

**UFRRJ**

**INSTITUTO DE EDUCAÇÃO/ INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR**

**CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO,  
CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES**

**TESE**

**PEDAGOGIA DECOLONIAL DO SANTO DAIME:  
REFERÊNCIAS À PSICOATIVIAÇÃO EM AMBIENTES EDUCATIVOS**

**EVANDRO CESAR AZEVEDO DA CRUZ**

**2019**



**UFRRJ**

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO**

**INSTITUTO DE EDUCAÇÃO/INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR**

**CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO,  
CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES**

**PEDAGOGIA DECOLONIAL DO SANTO DAIME:  
REFERÊNCIAS À PSICOATIVACÃO EM AMBIENTES EDUCATIVOS**

**EVANDRO CESAR AZEVEDO DA CRUZ**

*Sob a Orientação do Professor*

**Mauro Guimarães**

*Co-orientação da Professora*

**Ana Maria Dantas Soares**

Tese submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Doutor em Educação**, no Curso de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, Área de Concentração em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares.

Seropédica/Nova Iguaçu, RJ

Setembro 2019

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

C955p Cruz, Evandro Cesar Azevedo da, 1980-  
Pedagogia decolonial do Santo Daime: referências à  
psicoativação em ambientes educativos / Evandro Cesar  
Azevedo da Cruz. - Seropédica; Nova Iguaçu, 2019.  
223 f.

Orientador: Mauro Guimarães.  
Coorientadora: Ana Maria Dantas Soares.  
Tese (Doutorado). -- Universidade Federal Rural do  
Rio de Janeiro, Programa de Pós-graduação em Educação,  
Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, 2019.

1. Pedagogia decolonial. 2. Santo Daime. 3.  
Psicoativação cognitiva. 4. Ambientes educativos. 5.  
Comunidades educativas. I. Guimarães, Mauro, 1963-,  
orient. II. Soares, Ana Maria Dantas, 1949-,  
coorient. III Universidade Federal Rural do Rio de  
Janeiro. Programa de Pós-graduação em Educação,  
Contextos Contemporâneos e Demandas Populares. IV.  
Título.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de  
Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001


This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível  
Superior - Brasil (CAPES) - Finance Code 001

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO  
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO / INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR  
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS E  
DEMANDAS POPULARES**

**EVANDRO CESAR AZEVEDO DA CRUZ**

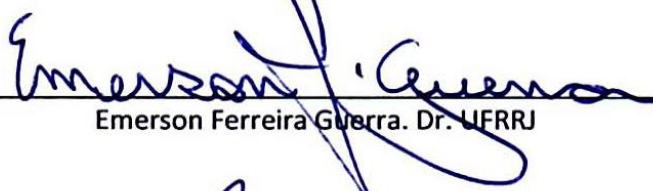
Tese submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Doutor em Educação**, no Curso de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, área de Concentração em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares.

TESE APROVADA EM 30/09/2019.




---

Ana Maria Dantas Soares. Dra. UFRRJ  
(Coordenadora)



---

Emerson Ferreira Guerra. Dr. UFRRJ



---

Ana Carolina Beer Figueira Simas. Dra. UFV



---

Kimberê Guilherme Quintiliano Rocha do Amaral. Dr. UFJF



---

Felipe Nogueira Belle Simas. Dr. UFV

## RESUMO

CRUZ, Evandro Cesar Azevedo da. **Pedagogia decolonial do Santo Daime: referências à psicoativação em ambientes educativos**. 2019. 223p. Tese (Doutorado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares). Instituto de Educação/ Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/Nova Iguaçu, RJ, 2019.

Concebida e cultivada por nativos amazônicos desde o século XIII, período anterior à intensificação das relações Incas com os povos das terras baixas da Amazônia ocidental, a cultura da Ayahuasca, centrada na ingestão religiosa de uma bebida psicoativa como meio de conexão com o criador, com sua própria criatura e com toda a criação; é considerada por seus adeptos e estudiosos como um conjunto de práticas ritualísticas de expansão da percepção e da consciência, destinadas à autoeducação enteógena (Deus dentro de si). Passando às mãos da população cabocla no começo do século XX, tal cultura alcançou os centros urbanos do sudeste do Brasil na década de 1980 e atualmente é compartilhada por uma significativa geração de jovens urbanos adeptos do Santo Daime, religião ayahuasqueira brasileira. Neste contexto, a interação de tais jovens com o modelo de educação formal representa o encontro epistemológico da exposição artística de saberes do Santo Daime com a imposição cartesiana de conteúdos da educação hegemônica. Problematizando essa confluência, o presente estudo analisou um grupo focal, realizado com jovens daimistas urbanos integrados ao sistema educativo formal, com o objetivo de identificar estratégias de ensino, objetivos de aprendizagem e as finalidades educativas interculturais. A partir destes apontamentos, executando uma pesquisa-ação em escolas públicas e particulares do município mineiro de Juiz de Fora, praticamos em sala de aula as estratégias de ensino do Santo Daime para identificar os Princípios Pedagógicos, os Processos Educativos e os Elementos Didáticos que regem a educação daimista. Utilizando a inteligência coletiva, por meio de círculos de cultura realizados com a comunidade daimista de Juiz de Fora, MG, unimos os resultados da pesquisa-ação à dois processos de planejamento comunitário participativo, definindo, assim, os objetivos de ensino, os métodos, os conteúdos e as formas de avaliação e de desenvolvimento cognitivo necessários à reaplicação da pedagogia decolonial do Santo Daime, tanto no sistema de ensino formal, quanto no informal. Portanto, este trabalho se destina àqueles que procuram estudar ou colaborar com o desenvolvimento de comunidades educadoras autônomas, com uma educação livre, construída de forma artística e ecológica, de dentro para fora, pelo coração e para a consciência.

**Palavras -Chave:** Pedagogia decolonial, Psicoativação cognitiva, Santo Daime.

## **ABSTRACT:**

CRUZ, Evandro Cesar Azevedo da. **Santo Daime decolonial pedagogy: references to psychoactivation in educational environments.** 2019. 223p. Thesis (Doctorate in Education, Contemporary Contexts and Popular Demands). Institute of Education / Multidisciplinary Institute, Federal Rural University of Rio de Janeiro, Seropédica / Nova Iguaçu, RJ, 2019.

Conceived and cultivated by Amazonian natives since the 13th century, prior to the intensification of Incan relations with the lowland peoples of the western Amazon, Ayahuasca culture, centered on the religious ingestion of a psychoactive drink as a means of connecting with the creator, with his own creature and with all creation; It is considered by its adherents and scholars as a set of ritualistic practices of expansion of perception and consciousness, intended for entheogenous self-education (God within oneself). Passing into the hands of the cabocla population in the early twentieth century, such culture reached the urban centers of south-central Brazil in the 1980s and is currently shared by a significant generation of young urban adherents of the Santo Daime, Brazilian ayahuascar religion. In this context, the interaction of such young people with the formal education model represents the epistemological encounter of the Santo Daime artistic exposition of knowledge with the Cartesian imposition of hegemonic education contents. Problematizing this confluence, the present study analyzed a focus group, conducted with young urban daimists integrated into the formal education system, with the aim of identifying teaching strategies, learning objectives and intercultural educational purposes. From these notes, performing an action research in public and private schools in the city of Juiz de Fora, we practice Santo Daime teaching strategies in the classroom to identify the Pedagogical Principles, the Educational Processes and the Teaching Elements that govern Daimist education. Using collective intelligence, through culture circles conducted with the daimist community of Juiz de Fora, MG, we combine the results of action research with two participatory community planning processes, thus defining teaching objectives, methods, the contents and forms of assessment and cognitive development necessary for the reapplication of the Santo Daime decolonial pedagogy, both in the formal and informal education systems. Therefore, this work is intended for those who seek to study or collaborate with the development of autonomous educating communities, with a free education, built in an artistic and ecological way, from the inside out, by heart and conscience.

**Key words:** Decolonial Pedagogy, Cognitive Psychoactivation, Santo Daime.

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela</b>	<b>Página</b>
1	Síntese da estrutura teórico-metodológica do trabalho.....29
2:	Dificuldade e demandas de alunos e professores.....44
3:	Etapas da Pesquisa-ação aplicada à área de ensino.....118
4:	Temário aplicado ao Grupo Focal.....120
5:	Sistematização dos participantes do Grupo Focal.....121
6:	Procedimentos de pesquisa e questões geradoras correspondentes.....122
7:	Confluências cognição e consciência, Vygotsky e Damázio.....135
8:	Tipos de Ambientes Educativos e os principais componentes materiais e imateriais.....165
9:	Fundamentos Essenciais do Santo Daime.....169
10:	Saberes centrais do Santo Daime.....170
11:	Associação dos componentes: Princípios Pedagógicos e resultados investigados .....172
12:	Componentes do Processo educativo no Decreto de Serviço do Mestre Irineu .....180
13:	Relação Presença X Capacidade na oração “Consagração do aposento”.....186
14:	Síntese das ações instrutivas, meios de ensino e condições de aprendizagem presentes no Decreto de serviço do Mestre Irineu.....188
15:	Síntese das ações instrutivas, meios de ensino e condições de aprendizagem presentes no Manual de normas do ritual do CEFLURIS.....189
16:	Síntese das ações instrutivas, meios de ensino e condições de aprendizagem presentes nas preces: Consagração do aposente e Chave de Harmonia.....189
17:	Componentes do processo educativo com as metas de aprendizagem.....193
18:	Objetivos da Comunidade Educativa Espiritualizada Luz da Floresta.....198
19:	Objetivos por sessões do planejamento do sistema educativo.....199
20:	Sistematização dos conteúdos por unidades de aprendizagem.....203

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura</b>	<b>Página</b>
1. Estágios metodológicos do Dragon Dreaming .....	26
2. 1º Estágio - Dimensões Pedagógicas .....	28
3. 2º Estágio -Dimensões Educativas .....	28
4. Ciclos Autopoiéticos de Pesquisa-Ação .....	28
5. Respostas manuscritas dos alunos .....	36
6. Respostas dos alunos sobre as dificuldades de aprendizagem .....	37
7. A interação Indivíduo e Ambiente via membrana pedagógica .....	42
8. Respostas dos professores sobre as dificuldades de ensinar .....	44
9. Detalhamento dos processos do Colonialismo e da Colonialidade .....	65
10. Processo de imposição das três dimensões da colonialidade .....	70
11. Ilustrações do livro de Felipe Guamán Poma de Ayala .....	86
12. Principais tendências pedagógicas brasileira. In: Saviani (1997) .....	88
13. Síntese dos fatores que dificultam o aprendizado .....	129
14. Mecanismos e habilidades de interação epistemológica .....	129
15. Estágios de ativação da consciência .....	134
16. Interações didático-pedagógicas no processo de educativo .....	162
17. Componentes estruturais dos Princípios Pedagógicos .....	171
18. Sistematização de Princípios Pedagógicos daimista e seus componentes .....	173
19. Sistematização do Processo Educativo e seus componentes .....	177
20. Trabalhos de salão e seus procedimentos .....	182
21. Mecanismo enteógeno de ativação do ambiente educativo .....	187
22. Mapeamento do processo educativo enteógeno do Santo Daime .....	191
23. Dinâmica de composição dos elementos didáticos .....	192
24. Plano de ações da Comunidade Educativa Espiritualizada Luz da Floresta .....	202
25. Fluxo de pesquisa e extensão entre a comunidade e o entorno .....	212



## SUMÁRIO

Item	Página
APRESENTAÇÃO .....	11
INTRODUÇÃO .....	15
PRIMEIRA PARTE: .....	30
DESPERTANDO A CONSCIÊNCIA PEDAGÓGICA.....	30
CAPÍTULO1: .....	30
AS DEMANDAS PEDAGÓGICAS NA CONTEMPORANEIDADE EDUCATIVA BRASILEIRA.....	30
1.1 - Introdução - Horizontalidades cotidianas distraídas:.....	30
1.2 - As demandas dos alunos: horizontalizando o diálogo .....	35
1.3 - As demandas dos professores - transversalizando o olhar.....	42
1.4 - As 20 metas do PNE: verticalizando a articulação .....	45
1.5 - Considerações iniciais: .....	49
CAPÍTULO 2: .....	51
A IMPOSIÇÃO DA COLONIALIDADE NAS IDEIAS PEDAGÓGICAS NO BRASIL .....	51
Introdução:.....	51
2.1 - As linhas abissais e o passado sem futuro. ....	52
2.2 - “Norteando” a história das ideias pedagógicas no Brasil .....	54
2.3 - As ideias pedagógicas no Brasil .....	55
2.4 - Do colonialismo à colonialidade: .....	65
2.5 - Imposição epistemológica da colonialidade .....	67
2.6 - A manutenção da colonialidade pela invenção moderna do “outro” .....	69
2.7 - As horizontalidades cotidianas da colonialidade contemporânea. ....	72
2.8 - A guinada decolonial.....	75
CAPÍTULO 3: .....	77
A EXPOSIÇÃO DECOLONIAL DAS SEMENTES PEDAGÓGICAS BRASILEIRAS	
3.1 - Do argumento pós-colonial ao giro decolonial. ....	77
3.2 - Da resistência decolonial à (re)existência pedagógica. ....	80
3.3 - As sementes pedagógicas decoloniais na Terra Madura de Abya Yala. ....	84
3.4 - O potencial brasileiro para a germinação das sementes pedagógicas decoloniais. ....	87
SEGUNDA PARTE: .....	91

MAPEANDO A PRÁTICA EDUCATIVA DO SANTO DAIME .....	91
ESTRATÉGIAS DE INTERAÇÃO EPISTEMOLÓGICA .....	91
CAPÍTULO 4: .....	91
A PEDAGOGIA DECOLONIAL DA ESCOLA DO SANTO DAIME.....	91
4.1 - Da Ayahuasca até o Santo Daime pelas mãos do Mestre Irineu. ....	93
4.2 - Da floresta à beira-mar pela visão do Padrinho Sebastião. ....	101
4.3 - Do Brasil para toda natureza pela música do Padrinho Alfredo .....	107
4.4 - A escola do Santo Daime e sua pedagogia decolonial .....	110
CAPÍTULO 5: .....	113
O ENCONTRO EPISTEMOLOGICO ENTRE A EDUCAÇÃO FORMAL E A DO SANTO DAIME: FOCALIZANDO OS LIMITES E AS POSSIBILIDADES .....	113
5.1 - Tomada de consciência: .....	113
5.2 - Motivação:.....	115
5.3 - Coletando Informações:.....	116
5.4 - Considerando Alternativas .....	117
5.5 - Desenho das Estratégias: .....	119
5.6 - Implementação: .....	121
5.7 - Considerações finais:.....	125
CAPÍTULO 6 .....	128
- TESTE PILOTO - .....	128
DAS HABILIDADES DE INTERAÇÃO EPISTEMOLÓGICA AOS PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS PARA EXPERIMENTAÇÃO .....	128
6.1 - Preparando a experimentação: decodificação epistemológica .....	130
6.2 - Tomar Daime - Psicoativação – Aprofundando a consciência e a cognição.....	131
6.3 - O encadeamento dos procedimentos didáticos na experimentação.....	141
CAPÍTULO 7 .....	144
A aplicação dos experimentos. ....	144
7.1 - Educação Infantil:.....	144
7.2 - Ensino Fundamental I.....	147
7.3 - Ensino Fundamental II .....	151
7.4 - Ensino Médio.....	154
Conclusão: .....	157
TERCEIRA PARTE:.....	159
MAPEANDO A PRÁTICA EDUCATIVA DO SANTO DAIME.....	159

CAPÍTULO 8: .....	159
A EDUCAÇÃO NO SANTO DAIME:CARACTERÍSTICAS BÁSICAS, FUNDAMENTOS ESSENCIAIS E PRINCÍPIOS PEDAGÓGICOS .....	159
8.1 - Estruturando os Princípios Pedagógicos .....	161
8.2 - Características Básicas do Santo Daime.....	163
8.3 - Fundamentos Essenciais:.....	165
8.4 - A central de saberes do Santo Daime .....	169
8.5 - Definição dos Princípios Pedagógicos e seus componentes.....	171
8.6 - Considerações finais:.....	174
CAPÍTULO 9 .....	176
MAPEANDO O PROCESSO EDUCATIVO DO SANTO DAIME.....	176
9.1 - Análise do Decreto de serviço do Mestre Irineu .....	177
9.2 - Análise Manual de normas do ritual – CEFLURIS.....	181
9.3 - Considerações finais:.....	188
CAPÍTULO 10 .....	192
OS ELEMENTOS DIDÁTICOS DA COMUNIDADE EDUCATIVA ESPIRITUALIZADA	
10.1 - Apuração dos objetivos em função dos princípios .....	193
10.2 - A construção participativa dos objetivos da Comunidade Educativa Espiritualizada da Luz da Floresta: .....	195
10.3 - Seleção dos conteúdos em função dos objetivos.....	199
10.4 - Adoção de métodos em função dos conteúdos.....	205
10.4 - Avaliação dos métodos, do ensino e da aprendizagem .....	208
10.5 - Aperfeiçoamento cognitivo a partir das avaliações.....	209
QUARTA PARTE:.....	211
CONSTRUINDO A COMUNIDADE EDUCATIVA ESPIRITUALIZADA.....	211
CAPÍTULO 11 .....	211
CONSIDERAÇÕES FINAIS E CONDIÇÕES INICIAIS.....	211
11.1 - Considerações Finais:.....	211
11.2 - Condições iniciais:.....	217
REFERÊNCIAS .....	221

---

## APRESENTAÇÃO:

Essa leitura é indicada àqueles que buscam tecer existências resistentes. Que buscam (re)existir a partir de uma educação integral, atrativa, criativa e livre pela consciência. É um caminho que passa pelo estranhamento das suas próprias práticas educativas, desnaturalizando os costumes cotidianos cristalizados, para sensibilizar a si, e assim, aos outros, sobre possibilidades diversas de realização de inéditos viáveis.

Neste caminho, essa escrita nasce da observação da minha vivência educativa enquanto estudante, pai, professor, e membro da doutrina do Santo Daime, uma religião brasileira e intercultural que concilia música, natureza, espiritualidade e a busca pelo bem-viver comunitário, trazendo como peculiaridade a utilização sistemática de uma bebida sacramental capaz de desbloquear as respostas neurais à estímulos endógenos que podem “expandir a consciência”, por aumentar a plasticidade e as sinapses neurais. (REHEN, et all, 2017).

São 35 anos como estudante das escolas formais e, paralelamente, 15 anos como pai, professor e aluno da escola do Santo Daime. Nesse tempo percorri, aprendendo e lecionando, desde a educação infantil até a pós-graduação, incluindo a oportunidade de trabalhar com formação de pedagogos e professores de geografia, bem como no Pacto Nacional para o Fortalecimento do Ensino Médio do MEC. Tais vivências proporcionaram o estranhamento e o olhar teorizante sobre a minha própria trajetória prática na educação e, nessa ação-reflexionante, a inspiração para tecer este trabalho.

As principais inquietações advindas das experiências com a formação de professores são: 1- a maioria de nós executa uma prática educativa diferente daquela em que acredita, tanto enquanto estudante, quanto como professor; 2- persiste um distanciamento entre a teoria e a prática educativa no âmbito da formação docente e da prática de ensino.

É relevante destacar também que durante a minha trajetória como professor, sempre tive alunos que participam da doutrina do Santo Daime, e com esse contato, afloraram duas percepções: 1- há benefícios significativos no processo educativo formal daqueles que vivenciam a cultura do Santo Daime, tais como adaptabilidade, organização, criatividade, companheirismo, concentração, pró-atividade, capacidades artísticas, altruísmo e etc; e 2 - a educação formal e a do Santo Daime se baseiam em princípios pedagógicos com orientações epistemológicas diversas, sendo a primeira –

impositiva, controladora, mnemônica, conteudista, competitiva e linear; e a segunda – expositiva, estimulante, criativa, experiencial, cooperativa e reticular (organizada em rede.)

A visibilização deste conjunto de inquietações naturalizadas revela à consciência que, no Brasil de ontem e de hoje, os princípios pedagógicos formais e as práticas educativas obrigatórias, na verdade, reproduzem uma sociedade insegura, subalternizada, mimética e desarticulada; educando a sociedade, por fim, para uma obediência não reativa. A partir deste discernimento, começam a emergir outras investigações significativas: Qual o estratégia do sistema educativo formal para conseguir convencer que educa para liberdade, mas, na prática, educa para dependência? Porque persiste o hiato entre a teoria e a prática na ação e na formação de professores? Quais as raízes ideológicas das pedagogias dominantes na evolução das ideias pedagógicas no Brasil? Porque as pedagogias nativas do Brasil, por mais adaptadas que possam ser, têm dificuldade de se multiplicar em nossas terras? Quais os limites e possibilidades de caminhos alternativos a esse processo oficialmente impositivo de educação?

Do lugar de confluência dessas percepções, inquietações e interrogações, vem a necessidade de fazer deste trabalho um elemento capaz de colaborar na estruturação de uma pedagogia nativa e alternativa, brasileira e decolonial. Ou seja, uma pedagogia capaz de estancar os ciclos de autonegação cultural que subalternizam a sociedade brasileira e, ao mesmo tempo, fazer essa sociedade (re)existir individual, ambiental e culturalmente, por meio da recombinação de culturas diversas na construção de pedagogias nativas, localmente adaptadas e globalmente conectadas. Nesse sentido é que esta investigação acadêmica se encontrou com a dimensão educativa do Santo Daime, revelando a demanda pela construção de uma pedagogia daimista, estimuladora da consciência e da cognição, ligada à natureza, às artes e à cooperação, nas comunidades do Santo Daime e nos ambientes formais de educação, tanto na docência, quanto nas licenciaturas. Para tal feito, neste escrito passamos pela sistematização, experimentação e teorização dos Princípios Pedagógicos, dos Processos Educativos e dos Elementos Didáticos contidos nas práticas educativas cotidianas das Comunidades Daimistas, tanto as situadas em áreas rurais e florestais, mas, principalmente, nas localizadas em áreas urbanas e periurbanas, onde o contato epistemológico se revela mais intenso.

O encontro da busca por alternativas pedagógicas decoloniais com a dimensão regenerativa e intercultural da cultura do Santo Daime, requisitou a seleção de um grupo focal de dez daimistas inseridos no contexto formal da educação brasileira, desde o Ensino Fundamental I até a pós-graduação. Com processos regenerativos, quero dizer que sejam capazes de preservar suas propriedades internas, mesmo diante de deformações externas; ou seja, que possam interagir de maneira flexível com as condições externas, para não deformar suas estruturas constitutivas internas. Com interculturais quero dizer que sejam processos educativos que, embora preservem a sua estrutura interna, também estejam sempre abertos à adaptações demandadas pelos contextos contemporâneos, recombina-se culturalmente no seio da diversidade brasileira que nos constitui.

Focalizando o grupo, passamos a analisar os limites e as possibilidades na interação epistemológica vivenciada por eles, para então sistematizar os princípios de uma pedagogia que, porque daimista, é psicoativa. Ou seja, capaz de “expandir a consciência” por meio da potencialização das estruturas cognitivas, não com o uso de psicotrópicos, mas através de estímulos selecionados advindos de um “ambiente educativo” ordenado para tal fim. A sistematização dos Princípios Pedagógicos Psicoativos são a primeira contribuição concreta desta investigação, destinada à aplicação, tanto em meios educativos alternativos e não-formais, quanto nos domínios da educação formal, por aqueles que almejam uma educação do ambiente, pelo coração e para a consciência.

Apurando o trabalho, alcançamos um instante de união entre a teoria e a prática: o momento em que aplicamos as teorizações realizadas pelo grupo focal nas salas de aula da Educação Infantil, do Ensino Fundamental I e II e do Ensino Médio, tanto em escolas particulares, quanto nas públicas. Os limites e as possibilidades de implementação dos princípios pedagógicos alternativos do Santo Daime no âmbito da educação escolar formal, forneceram parâmetros para lapidação das teorizações e das finalidades educativas, elementos estes estruturais no processo de construção de qualquer nova pedagogia.

Completando esses estágios de conscientização do contexto educativo, sistematização de princípios pedagógicos e implementação de práticas educativas, começa a se revelar a necessidade de ambientes educativos mais adequados aos Princípios Pedagógicos Daimistas. Para aperfeiçoá-los ao ponto da proposição, fizemos a seguinte pergunta a estudantes e professores, daimistas ou não, mas pertencentes a

uma mesma comunidade: como seria a maneira dos sonhos de educar da sua comunidade? Colhendo as respostas, as sintetizamos em objetivos centrais e periféricos e depois traçamos um plano de ações direcionado ao alcance dos ideais almejados. Esse plano de ações educativas, produzido de forma coletiva, de dentro para fora, e orientado para a (re)existência comunitária, possibilitou o mapeamento dos processos educativos de uma comunidade daimista e, com isso, viabilizou a segunda contribuição concreta desta investigação reflexiva, a definição de processos educativos e elementos didáticos direcionados à construção de um Comunidade Educativa baseada nos princípios pedagógicos daimistas.

Tratamos aqui, portanto, da exposição de proposições acerca de princípios pedagógicos, processos educativos e elementos didáticos direcionados a uma educação livre, autônoma e dinâmica. É a compilação de uma aprendizagem que continua permanentemente e, sob nenhuma circunstância, deve ser considerada conclusiva, por ser fruto de um constante replantar pedagógico, desde os saberes dos povos do Sul cultural do globo, para a fertilidade do nosso ser (re)existente.

## INTRODUÇÃO:

### A SEMENTE PEDAGÓGICA DO SANTO DAIME: DO AMBIENTE, PELO CORAÇÃO, PARA CONSCIÊNCIA.

#### A partir do adeus!

##### Um abraço, obrigado, adeus!

Educador-menino  
Quem vem da inocência na infância  
Desperta o velho e levanta.  
Levanta junto  
Mudança, coragem e esperança.

Professor vivido  
Machucado no martírio persistente  
Desperta o moço e caminha.  
Caminha junto  
Acreditando, transformando, iluminando...

(BASTOS, 1987, p.169)

É na poesia que chama o tempo enquanto professor, deixada como último adeus, na última página, do último livro de um educador esperançoso, que apoio as minhas primeiras palavras.

Mesmo crescendo e vivendo numa família com mãe, pai, irmãos e esposa - todos professores - demorei para perceber a dimensão da educação como possibilidade de (re)existência individual e coletiva. A pratiquei como aluno e professor de forma mecânica e acrítica durante grande parte da minha trajetória, mas, como o tempo vem nos ensinar que só a experiência traz realização, pouco a pouco a educação foi me envolvendo e, com a ajuda de outros mestres, passei a perceber que: “Em toda arte, carreira ou profissão que se escolha na vida, só chegará ao ponto culminante se à mesma se entregar de corpo e alma. Essa é a regra que exerce a ciência divina!” (Raimundo Irineu Serra – Decreto de Serviço – 1970, p.1)<sup>1</sup>

Dessa forma, fundindo minha vida pessoal de daimista, com a minha atuação profissional como professor, exponho neste trabalho a teorização das principais práticas educativas do Santo Daime no intuito de torná-las reaplicáveis, enquanto

---

<sup>1</sup> Raimundo Irineu Serra foi o fundador da doutrina do Santo Daime. Também conhecido entre os daimistas como Mestre Irineu, em 1970 ele elaborou um decreto de serviço com objetivo de balizar as instruções de participação dos trabalhos espirituais. Uma investigação mais aprofundada sobre este documento acontecerá no capítulo 9 deste estudo.



estratégias pedagógicas, para todas as idades, tanto no sistema formal, quanto em iniciativas não-formais de ensino. Procuo mostrar com isso, para mim e, por mim, para todos, componentes de estruturação de uma pedagogia alternativa que resiste e (re)existe amorosamente à invisibilização de suas belezas. O estímulo para esse compromisso vem do reconhecimento de que, diante de tanta dor silenciada dentro dos muros das escolas obrigatórias, com modelos importados, que pouco se importam, estamos carentes de nós mesmos. Enquanto indivíduos e coletivos, não nos temos por completo, porque nos afastamos de nós mesmos cada vez que nos autonegamos enquanto cultura e enquanto sociedade. Como disse Darcy Ribeiro na sua obra O Povo Brasileiro, “a coisa mais importante para o brasileiro agora, é decidir o Brasil que nós queremos ser!” (RIBEIRO, 1995, p.23)

É no intuito desse vir-à-ser, que coeto essa semente pedagógica original da diversa Amazônia brasileira e a intento replantar no universo do centro-sul do Brasil. Da floresta à beira-mar, as práticas educativas interculturais da cultura do Santo Daime, à tudo se somam, constituindo-se num centro de emissão e recepção de tudo quanto é bom alegre e próspero.

Para facilitar a organização da leitura, tanto nesta secção introdutória, quanto em todo o corpo deste trabalho, os temas estão distribuídos, de maneira direta ou indireta, em doze passos encadeados: 1 – Tomada de Consciência, 2 – Motivação, 3 – Coleta de Informações, 4 – Consideração de alternativas, 5 – Desenho das Estratégias, 6 – Teste Piloto, 8 – Implementação, 9 – Gestão e administração, 10 – Monitoramento do Progresso, 11 – Aquisição de habilidades, 11 – Transformações Individuais, e 12 – Discernimento com Sabedoria.

De maneira geral, estes doze passos se agrupam, de três em três, compondo quatro estágios: O sonhar – referente ao processo de conscientização (passos 1, 2 e 3); O Planejar – referente ao processo de preparação para ação (passos 4, 5 e 6); O Realizar – referente à execução em si (passos 7, 8 e 9); e o Celebrar – referente às reflexões das realizações (passos 10, 11 e 12). Essa organização é inspirada em fluxos dinâmicos de processos vivos, ecológicos ou sociais que se refazem enquanto se fazem e, portanto se adequa a este estudo que desenvolve, também de maneira viva, a partir de remodelamentos teóricos e reaplicações práticas. As dimensões conceituais e procedimentais desta organização inspirada em sistemas vivos será adequadamente mais aprofundada na parte metodológica deste estudo.

## **Tomada de consciência: Pedagogias?Quais?**

Como eu venho de uma trajetória docente baseada na licenciatura em geografia, foi só durante a minha experiência como formador de professores que me perguntei pela primeira vez, de forma sincera, o que é pedagogia? O que ela abrange realmente? O senso comum que eu alcançava àquela época me dizia que se tratava de um conjunto de estratégias educativas, com distintas orientações, conforme os objetivos ideológicos que as constituíam. Mesmo reconhecendo a dimensão política deste campo do saber, minha compreensão sobre ele ainda se limitava a definir a pedagogia como um conjunto de procedimentos didáticos, orientados ideologicamente. Mais adiante, durante o curso das disciplinas do doutorado em educação, essa inquietação se intensificou, e então busquei um aprofundamento.

Etimologicamente, pedagogia significa arte de condução de crianças, mas, a partir do final do século XVIII, ela também assumiu o status de ciência, quando se tornou uma disciplina universitária. Delineiam-se aqui dois principais contornos da arte/ciência pedagógica: a praticada nas escolas com as crianças, permeada de procedimentos didáticos de ensino; e a aprendida nas universidades, envolvendo a investigação científica do fenômeno educativo. No entanto, essa segunda dimensão foi mais desenvolvida na França, especialmente na segunda metade do século XIX, como uma pedagogia científica experimental. (FRANCO, LIBÂNEO & PIMENTA, 2007)

O movimento iniciado com as “escolas novas”, entre o final do século XIX e o início do século XX, com forte caráter ativista e individualista, inaugura uma efetiva mudança no modo de pensar e praticar a educação e o ensino, repercutindo até hoje na experiência de investigadores e educadores, segundo Maria Amélia Franco, José Carlos Libâneo e Selma Garrido Pimenta, em seu trabalho sobre elementos para a formulação de diretrizes para os cursos de Pedagogia (2007). Tais mudanças, ao mesmo tempo em que fortaleceram o interesse da sociedade acerca da Pedagogia, desenvolveram a experimentação escolar como um primado do “fazer”, o que desconecta, de certa forma, a teorização pedagógica, ou seja, prescinde de sua dimensão científica e investigativa.

Ainda no século XX, mas sob a ótica do Marxismo, ganha relevo o entendimento da educação e da pedagogia enquanto instrumentos político-sociais de caráter emancipatório, de promoção da igualdade e de transformação social, fatos estes, que, para além do movimento escola nova, reafirmaram a concepção da pedagogia enquanto ciência. Ou seja, tanto no cenário internacional, quanto no nacional, há ainda

hoje grandes divergências a respeito da cientificidade da Pedagogia. As questões que saltam aos olhos então são em relação a um sentido mais amplo da Pedagogia: tanto como teoria da educação e da formação, quanto, em sentido mais estrito, como normas e orientações para o ensino.

“A tradição no pensamento pedagógico, principalmente o europeu, admite os dois sentidos, embora tenha predominado o sentido amplo, mais próximo da teoria da educação. No Brasil, durante algum tempo, os dois sentidos andaram em paralelo, mas, a partir dos anos 1920, com a penetração do ideário da escola nova, prevaleceu o segundo sentido, que acabou por impregnar o entendimento dos legisladores e de boa parte dos educadores ligados aos cursos superiores de formação de educadores.” (FRANCO, LIBÂNEO & PIMENTA, 2007, p.66)

Talvez essa seja a razão pela qual o senso comum, no Brasil, entende a Pedagogia mais como uma ferramenta meramente didática, do que como uma investigação reflexiva sobre as ações educativas. O problema disso é que, ao apartarmos essas duas dimensões, da teoria e da prática, passamos a reproduzir mecanicamente uma ação educativa acrítica, o que é muito sério, dada a dimensão política e social da Pedagogia. Amélia Cristina Alves Bezerra, em seu texto sobre “Experiência, pesquisa e processos formativos”, salienta que a Pedagogia possui atividades que vão além da prática docente, pois “os conhecimentos com os quais lida o professor devem estar sempre a serviço de uma prática pedagógica crítica e reflexiva” (BEZERRA, LOPES e FORTUNA, 2015, p.40) Ainda segundo a autora, a pesquisa é uma ferramenta facilitadora no processo emancipatório, pois prevê a formação de professores críticos e reflexivos, o que só é possível mediante a aglutinação de teoria e prática.

Nessa direção, embalado pela utopia marxista, Paulo Freire argumentava que “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Pesquiso para constatar, constatando intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade”. (FREIRE, 1996, p.29) A perspectiva de trabalhar de forma investigativa pressupõe uma mudança de atitude perante o conhecimento. Significa ultrapassar a visão da prática pedagógica como simples transmissão de um conhecimento pronto e acabado. Dessa forma, para os propósitos deste trabalho, afirmamos aqui o sentido de Pedagogia como ciência *da* e *para* a educação; investigando teoricamente o fenômeno educativo, formulando orientações práticas com base na própria ação e propondo princípios e normas

relacionados aos fins e meios da educação. Ou seja, abraçamos neste trabalho, a Pedagogia como “um esclarecimento reflexivo e transformador da práxis educativa”. (FRANCO, LIBÂNEO & PIMENTA, 2007, p.68)

### **Motivação: Porque as pedagogias são sementes de culturas!**

Em agosto de 1919, Rudolf Steiner, um filósofo-literário austríaco fundador da Antroposofia, realizou uma série de seis conferências na cidade de Dornach, Suíça. Na sua quarta conferência, abordando a questão pedagógica como questão social, Steiner afirmou que toda a formulação de questões referentes ao âmbito social encerra em si, como ponto principal, a questão pedagógica. Segundo ele, este fato a coloca como a mais importante dentre as inúmeras questões que ocupam a atualidade.

É por isso que aqui tratamos as Pedagogias como sementes de cultura, pois são dispositivos de (re)existência individual, coletiva e social. Digo que elas promovem a (re)existência das sociedades, e não simplesmente a sua reprodução, porque ao se recombinar transversalmente, elas com-vivem; ao invés dos que, ao se imporem verticalmente, só, sobre-vivem. Pedagogias são sementes, porque carregam dentro de si todos os princípios e estratégias necessárias ao seu pleno desenvolver enquanto cultura. A não ser que estejam em estado de dormência, ou que não encontrem condições ambientais favoráveis para a sua germinação. Nesses casos, elas não brotarão.

E o que temos visto historicamente na prática educativa brasileira? Praticamente uma monocultura pedagógica. Para além das oficiais, quais pedagogias brasileiras brotaram? E destas que brotaram, quais conseguiram frutificar e se reproduzir? Sendo as pedagogias sementes de cultura, quem as controla, ou controla o ambiente onde elas se encontram, domina o plantio, a colheita, a distribuição dos frutos e, com isso, a (re)existência. Ou seja, quem controla as sementes, determina toda a cultura. Diante do plantation educativo que presenciamos historicamente no Brasil, questiono: O que tem impedido a regeneração diversificada de pedagogias diversas? O que está mantendo essas sementes pedagógicas alternativas em estado de dormência?

É certo que existem contribuições brasileiras muito significativas no mundo da pedagogia, sendo Paulo Freire uma das maiores estrelas desta constelação. No entanto, o prestígio e aplicação destas pedagogias brasileiras tem sido mais reconhecido na esfera internacional do que dentro do próprio Brasil. Que fatores promovem essa invisibilização? Boaventura dos Santos nos ensina sobre a existência de linhas

invisibilizantes denominadas “Linhas Abissais”, que desde o Meridiano de Tordesilhas de ontem, até o Equador sócio-econômico de hoje, impõem a geopolítica do conhecimento moderno ocidental e, com isso, lançam as tradições dos povos do Sul sócio-cultural do globo num passado sem futuro. A partir da imposição de linhas imaginárias que distinguem os valores dos povos do lado de lá e de cá, invisibilizam-se tradições e ocultam-se, junto com elas, as sementes pedagógicas de diversidade e (re)existência local.

Estranhamente, prevalecem aqui ainda hoje, sistemas pedagógicos transgênicos exóticos trazidos de lá, do Norte epistemológico, do outro lado da Linha Abissal que camufla o passado do nosso presente, para impedir que tracemos nosso próprio futuro. É a partir da imposição das epistemologias do Norte sócio-cultural do globo, que herdamos essa autonegação existencial das epistemologias do Sul. É a modernidade e a sua inseparável colonialidade constituinte, quem impede o processo de germinação das nossas sementes pedagógicas.

Para a botânica, na maioria das vezes em que a semente se dispersa da planta mãe, ela é quiescente, ou seja, não germina enquanto existem fatores ambientais limitantes às suas necessidades internas de desenvolvimento. No entanto, se houver muita demora para que tais condições favoráveis à germinação se apresentem, a semente entra em estado de dormência. Ou seja, pela imposição de uma limitação externa duradoura, bloqueia-se a capacidade interna de se reativar.

Assim, desde o Norte desenvolvido, a porção moderno-colonizante impõe uma ilusória escassez cultural e material, por meio do controle do fazer, do saber e do ser, dos povos do Sul explorado, os quais, dessa forma, têm tido dificuldade em encontrar condições favoráveis para germinar suas sementes de (re)existência. Diante destas inquietações vou compondo a problematização deste trabalho com a hipótese de que a imposição subalternizante exógena domina o nosso ambiente educativo e limita os nossos fatores germinativos, mantendo-nos em quiescência até que nossas sementes pedagógicas entrem em dormência. Assim eles vêm nos dominando, como lobos em pele de cordeiros, se disfarçam dentro do rebanho para nos iludirem a partir das nossas próprias instituições de ensino.

Para testarmos essa hipótese, passamos a coletar informações a respeito da real capacidade educativa do sistema oficial e obrigatório de ensino.

## **Coleta de Informações: A educação oficial deseduca?**

É possível percebermos a imposição dessas limitações a partir da naturalização de opressões como, por exemplo, a escola. A educação pública gratuita e obrigatória, não existe desde sempre, ela foi inventada. Portanto, qual a intenção implícita em se obrigar a frequência na escola? Utilizando os próprios referenciais ocidentais nos quais somos escolarizados, identificamos que na Atenas clássica não havia escolas, e as primeiras academias de Platão eram espaços de reflexão, conversação e experimentação livre. Lá, a instrução obrigatória era coisa apenas de escravos. Em Esparta, por sua vez, a educação se aproximava da instrução militar, havia aulas obrigatórias, castigos e modelagem da conduta através da dor e do sofrimento para aqueles que não alcançavam os índices desejados pelo Estado.

Depois da antiguidade clássica, na Idade Média cristã ocidental, a educação estava nas mãos da igreja Católica. Somente no século XVIII, por influência do Despotismo esclarecido, o pensamento moderno instituiu o conceito de educação pública, gratuita e obrigatória, e passou a reproduzi-la e a disseminá-la por seus domínios coloniais, impondo, até hoje, a instrução baseada no modelo prussiano, estruturado para evitar as revoluções que ocorreriam naquela época na França. Para tanto, tal modelo se apoia na forte divisão de classes e castas, além da cobrança de disciplina e obediência por um regime autoritário.

Com isso as escolas conseguiam modelar pelo medo, um povo dócil e preparado. Preparado, como dizia Geraldo Vandré, para morrer pela pátria e viver sem razão. Em suma: disfarçada sob a oferta de educação pública e gratuita para todos, era imposto um pacote formador de súditos obedientes. Mais adiante, na Égide da Revolução Industrial, ainda servindo aos interesses dominantes, a escola se transformou na resposta às necessidades do mundo do trabalho, criando operários inteligentes e trabalhadores úteis à manutenção das estruturas do sistema. A escola tornou-se uma fábrica que, priorizando o cumprimento de regras e o controle social, produzia, e vem produzindo, cidadãos obedientes, consumistas e eficazes, desumanizados pouco a pouco, ao serem convertidos em números, qualificações e estatísticas.

Assim nasceu a escola, num mundo positivista regido por uma lógica industrial, pelas mãos dos próprios empresários industriais do século XIX, que ao financiarem a escolarização obrigatória, criavam lugares onde os funcionários podiam deixar seus filhos e estarem disponíveis para trabalhar. Diante disso, cabe o

questionamento: até que ponto a escola real ajuda a nos desenvolver individual ou coletivamente? Qual deve ser a natureza de educação real?

Insistindo nos modelos dominantes vigentes no Brasil, e na maior parte do mundo colonizado, continuamos comparando e qualificando sujeitos diversos, singulares, incomparáveis e únicos, em uma escala padrão. Com essa práxis, estimulamos a competição ao classificar os alunos como vencedores e perdedores; reproduzimos a violência emocional que impede a educação pelo amor e promove a instrução pelo medo. A escola é conveniente, mas será que é necessária? Que ambiente estamos oferecendo às crianças para que elas aprendam o que precisam para serem realizadas?

Ao invés de educarmos pelo amor, temos adestrado pelo medo. Criamos assim uma sociedade em que as pessoas trabalham no que não gostam para conseguir dinheiro, ou uma posição, ou seja, é a sociedade do autoengano. É o “ter” que nos separa de vez de “ser”, da nossa verdadeira identidade, o que nos leva de volta ao medo. Um estranhamento interessante que ressalta com essa reflexão é: se a educação é transbordamento das fronteiras individuais e intensificação de relações socioambientais, manter-se quieto e comportado é anti-educativo?

Muitos diretores de escola acreditam que não. Para eles, é o seguinte: se levantar na sala, se correr no pátio, se falar no corredor, se estiver muito “animadinho”; fica sem recreio, copiando matéria do quadro e escutando um enaltecido discurso depressivo sobre suas incapacidades comportamentais no ambiente escolar, que, diga-se de passagem, exige respeito. Em outras palavras, buscando inserir os alunos no mundo das letras dessa forma, será que não estamos lhes tirando a leitura do mundo? A educação é espacial, e por isso diz respeito a envolver, mas buscamos, a todo esforço, desenvolver nossos alunos. Por tantas interrogações, pontuo: a educação oficial é orientada para o desenvolvimento, mas ao des-envolver, deseducamos.

**Considerando alternativas: A pedagogia decolonial e a resistência (re)existente.**

É na busca por opções de superação desse processo limitador, linear e simplificante que este trabalho se estrutura, a partir de um esforço de resistência amorosa, de sofrer com consciência, de persistir com respeito e de (re)existir com esperança, a partir da educação. Essa palavra - educação - de origem latina, *ex-ducere*, é

composta por: *ex-* (fora) e *-ducere* (conduzir, levar), significando conduzir para fora, levar ao ambiente. É, portanto, um convite à interação entre os indivíduos e o ambiente, sendo que neste último, existem outros indivíduos realizando suas interações e, com eles, há também um mar de emoções, percepções e concepções inter-subjetivas. Buscando o bem-viver nesse meio avesso em que estamos imersos, identifico que é a educação quem desenvolve a membrana seletiva e dinâmica que entremeia a nós e o ambiente, permitindo, com isso, uma interação educativa plena, a partir de uma permeabilidade seletiva determinada pelo conjunto de estratégias e conhecimentos acumulados nos “nós” das nossas redes.

Renovando o convite ao estranhamento das nossas próprias práticas educativas, e à desnaturalização dos costumes cotidianos cristalizados, podemos nos sensibilizar e, assim, sensibilizar aos outros, sobre a existência de possibilidades outras. A partir dessa mirada, retomando a analogia botânico-pedagógica tecida anteriormente, percebemos que a resistência (re)existente é uma característica tanto de algumas plantas, como das chamadas pedagogias decoloniais, ou seja, aquelas capazes de sobreviver a auto-negação existencial imposta pela colonialidade e, apesar dela, (re)existir, assim como o mato, que mesmo depois de arrancado, é capaz de rebrotar e cobrir todo o morro.

O conceito de decolonial é central neste trabalho, pois ele representa uma resposta dialética na tríade Modernidade/(De) Colonialidade. Para Mignolo (2003) a colonialidade é o processo de imposição de inter-subjetividades subalternizantes nas relações interpessoais. Por isso, a colonialidade é responsável pela auto-negação existencial e cultural que valida as invisibilizações Abissais da Modernidade. A decolonialidade diz respeito a visibilizar (re)existências por meio da exposição à consciência, da realização cooperativa e interação intercultural.(WALSH, 2017)

Buscando ilustrar esse sentimento decolonial, presente na semente pedagógica do Santo Daime em replantio, evidencio a artista mexicana Natália Lafourcade, que em sua canção lançada em 2018, intitulada *Derecho de nacimiento*, revela claramente a resistência (re)existente nas ideias decoloniais:



## Derecho de nacimiento

*Voy a crear un canto para poder existir  
Para mover la tierra a los hombres y sobrevivir  
Para curar mi corazón y a la mente dejarla fluir  
Para el espíritu elevar y dejarlo llegar al fin*

*Yo no naci Sin causa  
Yo no naci Sin fe  
Mi corazón pega fuerte  
Para gritar a los que no sienten  
Y así perseguir a la felicidad*

*Voy a crear un canto para el cielo respetar  
Para mover las raíces de este campo y hacerlo  
brotar  
Para mover las aguas y el veneno verde que hay  
por ahí  
Para el espíritu elevar y dejarlo vivir en paz*

*Yo no naci Sin causa  
Yo no naci Sin fe  
Mi corazón pega fuerte  
Para gritar a los que nos mienten  
Y así perseguir a la felicidad*

*Que es un derecho de nacimiento  
Es el motor de nuestro movimiento  
Porque reclamo libertad de pensamiento  
Si no lo pido es porque estoy muriendo*

*Es un derecho de nacimiento  
Mirar los frutos que dejan los sueños  
En una sola vos y un sentimiento  
Y que este grito limpie nuestro viento*

*Voy a crear un canto para poder exigir  
Que no le quiten a los pobres lo que tanto les  
costó construir  
Para que el oro robado no aplaste nuestro  
porvenir  
Y a los que tienen de sobra nos les cueste tanto  
repartir*

*Voy a elevar mi canto para hacerlos despertar  
A los que van dormidos por la vida sin querer  
mirar  
Para que el río no lleve sangre, lleve flores y el  
mal sanar  
Para el espíritu elevar y dejarlo vivir en paz*

*Yo no naci Sin causa  
Yo no naci Sin fe  
Mi corazón pega fuerte  
Para gritar a los que no sienten  
Y así perseguir a la felicidad*

*Es un derecho de nacimiento*

*Es el motor de nuestro movimiento  
Porque reclamo libertad de pensamiento  
Si no la pido es porque estoy muriendo*

*Es un derecho de nacimiento  
Mirar los frutos que dejan los sueños  
En una sola vos un sentimiento  
Y que este grito limpie nuestro viento*

*Es un derecho de nacimiento  
Porque reclamo libertad de pensamiento  
Si no la pido es porque estoy muriendo*

*(Natália Lafourcade, Álbum Musas Vol.2, 2018)*

## **Desenho das estratégias: Ciclos de Pesquisa-Ação (CPA)**

Refletindo sobre todas as inquietações expostas até aqui, se destaca como problema fundamental deste trabalho o seguinte questionamento: Quais as estratégias contidas na educação intercultural do Santo Daime auxiliam na construção de uma pedagogia decolonial?

A partir daí, focalizando a interação epistemológica entre a cultura do Santo Daime e a educação formal, traço os seguintes objetivos para este trabalho:

**Objetivo Geral:** Sistematizar e visibilizar os princípios pedagógicos, processos educativos e elementos didáticos presentes nas práticas pedagógicas das comunidades do Santo Daime, em interação epistemológica com a educação formal.

Para alcançá-lo, depreendem-se os seguintes objetivos parciais ou específicos:

**Objetivos Específicos:** 1- Desnaturalizar as imposições exógenas da colonialidade na história das ideias pedagógicas no Brasil e sensibilizar para a (re)existência de pedagogias decoloniais nativas. 2- Identificar as estratégias daimistas de psicoativação e interação epistemológica e testá-las no âmbito da educação formal; 3- Realizar a sistematização teórica dos princípios pedagógicos, dos processos educativos e dos elementos didáticos contidos na prática educativa do Santo Daime; 4- Reconhecer as condições e habilidades necessárias à implementação de comunidades educativas psicoativadas pelo ambiente.

Para estruturar metodologicamente a complexidade não-linear desta pesquisa, me referencio no estudo dos ecossistemas, por serem comunidades sustentáveis de plantas, animais e microorganismos, que durante mais de três bilhões de anos de evolução, têm se organizado em rede, de maneiras sutis e complexas, para sobreviver (re)existindo.

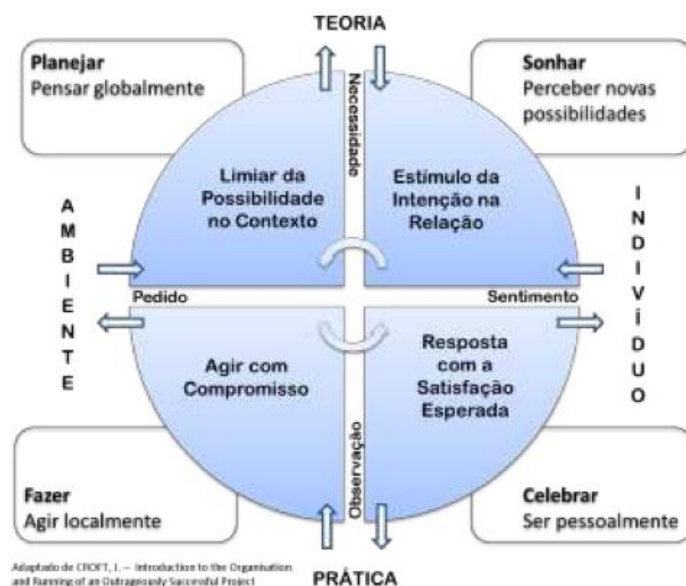
Para Fritjof Capra, os elos de ligação entre as comunidades ecológicas e humanas residem no fato de que ambos sistemas são redes que: 1 - apesar de serem organizacionalmente fechadas, mantêm-se abertas aos fluxos de energia e de recursos; 2 - suas estruturas são determinadas por suas histórias de mudanças estruturais; 3 - são inteligentes devido às dimensões cognitivas inerentes aos processos de vida. (CAPRA, 2006)

Como as comunidades humanas e as ecológicas possuem uma dimensão cognitiva inerente aos seus processos de vida, as mesmas conseguem aprimorar a sua

interação com o meio ao mesmo tempo que interagem com ele, ou seja, são sistemas autopoieticos, que se refazem enquanto se fazem. É essa capacidade autopoietica que nos interessa para tornar a metodologia dessa pesquisa reflexionante. Se observarmos novamente os objetivos específicos propostos, notaremos que a síntese teorizada dos objetivos anteriores é submetida a uma experimentação prática nos objetivos posteriores, gerando um fluxo contínuo de respostas, ajustes e experimentações que demanda uma estrutura organizativa autopoietica para ser realizado.

Para tanto, me baseio no padrão circular de estímulo, limiar, ação e resposta, muito encontrado em diversos fenômenos naturais, e aplicado por Jonh Croft, em sua metodologia de Planejamento Estratégico Participativo Consensual, denominada Dragon Dreaming. Para elaborar o seu método, Croft encadeou, em ambientes de inteligência coletiva, momentos colaborativos de sonhar, planejar, realizar e celebrar projetos comunitários, que se retroalimentam de forma autopoietica, ou seja, se refazem enquanto se fazem. A fundamentação teórico-metodológica que inspirou Jonh Croft advém de Gregory Bateson, filósofo, biólogo, antropólogo e psicólogo e também da Teoria Geral de Sistemas de Ludwig Von Bertalanffy, bem como das Pedagogias libertárias de Paulo Freire e da sabedoria de povos nativos da Austrália.

**FIGURA 1:-** Estágios metodológicos do Dragon Dreaming.



Fonte: (CROFT, 2009, p. 13)

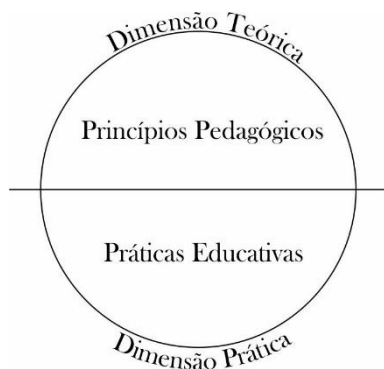
Se referindo às suas fundamentações, Jonh Croft destaca que Bateson, em seu livro “Passos em Direção da Ecologia da Mente”, propõe que a inteligência é um padrão que conecta um indivíduo ao seu ambiente. Usando como exemplo ilustrativo a imagem de um homem que se propõe a cortar lenha, e levando em consideração que esta tarefa é determinada por uma série constante de ciclos de retroalimentação entre a madeira, o homem, a sua ação sobre a madeira e a resposta da madeira à sua ação, percebe-se que a inteligência reside na interconectividade da informação que flui do ambiente para o homem, de volta para o ambiente e novamente retorna ao homem.

“Portanto, a informação começa como um estímulo. Mas o estímulo por si só não é suficiente, pois o sistema precisa reconhecer o estímulo como um sinal, diferente do ruído de fundo. Portanto, o estímulo precisa cruzar um limiar de reconhecimento. Após o estímulo atravessar este limiar e ser reconhecido, tem-se como resultado alguma ação em alguma parte do ambiente. Esta ação é percebida pelo indivíduo como uma resposta. Estes quatro passos para o fluxo da informação – Estímulo, Limiar, Ação e Resposta – podem ser considerados como o primeiro nível de análise dos estágios do processo de qualquer projeto bem sucedido.” (CROFT, 2009, p.13)

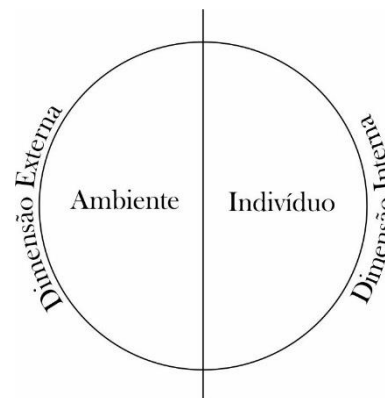
Esta interconexão circular ou em espiral está presente nos sistemas ecológicos, na formação do tempo, dentro de nossos corpos e, inclusive, em diversos sistemas místicos e religiosos. Um aspecto simbólico entre muitos é a analogia com as quatro estações (inverno, primavera, verão, outono), assim como com as quatro fases na vida dos seres humanos (infância, juventude, meia idade e velhice). É uma estrutura que carregamos em nosso sistema nervoso expressa na diferenciação de funções entre hemisfério esquerdo e direito, bem como nas áreas frontal e occipital do cérebro.

Adequando estas organizações cíclicas inspiradas nos sistemas vivos a este trabalho, contemplamos as duas dimensões fundamentais da Pedagogia: a teoria e a prática, traduzidas no trabalho como Princípios Pedagógicos e Práticas Educativas. Sequencialmente, definimos outras duas dimensões que compõem o processo educativo: o lado interno dos pensamentos do indivíduo e o lado externo, das ações no ambiente:

**FIGURA 2 - 1º Estágio - Dimensões Pedagógicas.** **FIGURA 3 - 2º Estágio –Dimensões Educativas**



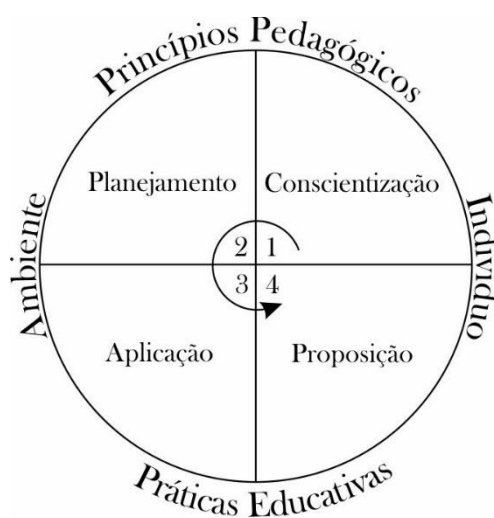
Fonte:: CRUZ, E.C.A



Fonte: CRUZ, E.C.A

Sobrepondo as membranas pedagógica e educativa, completamos o modelo circular de revolução que corresponde à macroestrutura metodológica da tese:

**FIGURA 4:** Ciclos de Pesquisa-ação - Dimensões pedagógica e educativa.



Fonte: CRUZ, E.C.A

Assim, a macroestrutura do trabalho é composta por quatro estágios:

O primeiro se refere à intercessão entre o pensamento (indivíduo) e a teoria (Princípios Pedagógicos). Essa confluência possibilita tanto teorizar o pensamento como pensar a teoria. Correspondendo ao primeiro objetivo específico, esse é o momento de tomada de consciência, motivação e coleta de informações acerca da exposição da imposição da colonialidade nas ideias pedagógicas no Brasil.

O segundo estágio da pesquisa, envolvendo a intercessão entre a teoria pedagógica e o ambiente (ação). É o limiar investigativo que entremeia a teorização da

ação e a experimentação da teoria. Correspondendo ao segundo objetivo específico da pesquisa, este é o patamar onde se consideram alternativas e se desenham as estratégias de planejamento e experimentação dos Princípios Pedagógicos teorizados no quadrante anterior.

Ultrapassado o limiar da teoria para a prática, o terceiro estágio é onde se pratica a ação planejada e onde se age sobre a prática executada. Correspondendo ao terceiro objetivo específico deste trabalho, este é o momento da implementação, administração e o monitoramento do progresso das práticas educativas oriundas dos Princípios Pedagógicos, já sistematizados anteriormente.

O quarto quadrante, corresponde à união entre o pensamento e a prática. É um lugar reflexivo, melhor dizendo, reflexionante; permite a observação do pensamento do indivíduo sobre a prática realizada, bem como da realização prática, a partir do pensamento do indivíduo. Correspondendo ao quarto objetivo específico deste trabalho, este estágio é o elo que integra a teoria e a prática, bem como o indivíduo e o ambiente, expondo condições para a implementação de um modelo de adequação coletiva da Pedagogia alternativa aos cenários comunitários locais.

Sistematizando melhor as informações acima, apresento a tabela abaixo, associando os objetivos específicos do trabalho à macroestrutura metodológica à microestrutura teórica do trabalho:

**TABELA 1:** Síntese da estrutura teórico-metodológica do trabalho.

Estágios/Partes:	Objetivo Específicos	Metodologia	Capítulos e seus temas centrais
<b>Conscientização</b>			
1- Tomada de consciência decolonial	Sensibilizar acerca de pedagogias nativas decoloniais	Revisão Bibliográfica	1- Horizontalidades distraídas 2- Imposição da colonialidade 3- Exposição da decolonialidade
<b>Planejamento</b>			
2- Estratégias de interculturalidade epistemológica	Identificar e testar os Princípios Pedagógicos do Santo Daime	Grupo Focal	4- A Escola do Santo Daime 5- O encontro epistemológico 6- As estratégias de interação 7- Testando os princípios psicoativos
<b>Aplicação</b>			
3- Princípios Pedagógicos, educativos e didáticos	Sistematizar os Processos Educativos e os Elementos didáticos	Pesquisa-ação	8- Identificando Princípios Pedagógicos 9- Mapeando o Processo educativo 10- Selecionando os elementos didáticos
<b>Proposição</b>			
4- Ambientes Educativos (re)existentes	Estruturar Comunidades Educativas	Círculos de cultura comunitários	11- Constituição de Comunidades Educativas Espiritualizadas

**Fonte:** CRUZ, E.C.A.

## PRIMEIRA PARTE:

---

### DESPERTANDO A CONSCIÊNCIA PEDAGÓGICA

#### CAPÍTULO 1:

#### AS DEMANDAS PEDAGÓGICAS NA CONTEMPORANEIDADE EDUCATIVA BRASILEIRA

##### 1.1 - Introdução - Horizontalidades cotidianas distraídas:

O tempo passa e não espera ninguém. Nessa contemporaneidade fluida, a maior agilidade na execução e processamento das tarefas deveria fazer “sobrar” mais tempo, no entanto, não é o que está acontecendo. Intensificando o virtual, efemerizamos o real; ampliamos a difusão de informações e reduzimos a habilidade de comunicação. Quanto mais nos desenvolvemos, menos nos envolvemos; quanto mais próximo nosso vizinho mora, mais distantes dele tentamos ficar. Estamos conectados com centenas de pessoas ao mesmo tempo, sentados sozinhos em frente ao computador.

Vivemos horizontalidades cotidianas distraídas, pois, imersos numa arena de informações que apelam ininterruptamente à nossa atenção, somos constantemente obrigados a ativar mecanismos de distração, para conseguirmos desviar do que não nos interessa. A palavra *distrair*, derivada do latim [*distrahere*], significa 'puxar em diferentes sentidos', e é exatamente o que percebemos nos contextos contemporâneos que envolvem os estudantes brasileiros: à deriva, num oceano informacional apelativo que “puxa” a atenção em diferentes sentidos, onde a distração é uma constante. Essa dinâmica começa a dificultar nossa habilidade de focalizar a atenção e manter a concentração, prejudicando a aprendizagem e afetando o comportamento. É o que atestam as pesquisas do Conselho Federal de Psicologia (CFP, 2012). Nas raízes destas horizontalidades cotidianas distraídas, reside o problema que este capítulo pretende investigar: quais as causas centrais das dificuldades de aprendizagem no contexto contemporâneo da educação brasileira?

Sobre esse contexto da distração e da aprendizagem, o sociólogo Dominique Wolton, especialista em comunicação e política e diretor do Centro Nacional de Pesquisa Científica da França, traz importantes reflexões. Em seu livro “*Pensar a Comunicação*”, ele afirma que adoramos a informação, mas não valorizamos

a comunicação. “A informação é fácil, porque é a mensagem; a comunicação é muito mais complicada e frustrante porque é a relação, é o outro.” (WOLTON, 1999, p.183) De acordo com o pesquisador, o pensamento mundial dominante quer apenas multiplicar as redes e enviar cada vez mais informações, como se isso fosse resolver todas as dificuldades da comunicação. Só que transmitir não é comunicar.

Cooperamos para competir enquanto pensamos que competimos para cooperar. Artificializando o ambiente, nos distanciamos da natureza. Lutando para permanecer na zona de conforto, nos afastamos de nós mesmos; confortavelmente distanciados de nós mesmos, retraímos a nossa consciência diante do agressivo bombardeio de informações. Wolton elucida ainda que os computadores, a internet e as demais ferramentas são muito úteis, mas a ideia de que podemos eliminar a complexidade da comunicação humana pela performance da comunicação técnica é ingênua. Justamente por ser formidável, a técnica nos ilude. (1999) Buscando mergulhar no mundo das letras, acabamos perdendo a leitura do mundo.

No contexto contemporâneo, essa perspectiva da retração da consciência diante do ambiente distrativo fica muito evidente no processo educativo. Em casa, por exemplo, o acesso às redes virtuais, e a consequente imposição de informações instantâneas, tem prejudicado a dedicação mais prolongada de atenção à tarefas ou conversas que não sejam altamente estimulantes. Dedicados apenas ao apelo intenso das redes sociais, restringe-se o desenvolvimento de habilidade de interconexão, análise e visão integral de processos. Em 2016, de acordo com os dados levantados pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (Pnad/IBGE); a partir de 10 anos de idade, três em cada quatro brasileiros dispõem de um telefone móvel para uso pessoal e, em 94,8% dos lares brasileiros, havia celulares conectados à rede. Com relação à televisão, os dados indicam que os jovens entre 4 e 17 anos, assistem, em média 5,35 horas por dia. (IBGE, 2018).

Nas escolas, com horários contados, matérias separadas, alunos selecionados e professores divididos, injetamos durante 220 dias letivos anuais um conteúdo normalmente indesejado, de mais de dez disciplinas diferentes, cobrado por avaliações sistemáticas e controlado por pontuações punitivas. Reproduzimos, assim, uma sociedade com grandes tendências a ser fragmentada, servil e obediente, sem potencial inovador e sem capacidade de liderança; a bem dizer, uma massa de manobra pouco consistente e bastante maleável.



Diante da hipermediatização, tanto no ambiente doméstico inundado pelas mídias, quanto no escolar, saturado de conteúdos, Dominique Wolton alerta que estamos sofrendo uma “overdose informacional” que nos tira a reação, “porque quando todos falam, ninguém fala”. (1999, p.221) Aprofundando a reflexão do sociólogo, é certo dizer também que quando todos falam, ninguém se escuta.

“Informar acerca das armadilhas e das dificuldades da hipermediatização é necessário, em primeiro lugar, porque as técnicas vão mais depressa do que a informação. Antigamente era uma conquista, hoje em dia é uma banalidade, apesar de os jornalistas continuarem a dramatizá-la. Mas esta dramatização é mais autoreferencial. Depois, porque as facilidades técnicas e a pressão da concorrência conduzem a uma escalada da dramatização. A maior parte das informações é apresentada de um modo dramático, arquejante e grave (por exemplo, a crise das vacas loucas). As "revelações" sucedem-se em ritmo rápido criando, a prazo, o risco evidente de uma "overdose informacional". O tema da "informação mundial" participa deste processo de inflação. (WOLTON, 1999, p. 221)

Substituindo a convivência real, pela coexistência virtual, limitamos a nossa percepção à dimensão do indivíduo, atrofiando a habilidade de interação e adaptação com o ambiente. Pouco a pouco, diante do desenvolvimento dessa inabilidade, o contexto vai se tornando agressivo, e a permanência nele conduz ao que a psicologia denomina como evento estressor. Um evento estressor é caracterizado como um estímulo que ameaça o organismo, gerando, como consequência, um padrão de respostas físicas que o corpo utiliza para evitar ou escapar de uma condição avaliada como adversa (GAZZANINGA e HEATHERTON, 2007).

Além de eventos estressores vitais, tidos como situações eventuais que costumam ter grande impacto para a vida do indivíduo - mortes, estupros ou acidentes - existem os estressores cotidianos, camuflados em eventos aflitivos diários menores que nos passam despercebidos, tais como dificuldades financeiras, brigas com familiares ou amigos, trânsito congestionado ou situações envolvendo escola ou trabalho. A permanência em ambientes estressores pode trazer prejuízos ao indivíduo, alterando sua qualidade de vida e diminuindo a motivação necessária nas atividades diárias, especialmente nos desafios que o sujeito encontra cotidianamente. Retomando aqui o fato de que a overdose informacional em que estamos imersos é, também, de caráter qualitativo, ou seja, além de serem excessivas numericamente, as informações são também emocionalmente apelativas, aflitivas, tensas ou revoltantes, é possível discernir

que estamos, na realidade, submetidos a um bombardeio incessante de eventos estressores camuflados de informações cotidianas.

Em um estudo a respeito dos impactos da exposição a ambientes estressores, o endocrinologista canadense Hans Selye descreveu um padrão de respostas ao estresse, o qual denominou Síndrome Geral de Adaptação, um modelo constituído por três fases: alerta, resistência e exaustão.

“Na fase de alerta, o organismo percebe a ameaça do ambiente e o cérebro começa a reagir em um processo de luta ou fuga, fundamental para a preservação da vida. Os sintomas desse estágio constituem uma preparação do corpo para sobreviver ao estímulo. Na fase de resistência, o organismo tenta se adaptar ao estímulo, surgindo os primeiros sinais físicos e psíquicos, dentre os quais os mais frequentes são: perda de concentração, instabilidade emocional, depressão, palpitações cardíacas, suores frios, dores musculares e dores de cabeça. Quando há persistência dos estímulos estressores e o indivíduo não possui estratégias para lidar com o evento estressor, ele passa à fase de exaustão. Nessa fase, o indivíduo encontra-se extremamente fragilizado, podendo apresentar graves sintomas fisiológicos, comportamentais, psicológicos, incluindo dificuldades de aprendizagem” (GAZZANINGA e HEATHERTON, 2007, p. 43).

Os efeitos que o estresse pode causar na vida de uma pessoa têm uma dimensão biológica e outra psicológica. A adaptação biológica envolve desde processos de reequilíbrio hormonais até processos neurobiológicos de ativação de diversos sistemas, principalmente o nervoso e o límbico, ligados ao raciocínio e às emoções, respectivamente. Se o organismo permanece muito tempo com esse sistema de resposta ao estresse ativado, os efeitos passam a ser nocivos e atingem o hipocampo e o sistema imunológico. Quanto aos efeitos psicológicos e emocionais desta superexposição à eventos estressores, estes “envolvem cansaço, confusão mental, dificuldade de concentração, prejuízo na memória, queda da produtividade irritabilidade, agressividade, apatia, queda da autoestima, desgaste, isolamento, falta de energia, depressão e outras psicopatologias” (BUSNELLO, SCHAEFER e KRISTENSEN, 2009, p.317)

Trazendo essas reflexões para a dimensão da educação, identificamos um processo de retroalimentação preocupante: ao mesmo tempo em que a situação de estresse impacta negativamente a vida escolar, provocando dificuldades de concentração, problemas de memória, comportamento hiperativo e hipersensibilidade emotiva, as dificuldades de aprendizagem no ambiente escolar realimentam o problema, pois provocam a imposição de uma série de estímulos estressores aumentando a

“overdose informacional” com aulas de reforço, recuperação, blocos de exercícios, provas finais e seleções.

“Em um estudo que investigou a frequência e o impacto de eventos estressores em uma amostra de adolescentes, verificou-se que os cinco eventos mais frequentes nessa população foram: ter provas no colégio, discutir com amigo(a)s, morte de algum familiar (que não pais ou irmãos), ter que obedecer às ordens de seus pais e ter brigas com irmãos(ãs) (Kristensen, Leon, D’Incao & Dell’Aglia, 2004), revelando que problemas escolares e familiares são comuns nessa etapa da vida. Segundo Aysan (2001), a ansiedade diante de situações de avaliação acadêmica como testes e provas pode tornar-se uma importante fonte de estresse para os adolescentes, principalmente quando o desempenho influencia oportunidades futuras relacionadas à vida profissional.” (BUSNELLO, SCHAEFER e KRISTENSEN, 2009, p.318)

A partir dessas concepções, pronunciam-se duas correntes opostas, tanto na psiquiatria, quanto na psicologia, para explicar problemas de comportamento e aprendizagem. Uma é chamada de organicista, e defende que não há questões psíquicas: tudo o que há são neurotransmissores e células nervosas, bastando “regular” os níveis de neurotransmissores que tudo irá se resolver. Desta forma, a tendência geral dos organicistas, é prescrever remédios para tratar de sintomas. A outra corrente, dos não-organicistas atribui como causas das dificuldades de aprendizagem as interações que ocorrem entre o indivíduo e o seu meio. Defendem, portanto, o posicionamento de que as causas de muitos problemas não são orgânicas, mas psicossociais, ou seja, emergem de ajustamentos psíquicos às interações socioambientais e podem levar, frequentemente, a problemas orgânicos (em alguns casos, problemas graves).

Em termos evolutivos, a concepção não-organicista sucede e supera a organicista. Isso significa dizer que, contemporaneamente, no tratamento das dificuldades de comportamento e aprendizagem, a tendência esperada é de um aumento na investigação das causas psicossociais, e de uma diminuição na medicalização dos sintomas. No entanto, não é o que se tem verificado. Na realidade, o que vem acontecendo é uma preocupante elevação de explicações organicistas para a compreensão do não aprender de crianças e adolescentes. A retomada de velhos verbetes nos diagnósticos atuais revela isso: “dislexia, disortografia, disgrafia, dislalia, transtornos de déficit de atenção, com hiperatividade, sem hiperatividade e hiperatividade.” (CFP, 2012, p.6) Tais diagnósticos neurológicos geralmente têm como prescrição a medicalização psicotrópica dessas crianças e adolescentes, como vem

ocorrendo com a Ritalina (metilfenidato), que apresentou, num intervalo de cinco anos, um aumento de mais de 2800% de vendas no Brasil.

“Os dados sobre utilização de metilfenidato, droga controlada, tarja preta, e que pode provocar reações adversas, frequentes e graves, como consta em qualquer livro de farmacologia e na própria bula do produto, ministrada a crianças e adolescentes por médicos de várias especialidades com a finalidade de melhorar os sintomas de Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade - TDAH (distúrbio que não raramente está acoplado aos diagnósticos de dislexia), teve um aumento de venda de 71.000 caixas em 2000 para 2.000.000 de caixas em 2010 (dados do IDUM – Instituto de Defesa de Usuários de Medicamentos, 2010) Atualmente, o Brasil é o segundo maior consumidor mundial de metilfenidato situação que nos preocupa sobremaneira. Na cidade de São Paulo, por exemplo, dados recentes da Secretaria Municipal de Saúde (2011), informam que em 2009 foram comprados 110.300 comprimidos da droga; esse número cresce para 180.000 comprimidos em 2010 e até maio deste ano foram comprados 150.000 comprimidos”. (CFP, 2012, p.7)

Denunciando uma situação problema naturalizada neste âmbito, a Psicoterapeuta Cacilda Amorim, do Instituto Paulista de Déficit de Atenção, afirma: “Ao invés de reverem a educação, usam ritalina” (AMORIM, 2011, p.2). Digo que a situação é naturalizada pois, apesar das ciências que abordam os problemas de aprendizagem apontarem para solução na direção da investigação das causas, nós ainda continuamos nos concentrando no tratamento dos sintomas. Em suma, imersos nas horizontalidades contemporâneas distraídas pelo excesso de informação, não enxergamos as demandas pedagógicas camufladas pela falta de comunicação.

Portanto, cientes de que focando nos sintomas, impomos um tratamento psicotrópico sintético das deficiências neurobiológicas do organismo e, investigando as causas, expomos estratégias educativas de resistência social e princípios pedagógicos de (re)existência humana, neste primeiro capítulo objetivamos realizar uma investigação das causas das dificuldades de aprendizagem que atingem os estudantes, de dentro para fora, dando ouvidos às suas vozes.

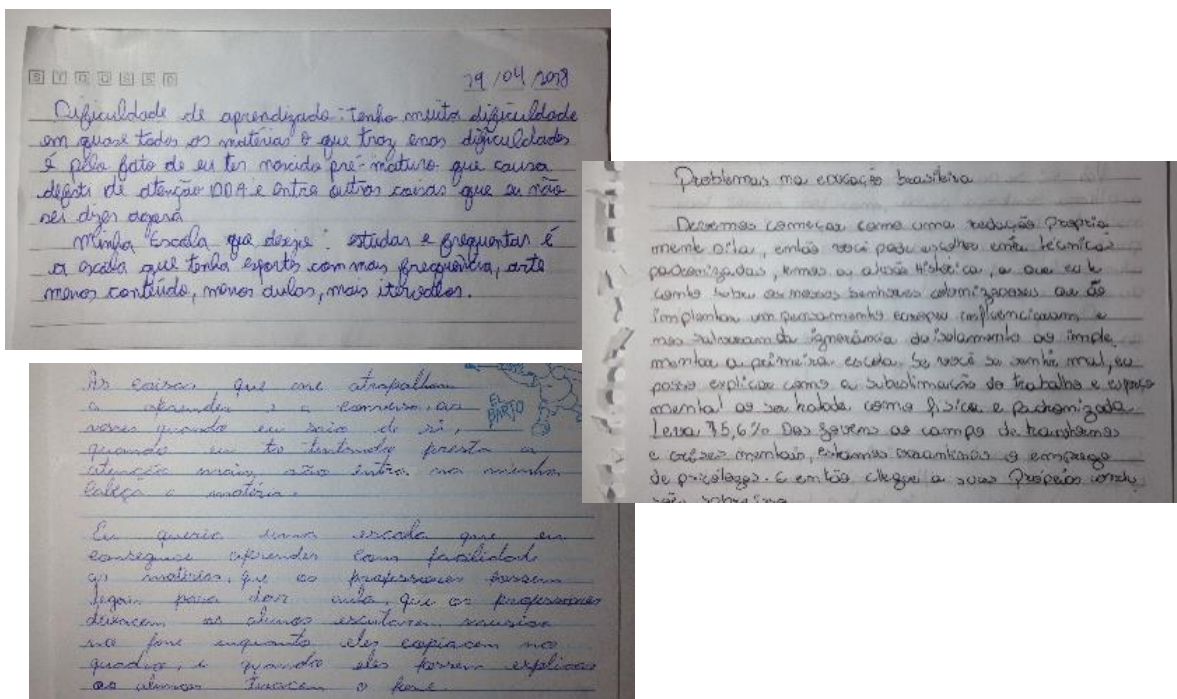
## **1.2 - As demandas dos alunos: horizontalizando o diálogo**

Para alcançar essas respostas, solicitei a cinquenta dos meus alunos, distribuídos aleatoriamente desde o 6º do Ensino Fundamental até a 3ª série do Ensino Médio, em escolas públicas e privadas do município mineiro de Juiz de Fora, que respondessem voluntariamente à seguinte pergunta: Quais fatores dificultam o seu

aprendizado, dentro e fora da escola? A intenção aqui foi investigar as causas das dificuldades de aprendizagem a partir dos principais envolvidos/impactados neste processo: os próprios estudantes. Obtive 47 respostas com diferentes profundidades, mas todas com grande intensidade. Quero expor com isso, que a simples reflexão com os alunos em sala de aula a respeito das dificuldades no aprendizado permitiu a visualização de que há um grande interesse no assunto. Eles querem aprender a aprender.

As respostas foram manuscritas ou digitadas por eles e, além da pergunta a respeito das dificuldades de aprendizagem, também solicitei a eles que descrevessem como seria a escola dos sonhos deles. Foi interessante perceber que eles se dedicaram muito mais a descrever o sonho do que apontar as dificuldades, não que estas últimas tenham sido feitas sem presença, muito pelo contrário, contaram até com uma certa acidez crítica; mesmo assim, mirando a superação dos limites, a juventude continua ensinando que a esperança é motriz enquanto o desespero é paralisante.

**FIGURA 5:** Respostas manuscritas dos alunos

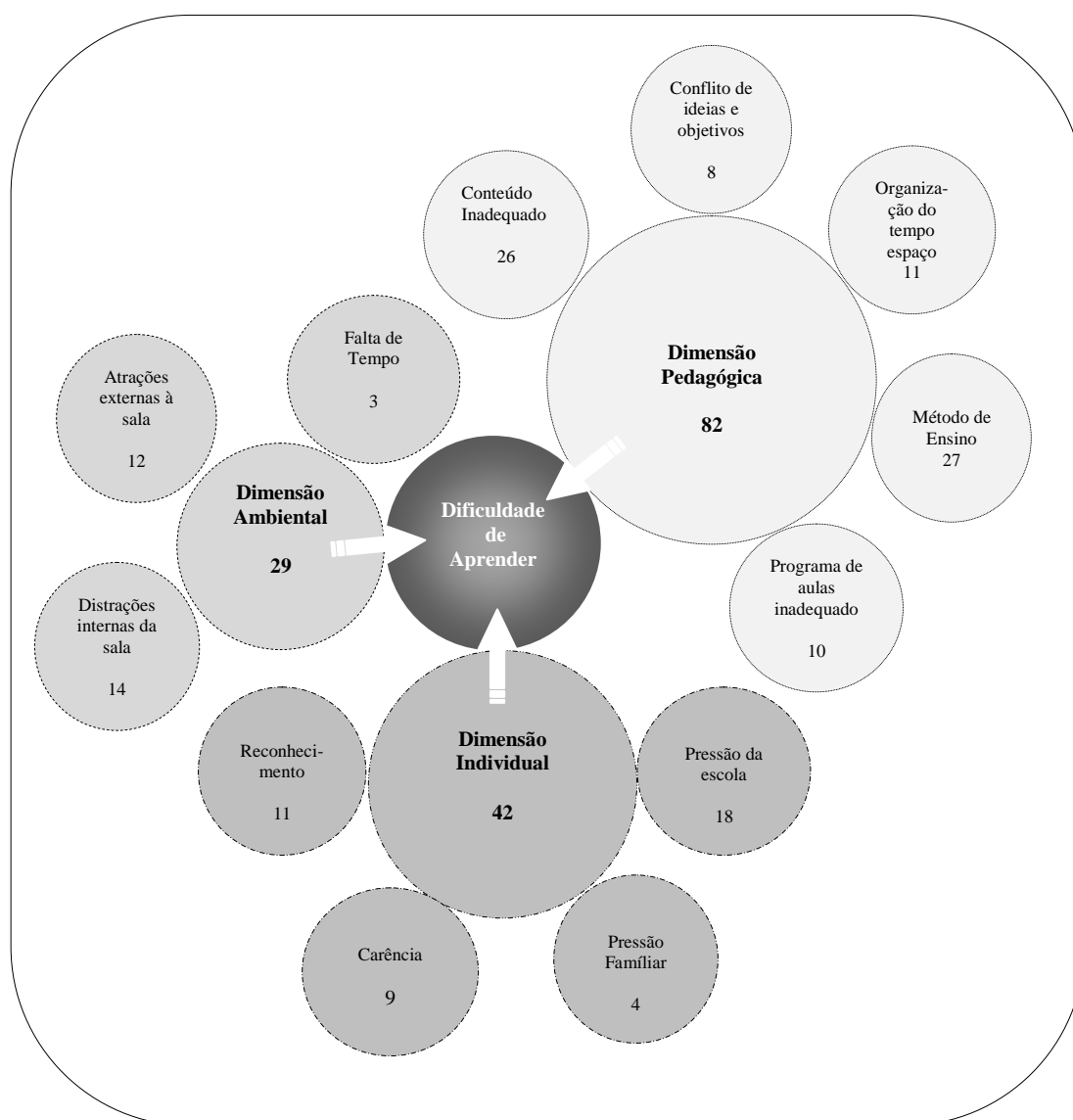


Foram apontados 153 eventos estressores (dificuldades) pelos alunos, agrupados em 18 categorias que, por sua vez, foram agregadas em três grandes grupos centrais: as questões ambientais, individuais e pedagógicas. Tais grupos centrais apresentaram distintas frequências na ocorrência dos eventos estressores, sendo as questões ambientais responsáveis por 20% deles, as questões individuais por 27%, e as

questões pedagógicas por 53% dos problemas apontados como dificultadores da aprendizagem. Além disso, verificamos que enquanto as questões ambientais congregam 3 grupos de eventos estressores, as psicológicas congregam 6 e as questões pedagógicas 9 grupos.

**FIGURA 6** - Síntese das respostas dos alunos a respeito das causas das dificuldades de aprendizagem.

**Quais fatores dificultam o seu aprendizado?**



Fonte: CRUZ, E.C.A.

### 1.2.1 No meio externo, a dimensão ambiental

Tomamos por ambiente tudo aquilo que nos envolve, incluindo, pra além da sua dimensão material, os aspectos imateriais, tais como as silenciosas e poderosas influências subjetivas que os objetos, lugares e pessoas nos provocam. Reunir um grupo de eventos estressores caracterizados como ambiental, significa que concentramos nossa análise nos estímulos que recebemos, de fora para dentro. Dos três grupos que integram a questão ambiental, as distrações internas da sala de aula foram citadas 14 vezes, as atrações externas à sala de aula, 12 vezes e, finalmente, a escassez de tempo, com 3 ocorrências.

Foi interessante perceber que as questões relativas à dimensão ambiental foram muito mais citadas pelos alunos da escola pública (93,3%), enquanto que na escola particular, essa dimensão foi citada 27,5% das vezes. Como sabemos que na realidade da educação pública brasileira costumamos ter uma estrutura física escolar de qualidade inferior e muito mais sobrecarregada do que a particular, é esperado que esse fator ambiental incomode mais os estudantes do setor público. No entanto, é estranho que apenas 6,7% destes alunos tenham citado questões individuais ou pedagógicas como sendo prejudiciais ao seu aprendizado, pois, como professor atual deles, recebo informações sobre as condições familiares e cotidianas dos alunos e sei, portanto, que de forma geral o contexto deles é muito mais duro e agressivo do que os alunos da escola particular.

A percepção que se instaura é de que existe uma falta de consciência deste grupo de estudantes (do ensino público) sobre si mesmos. Algumas falas deles denotam que se sentem incapazes: *“o que me atrapalha a estudar sou eu mesmo, que tenho problema!”*(K.M-7º ano), ou então: *“minha dificuldade é que eu saio de si. Não tenho capacidade de concentrar, fico tentando prestar atenção, mas não entra nada mais na minha cabeça”* (J.C. - 8º ano). É igualmente curioso, e preocupante, perceber que eles citam implicitamente eventos estressores de origem psicológica ou pedagógica, como sendo ambientais, não reconhecendo a origem real da dificuldade. É como se eles se sentissem tão pequenos, que tudo o que está no ambiente fica enorme. Diante da sensação de incapacidade de lidar com o que os envolve, toda perturbação parece vir do meio externo.

Voltando aos três grupos que integram a questão ambiental, ressalto as atrações externas e as distrações internas, que juntas concentraram 89,6% das

ocorrências do grupo. Quando classificamos como atrações externas, nos referimos a estímulos que ocorrem no momento e desviam a atenção do aluno, tais como conversas e barulhos incômodos durante as aulas. No caso de distrações internas, estamos nos referindo a quando o aluno “*viaja, voa*” no pensamento, ou seja, quando ele está presente fisicamente, mas ausente em pensamento. Essas últimas, inclusive, foram as mais frequentes dentre os eventos estressores relatados no grupo das questões ambientais. O desafio não é só focalizar a atenção em meio às atrações externas, mas manter este foco ativo, superando as distrações internas. A demanda aqui é por um ambiente educativo, ou seja, um ambiente preparado para ativar e manter a atenção e a concentração dos estudantes.

### 1.2.2 No meio interno, a dimensão individual

Abordamos aqui como questões individuais o grupo de eventos estressores centrais nas dificuldades de aprendizagem, que estimulam primordialmente a dimensão interna do indivíduo. Digo primordialmente pois todas as dimensões de grupos estressores, sejam eles ambientais, individuais ou pedagógicos, acabam por influenciar o indivíduo. No entanto, no caso da dimensão ambiental, o estímulo primordial é externo; e no caso da dimensão pedagógica, o estímulo reside na membrana de interação entre o indivíduo e o ambiente.

Concentrando o foco no grupo das questões individuais, vislumbramos os seguintes estressores com as respectivas frequências de ocorrência: Pressão da escola (42,8%), Carência de um espaço pessoal (21,4%), Reconhecimento (26,2%), Pressão familiar (9,5%). Analisando esses geradores de dificuldades de aprendizagem, percebe-se a possibilidade de reuni-los em dois subgrupos: a pressão da escola, das provas e seleções e das famílias, somando 52,3% das ocorrências, no subgrupo das cobranças; e a baixa autoestima, a carência de um tempo pessoal, e a falta de reconhecimento, somando 47,7% das ocorrências, no subgrupo das carências. Podemos reparar que há um equilíbrio entre os subgrupos de eventos estressores: cobranças e carências.

Em suma, aprofundando o olhar na dimensão do indivíduo, identificamos que a principal cobrança sentida pelos alunos é relativa à escola e suas provas, e ao sistema educacional com suas seleções. No caso das carências, o maior peso foi da necessidade de um espaço/tempo pessoal para socialização, para o autoconhecimento ou até mesmo para o próprio amadurecimento, como demonstram esses depoimentos: “*a*



*maior dificuldade é que temos muitas aulas, que tomam todo o tempo e nos cansam. Não temos mais tempo para nada além de estudar [...] Muita pressão para sermos alunos e pessoas perfeitas, passando em boas universidades, em bons cursos (que de preferência dêem muito dinheiro) e ajudando a escola nas estatísticas.” (C.A-1ºE.M.) - “O que dificulta o meu aprendizado (estudos), é que não consigo prestar atenção porque fico achando que eu não sou capaz, é muita pressão psicológica que eu me distraio.[...] Precisamos de professores mais positivos que acreditem no potencial do aluno” (V.M.- 1ºE.M.)*

O desafio aqui dessa dimensão do indivíduo tem a ver com as emoções. Para despertar a atenção nela, é preciso oferecer segurança e motivação; para manter a concentração, é preciso alcançar a autoafirmação e o desenvolvimento da resiliência, ou seja, da capacidade adaptativa de suportar pressões externas e frustrações internas, sem se distrair. A demanda aqui é por um empoderamento dos estudantes, por um estímulo ao desenvolvimento das potências individuais.

### 1.2.3 Na interação, a membrana pedagógica

A dimensão das questões pedagógicas se destacou na nossa investigação como sendo o principal grupo de eventos estressores que dificultam o aprendizado. Com uma frequência de 53,6%, maior do que a soma dos outros dois grupos, as questões pedagógicas de revelam como centrais na estratégia de redução do déficit de atenção generalizado nas horizontalidades cotidianas distraídas dos estudantes brasileiros. Reunimos neste grupo cinco tipos de eventos estressores, com as suas respectivas frequências: Método de ensino inadequado (32,9%), Conteúdos programáticos inadequados (31,7%), Organização do tempo e do espaço escolar (13,41%), Programa de disciplinas deficiente (12,2%), Conflitos ideológicos com as perspectivas da educação hegemônica (9,75%).

Se unificarmos aqui os métodos e conteúdos com os programas de ensino, todos julgados como inadequados, teremos uma correspondência de 76,8% dos eventos estressores que dificultam a aprendizagem, referentes às estratégias educativas na dimensão do pedagógico. Os outros dois eventos estressores restantes, Organização do tempo e do espaço escolar e Conflitos ideológicos com o sistema educativo, representam, de certa forma, discordâncias organizacionais. Se agrupados, estes eventos totalizam 23,16% das dificuldades de aprendizagem na dimensão pedagógica.

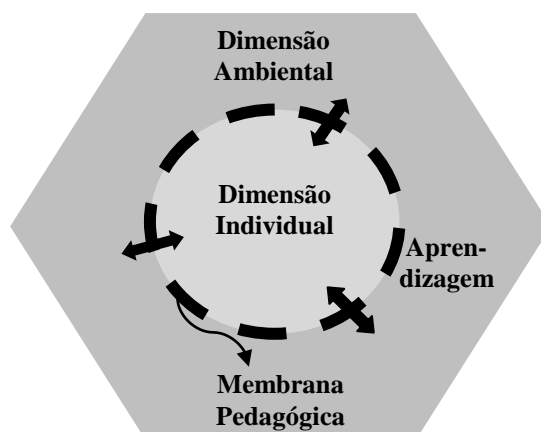
Realinhamento ideológico, metodológico e organizacional do sistema pedagógico hegemônico é o que demandam, nessa dimensão analisada, os alunos entrevistados.

O termo pedagogia, do grego antigo [*paidagogós*], era inicialmente composto por [*paidos*] (“criança”) e [*gogía*] (“conduzir” ou “acompanhar”). Outrora, o conceito fazia portanto referência ao escravo que levava os meninos à escola, ou seja, traz o sentido de conduzir, ajustar o contato do indivíduo com o ambiente, sob a ótica do ensino e da educação. Para Dermeval Savianni, pedagogia é a teoria da prática educativa e denota o modo de operar, de realizar o ato educativo. Em suma, temos na pedagogia o conjunto de estratégias metodológicas e práticas capazes de mediar uma interação resiliente entre o indivíduo e o ambiente, promovendo, com isso, a educação.

Ajustar a pedagogia às necessidades do indivíduo e aos contornos do ambiente que o educa é o desafio. Tanto essa pesquisa quanto muitas outras já apontam esse caminho. A própria legislação brasileira relativa à dimensão educacional apresenta uma série de princípios libertários provedores de pedagogias autônomas, mas por algum motivo, a execução prática não tem acompanhado a evolução teórica. Assim como acontece na medicalização da educação, a questão pedagógica fica invisibilizada, e o é devido ao seu caráter estratégico em termos de dispositivo de manipulação cultural de longo prazo. Resolvendo os limites das questões pedagógicas, solucionamos, inclusive, os eventos estressores da dimensão do indivíduo (tais como o Reconhecimento do indivíduo, e a pressão da escola e suas provas). Não obstante, a resolução pedagógica também influi na dimensão ambiental, reduzindo as atrações externas, ao ser mais interessante; e minimizando as distrações internas, ao ser mais significativa.

Portanto, a dimensão pedagógica se revela como a membrana seletiva que ajusta e viabiliza a interação entre a dimensão individual e a ambiental, sendo peça fundamental na tentativa de reduzir as crescentes demandas dos estudantes brasileiros por auxílio nos processos de aprendizagem. Ao mesmo tempo em que essa interação pedagógica desponta como uma das causas centrais das dificuldades de aprendizagem, ela pode ser a chave mestra para a reversão do processo educativo alienante que está em curso. A demanda aqui é por uma multiplicidade pedagógica capaz de instigar, atrair e fazer convergir o interesse dos estudantes.

**FIGURA 7 - A interação Indivíduo e Ambiente via membrana pedagógica.**



Fonte: CRUZ,E.C.A

### **1.3 - As demandas dos professores - transversalizando o olhar**

Se vivemos um contexto contemporâneo de overdose informacional, e o professor nesse meio é aquele responsável pela manutenção do bom funcionamento da membrana pedagógica que faz a mediação certa entre o indivíduo e o ambiente educador que o cerca; deduzimos que, na atualidade, um dos maiores desafios do ato educativo é lidar com a mediação entre uma infinidade de informações a se conhecer, e as demandas digitais de uma geração instantânea a se ensinar.

De acordo com os estudos a respeito dos *Dilemas e desafios da função docente na sociedade atual: os sentidos da mudança*, da professora Regina Cely de Camos Hagemeyer, doutora em educação pela USP, a maioria de nós, professores, é formada a partir de pressupostos da modernidade, mas temos que atuar num contexto pós-moderno. Sendo o professor um agente produtor de sua prática a partir das necessidades do aluno, frequentemente falta-nos base formativa para produzir a prática exigida pela nossa atividade laboral contemporânea. Pode-se dizer, portanto, que “o professor vem travando diariamente uma luta entre o novo e o velho, o estabelecido e o não-reconhecido, decidindo entre o que deve ou não ser alterado” (ALONSO, 1999, p. 16).

Vejamos o dilema, portanto, deste ser professor na contemporaneidade brasileira: precisa atender à intensificação das exigências administrativas e à multiplicidade das demandas pedagógicas, a partir de uma formação ultrapassada,

contando com materiais escassos e estudantes distraídos, motivado por um reconhecimento depressivo e um salário insuficiente. Diante da exposição há tantos eventos estressores, o professorado brasileiro padece de *mal-estar docente*.

O espanhol José Manuel Esteve Zaragoza, catedrático em teoria da educação na Universidade de Málaga, em seu livro sobre a sala de aula e a saúde dos professores (ESTEVE, 1999), descreve o que chama de *mal-estar docente*, como o conjunto de reações dos professores, como grupo profissional que se desajusta frente à mudança social. Destaca fatores de primeira ordem, que incidem diretamente sobre a ação do professor na sala de aula (imposições administrativas, isolamento etc.), provocando emoções negativas, e de segunda ordem, as condições ambientais do contexto onde exerce a docência (falta de tempo, material adequado, excesso de alunos, condições salariais precárias), com ação direta sobre a motivação e desempenho na função. Esteve sistematiza assim seus indicadores do mal-estar docente:

**“Como fatores contextuais são referidos:**

- modificação no papel do professor (por exemplo as novas funções decorrentes da burocratização da profissão) e dos agentes tradicionais de socialização (por exemplo a transferência de papéis educativos da família para a escola);
- função do docente (contestação e contradições);
- modificação do contexto social (por exemplo a multiculturalidade e a exigência de inclusão)
- redefinição dos objetivos do sistema de ensino e o avanço do conhecimento (por exemplo a massificação do ensino e as constantes alterações metodológicas pedagógicas);
- fragilização social da imagem do professor.

Como fatores principais são apontados:

- debilidade dos recursos materiais e condições de trabalho face às necessidades educativas;
  - violência nas instituições escolares;
  - esgotamento docente e a acumulação de exigências sobre o professor.”
- (ESTEVE, APUD PICADO, L. 2009, p. 3)

Buscando uma simplificação destes indicadores do mal-estar docente (ESTEVE, 1999), os sistematizamos como fatores dificultadores do ato de ensinar, e visualizamos o seguinte:

**FIGURA 8** - Indicadores do mal-estar docente sistematizados como dificultadores do ato de ensinar



Fonte: CRUZ, E.C.A

Ao distribuir as frequências dos oito eventos indutores de mal-estar docente obtidos na pesquisa de Esteve, pelos seis fatores dificultadores acima, sistematizados por nós, alcançamos algumas frequências que demonstram diferentes pesos dentre os mesmos. Nos fatores contextuais, a necessidade de atualização frente ao ambiente educativo múltiplo obteve a maior frequência (37,5%) dentre as dificuldades, seguida das constantes alterações pedagógicas burocráticas com 25% e com o menor peso nas dificuldades contextuais, o reconhecimento social com 12,5%. Já com os fatores principais, o maior peso foi atribuído à carga de trabalho excessivo, seguido das exigências administrativas e da debilidade instrumental de trabalho.

Sintetizando as dificuldades e demandas dos alunos dos professores, temos:

**TABELA 2:** Dificuldade e demandas de alunos e professores

<b>Dimensões</b>	<b>Dificuldades alunos</b>	<b>Dificuldade professores</b>
Ambiental	Distrações ambientais	Condições precárias de trabalho
Individual	Cobranças individuais	Carga de trabalho excessiva
Pedagógica	Imposição pedagógica	Adaptação ao ambiente múltiplo
<b>Dimensões</b>	<b>Demanda alunos</b>	<b>Demanda professores</b>
Ambiental	Ambiente educativo favorável	Instrumentalização técnico-didática
Individual	Empoderamento	Valorização humano-social-salarial
Pedagógica	Multiplicidade pedagógica	Formação de competência científica

Fonte: CRUZ, E.C.A.

Nas duas situações de demanda, a dos alunos e a dos professores, percebemos a centralidade da dimensão pedagógica frente às questões ambientais e individuais, justamente por ser esta primeira o viés interativo entre as outras. No caso específico dos alunos, desenvolvendo o empoderamento, podemos até propiciar um ambiente educador menos distrativo; da mesma forma que por meio de um ambiente educador é possível estimular o empoderamento. No entanto, em nenhum dos dois casos isolados, por meio do ambiente educador, ou pelo empoderamento, é possível promover a multiplicidade pedagógica. Somente desenvolvendo a multiplicidade pedagógica, tornamo-nos capazes de empoderar as individualidades e promover um ambiente educador que favoreça a concentração e potencialize o ato educativo.

Refletindo agora sobre as necessidades específicas dos professores para que estejam em condições de atender às demandas apresentadas pelos alunos, percebemos que são requeridas três capacidades básicas que caracterizam o trabalho docente (HAGEMEYER, 2004, p.3): as competências técnico-didáticas, as humano-sociais e a competência científica. Levando em conta que as competências técnico-didáticas estão relacionadas ao ambiente externo ao professor, e que as competências humano-sociais são referentes à sua dimensão individual, e a competência científica se liga à dimensão pedagógica, por possibilitar a aquisição de novas estratégias metodológicas e práticas de interação entre o indivíduo e o seu ambiente educador, esta última se mostra estratégica, uma vez que, assim como no caso dos alunos, por meio desta, se alcança as demais. Ou seja, no contexto contemporâneo, alcançando verdadeiramente a formação de uma competência científica no âmbito pedagógico, se torna mais viável alavancar a valorização humano-social e financeira do professor, bem como o fomento de uma instrumentalização técnico-didática mais afinada com a promoção da multiplicidade pedagógica requerida pelos alunos.

#### **1.4 - As 20 metas do PNE: verticalizando a articulação**

As investigações têm apontado para a dimensão pedagógica enquanto chave estratégica de reversão do processo em curso. No entanto, tanto no caso dos alunos, quanto dos professores, a reorientação pedagógica depende de mudanças sistêmicas nas organizações que, verticalmente, articulam o processo educacional brasileiro, que, diga-se de passagem, dispõe de uma legislação educacional bastante progressista em vários

aspectos, mas que, mesmo assim, mantém uma prática docente engessada num passado conservador.

O que há de errado na educação brasileira, que faz como que geração após geração, se perpetuem o racismo, o eurocentrismo e o fetichismo epistêmico da ciência moderna, que nos subalternizam e não permitem o afloramento de novas “velhas” pedagogias locais, adaptadas à nossa cultura múltipla?

“Outro saber de que não posso duvidar no momento, [...] é o de que, como experiência especificamente humana, a educação é uma forma de intervenção no mundo. Intervenção que além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos implica tanto o esforço de reprodução da ideologia dominante quanto o seu desmascaramento.

[...]Do ponto de vista dos interesses dominantes, não há dúvida de que a educação deve ser uma prática imobilizadora e ocultadora de verdades. Toda vez, porém, que a conjuntura o exige, a educação dominante é progressista à sua maneira, progressista “pela metade”. (FREIRE, 1996, p.110 e 111)

É justamente o caráter político da pedagogia enquanto estratégia de reprodução/supressão cultural que camufla as discussões centrais a respeito da solução de dificuldades de aprendizagem no contexto contemporâneo. Analisando, por exemplo, a implementação atual do Plano Nacional de Educação (SASE/MEC, 2014), uma ferramenta destinada a aprimorar a articulação federativa entre os entes responsáveis pela educação no Brasil, verificamos que as 20 metas propostas para serem alcançadas na década atual no cenário educacional brasileiro são absolutamente neutras, ou seja, em nenhuma delas percebemos alguma indicação de mudança ou inovação nas abordagens pedagógicas.

Buscando compreender esse fato de forma mais profunda, é relevante ressaltar que o sistema educacional brasileiro funciona a partir de um pacto federativo em que cada ente da federação assume uma parte das responsabilidades pela garantia constitucional do direito à Educação. Isso é definido na Constituição Federal de 1988, que em seu Capítulo III (Seção I, Da Educação), determina os papéis de cada ente federativo no cumprimento da garantia do direito à educação:

“À União cabe organizar o sistema federal de ensino, financiar as instituições de ensino federais e exercer, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, para garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos estados, ao Distrito Federal e aos municípios. Os municípios devem atuar prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil; os estados e o Distrito Federal, prioritariamente nos ensinos fundamental e médio.” (art. 211, §§ 1º, 2º e 3º).

Conforme exposto na publicação da Secretaria de articulação com os sistemas de ensino, do Ministério da Educação: *Planejando a próxima década - Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação*: apesar da definição de responsabilidades na articulação federativa, ainda não há normas de cooperação suficientemente regulamentadas para que isso ocorra. Este fato faz com que existam lacunas que resultam em descontinuidade de políticas, desarticulação de programas, insuficiência de recursos, entre outros problemas que são históricos no Brasil. (SASE/MEC, 2014) No entanto, isso não é visto de forma negativa pelo governo, que afirma, na mesma publicação, que o PNE significa também uma oportunidade:

“[...]se as diferentes esferas de governo têm compromissos comuns, terão resultados mais efetivos e recursos otimizados se planejarem suas ações de maneira integrada e colaborativa. Além desses claros benefícios, ao realizarem essa tarefa, os gestores indicarão caminhos concretos para a regulamentação dos pactos federativos nacionais em torno da política pública educacional, estabelecendo o primeiro desenho para o Sistema Nacional de Educação” (SASE/MEC, 2014, p.8)

Prosseguindo nesse intuito, o PNE distribui suas 20 metas em 4 grandes grupos: o primeiro é constituído de metas estruturantes para a garantia do direito à educação básica com qualidade, que dizem respeito ao acesso, à universalização da alfabetização e à ampliação da escolaridade e das oportunidades educacionais. 45% das metas se destinam ao cumprimento dessa primeira proposição. O segundo grupo de metas diz respeito especificamente à redução das desigualdades e à valorização da diversidade, caminhos imprescindíveis para a equidade, com 10% das metas do PNE sendo destinadas à esse objetivo. Um terceiro bloco de metas trata da valorização dos profissionais da educação, considerada estratégica para que as metas anteriores sejam atingidas, esse grupo concentra 20% das metas do PNE. Finalmente, um quarto grupo de metas que, referindo-se ao ensino superior, objetiva ampliar o acesso e a qualidade da graduação e da pós-graduação no país, contando com 15% das metas do PNE destinadas para este fim.

**“- Metas estruturantes para a garantia do direito à educação básica com qualidade:**

**Meta 1:** universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 a 5 anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches.



**Meta 2:** universalizar o ensino fundamental de 9 anos para toda a população de 6 a 14 anos e garantir que pelo menos 95% dos alunos conclua essa etapa na idade recomendada.

**Meta 3:** universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos e elevar a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85%.

**Meta 5:** alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º ano do ensino fundamental.

**Meta 6:** oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% dos(as) alunos(as) da educação básica.

**Meta 7:** fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb: 6,0 nos anos iniciais do ensino fundamental; 5,5 nos anos finais do ensino fundamental; 5,2 no ensino médio.

**Meta 9:** elevar a taxa de alfabetização da população com 15 anos ou mais para 93,5% até 2015 e erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% a taxa de analfabetismo funcional.

**Meta 10:** oferecer, no mínimo, 25% das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional.

**Meta 11:** triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% da expansão no segmento público.

**- Metas estruturantes para redução das desigualdades e à valorização da diversidade:**

**Meta 4:** universalizar, para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.

**Meta 8:** elevar a escolaridade média da população de 18 a 29 anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 anos de estudo no último ano de vigência deste plano, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no País e dos 25% mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados ao IBGE.

**- Metas para valorização dos profissionais da educação:**

**Meta 15:** garantir, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

**Meta 16:** formar, em nível de pós-graduação, 50% dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos(as) os(as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.

**Meta 17:** valorizar os (as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica, de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos(as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE.

**Meta 18:** assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de planos de carreira para os(as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de carreira dos(as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional.

**- Metas referentes ao Ensino Superior:**

**Meta 12:** elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% e a taxa líquida para 33% da população de 18 a 24 anos, assegurada a qualidade

da oferta e expansão para, pelo menos, 40% das novas matrículas, no segmento público.

**Meta 13:** elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para 75%, sendo, do total, no mínimo, 35% doutores.

**Meta 14:** elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação stricto sensu, de modo a atingir a titulação anual de 60.000 mestres e 25.000 doutores.” (SASE/MEC, 2014, p.9-13)

De forma sintética, examinando a imposição vertical dos direcionamentos do Sistema Nacional de Educação, percebemos que as metas se concentram no provimento de estruturas físicas e na elevação do acesso e da produtividade escolar (dentro dos índices hegemônicos já estabelecidos, como o IDEB, por exemplo). Isso tanto para o corpo discente, quanto para o docente. Há metas que versam sobre a ampliação do acesso à formação de capacidade científica do corpo docente; no entanto, dentro dos mesmos moldes que já vem sendo feita, ou seja, “mais do mesmo”. Também encontramos a meta 17 fazendo menção à questão da valorização financeira do educador; no entanto, considera apenas equiparar seu rendimento médio ao dos(as) demais profissionais com escolaridade equivalente. Nenhuma meta se refere diretamente às demandas ambientais dos alunos (ambiente educador) e nem dos professores (instrumentalização técnico-didática), tampouco à dimensão individual e pedagógica dos alunos (empoderamento e adaptação pedagógica ao ambiente múltiplo).

### **1.5 - Considerações iniciais:**

Em suma, sem oferecer diferentes perspectivas, o Plano Nacional da Educação prevê para a década vigente a insana reprodução ampliada do contexto atual de overdose informacional, ambiente educativo alienante e debilidade cognitiva generalizada. Insana, pois, lembrando uma citação erroneamente atribuída a Albert Einstein, mas acertadamente cabível neste contexto, insanidade é continuar fazendo sempre a mesma coisa e esperar resultados diferentes. (BRONW, 1983)

No entanto, o que se põe a partir da discordância desses direcionamentos contemporâneos das políticas educacionais brasileiras não é uma proposta de ruptura, pois se o propuséssemos, estaríamos agindo de forma estanque, tal qual o sistema que criticamos costuma proceder. O convite aqui é o da superação, pois, como nos elucida Paulo Freire, a superação, e não a ruptura, se dá na medida em que a curiosidade ingênua, sem deixar de ser curiosidade, pelo contrário, continuando a ser curiosidade, se

criticiza. Ao criticizar-se, torna-se curiosidade epistemológica e, então, conota seus achados de maior exatidão. (FREIRE, 1996)

A demanda é por criatividade, que não existe sem a curiosidade, sem uma curiosidade indagadora “que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos.” (FREIRE, 1996, p.35) Lançando essa curiosidade epistemológica sobre a dimensão das demandas pedagógicas na contemporaneidade da educação brasileira, torna-se premente o desmascaramento da reprodução ideológica dominante por meio de uma educação imobilizadora e ocultadora de verdades. É o que pretendemos realizar nos concentrando, a partir daqui, na investigação da imposição epistemológica da colonialidade na dimensão pedagógica do Brasil.

## CAPÍTULO 2:

### A IMPOSIÇÃO DA COLONIALIDADE NAS IDEIAS PEDAGÓGICAS NO BRASIL

#### Introdução:

Imposição é um substantivo feminino que designa a ação de impor. Segundo o dicionário contemporâneo da língua portuguesa Caldas Aulete, *impor* é um verbo transitivo que traz diferentes interpretações, dependendo das preposições que o complementam. Se acompanhado das preposições *em* ou *sobre*, por exemplo, indica dar, pôr sobre ou em cima de algo ou alguém, ou seja, denota uma ação de doação, de disposição. Porém, se acompanhado da preposição *a*, significa estabelecer, tornar obrigatório, constringer a observar, fazer sofrer, infligir, imputar, infundir, inculcar, condenar a satisfazer, a cumprir e a aceitar; reprimir, refrear, fazer calar, proibir as falas, ser introduzido pela força às coisas, fazer aceitar à força ou com sacrifício, fazer acreditar dolorosamente. (AULETE, 1974, p.1920) É incrível o que a mudança de uma preposição é capaz de causar; passamos de um gesto de oferecimento ao outro, para um processo de submissão do eu.

Esse processo de submissão derivado da colonialidade, se dá por meio da imputação de intersubjetividades subalternizantes. Entendendo a intersubjetividade como a relação entre sujeitos, e a imputação de subalternidades como sendo a introdução de um sentimento de inferioridade entre estes sujeitos, concluímos que a imposição da colonialidade significa fazer aceitar à força a introdução de sentimentos inferiorizantes nas relações inter-pessoais, através das esferas do trabalho, do conhecimento e da autoridade.

No âmbito da imposição e manutenção deste processo, se refletirmos que as esferas do trabalho e da autoridade se fundamentam e se estruturam pela esfera do conhecimento, visualizamos a centralidade estratégica da educação no processo de implantação da colonialidade. Por isso, nessa investigação realizaremos um mergulho temporal na história das ideias pedagógicas no Brasil, objetivando encontrar os rastros da implantação epistemológica da colonialidade no nosso sistema de ensino e,

consequentemente, na nossa sociedade. A intenção dessa busca é encontrar caminhos que nos possibilitem desarmar, por meio da educação, esse sentimento subalterno que invisibiliza a riqueza cultural do nosso povo e esmorece a capacidade de reação social frente aos abusos seculares de poder, no nosso saber, e no nosso fazer.

## **2.1 - As linhas abissais e o passado sem futuro.**

Quando penso no Brasil de ontem, coleciono perguntas: será que se os índios tivessem descoberto e conquistado os europeus, eles teriam igual direito a ocupar as terras? Por quantos pesos? Com quais mentiras? Que civilidade é essa a do mundo moderno ocidental, que lançou no abismo do esquecimento toda uma miríade de saberes e fazeres dos negros que ergueram o Brasil menino? E dos índios, que há milênios sonham e cultivam as culturas dessas terras? Sem falar no casamento disso tudo com a herança cultural da Europa latina, especialmente a Ibérica e a Itálica. Quantas potências tem esse ser brasileiro? Por que não se liberta? Que poder é esse que desde lá, limita tanto o saber e o querer daqui?

Remetendo ao princípio desse encontro, do colonizador com o colonizável, no bojo das grandes invasões marítimas na América, verifica-se a instituição de linhas imaginárias que distinguem os valores dos povos do lado de lá e de cá. Do lado de lá da linha, vigoram a verdade, a paz e a amizade; do lado de cá, a lei do mais forte, a violência e a pilhagem. “O que quer ocorra do outro lado da linha não está sujeito aos mesmos princípios éticos e jurídicos que se aplicam deste lado.” (SANTOS e MENESES, 2009, p.27)

A própria justificativa imperialista que inocentava o processo colonial exploratório na América residia sobre a argumentação de que os ameríndios, os povos do lado de cá da linha, eram selvagens sem alma, que precisavam ser salvos pelo nome de Deus ou pelas luzes da civilização moderna ocidental. No entanto, não se verificava na sociedade civil européia a intenção de auxiliar os povos nativos das colônias a abandonarem tal estado primitivo e passarem à civilidade; mas, ao contrário, era visível o contínuo esforço para mantê-los onde estavam, imperceptíveis, inclusive para si mesmos.

Desde lá, o que de fato separa a sociedade civilizada européia da América primitiva é um véu, que invisibiliza o presente criado do lado de cá, reinventando-o, do lado de lá, como um passado sem futuro. Esse comportamento revela que “a

modernidade ocidental não significou o abandono do estado de natureza e a passagem à sociedade civil, significou a coexistência dessa sociedade civil com o estado de natureza, separados, por uma Linha Abissal.” (SANTOS e MENESES, 2009, p.30), ou seja, a humanidade moderna não se concebe sem a existência de uma sub-humanidade moderna. Porém, para tanto era preciso ocultar a valorosa humanidade do lado de cá da linha; para camuflar os prejuízos humanos, culturais e ambientais causados pelos sistemáticos etnocídios avassaladores da exploração mercantilista, e ainda validar a justificativa, primeiro divina e depois científica, do empreendimento colonial como sendo uma missão santa, justa e humana de resgate civilizacional.

Tais linhas abissais, segundo Boaventura de Souza Santos (2009), podem ser classificadas como epistemológicas ou jurídicas. As primeiras interferem nos processos de aquisição, transmissão e reprodução de conhecimentos locais e agem induzindo um estranhamento completo às práticas culturais locais que, por sua vez, produz processos de autonegação dos nativos. A segunda dimensão, a jurídica, se fundamenta no argumento do *anima nullis*, ou seja, na concepção dos povos selvagens como seres sem alma, desprovidos de humanidade e, conseqüentemente, de direitos.

Essa desumanização dos gentios, que serviu de base legal para a imposição da exploração colonial, primeiro pela desqualificação das epistemologias locais, e depois pela legalidade jurídica da nulidade de direitos aos sub-humanizados, se fez pela implementação de uma lógica de apropriação/violência deste lado da linha, para garantir a manutenção inquestionável da lógica regulamentação/ emancipação do lado de lá da linha. É pela imposição da primeira (apropriação/violência) aqui, que se garante o não questionamento da segunda (regulação/emancipação) lá.

O tempo passou, e a realidade abissal se mantém. “Ainda hoje, como então, a criação, e ao mesmo tempo a negação do outro lado da linha, fazem parte integrante de princípios e práticas hegemônicos”. (SANTOS e MENESES, 2009, p.31) Greenwich, Tordesilhas, Cortina de Ferro, Paralelo 38°N, Bantustões, Linha da Pobreza, Muro do Mexico, Fosso da Turquia, muros do condomínio e um Equador sócio-econômico; de lá até aqui, linhas abissais cercam a rica escassez moderno-colonizante, da pobre abundância primitivo-colonizável.

Tendo como referência a contemporânea linha abissal do Equador sócio-econômico-cultural, evidencia-se um norte central e lembrável, sobre um sul periférico e esquecível. Revela-se, do outro lado da linha, a epistemologia do norte, legítima, obrigatória e hegemônica; que insiste em padronizar e homogeneizar o lado de cá da

linha, a partir das referências sociais econômicas e culturais do lado de lá. Procurando rastrear as raízes do processo de imposição dessa epistemologia colonizante na educação brasileira, encontrei uma excelente base histórica analítica no trabalho “História das ideias pedagógicas no Brasil”, do pesquisador Dermeval Saviani:

## 2.2 - “Norteando” a história das ideias pedagógicas no Brasil

Retratando um longo esforço de pesquisa, o autor e uma equipe de bolsistas trabalharam dezessete anos sobre o seguinte problema: compreender o pensamento pedagógico brasileiro a partir da identificação, classificação e periodização das principais concepções educacionais. Nesta investigação o autor começou construindo uma periodização distribuída em oito períodos; no entanto, no decorrer do aprimoramento da pesquisa, esta distribuição passou a abranger quatro períodos distribuídos nas seguintes fases:

**1º Período:** (1549 - 1759): Monopólio da vertente religiosa da pedagogia tradicional:

Fase 1: Uma pedagogia brasílica ou período heroico (1549 - 1599)

Fase 2: Institucionalização da pedagogia jesuítica ou o *Ratio Studiorum* (1599 - 1759)

**2º Período** (1759 - 1932): Coexistência entre as vertentes religiosa e leiga da pedagogia tradicional:

Fase 1: Pedagogia Pombalina - ideias pedagógicas do Despotismo Esclarecido (1759 - 1827)

Fase 2: Desenvolvimento da pedagogia leiga: ecletismo, liberalismo e positivismo (1827 - 1932)

**3º Período** (1932 - 1969): Predominância da pedagogia nova:

Fase 1: Equilíbrio entre pedagogia tradicional e pedagogia nova (1932 -1947)

Fase 2: Predomínio da influência da pedagogia nova (1947 - 1961)

Fase 3: Crise da pedagogia nova e articulação da pedagogia tecnicista (1961 - 1969)

**4º Período** (1969 - 2001): Configuração da concepção pedagógica produtivista:

Fase 1: Predomínio da pedagogia tecnicista, manifestações da concepção analítica de filosofia de educação e concomitante desenvolvimento da visão crítico-reprodutivista (1969 - 1980)

Fase 2: Ensaio contra-hegemônicos: pedagogias da “educação popular”, pedagogias da prática, pedagogia crítico-social dos conteúdos e pedagogia histórico-crítica (1980 - 1991)

Fase 3: O neopodutivismo e suas variantes: neoescolanovismo, neoconstrutivismo e neotecnicismo” (1991 - 2001). (SAVIANI, 2013, p.19 e 20)

Para a finalidade do nosso estudo, traremos ao trabalho as resenhas do primeiro e do segundo período descritos por Saviani, por abrangerem do princípio do período colonial até o fim da república velha no Brasil, período em que, de acordo com a nossa tese, se encontram as raízes da imposição epistemológica do norte na educação brasileira.

### **2.3 – As ideias pedagógicas no Brasil**

#### 2.3.1 - Colonização e Educação.

##### **Primeiro Período**

##### **As ideias pedagógicas no Brasil entre 1549 e 1759:**

##### **Monopólio da vertente religiosa e da pedagogia tradicional**

Refletindo sobre o Brasil, disse Dom João III: “Porque a principal coisa que me moveu a mandar povoar as ditas terras do Brasil foi para que a gente delas se convertesse a nossa santa fé católica” de modo que os gentios “possam ser doutrinados e ensinados nas coisas de nossa santa fé” (RIBEIRO e MOREIRA NETO, 1992, p.145 e 148). Nesse intuito, o Rei conferiu a Manoel da Nóbrega a missão de converter os gentios. Para tanto, em 1549, o governador geral do Brasil, Tomé de Souza, chega de Portugal trazendo consigo dois irmãos e mais quatro Padres Jesuítas. A partir daí, escolas, colégios e seminários jesuítas foram se espalhando pelas diversas regiões do território, marcando assim o início da história da educação brasileira e a “inserção do Brasil no chamado mundo ocidental, por meio de um processo envolvendo três aspectos intimamente articulados entre si: a colonização, a educação e a catequese.” (SAVIANI, 2013, p26)

Buscando identificar uma raiz etimológica comum à colonização, educação e catequese, o autor parte do verbo latino *Colo*, está tanto em *eu moro*, quanto em *eu cultivo*, distinguindo-se, portanto, dois processos: o simples povoamento e o que conduz à exploração do solo. “*Colônia* significa, pois, espaço que se ocupa, mas também terra ou povo que se pode trabalhar ou sujeitar.” (SAVIANI, 2013, p.26)

Significando igualmente *tomar conta de, querer bem a, mandar, proteger*, o verbo *Colo* aplica-se também, tanto ao cultivo da terra, quanto ao trabalho de formação humana, manifestando, portanto, uma raiz comum com a educação “conjunto de práticas, das técnicas, dos símbolos e valores que se devem transmitir às novas gerações para garantir a reprodução de um estado de coexistência social” (BOSI, 1992, p.16) Este



processo de auto-elaboração social por meio da educação, segundo (MANACORDA, 1989, p.6), pode ser sintetizado em três pontos básicos: “na inculturação nas tradições e costumes (ou aculturação, no caso de procederem não do dinamismo interno, mas do externo), na instrução intelectual em seus dois aspectos, o formal instrumental (ler, escrever, contar) e o concreto (conteúdo do conhecimento), e, finalmente, na aprendizagem do ofício”.

Finalmente, Saviani aponta que *Colo* também significa *honrar, venerar*. Disto temos o cultuar, forma primeira de religião, o que irrompe a dimensão religiosa que no contexto do início da colonização brasileira foi implantada pela prática da catequese. Essa raiz comum entre a colonização, a educação e a religião na história da educação no Brasil pode ser percebida, concretamente na:

“(…) posse e exploração da terra subjugando seus habitantes; na educação enquanto aculturação, na inculcação nos colonizados das práticas, técnicas, símbolos e valores próprios dos colonizadores; e na catequese entendida como difusão e conversão dos colonizados à religião dos colonizadores.” (SAVIANI, 2013, p.29)

No Brasil colônia, a educação como fenômeno de aculturação tinha na catequese a sua idéia-força. Para Luís Felipe Baeta Neves, a catequese “é um esforço racionalmente feito para conquistar homens; é um esforço feito para acentuar a semelhança e apagar as diferenças.” (BAETA NEVES, 1978, p.45)

Concluindo o capítulo do seu trabalho, Dermeval Saviani salienta que a educação colonial no Brasil compreende etapas distintas: a primeira correspondente ao chamado “período heroico”; a segunda etapa marcada pela organização e consolidação da educação jesuítica centrada no *Ratio Studiorum* e a terceira etapa correspondente a fase pombalina, que inaugura o segundo período da história das ideias pedagógicas no Brasil.

### 2.3.2 - Uma pedagogia brasílica (1549 - 1599)

Saviani principia o mergulho na pedagogia brasílica a partir da educação indígena, ou seja, daquela educação praticada pelas sociedades que se apropriavam de forma coletiva dos meios necessários à sua subsistência nas terras do Brasil antes da chegada dos Portugueses. Considerando-se que à época do descobrimento a

denominação Tupinambá abrangia os vários grupos espalhados pela maior parte do território descoberto, a educação Tupinambá é tomada como representativa do conjunto daquelas populações.

Em sua organização social, os Tupinambá distinguem cinco grupos de idade: de 0 a 7 onde eles estão bem dependentes da mãe e ainda não podem acompanhar os pais, eles brincam de ser adultos e assim começam seu aprendizado; de 7 a 15 inicia-se o aprendizado dos ofícios, sendo que os meninos passam a acompanhar o pai enquanto as meninas permanecem acompanhando as mães; de 15 a 25 é a fase de participação mais ativa na vida dos adultos, incluídas as cerimônias de iniciação após às quais o jovem pode entreter aventuras amorosas e contrair o matrimônio; de 25 a 40 todos assumem plenamente as funções de adultos, tendo mais acesso à memória da sua sociedade Tupinambá, assimilando novos conhecimentos sobre suas tradições e instituições; finalmente, a partir do 40 anos tanto os homens quanto as mulheres assumem a posição de chefes e mestras, tornam-se membros admiráveis da tribo fazendo preleções, transmitindo as tradições e orientando s mais jovens, para os quais sua conduta tinha caráter exemplar.

Em suma, o autor indica que a educação indígena é espontânea por não possuir instituições específicas voltadas para atingir os fins da educação. Além disso, de forma sintética, as bases da educação Tupinambá estão na força da tradição (memória), na força da ação (prática) e na força do exemplo (modelo). Foi com esse tipo de sociedade e esse modelo educacional que os colonizadores se chocaram. Portanto, para alcançar o objetivo de subjugar tais comunidades nativas, os colonizadores precisaram intervir na prática educativa dos índios, dando origem a chamada “pedagogia brasílica”, cujos artífices foram os missionários religiosos.

Neste recorte, das ordens religiosas no contexto da educação colonial, pode-se considerar que os primeiros evangelizadores do Brasil foram os Franciscanos. No entanto, segundo Saviani, mesmo que a influência dos franciscanos no período colonial tenha sido mais penetrante, mais capilar, atestada por ampla receptividade popular, impõem-se a conclusão de que as estratégias acionadas pelos Jesuítas foram mais eficazes na aniquilação daquelas forças dos gentios. Em consequência, resulta que no plano das ideias pedagógicas, a visão jesuítica prevaleceu.

A implantação da educação jesuítica no Brasil teve duas fases. A primeira, marcada por Nóbrega e seu plano de instrução, foi implantada sobre uma extensa cadeia

de colégios nas povoações litorâneas e ainda pelo interior do território, a partir de São Vicente até o Paraguai. Com relação a essa implementação, Saviani revela que:

“a principal estratégia utilizada para organização do ensino, tendo em vista o objetivo de atrair os “gentios”, foi agir sobre as crianças. Para isso mandou vir de Lisboa meninos órfãos [...] Pretendia-se pela mediação dos meninos brancos, atrair os meninos índios e, por meio deles, agir sobre seus pais, em especial os caciques, convertendo toda a tribo para a fé católica.” (SAVIANI, 2013, p.43)

Para Nóbrega que assumira o lugar de provedor da implementação da educação jesuítica, a posse de terra para a construção dos colégios e sua manutenção, o que incluía a aquisição de escravos para realizar regularmente essas tarefas era missão primordial, ou seja, de “de acordo com essa “pedagogia ética missionária”, a sujeição dos índios precede a conversão, sendo condição necessária de sua eficácia” (SAVIANI, 2013, p.44). Se Nóbrega foi o provedor dos meios para a primeira fase da implantação da educação jesuítica no Brasil colonial, Anchieta se destaca na segunda fase dessa implementação engendrando os métodos e procedimentos considerados adequados para se atingirem aquelas mesmas finalidades de repressão da cultura nativa e imposição da cultura colonialista.

Na centralidade desses métodos e procedimentos residiu a questão da linguagem. Como hábil conhecedor de línguas, Anchieta “logo veio a dominar também a língua geral falada pelos índios do Brasil, cuja gramática organizou para dela se servir no trabalho pedagógico [...] Fez-se, assim, em plenitude um agente da civilização pela palavra.” (SAVIANI, 2013, p. 44). Dominando a comunicação com os índios, Anchieta dedicou-se a produzir poesias e teatros que introduziam na cosmovisão nativa um dualismo ontológico exógeno. Nos mais de vinte autos que Anchieta escreveu até a sua morte, a imposição do dualismo se faz presente por meio de alegorias do bem contra o mal que condenavam os gestos e ritmos da liturgia Tupi, tratando-as como resultado dos poderes dos espíritos maus tentando os membros da tribo.

“Para os jesuítas a religião católica era considerada obra de Deus, enquanto as religiões dos índios e dos negros vindos da África eram do demônio. Eis como se cumpriu, pela catequese e pela instrução, o processo de aculturação da população colonial nas tradições e nos costumes do colonizador.” (SAVIANI, 2013, p. 47)

### 2.3.3 - A institucionalização da pedagogia jesuítica ou o *Ratio Studiorum* (1599-1759)

Contrastando com as dificuldades e provações enfrentadas na fase de implementação, a institucionalização da pedagogia jesuítica foi beneficiada com o plano de redízima, pelo qual dez por cento de todos os impostos arrecadados na colônia destinavam-se à manutenção dos colégios jesuíticos. Coincidindo com essa fase de prosperidade da missão no Brasil, os jesuítas implantaram um plano geral de estudos a ser seguido por todos os colégios da ordem ao redor do mundo, o qual ficou conhecido como *Ratio Studiorum*.

Antes do *Ratio Studiorum*, a demais instituição de ensino pelo mundo ocidental praticava o chamado *modus italicus*, um método que implicava a presença de um preceptor que ministrava instrução a um conjunto de discípulos “que eram reunidos independentemente das eventuais diferenças de níveis de formação e de idades de cada um, lançando-se mão de estudantes mais adiantados ou de instrutores para acompanhar os discípulos em fase de iniciação”. (SAVIANI, 2013, p.51)

A partir do início do século XVI, o *modus italicus* foi sendo gradativamente substituído pelo *modus parisienses*. Diferentemente do *modus italicus*, o *modus parisienses* de ensinar comportava, como aspectos básicos, “a distribuição dos alunos em classes, realização, pelos alunos, de exercícios escolares e mecanismos de incentivo ao trabalho escolar que incluíam castigos corporais e prêmios, louvores e condecorações, além da prática da denúncia ou delação.” (SAVIANAI, 2013, p.52)

O aprimoramento do *modus parisienses* constituiu o esboço do *Ratio Studiorum* que, após um longo processo de lapidação, chegou em sua versão final como um código de regras objetivas a ser seguido por todos os agentes diretamente ligados ao ensino, em todos os colégios da congregação. Em linhas gerais, o plano contido no *Ratio* era de caráter universalista por ser adotado em todos os colégios independentemente de particularidades locais; e elitista “porque acabou destinando-se aos filhos dos colonos e excluindo os indígenas, com o que os colégios jesuítas se converteram no instrumento de formação da elite colonial” (SAVIANI, 2013, p.56)

Também é importante ressaltar a contribuição do *Ratio* no desenvolvimento da educação moderna, tendo formado um número expressivo de grandes intelectuais como Descartes, Bossuet, Montesquieu, Rousseau, Diderot, entre vários. Divisão do trabalho também foi incorporada pelo plano de estudos, materializados nas salas de aula; maior desenvolvimento da seriação dos estudos; maior diferenciação entre as áreas

do conhecimento; e o crescente número de professores especializados por área do saber.”(SAVIANI, 2013, p.58)

#### 2.3.4 - A “máquina mercante” e as transformações na educação.

As influências modernas trouxeram o sistema mercantil às terras brasileiras e os jesuítas se depararam com ela com reações distintas. De um lado o padre Gregório de Matos se opunha em forma de lamento frente à máquina mercante, ou seja, aos navios franceses, ingleses e holandeses que traziam mercadorias de luxo e novas ideias vindas, principalmente, da Índia e da Europa. Por outro lado, o padre Antônio Vieira, tratando a máquina mercante como inevitável, buscava dominar e reproduzir os princípios mercantes dentro da monarquia portuguesa, tendo influenciado em grande parte a criação pela coroa portuguesa da Companhia Geral de Comércio do Brasil, seguindo o modelo das potências rivais (Inglaterra e França).

A influência mercantil também se fez sentir na relação dos jesuítas com a administração dos “bens divinos”, entendidos como as condições materiais para realização do projeto de cristianização, incluindo fazendas, engenhos, escolas, seminários, igrejas, casas de aluguel, e agentes produtores em todas essas propriedades, além de considerável número de escravos. “Na administração desses bens, os religiosos portavam-se de forma semelhante aos agentes econômicos leigos. Os jesuítas gerenciavam uma grande empresa moderna, conforme a lógica dos latifúndios monocultores.” (SAVIANI, 2013, p. 68)

Desfrutando de benefícios comerciais, os jesuítas passaram a ser vítimas de inúmeras denúncias, pois, concorriam “com empreendedores seculares em condições vantajosas, pois, além de contar com frequentes doações, com favores reais e isenção de tarifas, desfrutavam de mão de obra gratuita dos índios reunidos em aldeamentos dirigidos pelos jesuítas.” (SAVIANI, 2013, p.69) Tais acusações assumiram características mais agudas nas capitânicas do Norte, cujo governador Francisco Xavier de Mendonça Furtado, irmão do futuro Marques de Pombal, traçou a “política dos diretórios”, que determinava, dentre outras medidas, a transformação de índios em colonos, o Português como língua obrigatória e a instituição de governos leigos para substituir o controle indígena até então efetuado por religiosos, em especial os jesuítas.

Mais adiante, precisamente em 1725, a coroa Portuguesa e a Espanhola, buscando assemelhar-se às “máquinas mercantes” em operação, se uniram contra os

jesuítas em 1750. O contexto era a celebração do Tratado de Madri, que abolia o Tratado de Tordesilhas, dividindo então as Américas entre Portugal e Espanha conforme o princípio *Uti Possidettis*, isto é, de acordo com o domínio efetivo dos territórios. Estando contra o Tratado de Madri, os jesuítas, por sua vez, também se indispuseram com as duas coroas, influenciando uma resistência de cem mil índios cristianizados das missões Guarani, todos mortos quando vencidos pela força das armas lusitanas. Os jesuítas, no entanto, mesmo diante de tantas denúncias, mantinham suas práticas e usadamente se recusavam a cumprir as bulas e ordens papais, assim como as determinações reais, “o que conduziu a um conflito insolúvel com a Coroa portuguesa que culminou na expulsão decretada em 1759.” (SAVIANI, 2103, p.75)

2.3.5 - As ideias pedagógicas do despotismo esclarecido (1759 - 1827)

### **Segundo Período**

#### **As ideias pedagógicas no Brasil entre 1759 e 1932:**

Coexistência entre as vertentes pedagógicas religiosa e leiga da pedagogia tradicional

Tendo-se em conta o contexto de Portugal no século XVIII, onde a atmosfera religiosa se choca com a visão racionalista pautada pela lógica, ansiosa por mudanças no peso das tradições entre fé e ciência. A penetração de ideias iluministas advindas principalmente da Inglaterra, Itália e França, incorpora-se pioneiramente em Portugal por meio de Sebastião José de Carvalho e Melo, o futuro Marquês de Pombal. Implementando ideias modernizantes, as reformas de Pombal voltaram-se especialmente para a educação, com o objetivo de estancar a prática aristotélica veiculada pelos jesuítas que mantinham a hegemonia da educação até então.

Com o objetivo central de retirar Portugal da dependência inglesa, pombal apresenta nove princípios básicos do novo Estado por ele instituído: “o desenvolvimento da cultura geral, o incremento das indústrias, o progresso das artes, o progresso das letras, o progresso científico, a vitalidade do comércio interno, a riqueza do comércio externo, a paz política, a elevação no nível de riqueza e bem estar” (SCHWARCZ, 2002, p. 113 APUD SAVIANI, 2013, p.81) Além disso, o Marquês contribuiu para a entrada de burgueses para a nobreza, além da diminuição e submissão da Igreja, tornando-a independente de Roma e submissa ao Estado.

No campo da educação, além de fechar todas as Universidades e colégios jesuítas e criar o colégio dos Nobres, foram introduzidas as aulas régias a serem mantidas pela Coroa e a reforma dos estudos menores e maiores. Aos estudos menores, correspondiam o ensino primário e secundário, e as reformas a eles determinadas em essência regulavam a admissão e a prática dos professores, que incluía o afastamento de todas as influências da filosofia antiga e o emparelhamento com as ideias da filosofia moderna. Em função da escassez de verbas para aplicar na reforma, a insuficiência de professores régios, a falta de livros didáticos, os baixos salários dos professores e o atraso no pagamento levaram tais reformas ao fracasso. Encerra-se assim a primeira fase das reformas pombalinas da instrução pública em Portugal e todos os seus domínios.

Quanto aos estudos maiores, que correspondem ao ensino superior, seu principal foco foi na reforma da Universidade de Coimbra. Antes da reforma, a Universidade era constituída por quatro faculdades: Teologia, Cânones, Direito e Medicina. Em seu novo formato, às quatro faculdades tradicionais foram acrescentadas as de Filosofia e Matemática. Em síntese, a reforma procurou incorporar o progresso das investigações empíricas no campo da medicina, da filosofia e da matemática; e os avanços do método histórico, hermenêutico e crítico no âmbito teológico e jurídico, ou seja, assim como intentando na reforma dos ensinos menores, aqui nos ensinos maiores, procurava-se um distanciamento com a filosofia antiga e a incorporação das ideias modernas iluministas. No entanto, diferentemente do fracasso da primeira fase da reforma, a reorientação dos estudos maiores foi bem sucedida, sendo acompanhada pessoalmente pelo Marques de Pombal.

“O ideário pedagógico traduzido nas reformas pombalinas visava a modernizar Portugal, coloca-lo no nível do Século das Luzes, como ficou conhecido o século XVIII. Isso significava sintonizá-lo com o desenvolvimento da sociedade burguesa centrada no modo de produção capitalista, tendo como referência os países mais avançados, em especial a Inglaterra. Por isso, às medidas de remodelação da instrução pública [...] acrescentou-se a criação da Aula de Comércio e do Colégio dos Nobres. A Aula de Comércio dirigia-se diretamente à burguesia mercantil. E o Colégio dos Nobres dirigia-se especialmente à nobreza togada, visando a propiciar-lhe uma formação que permitisse integrar-se no novo tipo de sociedade, de base mercantilista, que se pretendia instituir.” (SAVIANI, 2013, p.103)

Com a morte de Dom José I, em 1777, subiu ao trono sua filha, Dona Maria I. Pombal foi demitido e caiu em desgraça, tendo sido julgado e condenado. O novo reinado caracterizou-se pelo abandono dos antigos projetos, criando um ambiente

cultural avesso às realizações de Pombal, o que provocou o afastamento do Portugal dos demais países da Europa.

Enquanto isso, no Brasil, o processo de implantação das reformas Pombalinas foi superficial e lento, encontrando resistências ideológicas e financeiras à sua implementação, tendo que lidar com uma estratégia fraca para a realidade espacial do Brasil por ser mais qualitativa do que quantitativa. Praticamente, tratava-se de instituir umas poucas escolas bem aparelhadas e voltadas para setores estratégicos, antes de multiplicar seu número. Este modelo funcionou em Portugal, mas nas dimensões continentais da colônia, foi impotente.

Sequencialmente, durante o reinado de Dona Maria I em Portugal, como as ideias Pombalinas estavam sendo combatidas, sua repercussão no Brasil se fez mais fraca ainda. Quando Dom João assumiu o governo regente em função da demência de sua mãe, Dona Maria I, o projeto do reformismo ilustrado, triunfante em Portugal pelas mãos do Marquês de Pombal, ganha novas forças no Brasil: as aulas régias foram implantadas (aulas específicas de determinada cadeira, ministradas de forma avulsa, muitas vezes, nas próprias casas dos professores); algumas instituições como o Convento de Santo Antônio do Rio de Janeiro (ensino superior) e o Seminário de Mariana, em Minas Gerais (preparatório para Universidade de Coimbra), se alinharam às reformas Pombalinas; e até mesmo novas instituições como o educandário para moças Recolhimento de Nossa Senhora da Glória e o Seminário de Olinda, foram criadas inteiramente dentro do espírito iluminista.

Este Seminário especificamente, considerado em 1800 como a melhor escola secundária do Brasil, foi fundado por José Joaquim da Cunha de Azeredo Coutinho, um bispo empreendedor, homem das ciências, graduado em Direito canônico, filosofia e letras na Universidade de Coimbra, senhor de engenho e escravocrata. Sacerdote representante do Santo Ofício, cuja obsessão era restaurar a antiga prosperidade material do Império Português sobre a base das riquezas coloniais, em especial o Brasil.

Percorrendo caminhos nunca trilhados como um cientista naturalista prático, Azeredo Coutinho examinará diretamente os mais diversos produtos da natureza em todas as estações do ano: o animal, o vegetal, o mineral, a planta, a raiz, a flor, o fruto, as sementes, tudo será analisado. Os resultados obtidos pelo ensino no Seminário por ele fundado foram notórios, mas ultrapassaram, no plano político, o ideal pedagógico do bispo. O Seminário formou republicanos, enquanto seu fundador “considerava crime



*lesa-majestade* qualquer iniciativa voltada para a independência das colônia, inclusive de sua terra natal, o Brasil” (ALVES, 2001, p.232 Apud SAVIANI, 2013, p.113). Mais adiante, o seminário tornou-se o centro da Revolução Pernambucana de 1817, que buscava tornar o Brasil uma república independente.

No período subsequente, o Brasil passou pela fase joanina, com a vinda da família Real para o Brasil, fato que demandou a formação de quadros de pessoal apto à administração e a defesa militar do reino, cuja sede se transferira para o Rio de Janeiro. Essa necessidade provocou a criação de cursos organizados nos moldes das aulas régias. Diversas academias foram fundadas em diferentes regiões do reino. Em suma, as influências das reformas pombalinas da instrução pública no Brasil se estenderam de 1759 a 1834, tendo como características básicas, a estatização e a secularização das atividades de ensino em todas as suas dimensões: administrativa, docente, produção de conteúdos e formativa; direcionando-as para um alinhamento filosófico e prático com as ideias iluministas modernizantes que nos chegavam da Europa, instituindo o privilégio do Estado em matéria de instrução.

O contexto político em que Portugal estava inserido durante o período da vinda da família Real para o Brasil era delicado. “O avanço da máquina mercante inglesa se impôs sobre os portugueses desde a recuperação da autonomia, em 1640, depois de oitenta anos de domínio espanhol. O pequeno reino fragilizado compreendeu que, sem se ligar a uma grande potência, não poderia conservar seu império colonial.” (SAVIANI, 2013, p.115) Com isso, foram firmados tratados entre Portugal e Inglaterra, “virtualmente a metrópole do grande império colonial luso se converteu em “colônia” da Inglaterra, que se tornou beneficiária principal de suas riquezas.” (Saviani, 2013, p.116) Aderir aos ideais ingleses agora era uma questão de sobrevivência para o império colonial Português, porém, para integrar-se à metrópole, precisava modernizar-se, o que, no plano político, colocava um novo dilema: “mobilizar o pensamento crítico para empreender as reformas, e contê-lo para que não revelasse a sua face revolucionária” (NOVAIS, 1989, p. 301 Apud SAVIANI, 2013, p.116)

Desde então, os rumos da educação no Brasil assumiram uma postura cada vez mais abertas às ideias modernizantes, principalmente após o crescimento da dependência em relação aos ingleses e, mais adiante, após a Independência. Nessa tendência, estruturou-se um sistema educacional que privilegia a elite ao prepará-la para os estudos superiores e que instrumentaliza os demais para o mercado de trabalho, por

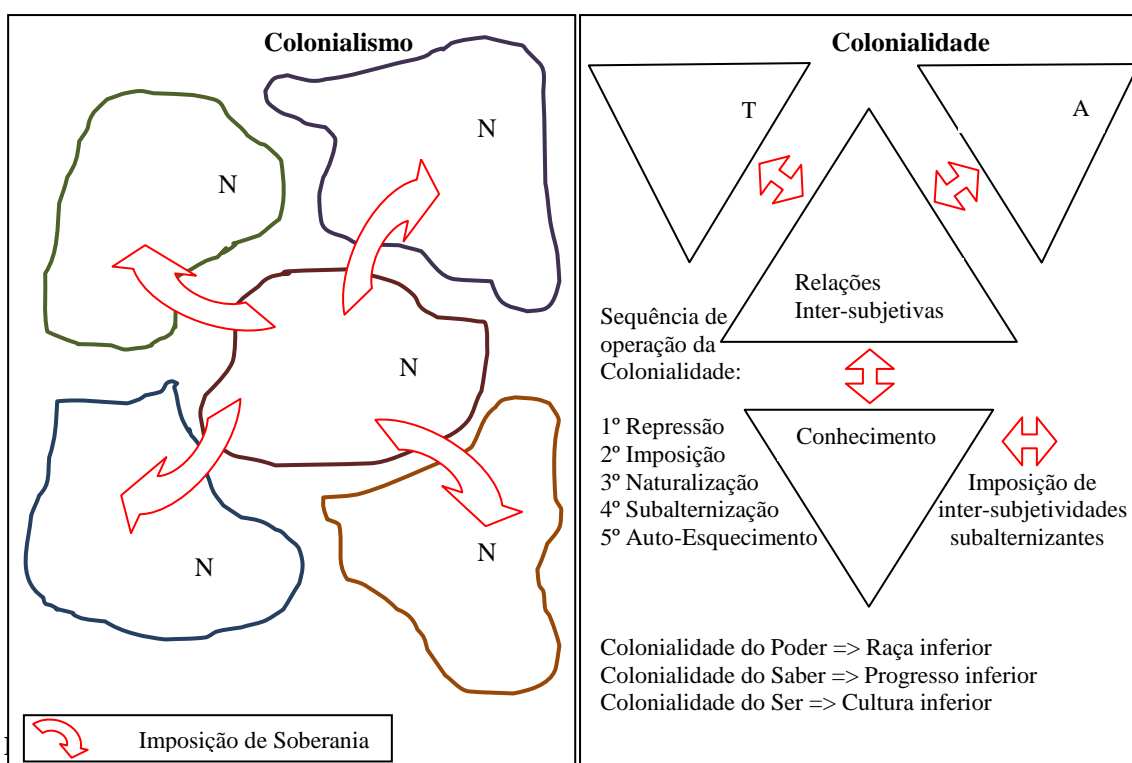
meio do letramento e de noções básicas em geral. Isso, tanto na esfera pública, quanto na esfera privada.

## 2.4 - Do colonialismo à colonialidade:

A análise deste trabalho de Dermeval Saviani, focalizando-se o recorte espacial exposto, revela uma ampla gama de estratégias educativas direcionadas a implantar mais do que o colonialismo em si, mas a colonialidade. Tais conceitos são relacionados, porém distintos:

“O colonialismo denota uma relação política e econômica, na qual a soberania de um povo está no poder de outro povo ou nação, o que constitui a referida nação em um império. Diferente dessa ideia, a colonialidade se refere a um padrão de poder que emergiu como resultado do colonialismo moderno, mas em vez de estar limitado a uma relação formal de poder entre dois povos ou nações, se relaciona à forma como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações intersubjetivas se articulam entre si através do mercado capitalista mundial e da ideia de raça.” (MALDONADO-TORRES, 2007, p.131)

**FIGURAS 9:** Detalhamento dos processos do Colonialismo e da Colonialidade.



Fonte: CRUZ, E.C.A.

Assim, o colonialismo é mais do que imposição política, militar, jurídica ou administrativa. Na forma da colonialidade, ele chega às raízes mais profundas de um povo e sobrevive apesar da descolonização. O processo de imposição da colonialidade se dá em três momentos encadeados:

1º) a Colonialidade do Poder, materializada na invasão do imaginário do outro por meio do seguinte procedimento: a) repressão dos saberes de dentro, b) imposição dos saberes de fora, c) Naturalização do imaginário oposto, d) Subalternização epistêmica do não-europeu, e) Esquecimento ou auto-negação de processos não-europeus. (Quijano, 2005) Nesse sentido, a colonialidade do poder construiu a subjetividade do subalternizado, necessitando, para tanto, impor a noção de raça. “A colonialidade [...] se funda na imposição de uma classificação racial/étnica da população mundial como pedra angular deste padrão de poder” (Quijano, 2007, p.93)

2º) a Colonialidade do Saber: baseada no “fetichismo epistêmico” introjetado pela colonialidade do poder, a colonialidade do saber começa a se fazer a partir da repressão de outras formas de produção de conhecimentos não-européias, negando o legado intelectual e histórico dos povos indígenas e africanos, reduzindo-os, por sua vez, à categoria de primitivos e irracionais, pois pertencem a “outra raça”. (QUIJANO, 2007) Este racismo epistêmico, legitimado pelo Estado, criou a noção de progresso e, com ela, estabeleceu uma linha temporal em que a Europa aparece como superior. Evidencia-se aqui, segundo Walter Mignolo, uma geopolítica do conhecimento, ou seja, o poder, o saber e todas as dimensões da cultura se definindo a partir de uma lógica de pensamento localizado na Europa. Com isso, vem também uma geopolítica linguística, materializada pela imposição do monopólio linguístico durante a colonização, subvertendo ideias e as próprias cosmovisões nativas fora da Europa. (MIGNOLO, 2003)

3º) a Colonialidade do Ser: fundamentada pelo fetichismo epistêmico europeu e pelo racismo epistêmico do não-europeu, o pensamento moderno-colonizante implementa a colonialidade do ser por meio de uma negação sistemática da outra pessoa e uma determinação furiosa para negar ao outro todos os atributos de humanidade, obrigando as pessoas que ele domina a perguntarem-se: em realidade, “quem sou eu?” (WALSH, 2005, p.22) Uma sociedade submetida a esta dimensão da colonialidade não somente se define como uma sociedade sem valores, mas autodeclara-se impermeável a eles. Portanto, esta dimensão da colonialidade revela-se como elemento deformador da

estética e da moral do colonizado, fazendo com que ele acredite que ele próprio é um “mal absoluto”. (MIGNOLO, 2003)

## 2.5 - Imposição epistemológica da colonialidade

Unindo os fatos revelados pela história das ideias pedagógicas no Brasil no período colonial a essas perspectivas teóricas enunciadas, torna-se perfeitamente possível identificar a imposição desses três momentos da colonialidade no País:

A) a colonialidade do poder na primeira fase do processo de implantação da educação jesuítica no Brasil, com o plano de instrução de Nóbrega, reprimiu a cultura indígena e impôs a jesuítica, invisibilizando e subalternizado o nativo.

B) a colonialidade do saber na segunda fase de implantação da educação jesuítica no Brasil, por meio da produção de poesias e teatros que introduziam na cosmovisão nativa uma forte subalternização. Essa tarefa, levada a cabo pelo jesuíta José de Anchieta nos mais de vinte autos que escreveu até a sua morte, impôs um dualismo exógeno às culturas nativas por meio de alegorias do bem contra o mal que condenavam os gestos e ritmos da liturgia Tupi, tratando-as como resultado dos poderes dos espíritos maus tentando os membros da tribo. Tido como agente civilizador pela palavra, Anchieta também aplica a colonialidade do saber ao reprimir, através do domínio da linguística, outras formas de produção de conhecimentos não-européias, negando o legado intelectual e histórico dos povos originários.

“Para os jesuítas a religião católica era considerada obra de Deus, enquanto as religiões dos índios e dos negros vindos da África eram do demônio. Eis como se cumpriu, pela catequese e pela instrução, o processo de aculturação da população colonial nas tradições e nos costumes do colonizador.” (SAVIANI, 2013, p. 47)

C) a colonialidade do ser, na institucionalização da pedagogia jesuítica com o *Ratio Studiorum* e na legitimação do pensamento moderno ocidental.

“O pensamento moderno ocidental é um pensamento abissal. Consiste num sistema de distinções visíveis e invisíveis, sendo que as invisíveis fundamentam as visíveis. As distinções invisíveis são estabelecidas através de linhas radicais que dividem a realidade social em dois universos distintos: o universo ‘deste lado da linha’ e o universo ‘do outro lado da linha’. [...] No campo do conhecimento, o pensamento abissal consiste na concessão à

ciência moderna do monopólio da distinção universal entre o verdadeiro e o falso, em detrimento de dois conhecimentos alternativos: a filosofia e a teologia. [...] Estas tensões entre a ciência, a filosofia e a teologia têm sido sempre altamente visíveis, mas como defendo, todas elas têm lugar deste lado da linha. A sua visibilidade assenta na invisibilidade de formas de conhecimento que não encaixam em nenhuma destas formas de conhecer. Refiro-me aos conhecimentos populares, leigos, plebeus, camponeses, ou indígenas do outro lado da linha. [...]Do outro lado da linha, não há conhecimento real; existem crenças, opiniões, magia, idolatria, entendimentos intuitivos ou subjectivos, que, na melhor das hipóteses, podem tornar-se objectos ou matéria-prima para a inquirição científica. Assim, a linha visível que separa a ciência dos seus 'outros' modernos está assente na linha abissal invisível que separa de um lado, ciência, filosofia e teologia e, do outro, conhecimentos tornados incomensuráveis e incompreensíveis por não obedecerem, nem aos critérios científicos de verdade, nem aos dos conhecimentos, reconhecidos como alternativos, da filosofia e da teologia” (SANTOS e MENESES, 2009, p.24-26)

A desqualificação dos saberes não-ocidentais consistiu, entre outros dispositivos conceituais, na sua designação como tradicionais e, portanto, como resíduos de um passado sem futuro. “No mesmo processo a modernidade ocidental converte-se numa tradição entre outras, uma tradição cuja característica mais específica foi prerrogativa de poder designar unilateralmente as outras tradições como tradicionais.” (SANTOS e MENESES, 2009, p.14)

Iniciadas pelo *Ratio Studiorum*, aprofundadas pelas reformas pombalinas, e consolidadas pela influência inglesa no período joanino, a influência do pensamento moderno-ocidental conclui a deformação da estética e da moral do colonizado, fazendo com que ele acredite que ele próprio é um “mal absoluto”. É o fechamento do processo de imposição de inter-subjetividades subalternizantes na cultura brasileira em formação, por meio do processo educativo que, ao invés de cultivá-la para reproduzi-la, a invisibiliza para substituí-la.

No âmbito da educação, é possível perceber que a imposição da colonialidade superou a questão das ideias pedagógicas e atingiu a estrutura escolar como um todo. Se observarmos bem a primeira fase de implantação da educação jesuítica no Brasil, constataremos a nítida preocupação em prover uma base física para viabilizar, por meio do paradigma apropriação/violência, a sujeição dos índios. A implantação, realizada por Nóbrega, de uma extensa cadeia de colégios, tanto nas povoações litorâneas, como no interior do território, regidas por um plano de instrução, comprovam a viabilização dessas estruturas escolares de sujeição, o que incluía a aquisição de escravos para realizar regularmente essas tarefas, tidas à época como missão primordial.

Se Nóbrega viabilizou a primeira estrutura escolar colonizante, Anchieta o complementou criando estratégias educativas e materiais didáticos aculturadores, tais como a utilização das artes como a poesia e o teatro para inculcar a dualidade ontológica divisora, quanto a elaboração de uma gramática da língua do colonizado para dominar a comunicação com os mesmos e então impor-lhes a língua geral. Fazendo isso, Anchieta alcança uma capacidade ainda mais profunda de repressão da cultura nativa, transformando-se, como já referenciado, num verdadeiro agente de civilização pelas palavras.

No período referente à institucionalização do *Ratio Studiorum*, a imposição epistemológica colonizante consegue se financiar e atinge a dimensão de um plano geral de educação, definindo, além do currículo, um plano geral de educação baseado no já referido *modus Parisienses* que a separação das turmas por idade, a segmentação das disciplinas e até mesmo a aplicação de castigos físicos na rotina escolar. Outra característica verificada a partir deste momento é o pronunciamento da elitização da educação, como o próprio nome de alguns dos colégios da época designavam (Colégio dos Nobres, por exemplo). A população indígena, que na fase de implantação da aculturação era o público alvo do processo (des)educativo dos jesuítas, agora servia-os como mão de obra gratuita nos colégios destinados à elite colonial.

Mesmo com a expulsão dos Jesuítas do sistema educativo brasileiro, já estavam implementadas as estruturas, os materiais e os métodos educativos necessários para a reprodução da epistemologia do norte, aprimorada pelas luzes da modernidade ocidental. A política dos diretórios, implantada pelo irmão do Marquês de Pombal, que obrigava a adoção da língua geral e a conversão dos índios em colonos, iniciou em terras brasileiras o processo de modernização da educação brasileira que foi levado à cabo pelas Reformas Pombalinas. De maneira geral, esse novo alinhamento aumentou a influência inglesa no Brasil pré-republicano e consolidou a elitização do ensino ao assumir a postura de preparar a elite para os estudos superiores e instrumentalizar os demais, por meio do letramento e de noções básicas em geral, para o mercado de trabalho. Isso tanto na esfera pública, quanto na esfera privada.

## **2.6 - A manutenção da colonialidade pela invenção moderna do “outro”**

Em busca de construir uma alternativa à modernidade eurocêntrica, tanto na vertente civilizacional, quanto na epistemológica, o foco dessa pesquisa se encontra

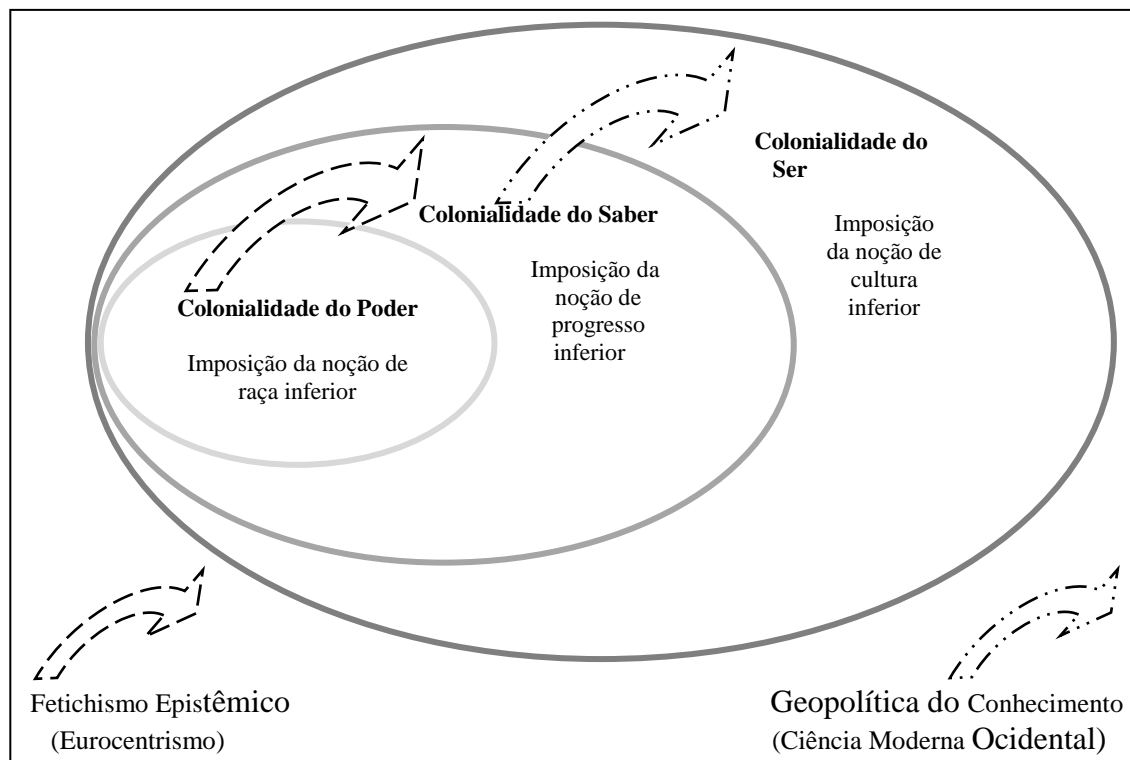
com a perspectiva do grupo “Modernidade/Colonialidade”, “um grupo de estudos formado por intelectuais de diferentes procedências e inserções, que busca construir um projeto epistemológico, ético e político a partir de uma crítica à modernidade ocidental em seus postulados históricos, sociológicos e filosóficos.” (QUIJANO, 2007, p.16)

Defendendo o postulado de que a colonialidade é constitutiva da modernidade e não derivada dela, o grupo acredita que elas são faces da mesma moeda:

“Assim, apesar do colonialismo preceder a colonialidade, a colonialidade sobrevive ao colonialismo. Ela se mantém viva em textos didáticos, nos critérios para um bom trabalho acadêmico, na cultura, no sentido comum, na auto-imagem dos povos, nas aspirações dos sujeitos e em muitos outros aspectos de nossa existência moderna. Neste sentido, respiramos colonialidade na modernidade cotidianamente.” (MALDONADO-TORRES, 2007, p.131)

Segundo Mignolo, outro autor pertencente ao grupo, as grandes invasões europeias a partir do século XVI não tiveram apenas caráter religioso e econômico, mas atingiram as formas do conhecimento e da cognição, impondo-se como hegemonia epistêmica ao estabelecer a colonialidade do saber. O processo completo de imputação das diferentes dimensões da colonialidade se dá da seguinte forma:

**FIGURA 10:** Processo de imposição das três dimensões da colonialidade.



Fonte: CRUZ, E.C.A.

Com referência à geopolítica do conhecimento, o grupo Modernidade/Colonialidade a entende como sendo “a estratégia da modernidade europeia que afirmou suas teorias, seus conhecimentos e seus paradigmas como verdades universais e invisibilizou e silenciou os sujeitos que produzem conhecimentos outros” (QUIJANO, 2007, p. 23)

Aprofundando nessa perspectiva do “outro”, encontramos o texto: “Eu, o outro e tantos outros: educação, alteridade e filosofia da diferença”, uma produção do autor Silvio Donizetti de Oliveira Gallo, pedagogo e filósofo anarquista brasileiro e um dos principais expoentes da pedagogia libertária no país. No ano de 2015 ele realiza uma reflexão teórica sobre o *outro* e o caráter coletivo da educação, buscando atritar blocos teóricos de diferentes concepções filosóficas que vêm fundamentando a prática educativa hegemônica desde os tempos modernos até a contemporaneidade.

O autor principia o trabalho afirmando que se educação é encontro de singularidades, encontros alegres e tristes, mas sempre encontros, o tema do *outro* é um dos grandes problemas a ser pensado. A partir dessa perspectiva, Silvio Gallo promove um estranhamento da alteridade questionando se, na dimensão da educação, estamos de fato falando no outro e na possibilidade de encontros, ou se estamos falando do mesmo e sempre da redução ao mesmo sem, portanto, possibilidade de encontro e, portanto, de educação.

Fundamentando filosoficamente as perspectivas distintas em relação à alteridade, o texto propõe uma perspectiva do *outro* tomado como representação, que redundaria que o *outro* nada mais é do que o mesmo. Essa percepção está lastreada na filosofia moderna marcada pela célebre verdade de René Descartes: *eu penso, eu sou*. “Portanto, sendo o *outro* também um produto cartesiano do meu pensamento, o *outro* é um conceito, uma representação que eu mesmo crio no pensamento, o *outro* sou eu mesmo” (GALLO, 2014, p.2). Segundo o autor, a partir do século XX, sob o enfoque da fenomenologia existencial, Jean-Paul Sartre inverte Descartes ao afirmar: *o inferno são os outros*. Para Sartre, eu sempre sou para o *outro*. Se para o cartesianismo a chave está na interioridade, para a fenomenologia ela está na exterioridade, a consciência descobre-se a si mesma olhando o *outro*; descobre-se objetivada pelo *outro*. “Sou experiência do *outro*: eis o fato originário.” (SARTRE, 1999, p.453) Mas isso está longe de ser positivo; como já foi exposto, o *outro* é o inferno. Justamente porque a relação com o *outro* é sempre conflituosa, pois implica em posse.



“Sou possuído pelo outro; o olhar do outro modela meu corpo em sua nudez, causa seu nascer, o esculpe, o produz como é, o vê como jamais o verei. O outro detém um segredo: o segredo do que sou. Faz-me ser e, por isso mesmo, possui-me, e esta possessão nada mais é que a consciência de me possuir (...) A título de consciência, o outro é para mim aquele que roubou meu ser e, ao mesmo tempo, aquele que faz com que “haja” um ser, que é o meu.” (SARTRE, 1999, p.454-455)

Eis a essência da contraditória relação com o *outro*: ao mesmo tempo que ele é aquele que me faz ser, ao capturar-me com o olhar, ele é aquele que rouba meu ser, ao transformar minha subjetividade em objetividade. O autor indica ainda que, para Sartre, o conflito insolúvel com o *outro* conduz ao ódio pelo *outro*, ao desejo de suprimi-lo, de forma que eu possa ser plenamente livre. Concluindo essa primeira abordagem sob a perspectiva interiorizada do *outro* como representação, Silvio Gallo afirma que no fim das contas, tanto para Descartes, quanto para Sartre, o *outro* é nada mais do que um conceito, fruto da representação. “Na filosofia moderna, o *outro* é uma ficção”. (GALLO, 2014, p.6) Dessa forma, a educação baseada na ideologia moderna, também define o outro como o mesmo.

## **2.7 - As horizontalidades cotidianas da colonialidade contemporânea.**

Como já exposto, tomamos aqui a concepção de que a colonialidade e a modernidade são faces da mesma moeda. Portanto, na intenção de mapear a ação contemporânea da colonialidade na cultura brasileira, abriremos agora uma janela temporal de análise que permite o vislumbre mais detalhado da cultura e da modernidade no Brasil.

De acordo com os estudos do professor Ruben George Oliven, do departamento de antropologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, com a vinda da família Real para o Brasil em 1808 e o conseqüente afluxo de Europeus no Brasil, especialmente na capital Rio de Janeiro, foi aumentando pouco a pouco a penetração das ideias modernizantes. Com a abertura dos portos às nações amigas, esse processo se aprofunda e, a capital brasileira se transforma numa cidade cosmopolita. Começa a emergir uma classe burguesa nacional, e com ela uma crescente diferenciação cultural da população urbana do Rio de Janeiro.

Vale ressaltar que o foco da análise se atém ao Rio de Janeiro neste período, pois, pelo seu aspecto cosmopolita derivado da presença da família Real, “as pessoas mais abastadas tentavam se comportar de uma maneira que elas supunham ser européia” (OLIVEN, 2001, p. 3). Outras cidades eram menores e a vida nelas era bastante simples quando comparadas com a capital. Quando o superintendente britânico dos Jardins Botânicos do Ceilão, George Gardner, percorreu o Brasil entre 1836 e 1841, ele afirmou:

“O grande desejo dos habitantes da cidade parece que é dar-lhe ares europeus, o que até certo ponto já acontece, parte pelo influxo dos próprios europeus, parte pelos próprios brasileiros que têm visitado a Europa para se educarem ou para outros fins” (Gardner, 1942:5). Entretanto, não se pode generalizar, para o resto do país, o que estava acontecendo no Rio de Janeiro. A “modernização” que os viajantes observavam estava de fato limitada não somente à então capital do Brasil, mas também à sua classe alta, com a qual eles tinham contato mais íntimo.” (OLIVEN, 2001, p.3)

As ideias modernizantes influenciam a Independência do Brasil e em 1822, a elite nacional adota a intelectualidade como símbolo de distinção. Cabe aqui mais uma vez, expor a imposição da colonialidade do saber neste momento histórico. Após a consagração da colonialidade do poder, por meio da imputação da ideia de racismo na elite nacional, a noção de progresso europeu superior seduziu a elite intelectual do Brasil, que inebriada pelo o fetichismo epistêmico, se lançou numa paixão eurocêntrica reverberante que até hoje nos silencia.

A partir da segunda metade do século XIX, essa elite intelectualizada se dividiu: uma porção ficou gravitando em torno daquilo que vinha de fora, principalmente por meio de intelectuais que iam ao “centro” buscar ideias e modelos vigentes lá, para aclimatá-los aqui na sociedade brasileira. A outra parte, passou a valorizar o que vinha de dentro, o autenticamente brasileiro. Nessa dicotomia, a ação da primeira corrente de intelectuais aumentava a “distância” entre o rural e o urbano e, com isso entre o intelectual e o popular. Por outro lado, a ação da segunda corrente da elite intelectualizada aproximava o popular do intelectual e, com isso, a vida rural da vida urbana. No entanto, para essa segunda vertente da elite nacional, mesmo diante da valorização dos símbolos nacionais, a interpretação, análise e reprodução dos mesmos se davam, a partir de métodos e parâmetros importados.

“Esta tendência já aparece na segunda metade do século XIX, nos escritos dos representantes da escola indianista da nossa literatura, e atinge seu apogeu nos romances de José de Alencar, nos quais são valorizadas nossas raízes culturais: o índio, a vida rural, etc. Porém, mesmo neste caso, a forma de tratar a questão é importada: o romantismo europeu. Retrata-se um índio do tipo “bom selvagem”, quando na verdade a população indígena brasileira já sofria há muito as consequências do contato com o homem branco. Tem-se, assim, uma aparente defasagem entre o que ocorria no mundo real e no das ideias.” (OLIVEN, 2001, p.4)

Todo esse contexto cotidiano mimético da capital brasileira, produzia àquela época no Brasil, um pensamento de que as ideias e práticas culturais locais estavam “fora do lugar” e, por isso, deveriam importá-las das referências moderno-ocidentais da Europa. A própria abolição da escravidão no Brasil em 1888, quando o país ainda estava completamente apoiado numa economia primário exportadora sustentada pelo trabalho escravo, revela a importação do ideal liberal, típico de sociedades em processo de industrialização. Mais adiante, em 1889, com a Proclamação da República no Brasil liderada por políticos e militares motivados pelo Positivismo francês, percebemos novamente a importação de ideais estrangeiros. Desta vez, o projeto das elites nacionais era o de promover, a partir de um modelo externo, uma civilização brasileira nos trópicos, região tida pelos europeus e, por conseguinte pela elite nacional, como local com clima “desfavorável” à civilidade. Nesse projeto de introdução de uma civilização com moldes europeus na região dos trópicos, outro desafio para além da questão climática, se referia aos índios e afrodescendentes, tidos como “raça inferior”.

“Intelectuais como Silvio Romero, Euclides da Cunha, Nina Rodrigues, Oliveira Vianna e Arthur Ramos, preocupados em explicar a sociedade brasileira através da interação da raça e do meio geográfico, eram profundamente pessimistas e preconceituosos quanto ao brasileiro, que é caracterizado como apático e indolente, e à nossa vida intelectual, destituída de filosofia e ciência e evada de um lirismo subjetivista e mórbido.” (OLIVEN, 2001, p.5)

A solução encontrada pelos intelectuais brasileiros, convencidos de que a cultura brasileira era inferior à européia, foi realizar um embranquecimento da sociedade brasileira por meio da vinda de imigrantes europeus. Como essa era uma indicação cientificamente fundamentada na época, essa submissão brasileira à ciência moderno-ocidental, modelo hegemônico na geopolítica do conhecimento mundial de então, revela o sucesso na implantação da colonialidade do ser na intelectualidade brasileira.

A essa altura do curso histórico, a colonialidade se impõe por completo. Com a maioria do povo brasileiro reconhecendo-se como raça inferior, de progresso

ineficiente e cultura insuficiente, a auto-negação existencial se internaliza e vai sendo transferida, inconscientemente, de geração em geração. Essa dinâmica origina pedagogias colonializantes que vem dominando as ideias pedagógicas no Brasil e perpetuando a subalternização inexplicável do povo brasileiro, abundante e diverso, ao modelo internacional, escasso e excludente.

## 2.8 - A guinada decolonial

Mais do que falar em uma educação *do* outro, o importante é abordar uma educação *com* outro, uma vez que se a educação é uma mudança de estado, se o aprendizado é a passagem do não-saber ao saber, este movimento é uma mediação feita *com* outro, seja este outro uma singularidade ou uma coisa qualquer. Percebe-se, por este rápido delineamento, que isto nos afasta muito da noção moderna hegemônica de *modelo*.

“Não se pode produzir a educação como um modelo, não se podem reproduzir modelos educacionais. Educar significa lançar convites aos outros; mas o que cada um fará - e se fará - com estes convites, foge ao controle daquele que educa. Para educar, portanto, é necessário ter o desprendimento daquele que não deseja discípulos, que mostra caminhos, mas que não espera e muito menos controla os caminhos que os outros seguem. E mais: que tenham ainda a humildade de mudar seus próprios caminhos por aquilo que também recebe dos outros. Um tal processo educativo é necessariamente criação coletiva, que se coloca para além de qualquer controle. Uma pedagogia anarquista.” (GALLO, 2015, p.15)

Re-admirando o processo de imposição epistemológica da colonialidade no Brasil e alinhando-o com as perspectivas do grupo Modernidade/Colonialidade e com a abordagem de Silvio Gallo, vemos que a reversão do processo em curso e a realização de um real processo educativo, necessitam da construção de um pensamento crítico “outro”, ou seja, requer reconhecer formas de ser, pensar e conhecer diferentes da modernidade européia, porém, em diálogo com esta. “O eixo que se busca é a conexão de formas críticas de pensamento produzidos a partir de América Latina, assim, como com outros autores de outros lugares do mundo, na perspectiva da decolonialidade da existência, do conhecimento e do poder.” (QUIJANO, 2007, p.24) Por isso, a partir daqui, façamos a análise de exposição da decolonialidade na dimensão pedagógica do Brasil.

Tendo cumprido o intento de investigar os processos de imposição e manutenção da colonialidade nas ideias pedagógicas no Brasil, cabe destacar a decolonialidade como possibilidade de reversão do mecanismo aculturador que vem conduzindo hegemonicamente a nossa educação formal. Modernidade/(de)colonialidade é uma tríade de processos sociais que funcionam de forma engatilhada na América Latina. A modernidade se faz na imposição da colonialidade, pois gera como resposta à sua ação invisibilizante, a resistência decolonial expondo meios “outros” de (re)existir e (re)viver. Como a colonialidade está socialmente instalada no Brasil, as alternativas decoloniais ficam ocultas pelas Linhas Abissais. As alternativas decoloniais não se expõem, e a modernidade/colonialidade se impõe.

A reversão do processo aculturador em curso se dá pela inversão de sentido nas ideias pedagógicas no Brasil; precisamos planejar uma transição da imposição exógena para a exposição endógena.

## **CAPÍTULO 3:**

### **A EXPOSIÇÃO DECOLONIAL DAS SEMENTES PEDAGÓGICAS BRASILEIRAS**

Exposição, segundo o dicionário Caldas Aulete, é um substantivo feminino derivado do verbo *expor*. Dependendo da forma verbal como utilizamos o vocábulo, obtemos diferentes significações: como verbo transitivo, traz o sentido de pôr à vista, apresentar, revelar, descobrir o que é oculto, retirar o que está cobrindo. Já como verbo pronominal, traz o sentido de se arriscar, pôr-se à prova, descobrir-se, desabrigar-se: expunha-se muito naquele trabalho, expõe-se ao fogo do inimigo.

Analisando a raiz etimológica latina comum destes termos, “exposição” e “imposição”, percebemos que *exponere* - colocar para fora (-ex, “para fora”, mais *ponere* “colocar”), diferencia-se da *imponere* - colocar para dentro (-im, “para dentro”, mais *ponere*, “colocar”), pela direção do movimento. Enquanto a imposição introjeta - de fora para dentro - a exposição desperta - de dentro para fora - ou seja, enquanto a primeira desestimula, atenua e desencoraja; a segunda estimula, excita, incentiva.

É na direção deste movimento cognitivo que reside a chave de reversão do processo de imposição de uma epistemologia exógena e colonizante para a exposição de outra endógena e decolonial. Como já nos conscientizamos da imposição da pedagogia colonializante, nos dedicamos no presente capítulo ao problema da exposição da pedagogia decolonial, objetivando com isso, despertar a consciência da resistência, expondo as (re)existências para organizar a superação.

#### **3.1 - Do argumento pós-colonial ao giro decolonial.**

Para satisfazer essa curiosidade epistemológica, nos baseamos numa revisão bibliográfica a respeito da colonialidade e da decolonialidade, apoiando-nos, principalmente, nos textos do grupo Colonialidade/Modernidade e nos dois volumes da obra *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*, organizados por Catherine Walsh, professora diretora e fundadora do curso de Doutorado em Estudos Culturais Latino-americanos da Universidade Andina Simón Bolívar.

A raiz comum desses intelectuais militantes é o argumento pós-colonial, que se refere a um conjunto de contribuições teóricas que compartilham, em meio a diferentes perspectivas, do “caráter discursivo do social”, do “descentramento das narrativas e dos sujeitos contemporâneos”, do “método da desconstrução dos essencialismos” e da “proposta de uma epistemologia crítica às concepções dominantes de modernidade” (COSTA, apud, BALLESTRIN, 2013, p.2) Pode-se dizer que foi a partir do século XIX que a América Latina passou, na dimensão intelectual, pelo seu período pós-colonial, compartilhando tanto um colonialismo interno, quanto expressões anticoloniais trazidas por pensadores europeus como chamada a “tríade francesa”, Aimé Césaire (1913-2008), Franz Fanon (1925-1961) e Albert Memmi, hoje com 97 anos.

A partir da década de 1970, começaram a se formar grupos de estudos subalternos no sul asiático, principalmente na Índia, de onde os *subaltern studies* tornaram-se conhecidos mundo afora. Na década de 1980, o debate pós-colonial foi difundido no campo da crítica literária e dos estudos culturais, quando suas traduções alcançaram a Inglaterra, os Estados Unidos e as ciências sociais no Brasil. Em 1990 foi fundado o Grupo Latino-Americano de Estudos Subalternos, e em 1988, o grupo publica o “Manifesto inaugural del Grupo Latinoamericano de Estudios Subalternos” o documento que marca a inserção da América Latina no debate pós-colonial e expõe o contexto político cultural de constituição do grupo:

“O trabalho do Grupo de Estudos Subalternos, uma organização interdisciplinar de intelectuais sul-asiáticos dirigida por Ranajit Guha, inspirou-nos a fundar um projeto semelhante dedicado ao estudo do subalterno na América Latina. O atual dismantelamento dos regimes autoritários na América Latina, o final do comunismo e o consequente deslocamento dos projetos revolucionários, os processos de democratização, as novas dinâmicas criadas pelo efeito dos meios de comunicação de massa e a nova ordem econômica transnacional: todos esses são processos que convidam a buscar novas formas de pensar e de atuar politicamente. Por sua vez, a mudança na redefinição das esferas política e cultural na América Latina durante os anos recentes levou a vários intelectuais da região a revisar epistemologias previamente estabelecidas nas ciências sociais e humanidades. A tendência geral para uma democratização outorga prioridade a uma reconceitualização do pluralismo e das condições de subalternidade no interior das sociedades plurais (Grupo Latinoamericano de Estudios Subalternos, 1998, p. 70 apud BALLESTRIN, 2013,p.6).

No entanto, com a evolução dos estudos e das trocas de saberes, surgiu um descontentamento por parte de alguns pensadores latinoamericanos com autores pós-coloniais e subalternos que não realizaram uma ruptura adequada com autores eurocêntricos. No texto denominado América Latina e o Giro Decolonial, a professora

Luciana Ballestrin, professora do Programa de Pós-Graduação em Ciência Política da Universidade Federal de Pelotas - RS, nos revela que a voz mais crítica e radical do grupo naquele momento era a de Walter Mignolo:

“Para ele, o grupo dos latinos subalternos não deveria se espelhar na resposta indiana ao colonialismo, já que a trajetória da América Latina de dominação e resistência estava ela própria oculta no debate. A história do continente para o desenvolvimento do capitalismo mundial fora diferenciada, sendo a primeira a sofrer a violência do esquema colonial/imperial moderno. Além disso, os latino-americanos migrantes possuem outras relações de colonialidade por parte do novo império estadunidense – ele mesmo tendo sido uma colônia nas Américas.” (BALLESTRIN, 2013, p.95 e 96)

Não desejando realizar uma crítica eurocêntrica ao eurocentrismo, mas no intuito de tecer uma crítica ao eurocentrismo a partir dos saberes silenciados e subalternizados, alguns autores rompem com o Grupo Latino-Americano de Estudos Subalternos e fundam o Grupo Modernidade/Colonialidade, buscando uma abordagem crítica desde o Sul sócio-cultural do globo. Após um período de estruturação, o Grupo lançou em 2000 uma de suas publicações coletivas mais importantes: *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales* e, a partir da repercussão desta publicação, passou a realizar eventos anuais ampliando o diálogo com pensadores outros, como Cathernie Walsh e Boaventura de Souza Santos que, assim como alguns autores outros do grupo Modernidade/Colonialidade, também compõem as bases teóricas deste presente trabalho.

Ao trabalho de Walter Magnolo e Aníbal Quijano, que nos fundamentam nos conceitos de colonialidade do poder, do saber e do ser, soma-se a perspectiva de Boaventura de Souza Santos, que evidencia o processo de invisibilização das epistemologias do Sul por meio da imposição das Linhas Abissais pelas epistemologias do norte. Focalizando essa geopolítica do saber, Catherine Walsh se insere como uma intelectual militante envolvida durante muitos anos com processos e lutas por justiça e transformação social. Também integrante do Grupo modernidade/(de)colonialidade, seu trabalho tem se focado principalmente no projeto político, epistêmico, ético e existencial da interculturalidade crítica e da decolonialidade, tomando como eixos centrais a geopolítica do conhecimento, a ancestralidade, a educação, o pensamento e as pedagogias decoloniais. Para ela, a (re) existência do pensamento pós-colonial da América evidenciou a longa luta de resistência decolonial de uma miríade de movimentos e pensamentos que surgiram na direção de superação da imposição da



modernidade/colonialidade. Assim, a decolonialidade aparece como o terceiro elemento que compõe a tríade: modernidade/(de)colonialidade. Segundo Walter Mignolo, “a conceitualização mesma da colonialidade como constitutiva da modernidade é já o pensamento de-colonial em marcha” (MIGNOLO, 2008, p. 249).

De acordo com (BALLESTRIN, 2013), Catherine Walsh sugeriu a utilização do termo “decolonização” – com ou sem hífen – e não “descolonização”, com a intenção de marcar a distinção entre o projeto decolonial do Grupo Modernidade/Colonialidade e a ideia histórica de descolonização, via libertação nacional durante a Guerra Fria. Apropriando-se do termo e ressaltando o seu aspecto dinâmico revolucionário, Nelson Maldonado Torres cunha em 2005 o termo “giro decolonial”, ressaltando os movimentos teóricos e práticos, políticos e epistemológicos de (re)evolução da resistência à lógica da modernidade/colonialidade.

Pela exposição deste caminho de lapidação teórico-metodológica, vislumbramos o amadurecimento das bases conceituais do presente trabalho. Partindo da crítica eurocêntrica do eurocentrismo até a proposição de estratégias de resistência decolonial, apreciamos uma espécie de movimento que migra de uma curiosidade ingênua, para uma inquietação indagadora da (re)existência de epistemologias outras; epistêmes que, a partir do Sul invisibilizado do planeta, expõem a possibilidade de transformação do “poder sobre” em “poder com”.

### **3.2 - Da resistência decolonial à (re)existência pedagógica.**

A capacidade de renascer é tida como componente central da tenacidade rebelde; é o que permite voltar a crescer, a propagar-se e proliferar-se, mesmo quando se é arrancado. Essa capacidade é uma das características centrais da decolonialidade, que segundo Walsh, diz respeito a visibilizar estratégias de (re)existências, a partir das pessoas, das suas práticas sociais, epistêmicas e políticas de resistência. (WALSH, 2017)

Para Mignolo (2003), o processo de mudança no foco da geopolítica do conhecimento, típico do pensamento decolonial, se dá em duas dimensões: na exposição dos conhecimentos invisibilizados e subalternizados, e na emergência de um pensamento outro, a partir das bordas do sistema; um pensamento liminar de fronteira, que reconhece, na interação entre a tradição ocidental e a diversidade de categorias

suprimidas sob o ocidentalismo europeu, a chave intercultural para construção da sua resistência.

A líder indígena Kichwa, Dolore Cuango ou Mamá Dulu, expressou na década de 1930 palavras que ainda permanecem na memória e na luta dos povos que resistem ao poder moderno ainda colonizante: “Somos como o capim da colina que se arranca e volta a crescer, e de capim cobriremos o mundo”. (RODAS, apud WALSH, 2017, p.27)

A imagem do capim como uma analogia ao pensamento decolonial é interessante, pois proporciona um aprofundamento do entendimento ao dar visibilidade concreta a um processo abstrato. O capim é um vegetal da família das gramíneas, um grupo de vegetais altamente resistentes, tal como o sapê e a braquiária, muito encontrados no Brasil. Investigando a fisiologia vegetal dessa família, identificamos as seguintes estratégias de resistência: 1- alta eficiência fotossintética, 2- presença de tecidos de armazenagem distribuídos por todo o corpo do vegetal (parênquima amilífero), e a 3- presença de tecidos indiferenciados (meristemas), também distribuídos todo o vegetal, capazes de promover o crescimento e o rebrotar, mesmo em condições adversas.

Refletindo sobre a fotossíntese, é indiscutível a sua dimensão vital. Desde as primeiras bactérias fotossintéticas até a promessa dos biocombustíveis, é indiscutível a importância de sintetizar a energia externa do Sol em energia interna para o organismo. Com relação à elevada eficiência fotossintética das gramíneas, ressalta-se a elevada capacidade do organismo em assimilar a energia do meio externo, ainda que a disposição ambiental de luz esteja escassa e, em função dessa assimilação, ajustar o funcionamento do seu meio interno. Na analogia com o decolonial, essa característica se traduz numa elucidação, palavra derivada do verbo elucidar: do latim, *elucidare*, composto pelo prefixo *ex-* (de um interior para um exterior), e *-lucidare* (aclarar, iluminar-se, perceber a luz), trazendo o significado de expor o interior à luz, separar o luminoso do obscuro, esclarecer. É manter uma consciência desperta, tanto na identificação dos processos externos de imposição de linhas abissais invisibilizantes, quanto na percepção da reação interna de subalternização epistêmica e auto-negação existencial.

O parênquima amilífero é um tipo de tecido vegetal formado por células pouco especializadas, que preenchem os espaços entre os demais tecidos de uma planta com função de armazenar substâncias de reserva (amido, proteínas e lipídeos). Essa

estratégia de resistência vegetal corresponde-se com o giro decolonial no que tange a organização interna do sistema. Como os valores vitais à existência do organismo estão distribuídos por todo o “corpo” do movimento decolonial, este é capaz de se nutrir de forma autônoma e, a partir de qualquer parte, mesmo diante de rupturas externas, prosseguir com a existência do sistema. Trata-se de um empoderamento do sistema a partir da distribuição equânime, e em rede, dos valores vitais do movimento. É uma organização de centro vazio, ou seja, uma organização não hierárquica, com estrutura de decisão horizontal e ações autônomas e empreendedoras, sendo executadas de forma descentralizada pelos participantes.

Finalmente, concluindo a analogia do pensamento decolonial com as estratégias de resistência das tenazes gramíneas, focalizamos a capacidade de crescimento e rebrota que elas possuem, graças à presença, por todo o corpo do vegetal, de tecidos indiferenciados chamados de meristemas.

“À medida que as células do embrião de uma planta se especializam, elas perdem gradativamente a capacidade de se dividir. Em algumas regiões da planta, porém, persistem grupos de células de estruturas simples, não-diferenciadas ou especializadas, que conservam as características embrionárias. Esses grupos de células - chamadas meristemas (meris=divisão) - encontram-se em constante divisão, promovendo o crescimento da planta e originando, por diferenciação, os outros tecidos vegetais.” (LINHARES e GEWANDSZNAJER, 1997, p.339)

Estes tecidos são totipotentes, ou seja, têm a capacidade de se organizarem em um novo indivíduo “formado a partir de células adultas, já diferenciadas, que voltam ao estado embrionário, readquirindo a capacidade de se dividir.” (LINHARES e GEWANDSZNAJER, 1997, p. 340). Essa totipotência, portanto, é inversamente proporcional ao nível de especialização das células, ou seja, quanto menos diferenciadas elas forem, mais totipotência elas terão. Associando essa abordagem ao pensamento decolonial, identificamos a capacidade de abertura para o pensamento outro; à disposição intercultural de sair de si para poder se enxergar por completo, de se desdiferenciar, estranhando suas certezas cristalizadas e se recriando a partir da recombinação do seu verso com o seu inverso.

No âmbito das lutas sociais de resistência, as práticas decoloniais buscam mudar a ordem do poder colonial seguindo, de forma frequente, as seguintes ações: 1º- Identificação e reconhecimento de um problema, 2º- Anúncio da discordância e oposição à condição de dominação e opressão, 3º- Organização para intervir, 4º-

Derrubada da situação atual, 5º- Tornar possível outra coisa (WALSH, 2017, p.29) Fechando a analogia do pensamento decolonial com as estratégias de resistência das gramíneas, agrupamos a 1º e a 2º ação descritas acima, na capacidade de despertar a consciência, de elucidação das opressões e inconformações; a 3º e 4º ação na capacidade de organização interna do sistema, empoderando todo o coletivo em uma rede de ação autônoma e aberta ao pensamento outro, e a 5º ação na capacidade meristemática, de rebrota e crescimento, a partir da recriação de um novo eu, a partir de combinações outras.

Porém, não obstante a toda a concatenação exposta até aqui, se o capim depender exclusivamente de suas estratégias de resistência, o mesmo não ultrapassará uma existência. No entanto, se quiser (re)existir em diferentes gerações, o capim precisa se reproduzir, se disseminar e ter força para germinar. Como essas capacidades são atribuídas às sementes, expomos outra analogia com o intuito de concretizar abstrações: assim como associamos o pensamento decolonial às estratégias de resistência das gramíneas, o faremos com relação à ação pedagógica e a capacidade de (re)existência das sementes.

A invasão colonial desencadeou processos de rebeldes de resistência que, para lutar, resistir e insurgir durante séculos, precisaram organizar suas ações por meio de estratégias práticas e metodológicas que permitissem a reprodução de seus saberes decoloniais geração após geração. A bem dizer, ao evidenciarmos as estratégias práticas e metodológicas de transmissão de saberes, estamos nos referindo a pedagogias. É essa união entre pedagógico e o decolonial que permite aos povos originários da América seguirem decolonialmente, apesar do colonial. Nessa interação - pedagógico decolonial - tanto a pedagogia deve transcender o sentido instrumentalista de transmissão formal de ensino e saber, quanto o decolonial deve ultrapassar a oposição e a resistência, para alcançar a proposição e a (re)existência.

Retornando à reprodução vegetal, verificamos que ela demanda a ocorrência dos processos de fecundação, disseminação e germinação. No estágio da fecundação, é necessária a presença das flores - da atração sensorial pela exposição de suas essências, para atrair afins e recombinar códigos de existência nas sementes; nas estratégias de disseminação, verificamos um movimento evolutivo que partiu da dependência de fatores ambientais locais (dispersão pelo vento - anemocoria ou pela água hidrocória) para associações de cooperação (zoocoria) que envolvem o trabalho conjunto com outras espécies. Finalmente, no âmbito da germinação, evidencia-se a condição de

ativação interna (quebra da dormência) mediante a ocorrência de condições ambientais propícias. Em suma, para se reproduzir, a planta investe todo o seu potencial, sintetizando suas essências nas flores, nos frutos e nas sementes, as quais têm, em seu embrião, o potencial a ser desperto assim que as condições do seu contexto forem favoráveis para tal. Nesse sentido, olhando para as pedagogias enquanto sementes, é preciso ter consciência de que se tratam de dispositivos de transmissão geracional de (re)existências, aguardando pelas condições ambientais propícias ao seus despertar.

### **3.3 - As sementes pedagógicas decoloniais na Terra Madura de Abya Yala.**

Para o intelectual crítico Jamaicano Stuart Hall, são os momentos políticos que produzem movimentos teóricos. Como atualmente nossos movimentos políticos estão contextualizados na crise do capitalismo, da civilização ocidental, e da colonialidade do poder, surgem contextos complexos e movimentos de teorização e reflexão não lineares, mas sim orgânicos, ancorados na construção de caminhos com sentido e horizonte decolonial. “Me refiero a caminos que necesariamente evocan y traen a memoria una larga duración, a la vez que sugieren, señalan y requieren prácticas teóricas y pedagógicas de acción, caminos que en su andar enlacen lo pedagógico y lo decolonial.” (WALSH, 2017, p. 25)

Assim, levando-se em conta que, na dimensão continental da América Latina, vivemos contextos políticos favoráveis a insurgências decoloniais, é essencial a retomada de práxis pedagógicas que superem a crítica estática e alcancem a dinâmica decolonial. Devemos, portanto, empreender o resgate de pedagogias decoloniais surgidas nas lutas pela sobrevivência, alimentadas nas memórias coletivas e proliferadas na criação de modos alternativos para o bem-viver do todo. “*Pedagogías que se esfuerzan por transgredir, desplazar, e incidir en la negación ontológica-existencial, epistémica y cosmológica-espiritual que há sido - y es - pericia, fin y resultado del poder de colonialidad.*” (WALSH, 2017, p. 31)

Historicamente, o enlace entre o pedagógico e o decolonial começou a tomar forma com a invasão colonial e a instalação dos vice-reinados espanhóis na América Central e Andina. O primeiro registro de práticas pedagógicas decoloniais remete ao século XVI, compilados por escribas indígenas nos manuscritos de Huarochirí (atual Perú) e Popul Vuh (atual Guatemala). Tais trabalhos compilam

caminhos de subversão da lógica colonial por meio de estratégias de reprodução de saberes (pedagogias)

Destaca-se que a importância e a resistência do conteúdo de tais manuscritos é justificada pelo fato de que os mesmos não são simplesmente uma negação da dominância imperialista, mas sim uma metodologia cosmológica, psíquica, analítica e organizacional, coletivamente construída como uma estratégia de (re)existência, ou seja, uma pedagogia decolonial.

Na passagem do século XVI para o XVII, o quéchua Felipe Guamán Poma, historiador, artista e cronista índio, produziu e enviou para o rei espanhol, Felipe III, um livro com 1200 páginas intitulado de “Nova Crônica”. Nesta obra, Guamán expõe a cosmologia andina ao soberano espanhol, vista pelo lado de cá, ou seja, pela perspectiva dos povos originários, de dentro para fora do sistema colonial.

Apontando conflitos entre a cosmologia andina e a cristã, bem como com a mentalidade burocrática dos organizadores do Estado sob as ordens de Felipe II, Guamán apresenta propostas sociais vinculadas à estética e a ética a partir de dois princípios: 1º - A crítica, a partir da tomada de consciência, das distinções entre todos os povos que habitavam a colônia; e 2º - Proposição de “buen-gobierno” dos mais virtuosos, independentemente de sua origem; uma espécie de espaço de co-existência com a Espanha, por um lado, e de co-existência entre as várias comunidades ou nações presentes na colônia.

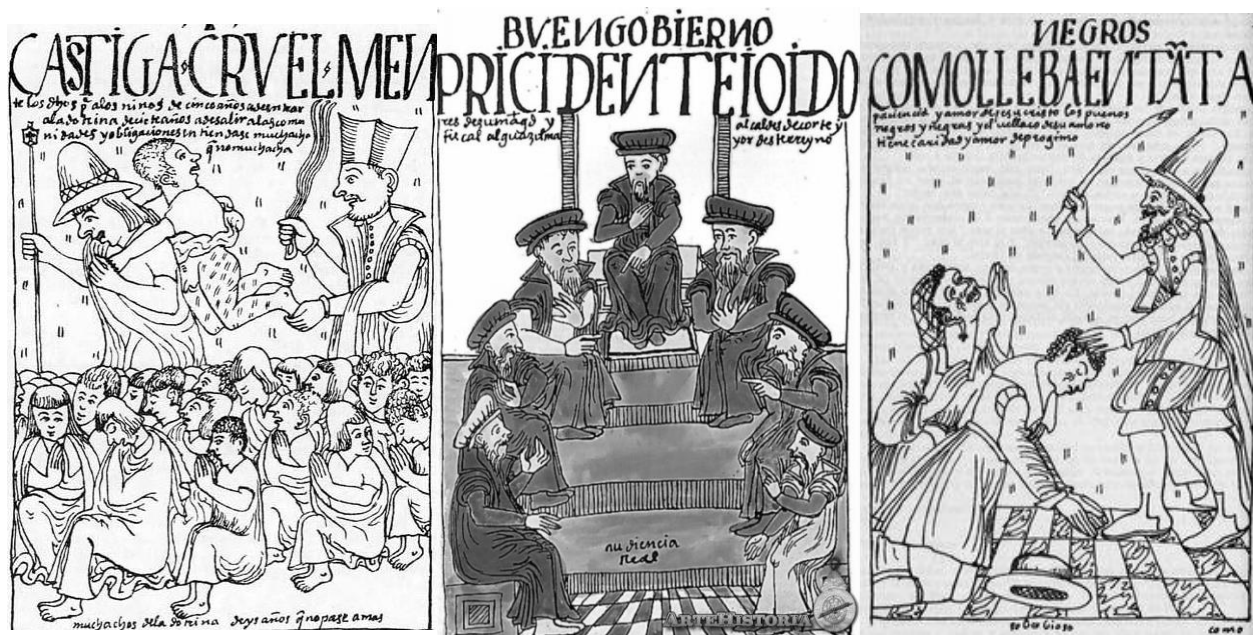
Ainda focalizando a obra “Nueva Crónica” de Guamán Poma, sob a mirada do enlace entre o pedagógico e o decolonial, ressalta-se o fato de que das 1200 páginas do livro, quase um terço, mais precisamente 398 páginas, são compostas por desenhos que, além de transgredir o padrão europeu textual das crônicas, são capazes de expor ao leitor o ponto de vista do autor de uma América Andina com uma ordem social harmoniosa e a colônia como um mundo às avessas.

Os desenhos denunciam injustiças, violências e conflitos perpetrados pelos colonizadores; apresentam um padrão andino de significação espacial e orientação direcional conflitante com os europeus; e ainda polemizam os comportamentos do império ao mostrar a forma com que a colonização converteu a ordem cultural e social autóctone em caos e ruína.

Deste modo, os desenhos são muito mais do que uma obra artística, são de fato ferramentas pedagógicas decoloniais que dão presença à persistência e, com isso, permanência à sobrevivência do decolonial, uma vez que o constroem, representam e

promovem pedagogicamente. Tal ferramenta pedagógica decolonial abre possibilidades para as práticas insurgentes políticas, sociais, culturais, epistêmicas e existenciais, que ensinam a como rebelar-se, resistir, seguir e viver, apesar da colonialidade; mais ainda, atuando desde suas próprias fronteiras até a subversão da mesma colonialidad.

**FIGURA 11** - Ilustrações do livro de Felipe Guamán Poma de Ayala



Outros exemplos do enlace entre o pedagógico e o decolonial estão presentes na luta dos Cimarronajes, escravos negros fugidos de seus amos, que de alguma forma se opunham ao processo de escravidão. São os correspondentes dos quilombolas no Brasil, que se organizavam nos quilombos, assim como os Cimarrones se organizavam nos Palenques, comunidades organizadas na Colômbia desde o século XVII, que resistiram lutando pela libertação dos africanos e de seus descendentes escravizados. Sua forma de sobreviver incluiu a solidariedade e a priorização das ancestralidades como valores centrais de (re)existência.

Igualmente rico é o testemunho da luta de (re)existência negra a partir do “malungaje”, entendido como a relação de parentesco conjuntural dos afrodescendentes e sua capacidade de manter viva a sua cultura. De acordo com Jerome Branche, referido especialista em diáspora africana, o termo “malungaje” vem da língua Bantú e se refere ao vizinho do barco grande (alusão aos navios negreiros), ou seja, refere-se a relação de

companheirismo que mantiveram os africanos cativos na desventura transatlântica que os conduziu para as Américas.

(Re)existências negras, indígenas, caboclas, caipiras, branco-mestiças e todas “outras”, replantam pedagogias da escuta, dos oprimidos, da liberdade, dos sonhos possíveis; pedagogias alternativas que percebem em Abya Yala - “Terra Madura” - para a germinação das sementes pedagógicas decoloniais.

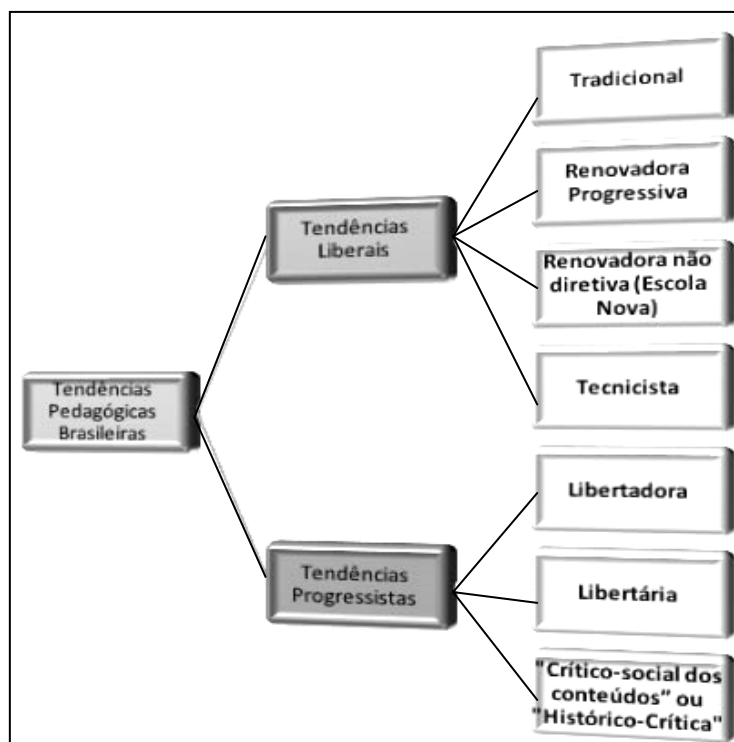
“Abya Yala, na língua do povo Kuna, significa Terra madura, Terra Viva ou Terra em florescimento e é sinônimo de América. [...] Abya Yala vem sendo usado como uma autodesignação dos povos originários do continente em oposição a América, expressão que, embora usada pela primeira vez em 1507 pelo cosmólogo Martin Wakdseemüller, só se consagra a partir de finais do século XVIII e inícios do século XIX, adotada pelas elites crioulas para se afirmarem em contraponto aos conquistadores europeus, no bojo do processo de independência. Muito embora os diferentes povos originários que habitavam o continente atribuíssem nomes próprios às regiões que ocupavam – Tawantinsuyu, Anauhuac, Pindorama –, a expressão Abya Yala vem sendo cada vez mais usada por esses povos, objetivando construir um sentimento de unidade e pertencimento”. (PORTO-GONÇALVES, 2009, p.26)

### **3.4 - O potencial brasileiro para a germinação das sementes pedagógicas decoloniais.**

Observando-se as geografias das pedagogias brasileiras, ou seja, as marcas socioambientais deixadas pelos diferentes modelos de reprodução cultural que se desenvolvem no Brasil, claramente se delineiam duas trajetórias: as tendências pedagógicas liberais e as progressistas, conforme ilustra a figura abaixo:



**FIGURA 12:** Principais tendências pedagógicas brasileiras.



Fonte: (SAVIANI, 1997)

Levando-se em conta que, de maneira geral, as tendências pedagógicas liberais sustentam a ideia de que o aluno deve ser preparado para papéis sociais de acordo com as suas aptidões, aprendendo a viver em harmonia com as normas desse tipo de sociedade por meio do desenvolvimento de uma cultura individual, percebemos que a evolução dessa corrente partiu de uma abordagem tradicional, na qual os alunos eram receptores passivos das verdades absolutas trazidas pelos professores, passou pela perspectiva escolanovista, um método centrado no aluno, no qual a escola tem o papel de formadora de atitudes, para alcançar a pedagogia tecnicista, de inspiração behaviorista, na qual o aluno é visto como depositário passivo dos conhecimentos, que devem ser acumulados na mente através de associações. Sob um controle Taylorista do tempo e dos movimentos no espaço, essa perspectiva articula-se diretamente com o sistema produtivo, com o objetivo de formar mão de obra especializada para o mercado de trabalho. A típica educação bancária descrita e criticada por Paulo Freire:

“Dessa maneira, a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante.

Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis a concepção “bancária” de educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem depósitos, guarda-los e arquivá-los.” (FREIRE, 1983, p.66)

A abordagem de Paulo Freire integra a corrente das tendências progressistas, que objetivam de maneira comum uma revolução social a partir da educação. Na vertente libertadora de Freire, essa transformação é realizada por meio do desenvolvimento da conscientização da realidade em que se vive, sob o enfoque dos pressupostos marxistas da sociedade de classes e da crítica ao capitalismo. No caso da vertente libertária, a procura é pela transformação da personalidade num sentido libertário e autogestionário, abordando a livre expressão, o contexto cultural e a educação estética. Com relação à corrente Histórico-crítica, a prioridade é focar os conteúdos no seu confronto com as realidades sociais, enfatizando o conhecimento histórico, preparando o aluno para uma participação organizada e ativa na democratização da sociedade.

A partir da década de 1990, com o enfraquecimento da utopia revolucionário marxista branco-mestiça no Brasil (fim da URSS e queda do muro de Berlim), as tendências pedagógicas progressistas, incluindo a pedagogia libertadora de Paulo Freire, começaram a perder força em suas ações isoladas e, nesse momento, despidas da ilusão de uma resistência oriunda unicamente da luta de classes, passam a reconhecer e a se alinhar com a emergência de movimentos indígenas e identitários, sustentados pelas lutas decoloniais que os povos originários vêm travando desde o começo da imposição colonial.

No momento mesmo em que estas páginas são escritas, vivemos momentos ímpares no Brasil: paralisações logísticas denunciam a fragilidade do ambiente artificial em que vivemos, cortes assombrosos no orçamento e nas conquistas legais da educação denotam o desgoverno míope que nos guia. Diante de um desvelamento geral de corrupções em diversas esferas do poder, a sociedade parece perder o seu “norte”, fato este que, para nós que buscamos uma mirada a partir do “Sul”, revela-se como momento muito propício para quebrar a dormência de tantas pedagogias de (re)existências outras, camufladas há séculos no Brasil pelo véu da colonialidade oficial.

Abya Ayala está pronta, é terra madura! Com a reunião intercultural das linhas progressistas, temos as combinações necessárias à formação de sementes pedagógicas decoloniais férteis e fortes. A partir da exposição do banco de sementes

decoloniais que há em Abya Ayala, este é o momento de planejar as culturas adequadas ao replantio de ideias pedagógicas no contexto atual da educação brasileira.

## SEGUNDA PARTE:

---

### MAPEANDO A PRÁTICA EDUCATIVA DO SANTO DAIME ESTRATÉGIAS DE INTERAÇÃO EPISTEMOLÓGICA

#### CAPÍTULO 4:

#### A PEDAGOGIA DECOLONIAL DA ESCOLA DO SANTO DAIME

Conscientes do contexto transicional de lapidação social e ressignificações coletivas, embalados pela contemporânea confluência da resistência branco-mestiça marxista com a resistência decolonial das maiorias incluídas, tratadas como minorias excluídas, vivenciamos um momento de estranhamento de certezas políticas, desnaturalização de manipulações midiáticas camufladas de democracia, e de emersão de uma sensibilização a possibilidades outras.

Essa permeabilidade da membrana sociocultural, em decorrência da demanda por (re)existência individual e coletiva, é muito favorável à germinação de pedagogias outras, tal como novas sementes de cultura capazes de diversificar e aumentar a complexidade do nosso ecossistema social. Com a complexificação, tecem-se novas redes, surgem novas conexões e novas perspectivas sobre antigas concepções. Revelam-se existências invisibilizadas que, no contexto brasileiro, têm se ressaltado a partir do aumento do acesso de brasileiros vindos da periferia do sistema social às universidades e a setores estratégicos do poder político e econômico. A fusão entre teoria e prática, entre o conhecimento ancestral e o olhar científico, reinscreve saberes e reinventa fazeres, oferecendo novas existências. (Re)existência é mais que sobrevivência, é resgatar do passado as tecnologias ancestrais de subsistência para o futuro, adaptando-as aos contornos do presente pelo bem-viver das comunidades.

É essa persistência resiliente e positiva desde o “Sul” que tanto incomoda o mecanismo de manutenção do subdesenvolvimento socioeconômico imposto aqui desde o “Norte”. Atrapalha o processo de convencer que o Sul abundante é pobre e o Norte escasso é rico. Sem esse convencimento, muitos questionamentos sobre a superioridade moderno ocidental emergem e fica difícil sustentar a exploração disfarçada de ajuda democrático-civilizatória. Por isso, o desabrochar de pedagogias outras no Brasil fica

dormente, porque atrapalha a manutenção da exploração dos ricos escassos sobre os pobres abundantes.

Porém, no esforço de reverter este processo e expandir a nossa consciência a respeito de alternativas brasileiras de se educar pelo ambiente, de dentro para fora, e em busca de uma construção coletiva, este trabalho enfoca a doutrina do Santo Daime e suas estratégias educativas na interação com o contexto formal da educação. O intuito é discernir, no enlace com outros saberes decoloniais, os princípios pedagógicos psicoativos capazes de potencializar nossas estruturas cognitivas, com e sem o uso de psicotrópicos, mas sempre pela via psicoativa. Sob psicotrópicos e psicoativação, cabe a elucidação do Dr. Domingos Bernardo, em seu livro “Droga – A Dicção – Elementos para um estudo multidisciplinar da Psicoatividade:

“A psicoatividade é a essência do ser humano; ele, psicoativo que é, busca incessantemente colher melhores resultados de seu desempenho químico cerebral [...] É sempre pedagógico lembrar que a história registra muitas formas de ação sobre o psiquismo que vão além do simples recurso a substância psicotrópicas. As danças, o êxtase ascético, o jejum, o jogo, a música, a arte, a poesia e, inclusive, o poder, constituem parte do arsenal psicoativo que a história humana revela.” (DOMINGOS, 2016, p.13)

A alternativa que buscamos de psicoativar sem psicotrópicos, se faz necessária para o compartilhamento dos princípios, práticas e ambientes educativos da Pedagogia Psicoativa com todos os educadores e educandos que buscam uma educação livre, independentemente de serem ou não adeptos de alguma linha religiosa que utilize sistematicamente psicotrópicos. Para tanto, as estratégias educativas observadas no Daime, psicoativam sem psicotrópico por meio do ambiente educativo, um espaço capaz de evocar a emoção, e com ela o aprofundamento da consciência individual e comunitária, por meio da música, das memórias afetivas e da realização, tecendo, por si só, uma rede educativa de bem-viver para todos.

Considerar as estratégias educativas contidas nas práticas comunitárias daimistas como uma pedagogia decolonial é uma premissa fundamental deste trabalho. Por isso, iniciarei esta segunda parte dedicada aos Princípios Pedagógicos Psicoativos, com uma revisão bibliográfica a respeito da expansão da doutrina do Santo Daime desde os seus primórdios na região amazônica até a contemporânea interação nos centros urbanos do Brasil e do mundo, enfocando especialmente a sua dimensão pedagógico-decolonial.

#### 4.1 - Da Ayahuasca até o Santo Daime pelas mãos do Mestre Irineu.

O Santo Daime é uma religião oficial no Brasil, originada na confluência do xamanismo amazônico com as cosmovisões cristã católica, espírita kardecista e afro-brasileira. Essa prática religiosa cristã faz o uso sistemático e ritualístico de um psicoativo enteógeno denominado de *Ayahuasca*. Do quéchua, *Ayahuasca* significa “cipó das almas”, e vem sendo utilizada na Amazônia ocidental desde tempos imemoriais por xamãs, indígenas e curandeiros mestiços da região do antigo império Inca. Segundo McRae e Moreira, a finalidade de sua utilização varia entre a cura, a adivinhação, a guerra e, na dimensão de experiência mística, como veículo de comunicação entre os humanos e o mundo espiritual. (MACRAE e MOREIRA, 2011)

Na sua forma mais difundida, a Ayahuasca é feita a partir de longas cocções do cipó *Banisteriopsis caapi* (Jagube), junto com as folhas da *Psychotria Viridis* (Rainha).

“Os princípios ativos do preparado são os alcaloides harmina, harmalina, d-leptaflorina, presentes no cipó; e dimetiltriptamina, na folha. Estudos farmacológicos sugerem que a harmina e a d-leptaflorina inibem a produção da enzima monoamina oxidase (MAO). Esta, normalmente presente no sistema digestivo, tem a função de decompor ou oxidar compostos do tipo da triptamina. Na sua ausência, esse alcaloide (dimetiltriptamina) chega ao cérebro e é o responsável pelos efeitos psicoativos da bebida.” (BRITO, 2004, apud MACRAE e MOREIRA, 2011, p.87)

Em suma, as substâncias presentes no cipó, tido pelos ayahuasqueiros como princípio masculino, anulam o bloqueador enzimático presente no nosso organismo. Com isso, permitem que o princípio ativo, tido como feminino, presente nas folhas da Rainha, chegue ao sistema nervoso e aumente o número de sinapses neurais, “expandindo a consciência”. Assim como a serotonina e a melatonina, a dimetiltriptamina (DMT), conhecida como uma substância modificadora do sistema nervoso central, também é sintetizada pelo corpo humano, ou seja, não é uma substância estranha ao organismo como são os alucinógenos. Por isso, a ayahuasca pode ser considerada uma substância enteógena, ou seja, não estranha ao organismo humano, mas endógena, de familiar processamento interno.

De acordo com o estudo de Beatriz Labate, intitulado “A reinvenção da Ayahuasca nos centros urbanos”, aproximadamente 72 grupos indígenas utilizam a ayahuasca na Amazônia Ocidental e, além deles, também consomem o bebida os

adeptos do *vegetalismo*, uma forma de medicina popular à base de alucinógenos vegetais, cantos e dietas, muito comuns em vários países da América do Sul, como Bolívia, Colômbia, Equador, Peru e Venezuela. Ainda segundo a autora,

“[...]curiosamente é somente no Brasil que se desenvolvem religiões de populações não-indígenas que fazem uso dessa bebida. [...] Estas religiões reelaboram as antigas tradições dos sistemas locais a partir de uma leitura influenciada pelo cristianismo. Essa releitura, no caso brasileiro, é formulada por meio da herança de consumo da ayahuasca pelos sistemas de curandeirismo amazônicos e do catolicismo popular, bem como de outras fontes: a tradição afro-brasileira, o espiritismo Kardecista e o esoterismo de origem européia (sobretudo via o Círculo Esotérico da Comunhão do Pensamento e o movimento Rosa Cruz).” (LABATE, 2004, p.65)

De acordo com a professora Maria Bethânia Albuquerque, pesquisadora da linha de Saberes Culturais e Educação na Amazônia, e do Núcleo de estudos Interdisciplinares sobre Psicoativos, um campo privilegiado de estudos sobre a Ayahuasca é aquele relacionado à psicologia cognitiva: “Sob a influência da ayahuasca as pessoas sentem que suas mentes funcionam mais rápido e melhor do que normalmente e elas referem-se a muitas ideias novas, intravisiões e reflexões que ocorrem.” (SAHNON, 2002, apud ALBUQUERQUE, 2011, p.117)

Mapeando o caminho da ayahuasca até o Santo Daime, começamos na figura de seu fundador, Raimundo Irineu Serra, conhecido entre os seus devotos como Mestre Irineu. Este brasileiro, negro, de quase dois metro de altura, nasceu no Maranhão em 1892, quatro anos após a abolição da escravidão. Perdendo seu pai quando ainda era um menino e crescendo com outros sete irmãos, Raimundo desde cedo teve que trabalhar para sobreviver. Nessa busca, ele foi recrutado para trabalhar num “regatão”, um barco que levava mercadoria para negociar com as vilas ao longo dos Rios. Em 1912, com 19 anos Raimundo chegou ao solo acreano buscando nas matas os seringais.

De soldado da borracha à Guarda Territorial (Polícia Militar da época), Raimundo trocou as seringueiras pela farda e, continuando na floresta, trabalhou na demarcação de fronteira entre o Brasil e o Peru. Nesse labor, tornou-se homem de confiança e tesoureiro da tropa do Marechal Rondon, então comandante da Comissão de Limites imbuída da missão. Finalizando esse trabalho, Irineu voltou para o quartel, mas logo quis voltar para as matas. Segundo Lúcio Mortimer, um dos primeiros adeptos de “fora” a chegar na região ayahuasqueira onde o Santo Daime se desenvolveu, Raimundo já não tinha gosto pra ficar lutando com bêbados, ladrões e gente briguenta, causadores

de problemas. Seu pensamento estava na mata, naquele silêncio maravilhoso quebrado apenas pelo ruído dos bichos. Nessa intenção, ele deixou o quartel na cidade e voltou para tentar a vida na floresta.

Segundo o trabalho de Paulo Moreira e Edward MacRae (2011) a respeito da vida de Mestre Irineu, após ter dado baixa na Comissão de Limites, Irineu chegou à Xapurí e depois à Brasília, cidades na região do Alto Rio Acre. De acordo com os autores, o mais provável é que nesse período Raimundo tenha exercido a função de regatão – trabalhador tripulante de barco que realiza atividades comerciais nos rios da região norte do Brasil - tendo possivelmente trabalhado com os irmãos Antônio Raimundo Costa e André Avelino Costa que ele conheceu logo que chegou em Brasília.

Foi aí que ele ouvir falar pela primeira vez da possibilidade de conhecer a Ayahuasca. A dupla de irmãos André e Antônio Costa, como mercadores de regatão, detinham amplos conhecimentos dos acontecimentos dos seringais da região e sabiam da existência de certos caboclos que consumiam a ayahuasca nos seringais do Perú, e assim, fizeram a Raimundo o convite para que fosse conhecer a Ayahuasca, dizendo:

“Conheço um caboclo peruano com o nome de Pisango que prepara um chá que os índios chamam Ayahuasca. Tomando uma cuidada, você fica muito sabido. Vê coisas que nem imaginava ser possível. Sei o dia que o Pisango reúne o povo pra tomar o chá. Se você tiver coragem, vamos à casa dele. Fica do lado do Perú, mas é bem perto daqui. Raimundo na sua ânsia de conhecer topou ir junto. [...] pensou um pouquinho e respondeu: Vou lá conferir. Se for coisa que preste, trarei para o meu Brasil.” (MORTIMER, 2001, p.53 e 54)

Conta-se que no processo de iniciação de Irineu, acompanhado pelo irmão Costa, ao tomar ayahuasca, Raimundo escutou uma voz que lhe ordenou que fizesse um retiro na mata , “onde deveria passar oito dias só comendo macaxeira insossa, sem ver rabo de saia e bebendo o líquido poderoso. Seguiu com atenção as instruções, após o que teve uma *miração*.” (LABATE, 2004, p.68 e 69) Para os daimistas, a *miração* é uma visão, geralmente instrutiva, gerada pela ingestão da bebida psicoativa. Nessa visão, Raimundo avistou uma senhora muito bela sentada na Lua, perto dele. “Era a Rainha da Floresta ou a Virgem da Conceição. Esta Deusa Universal lhe declarou: “o que você está vendo, ninguém jamais viu, só tu.” Disse também que vinha lhe “entregar seus ensinamentos” pois ele tinha uma missão a cumprir.” (LABATE, 2004, p.69) Segundo os relatos colhidos por Lúcio Mórtimer, a Rainha da Floresta, vista por Raimundo como a Virgem da Conceição, avisou que para realizar a tarefa por ela destinada, ele teria que



dedicar cinco anos ao aprendizado, período em que ela sempre estaria lhe transmitindo os ensinamentos.” (MÓRTIMER, 2001, p.61)

Raimundo Irineu e Antônio Costa, pioneiros na estrada do Santo Daime, continuaram juntos e abriram o primeiro ponto daimista do Brasil, o “Círculo de Regeneração e Fé” (CRF), em Brasília, entre 1916 e 1917 (MacRae & Moreira, 2011). Lá, de acordo com Lúcio Mortimer, “reuniam-se algumas pessoas para comungar o “vinho da floresta”. Antes de ingerir a bebida, fazia-se um apelo: dai-me fé, dai-me luz, dai-me amor. Os frequentadores começaram a chamar a ayahuasca de Daime.” (MORTIMER, 2001, p.61) No princípio dessa época, o CRF era filiado ao Círculo Esotérico da Comunhão do Pensamento, sediado em São Paulo, de onde provêm os princípios daimistas: Harmonia, Amor, Verdade e Justiça. Na investigação realizada por MacRae & Moreira, os autores defendem a hipótese de que a influência do Círculo Esotérico da Comunhão do Pensamento (CECP) se deu por meio da “*Revista do Pensamento* do CECP que teria levado Antônio Costa a nomear o centro como CRF e eleger um lema semelhante ao deles para o brasão no papel timbrado da instituição”. (MORTIMER, 2001, p.103) Ainda sobre essa influência, Débora Gabrich revela:

“A filiação de Raimundo Irineu Serra ao Círculo Esotérico da Comunhão do Pensamento foi um fator que estimulou a prática da Oratória dentro dos trabalhos. Os fardados eram assinantes dos boletins informativos e seguiam os princípios morais do Círculo.” (LABATE, 2004, p.10)

Por isso, as orações esotéricas “Consagração do Aposento” e “Chave de Harmonia” foram incorporadas ao ritual do Santo Daime. Cabe aqui um destaque para o caráter intercultural sobre o qual a cultura do Santo Daime foi se constituindo. A fusão das concepções cristãs católicas populares trazidas do Maranhão por Irineu, com os rituais xamânicos da Amazônia, mais a dimensão esotérica ligada ao espiritismo Kardecista e à Rosa Cruz, advinda do Círculo da Comunhão do Pensamento, se revelam numa máxima muito proferida pelos daimistas: “O Santo Daime em tudo se soma”. A abertura da cultura daimista a saberes e culturas outras se mostra como estratégia de resistência a partir da recombinação adaptativa aos contextos em que se inserem. É uma chave decolonial, pois ao se abrir para o outro com a consciência “expandida”, evidencia-se a sensibilização acerca dos domínios aos quais nós mesmos nos submetemos, visibilizando a imposição e a internalização de subjetividades subalternizantes nas relações entre o nosso eu e o mundo. Em outras palavras, a

característica intercultural da cultura do Santo Daime é uma chave decolonial por expor a colonialidade invisibilizada pelo “norreamento” pedagógico oficialmente adotado e imposto, ontem e hoje no Brasil.

Retomando a caminhada histórica da Ayahuasca ao Santo Daime na altura da abertura do “Círculo de Regeneração e Fé” (CRF) por Raimundo Irineu e Antônio Costa em 1930, enfocamos a ótica intercultural da fusão dos saberes cristãos, xamânicos, esotéricos, kardecistas e afro-espíritualistas, germinando uma religião integralmente brasileira. A partir dessa perspectiva, MacRae e Moreira (2011) destacam que no CRF, com a maioria de frequentadores negros, as reuniões seguiam algumas datas do calendário cristão. Informam também que por muito tempo essas reuniões eram itinerantes e aconteciam em clareiras, casas de amigos seringueiros, ou outros lugares que proporcionassem acobertamento para evitar a perseguição policial, provavelmente por ser visto pelas autoridades como uma agremiação de negros curandeiros, usuários de “substâncias venenosas”. Uma das estratégias do grupo para resistir e manter os trabalhos acontecendo foi usar a dança para despistar a polícia, conforme ilustra o relato de Beatriz Costa, nascida no seringal Guanabara nas imediações de Rio Branco, em 1917, e participante das sessões do CRF. Em algumas ocasiões em que a polícia chegava para reprimir a reunião:

“Era assim como se fosse uma festa. Só que eles eram perseguidos. Nesse tempo não era liberto não! Tinha de fazer festa na sessão escondido. Eles faziam um bosque, meu tio e meu pai André Costa. [...] Aí eu me lembro que tomava o Daime [...] Quando mais um pouco, não sei lá como é que ele (meu tio) sabia, nos avisavam. Eu não me lembro bem, mas de repente, eles encerravam a sessão. Pois a polícia ia de Cobija atrás de prender lá eles [...] Aí eles avisavam e acabava a sessão, não sei como [...] E se tornava uma dança. A gente dançava pra eles chegar. Aí, a gente tava dançando, eles chegavam e não viu nada [...] Aí, eles voltavam, deixava a gente em paz também” (Beatriz Costa) Apud (MACRAE e MOREIRA, 2011, p.105)

Ainda de acordo com os referidos autores, o CRF parece ter funcionado até 1943 e, ao que tudo indica, suas reuniões foram suspensas entre 1926 e 1936, possivelmente devido à perseguição policial. “A iniciação Ayahuasqueira de Irineu, concomitante à de Antônio Costa, e seu ingresso no CRF, tornaram-no alvo de perseguição que a polícia movia contra a feitiçaria. A pele negra exacerbava a estigmatização que ele e seus companheiros sofriam”. (MACRAE e MOREIRA, 2011, p.111) Além da perseguição policial, a discriminação também era sentida por Irineu dentro de casa, pois era casado com Emília Rosa Amorim, que não aceitava o seu uso de

Daime e ainda amargava a rejeição de seu enteado pelo fato de ser negro. O estigma que Irineu enfrentava externamente era análogo ao que lhe ocorria internamente. (Ibdem)

Imersos nessas condições adversas, desavenças entre os membros do centro se pronunciaram e Irineu acabou deixando o CRF. Ele rompeu também com sua vida profissional e matrimonial e rumou para Rio Branco, no Acre, aportando por lá em 1920. Ingressou novamente nas forças militares, na corporação da Força Policial, invertendo os papéis, de perseguido pela polícia, a membro daquela instituição. Depoimentos colhidos por MacRae e Moreira revelam que em suas folgas, Irineu continuou discretamente a fazer o uso do chá, “embora nesse momento não fizesse mais parte de um grupo daimista, continuou, mesmo que solitariamente, seus estudos com a bebida.” (2011, p.113)

Na força policial, Irineu ficou amigo de Germano Guilherme, o músico João Pereira e João Leão, que viriam a ser os seus primeiros discípulos. “Durante os cerca de nove anos em que trabalhou na polícia, Irineu manteve-se livre da perseguição por consumo de Ayahuasca e pôde recuperar suas forças, reestabelecendo-se interiormente para enfrentar novamente a vida civil.” (Ibdem, p.117) Em 1930, sabendo que o governo comprara as terras de um certo seringalista e estava dando posses na localidade chamada de Vila Ivonete para se formarem colônias de agricultores, ele participou dos assentamentos trabalhando, primeiramente como operário de obras e, finalmente, como agricultor.

Nesse ínterim, em maio de 1930, Mestre Irineu realizou a primeira sessão aberta com Daime em Rio Branco. No começo, os trabalhos eram mais voltados à concentração e à cura, utilizando o silêncio meditativo como espaço instrutivo e reflexivo e as melodias e chamados de entidades curadoras para proceder ao atendimento dos necessitados que procuravam os trabalhos. Frequentemente, pessoas que se sentiam agraciadas com curas tornavam-se seguidores do Mestre Irineu, juntamente com seus familiares. Pouco a pouco ele foi se destacando em Rio Branco como um poderoso curador, e com isso foi juntando em torno de si uma comunidade de seguidores.

“Para ele, a cura deveria vir acompanhada de uma mudança de vida, norteadas por princípios cristãos como amor, perdão (a si e aos outros), arrependimento, caridade e pagamento de promessas. De maneira análoga à dos xamãs, Mestre Irineu muitas vezes empregava o Daime simplesmente para provocar uma alteração de consciência que levasse o paciente a reviver intensamente a situação a partir da qual o distúrbio se originava, e nesse novo

enfrentamento superá-la, livrando-se assim do incômodo que o afligia.” (MACRAE e MOREIRA, 2011, p.147)

Além das curas, um dos principais ensinamentos do Mestre Irineu era de colocar ordem no caos que envolvia a vida da maioria da população de Rio Branco na época da decadência da borracha. Tanto em termos físicos quanto sociais, os adeptos do Daime iam adquirindo um sentimento de pertença comunitária, uma crença em comum e a disciplina necessária para viver em sociedade. A partir dessa primeira comunidade daimista praticando agricultura no assentamento rural da Vila Ivonete, Mestre Irineu foi lapidando os seus rituais espirituais sob a orientação do Santo Daime. Em 1935 instituiu os trabalhos de hinário, nos quais se consome o Daime e em seguida cantam-se e bailam-se os hinos recebidos por alguns daimistas.

“Os hinos do Daime são “recebidos” em verso e melodia. Os trabalhos espirituais, chamados hinários, são feitos com todos os participantes cantando, diferenciando-se desta maneira das matrizes vegetalistas, em que as execuções das canções são geralmente realizadas pelo condutor do ritual, em solo. Os hinos adquirem assim uma natureza coletiva, ao inverso dos “chamados” de ordem pessoal, restrita e sujeita a certos tabus. Os hinos se direcionam a matrizes mais cristãs, ainda que os primeiros hinos de Mestre Irineu mantenham uma conexão com as antigas tradições vegetalistas. A expressão coletiva do grupo através dos hinários levou, por seu lado, a certas dificuldades e desafios à liderança de Mestre Irineu quando diversos dos seus seguidores começaram a receber seus próprios hinos e, de espectadores do ritual, passaram a atuantes. [...] Os hinos são recebidos independentemente da posição do adepto na estrutura organizacional do culto. Desse modo é possível que até um líder não seja “dono de hinário”. Mesmo assim, os donos de hinários ganham destaque dentro da comunidade.” (MACRAE e MOREIRA, 2011, p.165 e 166)

Cabe a essa altura do texto destacar dois aspectos: o primeiro refere-se à capacidade de resistência do movimento empreendido por Mestre Irineu. Resistência ao preconceito e à discriminação racial e religiosa sofrida por ele desde o princípio da construção da sua doutrina. Ressalta-se, nesse domínio, a dimensão decolonial de resistência à imposição de uma autonegação e da busca por uma (re)existência a partir da recombinação intercultural com saberes outros. Também demonstra, na inversão de papéis entre perseguido pela polícia para o de próprio policial, realizada por Irineu, a superação para a sua opressão, compreendendo, por dentro, o funcionamento do opressor. Se tornou um policial, teceu uma rede de importantes contatos militares, políticos e sociais fundamentais para então expor, pouco a pouco, a sua escola de conhecimento psicoativa, concomitantemente com as realizações concretas de sua

comunidade, que ia dando testemunho ao se tornar próspera e fértil em meio ao contexto sócio econômico e político degradante em que Rio Branco estava submerso na época.

O segundo aspecto a ser destacado é característica atípica de uma organização comunitária com o empoderamento das bordas do sistema a partir da distribuição do poder central, ou seja, uma organização de centro livre. Nos trabalhos espirituais, os hinos são peça central, coletivizando essa dimensão do ritual. Mestre Irineu distribuiu o poder por todo o perímetro da sua comunidade, deixando o centro livre, nome esse escolhido pelo próprio Mestre Irineu para designar seu centro na ocasião da segunda filiação ao Círculo Esotérico da Comunhão do Pensamento (CECP), em 1963. “Inicialmente Mestre Irineu propôs o nome - Centro Livre - [...] para a direção do CECP. Esse foi recusado, adotando-se então “Centro de Irradiação Mental Tattwa Luz Divina, proposto pela instituição matriz.” (MACRAE e MOREIRA, 2011, p.297) Retomando o referencial teórico decolonial exposto no capítulo III, esse empoderamento de todo o corpo da comunidade traz a propriedade de resiliência do sistema, pois mesmo sofrendo rupturas e isolamentos, é capaz de se regenerar integralmente a partir de suas partes, tal como as plantas que rebrotam a partir dos pedaços, por terem substâncias de reserva armazenada por todo o corpo do organismo vegetal, no chamado parênquima amilífero.

Nesse novo alinhamento entre a doutrina em construção do Mestre Irineu e o conteúdo filosófico do CECP, novos elementos foram sendo somados à cosmologia do Daime, como os ensinamentos do guru indiano Swami Vivekananda e os princípios teosóficos da russa Madame Blavatsky, além de conhecimentos de astrologia, numerologia, cabala judaica e budismo, todos propiciados pelas leituras e reflexões trazidas pela *Revista do Pensamento*, a publicação distribuída nacionalmente pelo CECP. Essa característica de doutrina viva, que vai se constituindo na medida da sua necessidade de manutenção e reprodução, foi se intensificando com o passar da vida de Mestre Irineu. Nos anos que antecederam a sua morte, as novidades acrescidas ao ritual cresciam. “As constantes inovações introduzidas ao culto por Mestre Irineu pareciam exercer um fascínio entre os seus seguidores. Estas podiam ser um novo hino, mudança nas fardas, ou até mesmo um novo rito.” (MACRAE e MOREIRA, 2011, p.317). A essa altura, a comunidade do Daime contava com um grande número de seguidores e diversas “extensões filiadas” à sede, chamadas de “Prontos-socorros”, criadas no intuito de facilitar a participação dos adeptos de colocações distantes à comunidade central.

Após instituir essa rede de pontos de apoio para a continuação dos trabalhos do Daime, Mestre Irineu mobilizou uma equipe de instrutores de feito (ritual no qual se prepara o Santo Daime) para se deslocarem pelas filiais com a missão de ensinar os grupos isolados a fazer o Daime. Finalmente, antes de sua passagem, Mestre Irineu organizou um estatuto e cuidou de registrar oficialmente a doutrina. Na segunda-feira, dia 5 de julho de 1971, a documentação foi registrada e oficializada. Quando foi entregue ao Mestre Irineu, este afirmou: “Estou satisfeito, dei nome a quem não tinha.” (MACRAE e MOREIRA, 2011, p.373). Na manhã seguinte, terça-feira dia seis de julho de 1971, Mestre Irineu fez sua passagem para o plano espiritual deixando sua comunidade e sua escola espiritual preparada para progredir na sua ausência.

#### **4.2 - Da floresta à beira-mar pela visão do Padrinho Sebastião.**

Após a passagem do Mestre Irineu, o Sr. Leôncio Gomes o sucedeu na presidência do Alto Santo, e depois deste, o Sr. Francisco Fernandes Filho (Teteu) foi quem o fez. Os “pronto-socorros” do Daime continuaram a funcionar como extensões da sede. Àquela época, havia oito deles dentro de Rio Branco e mais um em Rondônia. “O crescimento na variedade de interpretações feitas da Doutrina do Daime e nas maneiras de executar os rituais, possivelmente, teve início a partir dos desmembramentos ou extensões do centro de Mestre Irineu.” (MacRae e Moreira, 2011, p. 328) A partir daí, pronunciou-se uma ramificação: de um lado, o Alto Santo, que de acordo com a professora Maria Bethânia Albuquerque engloba até hoje vários grupos que, embora se diferenciem internamente, se igualam externamente por serem em geral pouco expansionistas e menos numerosos. “São, também, pouco afeitos a mudanças na religião, para além das orientações já estabelecidas pela tradição doutrinária” (ALBUQUERQUE, 2011, p.166)

A outra vertente é a chamada de “Linha do Padrinho Sebastião”, que principiou na Colônia Cinco Mil e se instituiu como o CEFLURIS - Centro Eclético da Fluente Luz Universal Raimundo Irineu Serra. Segundo Beatriz Labate, essa linha “abriga em seu interior uma diversidade de centros daimistas com particularidades próprias, cuja característica principal é, como sugere o seu nome oficial, o ecletismo ou a convivência com diferentes cosmologias, tais como o cristianismo, o esoterismo, o espiritismo e a umbanda. Outra característica peculiar dessa linha é seu caráter

expansionista, que se evidencia pela distribuição de centros afiliados em diversas partes do Brasil e do exterior.

Sobre o aparecimento de distintas linhas, MacRae e Moreira esclarecem:

“Pode-se dizer que a formação de “linhas” ou expressões distintas no Daime não teve apenas o seu início nestas extensões, mas também em variadas lideranças potenciais que frequentavam a sede de Mestre Irineu. Depois da morte de Mestre Irineu, ocorreriam diversas divisões e rupturas no Daime, não necessariamente protagonizadas pelos líderes das extensões. Algumas dessas “dissidências” tiveram uma existência breve e desapareceram. As “linhas” parecem ser um resultado de um política de autonomia que Mestre Irineu legou às extensões e às potenciais lideranças que surgiam dentro de seu centro. [...] a natureza oral e musical de sua doutrina acabaram propiciando o surgimento de uma série de diferentes interpretações sobre suas práticas e postulados.” (MACRAE e MOREIRA, 2011, p.333)

A ramificação que originou a linha do Padrinho Sebastião começou quando ele se separou da Igreja do Alto Santo em 1974 e, acompanhado da família numerosa e de alguns companheiros que apreciavam seu hinário, num total aproximado de cem pessoas, segundo ALBUQUERQUE (2007), continuou a desenvolver os trabalhos espirituais em sua própria casa, a Colônia Cinco Mil, como informa Beatriz Labate (2004)

“A partir de 1976, o local passou a viver uma experiência comunitária, reunindo cerca de 300 pessoas, sobretudo agricultores e ex-seringueiros. No final dos anos 1970 começaram a chegar à Colônia Cinco Mil, jovens andarilhos, mochileiros, curiosos, pessoas em busca de cura, estudiosos e outros oriundos de diversos centros urbanos do Brasil e do exterior. Várias dessas pessoas acabaram por se integrar-se à comunidade.” (LABATE, 2004, p. 70)

Considerando a abordagem intercultural e decolonial que buscamos neste trabalho, focalizaremos a nossa análise nesse ramo do Padrinho Sebastião, pois foi o que mais se abriu à interação com saberes e epistemologias outras. Uma boa prova dessa dimensão nos é passada pelos relatos de Lúcio Mórtimer, um dos primeiros “forasteiros”, se não o primeiro, a se integrar ao Santo Daime. Acolhido pela linha do Padrinho Sebastião, o hippie explica porque escolheu ficar: “Este foi o principal motivo de ter ficado: o Padrinho me deu valor. Estava pelo mundo e era mal visto, confundido com marginais e drogados, tendo uma vida instável, sem parceiro. Agora me sentia em casa, havia encontrado o que buscava.” (MORTIMER, 2001, p.36) Segundo Lúcio, a doutrina do Santo Daime é um sincretismo religioso baseado em Jesus Cristo. “O

catolicismo oferece sua tradição com devoção à Nossa Senhora e aos santos. A corrente indígena traz o chá sagrado [...] não faltam toques de africanismo nas roupas e em outras partes do ritual.” (2001, p.37) Transcrevendo uma de suas conversas com o Padrinho, Lúcio aprofunda a nossa noção do ecletismo e da interculturalidade que Sebastião Mota de Melo imprimia à sua linha daimista:

“Precisa-se de mais consciência para se formar no planeta essa corrente do povo amado e humilde com mais força para irradiar a energia positiva que constrói o bem-estar da humanidade. Para isto é importante encontrar Deus e coerentemente seguir na condição de filho. Este ponto a ser alcançado está acima da religião. Pode ser católico, espírita, umbandista ou ateu. Importa é estar como irmão na corrente universal de amor que constrói um mundo melhor, com mais respeito à vida. Isto se faz com resgate pessoal. Cada um tem que ter este encontro com o sagrado e divino. A humildade é a chave que abre muitas portas porque é pedindo e rogando que podemos alcançar.” (MORTIMER, 2001, p.41)

De acordo com as descrições realizadas por Lúcio Mortimer em seu livro “Nosso Senhor Aparecido na Floresta”, nos sete anos em que Sebastião Mota conviveu com o Mestre Irineu, ele cresceu muito e passou a ser um destaque na irmandade composta por umas 500 pessoas na década de 1970. Passou a receber um hinário que revelava ser ele mesmo uma importante personalidade sucessora do Mestre na caminhada da doutrina. Entre os seguidores, uma parte reconhecia essa sua missão e outra lhe era oposta.

Conforme os relatos de Lúcio Mortimer, o Sr. Leôncio Gomes, sucessor do Mestre na presidência do Alto Santo e seu companheiro de Daime há mais de 30 anos, não aceitava a liderança crescente de Sebastião Mota na irmandade. Para ele, Sebastião havia estado com o Mestre por apenas sete anos “e por isso não botava fé num novato.” (Mortimer, 2001, p.88)

“O Sr. Francisco Fernandes Filho, O Tetéo, tinha o mesmo preconceito contra Sebastião. Também ele desenvolvia um belo hinário e, como era muito amigo de Leôncio, cantava enaltecendo o presidente e colocando-se como um assessor especial. Dizem que o homenageado gostava imensamente e como não tinha os seus próprios, sempre cantava os hinos em que era reverenciado.” (MORTIMER, 2001, p.88)

Em 1980, Leôncio faleceu e deixou a presidência do Alto Santo para Tetéo assumir. Começando com muita exigência de perfeição, o novo presidente acabou encontrando grande resistência e forte oposição. Como ele tinha muitos hinos de



correção e disciplina, “a cada trabalho cantava alguns de música forte, que eram como uma chicotada nos desafetos.” (MORTIMER, 2001, p.89) Portanto, conforme elucida Beatriz Labate (2004), logo no começo da presidência de Sr. Leôncio, Sebastião passou a questionar a liderança e as ações de seu assessor e sucessor, Tetéo. Mesmo estando na Colônia Cinco Mil desde 1968, em 1974 Sebastião Mota se desligou do centro presidido por Leôncio Gomes e passou a trabalhar de forma autônoma do Alto Santo.

Como a Colônia Cinco Mil ficava próxima da nucleação urbana de Rio Branco, e desde meados da década de 1970 vinha recebendo um número crescente de buscadores da doutrina, Padrinho Sebastião começou a enfrentar sérias dificuldades materiais de sobrevivência para toda comunidade naquela colocação. Dessa forma, conforme nos revela Lúcio Mortimer (2001), quando a Colônia Cinco Mil estava bem estruturada, com muitas casas de residência, armazém, escola e uma igreja, o Padrinho promoveu um retorno às origens, voltando para o interior da floresta. Em 1980, Sebastião Mota entregou o ponto da Colônia Cinco Mil ao Sr. Wilson Carneiro, que desde a época do Mestre conduzia um “pronto-socorro” que ficava próxima à Cinco Mil e também recebia muitos visitantes. A partir daí, parte da comunidade, sob a orientação do Padrinho Sebastião, se mudou para o seringal Rio do Ouro, perto de Boca do Acre (Amazonas). Lá, um grupo de 250 pessoas ocupou uma área de 13 mil hectares e os cultivou durante dois anos. No entanto, devido a um erro de cálculo do INCRA que os mandou ocupar uma terra que já tinha dono, a comunidade em construção teve que se mudar novamente. O INCRA, diante disso, cedeu uma nova colocação na beira do igarapé Mapiá, afluente do Rio Purus, no município de Pauini (Amazonas).

Bem no interior das matas, atingido apenas pela via fluvial, o Padrinho aportou no terceiro ponto, em que ergueu sua terceira comunidade, em 1983, batizando-o, conforme inspiração do seu filho Pedro Mota, de vila do Céu do Mapiá.

“Apesar de apoiada pelo INCRA, a colonização dessa nova área, batizada de Céu do Mapiá, foge dos esquemas costumeiros dos assentamentos previstos por aquele órgão, uma vez que o grupo funcionava de forma totalmente comunitarista, enquanto o Instituto costumava considerar seus lotes como arrendados a indivíduos específicos.” (MACRAE, 1992, p. 75)

Lúcio Mortimer, que participara pessoalmente destes momentos, narra em seus escritos que a viagem pelo igarapé até alcançar o Céu do Mapiá era cheia de obstáculos, com muitas árvores caídas bloqueando a navegação. Àquela época levava-se de dois a três dias para se alcançar o destino. O referido autor relata ainda que lembrou-

se da passagem do Evangelho que diz: “Não se deve acender uma luz para colocá-la debaixo do candeeiro, mas sim para que possa clarear e ser vista por todos”. Motivado por essa incerteza, ele questionou o Padrinho se ao se trazendo a doutrina para um lugar de tão difícil acesso não se estaria escondendo essa luz. De pronto o Padrinho lhe respondeu:

“O Céu do Mapiá será um lugar muito mais conhecido e importante para que a luz dessa doutrina alcance o mundo. Virá gente de toda parte. O que hoje parece difícil, amanhã será mais fácil. Tenho certeza, foi Deus quem me conduziu até aqui. Devemos nos firmar e trabalhar para que a prosperidade venha logo.” (MORTIMER, 2001, p.170)

Organizando o novo assentamento de maneira totalmente comunitária, passaram a se sustentar materialmente a partir da agricultura, construções, corte de seringa e navegação. Ainda segundo Mortimer, “o Céu do Mapiá tornou-se a realidade prevista pelo Padrinho. Cresceu e brilhou sua luz como farol que ilumina muita gente. Foi e continua sendo a referência para inúmeros pontos e Igrejas que se multiplicaram pelo mundo.” (2001, p.171) De fato, a vila do Céu do Mapiá, sob a liderança carismática e intercultural do Padrinho Sebastião, foi conquistando adeptos de várias partes do Brasil e do mundo. Várias destas pessoas “de fora” acabaram por integrar-se à comunidade e, na virada de 1982 para 1983, começaram a levar as primeiras igrejas da “Linha do Padrinho Sebastião”, oficializada como CEFLURIS (Centro Eclético da Fluente Luz Universal Raimundo Irineu Serra), para fora da região amazônica: O Céu do Mar, na cidade do Rio de Janeiro, e o Céu da Montanha, na região serrana de Mauá/RJ (Labate, 2004). Pouco tempo depois destas primeiras igrejas, novos pontos do Daime surgiram no Rio de Janeiro/RJ, Friburgo/RJ, Brasília/DF, Belo Horizonte/MG, Caxambu/MG, Aiuruoca/MG, Florianópolis/SC, Santa Catarina/SC e São Paulo/SP.

A difusão dessa cultura chamou a atenção do governo federal e em julho de 1985, o Conselho Federal de Entorpecentes – CONFEN – foi instado a manifestar-se sobre a inclusão do “Banisteriopsis Caapi” entre as drogas integrantes da lista de produtos proscritos. De acordo com MacRae:

“O rápido crescimento da seita em áreas metropolitanas, com adesão de segmentos conhecidos como formadores de opinião, acontece em uma época em que as autoridades governamentais preocupam-se crescentemente com o uso de psicoativos. Em 1985, a Divisão de Medicamentos do Ministério da Saúde - Dimed, por conta própria e sem a devida anuência do Conselho

Federal de Entorpecentes - CONFEN, incluiu o *Banisteriopsis caapi* na lista de produtos de uso proscrito no território nacional. Pouco depois, uma seita usuária da *ayahuasca* que não era filiada à vertente de Mestre Irineu, o Centro Espírita Beneficente União do Vegetal, com sede em Brasília, dirigiu uma petição ao CONFEN pedindo a anulação da medida. Em resposta, o jurista Técio Lins e Silva, então presidente do CONFEN, determinou a formação de um grupo de trabalho para fornecer subsídios para as deliberações sobre o assunto.” (MACRAE, 1992, p.79)

Para tanto, foi designado um Grupo de Trabalho multidisciplinar de conselheiros do CONFEN, presididos pelo Dr. Domingos Bernardo Gialluisi da Silva Sá. A pesquisa demorou dois anos e incluiu entrevistas, acompanhamento de usuários, exame de noticiário a respeito e visitas a várias comunidades. Ainda segundo MacRae (1992), foram analisadas as comunidades da União do Vegetal (UDV), e as daimistas Colônia Cinco Mil, Alto Santo e Céu do Mapiá, todos na região amazônica; além do Céu do Mar, Céu da Montanha e o Centro da UDV em Jacarepaguá, todos no estado Rio de Janeiro.

Ao término dos trabalhos e da feitura do relatório das visitas e pesquisas realizadas, em 1986, o CONFEN decidiu definitivamente pela exclusão do “*Banisteriopsis Caapi*” da lista de produtos proscritos, da Divisão de Medicamentos – DIMED, do Ministério da Saúde, oficializando, com isso, o uso ritualístico da Ayahuasca no Brasil. Em um artigo intitulado “Ayahuasca - a Consciência da Expansão”, o referido Dr. Domingos Bernardo sintetiza alguns aspectos do parecer final do seu Grupo de Trabalho enviado ao CONFEN:

“A proposta de uma vida comunitária é mais característica dos seguidores do Santo Daime. Bem diferente é a União do Vegetal em que seus membros mantêm as ocupações absolutamente comuns das cidades. Um associado da UDV – que em suas práticas culturais adota a mesmíssima ayahuasca – conserva, entretanto, hábitos, estilos de vida e profissões, idênticos aos dos demais integrantes das cidades.” [...] “A adoção da Doutrina Santo Daime nas cidades tem, evidentemente, características peculiares à vida urbana. Não encontraremos, nela, obviamente, os trabalhos próprios do meio rural, como a caça e a grande agricultura. Mas a conversão à Doutrina pode levar os convertidos a práticas rituais e de vida que guardem as características básicas das comunidades religiosas da floresta, mesmo estando em áreas metropolitanas do centro-sul do Brasil.” (SILVA SÁ, 1996, p.17)

Diante destas colocações do CONFEN, percebe-se que as identidades das comunidades Daimistas contemporâneas (da cidade ou da floresta) emergem, dialogicamente, como fruto de experiências sociais e processos de trocas e interações

intersubjetivas, ou seja, surgem através do encontro com o outro, sendo, portanto, uma potencial resposta à educação colonializante imperativa no lócus urbano atual.

Todo esse processo de permissão oficial do uso ritualístico da ayahuasca foi acompanhado e teve ativa participação do Padrinho Sebastião, que para auxiliar as novas igrejas e pontos que iam surgindo a se estruturar em termos ritualísticos, elaborou, com o auxílio e aprovação da comunidade, um estatuto e um manual de normas do ritual que passou a abranger o âmbito nacional e internacional da prática da doutrina, afiliando à sede Central do Céu do Mapiá todas as igrejas da vertente do Padrinho Sebastião. Assim como havia feito o Mestre Irineu antes de seu desencarne, em 1989 o Padrinho Sebastião também garantiu a oficialização do uso do Santo Daime, e a sua sustentabilidade antes de se ausentar deste plano físico.

#### **4.3 - Do Brasil para toda natureza pela música do Padrinho Alfredo**

Em 20 de janeiro de 1990, Sebastião Mota de Melo faleceu, nomeando como sucessor o seu filho, Alfredo Gregório de Melo. Nascido em 1950 no seringal Adélia/AM, ele conheceu o Daime ainda jovem, com o próprio Mestre Irineu. Com uma longa história de liderança, tanto na Colônia Cinco Mil, quanto no Rio do Ouro e no Mapiá, Alfredo vem dando seguimento à obra de seu Pai, promovendo a expansão internacional da doutrina, viabilizando, tanto em termos materiais de abastecimento do sacramento, quanto em termos institucionais e jurídicos, via CEFLURIS (agora ICEFLU), a oficialização da utilização do Santo Daime em vários países de diferentes continentes. São estas orquestrações que vêm possibilitando a abertura e a manutenção de diversas igrejas na Europa, EUA, Japão, Chile, Argentina, Uruguai, entre outros. (ALBUQUERQUE, 2011) e (MORTIMER, 2001)

É importante destacar que as plantas que dão origem ao Daime são amazônicas, portanto adaptadas a regiões quentes e úmidas. Isso significa que há uma limitação espacial com relação à produção do sacramento psicoativo. Em algumas outras regiões do Brasil, como o sudeste, o nordeste e o centro oeste, onde também predomina o clima tropical, o cipó e a folha se adaptam, mas já com algumas restrições, principalmente em áreas mais frias e secas. Fora do Brasil, há produção de Santo Daime somente nas ilhas do Havaí, onde as plantas também se adaptaram. Fora isso, o abastecimento de todas as outras regiões do mundo está condicionado ao Santo Daime que é produzido no Brasil. Nesse aspecto, além do aporte institucional, Padrinho

Alfredo também inovou no caráter técnico e produtivo, conciliando saberes advindos dos diferentes membros da doutrina, como biólogos, engenheiros florestais, químicos, raizeiros, médicos, professores e artesãos, entre variadas outras fontes de conhecimento, para desenvolver um melhor aproveitamento do material vegetal envolvido na cocção do Daime, que anteriormente era descartado. Isso permitiu um grande incremento de produtividade na relação litros de sacramento/quilos de cipó e folha, e conseqüentemente, o abastecimento de locais que não tem como produzir o Santo Daime. Depreende-se de toda essa cadeia produtiva uma inteligente rede logística de distribuição, tanto do sacramento, como das informações entre os centros produtores e consumidores.

Outra marca determinante do atual comandante da linha do Padrinho Sebastião, que também passou a ser chamado pelos adeptos de Padrinho Alfredo, é a sua preocupação com a questão de sustentabilidade socioambiental. Motivado por este princípio, ele fundou em 1996 a vila ecológica do Céu do Juruá, funcionando em um modelo comunitário de vida ao redor de um desenvolvimento autossustentado no interior da floresta. Diversos projetos envolvendo agroecologia, bioconstrução, agroecoextrativismo, produção de biojóias e resgate de conhecimentos tradicionais, têm impulsionado um ecoturismo na região e dinamizado a economia por meio do resgate ancestral de uma região da floresta antes abandonada à miopia dos governantes sentados em seus gabinetes distantes.

Com relação ao contexto atual da vila do Céu do Mapiá, a comunidade daimista atinge hoje cerca de mil habitantes, distribuídos em três regiões distintas e com as seguintes proporções: mais da metade da população na vila, e o restante igualmente dividido entre o entorno da vila e na extensão do igarapé Mapiá. O Jornal do Céu, boletim informativo da Associação dos moradores da Vila Céu do Mapiá, em sua edição comemorativa de 30 anos, descreve o contexto da comunidade (2013)

“Com quase nenhum recurso, enfrentando muitas adversidades e doenças, eles construíram o que hoje é considerada um comunidade modelo de ocupação da Amazônia, com desmatamentos muito abaixo do que é permitido pelos órgãos de fiscalização e padrões sociais muito acima do que é comum na região Norte. Após conseguirem a transformação da área em uma Unidade de Conservação, chamada Floresta Nacional do Purus, realizar seu Plano de Desenvolvimento Comunitário, seu Plano de Manejo, constituir seu Conselho Consultivo, tudo com intensa participação comunitária, a população agora se organiza para elaborar seu Plano Diretor” (JORNAL-DO-CÉU, 2013, p.2)

Em 2013, O Céu do Mapiá promoveu o Programa AmaGaia de Educação para o design de ecovilas na região Amazônica. A vila, buscando a sua transição, vem se organizando com base numa mandala que engloba as quatro dimensões fundamentais da experiência humana: Visão de Mundo, Ecológica, Social e Econômica. Derivando de reflexões coletivas sobre estas dimensões na primeira fase deste programa, foram criadas as Vilas: grupos de trabalho destinados a desenvolver atividades concretas na Comunidade no âmbito de 8 temas: Flona Purus, Governança e Infraestrutura, Educação, Saúde, Produção de Alimentos, Artesanato e Geração de Renda, Cultura e Celebração e Comunidade São Sebastião.

“O Programa AmaGaia é um conjunto de ações e projetos coordenados que visa fortalecer a sustentabilidade comunitária na Vila Céu do Mapiá, em suas quatro dimensões: social, econômica, ecológica e cultural. O Programa vem sendo construído de forma participativa com os moradores da comunidade, em parceria com uma rede mundial de apoiadores. Oferece apoio à criação e gestão colaborativa de projetos comunitários, e fomento a projetos estratégicos transversais, através de um processo contínuo de aprendizagem social. Uma das frentes do Programa AmaGaia é o apoio ao protagonismo jovem na comunidade. Em campanha recente, graças à generosidade de pessoas que acreditam nesta causa, conseguimos dez bolsas para jovens participarem do projeto Centro Medicina da Floresta, também sediado na Vila. Com a presente campanha em favor da OEJN, o Programa visa aumentar o número de jovens recebendo apoio para desenvolver seus dons e talentos através do contato com a arte e com os saberes da floresta”. (Fonte: <http://juntos.com.vc/pt/jardimdanatureza> - acesso em 20/07/2018)

Dando continuidade, a comunidade tem se empoderado por meio de cursos e oficinas a respeito dos seguintes universos: transição para a sustentabilidade, feminino e masculino, design integrado para a sustentabilidade, permacultura, construções ecológicas, tecnologias apropriadas (energia, água e resíduos), produção de alimentos, espiritualidade socialmente engajada, reconexão com a natureza, visão holística, saúde e cura, e educação e inclusão. (JORNAL-DO-CÉU, 2013, p.5 e 6)

É possível notar, diante destas exposições, que a atuação socioambiental é uma forte característica desde período em que o Padrinho Alfredo dirige a comunidade daimista, e está presente tanto em suas ações, quanto em seu hinário. Igualmente perceptível é a influência recíproca que essas características provocam nas comunidades daimistas urbanas do Brasil. Funcionando como uma verdadeira rede, um grande número delas também passa a desenvolver um papel de interação socioambiental na região que ocupam, normalmente pelo viés ambiental ou educativo. A partir desta perspectiva educativa, a cultura do Santo Daime transcende o aspecto religioso e se

caracteriza como uma escola de vida, que ensina através da música e do testemunho, como expõe a letra de um dos mais de 200 hinos do Padrinho Alfredo:

**146 - Naturalmente:**

Eu estou aqui  
Naturalmente vim  
Naturalmente sigo  
Para ser feliz

Quem está aqui  
Naturalmente veio  
Naturalmente segue  
Sem ter arroteio

Salve aqui na mata  
Quem aqui chegou  
Salve quem ordena  
Salve quem chamou

Este é o tempo  
Da sabedoria  
Estou aprendendo  
O que eu não sabia

O que eu não sabia  
A natureza tem  
Deus está vivendo  
Vamos viver também

#### **4.4 - A escola do Santo Daime e sua pedagogia decolonial**

Analisando conclusivamente a revisão bibliográfica descortinada até aqui a respeito da expansão da cultura do Santo Daime, e levando-se em consideração que a educação é mais do que apenas o treinamento transmitido em algumas instituições oficiais como escolas ou universidades, concordamos com a professora Maria Bethânia e afirmamos aqui que “a religião do Santo Daime é, portanto, interpretada como uma agência educativa na qual circulam determinados saberes fundamentais na construção da identidade dos sujeitos envolvidos e na sobrevivência de suas tradições.” (ALBUQUERQUE, 2011, p. 168)

Enquanto religião educativa, a cultura do Santo Daime é um território de trocas de bens, de serviços, e de significados entre pessoas, contemplando rotinas, programas de instrução e desenvolvimento de diferentes habilidades cotidianas. A

referida autora, tecendo um estudo acerca da epistemologia e saberes da ayahuasca, ao se referir ao Santo Daime, destaca:

“[...] essa religião funciona como uma agência educativa, com uma proposta pedagógica própria, um conteúdo, e um método de ensino, uma visão do conhecimento, formas de disciplinamento e avaliação. [...] Uma característica essencial do Santo Daime é, portanto, sua vocação pedagógica voltada para transmissão de determinados saberes, configurando uma situação de comunicação ou de interlocução.” (ALBUQUERQUE, 2011, p.169)

Tratando a pedagogia como um agrupamento de estratégias capazes de transmitir geracionalmente determinados princípios educativos, confirmamos que há na cultura do Santo Daime uma pedagogia própria e peculiar, por ser musical, psicoativa e coletivamente produzida. Existem conceitos transmitidos nos hinos, procedimentos apreendidos nos rituais e habilidades avaliadas na convivência coletiva, ou seja, o cerne da atividade religiosa do Santo Daime se dá em torno de uma ação pedagógica. Em um trecho de outro hino do Padrinho Alfredo, ele destaca:

#### **7- Dia das Mães**

Firmei-me na lua cheia  
No grande dia das Mães  
Pedindo conforto a meu Pai  
E pedindo bença a Mamãe

A benção para viver  
E colher essa grande família  
Para um dia apresentar  
No Reino da Soberania

Oh! Santa Mãe das Mães  
Em todo universo impera  
Protegei a nossa família  
Com minha mãe  
que me trouxe em matéria

A doutrina é verdadeira  
O Santo Daime em tudo se soma  
O mestre é o de Nazaré  
E o mistério é o da Amazônia

Verificamos nele a afirmação de identidade em vários versos. Essa característica, muito comum entre os ensinamentos contidos nos hinos, ressalta a decolonialidade da Pedagogia do Santo Daime. Uma pedagogia decolonial porque afirma a sua existência e, assim, aumenta a sua resistência à imposição de intersubjetividades subalternizantes que objetivam conduzir à autonegação existencial.



É decolonial também porque se ressignifica a partir das memórias coletivas da comunidade. Resgata tradições, considera adequações e se orienta pelo bem-viver da coletividade pela via intercultural. Pela abertura ao outro, pela adoção da diversidade como estratégia de (re) existência. *O Santo Daime em tudo se soma!*

As investigações que se ramificam a partir deste tronco do Santo Daime enquanto pedagogia decolonial, se direcionam para a interação entre a educação daimista e a educação formal das instituições de ensino obrigatórias. Quais são os limites e possibilidades dessa confluência de epistemologias advindas de matrizes socioculturais tão distintas? Essa é uma investigação temática significativa, tanto para as comunidades daimistas que interagem cotidianamente com a realidade dos centros urbanos, quanto para os educadores das instituições formais de ensino que desejam reinventar o seu ensinar.

## **CAPÍTULO 5:**

### **O ENCONTRO EPISTEMOLOGICO ENTRE A EDUCAÇÃO FORMAL E A DO SANTO DAIME: FOCALIZANDO OS LIMITES E AS POSSIBILIDADES**

#### **5.1 - Tomada de consciência:**

Boaventura de Souza (SANTOS, 1988) aponta que a época em que vivemos deve ser considerada como de transição entre o paradigma da ciência moderna e um novo paradigma pós-moderno. Segundo o autor, enquanto o paradigma emergente ainda sinaliza de forma muito sucinta alguns dos princípios que presidem a sua construção, o paradigma em crise se revela orquestrado pelo pensamento moderno-ocidental, que se legitima pela ciência moderna.

“O pensamento moderno ocidental é um pensamento abissal. [...] No campo do conhecimento, o pensamento abissal consiste na concessão à ciência moderna do monopólio da distinção universal entre o verdadeiro e o falso, em detrimento de dois conhecimentos alternativos: a filosofia e a teologia.” (SANTOS e MENESES, 2009, p.24-26)

A desqualificação dos saberes não-ocidentais consistiu, entre outros dispositivos conceituais, na sua designação como tradicionais e, portanto, como resíduos de um passado sem futuro. “No mesmo processo a modernidade ocidental converte-se numa tradição entre outras, uma tradição cuja característica mais específica foi prerrogativa de poder designar unilateralmente as outras tradições como tradicionais.” (SANTOS e MENESES, 2009, p.14) Uma vez operada esta reconceitualização, é possível resgatar epistemologicamente a modernidade ocidental.

Para Maria Paula Meneses, toda a experiência social produz e reproduz conhecimento e, ao fazê-lo, pressupõe uma ou várias epistemologias. “Epistemologia é toda a noção ou ideia, refletida ou não, sobre as condições do que conta como conhecimento válido.” (2009, p. 09) É por via do conhecimento válido que uma dada experiência social se torna intencional e inteligível. Não há, pois, conhecimento sem práticas e atores sociais. E como umas e outros não existem senão no interior de relações sociais, diferentes tipos de relações sociais podem dar origem a diferentes epistemologias.

Tendo em referência um equador sócio-econômico-cultural, uma linha abissal que divide um norte lembrado e modernizante de um sul esquecido e

modernizável, torna-se visível uma epistemologia do norte, que insiste em padronizar e homogeneizar, a partir de suas referências, as relações sociais “do outro lado da linha”. Com essa estratégia, a epistemologia “norteadora” invisibiliza as demais epistemologias, mantém-se em evidência e se reproduz no domínio, na velocidade dos fluxos e na efemeridade dos fixos. A contemporaneidade norteadora vai deixando a sua marca. O tempo escasso fica caro e por isso demanda mais trabalho, que precisa de mais tempo, que pede mais trabalho. E assim a humanidade se desenvolve, em alta velocidade e com curta duração, vendendo barato e comprando caro o seu sustento.

“A visão mecanicista da razão cartesiana converteu-se no princípio constitutivo de uma teoria econômica que predominou sobre os paradigmas organicistas dos processos da vida, legitimando uma falsa idéia de progresso da civilização moderna. Desta forma, a racionalidade econômica banuiu a natureza da esfera da produção, gerando processos de destruição ecológica e degradação ambiental.” (LEFF, 2015, p.15)

A origem dessa racionalidade econômica está na constituição da modernidade, mais especificamente na “dívida com a razão que quis libertar o ser humano e os povos da ignorância mistificadora, das cadeias da escassez, e que acabou ocultando seus intuitos, impondo uma razão que escraviza” (LEFF, 2015, p.39). Tal perspectiva, fundada no cálculo econômico, na eficácia dos sistemas de controle e previsão e na uniformização dos comportamentos sociais, molda as diversas esferas do corpo social impondo padrões tecnológicos, produtivos, burocráticos e ideológicos que têm como finalidade a promoção do desenvolvimento.

Promovendo um estranhamento deste conceito já cristalizado - *desenvolvimento* - verificamos etimologicamente que o prefixo *des*, de origem latina, corresponde à negação, ação contrária, separação. Analisando dessa forma, o termo *desenvolvido* remete àquele ou àquilo que se torna sem envolvimento, contrário ao envolvimento; pretende desintegração, alienação do que envolve. Progredindo na investigação etimológica, focando agora no envoltório do qual se quer independência, encontra-se o conceito de ambiente, do latim *ambi*-, “em volta, ao redor”, mais *-ire*, “ir”. Portanto, observando-se a raiz das palavras, ambiente corresponde a tudo o que envolve, enquanto desenvolver é negar tudo o que envolve, alienar do ambiente. É a expressão modernizante que expressa a desintegração socioambiental contemporânea.

Analisando-se por esse enfoque, o ambiente contemporâneo é arquitetado pela racionalidade econômica no sentido de ser um artifício para que a dinâmica social

se desenvolva do ritmo natural. Compreendendo ainda que o ambiente engloba, para além da dimensão natural, a complexidade social, a sua artificialização relativiza as relações, tornando mais efêmera a interação entre os seres humanos e tudo que os cerca.

O termo latino *educare* é composto pela união do prefixo *ex*, que significa “fora”, e *ducere*, que quer dizer “conduzir” ou “levar”. Assim, literalmente tem-se “conduzir para fora” ou “direcionar para fora”, termo que era empregado no sentido de preparar as pessoas para o mundo e viver em sociedade, conduzi-las para “fora” de si mesmas, mostrando as diferenças que existem no mundo, ou seja, mergulhá-las no ambiente, no que envolve. Se, portanto, educar é conduzir ao ambiente e desenvolver é isolar do ambiente, o desenvolvimento, orientado pela racionalidade econômica, deseduca.

## 5.2 - Motivação:

Buscando colaborar para a reversão do processo de deseducação em curso pelas epistemologias do Norte, o olhar investigativo se direciona para epistemologias do Sul:

“O reconhecimento da diversidade epistemológica tem hoje lugar, tanto no interior da ciência (a pluralidade interna da ciência), como na relação entre ciência e outros conhecimentos (a pluralidade externa da ciência). Designamos a diversidade epistemológica do mundo por epistemologias do Sul. O Sul é aqui concebido metaforicamente como um campo de desafios epistêmicos, que procuram reparar os danos e impactos historicamente causados pelo capitalismo na sua relação colonial com o mundo. Esta concepção do Sul sobrepõe-se em parte com o Sul geográfico, o conjunto de países e regiões do mundo que foram submetidos ao colonialismo europeu e que, com exceção da Austrália e da Nova Zelândia, não atingiram níveis de desenvolvimento econômico semelhantes ao do Norte global (Europa e América do Norte). A sobreposição não é total porque, por um lado, no interior do Norte geográfico classes e grupos sociais muito vastos (trabalhadores, mulheres, indígenas, afro-descendentes) foram sujeitos à dominação capitalista e colonial e, por outro lado, porque no interior do Sul geográfico houve sempre as ‘pequenas Europas’, pequenas elites locais que beneficiaram da dominação capitalista e colonial e que depois das independências a exerceram e continuam a exercer, por suas próprias mãos, contra as classes e grupos sociais subordinados. A ideia central é, como já referimos, que o colonialismo, para além de todas as dominações por que é conhecido, foi também uma dominação epistemológica, uma relação extremamente desigual de saber-poder que conduziu à supressão de muitas formas de saber próprias dos povos e/ou nações colonizados. As epistemologias do Sul são o conjunto de intervenções epistemológicas que denunciam essa supressão, valorizam os saberes que resistiram com êxito e investigam as condições de um diálogo horizontal entre conhecimentos. A esse diálogo entre saberes chamamos ecologias de saberes” (SANTOS e MENESES, 2009, p.11 e 12).

Mirando a realidade brasileira pela lente da ecologia de saberes, evidencia-se a cultura do Santo Daime. Religião oficial no Brasil, como já revelado, originada na confluência do xamanismo amazônico com as cosmovisões cristã e afro-brasileira. Essa prática religiosa cristã, que faz o uso sistemático e ritualístico de um psicoativo enteógeno denominado por algumas nações indígenas da Amazônia ocidental de Ayahuasca, foi recebida pelos índios da Amazônia brasileira, e passou às mãos da população cabocla no começo do século XX. Com sua oficialização na década de 1980, alcançou os centros urbanos do Brasil e do mundo e, a partir daí, uma geração de jovens oriundos de famílias urbanas, majoritariamente de classe média, rompe sua trajetória tradicional, como que num impulso contra-cultural da periferia tardia, para abraçar, no coração urbano do centro-sul brasileiro, uma cultura amazônica, cabocla.

Apresentando um saber bem diverso daquele advindo da epistemologia dominante, a cultura do Santo Daime é uma representante das epistemologias do Sul, e a interação de jovens daimistas urbanos no contexto contemporâneo da educação tradicional brasileira, materializa suas estratégias interculturais.

### **5.3 - Coletando Informações:**

A partir desta perspectiva educativa, a cultura do Santo Daime transcende o aspecto religioso e se caracteriza como uma escola de vida. A alegoria e o relato apresentados sequencialmente abaixo foram escritos por mim na tentativa de proporcionar a exposição da dimensão educativa da “escola” do Santo Daime:

#### **“A escola do Santo Daime”**

“Era uma vez uma escola diferente que surgiu no meio da floresta amazônica. A diretora da escola era a Rainha da Floresta e o professor era o Mestre Irineu, um negro alto que tinha vindo do Maranhão pra cortar Seringa e andou tanto pela floresta que descobriu uma estrada mágica que o levou aos índios e seu vinho das almas, a bebida que trazia a Rainha e seus ensinamentos, transformados em hinos pelo Mestre. Era assim que ele ensinava os seus alunos, que ele mesmo chamava de irmãos, com os ensinamentos da Rainha trazidos nos hinos. A Ayahuasca despertava o espírito e os hinos do mestre iam guiando a viagem, navegando na emoção de cada um. A esta escola o Mestre chamou Santo Daime... dai-me! Um rogativo, uma vontade de aprender para buscar a luz, a saúde, o entendimento ou o conforto no coração. Nas aulas o Daime expande a consciência de todos, tanto mestres quanto aprendizes. A força chega e cada um passa a se estudar profundamente. Elevados pelos hinos ou pelo silêncio meditativo, corpo, mente e coração são observados pelos olhos do espírito. As manobras dissimuladas do ego no comportamento, o interesse implícito nas relações

com o próximo e as direções do nosso caminhar são algumas das situações vividas nos hinos e no ritual, no ambiente educador da escola do Santo Daime.” - (Alegoria da Escola do Santo Daime - FONTE: CRUZ, E.C.A)

“Nessa escola, o professor ativa o ambiente educativo e todos tomam a bebida, que transforma o organismo e o induz a buscar a sua homeostase, expandindo a consciência e potencializando a cognição.

De consciência expandida, potencializados pela bebida e mediados pelos estímulos do ambiente educativo, as aulas da escola do Santo Daime acontecem e, como o mestre ensina, devem fazer acontecer. Na vida comunitária, na convivência dentro e fora dos rituais, o testemunho advindo da aplicação dos ensinamentos na vida cotidiana é parte integrante das estratégias educativas. Os rituais são as aulas e no dia-a-dia estão as provas. Quem não passar bem nelas, terá que se explicar consigo mesmo e com seu professor nas próximas aulas.

É nesse rumo que a escola do Santo Daime ensina, despertando a consciência da convivência no ambiente educativo. Convivência, consciência e ambiente educativo. Assim o Daime ensina!”

(Relato Reflexivo sobre a Escola do Santo Daime - FONTE: CRUZ, E.C.A)

A alegoria e a reflexão acima utilizadas para apresentar a idéia de escola que a cultura do Santo Daime se auto atribui, advém dos resultados da presente pesquisa, que estuda a interação de jovens daimistas no sistema de ensino tradicional dos centros urbanos. Investiga o encontro dos saberes da escola do Santo Daime, com os saberes das escolas públicas e privadas oficiais do sudeste brasileiro. Quais são as estratégias de interação destes jovens daimistas? Há atritos nesse encontro? E fluências?

#### **5.4 - Considerando Alternativas**

A tomada de consciência do potencial educativo do ambiente não advém apenas de referenciais teóricos, pois além da atuação na docência e na discência, tenho interagido com ambientes educativos epistemologicamente diversos por meio das pesquisas do grupo ao qual pertenço, o GEPEADS (UFRRJ/IM) - Grupo de Estudos e Pesquisa em Ensino, Ambiente, Diversidade e Saberes - que vem trabalhando com foco no resgate de epistemologias alternativas às do pensamento ocidental moderno colonizante. A experiência de educador-educando, partindo de uma perspectiva desde o sul sócio-cultural induziu uma pesquisa-ação que objetiva, de forma geral, identificar os princípios pedagógicos contidos nas práticas educativas da cultura do Santo Daime.

Para realizar essa investigação, instituímos um grupo focal com 10 jovens pertencentes a famílias daimistas, entre 09 e 30 anos de idade, inseridos no sistema

formal de ensino da cidade mineira de Juiz de Fora, MG, desde o ensino fundamental até a pós-graduação.

Esta sessão da pesquisa sintetiza as análises da primeira reunião deste grupo focal, correspondente à primeira etapa do processo desta pesquisa-ação, relativa à definição do problema:

**TABELA 3:** Etapas da Pesquisa-ação aplicada à área de ensino

<b>Etapas da Pesquisa-ação:</b>	<b>Descrição aplicada ao ensino:</b>	
I- Definição de um Problema	Por “problema” entende-se aqui a consciência, por parte do pesquisador, de que algo que o intriga, que pode ser melhorado na área de ensino, ou o reconhecimento da necessidade de inovação em algum aspecto do programa de ensino.	
II- Pesquisa Preliminar	A-Revisão Bibliográfica	Relacionada à situação problemática é feita com o fim de verificar o que pode ser aprendido de pesquisas semelhantes realizadas anteriormente
	B-Observação em Sala de Aula	É feita com o fim preliminar de entender o que realmente está ocorrendo em sala de aula com relação à situação problemática.
	C- Levantamento das necessidades	Levantamento das necessidades da clientela discente
III- Hipótese	Com base nas informações coletadas na pesquisa preliminar, passa-se, então à formulação de uma ou mais hipóteses, a serem testadas.	
IV- Desenvolvimento de um Plano de Ação	Para reverter a situação problemática e com base na hipótese levantada.	
V- Implementação do Plano de ação	Plano de ação posto em prática - (teste piloto)	
VI- Coleta de dados dos efeitos da Implementação	Coleta, gestão e administração de dados para e avaliação da prática	
VII-Avaliação do Plano de Intervenção	verificação do efeito do plano e em que medida e o que eventualmente precisa ser aperfeiçoado num novo ciclo de pesquisa.	
VIII- Comunicação dos Resultados	tornar pública a experiência, através de um artigo numa revista especializada e/ou comunicação num evento científico, bem como aperfeiçoar sua pesquisa, iniciando um novo ciclo de pesquisa-ação.	

**Fonte:** Cruz, E.C.A.

Os grupos focais foram escolhidos para coletar as informações, pois essa abordagem utiliza a interação grupal para produzir dados e *insights* que são dificilmente conseguidos fora do grupo. Os dados obtidos, então, levam em conta o processo do grupo, tomados como maior do que a soma das opiniões, sentimentos e pontos de vista individuais em jogo, ou seja, o grupo focal potencializa a inteligência coletiva.

Mediados por questões geradoras que objetivaram identificar as estratégias de interação entre a educação daimista recebida da família e a educação tradicional

vinda das escolas e universidades, o diálogo do grupo foi filmado e a análise de suas expressões materializou o contato contemporâneo entre a epistemologia do sul, alternativa e decolonial, e a epistemologia do norte, oficial e colonizante.

A interação deste grupo envolvido nesta pesquisa-ação é intensa; dos dez componentes, seis já foram meus alunos e dois ainda serão. Para além disso, é importante lembrar que também sou adepto do Santo Daime há mais de dez anos e convivo, portanto, com os agentes desta pesquisa tanto nas práticas doutrinárias, quanto no ambiente escolar. Como o próprio nome já diz, a pesquisa-ação procura unir a pesquisa à ação ou prática, isto é, desenvolver o conhecimento e a compreensão como parte da prática. É, portanto, uma maneira de se fazer pesquisa em situações em que também se é uma pessoa da prática e se deseja melhorar a compreensão desta.

Pensando sobre esse aspecto, o alcance dos objetivos deste estudo acerca dos limites, possibilidades e estratégias de interação epistemológica entre a educação daimista e a educação urbana formal brasileira irá contribuir tanto para a prática discente, quanto para a teorização docente.

### **5.5 - Desenho das Estratégias:**

Para a condução do grupo focal é necessária a estruturação do temário, uma espécie de guia das questões importantes a serem tratadas

“Um temário deverá ser flexível o suficiente para que a discussão transcorra de forma espontânea e ainda assegurar que novas questões possam ser introduzidas.

Em termos práticos, elaborar um temário requer que o pesquisador esboce áreas de indagação de acordo com os objetivos do estudo. Em seguida, associadas a cada área, devem ser elaboradas questões específicas. Deve-se ficar atento para eliminar questões que não estejam ligadas aos objetivos.”

(KIND, 2004, p. 131)

Dessa forma, o temário utilizado se estruturou nas seguintes etapas:



**TABELA 4: Temário aplicado ao Grupo Focal**

<b>Temário:</b>		
<b>Etapas:</b>	<b>Procedimento:</b>	<b>Descrição:</b>
<b>Etapa I:</b> Abertura-	Momento de contextualizações, combinações e incentivo à comunicação dialógica	- explanação dos objetivos do grupo, esclarecimento de que não existem opiniões corretas; pedido de permissão para gravação e etc...
<b>Etapa II:</b> Preparação:	Momento de apresentações e reconhecimento:	- Como está seu tempo interno? E Como chegou aqui?
<b>Etapa III:</b> Debate- Momento de expressões e interações dividido em 3 partes:	<b>1º parte:</b> – Resposta no cartaz e exposição na roda grande.	<b>1º Questão:</b> Como se aprende?
		<b>2º Questão:</b> Como o Daimista ensina?
	<b>2º parte:</b> – Resposta em 10 palavras síntese – exposição alternada na roda grande.	<b>3º Questão:</b> Como a educação tradicional ensina?
		<b>4º Questão:</b> Quais as dificuldades e facilidades que a educação daimista traz para a sua vida escolar?
<b>3º parte:</b> - Estratégias de Interação - Associação das 10 palavras síntese.	<b>5º Questão:</b> Quais as facilidades trazidas pela educação daimista capazes de sanar o maior número possível de dificuldades?	
<b>Etapa IV:</b> Encerramento	Exposição sintética da discussão promovida com o grupo presente:	- identificação de temas principais, consolidação dos sentimentos do grupo acerca de algumas questões e identificação das diferenças principais.
<b>Etapa V:</b> Avaliação Posterior	- Avaliação da experiência com o grupo:	- implicações do moderador em relação à pesquisa, comparação com outros grupos, bem como adequação do temário
<b>Etapa VI:</b> Ação Posterior	- Avaliação dos resultados obtidos:	- satisfação das informações, necessidade de mais grupos ou de revisão do temário e providências para futuras investigações.

Fonte: CRUZ, E.C.A

Além do temário, para a realização do grupo focal, também são necessários um moderador, normalmente o pesquisador responsável pela investigação, e um observador.

A tarefa básica do moderador é manter o grupo em interação por um tempo de 60 a 90 minutos, com a finalidade de manter o ambiente dialógico e assim obter os dados acerca do tema da pesquisa. Dentre as várias habilidades exigidas para essa prática, ressalta-se a capacidade de acolher posições contrárias de maneira respeitosa e hábil para escutar os integrantes, e a consciência das suas intervenções verbais e não-verbais; adotar um estilo de moderação (mais amigável, provocativo, mais ativo, menos ativo, etc.) conforme o ritmo do grupo exija; ter conhecimento especializado no tema de estudo possibilitando uma mediação mais fluida. (DEBUS, 1988, p.63)

O observador é fundamental para validar a investigação que utiliza grupo focal pois é ele quem analisar a rede de interações presentes durante o processo grupal. Cabe a ele, também, apontar as reações do moderador com relação ao grupo, suas dificuldades e limitações. Por isso, o observador deve ter posição menos ativa, restringindo-se ao registro de comunicações não-verbais, linguagem, atitudes preocupações e ordem de respostas que seja considerada importante. (KIND, 2004,p.130)

## 5.6 - Implementação:

Ajustados todos os detalhes técnicos da pesquisa, criei um grupo em uma rede social e convidei os integrantes da pesquisa a se integrarem. Todos aceitaram e eu expliquei mais detalhadamente qual era a pretensão do grupo focal e a dimensão da pesquisa-ação. Marcamos a data do encontro e no dia 20 de setembro de 2017 ele ocorreu.

Era um fim de tarde e os 10 componentes do grupo, sistematizados abaixo, estavam presentes:

**TABELA 5:** Sistematização dos participantes do Grupo Focal em Setembro de 2017

Nome/Gênero:	Idade	Ocupação:	Relação/Aluno/Profissão:	Trajetória Escolar:
MGC/F	9	4º Ano EFI	Futuro aluno	Particular
IGC/F	10	6º Ano EFII	Futuro aluno	Particular
JRS/M	2	9º Ano EFII	Aluno atual	Alt/Pub/Part
PRS/M	2	9º Ano EFII	Aluno atual	Alt/Pub/Part
FOS/M	7	3º Ano E.M.	Aluno atual	Alt/Pub/Part
ELP/M	7	3º Ano E.M.	Aluno atual	Alt/Pub/Part
ACG/F	9	3º Ano E.M.	Aluno no passado	Particular
ESP/M	0	2º Per.- Hist/UFJF	Aluno no passado	Alt/Pub/Part/Pu b
JFM/F	7	Mest. Ecologia/UFJF	Orientanda no passado	Pub/Alt/Part/Pu b
TOO/M	9	Mest. Geografia/UFJF	Professor parceiro (Geo)	Alt/Pub/Part/Pu b

(F- Feminino / M- Masculino / Alt- Pedagogia Alternativa / Pub - Escola Pública / Part - Escola Particular)

Fonte: CRUZ, E.C.A.

Após a abertura e suas devidas combinações e contextualizações, passamos para a preparação inicial envolvendo uma reflexão a respeito de si e de sua trajetória até chegar àquele momento. Um a um, os integrantes foram se apresentando nessa dimensão, se revendo enquanto se mostravam.

Relembrando a trajetória escolar, verificamos que 70% do grupo já frequentou a educação pública, a privada e também outras pedagogias alternativas. Dentre estas últimas, foram citadas a Pedagogia Waldorf (10%), uma pedagogia alternativa em parte estruturada na própria escola da Comunidade do Céu do Mapiá - AM, a comunidade central da doutrina do Santo Daime (50%), e outra pedagogia alternativa estruturada na própria escola da comunidade do Matutu-MG(10%). Essa diversidade de ambientes educativos formais e não formais enriquece o grupo focal em termos de vivência de diferentes ambientes educativos.

**TABELA 6:** Procedimentos de pesquisa e questões geradoras correspondentes.

<b>Etapa:</b>	<b>Procedimento</b>	<b>Questão:</b>	<b>Resposta:</b>
<b>III: Debate</b>	1º parte:– Resposta no cartaz e exposição na roda grande.	1º Questão: Como se aprende?	Experiência e Convivência
		2º Questão: Como o Daime ensina?	Tomar Daime, Cantar Hinário e Viver em Comunidade
		3º Como a Educação tradicional ensina?	Isolamento, alienação e manipulação
	2º parte:– Resposta em 10 palavras síntese – exposição alternada na roda grande.	4º Questão: Quais as dificuldades que a educação daimista traz para a sua vida escolar?	Exclusão, diferença, preconceito, isolamento e choques de conceitos, realidades e de ideologias.
3º parte:- Estratégias de Interação - Associação das 10 palavras síntese.	5º Questão: Quais as facilidades trazidas pela educação daimista capazes de sanar o maior número possível de dificuldades?	Habilidade de convivência, consciência de si e dos outros, paciência, capacidade de conformação e verdade.	

Fonte: CRUZ, E.C.A.

Na etapa de debates, na primeira parte deles, o grupo de subdividiu em três grupos menores. Motivados pelas questões geradoras, eles elaboraram suas respostas em cartazes, por meio de desenhos e colagens. Com os cartazes finalizados, cada pequeno grupo expunha suas respostas ao grupo grande que decidia então a resposta final. Merecem ser destacados num nível de percepção mais sutil, o respeito à fala do outro, o bom humor e a cordialidade, a criatividade e o senso estético nas

representações, bem como uma notável capacidade de interpretação, projeções mentais e *insights* dos mais novos.

Analisando as respostas das questões geradoras sistematizadas na tabela acima, procurando saber como se aprende, identificamos a importância dada à **experiência** e à **convivência** no processo cognitivo. No cotidiano das atividades do Santo Daime, tanto as relativas aos trabalhos espirituais, quanto aos trabalhos materiais da comunidade, poucas são as tarefas possíveis de serem realizadas sozinho. Para quase tudo se precisa de uma “turma”. Agindo junto, dificilmente alguém impede outrem de realizar algo. Normalmente, deixa-se que faça, deixa-se que todos tentem e, caso ocorra alguma dificuldade, apresenta-se o auxílio. “Só a experiência traz realização”, declara o Mestre Irineu em seu decreto de serviço aos daimistas. Com ela, a necessidade aparece e pedimos o ensino para aprimorar a nossa prática.

Além disso, na convivência dos trabalhos coletivos, suas práticas são vistas pelos demais, e por nós mesmo, ao nos comparamos com os outros. Essas reflexões auto-educativas em relação às realizações coletivas, esse alinhamento entre a consciência individual e uma consciência coletiva, chamado por nós de trabalhar em corrente, pode ser considerado como uma característica marcante da educação daimista. Um daimista aprende se experimentando coletivamente; é como lapidamos nossas práticas e aprofundamos nossas experiências.

Quando questionados a respeito de como o Daime ensina, ressaltam a capacidade da bebida de “**expandir a consciência** e mostrar os seus defeitos e qualidades também”(PRS), no entanto associam necessariamente essa com o **canto de um Hinário** - coleção de músicas contendo relatos de superação de dificuldades, súplicas, louvores, lições de vida - “recebidos” por alguns membros da doutrina. Finalmente apontam a **vida comunitária** como sendo a finalização do processo. Para o grupo, os trabalhos espirituais com a bebida e os hinos representam as aulas da escola do Santo Daime. Na vida comunitária, cotidiana, estão as verdadeiras provas.

A expansão de consciência é como chamamos a ação psicoativa da ayahuasca. Sob o seu efeito, conseguimos ter muito mais consciência sobre nós mesmo, principalmente sobre nossos sentimentos e pensamentos. Neurologicamente, conforme apontam as pesquisas de REHEN (2017), a dimetiltryptamina, uma das principais substâncias ativas da ayahuasca, amplia a plasticidade e as sinapses neurais, possibilitando uma maior capacidade e velocidade de processamento de informações pelo nosso cérebro. Fazendo uma analogia com um beija-flor, que vive num estado mais

“acelerado” que o nosso, o mesmo, ao observar o mundo humano, o enxerga proporcionalmente mais lento, e com isso consegue ter mais clareza dos nossos movimentos e do mundo ao seu redor. Quando se toma o Daime é como se entrássemos no modo beija-flor, potencializando nossa capacidade perceptiva, criando “espaço” entre os nossos pensamentos e emoções, proporcionando uma expansão de consciência.

Pois bem, essa psicoativação, chamada de expansão de consciência, potencializa a capacidade auto reflexiva educativa que advém do trabalho em corrente, principalmente quando se cantam os hinários. Estes são canções que sintetizam experiências de superação vivenciadas pelos daimistas ao longo de sua vida. São lições de vida que incluem súplicas, louvores, instruções de conduta e alternativas de bem-viver. Ao expandir a consciência e cantar um hinário, há a dimensão da execução da música, que nos obriga a “trabalhar em corrente”, e as emoções que as lições de vida traduzidas em hinos nos evocam. Com a percepção potencializada e a emoção aflorada, desfazemos bloqueios mentais e acessamos lugares profundos da nossa psique.

Lembrando que todos estes processos se dão de forma coletiva, e que cantando e bailando estamos nos expondo ao alinhamento entre o individual e o coletivo a partir da experiência, podemos dizer que o Daime ensina potencializando a nossa cognição e a nossa sensibilidade (deslocando da zona de conforto), para então nos imergir num ambiente educador com forte apelo emocional (música/memórias afetivas), orientando o trabalho individual integrado a uma corrente em prol de uma realização coletiva de bem-viver. Há um hino que afirma: *Eu tomo Daime para ver os meus defeitos // Eu tomo Daime para eu me corrigir*

Com relação à forma com que a educação tradicional ensina, todos os integrantes reconheceram suas contribuições para o conhecimento, mas discordam da forma de transmissão. Isolamento, alienação e manipulação como reposta, declaram a percepção do grupo acerca do uso da educação como meio para beneficiar grupos dominantes, ratificam que a crise na educação não é uma crise, é um projeto.

Com relação à pergunta: Quais as dificuldades e facilidades que a educação daimista traz para a sua vida escolar? Destaca-se os choques de conceitos e ideologias, a exclusão e o preconceito como principais entraves, colocando a convivência, paciência, conformação e verdade, como sendo as soluções capazes de sanar o maior número de dificuldades. Cabe aqui salientar que alguns conceitos dentro da epistemologia daimista têm significados um pouco distintos do senso comum. A conformação, por exemplo, que para muitos é tida como uma característica de inação, de apatia e indiferença diante

de uma situação imprevista ou indesejada, dentro do ideário daimista é vista como capacidade de assumir novos contornos em situações adversas e manter a sua essência inalterada, se adaptar às condições postas e não deixar de realizar o seu trabalho. É uma espécie de resiliência sociocultural, que permite adaptação a novos contextos externos, sem danificar a concepção interna. Da mesma forma que para a cultura Guarani, que pela conformação, numa aparente passividade no contato com os colonizadores, mesmo sendo um dos primeiros povos contatados, conseguiram resistir e preservar sua cultura.

Outro conceito que merece uma ressignificação à luz das concepções daimistas é o de humilhação, mais especificamente ao ato de se humilhar. Diferentemente das concepções comuns relacionadas à derrota, incapacidade, vergonha e inferioridade, para os daimistas se humilhar é ficar humilde, reconhecer-se como uma parte de um todo, desconstruir concepções egóicas cristalizadas. Como diz outro hino: *Pequeninho vê tudo grandão!* Recorrentemente se afirma no ambiente educador daimista: “Se humilhar a essa verdade”, fazendo menção à desconstrução de concepções ilusórias que internalizamos nas nossas relações.

Como a práxis daimista envolve a potencialização da percepção de si, essa capacidade também se estende para a compreensão dos outros. Com isso, a habilidade de convivência cresce, trazendo paciência e a resiliência necessária para superar, ao invés de combater, o preconceito, a discriminação e o atrito ideológico enfrentado pelos jovens daimistas do grupo no seu cotidiano escolar.

Nas etapas de encerramento e de análise e ação posterior, o grupo constatou a necessidade de se aprofundarem estudos sobre a dimensão educativa da Doutrina, pois essa é muito pronunciada e pouco sistematizada. Houve uma certa empolgação com a possibilidade de se projetar uma escola sob os moldes daimistas. Diante disso, os participantes solicitaram realizar mais duas reuniões posteriores. Uma com finalidade de mapear o ambiente educador da comunidade e suas práticas de ensino, e outra para sonhar uma escola ideal a partir dos princípios pedagógicos daimistas.

### **5.7 - Considerações finais:**

Baseados na experiência e na convivência, a dimensão da aprendizagem se realiza para os jovens daimistas por meio de práticas coletivas auto-reflexivas, trabalhando na corrente, cantando em roda com os irmãos.

Na esfera do ensino, os procedimentos didáticos envolvem a “expansão da consciência” e a imersão num ambiente educativo que oferece os conteúdos por meio de músicas que evocam a emoção por discorrerem sobre memórias afetivas coletivas, enquanto despertam a necessidade de aprendizagem e, ao mesmo tempo, distribuem os ensinamentos e as instruções direcionando-os para o bem-viver da comunidade.

Convivência, paciência, conformação e verdade ilustram a desejada capacidade de adaptação, numa espécie de potencialização da homeostase sociocultural necessária para interagir em ambientes educativos diversos. Essa resiliente estratégia de interação na zona de contato epistemológico substitui o “*poder sobre*” utilizado pela epistemologia dominante pelo “*poder com*”. Assim, as juventudes daimistas urbanas resgatam tecnologias ancestrais de saber ambiental para somar às diferentes matrizes epistemológicas, revelando sua interculturalidade.

“Ao contrário do multiculturalismo – que pressupõe a existência de uma cultura dominante que aceita, tolera ou reconhece a existência de outras culturas no espaço cultural onde domina – a interculturalidade pressupõe o reconhecimento recíproco e a disponibilidade para enriquecimento mútuo entre várias culturas que partilham um dado espaço cultural.” (SANTOS e MENESES, 2009, p.09)

A cultura da escola do Santo Daime se confirma como uma epistemologia do Sul, com grande interculturalidade e, portanto, potencial pedagógico decolonial.

Satisfeita a primeira parte da pesquisa-ação em curso, este objeto de estudo indica elevado potencial para a renovação dos processos formativos na educação brasileira, destacando a ativação da consciência e a convivência no ambiente educativo repleto de memórias afetivas como pilares desta construção.

Dos alunos se espera força de vontade e conformação para trabalhar em corrente. No Daime todos ensinam enquanto aprendem por causa do trabalho em corrente. O professor é o Daime que “expande a nossa consciência” para enxergarmos os nossos defeitos e acertos enquanto tentamos alinhar o nosso eu com o andamento do todo enquanto fazemos a nossa auto-avaliação sincera, humilde e despretensiosa. Os conteúdos são lições de vida e morte emocionantes, baseadas em memórias afetivas coletivas, musicadas de maneira simples e precisa. Colecionados em hinários, temos o nosso material didático, muitas vezes chamados por nós de caderninhos. É onde guardamos os ensinamentos que cantamos.

Na avaliação, como diz no hino: *Cada um cuida de si // Eu também cuido de mim // Vou zelando esta estrada // Estou fazendo o meu jardim*, ou seja, o que ocorre é uma auto-avaliação constante e inevitável pela combinação exposição - vida comunitária. O Ambiente educativo é a comunidade cultivando a suas culturas, balizada pelo bem-viver coletivo. E nessa escola viva da cultura do Santo Daime, que se faz enquanto se refaz, a estratégia didática é a constante conscientização das nossas reais necessidades, para assim, gerar o pedido: dai-me! Assim nos abrimos aos ensinamentos e puxamos por eles. *Quanto mais puxar por mim // Mais eu tenho que te dar*, revela um hino; *É pedindo e rogando que podemos alcançar*, diz um outro. Mas não basta começar, é preciso concluir, e para tanto, outra estratégia didática do Daime é a firmeza no pensamento, exercitada tanto no silêncio das concentrações, quanto nos hinários.

Conclusivamente, ilustramos essas considerações finais com uma prece recitada um coro em quase todos os trabalhos do Santo Daime, dando destaque à dimensão coletiva e intercultural.

**“Chave de Harmonia:”**

“Desejo Harmonia, Amor, Verdade e Justiça a todos os meus irmãos. Com as forças reunidas das silenciosas vibrações dos nossos pensamentos, somos fortes, sadios e felizes, formando assim um elo de fraternidade universal.

Estou satisfeito e em paz com o universo inteiro, e desejo que todos os serem realizem as suas aspirações mais íntimas.

Dou graça ao Pai Invisível por ter estabelecido a Harmonia, o Amor a Verdade e a Justiça entre todos os seus filhos.

Assim seja, Amém”



## CAPÍTULO 6

### - TESTE PILOTO -

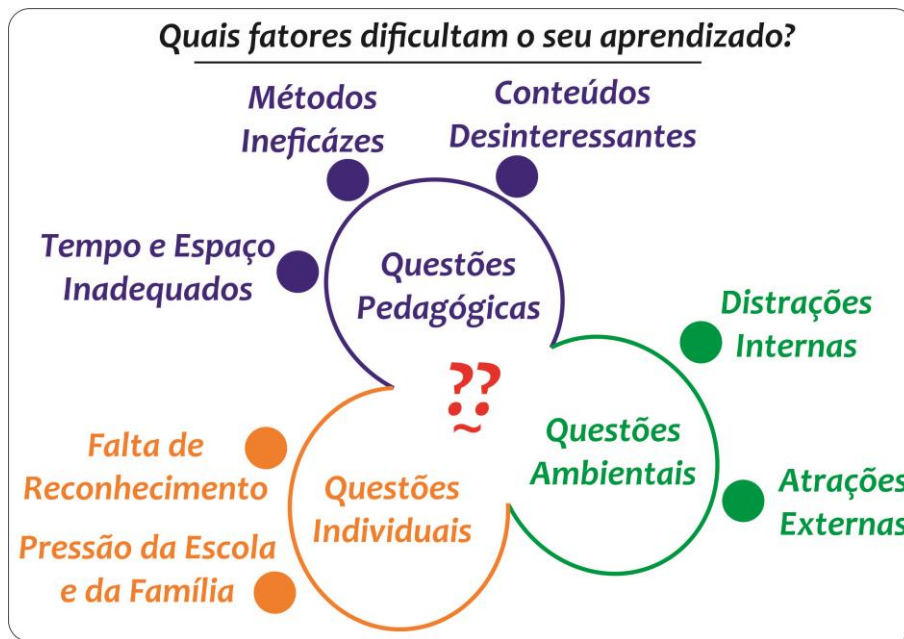
#### DAS HABILIDADES DE INTERAÇÃO EPISTEMOLÓGICA AOS PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS PARA EXPERIMENTAÇÃO

##### **Introdução:**

Como a investigação chega ao limite que separa a teoria da prática, este é o momento de testar as habilidades de interação epistemológica advindas da confluência entre a educação daimista e a formal. No instante anterior da pesquisa-ação, ao convidarmos os integrantes do grupo focal a olharem para suas vivências nas instituições de ensino tradicionais, resgatamos, daquele lugar, as instruções recebidas no ambiente daimista, que lhes foram úteis na construção, no ambiente da educação formal, de relações intra e inter-pessoais resilientes e eficientes. Portanto, estamos falando de um processo pedagógico de formação de habilidades humanas, nutrido por um conjunto de estratégias educativas advindas da educação do Santo Daime. A tarefa que se apresenta, portanto, é a de traduzir tais estratégias educativas daimista, em procedimentos didáticos possíveis de serem aplicados de maneira experimental na dimensão epistemológica das instituições oficiais de ensino formal. Ou seja, a missão desta seção é traduzir estratégias educativas de epistemologias do sul em procedimentos didáticos adaptáveis à experimentação no ambiente educativo das epistemologias do norte.

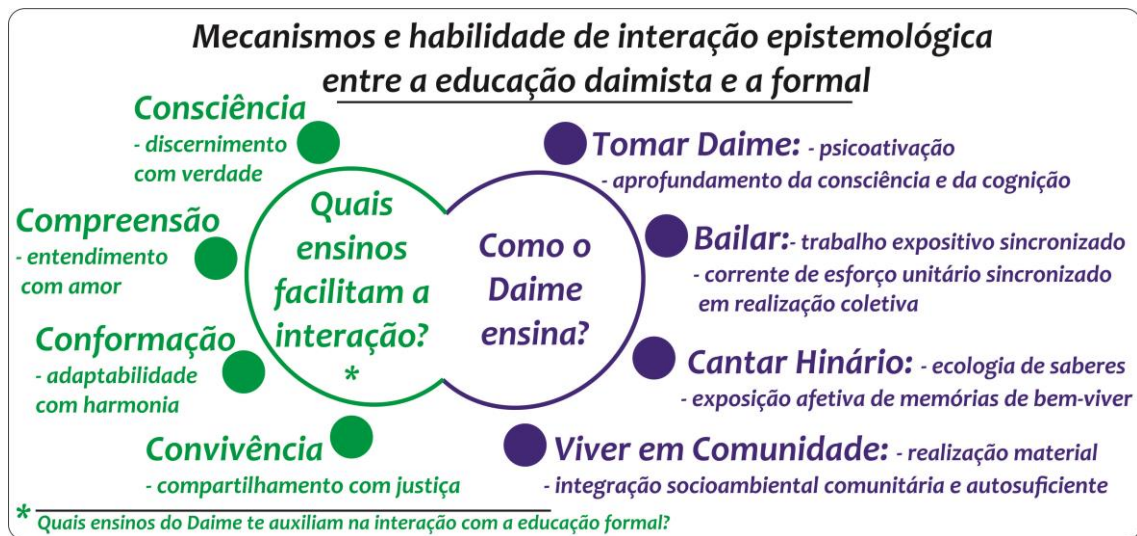
É importante lembrar, que essa experimentação objetiva atender a comunidade daimista, por meio da lapidação das tessituras teóricas de sua pedagogia em visibilização; e também à comunidade educativa não-daimista, inserida no ambiente escolar tradicional, por meio de inovações didáticas que auxiliem a concentração, a compreensão, a adaptabilidade e a convivência. Neste sentido, resgatando as principais demandas educativas levantadas no Capítulo 1, a partir da pergunta: “*Quais fatores dificultam o seu aprendizado?*”, e buscando conciliá-las com as habilidades de interação desenvolvidas pelas estratégias educativas daimista, temos:

**FIGURA 13:** Síntese dos fatores que dificultam o aprendizado



Fonte: CRUZ, E.C.A

**FIGURA 14:** Mecanismos e habilidades de interação epistemológica



Fonte: CRUZ, E.C.A

Analisando de maneira integrada os resultados, percebemos que as dificuldades de aprendizagem relacionadas às questões individuais e do ambiente estão mais próximas de serem solucionadas por meio do desenvolvimento das habilidades de interação nos alunos. Por exemplo, no caso das dificuldades com questões ambientais; as distrações internas e atrações externas, podem ser reduzidas a partir da ampliação da capacidade de **consciência**, que permite discernir, os rumos do próprio pensamento e, a

partir disso, reconhecer que perdeu a concentração. Além disso, desenvolvendo também a capacidade de **conformação**, pode-se alcançar uma adaptabilidade nos ambientes em que se está inserido. A harmonia dessa adaptabilidade, colabora para o aumento da capacidade de concentração.

No caso das questões individuais, especialmente relativas à carência de reconhecimento e alívio da pressão com cobranças, o desenvolvimento de habilidades de **compreensão**, por meio do entendimento amoroso, diminui o impacto dos eventos estressores derivados da carência de reconhecimento. No mesmo sentido, a habilidade de **convivência**, que perpassa pelo compartilhamento justo, ensina a superar as cobranças, dar a elas os pesos justos. Percebemos que este é um conjunto de habilidades que, por derivarem de uma interação epistemológica, são muito adequados à ambientes impositivos e muitas vezes injustos. Com a **compreensão** amorosa, mesmo diante das injustiças, se alcança a **conformação** harmônica e, com ela, **consciência** verdadeira, e a **convivência** justa.

Desenvolvendo essas habilidades supracitadas, é possível aos alunos dissipar grande parte das dificuldades de aprendizagem enumeradas por eles. No entanto, restam ainda as dificuldades com as questões pedagógicas, que são menos sensíveis às transformações atitudinais dos estudantes, uma vez que são subordinadas ao sistema oficial de ensino. Conteúdos insignificantes, métodos ineficazes e tempos e espaços escolares inadequados são as principais dificuldades de aprendizagem relacionadas às questões pedagógicas. Fica claro perceber que a definição dos conteúdos, dos métodos, dos tempos e dos espaços está fora da alçada dos alunos da maioria das instituições de ensino tradicional ligadas ao sistema educacional brasileiro. Neste caso, como já afirmamos, o máximo que o desenvolvimento das habilidades de interação epistemológica pode oferecer aos alunos das escolas formais, é uma maior capacidade de suportar um ato educativo pedagogicamente desinteressante.

### **6.1 - Preparando a experimentação: decodificação epistemológica**

Rastreando com o Grupo Focal as estratégias educativas de desenvolvimento das habilidades expostas, e extraíndo delas a ação fundamental que rege seus procedimentos, evidenciam-se as seguintes decodificações:

1) Tomar Daime: psicoativação, “expansão de consciência;

- 2) Balar: trabalho expositivo em corrente, esforço unitário sincronizado à realização coletiva
- 3) Cantar Hinário: ecologia de saberes, exposição de memórias afetivas de bem-viver
- 4) Viver em Comunidade: realização material, integração socioambiental autossuficiente.

A decodificação dessas estratégias, citadas como possibilitadoras do desenvolvimento das habilidades em questão, são a chave para a experimentação nas salas de aula da educação formal. Para tanto, passo a detalhar os processos de adaptação de cada uma dessas estratégias educativas daimista, para aplicação nos espaços e tempos escolares das instituições oficiais de ensino.

## **6.2 - Tomar Daime - Psicoativação – Aprofundando a consciência e a cognição.**

Os trabalhos realizados no cotidiano daimista são sempre considerados como processos de ensino e aprendizagem. Com exceção das atividades semanais do terço das almas, da oração e dos mutirões, sempre há a utilização do Santo Daime - sacramento psicotrópico capaz de provocar psicoativação (expansão de consciência). No entanto, para aplicar a experimentação na realidade dos alunos das escolas tradicionais, foi preciso realizar a psicoativação sem o uso de psicotrópicos.

Para elucidar melhor essa esfera da psicoativação e dos psicotrópicos, o já referido Dr. Domingos Bernardo, presidente do CONFEN na ocasião da liberação oficial do uso ritualístico do Santo Daime, nos ensina:

“E que fique bem claro: não estamos empregando os termos “psicotrópicos” ou “droga”, mas sim “psicoativo”, que para nós abrange todas as formas de atuação sobre o psiquismo, muitas vezes sem a ingestão de qualquer substância. [...] É sempre pedagógico lembrar que a história registra muitas formas de atuação do psiquismo que vão além do simples recurso a substâncias psicotrópicas. As danças, o êxtase ascético, o jejum, o jogo, a música, a arte, a poesia, e, inclusive, o poder, constituem parte do arsenal psicoativo que a história revela”. (SILVA SÁ, D.B. 2016, p.11 e 13)

Assim esclarecidos, buscamos estimular a psicoativação nos alunos das escolas tradicionais por meio de técnicas de meditação guiada, trazendo-os para uma postura relaxada, silenciosa e concentrada no ritmo de suas respirações. A partir daí, oralmente, eu ia conduzindo o pensamento dos alunos no sentido de lhes despertar a

consciência do seu sistema sensorio-motor: *“-Permanecendo imóveis, procurem reconhecer a sua respiração ,tente sentir a sola dos seus pés, os ossos do seu corpo, os músculos das suas pernas e braços, as batidas do seu coração, a sua circulação...”*

Na sequência a atenção era conduzida para a dimensão emocional, normalmente evocando uma analogia com a condição do tempo ou com alguma cor. Por exemplo: *“-Procure reconhecer suas emoções associando-os com as condições do tempo. Sua emoção está como um dia de céu aberto e bastante ensolarado? ou como um dia chuvoso e frio? ou ainda um dia nublado meio cinza?”* Em outras oportunidades a associação era feita com cores: *“-Procure reconhecer qual a cor da sua emoção hoje. Respire e sinta um campo da cor da sua emoção te envolvendo...”*.

Para finalizar a meditação guiada, que durava pouco mais de três minutos, a atenção era finalmente dirigida à capacidade mental: *“- Procure reconhecer as centenas de funcionamentos vitais involuntários, coordenados pela mente de maneira simultânea ao processamento das emoções, com suas imagens, lembranças, sensações e reequilíbrios hormonais. Tudo isso enquanto você me escuta, compreende minha linguagem e, possivelmente, tece algum julgamento sobre tudo isso...”*.

Algumas observações sobre esses procedimentos se fazem necessárias; 1- A condução oral variava, mas mantinha essa linha de reconhecimento dos sistemas sensorio-motor, límbico (emoções) e racional; 2 – A linguagem da condução era adaptada à faixa etária correspondente, no sentido de ser plenamente compreendida sem grandes esforços; 3 – A condução da atenção por estes sistemas (sensorio-motor, límbico e racional), tem por objetivo aumentar o número de sinapses neurais nestas áreas, buscando reproduzir, sem o uso de psicotrópicos, o processo de psicoativação, e por ele, potencializar a consciência e a cognição.

As indicações para esse processo vieram do estudo do neurocientista Antônio Damásio, em especial da sua obra intitulada *“O Livro da Consciência: A construção do cérebro consciente”*, mais especificamente no oitavo capítulo da obra, destinado ao estudo da construção de uma mente consciente. É a partir dessas fontes, que fundamentei as estratégias de psicoativação e, por isso, aqui exponho:

Levando em conta que a cognição possui três sub-processos: 1) Percepção (relacionada ao sistema sensorio-motor), 2) Emoção (relacionado ao sistema límbico) e 3) Comportamento (relacionado ao processamento mental). Como amplificá-los ou potencializá-los, é uma questão que, segundo a neurociência, demanda a ativação de

níveis mais elevados de consciência, definida por Antônio Damázio (2000) como sendo a percepção que um organismo tem de si mesmo e do que o cerca.

Essa consciência é construída pelo cérebro através da criação, no interior de uma mente desperta, de um *Eu*; cuja essência é vista como um focar da mente sobre o organismo material que ele habita. Essa focalização ocorre devido à necessidade que o organismo tem de se autorregular, constantemente, em virtude das variações do ambiente, tanto no aspecto físico, quanto no aspecto sociocultural. Quando, mediante alguma modificação do meio externo, o organismo tem que se readaptar para manter o equilíbrio interno, o primeiro nível de consciência é ativado. Esse mecanismo de manutenção do equilíbrio entre o organismo e o ambiente é chamado de homeostase na biologia, mas também vem sendo aplicado aos estudos da neurociência com relação ao equilíbrio entre o organismo humano e seu meio externo.

Damázio (2010), esclarece ainda, que existem dois níveis nestas homeostase humanas:

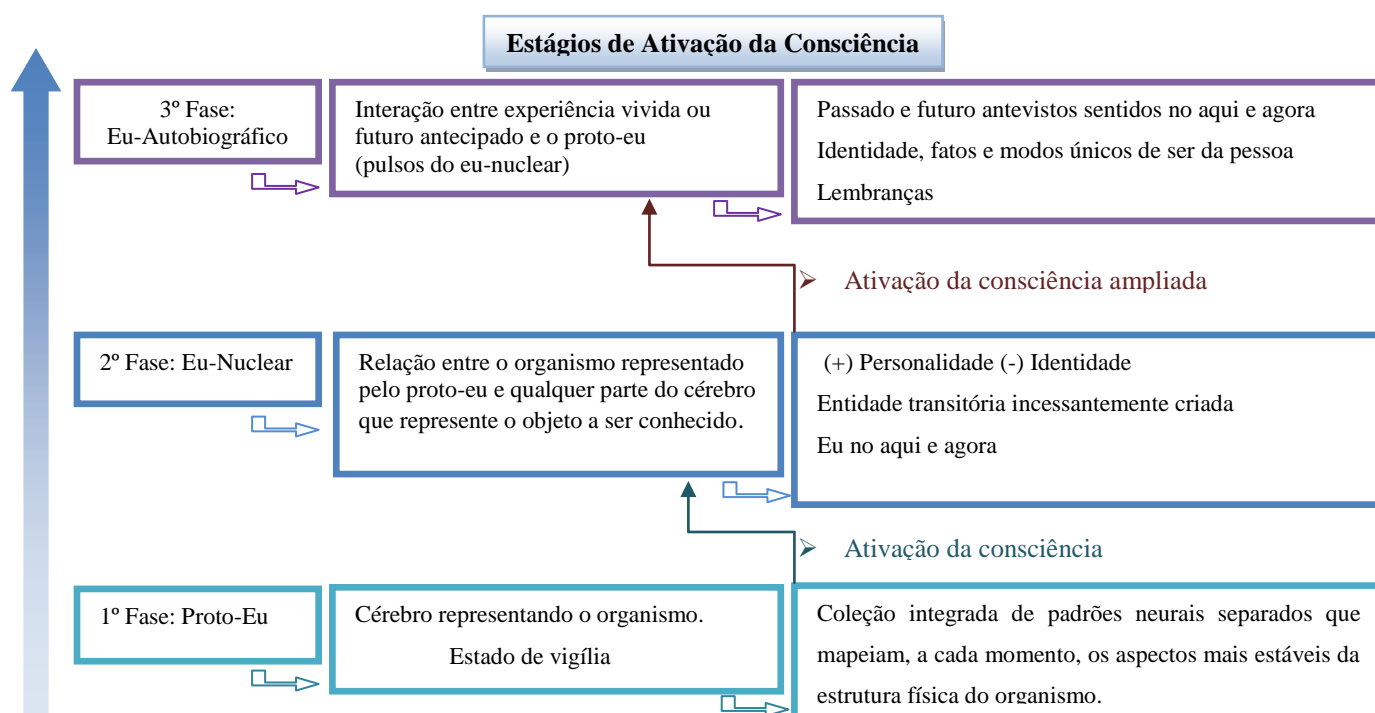
1) Homeostase básica: responsável pelas funções que envolvem a manutenção da vida do organismo e buscam mantê-lo em estado de vigília mediante alterações do meio físico externo. Respiração, visão, audição, tato, paladar, batimentos cardíacos, manutenção da e do equilíbrio e da temperatura corporal e locomoção são alguns dos processos da homeostase básica.

2) Homeostase sociocultural: responsável por manter o equilíbrio entre o eu interno e as relações socioculturais que o envolvem, tais como decisões, planejamentos, memória, raciocínio e linguagem.

Em suma, se algum fator do ambiente afeta a homeostase básica, a consciência será ativada no seu nível central. Se, ainda assim, a homeostase básica se mantiver afetada, ou, se a homeostase sociocultural também for abalada, a consciência é ativada no seu nível mais alto, o autobiográfico.

O esquema a seguir sistematiza este processo de ativação da consciência, seus estágios e respectivas características:

**FIGURA 15:** Estágios de ativação da consciência.



Fonte: CRUZ, E.C.A.

Nesse sentido, ao se afetar a homeostase básica, responsável pelo Proto-*Eu*, o cérebro reconhece que tem que introduzir algo que ainda não estava presente e, para tanto, ativa o *Eu-nuclear* que corresponde ao primeiro nível de consciência, a consciência central, que passa a avaliar os sentimentos corporais primordiais, os quais, por sua vez, indicam as preocupações e as necessidades do *Eu* para que seu equilíbrio seja mantido. Sequencialmente, a mente busca associar os sentimentos corporais primordiais provocados pelo objeto em reconhecimento às memórias de experiências vividas e seus sentimentos associados. Neste instante, por meio dos pulsos do *Eu-nuclear*, cria-se um realce, ou seja, coloca-se o objeto reconhecido em evidência-atenção, o que provoca o encaminhamento de recursos cognitivos para o objeto específico, em detrimento dos outros (concentração). Assim sendo, o *Eu-nuclear* é criado através da ligação do Proto-*Eu* modificado ao objeto que provocou a modificação, um objeto que agora foi destacado pelo sentimento e realçado pela atenção. (Damázio, 2010)

Nesse ponto, se mesmo com a readaptação do Proto-*Eu* ao objeto reconhecido a homeostase continua a ser afetada, o nível mais elevado da consciência é ativado, o *Eu-autobiográfico*. Nessa ativação, o *Eu-nuclear* sustenta a emissão dos

pulsos que realçam o objeto destacado para que memórias a ele relacionadas possam ser evocadas, possibilitando à mente o planejamento e a deliberação com base em comparações da experiência presente com sensações armazenadas de experiências semelhantes, sejam essas passadas ou futuras, imaginadas. Todos estes processos mais profundos da consciência visam manter a homeostase sociocultural.

É interessante destacar alguns pontos em comum entre as concepções de Vygotsky e Damázio como expressa a tabela abaixo:

**TABELA 7:** Confluências cognição e consciência, Vygotsky e Damázio

	<b>Vygotsky</b>	<b>Sistema</b>	<b>Damázio</b>	
<b>COGNIÇÃO</b>	Comportamento	Nervoso	Consciência ampliada <i>Eu-autobiográfico</i>	<b>CONSCIÊNCIA</b>
	Emoção	Límbico	Consciência central <i>Eu-nuclear</i>	
	Percepção	Sensório-motor	Vigília/Proto- <i>eu</i>	

Fonte: CRUZ, E.C.A.

Ao considerar tais alternativas teóricas, integrando conhecimentos produzidos em épocas distintas, ampliam-se as combinações de possibilidades e novas facetas são desvendadas, tal como a correlação entre as etapas do desenvolvimento cognitivo de Vygotsky (1991) e os níveis de ativação da consciência de Damázio (2010). O que se atesta a partir daqui, é a potencialização da cognição por meio da ativação dos níveis de consciência. O que requer, necessariamente, a ação de estímulos vindos do ambiente, nas suas dimensões física e sociocultural.

Devidamente fundamentado o procedimento experimental de psicoativação, sem psicotrópicos, passemos à próxima estratégia educativa:

### 6.2.1 Bailar - O trabalho expositivo em corrente – esforço unitário sincronizado à realização coletiva

O termo “corrente” é muito utilizado nas comunidades daimista. Dentro dos trabalhos espirituais, a corrente corresponde ao alinhamento material e imaterial dos participantes. Alinhamento material, porque o silêncio é considerado fundamental, bem como o cuidado com gestos (mãos no bolso, braços e pernas cruzadas, coluna ereta), com as cores das roupas, com a alimentação antes, durante e depois do trabalhos, e etc.



Alinhamento imaterial, pois o objetivo principal é o alinhamento de vibrações, o que requer, para além dos cuidados materiais, controle nos pensamentos e sentimentos.

A firmeza da corrente no trabalho espiritual se traduz em harmonia da sessão, que traz como condição também “a permanência dos membros fardados no salão, participando ativamente do ritual, isto é, cantando e bailando (quando for o caso) e atentos.” (ALBUQUERQUE, 2007 p.73) O trabalho da corrente pode ser direcionado para diferentes objetivos, conforme a finalidade ritual. Podem ser correntes de cura, de orações e de concentração silenciosa, mas a maneira mais comum da corrente se expressar no Santo Daime, é na execução dos bailados, tipo de trabalho instituído pelo próprio Mestre Irineu em 1935. De acordo com a professora Maria Bethânia, o bailado “é composto por diferentes ritmos tais como: marcha, valsa e mazurca os quais, conjugados com o canto, ordenam harmoniosamente as pessoas dentro da sessão.” (ALBUQUERQUE, 2007, p.81) Pode-se dizer que é uma dança sincronizada com o canto e com os demais componentes da corrente.

Se, por algum momento, dentro de um bailado uma pessoa sai, em pensamento, da corrente trabalho; provavelmente errará o bailado ou a letra do hino que está sendo cantado. Neste momento, um processo de autoavaliação entra em ação: o erro no canto ou no bailado conduz à perda da sincronia e, por isso, fica exposto. Uma vez exposto o erro, a pessoa percebe seu deslize e busca se corrigir e voltar à sincronia. Esse mecanismo de autoavaliação, derivado do trabalho sincronizado em corrente, se mostra bastante eficiente, pois, o erro é percebido pela própria pessoa, e não é apontado por alguém, o que poderia gerar tentativas de justificação ou até mesmo reações defensivas, as quais, na maior parte das vezes, acaba por bloquear ou reduzir a absorção do aprendizado que leva a correção do erro.

[...]  
*Cada um cuida de si  
Eu também cuido de mim  
Vou zelando esta estrada  
Estou fazendo o meu jardim*  
[...]  
(Hino 105)

diz um hino do Padrinho Sebastião cantado semanalmente nas igrejas do Daime. Em outro hino sobre esse tema, Mestre Irineu explica:

[...]  
*A rúina que se faz  
É só para sofrer*

*Cada um dá o que tem  
Não precisa ninguém dizer  
[...]  
(Hino 98)*

Como podemos perceber, essa liberdade autoavaliativa presente no Daime é grandemente propiciada pelo trabalho sincronizado em corrente.

Na transposição desse mecanismo para as salas de aula das escolas formais, a opção foi incentivar a realização de trabalhos em grupos nos seguintes moldes: entre os grupos, as tarefas eram bem semelhantes, realizadas simultaneamente, seguindo a mesma estrutura metodológica, porém com variações nos temas. Já dentro dos grupos, os integrantes realizam, também simultaneamente, tarefas individuais diferentes que compõem a exposição final da equipe. Dada a simultaneidade das tarefas, os alunos podem efetuar autoavaliações, tanto de si mesmo, quanto de sua equipe. Antes da exposição final, os alunos são convidados a visitarem as estações de trabalho dos demais grupos se situarem melhor dentro do coletivo e se fundamentar melhor para sua autoavaliação.

De maneira mais simples ou nas séries iniciais, o mecanismo do trabalho sincronizado em corrente foi utilizado em leituras encadeadas em voz alta, ou na contação de uma história ou cantando uma música. De qualquer maneira, a experimentação foi semelhante à uma corrida de revezamento, onde um aluno começava a ler/contar a história ou a música, e um outro colega era aleatoriamente selecionado para continuar de onde o primeiro parou. Nessa modalidade mais simples, a autoavaliação por exposição também foi possível.

#### 6.2.2 Cantar Hinário - Ecologia de saberes – compartilhamento de memórias afetivas de bem-viver

Esse mecanismo educativo deriva do ato de cantar hinário, uma ação central na doutrina do Santo Daime, que é essencialmente musical. Seus saberes estão contidos em diversos hinos, que são cantados pela corrente de trabalho e acompanhados por variados instrumentos musicais harmônicos, melódicos e percussivos.

Em sua obra *ABC do Santo Daime*, a professora Maria Bethânia explica: “O Evangelho do Santo Daime corresponde ao seu acervo de hinos, recebidos mediunicamente do plano espiritual, constituídos por conteúdo cujo significado é

bastante diversificado” (ALBUQUERQUE, 2007 p. 66). Também é válido destacar que os hinos são uma das principais manifestações pluralismo religioso intrínseco a essa doutrina, pois em suas mensagens conjugam “diversas tradições religiosas, tais como: a indígena, o cristianismo, influências africanas, o espiritismo e o esoterismo sendo, portanto, uma doutrina plural e hibridizada”. (ALBUQUERQUE, 2011 p.176 e 177)

Por isso, a associação entre prática educativa de cantar hinários e a ecologia de saberes, que por sua vez, “é um conceito que visa promover o diálogo entre vários saberes que podem ser considerados úteis para o avanço das lutas sociais pelos que nelas intervêm.” (BOAVENTURA, 2014 p.332) Como um conceito recente, a ecologia de saberes busca ir além da troca de saberes já referendada, visto que, por se propor ecológica, expressa a ideia de convivência harmoniosa entre os saberes distintos dos distintos grupos.

“É uma ecologia, porque se baseia no reconhecimento da pluralidade de conhecimentos heterogêneos (sendo um deles a ciência moderna) e em interações sustentáveis e dinâmicas entre eles sem comprometer a sua autonomia. A ecologia de saberes baseia-se na ideia de que o conhecimento é interconhecimento.” (BOAVENTURA, 2005 p.24)

No ambiente daimista, cantar um hinário tem um significado aproximado de um compartilhamento emocionante de tecnologias ancestrais de bem-viver comunitário, ou seja, compartilhamento porque se trata de uma mensagem recebida por algum membro da irmandade, que passa a ser cantada, refletida e utilizada como instrução pelos demais membros. Emocionante, pois, por ser música, por trazer símbolos sagrados em suas mensagens, e por representar uma espécie de síntese de aprendizagens da vida do dono do hinário, acumuladas e transmitidas aos demais irmãos. Tecnologias ancestrais pois, por se tratarem de mensagens mediúnicas, trazem estratégias de bem-viver de gerações anteriores. Um hino recebido pela Madrinha Ângela da irmandade da Luz da Floresta, igreja onde foi realizada o Grupo Focal deste trabalho, ilustra essa explicação com a seguinte mensagem:

*Foi o Mar azul quem me trouxe  
Para mim essa bela lição  
Em toda dificuldade  
É preciso de concentração*

*Mergulhar dentro de si  
E buscar os ensinamentos  
Que nos deram os antepassados  
Que ressurgem neste momento*

*O nosso mestre orienta  
Por onde devemos seguir  
Às vezes nos mostra um barquinho  
Mais seguro para prosseguir*

*Se não acreditar em seu Mestre  
Tome Daíme para compreender  
Que essa Luz que vem da Floresta  
Tudo pode te esclarecer*

Na tentativa de implantar esse mecanismo educativo de compartilhamento emocionante de tecnologias ancestrais de bem-viver comunitário dentro das escolas formais, a saída foi promover trocas de saberes entre turmas de diferentes séries a respeito de trabalhos que foram realizados pelas turmas anteriores e vem sendo desenvolvidos agora pelas turmas atuais. Como exemplo, um trabalho a respeito de um mapeamento temático da escola é sempre realizado na primeira série do ensino médio. Dessa forma, os alunos atuais dessa turma podem consultar os alunos da segunda e da terceira séries do Ensino Médio, uma vez que os mesmos já realizaram o mesmo trabalho nos anos anteriores.

Para trazer o aspecto do compartilhamento emocionante, buscamos realizar uma exposição dos trabalhos finalizados, contanto sempre como uma mostra do que as turmas anteriores fizeram. O que se mostrou ideal nesta prática, foi a realização de projetos paralelos com as turmas e uma semana de exposições na ocasião da finalização das pesquisas.

### 6.2.3 Vida Comunitária – realização material - integração socioambiental

Por possuir um sacramento de origem vegetal, o plantio do cipó e da folha de que é feito o chá, assume uma grande importância para a irmandade. Nesse sentido, a preocupação com a natureza é essencial e também recorrente nos hinos, com neste do hinário do Padrinho Alfredo:

*Da floresta eu recebo  
Força para trabalhar  
Da floresta eu tenho tudo,  
Tudo, tudo Deus me dá*

*É um primor a floresta  
Da maneira como é feita  
Com amor se harmoniza*

*E deixa a Terra satisfeita*

*Devemos viver na terra  
Com toda satisfação  
E se queremos ter a vida  
Agradecemos à nossa Mãe.  
(Hino 14)*

Para além da produção do sacramento, também é um ideal das comunidades daimistas a autossuficiência no abastecimento material, principalmente nos alimentos. Desde o Mestre Irineu, passando pelo Padrinho Sebastião, seus companheiros e seus filhos, a meta é constituir comunidades independentes e profundamente integradas à natureza, chamadas pelo Padrinho Alfredo de Comunidades Educativas Espiritualizadas.

“Como religião nascida junto aos seringueiros no coração da floresta, o Santo Daime traz em seus pressupostos filosóficos a afirmação de uma vida de acordo com a natureza, desligada da lógica consumista da vida urbana, por meio da adoção de um estilo de vida auto-sustentado”. (ALBUQUERQUE, 2007 p.60).

Para que essa autossuficiência, tanto de alimentos, quanto de moradias e sacramentos, seja alcançada, é necessário o trabalho comunitário. No livro *Nosso senhor Aparecido na Floresta*, Lúcio Mortimer faz uma referência a este fato relacionando-o aos trabalhos comunitários na Colônia Cinco Mil: “O trabalho, por mais pesado que fosse, era compartilhado com igualdade. Não tinha patrão nem empregado. Todos juntos na luta.” (MORTIMER, 2001, p.42)

Além da profunda integração socioambiental almejada, há o aspecto da realização material, ou seja, a vida comunitária é o espaço educativo onde se colocam em prática as lições recebidas nos trabalhos. Um hino do Padrinho Sebastião, já citado, mas que ilustra bem essa situação se chama: *Aqui eu vou expor*.

*Aqui eu vou expor  
Eu vim para lembrar  
O mistério da oração  
Não é somente rezar*

*É rezar e por em prática  
E entrar em comunhão  
Se lembrar de Jesus Cristo  
E esquecer a ilusão*

*A minha Mãe sempre me olha  
E meu Pai comigo está  
Me entrega estes ensinamentos*

*Para aqui eu explicar*

*Cada um cuida de si  
Eu também cudo de mim  
Vou zelando esta estrada  
Estou fazendo o meu jardim*

*O que é do meu Pai é Meu  
O que é dele eu posso usar  
Só não uso o que é dos outros  
Que pode me derribar.  
(Hino 105)*

O testemunho da realização material é uma das maneiras de exposição da justiça contida no Santo Daime. Ou seja, se a instrução espiritual é boa, a realização na matéria deve ser próspera. Não em termos de acúmulo de riquezas materiais, mas no sentido do bem-estar, da saúde, da felicidade, da sabedoria, da alegria e do amor.

Nos espaços e tempos escolares das instituições tradicionais de ensino onde testamos essas indicações, a experimentação desta estratégia educativa daimista ficou bastante comprometida, pois requer diferentes utilizações dos tempos e dos espaços escolares, além de demandar um convívio comunitário não experimentado nas comunidades educativas em que realizamos as investigações. Dessa forma, não encontramos maneiras de experimentar esta estratégia educativa de vida comunitária integrada e autossuficiente nos espaços e tempos restritos da educação formal.

### **6.3 - O encadeamento dos procedimentos didáticos na experimentação.**

No universo do Santo Daime, as estratégias educativas em destaque possuem um encadeamento que costuma se repetir, constituindo um processo pedagógico que muito nos interessa para a viabilização da experimentação nas salas de aula. O encadeamento é o seguinte:

- 1) Abertura - Em todos os trabalhos espirituais, há um procedimento inicial no qual são recitadas algumas preces. É a abertura do trabalho espiritual.
- 2) Despacho do Santo Daime - Depois deste momento, o próximo procedimento é o despacho do Santo Daime, momento em que se toma o psicoativo
- 3) Execução dos hinos/bailado - Após o despacho do Santo Daime, a corrente de trabalho volta a se compor e se inicia a execução dos hinos, e do bailado, caso esse seja o tipo de trabalho em execução.

- 4) Concentrações - No caso dos trabalhos de Concentração, de ocorrência quinzenal, após a execução de alguns hinos para a chegada da “força” do Daime, inicia-se um processo de silêncio meditativo, que só é interrompido para a repetição do despacho do Santo Daime, e logo em seguida é retomado
- 5) Repetição do despacho - No caso dos demais trabalhos, após a abertura e o despacho inicial, a execução dos hinos e do bailado (se for o caso) só são interrompidos para repetição do despacho do Santo Daime, que ocorre, em média, a cada 3 horas de trabalho.
- 6) Fechamento – Concluídos os hinários, ou as concentrações, realizam-se as preces de encerramento do trabalho.
- 7) Pós-trabalho – Logo após o trabalho, ou ainda nos dias subsequentes, há troca de aprendizados e vivências no âmbito da vida comunitária.

De maneira geral, esses passos representam o encadeamento das estratégias educativas no ambiente educativo do Santo Daime. Associando esse processo aos procedimentos pedagógicos destinados à experimentação nas salas de aula, reconhecemos que ocorre a seguinte sequência:

- 1) Abertura – Estabilização da corrente de trabalho
- 2) Despacho do Daime – psicoativação
- 3/4) Execução do Bailado/Hinos/Concentração – Trabalho expositivo em corrente e Exposição de memórias afetivas de bem-viver
- 5) Repetição do despacho – psicoativação
- 6) Fechamento – Estabilização da corrente de trabalho
- 7) Reflexão pós-trabalho – vida comunitária -integração socioambiental autossuficiente

Com este processo mapeado, buscamos reproduzi-lo nas salas de aula realizando>

- 1) Estabilização da corrente – Luzes apagadas, às vezes com fundo musical. Relaxamento e silenciamento como preparação para a psicoativação
- 2) Psicoativação – Meditação guiada
- 3) Execução dos trabalhos em corrente expositiva
- 4) Renovação da psicoativação – meditação mais curta (geralmente não guiada)
- 5) Exposição afetiva de memórias coletivas – Orientação e apresentação de trabalhos entre séries diferentes.
- 6) Estabilização da corrente – reflexões e sínteses das experiências vivenciadas.
- 7) Reflexão pós trabalho – inviabilizado no ambiente educativo tradicional.

Detalhados os processos de adequação didática para a experimentação, passemos a implementação da experimentação.



## **CAPÍTULO 7**

### **- IMPLEMENTAÇÃO -**

### **TESTE PILOTO DOS PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS**

#### **A aplicação dos experimentos.**

Na experimentação dos mecanismos educativos expostos anteriormente, foram envolvidas quatro escolas no município de Juiz de Fora. Duas delas são particulares e se situam no centro comercial da cidade. Foi onde realizamos as experimentações com a Educação Infantil, o Ensino Fundamental I e o Ensino Médio. As outras duas são escolas Públicas Municipais situadas na periferia da mesma cidade, onde realizamos as experimentações do Ensino Fundamental II.

É importante destacar que no caso da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I, a interação com os alunos foi mais limitada, uma vez que a pesquisa se deu na oportunidade de um estágio de observação para a graduação em Pedagogia a qual me submeti. Dessa forma, apesar das 300 horas de observação, obtive apenas duas aulas em cada segmento como regente. Fato este, que limitou, mas não impediu a experimentação dos mecanismos de interação epistemológica.

No caso do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio, as experimentações foram mais intensas, por se tratarem de turmas nas quais sou professor regular. Com isso, interagi com turmas do sexto ao nono ano e também das três séries do Ensino Médio.

#### **7.1 - Educação Infantil:**

Nas observações relativas à educação infantil, constam apontamentos relativos à grande susceptibilidade das crianças mais novas ao encanto de músicas e histórias. Elas, visivelmente, psicoativam as crianças, que chegam a demonstrar alterações de humor nítidas diante de determinados contos ou canções. Foi interessante reparar, também, a questão do condicionamento a um determinado comportamento quando certas músicas eram tocadas. Por exemplo: Na hora de guardar os brinquedos, a professora regente cantava a musiquinha e, num passe de mágica, os alunos paravam o

que estavam fazendo para obedecer ao comando. Na hora do almoço a mesma coisa. No entanto, à medida que a idade das crianças da educação infantil vai aumentando, esse gesto de condicionamento com a música praticamente desapareceu.

Transcrevo, abaixo, parte do relatório de estágio referente à regência na educação infantil:

“A experiência da regência na Educação Infantil foi duplamente significativa, pois além de colaborar para o aprimoramento da graduação em Pedagogia, também auxiliou no desenvolvimento da minha pesquisa de doutoramento em Educação. Com a finalidade de contextualizar melhor essa dupla abordagem, faço uma síntese das investigações concernentes à referida pesquisa.

A partir de uma experiência profissional como formador de professores, meu interesse se dirigiu para o ensino e, conseqüentemente, para a Educação. Nessa intenção, ingressei no programa de doutoramento em 2015 e venho desenvolvendo uma pesquisa acerca da potencialização da cognição por meio de estímulos vindos do ambiente educativo, tanto na sua dimensão concreta, como na abstrata. Envolvendo desde as luzes e os sons da sala, passando por meditação e situações problema, até alcançar as relações interpessoais e a consciência. Como essa investigação é uma pesquisa-ação, teorizo a minha prática e pratico a minha teorização e; nesse movimento, utilizei a oportunidade da regência para verificar se as estratégias de potencialização da cognição que a teorização vem apontando realmente funcionavam e em quais condições.

Para tanto, planejei iniciar a aula contando uma história sobre o beija-flor que, com sua grande velocidade, percebia os nossos movimentos humanos de forma mais lenta do que consideramos normal. Enquanto eu narrava a história, fui fazendo um dedilhado no violão como fundo musical, encaixando notas e escalas menores nos momentos de tensão, tristeza ou suspense, e escalas e notas maiores nos momentos de esperança, alegria e coragem.

Quando percebi que as crianças haviam captado a ideia da história, de que a velocidade do beija-flor aumentava a percepção dele sobre o nosso mundo, perguntei aos alunos se eles queriam entrar no “modo beija-flor” e aumentar a velocidade do pensamento para perceber melhor o mundo. A adesão foi imediata e um tanto eufórica.

A partir desse ponto, tendo conquistado o querer deles, os conduzi por uma breve meditação guiada, novamente com um fundo musical no violão, procurando ressaltar à mente deles os sistemas: sinestésico-motor (percepção mental de partes do corpo, da respiração, das batidas do coração e etc), límbico (emoção e humor), e

racional (administrando todo o funcionamento do organismo). Segundo Antônio Damásio, neurocientista que se dedica ao estudo da consciência, para se alcançar o “eu-autobiográfico”, um estado aprofundado de consciência no qual o cérebro realiza mais conexões neurais devido ao aumento nas sinapses, é preciso se estimular todas as regiões do cérebro, daí a focalização guiada na meditação aos sistemas sinestésico-motor, Límbico e Racional. Esse procedimento da meditação demorou aproximadamente três minutos.

Ao terminar a condução da meditação, expliquei para eles que já estávamos no “modo beija-flor”, pensando mais rápido e, portanto, compreendendo mais fácil. A partir daí, mantendo o fundo musical, e com a atenção de todos concentrada, introduzi uma conversa relacionada a uma situação problema vivida por eles no cotidiano escolar. Para tanto, os questioneei sobre a relação deles com os alunos maiores e menores do colégio, principalmente no horário do recreio, da entrada e da saída. Todos gostam das mesmas brincadeiras? Existem diferentes grupos? Esses grupos se respeitam? Quem manda em quem? Por quais motivos? Isso é justo?

A ideia era abordar, dentro do eixo da identidade e autonomia, a convivência nos diversos espaços (coletivo e individual), bem como o grupo social, já que eram crianças do Jardim III, última etapa da educação infantil, entre 5 e 6 anos de idade; e este era o conteúdo que vinha sendo abordado pela professora regente de sala. A participação foi intensa e o interesse foi grande. Também foi perceptível que nos primeiros 30 minutos de aula, a concentração foi perfeita, no entanto, após este período, a dispersão começou a ocorrer.

Nesse momento, visando trazer uma reflexão sobre tudo o que tínhamos conversado, toquei mais uma música de fundo e fizemos mais uma rápida meditação guiada, durando pouco mais de um minuto. Os alunos voltaram a se acalmar e retomaram a concentração quando pedi que eles desenhassem coisas que eles mais repararam na conversa sobre os grupos da escola. Recolhi os desenhos e disse que nós os apresentaríamos na próxima aula.

Na segunda aula da experiência da regência, redistribuí os desenhos deles e os convidei a entrar no “modo beija-flor”. Procedemos como no primeiro encontro: uma meditação guiada ativando corpo, emoção e mente, acompanhada por uma melodia de fundo, seguida de um assunto significativo para eles. A concentração foi novamente grande na primeira meia hora, e durante esse período, reconhecemos que determinados grupos costumam ocupar os mesmos espaços do colégio. Apareceram os grupos do

futebol que ficam na quadra, das meninas que brincam de casinha nos brinquedos de plástico do pátio, os mais velhos mexendo no celular nos bancos da cantina, e assim por diante.

Nos vinte minutos finais da segunda regência, fizemos uma rodinha sentados no chão e eu pedi para que eles me falassem sobre o que acharam do “modo beija-flor”, e eles fantasiaram bastante na hora da explicação. Alguns juraram ter acordado seus “super-poderes” adormecidos, outros disseram que ensinaram para as pessoas de casa a “pensar mais rápido”, e uns poucos expressaram ser indiferente para eles.

Conclusivamente, avalio que a transição do entendimento baseado no concreto para projeções mais abstratas, típico da idade em questão, dificultou um pouco o processo. A seleção de palavras e termos adequados para ilustrar de maneira simples processos complexos também foi difícil. No entanto, a concentração da turma alcançou níveis elevados, bem como o estado de consciência que fez com que alguns estudantes percebessem que vez ou outra eles excluam pertencentes a grupos sociais distintos dos seus.

Avalio também que a música tem grande poder enquanto estímulo no ambiente educativo, como ela acessa a dimensão emocional e possibilita o trabalho na dimensão corporal e, pela letra das canções, na esfera racional. Além disso, da capacidade da música de ativar níveis mais aprofundados de consciência de si, também possibilita a estruturação da visão de conjunto, quando se canta ou se dança junto. É necessário ouvir a si mesmo e aos outros para compor a harmonia da música.

Portanto, somando-se o querer despertado pela discussão de investigações temáticas significativas, a meditação guiada ativando diferentes níveis neurais, e a música integrando a consciência individual com a do grupo, foi possível alcançar um elevado nível de concentração e coesão nos trabalhos, mesmo com crianças ainda pertencentes à educação infantil. Dessa forma, o conteúdo relativo aos grupos sociais e sua convivência nos diversos espaços foi significativamente absorvido, propiciando instrumentos para que os alunos construam a sua identidade e autonomia.”

## **7.2 - Ensino Fundamental I**

De maneira semelhante ao ocorrido na Educação Infantil, e experimentação dos mecanismos de interação epistemológica neste segmento também ficaram restritas à

minha condição de estagiário com apenas duas aulas de regência. Portanto, também transcrevo aqui parte deste relatório:

“A prática da regência no Ensino Fundamental também não fugiu das investigações do doutoramento. No entanto, outros conteúdos e, conseqüentemente, outras abordagens foram adotadas. O planejamento da professora docente do 5º ano, sala em que realizei a regência, previa trabalhar em história o absolutismo monárquico e, para tanto, a ideia foi solicitar previamente aos alunos que se preparassem para apresentar um teatro na sala de aula. Foram criados dois grupos: um deveria representar a organização de um governo absolutista, enquanto o outro grupo deveria representar a organização do governo de uma tribo indígena tradicional. Informações importantes para fundamentar a criação das representações estavam disponíveis no material didático, mas os alunos também utilizaram a aula de informática para selecionar na internet o complemento necessário para o trabalho.

A apresentação ocorreu no primeiro dia da regência. O processo de “ativação” cognitiva no princípio da aula foi muito semelhante ao desenvolvido na Educação Infantil, ressaltando-se que, com o nível de abstração mais desenvolvido no Ensino Fundamental, o processo de explicação da “ativação” e da meditação guiada foi mais fácil de ser realizado.

Procurando entrar no imaginário típico da idade, não associei a ativação cognitiva com a figura do “modo beija-flor”, como realizado na Educação Infantil, mas o comparei com a história de Ang, um personagem do desenho Avatar, habitante de um mundo em que quatro nações: a do ar, da água, do fogo e da terra viviam harmonicamente, cada qual dominando o elemento natural que as caracteriza. Cega pelo poder, a Nação do Fogo resolveu utilizar o seu elemento para dominar as demais nações e desequilibrou a convivência de todos. No entanto, o personagem Ang, como uma encarnação divina, é capaz de se transformar em Avatar, um estado de ativação que lhe permite dominar os quatro elementos: ar, água, fogo e terra e reestabelecendo a harmonia do mundo.

Como estava muito quente no dia da aula, apagamos as luzes e toquei um fundo musical bem calmo para acompanhar a explicação do processo de ativação. Utilizando essa analogia do Avatar, fui explicando a existência de três dimensões principais no cérebro, a responsável pelo movimento e pelas sensações; aquela relacionada com as emoções e lembranças; e a racional, que monitora e administra toda a máquina humana. Para que eles entrassem no “estado Avatar”, era preciso manter

ativos a consciência, as sensações corporais, as emoções e os pensamentos. Aproveitando a analogia, associei o corpo ao domínio do elemento Terra, as emoções ao domínio da água, o pensamento ao domínio do fogo e o domínio do ar à consciência. Ao sentirmos todas essas dimensões de nós mesmos, entramos no “modo Avatar”, prometi a eles.

Tendo esclarecido isso, iniciei a meditação guiada percorrendo com a mente deles o corpo físico, as lembranças e emoções e os pensamentos, até chegarmos à consciência de tudo funcionando ao mesmo tempo dentro de nós. Esse processo da meditação guiada, assim como na outra regência, não levou mais do que três minutos. Depois de conscientes e “ativados”, o grupo de alunos que representava os indígenas deu início à sua apresentação.

As carteiras da sala foram dispostas num grande círculo e, aproveitando o centro livre e o quadro, estava posto o cenário. Era nítido que alguns alunos haviam assimilado melhor o conteúdo do livro e das pesquisas pelo fato deles reproduzirem as falas de maneira quase idêntica ao do livro. Aqueles que se soltaram mais na atuação dos índios, também se desprenderam um pouco mais do conteúdo teórico e deixaram transparecer mais o senso comum que impera sobre o imaginário da vida dos índios. O roteiro do grupo abordava um processo de tomada de decisão na tribo, e a característica principal a ser ressaltada pelos “atores” foi a decisão compartilhada da aldeia, incluindo a opinião de caciques, pajés, mulheres, demais homens da aldeia e, principalmente, dos diversos espíritos cultuados por eles.

Ao final da apresentação, o grupo explicou que, na interpretação deles, é como se os espíritos fossem os Reis da aldeia e, entre eles, não existe um único soberano, mas sim vários Reis, cada um para um assuntos diferentes. Dependendo da necessidade dos índios, eles invocavam os conselhos do “Rei” responsável por aquele setor. Destacaram também que o Cacique não se comporta como “patrão” dos demais índios, mandando e desmandando, mas como se fosse pai deles, aconselhando e zelando por todos. Nesse momento, algumas alunas do grupo que não estava apresentando questionou se haviam mulheres Cacique ou Pajés nas tribos atuais. A curiosidade foi grande e consultamos a internet na hora pelo celular. Lá encontramos informações de que a tribo brasileira dos Yawanawá havia acabado de consagrar uma índia como Pajé. Diante do interesse, a professora regente da turma encomendou uma pesquisa sobre esse tema para a próxima semana.

Em virtude do planejamento da regência do Ensino Fundamental ter incluído a apresentação do teatro, a mesma foi realizada com duas aulas geminadas. Assim com na educação infantil, foi preciso repetir a meditação guiada para “renovar” a “ativação” dos alunos. Olhos fechados, atenção na respiração, sentindo do dedo do pé até o fio de cabelo da cabeça, reconhecendo qual a cor dos meus sentimento hoje, tomando consciência da potência de toda essa atividade cerebral, alcançamos o “estado Avatar” outra vez. Assim estando, o outro grupo responsável por representar o absolutismo monárquico se apresentou.

O roteiro desse grupo girou em torno da morte de um Rei absolutista e do processo de sucessão hereditário, conservando o poder no mesmo centro familiar. Foram retratados nobres interesseiros na sucessão, tentando garantir privilégios em troca de bajulação, desentendimentos entre os irmãos príncipes herdeiros, tramas de morte na corte e, principalmente, a associação da pessoa do Rei como um representante divino, um soberano absoluto cujo desígnio se deve obediência incondicional e inquestionável.

Interessante ressaltar que as personalidades de maior liderança na sala assumiram os papéis de maior destaque no teatro, ou seja, a sala reproduziu suas esferas de poder nos personagens das suas representações. Percebendo isso, a professora da turma pediu a palavra e destacou este fato para os alunos, evidenciando a importância de uma liderança positiva. Fazendo isso, ela estabeleceu um vínculo com um estudo sobre os tipos de liderança, que a sala havia desenvolvido na disciplina de empreendedorismo.

Depois de se apresentarem, os componentes do grupo passaram a refletir sobre o feito e, inevitavelmente, começaram a comparar as duas formas de organização: a absolutista e a tribal, destacando que no modelo indígena, com o poder mais distribuído, a felicidade das pessoas era maior; ao passo que na realidade absolutista, até mesmo os que vivam na nobreza, próximos do soberano, eram constantemente insatisfeitos. Concluíram também as crianças que dessa insatisfação que não podia ser demonstrada, vinha o hábito de mentir, muito comum no modelo absolutista e pouco percebido na organização indígena. “- *O índio podia ser o que ele quisesse, não precisava mentir!*”, afirmou um aluno de 10 anos durante essa discussão.

A avaliação dessa experiência é de que o processo de “ativação” funcionou muito bem, mantendo a atenção dos alunos bem focalizada nos assuntos desenvolvidos. A reflexão introspectiva aflorando a consciência, seguida da sensibilização para com o

“outro”, permitiu uma harmonização do conjunto que alinhou a atenção dos alunos. No entanto, para manter o interesse deles após a ativação, precisei selecionar assuntos relacionados com situações significativas para eles, me fazendo perceber que é preciso que nós estejamos sempre abertos para o universo dos alunos. Só assim poderemos perceber situações-problema para eles, que possibilitem que estructuremos investigações temáticas significativas para todos.

Avaliando também a assimilação do conteúdo trabalhado, ficou claro que a oportunidade dos alunos se apresentarem os motivou no estudo preparatório, que conforme supracitado, envolveu o estudo no livro e pesquisas adicionais na internet. O momento da apresentação também serviu para eles como um momento de auto avaliação, pois, inevitavelmente, eles compararam o seu nível de compreensão com o dos demais colegas e, imbuídos na missão de apresentar o teatro, abriram ao máximo sua membrana cognitiva, absorvendo “ao vivo”, pela exposição dos colegas, os conhecimentos que ainda não tinham consolidado em si.

A professora da classe me disse que na sequência das aulas produziria com eles um texto sintetizando os conteúdos discutidos nas apresentações. Ela ressaltou ainda que essa síntese final é muito importante de ser realizada nos trabalhos em grupo, pois costumamos tratar a apresentação como a conclusão do trabalho, mas não deve ser assim. Nas palavras da professora, a apresentação é a culminância, e na sequência precisamos ir “pousando”, ou seja, voltando da abstração e materializando as compreensão em textos, mapas, desenhos ou outra forma de registro.”

### **7.3 - Ensino Fundamental II**

As experimentações no ensino fundamental II (EFII), do 6º ao 9º ano, aconteceu em um colégio municipal de Juiz de Fora, MG, situado no limite urbano da cidade. Havia apenas uma turma de cada ano do EFII, com 30 alunos em cada uma, na média. Como a escola está inserida numa localidade em que grande parte dos moradores trabalha no próprio bairro, a equipe da escola conhece as famílias dos alunos e, portanto, o ambiente escolar é muito familiar. Trabalhei nesta instituição como professor contratado do município durante o primeiro semestre de 2018, período em que implementei a experimentação nas quatro turmas do seguimento.

“De maneira geral, os três primeiros desafios que encontrei nesta investigação foram: 1- a diretoria, que questionou imediatamente a minha atitude de



desligar as luzes da sala e meditar com os alunos, alegando que as famílias pensariam que se tratava de magia ou algo parecido. As minhas tentativas de trazer a música para a sala também não foram bem vistas, sob alegação de que eu não estava desenvolvendo o conteúdo com os alunos; 2 – os castigos, que eram bem recorrentes e privavam os alunos de realizarem trabalhos em grupo ou vivências fora da sala de aula. Além disso, a atitude dos castigos, que na maioria das vezes se resumiam a ficar sem recreio, ou sem educação física enquanto realizavam grandes cópias de textos aleatórios como punição, provocava um forte sentimento de raiva entre os alunos, que se julgavam injustiçados e desempoderados. Nestas circunstâncias, cativar a confiança dos alunos foi uma grande desafio; 3 – a heterogeneidade das turmas, que dificultou bastante o processo de psicoativação e discussão de temas significativos, uma vez que, alguns alunos tentavam disputar comigo, por meio de gracinhas, a atenção da turma no momento da meditação guiada, ou então, não acompanhavam as discussões dos temas e a realização das dinâmicas em grupo.

Em todos os casos, precisei exercer uma suave adaptabilidade externa e um firme propósito interno, demonstrando à diretoria que o andamento da disciplina estava dentro do planejamento anual, e que o trabalho de pesquisa em experimentação estava teórica e metodologicamente embasado, e que poderia contribuir com melhorias didáticas nas aulas. Com relação aos castigos, nada pude fazer, a não ser trabalhar na conquista da confiança dos alunos. No que tangia a heterogeneidade e o desinteresse das turmas, com o decorrer do primeiro bimestre e a persistência na utilização dos procedimentos didáticos em experimentação, quase a totalidade dos alunos abandonou as “gracinhas” durante as meditações guiadas, e muitos outros passaram a reconhecer, em si mesmo, capacidades das quais se julgavam desprovidos.

Este é outro ponto importante a ser ressaltado: a autoestima dos alunos das duas escolas municipais em investigação era muito diminuída. Constantemente as seguintes alegações eram tecidas: “*Sei isso não fessô! Sei lê direito não! sei nada! Sou burro fessô!*” Nas reuniões de pais e professores, tendo a oportunidade de ver os alunos junto de seus parentes, presenciei surras, xingamentos e ofensas variadas proferidas pelos próprios pais aos seus filhos. Enquanto isso, o discurso da maioria dos professores aos pais era de que aumentassem a cobrança e os castigos em casa para que obrigassem essas crianças, que não querem nada, a estudar.

Em uma dessas ocasiões de reunião, durante a minha fala, pedi aos pais para fazerem o contrário, ou seja, que não castigassem quando os filhos errassem, mas que

elogiassem quando eles estivessem acertando, por menor que o acerto fosse. Procurei encorajá-los a reverter a estratégia da punição do erro, para a de incentivo do acerto. Mas, para minha surpresa, ao término da reunião, fui duramente repreendido pelos meus pares, professores, que me acusavam de tentar colocar “panos quentes” no problema de indisciplina e falta de compromisso dos alunos.

Em termos de procedimento da experimentação, agi de maneira similar ao realizado na educação infantil e no Ensino fundamental I, ou seja, procurava fazer um primeiro momento de silêncio, relaxamento e concentração para (estabilizar a corrente de trabalho). Sequencialmente, procedia com a meditação guiada, psicoativando, respectivamente, os sistemas sensório-motor, límbico e racional. Assim como nas demais experimentações, esse procedimento levava cerca de três minutos para ser realizado.

Esta primeira etapa de estabilização e psicoativação foi mais dificultosa no sexto e sétimo ano, uma vez que eram as salas mais cheias (6º ano com 40 alunos, e o 7º com 36) e os alunos, mais imaturos e com as carências mais explícitas, tinham dificuldade de fechar os olhos e se acalmar por alguns instantes. Na sala do sexto ano, por exemplo, durante o primeiro bimestre, quase um quarto da sala não fechava os olhos e se entregava ao processo. No entanto, com o avançar do segundo semestre, ao ganhar a confiança de algumas lideranças da turma, os resistentes foram se entregando e reconhecendo os benefícios do procedimento.

Nas turmas do oitavo e nono ano (respectivamente com 26 e 18 alunos) os processos de psicoativação foram mais fáceis de serem implementados e seguidos, bem como a realização das atividades em grupo e as autoavaliações. Nestas séries, em alguns dias em que eu não aplicava o processo de psicoativação no início das aulas, os alunos me questionavam: *“Não vai apagar a luz hoje não fessô?//Vamos fazer aquela direção de pensamento!”*.

De forma geral, as estratégias educativas daimistas de exposição de memórias afetivas de bem-viver, aplicadas por meio de trabalhos inter-séries; e até mesmo os processos autoavaliativos realizados nos trabalhos de grupo em forma de corrente expositiva foram novamente questionados pela diretoria que afirmava que eu estava “inventando moda”. Diante de tantas limitações advindas do campo pedagógico da instituição, resolvi não renovar o contrato para o segundo semestre naquela escola.

No entanto, antes de sair, procurei fazer um processo de avaliação das experimentações realizadas, e o retorno foi muito positivo. Como a minha investigação

estava nitidamente incomodando a direção do colégio, pedi de maneira informal, à aqueles alunos que reportassem, de forma livre, quais foram as melhorias ou os prejuízos que as “técnicas” de ativação da consciência que utilizamos em sala trouxeram para eles. Como muitos relatos forma apenas orais, transcrevo as percepções do diário em que anotava acontecimentos relevantes.

*“Na média, um quarto de cada turma ficou sem responder. Aproveitaram o tempo para brincar... // Dos que responderam em cada turma, aproximadamente um quarto afirmou que não percebia nenhuma diferença, apenas gostavam de ficar mais calmo para a aula //Aproximadamente três quartos dos que responderam, reconheceram benefícios na ampliação capacidade de manter a atenção focada// Dos três quartos que perceberam vantagens, cerca de um terço declarou perceber muitos benefícios, incluindo melhoria na interpretação das leituras realizadas, aumento na vontade de saber das coisas, sensação de estar pensando mais rápido e capacidade de unir saberes de disciplinas diferentes.”*

Concluindo a análise da experimentação deste segmento, é válido destacar algo que se repetiu em todas as experimentações: Com aulas de cinquenta minutos, o processo de psicoativação mantinha os alunos concentrados durante a primeira meia hora. Depois disso a concentração se dissipava e um novo processo de psicoativação era realizado, no entanto, desta segunda vez, de forma mais rápida, geralmente sem condução oral. Apenas um apagar de luzes e alguns instantes de silêncio eram necessários para retomar uma segunda etapa de psicoativação, que costumava durar apenas os quinze minutos finais da aula.

#### **7.4 - Ensino Médio**

As experimentações no Ensino Médio (E.M.) aconteceram em uma escola particular de Juiz de Fora, MG. Uma instituição confessional católica com 110 anos de existência em 2018, quando a investigação foi realizada. Em comparação com ou outros colégios que participaram desta pesquisa-ação, este é o maior, tanto em estrutura física, quanto em número total de alunos. No entanto, no caso do ensino médio, havia apenas uma turma de cada série do segmento, com os seguintes quantitativos de alunos: (1º E.M – 42 alunos, 2º E.M – 35 alunos, 3º E.M – 37 alunos)

Em comparação com as dificuldades ocorridas nas turmas do Ensino Fundamental II das escolas municipais, não tive problema algum com a direção do

colégio, não havia castigos, e como a maioria dos alunos que frequentava o ensino médio já era alunos da escola (e meus alunos nas séries anteriores), a questão da heterogeneidade da turma era praticamente imperceptível, e o fator confiança já estava garantido. Diante desse quadro favorável e da maior maturidade dos alunos, procurei explicar melhor os meus procedimentos de psicoativação, incluindo esclarecimentos a respeito dos estímulos às sinapses neurais em regiões específicas do cérebro e a relação disso com o desenvolvimento da consciência e da cognição. Com essa atitude, percebi uma maior entrega dos alunos em se sentirem parte de uma pesquisa que busca formas alternativas de educação.

O entendimento mais profundo dos alunos sobre o processo de psicoativação facilitou a tal ponto a implementação deste procedimento, que pudemos nos aprofundar na exploração das estratégias educativas daimistas que tiveram uma experimentação mais limitada nas outras escolas; mais especificamente, as estratégias do trabalho expositivo sincronizado e da exposição afetiva de memórias de bem-viver.

Não obstante, também realizamos aprofundamentos na experimentação do procedimento de psicoativação, especialmente com a utilização de música. Ao iniciarmos as aulas, apagávamos as luzes e todos já se acomodavam de maneira alinhada e confortável. Neste instante eu já entrava com a música instrumental, reproduzida de forma mecânica, ou por um violão. Sempre com andamento de mais moderado à lento, o efeito calmante da música facilita muito o trabalho de psicoativação. A percepção principal é de que o procedimento fica menos racional e mais emocional, potencializando o sinestésico-motor. Na fala de um aluno do segundo ano do ensino médio à época, “*Parece que com a música, a gente sente bem mais fácil o nosso corpo!*”. Houve, também, relatos de que a música ajudava a manter o pensamento concentrado, ou seja, a música guiava o pensamento durante a concentração.

Em seu livro intitulado “*Música transpessoal*”, Carlos D. Fregtman, músico, musicoterapeuta e psicoterapeuta transpessoal, associa a música com a emoção, fundamentando-se em Reich:

“Os estímulos sonoros prazerosos geram em nós uma *e-moção*, uma expansão, uma abertura, um movimento vital primário que tende a exteriorizar-se de um centro para a periferia orgânica. De modo inverso os sons desagradáveis provocam uma *remoção*, um retorno ao próprio corpo, um movimento de contração da periferia para o centro. [...] Quando expressiva, a música desenvolve um pressão interna (um impulso) para um movimento de exteriorização. Reich dá-lhe o nome de *impulso para a emoção*, identificando funcionalmente essa função orgânica não apenas com

a energia vital, mas também com a criação. *O impulso para a criação é composto fundamentalmente de matéria emocional. É emoção.*” (FREGTMAN, 1989, p.61)

A eficácia da música enquanto estímulo psicoativo foi tão grande, que em alguns momentos, experimentei manter a música após o momento de psicoativação, tal qual nos trabalhos do Santo Daime, enquanto eu ia expondo o conteúdo. Foi uma ação muito bem sucedida, uma vez que auxiliou significativamente o processo de manutenção da atenção após a psicoativação.

Voltando a experimentação das estratégias daimista de trabalho expositivo sincronizado e de exposição afetiva de memórias de bem-viver, elaboramos o seguinte programa: no ensino médio, em todos os anos, os meus alunos de cada série realizam trabalhos em grupo sobre os mesmos conteúdos dos anos anteriores. Por exemplo, no primeiro ano do E.M os alunos realizam um trabalho, baseado em entrevistas e inspeções de campo, de mapeamento temático da área do colégio; no segundo ano do E.M os alunos realizam um trabalho de entrevistas na feira-livre a respeito da utilização de agrotóxicos; e no terceiro ano do E.M, os alunos realizam um trabalho, também de entrevistas sobre dependência do petróleo. Em todos os três trabalhos, após a conclusão é organizada uma exposição, na qual cada turma deverá apresentar um único trabalho composto pela união de todos os grupos da sala.

Como estes trabalhos são de entrevista, em todos os momentos, desde a preparação, até a execução e análise, os grupos realizam trabalhos em paralelo, que posteriormente serão agrupados para formar o único trabalho resultante da sala. Realizando este procedimento, simulamos o trabalho expositivo sincronizado, ou seja, formamos uma corrente de trabalhos unitários sincronizados em uma realização coletiva. O fato dos grupos realizarem as tarefas em paralelo permite-lhes uma constante autoavaliação por exposição, e não por imposição, ou seja, os grupos se autocorrigem, sem a necessidade da minha intervenção, ao perceberem que estão dessincronizados do restante da turma.

Além disso, como as turmas dos anos anteriores já realizaram os mesmos trabalhos, tentando simular a exposição afetiva de memórias de bem-viver, criamos um momento na preparação inicial para os trabalhos, no qual as turmas dos anos anteriores apresentam seus trabalhos para os alunos da turma atual. Com isso, inicia-se uma troca de saberes entre os alunos das diferentes séries, o que provoca, tanto um aperfeiçoamento das técnicas anteriores, quanto outra autoavaliação dos grupos, não

mais como os demais grupos da sala, mas com os grupo dos anos anteriores. Essa dinâmica intensificou perceptivelmente a interação entre os alunos das diferentes séries.

No intuito de completar a experimentação destas estratégias autoavaliativas, inserimos na Mostra Cultural que o colégio realiza anualmente, seminários onde as três turmas do ensino médio, uma de cada série, apresentam seus trabalhos. Com isso, não somente o trabalho dos grupos podem ser autoavaliados, mas o trabalho final de cada turma pode ser exposto e comparado com os das turmas anteriores.

De maneira geral, a infraestrutura física do colégio, a abertura da direção para a investigação, e a maior proximidade com os alunos possibilitou uma experimentação mais profunda das estratégias. Os novos procedimentos didáticos foram totalmente aceitos e adotados pelos alunos. No entanto, o número reduzido de aulas semanais, a partição do tempo escolar em aulas de cinquenta minutos, e as exigências conteudistas dos exames de seleção para ingresso nas universidades, limitam vivências mais aprofundadas de trabalho coletivo e de experiências comunitárias.

### **Conclusão:**

A percepção final que prevalece é de que nas instituições de ensino tradicionais, de maneira geral, há uma exacerbada intenção de desenvolvimento da dimensão racional em detrimento do desenvolvimento das dimensões emocional e corpóreo-sensitivo. Um raciocínio desenvolvido é visto como fortaleza, já a emoção, é por vezes tida como fraqueza, e o corpo é um tabu. Os movimentos e contatos corporais são altamente controlados, a imposição de uniformização e padronização impede os impulsos criativos e embotam a emoção. Com essa equação, os estímulos às sinapses neurais não se distribuem por todos os campos cerebrais na intensidade necessária para movimentos de aprofundamento da consciência ou ampliação da cognição.

Retomando as demandas relativas às dificuldades de aprendizagem, percebemos que, nos colégios onde a experimentação foi mais profunda, as questões ambientais (distrações internas e atrações externas) e as individuais (pressão da escola e família, e falta de reconhecimento) forma bastante redimidas, tanto em decorrência da maior capacidade de concentração (questões ambientais), quanto em função da ampliação da segurança e da autoafirmação (questões individuais). No entanto, em todos os locais de experimentação as questões pedagógicas (conteúdos desinteressantes, métodos ineficazes e tempos e espaços escolares inadequados) representaram sérios

limites à experimentação de estratégias educativas daimistas. Principalmente a referente à integração socioambiental autossuficiente, derivada da vida comunitária.

## TERCEIRA PARTE:

---

### MAPEANDO A PRÁTICA EDUCATIVA DO SANTO DAIME

#### CAPÍTULO 8:

### A EDUCAÇÃO NO SANTO DAIME: CARACTERÍSTICAS BÁSICAS, FUNDAMENTOS ESSENCIAIS E PRINCÍPIOS PEDAGÓGICOS

#### Introdução:

Logo após a realização da primeira reunião com o grupo focal, ocorreu, em outubro de 2016, o II Congresso Internacional da Ayahuasca, em Rio Branco, no Acre. Participei levando a discussão da interação epistemológica entre a educação daimista e a educação tradicional. Havia apenas mais um trabalho sendo apresentado que abordava diretamente a dimensão da educação dentro, não só do universo do Daime, mas das práticas Ayahuasqueiras em geral.

“O Santo Daime e outras religiões que usam Ayahuasca em seus rituais (Barquinha e União do Vegetal), fazem parte do grupo das chamadas “religiões ayahuasqueiras do Brasil”, que são classificadas pelo IBGE como tradições religiosas indígenas”. (Censo Demográfico, 2000)

Este outro trabalho apresentado era o da professora Maria Bethânia Albuquerque, Pesquisadora da linha de Saberes Culturais e Educação na Amazônia; e consistia em um fragmento de seu livro: “*Epistemologia e saberes da Ayahuasca*” ALBUQUERQUE (2011). Nesta obra, há uma parte dedicada aos saberes da ayahuasca na religião do Santo Daime e outra sobre a epistemologia da ayahuasca e o campo da educação. Pode-se dizer que a autora, investigando sobre a questão: “O que o Daime ensina?” evidenciou claramente os saberes cultivados na prática educativa do Santo Daime, bem como a sua dimensão intercultural, exposta na obra, por meio da associação à ecologia de saberes.

A ecologia de saberes é uma proposta conceitual nova de Boaventura Santos e envolve o diálogo entre vários saberes considerados úteis no avanço das conquistas sociais pelos que nelas intervêm. É uma proposição que emerge, das epistemologias do sul, em resposta à monocultura da ciência moderna imposta pelas epistemologias do norte. De acordo com Boaventura,



“É uma ecologia, porque se baseia no reconhecimento da pluralidade de conhecimentos heterogêneos (sendo um deles a ciência moderna) e em interações sustentáveis e dinâmicas entre eles sem comprometer a sua autonomia. A ecologia de saberes baseia-se na ideia de que conhecimento é interconhecimento.” (SANTOS,2007, p.24)

O encontro com a obra da professora Maria Bethânia e suas referências, enriquece a presente investigação, pois possibilita o aprofundamento da pesquisa-ação na direção apontada pelo grupo focal, de mapear a dimensão educativa da comunidade e suas práticas de ensino, principalmente após as indicações das experimentações práticas demonstrarem que o desenvolvimento da questão pedagógica é central para que as estratégias educativas daimistas possam realmente desenvolver as habilidades humanas no sentido da interação epistemológica.

A ressonância que ecoa no sentido da estruturação de uma pedagogia daimista vem de diferentes lugares: das indicações do grupo focal; dos pares na pesquisa científica nos campos das epistemologias do sul, das pedagogias decoloniais e da educação no Santo Daime; das experimentações práticas das estratégias daimista de educação; bem como da comunidade daimista como um todo, que anseia pela sistematização de um processo de ensino próprio e propício às sua interatividade epistemológica, comunitária e ecológica.

Em 2015, numa comunicação destinada à toda irmandade daimista, Padrinho Alfredo Gregório de Melo, dirigente da maior comunidade daimista da atualidade, o Céu do Mapiá/AM, declarou que na época do Mestre Irineu, grande parte do tempo dos membros da irmandade era empregado em mutirões de plantio, construção e feitiços. Ou seja, para além da dedicação ao cumprimento do calendário dos trabalhos espirituais na igreja, os fardados do Mestre Irineu colaboravam na conquista de seu sustento material e essa atividade já era considerada como vital para uma vivência educativa completa segundo os moldes daimistas.

Expandindo essa iniciativa do Mestre Irineu, Padrinho Sebastião continuou com o foco comunitário, como se verificou no estabelecimento da Colônia Cinco Mil, do Rio do Ouro e do Céu do Mapiá. No entanto, agora nos tempos do Padrinho Alfredo, o desafio é garantir a sustentabilidade do Céu do Mapiá em meio à floresta Amazônica e orientar o desenvolvimento das comunidades daimistas urbanas espalhadas pelas áreas periurbanas do Brasil e do mundo. O que está por vir, portanto, a partir desta etapa da investigação, é a lapidação dos componentes estruturantes que se fazem necessários à

composição de uma Comunidade Educativa do Santo Daime, ou seja, um **processo educativo**, regido por **princípios pedagógicos** e viabilizado por **elementos didáticos**.

Este oitavo capítulo, em específico, se destina a exposição dos Princípios Pedagógicos daimistas e, para tanto, realiza uma breve fundamentação teórico-metodológica a respeito da composição estrutural de princípios pedagógicos, se aprofunda nas características básicas e fundamentos essenciais da dimensão educativa do Santo Daime, bem como no exame de preces e instruções centrais da doutrina. Com este movimento pretende-se definir as finalidades educativas, os meios e os objetivos da educação daimista, compondo, assim, a estruturação dos princípios pedagógicos.

### **8.1 - Estruturando os Princípios Pedagógicos**

Esclarecendo teoricamente este movimento, cabe a diferenciação entre Princípios pedagógicos, Processo educativo e Componentes didáticos. Para José Carlos Libâneo (2006), em seu livro “*Didática*”, a missão da pedagogia é criar um conjunto de condições metodológicas e organizativas que viabilizem a assimilação de conhecimentos e experiências acumulados pela prática social. Somado a esse sentido o significado de princípios (do latim *principiu*) como o início, fundamento ou essência de algum fenômeno; entendemos como Princípios Pedagógicos os fundamentos essenciais que orientam a assimilação de conhecimentos e experiências acumulados no processo de formação de qualidades humanas.

Prosseguindo nesta elucidação, de acordo com LIBÂNEO (2006), abordamos o processo educativo como sendo o processo de implementação dos Princípios pedagógicos. Dessa forma, a partir dos meios e objetivos educacionais correspondentes às finalidades educativas pretendidas, o processo educativo é o que realiza a instrução e o ensino; sendo que à primeira (instrução), cabe tanto a formação e o desenvolvimento das capacidades cognoscitivas, bem como a formação intelectual; e à segunda (ensino) cabem os meios, as ações e as condições necessárias à realização da instrução.

Quanto aos elementos ou componentes didáticos, são aqueles destinados à viabilização e ao aperfeiçoamento do processo educativo. Para tanto, eles envolvem as ações de ensino e instrução, por meio da transformação de objetivos pedagógicos em objetivos de aprendizagem, que por sua vez seleciona os conteúdos e os saberes a se

trabalhar, define os métodos de ensino, avaliam tais métodos, a ação de ensinar e a ação de aprender, e finalmente, busca o aperfeiçoamento das capacidades cognoscitivas e da formação de qualidades humanas.

A figura a seguir, construída a partir da fundamentação teórica de LIBÂNEO(2006), procura ilustrar as interações didático-pedagógicas do processo de educativo.

**FIGURA 16** – Interações didático-pedagógicas no processo de educativo.



Fonte: CRUZ, E.C.A

Para proceder na detecção das finalidades educativas, dos objetivos e dos meios para alcançá-las, nos basearemos em uma revisão bibliográfica de algumas obras

da já referida professora Maria Bethânia Albuquerque e de mais alguns pares na pesquisa sobre a dimensão educativa no Santo Daime. A intenção é coletaremos algumas informações relativas às características básicas, aos fundamentos essenciais e aos saberes centrais da doutrina do Santo Daime.

## 8.2 - Características Básicas do Santo Daime

Utilizando como guia a obra “*ABC do Santo Daime*”, da professora Maria Bethânia ALBUQUERQUE, ressaltamos como primeira característica básica a utilização do **sacramento** psicoativo, o Santo Daime. Outra peculiaridade é o fato da doutrina ser essencialmente **musical**. “Sua mensagem está contida em diversos hinos, que são cantados pelos participantes e acompanhados por uma diversidade de instrumentos musicais.” (2007, p.66). Portanto, os **hinos** também são uma característica básica da doutrina, correspondendo às mensagens recebidas mediunicamente do plano espiritual e entoadas coletivamente.

Ainda de acordo com a mesma obra supracitada da autora, na execução dos trabalhos, aqueles que se denominam daimistas, devem fazer o uso da **farda**, a roupa própria para os rituais. Nos dias de festa ou de trabalhos oficiais, se veste a farda branca, nos demais trabalhos é usada uma farda azul, semelhante aos uniformes escolares. Também é utilizada por todos os fardados uma estrela de seis pontas – símbolo do Rei Salomão – feita de metal, com a Lua crescente ao centro – representando a Nossa Senhora da Conceição, a Rainha da Floresta, e uma águia – símbolo do poder e da visão – pousada sobre a Lua.

Outra característica marcante na doutrina é o **salão**, “símbolo maior do trabalho espiritual. É a própria Igreja do daimista. Templo consagrado onde se louva a Deus, aos santos e profetas”. (ALBUQUERQUE, 2007, p.74) Possui formato hexagonal e, nele, homens, mulheres, crianças e visitantes tem lugares próprios. Em uma oração denominada “Consagração do Aposento”, direcionada, tanto ao salão concreto da Igreja, quanto ao salão simbólico, interno, de cada um, afirma-se: “[...] As vibrações do meu pensamento são forças de Deus em mim, que aqui ficam armazenadas e daqui se irradiam para todos os seres, constituindo este lugar um centro de emissão e recepção de tudo quanto é Bom, Alegre e Próspero”. (CEFLURIS, 1997, p.10)

No Brasil, quase todas as Igrejas do Daime estão em locais envolvidos pela natureza. Este contato com a **natureza** é uma característica básica, não só pela localização, mas também pela comunhão com os vegetais presentes no sacramento.

Essas características enumeradas até aqui são concretas, ou mais perceptíveis aos sentidos. No entanto, outro conjunto de características mais subjetivas, mas não menos importantes são: a **ordem**, que refere-se, basicamente, à maneira de portar-se no salão, uma vez que para todas as ações contidas no ritual, há um modo correto de se fazer. Neste sentido, visando assegurar o cumprimento da ordem dentro do salão e auxiliar os que necessitarem, existe uma atribuição denominada **fiscalização**, exercida tanto por homens, quanto por mulheres.

Todos os participantes do trabalho, incluindo os fiscais, compõem mais um elemento característico, a **corrente espiritual**, que consiste no alinhamento vibracional (físico, emocional, mental e espiritual) dos participantes. Por fim, talvez a mais sutil, mas, certamente, a mais impressionante característica da doutrina: a **miração**, que designa o estado visionário que a bebida pode produzir após a ingestão.

“[...]durante a realização de uma sessão do Santo Daime, é comum a vivência de um estado de expansão de consciência, chamado *miração*, em que a pessoa, sob efeito da bebida, tem visões de cores intensas, vidências, contatos com seres do astral, *insight* para sua vida cotidiana, permitindo uma observação mais clara dos próprios sentimentos e pensamentos.”  
(ALBUQUERQUE, 2007, p.74)

Por fim, os tipos de trabalho que são realizados também são elementos bastante característicos. De maneira mais geral, existem os trabalhos de salão, realizados dentro da igreja e os trabalhos de terreiro, realizados fora dela. Os trabalhos de salão incluem os **hinários**, que são bailados; e os trabalhos de **concentração**, de **cura**, de **mesa branca** e os destinados às **almas**, que são sentados. Os trabalhos de terreiro, incluem as **giras** e os **feitios** (processo de produção do sacramento que envolve a colheita do cipó e das folhas, limpeza das folhas, raspção e bateção do cipó, provisão de lenha e operação da fornalha, cozimento, apuração final do Daime).

É importante destacar que todos estes elementos e momentos são objetos, ações ou ambientes de ensino-aprendizagem, ou seja, constituem-se em meio para a realização do processo educativo daimista. Sistematizando as características expostas,

percebe-se que elas são os componentes materiais e imateriais dos diferentes tipos de ambiente educativo que o contexto daimista costuma sustentar:

**TABELA 8:** Tipos de Ambientes Educativos e os principais componentes materiais e imateriais

<b>Ambientes Educativos:</b>	Feitios	Bailado	Concentração	Desenv. Mediúnico	Cura
<b>Componentes Materiais:</b>	Sacramento	Hinário	Farda	Salão	Natureza
<b>Componentes Imateriais:</b>	Miração	Música	Ordem	Fiscalização	Corrente

Fonte: CRUZ, E.C.A

### 8.3 - Fundamentos Essenciais:

Levando-se em consideração que o hinário “O Cruzeiro” do fundador – Mestre Raimundo Irineu Serra – é a pedra fundamental da doutrina, verifica-se, recorrentemente, que ele se apresenta como alguém que recebeu da virgem Mãe o “lugar de professor”. A professora Arneide Bandeira Cemin, do Departamento de Sociologia e Filosofia da Fundação Universidade Federal de Rondônia, Doutora em Antropologia Social (USP) e também pesquisadora no NEIP, produziu um artigo denominado “O “*Livro Sagrado*” do Santo Daimé”, no qual tece uma análise do hinário “O Cruzeiro” do Mestre Irineu.

Em suas pesquisas, a professora detectou que o hinário é composto por cento e vinte e nove hinos, dos quais quarenta e seis foram classificados com o tema “ensinar e aprender”. De acordo com o estudo, se a esses somarmos mais vinte e cinco hinos classificados com o tema “disciplina”, “por tratarem de intenções disciplinares movidas pelo professor, visando atingir àqueles que não aprendem” CEMIN (2005, p.4); teremos sessenta e sete hinos, ou seja, mais da metade do hinário, diretamente relacionados com a temática da educação.

“No hinário, vemos que a legitimidade do “Mestre Ensinador” se constrói pelo aprendizado com a Virgem Mãe, o professor aprende e ao mesmo tempo ensina [...] No “Cruzeiro” o termo escola não é metafórico, como poderíamos crer, presos a nossas próprias estruturas mentais que nos acostumam a reconhecer como “real” aquilo que identificamos como legítimo, nesse caso, o sistema oficial de ensino. Ocorre entretanto, que Irineu é Mestre Ensinador, sua “missão” é uma “escola” para o ensino espiritual. Sendo uma atualização do sentido sociológico de escola, possui dimensão cognitiva, produtora e reprodutora das categorias do pensamento que presidem e organizam a interiorização de normas e de disposições culturais, concernentes a ordem

social que lhes dá origem, evidenciando seu caráter de "fatos de educação" (CEMIN, 2005, p.4)

Se Mestre Irineu, que é o fundador da doutrina, traz em seu hinário, considerado a pedra fundamental do Santo Daime, a visão de que sua missão central é uma escola de ensino espiritual; todos os componentes, procedimentos e fundamentos que integram seus rituais e vivências têm caráter pedagógico.

“Parto do suposto de que essa religião funciona como uma agência educativa, com uma proposta pedagógica própria, um conteúdo, um método de ensino, uma visão do conhecimento, formas de disciplinamentos e avaliação. [...] Uma característica essencial do Santo Daime é, portanto, sua vocação pedagógica voltada para a transmissão de determinados saberes”. (ALBUQUERQUE, 2011, p. 169)

Portanto, sob este viés, as fraternidades daimistas constituem-se como Comunidades Educativas regidas por uma pedagogia que é psicoativa, ou seja, o ensinar e aprender cotidiano se dá com a consciência expandida, convivendo em um ambiente expositivo e sincronizado. Essa experiência psicoativada realizada sistematicamente potencializa o autoaprimoramento, a partir da promoção de autoavaliações constantes. Estando consciente de si, e dos outros, em interação harmoniosa, vibrando as memórias coletivas de bem-viver da irmandade é possível autoavaliar constantemente a condução do seu “eu”, tendo como baliza a sincronia com a corrente de trabalho e com as memórias coletivas compartilhadas.

Esse mecanismo de autoaprimoramento, regido por uma pedagogia psicoativa, viabiliza uma **educação enteógena**. Ou seja, um processo educativo orientado por um professor-vegetal. “Somente as religiões ayahuasqueiras têm como professor uma planta, ou uma bebida (Daime). Esta especificidade da religião dá a ela uma de suas principais marcas, qual seja, a de constituir-se como uma espiritualidade enteógena.” (ALBUQUERQUE, 2011, p.171).

O termo *enteógeno* deriva do grego *entheos*, sendo *en* – interno, dentro de si; e *theos* – Deus; significando, literalmente, “Deus dentro de si”. No final de década de 1960, o etnobotânico Gordon Wasson propôs a expressão *enteógeno* para caracterizar substâncias que conduzem à manifestação da divindade interior. Dentre os pesquisadores que estudam a Ayahuasca e, especificamente, o Daime, Edward MacRae esclarece em seu livro “*Guiado pela Lua: xamanismo e uso ritual da ayahuasca no culto do Santo Daime*”, que o termo *enteógeno*, é utilizado para:

“[...] descrever o estado em que alguém se encontra quando inspirado por um Deus que entrou em seu corpo. [...] assim como nos ritos religiosos onde os estados místicos eram experienciados através da ingestão de substâncias que partilhavam a essência divina. Portanto, enteógeno significa aquilo que leva alguém a ter o divino dentro de si.” (MACRAE, 1992, p.16)

Educação enteógena, *entheos exducere* - Deus dentro de si, conduzindo para fora. Iluminado pelo divino dentro de si, se abrir ao mundo com a consciência desperta e então aprender. De acordo com ALBUQUERQUE, no pensamento do Padrinho Sebastião, o “uso de enteógenos aparece como uma possibilidade efetiva do sujeito reencontrar a divindade que habita dentro de si, fazendo com que possa “voltar a ser ele novamente””. (2011, p.172). Ou seja, do ponto de vista da educação enteógena, o ritual do Santo Daime configura-se como um “método de aprendizagem espiritual” (ALVERGA, 1998, p.20), com a consciência expandida.

Em seu livro sobre a epistemologia da ayahuasca, a professora Maria Bethânia destaca como outro fundamento essencial da doutrina, a **floresta como um projeto de vida**, ressaltando que dela - da floresta - se obtém a produção do sacramento, de alimentos e muitos outros itens do sustento; servindo também como local de cultos e trocas de saberes da comunidade, bem como espaço sagrado, por ser palco da origem da doutrina e de seus traços culturais mais significativos.

Com relação a esse fundamento da floresta como projeto de vida, também repousa o aspecto ecológico que, associado à produção de alimentos, vem destacando a agroecologia e a permacultura. Sob a dimensão da educação enteógena, a floresta como projeto de vida possibilita as trocas de saberes entre humanos e natureza. Um hino do Padrinho Sebastião que ilustra isso muito bem é o seguinte:

6 – Eu vivo na Floresta

Eu vivo na floresta  
Eu tenho os meus ensinamentos  
Eu não me chamo Daime  
Eu sou é um Ser Divino

Eu sou um Ser Divino  
Eu venho aqui para te ensinar  
Quanto mais puxar por mim  
Mais eu tenho que te dar

Muito eu tenho que te dar  
E também tenho para te dizer  
Quem tem dois olhos enxerga



Mas os cegos também vêm  
[...]

É interessante perceber que, justamente do encontro dos dois primeiros fundamentos essenciais – a educação enteógena e a floresta como projeto de vida – que emerge um terceiro fundamento: a **ecologia religiosa**. O principal fator que institui o Santo Daime como uma ecologia religiosa é a sua interculturalidade multidimensional, presente na interação cultural nas dimensões social, natural e espiritual. Na dimensão social, verificamos o hibridismo religioso que constitui a doutrina, e o convívio com pessoas de diferentes nacionalidades e culturas no seio da irmandade. Na dimensão natural, verifica-se na interação do mundo hominal com o mundo vegetal e animal por meio do sacramento enteógeno, além da integração derivada da produção do sustento ligada à natureza. Na dimensão espiritual, se identifica por meio das interações culturais com mestres espirituais diversos, compartilhando instruções de diferentes matrizes culturais, tais como: orixás e pretos-velhos do contexto afro-religioso, índios e caboclos do contexto religioso nativo, entidades curadoras da linha espírita Kardecista, além de todo o panteão das divindades Católicas.

Como uma epistemologia enteógena, o processo educativo do Daime não é impositivo, de fora para dentro; mas sim expositivo, de dentro para fora. Com isso, quero dizer que a exposição é um procedimento constantemente utilizado na doutrina, fato que evidencia o quarto fundamento essencial: os **saberes estéticos**. Segundo ALBUQUERQUE, “A dimensão estética desta escola é multifacetada e se manifesta de várias formas, entre as quais o canto, a música, e a dança (bailado)”. (2011, p.182)

Com o divino desperto dentro de si pela via enteógena, conecta-se com o divino que habita em tudo e em todos. Dentre as qualidades deste contato com o divino, figuram, principalmente: a beleza, a alegria, a prosperidade, a abundância, a sabedoria, a vida, a saúde, a harmonia, a verdade, a justiça e o amor. É o que instrui a “*Consagração do Aposento*”, prece já referenciada neste trabalho como sendo de frequente utilização nos trabalhos. Disso depreende-se que a exposição estética das qualidades divinas, tanto em si, quanto no ambiente, é testemunho da presença de Deus, sendo, portanto, um componente simbólico fundamental ao ritual.

É importante dizer que no domínio do Santo Daime, os principais meios de exposição dessa dimensão estética são a apresentação pessoal por meio da farda, da arrumação do salão e do entorno e, especialmente, por meio da música, que sustenta os

hinos e a dança. Na dimensão comunitária, as áreas comuns, e até mesmo as privadas, também servem como dispositivos de exposição estética da presença (ou não) das qualidades divinas.

Adequando para a linguagem em andamento nesta pesquisa, polimos alguns termos utilizados por ALBUQUERQUE (2011) na definição dos fundamentos essenciais do Santo Daime. O fundamento que a professora denomina como *Saberes estéticos*, foi modificado para *Exposição autoeducativa*, pois, somando a visão dos integrantes do grupo focal sobre este mesmo fundamento, o seu grande potencial educativo reside na possibilidade alinhamento perceptivo (principalmente visual e auditivo) com as referências simbólicas do ritual e da corrente de trabalho. Também modificamos o termo *Ecologia religiosa*, substituindo-o pelo conceito original que o estrutura, a *Ecologia de saberes*. A substituição do termo se equaliza com a terminologia conceitual utilizada nos momentos anteriores da pesquisa-ação e, a nosso ver, não suprime o significado original, pois, de acordo com a própria autora (2011), o que se compartilha na Ecologia religiosa do Santo Daime são saberes plurais e híbridos.

Sistematizando os fundamentos, temos:

**TABELA 9:** Fundamentos Essenciais do Santo Daime

Fundamentos Essenciais do Santo Daime			
Educação enteógena	Floresta como projeto de vida	Ecologia de Saberes	Exposição autoeducativa

Fonte: CRUZ, E.C.A

#### 8.4 - A central de saberes do Santo Daime

Aprofundando o seu estudo sobre os saberes do Daime, a professora Maria Bethania (2011) indica que Tupper (2002), em seu texto “*Enteógenos e inteligência existencial: a utilização de professores planta como ferramentas de cognição*”, afirma que a experiência com o Daime estimula a inteligência existencial. Para ele:

“[...] os enteógenos e, em particular a ayahuasca, possibilitam este tipo de inteligência que permite aos indivíduos chegarem a um conhecimento mais rico do cosmo e do mundo, sendo, portanto, ferramentas para facilitar a cognição, para estimular a fundação ou o estabelecimento de tipos de conhecimentos.” (TUPPER apud ALBUQUERQUE, 2011, p.188)

Com a capacidade cognitiva ampliada, os saberes centrais para os quais a doutrina converge seus ensinamentos, segundo ALBUQUERQUE (2011), são:

- **Saberes Estéticos:** Estética é uma palavra com origem no termo grego *aisthetiké*, que significa “aquele que nota, que percebe”. A estética é uma ciência que remete para a beleza e também aborda o sentimento que alguma coisa bela desperta dentro de cada indivíduo. Portanto, aprendizagens relativas à ordem do salão e de cada componente, bem como a execução de instrumentos musicais variados: percursivos, melódicos ou harmônicos; e ao canto, envolvendo as tonalidades e intensidades adequadas para cada ocasião. Sem dúvida este é o saber central, por ser responsável pelo desenvolvimento dos demais saberes a partir da execução dos hinos enquanto veículos de aprendizagem.
- **Saberes existenciais:** Aprendizagens relativas ao amor, caridade, harmonia e entrega. De maneira geral, são experiências de autossuperação mediante o contato com o divino em si.
- **Saberes da paz:** Aprendizagens alcançadas por meio da reflexão sobre o mundo em que vivemos, as relações humanas, ao sofrimento, as feridas causadas pela discórdia e pela guerra. Na prática constituem-se como saberes para a paz e são muito utilizados na questão do convívio.
- **Saberes de cura:** Como no universo daimista os sentidos de cura e saúde são mais complexos do que costumamos pensar, os saberes de cura assumem diferentes formas: cura de relações humanas, cura pela compreensão das causas e da ocorrência das doenças, cura de doenças físicas e cura pelo uso terapêutico, que segundo estudos do campo evidenciam ação significativa no tratamento de: alcoolismo, comportamento violento, comportamento suicida, adicção, depressão, ansiedade, fobia, câncer, autismo, esquizofrenia, déficit de atenção, hiperatividade e debilidade senil. SANTOS (2006)

Sistematizando, temos:

**TABELA 10:** Saberes centrais do Santo Daime

Saberes centrais do Santo Daime			
Saberes Estéticos	Saberes Existenciais	Saberes para a Paz	Saberes de Cura

Fonte: CRUZ, E.C.A.

## 8.5 - Definição dos Princípios Pedagógicos e seus componentes

Retomando a fundamentação teórico-metodológica de Libâneo (2006), a respeito dos Princípios Pedagógicos e seus componentes estruturais, observemos a figura:

**FIGURA 17** – Componentes estruturais dos Princípios Pedagógicos.



Associando essa composição aos resultados colhidos até este ponto da investigação, temos as seguintes correspondências: saberes centrais do Daime, apontados pelas pesquisas bibliográficas, definindo as Finalidades Educativas; as habilidades de integração epistemológica, apontadas pelo grupo focal, definindo as metas de aprendizagem; as estratégias de ensino, apontadas pelo grupo focal, definindo os meios de ensino; e os fundamentos essenciais da doutrina, apontados pela pesquisa bibliográfica, direcionando a definição dos Princípios Pedagógicos.

**TABELA 11:** Associação dos componentes dos Princípios Pedagógicos com os resultados investigados.

<b>Princípios Pedagógicos</b>	<b>Meios e ensino</b>	<b>Metas de aprendizagem</b>	<b>Finalidades Educativas</b>
<b>Fundamentos essenciais</b>	<b>Estratégias de ensino</b>	<b>Habilidades de interação</b>	<b>Saberes centrais</b>
Educação enteógena	Psicoativação	Consciência verdadeira	Saberes Existenciais
Exposição autoeducativa	Exposição sincronizada	Conformação harmônica	Saberes Estéticos
Ecologia de saberes	Ecologia de saberes	Compreensão amável	Saberes de Cura
Floresta como projeto de vida	Vida Comunitária	Convivência justa	Saberes para a Paz

**Fonte:** CRUZ, E.C.A

Lapidando um pouco mais a sistematização, podemos filtrar o direcionamento dos princípios pedagógicos, por meio das três perguntas indicadas por Libâneo (2006): 1- Educação para qual tipo de ser humano? 2- Educação para qual sociedade? 3- Educação para quais propósitos?

Para responder estes questionamentos nos baseamos, para além das fontes já investigadas, no conhecimento do conteúdo dos hinários, das orações e decretos de serviço deixados na composição da doutrina. Levando em conta o fundamento essencial da interação enteógena e o fato de que a doutrina do Santo Daime se constitui como uma escola de ensino espiritual, regida por uma pedagogia também enteógena, o aluno que se pretende formar nesta escola deve estar plenamente conectado com o Divino e, pelo Divino como seu professor, conectado consigo mesmo e com toda a criação, ou seja, com toda a natureza. Com relação ao tipo de sociedade que se pretende formar, levamos em maior consideração a colocação do atual dirigente da doutrina, Padrinho Alfredo, que em mensagem já referida e citada neste trabalho, assinala que desde o tempo do Mestre Irineu a meta de desenvolvimento das irmandades daimistas têm sido se constituir enquanto comunidades educativas espiritualizadas. Por fim, enfocando o questionamento sobre para quais propósitos se pretende educar, recorreremos ao Decreto de Serviço do Mestre Irineu, ditado no ano de 1970 e de leitura recomendada para os trabalhos quinzenais de concentração. Neste documento, o Mestre Irineu ressalta literalmente que devemos nos relacionar com o próximo, com os nossos ofícios e com a nossa família no mais firme propósito do futuro e da felicidade.

Também realizamos mais um último ajuste dos termos destinados aos Princípios Pedagógicos, passando a *Educação enteógena* para *Integração enteógena*, uma vez que o princípio essencial da Educação enteógena é a integração do indivíduo com o divino em seu interior e, a partir dele, com tudo que o envolve. Portanto, evidenciando essa integração, equalizamos o termo. Outro ajuste se refere à *floresta como projeto de vida*, substituída por *Trabalho comunitário*. Neste caso, a adequação se fez na intenção de aproximar o termo da direção indicada pelo Padrinho Alfredo de resgatar a tradição do Mestre Irineu e do Padrinho Sebastião de prover materialmente as irmandades daimistas a partir do trabalho comunitário integrado à natureza. Só assim, segundo o padrinho, o processo educativo espiritual do daimista se concretizará em todas as dimensões. Portanto, unindo a denominação de “floresta como projeto de vida” ao chamamento ao trabalho comunitário, rebatizamos o termo de *Trabalho comunitário*.

Sistematizando os resultados apurados temos o diagrama abaixo, que dispõe os Princípios Pedagógicos daimistas e seus componentes estruturais, gravitando ao redor das concepções de ser humano, de sociedade e de propósito de vida aos quais a educação do Santo Daime se propõe:

**FIGURA 18:** Sistematização de Princípios Pedagógicos daimistas e seus componentes.



Fonte: CRUZ, E.C.A

## 8.6 - Considerações finais:

No hinário de Francisco Fernandes Filho, conhecido como Tetéu, há um hino que representa muito bem os Princípios Pedagógicos do Santo Daime que estamos expondo:

*108 - Graças a Deus*

*Esta luz que recebemos  
É do nosso Pai Criador  
Nós devemos respeitar  
E zelar com mais amor*

*Meu Mestre qual é o sentido  
Que vejo vós por dentro de mim?  
Tu é meu e eu sou teu  
Eu posso dizer assim*

*Graças a Deus, Graças a Deus,  
Tenho o que dar para os meus irmãos  
Eu tenho amor, tenho alegria  
Eu apresento aos meus irmãos*

*Graças a Deus, Graças a Deus  
Tenho o que dar para os meus irmãos  
Eu tenho Paz, tenho harmonia  
É bonito para os meus irmãos*

*Meus irmãos estou dizendo  
aqui só tem se trabalhar  
Sou eu, sou eu, sou eu,  
O saber o Mestre é quem dá*

Se observarmos bem, as duas primeiras estrofes se remetem ao princípio da *Integração enteógena*, remetendo à psicoativação via sacramento, na primeira estrofe: (*Esta luz que recebemos é do nosso pai criador*); e a ação do enteógeno, na segunda estrofe (*Meu Mestre qual é o sentido que vejo vós por dentro de mim?//Tu é meu, e eu sou teu, eu posso dizer assim*). Na terceira e na quarta estrofes o hino remete ao princípio da *Exposição autoeducativa*, quando narra: (*Eu tenho amor, tenho alegria, eu apresento aos meus irmãos // Eu tenho Paz, tenho harmonia é bonito para os meus irmãos*). Com relação ao princípio da *Ecologia de saberes*, as referências se encontram em todas as estrofes: o convite ao zelo e ao respeito na primeira, o compartilhamento – *Tu é meu e eu sou teu* – na segunda, a oferta aos irmãos na terceira e quarta estrofes, e o crédito ao saber do Mestre na última estrofe. Finalmente, o princípio do *Trabalho comunitário*, no convite ao trabalho e ao sustento material: (*aqui só tem se trabalhar*).

Integrar-se ao criador e à toda criação, numa exposição autoeducativa da ecologia de saberes que nutre o trabalho em Comunidades Educativas Espiritualizadas.



## CAPÍTULO 9

### - Aquisição de habilidades -

#### MAPEANDO O PROCESSO EDUCATIVO DO SANTO DAIME

##### O ensino, a instrução e seus componentes.

### Introdução

O processo educativo consiste na assimilação de conhecimentos e experiências acumulados pelas gerações anteriores. No entanto, como ele não está isolado do mundo, está sujeito a imprevisões e limitações derivadas dos contextos sociais, econômicos e culturais nos quais está imerso. Em decorrência disso, o processo educativo necessita de uma direção de sentido para a formação humana, conforme as opções que se façam com relação ao tipo de homem que se deseja formar e ao tipo de sociedade que se aspira. Esta tarefa de coordenar o processo educativo pertence à pedagogia como teoria e prática do processo educativo. De acordo com LIBÂNEO (2006), sua missão consiste em criar um conjunto de condições metodológicas e organizativas para viabilizar a assimilação de conhecimentos e experiências acumuladas pela prática social.

Transpondo essa reflexão para a superfície da educação do Santo Daime, a pedagogia daimista deve viabilizar a assimilação de conhecimentos pela via enteógena da expansão de consciência e imergir os educandos em ambientes educativos de trabalho sincronizado repleto de exposições coletivas de saberes e memórias afetivas. Levando em consideração a necessidade de ativação, tanto do educando, quanto da dimensão educativa do ambiente em que ele se encontra, a pedagogia daimista precisa psicoativar e manter a psicoativação dos indivíduos pelo ambiente, daí associar a pedagogia daimista a uma *Pedagogia Psicoativa*. Uma pedagogia que, por ser psicoativa, coordena um processo educativo enteógeno, composto estruturalmente das esferas do ensino e da instrução.

Nas palavras de LIBÂNEO:

“A instrução se refere à formação intelectual, formação e desenvolvimento das capacidades cognoscitivas mediante o domínio de certo nível de conhecimentos sistematizados. O ensino corresponde a ações, meios e condições para realização da instrução; contém, pois, a instrução”. (2006, p.23)

Retomando um recorte do esquema teórico metodológico de LIBÂNEO (2006), temos:

**FIGURA 19:** Sistematização do Processo Educativo e seus componentes



**Fonte:** CRUZ, E.C.A

Destacam-se como elementos estruturais constituintes da instrução, o processo de formação e desenvolvimento das capacidades cognoscitivas e o domínio de conhecimentos sistematizados. Pretendemos mapear estes processos, no domínio da educação daimista, por meio do estudo do Manual de normas do ritual do Santo Daime, considerado na doutrina como o “manual de instruções do daimista”. Já o ensino, é composto pelos meios, ações e condições responsáveis por viabilizar a instrução. No rastreio deles, utilizaremos as indicações do grupo focal relativa às estratégias educativas do Daime, descritas no Capítulo 6, e as características básicas da doutrina, já descritas no Capítulo 8, para identificar os meios através dos ambientes educativos presentes da doutrina, bem como as ações previstas para os mesmos. Com relação às condições, enquanto componentes do ensino, iremos nos basear, principalmente, no Decreto de serviço expedido pelo próprio Mestre Irineu em 1970.

### 9.1 - Análise do Decreto de serviço do Mestre Irineu

De acordo com MACRAE, em meados da década de 1970, sentindo o agravamento de seus problemas de saúde, “Mestre Irineu começou a sentir a necessidade de deixar instruções por escrito para serem lidas nas concentrações. Assim, [...] pediu a D. Percília para redigir instruções intituladas *Decreto de Serviço*.” (2011, p.346) É válido ressaltar, que este é o único texto conhecido orientado claramente por

Mestre Irineu e revela, de maneira mais geral, as preocupações do Mestre com a comunidade e com as famílias que as compunham.

Como um primeiro manual de instruções registrado na doutrina, faremos uma análise no documento destacando nele, por meio de cores no texto, os sujeitos enumerados, as ações ou procedimentos recomendados, os parâmetros e condições descritos, e os objetos e objetivos apontados. Sequencialmente, colocando em evidência os sujeitos aos quais se destinam as instruções, sistematizaremos as ações, os meios e as condições descritos, bem como os procedimentos de formação e desenvolvimento de capacidades e suas respectivas fontes.

Utilizaremos a seguinte codificação em cores:

**SUJEITOS – AÇÃO – CONDIÇÕES – MEIOS – OBJETIVOS**

***Decreto de Serviço da Doutrina do Santo Daime***

*Ditado por Raimundo Irineu Serra e escrito por Percília Matos da Silva*

**Estado maior:** *Ficam definitivamente obrigados os membros desta casa a manter o acatamento e a paz da mesma, normalizando assim a sinceridade e o respeito com seu próximo. Não se pode negar que, em qualquer carreira, arte ou profissão que se escolha na vida, só se chegará ao ponto culminante se à mesma entregar-se de corpo e alma. Esta é a regra que exerce a Ciência Divina.*

*Todos os pais de família devem criar dentro do próprio lar um centro de paz e harmonia; esposo e esposa devem tratar-se com dignidade e respeito, incluindo as pétalas desse amor, no mais firme propósito do futuro e da felicidade. Todos os pais de família devem ser um professor exemplar para os seus filhos, dentro do seu próprio lar, nunca devem pronunciar palavras que possam prejudicar o conceito da criança, ensinar aos seus filhos quais são os direitos de um cidadão brasileiro, tratar bem ao seu próximo, desde o mais graduado até o mais humilde, ensinar quais são os direitos e deveres religiosos, que devem respeitar a Deus sobre todas as coisas, rezar todos os dias para afastar os males, as doenças, as dificuldades, etc.*

*Dentro do estado maior não pode haver intrigas, ódio, desentendimento, por mais insignificantes que sejam. Todos que tomam esta Santa Bebida não devem só procurar ver belezas e primores e sim corrigir seus defeitos, formando assim o aperfeiçoamento da sua própria personalidade, para poder ingressar neste batalhão e seguir nesta linha. Se assim fizerem, poderão dizer "sou irmão". Dentro desta*

*igualdade todos terão o mesmo direito, e em casos de doenças será expressamente designada uma comissão em benefício do irmão necessitado.*

*Nos dias de Trabalho: Todos que vierem à procura de recursos físicos, morais e espirituais devem trazer consigo, sempre, uma mente sadia, cheia de esperanças, implorando ao infinito e eterno Espírito do Bem e a Virgem Soberana Mãe criadora que sejam concretizados os seus desejos de acordo com seu merecimento.*

*Para iniciar nossa meditação: Depois da distribuição do Daime, todos irão colocando-se em seus receptivos lugares, com exceção das senhoras que têm crianças, as mesmas deverão primeiramente agasalhar seus filhos. Continuando nossa meditação, ao chegar a hora do intervalo, ao efetuar-se a primeira chamada, todos deverão colocar-se em forma, tanto o batalhão masculino, quanto o feminino, pois todos têm a mesma obrigação. A verdade é que o Centro é livre, mas quem toma conta deve dar conta. Ninguém vive sem obrigação e quem tem obrigação tem sempre um dever a cumprir.*

*A disciplina-meta não pode ser aprendida em livros, tudo depende do nosso próprio eu, só a experiência nos traz realização. O poder da existência Divina nos mostra igualmente o contato da nossa evolução individual no plano terrestre em relação ao plano superior. Além disso, é nos dado saber que existem em nossa mente atrações superiores e inferiores. O Conhecimento elementar nos leva a mudança completa de todos os nossos valores, dos nossos hábitos e compreensão mútuos, relativamente com os exames da nossa própria consciência.*

*Existem em nossa mente um conjunto de atrações superiores e inferiores, esta atração, posta em prática diariamente trará um desenvolvimento capaz de produzir os resultados mais altruísticos, isto dependendo da nossa consciência, se praticarmos o bem, o bem nos conduzirá e se praticarmos o mal, é claro, só podemos ser derrotados. Se assim fizermos estaremos marchando para o caminho da perfeição e em busca de novas realizações.*

*Ficará assim declarado, doravante o irmão ou irmã que, por força de incompreensão, não cumprir fielmente com os deveres acima citados, resolvendo enveredar pelos caminhos contrários, pela primeira falta será chamado a um conselho, pela segunda falta será suspenso por trinta dias e, se continuar, será eliminado definitivamente.*

Procedendo com a análise, do documento, destaca-se que as instruções do Mestre destinam-se a três esferas principais:

- **Condições ambientais** - destaca-se a recomendação das seguintes condições: paz, harmonia, estímulo educativo e emoções e mentes positivas e clementes.
- **Corrente** - destaca-se a recomendação das seguintes condições: sinceridade, respeito, dignidade, relação positiva e autoaprimorada, conformidade e zelo familiar.
- **Indivíduo** - destaca-se a recomendação das seguintes condições: Entregar-se de corpo e alma no propósito do futuro e da felicidade, ensinar os filhos, auxiliar os irmãos, abraçar e cumprir com suas obrigações.

Na estrutura do documento também é perceptível que as instruções são direcionadas a diferentes sujeitos, numa ordem encadeada:

**TABELA 12:** Componentes do Processo educativo presentes no Decreto de Serviço do Mestre Irineu.

Componentes do processo educativo presentes no Decreto de Serviço do Mestre Irineu					
§	Sujeito	Ação	Condição	Meio	Objetivo
1º	Fardados da Casa	Entregar-se	De corpo e alma	Ofício	Chegará ao ponto culminante
		Manter	Paz e acatamento	Igreja	
		Normalizar	Sinceridade e respeito	Próximo	
2º	Cônjuges	Criar	Paz e harmonia	Lar	Firme propósito do futuro e da felicidade
		Tratar	Dignidade e respeito	Família	
2º	Pais	Ser	Professor exemplar	Filhos	Afastar os males as doenças e as dificuldades
		Não pronunciar	Palavras que prejudiquem	Crianças	
		Ensinar	Direitos, respeito e espiritualidade	Filhos	
3º	Fardados em geral	Não existir	Ódio ou desentendimento	Estado Maior	Ingressar no batalhão e seguir nesta linha
		Corrigir seus defeitos	Belezas e primores	Ritual	Aperfeiçoamento da personalidade
		Designar comissão	Para o benefício	Irmão necessitado	Poder dizer “sou irmão”
4º ao 8º	Participantes do ritual	Devem trazer	Sadia, esperançosa e clemente	A mente	Concretizados os desejos de acordo com seus merecimentos
		Se compor	Tomar o daime	Em seu lugar	
		Dar conta	Centro livre	Obrigações	

Fonte: CRUZ, E.C.A

Conclusivamente, se pode afirmar, de maneira essencial, que o Mestre recomendou em seu Decreto: Harmonia na corrente, consciência na ação, firmeza no pensamento e paz no coração.

## **9.2 - Análise Manual de normas do ritual – CEFLURIS**

Na intenção de institucionalizar o funcionamento da sua comunidade daimista, em 1974, Padrinho Sebastião registrou no cartório de Rio Branco, no Acre, o Centro Eclético da Fluente Luz Universal Raimundo Irineu Serra - CEFLURIS. Com a evolução da expansão da doutrina, os estatutos foram se adequando e ajustando a entidade para ação no âmbito internacional, tornando-se um dispositivo legal da doutrina, fundamental para a consolidação do processo de legalização do sacramento, a institucionalização do nosso movimento religioso e diversas demandas e experiências na área social e ambiental. CEFLURIS (2019)

Com o aumento das demandas administrativas, em virtude do crescimento da doutrina, tornou-se necessário separar as instâncias em: espiritual / religiosa e social / financeira / administrativa. Tendo sido criada juridicamente, a Igreja do Santo Daime, agora denominada Igreja do Culto Eclético da Fluente Luz Universal – ICEFLU, responsável por zelar pelo hibridismo brasileiro cristão da religião; produzir o sacramento; administrar os jardins de cultivo das plantas sagradas e realizar os trabalhos espirituais previstos no calendário oficial. Por fim, para atender o trabalho de atendimento social e de planejamento comunitário florestal, institucionalizou-se também o Instituto de Desenvolvimento Ambiental IDA CEFLURIS.

Já na apresentação do Manual, redigida pelo Padrinho Alfredo, verificamos a reafirmação da centralidade do Hinário “O Cruzeiro” do Mestre Irineu como sendo o material de estudo fundamental da doutrina:

“É por isso que o hinário do Cruzeiro deve ser ensaiado e estudado com toda a atenção, pois essa é a mensagem da Rainha da Floresta. Foi ordenado também que a expansão dessa Doutrina, desses ensinamentos, fosse feita com todo o cuidado e respeito à Divindade Criadora do céu e da terra. Pois é ao adquirirmos o respeito ao humano e à natureza que tornamos possível o caminho de volta para o Pai. Este caminho leva à compreensão de que a vida precisa existir junto com a saúde, o bem-estar e a salvação do espírito. Essa é uma contribuição da cultura da região amazônica.” (CEFLURIS, 1997, p.1)

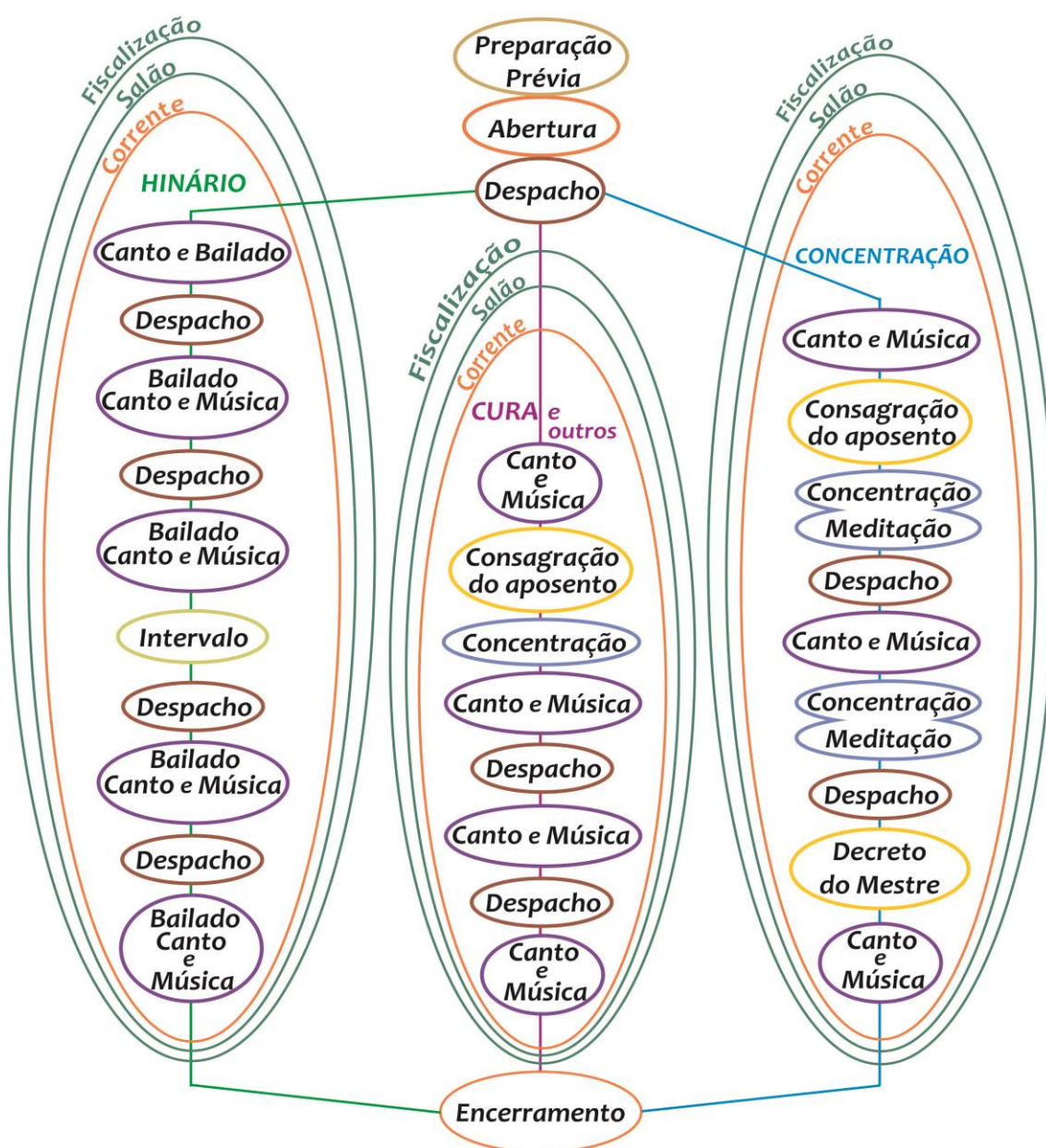


Em termos estruturais, o manual é composto por três partes; a primeira, e mais extensa, sobre os rituais e os trabalhos espirituais; a segunda, que instrui sobre os rituais sociais do fardamento, do batismo e do casamento; e finalmente a terceira parte destinada ao calendário oficial dos trabalhos espirituais e algumas últimas recomendações a respeito do procedimento da confissão e da abertura e fechamento de hinários oficiais.

No diagrama abaixo, procuramos sistematizar os tipos de trabalho de salão e seus procedimentos descritos no manual:

**FIGURA 20:** Trabalhos de salão e seus procedimentos.

### Trabalhos de salão e seus procedimentos



Fonte: CRUZ, E.C.A

O diagrama visibiliza que os trabalhos de salão do Santo Daime, processos pelos quais se assimilam conhecimentos e experiências acumuladas pelas gerações anteriores, se organizam, basicamente em quatro meios de ensino: os hinários bailados, as concentrações e os trabalhos de cura e seus semelhantes no desenvolvimento mediúnico e o trabalho de fiscalização. Para a ativação destes meios de ensino, temos como condições: a atuação de fiscais femininos e masculinos, a preparação do salão para o ritual, o estabelecimento da corrente de trabalho, a atuação dos músicos, do comando do trabalho e do serviço de despacho do Santo Daime. Nestes meios de ensino, ativados pelo atendimento das condições citadas, começam a ser desenvolvidas as ações que se resumem em: preparação prévia para o trabalho, procedimentos de abertura e encerramento do ritual, serviço do despacho do Daime, execução do canto, do bailado e da música, das concentrações e meditações, e das leituras e preces.

Fora do salão da Igreja, há, ainda, o trabalho espiritual do feitio, correspondente à produção material e ativação espiritual do sacramento. Costuma representar um grande ponto de encontro da irmandade daimista em prol da realização do Santo Daime.

“A característica principal de um feitio é que o trabalho espiritual interior e a miração se superponham ao intenso trabalho físico e mental. É necessário o mais profundo silêncio e atenção no trabalho que está sendo realizado e uma total disponibilidade às múltiplas tarefas que são exigidas de cada um.”  
(CEFLURIS, 1994, p.16)

Neste grande trabalho, as mulheres se encarregam das folhas da Rainha e os homens do cipó Jagube. Os trabalhos envolvem a colheita das plantas de poder, a limpeza das Rainhas, a raspção e a bateção do Jagube, o manejo e o corte da lenha, a operação da fornalha, a manipulação das painelas e a cocção, apuração e enlitrimento do sacramento. É essencial que os trabalhos sejam realizados numa atitude de vibração mental positiva e dentro de uma corrente harmoniosa. É comum, ainda, a realização de hinários na casa de feitios.

Voltando detalhar as ações do diagrama:

- **Preparação prévia:** envolve, não só os cuidados físicos e vibracionais de cada participante, mas também a limpeza, organização e ornamentação do salão de trabalho. Relembrando o que Mestre Irineu destacou em seu decreto, sobre a observação da nossa evolução no plano terrestre com relação ao plano superior;



percebemos a correspondência entre a preparação prévia do salão da igreja, no plano físico, em relação com o “salão interno” de cada indivíduo, no plano superior.

- **Fiscalização:** Com relação à fiscalização, o Manual de normas do ritual instrui: “As normas de fiscalização são um conjunto de regras que devem ser zeladas para um bom andamento do trabalho. Todos os membros fardados devem, com a ajuda dos mais experientes, participarem dos diversos trabalhos de fiscalização.” (CEFLURIS, 1997, p.8). Considera-se postos de fiscalização: o comando do trabalho – responsável geral pelo trabalho espiritual e os fiscais masculino e feminino - encarregados de zelar pela passagem daqueles irmãos e irmãs que estão necessitando de auxílio para viver a sua experiência espiritual, bem como a preparação anterior e posterior do salão de trabalho na ocasião do seu serviço de fiscalização.
- **Abertura e encerramento:** Nos procedimentos de abertura e encerramento dos trabalhos, realizados por meio da recitação conjunta de preces e algumas afirmações, reside o momento de preparação para psicoativação da corrente espiritual de trabalho. É uma espécie de equalização que vai aproximando a vibração dos participantes que vão iniciar o trabalho. No momento do encerramento, o procedimento é semelhante no que tange a recitação de orações e afirmações. No entanto, além da equalização das vibrações para o encerramento, ocorre também um momento de reconhecimento dos ensinamentos que foram partilhados e das instruções e curas recebidas, culminando no agradecimento coletivo que finaliza o trabalho espiritual.
- **Despacho do Santo Daime:** Abrangendo o serviço de despacho do Santo Daime, focalizamos a ação da manipulação e distribuição do psicoativo. Essa ação precisa ser refeita, aproximadamente, a cada 3 horas durante o trabalho. As doses devem seguir o padrão indicado pelo dirigente do trabalho, excetuando-se os casos em que, pela sensibilidade, o responsável pelo despacho identifica pessoas que necessitem de doses um pouco maiores ou menores. De acordo com o Manual:

“É tão importante a forma de consagrar e comungar o nosso sacramento que o Mestre Irineu o denominou Daime (do verbo dar, dai-me). Frisava com isso o caráter de invocação e rogativa interior com os quais todos devem se aproximar dessa Santa Bebida, pedindo que Ela nos conceda “a realização

das nossas aspirações mais íntimas” a cura dos nossos males físicos, mentais e espirituais e um maior discernimento sobre a nossa vida.” (CEFLURIS, 1997, p.7)

- **Canto, bailado e música:** A execução do canto, do bailado e da música, representa a maior parte da duração dos rituais, com exceção da concentração. É essa ação que sustenta e instrui a corrente espiritual de trabalho. Representa um esforço individual, sincronizado à realização coletiva de exposição musical de saberes ancestrais e contemporâneos, por meio da mensagem refletida dos hinos.

“É o esforço empregado por cada um para que a comunhão de todos com o sacramento se revista de um profundo resultado espiritual. O bailado e a música geram uma energia que é canalizada pelas vibrações do maracá. Tudo isso propicia um trabalho interior de elevação espiritual e expansão de consciência que sustenta as mirações, os *insights* e diversos aprendizados que ocorrem durante o trabalho com cada membro da corrente.

Os hinos guiam a nossa jornada ritual. Alertam, encorajam, aconselham e nos instruem para que possamos realizar nosso mergulho interior, sempre dentro da proteção da corrente. A firmeza da corrente repousa na firmeza e consciência de cada irmão e na sua obediência às regras do trabalho.” (CEFLURIS, 1997, p.8)

O Manual ressalta ainda que os músicos devem promover ensaios e estudos dos principais hinários, a fim de que apresentem uma boa integração e harmonia no Salão, e se aperfeiçoarem constantemente. Com relação ao canto, é igualmente responsabilidade de todo membro estudar, conhecer e memorizar todos os hinos para que durante os hinários possa contribuir para o brilho da corrente. (CEFLURIS, 1997)

- **Concentração:** No contraponto da música, focamos o silêncio meditativo da concentração. Deixado pelo Mestre Irineu como trabalho constante de instrução, as concentrações devem ser realizadas nos dias quinze e trinta de cada mês. O manual orienta que por meio deste trabalho, devemos buscar, “através do silêncio, a conexão com o nosso Ser interior e uma maior consciência do nosso Eu superior. É também nas Concentrações que podemos nos entregar relaxadamente a miração e receber instruções valiosas para o nosso seguimento espiritual.” (CEFLURIS, 1997, p.9)

É importante ressaltar que o período de silêncio deve ser dividido em dois estágios: primeiro o processo de concentração, no qual deve-se disciplinar a “mente em abolir os pensamentos, associações de ideias e impressões do dia-a-dia, a fim de se

focalizar num único ponto” (CEFLURIS, 1997, p.10). Neste estágio, treinamos a atenção e a introspecção, para que a mente ao invés de se tornar um foco de distração, seja um instrumento útil a serviço do trabalho espiritual; o segundo estágio é o processo de meditação, que consiste no nível superior de “concentração onde dentro da força da corrente, da energia espiritual das mentes elevadas e da proteção dos nossos guias espirituais se busca experimentar um estado contemplativo, estático, sereno, e sem pensamentos, onde procuramos fundir o observador, o observado e o ato de observar.” (CEFLURIS, 1997, p.10)

Finalizando os procedimentos mapeados, estão as leituras e preces que acontecem, de maneira principal, nos trabalhos de concentração e de cura, envolvendo o Decreto de Serviço do Mestre Irineu, já analisado, e, para compor este estudo, a Consagração do aposento. Nesta oração destinada ao ambiente, afirma-se que o mesmo está cheio da presença de uma série de qualidades, as quais, correspondem a várias capacidades. Na tabela a seguir, sistematizamos essas indicações:

**TABELA 13:** Sistematização da relação Presença X Capacidade na oração “Consagração do aposento”.

<b>Presença</b>	<b>Capacidade</b>
Harmonia	Vibrar felicidade e alegria nos corações
Amor	Envolve os seres no sentimento de unidade
Amor	Eu vivo me movo e existo
Verdade	Torna verdadeiro tudo o que se fala e pensa
Justiça	Rege e inspira os atos aqui praticados
Bem	Nenhum mal pode entrar
Vida	Saúde do corpo e da mente
Deus	Tudo crescer e prosperar
Deus	Se expressa na prosperidade e na abundância

**Fonte:** CRUZ, E.C.A

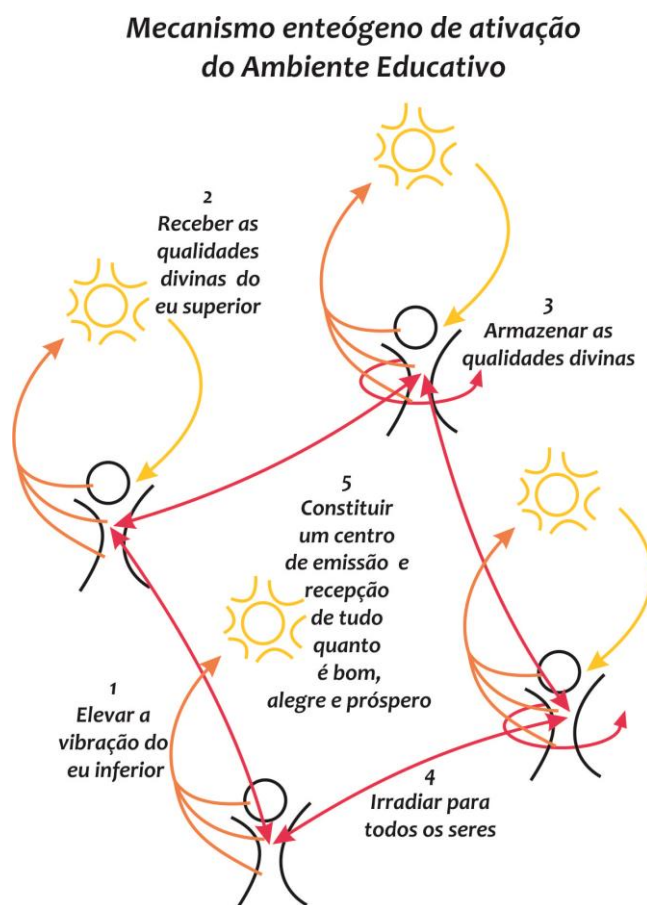
Numa segunda parte da oração, são feitas uma série de afirmações que explicam o processo de instrução do processo educativo daimista. Transcrevo algumas dessas afirmações para que possamos aprofundar a análise:

“Na mais perfeita comunhão entre o meu eu inferior, e o meu eu superior, que é Deus em mim, consagro este recinto à perfeita expressão de todas as qualidades divinas que há em mim e em todos os seres”;

“As vibrações do meu pensamento são forças de Deus em mim que aqui ficam armazenadas e daqui se irradiam para todos os seres, constituindo este lugar um centro de emissão de tudo quanto é bom, alegre e próspero.”

De forma geral, o que se diz nesta parte da oração é que, elevando o nosso eu inferior, abre-se espaço para que as qualidades divinas do eu superior, presentes em toda criação, preencham o nosso interior. Plenos de qualidades e saberes divinos, passamos a irradiar uma sintonia vibracional que nos conecta a tudo que nos envolve, a partir desse ambiente interconectado pela presença divina, consagra-se, ao mesmo tempo, o aposento interno do indivíduo, e o externo da igreja, por exemplo; constituindo ambos como um centro de emissão e recepção de qualidades e saberes divinos. A partir deste mecanismo, ativa-se enteógenamente o ambiente educativo.

**FIGURA 21:** Mecanismo enteógeno de ativação do ambiente educativo.



Fonte: CRUZ, E.C.A

Um pressuposto para essa ativação enteógena do ambiente educativo, é o estabelecimento da corrente espiritual, ação que deve ser realizada logo no princípio do

processo educativo. Por isso, fazendo parte do procedimento e abertura dos trabalhos espirituais, se recita outra prece, denominada “Chave de Harmonia”, que age sobre a equalização vibracional dos membros que constituirão a corrente, invocando a harmonia, o amor, a verdade e a justiça como saberes divinos capazes de unir as vibrações dos nossos pensamentos e nos constituir como uma corrente universal e fraterna. A prece em questão já foi citada na conclusão do Capítulo 5, mas a trazemos de volta para plenificar a explicação:

“Desejo Harmonia, Amor, Verdade e Justiça a todos os meus irmãos. Com as forças reunidas das silenciosas vibrações dos nossos pensamentos, somos fortes, sadios e felizes, formando assim um elo de fraternidade universal. Estou satisfeito e em paz com o universo inteiro, e desejo que todos os serem realizem as suas aspirações mais íntimas. Dou graça ao Pai Invisível por ter estabelecido a Harmonia, o Amor a Verdade e a Justiça entre todos os seus filhos. Assim seja, Amém”

### 9.3 - Considerações finais:

Buscando apurar os resultados rastreados neste capítulo, sistematizaremos as ações instrutivas, os meios de ensino e as condições de aprendizagem de cada um dos dispositivos investigados. No Decreto do Mestre Irineu, temos:

**TABELA 14:** Síntese das ações instrutivas, meios de ensino e condições de aprendizagem presentes no Decreto de serviço do Mestre Irineu.

<b>Ação instrutiva</b>	<b>Condição de aprendizagem</b>	<b>Meio de ensino</b>
Tomar o Daime	Trazer a mente clara, sadia e clemente, se compor em seu lugar e cumprir com suas tarefas e estudos.	Trabalhos espirituais e vida prática
Ser um fardado	Corrigir seus defeitos, mantendo a paz da igreja, o amor aos irmãos e a entrega de corpo e alma aos ofícios.	Comunidade, trabalhos e vida prática
Ser uma família	Criar um lar digno e harmônico, ensinando aos filhos, seus direitos, o respeito ao próximo e a espiritualidade.	Vida prática

**Fonte:** CRUZ, E.C.A

No Manual de normas do Ritual do CEFLURIS, temos:

**TABELA 15:** Síntese das ações instrutivas, meios de ensino e condições de aprendizagem presentes no Manual de normas do ritual do CEFLURIS.

<b>Ação instrutiva</b>	<b>Condição de aprendizagem</b>	<b>Meio de ensino</b>
Preparação para o trabalho espiritual	Disciplina física e moral para elevação vibracional do seu ser	Vida prática e Trabalho espiritual
Realização do serviço de fiscalização	Zelo pelo bom andamento do trabalho, atendendo as necessidades, mantendo a ordem e a harmonia do salão	Trabalho espiritual
Abertura e encerramento de trabalhos espirituais	Alinhamento, ativação, reconhecimento e desativação da corrente espiritual de trabalho	Trabalho Espiritual
Procedência no despacho do Daime	Receber com sincero rogativo interior - Distribuir com concentração, reverência, experiência e sensibilidade	Trabalho Espiritual
Execução do bailado, o canto e a música.	Autoaperfeiçoamento musical para apresentação integrada e harmônica dos saberes da doutrina	Trabalho Espiritual
Realização do trabalho de concentração	Silêncio em concentração, conectado com o eu superior para meditar e receber as instruções e mirações	Trabalho Espiritual
Realização do trabalho de feito	Superposição de trabalho espiritual e intenso trabalho físico e mental, silencioso, reverente e concentrado	Comunidade

**Fonte:** CRUZ, E.C.A

Por fim, as orações da Consagração do Aposento e da Chave de Harmonia:

**TABELA 16:** Síntese das ações instrutivas, meios de ensino e condições de aprendizagem presentes nas preces: Consagração do aposento e Chave de Harmonia.

<b>Ação instrutiva</b>	<b>Condição de aprendizagem</b>	<b>Meio de ensino</b>
Como estabelecer a corrente de trabalho	Invocar qualidades divinas para alinhar vibração, reunir os pensamentos dos membros e estabelecer a corrente	Trabalho Espiritual
Como estabelecer o ambiente educativo	Estabelecer a comunhão com o eu superior e com todos seres, constituindo um centro de emissão e recepção de saberes divinos	Trabalho Espiritual

**Fonte:** CRUZ, E.C.A

Conclusivamente, o processo educativo do Daime abrange quatro meios de ensino principais: a existência individual, com a integração enteógena ativada; a corrente de trabalho, ativada pela reunião das vibrações dos indivíduos psicoativados; o ambiente educativo, psicoativado pela emanção dos trabalhos espirituais e a comunidade educativa, espiritualizada pela execução colaborativa da realização material, orientada pelas instruções espirituais.

As ações instrutivas, dedicam-se à realização dos trabalhos espirituais, à vida em família e à conduta enquanto fardado. Do total de doze ações, setenta e cinco por cento delas são destinadas à execução ou preparação para os trabalhos espirituais, por serem estes momentos os que propiciam a ativação simultânea dos três meios de ensino da doutrina, possibilitando maior potência no processo educativo. Por isso, das

doze ações instrutivas rastreadas, onze se destinam à realização dos trabalhos espirituais.

Observando as condições de aprendizagem, vemos que elas se destinam à: interação comunitária (união, respeito e cordialidade), vida prática (dedicação, compromisso, dignidade e educação), habilidades para realização dos trabalhos espirituais (disciplina, compromisso, ordem e harmonia), e à existência individual (positividade, clemência, dedicação e auto aprimoramento).

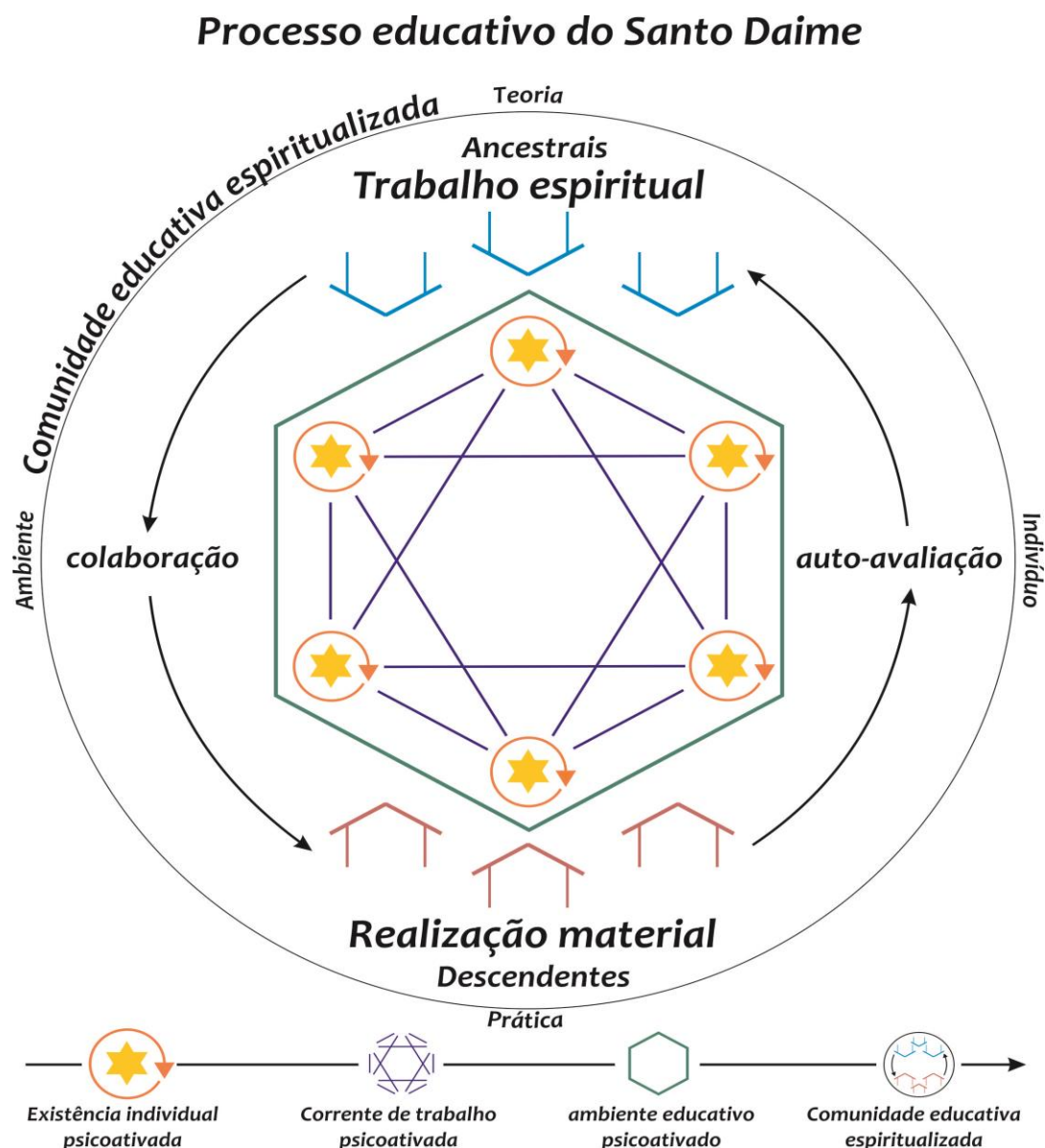
Em termos quantitativos, as ações instrutivas destinam-se, principalmente, a auto avaliação da existência individual, no intuito alcançar as condições necessárias para realização dos trabalhos espirituais, momento máximo de instrução por trabalhar com todos os meios de ensino ativados.

Refletindo sobre sistematização e troca de informações que possibilitem o processo educativo, identificamos como principal, para além da base bibliográfica existente sobre a doutrina e o testemunho da vida prática dos membros da corrente, os hinos e a instrução espiritual propiciada pela execução musical dos mesmos. Pensando nos hinos como um material didático da doutrina, que registra as estratégias de bem-viver da irmandade, são eles o principal dispositivo de compartilhamento das informações. Elevados pela emotividade da execução musical, tanto a eficácia no compartilhamento, quanto a inspiração à novas sistematizações aflora.

Sobre o desenvolvimento das capacidades cognitivas, identificamos os processos de auto-aprimoramento que emergem da colaboração sincronizada e da exposição estética de saberes, derivados do bailado, do canto e da execução dos instrumentos musicais, bem como da exposição pessoal no âmbito dos trabalhos espirituais e da realização material da comunidade. Estes contatos possibilitam a avaliação, pelo indivíduo, de sua performance com relação aos balizamentos com outros membros e com os hinos.

Visibilizando o processo educativo enteógeno do Santo Daime, expomos:

**FIGURA 22:** Mapeamento do processo educativo enteógeno do Santo Daime.



Fonte: CRUZ, E.C.A

Em síntese, pode-se dizer que cumprindo as instruções recebidas nos trabalhos, a irmandade se movimenta da teoria para a prática por meio da colaboração no ambiente comunitário que, por esta perspectiva, se revela como mais um meio de ensino do processo educativo. Como se trata de um processo cíclico, dando continuidade ao fluxo colocando as instruções em prática, a comunidade garante a sua realização material e de seus descendentes ao mesmo tempo em que novas demandas da vida prática se apresentam, direcionando a busca por novas instruções.



## CAPÍTULO 10

### - Adquirindo habilidades –

## OS ELEMENTOS DIDÁTICOS DA COMUNIDADE EDUCATIVA ESPIRITUALIZADA

### Introdução

Tendo sido identificados os princípios pedagógicos psicoativos e o processo educativo enteógeno do Santo Daime, na intenção de colaborar para a estruturação de comunidades educativas espiritualizadas, nos debruçamos sobre a identificação dos elementos didáticos. De acordo com LIBÂNEO (2006), o principal ramo de estudos da pedagogia é a didática. Sua missão é investigar os fundamentos, condições e modos de realização da instrução e do ensino.

“A ela cabe converter objetivos sócio-políticos e pedagógicos em objetivos de ensino, selecionar conteúdos e métodos em função desses objetivos, estabelecer os vínculos entre ensino e aprendizagem, tendo em vista o desenvolvimento das capacidades mentais dos alunos.” (LIBÂNEO, 2006, P.26)”

Prosseguindo no esclarecimento didático de LIBÂNEO (2006), evidenciamos os elementos didáticos como sendo: os objetivos de ensino, os conteúdos escolares, os métodos e formas organizativas do ensino, as avaliações de ensino e aprendizagem e o aperfeiçoamento cognitivo do aluno. Sistematizando as indicações do autor supracitado, grafamos uma dinâmica de identificação dos elementos didáticos.

**FIGURA 23:** Dinâmica de composição dos elementos didáticos



. Fonte: CRUZ, E.C.A

## 10.1 - Apuração dos objetivos em função dos princípios

Sendo a educação um processo de formação de qualidades humanas, a definição dos seus objetivos é de relevância estratégica, visto que são eles que direcionam o os rumos do processo de ensino e de constituição de todos os elementos didáticos. LIBÂNEO (2006) indica que existem três níveis de abrangência dos objetivos: os gerais – definidos pelo sistema escolar oficial e também chamados de pedagógicos ou sócio-políticos por estarem ligados às finalidades educativas derivadas das demandas dominantes na sociedade; os objetivos de ensino – estabelecidos pelas escolas e seus planos pedagógico didáticos; e os objetivos específicos – estruturados pelo professor em função do que ele deseja obter dos alunos no decorrer do processo de ensino.

Sincronizando essa reflexão teórica como o os resultados da pesquisa até aqui, já temos definidas as finalidades educativas, sendo: saberes existenciais, saberes estéticos, saberes de cura e saberes de paz. Traduzindo-as como metas de aprendizagem da educação daimista, temos o desenvolvimento da: consciência verdadeira, da conformação harmônica, da compreensão amorosa e da convivência justa. É interessante ressaltar que estes objetivos enumerados foram apontados pelo grupo focal no Capítulo 5 e, no decorrer da pesquisa, com os aprofundamentos da investigação do processo educativo no Capítulo 8, foram referendados pela correspondência com os apontamentos do Decreto do Mestre Irineu, das Normas do Ritual do CEFLURIS e da base bibliográfica sobre a educação no Santo Daime. Alinhando essas indicações, temos:

**TABELA 17:** Alinhamento dos componentes do processo educativo com as metas de aprendizagem

<b>Ações instrutivas</b>	<b>Meios de ensino</b>	<b>Condições de aprendizagem</b>	<b>Metas de aprendizagem</b>
Trabalho espiritual	Ambiente educativo	Disciplina, compromisso, ordem e harmonia	Conformação harmônica
Colaboração	Corrente de trabalho	Sintonia, respeito e cordialidade	Compreensão amorosa
Trabalho Material	Comunidade educativa	Dedicação, compromisso, dignidade e respeito.	Convivência justa
Auto-avaliação	Existência individual	Positividade, clemência, dedicação e reverência	Consciência verdadeira

Fonte: CRUZ, E.C.A

Seguindo a lógica de que o alcance das metas depende da execução de ações, em um determinado meio, sob certas circunstâncias; completamos a tessitura dos objetivos pedagógicos ou gerais da educação daimista, da seguinte forma:

- *Buscar a conformação harmônica por meio do trabalho espiritual disciplinado e seu ambiente educativo ordenado.*
- *Buscar a compreensão amorosa através das colaborações respeitadas de uma corrente de trabalho sintonizada.*
- *Buscar a convivência justa por meio da conquista digna do trabalho material comprometido.*
- *Buscar a consciência verdadeira por meio do clamor positivo e da auto-avaliação de sua existência individual;*

Com os objetivos gerais validados pela dinâmica da pesquisa-ação em curso, passamos aos objetivos educacionais relacionados ao estabelecimento de diretrizes de orientação do trabalho escolar e de seus planos pedagógico-didáticos. Voltando à base teórica de LIBÂNEO (2006), temos algumas orientações para a seleção destes objetivos:

O primeiro objetivo se refere à inserção da escola no processo de conquista das condições materiais, sociais, políticas e culturais; o segundo objetivo deve consistir em garantir a todas as crianças, sem discriminação, preparação cultural e científica através do ensino das matérias. O terceiro objetivo visa assegurar a todas as crianças o justo desenvolvimento de suas potencialidades; o quarto objetivo reside em formar nos alunos a capacidade crítica e criativa em relação à aplicação dos conhecimentos. O quinto objetivo destina-se à formação de qualidades humanas para a vida coletiva, e inclui a educação física, estética e a expressão artística. Por fim, o sexto objetivo envolve a instituição de processos participativos envolvendo toda a comunidade.

Associando essas diretrizes teóricas às particularidades da educação daimista, unimos o primeiro e o sexto objetivo indicados por LIBÂNEO (2006), por entender que, segundo os preceitos do Daime, toda irmandade deve participar unida dos processos de conquista material, social, política e cultural da escola. Unimos também o terceiro, o quarto e o quinto objetivo, por entender que o desenvolvimento de potencialidades na educação do Daime é derivado da ecologia de saberes e, portanto é múltiplo e oferece estímulo à inteligências plurais. Ao segundo objetivo indicado por LIBÂNEO, associamos a realização material do bem-viver comunitário, em

concordância com o pressuposto de que as comunidades educativas espiritualizadas são um elemento necessário à completude do processo educativo do Santo Daime. A partir dessas associações, sistematizamos os seguintes objetivos de ensino:

- *Constituir, por meio de processos participativos, um sistema educativo espiritualizado, engajado no processo de conquista da prosperidade comunitária por meio da autonomia permacultural, da educação enteógena e da promoção da saúde e do bem-estar.*
- *Oferecer uma formação escolar que garanta a preparação cultural e científica, associando as matérias de ensino à aplicação prática dos conhecimentos na realização material do bem-viver comunitário.*
- *Assegurar o justo desenvolvimento das potencialidades musicais, artísticas, morais, intelectuais, físicas, e espirituais e, com isso, ampliar a capacidade reflexiva e criativa dos alunos.*

O refinamento destes objetivos de ensino em objetivos específicos deve ser realizado “pelo professor, que concretiza no ensino da matéria a sua própria visão de educação e sociedade.” (LIBÂNEO, 2006, P.123) Portanto, para proceder à definição dos objetivos específicos, é preciso ter um sistema escolar real ou, ao menos, idealizado para ser implantado em um contexto real.

## **10.2 - A construção participativa dos objetivos da Comunidade Educativa Espiritualizada da Luz da Floresta:**

Buscando essa tangência da escola com a realidade, para seguir na dinâmica de composição dos elementos didáticos, (FIGURA 23) passando para a seleção dos conteúdos em função dos objetivos de ensino, aproximaremos a pesquisa de uma implantação real, por meio de dois processos participativos de planejamento estratégico com a irmandade daimista da qual eu também faço parte, a Luz da Floresta, em Juiz de Fora, MG.

Tais planejamentos não foram realizados na intenção de fornecer dados para esta pesquisa, uma vez que já faziam parte do calendário da igreja. Mas é certo que o movimento desta pesquisa-ação no seio da irmandade despertou o olhar para a questão

da educação, especialmente por ser uma demanda real das quinze crianças em idade escolar que já temos entre nós. A direção indicada pelo primeiro planejamento foi a da constituição de um centro produções comunitárias, para viabilizar materialmente a existência da Comunidade Educativa Espiritualizada da Luz da Floresta. O segundo planejamento, não previsto no calendário da igreja, mas derivado dos planos do primeiro planejamento, indicou um plano de ações para a constituição do um sistema escolar baseado na pedagogia daimista, dentro da Comunidade Educativa Espiritual em constituição na Luz da Floresta.

Ficando no centro de um triângulo entre Rio de Janeiro, Belo Horizonte e São Paulo, a cidade mineira de Juiz de Fora veio receber o Santo Daime em 1999, no bairro chamado Floresta. A Madrinha da igreja Luz da Floresta, que estava presente neste dia pioneiro com seu marido Rodolfo, descreve este encontro:

*“Dentro do Bairro Floresta em Juiz de Fora temos uma chácara no local chamado Florestinha para onde nos mudamos em 1984. Já tínhamos ouvido falar no Daime e em um padrinho curador que morava no meio da floresta, no Igarapé Mapiá/AM. Porém, não víamos como chegar até ele. Em maio de 1999, recebemos amigos em nossa casa que nos falaram de um trabalho espiritual que aconteceria em um sítio próximo da nossa casa. Conhecemos o Santo Daime e a partir desse dia, nos tornamos ligados a essa maravilhosa doutrina. Passamos a conhecer varias igrejas. Rodolfo e eu nos fardamos em janeiro de 2000 e nossa família inteira conheceu o Daime. Começou a surgir uma demanda de auxílio a pessoas necessitadas. E então uma construção em nosso terreno que já existia e onde funcionava uma exposição de móveis, se transformou em um ponto espiritual. A partir daí iniciamos, com o ritual da oração do Padrinho Sebastião, o recebimento de pessoas que foram se harmonizando e formando um grupo que foi se fortalecendo e se tornando uma irmandade. A partir daí várias famílias passaram a mudar para o bairro. Recebemos visitas ilustres como da Madrinha Rita, Madrinha Cristina e Padrinho Alfredo, que nos autorizaram a realizar os Trabalhos de Concentração e posteriormente os hinários oficiais. O ponto cresceu, tornou-se igreja, foi nomeado Céu das Estrelas e mudou para um local próximo. Em 2007, acabou se desdobrando e voltamos ao lugar de origem, com o nome de Luz da Floresta. Cumprimos todo o calendário de trabalhos como o Céu do Mapiá. Temos aproximadamente 40 fardados e nossos trabalhos costumam ter 45, 50 pessoas. Muitas curas, muito aprendizado e... vamos seguindo na luz do Mestre Irineu, do Padrinho*

*Sebastião e dos guias curadores que acompanham esta Santa Doutrina na terra e no astral*". (Relato de Ângela Gaio, Madrinha da igreja Luz da Floresta.).

Hoje, em 2019, 20 anos já se passaram, o Céu das Estrelas se multiplicou e a Luz da Floresta nasceu. Trabalhando de maneira integrada nesta pesquisa, os dois centros do Santo Daime em Juiz de Fora contribuíram para este trabalho pelo fato de que dos 10 integrantes do grupo focal, cada cinco pertencem à uma igreja.

A irmandade da Luz da Floresta, no entanto, vem realizando planejamentos participativos e planos de ação desde 2012, no intuito de alcançar a sustentabilidade do Centro de Estudos Espirituais, especialmente no que tange a produção do sacramento, e também de elaborar, oficializar e manter atualizado seu regimento interno e seu estatuto.

Com esses objetivos conquistados, em fevereiro deste ano de 2019, realizamos mais um planejamento participativo no qual a pergunta geradora inicial foi: "Qual o seu sonho para a irmandade da Luz da Floresta?" Recolhendo as respostas em formas de sonhos, num círculo de cultura, com a inteligência coletiva potencializada pela corrente de trabalho, depreendeu-se o objetivo geral: "*Viabilizar as provisões e instruções para o estabelecimento da base produtiva da Comunidade Educativa Espiritualizada Luz da Floresta – CEELF*".

Para tanto, os trinta e cinco membros da irmandade que participaram do planejamento, indicaram sete objetivos específicos referentes à provisão de um centro comunitário de saberes, saúde e produções, com os seguintes setores de trabalho: Alimentos e natureza, Energia e transportes, Educação e comunicação, Saúde e bem-estar e Bioconstruções e marcenaria. Gerindo esses setores produtivos da comunidade estão os setores de Instrução e Provisão, com a função de zelar pelo auto-aprimoramento dos membros, organizar o calendário de trabalhos espirituais e manuais da comunidade e viabilizar a ocorrência dos mesmos.

Remetendo ao processo educativo da educação daimista que mapeamos (FIGURA 22), podemos perceber que a Comunidade Educativa daimista precisa ter, para além da igreja, uma base produtiva para sua realização material. Na realidade periurbana da irmandade da Luz da Floresta, a maior parte dos serviços de realização material é realizada no centro urbano da cidade, que fica relativamente distante e, portanto, esvazia a vida comunitária. A irmandade acaba se reunindo só para os trabalhos espirituais e mutirões e, assim, a colaboração e a auto-avaliação ficam prejudicadas.

Se no planejamento da irmandade de 2012 o sonho foi de alcançar a autossuficiência na realização e abastecimento dos trabalhos espirituais, o planejamento de 2019 vem completar a estrutura da Comunidade Educativa por meio da busca pela implantação do centro de saberes, saúde e produções, como condição de aprendizagem e meio de ensino necessários à ação instrutiva de realização material.

Sistematizamos abaixo os setores da comunidade educativa da Luz da Floresta e seus respectivos objetivos:

**TABELA 18:** Sistematização dos objetivos por setores da Comunidade Educativa Espiritualizada Luz da Floresta.

<b>Setores da Comunidade Educativa</b>	<b>Objetivos dos setores:</b>
Instruções	Criar e gerir um calendário de trabalhos espirituais, estudos, vivências e práticas comunitárias de auto-aprimoramento.
Provisões	Captação de recursos, geração de trabalho e renda para viabilizar as demandas dos stores.
Alimentos e Natureza	Viabilizar o abastecimento, a produção, o beneficiamento, a distribuição e o consumo de alimentos para subsistência comunitária
Energia e Transporte	Viabilizar apoio para o transporte e alternativas energéticas sustentáveis para a comunidade
Educação e Comunicação	Implementar um processo educativo permanente e integrado aos empreendimentos comunitários.
Saúde e Bem-estar	Viabilizar a produção, o beneficiamento e a distribuição de medicamentos naturais e a oferta de terapias de saúde integrativas.
Bioconstruções e marcenaria	Adquirir, edificar, instrumentalizar e manter a infraestrutura do Centro de Estudos Espirituais Luz da Floresta.

**Fonte:** CRUZ.E.C.A.

No plano de ações criado a partir destes objetivos, constava a realização de outro planejamento estratégico participativo, destinado à constituição de um processo educativo integrado à produção comunitária. Cumprindo essa ação, voltamos a nos reunir no começo de Junho de 2019 e a realizar, novamente, o procedimento do planejamento participativo, “sonhando” o modelo educativo daimista. Éramos 20 fardados reunidos das irmandades da Luz da Floresta e do Céu das Estrelas, e a pergunta geradora foi: “Qual o seu sonho para um sistema educativo daimista?” Da reunião dos sonhos dos participantes, emergiu o objetivo geral: *“Oferecer serviços educativos integrados ao Centro de Produções Comunitário como meio de ensino potencializador da realização material do bem-viver, da colaboração auto-avaliativa, da ecologia de saberes e da consciência autoeducativa.”*

Na busca de viabilização do objetivo geral do referido planejamento, depreendem-se cinco objetivos específicos:

**TABELA 19:** Sistematização dos objetivos por sessões do planejamento do sistema educativo.

Sessão do planejamento	Objetivos por sessão:
Princípios e valores	Elaborar, de maneira participativa, o PPP da Comunidade Educativa, alinhado aos valores educativos e princípios pedagógicos daimistas.
Conteúdos e Programas	Selecionar elementos didáticos que potencializem a cognição e a consciência atuoeeducativa, a colaboração autoavaliativa, a ecologia de saberes e a realização do bem-viver comunitário
Métodos e estratégias	Criar um planejamento pedagógico adaptado à vida comunitária, inspirado nas EFA's e em prol do brincar, do aprender fazendo e do cultivo da natureza e das artes
Espaços e tempos	Implantação, operação e manutenção do Centro de Produções e Vivências comunitárias como um meio de ensino que estimule a colaboração, a consciência, a autodisciplina e a autoeducação
Interação com o entorno	Colaborar com o entorno, oferecendo troca de saberes, produtos e serviços educativos e de saúde, que auxiliem na (re)existência cultural e na interação justa, harmônica, ecológica e autônoma do bairro

**Fonte:** Cruz, E.C.A.

Com objetivos de ensino contextualizados com a implantação real de um sistema educativo daimista, torna-se viável o prosseguimento na dinâmica de composição dos elementos didáticos, alcançando a seleção dos conteúdos.

### 10.3 - Seleção dos conteúdos em função dos objetivos

Todo o conjunto de conhecimentos, habilidades, valores e atitudes, organizados na intenção de facilitar sua assimilação e aplicação na vida prática é considerado, segundo LIBÂNEO (2006), como conteúdo de ensino.

“[...]os conhecimentos e modos de ação surgem da prática social e histórica dos homens que vão sendo sistematizados e transformados em objetos de conhecimento; assimilados e reelaborados, são instrumentos de ação para atuação na prática social e histórica. Revela-se, assim, o estreito vínculo entre o sujeito do conhecimento (o aluno) e a sua prática social de vida (ou seja, as condições sociais de vida e de trabalho, o cotidiano, as práticas culturais, a linguagem etc.).

Na escolha dos conteúdos de ensino, portanto, leva-se em conta não só a herança cultural manifesta nos conhecimentos e habilidades, mas também a experiência da prática social vivida no presente pelos alunos, isto é, nos problemas e desafios existentes no contexto em que vivem.” (LIBÂNEO 2006, P.130)

A fundamentação teórica que nos sustenta LIBÂNEO(2006) aponta que os conteúdos de ensino são compostos por quatro elementos: os conhecimentos



sistematizados; as habilidades e hábitos; as atitudes e convicções; e o desenvolvimento das capacidades cognitivas. Em detalhe, temos:

- conhecimentos sistematizados: objetos de assimilação, ou seja, aqueles que viabilizarão o processo de assimilação e domínio dos conhecimentos;
- habilidades e hábitos: qualidades intelectuais e de automatismos eficazes no sentido da assimilação de conhecimentos;
- atitudes e convicções: orientações na tomada de decisões sobre quais modos de comportamento se deve adotar perante as situações da vida;
- desenvolvimento de capacidades cognitivas: processos psíquicos da atividade mental no processo de assimilação de conhecimentos;

Analisando os componentes dos conteúdos de ensino e aproximando-os do objetivo geral do planejamento, destaca-se o centro de produções comunitário como expressivo meio de ensino no qual os hábitos, habilidades, atitudes e convicções serão colaborativamente desenvolvidos, gerando demanda e oferta de conhecimentos sistematizados a partir do aparelhamento da atividade prática com saberes científicos fundamentais. Fazendo a intercessão do desenvolvimento das capacidades cognitivas com a potencialização da consciência autoeducativa, ressalta-se a psicoativação enteógena, principalmente por meio da música e da expressão artística, que potencializam, pela emoção, as sinapses neurais e, com elas, a capacidade cognitiva e a profundidade da consciência.

Retomando o objetivo geral temos: *Oferecer serviços educativos integrados ao Centro de Produções Comunitário como meio de ensino potencializador da realização material do bem-viver, da colaboração auto-avaliativa, da ecologia de saberes e da consciência autoeducativa.* O prosseguimento do trabalho de planejamento produziu um plano de ações que sistematiza, a partir dos objetivos de ensino da comunidade, os conteúdos, métodos, tempos e espaços escolares, bem como as ações de interação com as comunidades do entorno.

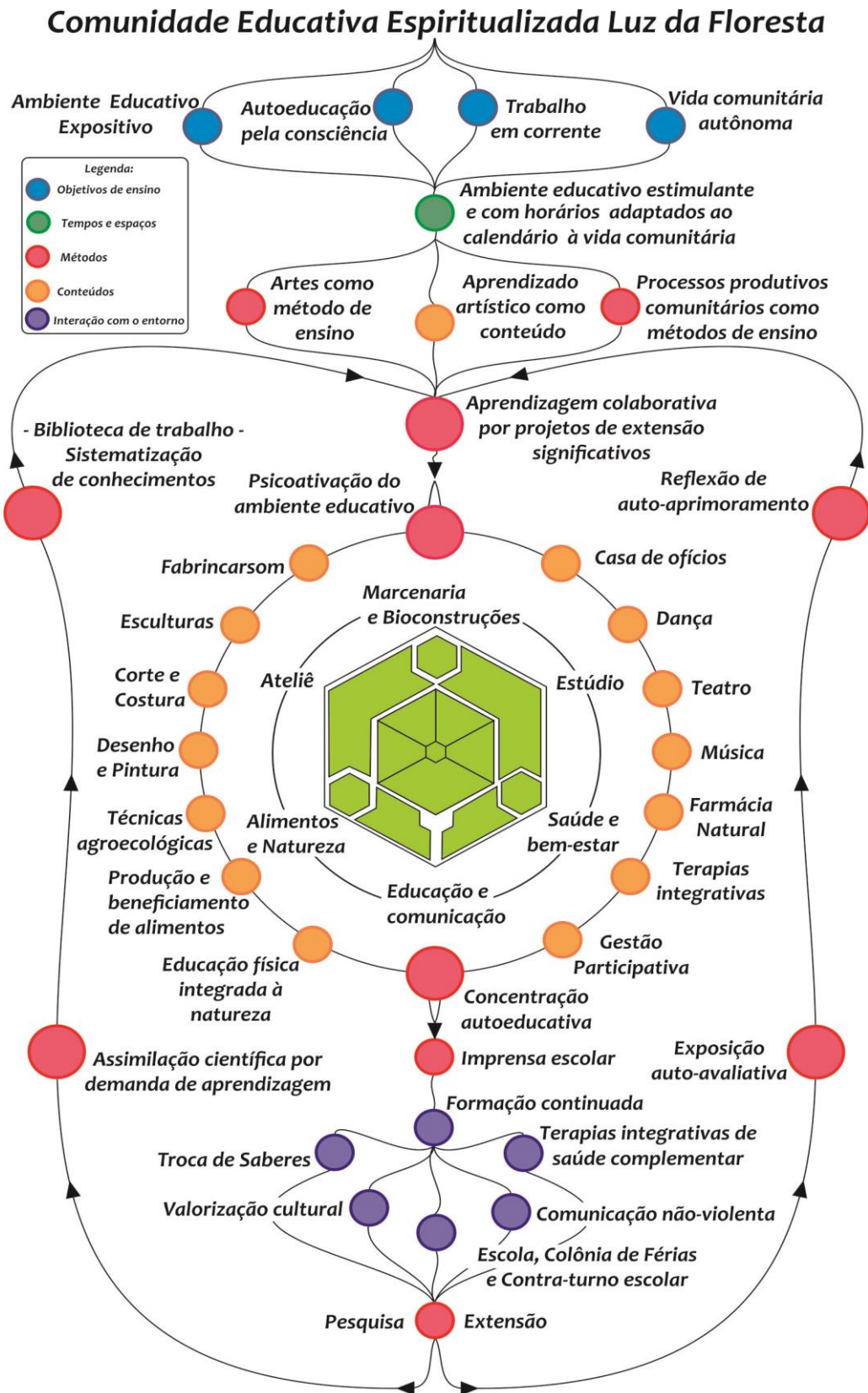
As informações deste plano de ações completam os dados necessários para que possamos compor os elementos didáticos e, com isso, contribuir para a estruturação de um modelo de comunidade educativa espiritualizada na perspectiva da pedagogia psicoativa da uma educação enteógena do Santo Daime.

Sistematizando graficamente o plano de ações da Comunidade Educativa Espiritualizada Luz da Floresta, temos cinco categorias de ações ou condições: os objetivos de ensino, que direcionam a seleção dos conteúdos e, por eles, a definição dos

métodos; os Tempo e espaços, que se caracterizam como os meios de ensino e as condições de funcionamento dos mesmos; os Métodos, também exibidos tanto como ações, quanto condições metodológicas; os Conteúdos, relacionados à unidades produtivas, ao desenvolvimento das artes e da consciência; e finalmente, a interação como entorno, demonstrando os meios, ações e condições de contato com as comunidades que nos envolvem, incluindo a pesquisa e a extensão.

Segue o desenho das estratégias:

**FIGURA 24:** Plano de ações da Comunidade Educativa Espiritualizada Luz da Floresta.



**Fonte:** CRUZ, E.C.A

Como podemos ver, é um sistema escolar completamente integrado às atividades de produção do bem-viver da comunidade. Para realizar estas produções, os alunos precisarão colher informações, tanto de caráter científico, quanto de caráter prático, colaborando, assim, para as dimensões conceituais e procedimentais que compõem os conteúdos.

Além da integração com as unidades produtivas, a aprendizagem das artes também é considerada como conteúdo escolar. Esse aspecto corrobora com a dimensão atitudinal dos conteúdos, uma vez que, por meio da expressão artística e do desenvolvimento das inteligências emocionais, se estará mais apto para a tomada de decisões perante as situações da vida.

Isolando as ações e condições relacionadas aos conteúdos, temos:

**TABELA 20:** Sistematização dos conteúdos por unidades de aprendizagem.

<b>Conteúdos</b>	<b>Matérias dos Conteúdos:</b>
Marcenaria e Bioconstruções	Casa de Oficinas – bioconstrução e marcenaria
	Fabricsom – Fábrica de brinquedos e instrumentos musicais
Ateliê	Esculturas
	Corte e Costura
	Desenho e Pintura
Alimentos e Natureza	Técnicas agroecológicas e permaculturais
	Produção e beneficiamento de alimentos
	Educação Física integrada à natureza
Estúdio	Dança
	Teatro
	Música
Saúde e bem-estar	Farmácia Natural
	Terapias Integrativas
Educação e comunicação	Gestão Participativa
	Conteúdos acadêmicos requeridos pelos programas escolares oficiais

**Fonte:** CRUZ. E.C.A

Os conteúdos expostos trabalham as dimensões conceituais, procedimentais, atitudinais e cognitivas dos alunos, no campo das habilidades física - sensório-motor – (tanto no setor de bioconstruções e marcenaria, quanto no de alimentos e natureza), habilidades estéticas e artísticas ligadas ao desenvolvimento emocional - sistema límbico – (Ateliê e estúdio), bem como as habilidades mentais – sistema racional – (interação com as comunidades do entorno por meio da imprensa escolar e as atividades de pesquisa e extensão). Há ainda o desenvolvimento de habilidades cognitivas, que por meio da psicoativação e da concentração, trabalha os três sistemas – sensório motor,

límico e racional – de forma simultânea, colaborando para o alargamento da cognição e o aprofundamento da consciência.

Na interface dos conteúdos artísticos e produtivos com os científicos, cabem as seguintes associações:

-Bioconstruções e marcenaria: Grande potencial para associação com a matemática, a física e a química, envolvendo cálculo de ângulos nos cortes de madeira, propriedades de resinas e outros componentes na bioconstrução, torque, termodinâmica e uma série de outras matérias científicas com possibilidades neste conteúdo;

- Ateliê: Grande potencial para assuntos relativos ao ensino da história, da literatura e das artes em geral. Evoca reflexões filosóficas, sociológicas e geográficas. Trabalha como dispositivo de ensino para todas as demais áreas da ciência;

- Alimentos e natureza: Há intercessão com a geografia e a história, com as ciências, com a química, a física, mas, especialmente, com a biologia a botânica e a ecologia. Nesta proposta, as atividades de educação física também se integram nas atividades ligadas à natureza, na intenção de trazer um olhar da saúde e bem-estar para as atividades deste setor;

- Estúdio: Meio muito rico para as reflexões das ciências humanas, desde a história e a geografia, mas também a filosofia, sociologia, antropologia e tantas outras. Também serve de aporte para todas as demais áreas da ciências por ser um setor utilizado também como método de ensino;

- Saúde e bem-estar: muito próximo da biologia, química e física. Pode colaborar também para matemática e geografia, por meio das estatísticas e espacialização de fenômenos;

- Educação e comunicação: setor de maior proximidade do português e de toda área de linguagens, por necessidade da Imprensa escolar e da Biblioteca de Trabalho, dispositivos metodológicos relacionados à assimilação, síntese e difusão de conhecimentos. Também há estímulo na matemática, da filosofia e da sociologia em função das demandas da gestão.

Estando os conteúdos identificados e detalhados, damos prosseguimento à composição dos elementos didático da educação daimista, procedemos agora com a sistematização dos métodos.

#### **10.4 - Adoção de métodos em função dos conteúdos**

O caminho para se alcançar um objetivo é a referência mais comum de método. Aplicada ao ensino, essa ideia indica os meios pelos quais uma sucessão de ações planejadas deve ser cumprida, pelos alunos e professores, para que se alcancem os objetivos de ensino. O método é o “como” do processo de ensino. De acordo com LIBÂNEO (2006), existem inúmeros métodos: de difusão cultural, arquitetônicos, musicais, pedagógicos e etc. No domínio do processo de ensino, o autor destaca os métodos de: investigação científica, pelo qual um cientista busca a obtenção de novos conhecimentos; o método de assimilação de conhecimentos, utilizado pelos estudantes em seus estudos e os métodos de ensino, dirigidos ao ensino e à aprendizagem dos alunos.

Cabe ressaltar que a dinâmica de composição dos elementos didáticos delineada por LIBÂNEO (2006), seguindo a mediação objetivos – conteúdos – métodos, nesta sequência, não é meramente ao acaso. Nessa sequência, a definição dos métodos se dá a partir dos conteúdos, que por sua vez emergiram dos objetivos. Estes, ao serem originados da concepção de sociedade, da natureza da atividade humana no mundo, do processo de conhecimento e, particularmente, da compreensão da prática educativa numa determinada sociedade, estruturam a composição didática “de baixo para cima”, ou de “dentro para fora”, ou seja, parte das necessidades reais de uma sociedade e não, simplesmente, de deliberações teórico-metodológicas produzidas em hiato com a realidade social de “cima para baixo” ou de “fora para dentro”.

Partindo de necessidades reais, os objetivos conduzem ao estudo de conteúdos que interessam, pois, são necessários às realizações práticas da vida. Com conteúdos interessantes, temos alunos interessados. No ideal da escola daimista, do aprender fazendo e do estudar querendo, a assimilação de conteúdos deixa de ser uma tarefa monótona a sacrificante e a vontade se torna o combustível de novas descobertas, da construção da autonomia. Nessa realidade, tudo que os alunos fazem, os representa diante do seu grupo social, dessa forma, na busca psicológica e neuro-química do ser humano pelo reconhecimento dos seus feitos, o zelo, o capricho e os processos de auto-avaliação e auto aprimoramento se tornam uma constante.

Detalhando os métodos contidos no planejamento da CEELF, temos:

- Artes como método de ensino: Como na realidade dos trabalhos espirituais do Santo Daime o conteúdo é passado por meio do canto, da música, da dança e das condições

estéticas do salão de trabalhos e dos próprios fardados, na comunidade educativa também se pretende ensinar por meio das artes e, para tanto, é necessário habilidades de execução de instrumentos musicais e demais técnicas de expressão. A dimensão emotiva deste método também auxilia na assimilação, na síntese e na comunicação dos novos conhecimentos.

- Processos produtivos comunitários como métodos de ensino: Buscando a completude educativa de uma comunidade daimista, deve-se ter a realização material do bem-viver comunitário. Associando essa premissa ao desenvolvimento de habilidades, para além das científicas, as unidades de produção tomadas como meio de ensino propiciam o que Freinet LEGRAND denominava de “tateio experimental”:

“Ora, a necessidade de saber nasce do obstáculo, da descontinuidade nas evidências, da ignorância e da pesquisa que levará ao conhecimento [...] É tateando, experimentando, retomando o caminho para retificar as tentativas infrutíferas, que a criança e o adulto aprendem realmente. [...] a tentativa deve ser feita em resposta a uma necessidade e, por outro lado, o acerto, que conduz à memorização espontânea do processo bem-sucedido, inclina à repetição, em situações similares, dos procedimentos realizados naquele processo, Eis a essência do aprendizado.” (LEGRAND, 1993, p. 29 e 30)

Ou seja, associar a realização do bem-viver material com o processo de instrução é potencializador, pois combina o desenvolvimento das dimensões internas e externas do indivíduo, tornando a experiência educativa verdadeira e significativa.

- Aprendizagem colaborativa por projetos de extensão significativos: Aqui se destaca a conjunção de vários elementos metodológicos, sendo essa uma ação central. Ela une as investigações temáticas significativas oriundas dos projetos de extensão aos processos de experimentação prática nas unidades produtivas e de expressão estética nas unidades artísticas, com as fundamentações científicas necessárias à investigação. Após um refinamento reflexivo dos resultados, eles são publicados para a comunidade e, com isso, os estudantes têm uma possibilidade de auto-avaliação e aprimoramento a partir da exposição de suas colaborações, tecendo sistematizações e assimilando os conteúdos.

- Psicoativação do ambiente educativo: Procedendo de maneira similar ao descrito no (Capítulo 7), com relação ao procedimento de psicoativação pelo ambiente, ou seja, sem o uso de psicotrópico, este método consiste em meditações guiadas, combinadas com execuções musicais e exercícios de conscientização corporal, destinadas a amplificar as sinapses neurais e psicoativas a cognição e a consciência.

- Concentração autoeducativa: Essa ação metodológica é um aprimoramento das aplicações feitas em sala de aula para este trabalho. Verifiquei que não havia um fechamento que proporcionasse a reflexão e a síntese dos conteúdos trabalhados, tal qual há nos trabalhos do Santo Daime. Assim, no decorrer do planejamento da CEELF, identificamos essa ação de silenciar após a realização dos trabalhos do dia e, após a estabilização da mente, aprofundar para um estado meditativo, procurando manter-se integrado, consciente e aberto ao reconhecimento da sua própria performance.
- Imprensa escolar: inspirada no método Freinet, este dispositivo metodológico tem a finalidade de proporcionar a exposição das investigações feitas pelos alunos para a comunidade pesquisada. É também o principal meio para se trabalhar as linguagens e possui caráter político e social, devendo estar embasado. Este ato de comunicação fundamentada requer a assimilação de conteúdos por parte dos estudantes, incentivando o processo instrutivo.
- Pesquisa e Extensão: Têm caráter complementar à ação de ensino. Conjugam a investigação científica com a assimilação de conteúdos e a expressão de percepções. Permitem uma constante auto-avaliação dos estudantes, tanto com relação ao seu contexto social, quanto com relação a si mesmo. Também contribui com a atualização das atividades de formação continuada que pretendem ser oferecidas às comunidades do entorno e com a sistematização de conteúdos na biblioteca de trabalho, um compilado de textos, livros e diversos materiais didáticos, ordenados por assuntos ligados aos conteúdos trabalhados na comunidade educativa, que servem de apoio para as investigações.
- Assimilação científica por demanda de aprendizagem: Como o próprio termo indica, refere-se à absorção de conteúdos científicos pelo próprio interesse investigativo ou formativo e não por imposição de conteúdo. Essa ação metodológica ocorre, neste sistema educativo em exposição, em função, principalmente, da aprendizagem colaborativa da imprensa escolar.
- Exposição auto-avaliativa: trabalha como uma consequência positiva da premissa pedagógica do trabalho em corrente. Como estamos lidando com o ambiente educativo de uma comunidade, a proximidade dos indivíduos e a constante exposição em um ambiente ordenado, educativo, conduz a processos constantes de auto-avaliação, tanto com referência aos demais componentes dos grupos de trabalho, como com relação aos princípios e valores morais cultivados pela comunidade.



- Reflexão de auto-aprimoramento: Funciona de forma combinada com a exposição auto-avaliativa, como uma causa daquele efeito. Se dá na dimensão interna do indivíduo e se refere tanto à existência individual, quanto aos resultados dos trabalhos de investigação colaborativa. Remete ao reconhecimento de novas habilidades e transformações individuais que devem ser processadas no sentido do discernimento com sabedoria.

- Sistematização de Conhecimentos: Com todos os métodos de auto-avaliação e aprimoramento, essa ação metodológica se aproxima dos métodos de ensino, por requisitar a seleção de pontos relevantes para a assimilação daqueles que acessarão o material compilado. Por isso, faz refletir, também, sobre os caminhos que facilitam a aprendizagem e sobre as ações de desenvolvimento da cognição em geral.

Conhecimento por investigação científica, habilidades por assimilação das práticas, ensino pela expressão artística e cognição e consciência pela conexão enteógena. Estes são os caminhos metodológicos de uma pedagogia psicoativa decolonial.

#### **10.4 - Avaliação dos métodos, do ensino e da aprendizagem.**

São três dimensões do campo das avaliações que precisam ser sistematizados:

Com relação à avaliação da aprendizagem, a metodologia prevê um forte trabalho de auto-avaliação. Como parâmetro balizador destes processos, temos o trabalho colaborativo, a exposição deste trabalho, e a troca de saberes com demais componentes da comunidade educativa. O trabalho encadeado de fundamentação teórica, experimentação prática e expressão coletiva, é auto-educativo, visto que o desenvolvimento de uma etapa depende da completude e qualidade da etapa anterior. Esse aspecto auto-avaliativo é recorrente nos trabalhos daimistas. Vários hinos se referem à isso com passagens do tipo: *“Cada um dá o que tem, não precisa ninguém dizer // Cada um cuida de si, eu também cuido de mim // Eu digo para os meus irmão, o valor se dá quem tem!”*. O que se processa, é que diante da condição de integração enteógena, com as condições de percepção afloradas, toda desarmonia salta aos olhos e atinge o coração. De acordo com a Consagração do Aposento, prece já referida e analisada, *“Consagro este recinto à perfeita expressão de todas as qualidades divinas que há em mim e em todos os seres”*.

Com relação à avaliação do ensino, destaca-se a gestão participativa que, mesmo incluída como conteúdo, também funciona como um instrumento avaliativo, propiciando aos próprios alunos, uma avaliação da eficácia dos processos, meios e condições de ensino. Esse auto-governo da escola, pelos alunos, obviamente mediados pelos professores, conduz à percepção do processo de ensino e, com ela a análise de potências e fragilidades. Outro fato que auxilia neste processo de avaliação do ensino, é a proximidade das famílias, uma vez que as mães e pais da comunidade estarão trabalhando nas unidades produtivas que recebem os alunos em suas pesquisas e experimentações. Com isso aliado à gestão participativa, fica aberto o acesso às correções necessárias ao processo de aprendizagem e de ensino.

Na dimensão das avaliações dos métodos, o grande parâmetro balizador é a interação com o entorno, uma vez que as atividades de pesquisa e extensão comunitária são centrais na metodologia. As publicações da imprensa escolar destinadas às comunidades do entorno são um instrumento de avaliação da saúde metodológica do sistema. Mais do que as publicações, o que verdadeiramente atestará a eficiência dos métodos é o efetivo bem-viver da comunidade educativa e o envolvimento comprometido com a conquista da autonomia material e imaterial da sua (re)existência. As atividades de saúde e atendimento à população por meio da farmácia natural e das terapias integrativas de saúde complementar, bem como as ações de formação continuada e troca de saberes com a comunidade nos permitirão uma visão global do processo e, por ela, o nível de acerto das escolhas e execuções metodológicas.

De maneira geral, a vida comunitária é auto-avaliativa por exposição. Adicionando a dimensão da integração enteógena, com a elevação dos níveis de consciência dos colaboradores na corrente de trabalho, todo o ambiente se torna educativo. Com isso, todas as expressões, ações e percepções ficam iluminadas e evidentes.

Pode-se dizer que a orientação pedagógica e o processo educativo do Santo Daime são autoeducativos como um todo, portanto, é um sistema direcionado para a percepção e ajuste de defeitos, bem como de identificação e aperfeiçoamento de qualidades.

### **10.5 - Aperfeiçoamento cognitivo a partir das avaliações**

Se a cognição se refere à capacidade de aprendizagem, sua avaliação, na Comunidade Educativa daimista, deve se balizar pelas metas de aprendizagem:

consciência verdadeira, conformação harmônica, compreensão amável e convivência justa. O nível de atendimento dessas qualidades é diretamente ligado capacidade cognitiva global da comunidade. Se há uma distância considerável dessas metas persistindo por muito tempo, algum componente do processo está desalinhado.

No entanto, um dos princípios pedagógicos, em especial, são essenciais no processo de aperfeiçoamento cognitivo a partir das avaliações, a integração enteógena. Por meio dela, se desenvolvem os saberes existenciais que direcionam para consciência verdadeira por estar integrada com a inteligência criativa que habita toda criatura, toda criação. Essa inteligência criadora que orienta a criação no sentido do bem-viver é a unidade comum que orienta a comunidade espiritualizada. A expansão da capacidade cognitiva é um princípio pedagógico daimista, isso quer dizer que o elemento didático que completa toda a estrutura do processo educativo e didático da educação daimista se encerra no princípio.

O aperfeiçoamento da cognição e, por ela, da consciência, é o elemento no qual a didática se encerra e, ao mesmo tempo, o princípio no qual a pedagogia se apoia. É a demonstração do caráter cíclico da aprendizagem daimista: instrução espiritual – colaboração fraternal – realização material – auto-avaliação individual – e, assim, sucessivamente, em revoluções harmônicas, conquistando, pela beleza da sua ecologia de saberes, as aberturas necessárias à verdadeira lapidação de nossa existência.

*27 – Diamante – Evandro Cruz*

*O meu Mestre  
Me deu uma pedra fina  
Para eu saber dar valor*

*Vou lapidando  
De um coração endurecido  
Ao polimento do amor*

*Vem do esforço  
Essa lágrima que abre  
O cristal brilhante em flor*

*Para expandir  
Sejamos aqui na Terra  
Um diamante do Senhor*



## QUARTA PARTE:

---

### CONSTRUINDO A COMUNIDADE EDUCATIVA ESPIRITUALIZADA

#### CAPÍTULO 11

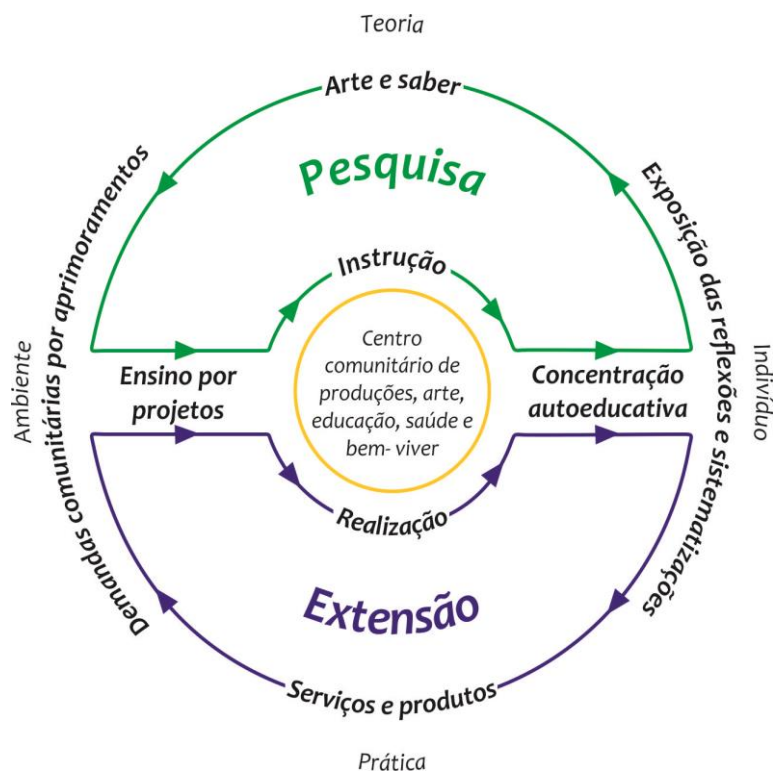
#### CONSIDERAÇÕES FINAIS E CONDIÇÕES INICIAIS.

##### 11.1 - Considerações Finais:

Neste percurso de teorizações das práticas de ensino e aprendizagem daimistas, vislumbramos os princípios pedagógicos, os processos educativos e os elementos didáticos que regem a formação de qualidades humanas a partir da consciência e da cognição expandidas. No entanto, para que seja possível tal potencialização, com ou sem o uso de psicotrópicos, é imprescindível um ambiente educativo que possibilite a conexão da corrente de trabalho ao redor da exposição sincronizada, estética e colaborativa de saberes e querereres, ancestrais e contemporâneos, buscando bem-viver.

A autoeducação enteógena derivada desse processo, transcende o individual e torna-se coletiva, pois transpõe a dimensão da existência individual e transborda para o entorno no movimento de tornar sensíveis os ensinamentos e instruções obtidos, para si e por si, para o mundo. No processo educativo psicoativado, a exposição para as comunidades externas, dos resultados das pesquisas como conteúdos instrutivos, artísticos e úteis, provoca uma reflexão no indivíduo que, além de internalizar o novo saber, passa a irradiá-lo de volta para o ambiente como um novo querer saber.

**FIGURA 25:** Fluxo de pesquisa e extensão entre a comunidade e o entorno



Fonte: CRUZ, E.C.A

O Centro comunitário de produções, arte, educação, saúde e bem-viver é o meio de viabilização educativa e pedagógica das Comunidades Educativas Espiritualizadas. Ele é o lugar do encontro dos indivíduos que compõem a corrente de trabalho com o restante da comunidade e, desta, com as demais comunidades presentes no entorno do bairro. O ponto de partida é um pedido: Dai-me! Tanto nos trabalhos espirituais, quanto na pedagogia daimista, no querer é que está a força do processo. O fragmento de um hino de Carlos Augusto Strasser evidencia este aspecto: “[...]Neste poder quero permanecer// Neste querer é que está o poder [...]” Dessa forma, nas demandas por aprimoramento da comunidade, ou seja, no querer comunitário, está o motor de desenvolvimento do processo educativo que conjuga conhecimento científico e habilidades práticas, ancestrais e contemporâneas, interagindo em uma ecologia de saberes para realização do bem-viver coletivo. A pesquisa traz do ambiente para o indivíduo, a instrução teórica entremeada pela realização prática. Desta realização colaborativa, emergem reflexões gerais e individuais, que são sistematizadas, compostas

e expostas, de maneira prática, instrutiva e artística, envolvendo o corpo, o coração, a mente, e então, a consciência.

Realizando a reflexão interna que precede a exposição desta pesquisa-ação, resgatamos os objetivos que direcionaram as investigações da tese:

**Objetivo Geral:** Sistematizar e visibilizar os princípios pedagógicos, processos educativos e elementos didáticos presentes nas práticas pedagógicas das comunidades do Santo Daime, em interação epistemológica com a educação formal.

Para alcançá-lo, depreendem-se os seguintes objetivos parciais ou específicos:

**Objetivos Específicos:** 1- Desnaturalizar as imposições exógenas da colonialidade na história das ideias pedagógicas no Brasil e sensibilizar para a (re)existência de pedagogias decoloniais nativas. 2- Identificar as estratégias daimistas de psicoativação e interação epistemológica e testá-las no âmbito da educação formal; 3- Realizar a sistematização teórica dos princípios pedagógicos, dos processos educativos e dos elementos didáticos contidos na prática educativa do Santo Daime; 4- Reconhecer as condições e habilidades necessárias à implementação de comunidades educativas psicoativadas pelo ambiente.

Visibilizando a educação formal hegemônica, no contexto contemporâneo do Brasil, como um processo pedagógico colonializado historicamente, evidenciamos as práticas educativas contidas no Santo Daime como uma pedagogia nativa, decolonial e carente de sistematizações teóricas e experimentações práticas, tanto na dimensão da formação de educadores, quanto no ensino escolar e na instrução comunitária.

Na busca por subsidiar a viabilização real do modelo pedagógico daimista, passamos a trabalhar na exposição dos Princípios Pedagógicos Psicoativos do Santo Daime, evidenciando: a Integração enteógena, a Exposição autoeducativa, a Ecologia de saberes e o Trabalho comunitário, como os princípios centrais que orientam o processo educativo intercultural, que sistematiza, estética e artisticamente, conhecimentos científicos experimentados de maneira colaborativa na construção do bem-viver e da reprodução cultural da comunidade. Composto a pesquisa, selecionamos os elementos didáticos necessários à aplicação da pedagogia daimista, revelando o centro comunitário de produções, arte, educação e saúde, como dispositivo fundamental para o funcionamento das Comunidades Educativas Espiritualizadas do Santo Daime.

Monitorando o progresso da investigação, percebe-se que o olhar das comunidades do Santo Daime para a sua dimensão pedagógica vem se sincronizando.

Mirando a organização da Vila do Céu do Mapiá / AM - central da doutrina pelo raio de expansão do Padrinho Sebastião - a irmandade da Luz da Floresta, com apoio das irmandades vizinhas, vem buscando, se constituir como uma Comunidade Educativa Espiritualizada. Um gesto feliz que comprova essa sincronia é o fato de que, nos mesmos dias em que elaboro a redação final deste estudo, aqui nos morros de Minas Gerais, um morador da Vila do Céu do Mapiá na floresta Amazônica, Sr. João Guerra, que se dedica ao manejo dos microorganismos destinados às utilizações agroecológicas da comunidade, e se auto intitula João Paz, sem ter conhecimento da realização deste trabalho, expôs, pela rede social da irmandade, o seguinte texto descrevendo o cotidiano educativo da comunidade do Céu do Mapiá:

### ***“LIVRO VIVO, TEMA TRANSVERSAL”***

*“Mês de julho recebe e entrega o tempo sem chuvas e muita sequeidão, o sol se põe deixando uma cor rosa no telão celeste, anunciando a noite. Trabalhos espirituais. Destaque para o “JUSTICEIRO”, nos 99 anos do Padrinho Wilson Carneiro e dia 20, o aniversário do Padrinho Francisco Corrente no terreiro da Jurema, luz de poucas velas e uma pequena fogueira. O som da floresta; muitos grilos, sapos e o bacurau “tu viu, tu viu”. Violões não ferem a sintonia e cantam a oração, o signo do meu estudo do aniversariante e sete estrelas do irmão Roberto Bernardo. Por fim, muita louvação com hinos e corimbas “Jurema, Jurema vem, abençoar o nosso terreiro”.*

*Mês de agosto inicia com Lua Nova e tudo vai crescente. Escola Cruzeiro do Céu prossegue em seu ritmo de turmas transversais e projetos. Maria do Socorro estudou na Escola e agora retorna com atividade do LIVRO VIVO, como Tese de Conclusão de Curso (TCC), de pedagogia na UFV. Josie traz sua turma de 4º ano e Maria Carolina do 9º ano acompanha seus estudantes ao Centro de Medicina da Floresta (CMF). Já conhecem o valor preventivo e curativo das plantas medicinais seu aproveitamento múltiplo. Agora vão processar e plantar.*

*Fazem uma roda, respiram, sentem a Floresta, cantam um hino dedicado à Lua. Gira uma conversa lembrando a influencia do nosso satélite na agricultura, na medicina, na caça, na pesca, no seu brilho, na sua poesia.*

*Grupo volta a se reunir para plantar as estacas cuidadosamente preparadas pelo Pedro Vicente, nos “tubetes” preparados pelos meninos.*

*Dois grupos se dividem. Um grupo vai conhecer compostagem, seus vários estágios, a ação dos micro-organismos, o trabalho da natureza na transformação da matéria orgânica. Por fim, peneram uma boa parte de terra preparada para encher os “tubetes”. O outro grupo ajuda na colheita de carmelitana, no desfolhamento das hastes; produzindo uma bacia grande de folhas, da qual pode ser destinada aos chás ou as extrações de óleos essenciais e derivados.*

*A avaliação está na imediata mudança de comportamento, na atenção, na participação e compreensão. Um dos meninos menores e mais inquietos, foi, em tudo, o mais dedutivo e deu a melhor definição, ao dizer que, compostagem é a arte de misturar folhas capins com estrume pra virar terra.*

*O conhecimento compartilhado ainda vai render muitas aulas de ciências, geografia, religião, astronomia, matemática, comunicação e expressão e arte. “Firmei me no sol e na lua...”.*

*Continuando as vitórias desta, vamos ainda no CMF. Curso de Florais e Espargeria. Maria Alice e Mariana conseguem recursos e trazem painéis, frascos, extratores, destiladores e o curso de espargeria, que é a arte de extrair tudo que é divino e da pureza da natureza. Conhecendo os vegetais, extraindo óleos essenciais, álcoois, hidrolatos, fermentos, desenvolvimentos diversos. Arte que os anjos confiaram aos sacerdotes egípcios e depois revelado a Paracelso, o grande pai da alquimia e médico da caridade. Nana, a professora, muito se dedicou e capacitou Mariana, Maria Rosa, Taís e Maíra que vão acrescentando saberes e conhecimento, no caminho da cura sustentável.*

*Participação das mulheres está em tudo. Dona Regina Pereira, organiza a cozinha geral. Que, desde o começo com o Padrinho Sebastião, a cozinha geral é a peça ou a engrenagem básica para a organização comunitária apoiando os mutirões, as reuniões, as festas. Atualmente dá apoio não só aos mutirões como trabalhadores das obras em andamento da igreja do plano de manejo, dos eventos. Cerca de 40 mulheres fazem rodízio de trabalho em três turnos diários, garantindo sua ocupação e renda.*

*Na Santa Casa, também, dona Maria Corrente garante apoio aos mutirões, eventos e, sopas e chás nos finais de hinários e concentrações. Se garantindo com coletas e doações, trabalhando com coletas e doações e trabalho voluntário.*

*Muitos outros setores estão com a presença das mulheres em sua organização: Jardim da Natureza, Santa Casa, empreendimentos sustentáveis, projetos,*



*eventos, festas e, no dia dos Pais, estarão lá estudando os conselhos do Padrinho no Justiceiro.*

*Vem aí o encontro das mulheres da floresta. O EMFLORES. Eventos serão realizados no Céu de Maria, São Paulo. Uma equipe de mulheres, liderada pela Madrinha Silvia e formada pela d. Albertina, Maria Alice Nascimento, Soloína, Guaraciara e as moças Anamélia e Ana Kédliá (representando o Canal Jagube) estará renovando esperanças, encorajando o crescimento da comunidade do Padrinho Sebastião, reforçando sua bandeira. Ele que ensina o respeito à mulher “olhem bem pra sua casa, veja o símbolo da Virgem Maria”, em seu tempo, em sua organização comunitária, liderou o GTM (grupo de trabalhos maneiros), 12 mulheres, com suas enxadas marcadas participavam da capinas, limpezas do mato, plantios, colheitas, processamentos, cozinha geral, doces e festas.*

*Com certeza, Padrinho está contente, cada vez mais, dando passos em sua organização com a emancipação de mulheres, homens e da Comunidade. Madrinha Rita é a baliza principal, ela está ligada em todas e todos e não se esquece do Mestre de Obras que tudo lidera, compreende e incentiva.*

*Agosto de 2019*

### ***João Paz – “A Nave espacial”***

Livro Vivo é o nome de um projeto que acontecia na escola Cruzeiro do Céu, na Vila do Céu do Mapiá, e que vem sendo regatado hoje pelas professoras e professores da escola. O projeto consiste na sistematização do conhecimento adquirido na comunidade por meio de arte, jornais e livros didáticos. Na época em que foi implementado no passado (início dos anos 2000), o projeto conjugava, para além da produção do material artístico-didático, uma escola orientada pela união de saberes científicos diluídos nas realizações comunitárias. De acordo com a narrativa de João Paz, tanto a cozinha comunitária quanto o Centro de Medicina da Floresta, caminham juntos com a escola no processo educativo.

A união entre a educação e a saúde, na busca pelo bem-viver comunitário, é uma marca da pedagogia daimista. A sistematização do conhecimento adquirido a partir da intercessão dos conteúdos científicos com as realizações comunitárias, propicia o resgate de conhecimentos ancestrais, sua adequação aos contextos contemporâneos e a (re)existência de tecnologias de autonomia, bem-viver comunitário e instrução enteógena.

[...]  
*A Doutrina é verdadeira*  
*O Santo Daime em tudo se soma*  
*O Mestre é o de Nazaré*  
*E o mistério é da Amazônia*



O Santo Daime em tudo se soma. No universo dos hinos, essa é uma das demonstrações mais visíveis da interculturalidade daimista. Exercitando essa capacidade, na intenção de colocar em prática a sistematização teórica realizada, nos perguntamos sobre quais são as habilidades que precisamos obter para isso, e dessa reflexão, depreendemos que é necessária a elaboração do detalhamento das relações dos conteúdos específicos, exigidos pelas legislações, com as oficinas de produção comunitária e como dos projetos de pesquisa orientados pelas demandas da extensão.

Percebemos, também, uma grande aproximação com diversos aspectos das pedagogias Freinet, Montessori, Steiner e Paulo Freire; mais especificamente, será válido trazer contribuições da pedagogia Waldorf, de Rudolf Steiner, no tratamento da dimensão da existência individual, sua composição e suas fases de desenvolvimento, e no entrelaçamento entre a arte e o conhecimento. De Maria Montessori, a orquestração dos ambientes como espaços de colaboração expositiva e de experiências autoeducativas, capazes de estimular a autonomia e a consciência. De Célestin Freinet, o mecanismo escolar com oficinas de produção comunitária que aprimoram o bem-viver comunitário e expõem suas descobertas por meio da imprensa escolar. E de Paulo Freire, que traz a dimensão revolucionária da libertação social por meio de uma educação contextualizada ao universo temático dos educandos.

## **11.2 - Condições iniciais:**

Refletindo sobre as transformações necessárias à implementação da Comunidade Educativa, a questão central é a aquisição do terreno para a instalação do Centro comunitário de arte, produções, educação e saúde, ou seja, um centro comunitário de instruções e provisões. No entanto, seguindo o plano de ações do planejamento estratégico da irmandade, as atividades de reforço de estudos, contra-turno escolar, colônia de férias, cursos de bioconstrução e de farmácia natural,

começaram a ser oferecidos na casa de uma das irmãs da corrente. Para que a comunidade se plenifique com toda a irmandade exclusivamente envolvida, também é necessário transformar as relações sócio-econômicas das famílias que compõem a comunidade, caminhando no sentido de reduzir as trocas externas e amplificar as trocas internas do grupo.

Há também sobre este trabalho de sistematização da pedagogia daimista, uma expectativa de colaborar para a formação de educadores daimistas que possam implementar os princípios pedagógicos psicoativos em suas comunidades. Nessa esfera da formação de professores, também é válido ressaltar, que existem contribuições significativas, principalmente em termos de métodos, que a pedagogia daimista pode oferecer para as práticas de ensino em geral.

Re-admirando todo o processo, seria esperado dizer que a educação do Santo Daime é estruturada a partir de uma pedagogia alternativa. No entanto, o termo “alternativo”, vem do Latim – *alternativus* - tendo – *alter* -, como “outro” e, - *nativus* -, como “o que nasceu no lugar”. Decodificamos, etimologicamente, portanto, “alternativo” como algo que nasceu em outro lugar. Baseados na raiz desta significação, percebe-se que a pedagogia daimista, por ser brasileira, não é alternativa, mas sim, uma pedagogia nativa; “própria do lugar que nasce”, “que nasce com o indivíduo”, “que se encontra na natureza em estado puro”, “ que se refere aos povos nativos”. Uma pedagogia nativa, inata, natural, e do nativo.

Novamente, do Latim, temos em – *activus* -, de – *actus* -, “algo feito”, de – *agere* -, “agir, realizar, fazer, colocar em movimento”. Portanto, a pedagogia daimista, além de nativa, é também uma pedagogia na ativa; ou seja, que se refaz enquanto se faz, (re)existindo, decolonialmente ao combinar, tanto na instrução espiritual, quanto na realização material, a aprendizagem científica com o ensino prático; buscando, pela ecologia de saberes, o bem-viver comunitário.

Buscando o discernimento com sabedoria a respeito de todo o movimento desta pesquisa-ação, evidenciamos que as estratégias educativas contidas no Santo Daime, capazes de auxiliar na construção de uma pedagogia brasileira e decolonial, são: a psicoativação, o trabalho sincronizado, a ecologia de saberes e a realização do bem-viver comunitário. São estes os dispositivos que permitem a (re)existência permacultural, autônoma e livre da pedagogia nativa e intercultural do Santo Daime.

O processo educativo dessa pedagogia traz como metas centrais: o desenvolvimento da consciência verdadeira, da sincronia harmônica, da compreensão

amável e da convivência justa. Nessa direção, a pedagogia daimista se apresenta como caminho educativo brasileiro que conduz a uma sociedade tecida por Comunidades Educativas Espiritualizadas, integradas ao criador e a toda criação, no mais firme propósito do futuro e da felicidade.

Psicoativação, trabalho, ecologia de saberes e realização comunitária do bem-viver – consciência, sincronia, compreensão e convivência. Observando os princípios pedagógicos, as estratégias de ensino, as metas de aprendizagem e as finalidades educativas do Santo Daime, sempre se pronunciam quatro dimensões: o indivíduo (interno), o coletivo (ambiente), a instrução (teórica) e a provisão (prática).

No entanto, segundo Maturana (PELLANDA, 2009), como a educação é integração, e a cognição é movimento; o foco da pedagogia daimista não se conserva sobre uma das quatro dimensões específicas, mas sim no fluxo entre elas; é integração e movimento. Como se trata de um processo educativo cíclico, o movimento cognitivo produz uma força centrífuga que acaba por empoderar as bordas do sistema, que gravitam ao redor de valores coletivamente construídos. Ou seja, o empoderamento centrífugo em direção das bordas do sistema, gera uma força de esvaziamento do centro. Essa dinâmica faz das comunidades educativas espiritualizadas, organizações de centro vazio onde não há concentração centrípeta de poder, isso quer dizer, que não há atuação de forças de fora para dentro, mas sim, do indivíduo para o ambiente. Com os valores coletivos no centro e o movimento integrando as bordas, o centro é livre e a força vem de dentro para fora.

Segundo a dimensão enteógena da pedagogia em exposição, uma existência individual que consegue “esvaziar o seu centro”, abre espaço para que as qualidades divinas que estão no ambiente o preencham, nele fiquem armazenadas e dele se irradiem, constituindo elos de fraternidade universal. Ou seja, psicoativando-se e sentindo Deus dentro de si (enteógeno), é possível se religar, por Deus, a toda criação que traz Deus dentro de si, estabelecendo uma rede sensível e interconectada. Quando reconhecemos o poder criativo por toda a extensão do sistema, identificamos uma parcela do criador em cada criatura e assim, criamos amor pela criação. Esse amor pelo criador, que está dentro de mim e em todas as coisas, é enteógeno e altamente educativo, visto que integra o indivíduo ao meio e motiva a realização material do bem-viver, que, por sua vez, demanda os processos de instrução e assimilação de novos conhecimentos dando continuidade ao processo autoeducativo.

Por fim, estes princípios pedagógicos da integração enteógena, da exposição autoeducativa, da ecologia de saberes e do trabalho comunitário, são úteis para a prática educativa daimista, mas também se destinam à implementação em outros meios educativos. A apropriação das ferramentas que essa pedagogia possui, por parte de professores que não são daimistas e a aplicação das mesmas em outros contextos, valoriza a diversidade e semeia saberes nativos, colaborando para a liberdade decolonial que os contextos contemporâneos da educação brasileira colonializada demandam.

### **18 – RECEBI A INSTRUÇÃO**

*(Instrução – Lúcio Mórtimer)*

*Do meu Mestre eu recebi a instrução  
E prometo ser fiel eternamente  
Com vigor seguirei nessa missão  
Consagrando sempre Deus em minha mente*

*Me ajude minha mãe imaculada  
Nessa vida todos temos que lutar  
Peço força pra vencer minha jornada  
E ter brilho quando for me apresentar*

*Neste mundo que riqueza já herdamos  
Isto eu digo e ninguém pode duvidar  
O cantar mais lindo nós cantamos  
Quando estamos unidos a Deus louvar*

*Só nos resta é cultivar este ensino  
Com firmeza e com amor no coração  
Que o dom dessa cantar é do Divino  
E o nosso Mestre está presente no salão.*



## REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, M. B. B. *ABC do Santo Daime*. 21º ed. ed. Belém: EDUEPA, 2007.
- ALBUQUERQUE, M. B. B. *Epistemologia e saberes da Ayahuasca*. 22 ed. ed. Belém: EDUEPA, 2011.
- ALONSO, M. *Formar professores para uma nova escola*. In: QUELUZ, A. G. O trabalho decente: teoria & prática. São Paulo: Pioneira, 1999.
- AMORIM, C. Diretora do Instituto Paulista de Déficit de Atenção fala sobre TDA & TDAH. *Jornal do Brasil*, 28 Junho 2011. Disponível em: <[www.faacz.com.br/./o\\_uso\\_da\\_ritalina\\_no\\_meio\\_escolar.pdf](http://www.faacz.com.br/./o_uso_da_ritalina_no_meio_escolar.pdf)>. Acesso em: 17 Maio 2018.
- AULETE, C. *Dicionário Contemporâneo da Língua Portuguesa*. 3º ed. ed. Rio de Janeiro: Delta S.A., v. IV, 1974.
- BAETA NEVES, L. F. *O combate dos soldados de Cristo na terra dos papagaios*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1978.
- BALLESTRIN, L. América Latina e o giro decolonial. *Revista Brasileira de Ciência Política*, Brasília, v. 11, p. 89-117, Maio - Agosto 2013.
- BASTOS, E. P. *Casos do Prof. Pável - Reflexões de vida*. 1º ed. ed. Juiz de Fora: Instituto Maria, 1987.
- BEZERRA, A. C. A.; LOPES, J. J. M.; FORTUNA, D. *Formação de professores de Geografia*. 1º ed. ed. Niterói: EDUFF - , v. 10, 2015.
- BOSI, A. *Dialética da Colonização*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
- BRONW, R. M. *Sudden Death*. Nova Iorque: Bantam Books, 1983.
- BUSNELLO, F. B.; SCHAEFER, L. S. H.; KRISTENSEN. Eventos Estressores e Estratégias de Coping em Adolescentes: Implicações na aprendizagem. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE) Ano 13 - Volume 12*, p. 315-323, 2009.
- CAPRA, F. *A teia da vida: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos*. 1º. ed. São Pauo: Pensamento - Cultrix Ltda, v. 10, 2006.
- CFP, C. F. D. P. *Subsídios para a campanha - Não à medicalização da Educação -*. XV Plenário do Conselho Federal de Psicologia. São Paulo: CFP. 2012. p. 22.
- CROFT, J. *Introduction to the organisation an running of an Outrageously Successful Project*. Gaia Foundation of Western Australia. Sidney, AUS, p. 25. 2009. (Fact Sheet#6).

DEBUS, M. (. ). *Manual para excelência en la investigación mediante Grupos Focales*. Pennsylvania: Needham Porter Novelli, 1988.

ESTEVE, J. M. *O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores*. São Paulo: EDUSC, 1999.

FRANCO, LIBÂNEO & PIMENTA. Elementos para a formulação de diretrizes curriculares para cursos de Pedagogia. *Caderno de Pesquisa*, On Line, v. 37, n. nº 130, p. 35, Jan - Abr 2007.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido 12ªed*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. 1º ed. ed. São Paulo: Paz e Terra, v. 1, 1996.

GALLO, S. *Eu, o outro e tantos outros: educação, alteridade e filosofia da diferença*. Campinas: UNICAMP, 2014.

GAZZANINGA, M. S.; HEATHERTON, T. F. *Ciência Psicológica: Mente, Cérebro e comportamento*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

HAGEMEYER, R. C. C. Dilemas e desafios da função docente na sociedade atual: os sentidos da mudança. *Educar*, p. 67-85, 2004.

IBGE. *Acesso à internet e à televisão e posse de telefone móvel celular para uso pessoal: 2016*. Rio de Janeiro: IBGE, 2018.

JORNAL-DO-CÉU. *Projeto AMAGALIA no Mapiá*. Associação de Moradores da Vila Céu do Mapiá. Pauni, p. 17. 2013.

KIND, L. Notas para o trabalho com a técnica de grupos focais. *Psicologia em Revista*, Belo Horizonte, v. v.10, n. n.15, p. 124-136, Jun 2004.

LABATE, B. C. *A reinvenção do uso da Ayahuasca nos centros urbanos*. São Paulo: Mercado das Letras, 2004.

LEFF, E. *Saber Ambiental: sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder*. 11 ed. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

LINHARES, S.; GEWANDSZNAJER, F. *Biologia Hoje - Citologia, Histologia e Origem da Vida - Vol. I*. São Paulo: Ática, 1997.

MACRAE, E. *Guiado pela Lua*. São Paulo: Brasiliense, 1992.

MACRAE, E.; MOREIRA, P. *Eu venho de Longe*. Bahia: UFBA, 2011.

MALDONADO-TORRES, N. *Sobre la colonialidad del ser, contribuciones al desarrollo de un concepto*. In CASTRO-GOMEZ, Santiago. *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre, 2007.

- MANACORDA, M. A. *História da Educação*. São Paulo: Cortez, 1989.
- MIGNOLO, W. *Histórias Globais / Projetos Locais. Colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.
- MIGNOLO, W. La opción decolonial: desprendimiento y apertura. Um manifesto y un caso. *Tábula Rasa*, p. 243-282, 2008.
- MORTIMER, L. *Nosso Senhor Aparecido na Floresta*. São Paulo: Céu de Maria, 2001.
- OLIVEN, R. G. Cultura e Modernidade no Brasil. *São Paulo em Perspectiva*, São Paulo, 2001.
- PORTO-GONÇALVES, C. W. Entre América e Abya Yala – tensões de territorialidades. *Desenvolvimento e Meio Ambiente*, n.20, p. 25-30, 2009.
- QUIJANO, A. *Colonialidad del poder e Clasificación social*. In: In CASTRO-GOMEZ, Santiago. El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre, 2007.
- REHEN, S. K. Short term changes in the proteome of human cerebral organoids induced by 5-MeO-DMT. *Scientific Reports*, On line, 09 October 2017. 13.
- RIBEIRO, D.; MOREIRA NETO, C. D. A. *Dom João III e o Regimento de 1549*. in: A fundação do Brasil. Petrópolis: Vozes, 1992.
- SANTOS, B. S. *Um discurso sobre as ciências*. Porto: Edições Afrontamento, 1988.
- SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Edições Almedina, v. 80, 2009. 5-10 p.
- SARTRE, J. P. *O Ser e o nada*. 7º ed. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.
- SASE/MEC. *Planejando a próxima década - Conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação*. Brasília: MEC, 2014.
- SAVIANI, D. A função docente e a produção do conhecimento. *Educação e Filosofia*, São Paulo, v. 21/22, p. 127-140, Jan - Dez 1997.
- SAVIANI, D. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 4º ed. ed. Campinas: Autores Associados Ltda., 2013.
- SILVA SÁ, D. B. G. Ayahuasca, a consciência da expansão. *Crime, Direito e Sociedade*, Rio de Janeiro, v. Ano 1, n. Vol.2, p. 145-174, Jul-Dez 1996.
- WALSH, C. O. *Pensamiento crítico y matriz (de)colonial. Reflexiones latinoamericanas*. Quito: Ediciones Abya-Yala, 2005.
- WALSH, C. O. *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Quito - Equador: Ediciones Abya-Yala, 2017.
- WOLTON, D. *Pensar a Comunicação*. Algés: Difel, 1999