecciona com Wilson Furtado Cavalcante – o CAVA, artista plástico e arte-educador, um dos mentores do Projeto Escola Aberta. Esse Projeto, proposto pela gestão de governo municipal do Prefeito Tapir Rocha, de Viamão (1984), era de uma Escola Aberta para o Povo e nós, do Grêmio Estudantil, incorporamos essa proposta. Reuníamos-nos nos finais de semana e feriados para pensarmos projetos como hortas-comunitárias, Centros de Cultura, Biblioteca itinerante, etc...

Eu era um dos cinco líderes de turma. No entanto, meu discurso "igrejeiro" e o modo de me organizar a partir do grêmio estudantil custaram-me os estigmas de "petista" e "comunista". Após alguns embates com os outros líderes de turma, fui mandado à sala da direção da escola e a turma inteira queria que eu fosse expulso da sala de aula, por me considerarem "subversivo".

Foi aí que ocorreu meu encontro com o CAVA, na época diretor do curso noturno e também morador de Viamão. Morava na beira de uma sanga, na "casinha", tal como nos referíamos a essa que se tornou nosso templo, onde, ao pé de um cinamomo, tomávamos chimarrão, falávamos sobre esoterismo, arte, história, educação. Aí aprendi o significado de "arte e cultura popular". Através da sua influência, descobri: Paulo Freire e Augusto Boal, também, Décio Freitas, Nidelcoff, Derick & Erick Parck, Krishnamurt, OSHO, Rimbaud, Jorge Adhum, Fernando Pessoa, Franck Hebert, JR Tolkien, Garcia Marquez. Enfim, todos outros caminhos que me remetiam ao mundo novo que eu queria me apossar e que eu precisava devorar. Nesse caminho,

¹⁹ Identidade.

descubro os Chackras, a Cabala, o Tarô e a Astrologia. Os mistérios também me atraíam...

Esse cinamomo assistiu o fomento de vários projetos pensados e devaneados: a Rua do Lazer, o Arraial da Alegria, a Festa do Buraco, o Treze-de-Maio-Não²⁰, entre outros, nasceram e se constituíram sob sua sombra, no amargor da erva cevada.

Ainda nesse ano de 1984, por influência do grupo COMUNIDADE - Comum Unidade, grupo idealizado pelo CAVA, entro em contato com o Movimento Negro. O grupo COMUNIDADE havia realizado na Praça da Matriz de Viamão (onde ainda havia as árvores plantadas pela comunidade) um ato-show: 13 de maio NÃO. É nesse ato que, pela primeira vez, vejo o Movimento em ação e descubro a minha condição de negro, que nega o meu imaginário de branco. Esse despertar contribui para que, mais tarde em 1986, junto com os colegas do Colégio Estadual Júlio de Castilhos - Porto Alegre, fundássemos o MOCONGRA - Movimento de Consciência Negra²¹, a primeira experiência do Movimento Negro no Movimento Estudantil e, por conta disso, realizássemos a Primeira Maratona de Atividades Negras e, em 1988, acrescentássemos à frase "100 anos de luto" ao tema 13 de maio NÃO. Já no ano de 2000 tivemos como tema: "Basta os 100 anos de farsa".

Foi através do grupo COMUNIDADE que conheci a Professora Vera Regina Triumpho, mentora do Movimento Negro do Rio Grande do Sul e Porto-Alegrense, no período pós-68. Foi ela que me encaminhou à militância nos APN'S.

²⁰ Todos esses projetos foram situações de intervenção com inspiração na arte popular, propostas por Cavalcante. A Rua do Lazer e o Arraial da Alegria, ao longo, do tempo passaram a se constituir enquanto projetos da Prefeitura de Viamão, e ainda existem.

²¹ Em 1986 (OLIVEIRA, R. 2000), por influência de um panfleto do MNU - Movimento Negro Unificado, recebido na esquina democrática, idealizamos a criação do MOCONGRA, no Colégio Júlio de Castilhos, e no ano de 1987 passamos a atuar enquanto CAdeCUNE.

Em 1985, representei a juventude APN'S em Santa Maria em um encontro de jovens ecumênicos na Igreja Quadrangular. Desse encontro tenho recordações memoráveis, tais como a participação da representante brasileira na África do Sul e seu relato das atrocidades cometidas com o Povo Negro e sua luta contra o *apartheid*. Pela primeira vez, sinto o meu *pertencimento* a algo maior que a realidade presente. Descobri o pan-africanismo e uma nova subjetividade se estabeleceu. Foi a partir desse encontro que encontrei inspiração para minha primeira oficina de teatro e o contato com técnicas de sensibilização.

Ao retornar a Porto Alegre e Viamão, comecei a estudar Augusto Boal. Descobri a Terreira da Tribo e a Biodança. Isso tudo apontava para um interesse muito particular, o de superar a minha timidez. Essa busca me levou a conhecer o Dr. Roberto Pimentel, hipnólogo e facilitador de Biodança, que me apresentou a Fritzjof Capra e ao Ponto de Mutação. Nas nossas conversas convidou-me a participar de maratonas de biodança. Nessas vivências fui "despertando" potencialidades²² em mim "adormecidas" e descobertas não anunciadas.

*A Temperança*²³

Após a graduação em Ciências Sociais, opto pelo caminho acadêmico e um dos meus duplos desaparece: deixo de ser técnico e passo a assumir o caminho da Ciência. Hoje tenho a compreensão²⁴ de que a minha timidez era produto de uma baixa auto-estima, da idéia de me ver

²² Necessidades de um *plus* da alma, a fim de remediar o mal-estar interior (Morin: 2005:101).

²³ O arcano de numero 14 representa a "Alquimia Celeste", para Jung e o Tarô (247) significa a dissolução das velhas formas, circulação do sangue, associação das idéias, fusão de dois aspectos opostos. É energia "prodigalizadora" de vida, transmutação. Aqui esse tópico assume esse sentido, produto das escolhas e deslocamentos, aos poucos foram ocorrendo transformações em minha vida. "Temos necessidade de sabedoria, isso nos requer prudência, temperança, comedimento, desprendimento (Morin, 2005d:8).

²⁴ Compreensão esta resultante dos estudos no campo da expressão e cidadania descolonizante.

inferior, do modo como havia me construído a partir do lugar da vila, dos estereótipos, dos apelidos.

Nesse ínterim, conheci o Professor Pernambuco, que, na época, militava no MOTIRAN, uma entidade do Partido Democrático Trabalhista - PDT. Foi ele quem me colocou em contato com as idéias de Abdias do Nascimento e *O Genocídio do Negro Brasileiro*, momento em que a questão racial assumiu uma importância maior em minha vida. Passei a entender a idéia de "genocídio" como destruição, não só física mas, também, simbólica e cultural, e o racismo como instrumento de dominação.

No ano de 1990, por influência das atividades de cunho sócio-cultural e da relação profissional que tinha com a Universidade Federal do Rio Grande do Sul, pois trabalhava como Oficie-Boy no PPGA²⁵ - Programa de Pós-Graduação em Administração, optei pelas Ciências Sociais. Foi na Universidade que se desencadearam as pequenas revoluções internas, dentro de um contexto em que provocaram grandes "revoluções na vida": compreender-me em um universo ambíguo, onde a realidade acadêmica, o tempo e as necessidades da universidade eram diferentes da minha vida. Passo a me perceber enquanto "um duplo", ou seja, perceber-me em uma realidade que parecia não ter sido construída para indivíduos como eu, com a minha trajetória de vida, circunstância que se objetivava ao percebermos a quase inexistência de alunos negros na UFRGS.

²⁵ Em 1982 havia rodado pela Segunda vez na mesma série (7ª), esse ano era o da copa do mundo, adorava futebol, quando saía da escola ia direto jogar botão, sabia muito das escalações das seleções. No entanto, nada de matemática. Por ser repetente, pensava não precisar estudar. Grande engano! No ano seguinte, meu pai colocou-me a estudar a noite. Passei a trabalhar no PPGA, onde conheci o Nelson Carmona, meu chefe direto, a Lourdinha, Verinha, Susana, colegas que participaram muito da minha formação moral, a partir daquela nova experiência. Recordo-me que iniciei a trabalhar no dia 05/06/1983, uma Segunda-feira chuvosa de quase inverno. O PPGA ainda ficava no Campus do Vale, nas instalações do IPH. Nesse período, conheci também Flávio Silveira, um estagiário que cursava história e havia sido presidente do Grêmio do Julinho. Presenteou-me com seu livro "a luta do movimento estudantil secundarista". Porto Alegre: Movimento, 1979.

1.2 *A Sensibilização do olhar*

Apresentar e refletir sobre minha trajetória de vida, sobre os movimentos que se entrelaçam em diferentes palcos com as vivências, da militância, com as práticas de terapias alternativas²⁶, com as escolhas individuais e coletivas, tendo o intuito de diminuir angústias internas e trabalhar de forma positiva minha própria estima, constituem os *referenciais que vão contribuir, mais tarde, para a construção da minha pesquisa no Bacharelado, onde busquei investigar a influência da subjetividade do Africano na construção da sua identidade social.*

Falar da minha experiência individual, da minha trajetória de vida que, mesmo sendo singular, me faz perceber-me como sujeito social, pertencente, a uma cultura, a uma etnia, a um lugar geográfico, penso que contribui para uma reflexão sobre questões como a diversidade sócio-cultural, suas implicações na formação da identidade dos sujeitos, individualizados socialmente, em suas escolhas, competências e autonomia.

Nessa perspectiva, iniciei, através das Oficinas de Descolonização no PEFJAT, a discussão sobre a **Corporeidade e as dimensões mais complexas da subjetividade**. Busquei, a partir da idéia de um **imaginário colonizado**²⁷, pensar as possibilidades didático-pedagógicas que possam contribuir ao processo de **descolonização desse imaginário**. Através de investigações sobre **corpo e dominação simbólica**, me propus a:

- 1) Trabalhar no universo da sala de aula outros aspectos do indivíduo, que geralmente são relegados no cotidiano da aprendizagem, tais

²⁶ Essa experiência foi muito significativa. Conheci Roberto Pimentel, Talema e, posteriormente, Tecla, pessoas que compartilharam comigo um pouco das contradições da sociedade que vivemos, e os problemas que o sistema capitalista nos propunha, ao não responderem mais as promessas de felicidade e seguranças que estavam implicadas com o desenvolvimento científico-tecnológico (Morin, 2005). Comecei a Ler O ponto de Mutação e a estudar sobre terapias alternativas. Mais tarde, acrescentei a minha biblioteca livros como As Fronteiras da Evolução e a Morte, Entre o Céu e o inferno, a Mística do Sexo, e outras obras que trabalham a ciência e o conhecimento sob outra perspectiva.

²⁷ Não só o imaginário, também o corpo, domesticado efeito de um processo de dominação cultural e simbólica.

como a corporeidade, a subjetividade, a oralidade, a afetividade, etc;

- 2) Trazer para o ambiente da sala de aula, de modo a produzir conhecimento, particularidades da vida, das experiências e trajetória dos alunos e alunas, tais como elementos de sua cultura, da forma como ritualizam seu sagrado e constroem seus laços de relação;
- 3) Olhar para o “inconscientizado”, o movimento sutil do que não é dito ou verbalizado, o subjetivado, de modo a problematizá-lo enquanto alternativa de aprendizagem.

Esse conteúdo, trabalhado nas oficinas, buscava problematizar o imaginário e constituir elementos para trabalhar o próprio imaginário dos movimentos atuais de descolonização cultural brasileira.

As oficinas de Descolonização
Enquanto
Proposta Sócio-educativa

Num primeiro momento tornou-se estranho soltar o corpo e movimentar-se na sala de aula, pois (quase) nunca estes movimentos são permitidos ou estimulados (...). Com os olhos fechados, limitados primariamente, descobre-se através das sensações o ambiente, as pessoas, coisas que de outra maneira talvez não percebêssemos como a temperatura do corpo do outro e dos objetos, bem como o cheiro (Depoimento de participante de Oficina de Descolonização e Cidadania – no Curso de Capacitação de Professores da Rede Estadual do Ensino Público NIEPE-EJA/UFRGS – Xangri-lá 2000).

*Modernidade é o movimento mais a incerteza. O imaginário é usado tanto por uma como pela outra
(Balandier, 1997: 266)*



O homem da modernidade está submetido aos efeitos de interferência de todos os imaginários contemporâneos, até os mais fantástico.

(Balandier, 1997:259).

O LOUCO



As Oficinas de Descolonização do Corpo Enquanto Proposta Sócio-Educativa

*2.1. As Oficinas de Descolonização: Corpo, Expressão E Cidadania (1995 A 2006)*²⁸

A proposta de trabalhar as Oficinas de Descolonização do Corpo da Expressão e Cidadania surgiu a partir da minha experiência enquanto professor da disciplina de Sociologia da área de Sociedade e Cidadania no Programa de Ensino Fundamental para Jovens e Adultos Trabalhadores-PEFJAT/UFRGS, quando me propus a construir um modelo curricular para essa disciplina. Em sua maioria, os alunos do Programa eram funcionários do quadro técnico-administrativo da UFRGS²⁹, ou parentes de funcionários, moradores da região metropolitana e periferia da cidade. Percebi que em grande parte eram negros³⁰ e, como a maioria dos alunos da EJA, estavam há bastante tempo fora da sala de aula.

Nos grupos de formação do PEFJAT, algumas problematizações apontavam para um histórico de exclusão, interdição do “corpo” e narrativas de “dor”, “violência” doméstica e desestímulo político. Propus-me a organizar uma experiência didática e investigativa que possibilitasse aflorar questões do cotidiano desses alunos, de suas experiências e que essas

²⁸Hoje, dado o percurso que trilhei ao longo desses meses como mestrando no PPG-EDU, a partir das leituras e reflexões, ao construir essa Dissertação percebo um sentido inconsciente que aos poucos foi “adquirindo” forma: A possibilidade de “Prospecção” (Maffesoli), sondagem do terreno, pesquisa, exame prévio do “imaginário” para traçar uma “topografia”, ou as bases “epistemológicas” para uma “cartografia” do “eu”, do sujeito, a partir de suas subjetividades.

²⁹ Nesta época era funcionário da UFRGS. Assim, metaforicamente, existiam vários eus: um funcionário-colega dos alunos e, às vezes, chefe; um aluno da UFRGS; um professor do PEFJAT e um vizinho, enquanto morador da periferia. Esses múltiplos eus foram me conduzindo ao longo do percurso. Em 1999 o governo federal, dentro das políticas de “encolhimento do estado”, instituiu o Plano de Demissão Voluntária (PDV), o que me estimulou, após formar-me, a experimentar como é viver na condição de um não funcionário público. Sai da “matrix” e, portanto, das limitações de um dos múltiplos eus.

³⁰ Afro-brasileiros ou Afro-descendentes.

permitissem trabalhar concepções de cidadania. Foram eleitos conceitos e tópicos como imprescindíveis às questões sobre Dominação, sobre Gênero e sobre Etnia.

Havia no Programa, por essa época, uma experiência na área da Linguagem, a partir da “expressão-cênica”, e outras propostas tais como a de “Transdisciplinaridade”, a de utilização de “Temas Geradores” e a de “Corporeidade”³¹.

As concepções sociológicas sobre os modos de *inscrição e dominação do corpo*, os *discursos hegemônicos* e a idéia de *atores sociais* levaram-me a pensar como conseguir viabilizar, na sala de aula, a prática e a ação³², ou seja, desenvolver a aula e, ao mesmo tempo, problematizar a realidade. Uma outra questão referia-se ao fato de que, no mínimo, 60% dos alunos do PEFJAT eram negros, mas a discussão da questão racial não fazia parte da pauta de discussão no Programa. A experiência de trezentos anos de colonização, em que o fator “cor da pele” foi eleito como preponderante nas relações de poder-dominância-produção³³ e a observação dessas relações na UFRGS, levaram-me a perguntar como trabalhar alteridade, diversidade e cidadania se tratamos o sujeito a partir de sua generalidade?

Questionava-me sobre as experiências vividas em nosso universo cultural, como por exemplo: a vila, o Movimento Negro, o som no Metalúrgico, Gê Power, River, as sextas-feiras na esquina democrática (Ver ensaio antropológico: Etnografia da Esquina Democrática de OLIVEIRA, R.

³¹ Essas propostas foram desenvolvidas por Luis Oscar Ramos Corrêa e Sita Mara Sant’Anna na proposição de ensaios, onde o artigo do primeiro foi publicado na Revista Aprendendo com Jovens e Adultos e o da segunda, tornou-se subsídio à Dissertação, conforme consta na bibliografia.

³² Havia o discurso da mediação, o olhar do pesquisador, suas impressões, que contradiziam a neutralidade, o ficar fora. Toda a experiência investigativa passa pela ação do pesquisador, as subjetividades dele e as do objeto pesquisado, o sujeito do acontecimento ou fenômeno estudado. Uma intersubjetividade dos imaginários seria possível de ser imaginada?

³³ As relações de poder como são hierarquizadas, ver Milton Santos: O que é ser Negro no Brasil hoje?(13/11/2003às22:40http://www.midiaindependente.org//duc/2003/111268005.shtml...).

1992), a quadra dos Imperadores do Samba, o campo de várzea, as incursões nos inferninhos, o batuque, as rodas de filosofia e música, sambas de roda e capoeira. Essas experiências produzem ou inscrevem de forma igual, por exemplo, a meus colegas que iam na Sogisi, aos que iam no vanerão, aos que iam na igreja adventista? Recordo-me das dimensões estabelecidas por meus pais para os quais em casa havíamos de ter uma postura e fora de casa podíamos tudo. Esse olhar conduziu-me a refletir sobre o espaço do sagrado e profano, do tabu e mito, da noção de "lugaridade" e "incorporação". Por exemplo, o acontecimento ritual-mitológico africano se dá no mesmo corpo físico que habita "teoricamente" um outro sujeito social; o espaço ritual após consagrado, torna a sala de uma casa em um terreiro. Esse acontecimento de manipulação simbólica, desdobramentos de personalidade, onde operam dimensões inconscientes, imaginários, subjetividades, construções de visão de mundo. Essas questões faziam-me refletir sobre essa própria condição de "eu". As leituras de Fernando Pessoa e seus *heterônimos* afetaram meu estilo poético e, por curiosidade, propus-me a construir outros personagens enquanto autoria.

Minha pergunta chave era: "É possível educar alguém sem compreender essa dimensão complexa de sua subjetividade?" Quantos professores, por exemplo meus colegas de PEFJAT, problematizavam relações de poder, igualdade e direitos com indivíduos que eles nem imaginavam que habitavam universos outros, diferentes? Esses elementos, a partir da idéia de tecer junto, são significativos? Lembro-me que nos APN'S através das Professoras Vera Regina Triumpho, Marilene Paré e Petronilha Gonçalves da Silva passaram a discutir sobre auto-estima e valorização do "si". Por que trabalhar a auto-estima de alguém? Esse movimento me fez ver a mim mesmo como alguém com problemas de estima. Havia os dois slogans do Movimento Negro - "beije sua negra em praça pública" e "Negro é belo" - procurando influenciar a estima de milhões de negros das periferias do país.

Nós do CAdeCUNE passamos a pensar projetos sócio-educativos a partir dessa perspectiva no Julinho e, posteriormente, na periferia onde atuávamos. Brandão (1986) auxiliou-me a procurar tecer um quadro mais amplo dessa perspectiva e, ao mesmo tempo, questionar como se forma a identidade dos sujeitos; a pensar a idéia de cor da pele como marca, como selo que distingue uma pessoa da outra numa sociedade de classes, em que os sujeitos se distinguem por estarem em situações diferentes, por usufruírem de privilégios, que possibilitam o acesso a dispositivos sócio-econômicos, tais como cartões de crédito, contas bancárias, veículos automotivos, o consumo de bens duráveis e moram em lugares privilegiados pelo atendimento público, tendo acesso à luz, telefone, esgoto, internet, etc.; a pensar cada um marcado por seus *imprintings* e que, quando frente ao Outro, se define pelo conceito de diferença, como aponta Brandão (1986). Isso traz consigo a discussão do "Outro³⁴", tornado sujeito, portador de direitos e deveres, assumindo a condição de cidadão.

Durante certo período, balizava-me a partir da conceitualização de Benevides (1994) sobre cidadania ³⁵, porém Milton Santos (1998) conduziu-me à noção de cidadanias mutiladas, onde a corporalidade permite visualizar como estão situados os sujeitos na sociedade. Por exemplo, o trabalho braçal, ou informal, em sua maioria, são ocupados por indivíduos que possuem uma determinada tonalidade de cor da pele, na urbanização

³⁴Boaventura (1988) tratava sobre o "multiculturalismo", havia os estudos de Sallens, Morgan, Tuner nos seminários de Antropologia da Religião, o homem, seus artefatos simbólicos enquanto cultura, agora "culturas". O "s" significava muito, não ao eurocentrismo como diz Boal sobre o colonialismo cultural, onde cremos que tudo que é bom e o melhor vem da Europa ou do EUA. Esse processo me fez vasculhar estudos sobre cultura popular e psicologia social. Se há uma disputa, um confronto de "verdades", "doxas", um apossamento de valores culturais, como diz Oliven (1986), e, posteriormente, uma imposição que é considerada por seguimentos dos movimentos culturais como "massificação", me havia de entender. No entanto, hoje descubro que é praticamente impossível apossar-se do real, ele é amplo, dinâmico e mutável, nossa racionalidade é limitada, um sujeito e sua curiosidade pode facilmente perder-se por esse círculo. Dizia Paul Atreide, O Muad'Dib dos Fremens, personagem de Franck Hebert em DUNA: "uma cilada dentro de uma cilada", quase um circuito, idéias em constante trânsito, de um processo ao outro, como se nos imaginássemos num corredor imenso, uma constante de portas diante de nossos olhos, semelhante à alegoria metafórica de Neo personagem de Matrix2. (The Matrix Reloaded, 2003). www.cinepop.com.br/filmes/matrix2.htm.

³⁵De segunda classe ou rebaixada ou não cidadania como refere-se W.G. dos Santos (OLIVEIRA, R. 2002).

da cidade, Oliven (1986), em seus estudos, situa estes mesmos sujeitos nas regiões determinadas da cidade³⁶.

É desse modo que entra, em meu itinerário investigativo, a discussão de corporeidade e corporalidade; uma por procurar tratar as várias dimensões do sujeito e a outra por situar o indivíduo na sociedade. Assim, formulo a idéia de vivência corporal, partindo do itinerário de dor como se refere Sant'Anna (2004, p.24), "o corpo para os alunos adultos, representa segundo seus relatos, a dor,..." é sinônimo de dor. Coincidindo com a noção, trazida por Boal (1975), de domesticação desde o trabalho especializado que endurece o corpo na perda da mobilidade das articulações, coisificando-o, desumanizando-o e atrofiando-o.

Todo esse conhecimento apontava para a concepção de que o sistema capitalista produz seres³⁷ "alienados", "coisificados", "mutilados", e que isso se traduz em crenças³⁸, idéias, discursos, isto é, em visões de mundo. Então, pensava: como produzir situações que possibilitem uma outra alternativa de visão de mundo?

Percorridos nove anos de experiência, penso que o fator mais significativo desse percurso, quando das incursões sobre os condicionamentos corporais, psíquicos, discursivos, foi a tentativa de perceber como podemos incidir, entender, mapear, o movimento da idéia

³⁶Há uma concentração de indivíduos de determinado *ethos*, classe social e raça em determinados lugares da cidade.

³⁷Marx (apud Fromm, 1975) refere-se ao determinismo de classe. Gramsci (1981), ao referir-se ao jogo da Hegemonia, mostra que uma classe busca se constituir em classe enquanto hegemônica, pelo processo de "apossamento" da super-estrutura. Weber (1978) aponta para as razões das ações dos indivíduos, seus fins e seus valores (suas concepções inauguram a discussão sobre as subjetividades nas Ciências Sociais). Assim, passei a pensar, se de fato há esse determinismo do tipo nasci assim vou morrer assim, se há uma possibilidade de mobilidade, meus interesses, valores, motivações, etc.

³⁸ Por exemplo, como entender alguém que, em uma repartição, se comporta de modo "omisso", "subalterno" e, em outro espaço, o do carnaval ou do Batuque, sua mobilidade corporal e as formas de relação com o outro são diferentes, traduzidas pela malícia e outras estratégias diferenciadas. Já vi uma senhora reclamar de dores durante o dia inteiro, mas, em uma gira, vi essa mesma senhora dançar a noite inteira. Que poder possui o imaginário sócio-cultural para produzir comportamentos tão distintos?

no imaginário.

As verdades são efeitos de estatutos de verdades, como diz Foucault (1995), que nos dizem o que são “as coisas” e o que elas representam umas diante das outras, incluindo nisso até mesmo os homens e seus lugares sociais; Bourdieu (1996) refere-se sobre o modo como os discursos alocam os sujeitos em sociedade e, desse modo, há um discurso que estabelece o local social do sujeito e que produz um efeito de verdade no mundo. Porém, se há um modo de produzir determinadas situações a partir da ideologia, das crenças, do monopólio dos signos e símbolos, dos discursos, do imaginário, haveria, então, a possibilidade de usá-la para outras situações, uma possível descolonização do imaginário?

Como alternativa as oficinas foram pensadas em três etapas:

PRIMEIRA ETAPA: Quem sou?

Essa etapa busca trabalhar o indivíduo, tem por objetivo a auto-percepção e foi operacionalizado a fim de "quebrar o gelo", ou seja, as pessoas se conhecerem melhor, despertando afinidades. Propôs-se, então, rodas de apresentações coletivas e individuais, exercícios respiratórios, deslocamentos no espaço nos três planos, médio, baixo e alto, no qual as pessoas agacham-se, espicham-se, rastejam, ou seja, tentam perceber as diferentes alturas e visões do deslocamento. As apresentações devem partir da pergunta sobre **Quem sou?** (minha família, minha vida, minha realidade, este momento). Algumas vezes, se pede para descrever, em um cartaz, particularidades da vida, falar de sua casa, da rua ou sentar-se no meio da roda e apresentar-se. Esse exercício se reproduz no final da segunda Etapa para ter-se uma noção de auto-crescimento. Também gosto de entregar uma folha em branco e pedir para realizarem um desenho livre, às vezes com estímulo de música para que, ao longo das oficinas possam comparar os deslocamentos.

SEGUNDA ETAPA: **Como é meu relacionamento com o outro?** Essa segunda etapa tem por objetivo a busca da segurança individual, do auto-conhecimento e da cumplicidade do grupo. Nos trabalhos, se questiona as relações sociais na vila, na escola, no município, como se constituíram etc. Após vários exercícios individuais e coletivos, inicia-se os ajustes de postura, impostação de voz, correção cênica, grupo de pesquisa, etc..

TERCEIRA ETAPA: Como vejo a sociedade? Essa terceira etapa busca trabalhar o social, cumpre as atividades coletivas, consolidação da formação da identidade do grupo e a competência individual e coletiva. A perspectiva é: Perguntar-se **Como vejo a sociedade?** e quais as possibilidades de mudá-la. Nessa etapa ocorrem as materializações das tarefas tais como as apresentações dos trabalhos, dos improvisos, ritos avaliativos, etc. Acontecem, também, as celebrações dentre as quais as atividades finais de avaliação e sistematização.

Contexto das Oficinas

No ano de 1998, após alguns ensaios desenvolvidos com a intenção de produzir discussões a respeito da expressão e do movimento do corpo no processo educativo, remontam-se as oficinas desenvolvidas pelo Centro Alternativo de Cultura Negra na Lomba do Pinheiro nos anos de 92 e 93. Nesta época foram desenvolvidas oficinas de teatro, sensibilização e música na Creche Recreio da Divisa, parada 15 e no CESMAPA – Vila Mapa, pela FESC-ACO (Associação de Oficineiros), no projeto meninos e meninas de Rua da Prefeitura de POA. Esta experiência se constituiu como embrião da sistematização do programa de descolonização. Procuramos também trabalhar com um público mais maduro, como forma de testar os limites dos procedimentos utilizados e assim em 1992, em Tramandaí, na Colônia de férias da UFRGS, trabalhamos com o grupo de escoteiros Baependi Clã

Cavaleiro Negro, onde aplicamos jogos e exercícios para o conjunto de quase 50 jovens, entre 15 e 17 anos.

No ano de 1995 criamos uma situação de discussão sobre a relação de aluno e professor de curso de supletivo, através da Divisão de Ensino Supletivo da SEC-RS em que, apresentamos uma peça de teatro procurando refletir sobre os limites de uma educação baseada na idéia do professor que sabe e do aluno, que aprende, reflexões estas que foram geradas na disciplina de Didática Geral Edu - 02261, e que produziram outras inquietações, que ao longo do PEFJAT foram tomando forma, até atingir a idéia de Sistema de Descolonização.

Essa moldura de Ambiente Disciplinar foi assumindo forma na disciplina de Prática de Ensino de Sociologia e OSPB/Edu - 02289, na FACED/UFRGS, em 1996. Como tarefa de avaliação dessa disciplina, tínhamos que desenvolver uma atividade de ensino com a própria turma, isto é, colegas de aula e a professora. Os temas que estávamos trabalhando na disciplina era diferença/autonomia, éramos uma turma de aproximadamente 15 pessoas, mais a professora, no ambiente da Faculdade de Educação da UFRGS. Neste cenário havia um implicador. Como eu gostava de desenvolver as atividades de sensibilização à noite, devido ao clima que se estabelece no espaço, no turno da manhã, tinha que escurecer a sala para a utilização de velas.

Tendo em vistas estas experiências, propus-me à constituição de um instrumento de investigação-didática. Assim, a primeira idéia de Oficina de descolonização foi sistematizada com o objetivo de problematizar gênero e etnia. Recordei-me de algumas dinâmicas de vivências de bio-dança, dinâmicas utilizadas na PJ e oficinas na Terreira da Tribo. Nestas tinha a intenção de provocar uma situação de incômodo, deslocamento, a fim de refletir sobre o "outro", pois geralmente no teatro o corpo, o toque, provocam um desconforto inicial. Certa vez, na terreira da tribo, o Clélio (facilitador) havia sugerido uma dança com balões, dois a dois, sendo que não se podia colocar as mãos nos mesmos, e com esta experiência na

memória, a reproduzi, utilizando-me de uma música de Blade Runner, geralmente utilizada na bio-dança para atividades de sensibilização. Outra dinâmica pensada foi a de explorar o ambiente com os olhos fechados, e por fim ser conduzido por colegas, por todo o espaço com os olhos fechados. Junto a essas dinâmicas acrescentei: a roda de apresentação, exercícios de aquecimento físico, alongamento e respiratórios, de modo a facilitar o uso do corpo, a partir de uma sensibilização de consciência corporal. Por fim, a utilização do texto de Carlos Rodrigues Brandão sobre Identidade e Etnia e à produção de relatórios tornaram-se importantes, já que objetivavam assessorar, posteriormente, os depoimentos em roda. Essas dinâmicas finais tinham a intenção de perceber o que resultaria desse “coquetel” de atividades.

Uma segunda experiência que acredito relevante relatar refere-se à turma de alfabetização do PFEJAT, Sociologia, nível IV (7ª e 8ª séries), que lecionava desde 1994 e faziam parte do Bloco Sociedade e Cidadania, afetado pela experiência da disciplina de Prática de Ensino, onde as discussões sobre o outro, diferença e autonomia, se realizavam, juntamente com reflexões de espiritualidade e corporeidade através do grupo de estudos do PEFJAT³⁹. Propus-me a trabalhar as possibilidades do binômio corporeidade/corporalidade no espaço convencional de sala de aula, não como um “evento” como fora experimentado primeiramente, mas à constituição de um currículo, onde se estabelecessem situações mais permanentes. Nesse contexto, também havia as discussões em Sociologia da Educação, através da disciplina Hum94818 – Ensino de Sociologia no segundo Grau, na qual participei da primeira turma, pós-reforma curricular no Departamento de Sociologia. A primeira experiência de aplicar a idéia de oficina de descolonização nas aulas de Sociedade e Cidadania

³⁹Os colegas Sita Mara, Nelton e Luis Oscar refletiam, no interior do PEFJAT discussões que aconteciam na FACED, através dos Seminários de Morin, provocadas pela Dra. Malvina do Amaral Dorneles, desde uma perspectiva do individuo múltiplo, portador de corporeidades: o corpo espiritual, o corpo afetivo, o corpo sensível, a religiosidade, a oralidade, etc. Havia a proposta de um mestrado/doutorado compartilhado, essas discussões foram me inquietando.

(Sociologia) foi para uma turma com quase 30 pessoas, no campus do vale, na maioria senhoras e senhores entre 50 e 60 anos.

As **Oficinas Pedagógicas** do Programa de Ensino Fundamenta para Jovens e Adultos Trabalhadores - PEFJAT/UFRGS tiveram início em 14/06/99 e organizaram-se em dez encontros. Estes me possibilitaram experienciar, durante um período longo, a experiência descolonizante. Participaram destes momentos cerca de doze alunos, dos diferentes níveis de alfabetização do Programa, com idades que variaram de 18 a 55 anos, entre homens e mulheres. As oficinas foram realizadas na sala de eventos, no anexo do Instituto de Química da UFRGS. Esta experiência foi a mais próxima do ideal, pois tive tempo razoável para experimentar estas vivências, infraestrutura adequada, apoio técnico e o principal, alunos interessados⁴⁰.

Turma de **formação de professores da rede pública estadual do Município de Xangri-lá** (15.06.00) contou com a participação de 50 professores. Em sua maioria o grupo era formado por participantes do gênero feminino e suas formações acadêmicas variavam de superior completo a Pós-graduandos em educação (mestres e doutores). Essa atividade foi realizada e patrocinada no próprio município, com recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE.

Capacitação de Educadores do Programa de Alfabetização Solidária/PAS-Maranhão e Piauí: Através do Núcleo Interdisciplinar de Ensino, Pesquisa e Extensão – NIEPE-EJA foram desenvolvidas atividades de capacitação de educadores desses estados, aqui no RGS. A UFRGS selecionava os alunos e os municípios de origem encaminhavam as turmas que ficavam em torno de 20 a 30 dias, em Porto Alegre. Estas atividades ocorreram na UFRGS, na sala 01 e de eventos do Prédio da ex-Química com cada grupo, as oficinas tinham um total de 6 horas/aulas de duração.

⁴⁰ As Oficinas Pedagógicas, no PEFJAT, faziam parte do currículo do Programa: ao término do Ensino Fundamental o aluno deveria ter cursado, no mínimo, três oficinas de sua escolha. Como as ofertas destas eram múltiplas, vivenciaram as Oficinas de Descolonização os que a escolheram.

Primeira Escola de Inverno na FACED-UFRGS (1999). Esta atividade ocorreu nas dependências da FACED/UFRGS, organizada pela própria Faculdade e a Prorext. Através de minha relação com o PEFJAT/UFRGS participei da mesma. Foram 5 participantes entre alunos da rede pública de ensino de POA e do Curso de Capacitação do PIAUÍ.

III Salão de Extensão da UFRGS⁴¹ – 17 a 20/03/02. Este salão contou com 7 participantes, como público em geral, oriundos de diferentes lugares, formações e idades. A oficina foi realizada em uma sala, anexo, do salão de Atos da UFRGS e desenvolvi em parceria com Ubiriza Rosa. Como objetivo dessa oficina tínhamos a participação no salão e a expectativa de verificar as dinâmicas com um público fora do universo da escola. O tempo de atividade foi muito exíguo, já que tínhamos apenas 2 horas.

Curso de Formação dos Educadores do MOVA-PMPOA⁴², Projeto Brasil Alfabetizado – 18 e 19/08/2003; Esta atividade foi realizada no auditório da Secretaria Municipal de Educação – SMED/POA, juntamente com o educador João Lucas da Silva e contou com a participação de aproximadamente 40 educadores populares oriundos das diversas regiões de Porto Alegre. Ao total foram 4 horas de atividades.

Colônia de Férias – Escola Municipal de Ensino Fundamental Monte Alegre (CAIC) – Contou com a participação de 300 alunos, com idades entre 6 a 14 anos, cursando entre primeira a oitava séries. Esta atividade ocorreu durante o mês de janeiro de 2004, foi patrocinada pela Secretaria Municipal de Educação – SME/Viamão, e ocorreu nas dependências da Escola. Nessa atividade meu olhar foi nortado pela curiosidade de investigar o uso de técnicas de sensibilização (psico-emocional⁴³) com o

⁴¹ Ver: http://www.prorext.ufrgs.br/saloes/3salao/mostra/04_educacao/04_10.htm

⁴²http://www2.portoalegre.rs.gov.br/acessibilidade_smarty/default.php?projeto_sec=144&p_secao=3&pg=3883&p_reg=53469

⁴³ Na verdade, são concepções Ético-Estéticas, se utilizarmos os pressupostos epistemológicos *Maffesolianos*.

objetivo de trabalhar auto-estima com crianças da periferia, explorando conteúdos da subjetividade desses alunos. Foram trabalhadas diferentes dinâmicas num total de 120 h/aulas, durante três semanas, sendo que em cada semana foram trabalhados com grupos de 100 alunos, divididos em 4 turmas a partir das modalidades de oficina (Educação Física, Música Teatro e Artes Marciais). Nas duas últimas semanas propus que as turmas fossem divididas por idade, uma vez que foi observado uma dificuldade de se trabalhar, no mesmo espaço, com uma turma tão heterogênea.

Curso de Formação Continuada de Professores da EJA-UERGS: Esta formação, para professores de EJA das redes públicas de São Francisco de Paula, Canela, Gramado, Cambará, Joaquina e Caxias, entre outras, ocorreu nos anos de 2005 e 2006 e contava com cerca de 100 pessoas. Esta ação gerou minha participação em Caxias no Encontro Estadual de EJA, que contou com a participação de cerca de 200 professores da Rede Estadual.

Uma Possibilidade de Sistematização entre muitas

Olhar para o vivido procurando resignificar, organizar os vestígios, os traços e marcas de uma trilha, possibilitam uma compreensão mais rica da vivência. Hoje, posso perceber os vários deslocamentos e, entre eles, alguns pontos de modo mais significativo. A organização das oficinas seguiram dez situações de vivências. Dessas, sete foram escolhidas, baseados nas noções dos sete chacras, ou sete campos energéticos desenvolvidos por Pierre Weil (1989): a primeira situação busca a Segurança, o Eu; a segunda, a Sexualidade, as relações eu-outro; a terceira, o Poder, o grupo-sociedade; a quarta, a agregação, a consciência coletiva; a quinta, a Criatividade, as potencialidades; a sexta, a espiritualidade, as crenças, a existência; e a sétima, a transmutação-sublimação, as avaliações e a celebração. As outras três situações de vivência se desdobram ou entrelaçam-se as essas sete, complementando-as.

A sistematização das vivências seguia um processo que pode ser assim exemplificado:

1ª. Vivência - trabalha a segurança, o Eu

- a) Exercícios de respiração e alongamento: caminhar pelo ambiente, perceber o seu corpo e os corpos que também caminham;
- b) Roda de apresentação e diálogo: trabalho e compreensão das oficinas e os procedimentos didáticos metodológicos adotados;
- c) Exercícios respiratórios: com os seguintes procedimentos: encher o peito de ar e expirar (três vezes), encher o peito, após o abdômen e expirar (cinco vezes), abrir os braços, inspirando e fechá-los embaixo expirando (dez vezes), com os olhos fechados procurar perceber o processo respiratório, o corpo, os ruídos no em torno;
- d) Aquecimento físico: movimentar a cabeça e o pescoço como um pêndulo, em círculo, frente e traz, os ombros, braços, cintura, pés, mãos, dedos abrindo e fechando, braços o corpo inteiro, até solicitar-se que cessem os movimentos. Após, recobrar a consciência do corpo, perceber os pontos de tensão, a respiração, a pulsação, aos poucos tentar movimentar-se , cada um ao seu tempo, andar pelo espaço de olhos fechados e procurar perceber como é este andar.
- e) Avaliação: formar uma roda, refletir sobre a vivência e como foi esse encontro.

2.ª Vivência - trabalha a intimidade do grupo e confiança

Através do respeito mútuo e da troca com o outro, se dá permissão de invadir e ser invadido através dos encontros corporais.

- a) Sensibilização e socialidades: aquecimento físico; caminhar pelo espaço, exercícios de consciência física, aquecimento das articulações, alongamento com música e sem música. Após, atividade de sugestionamento meditativo, consciência física e retorno.
- b) Reflexão sobre a essencialidade do ar para nossas vidas, enquanto seiva da vida.

3.^a Vivência - trabalha as relações de poder

- a) Roda de Exposição: numa roda, todos sentados no chão, breve exposição das oficinas, objetivos, procedimentos, questionários para se colher impressões.
- b) Aquecimento físico, brincando de "siga o mestre" com o uso de música e acentuando-se mais nas articulações.
- c) Exercício de aquecimento emocional: consiste em uma pessoa ir para o meio da roda, onde todos estão de mãos dadas, mentalizar-memorizar uma emoção passada, imaginar esse sentimento abaixo do abdômen e expeli-lo com um grito. Após, volta para a roda e um novo integrante a substitui refazendo o processo.
- d) Reflexão: sentados no chão, ainda em roda, cada um vai falar do seu "Eu e as oficinas".
- e) Dinâmica de bate-papo: A roda desmancha-se e faz-se um bate-papo dois a dois, 5 minutos para falar de si para o outro. Após, dá-se início à explanação ao grande grupo, com inversão de papéis, onde um assume o lugar do outro a partir daquilo que ouviu no bate-papo.
- f) Síntese: O facilitador faz uma síntese do processo, como encerramento.

4.^a Vivência - trabalha a relação eu e o outro

Nessa etapa busca-se atingir a intimidade e cumplicidade de grupo (aprofundamento).

- a) Sensibilização: Caminhar e dançar com os olhos fechados.
- b) Roda de vai e vem: Em roda, jogar o indivíduo de um lado para o outro. Após, o grupo deve carregá-lo até um determinado local, deitá-lo e massageá-lo. Na atividade de feed-back⁴⁴ ocorrem detalhamentos do curso⁴⁵, mudanças, concepções, rumos desse momento, das oficinas, da vida, da liberdade, da presença.

5.^a Vivência - trabalha a intimização-interiorização

Ocorre aprofundamento emocional num ambiente iluminado com velas, a fim de propor um estado de introspecção.

- a) Aquecimento respiratório: ocorrem os procedimentos respiratórios em roda e sentados.
- b) Roda de Reflexão: leitura e reflexão sobre os questionários do terceiro encontro.
- c) Roda de Intimização: um de cada vez entra no interior da roda e fala da sua vida e em seguida os participantes da roda fazem perguntas.
- d) Sensibilização Emocional: através de jogos de sensibilização teatral, submeter-se à turma a um estado de tensão emocional, com o objetivo de violar as “barreiras convencionais” que se impõem.

⁴⁴O sentido que se prioriza na expressão é o da reciprocidade, respeito pelo outro, os limites, não se deve invadir o outro nem se deixar invadir, respeito pelo vínculo, dupla, trio ou grupos (Rotenberg, 1999, pg. 30).

⁴⁵ Entrega-se um texto síntese sobre as concepções e visões de mundo de onde se fala.

6.^a Vivência - ainda a proposta de intimização

- a) Aquecimento: Exercícios respiratórios e físicos.
- b) Dinâmica da língua do "Blá-blá-blá": coloca-se uma cadeira de frente para o grupo e alguém sentado nela tem que contar um acontecimento que está-lhe incomodando muito, somente através do uso de gestos e o som "blá-blá-blá".
- c) Registro: Tirar-se fotos da oficina e revisa-se o cronograma de atividades.
- d) Aquecimento físico exercícios de dança em roda: trabalho com o tronco, ombros e coordenação motora, realiza-se um aquecimento respiratório e sensibilização emocional.

7.^a Vivência de reflexão

Aprofundamento de questões relevantes trabalhadas nos encontros anteriores;

8.^a Vivência - leitura e interpretação

Através do texto de Carlos Rodrigues Brandão (1986) "Outro esse desconhecido" busca-se refletir, teoricamente, sobre a identidade e a noção do Outro.

9.^a Vivência - Celebração

Em roda de discussão, a celebração para ouvir música e comer juntos.

10.^a Vivência - Roda Avaliativa

Realização do ritual de avaliação final.

O processo de elaboração das vivências nas Oficinas procedeu-se de vários modos, em diferentes tempos, contando com muitos orientadores, colaboradores, deslocamentos, encontros, incertezas, novos rumos. Assim, penso que ele se constituiu em um processo concomitante de auto-aprendizagem, inscrição e elaboração científica.

A idéia de trabalhar a partir do conceito de oficina/laboratório, inspirada nos laboratórios de expressão cênica da Terreira da Tribo, é produto de uma convicção política. Negando um movimento político-pedagógico dos primórdios dos anos 90 e final de 80, que classificaram o termo "laboratório" como pejorativo, assim, caindo em desuso, por ser considerado "politicamente-incorreto". Dizia-se que o termo remetia à noção do corpo e às emoções como coisa dando a idéia do corpo enquanto elemento de manipulação. Entretanto, penso que a idéia metafórica de consertar, de troca ou manipulação de possíveis elementos, ou componentes tais como alegria, felicidade, tristeza, raiva, indignação, etc., de modo algum impedem o crescimento, e sim, que as vivências passam a contribuir para o auto-crescimento. Não somos nós unidades *bio-psico-físico-químico...-sociais?*

O espaço de uma oficina, parte da idealização de um mediador⁴⁶, e a interação com um vivencia-dor. É um ambiente de troca, aventura, aprendizagem, descobertas, sinergia a partir de uma tríade: eu, o outro e o ambiente. Há uma complexidade, cumplicidade e conspiração.

O Mapa cartográfico do Imaginário aqui constituído é a síntese crítica dos acervos das oficinas de Descolonização do Corpo da Expressão e Cidadania, os vestígios e narrativas produzidas nesse itinerário de verificação, de encontros de subjetividades, que vivenciados/ambientados formaram um

⁴⁶ Para Borba (1997, p. 57) Mediar é o ato de desfazer suturas, desconstruir fascínios e mal entendidos, colagens ao Outro (...) somos enquanto professores mediadores entre os alunos e o conhecimento. (Multireferencialidade na Formação do Professor – pesquisador – da conformidade a complexidade).

2.2. *Uma cartografia de imagens, dos fragmentos de instantes e seus acontecimentos*



A História humana não se desenrola apenas nos campos de batalha e nos gabinetes presidenciais. Ela se desenrola também nos quintais entre plantas e galinhas, nas ruas dos subúrbios, nas casas de jogos, nos prostíbulos, nos colégios, nas usinas, nos namoros de esquinas. Disso eu quis fazer a minha poesia. Dessa matéria humilde e humilhada, dessa vida obscura e injustiçada, porque o canto não pode ser uma traição à vida, e só é justo cantar se o nosso canto arrasta as pessoas e as coisas que não tem voz¹.

¹Ferreira Gullar citado em Vieira, M, P, A; Peixoto, M.R.C; Koury, Y.M.A. A Pesquisa em História. São Paulo: Ática, 1989:12.

inventário dessas experiências, através da análise de relatos de observação, através do diário de campo, fotos, comentários, trabalhos de aulas, permitindo-se ver o que eles dizem e de que modo dizem. Tais experiências são representações de um modo particular de situações, produzidas em um ambiente específico de ensino-aprendizagem. Penso que tais “objetos” discursivos impõem-se como fatos sócio-educativos e dizem a partir de um modo de relacionar-se com a aprendizagem, resultado de um planejamento, de uma elaboração intelectual, de um acontecimento coletivo. Por assim se constituírem, e por referirem-se a uma situação de ensino-aprendizagem que traz em seu “acontecimento” fragmentos de vidas, experiências, modos de compreender e ver o mundo, singulares, particulares, específicos, pois falam através da subjetividade, de como é apreendido e elaborado formas de conhecimento, diferentes situações em um espaço determinado, aqui, um espaço de aprendizagem, uma situação de ensino-aprendizagem.

2.2 Uma Cartografia das Imagens, dos Fragmentos de Instantes e seus acontecimentos

Os Vários Acontecimentos

Educar para Maturana (1998) é fruto de uma convivência com o outro, “processo em que a criança ou o adulto convive, um com o outro”. Esta convivência se configura em um “estar-junto”, que assume em uma proposta descolonizante, a condição de possibilidades de diálogos entre subjetividades, compondo um conjunto de aproximações simbólicas.

Compreendendo que os sujeitos são complexos e assim devem ser vistos pelo que lhes é comum e o que se contrastam, procuro compreender um pouco dessa diversidade cultural, que pode ser entendida pelo

simbólico, antropológico e psicológico, conceitualizando o imaginário e a subjetividade. A fim de tal entendimento, passei a analisar e compreender narrativas, tais como as seguir, produzidas por uma professora durante um curso de formação do qual pude levar, ao final deste, poucas horas de Oficinas de descolonização. Participaram desse curso cerca de cem pessoas, em sua maioria mulheres com idades que variam entre 35 e 60 anos e que possuem em média, 20 anos de carreira no magistério e que atuam há cerca de 10 anos na Educação de Jovens e Adultos. Essas falas evidenciam que os profissionais da EJA não trabalham o seu corpo, o si.

(1) A técnica feita é ótima para que a gente relaxe. É pena que a gente não tira tempo para isso. Mas foi a melhor parte do curso. (Profa. UERGS, São Francisco de Paula, RGS).

Essa narrativa pressupõe que os professores compreendem quando se confrontam com a idéia de mexer no corpo, que há essa ausência de cuidado consigo, o que é necessário para trabalhar o outro. Nesse sentido, ao dizer “é pena que a gente não tem tempo para isso” a professora reforça a importância dessa vivência. Ela salienta o prazer, no relaxar e talvez por isso caracterize a dinâmica como “ótima” e reitere que esta “foi a melhor parte do curso”.

Que sentido diferente se constitui pela técnica e reflexão, que levou à professora ao julgamento do “ótimo” e do “melhor”?

As inseguranças do pesquisador diante da proposta de mexer com as emoções das pessoas é fruto de uma compreensão de escola alicerçada no “NÃO!”. Compreendo hoje, com mais nitidez, que o modelo de escola voltado às classes populares, trabalhadoras, às comunidades negras, indígenas, ao infinito conjunto de “outros” que formam a “diversidade” tanto Social como cultural de um Brasil miscigenado, multi-étnico e multicultural, segue o disciplinamento⁴⁷ sugerido por Foucault, em obras diversas⁴⁸. Assim, temos a visualização de uma escola da negação do corpo, do desejo, das

⁴⁷Controle externo.

⁴⁸Vigiar e Punir (1989), Microfísica do Poder (1995).

emoções.

Ao construir essa idéia de descolonização, houve uma preocupação com a reação das pessoas ao propor mexer nas suas “emocionalidades”. O que me leva às questões: como vão se comportar? o que vão achar? será que vão me considerar “louco”, ao colocá-las a dançar? Talvez por limitação, pensava em como seria, por exemplo, colocar as pessoas a dançar e rolar no chão e a se moverem, ou falarem de “orixá”. Será que vão dizer que é coisa do “demônio”?

De certa forma essas preocupações acabaram se confirmando, conforme falas abaixo, de uma professora e de uma aluna do ensino fundamental.

(2) “Num primeiro momento tornou-se estranho soltar o corpo e movimentar-se na sala de aula, pois (quase) nunca estes movimentos são permitidos ou estimulados (...). Com os olhos fechados, limitados primariamente, descobre-se através das sensações o ambiente, as pessoas, coisas que de outra maneira talvez não percebêssemos como a temperatura do corpo do outro e dos objetos, bem como o cheiro” (Profa. – Xangri-lá, RS).

(3) Achei as tuas aulas muito estranhas porque a gente se deita pelo chão com a luz apagada. É tão estranho isto, eu nunca vi, eu não esperava que a aula de movimento e cidadania era assim. Quando alguém falar sobre oficina de movimento e de cidadania eu saio fora, fico na minha, vou ser bem sincera eu não gosto de falar as coisas, mas você pediu a sinceridade. (Aluna do PEFJAT - UFRGS).

A forma como percebo essas falas, que supõem um aparente estado de “mal estar”, auxiliam em minha reflexão sobre a condução, os caminhos a serem trilhados, nesses espaços de aprendizagem. Este estranhamento enunciado por “eu nunca vi, eu não esperava” e “tornou-se estranho soltar o corpo” produz também, nesse momento, a reflexão, pelos participantes, sobre o que entendem por aula. *Existem outros meios de se aprender ou somente se aprende do modo convencional? Que sentimentos e emoções emergem quando acham estranhas as oficinas? Como é a minha realidade (aluno) como percebo o mundo, meus colegas? Como são construídas nossas visões de mundo, como incorporamos em nossas aprendizagens os medos, as angústias, desejos e alegrias?*



"Eu estava insegura na hora de fechar os olhos, mas com os olhos fechados podemos relaxar ver os nossos amigos, nossos parentes, flutuar no espaço, sentir a batida do coração".

Estes estranhamentos, como parte das oficinas de Descolonização, são necessários. Diante de um "corpo"⁴⁹ que sócio-culturalmente passou por processos de "interdição", "disciplinamentos" e "controle", pensar em uma competência sócio-educativa, como proposta de descolonização do imaginário, pressupõe uma concepção de escolarização que perceba no corpo essas emoções, fontes fecundas de análise, estudos e reflexões.

Questionamentos como esses dão uma visualização do meu sentimento ao construir uma proposta curricular como esta que mexa com o corpo, que propõe pensar cidadania a partir da Descolonização Corporal.

Essa dupla insegurança, a minha e a dos participantes, reforçam que, geralmente, na escola tradicional e também na formação docente, não há abertura para um tipo de formação que pense o corpo e suas

⁴⁹ O corpo aqui está entre aspas, pois assume o sentido de categoria conceitual.

corporeidades.

A dimensão da experiência que se abriu para mim despertou a curiosidade que me levou a procurar compreender e a refletir sobre o que poderia revelar-me uma experiência desse aporte.

A metáfora do “Contorno Antropológico” foi adotada enquanto procedimento para constituir a sondagem das subjetividades e do imaginário dos alunos, a fim de constituir um mapeamento dos imaginários das turmas. Esse procedimento investigativo, proposto por Balandier (1997), um sofisticado movimento de observação, onde quase que estamos eternizados com o acontecimento observado, em uma dimensão de intersubjetividade, funde-se com as subjetividades do pesquisador, pois diz o autor que há as identificações, os movimentos de aproximações, e um segundo movimento, os contrastes, como tentativa de sair fora do agito, pois o fenômeno é estranho.

Inicialmente, diante dos contornos imprecisos do que observar, passei a procurar conservar o máximo de informações de cada vivência e descobri, ao longo desse dissertar, que tornou-se um inconveniente procurar dar conta do todo constituído.

A busca pela reconstituição do Contorno sócio-histórico das Oficinas de Descolonização, conforme foi constituído ao longo de seus acontecimentos, permitiram-me um conjunto de percepções. Trago à superfície desse momento algumas situações mais emblemáticas. Tendo sempre a compreensão de que a contextualização total dos mesmos daria uma rica noção topográfica do que chamo de “malha moldural”. Acessando o conjunto de impressões colhidas, nos aproximaríamos do possível da subjetividade de uma sala de aula, dos aspectos mais significativos do imaginário tramado a partir de vivências sócio-educativas. Diz Marx (1982), ao explicar seu método, da impossibilidade de nos apropriarmos do “tudo”. Essa noção tornou-se muito nítida no procedimento

de feitura dessa dissertação. Então, preferi dar atenção às questões que me levaram à reflexão sobre o corpo, o trabalho com o corpo e a corporeidade.

As próximas falas, então, constituídas nas vivências, referem-se aos sentidos do corpo, como ele vai sendo textualizado, poetizado, ritualizado a partir das experiências, dos sentimentos e expressões que emergem.

(4) Num primeiro momento do exercício tudo parece meio mecânico, como peças de uma engrenagem atarraxadas. No decorrer as peças se encaixam e naturalmente tudo parece fluir. (Profa, Xangri-lá, RGS).

Esta fala me remete a imagens e metáforas. Ela fala que, em algum, momento do exercício, tudo parecia “mecânico”, no entanto, ao longo das vivências, “as peças” “se encaixam”, tudo flui. Como entender uma escola que exprima esse instante do fluir já que a sala de aula também é o lugar do aprisionamento?

Esse sentido do complementar e do antagônico enunciado por Morin se evidencia aqui, que me parece, ao mesmo tempo convivem, na fala da professora, a metáfora do “corpo-máquina” e o sentimento de fluidez.

Ao mesmo tempo aparecem outras descobertas:

(5) “Com os olhos fechados, limitados primariamente, descobre-se através das sensações o ambiente, as pessoas, coisas que de outra maneira talvez não percebêssemos como a temperatura do corpo, do outro e dos objetos, bem como o cheiro” (Profa. Xangri-lá, RGS).

Segundo Mafessoli (1999) “corporeidade” é o ambiente geral no qual os corpos se situam em relação aos outros; sejam os corpos pessoais, os corpos metafóricos (instituições, grupos) os corpos naturais ou místicos.



"(...) foi uma experiência nova, no meu ponto de vista ao fechar os olhos, acha-se que vai acontecer alguma coisa, deu bastante energia positiva, movimentos ajudam a fazer com que a gente fique mais leve e solta". (Profa. PAS, Piauí).

Há uma série de percepções possíveis que nos permitem um comungar de noções de corporeidades. Os relatos abaixo produzem diferentes percepções, como a do "estar-juntos":

*(6) A **dança** com balões foi me fazendo mais próxima da colega, seguindo e sendo seguida. (Profa. Xangri-lá, RGS).*

*(7) Consegui descobrir nesse espaço novo a presença do outro, outros, e de forma natural continuar deslocando e no toque perceber o outro, **senti-lo** e seguir o movimento. (Profa. São Francisco de Paula, RGS).*

Aparecem também os sentimentos de felicidade associados às imagens da infância.

*(8) Sensação de infância, de rir, de **felicidade**, vontade de brincar, **dançar**, cantar. (Profa. Caxias do Sul, RGS).*

E ainda, fatos da realidade da vida, nos contexto da Educação de Jovens e Adultos.

(9) *Minha vida como as outras, um pouco complicada, mas vou vivendo, não pude estudar quando criança, porque em minha família eram muito pobres. (Aluna do PEFJAT-UFRGS).*

(10) *Minha vida não é muito diferente de muitas outras, existem altos e baixos, dificuldades todos encontramos. (Aluna do PEFJAT-UFRGS).*

(11) *Eu sou uma pessoa bem comunicativa, resolvi estudar para poder ajudar nas tarefas de casa, trabalho em casa. (Aluna do PEFJAT-UFRGS).*

(12)(...) *a cada movimento que pude fazer lembrava coisas da minha vida. (profa. PAS, Piauí).*

Estas histórias que remontam um cotidiano a partir de uma noção de pobreza, filhos, "o abandono precoce da escola para trabalhar é uma constante" (OLIVEIRA, R. 2002) e a interdição do corpo, o desafeto o proibido de sentir e falar, que acompanham cada uma das narrativas abaixo, ilustram "A percepção do corpo para o aluno de EJA do PEFJAT pode ser traduzida a partir da dor" (Id. At).

(13) *Meu corpo é só **dor** nas costas (Aluna do PEFJAT-UFRGS).*

(14) *Para minha coluna está sendo bom. (Aluna do PEFJAT-UFRGS).*

(15) ***Dor** nos braços (Aluno do PEFJAT-UFRGS).*

(16) (...) *às vezes até melhora algo que lhe provoca **dores**. (Aluna do PEFJAT-UFRGS).*

Essa relação comum do adulto com o seu corpo reforçada por suas histórias de vida, que os levam desde cedo ao trabalho, geralmente assalariado e de profissões ligadas aos serviços básicos, parte desses alunos atuam em profissões como: serviço de limpeza, porteiros, trabalhadores da construção civil, digitadores, telefonistas, etc. Constituem uma noção de dualidade de si e do seu corpo, como se fossem um duplo, como se o seu corpo estivesse distante de si ou se apenas servisse de suporte de instrumento para as realizações das tarefas diárias.

(17) *Ter um tempo para mim, para o meu corpo também. (Aluna do PEFJAT-UFRGS).*

Uma questão de fundo se faz refletir na dualidade, pela voz da aluna: eu tenho um corpo ou sou também um corpo? Corpo também pode ser percebido enquanto um mecanismo, uma engrenagem, que se não utilizada enferruja, perde a função:

(18) Estou começando a me desenferrujar. (aluna do PEFJAT-UFRGS).

Ao longo desta reflexão também percebo que lidar com o corpo pode significar mexer com interdições:

(19) Muito à vontade, confiante e segura de mim. (Profa. Canela).

(20) Muito ótima. (Profa. PAS, Maranhão).

(21) Grande proveito a minha cabeça. (aluna do PEFJAT-UFRGS).

(22) Sinto que meu corpo é meu, e que tenho liberdade sobre ele. (Profa. Canela).

(23) Sei lá, sou muito emotiva (...). (Profa. PAS, Piauí).

Pode produzir o deslocamento de um estado emocional a outro:

(24) Me sinto tranqüila. (Profa. Maranhão).

(25) Muito ótima. (Profa. Canela).

(26) Bem feliz muita paz. (Profa. Caxias).

Pode ainda produzir efeitos dos Processos regressivos, despertar memórias há muito esquecidas.

(27) (...) a cada movimento que pude fazer lembrava coisas da minha vida. (Profa. PAS, Piauí).

(28) (...) com os olhos fechados podemos relaxar, ver nosso amigos, nossos parentes, flutuar no espaço, sentir a batida do coração. (Profa. PAS, Maranhão).

Produz também um estado que pode significar a noção de transcendência:

(29) (...) *deveria ser algo sem fim. (Profa. Maranhão – PAS).*

(30) *Percebia meu corpo andar no ar. (Profa. Maranhão – PAS).*

(31) *Meu corpo estava mais leve (...). (Profa. Maranhão – PAS).*

(32) *Leve, jovem, flutuante. (Profa. Canela).*

(33) (...) *muito fantástico. (Profa. Maranhão).*

Ou remeter a um estado próximo do *místico, passando por contemplativo dando a idéia através da exaltação a um estado visionário semelhantes ao sugerido por Weil (1976).*

(34) *Me sentia leve, conduzida e envolvida por uma luz azul e lilás. (Profa. Maranhão).*

(35) *Me senti muito longe mesmo, foi bom. (Profa. Maranhão).*

A idéia de estar-junto, uma integralidade com o todo e com todos, um estado solidário, também aparece.

(36) *Unida, como se houvesse uma fusão e eu não percebesse. (Profa. Canela - RGS).*

(37) (...) *e a insegurança que nos deixa desconcentrada, mas a energia que tive foi de calma e ao mesmo tempo de me aproximar mais do outro. (Profa. Canela).*

As narrativas das professoras também contêm um estado de tipo "Religioso negado", na idéia de reflexão sobre um tempo passado refletido no presente, no sentimento do corpo interdito pelo pecado.

(38) *Colocava minha vida a deus. (Profa. PAS, Maranhão).*

Também podemos perceber a Idéia de incompletude, crescimento, aprendizagem:

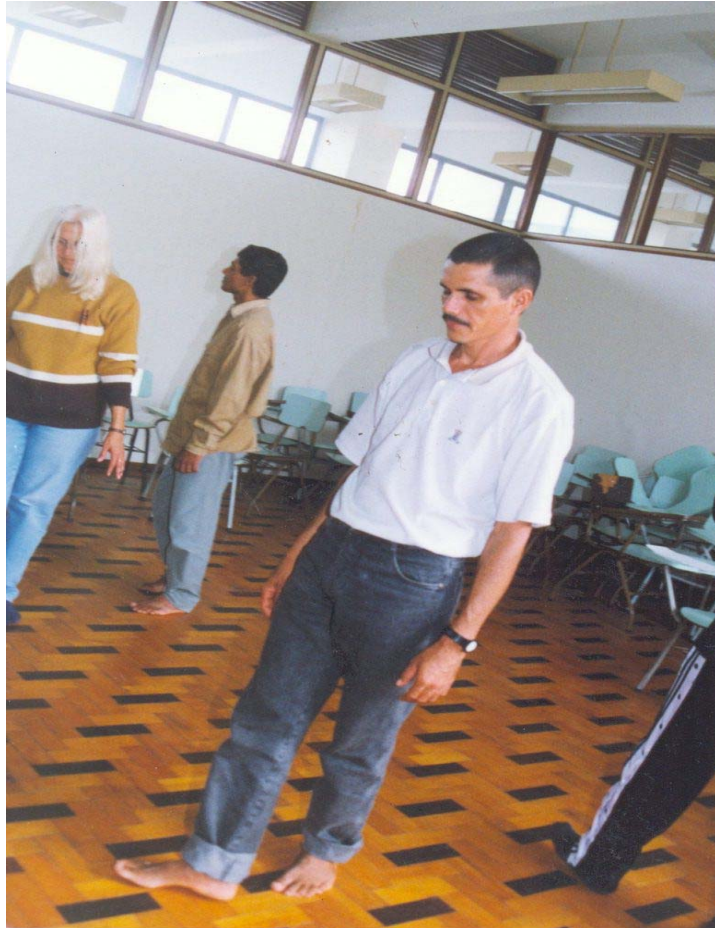
(39) *Eu ainda estou em fase de crescimento interior (...). Aprendi a me concentrar melhor e como me ver por dentro. (Aluno do PEFJAT-UFRGS).*

Aparece ainda, a noção de singularidade atingida, em que todos

podem estar na mesma posição, onde pode se relacionar o singular e o coletivo:

(40) A vida de cada ser. (Profa. Maranhão – PAS).

(41) (...) senti que elas estavam igual comigo, nossas situações eram as mesmas. (Profa. PAS, Piauí).



Mas deste universo veiculam outros sentidos, como o sentimento de Masculinidade posta em dúvida,

(42) Estranhei alguns movimentos (...) mais ou menos afeminados, mas por ser homem. (Aluno do PEFJAT-UFRGS).

A sensação de "medo", insegurança ou resistência de andar,

(43) Sim, de vagarinho um pouco nervoso em tocar nas pessoas, só que depois senti mais firmeza. (Aluno do PEFJAT-UFRGS, Resposta induzida por questionário).

(44) Complementando a respeito dos movimentos e das reflexões, e a insegurança que nos deixa desconcentrada, mas a energia que tive foi de calma e ao mesmo tempo de me aproximar mais do outro. (Prof. PAS, Maranhão).

O sentimento de superação,

(45) Eu estava insegura na hora de fechar os olhos, mas com os olhos fechados podemos relaxar ver os nossos amigos, nossos parentes, flutuar no espaço, sentir a batida do coração. (Profa. PAS, Maranhão).

(46) Vou conseguir tira daí muitos proveitos para mim passa para meus alunos e quanto o silêncio e aos olhos fechados conseguimos chegar perto de quem à gente gosta, foi muito bom o que eu consegui entender foi isso, no meu ponto de vista. (Prof. PAS, Maranhão).

(47) O que eu achei da aula, foi uma experiência nova, no meu ponto de vista ao fechar os olhos, acha-se que vai acontecer alguma coisa, deu bastante energia positiva, movimentos ajudam a fazer com que a gente fique mais leve e solta. (Profa. PAS, Maranhão).

e da integralidade corpo/alma.

(48) Descobri que meu corpo me pertence e quanto me passava por despercebido, pois, apenas explorava-o e não o supria. Usava-o de forma maçante sem me dar conta de que ele precisava ser suprido de energia, a mesma que ele me devolveria de forma agradável e sadia, me proporcionando ir longe e conquistar novos horizontes. (Profa. Xangri-lá).

Estes sentimentos, emoções que se produzem pela reflexão propostas através das oficinas de Descolonização me remetem, cada vez mais à necessidade de se poder estar dialogando com essa multiplicidade de vozes que ecoam nas diferentes narrativas desses sujeitos, que emprestaram instantes de sua subjetividade a fim de moldar-se a presente dissertação.



" O processo de descolonização da expressão e do movimento também é um processo de abandono a concepções doentias onde o consumo é o motor da vida das pessoas, em direção a uma sociedade humana e justa".

Ato ALIzação



Para Morin :

O Pensamento Complexo põem em
circuito Epistemologia e Antropologia.
2005:65

Percurso

Teórico- Metodológico,

3. Possibilidades de uma Poética Afro-Ritualística em Educação

O Estético⁵⁰, para Maffesoli, (1999, p.71) é o *Prazer dos sentidos experimentados em comum* e relaciona-se com a condição de um *conhecimento sensível*, auxiliando-nos a pensar estratégias para a configuração de um modelo de conhecimento a partir da noção do “Contorno Antropológico⁵¹” e das facetas do duplo olhar que se propõe com esta metáfora. Como categoria-chave condutora dessa pesquisa, utilizei-me de outra metáfora conceitual, a idéia de “Estar-Junto”, a qual propõe-se a acionar os efeitos de sentidos que exprime a noção de *viscosidades* que se possibilita esta categoria, enquanto condição de um processo sócio-educativo.

Nesse sentido, educar se constitui em um processo de convivência coletiva, uma condição social que, para Maturana (1998, p.29), assume a condição de *convivência com o outro*, um comungar valores semelhantes, perder-se em si numa teatralidade a partir da superfície do que faz sentido na vida das pessoas. Conforme exprime Maffesoli (1999), a existência de uma sociedade só é possível pelo cuidado dispensado pelas gerações às subseqüentes. Leandro Konder (2000, p. 112) considera que as gerações mais velhas em relação as mais jovens transmitem *algo da sua experiência, educam-nas*. Diz esse autor: *não há sociedade sem trabalho e sem educação*.

Possibilidades de uma Poética Afro-Ritualística em Educação é um exercício do pensamento operado de modo a pensar o corpo na sala de aula a partir de um referencial histórico de 500 anos de colonização sócio-cultural por um processo civilizatório diante de uma escola que não “enxerga” os níveis de condicionamento dos sujeitos; uma escola que nega o corpo dos alunos, professores, funcionários, os vários corpos que compõem

⁵⁰Base da *Aesthetica* encontra-se na lógica do conhecimento a lógica do conhecimento sensível? Por esta razão relaciono estético e estar-junto.

⁵¹Balandier, 1997.

o seu contorno. Esta pesquisa, ao longo de sua feitura, compreendeu que pensar em cidadania e protagonismo é pensar a partir da perspectiva de pensar o sujeito, suas “estórias”, narrativas de vida e suas diversidades, a partir de um estar-junto. Ao observar-se o ritmo das gerações futuras – como exemplo as juventudes que constituem as **new-tribos** pós-modernas – a fim de incidirmos de modo competente é importante percebermos as múltiplas facetas que nos possibilitam o estar-junto:

(...) experimentar junto emoções, participar do mesmo ambiente, comungar dos mesmos valores, perder-se, enfim, numa teatralidade geral, permitindo, assim, a todos esses elementos que fazem a superfície das coisas e das pessoas, fazer sentido. (MAFFESOLI, 1999, p.163).

Esta é a sistematização de elementos significativos resultantes de um conjunto de práticas, movimentos, inquietações, transitando nas minúcias de uma perspectiva curricular, a partir das subjetividades⁵², do imaginário, da “emocionalidade” compartilhadas, desde um estar-junto apontando para uma *Descolonização da Escola*, para que essa instituição seja capaz de produzir cidadãos, isto é, sujeitos autônomos, plenos. Esse exercício do pensar é compreendido a partir de um intenso processo de metáforas, as quais são apresentadas na condição de ensaio e apontam para, num outro instante investigativo, materializar a criação de um AVA (Ambiente Virtual de Aprendizagem⁵³) de modo a perceber as possibilidades do uso da EAD (Educação a Distância) na pesquisa das subjetividades dos vários imaginários na aprendizagem.

Esta proposta Descolonizante é o exercício de problematizar o Corpo, pois suas Corporeidades acionam às Subjetividades, o Imaginário, à Emocionalidade. A idéia metafórica de um técnico-imaginário, a partir de uma poética visual em torno do híbrido “Cibernantropo⁵⁴”, tornou-se um agradável exercício de reflexão sobre o sentido de “Complexidade”, contribuindo para o entendimento do pensamento complexo, dos usos

⁵² Através de registros no diário de campo e relatórios produzidos por alunos, falas, depoimentos, fotografias, etc.

⁵³ Pensar a utilização da N'TICS (Novas Tecnologias de Aprendizagem na Pesquisa) percebendo o entrelace entre subjetividades e as habilidades cognitivas. Ver Oliveira, R. (2007, 401-411).

⁵⁴ Balandier (1997) e Ullmann (1983) “Idéia do homem tecnológico, o cyberanthropo”.

metodológicos que me possibilitaram pensar a metáfora Descolonizante de investigação Sócio-antropológica na Educação a partir da modalidade da Educação de Jovens e Adultos em rota de coalizão com a EAD⁵⁵.

Sensibilização Teórica Descolonizante

Janelas do meu quarto,
Do meu quarto de um dos milhões do mundo que
ninguém sabe quem é
(E se soubessem quem é, o que saberiam?),
Dais para o mistério de uma rua cruzada
constantemente por gente,
Para uma rua inacessível a todos os pensamentos,
Real, impossivelmente real, certa, desconhecidamente
certa,
Com o mistério das coisas por baixo das pedras e dos
seres,
Com a morte a por umidade nas paredes e cabelos
brancos nos homens,
Com o Destino a conduzir a carroça de tudo pela
estrada de nada.[...] (Fernando Pessoa, *Tabacaria*⁵⁶).

Aprontar, em um ritual africano é *acabar*, momento em que o noviço assume seu papel na história do grupo, está pronto, recebe os quatro pés, os *asés*, incorpora os símbolos coletivos em sua individuação, ao receber o *doble*, o *Orisá*⁵⁷. Uma iniciação ritual é um processo quase que mecânico de aprendizagem dos códigos de um sistema, é uma complexidade; comporta antagonismo e complementaridade. Ao incorporar o transtexto a esta pesquisa, tenho em vista que nele estão contidos importantes fios teóricos desse estudo, elos importantes para uma visualização mais nítida dessa metáfora teórico-investigativa. Sem a constituição desses elos, estabelecidos

⁵⁵ Conforme Oliveira, R. (2007a,b). De modo a pensar-se um fim comum; coligação, aliança.

⁵⁶Disponível em < <http://www.insite.com.br/art/pessoa/ficcoes/acampos/456.html>>. Acesso em: 03 jun 07 as 00':10". O fenômeno Pós-moderno remete-nos a refletir de modo nunca antes visto na história humana a respeito de nossa condição, uma pluralidade de sujeitos que nos habitam, o desencantamento com as Ciências e o desenvolvimento tecnológico. Para Maffesoli (2003) pensar o hoje é pensar o trágico, a banalização e teatralidade da vida. Creio que este trecho de Fernando Pessoa, creditado a um de seus heterônimos, Álvaro Campos, permite uma visualidade de sentimentos e percepções que compõem o itinerário sensível de uma viscosidade reflexiva.

⁵⁷Para Bourdieu (1996) a legitimidade é o sentido que assume a competência, quando o indivíduo é reconhecido pelo grupo.

entre os vários elementos símbolos da mesma, dificulta-se uma noção mais precisa do roteiro metafórico proposto como sensibilização para entender a idéia de Imaginário e Subjetividade enquanto dimensão conceitual dessa investigação. Faz-se necessário salientar a importância dos elementos: Caixa; Cartas; Transtexto; Metáforas; Mandala; Imagens. Tal textualização imprime o sentido de malha moldural transtextual, inspirada no sentido de recursividade⁵⁸ de Morin (2002, 2005); aciona sentidos, percepções e compõe fragmentos, noções de subjetividades, enquanto procedimentos investigativos, a partir das subjetividades de cada um, no caso, aqui, a minha. A poética, enquanto criação, fluidez das idéias, procura dar mobilidade, musicalidade e ritmo à proposta de metáfora assumida nessa investigação. Esse ensaio metafórico é trabalhado a partir do híbrido ***Cibernantropo***, compondo a equação metafórica Cibernantropo@outro.com, idéia que ilustra o sentido imaginário e alegórico da gestação de um *cidadão do amanhã*. Cidadão que é produto de um processo sócio-cultural resultante de uma ética da diversidade. Assim, metaforicamente, uma viagem "alucinante", produzindo conexões entre os símbolos e conceitualizações que emergem no aqui e agora deste discorrer. Há sempre o risco de ser incompreendido, principalmente pela abordagem de um conjunto de circunstâncias simbólicas em um TEMPO exíguo, inacabado, inconcluso, imperfeito...

A descolonização jamais passa despercebida porque atinge o ser, modifica fundamentalmente o ser, transforma espectadores sobrecarregados de inessencialidade em atores privilegiados, colhidos de modo quase grandioso pela roda-viva da história. Introduce no ser um ritmo próprio, transmitido por homens novos, uma nova linguagem, uma nova humanidade. A descolonização é, na verdade, criação de homens novos. Mas esta criação não recebe sua legitimidade de nenhum poder sobrenatural; a 'coisa' colonizada se faz no processo mesmo pelo qual se liberta [penso eu, concomitantemente]. (Fanon, 1979, p.27).

⁵⁸ Para Morin o processo recursivo é aquele cujos produtos são necessários para a própria produção do processo. É uma dinâmica autoprodutiva e auto-organizacional. Para esse autor a idéia de circuito recursivo é uma idéia primordial para se conceber a autoprodução e auto-organização. (Pg. 35)

Vivemos sob a égide de uma ordem “civilizadora⁵⁹”, colonialista e cristianizada, uma ordem *moral universal*⁶⁰. Nossas mentes, desejos, valores, emoções moldadas, forjadas, como produzidas em série e os corpos formatados, assim como apreendemos o ético, estético e afetivo. A velha disciplina civilizadora “burguesa⁶¹” [Foucault-Reich] formata, domestica nosso *agir/sentir* (Balandier, 1997:266). O novo milênio⁶² inaugura uma nova ordem de domínios, insere-se no “micro”, no molecular, no genético. O domínio das secreções, as pulsões básicas (glândulas⁶³) são diariamente bombardeadas em propagandas, anúncios, filmes, clipes, novelas que direcionam, ordenam hipnoticamente. Assim uma nova ordem de domínio se instaura. Aparentemente nada foge ao “olho que tudo vê⁶⁴”. O “Micro-território dos Sentidos” se constitui enquanto novo campo de inscrição e produção de verdades. O controle⁶⁵ não se faz mais pelos artefatos, pela imposição, pela dor e o domínio do medo. Há o discurso do consenso, do convencimento, a sedução, uma estratégia de controle e produção de sentidos. A “colonização⁶⁶” se faz em série, de modo *global*⁶⁷, em *rede*. O triunfo de uma ordem do consumo⁶⁸ que padroniza e preconiza a sensação

⁵⁹ A partir de 1492, [...] (Morin, 2003:p. 68).

⁶⁰ Maffesoli, 1999. IANNI, Octavio, 1996. Refere-se Weil a relação das glândulas com os chacras ou pontos de energia. Ao invés do “controle repressão” teríamos o “controle estimulação” (Foucault), Balandier, (1997: p. 257, 259, 260, 261, 266, 267,268) – “Uma servidão involuntária”. (...) forças de morte e servidão (Morin, 2000: p 74,75).Ibld. “Elites organizam e dinamizam as instituições e as corporações”. Balandier, 1997: p.268: Carrega consigo o contraste, a contradição, a confusão resultante das mudanças acumuladas e cada vez menos controladas, ou “modernidade ocidental” (Maffesoli, 2003:13).”... a partir dos séculos XV e XVI, período durante o qual se deu a primeira modernidade européia. (Balandier, 1997, p. 234).

⁶¹ IANNI (1996). Morin (2003, p.81): “Ideologia democrática capitalista ocidental”. Característica essencial da modernidade foi, sem dúvida, ter “domesticado” o homem (2003: p. 140)”.

⁶² Século XXI

⁶³Refere-se Weil a relação das glândulas com os chacras ou pontos de energia. Morin diz das mensagens que além das vias supostamente “normatizadas” processam-se através do olfativo “secreções de substâncias químicas chamadas feroformas [...]” (1973: p. 27)”.

⁶⁴Alusão as sociedades de regime totalitário, ficcionada por George Orwell em 1984, tudo é controlado pelo Big Brother, pelas lentes de suas câmeras, o fim da vida privada.

⁶⁵Ao invés do “controle repressão” teríamos o “controle estimulação” (Foucault).

⁶⁶Balandier, (1997: pg. 257, 259-261, 266-268) – “Uma servidão involuntária”.

⁶⁷Ibld. “Elites organizam e dinamizam as instituições e as corporações”.

⁶⁸A primazia do consumo padronizado (Morin 2000: pg. 73 – 7 saberes). [...] reduzindo a busca do bem-estar a uma modalidade de consumo quase compulsivo. (Morin, 2003: pg. 87).

ilusória e aparente de *liberdade*, do politicamente correto, do “fiz minha parte estou em paz com minha consciência, o resto é o resto”.

O subjetivo⁶⁹ é capitaneado, impõem-se moldes, enquanto *doxas*, imprimem-se no *corpo*⁷⁰, na alma, nas emoções. Antes se *forjava* a ferro, marcava-se as *consciências* a fogo, hoje se marca pela “distinção⁷¹”, pelo “estilo” idealizado, os desejos, desde pequenos são “implantados”. Cinco séculos de lapidação de um modo de formatação da “verdade⁷²”, assim alegoricamente, todos acoplados a uma placa mãe, que institui e sedimenta “*novos upgrades*”.

A modernidade caracteriza-se não só pela irrupção do novo e do efêmero, mas também pela reflexão acerca do futuro, das tendências provocadoras das grandes ‘mudanças’. (BALANDIER, 1997, p.112).

Em que tempo estamos? Um não tempo? O tempo das incertezas, das mudanças, das transformações, do real, das verdades? Os sujeitos, as convicções, tudo passa por uma acelerada revisão. Até a nova ordem, a vacância, o oco, o disforme, a soberania da imagem⁷³, a aparência, a atualidade, o hoje⁷⁴. No entanto, uma expectativa, a possibilidade de um novo *soberano*? A quem é capaz de restabelecer uma nova ordem? Capaz de reinstaurar os sentidos, engendrar os *apagamentos*? O *imaginário* informa o real ao governo. Há *ruídos*⁷⁵...

⁶⁹Foucault traz para a discussão a “forma homem”, inventada no século XIX, primeiro a partir da invenção dos saberes, depois, da criação e exercício de poderes e, a seguir, por meio dos modos de subjetivação. “Tecnoesfera”. (Morin, 2000. Pg. 74,75).

⁷⁰As novas configurações da dominação (Foucault).

⁷¹Balandier, Bourdieu, Morin.

⁷²Cada sociedade tem seu regime de verdade, a “política geral de verdade” (Foucault, 1995:12) uma “Ordem tecnocientífica”, Metáfora do Homem-Máquina (Balandier:1997:161). Tais processos podem ser refletidos a partir de acontecimentos como o veiculado na ZH de 11/12/05 pg. 39 referente a próteses de maxilar implantadas na UFRGS. Morin (2005:98) apresenta o cérebro como uma máquina “bio-químico-elétrica”.

⁷³ Hoje em dia é difícil descolar o papel preponderante que a imagem exercer sobre os sentidos dos indivíduos, minha geração se constituiu a partir da televisão, ou da oralidade, as novas gerações se deleitam com o avanço, por exemplo, do cinema de ficção científica, ou cines fantásticos, que se apresentam como um entre muitos processos de relação com a imagem.

⁷⁴ O império do “presenteísmo”.

⁷⁵Segundo Maffesoli (2004), para se conhecer as características de uma era, devemos sentir seus humores e odores.

Desce do espaço imenso, ó águia do oceano!
Desce mais... inda mais... não pode o olhar humano
como o teu mergulhar no brigue voador!
Mas que vejo eu ai... Que quadro d´amarguras!
É canto funeral!,, Que téticas figuras!...
*Que cena infame e vil... Meu Deus! Meu Deus! Que horror*⁷⁶

Nos becos, nas ruas, várzeas, vilas, senzalas, favelas, terreiros, quadras de samba, prostíbulos, barracos, encruzilhadas... emerge o *virus da incerteza* (Balandier, 1997, p.266-267), (*LEGBÁ*⁷⁷! EM CÓLERA?) da indolência dos insubordinados, indóceis, murmúrios, fuxicos, tudo se houve, dos porões⁷⁸.

A *incerteza* desacomoda, produz deslocamentos, afrouxa a soberania da ordem, irrita. Os ruídos da desordem restauradora de uma nova ordem. As *tribos* invadem também o espaço da ordem cristalizadora, higienista, tecnocrática, padronizante, formatadora das salas de aula. Nada ficará impune ao novo "soberano"⁷⁹. O professor não mais se impõe como o absoluto, o "grande mestre", dominador de feras. Há necessidade de flexibilizar as atitudes, novas *competências* se impõem. Um outro *soberano* se vislumbra no horizonte. O futuro está em jogo, as peças no palco, o presente não se constitui mais como o espaço de passagem, vulgar veículo do ontem para o que vai ser. É o espaço da ação, do ato, do acontecimento cênico-social, da desagregação, tensão ordem-desordem. É no acontecimento⁸⁰

⁷⁶ Castro Alves em conexão com as imagens dos tumbeiros de Amistad (filme).

⁷⁷ *ESU/Exú-elegbará*, ou *Bará*, interessante ver nota de (Oliveira, 2007a).

⁷⁸ Os porões dos tumbeiros, das senzalas, os barracos e casebres que se constituem, simbolicamente, enquanto porões dos mega luxuosos condomínios do Séc. XXI, onde moram os milhões de Exús, segundo Dos Anjos (1993) Maloqueiros e/ou Vileiros.

⁷⁹ O encontro entre os gestores impacientes da instauração do reino da tecnologia com o governo teocrático das relações sociais. O monstro anunciado pelos críticos fica sendo então: Cibernântropo@outro.com (1997:267). (...) não veríamos ressurgir nesta pós-modernidade nascente, o mito do *puer aeternus*. Essa criança eterna, brincalhona e travessa, impregnaria modos de ser e de pensar? (Maffesoli, 2003:12).

⁸⁰ Para Maffesoli a sociedade é um conjunto de relações interativas, envolvem afetos, emoções, sensações que constituem o corpo social.

que se inscrevem as verdades sobre os sujeitos, o lugar das inscrições, dos *Imprintings*⁸¹, das descolonizações.

Propõe-se um pensar, modos de “cuidado@outro.com⁸²”. Com as partes do todo⁸³, com as identidades, personalidades, eu’s, sujeitos, o ser se complexifica. Uma dimensão infinita de relações, processos, modos, redes de *hábitus* e procedimentos como estilo de vida apresentam o sujeito⁸⁴. Não podemos mais definir precisamente *quem é* ou *como é* o indivíduo, mas sim circunferenciar ações, aptidões, deslocamentos, procedimentos, habilidades, virtualidades desse novo **soberano**, quem herdará o futuro e governará a nação. Um novo roteiro se impõe, uma nova ordem de ações para restabelecer a ordem na desordem, revigorar os ânimos e projetar o novo. Nesse novo processo, o cotidiano, o local, o particular, a tradição, o popular, o simbólico, uma variedade de elementos tecem o novo **imaginário**⁸⁵, contribuem ao espaço das virtualidades e possibilidades de trocas, das ocorrências enquanto experiências. Educar não equivale mais a impor, determinar, transmitir, ministrar, lecionar, adestrar, treinar, indicar o caminho, castigar, punir, doutrinar, ao horror, fazer conhecer, pregar, e sim, a uma nova aprendizagem, através de um outro olhar sobre o ato de ensinar⁸⁶, traduz-se no novo estatuto didático do estar-junto⁸⁷, experienciar,

⁸¹ O Imprinting é a marca sem retorno imposta pela cultura, primeiramente familiar, depois social, e que se matem na vida adulta. Inscreve-se no cérebro desde a primeira infância por estabilização seletiva das sinapses. Essas inscrições vão marcar irreversivelmente o espírito individual no seu modo de conhecer e de agir. A isso se acrescenta e combina a aprendizagem que elimina *ipso facto* outros modos possíveis de conhecer e de pensar. Cf. *O Método 4*. (Morin, 2005).

⁸² @ at (et) = preposição a ou ir para (vias, envios e endereço), assim cuidado para com... . “O prefixo com-, de “complexidade” e “compreensão” para Morin indica a noção de “laço”. Assim, “com-preender” significa: tomar em conjunto, envolver, enlaçar. O laço social deve ser compreendido a partir de uma lógica do sensível, uma ética da estética desde um estar-junto, diz Mafessoli (1996:74) que a partir desses parâmetros não racionais, que são o sonho, o lúdico e o imaginário, e o prazer dos sentidos.

⁸³ Em Marx a sociedade é vista enquanto uma totalidade, o todo complexo.

⁸⁴ (1997: p. 264). “[...] mas apenas “pintar sua passagem””. (Morin, 2003, p.19)., traçar seu contorno por contraste e aproximação.

⁸⁵ Os imaginários ativos durante todo o período se entrecrocaram, se misturam, se compõem como imagens de caleidoscópio (1997:268, 252,267). “[...] mas apenas “pintar sua passagem””. (Morin, 2003:19).

⁸⁶ O acontecimento sócio-educativo que propõe um outro laço social.

⁸⁷ Para Maturana, educar é o processo em que a criança e o adulto convivem um com o outro e no conviver com o outro se transformam espontaneamente.

assimilar, entender, compreender, trocar. Assim, o antigo mestre, professor, orientador, apresenta-se como um condutor das possibilidades, das mediações, das vivências e experimentações desse “novo aluno”.

O acontecimento da aprendizagem assume uma condição de encontro de *subjetivações*, de experimentações. Exige-se das disciplinas⁸⁸ a possibilidade desses acontecimentos, desses encontros e trocas, da ocorrência do novo, do inusitado, da experimentação dos sentidos, vivências de descobertas, uso das capacidades, exploração das *competências*, exploração do desconhecido, ressignificação do erro, problematização das certezas, destronamento das verdades: tudo é material de aprendizagem.

Nesta pesquisa, propus-me a trabalhar na perspectiva de um olhar sobre o vivido, sobre as marcas e modos como nos imprimimos, expressamos, dialogamos, produzimos nossas formas de representações, modos de inscrição e subjetivação, da ótica das diferentes “*tecnologias do eu*” e de *autonomias*, enquanto geradora de competências, compreendendo que exige-se novos procedimentos para investigar, observar, ver, perceber. O real está *transfigurado*⁸⁹. Como capturar o deslocamento das idéias? O modo como elas imprimem-se nos sentidos e exprimem percepções, entendimentos, acionam os campos de “sentimentos”? O mundo tornou-se complexo, o social, as relações, os fatos enquanto acontecimentos, o espetacular do show da vida. Os seres se agrupam, se organizam, se impõem enquanto portadores de direitos. Andam aos bandos, assimilam constantemente⁹⁰. Ora, pensar educação é respeitar a diversidade, os direitos individuais, o corpo enquanto sagrado, pois estamos na era das individualidades-coletivas, as partes no todo, a singularidade plural, as diversidades do outro, o contraditório entre o igual e o diferente⁹¹. Tudo deve

⁸⁸ Isto é, de um processo transdisciplinar de fato.

⁸⁹ Este real transfigurado.

⁹⁰ O acesso à tecnologia: MSN, Orkut, Google, infinitas possibilidades de acesso à informação.

⁹¹ O genealógico na complexidade não trabalha com a contradição, sim com

ser experimentado, questionado, refletido, relativizado. Uma oficina impõe-se enquanto lugar privilegiado para ousar com segurança, de uma *ética* outra na produção das idéias, das mentes, dos corpos, das expressões. Parte-se do conhecido ao desconhecido, do certo à descoberta, da verdade imposta à liberdade do pensar.

“E assim vamos criando, engendrados por pontos de vista que não são nossos enquanto sujeitos, mas das marcas, daquilo em nós que se produz nas incessantes conexões que vamos fazendo. Em outras palavras, o sujeito engendra-se no devir: não é ele quem conduz, mas sim as marcas. O sujeito pode, é deixar-se estranhar pelas marcas que se fazem em seu corpo, é tentar criar sentido que permita sua existencialização – e quanto mais consegue fazê-lo, provavelmente maior é o grau de potência com que a vida se afirma em sua existência”. (ROLNIK, 1993, p.242).

A sociedade, enquanto estado de direito e deveres, da lei e da ordem absoluta, totalitária, está no banco dos réus, um outro estatuto de verdade se horizontaliza na desordem enquanto ruptura, *heterodoxa*, contra-hegemonia. A Cidadania, uma herança civilizadora, antes "castradora", "domesticadora", "docilizadora", "mutiladora", "coisificadora", agora uma alternativa, um ideal a ser construído no coletivo, a partir de um estar-junto, de uma ética da estética, do sensível, da diversidade, de um *cuidado* pensando na perspectiva de:

- 1 Aprimorar o olhar para os acontecimentos do espaço de uma sala de aula, não como o lugar do ensinamento-adestramento, mas sim como o espaço das várias possibilidades de se produzir encontros de aprendizagem, de descobertas, de produção de autonomias.
- 2 Buscar com essa proposta de ensino e aprendizagem, possibilidades de fazer pesquisa a partir da lógica da diferença, do múltiplo, do plural, dos vários modos de deslocamentos e trânsitos do "eu's", das personas, identidades e individualidades da diversidade (Complexidade e Corporeidade).

3 Destacar o papel preponderante que o imaginário de uma sala de aula pode constituir enquanto possibilidades na aprendizagem⁹² e na pesquisa.

As Ciências Sociais⁹³, desde sua fundação, herdam um questionamento: como trabalhar fenômenos humanos, os fatos, acontecimentos em sociedade, no ato de fazer ciências? Penso que este diálogo investigativo a partir de uma oficina traz para a luz do olhar científico a discussão da objetividade⁹⁴. Ao propor constituir uma ferramenta de aprendizagem-investigação a partir da sócio-antropologia na educação, o encontro dessas duas disciplinas no interior dessa Ciência, em trânsito para as Ciências da Educação, acredito estar inserindo-me em um palco de discussões que traduzem um pouco dessas reflexões, de ordem epistemológica⁹⁵. Os procedimentos investigativos foram utilizados em um contexto marcado por mudanças, tensões, ruínas, transformações, diante de um sujeito que traz consigo e traduz essa constante tensão de rupturas, desacomodamentos, incertezas que nos impõem à modernidade. Maffesoli (1999, p.25) refere-se às "tribos"⁹⁶, as aparências, os subterrâneos, *um "ethos" que vem de baixo*. Morin (2000, pg. 38) fala de *unidades complexas, multidimensionais*; Huxley (1965) refere-se a um ser próton-mutante, "anfíbios-múltiplos", *o fim do indivíduo enquanto sujeito capaz de liberdade* (Balandier, 1997: p.10, 109). Uma investigação de caráter "poético-ritualístico" é pensar a partir de premissas como as sugeridas por Balandier

⁹² Tal propósito foi "experenciado" no ano de 2005 tanto no estágio de prática docente, como em vivências de EJA – UERGS, nas cidades de Gramado, Canela e São Francisco de Paula, onde me utilizei da idealização proposta por Morin, em Educar na era Planetária, incerteza, possibilidades e usos.

⁹³ "O desenvolvimento científico determina agora o desenvolvimento de nossa sociedade, o qual determina o desenvolvimento científico". (Morin, 2005c: 69).

⁹⁴ Tomar os Fatos Sociais como coisa, dizia Durkheim. Marx questionava o processo de coisificação do trabalho incorporado na mercadoria. Maturana fala de uma disposição social para o amor. A objetividade científica, distanciamento e rigor, quais os procedimentos científicos de um professor: investigador/mediador? Morin refere-se a subjetividade do investigador.

⁹⁵ Deleuze fala do ato de construir ferramentas, conceitos para o pensar científico.

⁹⁶ A pós-modernidade nascente, o que está em jogo são grupos, "neotribos" que investem em espaços específicos e se acomodam a eles. (Maffesoli. 2003:8).

(op.cit p.109] que revelam “o lugar da simbologia e do imaginário, da linguagem e da dramatização”. O entrelace *ordem/desordem* e suas implicações com os “poderes,... a ambivalência que lhe é inerente e que alimenta sua capacidade de nutrir-se de sua própria contestação”, isto é que possibilitem pensar: O SER e sua COMPLEXIDADE.

O *uso*⁹⁷ da metáfora do “Contorno Antropológico”, como processo metodológico de aproximação dos fenômenos a serem estudados, contribuiu enquanto procedimento de análise dos materiais da presente pesquisa. Diz Balandier (1997,109) que *ele revela claramente as diferenças, dá lugar e competência ao aporte dos sujeitos, informa de maneira mais diversificada quanto aos modos de expressão e organização do poder. Pode revelar os “contrastes”, os elementos que estão fora do foco, mas constituem um campo vibratório que virtualmente produzem “desordem”, podem alterar a ordem. Exige-se certo “distanciamento”⁹⁸, uma astúcia quase que enigmática para decifrar o que não está aparente, que não salta aos olhos, compreender⁹⁹ os signos da modernidade, discernimento, rupturas, continuidades, as transmutações do ser e seu caráter “duplo”, complexo (Morin, 2005).*

Compreendendo a sala de aula como um palco que se constitui enquanto um microcosmo do social. Ela, como a fração menor de uma instituição escolar, reflete as contradições, os anseios, as expirações, aspirações e expectativas da sociedade. A vontade coletiva se materializa neste espaço. A escola é o espaço legítimo da “produção” do conhecimento de uma sociedade, também pode ser vista como o espaço

⁹⁷ O termo uso aqui refere-se a concepção de Foucault sobre o modo como usa Nietzsche, diz o autor que se está sendo fiel ou não a Nietzsche é o que menos importa.

⁹⁸ Daí a metáfora do contorno antropológico como recurso metodológico, que diz: “tomar distanciamento”, colocar-se fora da confusão, para interrogar, buscar os possíveis, traçar outros itinerários, isto é, contextualizar por aproximação o que se sabe, o que se consensualiza, empreender uma exploração do conhecimento buscando inventar uma cartografia resultante desse reconhecimento e, assim, a identificação de novas configurações e de sua interpretação.

⁹⁹ Ação a partir de um duplo olhar: “uma ação cognitiva que permite uma compreensão tanto pelo interior (o antropólogo se identifica para conhecer) quanto pelo exterior (o antropólogo vê a partir de uma experiência estranha)” (Balandier, 1977: p. 18).

“autorizado” da produção de verdades, da formatação dos hábitos, dos moldes. Desde pequena a criança, e hoje cada vez mais cedo, está sujeita às pressões, disciplinamentos e ordenamentos das instituições escolares. As subjetividades, as escolhas, as verdades são “implantadas” privilegiadamente nessas instituições. Cumpre às outras instituições hegemônicas, que compõem o que Gramsci (1981) denominou de “Superestrutura” a tarefa de reforçar, aprimorar tais “estatutos de verdades”. No entanto, enquanto espaço coletivo, social em uma conjuntura de mudanças, a partir de uma perspectiva sócio-política, como ação, devir. Ela deve refletir, incorporar, problematizar, dar competência aos novos “discursos” que se habilitam a nova “ordem¹⁰⁰”. Assim, na proposta de “vivência-sócio-educativa”, apresentada como objeto de pesquisa, através das oficinas de Descolonização¹⁰¹, procurou-se organizar um inventário das experiências constituídas a partir de uma ação didática e de investigação de caráter sócio-político, onde foi elaborado um plano de trabalho¹⁰²

¹⁰⁰ Assumindo por exemplo o acontecimento da “Pós-modernidade” nascente, Maffesoli (2003:8), os dispositivos que envolvem essa concepção.

¹⁰¹ “O pós-colonialismo” se reporta a uma série de estudos centrados nos efeitos da colonização sobre as culturas e sociedades colonizadas, que podem ser interpretados como parte da teoria pós-modernista, que busca trazer à baila as vozes das culturas e dos segmentos sociais periféricos. Essa busca de “descentramento”, segundo os teóricos do pós-modernismo, é uma tentativa de “ouvir” as “margens”, incluindo-se aí, todas as minorias raciais, as mulheres e os homossexuais. Os assim chamados ‘estudos pós-coloniais’ focalizaram, portanto, as manifestações culturais, entre elas a expressão literária, das nações que conquistaram sua independência após um longo período de dominação política e cultural (Colonialismo). A nossa proposta é questionar o conceito a partir do rótulo que ele cria. Admitir um estado pós-colonial é, conseqüentemente, pressupor que o colonialismo teve um fim. Se examinarmos detalhadamente a história recente dos países que sofreram o processo de colonização, com certeza chegaremos à conclusão de que, em muitos deles, a colonização ainda não terminou. Pelo contrário, ela continua e não só nesses países, mas persiste também na proposta de globalização, cuja forma de domínio se esconde sob a idéia de uma aparente igualdade. A representação do “outro” em tempos de pós-colonialismo, conforme este tem sido concebido e interpretado, promoverá sempre um processo de exclusão, uma vez que o “eu” ao qual todos os outros se opõem é exatamente o ex-colonizador.

¹⁰² Desde minha experiência como professor do PEFJAT/NIEPE-EJA/UFRGS, a partir das capacitações junto ao DCR/SEC/RGS problematizei reflexões sobre a importância de se incidir nos PPP’s dos professores a fim de uma maior eficiência de uma política educacional, a exemplo da lei 10639. No movimento negro procurou-se gestar políticas que apontassem nessa direção, conforme pode-se observar em material produzido a partir das: IV Conferência de Cultura de POA, I Encontro de Direitos Humanos de POA, I Conferência do CODENÉ, V Congresso da CIDADE de POA, III Salão de Extensão da UFRGS, Educultura (FM Educação – 2001) e as várias SECONS – POA (Semanas de Consciência Negra).

construindo um currículo diferenciado, que desse conta de trazer ao espaço da sala de aula, as falas, as narrativas, as memórias, os sentimentos, expectativas dos sujeitos, possibilitando uma reflexão crítica das suas experiências e trajetórias de vida e o que possuem de singular e coletivo. Atingir uma idéia de aprendizagem a partir do sentido, da crítica, do uso da vontade e dos direitos, do vivenciado, que é capaz de exprimir **cidadania**; o despertar de consciências, liberdades, uma posição transformadora diante do mundo, das ações, das relações, dos modos de se expressar. Buscar uma autonomia do pensar, do expressar-se, a libertação de idéias de inferiorização, de condicionamentos, estigmas, limites, castrações, culpas, medos, auto-punição; um constante inspirar-aspirar-expirar transformador, uma nova reprogramação. Essa, a partir do aprimoramento das competências e da auto-transformação, a potencialização da auto-estima, isto é fomentando a idéia da vida como *uma obra de arte*. Ilich ao trabalhar o conceito de autonomia/heteronomia, reintegra o conceito de **higiene** dos gregos, como a *arte de bem viver*. Em consonância, se apresenta essa concepção como proposta de competências, a partir das decisões. Penso que o espaço da aprendizagem deve operar na elevação da auto-estima, centrando na idéia de qual projeto de futuro, queremos. Quando pensamos uma política pedagógica estamos tratando dos futuros cidadãos deste planeta, das mudanças que perpassam o hoje.

Segundo Maturana (1999), as conseqüências da negação do outro, da sua humanidade, da sua condição enquanto "legítimo", leva a escravidão-exploração-parasitismo mútuo.

Crenças e idéias dançam, bailam, criam forma, consistência e realidade com base nos símbolos e nos pensamentos de nossa inteligência¹⁰³. Elas tomam vida, *voltam-se sobre nós*, invadem-nos, dão-nos emoção, amor, raiva, êxtase, fúria, (Morin, 2000, p. 29), no jogo das possibilidades (completar-antagônico-incerto), o domínio das idéias,

¹⁰³ O Imaginário em constante metamorfose, as imagens, mensagens transmutam, reincorporam no tempo pensado novos significados, sentidos. Penso que a todo o momento as idéias estão movimentando-se.

domesticação das mesmas, o controle da sociedade. Uma alternativa de pesquisa simbiótica é um diálogo com as idéias, isto é, *aplicar-lhes testes de verdade e de erro*. Relativizá-las, domesticá-las! Fazê-las gemer¹⁰⁴ diante do novo, do inusitado, do complexo.

Pergunto-me:

Como o Corpo e a Expressão, enquanto processo de subjetivação, podem contribuir à aprendizagem? Que experiências de pesquisa podem ser suscitadas a partir da problematização: imaginário, subjetivação, sentidos, emoções, afetividades, corporalidades, corporeidades? Ao compreender-se a dimensão complexa do indivíduo e suas relações sociais, percebe-se a necessidade de discorrer por quais outros itinerários não convencionais? A idéia de descolonização, enquanto um campo de possibilidades alternativa didático-metodológica, a partir da idéia de corporeidade e expressão, produz que tipo de subjetivação e auxiliam de que modo na formação de competências? Quais possibilidades esta pesquisa pode apresentar, quais acréscimos, no que ela se diferencia e o que traz de novo para as ciências?

Práxis Rito-Poética

Minha práxis docente nos diversos campos de experimentação, propuseram-me um desafio: pensar modos de aprendizagem que manifestassem a integralidade dos diversos domínios que se desdobram no que chamamos de *vida*¹⁰⁵, sua multiplicidade e diversidade de situações que emergem no cotidiano dos acontecimentos sociais, os sonhos, as incertezas, os desejos, as vontades individuais. Ao longo de meu movimento de aprendizagem e formação, *a priori*, percebi no processo de educar uma negação das continuidades da vida, do cotidiano, do dia a dia, do corpo,

¹⁰⁴ Diz Foucault torture os dados que eles confessam.

¹⁰⁵ Maffesoli,(1999, pg.11).

das emoções e afetividades. Raras exceções em que a escola assumiu em minha vida uma condição de “felicidade”, sempre parecia que aquele tempo se constituía em um “lugar” da privação do meu cotidiano.

Assim, ao propor uma oficina de Descolonização¹⁰⁶, de caráter sócio-afetivo, uma das preocupações era apurar o olhar, a percepção do movimento, dos deslocamentos da idéia, da razão sensível; observar o que existe a partir da sinergia que há entre o pensamento e a sensibilidade, essa, *impiedosa energia que move nosso século*, como sugere Calvino (2004:16), *mergulhar em seus acontecimentos coletivos e individuais*. Ao propor uma poética¹⁰⁷ investigativa, através de um sistema ritual descolonizante, parte-se da concepção de que o indivíduo é uma expressão de uma coletividade, sua vida é singular, como a minha, por exemplo, e se traduz na capacidade de expressar essa sintonia entre o *espetáculo/movimento... do mundo. Ora dramático, ora grotesco e o ritmo interior*. Permitiu-se nesse exercício poético-ritualístico de lapidar dissertativo e experimental, através do presente ensaio, ilustrar, sedimentar estudos, idéias, reflexões, traçar o contorno cartográfico de modo a problematizar nuances intuitivos através do entrecruzamento de técnicas diferenciadas, uma proposta de ensino-aprendizagem, a partir de uma oficina que trabalhasse o corpo, a expressão primando incidir na auto-estima, isto é, pensando em produzir situações de cidadania, enquanto possibilidades curriculares e educar o sentir.

Dado o acabamento de um ciclo, percebo a positividade, o sucesso e insucesso das várias opções, ao longo dos acontecimentos, processo em que as marcas que me constituíram permitiram-me perceber, por exemplo, que as oficinas de Descolonização demonstraram que essa dinâmica nos oferece condições de fazer as pessoas falarem “abertamente” de si. Esse feedback tornou-se importante para pensar um AVA¹⁰⁸ enquanto uma idéia

¹⁰⁶ Pensar a idéia do ser enquanto ator como sugere Fanon na citação.

¹⁰⁷ Defino como fazer algo, sentimento, busca do belo, encanto, formação criativa, versar. Aqui temos uma questão interessante, quando compreendemos o “Belo” universal enquanto inexistente, é visto enquanto um conceito clássico, colonizador. Assim poderíamos pensar a busca da criação coletiva - No Estético -? Diz-se que a beleza é uma Relação.

¹⁰⁸ Principalmente em decorrência do inflacionamento de registros que foram produzidos ao

de banco de dados interativo. Sua importância está ligada principalmente à possibilidade de organizar os dados, as informações e os vários registros produzidos pelos estudantes, vivenciadores do processo. Esse ambiente virtual, uma vez que se insere no campo da EAD – Educação à distância, conforme (Oliveira, Ronaldo. 2007a) pode permitir um acesso a todos os profissionais envolvidos com a aprendizagem. Assim que esse mapa cartográfico for, futuramente constituído, tornar-se-á uma ferramenta importante na produção diagnóstica do contorno das subjetividades e imaginários atuantes em um processo de aprendizagem.

*A ordem das incertezas nos caminhos da educação*¹⁰⁹. Inicialmente, este seria o título original dessa dissertação, abandonado por insegurança e incertezas, provocadas diante da falta de convicção e a real impossibilidade de aprofundar teorias, reflexões, conceitos.

Após, preocupei-me em produzir um ambiente curricular para a educação da diversidade, porém, percebo que, por fim, o produto desse estudo são algumas reflexões sobre o corpo, sobre os limites de se estudá-lo a partir da Sócio-antropologia¹¹⁰ na Educação em tempos de Pós-modernidade. Assim, elaborar esse contorno exprimiu um desafio: como lidar

longo desse processo descolonizante, os depoimentos, fotos, falas, narrativas. O que fazer com estas fontes primárias, queimar, reciclar? Aleph_AVA está sendo projetado (OLIVEIRA, Ronaldo. 2007) enquanto possibilidade de um outro uso, uma vez que as N'TICs nos permitem plugar e linkar de forma assombrosa todas as informações possíveis, colocando ao alcance de todos, praticamente tudo, basta termos uma *USB*. Assim, vem-me a mente nesse instante uma metáfora de CAVA, ao longo das aulas de Xilogravura no Atelier Livre da Prefeitura de Porto Alegre (2006 a 2008): “É fácil, é só tentar”. Essa ação pedagógica nos diz da importância de errarmos, conforme Morin (2003) o erro é constituinte do processo, assim são as escolhas e os vários usos possíveis das habilidades, das ferramentas e todo o arcabouço didático usado em um processo de aprendizagem.

¹⁰⁹<http://www.Aordemdasincertezasnoscaminhosdaeducacao,escolhaseusospossiveisdossaberesnaaprendizagem>. No projeto de defesa de tema de dissertação, foi o título do Transtexto, separado do corpo da dissertação, em anexo, constituído em papel cuche. Assim, assinalava a idéia de atravessamento teórico, conforme aconteceu ao longo desse processo. O transtexto, conforme é explicitado passa para o interior do trabalho constituindo as bases teóricas do mesmo.

¹¹⁰Compreendo *sócio* como as relações institucionais e *antropo*, por sua vez, como os símbolos, subjetividades, imaginários, fantasias, ideologias, etc, assim a partir do Contorno se estabelecer uma cartografia da Escola e dos processos que envolvem a Educação como um bem coletivo.

com o contraditório no outro se, ao trabalhá-lo em mim, ele se manifesta enquanto um turbilhão?

Ao entender as emoções e os sentimentos que emergem nas falas dos participantes, ao desenvolver o olhar reflexivo sobre a forma como conduzo as diferentes etapas das oficinas, me dou conta de algumas faltas, falhas. Num movimento de recondução das mesmas precisarei rever “o como” venho trabalhando isso.

A atenção aos sentidos e subjetividades constituídos nas vivências das relações corporais revelou-me a importância dessa dinâmica na produção de autonomias, tirar os sujeitos somente do lugar da escuta, muitas vezes massantes, produzidas por um processo pedagógico que ignora a ação viva do cotidiano. Estas vivências de expressão e cidadania contribuíram para um processo de democratização discursiva da sala de aula. A emergência discursiva do corpo e das emoções, das inquietações e sentimentos desse cotidiano, muitas vezes silenciados, tornaram-se parte constituinte do plano e ação pedagógica.

Assim, compreendi que pensar o corpo, suas configurações, representações a partir da sala de aula é refletir sobre o imaginário da aprendizagem, entendendo que o conceito de Descolonização, conforme se trabalhou aqui, a partir de Fanon propõe o que esse autor define por *criação de homens novos*. Compreende-se uma subversão do imaginário e do currículo. Subverter os aprisionamentos propostos pela civilidade colonialista impregnada em nosso cotidiano, que aprisionou e aprisiona corpos, mentes e corações, domestica percepções e compreensões.

Como se está trabalhando, nessa perspectiva...?

Descolonizar então passa a ser pensar seres novos, renovados na *roda-viva* do tempo, como afirma Fanon (1979). Percebo assim abolidos os laços que aprisionam ao longo de um processo cultural de escolarização, que tem no disciplinamento, na obediência e servidão do corpo seu fulcro central.

Essa idéia descolonizante, compreende um processo de subversão das relações de autoritarismo da sala de aula. Pensar os sujeitos a partir dos

sujeitos, não da concepção que fizemos dos mesmos. Por isso saber como foi o dia, o final de semana, como está o emocional, o espiritual, o social e o econômico, se constituem como parte integrante do currículo ativo, vivo, em nossa sala de aula. Muitas vezes sabendo que na condição de professor estamos impossibilitados de reverter essa lógica estrutural que produz desigualdades e relações de dominação e subordinação. No entanto, uma "escuta" solidária e uma "fala" acolhedora tornam-se alimentos ao espírito e fontes de transmutação da alma. O silêncio meditativo, a música ambiental, desligar-se dos problemas, das angustias, dançar essa dança rito-poética da vida, que nos convida essa idéia de Descolonizar, se faz necessária. Essas linhas que foram textualizadas e antecedem este instante, emolduraram a tentativa de produzir uma dissertação de inspiração ritualística, atentos a uma proposta de musicalidade textual, um movimento de ir e vir das idéias, muitas vezes saltar de uma situação textual a outra.

Procurei constituir esse rito textual utilizando-me de metáforas, imagens, emoções, que fizeram e fazem sentido à própria idéia de mim, enquanto este profissional da educação que vivenciou este processo e que assumiu ao longo, quase que, um estado de epifania do sensível; este processo poético que mescla percepções, teorias e emoções. Esta poiese que nos impregna de compreensões em relação ao outro, que nos mostra que a missão da escola, antes de formar para o mundo do trabalho, deve assumir a condição de preparar para a vida em sociedade, em coletividade, onde os sujeitos necessariamente após esse ato-ritual, devam estar aptos a herdar o mundo, o planeta e todas as responsabilidades que representa isto: assumir o destino da humanidade, conforme refere-se Morin, nessa odisséia, aventura incerta ao desconhecido.

Encontrar-me com a poesia e as metáforas dos sentidos do corpo como preso, mecânico, peças, engrenagem, calor, movimento, presença, sentimento, felicidade, brinquedo, dor, enferrujado, duplo, segurança, pertencimento, liberdade, leveza, juventude, transcendência, espiritualidade, insegurança, medo, crescimento, masculinidade, energia

positiva, currículo produzido na relação com os alunos, fizeram-me pensar esse currículo vivo.

Essa experiência Descolonizante produziu-me um profundo pensar a minha prática de sala de aula, perceber que o fantástico da aprendizagem não é passar a matéria, impor o conteúdo, vencer o planejamento de aula, independente da interação com o sujeito da aprendizagem. Os vários movimentos de descoberta, a percepção dos diferentes modos de assimilação e apropriação que assumem as possibilidades de troca com o outro, viver com o outro, juntos esse acontecimento que só é possível em relação com o outro. Lembro-me de uma outra metáfora: "O essencial é invisível para os olhos". Assim, os vários instantes de vivência produzidas a partir da instituição desse "currículo vivo", que emoldurou-se ao longo das oficinas de descolonização fizeram-me perceber contornos desse "currículo-ativo" produzido pelo estar-juntos, que requer um cuidado com os entendimentos conceituais, com as compreensões teóricas, com os procedimentos como se textualizam e instauram-se as idéias.

Hoje, vejo as questões: Que sentido diferente se constitui pela técnica e reflexão que levou a professora ao julgamento do "ótimo" e do "melhor"? ou como vão se comportar? o que vão achar? será que vão me considerar "louco", ao coloca-los a dançar? vão dizer que é coisa do "demônio"? como constituídas por um estranhamento necessário, como efeito do processo dialógico da "escuta sensível" que nos encaminha ao processo de problematização da realidade.

Esta experiência mostrou-me a importância ao aprofundar-me nos estudos no campo da teoria da complexidade, do cuidado aos conceitos tais como contorno, complexidade, metáfora, estar-juntos, circunstância imprescindível para o desenvolvimento desse trabalho como um todo. Vivenciar esse processo de investigação me fará rever a constituição curricular das Oficinas de Descolonização.

Percebo que muito ficou para se aprofundar, por exemplo uma análise mais aprofundada das fotos que ilustram o ambiente vivencial indicando o inacabamento e a necessidade da continuidade desse estudo.

Por fim, destaco este trabalho como produto de uma vivência pessoal de um homem negro, que propõe-se a pensar alternativas para descolonizar as ações e relações nas escolas que ainda reproduzem procedimentos semelhantes aos utilizados nas relações escravocratas e catequizantes de nossa herança cultural colonial. Há outros trabalhos, produzidos por outros colegas Afro-brasileiros que refletem sobre o currículo-invisível que perpassa as relações de socialidade na escola, onde se questiona sobre a negação do corpo, das estéticas, do modo de ser da criança negra, onde essa idéia de imprinting cultural acompanha o resto da jornada desses alunos na escola e em suas vidas. Muitas vezes essa perspectiva opera no sucesso e insucesso desse aluno, desassistido, pois como as ações imaginárias operam nos sentidos e subjetividades dos indivíduos, o próprio educador “branco” não possui condições didáticas e pedagógicas, para sequer entender o quanto de crueldade opera-se naquele processo educacional moldado para os não negros.

Compreendo que pensar a Descolonização da Escola, da sala de aula é um desafio, que começa a ser assumido pela sociedade brasileira como um todo, desde a perspectiva da ação curricular que se processará a partir da lei 10.639/03, que se constitui enquanto um instrumento de transformação do modo como pensamos a nossa história e refletimos sobre as conseqüências desses 500 anos de relações inter-étnicas, nesse imenso laboratório que é o Brasil.

Preocupe-me ao longo deste trabalho em dirimir sentimentos que conduzissem-me ao lugar do militante, da denúncia, do protesto, etc. Pois este trabalho foi pensado enquanto espaço de produção intelectual, não de um “negro-intelectual” ou seja, alguém a serviço de um seguimento político, mas sim, procurei me constituir enquanto um “intelectual-negro”, isto é, pensar na perspectiva Bourdieuana de competência, da busca da fala autorizada, ou legítima, que nessa instância de produção acadêmica se dá através do processo intensivo da leitura, da escrita cuidadosa, em si, da internalização dos vários processos de lapidação intelectual.

Estamos em nossa pré-história da era planetária¹¹¹. Nossa emergência enquanto cidadãos do mundo necessariamente prescinde de nossa assunção “sapiens-demens”, isto é, o entendimento de quem somos, como nos constituímos e para onde vamos. Compreender a Colonização-escravidão e a necessidade de “reparações” e “políticas-afirmativas” não significa “revanche” ou qualquer postulação semelhante. Sim à alteridade, respeito à diferença, entendimento da condição do outro enquanto legítimo: percepção e compreensão do papel transformador que se dará através da educação, ao produzir competências para a transformação do futuro, através da escola.

Findo esse trabalho e como efeito desse percurso, apresento a idéia que surge desse movimento de investigação: o AVA_ALEPH.

Compreendo que este ambiente trará como principal benefício à pesquisa e aos estudos no campo da subjetividade e dos imaginários, constituir-se enquanto uma metáfora cartográfica de instantes de aprendizagem em uma sala de aula, através do controle, organização de dados, os registros, falas, relatórios, fotos, trabalhos de aula, diários-de-pesquisa.

A arquitetura metafórica de Aleph_AVA tornou-se um procedimento de orientação importante ao longo da constituição dessa dissertação¹¹², permitiu-me a articulação conceitual a os procedimentos poético-visuais, assim estabelecendo uma estruturação recursiva nesse itinerário investigativo. Tal textualidade pode ser evidenciada por exemplo através do experimento: ao analisarmos a organização dessas impressões poético-visuais que balizaram a organização dessa dissertação, assim anunciada através da primeira imagem, a caixa composta pelo arcano numero 1 – O mago, propôs a partir das cifras [http:// @piloto.departida.com//www.o](http://@piloto.departida.com//www.o) medo da origem é o mal¹¹³. Associada a essa noção visual, no canto

¹¹¹ E quão fantástico é ser Brasileiro, o sonho de constituir-se enquanto uma potência energética, um país de mulatos, pardos, mestiços de toda a ordem.

¹¹² A exemplo Oliveira, R. (2007:401-411).

¹¹³ Configuração de um técnico-imaginário onde se processou dialogar analogamente a partir da idéia de linguagem “cibernantropo”, apontando para a visualização de

esquerdo da caixa temos a proposição: foto cd banco de imagens. Posteriormente temos a imagem da vela e a porta que propõem essa idéia de entrar nas subjetividades, e por fim a mandala que constituiu-se enquanto o mapa, que orientou e deu sentido a rota investigativa. Com este desenho procurou-se textualizar noções de dualidade entre o claro e o escuro, assim assinalando a idéia de complementar e antagônico, o ying e o yang, em fusão com um arrouba. No centro da figura existe o número 1 acompanhado do pronome eu. Assim temos um conjunto de sugestões que compõe essa equação subjetiva. Com este desenho esboçou-se intenções de constituir essa moldura "avica" que aponta para a construção de Aleph_ava. Que se propõe a ser um Banco de Dados e Informações Interativo.

Este trabalho, enquanto acontecimento final de um percurso evidencia a percepção da impossibilidade de um uma proposta conclusiva definitiva, um acabamento final das idéias, roubo aqui para ilustrar este instante um passagem de Balandier [275]:

Este livro de exploração abre estrada a percorrer, deitar as cartas, gostaria de ser provocador de novos avanços.

No espreitar do tempo e dos acontecimentos, me percebo na condição de assentar um ponto finito. Não sem antes apontar considerações que compreendo significativas, a respeito da configuração da cartografia dessa pesquisa.

Facilmente perder-me-ia por inúmeras outras leituras e abordagens, na perspectiva de articular as fronteiras do contorno dessa cartografia, perder-se sem retorno por outras possibilidades nessa intensa aventura que é o conhecimento. Essa aventura não se esgota no aqui e agora *inacabados*, somos, nós homo sapiens.

Referências Bibliográficas

ADÃO, Jorge. **Um Abá** (Pensamento) negro Brasileiro. Porto Alegre: UFRGS, 2004. Projeto de Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2004.

ADUM, Jorge. **As chaves do reino interno**. [s.l.]: Pensamento, [s.d.].

ALVES, Nilda. **O conhecimento cotidiano e a educação de jovens e adultos: Algumas Idéias e Muitas Dúvidas**. In:

ALVES, Rubem. **Filosofia da ciência: Introdução ao jogo e suas regras**. São Paulo: Ars. Poética, 1981.

_____. **O que é religião**. São Paulo: Brasiliense/Circulo do Livro, 1981. Coleção Primeiros passos, v. 5.

ANCHIETA, José. **Ginástica afro-aeróbica**. Rio de Janeiro: Shape, 1995.

ANDERY, Maria Amália. **Para compreender a ciência**. 5.ed. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo, 1994.

ARRUDA, José J. – **“Toda a história”**. São Paulo. Ática, 1996.

AUGRAS, Monique. **O que é tabu**. Col. Primeiros passos. São Paulo: Brasiliense. 1989.

BACHELARD, Gaston. **In. Epistemologia:** a teoria das ciências questionada por Bachelard, Mille, Canguilhem, Foucault. [s.l.]: Tempo Brasileiro 1972.

BAIROS, Luiza (apres). **Caminhos para a igualdade nas relações raciais.** Porto Alegre: TEMIS, 2002.

BALANDIER, Georges. **O contorno:** Poder e modernidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997.

_____. **O dédalo.** Tradutora: Suzana Martins. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, [s.d.].

BENEVIDES, Maria Victoria de Mesquita. Cidadania e Democracia. **Lua Nova**, n. 3, 1994. Publicações da ANPOCS.

BOAL, Augusto. **Teatro do Oprimido.** Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira. 1975.

_____. **200 exercícios e jogos para o ator e o não-ator com vontade de dizer algo através do teatro.** 6ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira S.A.. 1985.

BOBBIO, Norberto. **O Conceito de Sociedade Civil.** 2ª ed Rio de Janeiro: Edições Graal Ltda. 1987.

BODEN, Margaret A., as **idéias de PIAGET.** São Paulo. Cultrix, 1983.

BOLSANELLO, Débora Pereira. **A busca do graal brasileiro** - A doutrina do Santo Daime. Rio de Janeiro: ABDR. 1995.

BORBA, Sergio da Costa. Multirreferencialidade na Formação do “professor – pesquisador” – da conformidade a complexidade -. Alagoas, 1997.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas lingüísticas**. São Paulo: EdUS.P. 1996.

_____. **A economia das trocas lingüísticas**: O que falar quer dizer. Clássicos 4. São Paulo: Universidade de SP. 1996.

_____. **O Poder Simbólico**. Tradução Fernando Tomaz (Português de Portugal). 2ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. 1998.

_____. **Razões Práticas**: sobre a teoria da ação. Campinas: Papyrus. 1996.

_____. **The Choice of the Necessary**. Cap.7, p. 372-396. [s.l./s.d.]. (s.ed.).

_____. **Compreender**, p. 693-737; Cap. - A Miséria do Mundo. São Paulo: Papyrus. 1996.

_____. Org.: Renato Ortiz - **Sociologia**. São Paulo: Ática. 1983.

_____. **Pensar a Política**. Tradução Prof. O L. Coradini. Paris: 1988.

_____. **Descrever e prescrever**: Notas sobre as condições de

possibilidade e os limites da eficácia política. Trad. Por Luiz Alberto Grijó. Paris: 1981.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Identidade e etnia: Construção da pessoa e resistência cultural.** São Paulo: Brasiliense, 1986.

BRITTAIM, W. Labert, LOWENFELD, Viktor. **Desenvolvimento da Capacidade Criadora.** São Paulo: Mestre Jou. [s.d.].

BRAUDEL, Fernand. **A história e as ciências sociais.** 6ª rd. Lisboa: Ed. Presença: 1990.

BROWN, Guilherme. **Jogos cooperativos: Teoria e prática.** São Leopoldo.: Ed. Sinodal. 1994.

CALVINO, Ítalo. **Seis propostas para o próximo milênio.** São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CARDOSO, Fernando Henrique. **Capitalismo e escravidão no Brasil - O negro na sociedade Escravocrata do Rio Grande do Sul.** Col. Estudos Brasileiros. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1977.

CASTRO, T. –**“História documental do Brasil”.** Rio de Janeiro. Record.,1968.

CAMPOS, R. – **“História do Brasil”.** São Paulo: Atual, 1991.

CESAR, Timistocles. Michel Foucault, **por uma reflexão a beira da falésia**. Caderno de Cultura. 12/07/2004.

CHIAVENATO, Júlio José. **O massacre da natureza**. Col. Polêmica. São Paulo: Moderna. 1989.

CLEVER, Eldridge. **Alma no Exílio**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 1971.

COMERLATO, Denise Maria. **Os Trajetos do Imaginário e a Alfabetização de Adultos**. Pelotas: EDUCAT. 1998

CONRAD, Robert Edgar. **Tumbeiros**: O tráfico de escravos para o Brasil. São Paulo: Brasiliense. 1985.

CORADINI, Odaci L. **O referencial teórico de Bourdieu e as condições par sua aprendizagem e utilização**. V. 41. Porto Alegre: Veritas.

COSTA, L. C. **História do Brasil**. São Paulo: Scipione, 1999.

CULLER, Jonathan. **As idéias de Saussure**. Mestres da modernidade. São Paulo: Cultrix. 1976.

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. 1972-1990. [s.l./s.d.]. Editora 34.

DEMO, P. **Desafio da aprendizagem na telecomunicação**: Educação como Tarefa Permanente. N.34. São Paulo: Série Papers, Fundação Konrad

Adenauer. 1998.

_____. **Sociologia**: Uma introdução crítica. São Paulo: publicação Atlas.

DOR, Joel. **Introdução à leitura de Lacan**: O inconsciente estruturado como linguagem. Série discurso psicanalítico. Porto Alegre: Artes Médicas. 1989.

DORIN, Lannoy. **Psicologia Geral**. São Paulo: Do Brasil S/A. 1976.

DORNELES, Malvina do Amaral. **Movimento E Ordem** - Introdução a Tese de Doutorado. Córdoba-AR:UCC. 1996.

DOS ANJOS, José Carlos. **O TERRITÓRIO DA LINHA CRUZADA**: Rua Mirim X avenida Nilo Peçanha – Porto Alegre (1992-93). Porto Alegre: UFRGS, 1993. Dissertação, Universidade Federal do rio Grande do Sul. PPGAS-IFCH-UFRGS.

_____ Texto: 1 Módulo: **Instrumentalização conceptual**, Curso de capacitação MNU, 1994, POA-RS.

DREYFUS, Hubert L.; RABINOW, Paul. **A Genealogia do Indivíduo Moderno como Sujeito**. In: *Michel Foucault*. Para além do estruturalismo e da hermenêutica. Tradução de Vera Porto Carrero. Petrópolis: Forense Universitária. 1995. P. 185-2001.

DUMOND, Louis. **Homo hierarchicus**. O sistema de castas e suas

implicações. São Paulo: EDUDP. 1992.

DURKHEIM, Emile. **Coleção os Pensadores**. São Paulo: Editor: Victor Civita, 1983.

ECO, Umberto. **Obra Aberta**. São Paulo: Perspectiva, 1988.

_____. **Conceito de texto**. São Paulo: Universidade de SP, 1984.

EDWARDS, Betty. **Desenhando com o lado direito do cérebro**. Rio de Janeiro: Ediouro, 1984.

ÉLIADE, Mircea. **Ferreiros e alquimistas**. Col. Antropos. Relógio D'água. 1987.

FIGUEIREDO, Ariosvaldo. **O Negro e a Violência do Branco**. Rio de Janeiro.: Sindicato dos Ed. De Livros, 1977.

FONSECA, Claudia. **Família, fofoca e honra**: Etnografia de relações de gênero e violência em grupos populares. Porto Alegre: Da Universidade, 2000.

_____. Quando o Caso não é um caso: **o método etnográfico na educação**. Trabalho apresentado na ANPED, Caxambu, 1998.

FREITAS, Décio. **O Escravismo Brasileiro**. Porto Alegre: Instituto Cultural Português – EST, 1980.

_____. **Escravos e Senhores de Escravos**. Porto Alegre: Mercado Aberto.
1983.

FORD, Clyde W. **O Herói com rosto africano** - Mitos da África. São Paulo:
Selo Negro, 1999.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1995.

_____. **História da Sexualidade I: a vontade de saber**. 15 ed. Rio de
Janeiro: Edições Graal. 1988.

_____. **História da sexualidade II: O uso dos prazeres**. 4ª ed. Rio de
Janeiro: Graal, 1985.

_____. **A ordem do discurso**. Leituras filosóficas. 9ª ed. São Paulo:
Edições Loyola, 1996.

_____. **Vigiar e punir: História da violência nas prisões**. 7ª ed. Petrópolis:
Vozes, 1989.

_____. **Espaços e classes**. Cap. 1, p. 1-21 (Origem da Clínica) [s.l./s.d.].
(s.ed.).

_____. **Signos e casos**. Cap. 6, p. 99-120. (Origem da Clínica). [s.l./s.d.].
(s.ed.)

FREGTMAN, Carlos Daniel. **Corpo Música e Terapia**. São Paulo:

Cultrix,1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários a prática educativa. Col. Leitura. 8ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

_____. **Conscientização**. São Paulo: Cortex & Moraes,1980.

FRIGÉRIO, Alessandro. **Capoeira**: Arte Negra esporte branco. [s.l./s.d.].
(s.ed.)

FROMM, Erich. **Análise do Homem**. 10ª ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

_____. **Conceito marxista do homem**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1975. 1º. Manuscrito. pág. 88-102.

GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação**: Um estudo introdutório. 4º ed. Coleção Educadores Contemporâneos. São Paulo: Cortez Editora, 1986.

GANDIN, Danilo. CRUZ, Carlos H. Carrilho. **Planejamento na sala de aula**. Porto Alegre: (s.ed.), 1995.

GENTILI, Pablo. (Org). **Globalização Excludente**: Desigualdade, exclusão e democracia na nova ordem mundial. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

GEERTZ, Clifford. **Conocimiento Local - Ensayos sobre la interpretación**

de las culturas. 1ª ed. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica S.A., 1994.

_____. **NEGARA:** O estado teatro no século XIX. Col. Memória e Sociedade. Lisboa: DIFEL, 1991.

GRAMSCI, Antonio. **Materialismo histórico e a filosofia de Benedetto Croce.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira; 1981.

HELENA, Lúcia. **Totens e Tabus da Modernidade Brasileira.** Simbolismo e alegorias na obra de Osvald de Andrade. Niterói: CEUFF, 1985.

HERMAN, Fábio. **O que é a Psicanálise.** Col. Primeiros Passos. São Paulo: Brasiliense S. A., 1985.

HICKMANN, Roseli. **Dos Estudos Sociais às ciências na sala de aula:** outros olhares, outros territórios, outras histórias. Ver. De Educação, ano 2, nº2. Porto Alegre: Projeto, 2000.

HUNT, Roland. **As sete Chaves da Cura Pela Cor.** São Paulo. Pensamento. [s.d.].

HUXLEY, Aldous. **As Portas da Percepção - Céu e Inferno.** 14ª ed. São Paulo: Globo, 1998.

_____. **Prefácio:** Seja Invulnerável. São Paulo: IBRASA, 1965.

IANNI, Octavio. **Teorias da Globalização.** 3ª ed. Rio de Janeiro: Civilização

Brasileira, 1996.

JAPIASSU, Hiltom. **Introdução ao Pensamento Epistemológico**. Rio de Janeiro: F. Alves, 4ª Ed., 1986.

JOHNSON, Allan G. **Guia Prático da Linguagem Sociológica**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

JUNG, K. **O EU e o Inconsciente**. Petrópolis: Vozes, 1982.

KAUSTSKY, Karl. **As Três Fontes do Marxismo**. Coleção bases. São Paulo: Global, [s.d.].

KOSHIBA, L. – **“História do Brasil”**. São Paulo: Atual, 1993.

KUSCH, Rodolfo. **La Negocio En El Pensamiento Popular**. Buenos Aires: Editora Cimarron, 1975.

_____. **América Profunda**. 3º ed. Argentina: (s.ed.), 1986.

LABAN, Rudolf. **O Domínio do Movimento**. Org. Lisa Ulmann. São Paulo: Summus Editorial Ltda, 1971.

LANE, Silvia T. Naurer. **O que é Psicologia Social**. Col. Primeiros Passos. 10ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.

LAPORTA, E.M. **Estudos psicanalíticos dos rituais afro-brasileiros**. São

Paulo: Livraria Atheneu Ltda, 1979.

LEAL, Ondina Fachel.(org). **Corpo e significado**. 2º ed. Porto Alegre: Universidade, 1995.

LEONEL, Olavo F. – **“História do Brasil”**. São Paulo: Ática, 1995.

LÉVI-STRAUSS, Claud. Col. **Os Pensadores**. São Paulo: Victor civita, 1985.

LUZ, Marco Aurélio. **Cultura negra e ideologia do recalque**. Rio de Janeiro: Achiamé, 1983.

MAESTRI Fi., Mario José. **O escravo no rio grande do sul**: Charqueada e a gênese do escravismo gaúcho. Caxias do Sul: UCS, 1984.

MAFFESOLI, Michel. **A Parte do Diabo**. Rio de Janeiro - São Paulo: Record, 2004.

_____. **A transfiguração do político**: a tribalização do mundo. Tradução de Juremir Machado da Silva. Porto Alegre: Sulina, 1997.

_____. **O Mistério da Conjunção** – ensaio sobre comunicação, corpo e socialidade. Porto Alegre: Sulina, 2004.

_____. **O tempo das tribos**: O declínio do individualismo nas sociedades de massa. 3ª ed. [s.l./s.d.]. Florense Universitária.

_____. **O instante eterno**: O retorno do trágico nas sociedades pós-modernas. São Paulo: Zouk, 2003.

_____. **No fundo das Aparências**. 2ª. Ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

MALINOWSKI, Col. **Os Pensadores**. São Paulo: Victor Civita, 1984.

MAQUIAVEL, Nicolau. **O Príncipe**. São Paulo: Circulo do Livro, 1984.

MARRE, Jaques. **História de Vida e Método Biográfico**. Cadernos de Sociologia, v.3,p.89-141,jan/jul. Porto Alegre: (s.ed.), 1991.

MARTINS, Carlos B. **O que é Sociologia**. Col. Primeiros passos.p.124-178. V. 12. São Paulo: Brasiliense/Circulo do Livro, 1981.

MARSHALL, Salhlins. **Cultura e Razão Prática**. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

MARX, Karl. **Para a Crítica da Economia Política**. Col. Os Economistas. São Paulo: Abril Cultural, 1982.

_____. **O Capital** – Crítica da Economia Política, O processo da produção do Capital. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

MARZOLA, Norma. **Michel Foucault**: um Discurso do Método (anotações para um artigo). 2004. Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2004.

MATOS, Isaac Lincoln Vieira. **A SECON: Sua influencia na atualização do Movimento Negro Organizado de Porto Alegre, na ordem do dia dos Movimentos Sociais** - "um olhar sócio-histórico". Monografia (Especialização em História). Programa de Pós Graduação em História do Brasil, Faculdades Porto-alegrenses, 2004.

MATURANA, Humberto. **Emoções e Linguagem na Educação e na Política**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

MORAES, Rui Rodrigues. **Bom dia Senhora Fome**. Porto Alegre: Palmarinca, 1986.

MOLL, Jaqueline. **Historias de Vida Histórias de Escola**. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

MORIN, Edgar. **Os Sete Saberes necessários à educação do futuro**. 2ª ed. São Paulo - Brasília, DF: Cortez/UNESCO, 2000.

_____. **Meus demônios**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

_____. **Educar na era planetária**. Brasília: Cortes/UNESCO, 2003.

_____. **Amor poesia e sabedoria**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

_____. **O método 4: As idéias**. 3ª ed. Porto Alegre: Sulinas, 2002.

_____. **O método 5: A humanidade da humanidade**. 3ª ed. Porto Alegre:

Sulina, 2005.

_____. **O método 6: Ética**. 2ª ed. Porto Alegre: Sulina, 2005.

_____. **O Paradigma perdido: A Natureza Humana**, 1973.

MOTA, C.G. – “**Brasil em Perspectiva**”. Rio de Janeiro. Bertrand, 1988.

MOURA, Clovis. **História do Negro Brasileiro**. Série Princípios. São Paulo: Ática, 1989.

NASCIMENTO, Abdias. **O Brasil na Mira do Pan-Africanismo**. Salvador: EDUFBA/CEAO, 2002.

_____. **THOTH: Escriba dos deuses - Pensamento dos povos Africanos e Afrodescendentes**. Brasília: Gabinete do Senador Abdias Nascimento, 1997.

_____. **O quilombismo**. Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2002.

NEREA, José Gomes. **O Problema Sexual**. Col. FREUD ao Alcance de Todos. São Paulo: San Remo Ltda. [s.d.].

NICHOLS, Sallie. **Jung e o tarô: Uma Jornada Arquetípica**. São Paulo: Cutrix, 1989.

NIEDELCOFF, Maria Tereza. **A escola e a Compreensão da Realidade: Ensaio sobre a Metodologia das Ciências Sociais**. 13ª ed. São Paulo: Brasiliense,

1986.

NOGUEIRA, João Carlos. (org). **História do Trabalho e dos Trabalhadores Negros no Brasil**. Vol. 1. São Paulo: CUT., 2001.

OLIVEIRA, Ronaldo Jorge Rodrigues. **O Objeto e o Sujeito em Reflexão**. Porto Alegre: UFRGS, 2005. Ensaio/artigo disciplina EDP52211 (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2005.

_____. **Tecendo um olhar Descolonizante: A Lei 10.639 e suas possibilidades de pensar a Diversidade**. Buenos Aires: UBA, Artigo Cuartas Jornadas de Investigación *em* Antropologia Social, 2006.

_____. **Aleph_AVA para a Diversidade Étnioco-cultural – Pensando a Lei 10.639**. Porto Alegre: UFRGS, 2007. (Ante-Projeto de doutora em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2007.

_____. **O contorno de uma Suspeita, a Evidência de Uma Intriga: Um breve ensaio sobre concepções de verdade: a sociologia do amor**. Porto Alegre: UFRGS, 2003. Ensaio/artigo disciplina EDP52173 (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2004.

_____. **Aspectos metodológicos de uma noção cartográfica na**

pesquisa da complexidade. Ensaio/artigo apresentado na disciplina EDUP52173 Reflexões sobre a prática docente em EJA. Departamento de Estudos Especializados, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2004.

_____. Resenha livro: **Educar na Era Planetária:** O pensamento complexo como método de aprendizagem pelo erro e incerteza humana. Porto Alegre: UFRGS, 2003. Ensaio/artigo disciplina EDP53485 (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2007.

_____. ARENHALDT, Rafael & outros. Discussão do livro “**O instante eterno: O retorno do trágico nas sociedades Pós-modernas**”. Porto Alegre: UFRGS, 2006. Ensaio/artigo disciplina EDP59107 (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2006.

_____. **Introdução ao estudo sobre a cultura negra na eja da ufrgs:** “um breve olhar sociológico sobre a corporeidade afro-brasileira no processo de educação de adultos”. Porto Alegre: UFRGS, 2002 (Bacharelado em Ciências Sociais). Curso de Ciências Sociais, Departamento de Sociologia, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2002.

_____. PINEDA, Silvana Schuler. **Acesso ao Ensino Superior no Brasil.** Porto Alegre: UFRGS, 2005. Ensaio/artigo disciplina EDP53315 (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação,

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2004.

_____. Prospecção – Propositiva – **metáforas de um tecnoimaginário na produção das subjetividades na pesquisa em EJA e EAD na construção de um AVA para a Diversidade.** (Pg 4001-412), em Reflexões sobre prática e a teoria em PROEJA: Produção Especialização em PROEJA/UFRGS. Org. SANTOS, Simone Valdete & outros. Porto Alegre: Evangraf Ltda., 2007.

_____. **Ensaio em semiótica e a educação:** Um olhar sócio-descolonizante. Porto Alegre: UFRGS, 2005. Ensaio/artigo disciplina EDP5213S.A (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2005.
<http://br.geocities.com/webhumanas/>

_____. OLIVEIRA, Vera Rosane Rodrigues. **Tratar os diferentes enquanto iguais?** Princípios para uma Experiência da diversidade na Educação – O Pré-vestibular Afro Indígena Diversidade da UFRGS. Porto Alegre.
<http://www.ufrgs.br/tramse/argos/edu/2004/09/tratar-os-diferentes-enquanto-iguais.html>

_____. **Economia das trocas lingüística:** Uma abordagem crítica sobre alguns aspectos em Bourdieu. Monografia: Curso de Sociologia Clássica II. Porto Alegre: UFRGS, 1999 (Bacharelado em Ciências Sociais). Curso de Ciências Sociais, Departamento de Sociologia, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1999.

_____. Ensaio Antropológico: **Etnografia na esquina democrática**. Antropologia II. Porto Alegre: UFRGS, 1991 (Bacharelado em Ciências Sociais). Curso de Ciências Sociais, Departamento de Sociologia, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1991.

_____. **Convivendo em meio à violência**: Uma breve vivência em um núcleo da vila cruzeiro do sul na cidade de Porto Alegre. UFRGS, 2001. Ensaio/Relatório. Atividade Extra Muros. PROEXT, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2001.

_____. **Um breve olhar sociológico sobre a corporeidade Afro-brasileira no processo de Educação de Adultos**. *(No Prelo)* Porto Alegre: UFRGS. Ensaio/artigo. Núcleo Interdisciplinar de Ensino, Pesquisa, Extensão em Educação de Jovens e Adultos, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2000.

_____. Lembrar é assegurar novos dias, em “Eu vivi esta história no julinho” (pgs. 43-46) – Publicação alusiva aos 100 anos do Colégio Estadual Júlio de Castilhos. Porto Alegre: Didática Sul, 2000.

OLIVEN, Ruben. **Violência e Cultura no Brasil**. 3^o edição. Petrópolis: Vozes, 1986.

_____. **Urbanização e Mudança Social no Brasil**. 4^a ed. Petrópolis:

Vozes. 1988.

_____. **A PARTE E O TODO: A Diversidade cultural no Brasil-Nação.**

Petrópolis: Vozes, 1992.

ONG, Walter. **Oralidade e cultura escrita: A tecnologia da palavra.** P. 13-133. [s.l./s.d]: Papyrus.

ORTIZ, Renato. Pierre Bourdieu - **Sociologia.** [s.l./s.d]. Ática.

PLATÃO. Col. **Os Pensadores.** São Paulo: Nova Cultural, 1999.

POPPER, Karl. **Lógica das Ciências Sociais.** Rio de Janeiro: Sind. Edit. De Livros, 1978.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. (coord). **Memória de Porto Alegre; Espaço e vivências.** 2ª ed. Porto Alegre: Universidade. PMPOA. 1999.

POWERS, Melvin. **Guia Prático para a Auto-Hipnose.** Rio de Janeiro: Record, 1961.

PRADO Jr, Caio. **O que é Liberdade.** Col. Primeiros Passos. São Paulo: Brasiliense, 1985.

_____. **História Econômica do Brasil.** São Paulo: Brasiliense, 1994.

RABUSKE, Edvino. **Epistemologia das Ciências Sociais.** Caxias do Sul:

EDUCS, 1987.

RANBO, Aarthur B. Antropologia: **Uma Introdução ao Estudo do Homem**. São Leopoldo: Unisinos, [s.d.].

REICH, Wilhelm. **A função do Orgasmo**. São Paulo: Circulo do Livro, 1975.

_____. **O assassinato de Cristo**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

_____. **A Revolução Sexual**. São Paulo: Circulo do Livro, 1966.

ROCHA, P. G. **O que é o Mito**. Col. Primeiros passos. p.171-226. São Paulo: Brasiliense/Circulo do Livro, 1981.

ROTENBERG, Mauro. **Educação: um convite ao movimento da vida**. Porto Alegre: PUC, 1999. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica, 1999.

SANT´ANNA, Sita Mara Lopes (org). **Aprendendo com Jovens e Adultos**. 1ª ed. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2001.

_____. **Aprendendo com Jovens e Adultos**. Nº 0 ano 1. 2ª ed. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 1999.

_____. **O Ensino de Língua Materna para Jovens e Adultos Trabalhadores: a busca de novos sentidos**. Porto Alegre: UFRGS, 2000.

Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2000.

_____. **O Programa de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos Trabalhadores** – PEFJAT/UFRGS e as múltiplas linguagens. (pgs 19-300); Artigo em A Educação de Jovens e Adultos. (Org.) MOLL, Jaqueline. Mediação. Porto Alegre, 2004.

SANTOMÉ, J.T. **Globalização e interdisciplinariedade: O currículo integrado**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SANTOS, Antônio Lima. **O Sucesso Através do Desenvolvimento Integral da Personalidade**. Porto Alegre: FEEU, 1992.

SANTOS, Juana Elbein dos. **Os nagós e a morte: Pade, asésé e o culto égun na Bahia**. 6ª ed. Petrópolis: Vozes, 1993.

SANTOS, Boaventura de Souza. Kldakadkdkk, 1988.

SANTOS, Milton. **As Cidadanias Mutiladas**: Caderno de Direitos Humanos. 133-144. São Paulo: Secretaria da Justiça - Gov. do Estado de S.P, 1998.

_____. **O trabalho do geógrafo no terceiro mundo**. São Paulo: Hucitec. 1978.

SCHRADER, Achim. **Introdução a Pesquisa Social**. Porto Alegre, Globo,

1978.

SIBILIA, Paula. **O Homem Pós-Orgânico**: Corpo, subjetividade e tecnologias digitais. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002.

SODRÉ, Nelson Werneck. "**O que se deve ler para conhecer o Brasil**". Rio de Janeiro: Bertrand, 1976.

TRIVINOS, Augusto Nivaldo Silva. **Bases Teórico-Methodológicas da Pesquisa Qualitativa em Ciências Sociais**. 2^o ed. Porto Alegre: Palmarinca, 2001.

TOMAZI, Nelson Dacio. (coord). **Iniciação A sociologia**. São Paulo: Atual, 1993.

VAREENDA, Jorge Alberto. **O destino revelado** no jogo de búzios. Rio de Janeiro: Eco, [s.d].

VARGAS, Adriana. "**O Poder Simbólico**" de Pierre Bourdieu. (Síntese). Porto Alegre: UFRGS, 1999. Monografia (Bacharelado em Ciências Sociais) Curso de Sociologia Clássica II. Departamento de Sociologia, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1999.

VEYNE, Paul. **Como se Escreve a História**. 4^a. Ed. Brasília. ED. UNB. [s.d.].

VON FRANZ, Marie-Louise. ALQUIMIA - **Introdução ao simbolismo e à**

psicologia. Coleção estudos de psicologia junguiana por analistas junguianos. São Paulo: Cutrix, 1980.

VOGT, Carlos, FRY, Peter. **Cafundó A África No Brasil:** Linguagem e sociedade. Campinas: Ed. Unicamp. Companhia das Letras, 1996.

ZANETI, Isabel. **ALÉM DO LIXO - Reciclar: um processo de Trans Form Ação.** Brasília: Terra Uma, 1997.

WEIL, Pierre. **Mística do Sexo.** Belo Horizonte: Itatiaia Limitada, 1976.

_____. **As Fronteiras da Evolução e da Morte.** 2ª Ed. Petrópolis: Vozes, 1989.

WILLIAMS, Raymond. **Cultura:** Organização. Cap. 8, p 205-231. Paz e Terra, [s.d.].

_____. **Holística:** uma nova visão do real. São Paulo: Palas Athena, 1990.

WOOD, Betty. **As cores e seu poder de cura.** São Paulo: Pensamento. [s.d.].

WEBER, Max. **A Ética protestante e o Espírito do Capitalismo.** São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1983.

_____. **Economía y Sociedad: Esbozo de Sociología Comprehensiva.** México: Fondo de Cultura Económica, 1984.

_____. **Ensaaios de Sociologia**. Rio de Janeiro: Zahar Ed. 1979.

Sites

<http://www.insite.com.br/art/pessoa/ficcoes/acampos/456.html>. Acesso em: 03 jun 07
as 00':10

www.google.com.br/ CAZUZA – POEMA Eu hoje tive um pesadelo e levantei atento, a
tempo...167-cazuza-poema

SANTOS, Milton. **O que é Ser Negro no Brasil Hoje?**13/11/2003 ás 23:40 –
<http://www.midiaindependente.org/pt//duc/2003/111268005.shtml...>

http://www2.portoalegre.rs.gov.br/acessibilidade_smarty/default.php?projeto_sec=144&p_secao=3&pg=2684&p_reg=53469

http://www.prorext.ufrgs.br/saloes/3salao/mostra/04_educacao/04_10.htm

<http://www.ufrgs.br/tramse/argos/edu/2004/09/tratar-os-diferentes-enquanto-iguais.html>

<http://br.geocities.com/webhumanas/> [semiótica na colonização e na educação.](#)

http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/boaventura/boaventura_td.html

<http://www.cinepop.com.br/filmes/matrix2.htm>

Revistas:

Arte & Educação em Revista. Ano 2, n. 2-3 (jul/dez.1996)- Porto Alegre: Rede Arte na Escola/Pólo UFRGS. 1996.

Arte & Educação em Revista. Ano 3, n. 4 (dez.1997). Porto Alegre: Rede Arte na Escola/Pólo UFRGS, 1996.

Cadernos do Museu I - **Carnavais de Porto Alegre.** Porto Alegre: SMC, 1992.

Debates do NIER/UFRGS. IFCH. PPGAS. Ano 1, n. (1997). Porto Alegre: PPGAS, 1997.

Horizontes Antropológicos - Religiões Afro-Americanas. Nº 3. Porto Alegre: PPGAS - UFRGS. 1995.

Isto é Brasil 500 anos. "Atlas histórico". Org. Domingo Alzugaray e Kátia Alzugarai. SP. Nova Geração 2000.

O Homem e a ética - Aula Inaugural: Gerd. Bornheim. Porto Alegre. UFRGS. 1994.

Valorizando a Diversidade. Porto Alegre: UFRGS. 2004.

África e Brasil - Aula Inaugural: Joaquim Alberto Chissano. Porto Alegre: UFRGS. 2004.

PSICOLOGIA: **Reflexão e Crítica.** Vol. 9 N. 1 - 1996.

PSICOLOGIA: **Reflexão e Crítica**. Vol. 9 N. 2 - 1996.

TEORIA E FAZERES: Caminhos da educação popular. Secretaria municipal de educação e cultura. Gravataí – RS. 1999.

CADERNOS EDIPUCCRS - Oficinas de Ensino: O que? `Por que? Como?.
Série Educação 3. Porto Alegre: EdiPUC. 1996.