



CULTURA
ACADÊMICA
Editora



Amanda Veloso

A FILOSOFIA E SEU ENSINO PODEM COLABORAR PARA ADIAR O FIM DO MUNDO?

O livro apresenta uma dura crítica ao cânone e à tradição de um ensino de filosofia que, historicamente, tem fomentado o epistemicídio, silenciando, desqualificando e invisibilizando saberes não eurocentrados, brancos e heteropatriarcais e, com isso, hierarquizando e excluindo seres, saberes, sabores e filosofares, na linguagem própria que a obra cria e fomenta. Esse contexto alimenta a colonialidade na qual vivemos, em especial no território brasileiro, com as marcas que permanecem mesmo após a dissolução dos processos de efetiva colonização, mantendo a dependência e a exclusão de gênero, raça, classe e sexualidade. A partir da leitura e apropriação do texto de Amanda Veloso, outros caminhos e possibilidades para o ensino de filosofia podem ser abertos, em especial na experiência atual de reformas da educação básica, que fragilizam a presença e a manutenção da filosofia, seus conhecimentos e as habilidades que desenvolve com as/os educandas/os em fase de formação.

O livro adota metáforas que aproximam o ensino de filosofia à natureza, trazendo a importância de um sentir-pensar integrado, esgarçando as hierarquizações entre os seres, explodindo qualquer viabilidade para o projeto colonial-capitalista-industrial-heteropatriarcal-urbanizado da modernidade europeia e sua pretensão de domínio via racionalidade instrumental. Ao contrário, o texto valoriza o solo, as raízes, fungos, bactérias, ervas, cipós e seus nós – nós que estruturam o conhecimento, nós que trazem a emergência dos sujeitos coletivos.

A obra *A filosofia e seu ensino podem colaborar para adiar o fim do mundo?* faz-nos olhar crítica e propositivamente a docência e o ensino e a aprendizagem da filosofia, em especial na educação básica, colocando em xeque a nossa prática. Ao confrontá-la com o que há de mais relevante na vida e suas potências, este livro nos oferece caminhos vitais para outros modos de fazeres e saberes filosóficos que nutram o mundo e a diversidade de existências.

JOANA TOLENTINO BATISTA

**A FILOSOFIA E SEU ENSINO PODEM COLABORAR
PARA ADIAR O FIM DO MUNDO?**

Amanda Veloso Garcia

Amanda Veloso Garcia

**A FILOSOFIA E SEU ENSINO PODEM COLABORAR PARA
ADIAR O FIM DO MUNDO?**

Marília/Oficina Universitária

São Paulo/Cultura Acadêmica

2021



**CULTURA
ACADÊMICA**
Editora

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS – FFC
UNESP - campus de Marília

Diretora

Dra. Claudia Regina Mosca Giroto

Vice-Diretora

Dra. Ana Claudia Vieira Cardoso

Conselho Editorial

Mariângela Spotti Lopes Fujita (Presidente)

Adrián Oscar Dongo Montoya

Célia Maria Giacheti

Cláudia Regina Mosca Giroto

Marcelo Fernandes de Oliveira

Marcos Antonio Alves

Neusa Maria Dal Ri

Renato Geraldi (Assessor Técnico)

Rosane Michelli de Castro

*Conselho do Programa de Pós-Graduação em Educação -
UNESP/Marília*

Graziela Zambão Abdian

Patrícia Unger Raphael Bataglia

Pedro Angelo Pagni

Rodrigo Pelloso Gelamo

Maria do Rosário Longo Mortatti

Jáima Pinheiro Oliveira

Eduardo José Manzini

Cláudia Regina Mosca Giroto

Auxílio N° 0798/2018, Processo N° 23038.000985/2018-89, Programa PROEX/CAPES

*Ficha catalográfica
Serviço de Biblioteca e Documentação - FFC*

-
- G216f Garcia, Amanda Veloso.
A filosofia e seu ensino podem colaborar para adiar o fim do mundo? / Amanda Veloso
Garcia. – Marília : Oficina Universitária ; São Paulo : Cultura Acadêmica, 2021.
496 p.: il.
Inclui bibliografia
ISBN 978-65-5954-183-6 (DIGITAL)
ISBN 978-65-5954-182-9 (IMPRESSO)
DOI: <https://doi.org/10.36311/2021.978-65-5954-183-6>
1. Filosofia - Ensino. 2. Filosofia – América latina. 3. Ecologia - Filosofia. 4.
Descolonização. I. Título.

CDD 370.1

Copyright © 2021, Faculdade de Filosofia e Ciências



Associação Brasileira de
Editoras Universitárias
Cultura Acadêmica é selo editorial da Editora UNESP
Oficina Universitária é selo editorial da UNESP - campus de Marília

A todas vítimas e afetados pela pandemia de Covid-19 e às populações que sobrevivem há séculos às necropolíticas hegemônicas.
Aos nossos parentes humanos e mais que humanos nesses tempos urgentes.
Às bactérias, fungos, ervas, cipós, árvores e solos companheiros que nos dão vida, energia, pensamentos e nos com-põem de muitas formas.

Agradecimentos

A proposta que trago neste texto deve muito à convivência, e todo aprendizado proporcionado por ela, com o Prof. Rodrigo Pelloso Gelamo. A sua orientação acolhedora de diferenças, expressa na convivência de por enquanto onze anos de diálogos, possibilitou escrever estas páginas, pois nada disto não poderia ser pensado sem o espaço proporcionado por esta orientação. O Prof. Rodrigo, por sua natureza acolhedora de divergências, expressa a proposta que trazemos aqui, e, por isso, é o grande responsável por sua existência. Muito obrigada por tudo!

Agradeço também à minha família por sempre incentivar, especialmente à minha mãe Angela Elisa de Cássia Veloso Garcia por me ensinar o potencial de ser educadora, a meu pai Flávio Henrique Garcia por compartilhar comigo o amor pela natureza, a meu irmão Luis Eduardo Veloso Garcia por desde sempre me provocar a pensar o mundo de uma maneira mais sensível, e a meu irmão Vinicius Veloso Garcia por todo o suporte. Muito obrigada pelo apoio Monica Veloso de Godoi, Aline Veloso de Godoi, Silvano Matos Pereira e Angelina Veloso de Godoi.

Agradeço ao *Grupo de Estudo e Pesquisa sobre o Ensino de filosofia* (ENFILO), especialmente ao amigo Augusto Rodrigues, que teve contribuições durante todo o percurso de pesquisa. Também agradeço a Renato de Oliveira Pereira, Joaquim Felipe Mourão, José Roberto Sanábria e Daniel Salésio Vandresen que leram e ajudaram a pensar este texto.

Muito obrigada às companheiras e companheiros do IFRJ, estudantes e servidores, a quem agradeço por grande parte das reflexões que compartilho e principalmente por toda a força que possibilitam no cotidiano. Um agradecimento especial aos/às amigos/as do *Grupo Interdisciplinar de Pesquisas e Práticas em Educação* (GIPPEd), do *Núcleo de estudos afro-brasileiros e indígenas* (NEABI) e do *Núcleo de estudos de gênero e diversidade sexual* (NUGEDS).

Agradeço pela parceria e amizade fértil de divergências de Roberto César Alves da Silva, Iraceles Ishii, Vinicius França de Sene, Eliton Dias, Mariana Vitti, Edilene de Souza Leite, Silmara Cristiane Pinto e Sara Morais da Rosa.

Agradeço aos Profs. Wanderson flor do nascimento e Alonso Bezerra de Carvalho pelas enormes contribuições durante a qualificação e a defesa deste texto. Agradeço às Profas. Joana Tolentino e Maria Eunice Quilici Gonzalez pelas contribuições na defesa. Cada um/uma com muita generosidade possibilitou não apenas um texto com menos falhas, mas também mudanças profundas em minha atuação docente através de seu exemplo como educadores/as! Agradeço também aos Profs. Genivaldo de Souza Santos, Sinésio Ferraz Bueno e Alik Wunder, suplentes desta banca, mas que têm contribuições para além deste texto.

Agradeço à Renata Gelamo e Iraceles Ishii pelas imagens que estão no texto e que conseguiram expressar minha percepção sobre a existência, e à Haydée Nascimbeni Rodrigues pela cuidadosa e generosa revisão deste texto.

Por fim, agradeço à CAPES que financiou o momento inicial desta pesquisa, bolsa sem a qual certamente não teria sido possível me dedicar a um doutorado.

“O futuro não demora.” (Baianasystem, música “Fogo”, 2020)

“Que essa merda toda vire adubo.” (anônimo)

“Temos que parar de nos desenvolver e começar a nos envolver.” (Ailton Krenak, 2020b, p. 24)

Sumário

Introdução.....	13
Capítulo 1 – Políticas do ensino de filosofia: em que <i>solo</i> pisamos?.....	33
Apresentação.....	34
1.1 Aspectos de ser estudante	34
1.2 Aspectos de ser docente.....	46
1.3 Modelo de educação dominadora: currículo e experiência.....	57
1.4 Filosofia e seu ensino no Brasil.....	73
Capítulo 2 - Na <i>árvore</i> do pensamento filosófico: raízes do universo narcisista	97
Apresentação.....	99
2.1 Raízes coloniais: a construção hierárquica das diferenças como desigualdades naturais.....	99
2.2 Raízes patriarcais: a invenção do gênero	125
2.3 Raízes especistas: o excepcionalismo europeu e a coisificação.....	139
2.4 Raízes monoculturais: controle e eliminação das diferenças em prol de um mundo capitalista	157
2.5 Raízes logocêntricas: a “alucinação narcisista”	179
Capítulo 3 - Nas <i>ervas</i> do pensamento filosófico: rizomas antinarcísicos.....	201
Apresentação.....	203
3.1 Devir <i>erva-daninha</i> : diferenças como potencial	204
3.2 Rizomas do ser.....	225
3.3 Ecologias nas costuras do mundo: para além do discurso do desenvolvimento sustentável	244

3.4 <i>Ervas</i> dos saberes	270
Capítulo 4 - Nas <i>bactérias</i> e <i>fungos</i> do pensamento filosófico: decomposição da alucinação narcisista.....	289
Apresentação.....	290
4.1 Nas costuras entre mundos	291
4.2 Alianças entre mundos mais que humanos	311
4.3 Nos <i>micélios</i> do fazer mundos.....	325
4.4 <i>Devir simpoiético</i> para uma <i>cosmopercepção</i> sobre o conhecimento de si e do mundo.....	351
Capítulo 5 – Nós do filosofar: <i>com</i> -posições <i>cosmopolíticas</i> para adiar o fim dos mundos	375
Apresentação.....	376
5.1 Ecologias da existência: <i>devir cipó</i>	377
5.1.1 <i>Nós</i> do pensamento: aspectos de uma possível ecologia da mente	379
5.1.2 <i>Nós</i> dos saberes: aspectos de uma possível ecologia das epistemologias, sabores e filosofares.....	407
5.1.3 <i>Nós</i> dos mundos: aspectos de uma possível eco-ontologia social e planetária.....	430
Considerações Finais	455
Referências	467
Sobre a autora	495

Prefácio

Uma *ecosofia* das relações: e se a filosofia pudesse adiar o fim dos mundos?

Tenho dificuldades de escrever prefácios. No caso deste primeiro livro da Amanda, minha tarefa torna-se ainda mais difícil, porque o texto conta com a magia suficiente para encantar o leitor e, seguramente, com uma potência de pensamento que vai incomodar a muitos. Isso, em si, já tornaria um prefácio, além de tudo, desnecessário e inconveniente. Desse modo, as palavras que se seguirão dizem menos sobre o livro do que deveriam. Afinal, o que eu poderia dizer de um livro cujas intensidades e pensamentos se dizem por si mesmos? Nada. Sinto-me um *infans*, sem palavras para expressar. Mesmo assim, vou ensaiar algumas palavras, ainda que desnecessárias, na tentativa de encontrar um sentido para aquilo que o livro move em mim. Por isso, esse prefácio será muito mais um grito, ou um sussurro.

Normalmente nos prefácios, assim como na filosofia (ou especialmente na filosofia), escrevemos sobre os livros e os interpretamos; lançamos luz sobre seus aspectos e antecipamos aquilo que o leitor encontrará neles. Como se sabe, o objetivo do prefácio é escrever *sobre* o livro, e *escrever sobre* algo é uma técnica que a filosofia acadêmica nos ensina

<https://doi.org/10.36311/2021.978-65-5954-183-6.p13-22>

muito bem. Por isso, em tese, não deveria haver dificuldades em escrever um prefácio.

No caso do livro da Amanda, *escrever sobre* ele é um desafio quase intransponível, pois, como escrever *sobre* um livro cuja concepção de filosofia não se restringe à escrita? Teríamos de *escrever sobre* algo que não aceita que sobre ele se escreva. Eis o nó. A saída talvez seja relatar uma experiência. Por outro lado, discorrer sobre a experiência de pensamento da Amanda é algo muito complexo, uma vez que seus caminhos na filosofia não são retilíneos. Ao contrário, percorrem trilhas estreitas, entram em cavernas obscuras, saltam de penhascos, apoiam-se na areia movediça, e, especialmente, não têm um "filósofo de estimação". Amanda tampouco quer fazer a interpretação de algum filósofo. Isso torna as técnicas que aprendemos de *escrever sobre*, de analisar e interpretar textos insuficientes para tal.

Por outro lado, os problemas que a Amanda coloca são como teias repletas de injunções problemáticas, forçando-nos a percorrer os caminhos por ela cartografados com muito cuidado, levando-nos a experiências-limite. Muitas vezes isso se dá com a iluminação de uma lamparina para não ofuscar, com o excesso de luz, as nuances de seu pensamento, o que torna a tarefa de interpretar, narrar ou comentar, impossível. Nesse sentido, a possibilidade que encontrei de me relacionar, simultaneamente, com seu livro e com suas experiências, foi o testemunho.

Testemunhei esse acontecimento e vou inventar uma forma de expressar, do meu modo, aquilo que vivi com a Amanda. Vou dizer, então, aquilo que vivemos juntos nessa jornada e durante o tempo em que tive a oportunidade de trilhar, junto a ela, um caminho. Digo isso porque certamente este livro se iniciou antes de nos encontrarmos e continua a ser

escrito depois de a Amanda tê-lo submetido a análise. Além do mais, há de se considerar que nenhum livro diz tudo o que o seu autor gostaria de ou teria a dizer.

Penso que o livro da Amanda diz muito, mas, ao mesmo tempo, diz muito pouco de tudo o que teria a dizer. Assim, essas páginas que se seguem ao prefácio expressam apenas alguns vestígios da filosofia e da vida filosófica vivida pela autora. São apenas rastros de alguns dos muitos caminhos trilhados e de experiências vividas. É aquilo que se vê quando se lança um olhar sobre os ombros, para um passado, para as marcas deixadas pelo caminho. Meu privilégio foi ter podido fazer parte de alguns desses momentos quando pudemos caminhar juntos, muitas vezes em silêncio, outras, provocando-nos mutuamente e em raros momentos concordando sobre algo. Isso tornou nossos encontros povoados de dissenso e nos ajudou a ter de deixar de lado alguns dos valores que carregamos desnecessariamente.

Uma noção que qualifica nossa relação de amizade no pensamento é o desafio. Desafiemo-nos mutuamente desde 2010, quando a conheci em um processo seletivo do PIBID. Ela não se tornou minha orientanda nesse projeto, mas, daquele momento em diante, nossas vidas se cruzaram e vivemos uma intensa relação marcada por provocações, e foram muitas, mas especialmente por partilha de pensamentos, quase nunca de forma pacífica. Nesses onze anos de convívio, nossos pensamentos foram mutuamente violentados pelos signos que trazíamos à nossa relação. Acredito que em três momentos nossa caminhada foi mais intensa. O primeiro foi quando trabalhamos juntos em dois projetos que se complementavam: o PIBID, que buscava olhar para a escola e encontrar os limites e as possibilidades de ensinar a filosofia no Ensino Médio, por meio do *São Paulo faz Escola*; o projeto que tinha como temática o ensino

da filosofia em espaços não formais e que procurava trabalhar com adolescentes da *Fundação Casa*. Nesse contexto pudemos nos problematizar, confrontar e ver a que ponto trazíamos em nossos corpos os processos de institucionalização escolar. O segundo momento foi quando ela se tornou supervisora dos bolsistas do PIBID e tivemos a oportunidade de conversar muito sobre as condições institucionais do ensino da filosofia nas escolas e atualizar as intensidades e experiências dos projetos anteriores. E, finalmente, em sua pesquisa de doutorado, que tive a satisfação de acompanhar e com ela aprender muito sobre possibilidades de costurar todas essas experiências para poder pensar o ensino de filosofia e a possibilidade de adiar o fim do mundo. Poderia acrescentar a essa lista ainda um quarto momento, em que tivemos a oportunidade de aprender aquilo que outros seres vivos podem oferecer e viver a experiência que extrapola a cognição feita por um sujeito centrado em um *Eu*. Essa experiência-pensamento ajudou a *segurar o céu* sobre nossas cabeças enquanto procurávamos traduzir isso para, quem sabe, fazer sentido aos outros.

Acho que nenhum de nós ensinou nada ao outro, mas aprendemos muito juntos, especialmente a conviver. O lugar onde tudo isso se iniciou foi a criação do *Grupo de estudos e pesquisa em ensino da filosofia* (ENFILO) por insistência do grupo de estudantes e bolsistas de que a Amanda fazia parte. Esse foi o lugar de convívio de um *bando* que se reunia, ora na sala 10, ora nos corredores e se perfilhava por muitos outros espaços. Acredito que esse tenha sido o acontecimento que trouxe várias pessoas para habitar um lugar comum e nos deter sobre esse comum, o acontecimento em que todos nós aprendemos o valor do coletivo. Da luta coletiva. Do pensamento coletivo. Da ação coletiva. O ENFILO foi uma criação coletiva que aproximou pessoas e juntou seus projetos.

Essa multiplicidade de pessoas se reunia para pensar juntas algo que estava posto em comum. Cada uma trazia aquilo que tinha de melhor ou pior. Suas experiências, pensamentos, afetos, teorias. Como sempre foi um espaço para o pensamento coletivo, a errância sempre foi uma característica cultivada. Não havia, e ainda não há, um centro de referência teórico. O movimento do grupo se dava por atratores que, simultaneamente, nos organizavam e desorganizavam. O ensino da filosofia era o vetor, nosso lugar comum. As pessoas que compunham o grupo, suas vivências, experiências e pensamentos constituíam os múltiplos atratores que disputavam o ensino de filosofia.

Nosso coletivo moveu-se por atratores em seus vetoriais e Amanda exerceu uma força atratora muito grande sobre esse vetor. Ela foi um dos múltiplos motores para que o grupo fosse um movimento coletivo que agenciava pessoas, pensamentos e lutas. Esse coletivo, atraído pela força da Amanda, lutou pela re-estruturação do curso de filosofia, pleiteando novas disciplinas que tensionavam o caráter eurocêntrico da formação do bacharel e abriu a possibilidade para que disciplinas de caráter filosófico pudessem fazer parte do currículo de licenciatura, dando mais densidade à formação do professor de filosofia. Esse movimento, para além das conquistas institucionais, trouxe para o grupo que fazia parte daquele movimento uma formação política muito densa e qualificada que reverbera até hoje nesses corpos que já não estão mais na UNESP e que continuam suas lutas em outras instituições.

Esse movimento formou também pesquisadores e foi responsável por me deslocar do lugar institucional de professor responsável por formar pessoas. Tornei-me, então, aprendiz: mais um entre os demais e mais um entre os iguais. Nesse sentido, eu não fui o *primus inter pares*, como se espera que aconteça na vida acadêmica, em que primeiro vem o professor

e, depois, os alunos. Ao contrário, vim depois. Fui atraído pelo movimento articulado pelos estudantes e passei a fazer parte desse coletivo. Aprendi com eles o valor da coletividade, uma raridade nas instituições de formação e de pesquisa, mas talvez a única possibilidade de escapar do solipsismo acadêmico.

Penso que o livro da Amanda seja sobre isto: o valor da coletividade. O valor dos agenciamentos coletivos, das enunciações coletivas, do pensamento coletivo. Mas é também uma crítica contundente aos vários processos de formação pelos quais ela passou, que procuraram *silenciar* seus afetos e seus pensamentos, um processo de assujeitamento individualizante. Nesse sentido, este é um livro-denúncia. Ele denuncia as mazelas da escola e da universidade com seus processos autoritários de formação daqueles que não têm luz, seus *alunos*. É um livro que denuncia os processos de individualização que produz sujeitos empreendedores de si e egoístas. É, ainda, uma denúncia aos machismos, racismos, eurocentrismos, *privilegismos*, especismos, enfim, a todo um processo normalizador e modelador de subjetividades que visa a atender a um "modelo de civilização" eurocentrada que, como o leitor poderá notar na análise feita pela Amanda no decorrer do livro, está produzindo um colapso em nosso planeta. Enfim, uma denúncia dos vários silenciamentos pelos quais passamos.

Este é também um livro-diagnóstico em perspectiva, pois a autora analisa sob vários ângulos as diversas experiências de formação pelas quais passou. Assume, assim, o papel de narradora de experiências; não das *suas* experiências, mas daquelas coletivas dos lugares por onde passou como estudante e como docente de filosofia para diagnosticar as políticas de ensino de filosofia no Brasil, em especial apresentando qual a filosofia que vai à escola e à universidade e qual o seu papel na formação dos estudantes.

Procurou verificar quais foram as raízes que dão sustentação à árvore do conhecimento, das práticas institucionais e das relações que usualmente temos com a filosofia. Com esse olhar, destacou o enraizamento que a colonização dos saberes produziu no modo de pensarmos a filosofia como um processo de identificação das coisas, especificação de gênero, raça, espécie e universalização da razão. A consequência disso foi o apagamento das diferenças, das experiências singulares e coletivas, bem como dos saberes produzidos por essas experiências por meio da universalização e racionalização dos saberes. Em seu diagnóstico, Amanda mostra-nos como nos tornamos logocêntricos, cerebralistas e exclusivistas em um processo que chamou de "alucinação narcísica".

Mas será que a *filosofia pode ainda adiar o fim do mundo*? Esta é a questão central que, a partir de suas denúncias e diagnósticos, Amanda se propõe a responder ou, pelo menos, a ensaiar algumas respostas. Para isso, ela pensa várias filosofias. A filosofia erva-daninha, que nasce em todo lugar: entre paralelepípedos, nas trincas das paredes, no asfalto quente, na terra que se junta no assoalho do carro, mas, especialmente, em todo lugar onde a monocultura procura se instalar. O pensamento erva-daninha vem incomodar a clareza e distinção, a sistematicidade, a lógica interna e a monocultura da filosofia ocidental. Ela se impõe como diferença e vem perturbar a hegemonia dos saberes colonizadores dos pensamentos. A filosofia erva-daninha é insurgente, insubordinada, irreverente, combatente e, especialmente, resistente. Por isso, ela insiste sempre em aparecer e incomodar o estado de coisas que a filosofia monocultural impõe. Talvez, uma das principais características dessa filosofia seja sua ação coletiva.

Outra filosofia proposta é a microfilosofia da ocupação. Há nisso um pano de fundo que o livro simultaneamente mostra e esconde. Talvez seja necessário fazer uma dobra do terceiro capítulo sobre o primeiro para perceber do que trata essa ocupação. Amanda é afeita a isso. Ela gosta de ocupar os lugares e faz isso com muita intensidade. Sua força atratora expande-se nos lugares por onde passa. Claro que isso nem sempre é aceito com muita tranquilidade, pois muitos elementos que compõem o conjunto da relação são necessariamente afetados. Pude testemunhar vários desses acontecimentos. No ENFILO, como já narrei anteriormente, sua ocupação trouxe um tom político necessário às discussões teórico-acadêmicas que possibilitou mudanças internas ao grupo e ações institucionais que ecoam até hoje. Quando foi supervisora do PIBID, tensionou a vida acadêmica dos bolsistas, cujos efeitos se pôde notar na participação deles nas aulas que ministrou. Amanda ocupou também as escolas onde dava aulas. O conselho de curso de filosofia. As aulas. E, como diziam os meninos da Fundação Casa, projeto de que foi bolsista: - "você entram na nossa mente". Não se ocupa um lugar, e ainda mais vários, sozinho; é necessário um *bando* para isso.

A filosofia da ocupação, proposta neste livro, encontra nos fungos, bactérias e vírus uma estratégia de contágio, de penetração e de ramificação capaz de inocular nas pessoas uma filosofia que as arraste para fora de sua alucinação narcísica. Inocula nelas uma potência de re-existência que as torna capazes de criar para si um modo de vida outro. Aquilo que a Amanda sempre perseguiu foi uma filosofia ecológica e, com o passar dos anos, pudemos notar que sua proposta passou a ter um sentido, ao mesmo tempo, plural e pungente. Sua *ecosofia* ultrapassa as sobreposições, interações ou mesmo diálogos entre os seres, entre sujeitos e animais e plantas e fungos e bactérias e vírus e pedras. Penso que a palavra que mais

se aproxima da sua proposta é o emaranhado. Uma trama de seres que se relacionam, convivem e sobrevivem mutuamente em *simpoiésis*, produzindo, assim, subjetividades múltiplas (se é que é possível falar ainda em subjetividade). Com isso, há a re-composição de práticas sócio-esteto-eto-políticas em que as multiplicidades podem se expressar sem hierarquias.

Neste livro, o leitor encontrará uma fina *ontologia das relações*. Um convite a pensar para além do *antrophos* e do *logos*. Este talvez seja o grande desafio que a Amanda se coloca: pensar um ensino de filosofia que não seja, eurocentrado, heteronormativo, segregacionista, capitalocêntrico e antropocêntrico. Sua proposta coloca em conexão saberes múltiplos e mais do que humanos, uma *ecosofia relacional* em que todos aprendem a pensar-com no lugar onde se vive, com suas disputas e cooperações, onde todos nós nos relacionamos e podemos, ou devemos, multiplamente cooperar, já que somos destinados a nos relacionar. Talvez essa *ecosofia das relações* proposta pela Amanda possa nos ajudar a colaborar para adiar o fim dos mundos ou, pelo menos, tornar o mundo mais pluriversal nas relações a ele imanentes.

A juventude da Amanda contrasta com a força e a densidade que o leitor irá encontrar aqui. Penso este livro como uma genuína filosofia brasileira. Uma filosofia feita no Brasil e por uma brasileira. A alegria toma o meu corpo ao dizer isso. Estou diante de um acontecimento. Um acontecimento que tem mudado a história filosófica de nosso país: o direito à filosofia. Já não é um ou outro que vem fazendo isso. Já não são individualidades geniais que estão fazendo filosofia em seus quartos de estudo. É um *bando*. Um bando com sede e fome de filosofia. Um bando que não se submete ao silenciamento histórico que se pode notar no Brasil. É nesse bando e nessa luta que a Amanda se encontra. Foi isso que pude

acompanhar nos anos em que tive o privilégio de estar perto o suficiente para aprender com ela e longe o suficiente para não atrapalhar. Ademais, sou grato por poder presenciar e testemunhar esse acontecimento. Estas são apenas as minhas impressões. Convido o leitor a desfrutar o livro com cuidado e tirar dele as próprias impressões.

Rodrigo Pelloso Gelamo

Introdução

Estamos num fim de mundo. Pelo menos desse mundo que todo mundo acha que pode saquear. [...] Se tem uma parte de nós que acha que pode até colonizar outro planeta, significa que eles ainda não aprenderam nada com a experiência aqui da Terra. E eu me pergunto quantas Terras vamos ter que consumir até essa gente entender que está no caminho errado. (KRENAK, 2019c, n.p.)

Começo¹ esta introdução evidenciando a partir de qual lugar escrevo. Cresci literalmente na beira – em muitos momentos dentro – do rio Paranapanema na cidade de Piraju (SP), que em seu nome – *pira+iju*, que significa “peixe amarelo”, já mostra sua ancestralidade Guarani, povos expulsos do território. Infelizmente a região se tornou governada por barões do café, além de ser uma das cidades que sofre com o impacto de usinas hidrelétricas. Hoje, são quatro barragens, responsáveis pelas mudanças drásticas na reprodução de peixes – o que fica evidente nas memórias que tenho da infância –, mudanças no clima, problemas que envolvem a ausência de mata ciliar e o assoreamento do leito, proliferação de doenças transmitidas pelas águas, entre outros. Frequentemente voltam especulações de construção de mais uma barragem, provocando mobilizações da população que vem se colocando contrária. Atualmente

¹ Alerto que o texto que se segue em alguns momentos adota a primeira pessoa do singular para expressar situações vivenciadas de modo singular pela autora. A adoção da primeira pessoa do plural, para além de uma norma, será usada na maior parte do texto considerando que os debates enunciados se referem a experiências coletivas ou que podem ser comuns a outras pessoas.

moro em Volta Redonda (RJ), onde da janela da casa em que moro vejo a *Companhia Siderúrgica Nacional* emitindo poluentes o dia todo, o que me leva à forte sensação de que tais processos de destruição, como aqueles que vivenciei em Piraju, estão por toda parte.

O problema que leva a existência desse texto é resultado de uma reflexão sobre minha experiência com o ensino de filosofia enquanto estudante, docente e filósofa. Minha formação se deu inteiramente em instituições públicas no interior do Estado de São Paulo e, durante todo o ensino básico, a filosofia não era uma disciplina obrigatória e, por isso, nenhuma das instituições em que estudei ofereceu este saber. Entretanto, o filosofar está para além de uma disciplina, bem como alguns desafios que permeiam o ensino de filosofia são decorrentes da própria estrutura escolar e não são exclusivos dessa área do saber. Diante disso, os processos que envolvem a educação filosófica serão abordados de forma ampla, pensando o ensino de filosofia de forma conectada ao contexto em que ocorre nas instituições. No contexto atual, com a reforma do ensino médio se diluiu a especificidade da disciplina de Filosofia no currículo básico, o que exige investigá-la para além de uma disciplina. Minha experiência no ensino médio sem esta disciplina também aponta para as consequências dessa ausência de especificidade e para uma defesa necessária de sua presença.

Pedimos licença para trazer uma perspectiva sobre o ensino e a formação em filosofia. Essa proposta é um convite para pensar um possível impacto da forma hegemônica como concebemos a filosofia e seu ensino, não um método, ou uma verdade unívoca. Nesse sentido, bastante parcial, mas que encontra eco nas/os/es pensadores/as que trazemos para o diálogo neste trabalho. Nas páginas que se seguem, sugerimos possíveis concepções de ensino de filosofia que incentivem a conexões menos daninhas e mais

férteis com o mundo e também possibilitem rever a formação tanto na universidade quanto no ensino médio.

Este texto é um convite para lembrar da finitude do mundo e provocar o movimento de pensar sobre qual papel desenvolveremos nele. Existem muitos sinais de que o fim do mundo já começou, seus efeitos estão por todos os lados, as mudanças climáticas geram desabrigados e fome em vários locais. A crise da falta de recursos alimenta a crise da exploração, o que gera efeitos no âmbito econômico, político, social e ecológico. Vivemos um tempo de grandes extinções e genocídios que se amplificarão para “salvar a economia”. O que está em crise é um *modelo de civilização*, é o fim deste mundo que está em voga e, se ele continuar sendo visto como a única possibilidade, pode significar o colapso do planeta como um todo. Precisamos refletir profundamente se queremos esse mundo em ruínas a fim de manter vida de poucos, ou se queremos construir outras formas de viver que rompam com a exploração de seres humanos e não humanos. A pandemia de COVID-19 está apenas nos dando uma amostra do futuro que está por vir.

O planeta, assim como a humanidade, é finito. Portanto, é impossível evitar o seu fim. Porém, o processo de devastação que se expressa tanto no domínio social quanto ambiental está em aceleração e não são consideradas soluções adequadas. O fim de mundo de que estamos falando diz respeito ao “conjunto das graves alterações de origem antropogênica observadas nos processos biogeoquímicos da Terra” (COSTA, 2019, p. 6). Toda ação no planeta em que vivemos tem uma reação e talvez já não seja possível reverter o processo de devastação planetária:

podemos já ter saído da zona de segurança de três destes processos – a taxa de perda da biodiversidade, a interferência humana no ciclo de nitrogênio (a taxa com que o N₂ é removido da atmosfera e convertido em nitrogênio reativo para uso humano, principalmente como fertilizante) e as mudanças climáticas – e estamos perto do limite de três outros – uso de água doce, mudança no uso da terra, e acidificação dos oceanos. (DANOWSKI & VIVEIROS DE CASTRO, 2014, p. 21-22)

Nesse sentido, as próximas gerações já estão condenadas a viver em “um meio empobrecido e sórdido, um deserto ecológico e um inferno sociológico” (DANOWSKI & VIVEIROS DE CASTRO, 2014, p. 29), um mundo em ruínas. Esse futuro envolve “Imprevisibilidade, incompreensibilidade, sensação de pânico diante da perda do controle, senão mesmo perda da esperança: eis o que são certamente desafios inéditos para a orgulhosa segurança intelectual da modernidade” (DANOWSKI & VIVEIROS DE CASTRO, 2014, p. 107). O que Danowski e Viveiros de Castro chamam de “inferno sociológico” diz respeito às consequências que a escassez provoca, as relações podem se tornar imprevisíveis, a violência pode se tornar a principal regra de sobrevivência.

Contudo, a reflexão sobre o apocalipse não pode se resumir ao medo, deve ser um chacoalhão para que ampliemos a consciência sobre o mundo. A modernidade criou a ficção da ideia de existência de um mundo único e uma humanidade universal com uma determinada maneira de pensar e agir. O fim do mundo que nos ocupamos neste trabalho é o fim do mundo colonial/moderno e de uma concepção de humanidade universal. Se a perda do mundo era um sentimento de alguns povos que foram eliminados por genocídios em nome do progresso e do desenvolvimento, com a crise e a violência eco-ontológica que ela traz à

tona, se torna uma experiência de todos/as/es. O fim do mundo é um acontecimento fractal que já aconteceu para muitos povos e que, através da crise da modernidade, passa a ser compartilhado. Basta considerar a pandemia de Covid-19, um sintoma do *Antropoceno* que nos permite sentir coletivamente o que é viver na beira do fim do mundo e como os problemas experienciados são sentidos em diferentes graus por grupos distintos. O fim do mundo que conhecemos já está acontecendo e tem a ver com a maneira que nos relacionamos com o que nos cerca, o que pode ser percebido através das políticas atuais que nos empurram cada vez mais para o fim de nossa existência. Se continuarmos ignorando tudo isto, só nos restará aceitar o “inferno sociológico” e filosófico que está por vir.

Os desafios de hoje nos obrigam a duvidar verdadeiramente de todas as certezas indubitáveis que sustentaram este mundo. O conhecimento tem se reestruturado por diversas “viradas” nos últimos tempos, especialmente devido ao contato com os saberes que foram excluídos do debate acadêmico. Encarar este mundo significa rever todas as certezas que nos trouxeram até ele.

A história da filosofia ocidental nos conta que filosofar é lidar com problemas. Porém, quando olhamos para a filosofia no Brasil encontramos primordialmente comentários de livros, autores e conceitos europeus e alguns poucos estadunidenses, mas raramente problemas que emergem do contexto brasileiro. Nesse sentido, nosso trabalho nasce da necessidade de pensar um problema que tem afetado o mundo todo – e, em maior grau, países colonizados como o Brasil –, e como podemos enfrentá-lo através da filosofia e seu ensino. É necessário que repensemos qual o nosso papel enquanto docentes, pesquisadores/as, filósofos/as/es e também enquanto sujeitos/as/es nesse mundo que tende às ruínas. Desde nossa existência nesse planeta, este é o pior cenário possível, especialmente porque o

(des)governo que temos no país tem adotado diversas formas de boicotar a filosofia.

Contudo, o problema a que nos dedicaremos neste trabalho é: “A filosofia e seu ensino podem colaborar para adiar o fim do mundo?”. Tal problema decorre da constatação de que é um grande dilema de nossa época e por estar intrinsecamente relacionado à história de nosso continente e país. Pensar sobre a nossa existência nesse mundo e especialmente em nosso continente passa por refletir sobre a catástrofe ecológica. Nesse sentido, este texto é um trabalho de filosofia que se pensa a partir da nossa atuação enquanto docente. No entanto, as questões que pensamos nesse texto estão para além da sala de aula, pois consideramos que faz mais sentido pensar filosofia na escola se estiver ligada ao fora, com os problemas que invadem a vida cotidianamente. A fim de investigar se “A filosofia e seu ensino podem colaborar para adiar o fim do mundo?”, nosso texto se dividirá em cinco movimentos-capítulos:

O primeiro movimento deste texto consiste em investigar em que *solo* está ancorado o ensino de filosofia no Brasil a partir da minha experiência enquanto estudante, docente e filósofa. Refletiremos, inicialmente, o que envolve ser estudante e ser docente nas instituições de ensino, trazendo elementos de suas perspectivas e relações. Após isto, analisaremos que modelo de ensino sustenta tais relações e, ao final, quais aspectos envolvem a filosofia em nosso país. Nossa hipótese é de que a filosofia no Brasil está ancorada em uma ontologia hegemônica que se reproduz através de políticas de silenciamento das diferenças e dos problemas do nosso território, não colaborando, assim, para adiar o fim do mundo.

No segundo movimento, aprofundaremos a compreensão do modelo de ensino de filosofia hegemônico no Brasil, investigando as origens e causas de ontologia que o acompanham e produzem políticas de silenciamento das diferenças. A partir de diferentes facetas de tal ontologia, investigaremos que tipo de humanidade, de mundo e de filosofia são produzidas por ela. Por meio de sua representação através da *árvore do conhecimento*, defenderemos que a ontologia hegemônica é guiada por uma filosofia narcisista autocentrada que hierarquiza as diferenças. Nossa hipótese é que um modelo de ensino de filosofia ancorado em tal ontologia, além de não possibilitar lidar com as diferenças e pensar os problemas do mundo, colabora para a produção do mundo em colapso que vivemos. Também apontaremos as relações entre tal ontologia narcisista e a história da filosofia hegemônica ocidental.

Partindo da compreensão de que a crise em que vivemos no mundo contemporâneo é resultado de uma filosofia narcisista hegemônica, no terceiro movimento, olharemos para o mundo através de outras perspectivas vistas como *daninhas* pelo saber dominante *dessoterrando* concepções de conhecimento, humanidade, cultura, natureza, ecologia e educação. Nossa hipótese é que tais perspectivas filosóficas oferecem contribuições para um futuro do planeta por potencializarem e fertilizarem as condições de vida através da diversidade como potencial. Neste capítulo, utilizaremos como ferramenta anti-narcísica especialmente as contribuições do *perspectivismo ameríndio* e sua ontologia das diferenças.

No quarto movimento, experienciaremos uma *virada* no pensamento, visando a perceber o mundo para além de uma filosofia narcisista. Na linha de uma ontologia das diferenças, que nos permite pensar a vida como um emaranhado de perspectivas e seres, buscaremos decompor o narcisismo, antropocentrismo e individualismo da filosofia

hegemônica. A partir de bactérias e fungos professores, vamos olhar para relações interespecíficas e procurar observar que perspectivas tais seres nos trazem sobre a existência nesse planeta. Nossa hipótese é que, quando consideramos outros sujeitos/as/es, humanos e não humanos, como mediadores do conhecimento, aprendemos muito sobre o mundo em que vivemos, e, inclusive, sobre nós mesmos/as/es.

Por fim, no quinto e último capítulo, seguindo a transformação proporcionada pela *virada ontológica* da filosofia, iremos propor sugestões para que o ensino de filosofia possa colaborar para adiar o fim do mundo. Em uma perspectiva *ecosófica*, que inclui ecologias da mente, dos saberes, dos sabores, das práticas, da sociedade e do planeta, proporemos uma articulação ético-político-estética para o ensino de filosofia. Apontaremos para um ensino de filosofia *com*-posto por emaranhados sujeitos/as/es-mundos, em simbiose com a complexidade do planeta e praticado nos termos de um *filosofar-com* multiespécies no qual as diferenças são negociadas e a existência é fruto de alianças.

Pretendemos pensar de que formas a filosofia pode contribuir para uma compreensão profunda de nós mesmos/as/es através de uma reflexão sobre o território, um filosofar que decomponha ideologias ao mesmo tempo em que nos decompõe, de forma a evidenciar os emaranhados nos quais estamos envolvidos/as/es tanto por outros povos quanto por outros seres. Acreditamos que, assim, o pensamento filosófico pode contribuir para o ressurgimento multiespécies e para um ressurgimento de nós mesmos/as/es, retirando da invisibilidade nossa própria história. O objetivo não é desatar os *nós* – como tensionamentos de um problema –, mas sim possibilitar recompor os *nós* com as urgências do aqui-agora, permanecendo com a complexidade dos problemas e da vida. Os capítulos que seguem serão camadas do emaranhado que somos. Com essas páginas

pretendemos evidenciar os emaranhados, apontar conexões, a fim de compartilhar o processo de virada ontológica pelo qual passamos durante esta pesquisa, percebendo perspectivas que sequer sabíamos que existiam. Com as páginas que se seguem, fazemos um convite para construir um futuro, especialmente através do ensino de filosofia que é a ferramenta que temos disponível.

Capítulo 1

Políticas do ensino de filosofia: em que *solo* pisamos?

“o que pretendem os opressores “é transformar a mentalidade dos oprimidos e não a situação que os oprime”, e isto para que, melhor adaptando-os a esta situação, melhor os domine.” (FREIRE, 1987, p. 39).

FIGURA 1 – O SOLO.



Fonte: Arquivo pessoal de Rodrigo Peloso Gelamo.

Apresentação

Neste capítulo inicial, temos como objetivo entender em que *solo* pisamos quando nos dedicamos ao ensino de filosofia. Para começarmos a pensar sobre o problema-central “A filosofia e seu ensino podem colaborar para adiar o fim do mundo?”, olharemos para as políticas oficiais e ocultas que permeiam as instituições de ensino. Partiremos da perspectiva de estudantes e suas relações com docentes para entender qual a natureza das interações que ocorrem em instituições de ensino. Em seguida, aprofundaremos na compreensão de tais relações por meio da discussão acerca de seu modelo. E, por fim, refletiremos sobre as políticas que envolvem o ensino de filosofia tanto no ensino médio quanto nas graduações. Pretendemos, assim, evidenciar algumas camadas das políticas de silenciamento que permeiam o ensino de filosofia no Brasil e que podem dificultar um pensamento filosófico conectado com os desafios cotidianos.

1.1 Aspectos de ser estudante

Para analisarmos as políticas que permeiam o ensino de filosofia, é essencial olharmos primeiramente para a perspectiva dos/as/es sujeitos/as/es que justificam a existência de instituições de ensino: estudantes. De que modo a perspectiva discente é considerada nas instituições de ensino? Iniciamos nossa reflexão com esta pergunta por considerarmos que ela é essencial para compreender os processos de ensino e aprendizagem. A maneira como este processo é compreendido é consequência de uma determinada concepção de estudante, na qual sua perspectiva deve ser controlada, moldada, *apassivada, domesticada*.

Ainda que muitas pessoas tenham uma experiência potencializadora com a escola e a universidade, com poucas exceções² minha experiência foi permeada por frustrações e silenciamentos, e isto reflete nos apontamentos que se seguem. Em geral, estudantes são vistos/as/es como seres sem conhecimento algum, que precisam ser inseridos na “sabedoria universal” para que se tornem “alguém na vida”. A perspectiva e mundo próprio de estudantes, assim como as linguagens que costumam ter mais afinidades, como por exemplo o desenho, são vistos como inúteis e inferiores. Em tais espaços, a única linguagem que é vista como produção e expressão de saberes é a linguagem escrita, se ignora a diversidade de modos de aprendizagem e as diferentes formas de expressar saberes. Nas palavras de Santos (2007, p. 54), “nossa maneira de criar teoria, reprime totalmente o conhecimento próprio, o deslegitima, o desacredita, o inviabiliza”.

Em espaços institucionais, a aprendizagem é vista como consequência do ensino e a disciplina é vista como necessária para que as pessoas estejam aptas a receber os conhecimentos transmitidos por docentes, os únicos detentores dos saberes. A suposta relação direta entre ensino e aprendizagem fomenta a passividade de estudantes e, quando há resistência, fomenta a repressão e a disciplina como parte da atividade docente. Há um pensamento bastante presente no cotidiano das instituições de ensino de que as dificuldades fazem parte do aprendizado,

² Com este trabalho não pretendemos fomentar uma visão pejorativa das instituições de ensino. Nossa preocupação é com as práticas opressoras e os danos que podem trazer para a vida de muitas pessoas. No entanto, reconhecemos que há muitos/as/es profissionais remando contra a corrente opressora. Porém, nossa análise nasce de uma preocupação com experiências opressoras que vivenciamos, mas principalmente com aquelas que nos são relatadas cotidianamente por estudantes em nossa prática docente. Entendemos que a estrutura que sustenta a educação brasileira pode ser dificultadora para que práticas de liberdade se efetivem.

inclusive fomentado por docentes que se empenham nesse objetivo de extrair supostas “superações” de estudantes.

A inferiorização da perspectiva discente fica evidente quando estudantes propõem algo diferente das expectativas de docentes. Quem responde diferente, *erra*. Quem não reproduz, *erra*. Quem cria, *erra*. E quem insiste em *errar é corrigido* através de notas baixas, punições, suspensões ou expulsões. O sistema avaliativo, bem como o uso de punições, funcionam como silenciadores da perspectiva de estudantes. É senso comum que não há saber e nem cultura fora dos currículos oficiais.

Tal relação ensina principalmente que saber é aquilo que é determinado por docentes e que estudantes não têm qualquer capacidade de determinar por si mesmos seu saber, dependendo do aval docente para saber se está adequado ou correto, se faz sentido, se é capaz, se será “alguém na vida”. Nesse processo, por meio da inferiorização da perspectiva estudantil, a escola vai silenciando. Como um erro pode ser motivo de humilhações, punições ou notas baixas, durante a escolarização aprende-se a esperar que indiquem o que devemos fazer/pensar/ser. Obedecer à autoridade é o principal ensinamento das instituições de ensino, por isso dedicam a maior parte de sua força vital em promover disciplina, cujo objetivo não é o conhecimento, mas a padronização das pessoas, especialmente voltada para o mercado de trabalho. Outras possibilidades de viver são descartadas e menosprezadas pelos discursos institucionais.

Tais fatores levam à compreensão de que as relações entre estudantes e docentes podem se configurar como formas de silenciamento, anulando as diferenças nas diversas dimensões que envolvem as instituições em prol de uma padronização. Nesse sentido, é

relevante o relato de Monique Evelle³ que afirma que "*Nunca fui tímida, fui silenciada*", associando isto especialmente ao seu processo escolar. Monique Evelle ressalta que seu silenciamento foi principalmente decorrente do racismo, sobre ela recaíam mais cobranças do que sobre os demais, os saberes que faziam parte da sua realidade só apareciam no currículo de forma negativa, além do silêncio de docentes diante das situações racistas que vivenciava. Podemos entender o padrão que determina o que é ou não relevante em instituições de ensino como um dispositivo que pode impedir a fala, pois ou os saberes trazidos por estudantes são inferiorizados e silenciados ou aparecem assimilados por categorias hegemônicas.

Um importante dispositivo para impedir a fala e silenciar diferenças é estereotipar e ridicularizar quem busca romper com as situações de opressão. Djamilia Ribeiro (2019, n.p.) ao discutir o silenciamento das mulheres negras escreve:

Um dos temas que norteia o pensamento de muitas feministas negras é o silêncio. É a importância de romper com um regime de autorização discursiva que nos cala, hierarquiza a humanidade, nos põe na condição de outro do humano, aquela que não é pensada a partir de si, mas sempre pelo olhar de quem a define. Silêncio, aqui, é entendido como forma de silenciar existências ou confiná-las a lugares marcados, subalternizados, fixos. [...] Não só nossas vozes são silenciadas, mas também nossas existências, posto que relegadas à condição de outro. Enfrentar, ou como disse Conceição Evaristo, estilhaçar a máscara do silêncio, torna-se fundamental para que possamos definir a nós mesmas. [...] Quantas vezes, ao lutar contra injustiças, escutamos coisas como “deixa para lá”, “pare de criar caso”, “tenha mais senso de humor”. Interessante perceber que a pessoa ofendida é quem precisa se calar ou ser superior

³ Monique Evelle é ativista e idealizadora do “Desabafo Social” (<http://desabafosocial.com.br/>) e da rede social Ubuntu, cujo objetivo é a aprendizagem colaborativa. Disponível em: <http://moniqueevelle.com.br/blog/nuncafuitimidafuisilenciada/>

moralmente em vez de exigir que quem ofende pare. Numa sociedade de imagens, em que pessoas estão mais preocupadas em projetar uma estampa revolucionária do que de fato observar seus comportamentos, fica mais difícil não ser tachada de “louca raivosa” quando se cobra respeito. (RIBEIRO, 2019, n.p.)

Como explica a filósofa, o silêncio funciona como um modo de subalternizar, fixando os lugares de cada um/a/e nas hierarquias sociais nas quais nem todos/as/es têm o direito de falar. Desse modo, o silenciamento de vozes implica no silenciamento de existências, pois define quem pode efetivamente existir no mundo. Como Ribeiro escreve acima, quando uma mulher negra fala é taxada de “louca raivosa” ou “criadora de caso”, como apontava Lélia Gonzalez, o que “advém do fato de essas mulheres precisarem gritar para serem ouvidas ou terem sua humanidade reconhecida” (RIBEIRO, 2019, n.p.). Entretanto, ao final deste artigo, Ribeiro faz referência à Audre Lorde para destacar que pessoas oprimidas já se encontram vulneráveis, e que perpetuar o silenciamento não melhora suas vidas, apenas coloca o silêncio como arma nas mãos dos opressores.

Os dispositivos de silenciamento se articulam no cotidiano das instituições de ensino especialmente através da disciplina. As relações escolares estão engessadas por diversas normas que visam a *disciplinar* estudantes, anulando sua autonomia e voz própria. Apesar das cobranças em excesso, estudantes são tratados de forma infantilizada, não tendo voz nas comissões/conselhos disciplinares das escolas e nem podendo se defender de supostas acusações. Isto se constitui de um tipo específico de dominação na qual adultos, através da inferiorização, silenciam crianças e adolescentes, o que pode dificultar que consigam denunciar crimes sofridos. Mesmo que as escolas pensem na integração de conteúdos, pouco se pensa de forma integrada nas pessoas que permeiam seus espaços.

Julio Groppa Aquino (1998, n.p.) colabora no entendimento desse problema refletindo acerca do estereótipo de “estudante-problema”:

O aluno-problema é tomado, em geral, como aquele que padece de certos supostos "distúrbios psico/pedagógicos"; distúrbios estes que podem ser de natureza cognitiva (os tais "distúrbios de aprendizagem") ou de natureza comportamental, e nessa última categoria enquadra-se um grande conjunto de ações que chamamos usualmente de "indisciplinadas". Dessa forma, a indisciplina e o baixo aproveitamento dos alunos seriam como duas faces de uma mesma moeda, representando os dois grandes males da escola contemporânea, geradores do fracasso escolar, e os dois principais obstáculos para o trabalho docente.

Um bom exemplo da justificativa do "aluno-problema" para o fracasso escolar é uma espécie de máxima muito recorrente no meio pedagógico, que se traduziria num enunciado mais ou menos parecido com este: "se o aluno aprende, é porque o professor ensina; se ele não aprende, é porque não quer ou porque apresenta algum tipo de distúrbio, de carência, de falta de pré-requisito."

Mais uma vez, não é algo estranho e contraditório para os profissionais da área educacional explicar o sucesso escolar como produto da ação pedagógica, e o fracasso escolar como produto de outras instâncias que não a escola e a sala de aula? Isto é, se entendermos o fracasso escolar como efeito de algum problema individual e anterior do aluno, não estaremos nos isentando, em certa medida, da responsabilidade sobre nossa ação profissional? E mesmo se assim o fosse, o que estaríamos fazendo nós para alterar esse quadro cumulativo?

[...] Seria o mesmo que o médico supor que o grande obstáculo da medicina atual são as novas doenças, ou o advogado admitir que as pessoas que a ele recorrem apresentam-se como um empecilho para o exercício "puro" de sua profissão. (AQUINO, 1998, n.p.)

Aquino destaca que os problemas que envolvem a vida de estudantes não são tratados como problemas das instituições de ensino, sendo atribuídos a fatores externos, em geral a questões familiares, déficits

e/ou defasagens cognitivas, doenças e síndromes. Nunca há iniciativa de entender qual a contribuição da instituição para essas situações, nem sequer se repensa as metodologias empregadas.

Quando se trata de indisciplina considerada grave nos meios escolares, há a adoção de suspensões e expulsões. Em nossa experiência, tanto como estudante quanto como docente, vemos que, entre as práticas que mais resultam em expulsão estão principalmente o uso de substâncias ilícitas – na maioria dos casos maconha – e lícitas – como o álcool e o tabaco –. Embora careçam de pesquisas sobre essa temática em uma perspectiva adequada que olhe para como a escola lida com o problema e não para os usuários, talvez pela forte ligação entre educação e moralismo religioso no Brasil; em uma rápida consulta em um site de buscas, encontramos muitas páginas com notícias de expulsão de estudantes por causa do uso de maconha. Na primeira reportagem⁴ que aparece sobre o assunto, os repórteres falaram com oito escolas, das quais sete confirmaram que a expulsão é o procedimento padrão para o uso de maconha. Frequentemente uso de maconha é considerado infração grave punida com expulsão no regulamento escolar, ao contrário do assédio sexual que não gera sequer suspensão, como já vi acontecer algumas vezes. Não cabe à escola determinar decisões penais a estudantes, quando ocorrem crimes, devem ser encaminhados à instância adequada. O que é de competência das instituições de ensino é o papel educativo, ou seja, promover palestras e debates sobre o assunto, realizar atendimento individualizado e, se possível, psicológico, se ocupando de buscar reforçar a dignidade de estudantes. Se as escolas realmente estivessem preocupadas com a saúde de estudantes, não expulsariam usuários de substâncias psicoativas, levando a

⁴ Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff0112200123.htm>

uma situação de maior vulnerabilidade social no caso de adolescentes, o que pode agravar casos de dependência.

Acrescenta-se a tal panorama que, nas instituições de ensino, do mesmo modo preconceituoso como atua o sistema judiciário e penitenciário do país, é possível notar que medidas disciplinares são aplicadas apenas para estudantes que se encaixam no estereótipo que o poder hegemônico quer excluir. Ou seja, uma mesma situação pode levar à expulsão de estudantes negros ou LGBTs e não gerar nem sequer uma advertência a estudantes brancos de classe média. Em nossa experiência, pudemos perceber essas diferenciações em vários momentos, principalmente no Conselho de Classe, local em que elas ficam mais evidentes.

Nesse sentido, cabe citar os últimos dados da *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua* (IBGE, 2019). No que diz respeito ao quantitativo de jovens de 14 a 29 anos – quase 50 milhões –, 20,2% não completaram o ensino médio, nível de escolaridade em que se acentua o abandono (IBGE, 2019, p. 10). Isto é, “10,1 milhões de jovens, dentre os quais, 58,3% homens e 41,7% mulheres. Considerando-se cor ou raça, 27,3% eram brancos e 71,7% pretos ou pardos” (IBGE, 2019, p. 10). Portanto, o índice de evasão escolar da população negra é muito maior do que da população branca.

A grande maioria de docentes brancos/as/es colabora para o racismo nas instituições de ensino, pois há uma tendência de tais docentes em verem estudantes negros/as/es como agressivos/as/es e a tratar com empatia estudantes brancos/as/es. Em estudo de caso realizado comparando a autoclassificação racial de crianças e a classificação feita por seus docentes, Marília Carvalho (2005, p. 94) concluiu que docentes tanto

“tendiam a perceber como negras crianças com problemas de aprendizagem, com relativa independência de sua renda familiar, quanto tendiam a avaliar negativamente ou com maior rigor o desempenho de crianças percebidas como negras”. Como Carvalho (2005, p. 94) explica:

o fato de a desigualdade de desempenho escolar entre brancos e negros na escola estudada ser maior quando se usa a classificação das professoras do que quando a autoclassificação é usada, decorreria tanto de as professoras clarearem crianças de melhor desempenho quanto de, simultaneamente, avaliarem com maior rigor crianças que percebem como negras. Esse fenômeno é particularmente intenso em relação aos meninos, o que indica a presença de uma associação, no quadro de referências utilizado pelas professoras para avaliar as crianças, entre um tipo de masculinidade negra e o baixo desempenho na aprendizagem. (CARVALHO, 2005, p. 94)

Tal fenômeno tem sido observado por pesquisadores em todos os níveis de ensino, apontando também menor afetividade com crianças negras. Fabiana de Oliveira e Anete Abramowicz (2010, p. 222) em pesquisa realizada em uma creche observaram que as crianças negras eram excluídas de “certa paparicação que ocorria com determinadas crianças”, de maneira que “estavam, na maior parte do tempo, “fora”, em situações como as seguintes: recusa do contato físico em determinados momentos, recebimento de elogios relacionados à beleza e ao “bom comportamento” e estereótipos na relação professora/criança negra”.

Em pesquisa publicada no ano de 2015, Fernando Botelho, Ricardo Madeira e Marcos Rangel, utilizando como referências as notas do Saresp (Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo) apontaram que estudantes negros com o mesmo desempenho de

estudantes brancos recebiam em média notas menores dos docentes nas avaliações internas:

estudantes brancos têm menos probabilidade de serem considerados não competentes (abaixo da nota para passar) do que seus colegas negros com desempenhos e comportamentos equivalentes. Os primeiros também têm uma probabilidade relativamente maior de serem avaliados acima da média da classe. Quantitativamente, isso corresponde a um aumento de 4,1% na probabilidade de retenção e uma redução de 4,5% na probabilidade de os negros estarem no topo de sua distribuição de notas de classe (BOTELHO *et al.*, 2015, p. 37-36, tradução nossa).

Em um estudo recente da Universidade da Carolina do Norte, foram mostradas imagens de crianças brancas e negras com diferentes expressões faciais, “Quando o retratado era um aluno negro, a chance de serem mal interpretadas era 36% superior do que um coleguinha branco ser julgado equivocadamente. Se fosse uma menina negra, o índice de erro era ainda mais alto, de 74%” (UOL, 2020, n.p.).

Ainda que o mito da democracia racial queira vender a miscigenação como uma convivência pacífica, as oportunidades não são nem um pouco iguais para pessoas brancas, negras e indígenas, o que reflete nas estatísticas de renda, desemprego e nas taxas de evasão escolar. Por isso, docentes brancos/as/es como nós precisam se repensar profundamente. Nosso silêncio é o complemento perfeito da cultura do silenciamento nas instituições de ensino. Julieta Paredes (2019b) define a *branquitude* como uma decisão política de privilégio, haja vista que “branco” é uma das categorias inventadas pelo colonialismo. Russell Means (1939-2012) da etnia Oglala Sioux (um dos sete grupos do povo Lakota) diz o mesmo com relação ao europeu, entendendo como

“europeus mentais” (2020, p. 15) aqueles que compactuam com a manutenção dos privilégios europeus. Nessa lógica branca – no sentido político aqui expresso – as instituições de ensino propagam segregação e não conhecimento.

Para justificar o suposto completo fracasso que julgam estar a educação brasileira, muitos recorrem a um saudosismo à escola de décadas atrás, omitindo que esse modelo escolar era adequado à ditadura. No contexto ditatorial, além dos conteúdos que eram ensinados pregarem a disciplina e a submissão sem questionamento de regras, a escola era bastante excludente e permitia castigos físicos. A defesa de uma escola excludente é um discurso comum nas instituições. Um grande número de docentes atribui os problemas escolares à ampliação do atendimento escolar, com propostas e iniciativas de retomar essa escola da “exclusão ditatorial”. Porém, a realidade que estamos discutindo neste capítulo não está tão distante desse ensino excludente, pois inclui para silenciar diferenças e ensinar passividade diante de um ideal de saber. A atitude de resistência de estudantes diante das instituições de ensino está ligada a um não pertencimento e reconhecimento que é consequência de processos de silenciamento.

Aquino (1998) destaca que o relacionamento com os chamados “estudantes-problema” se configura como uma oportunidade privilegiada de reflexão ética sobre as relações institucionais, apontando para outras formas de entender o conhecimento, além de levar docentes a uma autoavaliação, ampliando o entendimento da sala de aula e de si:

a indisciplina do aluno pode ser compreendida como uma espécie de termômetro da própria relação do professor com seu campo de trabalho, seu papel e suas funções. Sob esse aspecto, valeria indagar: [...] Temos nos

posicionado mais como agentes moralizadores ou como professores em sala de aula? [...] Temos encarado os alunos, nossos parceiros de trabalho, como filhos desregrados, frutos de famílias desagregadas, ou como alunos inquietos, frutos de uma escola pouco desafiadora intelectualmente? Enfim, indisciplina é uma resposta ao fora ou ao dentro da sala de aula? (AQUINO, 1998, n.p.)

O ato indisciplinado revela algo sobre as relações institucionais que, muitas vezes, ignoram as subjetividades existentes. Não à toa estudantes podem ter comportamentos considerados “indisciplinados” apenas com uma pessoa do corpo docente, ou até mesmo a “indisciplina” não atrapalhar sua aprendizagem. Tais situações apontam para as adequações necessárias na intervenção docente em aula. Aquino destaca ainda que a atividade docente é sempre ética e exige atenção a alguns aspectos essenciais tais como a compreensão de estudantes-“problema” como porta-vozes das relações estabelecidas em sala de aula, e principalmente, a des-idealização do perfil de estudante:

os grandes problemas que enfrentamos hoje evocam, na maioria das vezes, este "para quê escola?". Acreditamos, portanto, que grande parte dos nossos dilemas de todo dia exija um encaminhamento de natureza essencialmente éticos, e não metodológica, curricular ou burocrática.

Curiosamente, essa idéia parece apontar na mesma direção para a qual o aluno indisciplinado está incessantemente nos chamando a atenção. É essa a pergunta que ele está fazendo o tempo todo: para quê escola? Qual a relevância e o sentido do estudo, do conhecimento? No quê isso me transforma? E qual é meu ganho, de fato, com isso?

Temos conseguido responder essas perguntas quando direcionadas a nós mesmos? Qual a relevância e o sentido da escola, do ensinar e do aprender para nós, professores? Escola realmente faz diferença na vida das pessoas? Se ela marca uma diferença sem precedentes, por que ela geralmente é conotada como um lugar entediante, supérfluo, aquém da "realidade", inclusive para nós

mesmos? Por que nos esforçamos em imaginar, tal como nossos alunos, que a "vida mesmo" está para além dos muros escolares? E por que é que o mundo deixou (e parece deixar cada vez mais) de parecer com um grande livro aberto? (AQUINO, 1998, n.p.)

As instituições de ensino, ao silenciarem a perspectiva discente, afastam a vida do cotidiano escolar, dificultando a aprendizagem e produzindo consequências à formação de identidade e personalidade, inclusive gerando danos psicológicos. Nesse sentido, estudantes-“problema” não são a fonte do problema como geralmente se deduz. Concordamos com Aquino que estudantes-“problema” apontam para os reais problemas das relações nas instituições de ensino, resistindo ao silenciamento que lhes são impostos.

Contudo, podemos dizer que em sua maioria as instituições de ensino têm os processos de aprendizagem cerceados por políticas de silenciamento. O que ensinam tais políticas? Ensinam que a perspectiva discente não é relevante, que estudantes não têm conhecimento e nem cultura, que diferenças são erros, que a disciplina e a passividade são essenciais para a aprendizagem e que quem resiste às opressões é o “problema”. Se a perspectiva estudantil é silenciada, a perspectiva docente é vista como relevante? Discutiremos este ponto na próxima seção.

1.2 Aspectos de ser docente

Considerando que todo docente já foi ou é estudante, sua perspectiva se constrói geralmente também como consequência de suas experiências enquanto discentes, ou como reafirmação ou em contraposição a elas. Assim como entendemos que não faz sentido

responsabilizar os discentes sobre o fracasso escolar, também entendemos que não se sustenta responsabilizar os docentes. A atuação docente é consequência de um sistema que promove uma formação voltada para um modelo específico de educação. Não são raras formas de punição e advertência de docentes que questionam normas impostas. Diante disso, compreendemos que a atuação docente é resultado do silenciamento ao qual estes foram submetidos durante seu processo de formação e continuam a sofrer na atualidade através de alguns movimentos e políticas educacionais.

Conforme os resultados do *Censo da Educação Básica 2019*, “No ano de 2019, foram registradas 47,9 milhões de matrículas nas 180,6 mil escolas de educação básica no Brasil, cerca de 582 mil matrículas a menos em comparação com 2018, o que corresponde a uma redução de 1,2% no total” (BRASIL, 2019, p. 05). A redução no número de matrículas também aparece nos resultados preliminares do *Censo da Educação Básica* referente ao ano de 2020 publicados na Portaria nº 777 do Ministério da Educação, de 28 de setembro de 2020, no qual podemos observar uma queda de mais de 470 mil matrículas em comparação com os dados de 2019. No entanto, ao contrário do que apresentam os órgãos públicos da educação que, no atual momento, tentam responsabilizar docentes pela diminuição das matrículas e pelo abandono escolar, são muito mais responsáveis por tal situação a precarização e o desmonte da educação pública, bem como movimentos que criminalizam a atuação docente. Movimentos que defendem o silenciamento de docentes diante de assuntos como racismo, sexismo e LGBTfobia contribuem significativamente para uma escola que não dialoga com o cotidiano estudantil e, conseqüentemente, leva a um desinteresse, além de aumentar a violência no espaço escolar obrigando muitos a abandonarem os estudos. Nesse sentido, podemos dizer que as

políticas de silenciamento se aplicam de modo articulado a estudantes e docentes.

Um exemplo é o “Escola Sem Partido” (ESP), que nasce como empresa em 2004 a partir dos interesses de Miguel Nagib, afirmando ter como objetivo defender os estudantes do “grau de contaminação político-ideológica das escolas brasileiras, em todos os níveis: do ensino básico ao superior”⁵. Tal movimento é o cerne do silenciamento docente no contexto atual, impactando profundamente nas possibilidades de transformação do cenário descrito nas páginas anteriores. Miguel Nagib, que se baseia em concepções estadunidenses – inclusive citando documentos –, ainda afirma que “A pretexto de transmitir aos alunos uma “visão crítica” da realidade, um exército organizado de militantes travestidos de professores prevalece-se da liberdade de cátedra e da cortina de segredo das salas de aula para impingir-lhes a sua própria visão de mundo”. Conforme alerta a pesquisadora Fernanda Pereira de Moura (2016), no site vemos que Miguel Nagib copiou trechos da “*Convenção americana de direitos humanos*” de 1969 de forma desonesta, pois utiliza artigos direcionados à religião e que tratam da educação moral dada por responsáveis em casa para afirmar seus ideais para a educação escolar pública, esferas que não devem coincidir para uma educação de qualidade. O documento citado por Nagib inclusive não se refere à educação, seus preceitos nesse campo voltam-se à afirmação da defesa dos direitos humanos e encontram-se em documento anexo que foi ocultado por ele.

5 Todas essas informações constavam no site <http://www.escolasempartido.org/quem-somos> quando acessado em 17/09/2019. Cabe ressaltar que em 2020 em nova consulta ao site, a frase citada é uma das muitas que foram apagadas. As alterações nos sites tanto do *Escola Sem Partido* quanto do *Instituto Millenium* demonstram uma reação às pesquisas sistemáticas na temática que vêm sendo desenvolvidas há alguns anos. Não é mera coincidência que todas as frases referenciadas em pesquisas e artigos foram apagadas posteriormente às suas publicações, o que pode ser comprovado por prints de diversos/as pesquisadores.

O ESP se pauta, principalmente, em um modelo ideal de família – que existe em poucas casas do país e se mantém principalmente numa aparência forjada – que carrega consigo muitos problemas. Tal modelo prega a autoridade absoluta da família, amparado em uma visão distorcida da laicidade do Estado. Nessa perspectiva, jovens e crianças são vistos/as/es como propriedade de responsáveis por sua tutela, sem autonomia para pensar e tomar as próprias decisões, além de terem seus direitos negados no que diz respeito ao contato com informações e a multiplicidade do mundo. Como afirma Luis Felipe Miguel (2016, p. 615-616):

Ao lado da proteção aos docentes e ao próprio exercício da profissão, é importante destacar que tais propostas atacam os direitos dos estudantes. Receber uma educação que permita apreender o mundo de forma crítica e questionadora, ampliando a capacidade de fazer suas próprias escolhas, é condição para uma vida autônoma. Na contramão da ideia de que os “valores” herdados da família devem permanecer livres de qualquer contaminação, é importante que os estudantes tenham contato com uma multiplicidade de visões de mundo, até para serem capazes de produzir um escrutínio crítico sobre as próprias crenças que receberam – condição indispensável para o exercício da autonomia. (MIGUEL, 2016, p. 615-616)

O ESP, se aproveitando do conservadorismo da sociedade brasileira, uniu-se a partir de 2010 com o fundamentalismo religioso, utilizando a discussão sobre ideologia de gênero para se expandir e ganhar adeptos.

Os adeptos do projeto de ESP veem docentes como inimigos que são essencialmente doutrinadores. Tal visão é extrapolada, levando docentes a serem comparados com abusadores, como aparece explicitamente nas falas de Miguel Nagib em debates no congresso

nacional. Defensores do ESP afirmam que “professor não é educador”, pregando que ensinar é uma atividade técnica que se ocupa da *transmissão* neutra de saberes e tratando estudantes como meros consumidores/as de saberes. Porém, “A liberdade de expressão do professor não é uma forma de irresponsabilidade; ao contrário, é uma necessidade de sua responsabilidade profissional” (MIGUEL, 2016, p. 614), pois um ensino alienado que esconde seus pressupostos oferece mais riscos do que soluções para estudantes, justamente por negar informações importantes para que entendam o mundo em que vivem e, até mesmo, questionem as relações opressoras dentro de casa e possam se defender delas. Assim, evidenciam outras facetas da cultura de silenciamento.

No entanto, os adeptos do ESP se esquecem que a cultura opressora das instituições de ensino não é aceita passivamente por estudantes. Embora o modelo de ensino domesticador tente submeter estudantes, há uma grande resistência, no entanto, tais processos de resistência não encontram respaldo institucional. A aprendizagem é um processo coletivo no qual docentes também aprendem. Além disso, para qualquer processo educativo acontecer, a pessoa precisa estar disposta a ser desafiada, algo que não é fácil de mediar no ensino médio. A perspectiva defendida pelo ESP entende estudantes como passivos, infantilizados, incapazes de pensarem por si mesmos, mesmos preceitos que guiam as políticas de silenciamento das instituições de ensino. O que estamos tentando chamar a atenção com as análises deste capítulo é, justamente, para todo o potencial que discentes têm e que costuma ser ignorado e desperdiçado por um modelo de ensino que, no fim das contas, ensina quase nada sobre filosofia ou qualquer outro saber e muito sobre disciplina e passividade.

Para entender o contexto de surgimento do ESP, é preciso compreender o funcionamento do modelo de *think tanks* que, como define Moura (2016, p. 23), “Um Think-Tank é em geral um grupo de interesse ou uma instituição que investe em divulgação e propagação de conhecimento com viés político-ideológico definido e ligado a interesses particulares deste grupo, visando transformações na sociedade”. Esse modelo ganha força nos EUA com a *Atlas Network*, que afirma procurar soluções privadas para problemas públicos através de doações e financiamento de políticos, organizações e movimentos que defendem o livre mercado e a privatização. Há um especial interesse da *Atlas Network* na política da América Latina sob a justificativa de derrubar governos ditos “comunistas” que ganharam força na última década em vários países latino-americanos. Estes últimos se dedicaram a implementar políticas que favorecessem os mais pobres, fortalecendo as empresas públicas e desafiando, com isso, a hegemonia estadunidense. Isso explica, por exemplo, porque nove das entidades apoiadas pelo *think tank Atlas Network* são brasileiras. Luiza Rabelo Colombo (2018, p. 58-59), baseada na pesquisa de Rejane Hoeveler, explica que

o think tank Atlas Network, por exemplo, funciona como elemento comum de conexão transnacional, uma espécie de metathinktank, atuando como fomentador, financeiro e intelectual, de mais de 400 outras entidades similares em todo o mundo, que por sua vez também tem como princípio a defesa de “políticas públicas orientadas para o mercado” [...]. Consideramos, pois, o surgimento e crescimento dos think tanks neste contexto como parte das estratégias de recomposição da burguesia no contexto em que desponta a crise estrutural do capital, buscando a construção de consenso e consentimento em relação ao neoliberalismo. (COLOMBO, 2018, p. 58-59)

Entre as principais ideias que divulgam estão a predominância do indivíduo sobre o Estado, a liberdade absoluta do mercado e a defesa irrestrita da propriedade privada. E, nesse sentido, se trava uma guerra contra a suposta ameaça “comunista” e ao que chamam de “marxismo cultural” como inimigos da família e da moral. Miguel Nagib tinha relação íntima com o *Instituto Millenium*, um dos primeiros *think tanks* brasileiros apoiados pela *Atlas Network*, inclusive escrevendo em 2009 o artigo “*Por uma escola que promova os valores do Millenium*” que defendia ideais liberais para a educação, embora o site tenha retirado recentemente todas as referências que haviam de seu nome entre os colaboradores, a fim de forjar uma suposta neutralidade e proporcionar uma visão de que o movimento é resultado de um grupo de pais preocupados com a doutrinação escolar.

O apagamento da relação de Nagib com tal *think tank* torna essencial explicitar seu nome neste texto, pois o que parece aos olhos de muitos como um movimento autônomo em busca de uma suposta “liberdade” de expressão, na verdade é fruto de interesse de pessoas como ele, como detalha a pesquisadora Renata Aquino da Silva em artigo de 2016⁶. Neste artigo, ela indica a ligação dele com artigos e iniciativas do ESP e interesses de forjar neutralidade, o que impactou diretamente nas eleições dos últimos anos e, inclusive, em projetos de lei. Explicitar quem são os indivíduos e os interesses por trás de movimentos como o ESP é essencial para uma visão crítica e de resistência acerca dele, não à toa a estratégia desses indivíduos foi apagar sua autoria de tais sites e artigos, conforme seus movimentos foram conseguindo ampla adesão na sociedade. Como Silva (2016, n.p.) explica, “o problema essencial aqui é como estes vínculos são escondidos, objetivando manter a mentira de um

⁶ Disponível em: <https://liberdadeparaensinar.wordpress.com/2016/04/24/a-ideologia-do-escola-sem-partido/>

grupo de pais preocupado com as crianças e com a aplicação das leis”. Ela também aponta que, há alguns anos, era possível ver, juntamente aos princípios do *Instituto Millenium*, a afirmação de que a educação atual “calunia o mundo real para vender a jovens imaturos, inexperientes e presunçosos a ideia de que “outro mundo é possível”. Nosso trabalho é justamente sobre esses “outros mundos possíveis”.

Colombo (2018, p. 60) ressalta que podemos entender a

chamada onda conservadora no Brasil também como reação ultraconservadora à série de protestos e manifestações de rua que chegaram a reunir mais de um milhão de pessoas em 2013, conhecidas como jornadas de junho de 2013, e à radicalização produzida pelas formas de luta e enfrentamento produzidas neste movimento. E é justamente neste contexto a partir de 2013 que o movimento Escola Sem Partido vem ressurgir com um novo tipo de protagonismo ofensivo e de estratégias de atuação. (COLOMBO, 2018, p. 60)

O crescimento de *think tanks* no Brasil ocorre no contexto das jornadas de junho de 2013. Tais organizações entendem as crises de hegemonia como oportunidades de propagação de seus interesses, gerando confusão a fim de tornar senso comum as ideias que representam seus interesses. Nesse sentido, usam como estratégias de conformação de consenso o estreitamento com as instituições religiosas e o controle e vigilância das práticas docentes.

Embora tenhamos ainda poucos anos atuando como docente, foi possível notar uma mudança radical nas formas de controle das aulas, inclusive por parte de estudantes. Em anos anteriores, ainda que pudessem ocorrer reclamações sobre os saberes que apareciam em sala de aula tanto por parte de estudantes, responsáveis e gestores, não era recorrente

denúncia formal. Hoje, sites como o do ESP disponibilizam modelos prontos de denúncias – e também projetos de lei relacionados –, nos quais os interessados apenas incluem seus nomes, e, com isto, incentivam uma cultura do denunciamento e banalizam tais mecanismos. Além do que os discursos de representantes políticos têm dado aval para membros conservadores do judiciário cada vez mais legislarem em causa própria. Também mudou a percepção sobre discussões de gênero e racismo. Quando começamos a lecionar em 2013, faziam parte do currículo estadual paulista, entretanto, quando abordamos tais temas em sala de aula nos dias de hoje, é sempre preciso justificar, condição que, ainda assim, não impede a reverberação de reclamações e comentários. A consequência mais grave do ESP para a educação brasileira é calar os/as/es docentes por medo das denúncias, retrocedendo em avanços obtidos, os quais acreditamos que podem ser verificados pelos movimentos de ocupações nas escolas nos últimos anos e as propostas de educação pensadas pelos/as/es estudantes envolvidos/as/es.

Através de falsos alardes morais, difundidos especialmente nas redes sociais, os partidos conservadores juntamente com *think tanks* que os apoiam, propagam uma caça à suposta ameaça da “ideologia de gênero” nas escolas que acreditam fazer crianças se tornarem homossexuais ou hipersexualizadas. Tal caça mostra o quanto tais famílias estão alheias à realidade das instituições de ensino, desconhecendo as experiências vivenciadas por seus/suas filhos/as/es, haja vista que acreditam que tais debates ocorrem diariamente nas escolas quando infelizmente não são tão presentes quanto deveriam, o que também aponta para a desconexão entre as instituições e comunidades. Nesse sentido, as tecnologias digitais têm funcionado como arma de silenciamento de docentes, pois são utilizadas

para intimidar com gravações e para propagar ódio através da divulgação sem consentimento e fora de contexto de vídeos de suas aulas.

Qual é o objetivo real de impedir que discussões de gênero ocorram nas escolas? O *Anuário de Segurança Pública 2019* apontou que 63,8% das vítimas de estupro têm até 13 anos e 75,9% possuem algum tipo de vínculo com o agressor, entre parentes, companheiros, amigos e outros, de maneira que “a maior parte dos agressores são conhecidos e frequentemente tem acesso ao ambiente doméstico da vítima ou nele habitam” (FBSP, 2019, p. 121). Em um país como o Brasil, no qual mais da metade dos estupros ocorre em ambiente doméstico e com crianças de até 13 anos, onde o feminicídio é uma triste realidade que chega aos nossos ouvidos pelos telejornais diariamente, discutir gênero não pode se reduzir a opiniões infundadas e que, inclusive, contrariam os estudos da área. Neste contexto, é obrigação da escola discutir LGBTfobia, desigualdade de gênero e sexualidade a fim de proteger e esclarecer crianças e adolescentes. A defesa de uma liberdade que permite que as pessoas tenham preservada sua moral tem servido para a ocultação de violências de vários tipos. Sob o argumento da liberdade de expressão, tais grupos acreditam poder espancar suas esposas, estuprar filhas, violentar filhos/as/es LGBT, serem racistas e outros tipos de violências. E o que permite com que tais práticas continuem presentes em nosso cotidiano é a doutrinação religiosa e a falta de informação. Por isso, as principais vítimas são crianças, que não têm informação sobre sexualidade e não são capazes de entender o que acontece como violência. Contudo, é obrigação da escola oferecer educação sexual e de gênero para ensinar crianças e adolescentes a se protegerem de violência, doenças, gravidez, LGBTfobia, etc. Como afirma Luis Felipe Miguel (2016, p. 615), “Uma escola “sem partido” é uma escola que toma

o partido da injustiça e da opressão”, o nosso silêncio que se finge neutro, nesse sentido, é opressão.

Contudo, podemos dizer que o silenciamento dos estudantes promovido nas instituições de ensino é consequência de um ciclo de silenciamentos que se constroem tanto no plano micropolítico quanto no macropolítico. A formação docente também é resultado de processos de silenciamentos, o que faz com que muitos acreditem que esta é a única forma de ensinar. Por outro lado, mesmo quem tem iniciativa de romper com esse ciclo é silenciado de diferentes formas, por exemplo, não sendo considerados importantes para o delineamento de políticas públicas ou mesmo na gestão das instituições que trabalham, ou, como faz o ESP, através de denúncias e perseguição. Assim, o silenciamento discente está articulado profundamente com o silenciamento docente, de forma que a imposição de um ensino alienado é resultado de processos em que docentes também não podem expressar suas perspectivas e saberes, tendo que reproduzir o que impõem políticas institucionais, sobre as quais não foram consultados nem convidados a participar da elaboração.

A disciplina e o autoritarismo, entendidos no imaginário social como parte do processo de ensino, são elementos silenciadores das diferenças. O ensino voltado à reprodução e à disciplina resulta em uma *domesticação* e exclusão das diferenças, e não em uma educação que possibilita uma percepção-ação ampliada do mundo em que vivemos, necessária para lidar com os desafios atuais. Para que instituições de ensino deixem de ser um espaço de *domesticação*, é importante que se rompa com as hierarquias valorizando as perspectivas de todos/as/es que as compõem. Só assim, as diferenças podem ser entendidas em si mesmas, não mais como *erros/desvios*, servindo de motivo para o diálogo constante. Temos como grande desafio das escolas da atualidade resgatar a concepção de um

mundo – no qual as instituições de ensino fazem parte – dotado de diferentes sentidos, como um grande livro aberto com o qual nos deparamos cotidianamente, e no qual a vida mesma esteja presente em todas as suas dimensões e complexidade.

No entanto, o que aprendemos está para além dos currículos e se dá *apesar* dele e das políticas de silenciamento. As diferenças proliferam no (sub)mundo das instituições, mostrando perspectivas que não aparecem nas políticas oficiais, mas que sempre estão em movimento por todas as frestas resistindo. Porém, a pergunta que fazíamos quando éramos estudantes, e que hoje podemos refletir mais profundamente através da nossa atuação como docente, é: O que leva docentes a entenderem o autoritarismo como parte dos processos educativos? O que significa esse modelo de ensino que tem em seu bojo processos de silenciamento?

1.3 Modelo de educação dominadora: currículo e experiência

O que justifica que estudantes tenham que apenas reproduzir passivamente e que docentes tenham sua atuação induzida a partir de políticas externas e não no diálogo constante com estudantes é um modelo de educação. A cultura do silenciamento que afeta todas as esferas das instituições de ensino depende de uma compreensão do ensino de forma hierarquizada e individualista para sua manutenção. Nessa perspectiva, o corpo docente, que se subentende que é composto por pessoas capazes de apreender o conhecimento do objeto digno de estudo determinado pelos currículos oficiais – que pode ser um tema, conteúdo, problema, autor, o mundo, etc. –, tem a função de transmitir a representação adequada sobre o mesmo para estudantes. Nesse modo de entender, estudantes são

vistos/as/es como pessoas de uma inteligência inferior e, portanto, dependem da ajuda de docentes nesse processo.

Tal modelo de “ensino” é denominado por Paulo Freire (1987) como “educação bancária”, pois consiste no “ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos” (FREIRE, 1987, p. 38):

A narração, de que o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em “vasilhas”, em recipientes a serem “enchidos” pelo educador. Quanto mais vá “enchendo” os recipientes com seus “depósitos”, tanto melhor educador será. Quanto mais se deixem docilmente “encher”, tanto melhores educandos serão.

Desta 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 aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. Margem para serem colecionadores ou fichadores das coisas que arquivam.

[...] Na visão “bancária” da educação, o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro. (FREIRE, 1987, p. 37-38)

Neste formato, apenas educadores/as são vistos/as/es como dotados de inteligência necessária para os saberes do mundo, educandos/as/es são inferiorizados/as/es e infantilizados/as/es, independentemente de sua idade. Essa narrativa propaga a ideia de que educadores/as realizam depósitos que devem ser memorizados e reproduzidos passivamente por

educandos/as/es, que são mera “tábula rasa” nesse processo. A educação bancária com seus depósitos de “falso saber” é uma forma de opressão que serve à “cultura do silêncio”, pois nessa perspectiva cabe ao ensino “apassivar” as pessoas para que se “adaptem” ao mundo opressor em que vivem (FREIRE, 1987, p. 41). O objetivo dos “opressores “é transformar a mentalidade dos oprimidos e não a situação que os oprime”, e isto para que, melhor adaptando-os a esta situação, melhor os domine” (FREIRE, 1987, p. 39). Dessa forma, a educação se restringe a uma *domesticação* de pessoas e tem como principal estratégia o autoritarismo e o silenciamento dos saberes de educandos/as/es. Assim, a dominação se propaga porque a escola ensina a calar diante das opressões e a reproduzir o que for determinado, o que também permeia a formação de docentes e faz com que também estejam acostumados a silenciar diante de situações opressoras e a não refletir sobre o contexto a que estão submetidos/as/es.

Nesse processo em que docentes alienam o/a/e outro/a/e de seu saber, também se alienam da sua ignorância, haja vista que parte de uma concepção de que o saber é somente aquilo que lhe foi determinado durante o processo de escolarização. E, assim, a partir dessa da educação bancária docentes se tornam incapazes de perceber que o conhecimento é um processo de busca e não um “arquivo”. Freire chama a atenção para uma educação libertadora em que docentes não se alienem da sua própria ignorância: “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1987, p. 44). Desse modo, seria mais adequado que a relação docente-estudante se configurasse como uma relação entre “educador-educando com educando-educador” (FREIRE, 1987, p. 44).

A relação de desigualdade de inteligências consiste em um mito pedagógico porque deixa de lado a reflexão sobre a possibilidade de

transmissão, bem como sobre o próprio processo de docentes e estudantes com o objeto de estudo. No cerne, está o problema de não levar em conta o aspecto principal: a *experiência* que tanto docentes quanto estudantes podem ter com o objeto, verificando os limites e possibilidades tanto da aprendizagem quanto da enunciação do conhecimento. É dado como certo o compartilhamento e a transmissão de representações unívocas. Tal concepção de educação se baseia na crença da possibilidade de compartilhamento de representações, não à toa ensino e aprendizagem são tratados pelas teorias didáticas como uma relação direta.

Nesse sentido, ensinar consiste em transmitir representações adequadas sobre algo. E, se a partir da experiência do/a/e outro/a/e com o que enunciamos surgir alguma resposta ou interpretação diferente, será taxada como “erro”. Além disso, o aspecto representativo do conhecimento menospreza a experiência do/a/e sujeito/a/e, o que contribui para a alienação. Tal alienação também acontece com docentes que, muitas vezes, também não tiveram acesso ao objeto, reproduzindo representações que lhes foram transmitidas. As mediações feitas podem perpassar por diversos níveis, pode ser a leitura de docentes acerca de um tema, ou do texto de comentadores, ou apenas a explicação recebida em sua graduação:

assim, o modo de olhar o mundo é delineado na repetição das pautas de leitura das significações atribuídas pelas inúmeras mediações que antecedem e direcionam o contato do aluno com o mundo. A forma como essa relação se constitui evidencia, então, a questão de uma nítida desvalorização da experiência possível de se fazer face ao conhecimento transmitido. (GELAMO, 2009, p. 119-120)

Nessa perspectiva, o que se pode ensinar é a imagem/representação que se extrai de algo, e o conhecimento seria a capacidade de reproduzir tais imagens “corretas”. Entender o pensamento como representação é entendê-lo como uma verdade a ser reproduzida. Por exemplo, para responder ao problema “o que é o conhecimento?” no campo da filosofia existem como respostas possíveis a teoria platônica, kantiana, cartesiana, entre outras. Outras respostas que fujam das amplamente aceitas são consideradas erradas ou não relevantes. Há um paradigma que determina o que deve ser pensado, prescrevendo movimentos limitados e finitos de pensamento, isto é, o pensamento é entendido enquanto representação de um polo de referência. Nesse sentido, haveria uma imagem de pensamento que determina o que é pensar e também o que é a aprendizagem e o conhecimento, dessa forma, aquele que não se adequar a esta não estará desenvolvendo ou produzindo conhecimento. A representação impossibilita outras relações com os saberes, separa o saber da experiência. Nesse processo, o que se produz é ideologia através da universalização de uma relação particular com os saberes.

O ensino e a aprendizagem, neste contexto, ocorrem sob a lógica da explicação e o pensar é silenciado pelas soluções impostas legitimadas por argumentos de autoridade. O delineamento de uma relação passiva frente ao conhecimento nos mantém na condição infantil, em que o papel das instituições de ensino parece ser mais o de distrair do que informar. O modelo explicador “como uma política de ensino, silencia no aprendiz seu pensamento pulsante, sua experiência de pensamento, para dar voz àquilo que compreendeu pela explicação do professor” (GELAMO, 2009, p. 117-118). Ao refletir sobre os processos de ensino da filosofia, Gelamo (2009, p. 117) ressalta:

Dessa perspectiva, o pensamento dos alunos – aquilo que se produziu do contato direto do aluno com a filosofia – de nada valeria, pois o que se espera do aluno é que este adquira a representação adequada dos significados produzidos e que consiga relacioná-los aos significantes consolidados pelo verdadeiro pensamento filosófico. Nesse registro, pensar filosoficamente configurar-se-ia como um exercício de erudição vazio, desenvolvido a partir do acúmulo de conhecimentos sobre a filosofia: uma forma de cristalização do filosofar. Isso dificultaria uma experiência com a filosofia que fosse capaz de produzir uma fissura na relação significativa dominante e de permitir ao “aprendiz” a procura de uma ressignificação de sua relação com o mundo e com a própria filosofia. [...] Esse modo de entender o ensino, incluindo o ensino da Filosofia, justifica a premissa de que ensinar é transmitir um conteúdo a um aluno que precisa aprender; e aprender é compreender e acumular esses conteúdos que lhe foram transmitidos. Isso manteria uma separação entre aquilo que se compreendeu pela transmissão (o conteúdo acumulado) e aquilo que foi experienciado por si só. Nesse sentido, os conhecimentos que foram produzidos pelo aluno como experiência de pensamento muitas vezes são moldados, ou até mesmo negados, a partir da explicação do professor. (GELAMO, 2009, p. 117)

Nesse processo de transmissão, a experiência de estudantes não tem importância, pois o objetivo é a reprodução de representações adequadas. Este sistema representacional leva à estagnação do indivíduo frente ao mundo e ao que este pode lhe oferecer enquanto experiência de pensamento, prejudicando, inclusive, sua aprendizagem. A representação fixa a relação pensamento/objeto. Neste domínio, não há pensamento genuíno, pois não há construção de sentido, mas apenas reprodução. O pensamento está atrelado à semelhança, analogia, identidade, e a diferença é vista numa condição negativa de referência ao mesmo. É um excesso de verdades, verdades estas que não interessam a quem as enunciam: “ao ligar o pensamento a uma abstracta vontade geral da verdade, essa imagem impede-se de fundá-lo nas vontades concretas que o motivam, ou melhor, nas paixões concretas que o forçam a pensar, que arrancam o pensamento

da sua inércia” (SOUSA DIAS, 1995, p. 53). Nesta perspectiva, a aprendizagem não se ancora genuinamente no desejo de aprender e nas motivações das diferentes realidades de estudantes, pois implica na imposição de formas de pensar.

Nesse contexto, há a imposição de uma imagem dogmática do que seja razão e pensar por meio de fazer com que se reproduzam as formas de compreensão aceitas: “não *aprendemos* uma imagem do pensamento não a experimentamos como novidade absoluta de nosso próprio pensamento, mas somos treinados para pensar segundo ela, investindo na reconhecimento e na repetição do mesmo” (GALLO, 2008, p. 72). Gallo entende que houve uma transição de uma *educação pela experiência* para um *ensino como treinamento*, que está relacionada à passagem da tecnologia oral para a tecnologia escrita. Este primeiro momento pode ser encontrado em diferentes tradições de pensamento, incluindo a citada por Gallo que diz respeito ao ensino grego que era essencialmente oralista, se tratava de uma educação pela experiência e estava ligada ao uso da memória, da poesia e recitação de mitos. Esta educação foi substituída por um ensino no qual o importante era o treinamento para o exame dialético e retórico das ideias, que se relaciona à realidade que vivenciamos ainda hoje. Assim, o processo de aprendizagem de cada estudante é avaliado a partir de uma tradição que determina o que é pensar e quais são as formas adequadas de aprender, exigindo, por exemplo, que se apresente uma única e determinada maneira de solucionar os problemas. Nessa perspectiva, outras formas de aprender não são contempladas, o que é problemático, se temos como interesse uma aprendizagem significativa, a qual, ao ser fundada na experiência, compreende a construção de outros sentidos com o mundo.

Tal modelo de ensino explicador fomenta uma relação deturpada com o conhecimento, a aprendizagem é entendida como uma competição

na qual quem acumula mais ganha e será bem-sucedido na sociedade em que vivemos, o que fica evidente no sistema avaliativo e nas políticas de premiação nessas instituições. Grada Kilomba (2019a, n.p.) colabora no entendimento da lógica do saber escolar e acadêmico:

nós temos uma noção muito patriarcal e fálica do que é o conhecimento. Fazemos muitas coisas, mas há uma hierarquia: aquilo que está ligado à academia é o verdadeiro conhecimento e a verdadeira profissão. Depois, nós nos especializamos numa coisa, depois fazemos um mestrado, um doutorado... É uma coisa bem fálica que vai crescendo, crescendo, crescendo. Eu acho a coisa é muito mais cíclica, mais circular, em que nosso conhecimento atravessa muitas diferentes disciplinas e está em diálogo com diferentes formatos. [...] A Pinacoteca, que tem um acervo de arte brasileira composto maioritariamente por duas disciplinas clássicas, esculturas e pinturas, representa corpos que não são todos os corpos brasileiros. Portanto, há uma narrativa do que é o conhecimento, do que é a arte, e dos corpos, sexualidades e dos gêneros excluídos, e que cria categorias para desumanizar certos corpos e identificá-los como desviantes, inferiores, insubordinados, aqueles que não podem representar a nação. Essa é uma das dimensões do colonialismo, que é patriarcal, é homofóbico, é toda forma de opressão. (KILOMBA, 2019a, n.p.)

Nesse sentido, o conhecimento escolarizado e acadêmico segue a estrutura patriarcal e fálica do acúmulo – como tudo no capitalismo –, tratando o conhecimento numa lógica de propriedade privada, sustentada por hierarquias, na qual o conhecimento é mensurado individualmente. De diversas formas, somos ensinados nas instituições de ensino qual o padrão para o que se denomina “conhecimento”. Kilomba cita, como exemplo, o acervo da Pinacoteca do Estado de São Paulo, onde ela fez uma exposição em 2019, no qual a partir da seleção de um determinado perfil de autores, obras e representações se cria uma narrativa que especifica quais saberes e corpos são válidos, colocando no topo de todas as hierarquias

válidas homens brancos europeus e estadunidenses. Tais padrões constam em todas as dimensões da sociedade, se propagam especialmente através dos meios de comunicação, mas ganham seu status legítimo a partir do ensino formal e dos espaços de exposição cultural. O que Kilomba sugere, ao questionar essa lógica patriarcal do conhecimento, é uma compreensão dos saberes de forma cíclica e não fragmentada, que permeia diversas facetas e pessoas, que não se restringe a disciplinas específicas nem a indivíduos/as/es isolados/as/es. Nesta perspectiva apresentada por Kilomba, o saber se reinventa continuamente, fugindo da lógica da especialização e do acúmulo de saberes hierarquizados em graus de dificuldade e segmentados em categorias abstratas. Kilomba aponta para a compreensão do saber como um processo coletivo e transdisciplinar, e não como representações a serem reproduzidas, em que a segmentação não tem sentido.

Tal perspectiva hegemônica do saber adota um modelo de mensuração da educação que implica em diversos problemas, porque acabamos por medir o que é mais conveniente ou o que conseguimos, e não o que faria mais sentido para o processo educativo. Até porque é difícil delimitarmos em números o que uma pessoa aprendeu. Além disto, este modelo anula a subjetivação de estudantes. Julgamos mais interessante pensar a aprendizagem a partir da experiência. Por exemplo, como defende Gert Biesta (2013), faz mais sentido uma educação *por meio* da democracia do que uma educação *para* democracia, pois esta última defende a necessidade de um conjunto sistematizado de saberes como pré-requisito para o exercício democrático. Por outro lado, a educação *por meio* da democracia oferece espaço para a participação ativa e autônoma de estudantes, o que exige que a escola se repense continuamente, levando ao

questionamento constante do que é democracia e evitando o equívoco de entendê-la de maneira universal e sem especificidades contextuais.

O que permite silenciar experiências é principalmente uma concepção essencialista de currículo, que é visto como mais importante do que as relações e como algo a ser cumprido integralmente. Porém, o que justifica tais escolhas curriculares até o ponto de serem mais importantes do que as demandas do contexto? A denúncia que Monique Evelle faz aponta para o silenciamento dos currículos, que são majoritariamente compostos pelo pensamento de homens brancos europeus, tanto nas escolas quanto nas universidades. A educação nos moldes descritos neste capítulo, executa um projeto político da branquitude de padronização e anulação das diferenças, de maneira que podíamos descrever tal projeto como *embranquecedor* de estudantes, já que visa a criar condições de manutenção dos privilégios de parte da sociedade. Não é uma coincidência que se utilize a expressão “grade curricular”, pois o currículo alicerça os silenciamentos e aprisionamentos dos modos de ser no mundo que fazem com que as experiências não sejam importantes.

A escolha do currículo costuma ser justificada pelo fato de que alguns saberes são universais e que, portanto, não carregam marcas culturais. No entanto, todo saber pertence e parte de uma cultura específica de modo que nunca é neutro e, conseqüentemente, as escolhas curriculares são sempre políticas e decorrentes de um pertencimento cultural. Quando refletimos sobre quais conhecimentos devem ser ensinados, estamos refletindo sobre quais modelos de humano devem ser formados. Um currículo universalizante hierarquiza saberes e, conseqüentemente, pessoas. Nessa ótica, “a diferença adquire o caráter de estigma” e o discurso de tolerância aparece como a reafirmação da “superioridade por parte daquele que tolera” (SILVA, 2015, p. 465).

Nesse sentido, é relevante o trabalho de bell hooks (2019b) que compara as diferenças entre o sistema educacional segregacionista e as escolas decorrentes da integração racial. Hooks explica que, durante o período em que as escolas eram segregadas, o ato de educar era visto pela população negra como “uma pedagogia revolucionária de resistência, uma pedagogia profundamente anticolonial”, “fundamentalmente político”, “uma forma de retribuir à comunidade” estimulando estudantes a “nutrir seus intelectos”, entendendo a “devoção ao estudo” como “um ato contra-hegemônico, um modo fundamental de resistir a todas as estratégias brancas de colonização racista” (2019b, p. 10-11). Nessa perspectiva, as professoras – bell hooks afirma que quase na totalidade eram mulheres negras – se empenhavam em conhecer estudantes: “Elas conheciam nossos pais, nossa condição econômica, sabiam a que igreja íamos, como era nossa casa e como nossa família nos tratava” (2019b, p. 11). No caso de hooks, como suas professoras eram as mesmas de seus pais, a capacidade de aprender era contextualizada “dentro da estrutura de experiência das várias gerações da família” (2019b, p. 11), isto é, integrada à comunidade. hooks relata que, nesta época, aprender era “pura alegria”, no entanto, isso mudou radicalmente com a integração racial:

de repente, o conhecimento passou a se resumir à pura informação. Não tinha relação com o modo de viver e de se comportar. Já não tinha ligação com a luta antirracista. Levados de ônibus a escolas de brancos, logo aprendemos que o que se esperava de nós era a obediência, não o desejo ardente de aprender. A excessiva ânsia de aprender era facilmente entendida como uma ameaça à autoridade branca.

Quando entramos em escolas brancas, racistas e dessegregadas, deixamos para trás um mundo onde professores acreditavam que precisavam de um compromisso político para educar corretamente as crianças negras. De repente, passamos a ter aula com professores brancos cujas lições reforçavam os

estereótipos racistas. Para as crianças negras, a educação já não tinha a ver com a prática de liberdade. Quando percebi isso, perdi o gosto pela escola. A sala de aula já não era um lugar de prazer ou de êxtase. A escola ainda era um ambiente político, pois éramos obrigados a enfrentar a todo momento os pressupostos racistas dos brancos, de que éramos geneticamente inferiores, menos capacitados que os colegas, até incapazes de aprender. Apesar disso, essa política já não era contra-hegemônica. O tempo todo, estávamos somente respondendo e reagindo aos brancos.

Essa transição das queridas escolas exclusivamente negras para escolas brancas onde os alunos negros eram sempre vistos como penetras, como gente que não deveria estar ali, me ensinou a diferença entre a educação como prática de liberdade e a educação que só trabalha para reforçar a dominação.” (HOOKS, 2019b, p. 12).

Através dos depoimentos de Monique Evelle e bell hooks é possível perceber o quanto é necessário que a inclusão esteja para além da presença de corpos, mas que sejam tratados como sujeitos/as/es e tenham suas subjetividades e saberes vistos como relevantes e não apenas inferiorizados pelas hierarquias eurocêntricas e racistas. Um elemento muito importante que aparece no escrito de hooks é que a escolarização para a obediência não deixa de ser política, porém, no caso apresentado, parte de uma política de dominação racista. Embora faça parte do imaginário comum que a escola não é um ambiente político, não há possibilidade de uma educação neutra, pois sempre se parte de concepções de ensino e conhecimento que carregam pressupostos, os quais partem de uma relação específica com o mundo que não pode ser entendida como neutra.

Sueli Carneiro (2015) colabora na compreensão de como ocorrem no espaço escolar tais políticas de silenciamento, que estão tanto no currículo formal quanto no currículo oculto que se expressa nas relações,

levando à destruição da forma própria de pensar de cada estudante – denominada de *epistemicídio*:

para nós, porém, o epistemicídio é, para além da anulação e desqualificação do conhecimento dos povos subjugados, um processo persistente de produção da indigência cultural: pela negação ao acesso à educação, sobretudo de qualidade; pela produção da inferiorização intelectual; pelos diferentes mecanismos de deslegitimação do negro como portador e produtor de conhecimento e de rebaixamento da capacidade cognitiva pela carência material e/ou pelo comprometimento da auto-estima pelos processos de discriminação correntes no processo educativo. Isto porque não é possível desqualificar as formas de conhecimento dos povos dominados sem desqualificá-los também, individual e coletivamente, como sujeitos cognoscentes. E, ao fazê-lo, destitui-lhe a razão, a condição para alcançar o conhecimento “legítimo” ou legitimado. Por isso o epistemicídio fere de morte a racionalidade do subjugado ou a seqüestra, mutila a capacidade de aprender etc.

É uma forma de seqüestro da razão em duplo sentido: pela negação da racionalidade do Outro ou pela assimilação cultural que em outros casos lhe é imposta.

Sendo, pois, um processo persistente de produção da inferioridade intelectual ou da negação da possibilidade de realizar as capacidades intelectuais, o epistemicídio nas suas vinculações com as racialidades realiza, sobre seres humanos instituídos como diferentes e inferiores constitui, uma tecnologia que integra o dispositivo de racialidade/biopoder, e que tem por característica específica compartilhar características tanto do dispositivo quanto do biopoder, a saber, disciplinar/ normalizar e matar ou anular. É um elo de ligação que não mais se destina ao corpo individual e coletivo, mas ao controle de mentes e corações. (CARNEIRO, 2015, p. 97)

Sueli Carneiro chama a atenção para o modo como a escola pode ser um espaço hostil para negros/as/es e indígenas promovendo mais *epistemicídio* do que formação. Como aponta a filósofa, o currículo

eurocêntrico produz um sentimento de inferioridade intelectual destituindo povos não europeus de racionalidade. Contudo, os currículos silenciam a realidade de estudantes tanto por inferiorizar seu mundo próprio, mas também por serem eurocêntricos e patriarcais e fomentarem relações nessa lógica, invisibilizando resistências.

Para além do racismo, o padrão eurocêntrico do conhecimento que se evidencia tanto nas escolhas curriculares quanto nas metodologias adotadas, afeta em diferentes graus todos/as/es que não se encaixam nos padrões hegemônicos. Os currículos oficiais não contam a história de violência do Brasil, nem evidenciam a importância de negros/as/es, indígenas e mulheres em geral na construção dele, produzindo ideologias de encobrimento e elitização do conhecimento. O racismo e a misoginia dos currículos e metodologias são elementos fundamentais que levam à inferiorização de estudantes e seus saberes, e tornam a aprendizagem um processo distante e difícil, no qual é preciso anular quem se é para se tornar aquilo que esperam tais currículos. Portanto, podemos dizer que a escola funciona através de políticas de hierarquização das diferenças, a partir de um currículo que imprime uma percepção única da realidade do nosso território e constrói uma determinada visão da história.

Marcos Rolim (2014) entrevistou jovens de 16 a 20 que cumpriam pena por crimes violentos e colegas de infância indicados por eles, mas que não tinham ligação com crimes. Um dos fatores diferenciais que se destacaram entre os dois grupos foi justamente a evasão escolar, todos os jovens que cumpriam pena largaram a escola entre 11 e 12 anos, enquanto os colegas de infância continuaram estudando. Devido à falta de oportunidade e perspectivas futuras para aqueles que não possuem escolaridade completa, os jovens ficam vulneráveis ao treinamento de grupos violentos. Entre os principais fatores citados pelos jovens para o

abandono escolar está a dificuldade de aprendizagem – se consideravam “burros” por não conseguirem acompanhar as aulas –, também destacaram considerar a escola “chata” e não atrativa, e principalmente as chacotas que aconteciam na escola por serem pobres – terem “sapato furado” – e outros preconceitos. Assim, é possível notar que a evasão escolar está na raiz de crimes violentos, quando a escola exclui, o crime acolhe. Os dados supracitados evidenciam que tornar a escola mais interessante, sem preconceitos e conectada à vida das pessoas, tem impacto na diminuição da desigualdade de renda e da violência.

Diante do cenário descrito acima, podemos dizer que há pluralidade na escola? Estudantes são estimulados a pensar suas próprias realidades? São incentivados a usar a criatividade ou a elaborar um pensamento próprio? São estimulados a refletir sobre os problemas contemporâneos? Quando refletimos profundamente sobre estas questões fica evidente que as escolas em geral se ocupam mais da *domesticação* de estudantes do que de sua formação. É um processo contínuo de exclusão das diferenças através de sua negação e silenciamento.

É possível notar que a escola não abarca as singularidades porque não pensa a diferença em si mesma, esta sempre é vista em referência a um padrão de normalidade, sendo entendida como um erro, um desvio da norma, algo que precisa ser corrigido. Nesse sentido, as escolas não fomentam o direito de viver as singularidades, mas apenas o direito de ascender ao que se entende como universal. Consideramos mais interessante entender a diferença em sua positividade, pois no processo de experiência com o outro, experimentamos nós mesmos/as/es, o que nos leva a repensar as relações de ensino e aprendizagem entre docentes e estudantes. Tal mudança de perspectiva colabora para um currículo plural que, a partir da relação com o/a/e outro/a/e, percebe que um padrão de

saber eurocêntrico e patriarcal é um equívoco, mas também aponta para uma compreensão não hierárquica das relações. E, assim, os sentidos de ensinar e aprender se expandem e podem emergir novas relações em que estudantes ensinam e docentes aprendem, novas possibilidades éticas diante de uma nova percepção das diferenças.

A cultura do silenciamento nas instituições de ensino depende de um modelo de educação dominadora, sustentado em um currículo supostamente superior, construído por eurocentrismo e patriarcalismo, que hierarquiza as diferenças e cujo foco é a reprodução. Tal modelo recusa a pluralidade nas relações entre docentes e estudantes, nas concepções de ensino e aprendizagem e no currículo. É preciso salientar que o currículo está para além do escrito em um documento, mas se dá também no modo como as relações ocorrem, ensinando formas de ser ao silenciar alguns saberes e práticas. Uma perspectiva do saber que vê as diferenças como negativas propaga os saberes dominantes como as únicas perspectivas válidas sobre o mundo.

Ressaltamos também que uma análise sobre o contexto da educação hoje não pode ser feita apenas pensando sobre seu modelo de educação, haja vista que este apenas pode ser efetivado por uma estrutura que o fomenta, sendo delimitado pelas condições de possibilidade do ensino. Ainda que existam muitos projetos de educação que valorizam as diferenças, a falta de infraestrutura e investimentos em educação funciona como impedidora de sua efetivação, boicotando as iniciativas de docentes em romper com tal modelo silenciador e impossibilitando relevantes propostas. Nesse sentido, a redução e congelamento do investimento em educação é um problema para que as reflexões que estamos propondo com esse texto possam ser úteis, pois dificultam a possibilidade de uma percepção sensível em um cotidiano permeado por ameaças à democracia,

jornadas exaustivas de trabalho, péssimas condições estruturais, ausência de materiais e tempo para dedicação às atividades e diálogos, desigualdade de todos os tipos. Não podemos ignorar que a BNCC, ao tratar igualitariamente contextos desiguais, acaba por promover desigualdade, e é um exemplo do que tentamos chamar a atenção. No entanto, como os últimos anos não têm sido nada fáceis para os/as/es educadores/as, este texto foca em algumas brechas para que possamos continuar em movimento em todas as esferas que forem possíveis. Nesse sentido, continuaremos nossa reflexão a partir da seguinte questão: Que ensino de filosofia cabe na propagação dessa perspectiva dominante sobre o conhecimento?

1.4 Filosofia e seu ensino no Brasil

É comum que docentes de filosofia se perguntem, ao final do bimestre, se contribuíram de algum modo para que estudantes filosofassem sobre suas vidas, conseguindo pensar de forma mais ampla sobre os problemas que enfrentam. Porém, o que é mesmo “filosofia”? O que significa “filosofar”? A função de docentes de filosofia é ensinar a filosofar ou apenas os “gênios” são capazes desse feito? Ser docente de filosofia envolve algumas reflexões, já que, ao contrário das demais disciplinas, não há um consenso sobre o que significa ser filósofo/a/e e nem o que corresponde à natureza específica desta área do saber. Ser docente de filosofia também implica na reflexão sobre qual o impacto do que é pensado em sala de aula fora dos muros das instituições de ensino, haja vista que esta área do saber mais do que qualquer outra nasce da necessidade de pensar os problemas do mundo e da vida. Ainda que

consideremos a diversidade de definições desta área do saber, grande parte está relacionada a um caráter intrinsecamente antidogmático, que através do pensamento ou da ação⁷ colabora para ampliar a percepção da realidade.

Porém, o ensino de filosofia não tem recebido tanta atenção na pesquisa desenvolvida no Brasil, principalmente porque não costuma ser tratado como um problema filosófico, sendo delegado ao universo da pedagogia. Ainda que reconheçamos a importância da pedagogia para pensar o ensino, como não há um consenso na tradição sobre o que é filosofia, a tarefa de ensiná-la exige um refletir sobre sua natureza, haja vista que a metodologia terá que ser mudada de acordo com a perspectiva adotada. Por isso, ser docente de filosofia implica em refletir sobre o que ela é para, a partir de suas possibilidades e dificuldades, pensar formas de ensiná-la. Contudo, a atuação de docentes de filosofia envolve ainda algumas especificidades que não podem ser resolvidas por meio de metodologias e de discussões didáticas, pois o seu ensino é em si um problema filosófico.

Podemos dizer, nesse sentido, que há um silenciamento do ensino de filosofia na pesquisa da área. Na grande maioria das graduações em filosofia, o ensino não é visto como uma questão relevante e há um privilegiamento dos bacharelados, ainda que a quase totalidade de graduandos/as/es estejam mais interessados/as/es na licenciatura, tanto por questões trabalhistas quanto por entender que docentes universitários também precisam pensar suas práticas de ensino. A pouca pesquisa que há sobre ensino de filosofia, se comparada com os temas “clássicos” da área, geralmente é realizada por filósofos/as/es que se aventuram em áreas como

⁷ No caso de filosofias não eurocentradas há maior foco na ação do que no pensamento, como demonstram as filosofias orientais ancoradas em Lao Tsé.

a educação, uma vez que há pouco espaço para tal estudo nas pós-graduações em filosofia.

Além disso, o silenciamento do ensino de filosofia também é uma política governamental. Nesse sentido, é importante citar a reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/ 2017), aprovada em fevereiro de 2017, e a consequente reformulação da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC), aprovada em dezembro de 2018. No artigo 36 da Lei 13.415, é determinado que “O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino”.

Embora o documento se aproprie de conceitos e debates caros àqueles/as que lutam pela educação democrática, tais ideias não coincidem com as práticas determinadas pelo documento. A BNCC tem muitas páginas com reflexões sobre “protagonismo juvenil”, “criticidade”, “criatividade”, “formação humana integral”, “justiça”, “autonomia”, “mundo do trabalho”, porém, vemos que tais conceitos escondem intenções utilitaristas por aparecerem no texto vinculados ao “mercado de trabalho”, ao “empreendedorismo” e à “empregabilidade”, conectando conceitos contraditórios. Isto só pode ser entendido como uma estratégia ultraliberal que visa a esvaziar conceitos importantes para a educação democrática, distorcendo seus sentidos e dificultando a compreensão das intenções que guiam tal documento e, conseqüentemente, dificultando a resistência a ele.

A BNCC do ensino médio dilui a maior parte das disciplinas em *competências* e determina que a formação se dará por meio de *itinerários*

formativos. O que o documento denomina “autonomia e protagonismo juvenil” se expressa na escolha dos itinerários formativos, no entanto, quais escolas terão condições de ofertar todos os itinerários formativos possíveis? O que será entendido como digno de “relevância para o contexto local” e para o corpo estudantil? A BNCC colabora para a precarização da educação ao anular as especificidades de algumas áreas do saber, bem como desconsiderar que a escolha por um itinerário pode ser consequência da falta de infraestrutura adequada nas instituições ou informação e conhecimento sobre outros, ou até mesmo pela ausência de ofertas diversificadas, haja vista que a escolha dos componentes curriculares ficará à mercê dos sistemas de ensino a partir de poucas *competências* muito genéricas. Desse modo, a BNCC reduz a diversidade, ainda que afirme a “valorização da diversidade” em vários momentos do documento. Dessa forma, o discurso focado em *competências gerais* por não garantir as especificidades necessárias para uma educação de qualidade nem ao menos em seu currículo, além de estar articulada a um projeto de sucateamento da educação brasileira, reduz os direitos de aprendizagem e precariza a educação ofertada. O mais grave é que não há compromisso com a formação docente, muito menos com o financiamento da infraestrutura necessária para a aplicação da BNCC, por isso é um documento indutor da precarização da educação.

Ao realizar uma busca da palavra “filosofia” no documento, encontramos-a associada ao ensino religioso. No que diz respeito à área “Ciências Humanas e Sociais Aplicadas”, que deve dar conta de saberes filosóficos, não há referências à filosofia e nem a conceitos pertinentes a ela. Ainda que a lei de obrigatoriedade da Filosofia não tenha sido revogada a ausência de espaços que a afirmem de fato, promove uma exclusão por omissão. Contudo, por excluir nas entrelinhas, dificulta a luta por outro

modelo de ensino de filosofia. Lembramos que a disciplina de Filosofia nunca desapareceu dos currículos nacionais, mas sem a garantia das suas condições de oferta, diluindo seus saberes em outras disciplinas consideradas mais importantes, seu espaço foi inexistente na maior parte da história da educação pública brasileira.

Tal cenário não pode ser desvinculado do fato de que, após o retorno da filosofia e da sociologia como disciplinas obrigatórias na educação básica em 2008, ocorreram ocupações de escolas, além de maiores enfrentamentos institucionais como consequência de aulas que ofereciam algum tipo de debate com estudantes. Ainda que tal contexto não possa ser atribuído exclusivamente à atividade docente nessas áreas, a mudança de perspectiva sobre tais disciplinas do currículo é resultado de uma imagem forjada de tais disciplinas como doutrinadoras e incentivadoras da rebeldia. Num contexto em que crises agravam o tensionamento entre as relações, silenciar é essencial para a manutenção de um modelo de exploração.

Especialmente quando analisamos documentos, é preciso fazer o exercício filosófico de refletir sobre o contexto em que emergem, pois seu sentido não pode ser explicado por significações literais. Basta lembrar que para alguns (des)governantes “autonomia” significa cortar as verbas da educação e submetê-la aos interesses de mercado. Assim, cabe-nos perguntarmos: Base para quem? É consenso nacional? Comum a quem? Currículo para quê? Que tipo de humano pode ser pensado a partir da BNCC? A adoção de um currículo único como a BNCC pode silenciar as subjetividades que permeiam as escolas, é preciso existir espaço para que todos/as/es participem da construção curricular, entendendo inclusive o próprio processo como formativo, o ensino precisa se dar em constante negociação com todos/as/es agentes envolvidos. Assim, é preciso entender

o “protagonismo juvenil” para além apenas de realizar uma escolha por um itinerário formativo que foi elaborado à sua revelia.

Pensando a formação integrada à vida, especialmente no que diz respeito ao ensino de filosofia, acreditamos que seria interessante que parte do currículo fosse aberto, desde que mantidas as especificidades das diferentes áreas do saber na base comum e que essa margem de abertura partisse de problemas relevantes para o mundo contemporâneo e o contexto local – e não apenas competências gerais –, de maneira a permitir que os saberes sejam conectados frequentemente com as realidades locais. Precisamos perguntar ainda: é necessária uma base nacional? Nesse sentido, a *Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação* (ANPED) lançou em 2016 a campanha “Aqui já tem Currículo...” a fim de que educadores relatassem suas experiências curriculares. Além disso, também já há documentos que indicam um currículo comum, como destacam Maria Valnice da Silva e Jean Mac Cole Tavares Santos (2018) a seguir:

A Constituição Federal (CF/1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/1996) tratam dessa questão. O texto da CF/1988 estabeleceu conteúdos mínimos nacionais e conteúdos específicos em âmbito local e regional. A LDBEN/1996 determinou a necessidade de uma base comum nacional equilibrada com conteúdos específicos mediante a diversidade étnica, geográfica e cultural do Brasil. O Plano Nacional de Educação (PNE/2014) reiterou essa demanda por meio de metas e estratégias para serem alcançadas até o ano de 2024. A CF/1988 e a LDBEN/1996 regulamentaram documentos para a educação básica, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1997; 2000) e as Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998; 2010; 2011). Os Parâmetros são documentos de caráter não obrigatório com referências para a elaboração do currículo de todas as etapas da Educação Básica. As Diretrizes, por sua vez, são normas obrigatórias que orientam o planejamento curricular das escolas e

O que Silva e Santos questionam são os argumentos que legitimam a ideia de uma BNCC para as escolas brasileiras. Se o objetivo fosse de fato a melhoria da qualidade e a garantia de direitos, faria mais sentido aumentar o investimento em educação e incentivar processos democráticos de elaboração dos Projetos Político-Pedagógicos das instituições, a fim de fazer a articulação entre os saberes clássicos e os contextos locais. Sob o argumento de garantir o mínimo, objetivo tão pertinente para os/as/es defensores/as da educação democrática, não é oferecido quase nada.

Não podemos esquecer que, embora o MEC tenha dado espaço na elaboração da BNCC para empresários da educação privada, não houve o mesmo espaço para especialistas e profissionais da educação, de modo que em sua maioria os/as/es docentes só foram consultados/as/es via formulário online em momento no qual o documento já pronto podia receber apenas sugestões de reelaboração, não havendo formas de criticar ou reestruturar a BNCC. Quando analisamos as instituições que apoiaram tal reforma, vemos que a BNCC consiste num subproduto da política de ajustamento do Brasil ao ultraliberalismo econômico, pois visa a aumentar a produtividade dos pobres a partir de uma educação *empobrecida*.

É importante ressaltar que a empresarização e mercantilização da educação está para além da privatização. Como a própria BNCC demonstra, o capital privado já está ditando, há muito tempo, os rumos da educação, inclusive levando docentes a entender estudantes como “clientes”, o que em diversos contextos resulta numa disputa por matrículas, a fim de impedir o fechamento das escolas – ameaça constante dos (des)governos –. A mercantilização da educação também pode ser

vista, por exemplo, na “parceria” público-privado, ou na política de bônus adotada há muitos anos. Tal modelo retribui com adicional salarial às escolas com os melhores “índices” de educação. Esse índice consiste numa equação entre a média das notas recebidas por estudantes em uma avaliação estadual, a quantidade de repetentes e de evasão escolar. Com isto, ao invés das escolas investirem na qualidade da educação – o que não está relacionado a tirar boas notas em uma avaliação conteudista estadual –, em um contexto de péssimas condições salariais, incentivam a equipe docente a não reprovar estudantes, bem como estimulam à falsificação de números relativos à evasão escolar, como pude vivenciar enquanto professora.

A mercantilização da educação também significa a transformação em mercadoria de todas as pessoas envolvidas, por isso, vem acompanhada de precarização das condições de trabalho tanto para docentes quanto para estudantes, convertidos em produtos de uma sistema-mundo desigual, que só os oferecerá *competências gerais* e suficientes para seu suposto lugar nas hierarquias sociais.

No que diz respeito ao investimento em educação em geral há alguns anos, estão sendo impostos cortes que dificultam o funcionamento das instituições, obrigando-as a se submeterem aos interesses privados. E os ataques voltam-se principalmente para as ciências humanas, sempre com ressalva para a filosofia. Como vimos nas portarias da CAPES e do CNPq de 2020 que cumprem algo repetido diversas vezes por (des)governantes e ministros da educação, determinando as áreas da saúde e das engenharias como prioritárias na obtenção de bolsas e afirmando que “quem quiser estudar filosofia deve fazer com dinheiro próprio” porque a verba pública deve ser destinada para áreas “úteis”. Nesse sentido, é preciso perguntar: o que é utilidade? O que significa dar retorno para o contribuinte?

Através de tais afirmações, vemos a defesa de um modelo de conhecimento fragmentado no qual as áreas do saber se desenvolvem isoladamente. Porém, o desenvolvimento científico ocorre de forma colaborativa entre as diversas áreas, tendo a filosofia como uma área que contribui inclusive em momentos como uma pandemia. A pandemia do COVID-19 expôs a quem servem os (des)governos e quais são suas prioridades. Os fenômenos sociais não são universais, são as ciências humanas que fazem a análise qualitativa de dados, permitindo protocolos adequados para diferentes realidades. Por exemplo, médicos não conseguirão controlar eficientemente uma pandemia sem levar em consideração as diferenças sociais entre os centros e as periferias, entre pessoas brancas e negras, entre ricos e pobres, entre classe trabalhadora e empresarial.

Além do que as ciências humanas colaboram na prevenção quando oferecem relações entre problemas e fatores sociais projetando possíveis implicações e agravantes, especialmente a filosofia que se ocupa em levantar problemas. Também contribuem com reflexão ética sobre as técnicas e tecnologias desenvolvidas, de modo a pensar suas possíveis consequências sociais e os aspectos culturais que incidem sobre seu uso. A filosofia ainda pode atuar de maneira conceitual, questionando sobre as variáveis implicadas em um experimento científico. Por exemplo, o uso de chips – *Deep Brain Stimulation* – e medicamentos voltados para o tratamento de depressão profunda precisam refletir sobre “o que é felicidade?”, “o que é tristeza?”, ou “para que realidade é este tratamento?”, o que faz diferença na eficiência dos tratamentos desenvolvidos.

O projeto de educação em andamento tem como objetivo garantir o viés ideológico e a militarizado das instituições de ensino – o que está para além de transformar as escolas em instituições militares. Uma vez que

se cria a imagem de que aquilo que é produzido pelas instituições públicas é visto como doutrinação, faz-se necessário um projeto de educação que permita às famílias preservar sua ideologia. Por isso, com o objetivo de traçar estratégias para o controle ideológico, retirando o espaço de disciplinas reflexivas como a filosofia, o projeto de educação defendido pelo (des)governo foca na privatização das redes de ensino, no estabelecimento de *vouchers* para pagamento de ensino privado, *homeschooling* – para as elites – e educação a distância – para a classe trabalhadora –, e na militarização das escolas onde não for interesse da iniciativa privada.

Nesse contexto em que se tentam silenciar especialmente aqueles que se dedicam à filosofia, que espaço há para o filosofar? Para além das reformas educacionais, ser filósofo/a/e no Brasil envolve enormes desafios tanto para pesquisadores/as quanto para docentes. Por um lado, cotidianamente nas graduações de filosofia ouvimos que não somos capazes de filosofar e que precisamos estudar a tradição europeia para atingir, talvez algum dia, tal patamar; por outro lado, a atividade docente é descredibilizada como algo distante do ser filósofo e de menor importância, não configurando como um problema filosófico em si. Neste contexto, qual modelo de ensino de filosofia é possível?

Na produção sobre ensino de filosofia, encontramos um grupo que, a partir das reflexões de Kant, irá justamente compreender que não é possível ensiná-la. Kant apontava para a impossibilidade do ensino de filosofia porque entendia que seu saber não está dado objetivamente no mundo, de modo que seu ensino permitiria apenas o acesso a conhecimentos históricos sobre os sistemas elaborados por filósofos reconhecidos, isto é, o contato com conteúdos *sobre* filosofia e não a filosofia *em si mesma*. Ainda sob a perspectiva kantiana, alguns consideram

ser possível aprender a filosofar a partir do exemplo da tradição, enquanto outros acreditam que o ensino de filosofia deve se restringir apenas a compreender o pensamento de filósofos consagrados, como uma estratégia de propedêutica cultural. Será que a apreensão dos diferentes sistemas filosóficos, que ficaram consagrados na história, é suficiente para que se comece a filosofar? Podemos compreender a aprendizagem filosófica como a reprodução eficiente e adequada de teorias de filósofos consagrados? Afinal, é estranho acreditar que alguém que se dedica ao estudo da filosofia não queira descobrir seu próprio lado filósofo/a/e. Parece que é preciso refletir mais profundamente sobre o que significa a aprendizagem filosófica e se, de fato, o contato e conhecimento sobre as teorias e sistemas filosóficos de grandes filósofos permite, àquele que aprende, filosofar. Entendemos que o contato com tais pensadores pode despertar para o filosofar, desde que a metodologia não seja o foco principal e estejamos focados nos problemas e em nosso próprio contexto.

Esta vertente, que entendia que a única forma de estudar filosofia era através dos filósofos renomados, teve enorme influência no Brasil, determinando hegemonicamente as estruturas dos cursos na área e pesquisas desenvolvidas nas universidades. Nesse sentido, é preciso se referir a uma importante especificidade da filosofia no Brasil, que diz respeito à *Missão Francesa* e à influência do *método estrutural de leitura de textos filosóficos*, conhecido como *método estruturalista*. Haja vista que os professores franceses convidados para dar início ao curso de filosofia da USP, entre os primeiros da área no país, concordavam sobre a necessidade do estudo da tradição como única forma possível de se aproximar do filosofar, propuseram um método que se ativesse à leitura e análise focada na lógica interna dos textos clássicos, sem extrapolar os domínios da sua coerência própria, apenas reconstruindo e compreendendo seus

argumentos e teses, supondo não só a possibilidade de objetividade diante de um texto filosófico, mas também certa independência do texto ante seu contexto de produção. Ainda que diversas disputas ocorreram nas décadas seguintes, este método prevaleceu como a própria essência da filosofia no Brasil.

O conceito de filosofia que sustenta o método chamado de *estruturalista* está vinculado, como explica o filósofo Augusto Rodrigues (2020, p. 94), à “noção de sistema, arquitetônica e de lógica filosófica”. Essas três noções são fundamentais para expressar uma ideia de racionalidade universalista e *a priori* que confere autonomia discursiva à filosofia face ao seu tempo histórico. Se cada filosofia, entendida em seu sistema fechado e arquitetônico, possui uma temporalidade, esta é estritamente lógica. Ao elencar um tempo lógico, singular a cada filosofia e discursivamente autossuficiente perante o contexto, Rodrigues (2020, p. 94) aponta que tal método foi recorrência de “forte resistência contra os métodos de interpretação que reduzem as doutrinas às circunstâncias de seu tempo histórico”. Assim, a relação do/a/e filósofo/a/e com seu tempo, o entrelaçar entre o contexto e a construção do conhecimento filosófico, se tornam irrelevantes para aquilo para qual tal método era almejado em nossa realidade formativa: “a compreensão verdadeira das doutrinas filosóficas, a partir da interpretação da estrutura do próprio sistema” (RODRIGUES, 2020, p. 100). Rodrigues investiga os porquês desse movimento exegético e do olhar voltado para a *compreensão verdadeira*, refletindo sobre os limites de tal processo de formação para as práticas de pensar o presente:

como a importação das práticas técnicas de leitura e explicação de textos cujos sentidos já estão determinados pelo seu ofício do historiador-filósofo, proporcionaria as condições da construção de um pensamento filosófico outro no cenário brasileiro? Se a relação formativa que se estabelece com a tradição

filosófica é através dos exercícios do historiador-filósofo, o que sustentaria filosoficamente o pressuposto que dessas práticas iriam se consolidar uma tradição outra com a filosofia, que pensa seu presente, por exemplo? Isso porque, mesmo que consideremos as práticas de compreensão e explicação estruturalista da história da filosofia como primeiro momento nas práticas formativas, uma estratégia pedagógica e profilática, questionamos em que momento aquele que aprendeu a compreender/explicar estará suficientemente preparado para polemizar e repor os problemas de suas reflexões ante à tradição filosófica?

De acordo com os textos analisados e com a análise das projeções formativas do Departamento de Filosofia da USP, não há um aporte teórico no próprio método que demonstraria filosoficamente suficiente para uma suposta progressão entre a compreensão e o pensamento filosófico do presente, como requeriam os idealizadores desse projeto. Assim como a compreensão da história da filosofia ainda aparece como pressuposto e cerne das práticas de ensinar e aprender filosofia no ensino médio e em nossa licenciatura, os responsáveis pela consolidação dessa estratégia formativa não conseguem explicitar filosoficamente a substancialidade de tais práticas no desenvolvimento do filosofar. (RODRIGUES, 2020, p. 144-145)

Contudo, é possível concluir que a explicação acrítica de sistemas filosóficos, ignorando seus contextos sociais e políticos, e focando apenas em movimentos internos a textos, não leva necessariamente a uma postura filosófica do presente. Tal problema não costuma ganhar a atenção dos defensores deste método ou de quem, como a grande maioria, sequer reflete que as práticas as quais foi ensinado/a/e dizem respeito a um método específico. Percebemos que a grande maioria dos/as/es pesquisadores/as da área no Brasil não refletem profundamente se o que fazem de fato é filosofia.

Um dos pressupostos do ensino desse método no Brasil foi a crença de que não havia filosofia brasileira, pois nada que foi produzido aqui ganhou amplitude na história do pensamento filosófico rigoroso, por isso,

era necessário inserir brasileiros na “racionalidade universal” e afastá-los dos mitos e credences. Assim, uma vez que tais docentes formaram em grande parte os futuros docentes dos cursos de outras universidades, o método estrutural se espalhou por diversas graduações como sinônimo de “filosofar” e gerou um afastamento da filosofia da vida cotidiana e, principalmente, do contexto social. O mesmo se propagou no ensino de filosofia escolar uma vez que docentes têm origem em graduações que, em geral, mantêm os mesmos preceitos. Não à toa são poucas as pesquisas desenvolvidas sobre temas contemporâneos que não se prendam de modo subalterno aos filósofos estrangeiros consagrados. O filósofo Antonio Trajano de Menezes Arruda (2013, p. 14) descreve a escolha desses professores da *Missão Francesa* da USP voltados apenas para uma metodologia como o “pecado original” da filosofia brasileira.

Parece que no Brasil a elitização do filósofo caiu como uma luva aos interesses de dominação herdados da colonização e sua *episteme* moderna. Como aponta José Roberto Sanabria de Aleluia (2014), o que sustenta a legitimação jurídica da criação da USP é a formação discursiva em torno da ideia de *universidade da elite ilustrada*. O objetivo era “formar a elite dirigente, no rigor do método e refinamento espiritual das humanidades para conduzir o país no progresso e na ordem” (SANABRIA DE ALELUIA, 2014, p. 125). Porém, como destaca o filósofo:

na encenação trágica da *epistémé* brasileira, em que a peça representada se repete na relação de dominadores e dominados, algo foi silenciado entre a emergência da ordem discursiva maugüetiana e a nossa atualidade. A Filosofia pensada em sua concepção mais ampla foi formada por uma ordem discursiva para caber e não exceder às regras estabelecidas. O desejo de formar *filósofos da elite ilustrada* inspirados pela doutrina da sabedoria que constituiria legisladores da razão não ocorreu, mas serviu aos interesses das classes dominantes no silenciamento e

exclusão, impossibilitando a emergência de outras formas de vida filosófica. Sendo assim, se existe Filosofia no Brasil, provavelmente não habita nos departamentos ou institutos filosóficos, que passaram pela disciplinarização da ordem discursiva da Universidade de São Paulo. (SANABRIA DE ALELUIA, 2014, p. 126-127)

Assim, a filosofia ficou restrita a uma elite e foi atada à ideia de rigor metodológico, e a condição de filósofo ficou então restrita a poucos. Isto contribui para que os documentos oficiais que balizam as graduações em filosofia no Brasil não tenham como objetivo a formação de filósofos/as/es. Aliás, durante a graduação, docentes repetiam que não éramos filósofos/as/es e alguns, inclusive, afirmavam que nunca seríamos porque brasileiros/as/es não tinham capacidade para tanto.

Se o direito ao filosofar é negado para a América Latina como um todo, no que diz respeito às filósofas fica ainda mais distante, pois a mulher não é vista em nossa sociedade como pensadora e diariamente tem sua subjetividade relegada ao seu corpo e às emoções. Em nossa formação tal lugar foi ensinado através das inúmeras interrupções e do modo como descredibilizavam nossas falas desde criança. Tal processo resultou numa grande dificuldade quando tentamos falar em público, especialmente em espaços majoritariamente masculinos como as graduações de Filosofia, mas que, apesar disso, buscamos desconstruir todos os dias.

Tal compreensão da filosofia se reproduz nos documentos oficiais voltados ao ensino médio. Analisando documentos como os *Parâmetros Curriculares: Ensino Médio*, as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* e o *Currículo do Estado de São Paulo*, Rodrigues (2020) identifica um duplo erro dos documentos oficiais. O primeiro diz respeito a “apropriar de uma herança que seria impossível materialmente de se construir em sala de aula”

(2020, p. 164), haja vista que a leitura de textos originais e seus sistemas não é possível nas condições do ensino médio. Tal apropriação, ignorando as características contextuais do ensino médio, faz com que a atuação docente na área se reduza a explicações de sistemas filosóficos, precarizando ainda mais o contato com o saber filosófico. O segundo, por sua vez, tem a ver com se “apropriar de uma herança, sequer sem problematizar seus efeitos na contemporaneidade, no caso, suas reais possibilidades de atingir os objetivos de pensar filosoficamente o contemporâneo” (2020, p. 164), comportamento também recorrente entre docentes da área. Isto faz com que as aulas de filosofia se tornem “as aulas em que se falam dos filósofos” e não o lugar em se pensa o presente em interlocução com a tradição filosófica” (RODRIGUES, 2020, p. 167).

Em nossa formação enquanto docentes, fica evidente que o distanciamento entre aprendizes e o ser filósofo/a/e é reforçado continuamente nas graduações da área, justificando tal ideia em preceitos coloniais que afirmam que o Brasil é uma nação “muito jovem” ainda e precisa de mais tempo para elaborar um pensamento próprio. No entanto, no cerne desse pensamento temos a crença de que o Brasil é um “país de Terceiro Mundo”, e, assim, precisa das nações “superiores” europeias – ou estadunidense – para ascender à racionalidade e sair do denominado submundo do “mito, folclore e magia”.

Tal cenário está relacionado ao entendimento da filosofia como uma atividade muito difícil de modo que apenas intelectuais dotados de uma razão superior podem praticá-la, o que está na origem da tradição filosófica ocidental com Platão e a ideia de *filósofo-rei* e se mantém na contemporaneidade através da elitização da filosofia como uma tarefa difícil. Nos documentos oficiais das graduações em filosofia pelo Brasil, é difícil encontrar como objetivo transformar discentes em filósofos/as/es, é

um legítimo tabu se colocar nesse lugar que é visto como restrito a poucos “gênios iluminados”.

Durante a graduação, docentes pediam encarecidamente que nos atentássemos aos autores não fugindo do assunto e escolhendo para leitura e pesquisa apenas textos comprovadamente consagrados como referência, ainda que nenhum deles falasse sobre a realidade brasileira e nenhuma mulher, pessoa negra ou latino-americana fizesse parte desse seleto grupo. A prática de tentar pensar os problemas cotidianos de forma autônoma, sem se amparar em filósofos europeus e estadunidenses, era vista como algo a ser evitado, um desvio, como algo não rigoroso e ingênuo. Felizmente tivemos a oportunidade de ter como professor Antonio Trajano Menezes Arruda, que nos mostrou que este modelo que nos foi apresentado como a única possibilidade era um “pecado original” da filosofia, incentivando que buscássemos o contato com os problemas, o que ele chamava de “filosofia propriamente dita” (ARRUDA, 2013). Ele não foi o único a nos apontar para os problemas, docentes como Maria Eunice Quilici Gonzalez e Rodrigo Pelloso Gelamo também nos possibilitaram perceber a pluralidade de filósofos, mas tal perspectiva durante nossa formação esteve longe de ser majoritária nos departamentos que compunham. Se em sua formação docentes têm suas perspectivas do filosofar silenciadas, como poderão fomentar o filosofar com seus estudantes em qualquer nível e modalidade de ensino? Concordamos com Rodrigues (2020, p. 164) que

do mesmo modo que nos habituamos a acreditar que a compreensão da história da filosofia constituiria o cerne das práticas de ensinar e aprender filosofia, nós ensinaremos filosofia no ensino médio sujeitos por esse pressuposto, de tal forma a crer que só a partir do conhecimento da história da filosofia poderá o estudante refletir sobre suas próprias questões. (RODRIGUES, 2020, p.164)

Consideramos que nesse modelo de formação filosófica são empobrecidos tanto a vida quanto os próprios livros. Enquanto os livros se reduzem, na melhor das hipóteses, a uma repetição irrefletida de suas ideias tanto por docentes quanto estudantes, as vidas se distanciam cada vez mais das salas de aula e, conseqüentemente, da própria filosofia.

Em nosso entendimento, parece majoritário um pensamento abstrato sobre a filosofia, afastando-a dos problemas da vida e do mundo. A filosofia, nessa perspectiva, é um ideal transcendente a ser cultuado, entendido como um pensamento separado – objetivo, neutro e universal – da experiência. Nesse viés, há uma separação entre o pensamento e o modo de existência no decorrer da história ocidental da filosofia. A filosofia, na sua vertente ocidental, começa a se delinear por volta do século VII a.C. a partir da tentativa de pensar os problemas que mais incomodavam os cidadãos, sem recorrer às respostas prontas e impostas da mitologia vigente. Ainda que existam muitas definições para o filosofar, nenhuma delas ignora seu caráter de pensar a sociedade em que vivemos em cada período histórico e os conseqüentes problemas ético-políticos que o acompanham. Filosofar de algum modo se liga a pensar os problemas que o contexto que vivenciamos impõe, não se resume à mera erudição.

Além de tais fatores que acompanham a filosofia no Brasil desde sempre, no atual contexto, muitos problemas urgentes se colocam e exigem que intelectuais repensem seu papel na sociedade. A democracia no país está ficando cada vez mais distante, além dos problemas globais que colocam desafios para a permanência da humanidade num futuro próximo. As questões que mais assolam a humanidade são as de vida ou morte, os dilemas que colocam dúvidas sobre a possibilidade da nossa sobrevivência e de nossos descendentes no futuro. Diante de um mundo que tem sido caracterizado por crises tanto das relações humanas quanto

materiais, já que vivemos à espreita de uma grave crise ecológica que coloca em xeque o modo de vida hegemônico, precisamos pensar que contribuições o ensino de filosofia pode oferecer neste contexto. Por outro lado, cabe pensar também para que mundo esse modelo de filosofia que descrevemos neste capítulo colabora. O contexto que vivenciamos e que descredibiliza a importância da filosofia nos exige repensar que papel filósofos/as/es devem ter na contemporaneidade. Contudo, a pergunta que nos incomoda cotidianamente é: qual filosofia faz sentido no mundo contemporâneo e deve fazer parte de nossas preocupações enquanto docentes filósofos/as/es?

A filosofia, que é majoritária nas instituições de ensino e que estou descrevendo neste capítulo a partir de minhas experiências enquanto estudante, docente e filósofa, corresponde a um *modelo de ensino dominador e racista que silencia as diferenças e propaga uma filosofia subalterna*. Para os interesses hegemônicos atuais, qualquer modelo de ensino de filosofia é um empecilho, vide as políticas supracitadas. No entanto, quando analisamos o modelo de ensino de filosofia que permeia as graduações na área e, conseqüentemente, as aulas no ensino médio, também não há muito espaço para o filosofar. Há um fomento da passividade diante dos problemas e subalternidade diante do pensamento e realidade europeia, de maneira tal que não permite tanto enfrentamento às opressões quanto acreditam os ministros da educação.

Tal modelo de ensino de filosofia promove uma perspectiva única de mundo que recusa as diferenças através de currículos exclusivamente formados por homens europeus, o que demonstra um silenciamento da pluralidade do próprio filosofar. Não só seu ensino não tem espaço nas políticas oficiais, como também em suas práticas não há um incentivo para o pensamento próprio. Tal cenário se configura como um dificultador do

pensamento dos problemas atuais, haja vista que não apenas elementos da vida são silenciados, mas qualquer iniciativa de construção própria, tão necessária para os desafios atuais, é inferiorizada.

Se as pessoas são silenciadas, como poderão pensar saídas para construir um outro mundo possível? Um ensino de filosofia que não permite pensar diferente e nem ao menos filosofar, que incentiva um pensamento individualista e que reproduz filósofos que justificam a exploração racista do nosso território, pode colaborar para adiar o fim do mundo?

Esse modelo de ensino de filosofia propaga o aprisionamento do ser a partir da perspectiva de uma ontologia hegemônica na qual o homem branco europeu é a matriz referencial. Tal modelo fomenta uma ideologia subalterna que faz com que não nos vejamos como capazes de filosofar e silencia a possibilidade de qualquer filosofia a partir do contexto brasileiro. Desse modo, passamos a entender que problemas de filósofos europeus e estadunidenses como se fossem nossos, cometendo o grande equívoco de aplicar suas soluções para nossos contextos, o que nos impede de perceber quais são os nossos reais problemas porque estamos presos a entender suas teorias. Um ensino de filosofia que segue a lógica *domesticadora* e exclui as diferenças por meio de políticas de silenciamento cultiva um indivíduo abstrato, desconectado da sua experiência cotidiana e das pessoas à sua volta, já que seu saber depende somente de si mesmo isoladamente.

Nesse sentido, podemos dizer que o silenciamento que impede de pensar nossa própria realidade contribui para o fim do mundo, haja vista que a passividade na qual somos formados dificulta refletirmos profundamente sobre o que nos atravessa enquanto sujeitos/as/es, levando a uma repetição das políticas que produzem este mundo em colapso

ambiental e social e que dependem de nossa conformação para continuarem funcionando.

A diversidade, que é vista como um mal a ser excluído nas instituições de ensino, é justamente o elemento mais importante numa sociedade em que a padronização produz esgotamento dos recursos naturais, além de possibilitar uma gama maior de soluções para os problemas sociais através da pluralidade de perspectivas. Entender estudantes como inferiores é um desperdício do potencial de construção coletiva que existe em sala de aula e que é necessário para os tempos em que vivemos, significa tratar as diferenças como negativas ou supérfluas – como na BNCC – ao invés de utilizar a diversidade como a ampliação das possibilidades de transformação social. As instituições de ensino são espaços que podem potencializar a busca por soluções aos problemas contemporâneos. Assim, como entender a filosofia como comentarismo neutro e distante da vida é um desperdício de nosso potencial filosófico de pensamento.

Contudo, podemos dizer que o paradigma hegemônico no ensino de filosofia brasileiro não contribui para adiarmos o fim do mundo, pois não incentiva a pensar os problemas da nossa realidade e nem a buscar soluções próprias e coletivas a eles, o que é essencial para que nossa atuação enquanto filósofos/as/es não se restrinja a criar explicações sobre a realidade, mas que possa contribuir para transformá-la efetivamente, permitindo contribuir para adiar o mundo.

Como expusemos neste capítulo, o ensino de filosofia é atravessado por diversas políticas de silenciamentos e dispositivos que impedem a fala: silenciamento estudantil através do autoritarismo, silenciamento docente através de perseguição ideológica e de políticas antidemocráticas,

silenciamento da experiência através de uma educação bancária, silenciamento curricular através do racismo e do sexismo, silenciamento do ensino de filosofia a partir da anulação de seu espaço das políticas públicas educacionais, silenciamento do filosofar a partir de uma relação subalterna com os filósofos consagrados europeus e estadunidenses. De certa maneira, podemos afirmar que o silenciamento do filosofar perpassa todas as dimensões já que o pensamento autônomo não é incentivado.

Diante das discussões feitas neste capítulo, retomamos a pergunta: em que *solo* pisamos quando nos dedicamos ao ensino de filosofia no Brasil? Um solo pouco fértil nas políticas oficiais tanto da própria filosofia que, além de inferiorizarem o seu ensino, são colonizadas por interesses hegemônicos, quanto de governos antidemocráticos, adotando formas de exclusão nas verbas e currículos nacionais. É um solo pobre de mundo, que anula as especificidades que envolvem a diversidade, para que a terra e toda a vida que a compõem continuem servindo para a única função de gerar lucro a poucos. Quando não anulada, a vida é permitida em “vasos” com fronteiras bem delimitadas e “nutrientes” bem *norteados* por interesses específicos. Instituições de ensino nesse modelo dominador produzem *emudecimento*, padronizando o que nutre as pessoas em prol de um projeto de consumo e muitas vezes os sufocando.

Por outro lado, o potencial necessário para que o solo se torne fértil existe em um território tão plural quanto o que vivemos. Mas, para isso, é necessário que o ensino de filosofia rompa com as políticas de aprisionamento do ser e permita que a pluralidade emergja para além das hierarquias. O solo em que pisamos tem um potencial fértil de problemas e conceitos próprios existentes em constante transformação e permeados de diferenças com outros territórios, mas também guarda a potencialidade de muitos outros problemas e conceitos por vir. Entendemos que a filosofia

pode ajudar a lidar com a finitude tanto da humanidade quanto do planeta, permitindo pensar outros mundos possíveis bem como nosso papel no cosmos.

No próximo capítulo, iremos investigar as causas dessa ontologia hegemônica que determina o modelo de ensino de filosofia aprofundando a sua compreensão. O que garante esse privilégio ontológico, epistêmico, político, econômico do ser europeu masculino? O que causa essa ontologia da excepcionalidade que dá direito a um grupo de homens de determinar os rumos do planeta? No próximo capítulo, investigaremos suas raízes.

Capítulo 2

Na *árvore* do pensamento filosófico: raízes do universo narcisista

Como é possível que o cânone do pensamento em todas as disciplinas das ciências sociais e humanidades nas universidades ocidentalizadas (Grosfoguel, 2012) se baseie no conhecimento produzido por uns poucos homens de cinco países da Europa Ocidental (Itália, França, Inglaterra, Alemanha e os Estados Unidos)?

Como foi possível que os homens desses cinco países alcançaram tal privilégio epistêmico ao ponto de que hoje em dia se considere o seu conhecimento superior ao do resto do mundo? [...] Por que o que hoje conhecemos como teoria social, histórica, filosófica, econômica ou crítica se baseia na experiência sócio-histórica e na visão de mundo de homens destes cinco países?

Como é que no século XXI, com tanta diversidade epistêmica existente no mundo, estejamos ancorados em estruturas epistêmicas tão provincianas camufladas de universais? (GROSFOGUEL, 2016a, p. 26-27)

FIGURA 2 – A ÁRVORE OCA.



Fonte: Arquivo pessoal de Renata Peloso Gelamo.

Apresentação

O que justifica o modelo de ensino de filosofia que decrevemos no primeiro capítulo é a universalização de uma perspectiva única de mundo, expressa por uma ontologia do ser baseada na superioridade do homem branco europeu. Neste capítulo, tentaremos responder “Quais as origens e causas do modelo de ensino de filosofia hegemônico no Brasil?”. As raízes dessa ontologia hegemônica, especialmente quando refletimos sobre o contexto em que vivemos no Brasil e na América Latina, remontam, por um lado, ao colonialismo e seus pressupostos racistas, patriarcais, especistas, monoteístas e capitalistas; que, por outro lado, não poderiam se fundamentar sem as contribuições de filósofos ocidentais, tendo raízes no logocentrismo da filosofia europeia. Discutiremos algumas facetas do pensamento hegemônico refletindo qual humanidade e concepção de filosofia cabem nesta ontologia e, conseqüentemente, qual mundo é produzido a partir dela.

2.1 Raízes coloniais: a construção hierárquica das diferenças como desigualdades naturais

A ontologia racista, que fundamenta currículos e relações nas instituições de ensino, tem suas raízes no colonialismo. Ainda que o colonialismo seja um acontecimento histórico que tem início e fim demarcados, sua influência ainda hoje perdura por estabelecer um “padrão de poder mundial”, cujo principal eixo é caracterizar e hierarquizar os povos a partir da invenção da categoria de “raça”, que, como ressalta o peruano Aníbal Quijano, “nasce com a “América”” (2014, p. 106). Este

novo padrão de poder mundial que se origina com o colonialismo é chamado de *colonialidade do poder* (QUIJANO, 1997) e está intrinsecamente ligado à colonialidade do ser e do saber. Como explica Ramón Grosfoguel (2010, p. 467): “a colonialidade permite-nos compreender a continuidade das formas coloniais de dominação após o fim das administrações coloniais, produzidas pelas culturas coloniais e pelas estruturas sistema-mundo capitalista moderno/colonial”. A divisão império/colônia transcende o colonialismo através das relações globais de poder, saber e acumulação de capital. Ainda hoje os povos que foram e continuam sendo explorados, inferiorizados e criminalizados são os mesmos do período colonial. Como explica Quijano:

a globalização em curso é, em primeiro lugar, a culminação de um processo que começou com a constituição da América e do capitalismo colonial/moderno e eurocentrado como um novo padrão de poder mundial. Um dos eixos fundamentais desse padrão de poder é a classificação social da população mundial de acordo com a idéia de raça, uma construção mental que expressa a experiência básica da dominação colonial e que desde então permeia as dimensões mais importantes do poder mundial, incluindo sua racionalidade específica, o eurocentrismo. Esse eixo tem, portanto, origem e caráter colonial, mas provou ser mais duradouro e estável que o colonialismo em cuja matriz foi estabelecido. Implica, conseqüentemente, num elemento de colonialidade no padrão de poder hoje hegemônico. (QUIJANO, 2005, p. 117).

A colonialidade consiste no padrão de poder hegemônico na atualidade e estrutura o sistema-mundo em que vivemos a partir da idéia de raça, o que serviu para legitimar práticas antigas de dominação e em benefício exclusivamente dos mesmos grupos sociais, continuando o projeto imperial. Desse modo, a “elaboração intelectual do processo de modernidade produziu uma perspectiva de conhecimento e um modo de

produzir conhecimento que demonstram o caráter do padrão mundial de poder: colonial/moderno, capitalista e eurocentrado” (QUIJANO, 2005, p. 126).

A determinação eurocêntrica de identidades raciais resultou também em uma divisão racial do trabalho. Como escreve Quijano (2005, p. 118), “As novas identidades históricas produzidas sobre a ideia de raça foram associadas à natureza dos papéis e lugares na nova estrutura global de controle do trabalho. Assim, ambos os elementos, raça e divisão do trabalho, foram estruturalmente associados”. Dessa forma, a ontologia racista imposta por europeus durante a colonização, por trás de seus discursos de pretensa superioridade universal, esconde interesses econômicos.

Embora o contato de europeus com os povos originários das Américas seja chamado de “encontro” ou “descobrimento”, Enrique Dussel explica que ocorreu na realidade um “encobrimento”:

não é um “descobrimento” do novo, mas simplesmente o reconhecimento de uma matéria ou potência onde o europeu começa a “inventar” sua própria “imagem e semelhança”. A América não é descoberta como algo que resiste *distinta*, como o *Outro*, mas como matéria onde é projetado “o si-mesmo”. Então não é o “aparecimento do Outro”, mas a “projeção do si-mesmo”: encobrimento. (DUSSEL, 1993, p. 35)

A visão que temos dos povos originários é consequência da imagem inventada pelos europeus no contato com ameríndios, projetando a si mesmos e procurando seus costumes e hábitos no que viam. Nesse sentido,

se invertermos as virtudes atribuídas aos índios, encontraremos os vícios europeus: rancor, dissimulação, espírito vingativo. Por exemplo, à veracidade dos índios corresponde a duplicidade europeia. Assim, segundo Las Casas, quando se perguntava aos índios se eram cristãos, respondiam que já o eram um pouco, porque sabiam mentir um pouco, mas que seriam mais cristãos quando tivessem aprendido a mentir mais. (ROUANET, 1999, p. 423)

Concordamos com Dussel (1993, p. 65) que “nenhum “encontro” pôde ser realizado pois havia um total desprezo pelos ritos, deuses, mitos, crenças indígenas. Tudo foi apagado com um método de *tabula rasa*”. Não houve “encontro” entre mundos e culturas, houve *encobrimento* do que eram tais povos a partir das projeções dos próprios europeus para esconder os interesses econômicos e exploratórios.

Em geral, os europeus, neste período, descreviam os ameríndios como um povo sem lei, sem fé, sem governo e preguiçoso demonizando seus costumes. O próprio conceito de “índio”⁸ surge a partir de uma compreensão equivocada dos invasores, o que reflete a relação de cegueira diante de tais povos, pois os europeus viram o que queriam e não o que de fato estava diante deles. O “índio” consiste no outro do europeu, naquilo que estes últimos consideravam ser seu avesso. Mesmo que existam muitos povos originários diferentes, ainda hoje somos ensinados a perceber apenas o “índio” como uma categoria homogênea, tal como descrito pelos europeus.

⁸ É importante ressaltar que “indígena” não coincide com o que se entende por “índio”, seu significado diz respeito aos povos originários da terra que vivem, de maneira que seu antônimo é “alienígena”. Por isso, quando tratarmos do encobrimento eurocêntrico sobre os povos originários utilizaremos o termo “índio”. A expressão “indígena” também pode ser considerada uma invenção europeia haja vista que faria mais sentido chamar tais povos pela sua autodenominação, já que são diversos e não podem se reduzir a uma categoria única.

O encobrimento europeu justificou a colonização do mundo da vida, estabelecendo o domínio sobre a cultura, a sexualidade, o trabalho e a organização política dos povos dos territórios invadidos. Tal relação desigual e eurocêntrica Dussel descreve como o “mito da Modernidade”:

vemos já perfeitamente construído o “mito da Modernidade”: por um lado, se autodefine a própria cultura como superior, mais “desenvolvida” [...]; por outro lado, a outra cultura é determinada como inferior, rude, bárbara, sempre sujeito de uma “imaturidade” culpável. De maneira que a dominação (guerra, violência) que é exercida sobre o Outro é, na realidade, emancipação, “utilidade”, “bem” do bárbaro que se civiliza, que se desenvolve ou “moderniza”. Nisto consiste o “mito da Modernidade”, em vitimar o inocente (o Outro) declarando-o causa culpável de sua própria vitimação e atribuindo-se ao sujeito moderno plena inocência com respeito ao ato sacrificial. Por último, o sofrimento do conquistado (colonizado, sub-desenvolvido) será o sacrifício ou o custo necessário da modernização. (DUSSEL, 1993, p. 75-76)

Os povos colonizados foram as “vítimas do primeiro holocausto do “mito violento da Modernidade”” (DUSSEL, 1993, p. 165). Tal “mito” consiste numa inversão na qual a vítima inocente se transforma em culpada, enquanto seu algoz é visto como o salvador. Uma vez que a ontologia da superioridade branca-europeia afirmava os povos não europeus como naturalmente inferiores, a violência contra eles assumiu contornos de historicamente justa: “É um processo de racionalização próprio da Modernidade: elabora um mito de sua bondade (“mito civilizador”) com o qual justifica a violência e se declara inocente pelo assassinato do Outro” (DUSSEL, 1993, p. 58-59). O suposto “atraso” de tais povos foi a justificativa para seu sacrifício em prol do desenvolvimento e da *modernização* do mundo.

O “mito violento da modernidade” produz o que Dussel (2005) chama de “falácia desenvolvimentista”, isto é, a ideia de que a violência contra alguns povos é necessária para o desenvolvimento da sociedade. Antônio Bispo dos Santos (2015) traz uma perspectiva interessante para compreendermos as consequências dessa falácia ao refletir sobre os processos de aniquilamento violento que passaram os povos de Canudos, Caldeirões, Pau de Colher e Palmares:

do que todas essas comunidades são acusadas? De serem povos atrasados, improdutivos e sem cultura, portanto, um empecilho ao avanço e ao desenvolvimento da integridade moral, social e econômica e cultural dos colonizadores. O que podemos perceber é que essas comunidades continuam sendo atacadas pelos colonizadores que se utilizam de armas com poder de destruição ainda mais sofisticado, numa correlação de forças perversamente desigual. Só que hoje, os colonizadores, ao invés de se denominarem Império Ultramarino, denominam a sua organização de Estado Democrático de Direito e não apenas queimam, mas também inundam, implodem, trituram, soterram, reviram com suas máquinas de terraplanagem tudo aquilo que é fundamental para a existência das nossas comunidades, ou seja, os nossos territórios e todos os símbolos e significações dos nossos modos de vida. (SANTOS, 2015, p. 76)

Dessa forma, Santos dá um novo sentido para o processo de encobrimento deixando mais explícita sua violência: o “mito da modernidade” é um processo de *soterramento* das diferenças, que, como *terraplanagem*, ao mesmo tempo em que padroniza a terra, padroniza, exclui, expulsa, mata os povos entendidos como “subdesenvolvidos”. O trabalho de Santos denuncia os mega projetos privados que emergem no Piauí e que se configuram, nos termos apontados pelo filósofo, de uma forma de recolonização no contexto do Estado entendido como democrático. Como apontado por Maria Sueli Rodrigues de Souza (2015,

p. 118) no posfácio do livro de Santos, “o grande capital entra com mega projetos e o Estado brasileiro com a infraestrutura, isenção fiscal e flexibilização das leis ambientais e os povos entram com suas vidas, configurando desse modo mais uma batalha na guerra da colonização”. Como o autor ressalta (SANTOS, 2015, p. 51),

mesmo tendo ocorrido conflitos no interior da organização político-social dos colonizadores, esses sempre se fizeram no campo de disputa da gestão e não no campo de disputa ideológica. Tanto é que os colonizadores mudavam a denominação das suas organizações político-administrativas, mas a estrutura não sofria modificações, já que as mesmas práticas de violência, de subjugação, de invasão, de expropriação e de etnocídio se repetiram em todas as gestões, independentemente dos conceitos por eles apresentados.

Como destaca Santos (2015, p. 97), “a guerra da colonização nada mais é que uma guerra territorial, de disputa de territorialidades”. Santos descobre vidas *soterradas*, tanto pelos agentes da *terraplangeria* do Império Ultramarino Português quanto do Estado Democrático de Direito, por serem um empecilho para o desenvolvimento.

O que Dussel denomina “mito da modernidade” é uma ideologia de desumanização, pois propaga uma visão deturpada de outros modos de vida, muitas vezes destituindo povos não europeus de sua humanidade, tratando-os como mercadoria. A ontologia racista desumaniza quem não a reproduz, coloca as pessoas diferentes da matriz ontológica como incapazes intelectualmente. Tais ideologias de desumanização de grupos ameríndios e de ancestralidade africana determinam o que é considerado “justo” ainda hoje, pois permanecem no imaginário social a partir da cultura, das políticas públicas e da atuação dos agentes de segurança do Estado, das

decisões judiciais sobre divisão de terras, do encarceramento em massa da população negra e da história que nos contam sobre o território.

Em nome do progresso e do desenvolvimento, europeus realizaram uma repressão sistemática no âmbito das crenças de outros povos deslegitimando suas ideias, símbolos e conhecimentos específicos. Os principais alvos da repressão eurocêntrica foram os “modos de conhecer, de produzir conhecimento, de produzir perspectivas, imagens e sistemas de imagens, símbolos, modos de significação” (QUIJANO, 1992, p. 12, tradução nossa). Assim, impondo os padrões europeus de expressão e crenças “que serviam não só para impedir a produção cultural do meio dominado, mas também como modo muito eficaz de controle social e cultural, quando a repressão imediata deixou de ser constante e sistemática” (QUIJANO, 1992, p. 12, tradução nossa). Dessa maneira, a dominação colonial desembocou em *epistemicídio* – do mesmo modo como a filósofa Sueli Carneiro refletiu sobre processo escolar no primeiro capítulo –, isto é, a exclusão da epistemologia de povos não dominantes por meio de escravidão, evangelização, doenças, escolarização, genocídio ou até mesmo devastação ambiental. Contudo, a dominação colonial estabeleceu a colonialidade do ser a partir da criação de identidades raciais, a colonialidade do saber a partir do eurocentrismo como racionalidade específica e superior, e a colonialidade do poder através da exploração e divisão do trabalho. Estes três aspectos fundamentaram a colonização e permanecem nas relações contemporâneas.

A ontologia racista corresponde a uma maneira específica de se relacionar com as diferenças como destaca Quijano:

o surgimento da ideia do "Ocidente" ou da Europa é uma admissão de identidade, isto é, de relações com outras experiências culturais, de diferenças com outras culturas. Mas, por essa percepção "européia" ou "ocidental" em plena formação, essas diferenças foram admitidas acima de tudo como desigualdades, no sentido hierárquico. (QUIJANO, 1992, p. 16)

As diferenças entre europeus e os povos colonizados foram tratadas pelos invasores como desigualdades naturais, uma vez que cada “raça” tinha um lugar na hierarquia mundial na qual os europeus se autoproclamaram o topo e último estágio da evolução. Embora a ideologização das diferenças entre os povos seja construída por relações de poder, é tratada no âmbito da colonialidade como diferença de natureza racial e, por isso, estabelece a subjugação de povos não europeus à exploração da sua força de trabalho, de seus corpos e controla a formação de suas subjetividades: “O espelho eurocêntrico nos faz crer que as diferenças entre europeu e não-europeu, por exemplo, são naturais, não criadas pelas relações de poder e pelo processo de colonização” (PEREIRA & PAIM, 2018, p. 4). No cerne da colonialidade, há o estabelecimento de uma multiplicidade de dualidades excludentes, nas quais apenas um lado é considerado válido. Nessa perspectiva, o mundo passa a ser dividido em “o tradicional e o moderno, o racional e o mítico, o primitivo e o civilizado, o mágico e o científico” e, assim, “estabelece as diferenças entre os dois polos como diferenças de natureza, não como diferenças históricas construídas segundo as injunções do poder” (PEREIRA & PAIM, 2018, p. 4).

A própria identidade europeia é inventada a partir da racialização forjada pelo *soterramento*, pois o europeu cria uma compreensão de si mesmo devido ao seu contato com os povos originários das Américas. Nas palavras de Quijano:

a América constitui-se como o principal espaço/tempo de um padrão de poder de vocação mundial e, desse modo e por isso, como a primeira *id-entidade* da modernidade. Dois processos históricos convergiram e se associaram na produção do referido espaço/tempo e estabeleceram-se como os dois eixos fundamentais do novo padrão de poder. Por um lado, a codificação das diferenças entre conquistadores e conquistados na ideia de raça, ou seja, uma supostamente distinta estrutura biológica que situava a uns em situação natural de inferioridade em relação a outros. Essa ideia foi assumida pelos conquistadores como o principal elemento constitutivo, fundacional, das relações de dominação que a conquista exigia. Nessas bases, conseqüentemente, foi classificada a população da América, e mais tarde do mundo, nesse novo padrão de poder. Por outro lado, a articulação de todas as formas históricas de controle do trabalho, de seus recursos e de seus produtos, em torno do capital e do mercado mundial. (2005, p. 117, tradução nossa)

A “América” se constitui como a primeira *id-entidade* da modernidade porque foi, ao mesmo tempo, a primeira identidade criada pelos europeus nesse período inicial, que com a exploração dos territórios e dos povos de modo subsequente constituíram sua própria *id-entidade*: a “Europa foi a segunda e foi constituída como consequência da América, não o inverso” (QUIJANO, 2005, p. 116) porque foi a exploração que possibilitou que esta se reafirmasse enquanto centro e o restante do mundo enquanto periferia. A Europa Ocidental não era o centro quando se iniciaram as grandes navegações, se encontrava à margem do mundo muçulmano, apenas com a invasão dos espanhóis às Américas se torna possível impor seus interesses ao restante do mundo.

Dussel (1993, p. 113) entende tal fenômeno como o *nascimento da Modernidade*: “1492 é a data de seu nascimento, da origem da “experiência” do *ego* europeu de constituir os Outros sujeitos e povos como objetos, instrumentos, que podem ser usados e controlados para seus próprios fins europeizantes, civilizatórios, modernizadores”. 1492 é

metaforicamente o nascimento do que foi chamado de “América Latina”, inclusive em homenagem ao invasor Américo Vespúcio e a língua colonizadora.

Nesse sentido, a “Europa” só existe porque a “América” existe. Do mesmo o que chamamos de “modernidade” e “capitalismo” se construiu à custa da dominação dos europeus sobre ameríndios e africanos. Como explica Grosfoguel (2016b, p. 128, tradução nossa):

sem a conquista da África, Ásia e América não haveria capitalismo mundial. De maneira que estamos falando de um sistema capitalista e colonialista desde o seu nascimento. Sem colonialismo e dominação colonial, não haveria mercado capitalista global. O colonialismo é constitutivo do capitalismo. Um é inerente ao outro. De maneira que não vivemos em um sistema puramente capitalista. Habitamos um capitalismo histórico que é inerentemente colonial e, portanto, racial.

Por isso, *não há modernidade sem colonialidade* “assim como não poderia existir uma economia-mundo capitalista sem a invenção da América” (BALLESTRIN, 2017b, p. 518) porque esta é constitutiva da modernidade e não derivada, consiste justamente na sua face oculta. Assim, o *soterramento* é necessário para que a Europa invente a sua superioridade, encobrindo os/as/es legítimos/as/es responsáveis pelo enriquecimento europeu e seu projeto desenvolvimentista.

Embora a tradição ocidental se coloque como um pensamento superior ancorado em justificativas racionais, o que fundamenta a ontologia racista é o fato de tomar por verdades hipóteses restritas e sem justificação racional. Toma-se por certo, por exemplo, que a modernidade representa o auge da humanidade, ainda que tal hipótese não possa ser

testada. Entender a história da humanidade como um processo que se resume às transições entre antiguidade/idade média/modernidade é uma hipótese que tem um lugar definido: a Europa. Tal concepção define que a modernidade é o sentido necessário para o desenvolvimento da humanidade e que qualquer outro povo não europeu não tem história própria. Basta observar que nunca olhamos para a história indígena ou africana refletindo sobre sua antiguidade ou modernidade. O mesmo movimento ocorre também com os denominados “africanos”, “brasileiros”, “latino-americanos”, etc. Tais povos se mantiveram durante tantos séculos estáticos diante da história? Obviamente que não, porém, quando indígenas são vistos com costumes diferentes daqueles determinados pelo modelo de “índio” na perspectiva eurocêntrica, grande parte da população os acusa de não serem mais indígenas e que, por isso, não deveriam ter seu direito à terra garantido, mesmo que contraditoriamente nas relações cotidianas as mesmas pessoas os lembrem o tempo todo de que são “índios”. Entender a história como um processo que tende à modernidade, tal qual o modelo europeu de desenvolvimento, consiste em uma hipótese que não pode ser testada, além de desconsiderar que o próprio desenvolvimento europeu se alicerçou e continua dependente totalmente de outros povos e territórios. Nesse sentido, é muito importante expor as raízes do pensamento moderno que sem a colonialidade jamais poderia existir.

O “mito da modernidade” é elaborado teoricamente com a ideia da existência de um *estado de natureza* aprofundada pelos filósofos contratualistas como Thomas Hobbes (1588-1679), John Locke (1632-1704) e Jean-Jacques Rousseau (1712-1778). O que subjaz tais teorias é uma perspectiva na qual os não europeus são vistos desde o colonialismo como pré-europeus, “dispostos em certa seqüência histórica e contínua do

primitivo ao civilizado, do irracional ao racional, do tradicional ao moderno, do mágico-mítico ao científico. Em outras palavras, do não-europeu/pré-europeu a algo que com o tempo se europeizará ou “modernizará” (QUIJANO, 2005, p. 129). A ideia de progresso é resultado de uma “ideia-imagem da história da civilização humana como uma trajetória que parte de um estado de natureza e culmina na Europa” (QUIJANO, 2005, p. 122), isto é, de uma compreensão da totalidade como historicamente homogênea e linear que entende todos os povos como parte de um *continuum* evolutivo.

Embora os três autores supracitados diverjam em alguns aspectos acerca dos direitos básicos do ser humano, têm como semelhança a compreensão de que existiu um estado pré-civilizatório que gerou a necessidade de um contrato social com a finalidade de proteger os seres humanos. Enquanto na perspectiva hobbesiana, fora do âmbito da sociedade, o ser humano seria movido por suas paixões e desejos sendo incapaz de conviver e provocando um “estado de guerra de todos contra todos”, na teoria rousseuniana o estado de natureza é romantizado a partir do conceito de “bom selvagem”. Entretanto, o “bom selvagem” é uma invenção europeia, pois o “estado de natureza é pré-social, e a vida social é inerente à condição humana” (ROUANET, 1999, p. 432), o que torna inconsistente associar os povos originários a tal ideal. A ideia de “estado de natureza” consiste em mais uma projeção europeia que resultou em *soterramento*, pois, como afirmam Simas e Rufino (2018, p. 71), “o que ata os homens na banda de cá não é o contrato social mas sim o racial”.

A necessidade universal de um pacto social própria das teorias contratualistas parte de uma concepção restrita e eurocêntrica de poder. As sociedades ameríndias mostram outras formas de entender a organização política para além das repúblicas e democracias modernas. Aliás, tal

perspectiva evidencia o caráter colonizado do que chamamos de “democracia”, haja vista que, em algumas de suas versões, o genocídio de alguns grupos sociais é institucionalizado e parte do próprio Estado. Basta pensar sobre a atuação dos agentes de segurança pública ou sobre a tese do “Marco Temporal” que impossibilita a luta institucional sobre o direito à terra de povos indígenas por exigir que tivessem judicializado a luta em períodos em que não eram vistos pelo Estado como portadores de direitos, o que não é possível. Além do que, práticas como a escrita também costumam ser determinadoras daqueles que detêm direitos e que podem participar do que é chamado de democracia, o que exclui povos que priorizam a tradição oral de transmissão de conhecimento. Concordamos com Pierre Clastres (2004, 2013) que o Estado capitalista é etnocida em essência. A partir de tal contexto, podemos dizer que, desde sua origem, somos governados por Estados *Narcisos*, que só funcionam em prol de significantes-espelho, isto é, homens brancos heterossexuais e de origem europeia, que não precisam se esforçar para terem seus privilégios reconhecidos. Corpos indígenas, negros, transgêneros, imigrantes, femininos, entre outros, em diferentes graus, não são entendidos enquanto cidadãos/ãs e travam batalhas diárias para terem seus direitos reconhecidos.

Outra expressão do *contrato racial* de grande destaque na história da filosofia ocidental é o pensamento de Hegel (1770-1831), que afirmava que faltava aos africanos a objetividade, e, por isso, não teriam história. Segundo Hegel (1982, pp. 279-283), a África:

não tem interesse histórico próprio, senão o de que os homens vivem ali na barbárie e na selvageria, sem fornecer nenhum elemento à civilização. Por mais que retrocedamos na história, acharemos que a África está sempre fechada no contato com o resto do mundo, é um Eldorado recolhido em si mesmo, é o

país criança, envolvido na escuridão da noite, aquém da luz da história consciente. [...] Nesta parte principal da África, não pode haver em realidade história. Não há mais que casualidade, surpresas, que se sucedem umas às outras. Não há nenhum fim, nenhum Estado, que possa se perseguir; não há nenhuma subjetividade, mas somente uma série de sujeitos que se destroem. [...] Entre os negros é, de fato, característico o feito de que sua consciência não chegou ainda à intuição de nenhuma objetividade, como, por exemplo, Deus, a lei, na qual o homem está em relação com sua vontade e tem a intuição de sua essência. O africano não chegou todavia a essa distinção entre ele mesmo como indivíduo e sua universalidade essencial; é impedido pela sua unidade compacta, indiferenciada, onde não existe o conhecimento de uma ciência absoluta, distinta e superior ao eu. Encontramos, pois, aqui o homem em sua imediatez. [...] encontra-se no primeiro estágio, dominado pela paixão, pelo orgulho e a pobreza; é um homem em estado bruto. [...] O negro representa o homem natural em toda a sua barbárie e violência; para compreendê-lo devemos esquecer todas as representações europeias. Devemos esquecer Deus e a lei moral. Para compreendê-lo exatamente, devemos abstrair de todo respeito e moralidade, de todo o sentimento. Tudo isso está no homem em seu estado imediato, em cujo caráter nada se encontra que pareça humano. (HEGEL, 1982, pp.279-283)

Hegel afirma que o africano é o homem em sua “imediatez”, em seu “primeiro estágio”, “em estado bruto”, “dominado pela paixão”, envolto em “barbárie e violência”; pois, segundo ele, não é capaz de olhar para além da sua experiência subjetiva. Hegel associa a objetividade a Deus, à moralidade, às leis, à “ciência absoluta, distinta e superior ao eu”, sem perceber que a realidade africana aponta justamente para o fato de que tais elementos não possam serem entendidos como universais. Ignora também que especialistas em barbárie são os próprios europeus, que causaram diversos genocídios e holocaustos ao longo da história. Hegel afirma que a África é um continente sem história, porém, são as relações de poder desiguais que apagam e invisibilizam a história e os saberes dos povos do continente africano.

A obra de Claude Lévi-Strauss, portanto um europeu, foi importante para que a relação racista entre objetividade e história fosse revista, como explica Ailton Krenak (2020a, n.p.):

toda a literatura e talvez até os Tristes Trópicos de Claude Lévi-Strauss, que ele publicou em 1955, dizia que os índios não têm história. Lévi-Strauss deu um cutucão nos outros antropólogos ao dizer que: “é claro que eles têm história, mas outra história”.

[...] O Eduardo Viveiros de Castro gosta de exemplificar esse período com aquele episódio do embaixador brasileiro, que estava em Paris, quando Lévi-Strauss estava preparando sua primeira viagem ao Brasil. Eis que o embaixador pergunta o que ele viria fazer no Brasil e ele responde: “eu vou conhecer os indígenas, entender melhor a situação dele”. O diplomata responde: “ah que pena, você vai ter de fazer outra coisa, pois acabaram os índios no Brasil”.

Lévi-Strauss veio mesmo assim e deu no que deu: a chave abriu a tranca e mostrou que não apenas os indígenas não tinham acabado no Brasil como, também, demonstrou que o Brasil não tinha conseguido acabar com os indígenas.

[...] E os indígenas que eram um povo sem História, voltou à cena, de uma forma tão determinada, como se tivesse reconhecendo seu destino de ser testemunha da sua própria história, mas também testemunha da história do branco.

Hoje, eu acredito que no mundo inteiro, os povos indígenas da Nova Zelândia, Austrália, África, Brasil e Canadá são as testemunhas mais duras que os Estados nacionais colonialistas têm diante de si. Se a gente entender os indígenas não como a invenção do português, mas com uma constatação de que grande parte da humanidade foi excluída da narrativa, todos os excluídos ficam na condição de indígenas.

Talvez aquilo que tem sido mencionado como devir-índio seja a ideia mais ampla que inclui todos aqueles que não fazem parte do trato do Estado. Que não são constituídos dentro do contrato social dos Estados nacionais, pois, transbordam essas beiradas para outras maneiras de estar no mundo. (KRENAK, 2020a, n.p.)

Enquanto alguns órgãos oficiais do Estado brasileiro afirmam a inexistência dos indígenas, afirmação que ficou escancarada com a elaboração da Constituição em 1988 em que a população indígena teve que exigir a presença de seus direitos⁹ no documento, eles continuam existindo e resistindo. A história universal silencia a história indígena como estratégia de invisibilizar seus direitos e demandas. Krenak vai além ao afirmar que aqueles/as que são excluídos pelas políticas de Estados nacionais vivenciam o *devoir-indio* – “índio” enquanto a invenção europeia que se opõe ao que se entende por “branco” e civilizado –. São aqueles que não têm espaço dentro do “contrato social dos Estados nacionais”. Como pontua Krenak, a perspectiva indígena é uma importante testemunha da história dos brancos e da guerra entre mundos promovida por eles há séculos. O encobrimento causado pela ontologia hegemônica, nesse sentido, não é mero resultado de etnocentrismo, é a invenção de narrativas oficiais que justificam interesses de dominação. Do mesmo modo, tal narrativa oficial só foi questionada quando um europeu a expôs, outras narrativas só podem aparecer se forem assimiladas de algum modo pela ontologia dominante.

Concordamos com Chimamanda Adichie (2008) que, quando começamos a história com a perspectiva dos nativos, temos uma história totalmente diferente. Como aponta Krenak no documentário *Guerras do Brasil* (Luiz Bolognesi, 2019), os ameríndios eram povos abertos à alteridade, acostumados a conviver com a enorme quantidade de diferenças de sujeitos que havia no território em que vivemos. Os europeus, por outro lado, sequer conseguiam perceber os ameríndios,

⁹ Os direitos indígenas não estavam presentes na primeira versão da Constituição e foi necessária muita luta para isso. É marcante a imagem de Ailton Krenak pintando o rosto de jenipapo na assembleia constituinte a fim de chamar atenção para o genocídio indígena.

projetaram o que queriam e o que não queriam na imagem que criavam, não os enxergando verdadeiramente. Os ameríndios viram os europeus como mais um povo na diferença, como fala Krenak, é provável que por pelo menos cem anos socorreram pessoas que chegavam pelos mares moribundas, flageladas, com escorbuto, resultantes das péssimas condições dos navios. Como poderiam se curar de tais doenças se não conheciam as plantas medicinais disponíveis no território? Além do que, como um navio poderia chegar facilmente às margens sem o auxílio de canoas? Como poderiam sobreviver tais pessoas se nem sequer conheciam os alimentos disponíveis no território especialmente hostil que chegaram? É provável que europeus foram recebidos com auxílio dos povos que aqui viviam. Tais questionamentos apontam para o fato de que não houve um acontecimento de conquista, isso é mais um encobrimento eurocêntrico.

Viveiros de Castro traz alguns elementos para pensarmos essa abertura à alteridade, chamada na literatura jesuíta como “inconstância da alma selvagem”. No *Sermão do Espírito Santo* (1657), Antonio Vieira diferencia a relação de europeus e ameríndios com a religião, associando os primeiros às estátuas de mármore – que “dão grande trabalho até se renderem; mas, uma vez rendidas, uma vez que receberem a fé, ficam nelas firmes e constantes” (VIEIRA *apud* VIVEIROS DE CASTRO, 2002, p. 184) –, e os ameríndios às estátuas de murta – que “recebem tudo que lhes ensinam com grande docilidade e facilidade, sem argumentar, sem replicar, sem duvidar, sem resistir; mas são estátuas de murta que, em levantando a mão e a tesoura o jardineiro, logo perdem a nova figura, e tornam à bruteza antiga e natural, e a ser mato como dantes eram” (VIEIRA *apud* VIVEIROS DE CASTRO, 2002, p. 184) –. Sobre isto, o antropólogo comenta:

a explicação para a receptividade (inconstante) ao discurso europeu não deve, parece-me, ser procurada apenas ou principalmente no plano dos conteúdos ideológicos, mas naquele das formas socialmente determinadas de (auto-) relação com a cultura ou tradição, de um lado, e naquele das estruturas (culturais) de pressuposição ontológica, de outro. Uma cultura não é um sistema de crenças, mas antes – já que deve ser algo – um conjunto de estruturas potenciais da experiência, capaz de suportar conteúdos tradicionais variados e de absorver novos: ela é um dispositivo culturalmente ou constituinte de processamento de crenças. Mesmo no plano constituído da cultura culturada, penso que é mais interessante indagarmos das condições que facultam a certas culturas atribuir às crenças alheias um estatuto de complementaridade ou de alternatividade em relação às próprias crenças. (VIVEIROS DE CASTRO, 2002, p. 209).

Os relatos descrevem que os ameríndios demonstravam interesse pela religião cristã e até mesmo afirmavam o desejo de ser cristãos, porém, isto não os levavam a abandonar sua religiosidade própria, nem a caminhar no sentido de uma conversão. Por isso, Antonio Vieira escreveu que “ainda depois de crer, são incrédulos”, relato que aparece em diversos textos da época. Para esses povos com que os jesuítas tiveram contato – especialmente os Tupinambá e Guaranis – o interesse por outras religiões não entrava em contradição com sua religiosidade.

A “inconstância” ameríndia aparecia justificada pelos jesuítas da seguinte forma: “três ausências constitutivas do gentio brasileiro estavam causalmente encadeadas: não tinham fé porque não tinham lei, não tinham lei porque não tinham rei. [...] A verdadeira crença supõe a submissão regular à regra, e esta supõe o exercício da coerção por um soberano” (VIVEIROS DE CASTRO, 2002, p. 218-219). No entanto, Viveiros de Castro (2002, p. 220-221) estimula a perceber a “inconstância” de outra maneira, analisando que condições a fomentavam:

essa religião não se pensava em termos da categoria da crença, essa ordem cultural não se fundava na exclusão unicista das ordens alheias, e essa sociedade não existia fora de uma relação imanente com a alteridade. O que estou dizendo é que a filosofia tupinambá afirmava uma incompletude ontológica essencial: incompletude da socialidade, e, em geral, da humanidade. Tratava-se, em suma, de uma ordem onde o interior e a identidade estavam hierarquicamente subordinados à exterioridade e à diferença, onde o devir e a relação prevaleciam sobre o ser e a substância. Para esse tipo de cosmologia, os outros são uma solução, antes de serem – como foram os invasores europeus – um problema. A murta tem razões que o mármore desconhece. (VIVEIROS DE CASTRO, 2002, p. 220-221)

Entre as possibilidades e “razões da murta” levantadas pelo antropólogo, aparece o papel essencial do outro para a afirmação de si, pois as cosmologias ameríndias incluíam o outro como elemento crucial para a compreensão de sua própria cultura, papel que pode ter sido desempenhado pelos europeus ao menos no início da invasão colonial. Além disso, Viveiros de Castro também aponta para a possibilidade de entender a forma religiosa de maneira não assentada na “experiência normativa da crença” (2002, p. 219), o que era muito estranho para os jesuítas:

era inconcebível aos Tupi a arrogância dos povos eleitos, ou a compulsão a reduzir o outro à própria imagem. Se europeus desejaram os índios porque viram neles, ou animais úteis, ou homens europeus e cristãos em potência, os Tupi desejaram os europeus em sua alteridade plena, que lhes apareceu como uma possibilidade de autotransfiguração, um signo da reunião do que havia sido separado na origem da cultura, capazes portanto de vir alargar a condição humana, ou mesmo de ultrapassá-la. [...] Para os primeiros, não se tratava de impor maniacamente sua identidade sobre o outro, ou recusá-lo em nome da própria excelência étnica; mas sim de, atualizando uma relação com ele (relação desde sempre existente, sob o modo virtual), transformar a própria identidade.

A inconstância da alma selvagem, em seu momento de abertura, é a expressão de um modo de ser onde “é a troca, não a identidade, o valor fundamental a ser afirmado”. [...] Os europeus vieram compartilhar um espaço que já estava povoado pelas figuras tupi da alteridade: deuses, afins, inimigos, cujos predicados se intercomunicavam. [...] Guerra mortal aos inimigos e hospitalidade entusiástica aos europeus, vingança canibal e voracidade ideológica exprimiam a mesma propensão e o mesmo desejo: absorver o outro e, neste processo, alterar-se. Deuses, inimigos, europeus eram figuras da afinidade potencial, modalizações de uma alteridade que atraía e devia ser atraída; uma alteridade sem a qual o mundo soçobriria na indiferença e na paralisia. (VIVEIROS DE CASTRO, 2002, p. 206-207)

Em algum sentido também era um cálculo de benefícios, uma estratégia de sobrevivência diante desse outro, o que é importante ressaltarmos para que não caiamos em uma visão ingênua. Porém, não é possível entender a abertura à alteridade, sua “inconstância”, apenas nesses termos:

considerar a ‘venalidade’ e a ‘leviandade’ indígenas como uma camuflagem estratégica, que permite a obtenção de coisas preciosas (como instrumentos de ferro, ou a tranquilidade) em troca de concessões irrelevantes (como a alma, ou o reconhecimento dos poderes constituídos), não é inteiramente falsa, mas me parece insuficiente. Certamente muitos povos indígenas trataram e tratam os brancos como *idiots savants* de quem se pode subtrair objetos maravilhosos em troca de gestos de fachada; e muitos outros pagam o preço da adesão verbal para que os deixem em paz. Mas, sobre implicar uma concepção estática e reificada da cultura, como algo a ser preservado sob camadas de verniz refletor, esse argumento esquece que em muitos casos as concessões foram bem reais, e que os efeitos da introdução de bens e valores europeus sobre as estruturas sociais nativas foram profundos. Ele esquece também que a relação com a parafernália dos invasores, ainda que inevitavelmente guiada por fins culturais autóctones, não se deixa ler sempre em termos de um instrumentalismo autoesclarecido. Ele ignora, sobretudo, que a cultura estrangeira foi muitas

vezes visada em seu todo como um valor a ser apropriado e domesticado, como um signo a ser assumido e praticado enquanto tal.

Não é mera pirueta dialética dizer que os Tupinambá nunca foram mais si mesmos que ao exprimirem seu desejo de “ser christianos como nosotros”. As eventuais vantagens práticas que buscavam ao declarar seu desejo de conversão estavam imersas em um “calcul sauvage” (Sahlins 1985) onde ser como os brancos – e o ser dos brancos – era um valor disputado no mercado simbólico indígena. [...] Isto que chamaríamos de impulso aloplástico ou alomórfico dos Tupi não pode estar mais distante do patetismo da alienação ou do espelhismo do Mestre e do Escravo; ele é a contrapartida necessária de um canibalismo generalizado, que se distingue radicalmente da vertigem aniquiladora própria dos imperialismos, ocidentais ou outros. As leituras da antropofagia tupi nos termos simplistas de um impulso de absorção e controle (simbólico, político ou como se o queira chamar) do outro negligenciam esta dupla face e este duplo movimento: incorporar o outro é assumir sua alteridade. À moda inconstante da casa, bem entendido. (VIVEIROS DE CASTRO, 2002, p. 223-224)

Nesse sentido, o “virar branco e cristão” dos Tupinambá não correspondia em nada ao que queriam os missionários” (VIVEIROS DE CASTRO, 2002, p. 223-224). Assim, a abertura inconstante ao mesmo tempo que é estratégia de resistência, é também parte de diversas filosofias ameríndias, e não pode ser entendida sem uma percepção ampla do que as envolviam, para além das lógicas europeias ancoradas na normatividade da crença e em uma submissão irrestrita.

Na ontologia racista, apenas algumas histórias podem ecoar. Em *Discurso sobre o Colonialismo* (1978) – originalmente publicado em 1955 – Aimé Césaire traz uma importante reflexão sobre a invisibilização de outras perspectivas históricas não europeias:

a barbárie suprema, a que coroa, a que resume a quotidianidade das barbáries; que é o nazismo, sim, mas que antes de serem vítimas, foram os cúmplices; que o toleraram, esse mesmo nazismo, antes de o sofrer, absolveram-no, fechando-lhe os olhos, legitimaram-no, porque até aí só se tinha aplicado a povos não europeus; que o cultivaram, são responsáveis por ele, e que ele brota, rompe, goteja, antes de submergir nas suas águas avermelhadas de todas as fissuras da civilização ocidental e cristã.

Sim, valeria a pena estudar clinicamente, em pormenor, os itinerários de Hitler e do hitlerismo e revelar ao burguês muito distinto, muito humanista, muito cristão do século XX que traz em si um Hitler que se ignora, que Hitler vive nele, que Hitler é o seu *demónio*, que se o ultraja é por falta de lógica, que, no fundo, o que não perdoa a Hitler não é o *crime* em si, o crime contra o homem, não é a *humilhação do homem em si*, é o crime contra o homem branco e o ter aplicado à Europa processos colonialistas a que até aqui só os árabes da Argélia, os 'coolies' da Índia e os negros da África estavam subordinados. (CÉSAIRE, 1978, p. 18)

Como evidencia Césaire, o que torna o nazismo um holocausto e motivador da criação do discurso sobre direitos humanos é o “crime contra o homem branco”, haja vista que o que foi feito nas Américas e na África foi ainda pior e violento e não motivou as mesmas reações. Alguns dos europeus que foram perseguidos, anteriormente não manifestavam indignação com relação à colonização. Até mesmo porque o colonialismo é visto como necessário para o projeto desenvolvimentista. E, por isso, concordamos com ele que a “A Europa é indefensável” (CÉSAIRE, 1978, p. 13).

Podemos dizer, no mesmo sentido apontado por Césaire, que a branquitude também é indefensável. Como reprodução da ontologia racista, o ideal de branquitude se estende para além da nacionalidade, produzindo relações de colonialismo interno baseadas na cor da pele, haja vista que a matriz ontológica se constitui enquanto uma escala ascensional

a uma suposta perfeição. Podemos dizer que, como consequência do colonialismo, a comunidade branca criou no decorrer da história um sistema de poder, decisão e fala para defender a superioridade de seu ego, através do qual se articula mundialmente, tanto no domínio micropolítico quanto macropolítico, para perpetuar essa estrutura de privilégio. Nesse viés, uma educação racista e *embranquecedora* é necessária para que se mantenham a articulação e propagação desse sistema de privilégio branco, bem como a quase exclusiva branquidade dos espaços de poder.

A partir de uma cultura eurocêntrica que produz uma cumplicidade narcísica da branquitude ocorre uma política racista de desumanização, que consiste em inventar uma imagem negativa sobre os outros que não cabem nessa ontologia. Assim, há a criação de inimigos, responsabilizados por todos os males sociais, funcionando como uma *necropolítica* racista de controle elaborada e executada por esse sistema de branquitude mundial.

Nessa perspectiva, Grada Kilomba (2019a n.p.) explica que a colonialidade tem três dimensões intrínsecas: “a marginalização de certos corpos e certas identidades; a capitalização da terra, da natureza, do ambiente; e a militarização das relações humanas”, pois “A política do colonialismo é a política do medo. É criar o 'outro', criar corpos desviantes e dizer que eles são assustadores e terríveis e que nós temos que defender-nos deles com barreiras como passaportes e fronteiras”. Tal narrativa encobre e, assim, produz corpos, sexualidades e gêneros excluídos, invisíveis, que são desumanizados por seus desvios e sua inferioridade forjada. É uma ontologia da identidade, tudo que está distante dessa escala de perfeição tem que ser silenciado e descartado. E, para o controle social se efetivar se faz necessária a dominação da natureza, por um lado, como fonte de riqueza, e, por outro, como forma de controle para que os povos

se tornem dependentes das classes dominantes impedindo sua subsistência autônoma. A colonialidade fundamentada na racialização do mundo consiste num processo de construção da diferença, como ressalta Kilomba:

a primeira é a *construção de/da diferença*. A pessoa é vista como “diferente” devido a sua origem racial e/ou pertença religiosa. Aqui, temos de perguntar? Quem é “diferente” de quem? É o *sujeito negro* “diferente” do *sujeito branco* ou o contrário, é o *branco* “diferente” do *negro*? Só se torna “diferente” porque se “difere” de um grupo que tem o poder de se definir como norma – a norma *branca*. Todas/os aquelas/es que não são brancas/os são construídas/os então como “diferentes”. A branquitude é construída como ponto de referência a partir do qual todas/os as/os “*Outras/os*” raciais “diferem”. Nesse sentido, não se é “diferente”, torna-se “diferente” por meio do processo de discriminação.

A segunda característica é: essas diferenças construídas *estão inseparavelmente ligadas a valores hierárquicos*. Não só o indivíduo é visto como “diferente”, mas essa diferença também é articulada através do estigma, da desonra e da inferioridade. Tais valores hierárquicos implicam um processo de naturalização, pois são aplicados a todos os membros do mesmo grupo que chegam a ser vistas/os como “a/o problemática/o”, “a/o difícil”, “a/o perigosa/o”, “a/o exótica/o”, “a/o colorida/o” e “a/o incomum”. Esses dois últimos processos – a construção da diferença e sua associação com uma hierarquia – formam o que também é chamado de *preconceito*.

Por fim, ambos os processos são acompanhados pelo *poder*: histórico, político, social e econômico. É a combinação do preconceito e do poder que forma o racismo. E, nesse sentido, o *racismo é a supremacia branca*. Outros grupos raciais não podem ser racistas nem performar o racismo, pois não possuem esse poder. Os conflitos entre eles ou entre eles e o grupo dominante *branco* têm de se organizados sob outras definições, tais como preconceito. O racismo, por sua vez, inclui a dimensão do poder e é revelado através de diferenças globais na partilha e no acesso a recursos valorizados, tais como representação política, ações políticas, mídia, emprego, educação, habitação, saúde, etc. quem pode ver seus interesses políticos representados nas agendas nacionais? Quem pode ver suas realidade retratadas na mídia? Quem possui o quê? Quem vive onde? Quem é protegida/o e quem não é? (KILOMBA, 2019b, p. 75-76)

As três dimensões do racismo apontadas por Kilomba ocorrem simultaneamente e se pautam em uma relação de desigualdade entre as diferenças ignorando a pluralidade do mundo. Através da ontologia racista como matriz normativa, hierarquizam-se as diferenças, delimitando o lugar para os “diferentes” no mundo, no trabalho, bem como os recursos que poderão usufruir. São as relações de poder desiguais que permitem a invenção e violência racial. Na ontologia racista, as diferenças são entendidas como degradações do ser, o maior exemplo disto em nosso território foram as políticas públicas de incentivo à imigração para fins de embranquecimento da população, evitando sua suposta “degeneração”.

Diante do que discutimos nesta seção, podemos afirmar que a ontologia hegemônica é, portanto, uma ontologia essencialmente racista, que encobre as diferenças em prol de usá-las com fins de exploração. Esta ontologia hierarquiza as pessoas e povos a partir da compreensão das diferenças como desigualdades naturais. A partir do exposto, é possível compreender como a relação dos nascidos em território brasileiro com sua história foi construída alicerçando a produção de conhecimento em bases racistas, invisibilizando e silenciando os povos que construíram tal território e que representam a maioria da população atual. Tal sistema se perpetua através da cultura racista, que se expressa, por exemplo, através de currículos eurocêntricos que menosprezam e inferiorizam os saberes não europeus. Nessa perspectiva, ensinar consiste em reproduzir o paradigma hegemônico, enquanto aprender consiste em *embranquecer* ou *européizar* os modos de ser. Vemos que desde a origem do que chamamos de “Brasil”, o que ocorreu foi perseguição e massacre das diferenças através da universalização de uma perspectiva única sobre o mundo. Tudo isto em prol de um modelo de civilização moderna que é segregacionista, pois não se mantém sem a exploração de povos colonizados. No fundo, o que está

sendo imposto com essa ontologia é uma restrita concepção de humanidade, que tem implicações também no que diz respeito às questões de gênero, como refletiremos na próxima seção.

2.2 Raízes patriarcais: a invenção do gênero

O modelo de ensino de filosofia que discutimos no primeiro capítulo se constitui de uma ausência fundamental do papel das mulheres na história do pensamento. Em *Nos filhos dos dias* (2012), Eduardo Galeano (2012, p. 88) comenta que “Ao longo da história, vários pensadores, humanos e divinos, todos machos, cuidaram da mulher, por várias razões”. Indicando tais machos divinos, Galeano aponta as razões e os argumentos utilizados no decorrer da história para “cuidarem” da mulher:

- Pela sua anatomia

Aristóteles: A mulher é um homem incompleto.

São Tomás de Aquino: A mulher é um erro da natureza, nasce de um espermatozóide em mau estado.

Martinho Lutero: Os homens têm ombros largos e cadeiras estreitas. São dotados de inteligência. As mulheres têm ombros estreitos e cadeiras largas, para ter filhos e ficar em casa.

- Pela sua natureza

Francisco de Quevedo: As galinhas botam ovos e as mulheres, chifres.

São João Damasceno: A mulher é uma jumenta teimosa.

Arthur Schopenhauer: A mulher é um animal de cabelos longos e pensamentos curtos.

- Pelo seu destino

Disse Yahvé à mulher, segundo a Bíblia: Teu marido te dominará.

Disse Alá a Maomé, segundo o Corão: As boas mulheres são obedientes. (GALEANO, 2012, p. 88)

Poderíamos citar ainda muitos outros “machos divinos” que categorizaram as fêmeas no decorrer da história, no entanto, a seleção feita por Galeano é muito expressiva, especialmente por em sua maioria se referir a filósofos consagrados. Em suas diferentes dimensões e contextos, as mulheres foram entendidas como seres incompletos, resultado de uma “fraquejada”, portadoras de uma inferioridade intelectual, de forma que até mesmo as mulheres brancas europeias foram alvo de silenciamento e apagamento no decorrer da história, fazendo com que poucas sejam reconhecidas como filósofas ainda hoje. Aristóteles, por exemplo, afirma que em todos os aspectos os machos se desenvolvem mais rapidamente que as fêmeas, inclusive durante a gestação, indicando que a gravidez e o parto de filhos homens são mais fáceis devido à maior inteligência dos machos.

Em todos os períodos históricos encontramos tais afirmações, o que produz incômodo ao lermos alguns dos mais importantes filósofos da história. Não é coincidência que os mesmos filósofos que apontamos neste capítulo com afirmações segregacionistas também afirmam a inferioridade da mulher. Apontam para o lugar natural da mulher como a submissão aos interesses do homem, por sua suposta inferioridade, passividade e fraqueza de espírito.

Embora exista uma narrativa hegemônica dentro das graduações e pós-graduações em filosofia de afirmar que tais indivíduos correspondiam ao ideal de seu tempo, defendendo que suas contribuições para a história

são muito maiores do que isso, como afirma a filósofa Izilda Cristina Johanson (2020, p. 237), “foi também trabalho das feministas mostrar que, ao mesmo tempo em que esses indivíduos filósofos faziam suas filosofias de cunho machista e misógino, mulheres filosofavam também: contra eles (os filósofos) e, ao mesmo tempo, a despeito delas (de suas filosofias falocráticas)”. Mulheres filosofavam, desde a Antiguidade grega, mesmo que apenas agora seus registros estejam vindo à tona.

Uma filosofia que exclui as mulheres, bem como pessoas negras e indígenas, não têm um problema contingencial, mas sim um problema conceitual profundo, que torna a filosofia muito distante da realidade e diversidade do mundo. Concordamos com Johanson (2020, p. 238) que “um sistema de produção conceitual que se pretenda válido e verdadeiro do ponto de vista filosófico não pode ser um sistema que constrói seus conceitos com instrumentos deficientes e subestimando uma parte significativa da realidade à qual se aplica!”.

No entanto, é importante ressaltar que a situação das mulheres europeias brancas não expressa a realidade das sujeitas colonizadas que sequer são reconhecidas enquanto mulheres pelos colonizadores. Maria Lugones caracteriza o sistema de gênero como colonial/moderno, pois assim como a categoria de “raça”, “gênero” ganha outro significado com o estabelecimento do padrão colonial/moderno. O trabalho de Lugones complexifica e também critica o que Quijano apresenta em sua obra acerca do gênero no sistema-mundo colonial/moderno. Sobre isso, seguem os apontamentos da autora:

para Quijano, as lutas pelo controle do “acesso ao sexo, seus recursos e produtos” definem a esfera sexo/gênero e são organizadas a partir dos eixos da colonialidade e da modernidade. Essa análise da construção moderna/colonial

do gênero e seu alcance são limitados. O olhar de Quijano pressupõe uma compreensão patriarcal e heterossexual das disputas pelo controle do sexo, seus recursos e produtos. Ele aceita o entendimento capitalista, eurocêntrico e global sobre o gênero. Seu quadro de análise – capitalista, eurocêntrico e global – mantém velado o entendimento de que as mulheres colonizadas, não-brancas, foram subordinadas e destituídas de poder. (LUGONES, 2008, p. 78, tradução nossa)

Nesse sentido, Maria Lugones critica Quijano por entender a diferença de gênero em aspectos biológicos, não investigando mais profundamente as características que envolvem a violência com mulheres colonizadas, pois em sua obra o gênero só é visto em termos de acesso sexual às mulheres, haja vista que ele entende as diferenças de gênero como resultado de disputas pelo controle do sexo, seus recursos e produtos. E, assim, a teoria de Quijano acaba por colaborar com o apagamento das mulheres colonizadas. Como ela explica,

entender os traços historicamente específicos da organização do gênero em seu sistema moderno/colonial (dimorfismo biológico, a organização patriarcal e heterossexual das relações sociais) é central para entendermos como essa organização acontece de maneira diferente quando acrescida de termos raciais. Tanto o dimorfismo biológico e a heterossexualidade, quanto o patriarcado são característicos do que chamo o lado iluminado/visível da organização colonial/moderna do gênero” (LUGONES, 2008, p. 78, tradução nossa).

Isto porque o dimorfismo biológico, a dicotomia homem/mulher, a heterossexualidade e o patriarcado, pressupostos no modelo de Quijano, são o lado visível do sistema de gênero, ocultando outros aspectos da sexualidade. O autor não se debruça a compreender o próprio sentido da categoria “gênero”.

Lugones (2008, p. 82) argumenta que a categoria “mulher” seleciona como norma as fêmeas burguesas brancas heterossexuais, “homem” seleciona os machos burgueses brancos heterossexuais, “negro” seleciona os machos heterossexuais negros, e assim sucessivamente”. Portanto, “o capitalismo eurocêntrico global é heterossexual” (LUGONES, 2008, p. 92) e oculta as experiências, por exemplo, de homossexuais e intersexuais, bem como das mulheres racializadas. Desse modo, quando a categoria “mulher” é utilizada sem articulação com as questões raciais não há lugar para as mulheres não brancas, que não cabem também na categoria “negro”. Assim, tal termo

não tem sentido ou tem um sentido racista, já que a lógica categorial historicamente seleciona somente o grupo dominante – as mulheres burguesas brancas heterossexuais – e, portanto, esconde a brutalização, o abuso, a desumanização que a colonialidade de gênero implica. (LUGONES, 2008, p. 82)

Apoiada em pesquisas como a de Oyèrónké Oyěwùmí acerca das sociedade Iorubá e de Gunn Allen acerca de nativos-americanos, Lugones aponta que o binarismo de gênero é uma construção colonial, haja vista que há registro de grupos sociais pré-colonização que eram matriarcais, que não se reduziavam ao binarismo reconhecendo um “terceiro gênero” e nem subordinavam hierarquicamente as mulheres, embora estabelecessem diferentes papéis sociais, não segregavam as mulheres à esfera privada. Oyěwùmí aponta que o gênero não era um princípio da organização social Iorubá, de maneira que o gênero não era uma categoria de poder. Allen mostra como o “colonizador branco construía uma força interna nas tribos à medida que cooptava homens colonizados para ocupar papéis patriarcais”

(LUGONES, 2008, p. 90). Nesse sentido, um exemplo que podemos considerar vem de Julieta Paredes (2019b, p. 39):

a raridade, digamos, não se vê como anormalidade, mas como um presente da Pachamama. É como quando colhemos a batata, todas as batatas são do mesmo jeito, mas quando aparece uma batata diferente essa é especial para comer, não é vista como um fenômeno ruim. Então, esse é o respeito ao transgênero. (PAREDES, 2019b, p. 39)

Assim, as diferentes sexualidades não são necessariamente consideradas inferioridades em contexto não brancos, podendo ser vistas inclusive como potencialidades.

Contudo, Lugones ressalta que “A consequência semântica da colonialidade do gênero é que “mulher colonizada” é uma categoria vazia: nenhuma mulher é colonizada; nenhuma fêmea colonizada é mulher. Assim, a resposta colonial a Sojourner Truth é, obviamente, “não”” (LUGONES, 2014, p. 939). Para o padrão de poder colonial/moderno, Truth, abolicionista afroamericana que questionou “Não sou eu uma mulher?” em uma Convenção das Mulheres de 1851, de fato não teria sequer sua humanidade reconhecida, por isso, não cabe na categoria “mulher”. Isto fica evidente quando analisamos que as ideias de fragilidade e passividade são associadas apenas a mulheres não racializadas. Como destaca Lugones (2014, p. 936-937) a seguir:

sob o quadro conceitual de gênero imposto, os europeus brancos burgueses eram civilizados; eles eram plenamente humanos. A dicotomia hierárquica como uma marca do humano também tornou-se uma ferramenta normativa para condenar os/as colonizados/as. As condutas dos/as colonizados/as e suas personalidades/almas eram julgadas como bestiais e portanto não gendradas,

promíscuas, grotescamente sexuais e pecaminosas. Mesmo que nesse tempo a compreensão do sexo não fosse dimórfica, os animais eram diferenciados como machos e fêmeas, sendo o macho a perfeição, a fêmea a inversão e deformação do macho. Hermafroditas, sodomitas, viragos e os/as colonizados/as, todos eram entendidos como aberrações da perfeição masculina.

A missão civilizatória, incluindo a conversão ao cristianismo, estava presente na concepção ideológica de conquista e colonização. Julgar os/as colonizados/as por suas deficiências do ponto de vista da missão civilizatória justificava enormes crueldades. Proponho interpretar, através da perspectiva civilizadora, os machos colonizados não humanos como julgados a partir da compreensão normativa do “homem”, o ser humano por excelência. Fêmeas eram julgadas do ponto de vista da compreensão normativa como “mulheres”, a inversão humana de homens. Desse ponto de vista, pessoas colonizadas tornaram-se machos e fêmeas. Machos tornaram-se não-humanos-por-não-homens, e fêmeas colonizadas tornaram-se não-humanas por-não-mulheres. Consequentemente, fêmeas colonizadas nunca foram compreendidas como em falta por não serem como-homens, tendo sido convertidas em viragos. Homens colonizados não eram compreendidos como em falta por não serem como-mulheres. (LUGONES, 2014, p. 936-937)

Através de uma ontologia patriarcal, o homem branco europeu e heterossexual é visto como o único ser perfeito e completo, as demais possibilidades de sexualidade são vistas como desvios, imperfeições, ausências, deficiências, etc. Assim, sujeitos/as/es colonizados/as/es eram vistos como não correspondentes nem aos “homens” nem às “mulheres”, pois sua humanidade não era reconhecida. Os sujeitos colonizados podiam ser vistos como afeminados, enquanto as sujeitas colonizadas eram vistas como masculinizadas, a sexualidade que não correspondia à heterossexual era vista como pervertida, portanto, colonizados/as/es não eram dignos de respeito. Tal ontologia justificava a violência a que eram submetidos, os estupros e a escravidão.

No entanto, a argentina Rita Laura Segato “identifica nas sociedades indígenas e afro-americanas uma organização patriarcal, ainda que diferente da do gênero ocidental e que poderia ser descrita como um *patriarcado de baixa intensidade*” (2012, p.116). Nesse sentido, Segato (2012, p. 117-118) aponta alguns aspectos que possibilitam reconhecer relações de gênero nas sociedade pré-intrusão:

dados documentais, históricos e etnográficos do mundo tribal, mostram a existência de estruturas reconhecíveis de diferença semelhantes ao que chamamos relações de gênero na modernidade, que incluem hierarquias claras de prestígio entre a masculinidade e a feminilidade, representados por figuras que podem ser entendidas como homens e mulheres. Apesar do caráter reconhecível das posições de gênero, nesse mundo são mais frequentes as aberturas ao trânsito e à circulação entre essas posições que se encontram interditas em seu equivalente moderno ocidental. Como é sabido, povos indígenas, como os Warao da Venezuela, Cuna do Panamá, Guayaquíes do Paraguai, Trio do Suriname, Javaés do Brasil e o mundo inca pré-colombiano, entre outros, assim como vários povos nativos norte-americanos e das nações originárias canadenses, além de todos os grupos religiosos afro-americanos, incluem linguagens e contemplam práticas transgenéricas estabilizadas, casamentos entre pessoas que o Ocidente entende como do mesmo sexo e outras transitividades de gênero bloqueadas pelo sistema de gênero absolutamente engessado da colonial/modernidade. (SEGATO, 2012, p. 117-118)

O que Segato denomina “pré-história patriarcal da humanidade” (2012, p. 118) são os processos que envolvem a construção da masculinidade em sociedade pré-intrusão de forma associada ao status. Segato relata denúncias de mulheres tanto indígenas como afro-americanas que se sentiam pressionadas pelas autoridades de suas comunidades a não relatarem sua luta interna contra a opressão “sob o argumento de que, ao

não fazê-lo, estão colaborando para o enfraquecimento da coesão em suas comunidades, tornando essas mais vulneráveis nas lutas por recursos e direitos” (SEGATO, 2012, p. 117). Tal situação indica que:

por um lado, que o gênero existe, mas de uma forma diferente da que assume na modernidade. E, por outro, que quando essa colonial/modernidade intrude o gênero da aldeia, modifica-o perigosamente. Intervém na estrutura de relações da aldeia, apreende-as e as reorganiza a partir de dentro, mantendo a aparência de continuidade mas transformando os sentidos, ao introduzir uma ordem agora regida por normas diferentes. É por isso que falo, no subtítulo, de verossimilhança: as nomenclaturas permanecem, mas são reinterpretadas à luz de uma nova ordem moderna. Esse cruzamento é realmente fatal, porque um idioma que era hierárquico, em contato com o discurso igualitário da modernidade, transforma-se em uma ordem ultra-hierárquica, devido aos fatores que examinarei a seguir: a superinflação dos homens no ambiente comunitário, no seu papel de intermediários com o mundo exterior, ou seja, com a administração do branco; a emasculação dos homens no ambiente extracomunitário, frente ao poder dos administradores brancos; a superinflação e universalização da esfera pública, que na condição de espaço público era habitada ancestralmente pelos homens, e o conseqüente colapso e a privatização da esfera doméstica; e a binarização da outrora dualidade de espaços, resultante da universalização de um dos seus dois termos quando constituído agora como *esfera pública*, por oposição ao outro, constituído como espaço privado. (SEGATO, 2012, p. 118)

A intrusão do sistema colonial/moderno de gênero, ao superinflacionar a participação dos homens na esfera pública impondo a interdição da mulher ao espaço privado, modifica perigosamente as relações de gênero em comunidades que já possuíam um patriarcado de *baixa intensidade*. Tal processo corresponde ao que Julieta Paredes (2010) chama de *Entroncamento Patriarcal*:

existem, precisamente, condições históricas para que nós, como indígenas, estejamos como estamos. Nós, Feministas Comunitárias, explicamos esse fato por meio do que chamamos de *Entroncamento Patriarcal* (PAREDES, 2010): o entroncamento de dois patriarcados, o colonial e o patriarcado indígena, que a partir de 1492 estão conectados, fazendo uma série de pactos entre homens, relações que moldam a situação atual das mulheres indígenas, de maior opressão e discriminação. (PAREDES, 2019a, p. 84)

O colonizador se aproveita dessa inclinação patriarcal existente em alguns grupos colonizados, negociando apenas com os homens e incentivando-os de diferentes maneiras a agirem em prol da intensificação das relações patriarcais. Nesse sentido, podemos dizer que o gênero antecede a colonialidade e pertence a diferentes ontologias. No entanto, é importante ressaltar que as relações de gênero pré-intrusão são diferentes do sistema colonial/moderno de gênero, de maneira que situações denunciadas pelas feministas pode não ser machismo nessas comunidades, como podemos observar no documento “Território: nosso corpo, nosso espírito”, elaborado pela *Primeira Marcha das Mulheres Indígenas* realizada em agosto de 2019 no Brasil, que afirma o machismo como “mais uma epidemia trazida pelos europeus” (MARCHA, 2019, p. 1-2). O documento também aponta que a luta das mulheres indígenas se articula através do conceito de *território* e não de gênero como no feminismo hegemônico, e que as mulheres indígenas são entendidas como guardiãs dos saberes tradicionais tendo importantes responsabilidades em suas comunidades. Assim, em diversos grupos indígenas as mulheres são sujeitas políticas centrais na luta pelo território, pois são elas que mais são afetadas pelo poder destruidor do capital e seu patriarcalismo. Além disso, o documento também ressalta que a forma de organização social é de complementariedade entre homens e mulheres.

Paredes, que entende o gênero como “as prisões dos corpos” (2019b, p. 38), observa outros elementos a serem considerados sobre o patriarcado no mundo indígena:

em Kollasuyo, que era a região que hoje é a Bolívia, em 1492, quando esse evento colonizador ocorre, por exemplo, a distribuição administrativa respondia ao poder do Inca, mas também havia autonomia nos territórios dominados e governados pelas autoridades locais, onde havia controle da fome e da saúde pública. Por outro lado, mulheres, nossas avós, participavam da vida política e das campanhas militares autonomamente, enquanto que na Europa essa participação não existia. Todas as mulheres no Kollasuyu possuíam terras, meio *tupu* ao nascer até morrerem. Se olharmos para a Europa, as mulheres não tinham terra e não participavam autonomamente nem da vida política, nem da militar. Então, quem estava na vanguarda em termos de direitos em 1492?

O Feminismo euro-ocidental contribuiu para as lutas das mulheres na Europa, isso não vamos negar, mas é bastante racista quando se trata de olhar para as lutas de mulheres de outros continentes como o nosso. Seu eurocentrismo as leva a imaginar que nos civilizam, que somente elas possuem os conceitos, que nos interpretarão. Que a partir desses centros de poder e imaginários, elas ditarão políticas para as mulheres em nível mundial – bem, graças ao colonialismo e ao imperialismo neoliberal, é isso que elas fazem.” (PAREDES, 2019a, p. 81)

Com tais apontamentos, Paredes denuncia duas invenções europeias. Primeiramente descontrói o suposto estágio desenvolvido e moderno europeu, haja vista que a perda de direitos das mulheres indígenas se deu mais por conta do colonialismo do que de suas próprias histórias, podendo serem consideradas muito mais “modernas” nesse sentido do que as feministas europeias que no mesmo período reivindicavam a participação na esfera pública, algo que não era negado a

mulheres de grupos indígenas como o de Paredes. Ao mesmo tempo, Paredes desconstrói o feminismo civilizatório, que exala racismo quando pensa que tem muito mais a ensinar do que aprender com a luta das mulheres indígenas, como se segue:

pressupõe que o que elas querem, nós queremos; ou pior, é o que devemos querer. Existem coordenações que podemos fazer e suas demandas são parcialmente aceitáveis para nós, mulheres do sul, pois podemos concordar com elas, por exemplo, na luta contra a violência dos homens em relação às mulheres, mas não concordaremos com outras questões, como a inclusão de mulheres no sistema patriarcal. Explico-me. Por exemplo: temos que lutar contra a violência doméstica, mas *também* devemos lutar contra a violência estrutural que beneficia as mulheres dos países ocidentais, porque com nosso trabalho e riqueza natural, se edifica o bem-estar do norte rico. Além disso, as mulheres da classe média e da burguesia, feministas automeadas, vivem privilégios às custas de nosso trabalho como mulheres no sul, além de também o trabalho dos homens de nossos povos. As mulheres feministas e não feministas na Europa estão incluídas no Bem-Estar Social de seus Estados e não dizem nem uma palavra sobre a expulsão de migrantes que procuram sobreviver, ou sobre os bombardeios da OTAN aos povos árabes. (PAREDES, 2019a, p. 81)

Contudo, o mito civilizatório aparece em diferentes aspectos do mundo moderno, impondo uma ontologia falocêntrica a todos os grupos sociais colonizados. Por isso, faz sentido entender os problemas que envolvem gênero como resultantes do “Patriarcado Capitalista Branco”. Quando consideramos as relações educativas, é possível dizer que o patriarcado continua sendo bem-sucedido haja vista que ensina os lugares destinados às mulheres no mundo, impondo um lugar de subalternidade e violência em nível profundo às mulheres racializadas.

Dessa maneira, o discurso do empoderamento, que acompanha o feminismo hegemônico, não contribui para a transformação da estrutura patriarcal, haja vista que ao focar no individualismo produz, na melhor das hipóteses, a ideia da mulher autossuficiente, que dá conta de todas as demandas que lhes são impostas, frequentemente, no caso das mulheres brancas, à custa de outras mulheres não brancas. Assim, podemos dizer que algumas vertentes feministas quando não consideram o racismo das estruturas hegemônicas, se movem por dentro da estrutura capitalista produzindo outras formas de opressão. Um dos exemplos nesse sentido são movimentos que, em prol da conquista do direito ao voto, não questionava discursos racistas que impediam o voto de negras/os/es. Assim, uma educação que promova uma transformação estrutural precisa desconstruir a visão individualista da luta por direitos e incentivar a luta por mudanças coletivas.

Sobre o aspecto colonial do sistema binário sexo-gênero nos provocou a pensar o diálogo realizado em mesa da Flip 2020, intitulada “Transições”, com Caetano Veloso e Paul Preciado¹⁰. A reflexão de Caetano sobre o que ele chama de “Narciso” traz elementos para pensarmos a ontologia hegemônica narcisista. Como relata no livro e documentário homônimo “Narciso em férias” (2020), Caetano Veloso resgata documentos sobre sua prisão durante a ditadura que o apontavam como perigoso por ser visto como um agente subversivo e desvirilizante pelos militares. Ao explicar o título de seu livro, Caetano diz que o espaço muito masculino da prisão militar causou um apagão em seu Narciso, inclusive em sua atração sexual e sentimental por homens, produzindo uma rejeição sexual que antes não existia. A maneira como Caetano

¹⁰ As falas a seguir foram transcritas a partir do vídeo disponível no link: <https://www.flip.org.br/evento/mesa-7-sem-nome/>

expressa seu desejo sexual por homens associando a Narciso, nos revela um pouco do imaginário da masculinidade hegemônica e seu narcisismo.

Preciado, autodefinido como dissidente do sistema sexo-gênero, explica que para um corpo ser reconhecido como humano precisa passar por um protocolo visual e linguístico de reconhecimento, sendo assimilado ao gênero feminino ou masculino. Isso funciona como um aparato de ficção, algo como um teatro político, que é um teatro voltado para a visão. Tal protocolo, que estamos nomeando aqui como ontologia hegemônica, também determina o monopólio da violência, que Preciado destaca ser de um conjunto de corpos masculinos e brancos reconhecidos como soberanos, enquanto os outros corpos são pensados como subalternos. Assim, aqueles que se encaixam nessa ontologia da masculinidade soberana têm o poder de fazer o uso legítimo da violência, não sendo responsabilizados por ela em nenhuma circunstância. O patriarcado hegemônico fabricou alguns corpos como soberanos e outros corpos como subalternos, concedendo aos primeiros o monopólio da violência, autorizado a matar, roubar, violar, estuprar, consumir, explorar, etc. Esse aspecto diz respeito ao fascismo da ontologia hegemônica. Desse modo, Preciado destaca que um conjunto de ficções determina a vida e morte dos corpos, criando corpos vulneráveis à violência da masculinidade soberana, sendo considerado patológico quem entra em dissonância com a linguagem que os identifica.

Preciado se coloca como um arquiteto que olha um edifício prestes a cair, entendendo que o sistema sexo-gênero está ruindo. Tal edifício, alicerce da epistemologia patriarcal e colonial, está em colapso epistêmico. Ele chama a atenção que o surgimento de uma política tão ancorada na extrema direita em todo o mundo é uma tentativa desesperada de segurar o desmoronamento. Sua perspectiva, num certo sentido otimista, convida

que contribuamos com o colapso desse edifício reconhecendo ou inventando outras bases que permitam perceber a radical multiplicidade da vida. Vivemos um estado de guerra, é necessário recuperar ou inventar tecnologias de governo que não sejam *necropolíticas*. Neste sentido que pensamos nossa proposta de ensino de filosofia, no entanto, todas as bases desse edifício em colapso precisam ser expostas, na próxima seção apontaremos mais um dos problemas dessa ontologia patriarcal.

2.3 Raízes especistas: o excepcionalismo europeu e a coisificação

A excepcionalidade do homem europeu e sua forma de entender o mundo também significa a excepcionalidade da espécie humana, de modo que a mesma hierarquização que permite excluir alguns humanos, coisifica também seres não humanos.

Na antiguidade grega, a racionalidade era entendida como a própria essência da humanidade. Isto leva Aristóteles a definir o homem como um “animal racional”, definição pouco questionada na história do pensamento. Aristóteles também é responsável pela primeira classificação dos seres vivos, utilizando o padrão de racionalidade expresso através do tipo de alma, de modo que as plantas são vistas como portadoras de uma alma restrita e limitada à nutrição, como algo pouco complexo, e no topo da hierarquia está a alma racional que, em sua visão, define o único “animal racional” da natureza. Se a própria natureza do ser humano passa a ser definida a partir da racionalidade, o que nessa visão não é compartilhado por nenhum outro ser, a vocação e realização do homem só podem ocorrer a partir do exercício do uso da razão.

A partir de um ideal de racionalidade universal, do qual apenas o homem europeu pode ser considerado portador, produzem-se hierarquias de perfeição entre os humanos e entre os seres em geral. Aristóteles elabora uma escala da natureza apontando hierarquias a partir de critérios que ele entendia como dotados de maior ou menor perfeição, baseado em características como o “tipo” de sangue, a forma de reprodução, estrutura óssea, postura ereta. Adota como características superiores as mais próximas dos homens, lembrando que a masculinidade também era um critério de superioridade para ele. Os seres mais inferiores nesta escala são os mais parecidos com as plantas e os mais próximos dos humanos estão no topo da hierarquia. A ontologia aristotélica cria espécies e gêneros superiores e inferiores.

Embora a classificação ocidental dos seres vivos, iniciada por Aristóteles, tenha sido reelaborada diversas vezes na história, a superioridade humana se mantém e dá suporte para a ontologia hegemônica que, como argumentamos aqui, só pode ser entendida em sua complexidade através de um paradigma ontológico antropocêntrico. Contudo, a ontologia delineada pela filosofia ocidental, por meio de uma escala ascendente de perfeição, afirma a superioridade de alguns humanos – homens europeus livres – ao inferiorizar outros grupos humanos e não humanos. Vemos, então, que a filosofia ocidental é baseada em ontologias hierárquicas que delimitam sujeitos, seres vivos e conhecimentos como superiores e inferiores.

O dualismo cartesiano também contribuiu para tal paradigma hegemônico. Como explicam Lynn Margulis e Dorion Sagan (2002, p. 50-51), Descartes contribuiu para o especismo ao postular

uma cisão fatal entre a *res extensa*, a realidade material, e a *res cogitans*, a realidade pensante. Só os seres humanos, afirmou Descartes, faziam parte de Deus, por serem dotados de alma: “Estamos tão acostumados a nos convencer de que os bichos sentem como nós, que é difícil nos livrarmos dessa opinião. Mas, se estivéssemos igualmente acostumados a ver autômatos imitarem à perfeição todos aqueles de nossos atos que eles são capazes de imitar, e a tomá-los apenas por autômatos, não teríamos a menor dúvida de que os animais irracionais são autômatos”. Com base na autoridade de Descartes, pregaram-se animais vivos em tábuas, sem remorso, para ilustrar fatos da anatomia e da fisiologia. (MARGULIS & SAGAN, 2002, p. 50-51)

Assim, o dualismo funcionou como uma “licença cartesiana” (MARGULIS & SAGAN, 2002, p. 50) para a coisificação de seres não humanos. No entanto, como ressaltam Margulis e Sagan (2002, p. 43), “Todos os seres vivos – não apenas os animais, mas também plantas e microrganismos – são dotados de percepção. Para sobreviver, o ser orgânico tem que perceber: tem que procurar ou, pelo menos, reconhecer o alimento e evitar perigos ambientais”, de maneira que a afirmação de Descartes não se sustenta.

A constituição do homem moderno se dá num processo de *coisificação* do que o cerca, incluímos aqui animais não humanos e plantas que são literalmente objetos humanos utilizados a seu bel prazer, mas também se volta para aqueles que não cabem nesse ideal de humanidade que está no cerne da filosofia desde a sua origem ocidental. Desta forma, a desumanização é um processo de *animalização*, o que permite perceber como o especismo é uma ferramenta de dominação que subjugava ao mesmo tempo humanos e não humanos, além de ser o cerne da mentalidade que produz a extinção de várias espécies importantes para a vida no planeta.

As justificativas da escravidão humana afirmavam a irracionalidade de alguns povos. Tal ideologia permanece presente, por exemplo, quando os trabalhadores das lavouras, que morrem de câncer em pouco tempo para a produção do agronegócio, também não são tratados como portadores de direitos, e muitas vezes são associados a animais não humanos de forma pejorativa, basta pensar no vocabulário popular e na maneira como os barões do agronegócio se referem a eles.

O documentário "*A primeira pedra*" (Vladimir Seixas, 2018), que retrata a realidade sobre os linchamentos no Brasil – entre os países que mais adota essa prática –, se inicia com o depoimento do professor de história André Ribeiro que foi confundido com um assaltante por um dono de bar, e, por isso, foi espancado até que um policial pedisse que provasse que era professor dando uma aula sobre a revolução francesa. Na entrevista, André Ribeiro conta sobre a conversa do dono do bar com seu filho durante o espancamento: “o dono do bar pediu pro filho dele buscar uma corrente e um facão. O pai pede pro filho buscar o facão pra você abater o bicho, tudo está errado” (A PRIMEIRA, 2018, 5:50 minutos). Refletir sobre aqueles que são desumanizados na sociedade nos permite entender verdadeiramente o que significa ser “animal” nesse contexto exploratório que vivem diversos seres em prol dos interesses de poucos. Basta observar que o mercado da carne e o agronegócio sempre existiram para enriquecer alguns poucos homens brancos que escravizam, odeiam indígenas e quilombolas e são contra os direitos humanos em geral, grupo este que está cada vez mais forte no Brasil. O genocídio humano de alguns grupos sociais ocorre conjuntamente à destruição de árvores, plantas e animais não humanos que circundam suas relações.

Ainda que a filosofia ocidental afirme frequentemente que um determinado ideal de homem é o *único* “animal racional” e que outros seres sejam entendidos mais como objetos do que seres vivos, o mesmo questionamento nunca é feito com relação a si próprios. A humanidade é de fato racional? Está tão distante assim da animalidade intrínseca e dos instintos selvagens?

A suposta superioridade de alguns humanos sobre outros seres é fundamentada na dicotomia natureza/cultura ou instintos/razão. Há um senso comum que determina que apenas o humano tem cultura e que todas as outras espécies estão reduzidas aos instintos, o que colabora para um entendimento restrito da cultura. A visão dualista entre instintos/cultura dicotomiza o *ser selvagem* e o *ser domesticado*, de maneira que este último é aquele que saiu do estado de natureza e não está submetido aos seus instintos que o fariam mais animal do que humano. A dualidade selvagem/domesticado, como categoria do excepcionalismo humano, estabelece uma abstração que não corresponde às redes de inter-relação entre os humanos e os outros seres. Por isso, consideramos relevantes as contribuições do antropólogo Miguel Aparicio (2019, p. 107-109) que ressalta que:

hoje, cada vez mais, somos capazes de reconhecer que a condição humana está enredada nas plantas que convivem conosco. Ao avançarmos num ponto de vista que podemos chamar de fitófilo, descobrimos que muitos vegetais são verdadeiros antropófilos que emaranham nossa vida e a tornam viável. Parafraseando Latour (1991), é possível afirmar que a vida humana também se define a partir das iniciativas do “parlamento das plantas”. Quando Michael Pollan (2002) escreveu *The Botany of Desire*, na tentativa de encontrar um acesso ao ponto de vista das plantas sobre o mundo e levá-lo a sério, observou o modo como algumas espécies vegetais configuram os desejos humanos. Mais do que descrevê-las, o esforço consiste em

compreender como os nossos desejos se conectam com as plantas; dessa maneira, é possível observar como a maçã molda nossas percepções de doçura, como a tulipa define o desejo de beleza, a maconha nossa vontade de intoxicação, as batatas nosso anseio de controle.

[...] Pesquisas atuais na Amazônia reconhecem parte das suas florestas como derivadas de processos de domesticação de paisagens e de populações de plantas que interagiram com populações indígenas que as manejavam ou as cultivavam ao longo de centenas de anos (CLEMENT, 1999; CLEMENT et al., 2010; LINS et al., 2015; LEVIS et al., 2017). A coevolução entre humanos e espécies botânicas expressa uma peculiar socialidade, um campo de mutualismo onde, como apontam as concepções indígenas, incidem eixos da vida humana tão expressivos como o parentesco ou o xamanismo. Porém, falar em domesticação de plantas oculta os processos concomitantes segundo os quais as populações vegetais transformaram as formas de vida e de socialidade dos grupos humanos que foram *contradomesticados* por elas. Essas conexões interespecíficas entre humanos e plantas impelem ecólogos e antropólogos a repensar alguns lugares-comuns na compreensão da Amazônia, tais como a oposição entre selvagem e domesticado, ou entre floresta e roça. Mais ainda: o pensamento amazônico nos ajuda a desmontar a tribuna do nosso excepcionalismo e a confundir os limites da condição humana e da condição vegetal. [...] Não se trata de uma floresta antropogênica em absoluto, mas das plantas cultivadas *por e para* um determinado sujeito” (CABRAL DE OLIVEIRA, 2016, p. 128). (APARICIO, 2019, p. 107-109)

Quando repensamos profundamente os pressupostos que fundamentam o excepcionalismo humano, faz-se necessário romper com as categorias que o determinam, de maneira que se torna inviável sustentar concepções puristas e dicotômicas como selvagem/domesticado ou instinto/cultura. Humanos têm sua sociabilidade transformada pela interação com outros seres. Além das indemarcáveis fronteiras entre o ser selvagem e o domesticado, a domesticação tem sido restritamente entendida como o processo de controle dos humanos sobre

outras espécies, porém, não apenas as atitudes humanas têm intencionalidade se olharmos para além da nossa própria perspectiva. As relações com outras espécies também transformam os humanos e possibilitam, em um certo sentido, suas condições de existência. Concordamos com Donna Haraway (2003, p. 12) que “A domesticação é um processo emergente de co-habitação, envolvendo agências de muitos tipos e histórias”.

Anna Tsing traz à tona movimentos que mostram que, em uma perspectiva, os cereais domesticam os humanos e possibilitaram o surgimento da propriedade privada, da família e do Estado. Sobre isso, Tsing (2015, p. 186) ressalta que

a história que contamos a nós mesmos sobre a “conveniência” e “eficiência” de plantar em casa simplesmente não é verdadeira. O cultivo quase sempre requer mais trabalho do que o forrageamento. Houve provavelmente muitas razões, da religião à escassez local, para se experimentar a domesticação. (TSING, 2015, p. 186)

Embora essa forma de cultivo costume ser entendida como a mais “conveniente”, demanda dedicação diária, tão ou mais desgastante que a atividade de coleta, especialmente se considerarmos ambientes ricos em alimentos. Além disso, o cultivo leva à necessidade de fixar lugar, o que para alguns povos implica em riscos por conta das investidas genocidas e exploratórias a que são submetidos constantemente. Isso ajuda a compreender por que alguns povos não se identificam com essa forma de cultivar, como acrescenta Aparicio (2019, p. 108-109):

na Amazônia, os riscos desse movimento derivaram, entre alguns povos indígenas como os Huaorani do Equador, numa certa relutância em relação à horticultura (RIVAL, 2007) devido à dedicação permanente que ela exige. No âmbito dos povos Arawa, no vale do Purus, percebi entre os Banawa uma notável preferência pela caça e a coleta, também em detrimento do trabalho nas roças. (APARICIO, 2019, p. 108-109)

Por isso, Tsing sugere que provavelmente o que levou à preferência pela domesticação de plantas pode ter sido a religião ou a escassez durante algum período. Entretanto, é importante considerar outros aspectos mais complexos sobre esta relação:

o que manteve e estendeu o cultivo de grãos foi a emergência das hierarquias sociais e a ascensão do Estado. A agricultura intensiva de cereais é bem-sucedida em um aspecto, em relação a outras formas de subsistência: o de apoiar as elites. Os Estados institucionalizam o confisco de uma porcentagem da colheita. Por toda a Eurásia, a ascensão dos Estados, e suas civilizações especializadas, foi associada à disseminação da agricultura intensiva de cereais. Em alguns lugares o Estado sucedeu a agricultura; em outros, a agricultura sucedeu os Estados. Em ambos os casos, os Estados promoveram a agricultura em suas insígnias e exércitos. Algumas vezes outras formas de subsistência foram criminalizadas: apenas os foras da lei recusariam a dádiva da fertilidade estatal. [...] Estados encorajam o estabelecimento de fazendas sedentárias e estáveis. O Estado incentivou unidades domésticas de base familiar e garantiu as formas de propriedade privada e herança que traçaram linhas dentro e entre famílias. [...] Foi no interior dessa configuração política que tanto as mulheres quanto os grãos foram confinados e manejados para maximizar a fertilidade. [...] Ao invés de investirem em limitar a fertilidade, como fazem a maioria dos forrageadores, as pessoas repentinamente passaram a querer o número máximo possível de filhos, não apenas por conta do fetiche da fertilidade, mas também porque a família precisava de mais trabalho para os cereais. [...] a propriedade apoiada pelo Estado incentivou o trabalho dentro da família, ou seja, o trabalho infantil. [...] Essa obsessão pela reprodução, por sua vez, limitou a mobilidade

das mulheres e suas oportunidades para além do cuidado com as crianças.
(TSING, 2015, p. 186-187)

A autora estabelece uma relação intrínseca entre a formação do Estado e as formas de cultivo adotadas pelas populações, e, conseqüentemente, a organização hierárquica da sociedade. O incentivo à agricultura surge no contexto do delineamento dos Estados, pois permite o sustento das elites de modo permanente através de confiscos e tributos. No entanto, a dedicação intensiva diária da produção agrícola fomentou o ideal de família, pois os filhos ajudavam com os afazeres. Por outro lado, isso significou “a derrota histórica do feminino” (TSING, 2015, p. 187) porque à mulher coube o confinamento doméstico, do mesmo modo que as plantas se domesticaram, as mulheres também tiveram uma forma de domesticação porque os hábitos que lhes foram exigidos faziam seu confinamento necessário para maximizar a fertilidade e a produção. Por isso, a agricultura intensiva de cereais é especialmente bem-sucedida em apoiar as elites, como aponta Tsing, outras formas de subsistências foram criminalizadas e, “Onde quer que o poder do Estado tenha se atenuado, paisagens de maior biodiversidade e de maior diversidade social continuaram a proliferar” (TSING, 2015, 186-187). Contudo, a perspectiva trazida por Tsing nos permite entender por que a colonização vem acompanhada de uma forma específica de cultivo. Não à toa diferentes etnias desenvolveram afinidades mais profundas com algum tipo específico de cultivar. Nesse sentido, não parece ser possível pensar as sociedades desconexas de suas relações com o ambiente que o cerca, nem considerar a domesticação como uma atividade restrita aos humanos.

Tsing (2015, p. 184-185) explorou as redes de relações interespecíficas apontando a raiz da cegueira humana diante de outras espécies:

o excepcionalismo humano nos cega. A ciência herdou das grandes religiões monoteístas narrativas sobre a superioridade humana. Essas histórias alimentam pressupostos sobre a autonomia humana e levantam questões relacionadas ao controle, ao impacto humano e à natureza, ao invés de instigar questões sobre a interdependência das espécies. Uma das muitas limitações dessa herança é que ela nos fez imaginar as práticas de ser uma espécie (humana) como se fossem mantidas autonomamente e, assim, constantes na cultura e na história. A ideia de natureza humana foi apropriada por ideólogos conservadores e por sociobiólogos que se utilizam de pressupostos da constância e autonomia humanas para endossar as ideologias mais autocráticas e militaristas. E se imaginássemos uma natureza humana que se transformou historicamente com variadas teias de dependência entre espécies? A natureza humana é uma relação entre espécies. Longe de desafiar a genética, um recorte interespecífico para nossa espécie abre possibilidades de linhas de pesquisa tanto biológicas quanto culturais. [...] Prestar atenção a essa diversidade pode ser o início da apreciação de um modo interespecífico de ser das espécies. (TSING, 2015, p. 184-185)

Tsing atribui a cegueira humana diante das outras espécies como resultado especialmente do discurso religioso monoteísta. O que fundamenta a supremacia humana é a supervalorização de uma razão narcisista, que não enxerga as relações interespecíficas que possibilitam a vida humana. Concordamos com Tsing que a natureza humana é uma relação entre espécies, de modo que não sustentam ideologias de superioridade. Não é possível pensar as vidas humanas sem considerar sua coevolução com o planeta e todos os seres que o compõem.

Até mesmo o que entendemos por floresta amazônica não corresponde ao ideal abstrato de “mata virgem” do imaginário ocidental, pois é resultado de muitos milênios de interação com ameríndios que

medem, assim, muito bem a incidência dos antigos terrenos de cultivo sobre a caça, sendo as zonas de forte concentração de plantas silvestres comestíveis as mais frequentadas pelos animais, o que influi a longo prazo na demografia e na distribuição da caça. [...] Certos especialistas chegam até a afirmar que no momento da Conquista já não existia floresta climática, isto é, que nunca tivesse sido afetada pela presença humana (Denevan, 1992). Nessa região, portanto, a natureza é na verdade muito pouco natural, podendo ao contrário ser considerada o produto cultural de uma manipulação antiga da fauna e da flora. Embora sejam invisíveis para um observador desprevenido, as consequências dessa antropização estão longe de ser desprezíveis, notadamente no que diz respeito à taxa de biodiversidade, a cujo respeito foi possível mostrar que era mais elevada nas porções de floresta antropogênicas do que nas porções de floresta não modificadas pelo homem. (DESCOLA, 1999, p. 115)

Sendo assim, a floresta é muito mais um produto cultural do que natural, pois se constrói a partir do desejo e necessidade de interagir com determinados grupos de animais, insetos e vegetais. Por este motivo que não é possível entender as características de um bioma sem considerar aspectos culturais da interação entre humanos e não humanos em um local. A fragilidade dos ecossistemas amazônicos que são pobres em nutrientes nos aponta para a admirável habilidade dos povos indígenas de desenvolvimento de técnicas sofisticadas de plantio, cultivo e caça que permitiram um uso dos recursos que não compromettesse o equilíbrio por séculos. Ao compreender diferentes perspectivas as dicotomias selvagem/domesticado ou natureza/cultura se diluem.

Entendemos que embora o excepcionalismo europeu é questionado por diversos movimentos e grupos, o excepcionalismo do homem moderno como um todo não tem sido denunciado tão amplamente. Consideramos que a crítica ao antropocentrismo é essencial para adiar o fim do mundo, haja vista que a ontologia hegemônica se baseia nos mesmos preceitos para inferiorizar humanos e não humanos, além da exploração e a escravidão sempre ocorreram de modo combinado com a intervenção na vida de outras espécies, como através da agricultura ou da criação de animais não humanos.

Embora o discurso dominante afirme a ideia de superioridade europeia, o sistema de *plantation*, baseado na monocultura para exportação através de grandes latifúndios e de trabalho escravo, está na raiz da afirmação da Europa como centro durante a colonização. *Plantations* são

simplificações ecológicas nas quais os seres vivos são transformados em recursos – ativos futuros –, removendo-os de seus mundos de vida. As *plantations* são máquinas de replicação, ecologias evocadas para a produção do mesmo [...]. Produzir recursos – isto é, coisas desembaraçadas – requer trabalho cultural. Vamos chamar este trabalho de “alienação”, quer envolva humanos ou não humanos. A alienação cria as possibilidades das máquinas de replicação, que se tornam eficientes produtoras de ativos, que podem ser transformados novamente em ativos futuros – e de fato ajudam a produzir esse modelo de futuro a que chamamos de progresso. A alienação produz os dilemas ambientais que chamamos de Antropoceno. A mudança climática antropogênica, a crise de extinção e a poluição radioativa [...] são todos produzidos através da busca de ativos por meio de ecologias simplificadas e dos processos industriais que essas ecologias tornaram possíveis. (TSING, 2019, p. 206)

Como explica Tsing (2019), transformar seres vivos em recursos que sejam eficientes requer trabalho cultural, isto é, alienação. Tal modelo de ecologia simplificada, coisifica humanos e não humanos, alienando-os das condições de sua existência, das relações com seus contextos e seres que o permeiam. O modelo de coisificação das *plantations* se estende para além da agricultura significando uma produção de pessoas e diversos outros animais, nesse sentido, Tsing fala em “*plantation* de porcos”, já que muitos seres vivos são transformados em recursos na racionalidade moderna.

Neste contexto, há uma mudança da relação das pessoas com as plantas – o que podemos notar também com relação à criação de animais não humanos. Se antes da invasão europeia os cultivares se baseavam em uma relação simbiótica de amor com as plantas, a monocultura estabelece o cultivo pela coerção:

as plantas eram exóticas; o trabalho era realizado à força por meio da escravidão, de contratos e de conquista. Apenas por meio de ordenamento e controle extremos algo poderia frutificar dessa maneira; mas com hierarquia e antagonismo administrado em campo, lucros enormes (e misérias complementares) puderam ser produzidos. Como as *plantations* formataram a maneira como o agronegócio contemporâneo é organizado, tendemos a pensar em tais arranjos como a única maneira de praticar agricultura. Mas esse arranjo teve de ser naturalizado até que aprendêssemos a levar em conta a alienação das pessoas em relação às suas lavouras. Considere a cana-de-açúcar, uma participante-chave. Ninguém ama a monocultura de cana. Os trabalhadores da cana em Porto Rico saem para “se defender” e “brigam” com a cana. (TSING, 2015, p. 189)

A cana-de-açúcar foi – e ainda hoje é – muito importante na exploração colonial de vários territórios, correspondendo às primeiras lavouras durante a colonização em solo do que hoje se denomina “Brasil”.

Embora os sistemas monoculturais sejam entendidos como os únicos possíveis para alimentar a população mundial – argumento exaustivamente repetido pelos defensores do agronegócio –, obviamente não são a única maneira de praticar agricultura. Ao contrário do discurso oficial, quem sustenta o mercado de alimento no Brasil é a agricultura familiar, e não o agronegócio que se restringe a produzir *commodities*. Tal ideologia dominante depende de diferentes níveis de alienação que propagam uma completa ignorância dos processos de agricultura e de todos os seres que o envolvem. A ciência das *plantations* se baseia a partir do controle e alienação tanto de plantas quanto de humanos. Desse modo,

na ciência das *plantations*, o bem-estar é uma fórmula calculada a partir de cima; o dano colateral é esperado, e ninguém para para perguntar: “Bem-estar para quem?” Na ciência das *plantations*, especialistas e objetos são separados pela vontade de poder; o amor não flui entre o especialista e o objeto. (TSING, 2019, p. 59)

O trabalho forçado leva a uma relação conflituosa entre humanos e plantas, que afasta da simbiose amorosa dos cultivos ancestrais:

e ao forjar um novo antagonismo com as plantas das monoculturas, os seres humanos modificaram a natureza de ser espécie. As elites estabeleceram seu senso de autonomia com relação às outras espécies: eles eram senhores e não amantes dos seres não humanos, ou seja, das espécies outras que vieram ao mundo para definir a autoatribuição humana. Mas para os monocultores isso só era possível na medida em que uma subespécie humana era formulada e produzida à força: alguém tinha que trabalhar na lavoura de cana. A biologia veio a significar a diferença entre proprietários livres e trabalhadores submetidos. As pessoas de cor trabalhavam nos canaviais; as pessoas brancas apenas os possuíam e administravam. Não havia lei ou ideal que parasse a

miscigenação, mas garantia-se que apenas a raça branca podia herdar propriedades. As divisões raciais foram produzidas e reproduzidas a cada dote ou herança. (TSING, 2015, p. 190)

Ainda que a sobrevivência da espécie humana desde sempre dependa da relação com outros seres, a monocultura forja uma relação antagonista que se pauta na afirmação da autonomia de alguns humanos – é claro, os da elite branca – diante da natureza. As elites sustentam sua “autonomia” à custa do fim da autonomia de outros seres humanos e não humanos, usando toda a ideologia possível para determinar quem seriam os escravizados e quem usufruiria dos lucros. A invenção da “raça”, bem como as hierarquias que determinam tipos superiores e inferiores de outras espécies, são o alicerce das *plantations*. Assim, as *plantations* funcionam através de três aspectos: a) determinação de uma sub-humanidade que deve trabalhar e humanos superiores que devem ficar com os lucros; b) determinação de plantas superiores que devem ser cultivadas e daquelas que devem ser eliminadas; c) determinação de animais não humanos superiores que devem ser incorporados à lógica de produção para consumo humano e outros que devem ser eliminados.

Contudo, podemos afirmar que:

a modernidade é, entre outras coisas, o triunfo da destreza técnica sobre a natureza. Este triunfo requer que a natureza seja limpa de relações sociais transformadoras; caso contrário, esta não poderia ser a matéria-prima da *techne*. A *plantation* mostra como é preciso criar *terra null*, a natureza sem reivindicações emaranhadas. Os emaranhamentos nativos, humanos e não humanos, devem ser extintos; refazer a paisagem é uma maneira de se livrar deles. Então, trabalhadores e plantas exóticas (ou outros elementos do projeto) podem ser trazidos, projetados para alienação e controle. (TSING, 2019, p. 186)

Assim, apaga-se a relação de simbiose entre os seres. Do mesmo modo, apagam-se as relações interdependentes entre os seres humanos, sem as quais até mesmo o que chamamos de “Europa” como conhecemos na atualidade não poderia existir, o que por tudo que estamos discutindo aqui não seria ruim.

Carol Adams no livro “*A política sexual da carne: uma teoria feminista-vegetariana*” utiliza a teoria do *referente ausente* para explicar como a violência que envolve outras espécies se torna aceitável em sociedades urbanas. Por meio do retalhamento de seus corpos e a elaboração de uma linguagem que oculta sua origem, os animais se tornam *referentes ausentes*. A partir desse conceito, a autora estabelece paralelos entre a experiência animal e as violências contra as mulheres, “Um exemplo disso é quando as mulheres vítimas de estupro ou espancadas dizem: “Eu me senti como um pedaço de carne”. Nesse exemplo, o significado da carne não se refere a ela própria, mas a como se sentiu uma mulher vitimizada pela violência masculina” (ADAMS, 2018, p. 79-80). Adams (2018, p. 81) argumenta que

do mesmo modo como os corpos mortos estão ausentes da nossa linguagem sobre carne, nas descrições da violência cultural as mulheres também são, muitas vezes, o referente ausente. [...] A violência sexual e o consumo de carne, que parecem ser formas distintas de violência, têm no referente ausente um ponto de interseção. As imagens culturais de violência sexual, e a violência sexual real, frequentemente repousam no nosso conhecimento de como os animais são retalhados e comidos. Por exemplo, Kathy Barry nos fala de *Maison d'abattage* (tradução literal: casas de matança) onde seis ou sete mulheres atendem 80 a 120 clientes por noite. Além disso o equipamento pornográfico usado para a sujeição – correntes, espetos de gado, laço, coleiras de cachorro e cordas – evoca o controle sobre os animais. Assim, quando as mulheres são

vítimas de violência, o tratamento dado aos animais é lembrado. (ADAMS, 2018, p. 81)

Em outras palavras, as mulheres, assim como os animais não humanos, são pedaços a serem consumidos, não sujeitas. Nesse sentido, são componentes essenciais do paradigma de retalhamento sexual metafórico (ADAMS, 2018, p. 102):

- A faca, real ou metafórica, como o equipamento escolhido (na pornografia, as lentes da câmera tomam o lugar da faca como equipamento da violência);
- O agressor tentando controlar/consumir/violar o corpo da vítima;
- O fetichismo das partes do corpo;
- O consumo de carne fornecendo a imagem de animais retalhados. (ADAMS, 2018, p. 102)

As mulheres são retalhadas por meio da objetificação e do fetichismo de partes de seus corpos, que fica evidente na produção cinematográfica e televisiva. Além disso, é possível observar que o consumo da carne em geral é associado ao homem, ele é o caçador, quando há pouca carne é ele que tem a prioridade, e ainda um privilégio de classe, o que Derrida nomeou *carnofalocentrismo*.

A teoria do *referente ausente* também pode colaborar para compreender a violência racista, o que permite perceber um dos modos da atuação da ontologia hegemônica através da linguagem e da produção cultural. É um mesmo processo político e simbólico que torna consumíveis animais não humanos e humanos sob uma lógica de dominação.

Se, como apontado no capítulo anterior, as instituições de ensino no Brasil não incentivam a pensar problemas autonomamente e, por isso, dificultam a busca por soluções para o problema da catástrofe ambiental; por outro lado, ao ensinarem a superioridade de um tipo de humanidade opressora, produzem uma mentalidade de destruição, e, portanto, fomentam o fim de mundo. Concordamos com Ailton Krenak (2020b, p. 101-102) que é

gravíssimo as escolas continuarem ensinando a reproduzir esse sistema desigual e injusto. O que chamam de educação é, na verdade, uma ofensa à liberdade de pensamento, é tomar um ser humano que acabou de chegar aqui, chapá-lo de ideias e soltá-lo para destruir o mundo. Para mim isso não é educação, mas uma fábrica de loucura que as pessoas insistem em manter. (KRENAK, 2020b, p. 101-102)

Tal modelo (de)forma sujeitos para a “experiência urbana intensa, de virar um consumidor do planeta” (KRENAK, 2020, p. 104), através da inferiorização de seus mundos próprios em prol de um sistema-mundo universal supostamente superior que exige padronização para a perpetuação do capitalismo. A empresa de produção de consumidores está entrando cada dia mais nas instituições de ensino. Assim, do mesmo modo como as *plantations* simplificam ecossistemas fazendo humanos, não humanos e plantas de prisioneiros, alienando-os e escravizando-os, as *plantations* da educação também reduzem a existência à produção capitalista de consumidores. As raízes antropocêntricas se evidenciam em um ensino voltado para a produção de consumidores, sem conscientizar profundamente as pessoas para os processos de devastação ambiental e sua ligação com a industrialização e o trabalho alienado. Se o ensino não vai além da transmissão alienada neste contexto, a aprendizagem também não

extrapola os domínios da experiência de se tornar consumidor, reverberando na postura diante dos saberes – o que possibilita entender a reconhecimento como um “consumo” de saberes –, dos objetos industrializados e de outros seres não humanos, numa perspectiva de objetificação da existência de outros seres, bem como da própria existência. As hierarquias hegemônicas determinam uma hierarquia entre modelos de vida, que macroestruturam as sociedades ditas como “civilizadas”, como discutiremos na próxima seção.

2.4 Raízes monoculturais: controle e eliminação das diferenças em prol de um mundo capitalista

A padronização fomentada pelo modelo de ensino de filosofia hegemônico no Brasil, parte de um desejo de controle das subjetividades de maneira a direcioná-las para os interesses dominantes, pois produz a conformação necessária para que o sistema capitalista continue funcionando. Desse modo, a hierarquia de saberes é ao mesmo tempo uma hierarquia entre pessoas e culturas, que delimita os lugares específicos de cada um nessa engrenagem global, na qual alguns poucos bilionários ligam e desligam as máquinas. Assim, aprender a superioridade europeia é aprender o nosso lugar nesse sistema-mundo capitalista. Portanto, do mesmo modo como a ontologia hegemônica é racista, patriarcal e especista é também capitalista, foram os interesses de exploração que produziram discursos de superioridade que justificaram a escravidão de alguns e o direito aos lucros de outros. A colonização impôs um modo de produção intrinsecamente relacionado à exploração.

O controle acerca das diferenças no âmbito da cultura corresponde aos interesses de exploração. Assim como as diferenças são desvios do ser, o que diverge do modelo hegemônico de modo de vida são degradações da cultura, isto é, atrapalham o desenvolvimento da humanidade hegemônica. Dessa maneira, a (mono)cultura dominante está intrinsecamente ligada à padronização necessária para a manutenção do sistema de exploração capitalista.

A indiana Vandana Shiva (2003) afirma que o saber ocidental dominante é uma *monocultura da mente* porque “Descarta uma pluralidade de caminhos que levam ao conhecimento da natureza e do universo” (2003, p. 80) ao estipular como válida apenas a perspectiva europeia sobre o mundo. Determina como única possibilidade uma forma de plantar, comer, viver, pensar, ser e saber. Nesse sentido, quando analisamos a monocultura do solo, estamos desvelando o resultado de uma racionalidade monocultural que foi o elemento-chave da dominação europeia. Assim, a monocultura do solo é consequência de uma *monocultura da mente*, uma percepção unilateral de mundo que, do mesmo modo que não enxerga a pluralidade humana, não enxerga a diversidade da natureza.

O saber dominante suprime a diversidade pelo mesmo motivo que ignora a pluralidade dos cultivares: para controlar o uso dos recursos e seus lucros e, conseqüentemente, as populações. Ao controlar a percepção de mundo das pessoas, torna também seus comportamentos mais previsíveis e passíveis de serem manipulados, e, assim, controla-se também a sua vida, pois os problemas e as próprias soluções já estão previstos dentro do paradigma do saber ocidental hegemônico e não há possibilidade de pensar fora desta lógica. Como disse Shiva em entrevista (2014, n.p.): “A cegueira que nos impede de ver tanto a riqueza da diversidade quanto a própria

diversidade é o que chamo de monocultura da mente. A monocultura da mente é, literalmente, a raiz da ditadura sobre a Terra. É um instrumento de poder e controle. Não produz mais. Controla mais”.

É possível entender melhor o que significa uma *monocultura da mente* quando observamos a pluralidade de saberes que alimentam as relações entre os diferentes povos e a natureza. A monocultura que estrutura a relação com os saberes fomenta uma percepção padronizada da relação humanidade/natureza. Em geral, os sistemas locais de saber se baseiam em uma visão ampla e contextualizada da floresta, o que permite aos seus membros perceber e saber utilizar um número maior de plantas do que o saber científico tem catalogadas e patenteadas. Ao contrário, o saber dominante olha para a natureza a partir apenas de sua exploração comercial, entendendo, por exemplo, a madeira como produto principal e não na sua relação com a floresta e com aquilo que ela fornece para o solo e para as diferentes práticas da comunidade. A *monocultura da mente* corresponde a uma visão fragmentada da floresta porque não entende que as plantas e árvores se relacionam – e muitas vezes dependem totalmente – das trocas que estabelecem com outras plantas e seres que as rodeiam. É, por isso, que as monoculturas do solo precisam de tantos insumos para se manterem, pois estão deslocadas de suas relações intrínsecas com outros seres e plantas.

A perspectiva dominante reduz a multiplicidade da floresta a poucas espécies que tenham valor comercial como “produto morto”. Nessa perspectiva, a floresta natural é vista como “caos”, e aquilo que ela tem para oferecer na sua multiplicidade e que não apresenta possibilidade de lucro à exploração comercial, é entendido como “*erva-daninha*” que precisa ser eliminada com veneno para garantir a alta produtividade. Shiva (2003, p. 40) cita como exemplo a “batua”, planta acessível na Índia e que cresce

associada ao trigo e é eliminada com herbicida, ainda que seja rica em vitamina A e que, na Índia, 40 mil crianças fiquem cegas todo ano por falta desta vitamina.

Plantas que não são exploradas comercialmente são vistas como inferiores e improdutivas, bem como as sementes das plantas nativas que fazem parte do cotidiano tradicional de diversas comunidades locais há séculos. O suposto progresso que justificou a colonização e a escravidão, também torna justa a eliminação das plantas e sementes nativas, pois sua suposta inferioridade, assim como a suposta inferioridade dos saberes e povos não dominantes, atrapalha a produtividade e a ideologia desenvolvimentista que mantém o privilégio das classes dominantes. Para garantir a produtividade do plantio, a ciência moderna desenvolve uma enorme variedade de herbicidas e “sementes milagrosas” transgênicas resistentes, o que permite ao agricultor utilizar um maior número de venenos para combater as ervas-daninhas. É preciso salientar que “A perspectiva unidimensional do saber dominante está baseada nas ligações íntimas da ciência moderna com o mercado” (SHIVA, 2003, p. 42). Desse modo, o saber dominante cria insustentabilidade, pois suas sementes não toleram outros sistemas e não são capazes de se reproduzir, obrigando o agricultor a comprá-las em toda safra, ficando refém das empresas que as desenvolveram. Do mesmo modo, ao eliminar os saberes locais, os povos camponeses ficam reféns do saber hegemônico.

Assim como Shiva, Antônio Bispo dos Santos (2015) estabelece uma crítica à chamada “Revolução Verde”. O argumento do desenvolvimento foi a justificativa para estabelecer uma nova forma de uso do que restou do “lixo da Segunda Guerra virasse implementos agrícolas no Brasil” (SANTOS, 2015, p. 54). Santos ressalta que o “pacote” desenvolvimentista de produção em ciclos curtos e larga escala trouxe além

de um combo agroquímico de venenos para combater as ervas-daninhas, antes utilizados como desfolhante para combater a capacidade de camuflagem dos adversários, caminhões criados para transportar soldados que agora eram forjados como necessários para transportar os trabalhadores. Neste contexto, Santos (2015, p. 53) afirma que

ofereceram aos povos tradicionais a alfabetização como forma de desqualificar os saberes tradicionais das mestras e dos mestres de ofício. Tanto é que a escolarização que lhes foi ofertada veio totalmente descontextualizada dos modos de vida dessas populações, tendo por finalidade promover um amplo e acelerado processo de êxodo rural e, assim, atender à necessidade de absorção do lixo tecnológico da Segunda Guerra Mundial. Ao mesmo tempo em que o êxodo rural também atendia a grande demanda por mão de obra nos grandes centros urbanos, esvaziando os territórios tradicionais, enfraquecendo a resistência contra colonizadora e criando as condições publicitárias para a introdução da monocultura mecanizada no setor primário da economia. (SANTOS, 2015, p. 53)

No contexto da “Revolução Verde”, Santos (2015, p. 51-52) destaca que a oferta da alfabetização pode ter sido uma estratégia para dismantlar e substituir os saberes tradicionais transmitidos através da oralidade e da convivência entre as pessoas de diferentes gerações, e ao mesmo tempo produzir mão de obra, configurando-se assim como um *confronto sutil* para além dos confrontos físicos do período. Isto explica por que “o acesso à linguagem escrita que sempre foi negado às comunidades contra colonizadoras, lhes foi oferecido como oportunidade de “melhoria” das suas condições de vida” (SANTOS, 2015, p. 51-52). Nesse viés, a imposição de uma determinada forma de expressão guarda relações com processos de dominação. A falácia desenvolvimentista criou uma narrativa oficial de que o que era produzido não era suficiente para o abastecimento

das cidades. Dessa forma, a “Revolução Verde” impôs uma forma de se relacionar com a terra, com o trabalho e com a vida, desmantelando as resistências socioculturais e intelectuais dos povos contra colonizadores.

Santos traz outra perspectiva sobre o que significam mega projetos privados, vistos como aqueles que levam desenvolvimento para os agricultores familiares. Ele apresenta como exemplo o *Programa Nacional do Biodiesel* do governo federal que, em 2005, visava a trazer o desenvolvimento para o Estado do Piauí através de um projeto no qual enquanto o Estado fornecia as terras, a UFPI fornecia o seu laboratório de biodiesel, o governo federal prometia por meio da Petrobrás comprar a produção, e os agricultores familiares forneceriam seus saberes tradicionais de cultivo da mamona.

A forma tradicional de cultivo da mamona é feita através de um ciclo produtivo de dois anos, no qual seu plantio é feito de forma conjunta com outras culturas de ciclo mais curto, como, por exemplo, feijão, milho, abóbora e outras leguminosas, fazendo colheitas parciais da mamona anual. No entanto, sem realizar estudos suficientes, a Brasil Ecodiesel focada em ciclos curtos e de larga escala não seguiu as formas tradicionais plantando outras variedades da mamona. Santos (2015, p. 73) afirma que a Brasil Ecodiesel usou o povo como cobaia, pois seus métodos mostram que tinham a intenção de mecanização do plantio e não se importava nem com os saberes nem com melhorias na vida da população, como inicialmente haviam se comprometido. O resultado disso foi que a Brasil Ecodiesel desistiu do projeto, haja vista que o experimento realizado comprovou que, nessa perspectiva, a mamona não era a oleaginosa mais apropriada para a produção de biodiesel.

Consequências: a universidade perdeu um dos seus melhores laboratórios, a Brasil Ecodiesel ainda é a proprietária legal das terras, os agricultores familiares não tiveram para quem vender a produção, tampouco foram indenizados pelo trabalho perdido e continuam vivendo nas terras que cultivaram, totalmente abandonados pelo Estado e pela empresa, lavrando a terra a partir dos seus saberes tradicionais, plantando feijão, mandioca e outras culturas sem qualquer segurança ou garantia de permanência, lutando pelo o direito às terras que cultivam. (SANTOS, 2015, p. 74)

A reflexão trazida por Santos me remete a história do local onde moro hoje, que é Volta Redonda (RJ). Nascida no contexto das negociações durante a Segunda Guerra Mundial, a *Companhia Siderúrgica Nacional* (CSN) surge permeada por discursos de impulsionar um novo modelo de operário e, conseqüentemente uma nova sociedade. Atraindo muitos trabalhadores do campo, especialmente vindos de Minas Gerais, o discurso era de que a “família siderúrgica” desenvolveria esses trabalhadores, civilizand-os, “libertando” o trabalhador da vida no campo. A cidade se construiu a partir dos interesses da CSN que, através da construção dos bairros, constrói também a hierarquia que envolvia a empresa, quanto mais alto o bairro em que a casa se situava, mais alto o cargo. Assim, tal hierarquia territorial permitia políticas de vigilância constante dos trabalhadores mesmo fora de seus horários de trabalho. O bairro mais baixo, construído em 1942, foi destinado aos operários e, obviamente, mais próximo da poluição e escória de minério de ferro, que é sentida diariamente por meio de uma poeira metalizada que se forma sobre as coisas. Um caso emblemático é o da greve de 1988, que contou com mais de 10 mil trabalhadores e que acabou com o assassinato por parte das forças armadas de Carlos Augusto Barroso, na época com 19 anos, Valmir Freitas Monteiro, que tinha 27, e William Fernandes Leite, que tinha 22 anos.

Isto nos impulsiona a refletir, como fez Russell Means em discurso proferido em 1980 no *Encontro Internacional de Sobrevivência de Black Hills*, o que é considerado um *custo aceitável* para o desenvolvimento?

Neste momento, hoje, nós que vivemos na Reserva de Pine Ridge estamos vivendo no que a sociedade branca designou como “Área de Sacrifício Nacional”. Isso significa que temos muitos depósitos de urânio aqui, e a cultura branca (não nós) precisa desse urânio como material de produção de energia. A maneira mais barata e eficiente para a indústria extrair e lidar com o processamento desse urânio é despejar os resíduos de produtos aqui mesmo nos locais de escavação. Bem aqui onde moramos. Esse lixo é radioativo e tornará a região inteira inabitável para sempre. Isto é considerado pela indústria, e pela sociedade branca que a criou, como um preço “aceitável” a se pagar pelo desenvolvimento dos recursos energéticos. No decorrer disso, eles também planejam drenar o lençol freático sob essa parte da Dakota do Sul como parte do processo industrial, de modo que a região ficará duplamente inabitável. (MEANS, 2020, p. 8)

Também no sentido de refletir sobre os custos do processo de industrialização, Means faz uma crítica a algumas perspectivas que, embora defendam a necessidade da redistribuição de renda, tratam a existência de um sistema industrial massivo como pré-condição de uma sociedade bem-sucedida. Assim, ele afirma que “teríamos que cometer suicídio cultural e nos tornar industrializados e europeizados” (MEANS, 2020, p. 10), colocando os povos como um “sacrifício aceitável para as necessidades industriais” (MEANS, 2020, p. 11). As preocupações de Means nascem de uma vivência territorializada da violência voltada para seu povo e de suas experiências de resistência à industrialização: “Nós resistimos não para derrubar um governo ou tomar o poder político, mas porque é natural resistir ao extermínio, sobreviver. Não queremos poder sobre as instituições

brancas; queremos que as instituições brancas desapareçam. Essa é a revolução” (MEANS, 2020, p. 14). Para a revolução que defendia Means, os europeus, seres que se consideram “divinos em seu racionalismo e ciência” (MEANS, 2020, p. 13), precisam sair “da cultura europeia – junto com o resto da humanidade – para ver a Europa como ela é e o que ela faz. Ater-se ao capitalismo, ao marxismo e a todos os outros “ismos” é simplesmente permanecer dentro da cultura europeia” (MEANS, 2020, 17).

Para o saber dominante, a diversidade atrapalha o desenvolvimento e o progresso, pois não permite uma exploração eficiente, gera comunidades autônomas que protegem a floresta, gera pessoas que não movimentam o consumo. Nesse sentido, são *ervas-daninhas* as plantas que emergem nas monoculturas do solo, mas também o modo de vida e os saberes que fazem parte das culturas das comunidades locais.

Além de tornar o saber local invisível ao declarar que não existe ou não é legítimo, o sistema dominante também faz as alternativas desaparecerem apagando ou destruindo a realidade que elas tentam representar. A linearidade fragmentada do saber dominante rompe as integrações entre os sistemas. [...] Desse modo, o saber científico dominante cria uma monocultura mental ao fazer desaparecer o espaço das alternativas locais, de forma muito semelhante à das monoculturas de variedades de plantas importadas, que leva à substituição e destruição da diversidade local. O saber dominante também destrói as próprias condições para a existência de alternativas, de forma muito semelhante à introdução de monoculturas, que destroem as próprias condições de existência de diversas espécies. (SHIVA, 2003, p. 25)

Através da destruição da diversidade em prol da manutenção de um sistema exploratório de progresso, o saber dominante cria uma

monocultura mental, padronizando o mundo em seus cultivares, alimentos, e, conseqüentemente, formas de ser. Como afirma o Boaventura de Souza Santos (2007, p. 29), quando o saber se constitui como monocultura “Reduz a realidade porque “descredibiliza” não somente os conhecimentos alternativos mas também os povos, os grupos sociais cujas práticas são construídas nesses conhecimentos alternativos”. Os saberes locais são entendidos pelo saber dominante como “primitivos”, como *erva-daninha* a ser eliminada para que a “civilização” moderna possa agir como engrenagem do modo de produção explorador. O sistema dominante se utiliza de políticas de eliminação e não de diálogo com os outros saberes produzindo insustentabilidade a fim de controlar o consumo das populações.

Os povos que habitam as florestas são descartados no âmbito do conhecimento, mas recrutados para o trabalho semiescravo. A eliminação por veneno ocorre literalmente se considerarmos que muitas comunidades são vítimas dos aviões que arremessam venenos nas plantações, o que leva à morte de diversas pessoas, mas também porque as principais vítimas de doenças graves como câncer decorrentes de lavouras cheias de venenos são trabalhadores/as sem opções. A eliminação dos saberes locais deixa os povos nativos sem escolha, pois a devastação ambiental e, principalmente, a violência, ameaças, genocídio, assassinatos de líderes, entre outros, fazem com que não tenham como continuar em suas terras e precisem migrar para as cidades viver de trabalho sub-remunerado nas lavouras dos “proprietários” que invadiram as florestas. Desse modo, a eliminação das *ervas-daninhas* e a padronização do que entendemos por cultura são necessárias para a manutenção do modo de produção capitalista.

Esse modelo monocultural e exploratório leva à destruição dos ecossistemas florestais, como destaca Shiva (2003, p. 32-33):

os princípios correntes da administração florestal científica levam à destruição do ecossistema das florestas tropicais porque se baseiam no objetivo de modelar a diversidade da floresta viva à uniformidade da linha de montagem. Em vez de a sociedade tomar a floresta como modelo, como acontece nas culturas florestais, é fábrica que serve de modelo à floresta. [...] As florestas tropicais, quando seu modelo é a fábrica e quando são usadas como uma mina de madeira, passam a ser um recurso não renovável. Os povos tropicais também se tornam um lixo histórico descartável. Em lugar do pluralismo cultural e biológico, a fábrica produz monoculturas sem sustentabilidade na natureza e na sociedade. Não há lugar para o pequeno; o insignificante não tem valor. [...] Aqueles que não se ajustam à uniformidade são declarados incompetentes. A simbiose cede lugar à competição, à dominação e à condição descartável. Não há sobrevivência possível para a floresta ou seu povo quando eles se transformam em insumo para a indústria. (SHIVA, 2003, p. 32-33)

Em outras palavras, ao invés da floresta em simbiose servir de modelo para a sociedade, a uniformidade da linha de montagem das fábricas que serve de modelo às florestas. Desse modo, a natureza e os povos que vivem em simbiose com a floresta são vistos como insumo para a indústria ou como lixo descartável. E quem não se submete a tal uniformização é entendido como “incompetente” ou “preguiçoso”, como vemos nos discursos violentos dirigidos especialmente aos povos originários no Brasil. O modelo da linha de montagem produz monoculturas insustentáveis ambientalmente e socialmente.

Antônio Bispo dos Santos traz outra dimensão do pensamento monocultural e sobre as *ervas-daninhas* no livro “*Colonização, Quilombos: modos e significados*” (2015), no qual busca “compreender as diferenças e a interlocução entre a cosmovisão monoteísta dos colonizadores e a cosmovisão politeísta dos contra colonizadores” (SANTOS, 2015, p. 20). O que Shiva chama de *monocultura mental*, Santos (2015, p. 94) entende como o “pensamento monista dos povos colonizadores”. O pensador

evidencia que tal pensamento monista é consequência do monoteísmo, trazendo à tona uma perspectiva sobre o trabalho e as *ervas-daninhas* que consideramos muito relevante para a reflexão que estamos fazendo, como é possível notar no seguinte trecho da Bíblia citado e comentado por Santos a seguir:

Javé deus disse para o homem: "já que você deu ouvidos à sua mulher e comeu da árvore cujo fruto eu lhe tinha proibido comer, maldita seja a terra por sua causa. Enquanto você viver, você dela se alimentará com fadiga. A terra produzirá para você espinhos e ervas daninhas, e você comerá a erva dos campos. Você comerá seu pão com o suor do seu rosto até que volte para terra, pois dela foi tirado, você pó e ao pó voltará". (GÊNESIS 3:17).

Por bem dizer, o Deus da Bíblia inventou o trabalho e o fez como um instrumento de castigo. Daí entendemos o caráter escravagista de qualquer sociedade que venha a construir seus valores a partir das igrejas originárias da Bíblia.

O Deus da Bíblia, ao expedir e executar essa sentença, condenou o seu povo a penas perpétuas e indefensáveis, portanto, precisamos analisar essa leitura com certo detalhamento. Senão vejamos: ao amaldiçoar a terra e determinar uma relação fatigante entre o seu povo e a terra, classificando os frutos da terra como espinhos e ervas daninhas e impondo aos condenados que não comam de tais frutos, só podendo comer das ervas por eles produzidas no campo com o suor do seu próprio corpo, o Deus da Bíblia além de desterritorializar o seu povo, também os aterrorizou de tal forma que não será nenhum exagero dizer que nesse momento ele inventou o terror psicológico que vamos chamar aqui de cosmofofia.

E como se não bastasse o terror psicológico, a invenção do trabalho como castigo e o amaldiçoamento dos frutos da terra, os versículos [...] também comprovam o uso dos textos bíblicos como fundamento ideológico para a tragédia da escravidão. (SANTOS, 2015, p. 31)

Em sua análise, Santos traz vários elementos da ontologia hegemônica nesses poucos parágrafos. Primeiramente, percebemos a criação do trabalho como castigo pelo pecado original e, conseqüentemente, como justificativa da escravidão. Para mostrar a diferença de concepção entre o trabalho na perspectiva monoteísta dos povos colonizadores e na perspectiva politeísta dos povos contra colonizadores, chamados por ele de *afro-pindorâmicos* como forma de romper com as categorizações *soterradoras* do pensamento dominante, Santos destaca:

como podemos interpretar nesta leitura bíblica, o trabalho (castigo) foi criado pelo Deus dos cristãos para castigar o pecado, portanto, o seu produto dificilmente servirá ao seu produtor que, por não ver o seu Deus de forma materializada, muitas vezes se submete a outro senhor que desempenha o papel de coordenador do trabalho (castigo). Talvez por isso nas religiões de matriz afro-pindorâmicas a terra, ao invés de ser amaldiçoada, é uma Deusa e as ervas não são daninhas. Como não existe o pecado, o que há é uma força vital que integra todas as coisas. As pessoas, ao invés de trabalhar, interagem com a natureza e o resultado dessa interação, por advir de relações com deusas e deuses materializados em elementos do universo, se concretizam em condições de vida. (SANTOS, 2015, p. 40-41)

Santos destaca a autonomia e organização dos povos contra colonizadores de Canudos, Caldeirões, Pau de Colher e Palmares. Quando mais autônomos tais grupos se tornavam, maior a investida violenta dos governos em destruí-los. Isto fica evidente por “os colonizadores não se contentaram com o aniquilamento do povo e o desmantelamento da organização [...] ateando fogo em tudo aquilo que poderia simbolizar ou significar os seus modos de vida” (SANTOS, 2015, p. 64). A destruição das plantações e produções dos contra colonizadores, mostra como os

colonizadores e seus governos se sentiam “ameaçados pela força e sabedoria da cosmovisão politeísta na elaboração dos saberes que organizam as diversas formas de vida e de resistência dessas comunidades, expressas na sua relação com os elementos da natureza que fortalece essas populações no embate contra a colonização” (SANTOS, 2015, p. 65). Ele lembra que:

os colonizadores, segundo podemos interpretar em GENESIS, foram desterritorializados ao ouvir do seu Deus que as ervas eram espinhosas e daninhas, que para se alimentarem tinham que comer do suor do próprio corpo, ou seja, transformar os elementos da natureza em produtos manufaturados e/ou sintéticos. Foi nesse exato momento que se configurou a desterritorialização e a desnaturalização do povo cristão monoteísta, fazendo com que esses só se sentissem autorizados pelo seu Deus a fazer uso dos produtos das suas artificialidades. Isso fez com que esse povo desterritorializado, antinatural, eternamente castigado e aterrorizado pelo seu Deus, sentisse a necessidade de se reterritorializar em um território sintético. Para tanto, se espalharam pelo mundo afora com o intuito de invadir os territórios dos povos pagãos politeístas e descaracterizá-los através dos processos de manufaturamento, para a satisfação das suas artificialidades. (SANTOS, 2015, p. 96)

A danação do mundo pelo pecado original é uma desterritorialização dos cristãos, pois ao mesmo tempo que incentiva a manufatura da natureza, autoriza a destruição de outras formas de vida. O pensador nos traz o exemplo da Bula “Romanus Pontifex” do Papa Nicolau V, de 08 de janeiro de 1455, na qual os cristãos são autorizados a fazerem o que quiserem com os povos pagãos, indicando invadir, perseguir, capturar, submeter à escravidão perpétua e roubar seus reinos e propriedades. Assim, a ontologia monocultural é monoteísta.

A *monocultura da mente* e do solo são as principais produtoras da catástrofe ecológica que nos aproxima do fim do mundo através de suas políticas de eliminação da diversidade. A partir de uma perspectiva única propagada na forma de uma cultura superior, gera um desejo de consumo único, que demanda um modo de produção único que explora a natureza e os trabalhadores. Podemos dizer, então, que a *monocultura da mente* e do solo é produtora do fim do mundo, pois a uniformidade que impõe, leva ao esgotamento ambiental e da vida como um todo.

O resultado da ontologia capitalista nos obriga a refletir sobre a possibilidade de permanência da humanidade no planeta. Pesquisadores apontam que os níveis alarmantes do aquecimento global já se encontram quase irreversíveis, o que exige ações imediatas. Porém, o que vemos é o aumento da exploração ambiental e humana. Assim como esse sistema exploratório não afeta as classes dominantes, o fim do mundo também afetará a população em diferentes níveis. Como ressalta Ailton Krenak (2020a, n.p.) em entrevista,

podemos dizer que a canoa pode afundar, mas tem uma parte que está blindada, pensa que está ou pelo menos vai lutar para continuar assim. [...] há uma boa parte da população planetária que está vulnerável, do ponto de vista de todas as relações institucionais, os que as torna as vítimas em potencial de uma catástrofe ambiental ou política. (KRENAK, 2020a, n.p.)

O capitalismo é um sistema mundial no qual a riqueza e ótimas condições de vida de alguns depende da exploração da vida e territórios de outros. Basta analisar que embora países como o Brasil tenham em seu território grande parte da riqueza mundial no que diz respeito à água, pedras preciosas e condições e espaço para produção de alimentos; isso não

se reverte nas condições de vida da população local, recaindo nas mãos dos mesmos grupos sociais há séculos. Grande parte dessa riqueza é usufruída em território europeu ou dos bilionários que são os donos das empresas que exploram e devastam o território brasileiro, por isso uma enorme parcela da população não tem acesso à moradia, água potável, saneamento básico e nem alimentação segura. Além do que, é importante lembrar que o interesse comercial tem no princípio da escassez sua principal fonte de lucro, pois “numa sociedade que tudo mercantiliza, um bem só tem valor econômico se é escasso” (PORTO-GONÇALVES, 2004, p. 67). Crises e guerras fazem parte da lógica capitalista. A catástrofe ecológica se expressa na forma de muitas guerras por territórios contra outros povos e seres, a crise climática é apenas uma faceta dessa guerra ecológica.

Com a crise climática decorrente de um modelo de civilização monocultural que se impõe universalmente, a situação se agravará atingindo desigualmente alguns territórios. O Conselho de Direitos Humanos da ONU divulgou em junho de 2019 um documento, escrito pelo relator especial sobre pobreza extrema e direitos humanos Philip Alston, alertando para as preocupações urgentes com o *apartheid climático*. Segundo o relatório, os países pobres e as comunidades em situação de vulnerabilidade social serão os mais afetados. Estima-se que até 2030, 120 milhões de pessoas serão empurradas para a condição de pobreza e que cerca de 140 milhões perderão suas casas nos países “em desenvolvimento” até 2050. Ainda que os países mais pobres sejam responsáveis pela menor parcela das emissões de gases poluentes – cerca de 10% – serão os principais afetados pela crise climática tendo que suportar, segundo o relatório, cerca de 75% dos custos gerados por ela. Além disso, também serão os que mais sofrerão com o impacto, pois:

os desequilíbrios causados pelo aquecimento global recaem principalmente sobre os habitantes dos países mais pobres, enquanto os ricos poderão se permitir evitar as piores consequências da emergência climática, uma grande parte da população do planeta corre o risco de perder não apenas os direitos de base à vida, a água, à alimentação e à moradia, mas também conquistas como a democracia ou o respeito dos direitos civis e políticos. Enquanto os países mais ricos, neste cenário de "apartheid climático" graças aos seus recursos financeiros "conseguirão realizar os ajustes necessários para enfrentar temperaturas cada vez mais extremas". E se isso acontecer, "os direitos humanos não serão capazes de resistir à tempestade que se aproxima". (GIOVANNINI, 2019, n.p)

Mesmo no melhor cenário hipotético possível, no qual a temperatura global subirá apenas 1,5° C até 2100, grande parte da população será obrigada a migrar por causa da fome e dos conflitos decorrentes dela. A pandemia do COVID-19 nos deu uma amostra de como ricos e pobres têm condições completamente diversas de se protegerem de condições sociais catastróficas. Enquanto a população rica conseguiu realizar o isolamento necessário, tendo garantido seus direitos trabalhistas através do *home office*, podendo pagar pela alta dos preços dos alimentos, tendo acesso à água e álcool gel para a higienização necessária, e, mesmo quando doentes, tiveram seu tratamento garantido através de planos de saúde, leitos de UTI – mais da metade dos leitos no Brasil estão no sistema privado – e máquinas respiradoras em hospitais privados; os mais pobres foram demitidos em massa por seus empregadores ou continuaram nas ruas trabalhando informalmente a fim de manter a sobrevivência, além de não terem estrutura para isolar os infectados de sua família, uma vez que grande parte da população divide poucos cômodos em casa. No Brasil, muitos/as/es tiveram que continuar trabalhando mesmo quando seus empregadores/as estavam infectados com o vírus, o

que levou à morte de diversas pessoas. Ficou evidente que o principal motivo das mortes foi a falta de equipamentos para todos/as/es, o que levou os médicos em muitos países a terem que escolher quem salvariam, e a desigualdade de condições de cumprimento da quarentena e das condições de higiene.

Como apontou o relatório supracitado, em um contexto de crise climática, a democracia é posta em risco e há retrocesso das conquistas relacionadas aos direitos humanos e civis como podemos observar no Brasil, sendo estabelecido um estado de exceção baseado em uma suposta crise econômica retirando direitos fundamentais a fim de “salvar o mercado”. Para governos desse tipo, até mesmo a pandemia se torna prioritariamente um problema econômico, deixando de lado a vida de grande parte da população, com interesses explícitos de eliminação dos mais pobres vistos como *ervas-daninhas* para o desenvolvimento.

O critério racial também está no cerne das políticas de gestão ambiental, nas quais os mesmos grupos sociais que foram explorados durante o colonialismo continuam restritos às piores condições. Benjamin Franklin Chavis Jr. cunhou em 1981 o conceito de “racismo ambiental” definindo-o como:

a discriminação racial no direcionamento deliberado de comunidades étnicas e minoritárias para exposição a locais e instalações de resíduos tóxicos e perigosos, juntamente com a exclusão sistemática de minorias na formulação, aplicação e remediação de políticas ambientais. (RIBEIRO, 2019, n.p.)

O impacto da crise ambiental se manifesta especialmente para alguns grupos sociais porque há uma seletividade dos territórios a serem

explorados a partir da exclusão social e da ausência de direitos para os grupos oprimidos. Como segurança e saúde só são garantidos para as classes dominantes, impedir queimadas, derrubadas de árvores, despejo de rejeitos tóxicos em seus territórios e a poluição do solo, da água e do ar de onde vivem são tarefas difíceis. Além do que a elite tem condições de comprar os melhores terrenos longe de qualquer risco de rompimento de barragens ou poluição ambiental. A devastação dos ambientes leva à improdutividade dos solos e causa a migração forçada das populações nativas em busca da sobrevivência. Assim, as pessoas são obrigadas a se separarem de seus territórios e a abandonarem seus modos de vida para migrarem para as periferias das cidades, onde provavelmente trabalharão em empregos tóxicos e exploratórios.

Além disso, como ressalta Ribeiro acima, os grupos sociais que habitam os territórios com interesses de exploração são excluídos dos processos de elaboração e aplicação das políticas ambientais. Antonio Bispo dos Santos (2015) compara a *Carta de Pero Vaz de Caminha* com os *Estudos de impacto Ambiental (EIA/RIMAS)* dos mega projetos de desenvolvimento atuais, destacando que prefere chamá-los de *projetos de expropriação* por serem utilizados como “instrumentos ideológicos de promoção e recolonização” (2015, p. 71-72). Isto porque “esses estudos são descritos em linguagens bem diferentes das nossas, com o propósito deliberado de nos excluir dos processos de discussão e de tomada das decisões, quando não buscam nos iludir com falsas promessas de melhorias de vida” (SANTOS, 2015, p. 71-72). Neste contexto, corpos e palavras são *soterradas*. Nesse sentido, Santos (2015, p. 97) afirma que é preciso

superar o caráter autoritário do atual Estado Democrático de Direito, por meio da participação plena de todos os envolvidos nos processos de transformação

da natureza e das condições de vida da população, para que toda e qualquer proposta de mudança seja sempre exaustivamente debatida, respeitando-se as mais diversas formas de linguagem e comunicação. (SANTOS, 2015, p. 97)

Nesse sentido, seria interessante compreender o produzido no território também como pertencente aos grupos afetados e que as consequências desastrosas dos projetos executados fossem arcadas pelas empresas proponentes.

O agravamento da crise ambiental tem, como resultado, o *apartheid climático* porque os países com maior recursos poderão desenvolver tecnologias e formas de lidar com a escassez, além dos ricos terem condições de pagar por territórios com menor impacto ambiental – vale lembrar que alguns estão investindo na possibilidade de vida em outros planetas –, levando à expulsão dos nativos dessas regiões e através da migração aumentando o número de refugiados climáticos. Como destaca Ribeiro (2019, n.p.):

Conseguir asilo será mais difícil para aqueles que já são “marcados” (já vemos isso acontecendo na Europa em relação a africanos e árabes). Pela ausência de recursos, não teremos chance de escolher como e onde viver, seremos expulsos de nossas terras caso elas se tornem mais interessantes para quem tem mais dinheiro. Populações serão extintas. Ao pensar em mulheres, já se sabe que em catástrofes ambientais, elas são afetadas de forma diferente: se tornam alvos mais vulneráveis para violência sexual e tem seu fazer mais afetado, já que muitas são camponesas, assim como negros, pobres, indígenas, asiáticos e latinos. (RIBEIRO, 2019, n.p.)

Não por acaso o discurso anti-imigração tem crescido muito nos últimos tempos, a ampliação de muros, de fronteiras e do ódio ao diferente

faz parte de uma estratégia de exploração e racismo ambiental. Territórios como o Brasil que sempre foram de enorme interesse para a exploração e acumulação de riquezas, serão impedidos de migrar para os países com temperatura mais amena.

Nossa percepção do mundo se tornou tão monocultural que, como afirma Fredric Jameson, é mais fácil de imaginar o fim do mundo do que o fim do capitalismo. Essa ontologia capitalista transforma a humanidade, a cultura e a natureza em elementos da engrenagem capitalista: “O modo de vida ocidental formatou o mundo como uma mercadoria” (KRENAK, 2020b, p. 100-101). A mercantilização do ser resulta em uma invisibilização da diversidade, reduzindo ao entendimento da humanidade como *capital humano*, da cultura como *capital cultural* e da natureza como *capital natural*. O “fundamento “ontológico” do consumo capitalista foi a conversão das coisas do mundo em recursos” (NODARI, 2014, p. 5), de maneira que todas as dimensões do ser só valem na medida em que movimentam o sistema. Não à toa, as instituições de ensino estão cada vez mais próximas da concepção de empresa, visando a formar *capital humano*, isto é, “espécies de competência-máquina que vão produzir renda, ou melhor, que vão ser remuneradas por renda” (FOUCAULT, 2008, p. 315). No contexto contemporâneo, no qual a empresa tem se estendido a todos os domínios da vida, o indivíduo se torna *empreendedor de si mesmo* e deve investir de diversas maneiras em se tornar o mais rentável possível obedecendo ao imperativo da eficiência da ontologia capitalista. Diante disso, podemos entender as grandes corporações da educação, como *plantations* que articulam todos os aspectos da ontologia hegemônica através de mega projetos de suposto desenvolvimento dos índices na área.

A *monocultura mental* se baseia na imposição de uma forma unilateral de entender e agir no mundo, levando a um empobrecimento

tanto intelectual quanto da natureza no que diz respeito à diversidade e autonomia dos sujeitos, e, conseqüentemente, à eliminação da humanidade como resultado do esgotamento da natureza. Compreender a cultura de maneira restrita ao modo de vida europeu é empobrecedor da nossa compreensão da realidade. O imaginário comum que temos de “cultura” tem origem iluminista e corresponde ao processo de instrução resultante da soma de saberes acumulados e de origem europeia. Nesse sentido, o não europeu é o “sem cultura” que deve ser instruído pelos homens “civilizados”, autodeclarados o auge do desenvolvimento humano, para sair das trevas da irracionalidade. Essa é uma visão restrita de cultura, pois a entende de maneira fragmentada da vida a partir de uma única perspectiva, resumindo-se à cultura dos colonizadores.

Contudo, “*A diversidade, biológica e social, se amontoa defensivamente em margens despercebidas*” (TSING, 2015, p. 193). Por isso, os pequenos agricultores convivem com uma diversidade biológica muito maior do que os grandes latifundiários, as *ervas-daninhas* não cansam de se adaptar e proliferar nas monoculturas e os saberes locais também não param de se reinventar e produzir novas formas de saber e resistência. Mignolo (2017, p. 13) aponta a necessidade de descolonização da cultura como um tratado político que se pretende ser “um mundo em que muitos mundos coexistirão”. Até porque “nada menos racional, finalmente, do que a afirmação de que a visão de mundo específica de um determinado grupo étnico seja imposta como racionalidade universal, embora esse grupo étnico seja chamado de Europa Ocidental” (QUIJANO, 1992, p. 19-20). A própria ontologia dominante é também um saber local baseado em uma determinada cultura, classe social e gênero.

A monocultura da mente, que faz parte do modelo de ensino dominante, fomenta uma ontologia capitalista na qual o ser é definido por

sua utilidade para o sistema econômico. O estabelecimento de uma perspectiva única de mundo mantém os interesses únicos sobre ele. Nesse sentido, o que é visto como superior e universal pela história oficial é resultado de uma política de controle e eliminação baseada em interesses econômicos que destrói as possibilidades de outros modos de vida existirem.

A monocultura dos currículos das *plantations* da educação é um dispositivo de silenciamento e segregação que fomenta a ontologia capitalista e seus interesses. A partir de uma perspectiva unilateral de mundo se mantém as práticas únicas de poder, trabalho, consumo, relações sociais, e, em consequência, a destruição do planeta em que vivemos. Para compreender como a concepção de saber hegemônica é uma herança da filosofia ocidental, em nossa próxima seção apontaremos as raízes logocêntricas da ontologia hegemônica e suas consequências.

2.5 Raízes logocêntricas: a “alucinação narcisista”

O modelo de ensino de filosofia que é hegemônico no Brasil fomenta uma filosofia distante da experiência, abstrata e universalista. Tal modelo tem suas raízes na tradição ocidental e sua relação com uma perspectiva sobre a conhecimento, produzindo uma compreensão do ser humano que é logocêntrica. No entanto, o que é definido como razão pelo pensamento hegemônico ocidental é uma maneira específica de produzir conhecimento, que tem sua origem na Europa. Como conta a história oficial do pensamento ocidental, o *logos* é uma criação da antiguidade grega. Assim, a filosofia “entendida como aspiração ao conhecimento racional, lógico e sistemático da realidade natural e humana, da origem e

causas do mundo e de suas transformações, da origem e causas das ações humanas e do próprio pensamento, é um fato tipicamente grego” (CHAUÍ, 1997, p. 20). Tal compreensão de razão, essencial para a filosofia, é vista como uma exclusividade europeia, garantindo a invenção de sua superioridade. Considerando que até mesmo o que chamamos por “Grécia antiga” é controverso, haja vista que a maioria dos grandes filósofos desse período viviam ou foram formados por tradições do pensamento originárias de territórios diversos da atual Grécia e até mesmo do que é denominado “Europa”.

A filosofia, enquanto uma aspiração ao conhecimento racional da realidade, emerge na antiguidade grega ancorada em uma pretensão de generalidade, por isso, o objeto da filosofia grega são conhecimentos universalizantes sobre os diversos temas. Isto fica evidente com a relação intrínseca entre a filosofia ocidental e uma determinada tradição metafísica. Para os mais importantes filósofos gregos, a metafísica corresponde à filosofia fundante de todo o conhecimento. A metafísica consiste na busca pelo “alicerce seguro do edifício” do conhecimento como diria posteriormente Descartes (1596-1650) em suas *Meditações Metafísicas*.

A obra de Aristóteles é essencial para o desenvolvimento do que chamamos hoje de metafísica. O termo utilizado por Aristóteles nos escritos, que não é a palavra “metafísica” que lhe foi atribuída como título posteriormente devido a seu objeto de estudo, é justamente “Filosofia Primeira” (*prote philosophia*). O termo “metafísica” tem origem no grego *ta meta ta fysika* (as coisas “para além/depois” das coisas físicas). A palavra *meta* se trata de uma proposição que pode ser entendida em referência ao processo do conhecimento, é o de “depois de” como posição de estudo da natureza, pois aqui se parte do imediato (física) para o mais distante de

nossos sentidos que são os princípios e causas. Essa expressão também diz respeito ao objeto da metafísica, isto é, as coisas não físicas; se trata do termo aplicado no sentido de “para além de” como disciplina que trata do que está além das coisas físicas. Este último sentido aqui estabelecido é o de maior presença na filosofia ocidental.

Na perspectiva grega, os universais são entendidos como o próprio conhecimento, pois é o processo de generalização que permite com que algo seja válido e não a experiência sensível por si. A partir de múltiplas experiências similares com repetição de resultados, extrai-se um juízo universalizante. Nesta perspectiva, a experiência não é conhecimento já que é possível agir de maneira mecânica habituado aos casos particulares, de maneira que sem a criação dos universais só há apreensão de objetos e não o reconhecimento.

A metafísica se distingue das outras disciplinas justamente por tratar do ser em seu âmbito mais geral e não de partes dele, isto é, de seres particulares. E, desse modo, ao conhecer as causas e princípios do ser se encontra um fundamento último de tudo que é passível de conhecimento. Para Aristóteles, para conhecer algo sobre o mundo é preciso buscar uma certa identidade, pois para ele da multiplicidade de diferenças não é possível ter conhecimento, haja vista que nenhuma regra ou padrão pode ser extraído, de um objeto visto desse modo não se pode fazer qualquer tipo de previsão.

O modelo de construção de conhecimento proposto por pensadores gregos em perspectiva metafísica fez com que a filosofia hegemônica fosse essencialmente baseada numa racionalidade universalizante e abstrata, adquirindo um caráter transcendental, separada da experiência cotidiana, distante da singularidade. Para uma percepção de

mundo supostamente legítima e universal, era preciso priorizar a razão, e não a experiência corpórea, na obtenção de conhecimento. A busca pelo maior grau de generalidade e universalidade implica em uma ontologia logocêntrica, na qual a essência do homem está intrinsecamente relacionada à racionalidade.

Diante disso, podemos dizer, especialmente a partir de Descartes, que nesta perspectiva hegemônica ocidental, “toda filosofia é como uma árvore” cujas raízes são metafísicas. O pensamento hegemônico no Ocidente e, conseqüentemente, a filosofia hegemônica ocidental consistem num pensamento hierárquico, tal como elaborado por Descartes com sua “árvore do conhecimento”. A árvore do conhecimento cartesiana talvez seja a mais influente representação dessa ontologia hierárquica. Em *“Princípios da Filosofia”* (1644) como resposta à ascensão de um novo modo de lidar com os problemas que vinha sendo desenvolvido por pesquisadores como Galileu e Kepler, Descartes repensa que papel deveria ter a filosofia:

toda a filosofia é como uma árvore, cujas raízes são formadas pela metafísica, o tronco pela física e os ramos que saem deste tronco, constituem todas as outras ciências que, ao cabo, se reduzem a três principais: a medicina, a mecânica e a moral, entendendo eu por moral a mais elevada e mais perfeita, a que, pressupondo inteiro conhecimento das outras ciências, vem a ser o último grau da sabedoria. (DESCARTES, 1989, p. 42)

Na perspectiva cartesiana, o conhecimento pode ser representado pelo modelo da *árvore* de maneira que a base de todo saber se alicerçaria na metafísica dando importante papel para a filosofia. A física que era a ciência de maior destaque neste cenário, representada pelo tronco, seria derivada da metafísica, e, portanto, da filosofia; e as demais ciências como

a medicina e a mecânica seriam os ramos, dentre os quais a *moral* receberia especial atenção. A árvore do conhecimento cartesiana é resultado de uma busca incessante do filósofo em estabelecer primordialmente um *alicerce seguro para o edifício do conhecimento* buscando princípios indubitáveis para o saber, e, também, de estabelecer uma utilidade para a filosofia nesse contexto. Nesse sentido, Descartes propõe um modelo hierárquico e abstrato para o conhecimento que tem implicações profundas na compreensão da diversidade de saberes impedindo que enxerguemos o que há para além da *árvore* e a própria pluralidade que a compõe. Além de estipular a metafísica como um ideal de conhecimento fomentando a desconexão do saber com a experiência cotidiana. Quando consideramos o *cogito* cartesiano, vemos que até mesmo a existência humana é afirmada através de uma relação metafísica que fragmenta corpo – *res extensa* – e substância pensante – *res cogitans* –.

O dualismo cartesiano teve um papel essencial na ontologia hegemônica, como explica Quijano (2005, p. 129):

com Descartes o que sucede é a mutação da antiga abordagem dualista sobre o “corpo” e o “não-corpo”. O que era uma co-presença permanente de ambos os elementos em cada etapa do ser humano, em Descartes se converte numa radical separação entre “razão/sujeito” e “corpo”. A razão não é somente uma secularização da idéia de “alma” no sentido teológico, mas uma mutação numa nova id-entidade, a “razão/sujeito”, a única entidade capaz de conhecimento “racional”, em relação à qual o “corpo” é e não pode ser outra coisa além de “objeto” de conhecimento. Desse ponto de vista o ser humano é, por excelência, um ser dotado de “razão”, e esse dom se concebe como localizado exclusivamente na alma. Assim o “corpo”, por definição incapaz de raciocinar, não tem nada a ver com a razão/sujeito. Produzida essa separação radical entre “razão/sujeito” e “corpo”, as relações entre ambos devem ser vistas unicamente como relações entre a razão/sujeito humana e o corpo/natureza humana, ou entre “espírito” e “natureza”. Deste modo, na racionalidade eurocêntrica o

“corpo” foi fixado como “objeto” de conhecimento, fora do entorno do “sujeito/razão”. (QUIJANO, 2005, p. 129)

Com o trabalho de Descartes, há a afirmação de uma nova *id-entidade* na qual razão e sujeito se tornam indissociáveis, delegando o corpo ao universo da natureza. Desse modo, o corpo só pode ser objeto de conhecimento, pois é caracterizado como irracional devido aos impulsos e instintos. A filosofia cartesiana foi decisiva na história para afirmar a inferioridade do corpo na obtenção do conhecimento. Para ele, as paixões têm o poder de iludir a “alma” com enganações ou ilusões e, por isso, o intelecto seria uma entidade superior que teria o poder de controlar as paixões e, inclusive, é o “*Cogito, ergo sum*” que permite a afirmação da existência humana de maneira segura. Embora a diferenciação entre corpo e não corpo esteja presente desde muito tempo, apenas com o surgimento do eurocentrismo esta vai ser delineada como separação, sem a ideia de copresença que aparecia em outros períodos ou culturas.

A grande inovação que o eurocentrismo acrescentou ao dualismo foi tornar o corpo um *objeto* do conhecimento, fora da *id-entidade razão/sujeito*. Como destaca Quijano (2005, p. 129):

sem essa “objetivização” do “corpo” como “natureza”, de sua expulsão do âmbito do “espírito”, dificilmente teria sido possível tentar a teorização “científica” do problema da raça, como foi o caso do Conde de Gobineau (1853-1857) durante o século XIX. Dessa perspectiva eurocêntrica, certas raças são condenadas como “inferiores” por não serem sujeitos “racionais”. São objetos de estudo, “corpo” em consequência, mais próximos da “natureza”. Em certo sentido, isto os converte em domináveis e exploráveis. De acordo com o mito do estado de natureza e da cadeia do processo civilizatório que culmina na civilização européia, algumas raças – negros (ou africanos), índios, oliváceos,

amarelos (ou asiáticos) e nessa sequência – estão mais próximas da “natureza” que os brancos. (QUIJANO, 2005, p. 129)

A fragmentação corpo/razão ou natureza/cultura fez com que alguns povos que, diferentemente dos europeus não tinham como prática a inferiorização de suas experiências, tivessem suas vidas reduzidas a *objetos* de exploração europeia. Tal relação serviu de justificativa para o controle de povos entendidos como “irracionais”, ou seja, excluídos do âmbito do *sujeito*, já que nessa perspectiva o conhecimento se torna algo de uma entidade racional superior e metafísica, descolando-se das experiências cotidianas. Quando mais um povo cultiva saberes corporais e ligados à experiência, mais é visto como inferior nesta lógica, ignorando que o conhecimento não se produz fora das experiências vividas e que a teorização abstrata não é a única forma de saber que existe. Povos ameríndios e africanos que tinham uma compreensão mais ampla e não dicotômica de sujeito, foram considerados “inferiores” principalmente por sua ligação intrínseca com o corpo, que entendido como restrito aos impulsos deveria ser controlado e reprimido pela razão, *id-entidade* superior do homem.

Dessa maneira, povos de relevantes culturas das Américas foram convertidos em subculturas apenas por não possuírem padrões de expressão formalizados de acordo com os padrões ocidentais dominantes de racionalidade, como se não tivessem algum modo de se expressar. Por isso, foi necessário “subvertê-los em certos casos, para transmitir outras necessidades de expressão” (QUIJANO, 1992, p. 13, tradução nossa), além de delineá-los como “exóticos” para deslegitimar-lhes no âmbito do saber/poder. Nesse sentido, o dualismo eurocêntrico colabora para uma visão restrita de natureza, corpo, humanidade e conhecimento.

Se durante o início da invasão das Américas os debates filosóficos na Europa giravam em torno de investigar se os ameríndios tinham alma, o que garantiria seu tratamento humanizado e afastaria de uma suposta condição bestial que os excluía de qualquer lei divina ou terrena de proteção, com a secularização burguesa moderna do dualismo eurocêntrico, o debate ganhou outra perspectiva:

só a cultura européia é racional, pode conter "sujeitos". Os outros não são racionais. Eles não podem ser ou abrigar "sujeitos". Consequentemente, outras culturas são diferentes no sentido de serem desiguais, de fato inferiores, por natureza. Eles só podem ser "objetos" de práticas de conhecimento e/ou dominação. Nesta perspectiva, a relação entre a cultura europeia e outras culturas foi estabelecida e desde então tem sido mantida como uma relação entre "sujeito" e "objeto". (QUIJANO, 1992, p. 16, tradução nossa)

Se a racionalidade eurocêntrica é entendida como universal, quem não a reproduz não pode ser considerado portador de razão alguma. Logo, não é sujeito, portanto, não tem humanidade. A partir da *id-entidade razão/sujeito*, a perspectiva hegemônica estabelece que a zona colonial é o universo das crenças e dos comportamentos incompreensíveis que não são verdadeiros ou falsos, isto é, não podem ser considerados conhecimento "válido". Os comportamentos dos não europeus servem somente como *objeto* de análise científica porque, neste contexto, o não europeu é visto como um sub-humano que necessita ser civilizado. Só é reconhecido como *sujeito* aquele que corresponde ao restrito ideal europeu. A partir do entendimento do outro como inferior e autodeterminação de uma vocação civilizadora e moderna, o europeu também estipula o outro como *coisa*, ignora seus sentimentos, sua racionalidade própria, de maneira que a vida do outro só cabe enquanto serve ao ideal de humanidade desenvolvida.

Podemos entender as consequências do logocentrismo europeu a partir da experiência de Antônio Bispo dos Santos e Russell Means. Santos (2015, p. 38-39), ao comparar o *povo eurocristão monoteísta* e os *povos pagãos politeístas*, aponta uma faceta do papel da abstração em mecanismos de dominação.

O povo eurocristão monoteísta, por ter um Deus onipotente, onisciente e onipresente, portanto único, inatingível, desterritorializado, acima de tudo e de todos, tende a se organizar de maneira exclusivista, vertical e/ou linear. Isso pelo fato de ao tentarem ver o seu Deus, olharem apenas em uma única direção. Por esse Deus ser masculino, também tendem a desenvolver sociedades mais homogêneas e patriarcais. Como acreditam em um Deus que não pode ser visto materialmente, se apegam muito em monismos objetivos e abstratos.

Quanto aos povos pagãos politeístas que cultuam várias deusas e deuses pluripotentes, pluricientes e pluripresentes, materializados através dos elementos da natureza que formam o universo, é dizer, por terem deusas e deuses territorializados, tendem a se organizar de forma circular e/ou horizontal, porque conseguem olhar para as suas deusas e deuses em todas as direções. Por terem deusas e deuses tendem a construir comunidades heterogêneas, onde o matriarcado e/ou patriarcado se desenvolvem de acordo com os contextos históricos. Por verem as suas deusas e deuses até em elementos da natureza como, por exemplo, a água, a terra, o fogo outros elementos que formam o universo, apegam-se a plurismos subjetivos e concretos. (SANTOS, 2015, p. 38-39)

No sentido trazido por Santos, o monoteísmo devido a seu caráter abstrato fomenta uma percepção do mundo patriarcal e hierárquica. Ao contrário, a materialidade e concretude das várias deusas e deuses dos povos politeístas, descritos no plural devido a seus elementos pluripotentes, pluricientes e pluripresentes, através de sua expressão em elementos

cósmicos fazem emergir uma organização social e política circular, horizontal, plural.

No mesmo sentido, Russell Means (2020, p. 2), ao falar sobre a importância da tradição oral em seu povo, afirma que “Este é um dos modos de o homem branco destruir as culturas de povos não-europeus: impor uma abstração sobre as relações que são estabelecidas na fala”. Means (2020, p. 04) traz alguns exemplos para expressar o que está dizendo:

Newton, por exemplo, “revolucionou” a física e as chamadas ciências naturais, reduzindo o universo físico a uma equação matemática linear. Descartes fez o mesmo com a cultura. John Locke o fez com a política e Adam Smith com a economia. Cada um desses “pensadores” pegou uma fatia do sagrado da existência humana e o converteu em código, em uma abstração. Partiram justamente de onde o cristianismo parou: “secularizaram” a religião cristã, como os “eruditos” gostam de dizer – e, ao fazê-lo, tornaram a Europa mais capaz e pronta para agir como uma cultura expansionista. Cada uma dessas revoluções intelectuais serviu para abstrair ainda mais a mentalidade europeia, remover a maravilhosa complexidade e santidade do universo e substituí-la por uma sequência lógica: um, dois, três. Responda! Isto é o que veio a ser denominado “eficiência” na mente europeia. O que quer que seja mecânico é perfeito. (MEANS, 2020, p. 04)

A abstração, como uma maneira de transformar em código o sagrado e a complexidade do mundo, funciona como forma de dominação. Means compara a tradição materialista europeia de desespirtualizar o universo ao processo mental de desumanização de pessoas que torna aceitável o assassinato e destruição dos povos, citando como exemplo os soldados em combate, o Holocausto, a ação das polícias e o papel das corporações na exploração do trabalho em minas de urânio e aço.

Um dos mandamentos cristãos diz: “Não matarás”, pelo menos não os humanos, então o truque é converter mentalmente as vítimas em não-humanos. Assim vocês podem proclamar a violação de seu próprio mandamento como uma virtude. Em termos de uma desespiritualização do universo, o processo mental funciona de forma a tornar virtude destruir o planeta. [...] seus filósofos desespiritualizaram a realidade, de modo que não há satisfação (para eles) em simplesmente observar a maravilha que é uma montanha, um lago ou um ser humano. Não, a satisfação é mensurada em termos de ganho material. Assim, a montanha se torna cascalho, e o lago se torna refrigerador para uma empresa, e as pessoas são formatadas para serem transformadas por meio de fábricas de doutrinação que os europeus gostam de chamar de escolas. (MEANS, 2020, p. 5-6)

A escola que fomenta a destruição das diferenças caminha no sentido da abstração do mundo, afastando os sujeitos de suas experiências para produzir uma visão única acerca da realidade.

Um exemplo dos erros que o logocentrismo provoca pode ser encontrado na seguinte citação de Hume (1711-1776):

eu estou em condições de suspeitar serem os negros naturalmente inferiores aos brancos. Praticamente não houve nações civilizadas de tal compleição, nem mesmo qualquer indivíduo de destaque, seja em ações seja em investigação teórica. [...] Tal diferença uniforme e constante não poderia ocorrer, em tantos países e épocas, se a natureza não tivesse feito uma distinção original entre essas raças de homens. Sem citar as nossas colônias, há escravos negros dispersos por toda a Europa, dos quais ninguém alguma vez descobriu quaisquer sinais de criatividade, embora pessoas de baixa condição, sem educação, venham a progredir entre nós, e destaquem-se em cada profissão. Na Jamaica, realmente, falam de um negro de posição e estudo, mas provavelmente ele é admirado por realização muito limitada como um papagaio, que fala umas poucas palavras claramente (HUME, 2004, p. 252).

Hume afirma que pessoas negras são inferiores devido a uma diferença de natureza com relação aos brancos porque ele não conhece nenhum indivíduo negro de destaque, e aquele único de quem ouviu falar – jamaicano – deve ser um “papagaio” limitado que não tem consciência do que fala. O autor desconsidera que povos que foram escravizados não têm as mesmas oportunidades e raramente são ouvidos, como poderia qualquer pessoa nesse contexto demonstrar seu conhecimento se sequer pode falar o que pensa? Além do que, Hume considera conhecimento apenas o seu próprio pensamento e realidade, embora seja completamente ignorante dos saberes africanos, para ele, “sabedoria” é apenas sua própria cultura, todo o resto é “ignorância”. Hume demonstra não conhecer muitos negros e se baseia no que ouviu falar sem qualquer evidência empírica. Nada mais ignorante que tomar sua própria experiência como universal, aliás, este é um dos principais problemas de entender o conhecimento como uma construção individual e não coletiva. Porque ele nunca ouviu falar, quer dizer que não existe nenhum negro com “criatividade”. O fato de Hume não conhecer nenhum negro de destaque é resultado de um sistema que escravizava e assassinava, o que nada tinha de natural, mas era totalmente político e baseado na (ir)racionalidade branca-europeia.

Kant (1724-1804) também concordou com Hume:

os negros da África não possuem, por natureza, nenhum sentimento que se eleve acima do ridículo. O senhor Hume desafia qualquer um a citar um único exemplo em que um Negro tenha mostrado talentos, e afirma: dentre os milhões de pretos que foram deportados de seus países, não obstante muitos deles terem sido postos em liberdade, não se encontrou um único sequer que apresentasse algo grandioso na arte ou na ciência, ou em qualquer outra aptidão; já entre os brancos, constantemente arrojam-se aqueles que, saídos da

plebe mais baixa, adquirem no mundo certo prestígio, por força de dons excelentes. Tão essencial é a diferença entre essas duas raças humanas, que parece ser tão grande em relação às capacidades mentais quanto à diferença de cores. A religião do fetiche, tão difundida entre eles, talvez seja uma espécie de idolatria, que se aprofunda tanto no ridículo quanto parece possível à natureza humana. A pluma de um pássaro, o chifre de uma vaca, uma concha, ou qualquer outra coisa ordinária, tão logo seja consagrada por algumas palavras, tornam-se objeto de adoração e invocação nos esconjuros. Os negros são muito vaidosos, mas à sua própria maneira, e tão matraqueadores, que se deve dispersá-los a pauladas (KANT, 1993, p. 75-76).

Kant afirma que a cultura e costumes africanos são “ridículos”, afirmando baseado em nenhuma evidência – lembrando que Kant sequer saiu da província em que vivia – que não existem negros que apresentem “algo grandioso na arte ou na ciência, ou em qualquer outra aptidão”. Por outro lado, assim como Hume afirma que existem muitos brancos de destaque, desconsiderando as desigualdades sociais. Kant chama a religiosidade africana de “fetiche” e “idolatria” especialmente por seu uso de elementos da natureza como sagrados, sem considerar que tais críticas poderiam ser dirigidas à religião cristã, da qual ele era adepto. Kant em nome de uma suposta “razão universal” reafirma o exposto por Hume de maneira ainda mais irracional, inclusive indicando que negros devem ser “dispersados a pauladas”.

A razão, na perspectiva kantiana, é o que tira o ser humano da condição de animalidade e selvageria em prol de uma ordem cosmopolita, reafirmando a inferioridade do corpo e dos povos que tem nele a principal fonte de conhecimento. A exclusão de alguns é condição necessária para a universalização da moral kantiana, pois a racionalidade que a sustenta se pauta em características eurocêntricas e, portanto, só pode ser realizada por brancos. Com diferenciação entre “raças” avançadas e degeneradas e

afirmações sobre suas diferentes disposições ao trabalho, a filosofia kantiana tem o racismo como parte fundamental de seu sistema.

Kant também contribuiu para a ontologia de sujeito moderno através do que foi denominado de “revolução copernicana” da filosofia. Como afirmam Débora Danowski e Eduardo Viveiros de Castro (2014, p. 47), “O sujeito constituinte moderno é uma alucinação narcisista”, pois tal revolução conduziu a filosofia “para uma via que a afastou infinitamente do “Grande Fora” e a encerrou na gaiola dourada do sujeito. Com Kant perdemos o mundo, em suma, voltando-nos para nós mesmos, no que se poderia chamar de um verdadeiro surto psicótico de nossa metafísica”. Através do entendimento da razão determinadora da forma do conhecimento através de categorias universais, Kant afirma que não é possível conhecer a “coisa-em-si”. Nesse sentido, o objeto que experienciamos é determinado pelo próprio sujeito voltando-se para a investigação acerca dos limites da razão. Embora Kant considere que a experiência é a origem da “matéria” do conhecimento, o que experienciamos é uma abstração do que está fora de nós. Desse modo, o sujeito moderno se afasta ainda mais do “Grande Fora” estabelecendo quase como impossível o conhecimento sobre o mundo. Danowski e Viveiros de Castro entendem o sujeito moderno como uma “alucinação narcisista” que gera outras consequências.

A equivocadamente denominada revolução copernicana de Kant é, como se sabe, a origem oficial da concepção moderna do Homem (guardemos a forma masculina) como poder constituinte, legislador autônomo e soberano da natureza, único ente capaz de elevar-se para além da ordem fenomenal da causalidade que seu próprio entendimento condiciona: o "excepcionalismo humano" é um autêntico *estado de exceção ontológico*, fundado na separação autofundante entre Natureza e História. A tradução militante desse dispositivo

mítico é a imagem prometeica do Homem conquistador da Natureza: o Homem como aquele ser que, emergindo de seu desamparo animal originário, perdeu-se do mundo apenas para melhor voltar a ele como seu senhor. Mas este privilégio é profundamente ambivalente, como sabemos desde, pelo menos, o Romantismo. A apropriação racional e a economização instrumental do mundo levariam a seu “desencantamento” (Weber). (DANOWSKI & VIVEIROS DE CASTRO, 2014, p. 43)

Como desdobramento de um conhecimento voltado para o ego moderno, o homem reafirma o seu “excepcionalismo” diante da natureza. Danowski e Viveiros de Castro compreendem que a autoafirmação como “senhor” conquistador da natureza funciona como um *estado de exceção ontológico* que justifica qualquer ação realizada em nome da excepcionalidade do homem. Dessa forma, em nome de uma suposta racionalidade superior, se justifica qualquer ação no mundo, tanto a exploração do território quanto das pessoas vistas como mais próximas da natureza do que da humanidade hegemônica. Contudo, é possível afirmar que a ontologia logocêntrica diz respeito a um sujeito narcisista, pois só enxerga a si mesmo e seus semelhantes, deturpando e coisificando outras realidades, saberes, sujeitos, seres. Aqui cabe uma reflexão que nos tomou durante o processo de pesquisa para este texto¹¹. Se a própria concepção de Estado se alicerça no *soterramento* de seres inventados como “africanos”, “índios”, “brasileiros”, “latino-americanos”, etc., só é possível sustentar o entendimento de uma excepcionalidade do Estado em bases do próprio pensamento hegemônico, uma vez que tais humanidades sequer são consideradas sujeitos nesse modelo de estado desde sua origem.

Hume e Kant apresentam afirmações sem base na realidade que apenas apontam para o completo desconhecimento dos mesmos sobre o

¹¹ Quem nos chamou a atenção para este importante ponto foi o Prof. wanderson flor do nascimento.

pensamento africano. Ainda que não tenha qualquer rigor conceitual, no que tange esse aspecto, o trabalho de tais autores é considerado filosofia. Enquanto, por outro lado, muitos questionamentos são levantados quando falamos de filosofia latino-americana, indígena, brasileira ou feminina. Uma filosofia verdadeiramente antidogmática exige que se questione igualmente tanto filosofias não hegemônicas quanto a de filósofos renomados.

O que Hume e Kant, bem como Hegel na primeira seção deste capítulo, citam como evidências nada mais são do que etnocentrismo haja vista que adotam por “criatividade”, “arte”, “universalidade”, “objetividade”, “ciência” e “história” aquilo que é desenvolvido pela cultura europeia, impossibilitados pelo dogmatismo – algo que desde a antiguidade grega é de natureza inversa à filosofia – de experienciar outros tipos de saberes. Sem qualquer embasamento que não seja o preconceito tais escritos foram replicados de muitas formas fomentando uma concepção de filosofia, conhecimento e arte racistas, o que só pode ser entendido, especialmente pela alusão de Kant ao uso da violência contra a população africana, com profunda indignação.

O que as filosofias explicitadas neste capítulo têm em comum é a universalização de perspectivas específicas – e, além de parciais, muitas vezes deturpadas – da realidade. É o universalismo que leva os filósofos supracitados a cometerem equívocos, pois se baseiam na sua experiência restrita de mundo para teorizar e construir modelos sobre todos os seres do planeta. Na tradição ocidental, o universalismo vem sendo entendido, muitas vezes, como a própria essência da filosofia, embora existam muitas filosofias, as que se tornaram hegemônicas seguem as tendências universalistas. Ao mesmo tempo, o universalismo é uma herança da ontologia logocêntrica, pois através dele que o europeu se autoafirmou

como o sujeito mais evoluído de todos, utilizando a si mesmo como referencial de superioridade para dizer sobre os outros seres e sujeitos. Portanto, acreditamos que uma filosofia que possa ser relevante para o mundo em que vivemos, ou seja, que fertilize o pensamento e a vida, precisa repensar o universalismo e se construir a partir da relação contínua com a concretude e a pluralidade da sociedade.

A contribuição de filósofos consagrados para a ontologia hegemônica se dá na supervalorização de uma racionalidade específica entendida como universal, o que resulta na inferiorização do corpo e na negação da experiência como fonte de conhecimento. Isso fica evidente no modelo de ensino de filosofia hegemônico quando as vivências de estudantes precisam ser deixadas de lado para “não atrapalharem” as aulas, assim como as experiências de filósofos/as/es precisam ser eliminadas para que o conhecimento seja válido. Romper com a “alucinação narcisista” que nos afasta do “Grande Fora” é uma necessidade para que a filosofia contemporânea possa contribuir para pensar os enormes desafios contemporâneos, o que só pode ser alcançado com uma mudança profunda das relações entre os povos e das pessoas com o mundo, repensando as lógicas universalizantes.

A filosofia que emerge no contexto da antiguidade grega não reflete a pluralidade do mundo, pois propaga um ideal de conhecimento restrito. Diante do que discutimos, é possível dizer que a filosofia ocidental é uma monocultura, haja vista que não corresponde à pluralidade de ser e viver no mundo, e, conseqüentemente, das filosofias existentes. Nessa perspectiva, é impossível filosofia latino-americana, brasileira ou ameríndia, pois não reproduz a ontologia hegemônica que sustenta a filosofia ocidental. A compreensão de que nós não somos capazes de filosofar sem a tutela europeia, também se relaciona com a falácia

desenvolvimentista que nos referimos neste capítulo. Traz um exemplo, nesse sentido, Julieta Paredes (2019a, p. 82) ao falar sobre a filosofia indígena:

as coisas dos índios são cosmovisão e o pensamento de “culto” é europeu, portanto; é filosofia. A consequência dessa afirmação é que os índios não são filósofos, ou pior, os índios não podem ser filósofos, eles apenas conseguem ter e criar cosmovisões. O mesmo vale para a arte, que é uma atividade que se desenvolve sob os parâmetros da cultura ocidental; em vez disso, nossos trabalhos estéticos, que são desenvolvidos sob nossas sensibilidades estéticas, são chamados de artesanato. (PAREDES, 2019a, p. 82)

O/a/e indígena não pode ser filósofo/a/e da mesma forma que um/a/e estudante não é visto/a/e como capaz de pensar por si mesmo. Quando analisamos as relações educativas, é possível notar uma compreensão do ensino como forma de desenvolver o outro, aculturar, levando estudantes rumo ao progresso, retirando-os das “trevas” da ignorância. Nesse sentido, se reafirma o aspecto da aprendizagem como reprodução de um ideal de saber e cultura.

O logocentrismo que fundamenta o alicerce da filosofia ocidental produz um afastamento do pensamento da experiência pautado num ideal moderno de humanidade que divide a sociedade em “sujeitos” e “objetos”. Tanto no paraíso e quanto na modernidade que defendiam filósofos europeus, só cabiam sujeitos – e também filosofias – à sua imagem e semelhança. A ontologia hegemônica é uma filosofia narcisista, que tenta explicar a realidade por categorias abstratas e supostamente universais baseadas em sua perspectiva. Em nosso país, consiste em reproduzir

teoricamente filósofos imperialistas, haja vista que não nos encaixamos no padrão do ser hegemônico.

Viveiros de Castro (2010) reflete que a antropologia tem em seu cerne um narcisismo implícito, no qual o outro é sempre o “não nós”, o “não algo”, não ocidental, não europeu, não civilizado, não capitalista, não homem, não humano. A filosofia ocidental hegemônica também faz parte desta monocultura narcisista, pois só vê a si mesma, sua própria origem, deturpando outras perspectivas filosóficas sobre o mundo. O outro é sempre o não filósofo, o não racional, o sem cultura, o não humano. Do mesmo modo como na antropologia narcisista o que importa não são os outros e sim o eu, na filosofia também o que importa não é o mundo, mas sim o ego da ontologia hegemônica, a sua perspectiva de mundo. Assim, a diversidade do mundo, vista como desigualdade e inferioridade, serve para reafirmar o ego, o dentro e suas ideias a priori.

A ontologia hegemônica se dá em uma relação de transcendência do mundo e não de experiência. Desse modo, funciona como forma de controle, pois se perceber o mundo e seus problemas pode ser enganação, o que podemos pensar sobre o mundo, no caso de brasileiros/as/es e latino-americanos/as/es que não são entendidos como portadores/as da racionalidade *ideal*, é determinado por outros e não por nossas experiências. Isso pode nos impedir de perceber os problemas do contexto em crise em que vivemos, já que há uma excepcionalidade *ontológica* que justifica a situação do mundo atual, e de reagir a ele, pois a produção de conhecimento boicota os espaços de pensamento contra hegemônicos.

As raízes coloniais, monoculturais e metafísicas do modelo ensino de filosofia hegemônico no Brasil propagam uma ontologia racista, patriarcal, especista, capitalista, monoteísta e logocêntrica que silencia,

segrega, explora, elimina a diversidade. Na discussão que trazemos neste capítulo, é possível entender que o modelo de ensino de filosofia hegemônico fomenta uma aprendizagem narcisista, individual, a partir de uma compreensão fálica de acúmulo individual do conhecimento como propriedade. O ensino também se pauta em uma lógica narcisista na qual docentes buscam a reprodução de suas explicações, entendendo as diferenças como desvios. Portanto, fomenta narcisismo entre docentes e estudantes. Se no primeiro capítulo vimos que o modelo de ensino de filosofia majoritário não incentiva a pensar problemas e, portanto, impede o filosofar e dificulta adiar o fim do mundo, em nosso segundo capítulo, ao expor as raízes da ontologia que o governa, vemos que tal modelo produz a mentalidade de destruição, impulsionando o fim do mundo. Dessa forma, a ontologia hegemônica produz destruição, elimina outras formas de racionalidade, de conhecimento, de vida, através da padronização levando ao esgotamento das condições de vida neste planeta. Esta ontologia produz o fim do mundo porque propaga uma visão do ser que é narcisista e insustentável, por isso, um dos principais desafios da filosofia contemporânea é pensar que sujeito cabe nesse mundo da finitude da natureza e seus recursos.

Podemos entender tal ontologia como a produção de mudas. Há raízes formadas, o que é muito importante para a constituição da planta, no entanto, as relações possíveis estão podadas pelos limites impostos por um outro e por sua mercantilização. Nesse sentido, a planta passa a depender quase exclusivamente de um outro para sua sobrevivência, haja vista que é impedida de estabelecer as relações que mantém sua vida. Quando consideramos a árvore na terra é possível perceber toda a dinamicidade que a compõe, o seu movimento, a transformação contínua de suas raízes, outros seres que a nutrem e que se nutrem dela de uma

maneira mais ampla. A raiz no vaso limita a interação da planta e seu potencial. Tais mudas são transplantadas para campos monoculturais, onde estão isoladas de suas relações significativas e rodeadas de outras plantas “podadas”. Na *plantation* da educação, estudantes são como essas mudas.

Contudo, é possível entender que a ideologia do desenvolvimento moderno consiste em uma perspectiva que *engloba* – no sentido de abarcar, mas também de impor globalmente – eurocentrismo, racismo, patriarcalismo, heterossexualismo, antropocentrismo, especismo, monoteísmo, cosmofobia, monocultura da mente e do solo, capitalismo e logocentrismo. Isto nos leva a nomear tal ontologia, a partir da contribuição de filósofos como Jacques Derrida (1991), Wallace Lopes Silva e Renato Noguera (2015) e Suely Rolnik (2018, p. 92), como *antropo-euro-falo-ego-capital-logocêntrico*. As diferenças são vistas como desvios da ontologia hegemônica, isto é, degradações do ser, que precisam ser silenciadas e eliminadas. Uma ontologia que não se mantém na diversidade, só consegue existir na medida em que suprime outras formas de existências, transformando povos, seres e saberes em recurso e mercadoria.

Diante de tudo que discutimos neste capítulo, podemos dizer que a filosofia ocidental tem grande responsabilidade na subalternização e exploração de alguns povos. Por isso, consideramos que é obrigação do ensino de filosofia colaborar na desconstrução da ontologia hegemônica e suas ideologias caminhando em prol da reparação. Esse processo passa por aprender com as filosofias que foram e são silenciadas, uma vez que elas apresentam perspectivas importantes para questionarmos os universalismos e a própria natureza *antropo-euro-falo-ego-capital-logocêntrica* e narcisista da filosofia ocidental, que se considera a detentora

de sua origem e de toda a produção relevante na área. Apenas refletindo radicalmente sobre as categorias que sustentam a filosofia ocidental, poderemos conceber um ensino de filosofia que leve as pessoas a pensarem o mundo e não a encaixá-lo em teorias que invisibilizam, negam e silenciam as histórias do nosso território.

Aqui vale ressaltar a mitologia que envolve o baobá em tradições africanas, na qual a árvore, a primeira entre as criações, ao se comparar com outras não se satisfazia com o que tinha. Na história, suas constantes reclamações fizeram com que seu criador a virasse de cabeça para baixo, ficando com suas raízes para cima. A partir do imaginário das raízes invertidas, entendemos que as ontologias africanas apontam para uma perspectiva não hierárquica entre os seres. A exposição das raízes da ontologia hegemônica neste capítulo foi uma maneira de calar a arrogância da *árvore do conhecimento*.

Este capítulo evidencia uma ontologia insustentável, produtora do modelo de ensino de filosofia que descrevemos no primeiro capítulo, que só enxerga a si mesma e implica em uma percepção monocultural forjada por uma única perspectiva de mundo, afirmando uma visão restrita e ideal de humanidade, cultura, natureza e conhecimento. Diante disso, entendemos que é necessário olhar para o mundo em que vivemos e suas categorias subjacentes através de outras perspectivas, que é o que tentaremos fazer no próximo capítulo investigando se existem outras filosofias que podem colaborar com os desafios da nossa época. Como podemos perceber o mundo para além da ontologia narcisista? Como pensar o mundo para além de tal excepcionalidade ontológica? No próximo capítulo, tentaremos perceber, nas frestas, filosofias antinarcísicas que permitam outro pensamento sobre o eu e os/a/es outros/as/es.

Capítulo 3

Nas *ervas* do pensamento filosófico: rizomas antinarcísicos

No fundo do poço
No bagaço, no osso
Mingua o nosso admirável mundo novo
Nego se arrepiou, gemeu
Alguma coisa aconteceu

De erro, em erro, em erro
O mundo se entortou inteiro
Vai ter que pagar o preço
Desde o fim até o começo

[...] Um índio desceu e bafou três vez
Tossiu, cuspiu e se amigou da mente
Do limo, pio, da pedra e da estrela cadente
Relampiou, caminho aberto pela frente

Se inscripou e falou no encantado
Agora é sério, agora é fato
Nego tem que tá preparado
Pra fazer seu pacto com o mato.

(INSTITUTO & CURUMIN, Música “Pacto com o mato”, 2015)

FIGURA 3 – MESTRAS DA RESILIÊNCIA.



Fonte: Arquivo pessoal de Amanda Veloso Garcia.

Apresentação

Como apontamos no segundo capítulo, o modelo de ensino de filosofia que é hegemônico no país se sustenta em uma ontologia narcisista, alicerce do *edifício* do mundo contemporâneo e seus desdobramentos catastróficos. As diversas crises contemporâneas que vivenciamos significam profundamente uma crise de paradigma, portanto, é preciso que olhemos para este mundo a partir de outras vivências a fim de perceber as linhas de fuga em suas frestas. Nossa ferramenta antinarcísica, neste capítulo, será o *perspectivismo ameríndio*, que nos possibilita tirar do soterramento *antropo-euro-falo-ego-capital-logocêntrico* outros saberes, outras humanidades, outros/as/es sujeitos/as/es e outras formas de se relacionar com o mundo. Olhando para o mundo através de outras perspectivas, pretendemos perceber a vida nas frestas, para além da árvore, perceber a terra, os insetos, os animais não humanos, as pessoas e as ervas que estabelecem relações intrínsecas e permitem a existência da árvore em simbiose. E, assim, romper com os lugares fixos e subalternos que nos foram delegados no sistema-mundo enquanto “ervas-daninhas”, “latino-americanos/as/es”, “brasileiros/as/es”, “inferiores”, “primitivos/as/es”, “subdesenvolvidos/as/es”, e inventar nosso lugar próprio no mundo. Desse modo, pretendemos trazer à tona percepções *soterradas* pela *terraaplanagem* produzida pela monocultura ocidental, investigando seu potencial para lidar com os desafios contemporâneos e ressignificando a *erva-daninha*.

3.1 Devir *erva-daninha*: diferenças como potencial

O primeiro passo para conceber um modelo de ensino de filosofia que não produza uma alucinação narcisista e permita adiar o fim do mundo, é refletir sobre as categorias que determinam nossa relação com os saberes. Como analisa bell hooks (2019a), a diversidade pode ser entendida como uma consequência do estilo de vida moderno, que aglomera várias etnias em um mesmo espaço e leva a constatação das diferenças. Porém, diversidade não é o mesmo que pluralidade, pois esta última diz respeito à maneira como lidamos com a diversidade. E, assim, a presença da diversidade no pensamento, na vida, nas escolas e no ensino de filosofia não gera necessariamente pluralidade, podendo ocorrer sobre a lógica do “exótico” que reafirma o lugar de subalternidade desses saberes diante da monocultura hegemônica, ou com o objetivo de criar novos mercados como vemos no ultraliberalismo econômico. A mera inclusão não implica em pluralidade, é preciso olhar para os saberes não como *erva-daninha*, mas em uma perspectiva *pluricultural*. E, por isso, é tão importante começar pela desconstrução do que entendemos por saber para que possamos vislumbrar outros mundos possíveis.

O pensamento arborescente hierarquizante é característico da monocultura Ocidental e permeia a sociedade de diversos modos: “No Ocidente a árvore plantou-se nos corpos, ela endureceu e estratificou até os sexos. Nós perdemos o rizoma ou a erva” (DELEUZE & GUATTARI, 1995, p. 28). Para Deleuze e Guattari (1995, p. 28), “Muitas pessoas têm uma árvore plantada na cabeça, mas o próprio cérebro é muito mais uma erva do que uma árvore” (DELEUZE & GUATTARI, 1995, p. 24) porque

seu funcionamento se dá por conexões não hierárquicas, se utiliza de contínuas ramificações não centralizadas.

O rizoma associado pelos autores à erva consiste em uma espécie de caule que cresce horizontalmente, de maneira que não é hierárquico e suas conexões se ramificam entrecruzando-se, qualquer parte se conecta com outra, seu movimento é experimentação em expansão possuindo múltiplas conexões. Citando Henry Miller, Deleuze e Guattari (1995, p. 28) chamam a atenção para o potencial da erva:

a China é a erva daninha no canteiro de repolhos da humanidade [...]. A erva daninha é a Nêmesis dos esforços humanos. Entre todas as existências imaginárias que nós atribuímos às plantas, aos animais e às estrelas, é talvez a erva daninha aquela que leva a vida mais sábia. É verdade que a erva não produz flores nem porta-aviões, nem Sermões sobre a montanha [...]. Mas, afinal de contas, é sempre a erva quem diz a última palavra. Finalmente, tudo retorna ao estado de China. É isto que os historiadores chamam comumente de trevas da Idade Média. A única saída é a erva [...]. A erva existe exclusivamente entre os grandes espaços não cultivados. Ela preenche os vazios. Ela cresce entre e no meio das outras coisas. A flor é bela, o repolho útil, a papoula enlouquece. Mas a erva é transbordamento, ela é uma lição de moral. (DELEUZE & GUATTARI, 1995, p. 28)

Na perspectiva de Deleuze e Guattari, de todas as existências a erva é a que leva a vida mais sábia porque nasce com poucos cuidados e preenche os vazios entre as plantas e frestas. Para fugir da dominação da *árvore*, que floresce na hierarquização dos saberes e das relações em geral, os autores nos atentam para um pensar que é *erva*, que nasce *entre* e se conecta de modo não centralizado. O pensamento rizomático se dá por conexões nas quais todas as possibilidades estão abertas. Nesse sentido,

podemos falar de um *devoir erva-daninha*, que desobedece a monocultura através das frestas do mundo.

Com o objetivo de olhar *entre*, buscando romper com as categorias ocidentais universais que determinam nossa relação com os saberes, nesta seção, vamos investigar a monocultura sobre outra perspectiva, daqueles que a atrapalham e resistem a ela: o que as *ervas-daninhas* (daninhas a quem?) – e os povos que são vistos como *ervas-daninhas* – podem nos ensinar? Sujeitos/as/es marginais, assim como as plantas marginais denominadas de “daninhas”, são aqueles que atrapalham a monocultura e insistem em resistir. O que é “daninho” para a monocultura, talvez seja fértil para a *pluricultura*. O próprio termo *erva-daninha* nos apresenta um paradoxo por ser uma referência antropocêntrica onde a planta em seu habitat natural é vista como a invasora – “daninha” – por atrapalhar os planos econômicos dos agricultores e das corporações. O mesmo que vimos com o colonialismo, em que os invasores se sentiam os verdadeiros donos dos territórios e determinavam em que condições deveriam viver – e morrer – os nativos.

Falar em ervas-“daninhas” só faz sentido em uma relação monocultural. Como vimos no capítulo anterior, a modernidade é um fenômeno europeu que produz as desigualdades que fundamentam a relação entre centros e periferias, de modo que o centro não existe sem a exploração dos vistos como “marginais”. O primeiro movimento que faremos para responder à pergunta do parágrafo anterior será de pensar o que significa a perspectiva da *margem*, isto é, o local dos subalternos, da “subumanidade”, daqueles que devem ser eliminados com veneno quando não servirem à *modernização, ao progresso e desenvolvimento* do mundo. A partir da obra de bell hooks, Grada Kilomba reflete sobre a perspectiva da margem:

nesse contexto de marginalização, ela argumenta, mulheres *negras* e homens *negros* desenvolvem uma maneira particular de ver a realidade: tanto “de fora para dentro” quanto de “dentro para fora”. Focamos nossa atenção tanto no centro como na margem, pois nossa sobrevivência depende dessa consciência. Desde o início da escravidão, nos tornamos especialistas em “leituras psicanalíticas do outro *branco*” (hooks, 1995, pp. 31), e em como a supremacia *branca* é estruturada e executada. Em outras palavras, somos especialistas em branquitude crítica e em pós-colonialismo. Nesse sentido, a margem não deve ser vista como um espaço de perda e privação, mas sim como um espaço de resistência e possibilidade. A margem se configura como um “espaço de abertura radical” (hooks, 1989, p. 149) e criatividade, onde novos discursos críticos se dão. É aqui que as fronteiras opressivas estabelecidas por categorias como “raça”, gênero, sexualidade e dominação de classe são questionadas, desafiadas e construídas. Nesse espaço crítico, “podemos imaginar perguntas que não poderiam ter sido imaginadas antes; podemos fazer perguntas que talvez não fossem feitas antes” (Mirza, 1997, p. 4), perguntas que desafiam a autoridade colonial do centro e os discursos hegemônicos dentro dele. Assim, a margem é um local que nutre nossa capacidade de resistir à opressão, de transformar e de imaginar mundos alternativos e novos discursos.

Falar de margem como um lugar de criatividade pode, sem dúvida, dar vazão ao perigo de romantizar a opressão. Em que medida estamos idealizando posições periféricas e ao fazê-lo minando a violência do centro? No entanto, bell hooks argumenta que este não é um exercício romântico, mas simples reconhecimento da margem como uma posição complexa que incorpora mais de um local. A margem é tanto um local de repressão quanto um local de resistência (hooks, 1990). Ambos os locais estão sempre presentes porque *onde há opressão, há resistência*. Em outras palavras, a opressão forma as condições de resistência. (KILOMBA, 2019b, 67-69)

Ainda que a margem seja o universo da opressão, também é o local da reação e da resistência contínua, onde novos discursos críticos emergem, onde as categorias hegemônicas são questionadas. Sem a intenção de romantizar a opressão haja vista que a luta política deve ser por um mundo em que ninguém seja colocado/a/e na obrigatoriedade de resistir, bell

hooks e Kilomba explicam que a posição marginal leva a uma compreensão mais ampla do sistema e as relações que o permeiam, haja vista que obriga a desenvolver conhecimento tanto “de fora para dentro” quanto de “dentro para fora”. Desse modo, pessoas negras são especialistas em branquitude, enquanto pessoas brancas se vêem como universais e não questionam as categorias que sustentam seus privilégios. A margem é uma posição complexa onde novas ideias podem surgir.

A perspectiva ampla está relacionada intrinsecamente com o movimento das pessoas que estão nas margens, que em geral costumam ser obrigadas a se movimentarem diariamente para os centros. Quem se localiza nos centros, tem um lugar fixo, no qual é servido por outros vindos das margens, onde encontra tudo que precisa. Quem se localiza nas margens, vive se deslocando, assimilando outros olhares, propondo outras perguntas, outras respostas. A geopolítica das cidades produz esse fluxo de movimento a partir das margens, o que também obriga tais pessoas a terem uma percepção mais coletiva, vivenciando mais interação, outros contextos, deslocando ideias. Tal experiência permite uma percepção ampliada e uma reflexão que envolve outros lugares, uma multiplicidade de contextos, de diferenças. Assim, a subjetividade do centro é uma estagnação do composto corpo-pensamento. Os centros em sua fixidez entendem a margem como o outro, como objeto. Mesmo quando há interesse pela perspectiva das margens, o centro objetifica, criando um fardo para a pessoa marginal que precisa dar conta da sua perspectiva e do outro. A partir dessa discussão, é possível refletir a importância dos centros se movimentarem às margens e não apenas trazer as margens para os centros, para modificar a estrutura o movimento não pode ser apenas conceitual, é preciso buscar linhas de fuga aos movimentos já consolidados na sociedade.

Antônio Bispo dos Santos traz um exemplo da complexidade da margem através da ressignificação do termo “Quilombo”. Antes, um termo a ser evitado por seus riscos, hoje uma identidade a ser comprovada para garantir direitos. Santos aponta que os povos contra colonizadores demonstraram, em diversos momentos da história, a capacidade de “compreender e até de conviver com a complexidade das questões que esses processos (colonizadores) têm nos apresentado”, trazendo como exemplo

as sucessivas ressignificações das nossas identidades em meio aos mais perversos contextos de racismo, discriminação e estigmas; a readaptação dos nossos modos de vida em territórios retalhados, descaracterizados e degradados; a interlocução das nossas linguagens orais com a linguagem escrita dos colonizadores. (SANTOS, 2015, p. 97)

No contexto em que vivemos de crise ecológica e humana no qual o mundo tal como o concebemos até hoje não será possível de existir, é preciso aprender com quem há muito tempo mostra outras formas de existir e não se submete ao “liquidificador modernizante do Ocidente” como afirma Viveiros de Castro no prefácio da obra *A queda do céu: palavras de um xamã yanomami* de Davi Kopenawa & Bruce Albert (2015)¹².

Como destaca a filósofa Lélia Gonzalez (1988, p. 72), a América Latina é “muito mais ameríndia e amefricana do que outra coisa”, ainda

¹² No livro citado - “A queda do céu” (2015) – a autoria de Davi Kopenawa é dividida com o antropólogo Bruce Albert por este último ter sido responsável pela transcrição/tradução do livro, o que explica sua primeira versão em francês, tendo tradução para o português apenas alguns anos depois. Diversas críticas são tecidas ao livro no sentido de atribuir alguns conceitos à forma como Albert entendia a filosofia de Kopenawa. Porém, como o livro foi resultado de um convívio de décadas entre eles, acreditamos que tal separação entre as ideias de um e outro só pode ocorrer abstratamente.

que isso seja *soterrado*. Quando consideramos a realidade do Brasil tal apagamento é ainda mais grave, pois é o país com a maior população negra fora do continente africano, compondo mais da metade da população nacional, além de contar com mais de 250 etnias indígenas. Por isso, inspirada por um texto do psicanalista lacaniano M. D. Magno, a filósofa propõe compreendermos nosso território por meio do conceito de *ladinoamefricanidade*:

trata-se de um olhar novo e criativo no enfoque da formação histórico-cultural do Brasil que, por razões de ordem geográfica e, sobretudo, da ordem do inconsciente, não vem a ser o que geralmente se afirma: um país cujas formações do inconsciente são exclusivamente européias, brancas. Ao contrário, é uma América Africana cuja latinidade, por inexistente, teve trocado o *t* pelo *d* para, aí sim, ter o seu nome assumido com todas as letras: *América Ladina* (não é por acaso que a *neurose cultural* brasileira tem no racismo o seu sintoma por excelência). Nesse contexto, todos os brasileiros (e não apenas os "pretos" e os "pardos" do IBGE) são *ladinoamefricanos*. [...] Enquanto denegação de nossa ladinoamefricanidade, o racismo "à brasileira" se volta justamente contra aqueles que são o testemunho vivo da mesma (os negros), ao mesmo tempo que diz não o fazer ("democracia racial" brasileira). (GONZALEZ, 1988, p. 69)

O conceito de *América Ladina* torna evidente a importância dos povos de ancestralidade africana para a construção do continente e o apagamento deles na produção de conhecimento como um todo. Como explica Luiza Bairros (2000, p. 9-10), Gonzalez

negava a latinidade das Américas considerando, por um lado, a preponderância de seus elementos ameríndios e africanos; e, por outro lado, a formação histórica da Espanha e de Portugal, que só pode ser entendida tomando-se

como ponto de partida a longa dominação da Península Ibérica pelos mouros. (BAIRROS, 2000, p. 9-10)

A latinidade, forjada especialmente por Napoleão no início do século XIX por interesses imperialistas, não encontra eco em um continente cuja herança ibérica já é africanizada. Por outro lado, a *ladinidade* expressa um viver cheio de esperteza e artimanhas, uma estratégia das margens quando o confronto direto é desvantajoso. A proposta do conceito de *amefricanidade* de Gonzalez não é meramente uma troca de termos, criar outros conceitos para nossa realidade implica em olhar através de outras perspectivas.

A contribuição de povos africanos, assim como dos povos ameríndios, na cultura do território que é chamado de “Brasil” é marcante em todas as áreas do conhecimento relevantes, no entanto, “tudo isso é encoberto pelo véu ideológico do branqueamento, é recalcado por classificações eurocêntricas do tipo “cultura popular”, “folclore nacional” etc, que minimizam a importância da contribuição negra” (GONZALEZ, 1988, p. 70). Os espaços de produção de conhecimento são marcados majoritariamente pelo eurocentrismo, de maneira que quando tais saberes aparecem nos estudos estão aprisionados sob a lógica colonizadora de “objetos” e pela característica da exotividade. Contudo, para entender o Brasil é preciso pensar para além das instituições. Num cenário em que os espaços de produção de saberes estão marcados profundamente pela colonialidade, é urgente aprender com os saberes que estão para além das academias. Nesse sentido, Lélia Gonzalez chama a atenção para a necessidade de aprender com as histórias de resistência que existem em nosso território.

Já na época escravista, ela se manifestava nas revoltas, na elaboração de estratégias de resistência cultural, no desenvolvimento de formas alternativas de organização social livre, cuja expressão concreta se encontra nos *quilombos*, *cimarrones*, *cumbes*, *palenques*, *marronages* e *marron societies*, espalhadas nas mais diferentes paragens de todo o continente [...]. Reconhecê-la é, em última instância, reconhecer um gigantesco trabalho de dinâmica cultural que não nos leva para o lado do Atlântico, mas que nos traz de lá e nos transforma no que somos hoje: *amefricanos*. (GONZALEZ, 1988, p. 79)

Como aponta a filósofa, nosso território está permeado de exemplos de histórias de resistência. Como exemplos, podemos citar as inúmeras revoltas ameríndias que não são citadas nos currículos brasileiros, a própria concepção de sustentabilidade praticada pelos ameríndios desde sempre através da integralidade humanidade/natureza, a organização dos quilombos e a *Revolta dos Malês* que recebem pouca ou nenhuma importância nas escolas, bem como as filosofias dos terreiros e ameríndias. Em geral, sabemos mais sobre as histórias de resistências de outros países e conhecemos quase nada sobre as histórias e filosofias do nosso território. Podemos dizer que um currículo que *dessoterre* as relações que envolvem a nossa história emaranhada com o território em que vivemos é necessário para a compreensão da complexidade do mundo, para percebermos quem somos e quem podemos nos tornar, trazendo à consciência os aspectos fundamentais de uma sociedade formada profundamente por *amefricanos/as/es*.

O contato entre europeus e ameríndios durante a colonização resultou na imposição de um modo de vida que é insustentável. Quando perguntaram a Ailton Krenak (2019b) sobre a situação dos indígenas no cenário político atual, a resposta foi a seguinte:

como os povos originários do Brasil lidaram com a colonização, que queria acabar com o seu mundo? Quais estratégias esses povos utilizaram para cruzar esse pesadelo e chegar ao século XXI ainda esperneando, reivindicando e desafinando o coro dos contentes? Vi as diferentes manobras que os nossos antepassados fizeram e me alimentei delas, da criatividade e da poesia que inspirou a resistência desses povos. A civilização chamava aquela gente de bárbaros e imprimiu uma guerra sem fim contra eles, com o objetivo de transformá-los em civilizados que poderiam integrar o clube da humanidade. Muitas dessas pessoas não são indivíduos, mas “pessoas coletivas”, células que conseguem transmitir através do tempo suas visões sobre o mundo. [...] “Tem quinhentos anos que os índios estão resistindo, eu estou preocupado é com os brancos, como que vão fazer para escapar dessa”. A gente resistiu expandindo a nossa subjetividade, não aceitando essa ideia de que nós somos todos iguais. Ainda que existam aproximadamente 250 etnias que querem ser diferentes umas das outras no Brasil, que falam mais de 150 línguas e dialetos. (KRENAK, 2019b, p. 28, 31)

Considerando a perspectiva trazida por Krenak, podemos dizer que o mundo já acabou para várias culturas não europeias – povos africanos sequestrados e povos ameríndios durante a colonização – com a invasão colonial:

o primeiro sinal do fim foi dado no dia 12 de outubro de 1492, para sermos exatos. (Como postou alguém no Twitter semanas atrás, “o primeiro índio que encontrou Colombo fez uma péssima descoberta”...) A população indígena do continente, maior que a da Europa naquela mesma época, pode ter perdido – pela ação combinada de vírus (a varíola foi espantosamente letal), de ferro, de pólvora e de papel (os tratados, as bulas papais, as *encomiendas*, e, naturalmente, a Bíblia) - até 95% de seu efetivo ao longo do primeiro século e meio da Conquista, o que corresponderia, segundo alguns demógrafos, a 1/5 da população do planeta. Poderíamos os assim chamar de Primeira Grande Extinção Moderna esse evento americano, quando o Novo Mundo foi atingido pelo Velho como se por um planeta gigantesco, que propomos chamar Mercadoria. (DANOWSKI & VIVEIROS DE CASTRO, 2014, p. 138)

O mundo em que os ameríndios viviam em 1492 acabou com a invasão europeia e o assassinato massivo de cerca de 95% das suas populações levando ao genocídio de várias etnias. O genocídio se deu em várias frentes, através de vírus para os quais tais povos não tinham anticorpos, tecnologias como a pólvora que permitiam assassinatos covardes, por meio do papel representado pelas Bíblias do *necrocristianismo* e de tratados que determinaram quem detinham os direitos. Costumes foram violentamente alterados, muitos foram assassinados/as/es e escravizados/as/es e a tortura se tornou cotidiana. Talvez nem um meteoro poderia matar tanto. Por outro lado, o fim do mundo ameríndio foi o começo de outro mundo.

O genocídio dos povos ameríndios – o fim do mundo para eles – foi o começo do mundo moderno na Europa: sem a espoliação da América, a Europa jamais teria deixado de ser um fundo de quintal da Eurásia, continente que abrigava, durante a "Idade Média", civilizações imensamente mais ricas que as europeias (Bizâncio, China, Índia, o mundo árabe). Sem o saque das Américas, não haveria capitalismo, nem, mais tarde, revolução industrial, talvez nem mesmo, portanto, o Antropoceno. (DANOWSKI & VIVEIROS DE CASTRO, 2014, p. 141)

A Europa, que não era o centro do mundo, pôde criar a si mesma através do genocídio ameríndio. O fim do mundo para eles foi o começo do mundo moderno para os europeus que invadiram e saquearam as “Américas”. As narrativas oficiais tendem a mostrar a história do Brasil de forma tão distorcida que, às vezes, é difícil imaginar o mundo para além do que os europeus descreveram. O fim do mundo ameríndio é digno dos filmes mais horrendos de ficção científica: “um mundo invadido, arrasado e dizimado por bárbaros estrangeiros” (DANOWSKI & VIVEIROS DE

CASTRO, 2014, p. 142). Como apontam Danowski e Viveiros de Castro (2014), o que os europeus fizeram nas “Américas” se assemelha muito ao que mostram os filmes de invasão alienígena, nos quais os invasores se apoderam dos territórios utilizando a seu bel prazer os povos da Terra, escravizando ou consumindo-os de diferentes formas. Os *alienígenas* – como antônimo de *indígena*, aquele que pertence à terra – europeus fizeram o mesmo com os povos indígenas. Nesse sentido:

é como se o fim do mundo fosse um *acontecimento fractal*, que se reproduz indefinidamente em diferentes escalas, das guerras etnocidas em diversas partes da África ao assassinato sistemático de líderes indígenas ou militantes ambientalistas na Amazônia, da compra de territórios gigantescos de países pobres por potências hiperindustriais à grilagem e desmatamento de terras indígenas por interesses minerários e agronegociais, à expulsão de famílias camponesas para a ampliação de um campo de soja transgênica... (DANOWSKI & VIVEIROS DE CASTRO, 2014, p. 139)

Em outras palavras, podemos dizer que o fim do mundo se dá em várias perspectivas e, nesse exato momento em que escrevemos, esse fim está se efetivando para muitos povos ou sendo arquitetado para outros. Entender o fim do mundo, a partir da perspectiva eurocêntrica, faz com que pensemos que o que está em jogo é nossa vida confortável, e, assim, não conseguimos perceber as várias guerras que são travadas há séculos ininterruptamente. As guerras mundiais apenas ganham tal status por envolver países dominantes no sistema-mundo, *soterrando* as constantes guerras a que estes submetem outros povos continuamente. Tais guerras contínuas podem ser entendidas como uma guerra entre mundos – aqui podemos citar também as guerras que acontecem nas periferias urbanas –,

de maneira que o discurso de paz é só uma forma de ocultar o funcionamento violento do sistema dominante.

Nesse sentido, as crises atuais dizem respeito ao fim do mundo moderno. Isto porque as filosofias ameríndias apontam que esse fim pode ser um começo para que outras formas de viver sejam possíveis. Desapegar da ideia de um mundo moderno, não implica em desesperança porque a resiliência indígena nos inspira a pensar que outros mundos estão por vir. Os ameríndios são os principais povos a apontar a possibilidade de viver outros mundos, mostram que é possível viver em simbiose com o ambiente, com uma compreensão diferente de trabalho, de economia, de poder, de saber, etc:

capazes de originarem poderosas e inesperadas linhas de fuga de impacto mundial, uma coisa é certa: os coletivos ameríndios, com suas populações comparativamente modestas, suas tecnologias relativamente simples mas abertas a agenciamentos sincréticos de alta intensidade, são uma "figuração do futuro" (Kroijer 2010), não uma sobrevivência do passado. Mestres da bricolagem tecnoprimitivista e da metamorfose político-metafísica, eles são uma das chances possíveis, em verdade, da subsistência do futuro. Falar no fim do mundo é falar na necessidade de imaginar, antes que um *novo mundo* em lugar deste nosso mundo presente, um *novo povo*; o povo que falta: Um povo que creia no mundo que ele deverá criar com o que de mundo nós deixamos a ele. (DANOWSKI & VIVEIROS DE CASTRO, 2014, p. 159)

Em geral, as opressões do modo de vida moderno tentam nos fazer acreditar a todo custo que isto é impossível, inclusive caracterizando como utopia todas as iniciativas de pensar outra forma de viver para além do capitalismo. Povos entendidos como “primitivos” ou “atrasados” representam um futuro possível, haja vista que a sua resiliência permitiu

sobreviver a outros fins de mundo. Os ameríndios têm muito a nos ensinar, e, nesse sentido, o *devoir indigène* ganha um sentido completamente diferente:

hoje sentimos repugnância ao pensar na desaceleração, no regresso, no recuo, na limitação, na frenagem, no decrescimento, na descida - na *suficiência*. Qualquer coisa que lembre algum desses movimentos em busca de uma suficiência intensiva de mundo (antes que uma ultrapassagem épica de "limites" em busca de um hiper-mundo) é prontamente acusada de localismo ingênuo, primitivismo, irracionalismo [...] Assim se dá, pois, que só é possível (e desejável) a um indivíduo ou comunidade *deixar de ser índio*; é impossível (e repulsivo) *voltar a ser índio* (Viveiros de Castro 2006): como alguém pode *desejar o atraso como futuro*? Bem, talvez o escândalo tenha sua razão de ser: talvez seja impossível voltar historicamente a ser índio; mas é perfeitamente possível, mais que isso, está efetivamente se passando, um *devoir-índio*, local como global, particular como geral, um *incessante redevoir-índio* que vai tomando de assalto setores importantes da "população" brasileira de um modo completamente inesperado. (DANOWSKI & VIVEIROS DE CASTRO, 2014, p. 157-158)

A monocultura moderna nos ensinou que ser "índio" é um processo de atraso, porém, embora esse ideal de desenvolvimento se paute em um suposto progresso humano, leva-o justamente para sua extinção. Os ameríndios que são mestres da "bricolagem tecnoprimitivista" e da "metamorfose político-metafísica" apontam para um humano que pode ser o futuro, que sabe aproveitar as frestas, que busca entender todos os seres que o permeiam, que não anseiam mudar o mundo a seu bel prazer, mas utilizam sua resiliência para viver com o melhor dele e de si. Concordamos com Danowski e Viveiros de Castro (2014, p. 119) – em referência à Isabelle Stengers – que "a única coisa que é preciso acelerar, em vista da proximidade crescente da "barbárie por vir", é precisamente o

processo de desaceleração das ciências e da civilização que, em mais de um sentido, vive às custas delas”: “[...] é o tempo das “sociedades frias” de Levi-Strauss, “sociedades contra o aceleracionismo” ou *sociedades lentas* (como se fala em “*slow food*” ou em “*slow Science*” – Stengers)” (DANOWSKI & VIVEIROS DE CASTRO, 2014, p. 91).

A necessidade constante de resistir dos povos originários tem muito a ensinar à humanidade hegemônica. Enquanto as diferenças são entendidas como daninhas na monocultura moderna, pensar a preservação da humanidade no planeta envolve justamente a *pluricultura*, de modo que aquilo que é vulnerabilidade no contexto ocidental, pode apontar caminhos a serem seguidos. Nesse sentido, explica Ailton Krenak (2020a, n.p.):

assim, quando atinamos com essa ideia de vulnerabilidade, ficamos diante de uma equação muito curiosa: porque ao mesmo tempo que nós, os indígenas, somos a parte da humanidade pronta a desaparecer, nós também somos a parte da humanidade que criou anticorpos para entender como habitar outros mundos. Quem sabe, quem sempre esteve com o dedo no gatilho para fazer gente desaparecer não acabe desaparecendo antes da gente? [...] É como se nós fossemos chapados por eventos negativos recorrentes. Isso te torna muito desconfiado em relação ao futuro. Mas como também temos uma matriz cultural fundada numa outra perspectiva, na qual o futuro não é amanhã, cresce também a resistência — e eu tenho a impressão, que a palavra resiliência talvez seja a melhor palavra para nossa experiência.

A resiliência não é a mera resistência a um evento em si, mas sim a capacidade interna de se reconfigurar diante do momento. É mais ou menos o que o camaleão faz, quando muda de lugar e luz para se reconfigurar e aumentar a sua potência. (KRENAK, 2020a, n.p.)

A perspectiva indígena se apresenta como anticorpos para vislumbrar mundos possíveis. Acostumados a viver apesar do Estado, comunidades indígenas criaram suas próprias formas de sobreviver. Resiliência, tal como proposta por Krenak, amplia nosso entendimento sobre a resistência, pois não consiste em apenas contrapor diante do que se apresenta, mas diz respeito a se reconfigurar e adaptar a uma situação nova. Como um bambu ao vento que se movimenta, mas mantém sua estrutura firme, a resiliência é movimento sem abandonar as raízes¹³. A resiliência, nesse caso, é resultado de um contexto de opressões. Diferentemente de povos privilegiados, a constante adaptação ameríndia foi e continua sendo uma necessidade, não apenas uma escolha.

A resiliência ameríndia é a chave para o futuro desse território e dos povos que merecem habitá-lo. É importante acrescentar que não se trata de uma nostalgia purista das tradições ameríndias, até mesmo porque tais povos não fazem parte do passado como acreditam os defensores da modernidade, mas estão em constante transformação, e é especialmente com a sua capacidade de se transformar que temos muito a aprender. As filosofias ameríndias oferecem possibilidade para a sobrevivência humana nesse planeta e, principalmente, em um contexto como o Brasil, de modo que o futuro desse contexto – e provavelmente de outros também – pode ser pensado de forma consistente a partir da perspectiva desses povos e seus saberes.

Assim como os povos das margens, as plantas marginais também nos ensinam sobre resiliência. Para discutir esse ponto trazemos o exemplo

¹³ Vale ressaltar que o sentido de resiliência trazido por Ailton Krenak não se confunde com o uso neoliberal deste conceito, que o vincula a uma ideia de adaptação contínua aos interesses do mercado. No viés neoliberal, as raízes de cada pessoa não são importantes e devem se submeter à lógica capitalista.

das *Plantas Alimentícias Não Convencionais* (PANCs)¹⁴. As PANCs são plantas em sua maioria que nascem e se desenvolvem espontaneamente sem maiores cuidados porque estão adaptadas ao contexto de cada região, acostumadas às condições de solo, temperatura e umidade do local. As PANCs são consideradas como alimento do futuro por não precisarem de muitos cuidados e, portanto, não necessitarem do uso de insumos químicos para a sua produção, além de terem uma função de equilíbrio ecológico dentro do sistema em que estão inseridas. As PANCs que se desenvolvem em condições extremas – várias dessas plantas são indicadoras de excesso de alguns poluentes – se tornam tóxicas, ainda que menos que os agrotóxicos que consumimos diariamente. Muitas destas plantas até mesmo tinham espaço – e continuam tendo em muitos contextos – nos saberes locais, sendo parte da sua alimentação cotidiana, mas foram substituídas por espécies comerciais produzidas em larga escala. Hoje pouco se conhece sobre elas, sendo tratadas como ervas-daninhas e descartadas nas hortas e bordas pelo mundo, haja vista que grande parte das pessoas perdeu o acesso ao conhecimento sobre seus valores nutricionais e medicinais.

O conhecimento de ervas como as PANCs aumenta a autonomia dos sujeitos ao ampliar seu acesso a alimentos, nutrientes, medicações naturais, e, conseqüentemente, ampliam também o autoconhecimento e o conhecimento dos saberes locais e suas respectivas culturas. A força de resiliência dessas plantas é surpreendente, o que garante sua força é justamente a diversidade de formas de resistir através da interação com seu entorno. Assim como as PANCs, pessoas, povos e estudantes vistos como *erva-daninha* – ou “estudante-problema” como apresentamos no primeiro

¹⁴ O conceito de “PANCs” foi elaborado recentemente como uma forma de resgate das plantas nativas e de uso tradicional na cultura. No entanto, vale lembrar que a relação com tais plantas não é recente.

capítulo – podem ser pessoas com potencial para nutrir e cultivar formas plurais de viver em nossa sociedade que rompem com a subserviência monocultural capitalista, fertilizando o solo em que vivemos.

Além disso, assim como as PANCs que emergem em condições extremas e apontam para a toxicidade do solo, os saberes entendidos como *daninhos* também apontam para o caráter tóxico das relações monoculturais. Do mesmo modo, estudantes que são vistos como “estudantes-problema” devem nos levar a perguntar: será que as aulas também não são tóxicas? Ao invés de culpabilizar e punir estudantes devemos refletir sobre que maneira o ambiente fomenta problemas de convivência. Estudantes entendidos como *erva-daninha* na escola também podem ser vistos como um importante indicador das relações em sala de aula, colaborando na compreensão ética das relações. Romper com a passividade não deveria ser visto como *daninho* em um mundo no qual a normalidade é estruturada em injustiças.

Em um mundo monocultural e que está em colapso, perspectivas não hegemônicas apontam para a pluralidade das relações como forma de resistir à crise ambiental, pois a padronização imposta em nome do consumo é justamente o que leva à degradação da natureza. Os povos indígenas sobrevivem há 500 anos buscando formas de resistir ao fim do mundo. Nesse sentido, Krenak (2019b, p. 32-33) propõe como solução:

cantar, dançar e viver a experiência mágica de suspender o céu é comum em muitas tradições. Suspender o céu é ampliar o nosso horizonte; não o horizonte prospectivo, mas um existencial. É enriquecer as nossas subjetividades, que é a matéria que este tempo que nós vivemos quer consumir. Se existe uma ânsia por consumir a natureza, também existe uma por consumir subjetividades – as nossas subjetividades. Então vamos vivê-las com a liberdade que formos capazes de inventar, não botar ela no mercado. Já que a natureza está sendo

assaltada de uma maneira tão indefensável, vamos, pelo menos, ser capazes de manter nossas subjetividades, nossas visões, nossas poéticas sobre a existência. (KRENAK, 2019b, p. 32-33)

A pluralidade tanto da natureza quanto de subjetividades é necessária para que a humanidade continue tendo espaço no planeta. O consumo da natureza é inseparável do consumo das subjetividades, pois só assim é possível convencer a todos/as/es a adotarem o mesmo “cardápio, figurino e língua” (KRENAK, 2019b, p. 23). Para que as pessoas se tornem autônomas e deixem de ser consumidoras passivas é preciso permitir que as subjetividades se enriqueçam.

O rompimento com o silêncio é fundamental para que outras “poéticas sobre a existência” (KRENAK, 2019b, p. 33) possam emergir. Além disso, é preciso que os currículos também rompam com o silêncio a que são submetidos os saberes não hegemônicos. *Pluriversar* os temas discutidos nas instituições de ensino é importante para que os diferentes grupos sociais se vejam como parte dos ambientes educativos e como capazes de construir saberes relevantes para a sociedade. Restringir o saber à perspectiva *antropo-euro-falo-ego-capital-logocêntrica* é um desperdício de saberes, além de fomentar perspectivas que promovem a alucinação narcisista que produz o mundo em colapso em que vivemos. Como destacamos com Santos (2015, p. 40-41) no capítulo anterior, comparando as religiões monoteístas e as religiões politeístas, para os povos *afro-pindorâmicos* as ervas não são daninhas e a terra não é amaldiçoada, são Deusas e Deuses. Se o início do mundo moderno foi o fim para muitos outros mundos, talvez “o fim do mundo moderno há de ser a origem de um outro-mundo, verdadeiramente novo” (VALENTIM, 2014, p. 23).

No entanto, como aponta Alyne Costa (2019, p. 38-39):

essa simetria de tratamento não implica “acreditar” no que estes outros povos, por meio de suas próprias filosofias, dizem sobre o mundo, atitude que caracterizaria um relativismo condescendente segundo o qual “tudo valeria”. Tampouco se trataria de inverter o sentido da “seta epistemológica” e considerá-los detentores de um saber exclusivo ou superior (porque sagrado ou oculto a nós de alguma forma): essa inversão expressaria uma visão grosseiramente exotizante, a qual é, no mínimo, inócua e, nos piores (e não raros) cenários, resvala no racismo, pois reduz esses povos a meras caricaturas de si mesmos. Com efeito, o que importa nesta outra prática antropológica é interpretar, segundo os termos do outro (isto é, conforme as condições próprias de produção desta prática), “a lógica que o outro pensamento põe em funcionamento” (Calheiros, 2017), de modo a torná-la capaz de modificar nosso próprio pensamento. Como afirma o antropólogo Eduardo Viveiros de Castro, contra o exotismo barato da tolerância cultural, o “exotismo estratégico” da “alteridade cultural radical”, como forma de transfundir “as possibilidades realizadas pelos mundos indígenas para dentro da circulação cosmopolítica global, que se acha em evidente estado de intoxicação aguda” (COSTA, 2012a, p. 152).

Aprender com as perspectivas *soterradas* pela narrativa oficial não implica em relativismo e nem em uma substituição ingênua de saberes. Entendemos que considerar tais saberes consiste em um processo de diálogo constante, através do qual nos coloquemos em movimento em todos os sentidos do termo. Até mesmo porque tais perspectivas não se resumem às visões que temos delas e nossos interesses. Contudo, não se trata de uma romantização das posições e filosofias das margens, mas de reconhecê-las como válidas e portadoras de contribuições que nunca pretenderam se tornar centro de nada. Por isso, não se trata de substituição de perspectivas, mas de *atravessamento* (RUFINO, 2019), da construção de novos saberes e formas de ser.

Como Catherine Walsh (2009) defendemos uma concepção de interculturalidade *crítica*, que se diferencia das apropriações neoliberais da interculturalidade. No sentido apontado por Walsh, não se trata apenas da inclusão dos ausentes, mas de pensar coletivamente outros mundos possíveis a partir das emergências de outros/as/es sujeitos/as/es e saberes, em suas palavras, “é um projeto que aponta à reexistência e à própria vida, para um imaginário “outro” e uma agência “outra” de com-vivência – de viver “com” – e de sociedade” (WALSH, 2009, p. 22). Nesse viés, a interculturalidade inclui “a revitalização, revalorização e aplicação dos saberes ancestrais, não como algo ligado a uma localidade e temporalidade do passado, mas como conhecimentos que têm contemporaneidade para criticamente ler o mundo, e para compreender, (re)aprender e atuar no presente” (WALSH, 2009, p. 25). A partir disso, entendemos a interculturalidade na educação como um caminho para pensar outras formas de viver, ser, estar no mundo, mas também para pensar outras formas de ensinar e aprender que, como afirma Walsh (2009, p. 25), “cruzam fronteiras”.

Entendemos que lidar com o mundo atual diz respeito a uma transformação sobre o que determinamos por conhecimento, *dessoterrando* outros saberes. Contudo, os saberes *ervas* dentro e fora das instituições acadêmicas não devem ser entendidos enquanto “marginais”, haja vista que isto reafirma o caráter central e universal do cânone monocultural. Para além da resistência e resiliência que podemos aprender com as *ervas*, estão suas próprias características medicinais e alimentícias, ou, no caso dos saberes-*ervas*, sua potencialidade e resiliência de viver para além da monocultura, nos ensinando a possibilidade de outros mundos por vir, e também, descobrindo outras humanidades, como refletiremos na próxima seção.

3.2 Rizomas do ser

A tarefa de refletir sobre o que corresponde ao que chamamos de humanidade nasce de uma necessidade urgente, especialmente no campo da filosofia, como apontam Danowski e Viveiros de Castro (2014, p. 33):

este é um ponto muito pouco notado pelos discursos instalados na perspectiva do ocidente moderno – sejam eles de inspiração “naturalista”, “humanista” ou “pós-humanista” – a questão de saber *quem é o “nós”*, o que se entende por “humano” ou “pessoa” em *outros* coletivos consensualmente considerados (por “nós”) como humanos, raramente é colocada, e de qualquer modo jamais ultrapassa o limite da espécie enquanto categoria taxonômica extensiva. A abordagem desta questão é uma tarefa estratégica, para a qual a teoria etnográfica está muito mais bem preparada, diríamos, que a metafísica ou a antropologia filosófica, as quais quase sempre parecem saber perfeitamente que gênero de entidade é o *anthropos*, e, acima de tudo, *quem* está falando, quando se diz “nós”. (DANOWSKI & VIVEIROS DE CASTRO, 2014, p. 33)

Concordamos com Danowski e Viveiros de Castro que essa não costuma ser uma preocupação de filósofos em geral, de forma que uma determinada concepção de humano racional é o principal pressuposto da filosofia ocidental hegemônica. Esse é o equívoco cometido por alguns filósofos nas citações do capítulo anterior, afirmam muito sobre aqueles que julgam ser *os/as/es outros/as/es*, mas não investigam quem seriam as pessoas que cabem no *nós*. Quando essa investigação sobre o *nós* é realizada, pode-se chegar à conclusão de que essa separação é possível apenas no nível da abstração e que a materialidade que ela toma é consequência desse movimento metafísico de ignorar o contexto do pensamento. Diante do

exposto, nesta seção, iremos investigar o que significa o homem moderno e se existem outras humanidades nas bordas do planeta.

A ontologia hegemônica parte de uma compreensão da humanidade como superior e separada da natureza. Nas palavras de Ailton Krenak (2019c, n.p.), o “clube da humanidade” anda “pelo mundo como se fosse a única inteligência viva da Terra”, como se não pudesse existir mais nenhum lugar da Terra que não possa invadir. Uma grave consequência desta ontologia que dá aval para a relação predatória com o planeta é o antropocentrismo, que pode ser entendido como o próprio *humanismo moderno*, uma excepcionalidade ontológica, como discutimos com Danowski e Viveiros de Castro no capítulo anterior.

Krenak vê isto como “uma racionalização absurda do pensamento” em que o homem moderno se vê “descolado da Terra”. Esses “agentes colonizadores do planeta” produzem uma “humanidade-zumbi” que, embora se julgue o único ser racional da Terra, não reflete sobre o que faz e não consegue pensar a Terra de maneira ampla picotando-a em pedacinhos através do extrativismo material, mas também através da cultura, na qual percebemos o mundo sempre de forma fragmentada. Essa *humanidade-zumbi* é “uma humanidade petrificada que nem sabe o que está fazendo, mas continua fazendo” (KRENAK, 2019c, n.p.).

Acreditamos que, para desconstruir a monocultura da humanidade, um jeito de começar é observar as “costuras” (TSING, 2015) que envolvem os humanos na relação com seu entorno. Podemos olhar para essas relações interespecíficas e procurar entender o que elas nos dizem sobre a condição humana (TSING, 2015, p. 195). Por exemplo, os líquens “captam a radioatividade dos acidentes nucleares, eles a ofertam como alimento para as renas, que, por sua vez, alimentarão os humanos

caçadores. Nós podemos ignorá-los, ou podemos considerar o que eles estão a nos dizer sobre a condição humana” (TSING, 2015, 195).

Uma concepção restrita de humanidade como superior e separada da natureza mantém os interesses das grandes corporações, pois “fomos nos alienando desse organismo que somos parte, a Terra, e passamos a pensar que ele é uma coisa e nós, outra: a Terra e a humanidade. Eu não percebo onde tem alguma coisa que não seja natureza. Tudo é natureza. O cosmos é natureza” (KRENAK, 2019b, p. 16-17). Tal dicotomia fomenta a ilusão de controle, de racionalidade “pura”, o que é “um abuso do que chamam de razão” (KRENAK, 2019b, p. 19).

Enquanto a humanidade está se distanciando do seu lugar, um monte de corporações espertalhonas vai tomando conta da Terra. Nós, a humanidade, vamos viver em ambientes artificiais produzidos pelas mesmas corporações que devoram florestas, montanhas e rios. Eles inventam kits superinteressantes para nos manter nesse local, alienados de tudo, e se possível tomando muito remédio. Porque, afinal, é preciso fazer alguma coisa com o que sobra do lixo que produzem, e eles vão fazer remédio e um monte de parafernália para nos entreter. (KRENAK, 2019b, p. 19-20)

O monstro corporativo “tem nome, endereço e até conta bancária. E que conta! São os donos da grana do planeta, e ganham mais a cada minuto, espalhando shoppings pelo mundo. Espalham quase que o mesmo modelo de progresso que somos incentivados a entender como bem-estar no mundo todo” (KRENAK, 2019b, p. 20-21). As grandes corporações não têm interesse que os seres humanos sejam próximos da terra, como ressalta Krenak sobre a atuação delas: “Vamos separar esse negócio aí, gente e terra, essa bagunça. E, principalmente, gente não está treinada para dominar esse recurso natural que é a terra” (KRENAK, 2019b, p. 22).

Assim, é preciso refletir profundamente porque é interessante para as grandes corporações que os humanos sejam descolados da terra.

A ideia de nós, os humanos, nos descolarmos da terra, vivendo numa abstração civilizatória, é absurda. Ela suprime a diversidade, nega a pluralidade das formas de vida, de existência e de hábitos. Oferece o mesmo cardápio, o mesmo figurino e, se possível, a mesma língua para todo mundo. (KRENAK, 2019b, p. 22-23)

Ao oferecer o mesmo “cardápio, figurino e língua” para todos/as/es, controla mais profundamente as pessoas. Por isso, Krenak (2019b, p. 69-70) propõe outra compreensão de nossa relação com a natureza:

devíamos admitir a natureza como uma imensa multidão de formas, incluindo cada pedaço de nós, que somos parte de tudo: 70% de água e um monte de outros materiais que nos compõem. E nós criamos essa abstração de unidade, o homem como medida das coisas, e saímos por aí atropelando tudo, num convencimento geral até que todos aceitem que existe uma humanidade com a qual se identificam, agindo no mundo à nossa disposição, pegando o que a gente quiser. Esse contato com outra possibilidade implica escutar, sentir, cheirar, inspirar, expirar aquelas camadas do que ficou fora da gente como “natureza”, mas que por alguma razão ainda se confunde com ela. Tem alguma coisa dessas camadas que é quase-humana: uma camada identificada por nós que está sumindo, que está sendo exterminada da interface de humanos muito-humanos. Os quase-humanos são milhares de pessoas que insistem em ficar fora dessa dança civilizada, da técnica, do controle do planeta. E por dançar uma coreografia estranha são tirados de cena, por epidemias, pobreza, fome, violência dirigida. (KRENAK, 2019b, p. 69-70)

Em outras palavras, o que somos, em diferentes proporções, é o que tudo que nos cerca também é. Elizabeth Povinelli vai além em suas reflexões sobre o que chama de “imaginário do carbono” e aponta que aquilo que é chamado de “ontologia” corresponde na verdade a uma “bio-ontologia”, já que estabelece uma diferença radical entre vida e não vida como necessária para uma predação do mundo, o que faz com que a autora proponha uma concepção de “geo-ontologia” como uma ontologia não ocidental. A filósofa Juliana Fausto (2020, n.p.) acrescenta:

“que diferença, da perspectiva do ciclo planetário do carbono, faz a diferença entre Vida e Não-Vida?”. O planeta começou não apenas sem a humanidade, mas também sem vida – e não sabemos como haverá de terminar – mas talvez haja uma porosidade muito maior entre Vida e Não-Vida do que estamos acostumadas a pensar. (FAUSTO, 2020, n.p.)

O conceito restrito de humanidade é uma invenção dos “muito-humanos” e contribui para os interesses dos monstros corporativos. Essa abstração da racionalidade “pura” estabelece alguns “como medida de todas as coisas”. Por outro lado, outros – os “quase-humanos” – são

os únicos núcleos que ainda consideram que precisam ficar agarrados nessa terra são aqueles que ficaram meio esquecidos pelas bordas do planeta, nas margens dos rios, nas beiras dos oceanos, na África, na Ásia ou na América Latina. São caçaras, índios, quilombolas, aborígenes – a sub-humanidade. (KRENAK, 2019b, p. 22)

Os “quase-humanos” que se recusam a repetir a coreografia da dança civilizatória são aqueles que também recusam o antropocentrismo.

Portanto, podemos dizer que adotar uma categoria universal para toda a humanidade é um equívoco porque não há homogeneidade entre os modos de ser humano no planeta.

Há alguns anos, a comunidade científica vem discutindo a mudança para uma nova época geológica: o *Antropoceno*. O *Antropoceno* é consequência do projeto moderno que combina “ecologias de *plantations*, tecnologias industriais, projetos de governança estatais e imperiais e modos capitalistas de acumulação. Juntos, eles movimentaram mais terra do que as geleiras e mudaram o clima da Terra” (TSING, 2019, p. 228). O que caracteriza essa nova época geológica é a predominância do ser humano diante da força vital da natureza gerando impactos irreversíveis como o aquecimento global, se estabelecendo, assim, como força geologicamente dominante, com o agravamento de ter consciência desse papel geológico – o que não podemos afirmar com certeza sobre outras épocas geológicas. Não há consenso sobre o que determina o início do *Antropoceno*, como explica Tsing (2019, p. 249):

alguns arqueólogos sugeriram que o Antropoceno deve ter iniciado junto com primeira domesticação de plantas e animais, data que tornaria os termos Antropoceno e Holoceno limítrofes (Smith e Zeder, 2013). Alguns geógrafos argumentam que, por volta de 1610, houve uma queda global de gás carbônico, que pode ser explicada pelo genocídio de nativos americanos em decorrência das doenças trazidas pelos europeus (Lewis e Maslin, 2015). Esse genocídio encorajou o crescimento de florestas no Novo Mundo, diminuindo a disponibilidade global de gás carbônico, o que talvez também explique a última metade da Pequena Era Glacial na Europa. Inicialmente, os cientistas do clima promoveram 1784 como a data inicial para o Antropoceno por causa da invenção da máquina a vapor, um marco para a Revolução Industrial (Crutzen e Stoermer, 2000). Agora, muitos voltaram sua atenção para 1945, ano de lançamento da primeira bomba atômica, com sua clara marca radioativa em sedimentos ao redor do mundo, e a “grande aceleração” de população

humana e da perturbação industrial (STEFFEN *et al.*, 2015). (TSING, 2019, p. 249)

Tsing (2019, p. 23) define o *Antropoceno* como a “era da perturbação humana”, uma época em que as taxas de extinção aumentaram. Ailton Krenak (2019, p. 58) explica que “O nosso apego a uma ideia fixa de paisagem da Terra e de humanidade é a marca mais profunda do Antropoceno”, pois “Se já houve outras configurações da Terra, inclusive sem a gente aqui, por que é que nos apegamos tanto a esse retrato com a gente aqui?”. Ele acrescenta (2019a, n.p.) que “estamos diante de um desafio. Ou honramos a vida aqui no planeta ou renunciamos à vida”. Tal reflexão também aponta para a insuficiência de nosso título, haja vista que entender o fim do mundo como o fim da humanidade ou um “fim para nós” é uma distorção. Por outro lado, infelizmente pode ser que alguns humanos talvez consigam destruir o planeta como um todo com suas bombas nucleares, logo, um fim completo do planeta não pode ser totalmente descartado.

Pesquisadores como Jason Moore têm chamado a atenção para o fato de que a origem da crise que vivemos não está na existência da humanidade por si só, mas é resultado de mudanças nas relações de produção com o capitalismo. Por isso, ele prefere adotar o nome de *Capitaloceno* ao invés de *Antropoceno*. Concordamos com Moore que nem todos os humanos se encaixam nessa perspectiva predatória. Assim como fez Moore, diversas outras propostas surgiram para evidenciar outros aspectos da época em que vivemos, como por exemplo, *Plantationceno*, *Monoculturoceno*, *Homogenoceno*, entre outros.

Como ressaltam Danowski e Viveiros de Castro (2014, p. 135), “apenas noventa grandes companhias são responsáveis por dois terços das

emissões de gases de efeito-estufa na atmosfera terrestre”. São estas corporações que agem como representantes dos muito-humanos. Um grupo restrito de humanos submete todos/as/es os/as/es outros/as/es. O excepcionalismo humano tem cor, classe e gênero bem definidos. O francês Bruno Latour entende o conflito entre mundos como uma *guerra de Gaia*, diferenciando os *humanos* dos *terranos*. Os primeiros podem ser associados em geral aos modernos e mais especificamente “a todos aqueles agentes, de corporações a países a indivíduos, que se acham comprometidos de um modo ou de outro (as diferenças nesses “modos” é, escusado repetir, absolutamente essencial) com o avanço implacável da frente de modernização” (DANOWSKI & VIVEIROS DE CASTRO, 2014, p. 135). Os *terranos* são aqueles que entendem que não é possível se sobrepor à Terra, são chamados desse modo por não se descolarem da natureza e não a virem como recurso, de maneira que não são a força motriz do *Capitaloceno*, estão nas bordas do planeta. Por serem aliados da Terra, “Não é contra a “civilização”, o “progresso”, a “história”, o “destino” ou a “humanidade” que os Terranos estão lutando concretamente, mas contra estas entidades supracitadas. São elas que agem em nome dos “Humanos”” (DANOWSKI & VIVEIROS DE CASTRO, 2014, p. 135-136).

Alyne Costa diferencia os *humanos* dos *terranos* a partir de suas divergentes concepções de poder. Os *humanos*, que Kopenawa (2015) define como o “povo da mercadoria”, são aqueles que “acreditam encarnar as potências – isto é, que se identificam com o Estado e com o capitalismo” (2019, p. 16), enquanto os *terranos* são “os que se recusam a deixar tamanha responsabilidade nas mãos daqueles que se consideram responsáveis por nós” (2019, p. 16). Por isso, os *terranos*

sabem que, para estarmos à altura do acontecimento sinalizado pelo Antropoceno, é preciso criar outros meios de pensar e agir, e que é justamente essa criação que é interdita pelo apelo ao consenso que “nossos responsáveis” nos dirigem. Desse lado estão também aqueles que, tendo aprendido a existir nas margens, nos interstícios, nas ruínas dos mundos governados pelas potências, tornaram-se ases da sobrevivência: inventaram para si outras formas de vida, aprenderam a restaurar ambientes degradados, recuperaram conhecimentos abandonados, experimentaram agenciamentos outros que os considerados viáveis economicamente, outros que os razoáveis, outros que apenas humanos (ou Humanos). Eles são, em suma, os inúmeros indivíduos e povos espalhados por toda parte que escolheram se aliar à Terra, esta sim a verdadeira potência da vida. Aqueles que, seguindo Latour, chamamos de *Terranos* são os que conseguem ir além da oposição e verdadeiramente resistir, criando para si outras modalidades de existência ao seguir as linhas de fuga traçadas por sua aliança com a Terra e seus seres. (COSTA, 2019, p. 16)

Aliados da Terra, os *terranos* não entendem a si mesmos como uma potência superior, mas sim a própria Terra e o que ela oferece, recuperando vida e os saberes que a alicerçam de diferentes modos.

O próprio termo *Antropoceno* reproduz a alucinação narcisista ao entender o humano como protagonista da história trágica do planeta. Como aponta Donna Haraway (2016), este termo ao tentar denunciar a ação humana devastadora, incorre em antropocentrismo porque supõe um poder impossível ao humano, nenhuma espécie é capaz de fazer um mundo sozinha. Como aponta Gregory Bateson (1968, p. 44) evocando a abordagem sistêmica, “o homem é apenas uma parte de sistemas maiores e de que a parte jamais poderá controlar o todo”. Ancorando-se no *anthropos*, o termo *Antropoceno* é equivocado porque humanos não fazem história alguma sozinhos, aproveitam-se de outras histórias. Mesmos as relações destrutivas dependem das condições oferecidas por outros seres, e o que o humano “excepcional” faz é se aproveitar destas coordenando-as

de acordo com seus interesses. Por isso, Haraway (2016) se refere a esta época como *Antropoceno e Capitaloceno imperiais*. No sentido aqui apresentado, a ideia de *Antropoceno* pode ser entendida, como explica Marco Antonio Valentim (2014, p. 07), como uma

falácia simultaneamente especista e racista contida na ideia de que homem enquanto espécie natural ou essência metafísica, tomado à parte de toda divergência de mundo entre os povos diferentemente humanos e não-humanos (cf. Lévi-Strauss, 2013, p. 53), é o sujeito, absolutamente neutro e impessoal, responsável pela catástrofe. (VALENTIM, 2014, p. 07)

A perspectiva monocultural da humanidade comete ao menos dois equívocos primordiais. O primeiro deles é se entender como separada e especial diante do que nos cerca, sendo que nada que existe em nós é diferente do que existe “fora”. Como refletem Danowski e Viveiros de Castro (2014, p. 147),

humanidade e mundo estão, literalmente, do mesmo lado; a distinção entre os dois “termos” é arbitrária e impalpável: se se começa o percurso a partir da humanidade (do pensamento, da cultura, da linguagem, do “dentro”) chega-se necessariamente ao mundo (ao ser, a matéria, a natureza, ao “grande fora”) *sem cruzar nenhuma fronteira*, e reciprocamente. (DANOWSKI & VIVEIROS DE CASTRO, 2014, p. 147)

O outro equívoco corresponde a compreender a humanidade de maneira homogênea, sem considerar os diferentes grupos humanos que são *soterrados* pelo poder dominante.

O ideal de cultura que é intrínseco à versão moderna da humanidade se delinea com o Iluminismo e a compreensão da cultura como um saber erudito que *civiliza* a humanidade e a distancia de seus supostos instintos “selvagens”. Para desconstruir tal perspectiva universal da cultura, e, conseqüentemente, repensar o que entendemos por conhecimento, traremos para o debate o *xamanismo* e o que Viveiros de Castro chamou de *multinaturalismo* em 1996 para compreender as relações entre os ameríndios e outros seres.

Ao observarmos as tradições ameríndias é possível perceber que, em sua concepção, o humano pode trocar de “roupagens” com outros animais. Tal possibilidade é sustentada especialmente pelo *xamã*, que é aquele que tem a função primordial de traduzir tais experiências de corporificação. Ian Packer (2019) relata uma história ouvida por ele em uma aldeia *krahô*, na qual a caça em excesso levou o chefe dos queixadas a transformar a mulher de um caçador também em porco-queixada. Ao retornar, é dito ao seu marido pelo chefe dos queixadas: “Agora me escuta, me escuta sobrinho (*ijapar*). Ela está grávida. [...] Cuida bem dela. Nós estaremos vigiando” (PACKER, 2019, p. 184). Em resposta ao consumo excessivo, a gravidez da mulher do caçador leva a um acordo pacífico:

narrativa apresenta então algo como um “tratado de paz” entre os queixadas e o caçador *krahô*. O chefe-queixada pede, não sem tom de ameaça, que ele não brigue com a esposa agora grávida e que cuide bem do filho-queixada que irá nascer, isto é, que não o mate. Em troca, e como que para aplacar sua possível ira ou desejo de vingança, o queixada lhe apresenta um novo fumo, esse especialmente “entorpecente”¹⁵. Nesse momento, ele se dirige ao caçador por meio do vocativo *ijapar/ijapaxw`yj*, termo de parentesco normalmente

¹⁵ A planta em questão é a *Cannabis*, de maneira que tal história também é a explicação da origem de seu uso entre os *krahôs*.

traduzido como “sobrinho”/“sobrinha” e que está diretamente implicado nos caminhos da onomástica krahô, já que essa é uma das classes a quem um indivíduo pode transmitir seu conjunto de nomes.[...] Ao chamar o caçador *mehi*¹⁶ pelo termo *ijapar*, o chefe dos queixadas anuncia, portanto, que pretende estabelecer com ele uma relação pacífica e de proximidade, por meio da qual humanos adquirem um novo conhecimento. (PACKER, 2019, p. 188-189)

A história *krahô* leva a uma compreensão de que a caça dos queixadas não deve ser feita desregradamente a fim de preservar os porcos e também os humanos que se alimentam deles. Em uma relação de igualdade e pessoalidade, o *xamanismo* apresenta outra forma de entender as espécies na qual os graus de parentesco são cultivados entre humanos e outros seres, de modo que a diferença se dá pelos corpos. O contato com a perspectiva dos outros seres que compõem a floresta se dá em convivência próxima que, quando se converte também no consumo da carne, se dá através de uma lógica *antropofágica*, na qual se ingere a força e o impulso vital, demonstrando um conhecimento aprofundado sobre outros animais.

O *xamanismo* não se destina apenas à animalidade, Viveiros de Castro (1996, p. 137) destaca: “Registre-se, entretanto, que nas culturas da Amazônia Ocidental, e particularmente naquelas que fazem largo uso de alucinógenos, a personificação das plantas parece ser pelo menos tão importante quanto a dos animais”. O uso de plantas, cogumelos, venenos, entre outros, demonstra uma relação muito próxima com a diversidade da floresta, haja vista que a descoberta de seus usos não é um saber óbvio. A floresta amazônica não é só portadora de uma vasta biodiversidade, mas também apresenta uma grande sociodiversidade, uma vez que os povos

¹⁶ Nota do autor: “*Mehi* é o termo pelo qual os Krahô se autodenominam e pode ser traduzido como “nossa carne” ou “nosso corpo”” (PACKER, 2019, p. 184).

nativos da floresta têm uma gama enorme de usos e interações com o que compõe a floresta. Além do que, algumas dessas substâncias oferecem risco de morte, que é evitado através do conhecimento indígena sobre seus efeitos e dosagens e pelo controle de suas variedades através do cultivo. A experiência com essas substâncias também é demarcadora de fases da vida, além de determinar o *xamã*, aquele que consegue ampliar sua perspectiva através do contato com outros seres, em alguns grupos com a centralidade do uso do rapé como aponta o xamã Davi Kopenawa (KOPENAWA & ALBERT, 2015).

O *xamanismo* volta-se especialmente para o uso de plantas psicoativas como forma de treinamento para o acesso a perspectivas animais, vegetais, espirituais, de maneira que é a relação com tais plantas que permite em grande medida perceber outros modos de ser. A relação com essas substâncias pode ser entendida como um diálogo, como forma de experimentar outras percepções, outras perspectivas. Isso leva pesquisadores como Luis Eduardo Luna (2002) e Maria Betânia Barbosa Albuquerque (2011) a afirmarem a existência de *plantas professoras* que ensinam e mediam saberes. Nesse viés, por exemplo, a *ayahuasca*¹⁷ personifica perspectivas cipós, vegetais, onça, formiga, árvore, pedra, entre outros, como apontam diversos relatos e a nossa própria experiência pessoal. Através da *ayahuasca* aprendem o modo de vida e valores que envolvem a floresta e seus seres, por isso, podemos entender as plantas que compõem a *ayahuasca* e outras plantas com as quais os ameríndios interagem como tecnologias mediadoras da aprendizagem de muitos saberes relevantes.

¹⁷ Bebida preparada com o cipó (*Banisteriopsis caapi*), a folha (*Psychotria viridis*) e água.

Sobre o *xamanismo*, Viveiros de Castro destaca (2002, p. 231) destaca:

a noção de que os não-humanos atuais possuem um lado prosopomórfico invisível é um pressuposto fundamental de várias dimensões da prática indígena; mas ela vem ao primeiro plano em um contexto particular, o xamanismo. O xamanismo amazônico pode ser definido como a habilidade manifesta por certos indivíduos de cruzar deliberadamente as barreiras corporais e adotar a perspectiva de subjetividades alo-específicas, de modo a administrar as relações entre estas e os humanos. Vendo os seres não-humanos como estes se vêem (como humanos), os xamãs são capazes de assumir o papel de interlocutores ativos no diálogo transespecífico; sobretudo, eles são capazes de voltar para contar a história, algo que os leigos dificilmente podem fazer. O encontro ou o intercâmbio de perspectivas é um processo perigoso, e uma arte política — uma diplomacia. Se o multiculturalismo ocidental é o relativismo como política pública, o perspectivismo xamânico ameríndio é o multinaturalismo como política cósmica. (VIVEIROS DE CASTRO, 2002, p. 231)

O *xamanismo* consiste em uma *política cósmica* na qual os xamãs possuem a habilidade de diálogo transespecífico e são capazes de traduzir tais interações para outros humanos, possibilitando percepções sobre essas relações. O *xamanismo* pressupõe que diferentes seres veem coisas diferentes da mesma maneira através dos referentes múltiplos que constituem as suas ontologias. Assim, por meio de relações parcialmente equivalentes, todos os seres têm as mesmas visões conceituais a partir de diferentes referenciais. Nesse viés, o “xamanismo é essencialmente uma diplomacia cósmica dedicada à tradução entre pontos de vista ontologicamente heterogêneos” (VIVEIROS, 2006, p. 320), consistindo, então, em uma poética da tradução ontológica. No viés do *xamanismo*, todas as espécies veem o mundo da mesma maneira, o que muda é o

mundo que elas veem, o que tem a ver com o modo como seus corpos experienciam o mundo.

A invenção da modernidade se baseou em uma concepção *multiculturalista* na qual se pressupõe que existem diversas culturas, mas apenas uma natureza humana universal. O *xamanismo* faz uma inversão nesse esquema ao estabelecer que existe apenas uma cultura, isto é, uma perspectiva que pode ser partilhada, e diversas naturezas apontando para contextos relacionais e mutáveis. Enquanto a filosofia ocidental hegemônica entende a cultura como aquilo que oculta a natureza, no *xamanismo* o que é compartilhado é justamente a cultura, de maneira que quando um humano se transforma em animal ainda carrega sua humanidade mesmo que não evidente.

A habilidade *xamânica* carrega sempre um perigo, como explica Arthur Imbassahy no artigo “*A arte de segurar o céu pela diferença: contra o ódio a indígenas e meio ambiente, narrativas nos estimulam a alianças*” (2019).

Na antropologia, é conhecida a imagem do xamã enquanto diplomata ou tradutor cósmico, aquele que viaja por diferentes mundos e lida com sujeitos diversos, mas igualmente humanos. Para voltar e contar o que viu, o xamã não pode confundir as perspectivas, caso contrário corre o risco de ser capturado pela visão alheia, virando Outro definitivamente. Na teoria da tradução xamanística, um mesmo referente, objeto ou palavra pode significar outra coisa por completo, a depender da perspectiva. Não há uma língua adâmica, absoluta, responsável por igualar as diferenças entre mundos e idiomas. Aqui, “traduzir é se situar na equivocidade e habitá-la”. (IMBASSAHY, 2019, p. 14)

O que acontece na transe xamânica gera consequências, e, por isso, exige também a capacidade do xamã de lidar com as diferenças sem que

elas o dominem. Nesse sentido, muda radicalmente a forma como o conhecimento é entendido.

O xamanismo é um modo de agir que implica um modo de conhecer, ou antes, um certo ideal de conhecimento. Tal ideal é, sob vários aspectos, o oposto polar da epistemologia objetivista favorecida pela modernidade ocidental. Nesta última, a categoria do objeto fornece o telos: conhecer é objetivar; é poder distinguir no objeto o que lhe é intrínseco do que pertence ao sujeito cognoscente, e que, como tal, foi indevida e/ou inevitavelmente projetado no objeto. Conhecer, assim, é dessubjetivar, explicitar a parte do sujeito presente no objeto, de modo a reduzi-la a um mínimo ideal. Os sujeitos, tanto quanto os objetos, são vistos como resultantes de processos de objetivação: o sujeito se constitui ou reconhece a si mesmo nos objetos que produz, e se conhece objetivamente quando consegue se ver ‘de fora’, como um ‘isso’. Nosso jogo epistemológico se chama objetivação; o que não foi objetivado permanece irreal e abstrato. A forma do Outro é a coisa.

O xamanismo ameríndio parece guiado pelo ideal inverso. Conhecer é personificar, tomar o ponto de vista daquilo que deve ser conhecido — daquilo, ou antes, daquele; pois o conhecimento xamânico visa um ‘algo’ que é um ‘alguém’, um outro sujeito ou agente. A forma do Outro é a pessoa. (VIVEIROS DE CASTRO, 2002, p. 231)

A epistemologia moderna se sustenta em um ideal de objetivação no qual é preciso diferenciar sujeito e objeto como na teoria kantiana, o conhecimento passa por esse processo de *dessubjetivar*. O *xamanismo* implica em uma outra maneira de se relacionar com o conhecimento, pois enquanto na modernidade o saber sobre um objeto se determina sobre sua análise interpretativa: “a convenção interpretativa ameríndia segue o princípio inverso: um objeto é um sujeito incompletamente interpretado. Aqui, é preciso saber personificar, porque é preciso personificar para saber: o objeto da interpretação é a contra-interpretação do objeto” (VIVEIROS

DE CASTRO, 2002, p. 232). O que está em movimento no *xamanismo* é o modo como cada um apreende o outro.

Neste cenário, temos outra compreensão de cultura como “a natureza do Sujeito, ela é a forma pela qual todo agente experimenta sua própria natureza”, por isso, “os animais e outros entes dotados de alma não são sujeitos porque são humanos, mas o contrário – eles são humanos porque são sujeitos” (VIVEIROS DE CASTRO, 2002, p. 237). O que subjaz tal relação é o fato de que “a condição comum aos humanos e animais é a humanidade, não a animalidade, é porque ‘humanidade’ é o nome da forma geral do Sujeito” (VIVEIROS DE CASTRO, 2002, p. 237). Nesse viés, não existem fronteiras rígidas entre humanidade, natureza e cultura.

Como explica Sérgio Augusto Domingues (2011, p. 19), com a cartografia do pensamento ameríndio Viveiros de Castro “procura desdobrar ou redobrar o pensamento selvagem em uma filosofia”. Domingues ressalta que “O saber indígena não funciona com conceitos puros, mas sim com imagens-conceitos. Por isto ele é mito-poético. Mas nem por isto ele é destituído de rigor lógico. Existe uma lógica neste pensamento que é a lógica do sensível” (DOMINGUES, 2011, p. 18). Nesse sentido, o entendimento pejorativo do mito que é fomentado pela história oficial da origem da filosofia ocidental hegemônica não pode ser tomado enquanto um fato, pois o mito pode carregar outras lógicas, como a filosofia ameríndia nos dá exemplos.

Enquanto a filosofia ocidental hegemônica nega o status de sujeitos para alguns humanos, animais não humanos e a natureza, “a filosofia indígena atribui a todos os seres” (DOMINGUES, 2011, p. 21). Domingues (2011, p. 22) acrescenta:

assim pode-se dizer que para o pensamento indígena a política é tratar os seres vivos, principalmente os animais, a partir das mesmas condições que nos tratamos. Pois a condição humana é comum a nós e a eles. [...] Em suma o referencial comum a todos os seres da natureza não é o homem enquanto espécie, mas a humanidade enquanto condição. (DOMINGUES, 2011, p. 22)

A partir de uma condição comum entre todos os seres, o *xamanismo* permite uma compreensão não exploratória. Por isso, Domingues (2011, p. 24) conclui: “Creio que dialogando com os saberes indígenas sobre as catástrofes ambientais, além de aprendermos muito, podemos estar criando verdadeiramente um pensamento múltiplo, nômade e planetário”.

Contudo, “cultura” não se restringe apenas ao ideal abstrato e elitizado iluminista. Romper com a dualidade natureza/cultura resulta em experimentar aprender com o que nos cerca, e, conseqüentemente, se o ser humano é natureza, aprender sobre o que nos cerca significa aprender sobre nós mesmos/as/es. O homem moderno comete três principais equívocos no que diz respeito à cultura: entendê-la vinculada a um modo de vida eurocêntrico considerado superior, entendê-la como algo que só humano possui, entendê-la – na perspectiva iluminista – como algo especial e para além da experiência cotidiana, de modo que só alguns seriam portadores de cultura. Se, na perspectiva apresentada nesse capítulo, não faz sentido falar em humanidade descolada da natureza, haja vista que a dualidade que faz com que este conceito exista não pode se sustentar em outras filosofias como a ameríndia que entendem o cosmos em unicidade com todos os seres que o permeiam, julgamos que também não faz sentido falar de cultura como algo descolado da vivência de cada ser do cosmos. Assim, não apenas humanos têm cultura.

O *xamanismo* aponta para o mundo através de suas diferenças e não na busca pela semelhança como explicou um kadiwéu à etnógrafa Mônica Pechincha, como se refere Viveiros de Castro (2012, p. 158):

“O índio é parecido, mas o pensamento dele é muito diferente”. Aforismo contra-antropológico exemplar, visto que alguém de nosso ofício diria, antes, algo como: “o índio parece diferente, mas seu pensamento é muito semelhante”. Eis que o “selvagem”, então, parece que pensa diferentemente sobre o pensamento selvagem. (VIVEIROS DE CASTRO, 2012, p. 158)

Desse modo, traz uma nova perspectiva ontológica:

o pensamento ameríndio pode ser descrito como uma ontologia política do sensível, um pan-psiquismo materialista radical que se manifesta sob a forma de um perspectivismo imanente: [...]. Esse pensamento pensa então um universo denso, saturado de intencionalidades ávidas de diferença, que se sustentam reciprocamente de suas respectivas distâncias perspectivas; onde todas as relações são concebidas como sociais (isto é, como formas-forças duplas, com uma face visível e outra invisível), determinando idealmente todos os termos como sujeitos dotados de um ponto de vista. (VIVEIROS DE CASTRO, 2012, p. 157)

Desencobrimo e *dessoterrando* as perspectivas daqueles/as que são vistos/as/es como impedidores/as do mundo moderno, encontramos um pensamento antinarcísico guiado por uma ontologia das diferenças e do sensível. O pensamento ameríndio aponta para um mundo múltiplo de perspectivas, com outros saberes, outros humanos, outros agentes do planeta, outras formas de conhecer e viver. Uma ontologia que expressa os *rizomas do ser* quando aponta para a interconexão entre humanidade e

natureza, mas também para interconexões entre as espécies, vistas como *parentes*.

A partir de uma outra compreensão de humanidade, como podemos pensar a relação com o planeta? Tentaremos responder tal pergunta repensando o que entendemos por natureza na próxima seção.

3.3 Ecologias nas costuras do mundo: para além do discurso do desenvolvimento sustentável

Quando olhamos através de outras perspectivas para a humanidade, se faz necessário também repensar o que é natureza e de como deve ser a relação entre humanidade/natureza – o que é sustentabilidade? –. A fim de ampliar nossa compreensão dos seres que nos cercam e *ouvidos* de algum modo, trazemos para a discussão o *perspectivismo ameríndio* que consiste na busca por entender a floresta para além da percepção humana. Segundo Ailton Krenak, o *perspectivismo ameríndio* “É uma convocatória para pensar de outro jeito, para estar no mundo de outro jeito, admitir outro jeito de estar no mundo. Ou você ouve a voz de todos os outros seres que habitam o planeta junto com você, ou faz guerra contra a vida na Terra” (KRENAK, 2019c, n.p). Como explica Viveiros de Castro:

a condição original comum aos humanos e animais não é a animalidade, mas a humanidade. A grande divisão mítica mostra menos a cultura se distinguindo da natureza que a natureza se afastando da cultura: os mitos contam como os animais perderam os atributos herdados ou mantidos pelos humanos. Os humanos são aqueles que continuaram iguais a si mesmos: os animais são ex-humanos, e não os humanos ex-animais. Assim, se nossa antropologia popular

vê a humanidade como erguida sobre alicerces animais, normalmente ocultos pela cultura — tendo outrora sido ‘completamente’ animais, permanecemos, ‘no fundo’, animais —, o pensamento indígena conclui ao contrário que, tendo outrora sido humanos, os animais e outros seres do cosmos continuam a ser humanos, mesmo que de modo não-evidente. [...] Essa distinção entre a espécie e a condição humana deve ser sublinhada. Ela tem uma conexão evidente com a idéia das roupas animais a esconder uma ‘essência’ humano-espiritual comum, e com o problema do sentido geral do perspectivismo. (VIVEIROS DE CASTRO, 2002, p. 230)

A invenção da modernidade se alicerçou principalmente na ideia de evolução de um estado de natureza para um estado civilizado, afirmando que o estado animal seria um estágio anterior da evolução e o elo que manteríamos com outras espécies, das quais a humanidade se diferencia pela racionalidade. No entanto, o *perspectivismo ameríndio* propõe um entendimento diferente. Como apontam Danowski e Viveiros de Castro (2014, p. 87), um número considerável de mitos ameríndios acreditam na existência de uma humanidade primordial – “seja simplesmente pressuposta, seja fabricada por um demiurgo” – de maneira que “Na origem, enfim, tudo era humano, ou melhor dizendo, nada não era humano”. Do mesmo modo que o *Homem moderno* acredita que “”permanecemos no fundo animais ferozes” por baixo de nossa roupagem civilizada”, tais grupos ameríndios compreendem “a humanidade como o inconsciente animal” de modo que mantêm uma “virtualidade humana por baixo de sua atual aparência animal, vegetal, astral, etc” (DANOWSKI & VIVEIROS DE CASTRO, 2014, p. 92-93). Isto significa uma importante mudança de paradigma.

As espécies animais e outras são concebidas como outros tantos tipos de “gentes” ou “povos”, isto é, como *entidades políticas*. Não é “o jaguar” que é

“humano”; são os jaguares individuais que adquirem uma dimensão subjetiva (mais ou menos pertinente, conforme o contexto prático da interação com eles) ao serem percebidos como tendo “atrás deles” uma sociedade, uma alteridade política coletiva. Nós também (referimo-nos aos ocidentais, incluindo-se aí, por mera convenção, os brasileiros de cultura europeia), por certo, pensamos, ou gostaríamos de pensar que pensamos, que só se pode ser humano em sociedade, que o homem é um animal político etc. Mas os ameríndios pensam que há muito mais sociedades (e portanto humanos) entre o céu e a terra do que sonham nossas antropologias e filosofias. O que chamamos de “ambiente” é para eles uma sociedade de sociedades, uma arena internacional, uma *cosmopoliteia*. Não há, portanto, diferença absoluta de estatuto entre sociedade e ambiente, como se a primeira fosse o “sujeito”, o segundo o “objeto”. Todo objeto é sempre um outro sujeito, e é sempre mais de um. Aquela expressão comum na boca dos militantes iniciantes da esquerda, “*tudo é político*”, adquire no caso ameríndio uma literalidade radical (inclusive na indeterminação desse “tudo” - os jabotis...) que nem o manifestante mais entusiasmado das ruas de Copenhague, Rio ou Madri talvez esteja preparado para admitir. (DANOWSKI & VIVEIROS DE CASTRO, 2014, p. 93-94)

Para os adeptos do *perspectivismo* não apenas os humanos constituem sociedades, expandindo a ideia de *entidade política* para além do homem moderno, de maneira que há muito mais sociedades e humanos do que sonham nossas filosofias. Assim, dão um novo sentido para afirmar que “tudo é político” a partir do entendimento do ambiente como um espaço de emergência *cosmopolítica* (STENGERS, 2015), no qual muitos mundos coexistem, onde outros seres têm agência e intencionalidade, não apenas os humanos. Nesse sentido, a despersonalização da natureza é também a “despolitização das relações cósmicas” (VALENTIM, 2014, p. 07).

Nessa perspectiva, “cada espécie de existente vê-se a si mesma como humana (anatômica e culturalmente)” (DANOWSKI & VIVEIROS DE CASTRO, 2014, p. 95). Assim, os ameríndios não veem os jaguares como

humanos, mas entendem que ainda assim eles são “humanos-para-si” e imaginam que os jaguares os veem como “bichos de caça, ou como feras predadoras, ou tribos inimigas poderosas” (DANOWSKI & VIVEIROS DE CASTRO, 2014, p. 96). É importante entender que:

como todos os seres humanos, como todo animal, enfim, os ameríndios precisam comer ou de alguma forma destruir outras formas de vida para viver. Eles sabem que a ação humana deixa inevitavelmente uma “pegada ecológica” no mundo. A diferença está em que o solo em que deixam suas pegadas também é vivo e alerta, sendo, frequentemente, o domínio ciosamente vigiado de algum super-sujeito (o espírito-mestre da floresta, por exemplo). O que requer, portanto, olhar com muita atenção onde se pisa. [...] o postulado fundamental da cosmopolítica ameríndia é o que se costuma designar de *antropomorfismo*. (DANOWSKI & VIVEIROS DE CASTRO, 2014, p. 96)

Ainda que não seja possível viver sem destruir outras formas de vida, o que explica a centralidade da ideia de predação nas cosmologias ameríndias, a relação com o que nos cerca pode se dar numa lógica de “pisar leve sobre a Terra” (KRENAK, 2019c). Sobre isso, concordamos com Renzo Taddei (2014, p. 2) que “é curioso que as sociedades fundadas em uma metafísica da predação [...] mate menos que as sociedades que se dizem fundadas na ética do amor (cristão)”¹⁸. Na filosofia ameríndia isso é

¹⁸ Mesmo os grupos indígenas que têm a centralidade na guerra e na antropofagia com outros grupos, não podem ser necessariamente associados a uma moralidade violenta. Como explica Viveiros de Castro (2002, p. 248), “não se pode nem se quer ignorar as inúmeras informações que sublinham o alto valor atribuído à proeza guerreira, a onipresença do tema da vingança, a natureza iniciatória do homicídio, e as conexões entre guerra e casamento. Seja como for, embora talvez caiba rotular os Tupinambá de extremamente belicosos, seria muito difícil considerá-los como particularmente violentos. Os cronistas e missionários representam sua vida cotidiana como marcada por uma notável afabilidade, generosidade e cortesia. [...] seu ódio aos inimigos e todo o complexo do cativo, execução ritual e canibalismo estavam assentados em um reconhecimento integral da humanidade do contrário – o que nada tem a ver, bem entendido, com qualquer humanismo.”

consequência de um entendimento de que tudo que nos cerca é vivo e portador de uma perspectiva. Por outro lado, as ecologias modernas quando tentam “pisar leve” o foco continua sendo o humano moderno, sua sobrevivência, sua superioridade que aparece na ideia de que ele é portador da responsabilidade necessária para “cuidar da natureza”, mas raramente implica em um questionamento de si mesmo, de quem é, do que é constituído materialmente e subjetivamente. Dessa forma, as ontologias ameríndias contrastam com “o princípio antropocêntrico que nos parece constituir um dos pilares mais firmemente fixados da metafísica ocidental” (DANOWSKI & VIVEIROS DE CASTRO, 2014, p. 97) manifestando um princípio antropomórfico.

Neste sentido, o antropomorfismo é uma inversão irônica completa (dialética?) do antropocentrismo. Dizer que tudo é humano é dizer que os humanos não são uma espécie especial, um evento excepcional que veio interromper magnífica ou tragicamente a trajetória monótona da matéria no universo. O antropocentrismo, inversamente, faz dos humanos uma espécie animal dotada de um suplemento transfigurador; ele os toma por seres atravessados pela transcendência como se por uma flecha sobrenatural, marcados por um estigma, uma abertura ou uma falta privilegiada (*fêlix culpa*) que os distingue indelevelmente no seio - no centro - da Natureza. E quando a filosofia ocidental se auto-critica e se empenha em *atacar* o antropocentrismo, sua forma usual de negar o excepcionalismo humano é afirmar que somos, em um nível fundamental, animais, ou seres vivos, ou sistemas materiais *como todo o resto* - a redução ou eliminação “materialista” é o método favorito de equiparação do humano ao mundo preexistente. O princípio antropomórfico, ao contrário, afirma que são os animais e demais entes que são humanos *justo como nós* - a generalização ou expansão “panpsiquista” é o método básico de equiparação do mundo ao humano preexistente. (DANOWSKI & VIVEIROS DE CASTRO, 2014, p. 97)

O antropomorfismo traz uma perspectiva filosófica que não entende a humanidade como uma espécie excepcional, rompendo com a lógica do antropocentrismo. Na filosofia ocidental hegemônica, o excepcionalismo humano só é questionado a partir da animalidade intrínseca à humanidade ou na sua essência como ser vivo. Por trás da lógica de se igualar ao restante, está um suposto “rebaixamento” humano na escala evolutiva. O antropomorfismo ameríndio ao focar em um outro entendimento humano não reproduz a lógica de retorno a um estágio anterior, mas afirma a possibilidade ao outro de tudo aquilo de que também se considera capaz, é equidade e não novas formas de entender as hierarquias evolutivas. Diante disso, Danowski e Viveiros de Castro (2014, p. 97) reivindicam que “o antropomorfismo merece receber cidadania filosófica plena, apontando para possibilidades conceituais ainda inexploradas”.

O filósofo ameríndio concluiria que “tudo já está *vivo*” (DANOWSKI & VIVEIROS DE CASTRO, 2014, p. 98). Desta forma, os ameríndios não veem outros animais como objeto. E, nesse sentido, o que podemos afirmar sobre os/as/es múltiplos outros/as/es implica em perspectivar:

poderia ser objetado que, a rigor, os animais são “humanos-para-si” para nós, pois somos “nós” (os Ameríndios) que sabemos isso e agimos de acordo com esse saber. Sem dúvida. Mas não sabemos tudo o que os animais sabem, e menos ainda tudo o que eles são. De qualquer modo, isto não significa que exista, escondido nas profundezas do mundo, um Humano-em-si ou um Animal-em-si, porque nas metafísicas ameríndias não há distinção – e aqui avançamos uma tese etnográfica, não uma hipótese universalista – entre o “mundo-em-si” e a série indeterminada de existentes enquanto centros de perspectiva ou, se assim se preferir, enquanto mônadas. Cada objeto ou aspecto do universo é uma entidade híbrida, ao mesmo tempo humano-para-si e não-

humano-para-outrem, ou melhor, por-outrem. Neste sentido, todo existente, e o mundo enquanto agregado aberto de existentes, é um *ser-fora-de-si*. Não há ser-em-si, ser-enquanto-ser, que não dependa de seu ser-enquanto-outro; todo ser e ser-por, ser-para, ser-relação (Latour 2012). A exterioridade está em toda parte. O Grande Fora é como a caridade, ele também começa em casa. (DANOWSKI & VIVEIROS DE CASTRO, 2014, p. 97-98)

Não sabemos tudo que os outros animais sabem, logo qualquer afirmação de que nenhum outro ser do planeta além do homem tem perspectiva – o que na cosmologia ocidental implica ter consciência, racionalidade, moralidade, política, entre outros – é difícil de sustentar. O que somos também carrega o *ser-relação*, o que quer dizer que depende também dos outros seres. Sem separação entre sujeito e objeto, no mundo ameríndio não existem objetos, tudo está inter-relacionado.

Assim, podemos perceber que o *perspectivismo ameríndio* aponta para o sentido de que “os humanos não são os únicos seres interessantes e que têm uma perspectiva sobre a existência. Muitos outros também têm” (KRENAK, 2019b, p. 32). Ailton Krenak aprofunda na compreensão do *perspectivismo ameríndio* a partir do rio *Watu*: “O rio Doce, que nós, os Krenak, chamamos de *Watu*, nosso avô, é uma pessoa, não um recurso, como dizem os economistas. Ele não é algo de que alguém possa se apropriar; é uma parte de nossa construção como coletivo que habita um lugar específico” (2019b, p. 40). *Watu*, que está em coma depois do rompimento da barragem em Mariana (MG) em 2015, não é um objeto manipulável como a ontologia predadora da modernidade entende. É vivo e fez possível a sobrevivência de muitas gerações Krenak fornecendo água, alimento, local para banho e diversão, como ele explica em entrevista:

sempre olhei essas grandes cidades do mundo como um implante sobre o corpo da Terra. Como se pudéssemos fazer a Terra diferente do que ela é, não satisfeitos com a beleza dela. A gente deveria é diminuir a investida sobre o corpo da Terra e respeitar sua integridade. Quando os índios falam que a Terra é nossa mãe, dizem “Eles são tão poéticos, que imagem mais bonita”. Isso não é poesia, é a nossa vida. Estamos colados no corpo da Terra. Somos terminal nervoso dela. Quando alguém fura, machuca ou arranha a Terra, desorganiza o nosso mundo. (KRENAK, 2019c, n.p.)

A organização e permanência da vida Krenak depende de Watu. A situação em que ele se encontra hoje faz com que os Krenak vivam confinados no que Ailton chama de “campos de concentração”, onde diversos de seus costumes tiveram que ser abandonados como a caça e a pesca, tornando-se dependente da alimentação e água fornecidas pelo governo.

O documentário “Para onde foram as andorinhas?” (2015), no qual indígenas apontam os sintomas do aquecimento global em seus contextos, permite perceber como o *perspectivismo* fomenta a vida e está para além de uma forma poética de perceber o mundo. Entre as narrativas encontramos referências ao canto das cigarras, que tiveram seus ovos cozidos e não cantam mais, e às sumidas andorinhas que trazem a chuva. Seres como cigarras e andorinhas são indicadores para tais povos do momento da primeira chuva, melhor momento para plantar, já que indicam período constante de chuva depois de alguns dias. Um dos entrevistados diz que “Por causa do calor as árvores não se sentem bem, é por isso que não estão florindo. Como vamos o tempo da nossa história acontecer se já perdemos os sinais que marcam o tempo? Está mudando o tempo da nossa história” (PARA ONDE, 2015, 17 minutos). Sem cigarras, andorinhas e flores não há indicadores de chuva, não há alimento,

não há sobrevivência, altera-se o tempo da história de um povo. Também não se faz ritual completo de furação de orelhas das crianças, pois não há pequi, necessário para o processo.

A devastação ambiental crescente que estamos vendo, para Krenak, é consequência justamente da despersonalização da natureza: “Quando despersonalizamos o rio, a montanha, quando tiramos deles os seus sentidos, considerando que isso é atributo exclusivo dos humanos, nós liberamos esses lugares para que se tornem resíduos da atividade industrial e extrativista” (KRENAK, 2019b, p. 49). E, com isto, toda a força da Terra é voltada para suprir a demanda humana de mercadorias, segurança e consumo (KRENAK, 2019b, p. 50). A despersonalização pode ser entendida nos termos de um processo, como apontado por Russell Means no segundo capítulo, de retirar o sagrado da potência cotidiana da vida. Como explica Imbassahy (2019, p. 12):

Ailton Krenak faz uma crítica contundente de alguns dos princípios dominantes que nos impedem de enxergar toda multiplicidade de seres que coabitam conosco a Terra. Enquanto no xamanismo há uma busca de ver o sujeito por trás do que parece ser um objeto, no capitalismo o fundamental é que tudo vire mercadoria, isto é, objetos sujeitos à exploração. [...] Com essa despersonalização do mundo, o que antes eram diversos sujeitos se transformam em apenas uma humanidade, que se concede o direito de explorar uma natureza exterior, passiva, transformada em recursos naturais. Dessa forma, a acumulação de objetos no Ocidente se faz mediante um empobrecimento generalizado dos sujeitos que compõem o mundo. Seu objetivo final parece ser a redução de toda diversidade à monocultura: uma unidade abstrata que, no entanto, projeta um mundo assustadoramente real. Basta contrapor um deserto verde (dominado por uma única espécie) e a Floresta Amazônica; o português e as mais de 160 línguas diferentes faladas no Brasil; as muitas centenas de povos que vivem no continente americano e uma dúzia de Estados-nação; incontáveis espíritos e deuses e um único Deus cristão.

O que está em disputa é qual mundo queremos habitar. (IMBASSAHY, 2019, p. 12)

Enquanto o *perspectivismo ameríndio* procura perceber os/as/es sujeitos/as/es que existem no que a ontologia hegemônica entende como objeto de exploração, o capitalismo busca transformar tudo em objeto para consumo. Nesse bojo, o próprio humano é entendido como objeto. O *perspectivismo* é um chamado para perceber e experimentar a multiplicidade do mundo, mas isto implica em repensar profundamente o modo como as relações se constituem, rompendo com as ideologias de superioridade e exclusividade humana.

Nesse sentido, Davi Kopenawa através de sua “crítica ecopolítica da razão pura, *branca*” (VALENTIM, 2014, p. 18) afirma que aquilo que é chamado pelos brancos de “meio ambiente” não tem relação com a experiência cósmica dos Yanomamis, pois corresponde ao “que resta da terra e da floresta feridas por suas máquinas. É o que resta de tudo o que eles destruíram até agora. Não gosto dessa palavra meio. A terra não deve ser recortada pelo meio” (KOPENAWA & ALBERT, 2015, p. 484-485). Sobre o entendimento da ecologia, explica:

na floresta, a ecologia somos nós, os humanos. Mas são também, tanto quanto nós, os *xapiris*¹⁹, os animais, as árvores, os rios, os peixes, o céu, a chuva, o vento e o sol! É tudo o que veio à existência na floresta, longe dos brancos; tudo o que ainda não tem cerca. As palavras da ecologia são nossas antigas palavras, as que *Omama* deu a nossos ancestrais. (KOPENAWA & ALBERT, 2015, p. 480)

19 Os *xapiris* são os espíritos da floresta que atuam a partir do diálogo com os xamãs. Os Yanomamis entendem que a atuação dos *xapiris* é essencial para evitar o fim do mundo (“queda do céu”).

Nesse sentido, a ecologia não é feita apenas por humanos, ela é realizada por todos os seres e relações que compõem a floresta. Por isso que Kopenawa afirma que os xamãs protegem a natureza por inteiro, defendem “suas árvores, seus morros, suas montanhas e seus rios; seus peixes, animais, espíritos *xapiri* e habitantes humanos” (KOPENAWA & ALBERT, 2015, p. 484-485), pois “Se a retalharmos para proteger pedacinhos que não passam da sobra do que foi devastado, não vai dar em nada de bom” (KOPENAWA & ALBERT, 2015, p. 484-485). Contudo, o *perspectivismo* fomenta o entendimento do ambiente não enquanto *meio*, mas enquanto *cosmos*, o ambiente como uma *sociedade de sociedades – cosmopolítica –*, na qual os outros seres são vistos como povos e não como recursos.

O *perspectivismo* e o *xamanismo* apontam para a comunicação com outros seres. A importância dessa comunicação também implica em evitar o fim do mundo, isto é, a “queda do céu”. Sobre o *xamanismo* comenta Imbassahy (2019, p. 14):

a solução simplista para evitar que o céu caia, critica Ailton Krenak, é isolar ainda mais a humanidade da natureza. Idealmente, haveria de um lado um mundo onde todos falam a mesma língua e se entendem; do outro, uma natureza pura, protegida e intocada, onde os seres humanos podem apenas passear, mas não de fato interagir. Em contraposição a esse ideal, que na prática cria bolhas de paz em um mundo cada vez mais caótico, os conhecimentos e as poéticas cosmopolíticas dos xamãs dizem respeito às articulações específicas entre seres muito diversos, em intensa comunicação. (IMBASSAHY, 2019, p. 14)

E como forma de “preservação”, o que se promove é o aumento do distanciamento entre humanidade e natureza. Tal abordagem, que pode ser

chamada de conservacionista, também defende a expulsão de comunidades em nome da preservação. Assim como Tsing (2019, p. 238), “Nós rejeitamos generalizações sobre a destruição ambiental, especialmente quando envolvem acusações contra grupos pobres e marginalizados”, pois muitas vezes os habitantes locais sabem mais sobre a situação e formas de preservação das florestas do que os cientistas e governos.

Até mesmo o discurso de preservação se dá de forma descolada e instrumentalizada da humanidade: “Nesse sentido, a biodiversidade adquire papel econômico passivo – por sua capacidade de absorver carbono – no balanço das emissões de gases de efeito estufa e dos processos de redução do aquecimento do planeta” (LEFF, 2009, p. 253). Tal perspectiva reproduz a ideia da natureza como um objeto manipulável a serviço do ser humano e desconsiderando as relações sociais e espirituais que se estabelecem.

Portanto, é preciso refletir sobre o que está por trás de discursos sobre sustentabilidade: “Recurso natural para quem? Desenvolvimento sustentável para quê? O que é preciso sustentar?” (KRENAK, 2019b, p. 22). Diversas vezes o termo *desenvolvimento sustentável* é usado para encobrir práticas destrutivas, e mesmo na melhor das hipóteses, costuma ser associado à reciclagem e plantio de árvores sem um questionamento profundo desse sistema destrutivo capitalista. Concordamos com a afirmação de Chico Mendes de que “Ecologia sem luta de classes é jardinagem”, não há sustentabilidade possível sem uma mudança política profunda, sem destituir as grandes corporações de seu poder irrestrito de ditar os rumos do planeta, sem oferecer justiça para os povos das florestas, ribeirinhos, caiçaras, quilombolas, ou seja, sem questionar profundamente a própria ideia de desenvolvimento e o sistema que a sustenta. Não é possível entender a relação humanidade/natureza como neutra, pois parte

de uma concepção específica de humanidade e de natureza e de como devem ser a relação entre ambas. Toda ecologia é política assim como não pode existir justiça alguma sem justiça ambiental.

O que chamamos de catástrofe ambiental, se relaciona intrinsecamente com a piora das condições de vida dos grupos oprimidos. Como destaca Alexandre Costa (2014, p. 10), “É uma questão crucial para a classe trabalhadora, pois mitigar e frear a crise climática é pré-condição para que não herdemos da burguesia uma Terra em ruínas” (COSTA, 2014, p. 10). Costa estabelece paralelos entre a crise ecológica e a violência, como se segue:

crise ecológica e recrudescimento da violência organizada pelo Estado, mesmo nos regimes burgueses ditos “democráticos”, estão umbilicalmente unidas, como produto inevitável do crescimento capitalista (a primeira) e como único meio possível para assegurá-lo (a segunda). Ou se detém a fúria expansionista do capital (e isso implica em rever as próprias noções produtivistas-desenvolvimentistas incrustadas em boa parte do pensamento “de esquerda”), ou secas e cacetetes, enchentes e balas de borracha, furacões devastadores e repressão e massa se abaterão, ao longo deste século, com mais e mais frequência sobre a “terceira classe do Titanic”. (COSTA, 2014, p. 13)

A referência à “terceira classe do Titanic” é devido à segregação explícita e a desigualdade na divisão de botes salva-vidas durante o famoso naufrágio. Infelizmente não precisamos ir tão longe para entender o que isto significa. Além dos apontamentos de Antonio Bispo dos Santos discutidos no segundo capítulo, o Brasil infelizmente oferece um enorme número de casos desse tipo. Juliana Fausto traz tal dimensão a partir do massacre de Pacheco Fernandes Dantas, ocorrido durante o processo de construção de Brasília em 1959, no qual a polícia assassinou pelo menos

93 operários. Ao estabelecer paralelos com a descoberta de um novo gênero da família de roedores encontrado durante a construção e também assassinados, Fausto afirma que “Brasília e o desenvolvimentismo não comportam nenhuma espécie de candango. E, se desenvolvimento é o nome do jogo que resultou no Antropoceno, então o massacre de populações sub-humanas e não-humanas é sua moeda corrente” (FAUSTO, 2014, p. 02). Ela acrescenta:

muitos concordam hoje que estamos vivenciando a Sexta Grande Extinção, também chamada de Extinção do Holoceno ou Extinção do Antropoceno. Queimando fósseis antigos, não paramos de criar novos fósseis. Do ponto de vista desses novos fósseis, dos que se extinguem para se tornar, por exemplo, pedras, o Antropoceno, mais que uma época geológica, é sistema de governo: regime de exceção. Subversivos pelo desacordo entre seu modo de vida e aquele único aceito pelo poder que se impõe sobre eles, inumeráveis espécies animais sucumbem diariamente, caçados direta ou indiretamente – por exemplo, pela precarização de seus habitats. São os desaparecidos do Antropoceno. Desaparecidos políticos, criminosos radicais na monocultura civilizacional. [...] a filosofia, que, em grande parte de sua história, pelo menos a majoritária, se esforçou para retirar dos animais qualquer ponto de vista, culminando na famosa teoria acerca de sua pobreza de mundo. Seguindo o escritor, podemos nos perguntar se o mundo dos animais é pobre nele mesmo ou se é o mundo configurado pelo *anthropos* que é cada vez mais pobre; este homem que fala e forma mundos empresta seu nome a uma época cujo próprio é a pobreza ontológica. [...] No Antropoceno, essa afirmação perde seu caráter supostamente descritivo e aparece como uma tarefa que o configurador de mundos tomou para si: aproximar cada vez mais os animais das pedras, transformando-os em fósseis. (FAUSTO, 2014, p. 03-04)

O desenvolvimentismo enquanto política do *Antropoceno* articula fascismo e especismo, ao mesmo tempo queimando e produzindo fósseis a partir de genocídios humanos e não humanos, o que permite afirmar que

“a civilização baseada na queima de combustíveis fósseis é também aquela comprometida com a produção acelerada de novos fósseis” (FAUSTO, 2014, p. 3) através da sua política de eliminação de pessoas e seres *ervas-daninhas*.

Além do fim dos sistemas de exploração, a sustentabilidade também passa pela colaboração multiespécies, como explica Tsing:

sustentabilidade significativa requer o ressurgimento de múltiplas espécies, isto é, a reconstrução de paisagens habitáveis através das ações de muitos organismos. A maioria dos estudiosos da sustentabilidade concentra-se apenas em planos e programas humanos. Em contraste, eu argumento que, onde os modos de vida humanos se sustentam através de gerações, é porque eles se alinharam à dinâmica do ressurgimento de múltiplas espécies. (TSING, 2019, p. 225)

A sustentabilidade não existe se a pensarmos como um ato humano, o *perspectivismo* oferece um caminho para perceber como a ecologia depende de entender e colaborar com a perspectiva de muitos outros seres. O *xamanismo* estimula a preservação da floresta por meio da aproximação entre os diferentes seres que compõem o que é denominado “natureza”, focando numa necessidade constante de comunicação.

Longe de se reduzir a prosaicos lugares provedores de comida, a floresta e os campos de cultivo são teatros de uma sociabilidade em que, dia após dia, os índios vêm agradecer seres que somente a diversidade da aparência e a ausência da linguagem distinguem na verdade dos humanos. (DESCOLA, 1999, p. 118)

Os povos originários trazem uma outra concepção de natureza, de humanidade e de ecologia, pois “fazem parte daquela gigantesca minoria de povos que jamais foram modernos, porque jamais tiveram uma Natureza, e portanto jamais a perderam, nem tampouco precisaram se libertar dela” (DANOWSKI & VIVEIROS DE CASTRO, 2014, p. 94-95). E, nesse sentido, podemos falar de uma colonialidade da natureza (ALIMONDA, 2011) que estrutura as opressões coloniais e o racismo ambiental, isto é, quem tem direito à terra e qual deve ser a relação com ela.

A natureza na perspectiva monocultural moderna envolve ao menos dois equívocos fundamentais intrinsecamente interligados: a ideia de que os humanos não são natureza e a compreensão da natureza enquanto objeto, isto é, *recurso* de exploração. Vemos que a compreensão que temos de natureza foi fabricada pela ontologia hegemônica encobrendo e *soterrando* os aspectos sociais e *cosmopolíticos* que a permeiam.

É ignorado o potencial ambiental dos diferentes ecossistemas, como, por exemplo, a aplicação de monoculturas para climas temperados não permite aproveitar o metabolismo e funcionamento próprio desses ambientes e das pessoas e seres que nele vivem. Na monocultura são ignorados os potenciais ecológicos do ambiente, da cultura e da criatividade humana que exige diversificar os estilos tecnológicos e respeitar as práticas dos povos: “Em vez de aglutinar a integridade da natureza e da cultura, engole, para globalizar racionalmente o planeta e o mundo” (LEFF, 2009, p. 239). Por isso, Leff defende a construção de uma nova forma de compreender a ecologia que acompanhe a produção de novos saberes científicos que resgatem os saberes e práticas tradicionais:

para descobrir novos usos potenciais dos recursos naturais e encontrar melhores formas de organização produtiva, que sirvam aos povos na defesa contra o processo político-econômico do capital, que atenta constantemente contra o potencial produtivo da riqueza natural dos seus territórios, contra suas identidades culturais e contra suas condições de existência. (LEFF, 2009, p. 234).

Contudo, sustentabilidade coincide com a proposta de “ver o que importa mesmo para as pessoas, os coletivos e as comunidades nas suas ecologias” (KRENAK, 2019b, p. 24), de forma a integrar conhecimento e experiência cotidiana.

Antônio Bispo dos Santos contrapõe o modelo de desenvolvimento sustentável com o que ele denomina como *biointeração*. Ele explica que as práticas voltadas para o desenvolvimento sustentável se baseiam na tríade “reduzir, reutilizar e reciclar”, não estabelecendo uma crítica radical ao “uso indiscriminado de recursos naturais finitos e não renováveis nos processos de sintetização e de manufaturamento, característicos do desenvolvimentismo” e mantendo a “necessidade de transformação do orgânico em sintético como algo inquestionável que inevitavelmente levará a humanidade a uma situação de miséria, fome e escassez generalizada” (SANTOS, 2015, p. 98). Um exemplo do problema desse pensamento é a garrafa pet, “uma vez pet, sempre pet” (SANTOS, 2015, p. 101), ou seja, sua reutilização ou os processos industriais de reciclagem acabam por somar ao esgotamento dos recursos naturais e da poluição, não eliminando o problema da produção de plástico.

Por outro lado, a *biointeração* se dá através de processos de reedição da natureza, se baseando na tríade “extrair, utilizar e reeditar” (SANTOS, 2015, p. 102) na compreensão de que “tudo o que fazemos é fruto da energia orgânica” (SANTOS, 2015, p. 101). Assim, não se movendo por

“sentimentos de manufaturamento e sintetização” (SANTOS, 2015, p. 102), aponta para a

importância de biointeragirmos com todos os elementos do universo de forma integrada, a ponto de superarmos os processos expropriatórios do desenvolvimentismo colonizador e o caráter falacioso dos processos de sintetização e reciclagem do desenvolvimentismo (in)sustentável, pelo processo de reedição dos recursos naturais pela lógica da biointeração” (SANTOS, 2015, p. 102).

O exemplo trazido por Santos é o *cofo* utilizado para guardar a pesca, que pode ser feito a partir de vários tipos de palhas disponíveis no bioma, além de se decomporem rapidamente quando descartados.

Ao contar sua história na comunidade *Pequizeiro* no vale do rio Berlingas no Piauí, Santos nos oferece um exemplo mais profundo de *biointeração*. Além da existência de “roças de todo mundo”, as pescas eram coletivas envolvendo em diferentes tarefas toda a comunidade, de maneira que coordenadas pelos mais velhos, algumas pessoas “remendavam tarrafas, outras cortavam palhas para fazerem tapagens, outras retiravam balseiros de dentro d’água, outras distribuíaam cachaça, bolos e tira-gosto, outras faziam café e assim por diante” (SANTOS, 2015, p. 82). Quem não tinha material de pesca, colaborava de outras formas. Porém, a melhor maneira de entender o que Santos (2015, p. 82) chama de *biointeração* é a “estrutura orgânico social de uma casa de farinha”. As várias tarefas que envolvem o fazer da farinha são divididas por todas as pessoas envolvidas em agrupamentos que, em torno de rodas, incentivam brincadeiras, proximidades, amores.

Depois de dar água aos animais que estavam nas roças, os rapazotes também comparecem à casa de farinha, onde provocados pelo jeito maroto das cabrochas, desafiam-se a enfrentar o manejo da roda. Como a roda localiza-se, estrategicamente, em uma posição privilegiada, de lá se vê todos os movimentos que acontecem no recinto, inclusive, os olhares interessados das meninas. Se os meninos que estão na roda conseguirem cruzar o seu olhar com o olhar de uma das cabrochas, logo elas lhe passam uma mensagem que, sem dificuldades, é compreendida. A mensagem é um convite para, após raspar e cevar a mandioca, juntos pegarem água na cacimba. [...] Tudo isso acontece mediante poucas palavras, quase ninguém percebeu, mas a menina já emitiu outra mensagem: à noite ele deve ajudá-la a lavar a massa. E assim se lava a massa, se colhe a tapioca, se torra a farinha, se faz o beiju; e assim se namora, marca noivado, e vive-se durante um longo período, onde se faz muita força, mas toda essa força se transforma em festa. (SANTOS, 2015, p. 83-84)

Nesta perspectiva, o trabalho não é um castigo pelo pecado original por meio de uma relação com a terra exclusivamente para a produção de alimentos, mas está envolto por espiritualidade e ancestralidade. Através da descrição detalhada de Santos, é possível entender mais profundamente o que Tsing chamou de cultivo por amor. Sobre isso escreveu Maria Sueli Rodrigues de Souza (SOUZA *apud* SANTOS, 2015, p. 112):

se perguntarmos o que é biointeração, Bispo nos responde é a pescaria artesanal orquestrada com sinfonia afinada de vários instrumentos que produzem sons diferentes com instrumentos diferentes sem deixar de ocupar o seu lugar no ritmo sincronizado; é a mandiocada ou farinha também numa orquestra da qual participam as notas do trabalho, do amor, da sedução, do convívio, da partilha, do achar bom viver e fazer junto. Biointeração é “guardar o peixe nas águas, onde eles continuam crescendo e se reproduzindo”, é viver, conviver e

aprender com a mata, com o chão, com as águas, com o vento, com a lua, com o sol, com as pessoas, com os animais. É transformar o trabalho em vida, arte e poesia. É transformar as divergências em diversidades. É retirar as notas pesadas do trabalho para fazer fluir, confluir a interação, a biointeração. (SOUZA *apud* SANTOS, 2015, p. 112)

Biointeração significa compreender que “a melhor maneira de guardar o peixe é nas águas. E a melhor maneira de guardar os produtos de todas as nossas expressões produtivas é distribuindo entre a vizinhança, ou seja, como tudo que fazemos é produto da energia orgânica esse produto deve ser reintegrado a essa mesma energia” (SANTOS, 2015, p. 85), pois as populações tradicionais reconhecem que os recursos naturais pertencem a todos/as/es. O pensamento *plurista* dos povos politeístas é regido pela *confluência*, isto é, pela “lei que rege a relação de convivência entres os elementos da natureza e nos ensina que nem tudo que se ajunta se mistura, ou seja, nada é igual” (SANTOS, 2015, p. 89).

Biointeração envolve uma mudança radical de concepção acerca da natureza como explica Grosfoguel comparando as cosmovisões ocidentalocêntricas com as não ocidentais (2016, p. 129, tradução nossa):

O problema com o conceito de "natureza" é que segue sendo um conceito colonial, porque a palavra está inscrita no projeto civilizatório da modernidade. Por exemplo, em outras cosmogonias a palavra "natureza" não aparece, não existe, porque a chamada "natureza" não é um objeto, mas um sujeito e faz parte da vida em todas as suas formas (humanas e não humanas). Portanto, a noção de natureza já é eurocêntrica, ocidentalocêntrica e antropocêntrica. É um conceito muito problemático, porque implica a divisão entre sujeito (humano) e objeto (natureza), onde o sujeito (humano) é quem tem vida, e todo o resto é "natureza" considerada como objetos inertes.

Consequentemente, [...] na visão de mundo dualista cartesiana ocidentalocêntrica, o humano é concebido como externo à natureza e à natureza como um meio para atingir um fim. Quando essa racionalidade é aplicada na produção de tecnologia, como tem sido o caso durante os últimos cinco séculos de modernidade, temos a racionalidade da destruição da vida porque qualquer tecnologia que se construa a partir da noção de "natureza" entendida dessa maneira dualista ocidentalocêntrica terá inscrita dentro de si mesma a racionalidade da destruição da vida, uma vez que não tem em mente a reprodução da vida.

[...] Pelo contrário, nas cosmovisões "não ocidentais" das epistemologias do sul (Sousa Santos, 2010) – que não participam da visão dualista de mundo, mas que têm dentro de si a noção holística de diversidade dentro da unicidade (por exemplo, a "Pachamama" dos indígenas andinos, o "Twaheed" no Islã, o "Ubuntu" na África, etc.) – há uma visão completamente diferente. Na visão holística, não existe "natureza", mas sim o "cosmos" e todos estamos no interior dele mesmo como formas de vida interdependentes que coexistem entre si. [...] A vida humana é concebida no interior da ecologia planetária e, portanto, se destrói seu ecossistema ou as outras formas de vida ao seu redor destrói ti mesmo. De maneira que a ecologia e suas várias formas de vida e existência não são um meio para outro fim, mas um fim em si mesmo. Qualquer tecnologia que se contrói a partir desse princípio traz consigo a racionalidade da reprodução da vida. (GROSFOGUEL, 2016, p. 129, tradução nossa)

O conceito ocidentalocêntrico de natureza parte da própria lógica extrativista de saque e desapropriação dos “recursos do sul global (o sul do norte e o sul dentro do norte) em benefício de minorias demográficas do planeta consideradas racialmente superiores, que compõem o norte global (o norte do sul e norte dentro do sul) e que constituem as elites capitalistas do sistema mundial” (GROSFOGUEL, 2016, p. 128, tradução nossa). A cosmovisão extrativista da natureza, baseada no dualismo cartesiano de fragmentar natureza e humanidade, é *ecologicida* e carrega consigo uma racionalidade destrutiva de todas as formas de vida porque utiliza o cosmos

como meio, ignorando a reprodução da vida que lhe é intrínseca, além de necessária para nosso futuro. Por outro lado, nas cosmovisões não hegemônicas nem ao menos faz sentido falar de natureza por entender que todos/as/es são parte constitutiva do cosmos e não podem existir de forma independente dele. Nesse sentido holístico de várias tradições não ocidentais, a destruição do outro significa a destruição de si mesmo. O que diferencia as duas cosmovisões é a compreensão da natureza enquanto meio – concepção ocidentalocêntrica – e o cosmos como um fim em si mesmo – concepções não ocidentalocêntrica –. Contudo, é mais do que uma diferença de concepção, pois ao observar o mundo vemos que não é possível sobreviver com a destruição do ecossistema. Desse modo, a cosmovisão dualista ocidentalocêntrica é na verdade uma ideologia de alienação que não pode existir no mundo tal como ele é. Enquanto a ontologia hegemônica é destrutiva, outras cosmologias têm em seu cerne a reprodução de vida a partir de uma compreensão cósmica de sujeito como parte de um sistema orgânico. Precisamos entender o próprio planeta como um ser orgânico dinâmico, desconstruindo a visão da Terra como uma coisa, bem como resgatar uma visão mais orgânica e integrada de nós mesmos/as/es. Concordamos com Tsing (2019, p. 238) que

para apreciar os desafios do Antropoceno, no entanto, precisamos prestar mais atenção às socialidades interespecies das quais todos nós dependemos. Enquanto bloqueamos tudo o que não é humano, fazemos da sustentabilidade um conceito mesquinho limitado; perdemos o rumo do trabalho comum que é necessário para viver na Terra tanto para humanos quanto para não humanos. (TSING, 2019, p. 238)

Para dar conta dos desafios que o mundo contemporâneo tem apresentado, é necessário estender o que entendemos por “pessoas” a todos

os seres que de certo modo produzem e renovam a vida na Terra. A própria agricultura, quando entendida para além da excepcionalidade humana, aponta para a agência não humana. Por exemplo, o que chamamos de agroecologia, e que em muito se assemelha às técnicas de agricultura ancestrais, parte de uma interação entre os seres a fim de utilizar as técnicas de não humanos, como, por exemplo, a forma de cultivo de pássaros ou a fabricação do mel pelas abelhas. Os processos agroecológicos se pautam na observação e conhecimento profundo das técnicas de outros seres, como abelhas e pássaros que atuam na propagação de sementes. O que a agroecologia faz é interagir com outros seres oferecendo condições convidativas para eles e retribuindo seu trabalho. Assim, cria-se um ambiente favorável para que todos/as/es humanos e não humanos possam interagir, se alimentar e, conseqüentemente, aplicar as técnicas próprias de forma a beneficiar o coletivo.

O *perspectivismo* também fornece outras perspectivas sobre uma pandemia. O artigo “*Nisun: A vingança do povo morcego e o que ele pode nos ensinar sobre o novo coronavírus*” da antropóloga Els Lagrou traz um percepção cosmopolítica sobre o vírus através do pensamento Huni Kuin. Para esse povo, a maior parte das doenças que temos são decorrentes do consumo de carne, “As pessoas adoecem porque a caça e os peixes, mas também algumas plantas que consumimos e outros seres que agredimos ou com os quais interagimos, se vingam e mandam seu *nisun*, dor de cabeça e tonteira que pode resultar em doença e morte” (LAGROU, 2020, p. 2). Como acrescenta Juliana Fausto (2020, n.p.),

no nosso [mundo], embora muitas vezes encubramos o fato, as doenças também costumam estar ligadas a um (mau) convívio com eles. De acordo com a OMS, “60% das doenças infecciosas emergentes no mundo são

zoonoses. Mais de 30 novos patógenos humanos foram descobertos nas últimas 3 décadas, 75% dos quais originários de animais”. (FAUSTO, 2020, n.p.)

Sobre a tese de que os responsáveis pelo Covid-19 foram os morcegos, Lagrou (2020, p. 05) ressalta que

como os humanos, os morcegos sentem stress. Quando percebem seu habitat danificado pelo desflorestamento ou quando amontoados vivos em grandes feiras, juntos com outros animais, para serem sacrificados, o aumento do stress pressiona seu sistema imunológico e pode fazer com que um vírus latente se torne manifesto e mais contagioso. Não é o fato dos humanos comerem caça a causa das epidemias. As epidemias são o resultado do desmatamento e da extinção dos animais que antes eram seus hospedeiros simbióticos. As epidemias são também o resultado de uma relação extrativista das grandes cidades com as florestas. Elas surgem nas franjas das florestas ameaçadas, nos interstícios da fricção interespecie e de lá são rapidamente transportadas para o mundo inteiro através de caminhões, barcos e aviões. E não é somente a caça cujo stress causa pandemias, outros animais também sofrem e causam doenças. Estes são prisioneiros de outra área intersticial entre a floresta e a cidade, a área rural do grande agronegócio alimentício, notória para o surgimento de novas gripes virulentas que podem virar pandemias. É nas grandes criações industrializadas de galinhas e porcos confinados que surgiram há alguns anos a chamada ‘gripe suína’ e outras que foram um prenúncio do vírus que observamos hoje. A grande rede que conecta humanos e não humanos é a causa e a solução para o problema. (LAGROU, 2020, p. 05)

Na perspectiva trazida por Lagrou, o problema não é o fato de humanos se alimentarem de outros animais, mas as condições a que são submetidos seres tanto em sua comercialização como objeto, quanto pelo turismo e desmatamento que os retira de seus nichos, tornando-os legítimos refugiados, provocando estresse e alterando seus sistemas imunológicos, o que favorece o surgimento de novas doenças. Nesse

sentido, podemos falar de “guerra epidêmica dos animais contra os humanos” (VALENTIM, 2014, p. 7). O aspecto emaranhado entre a existência da humanidade e a existência de outros seres, ao mesmo tempo que é o problema, haja vista que a economia mundial se movimenta em uma guerra entre povos e seres, é também a solução, pois a colaboração pode fazer ressurgir a vida. A partir disso, Lagrou afirma que, para encontrar soluções nesse viés, precisamos romper com a ontologia dualista sujeito/objeto e caminhar no sentido de uma ontologia relacional.

Na sua videoconferência para o Colóquio “Os mil nomes de Gaia” (2014), Donna Haraway apelou para uma consciência renovada de como todos os seres, incluindo os humanos, são compostos de outros seres e emaranhados numa malha densa de devir-com. Em vez de inter-relacionalidade, estamos lidando com intra-relacionalidade; somos entidades compostas de relações, entrecruzadas por outras agências e habitadas por subjetividades diferentes. Somos múltiplos e divíduos em vez de indivíduos; somos fractais. Somos habitados por bactérias e vírus saudáveis e nocivos que travam batalhas intermináveis. Essas novas descobertas científicas se aproximam cada vez mais do que as filosofias ameríndias há tempos tentam nos ensinar. “A noção de uma entidade somada ao meio ambiente não pode mais ser pensada [...] Temos o que os biólogos chamam de holobiontes, a coleção de entidades tomadas em conjunto na sua relacionalidade que constroem uma entidade boa o suficiente para sobreviver o dia”. [...] Não é o fato de comermos porcos, morcegos, galinhas ou pangolins que causa epidemias mundiais, mas o modo como a civilização mundial, que se alimenta do crescimento sem fim das cidades sobre as florestas, as árvores e seus habitantes, parou de escutar a revolta, não das coisas, mais dos animais, das plantas e de Gaia. Ou como diria Ailton Krenak, as pessoas foram alienadas e arrancadas da terra que é viva e com a qual é preciso dialogar, conviver. (LAGROU, 2020, p. 06)

No artigo “*Contra quem se vingam os animais?*” a filósofa Juliana Fausto (2020) faz referência à Starhawk que em uma seção do seu curso

online “Magical Activism” convidou os participantes a *ouvir o vírus*. Nessa tentativa de *ouvir o vírus*, Fausto defende que

se é que se trata de vingança, essa dos povos animais (e de seus donos, ancestrais, espíritos) não é contra a humanidade em geral, senão contra o seu modo zumbificado, que segue transformando tudo em si mesmo enquanto invoca toda sorte de negacionismo. [...] Hoje, vivemos todos em um filme de terror. Já passou da hora de a nossa política aprender a arte multiespecífica da polifonia - e esta pode ser nossa última chance. (FAUSTO, 2020, n.p.)

Considerando a humanidade como uma entre muitas melodias dessa polifonia que é o mundo, faz sentido falarmos em um pluriverso rizomático, em justiça planetária multiespecífica. A Terra, que era vista como mero objeto que os “muito-humanos” acreditavam dominar com suas tecnologias, tem apresentado agências inesperadas que apontam para um sistema menos propício à vida. É preciso considerar as respostas da Terra às intervenções da humanidade. O tempo das catástrofes, como entende Isabelle Stengers (2015), é o tempo da *intrusão de Gaia*, é a agência da Terra viva que através do colapso responde implacável e brutalmente à agência de alguns “muito-humanos” impondo a necessidade de se repensar a relação entre humanidade e natureza. O “progresso” traz pobreza, violência, mortes, pandemias, entre outros. A modernidade se desenvolveu ignorando tais problemas, mas estamos chegando ao limite de Gaia. Assim, Gaia, “a simbiose vista do espaço” (MARGULIS & SAGAN, 2002, p. 199), onde as coisas se transformam umas nas outras, expulsa e torna impossível o mundo moderno, impõe a necessidade de transformação das sociedades humanas excepcionalistas. Encarar o fim do mundo de outras perspectivas exige tentar compreender a perspectiva do próprio planeta

como faz Stengers. Existem muitos outros agentes *terrano*s e a relação com eles é fundamental para a existência da vida no planeta.

Parece que o conhecimento como resultado de uma cultura de erudição secular não é suficiente por si só para responder a esta intrusão. Na próxima seção, apresentaremos de que modo as diferentes perspectivas que vemos aqui permitem pensar outra relação com o conhecimento e, conseqüentemente, com Gaia.

3.4 *Ervas dos saberes*

A *árvore do conhecimento* representa um pensamento hierárquico que parte de um monismo perceptivo. As ervas dos saberes são descentralizadas, não hierárquicas, se relacionam com outros povos humanos e não humanos, negociam as suas existências, fazem alianças pela vida, são plurais de perspectivas, não veem o mundo como uma exclusividade sua e sim como arena de uma sociabilidade ampla de povos e seres. Caminhando de uma percepção monocultural arborescente para o *perspectivismo herbal plurista*, é possível perceber outras possibilidades para o ensinar e o aprender. Para pensarmos uma perspectiva da aprendizagem que não reproduza a monocultura, é interessante refletir sobre alguns apontamentos que Sandra Benites faz em sua dissertação de mestrado “*Viver na língua guarani nhandewa (mulher falando)*” e que nos permitem conceituar um ensino e aprendizagem *rizomáticos*. Benites, que é Guarani Nhandewa, está interessada na questão de “como praticar o micro *teko* (individual) para o macro (coletivo) nos *tekoha* dos *jurua*”²⁰, onde o

²⁰ Os *jurua* são os não indígenas.

universo destes é tão forte que se sobrepõe ao *arandu* das mulheres?” (BENITES, 2018, p. 20), refletindo como isto impacta nos processos educativos.

Em sua pesquisa, Benites classifica sua experiência na escola *juruá*, “entre paredes e com pressão” (2018, p. 21), como um “tempo dramático” (2018, p. 24):

Fui obrigada a ler e escrever numa língua que não significava nada para mim, naquele tempo, como uma língua estrangeira. O método era o de encher a lousa com palavras repetidas para nós copiar. A minha mão chegava a doer de tanto copiar do quadro, mas o pior não era copiar. O pior era não saber nada daquilo que eu estava copiando. Nós éramos crianças monolíngues em guarani, copiando palavras inúteis. Esse método continua nas escolas guarani, continua *mondyi* (assustando). (BENITES, 2018, p. 34)

Sua forma de aprender, própria da sua comunidade, “sem pressão e sem paredes” (BENITES, 2018, p. 21), não era considerada, bem como sua língua era ignorada, o que gerou um trauma na sua relação com as letras: “Com medo, eu não conseguia escrever nada, porque minha letra era horrível, por medo de ser castigada, mesmo sabendo que eu estava errada por não copiar as atividades do quadro. O medo me travava toda, não conseguia fazer nada” (BENITES, 2018, p. 21).

A história da criança Guarani Werá Kuaray contada por José R. Bessa Freire (2017) no *XXIV Congresso Internacional da Associação Junguiana Do Brasil* (AJB), nos revela a experiência indígena na escola. Werá, que era falante do Guarani e se não se comunicava em português, em sua primeira experiência escolar encontrou dificuldades para coisas básicas como pedir água à professora. Diante da situação, sua primeira

professora montou um projeto no qual os/as estudantes tiveram a oportunidade de aprender sobre o mundo Guarani através de cantos e histórias, criando um ambiente de aprendizado a todos/as/es ao mesmo tempo em que incluía Werá na escola. Assim, “A diversidade, vista quase sempre pela escola como obstáculo – a escola adora o uniforme – passou a ser aqui um recurso pedagógico para avançar no conhecimento da aventura da existência humana” (FREIRE, 2017, p. 04). No entanto, assim que precisou mudar de cidade, Werá pode perceber que esta não seria a realidade de todas as escolas.

José R. Bessa Freire conta a história de Werá Kuaray a partir de quatro relatórios diferentes feitos por docentes. Na segunda escola:

a primeira recomendação da nova professora foi que o pai não falasse mais em guarani com o filho. Quando Werá abria a boca, a professora exigia que falasse “certo”, “normal”, “como todo mundo”, ou seja, em português.

O relatório de avaliação registra que “o aluno é novo na Unidade Escolar nesse ano de 2013, é descendente de índios e veio de uma tribo onde a língua materna era o Guarani, assim demonstra dificuldades em se fazer entender, pois fala muito enrolado e na língua dele. Não compreende muitas atividades, não demonstra interesse. Abaixa a cabeça, permanece horas olhando para o nada, rabisca a folha, ou deixa a folha parada sem fazer nada. Até nas brincadeiras, pouco se mistura, muitos colegas não conseguem entender o que ele fala. Há palavras que ele repete ou se comunica por gestos. Reconhece seu primeiro nome, que escreve quando solicitado. Geralmente entrega as atividades sem nome ou em branco, sem tê-las feito. Seus desenhos surgem de figuras ora reconhecíveis, ora não ocupam adequadamente o espaço da folha. Conseguiu identificar a vogal “A” e em tudo o que faz usa a letra descoberta. Ao ser solicitado a recontar uma história ouvida, não se faz entender, tornando difícil a produção oral. No ano de 2014, quando cursará o 1º. Ano do Ciclo Inicial, vai precisar de um trabalho paralelo para a alfabetização, além de treinar a língua portuguesa fora da escola para superar a dificuldade de relacionamento” (RELATÓRIO 2013). (FREIRE, 2017, p. 04-05, grifos do autor)

O modo próprio de Werá se comunicar é entendido como um “falar enrolado”, “sem interesse”, “olhar para o nada”, “figuras que ocupam inadequadamente a folha”, de maneira que o fato de falar em Guarani com sua família é visto como um erro a ser corrigido. Em outra escola que estudou, no município de Tanguá, de nome indígena, foi relatado que:

“encontra-se no nível pré-silábico, ainda não reconhece o alfabeto, precisa do auxílio da professora para identificar letras e números, ainda não produz textos. Gosta muito de pintar, prefere pintar com hidrocor, pois as cores são mais vivas. Está sendo difícil avaliar o aluno devido à dificuldade de comunicação. Ele apresentou poucos avanços. Não solicita ajuda da professora quando necessário, não se comunica, não brinca com os colegas, se recusa a fazer as tarefas em sala, se esconde debaixo da mesa e demonstra certa agressividade, quebrando lápis”, embora “alguns dias chegue à sala alegre e demonstrando seu afeto com abraços na professora, em outros chega mal humorado e se isola do ambiente ao redor. Senta em sua cadeira e fica olhando para o teto ou entra embaixo da mesa da TV e lá permanece até o fim da aula”. “Muitas vezes parece se desligar da realidade, envolvido em seus pensamentos”. “Algumas vezes fala de um jeito que não conseguimos entendê-lo, talvez na língua indígena” (RELATÓRIOS, 2014). (FREIRE, 2017, p. 05-06)

Tal relatório levou Werá a ser diagnosticado como “autista”, o que foi descartado por dois hospitais universitários. Como seus pais não aceitaram o diagnóstico, a escola ameaçou denunciá-los ao Conselho Tutelar. Ao ser visto como “anormal” era excluído do convívio da turma juntamente com outra estudante com “déficit cognitivo”, que era acompanhada por uma mediadora. Quando a mediadora precisou de uma licença, a escola recomendou que Werá ficasse em casa. Freire (2017, p. 06) reflete que

não é um caso patológico, mas de tratamento inadequado para ultrapassar as fronteiras das línguas. Quem padece de autismo pedagógico é a escola, que não respeita os direitos linguísticos garantidos pela Constituição de 1988, se isola, agride quando busca alfabetizar a criança numa língua que não é a dela e na qual não se expressa oralmente com fluência. [...] Acontece que da mesma forma que Werá guarani, existem milhões de brasileirinhos que chegam à escola, falando segundo regras de variedades populares e são humilhados, porque se estabeleceu fronteiras rígidas no jeito de falar. Dessa forma, as crianças são levadas a se envergonhar das variedades consideradas “erradas”, um verdadeiro bullying coletivo. Com essa atitude inquisitorial boicotam qualquer possibilidade de apropriação, nessas condições adversas, da “certa variedade” considerada “variedade certa”. O respeito ao jeito de falar do aluno é uma condição para criar um ambiente acolhedor e propício à aprendizagem da norma dita culta. (FREIRE, 2017, p. 06)

A situação vivida por Werá Kuaray não é um caso isolado, não apenas pelo grande número de famílias indígenas no Brasil, mas expressa o que produz uma concepção de aprendizagem como reprodução que, dessa forma, dificulta a aprendizagem. Os modos próprios de ser e se comunicar das diferentes comunidades são vistos como erro no contexto escolar. Por isso, Sandra Benites (2018, p. 33) entende que a “escola ainda é um “sistema único”” pontuando as diferentes concepções do educar *jurua* e do educar guarani:

a escola *jurua* me direcionou para caminhos invertidos. *Mbo'e* (ensinar, educar) não é apenas contar o que está no papel; “educar” em Guarani é fazer juntos, demonstrar, praticar e aprender fazendo”. O conceito de *mbo'e* é preparar para a vida, explorar as competências de cada *teko* individual, oferecer ao aluno o fortalecimento dos conhecimentos que já traz para a escola. As crianças não vêm para a escola para serem instruídas, guiadas, direcionadas, como se estivessem perdidas. Elas vêm para a escola para reforçar os conhecimentos do seu povo, para fortalecer a sua identidade cultural, a sua língua materna e para falar da sua própria história vivida. Hoje é também importante saber sobre a história dos não indígenas, para entender *jurua reko* (o comportamento dos

jurua), mas o que eu percebo, depois de andar no meio dos *jurua*, é que educar na visão do *jurua* é outra coisa. A palavra “educar” vem do latim *educere*, que significa, literalmente, “conduzir para fora” ou “direcionar para fora”. O termo em latim é composto pela união do prefixo *ex*, que significa “fora”, e pelo verbo *ducere*, que quer dizer “conduzir” ou “levar”. Pela minha observação, não dá para dialogar a partir dos sentidos de um único termo numa única língua, um aspecto a partir de uma visão. Eu posso estar equivocada, mas na minha experiência como educadora guarani a escola segue o conceito do latim. Não é por acaso que o tempo todo estamos em choque com essa forma de educação. Mesmo com essas dificuldades os pais e as crianças acreditam numa escola que atenda seus estilos de vida nas comunidades com mais amoroso e menos preconceituoso. Os pais querem que as crianças estudem, mas na grande maioria das vezes eles não sabem o que os filhos passam na escola dentro da aldeia, apesar das boas intenções. (BENITES, 2018, p. 33-34)

A partir do que traz Benites, podemos dizer que a educação indígena não tem a ver com *civilizar* o outro. Educar em Guarani é fazer juntos, fortalecer as identidades, possibilitar que os estudantes contem suas histórias, não pressupõe um processo de abstração contínuo da realidade. A educação formal é *escolacrista* (ARROYO, 1987) e não enxerga o conhecimento na vida cotidiana. Para os Guaranis, não há limites rígidos e precisos entre a conversa e a transmissão de conhecimentos.

Benites também destaca diferenças entre a educação *jurua* e a Guarani no que diz respeito à avaliação. Ela nomeia a avaliação *jurua* como um “avaliar com números” (BENITES, 2018, p. 36), de maneira que há “avaliação sobre tudo, notas e números para dizer quem foi melhor” (BENITES, 2018, p. 36). Ela aponta que tal processo avaliativo coloca pavor nas crianças dizendo quem é capaz e incapaz “pelo simples fato de colocar um número com nota altíssima para um e para outro com nota baixíssima” (BENITES, 2018, p. 36). Por outro lado, os indígenas veem mais sentido na autoavaliação.

Para a avaliação no olhar guarani é mais importante a autoavaliação. Significa *omã'e idjebe* (olhar para si), já que para os Guarani, de modo geral, o conhecimento é do coletivo e avaliar o outro não é o mais importante. Quando um Guarani se auto-avalia, não está considerando apenas a sua competência individual. Para realizar uma avaliação de outra pessoa, preciso me autoavaliar primeiro. Se numa aldeia uma pessoa faz alguma coisa que pode prejudicar o outro, esse é um resultado que não foi construído por este indivíduo sozinho. É um resultado que contém vários elementos desta comunidade. Por isso, ao avaliar uma pessoa, nós não avaliamos só ela. Utilizamos os conselhos dos mais velhos, reuniões, a questão familiar, etc. A autoavaliação é para medir seus esforços pessoais, para saber até onde depende de uma pessoa para avançar. Nós também nos autoavaliamos para poder cobrar do outro. Por isso, é importante saber de seus próprios limites e como seus esforços pessoais podem ajudar a coletividade. (BENITES, 2018, p. 37)

Na perspectiva Guarani, como Benites (2018, p. 62) verificou através de seus diálogos como professora, “a escola deve ter como principal objetivo ajudar no fortalecimento da identidade, na preservação da cultura, no ensino e divulgação da cultura guarani”. Assim, a escola indígena não anula as singularidades, as fomenta, permitindo a resistência e mecanismos que possam transitar entre mundos Guarani e *juruá*, entendendo quem são e lutando por seus direitos.

Ao comparar a avaliação com números e a autoavaliação, Benites permite perceber como o sistema hegemônico padroniza modos de ser, isto é, em Guarani, *teko*, como ela explica a seguir:

Teko significa “modo de ser”. *Tekoha* é onde se constrói esse modo de ser, cada corpo é um território. Por isso, para nós existem vários *teko*. Existe *teko* das crianças, *teko* das mulheres, *teko* dos homens, *teko* dos jovens, *teko* dos velho(a)s, e assim por diante. Por isso nós Guarani sempre procuramos respeitar *teko* do outro, mesmo que não sejam iguais, e mais para equilibrar o movimento do lugar. O lugar em que nós nos movimentamos é movimentado

pelas pessoas que estão nele. Se as pessoas não tiverem em harmonia com os outros, o lugar também não estará bem. (BENITES, 2018, p. 70-71)

Nessa perspectiva, os territórios são corpos em movimento em constante busca por equilíbrio. *Tekoha*, comumente traduzido por “aldeia”, significa o “lugar dos modos de ser”. A perspectiva Guarani permite perceber como o equilíbrio de uma pessoa depende do que está ao seu redor, de maneira que os diferentes *teko* se complementam uns aos outros. A busca por equilíbrio nesse sentido, não se restringe a uma prática individual e nem a um processo de padronização e anulação das diferenças que tende a um ideal de comportamento. Além disso, tal perspectiva aponta para o aspecto dinâmico dos modos de ser. Por que não pensar com nossos estudantes o equilíbrio a partir da perspectiva Guarani, indo além do equilíbrio individualista aristotélico? Aqui também podemos refletir sobre a felicidade e como ela está relacionada à comunidade e não apenas a estados individuais. Isto expressa o conceito de *território-corpo*, articulador da *Primeira Marcha das Mulheres Indígena* (2019). As pessoas são entendidas como extensão do território, de maneira que não há existência sem coexistência no território. Assim, a noção de pessoa é perpassada pelo território, a ancestralidade e o coletivo.

O mais interessante na filosofia de Benites é a sua preocupação em evidenciar a diferença de perspectiva.

Diferentes narradores, com técnicas e conhecimentos distintos, produzem versões de uma mesma narrativa. O narrador, a partir do seu processo de formação, de sua aprendizagem e através da apropriação de certas técnicas, contará as suas narrativas. Logo, existem vários narradores e versões diferentes de uma mesma história, porque quem conta, narra a partir de sua perspectiva

e dos seus conhecimentos. Fala e narrativas tem poder de construir e desconstruir o mundo, *teko*. (BENITES, 2018, p. 92)

Como “o conhecimento dos *jurua* discutido na academia não trata das especificidades a partir do *teko* das mulheres” (BENITES, 2018, p. 18), é importante analisarmos mais amplamente os saberes, percebendo as diferentes narrativas a partir de contextos diversos. Benites ressalta a necessidade do conhecimento Guarani também não ser entendido de uma maneira homogênea, trazendo como exemplo a história da figura feminina de *Nhandesy*, que embora também faça parte da história de origem Guarani, não é tão conhecida quanto a figura masculina de *Nhanderu*. Ela destaca que as diferentes perspectivas dessa história de origem dizem respeito a seus narradores, por isso, a história é diferente quando contada por pessoas como a avó de Benites que destacava o abandono de *Nhandesy* grávida por *Nhanderu*, o que levou ela a ser devorada por onças, ensinando a necessidade do olhar cuidadoso com a mulher. Ao mesmo tempo, Benites leva ao questionamento dos essencialismos decorrentes do olhar binário e dualista moderno, que não percebe as diferentes perspectivas entre as pessoas da própria comunidade acerca das histórias, bem como de povos de diferentes territórios, mesmo que sejam também da mesma etnia. Há “diferentes narradores, com técnicas e conhecimentos distintos, dependendo do seu processo de formação como narrador(a), da apropriação das técnicas de ensino e aprendizagem. [...] Fala tem poder, narrativa bem-intencionada e direcionada domina e se reproduz com força” (BENITES, 2018, p. 19). Quando colocamos no papel uma única versão das histórias, as empobrecemos, pois o lugar da pessoa e do território muda seu sentido, na oralidade as palavras são vivas e se transformam continuamente. O interessante é que no Guarani, com relação a graus de

parentesco, por exemplo, há diferentes palavras para quando são mulheres ou homens falando, ressaltando as diferentes relações que envolvem a comunidade e o parentesco. Por isso no título da sua dissertação, Benites acrescenta “Mulher falando” ao final.

Isso também aponta a relevância do corpo no conhecimento, “Afinal o corpo não é apenas o corpo que se move, que fala, que pensa, que ri, que chora, o corpo que interage com outro e com o mundo. É um corpo que produz conhecimento nos seus *tekoha* a partir de seus *teko* em movimento” (BENITES, 2018, p. 73). Em sua dedicatória, ela acrescenta: “como minha avó dizia: cada pessoa é um mundo diferente, “as pessoas são mundos diferentes”, por isso é importante saber ouvir” (BENITES, 2018, p. V). Nesse sentido, transitar entre mundos é um projeto da educação Guarani. Considerando as diferenças entre narradores/as, o processo de ensino e aprendizagem pode respeitar a narração de cada pessoa trabalhando em diálogo com suas percepções. Isso implica em ampliar o diálogo e as linguagens, dando espaço para as diferentes formas de perceber o mundo.

No que diz respeito a ampliar as linguagens, a perspectiva da filósofa nigeriana Oyèrónké Oyèwùmí traz alguns elementos a serem considerados destacando as diferentes formas de perceber o mundo:

a razão pela qual o corpo tem tanta presença no Ocidente é que o mundo é percebido principalmente pela visão. A diferenciação dos corpos humanos em termos de sexo, cor da pele e tamanho do crânio é um testemunho dos poderes atribuídos ao “ver”. O olhar é um convite para diferenciar. Diferentes abordagens para compreender a realidade, então, sugerem diferenças epistemológicas entre as sociedades. Em relação à sociedade iorubá, que é o foco deste livro, o corpo aparece com uma presença exacerbada na conceituação ocidental da sociedade. O termo cosmovisão, que é usado no

Ocidente para resumir a lógica cultural de uma sociedade, capta o privilégio ocidental do visual. É eurocêntrico usá-lo para descrever culturas que podem privilegiar outros sentidos. O termo “cosmopercepção” é uma maneira mais inclusiva de descrever a concepção de mundo por diferentes grupos culturais. Neste estudo, portanto, “cosmovisão” só será aplicada para descrever o sentido cultural ocidental e “cosmopercepção” será usada ao descrever os povos iorubás ou outras culturas que podem privilegiar sentidos que não sejam o visual ou, até mesmo, uma combinação de sentidos (OYẸWÙMÍ, 1997, p. 2-3, tradução nossa).

Oyẹwùmí questiona a supremacia da visão no Ocidente, que leva, por exemplo, a entendermos a maneira particular de cada povo sobre sua realidade como “cosmovisão”, desconsiderando outros sentidos que determinam a relação do sujeito com seu mundo. Nesse sentido, tão importante quanto o conteúdo é prestar atenção na lógica que governa nossa percepção. Desde Aristóteles, a visão é entendida como um sentido superior. Em seus estudos sobre as sociedades Iorubás, Oyẹwùmí indica outros sentidos mais relevantes para compreender tal realidade, “Assim como o privilégio do Ocidente do visual sobre os outros sentidos foi claramente demonstrado, assim também o domínio do auditivo em iorubá pode ser mostrado” (OYẸWÙMÍ, 1997, p. 15, tradução nossa). A supremacia da visão também pode ser considerada mais uma contribuição da filosofia hegemônica. Uma percepção da realidade muito voltada para a visão, como ressaltou a filósofa, é como um convite a diferenciar as pessoas. Por isso, Oyẹwùmí considera adequado falar em *cosmopercepções* ao analisar sociedades não ocidentais como a Iorubá. Sobre as diferenças entre sociedade ocidentais e Iorubás, ela acrescenta:

uma estrutura de pesquisa comparativa revela que uma grande diferença deriva de qual dos sentidos é privilegiado na apreensão da realidade – a visão no

Ocidente e uma multiplicidade de sentidos ancorados pela audição na sociedade iorubá. A tonalidade da língua iorubá predispõe a uma apreensão da realidade que não pode marginalizar o auditivo. Consequentemente, em relação às sociedades ocidentais, há uma necessidade maior de uma contextualização mais ampla, a fim de dar sentido ao mundo. Por exemplo, adivinhação Ifá, que também é um sistema de conhecimento em iorubá, tem componentes visuais e orais. Mais fundamentalmente, a distinção entre Yoruba e o Ocidente simbolizada pelo foco em diferentes sentidos na apreensão da realidade envolve mais do que percepção – para os yorubás e, na verdade, para muitas outras sociedades africanas, trata-se de “uma presença particular no mundo – um mundo concebido como um todo no qual todas as coisas estão ligadas entre si”. Diz respeito aos muitos mundos em que os seres humanos habitam; não privilegia o mundo físico sobre o metafísico. A concentração na visão como o modo primário de compreender a realidade promove o que pode ser visto sobre o que não é aparente ao olho; ele perde os outros níveis e as nuances da existência. (OYĚWŪMÍ, 1997, p. 14)

A *cosmopercepção* parte de uma compreensão da realidade que não se resume ao que pode ser visto, mas que envolve camadas complexas de relações com o mundo, o que se relaciona com a própria estrutura da língua e de suas filosofias. Isto leva a refletir que as línguas ocidentais têm um foco tão grande na escrita que frequentemente lançam reformas ortográficas tentando conformar a fala à escrita, o que reitera o aspecto visual e a necessidade de padronização. A filósofa destaca que as *cosmopercepções* apontam para os “muitos mundos em que os seres humanos habitam” (1997, p. 14). Com isso, Oyëwùmí contribui para evidenciar que até a forma de perceber o mundo está ancorada em arcabouços conceituais delineados socialmente. A partir disso, cabe repensar o uso do conceito de “perspectiva” neste texto, pois ainda está atrelado à soberania da visão, o que torna mais interessante atentar para as

diferentes percepções, para além dos pontos de vista. Talvez faça mais sentido entender tal noção de modo alargado como *cosmoperspectivas*²¹.

No mesmo sentido de ampliar o diálogo com povos humanos e não humanos, a filósofa e educadora indígena Cristine Takuá chama a atenção para a potência dos diálogos criativos com outros seres: “Essa grande complexidade que existe na floresta dialoga há muitos séculos com uma forte potência criativa de seres vegetais e animais que, assim como nós, há muitos séculos resistem e criam fórmulas de continuar caminhando neste planeta” (TAKUÁ, 2019, p. 01). Ela critica as universidades – “que de universal pouco tem” (TAKUÁ, 2019, p. 01) – pela ausência do diálogo criativo com seres vegetais e animais, “que escreve tanto e parece que observa pouco a sutileza das diversas formas de transmissão de conhecimento” (TAKUÁ, 2019, p. 02). Para explicar este ponto, a filósofa recorre ao exemplo de dois seres muito importantes para os Guaranis: a *Takuá* – a taquara – e a *Ka’á* – a erva mate –, fundamentais para “conhecimentos e as filosofias complexas que habitam na vida dos povos tradicionais ancestrais da Terra há muitos séculos” (TAKUÁ, 2019, p. 02). Sobre a escola, Cristine Takuá (2019, p. 03) ressalta:

a instituição escolar que criaram, que antes não existia dentro das comunidades, essa instituição está fazendo com que as crianças deixem de sonhar. O tempo imposto pelas instituições – hora de sair, hora para chegar, hora de merendar – faz com que as crianças percam seu fluxo natural de vida. Então é essa atenção e cuidado que nós todos devemos ter com as crianças: qual o objetivo da escola na nossa vida? Nas nossas sociedades não existia escola e não existe hospício, creche, asilo – nenhuma dessas formas de trancamento ou unificação de transmitir conhecimento ou modelar as pessoas. E eu tenho

²¹ A Profª. Joana Tolentino nos alertou para este ponto.

observado que ao longo da história parece que as pessoas querem trazer essas instituições para dentro dos saberes dos povos tradicionais.

As pessoas andam muito adoecidas, me parece. Adoecidas no sentido de um vazio: como uma árvore que é um pau oco por dentro. Que ele só por fora é pau, mas por dentro é oco. Parece-me que muitos estão ociosos por dentro. Por que, ao longo da história também, a monocultura da fé, a monocultura alimentar, a monocultura mental, estão fazendo com que as pessoas se unifiquem, que as pessoas percam o sentido de entender a própria fruição da vida, a própria complexidade desses diálogos criativos que nos colocam em outro lugar, que nos colocam na relação natural com outros seres. (TAKUÁ, 2019, p. 03)

A filósofa convida a refletir sobre o sentido das instituições como forma de unificação de saberes e modos de ser em prol de uma monocultura da fé, do alimento, da mente, do solo. Esse processo de *monoculturalização* rompe com os processos de fruição da vida de cada pessoa e das comunidades. Como consequência da unificação, as crianças param de sonhar, por terem que acordar mais cedo do que estão acostumadas. Considerando a centralidade do sonho na filosofia Guarani, isto bloqueia as crianças no envolvimento com algo essencial para a convivência na comunidade, que é o compartilhamento coletivo dos sonhos. Takuá associa a imposição unificadora das instituições como a principal responsável pelo adoecimento das pessoas. Como uma “árvore oca por dentro”, ao nos deslocarmos do fluxo da vida próprio de cada *teko*, produzimos um vazio. A *árvore do conhecimento*, nesse sentido, pode ser entendida como uma *árvore oca por dentro*, que se distancia do mundo das experiências e da pluralidade dos modos de ser, não importa o que compõem cada pessoa e as redes que o envolvem.

A *cosmopercepção* atenta aos processos de fruição, que envolvem os modos de ser tanto de humanos quanto não humanos na complexidade

que os enredam, mostra porque os “povos indígenas existem há séculos: criando fórmulas, recriando fórmulas. Formas resilientes, sustentáveis, regenerativas, de continuar este diálogo criativo” (TAKUÁ, 2019, p. 3-4). Diante disso, a filósofa sugere que a regeneração de Gaia pode ser feita através da educação, mas “Não essa educação ocidental, quadrada, de instituição, mas, sim, uma educação sensível” (TAKUÁ, 2019, p. 4). A pensadora fala em uma mudança profunda de hábitos que exige coragem.

Muitos ativismos, mas ativismos da boca pra fora. De nada adianta levantar uma bandeira “viva amazônia” se continua alimentando o que está estuprando a Amazônia. Então quando eu falo de mudança de hábito, e que isso dói como trocar de pele, eu digo que já passou da hora da gente começar a ter coragem de realmente fazer um equilíbrio – eu chamo isso até de um certo pacto – que seria você conseguir equilibrar o sopro de amor que sai da nossa boca quando a gente fala – as nossas ideias, as nossas inquietações, os nossos sonhos – equilibrar esse sopro de palavra com o compasso dos nossos pés, da nossa caminhada na Terra. Porque não adianta minha boca ir para lá e meu pé vir para cá. Esse equilíbrio entre o que a gente fala e para onde a gente anda é o que precisa nortear essa nossa coragem e compromisso ético com a gente mesmo, com os nossos filhos e com todos os outros seres. [...] Quando nós vamos conseguir refazer a caminhada e dialogar com esses seres que estão lá? [...] A grande teia que envolve a vida, essa grande interação de relação entre os seres animais e vegetais, ela foi totalmente desestruturada. Os seres humanos romperam todas as formas de interações dessa teia. Como agora tecer e pegar o fio dessa meada que se perdeu é um compromisso urgente de nós todos. Não adianta mais escrever, não adianta mais formular. Tem que praticar agora, todos juntos por mais difícil que seja. [...] Mas será que a ciência está dialogando com os espíritos da floresta? Será que a ciência está entendendo de que não adianta só escrever? Que tem que sentir, que tem que perceber, que tem que interagir com todas as formas outras não humanas? (TAKUÁ, 2019, p. 04-05)

Mudar de hábitos, assim como trocar de pele, significa ter coragem de refazer nossas caminhadas (TAKUÁ, 2019, p. 4). Ela compara tal processo com a amamentação do primeiro filho, que gera dor à mãe e exige coragem para insistir em um hábito novo e necessário. O que Takuá chama de uma educação sensível diz respeito às diferenças entre pessoas e contextos, estimulando uma maior observação dos mundos que envolvem a atuação docente, bem como uma observação de nós mesmos/as/es enquanto pessoas.

Refletindo acerca do uso de tecnologias digitais, ela pergunta:

a tecnologia que vai se desenvolvendo, que vai engolindo todo mundo, por que as pessoas permitem? Por que as pessoas querem tanto se comunicar com o outro que está lá longe e não conseguem parar pra sentir “o que eu sonhei hoje”? [...] Se a gente começar a ouvir os nossos sonhos eu acredito que é possível a gente começar a se potencializar e tomar coragem de mudar de hábitos. (TAKUÁ, 2019, p. 06)

Uma educação sensível pode fertilizar nossa atuação no mundo. A filósofa mobiliza o conceito *arandu*, comumente traduzido por “sabedoria”, mas que ela aponta ter um significado mais amplo e estar próximo do que entendemos por “filósofo”, traduzindo-o como “a pessoa que tenha sensibilidade de sentir a sua própria sombra” (TAKUÁ, 2019, p. 06). Alcançar o *arandu* é um processo necessário para o mundo complexo e enredado que vivemos. Takuá finaliza lembrando que somos “só um grãozinho no meio dessa grande imensidão de saberes que existe na floresta” (2019, p. 06) e nos convida a refletir: “qual a nossa relação com seres sagrados? Com a água? Com o tabaco? Com todos os seres? Eu deixo essa pergunta pra vocês” (2019, p. 07).

A filósofa aponta para uma educação sensível com os seres criativos, uma educação pelas plantas, que não cabe no “sistema único” escolar. Suas reflexões partem de um pluriverso complexo de trocas e negociações, diálogo que é necessário para adiar o fim do mundo. A partir de tais contribuições, podemos pensar a aprendizagem na *cosmoperspectiva* das *ervas* dos saberes através das conexões que nos compõem assim como compõem o mundo que percebemos. Uma educação que fertiliza o pensamento e a vida depende da *cosmopercepção* atenta para as conexões, os *rizomas* que determinam tanto nossas formas de aprender quanto de ensinar. Enquanto o modelo de ensino de filosofia hegemônico fomenta entender uma perspectiva restrita como universal, o modelo de educação filosófica que discutimos aqui convida a sentir a própria sombra, apontando para a responsabilidade de estar nesse planeta, observando as diferenças entre mundos do *pluriverso rizomático* em que vivemos.

Tal *cosmopercepção* possibilita entender que ensinar é fazer junto, conectar-se com o/a/e outro/a/e, bem como entender a aprendizagem em um sentido *rizomático*, no qual aprender é estabelecer conexões, dialogar, negociar. Este modelo ensina a perceber conexões entre mundos. Ao mesmo tempo a filosofia que o sustenta, como trazido pela filósofa Cristine Takuá (2019), fomenta a busca pelo *arandu*, conscientizando para uma ação que não seja daninha no mundo.

Especialmente no contexto da BNCC, a escola é um “sistema único”, visto que parte de *competências gerais* tomadas como universais, sem considerar as diferenças entre os grupos sociais e contextos que envolvem as instituições de ensino. Ressaltamos que uma base comum curricular, amparada em *competências gerais*, não atende às necessidades da educação para as relações étnico-raciais, pois ao mesmo tempo não garante as especificidades, como também não garante os saberes da tradição

hegemônica necessários para o diálogo intercultural. Nesse sentido, um currículo que permite transitar entre mundos precisa contemplar de forma intercultural tanto saberes específicos de cada contexto, como também os saberes clássicos, apontando para suas articulações e disputas. Assim, os saberes da tradição não são tratados como verdades universais, mas como elementos da sociabilidade contemporânea e intercultural, possibilitando para os diferentes grupos as ferramentas necessárias para a obtenção de seus direitos, sem abrir mão de suas singularidades e heranças étnicas. Contudo, se antes mesmo da BNCC a educação indígena já era uma luta constante pelo respeito à diversidade, com ela ocorrerá um agravamento das desigualdades.

A discussão desse capítulo nos mostrou que existem outras perspectivas filosóficas que apontam para a pluralidade e uma relação mais simbiótica entre os diversos seres, de maneira a não esgotar o que nos fornece condições para a vida em todas as esferas. As filosofias que discutimos, neste capítulo, nos apontam para a insustentabilidade da ontologia narcisista hegemônica. Diante disso, que filosofias são possíveis a partir de uma ontologia das diferenças e relacional? Que outros mundos são possíveis pensar a partir da ampliação das categorias que sustentam o mundo contemporâneo? No próximo capítulo, refletiremos sobre as transformações que decorrem de uma virada ontológica na filosofia.

Capítulo 4

Nas *bactérias e fungos* do pensamento filosófico: decomposição da alucinação narcisista

Pessoas que, quando anseiam por determinados conhecimentos, ao invés de (ou apenas de) matricularem-se em uma escola formal de ensino, buscam-nos utilizando-se de mediadores não humanos, como plantas, raízes, fungos ou cipós, tecnologias da natureza há milênios à disposição do homem. Plantas, fungos, raízes e cipós configuram-se, portanto, como mediadores do saber, entre tantos outros mediadores desconhecidos ou silenciados. (ALBUQUERQUE, 2011, p. 116)

FIGURA 4 – INIMIGOS DA MONOCULTURA E DOS SERES CELESTIAIS



Fonte: Arquivo Pessoal de Rodrigo Pelloso Gelamo.

Apresentação

Dessoterrando outras *cosmoperspectivas* sobre o mundo, fica evidente a insustentabilidade da ontologia hegemônica, o que exige transformação profunda do paradigma dominante. A imposição do pensamento moderno enquanto universal tem como consequências diversas formas de violência e, também, o fim do mundo. Por isso, é fundamental encararmos tais pressupostos para que possamos perceber outros mundos possíveis e vislumbrarmos outros futuros. Neste capítulo, experimentaremos uma *virada* no pensamento filosófico através das reflexões postas pela ontologia ameríndia decompondo o narcisismo, antropocentrismo, individualismo e o solipsismo da filosofia hegemônica. Investigaremos as transformações que uma ontologia das diferenças aponta para a filosofia, ampliando nossa concepção de pessoa e sua relação com o mundo. Assim como as PANCs e Watu nos ensinaram a perceber o mundo de outra forma, neste capítulo, nossos professores serão as bactérias e os fungos, que nos permitem pensar a humanidade em interconexão com outros seres, como *com*-posta por emaranhados multiespécies. Se há possibilidades de adiar o fim do mundo, estas precisam passar pela colaboração multiespécies como ensinam tais seres. Quando consideramos outros/as/es sujeitos/as/es, humanos e não humanos, como mediadores do conhecimento, aprendemos muito sobre o mundo em que vivemos, e, inclusive, sobre *nós* mesmos/as/es. Este capítulo é resultado de outra compreensão da vida como um emaranhado permeado por *nós* com humanos e não humanos que não são possíveis de serem desfeitos.

4.1 Nas costuras entre mundos

A filosofia ocidental se baseia em uma monocultura narcisista que afirma sua percepção do mundo como universal. Como explica Valentim (2018b, n.p.):

ao contrário de superar de todo o sobrenatural, com o *banimento metafísico de Deus*, o pensamento moderno não fez senão redimensioná-lo, particularmente no sentido da dominação do Homem sobre a natureza. O pensamento moderno é sobrenatural, mágico, mítico – à sua maneira. Seu mito fundador consiste naquilo que Lévi-Strauss chamou de “o mito da dignidade exclusiva da natureza humana”, o qual teria cancelado “todos os abusos”, ao mesmo tempo no sentido do especismo e do racismo. De outro modo, à luz da *problemática ecológica contemporânea*, poder-se-ia dizer que, transfigurado monstruosamente em Homem, Deus tornou-se o agente por excelência do *estado de exceção/extinção* que chamamos hoje de *Antropoceno*, que jamais teria sido metafisicamente possível sem a grande instauração, peculiarmente sobrenatural, da divisão moderna entre natureza e cultura. (VALENTIM, 2018b, n.p.)

A tradição filosófica ocidental se caracteriza por um pensamento que promove a separação entre mundos, povos, pessoa/mundo, humanidade/natureza, natureza/cultura, etc. A dignidade exclusiva da natureza humana, apontada por Lévi-Strauss como algo que permeia a filosofia hegemônica ocidental, é um afeto narcísico que desencadeia “o especismo e o racismo que caracterizam o “ciclo maldito” da modernidade, a separar os humanos dos outros animais e segregar os humanos entre si” como explica Valentim (2018c, n.p.). Por isso, há uma relação constitutiva entre o fascismo contemporâneo e o *Antropoceno*, “Conforme podemos testemunhar mundo afora, o fascismo é a política oficial

do Antropoceno (assim como o capitalismo, o seu sistema econômico)” (VALENTIM, 2018b, n.p.). Portanto, “se o antropocentrismo constitui a ontologia fundamental do Antropoceno, o fascismo é a sua política oficial: a que o instaura e acelera, fechando por expansão frenética (destruição exportada) o mundo “humano” sobre si mesmo e impelindo-o assim a sua própria destruição” (VALENTIM, 2018a, p. 290). O desejo do mundo único tem efeitos catastróficos para a ecológica do planeta, consumindo povos e seres para sustentar as classes dominantes. De modo mais aprofundado, Valentim (2014, p. 04-05) explica:

uma multiplicidade inumerável de mundos divergentes, todos eles neutralizados em sua potência própria de mundanização pela “consciência absoluta”, emancipada, do povo universal. Com efeito, se se considera o discurso filosófico moderno em vista de seu impacto imanente sobre outros povos, humanos e não-humanos, que ele desde sempre manteve excluídos e ao mesmo tempo assujeitados à produção do sentido “em geral”, dificilmente se escapa à evidência de que o pensamento transcendental consiste, sobretudo, em um dispositivo espiritual de “aniquilação ontológica” de outrem. De orientação declaradamente contrária à onto-teo-logia, a proposição moderna exemplar – genuinamente transcendental – do “isolamento metafísico do homem” (Heidegger, 1990, § 10, p. 172) é, de Kant a Heidegger, tacitamente etno-eco-cida.

Ora, a catástrofe etnocida dos povos (“o seu Antropoceno”, Danowski & Viveiros de Castro, 2014, p. 138) é certamente mais antiga e tem sido bem mais devastadora – pelo menos até o momento presente – que o atualmente em curso “devir-louco generalizado das qualidades extensivas e intensivas que expressam o sistema biogeofísico da Terra” (idem, 2014, p. 25). Dado o vínculo essencial entre esses dois hiper-eventos, mostra-se que, mais além da indiferença estúpida (e facilmente averiguável) frente à emergência da catástrofe, o espírito do povo cosmopolita revela, desde logo, uma potência em si mesma catastrófica, que, embora seja imediatamente dissimulada em seu próprio discurso, se faz, não obstante, intensamente manifesta “sob o ponto de vista de Outrem”, gerando uma “imagem de si mesmo em que” esse espírito

insiste narcisicamente em “não se reconhece[r]”. Trata-se do Antropoceno como “perfil e aparição” – ou melhor, como imagem ou duplo sobrenatural – da modernidade. Se é verdade que, com a iminência da catástrofe ecológica, “nosso mundo vai deixando de ser kantiano”, é certamente por força de uma “inversão irônica e mortífera” (idem, p. 26), pela qual o esperado “reino dos fins” se aproxima, cada vez mais, como deserto inóspito [...]. Começa-se agora a experimentar o mesmo desastre a que incontáveis outros, próximos e distantes, já vinham sucumbindo e resistindo há séculos, vítimas da “baixa antropofagia” dos modernos e seus inimigos íntimos. (VALENTIM, 2014, p. 04-05)

O povo autodenominado universal tem sua filosofia como um dispositivo de aniquilação ontológica dos mundos divergentes, o que faz de seu pensamento “tacitamente etno-eco-cida”. O povo cosmopolita, e não *cosmopolítico*, carrega uma potência catastrófica, que antes não percebida pelo Narciso já que se direcionava a outros mundos, agora pode destruir a sua própria gente. Destruir mundos humanos e não humanos é a própria essência do povo dominante. Se “nosso mundo vai deixando de ser kantiano” (VALENTIM, 2018a, p. 19), isto é, o/a/e sujeito/a/e começa a se perceber intrinsecamente conectado com o “Grande fora” (DANOWSKI & VIVEIROS DE CASTRO, 2014), não é pela a autocrítica do pensamento hegemônico, mas por seu mundo em catástrofe, pela *intrusão de Gaia* (STENGER, 2015) que obriga a repensar: “É, antes de mais nada, à perversidade ecológica do pensamento que responde o colapso *mental* do ambiente” (VALENTIM, 2018a, p. 290). No entanto, a própria ideia de “intrusão de Gaia” só é nova para o povo universal da mercadoria.

Se faz sentido caracterizar o tempo das catástrofes mediante aquela intrusão, é porque se o toma sob o ponto de vista da humanidade moderna,

metafisicamente isolada. Desde a perspectiva dos povos da floresta, ele seria melhor designado por “outra” intrusão, a do “povo da mercadoria” (Kopenawa & Albert 2015: 406-420). Tal equívoco ontológico em torno ao elemento intrusiva atesta que a catástrofe se efetiva de modos divergentes; mais ainda, que não é nada estranho ao pensamento xamânico que Gaia tenha se tornado *a* intrusa justo para os intrusos. [...] os chamados “povos sem história” mostram-se bem mais capazes de conceber a multidimensionalidade cosmopolítica, *spectral*, da transformação em curso – uma hiper-historicidade, além do Homem e, em certo sentido, do próprio Antropoceno, na qual entropia e *criação* se tornam como que indiscerníveis. (VALENTIM, 2018a, p. 288)

Valentim chama a atenção que a *intrusão* para os Yanomamis como Kopenawa foi justamente do *povo da mercadoria*, que por “metafisicamente isolado” percebe as catástrofes que cria como uma *intrusão de Gaia*, ou sequer a percebe, e não como projeto de sua própria intrusão etno-ecocida. As mudanças destrutivas pelas quais o planeta vem passando questionam o modo de vida moderno e a existência de seu mundo único universal. Por outro lado, o contato com filosofias como as ameríndias aponta para outras possibilidades de viver. A ampliação de *cosmoperspectivas* leva a uma mudança de paradigma que é chamada por Viveiros de Castro (2012) de *virada ontológica*, transformando profundamente a antropologia e, também, a filosofia. No mesmo sentido em que a *intrusão de Gaia* não pegou de surpresa alguns povos nas bordas, a *virada ontológica* também diz respeito a um tipo de filosofia, que se afirma originária da Grécia Antiga e devota de um tipo específico de racionalidade e ontologia. Não há virada alguma para outras filosofias milenares, como a filosofia oriental, africana, ameríndia, entre outras.

No saber dominante, as diferenças entre os povos e grupos sociais são vistas como divergências culturais. Isso é decorrência do trabalho

especialmente da antropologia que tem como um dos cerne buscar a essência natural do ser humano através de análise comparativa entre povos diferentes. No entanto, o contato com a *cosmoperspectiva* ameríndia e outras, por suas divergências fundamentais com a concepção ocidental de humanidade, levou a um questionamento sobre a existência de tal essência humana, causando uma transformação da própria antropologia. Inicialmente a cosmovisão ameríndia era vista apenas como *objeto* de estudo, como um pensamento mítico, místico, exótico, não como pensamento válido. No entanto, quando a antropologia cultural começa a ser afetada profundamente pelo pensamento ameríndio de maneira a não perceber mais seus próprios pressupostos como verdades absolutas, e inclusive em alguns casos considerando mais válidos os pressupostos ameríndios, a transformação é profunda e uma virada se dá no pensamento antropológico.

Na abordagem tradicional, o/a/e antropólogo/a/e não entende a si mesmo como *objeto* de estudo antropológico, de maneira que apenas os não europeus são entendidos como portadores de um pensamento singularizado. O pensamento moderno, por sua vez, é entendido como universal e, assim, não cabe ser estudado por nenhuma antropologia. Através desse processo de *virada ontológica*, compreende-se que o pensamento moderno não é universal, de maneira que o contato com outros povos faz mais sentido nos termos de uma “antropologia simétrica” (LATOURE, 1994):

a simetrização é simplesmente uma operação descritiva que consiste em tornar contínuas as diferenças entre todos os termos analíticos: a diferença entre a “cultura” (ou “teoria”) do antropólogo e a “cultura” (ou “vida”) do nativo, em especial, não é considerada como possuidora de qualquer privilégio ontológico

ou epistemológico sobre as diferenças “internas” a cada uma dessas “culturas”; ela não é mais nem menos condicionante que as diferenças de ambos os lados da fronteira discursiva. O que não é a mesma coisa que dizer que não há diferenças essenciais entre nós e eles. (VIVEIROS DE CASTRO, 2012, p. 164)

Assim, rompe-se com o hábito de reduzir os aspectos do mundo a representações ou discursos, ou seja, como um problema epistemológico, mudando o nível de análise e transformando a pluralidade em um problema ontológico. Algumas vertentes atribuíram muito poder à linguagem, ignorando outros aspectos da materialidade. Nesse sentido, a antropologia clássica parte da ideia de cultura como diferentes representações da realidade objetiva e universal, de maneira que as diferenças são resultado de diferentes representações do universo. Por outro lado, a antropologia ontológica reconhece a existência de múltiplos mundos, de modo que as diferenças são decorrentes da existência e participação em pluriversos, isto é, outras realidades. Na *cosmoperspectiva ameríndia*, cada corpo é o lugar de uma multiplicidade de forças e engajamento com o contexto, de maneira que não é a linguagem que diferencia as espécies, mas seus corpos. O fundamental é a relacionalidade. A *virada ontológica* parte do reconhecimento de mundo heterogêneos, pluriversos.

Viveiros de Castro explica que a *virada ontológica*, como resultado de uma “indigenização da modernidade” (VIVEIROS DE CASTRO, 2012, p. 161) na forma de “Vacina antropofágica”, consiste em um processo no qual “é o índio que virá (que eu vi) nos emancipar de nós mesmos. Antes de sairmos a emancipar os outros (de nós mesmos), emancipemo-nos nós mesmos, com a indispensável ajuda dos outros” (VIVEIROS DE CASTRO, 2012, p. 163). O pensamento ameríndio

permite a emancipação do *Homem moderno* ao questionar os fundamentos do seu mundo universal. Portanto, é uma “transformação à indígena” que “abre um portal dimensional capaz de nos libertar de nossa própria célula ou clausura cosmológica, com suas paredes decoradas de formas substanciais e de essências imarcescíveis, onde ecoa há séculos a “filosofia messiânica” da produção hominizante” (VIVEIROS DE CASTRO, 2012, p. 159). Podemos pensar a *virada ontológica* através também das filosofias de matriz africana ou afro-brasileira, ou até mesmo a partir da filosofia oriental. Talvez à antropologia a filosofia ameríndia tenha sido decisiva, mas diversas outras obrigam o pensamento moderno a se rever continuamente.

A filosofia ameríndia permite “rasgar a interface que separa o “lado de dentro” (o discurso antropológico) e o “lado de fora” (o discurso do nativo) da relação de conhecimento” (VIVEIROS DE CASTRO, 2012, p. 158). Dessa forma, a relação com o conhecimento, restrita a uma perspectiva *antropo-euro-falo-ego-capital-logocêntrica* moderna, precisa se transformar para lidar com outros mundos e suas *cosmoperspectivas*, pensar além do *logos*, ampliar a percepção para além do mundo moderno, *dessoterrar* outros/as/es sujeitos/as/es. Esta virada não altera apenas a metodologia de estudo da antropologia, mas significa uma transformação da “nossa antropologia, entenda-se, no modo de ser da nossa espécie, de sua ontologia. A disciplina está em mudança não só porque o *logos* não é mais o que foi, mas porque o *anthropos* não será mais o que é” (VIVEIROS DE CASTRO, 2012, p. 168). *Anthropos*, o único ser racional, o único humano do planeta, “o homem esclarecido, ocidental-europeu-branco, ou quase...”, o “único cidadão do mundo” (VALENTIM, 2014, p. 2), não mais se sustenta nesse mundo de guerras e catástrofes. Nem o *logos* nem o *anthropos* se sustentam nesse mundo em ruínas.

Isso implica também em um rompimento com a visão dual entre natureza e cultura que determina as diferenças como divergência cultural. Tal virada implica em compreender que *naturezas-culturas* – termo que aparece inicialmente com Bruno Latour em *Jamais fomos modernos* (1994) – são um complexo indissociável que determina *mundos* diferentes que não podem ser entendidos apenas como divergências epistemológicas. Nesta *cosmoperspectiva*, não há uma natureza universal compartilhada por toda a humanidade, mas a diferença é ontológica, existem múltiplos mundos, *naturezas-culturas*, que se constroem em correlação. Assim, a antropologia tradicional que buscava uma essência do homem compreende que os povos se autodeterminam antropologicamente.

A partir da filosofia ameríndia, não mais como *objeto*, mas como *sujeito* que cria mundos, há um despertar para o pensamento multiespécies. O perspectivismo ameríndio transborda todas as categorias ocidentais e leva à compreensão de que se o pensamento moderno não é universal como se autoafirma, o pensamento ameríndio também não pretende ser, pois o mundo humano é permeado por muitos outros seres que também constituem seus mundos e filosofias próprias, que também olham para grupos humanos – modernos ou ameríndios – e os veem a partir de suas próprias categorias. O mundo ameríndio é composto simetricamente por humanos e não humanos. Se humanos olham para outros mundos e não conseguem entendê-los, o mesmo ocorre com outros seres que nos olham a partir de suas próprias *cosmoperspectivas* que só podemos conhecê-las em relação. Não como uma coisa em si inacessível, mas como algo que se constroem continuamente em relação, como *cosmoperspectivas* que nunca são algo em si, mas sempre em relação. Com a *virada ontológica*, compreender mundos humanos se torna muito pouco sobre o planeta que vivemos.

Na ontologia perspectivista ameríndia, “todo existente se define exhaustivamente como variante de um outro” (VIVEIROS DE CASTRO, 2012, p. 159), de maneira que “a “coisa” é sempre uma variação. As transformações podem ser comparadas e ponderadas, mas não podem ser mais vistas como ações de coisas, como verbos que modificam substantivos/substâncias tais como culturas, essências, sujeitos pré-relacionais” (VIVEIROS DE CASTRO, 2012, p. 162). Todos/as/es que compõem o mundo “*são* o mundo, formando seu tecido perspectivo último, e não apenas *estão* no mundo como dentro de um quadro neutro que precedesse os pontos de vista” (VIVEIROS DE CASTRO, 2012, p. 157). Nesse feixe de *cosmoperspectivas*, “o homem dá a desmedida de todas as coisas, ao mesmo tempo em que é medido e mediado por elas todas” (VIVEIROS DE CASTRO, 2012, p. 157). O que somos depende das relações, de como os outros nos veem.

A ontologia ameríndia possibilita ao *anthropos* ir além de si mesmo, decompor a alucinação narcisista, pois nessa *cosmoperspectiva* existe muito além do mundo moderno. O mundo humano é atravessado, e até mesmo determinado, por muitos outros mundos tanto humanos – povos e grupos sociais *soterrados* pela ontologia narcisista – quanto não humanos como outros animais, plantas, fungos, bactérias, vírus, etc. Com a pandemia de COVID-19, vemos o poder de agência de um vírus que está pautando várias discussões e nos obrigando a olhar para as desigualdades múltiplas que compõem as relações globais e locais. Não podemos pensar as implicações apenas a partir da percepção humana ou de um determinado tipo de humanidade, existem muitos outros/as/es agentes e a relação com eles é fundamental para a existência da vida no planeta. Para pensar outros mundos, é preciso reconhecer outros/as/es sujeitos/as/es. Entender que existem outras agências é essencial para compreender os tempos em que

vivemos, o mundo é um composto entre múltiplas *cosmoperspectivas* humanas e não humanas. O planeta, através da *intrusão* de coletivos ameríndios ou de vírus, está questionando o excepcionalismo humano moderno.

A filosofia ocidental é uma das principais propagadoras do excepcionalismo humano que “exclui não humanos para fora do círculo encantado de fazer mundo” (TSING, 2019, p. 261). O principal representante dessa vertente é Heidegger. No sentido heideggeriano, o mundo é constituído a partir da autorreferenciabilidade, como imagem e semelhança do sujeito moderno, voltado para sua autoafirmação e negando outras possibilidades de existência. Isto leva à:

sua famosa afirmação de que animais são pobres de mundo (Heidegger, 1995, p.185). Essa declaração reduziria meu olhar do cervo a instinto; como um animal, para Heidegger, o cervo possui apenas sua esfera sensorial herdada. Ele não pode desenvolver agilidades ou fazer mundos; somente humanos são fazedores de mundo. Considere ainda como isto é um reflexo de como Heidegger define “mundo”, que para ele requer linguagem como razão, uma propensão particularmente humana. Se definirmos mundo a partir de uma aptidão de cervos, humanos seriam pobres de mundo. Heidegger é focado no humano; o animal é efeito colateral. Mas observe como isto bloqueia a história de assembleias de paisagens. O animal é instintivo, isto é, mecânico; não tem história, pois história, para Heidegger, é feita no espaço significativo da linguagem. O animal é a-histórico porque não vive com linguagem. Assim, animais não têm projetos históricos para coordenar com humanos; a *mise-en-scène* da vida humana, a paisagem, precisa ser inteiramente feita por humanos. Heidegger oferece uma afirmação excepcionalmente clara do sonho do humano, que nos captura em seu encantamento, cegando-nos a outros. (TSING, 2019, p. 261)

A ideia comum de que apenas seres humanos têm comportamentos conscientes e que outros seres seriam “pobres de mundo” é mais um dos pressupostos da filosofia ocidental. Tal pressuposto se pauta numa concepção restrita de mundo, no caso ligada a uma concepção específica de linguagem e razão. Como afirma Tsing, se outras percepções forem consideradas as implicações se alteram significativamente. Partindo de aptidões próprias dos cervos quem seria considerado “pobre de mundo” é o humano. Heidegger, ao afirmar a universalidade de sua concepção de mundo, *soterra* outros mundos existentes. Tal problema decorre da universalização das aptidões próprias de um grupo como ideais, a própria concepção de história relacionada intrinsecamente à linguagem incorre no mesmo equívoco. Tsing associa “história” aos “rastros e sinais de humanos e não humanos, a como estes criam paisagens” (2019, p. 94), entendendo que uma concepção de história universal nega a presença da diversidade de paisagens: “mundos são feitos nas trajetórias cruzadas de muitas espécies que vivem em comum. [...] Em paisagens multiespécies, pessoas sociais de muitas espécies interagem, moldando as vidas uns dos outros de forma variada” (TSING, 2019, p. 66).

A antropóloga traz para a discussão o estudo de “sociedades mais que humanas,” questionando a concepção de oposição entre a sociedade e natureza.

Como pode ter ocorrido a alguém que outras coisas vivas além dos humanos não são sociais? Quanto mais pensamos sobre isso, mais ridícula se torna a oposição entre a socialidade humana e a não humana. O que é não socialidade? Se social significa “produzido em relações intrincadas com outros significantes”, claramente outros seres vivos não humanos são totalmente sociais – com ou sem humanos. No entanto, uma oposição entre natureza e

sociedade tem sido bastante convencional nas humanidades e nas ciências modernas. (TSING, 2019, p. 119)

Como chama a atenção Peter Farb no livro *Terra Viva* (1964), quando olhamos para as sociedades mais que humanas, surpreendemo-nos ao encontrar “colônias de formigas que plantam²², moldam e colhem seu suprimento alimentar, num sistema de agricultura aperfeiçoado antes do surgimento do primeiro homem sobre a terra” e “plantas, cada uma das quais é capaz de desenvolver em poucos meses 7000 milhas de sistema radicular; [...] plantas que, incapazes de prover seu alimento, são abastecidas por sócios-cogumelos, aos quais, por seu turno, garantem espaço vital”. Muitos desses seres são “sócios na luta pela vida” (FARB, 1964, p.1). A “socialidade mais que humana é o nosso mundo e também o deles” (TSING, 2019, p. 133), muitas vezes de maneira completamente independente de nós.

Romper com o silêncio imposto a esses mundos não humanos leva à reflexão sobre as possibilidades de compreensão dessas outras percepções. Como podemos compreender *sociedades mais que humanas?* Tsing (2019, p. 126-127) sugere olhar para as formas corporais:

os humanos nem sempre pensam em formas corporais como uma expressão de socialidade [...] Nossas vidas sociais têm a ver com a forma como nos movemos por aí e conhecemos outros. [...] Suas formas mostram suas biografias; é uma história das relações sociais através das quais elas foram moldadas. Alan Rayner

²² As formigas conhecidas como *saúvas* são “formigas cultivadoras de cogumelos [...]. Elas preparam os canteiros e semeiam o cogumelo; limpam e adubam e quando as colheitas são boas, preparam a terra para novos canteiros. Colhem assim a recompensa que pode constituir o único alimento para uma próspera cidade de 500.000 formigas. Milhões de anos antes que o homem se tornasse um trabalhador do solo elas aperfeiçoavam a sua agricultura.” (FARB, 1964, p. 102)

(1997b), pensando em fungos, e Francis Hallé (2002), pensando em plantas, são excelentes porta-vozes dessa perspectiva. Assim, por exemplo, uma árvore com galhos inferiores mais grossos, provavelmente, cresceu sem muitos vizinhos, mesmo se você a encontrar agora cercada por outras árvores. Se tivesse crescido à sombra dos outros, esses ramos inferiores grossos não teriam se desenvolvido. Uma árvore com vários troncos pode ter o fogo ou um machado em sua biografia. Uma suave curva côncava perto de sua base é sinal de talhadia: esse caule cresceu a partir de um tronco. [...] Sempre que estudamos um acontecimento social, uma comunidade ou uma instituição, prestamos atenção às associações: quem está incluído? Que tipos de relações de status eles têm entre si? Toda vez que olhamos para a cultura material, a performance ou até mesmo para o cotidiano da vida social, prestamos atenção à forma. De fato, alguns dos locais para observarmos formas sociais são os corpos humanos – como em representações de gênero, religião, etnicidade, na moda ou tatuagem. Nós sabemos ler as relações sociais através da forma. (TSING, 2019, p. 126-127)

Concordamos com a pensadora que “A forma pode ser uma materialização das relações sociais” (2019, p. 127). Ao final da citação acima quando Tsing descreve o trabalho da antropologia, fica evidente como a forma corporal é importante para entender a sociabilidade e o pensamento de um determinado grupo, por isso, ela sugere que o mesmo seja ampliado para a compreensão de outros seres. Quando a pensadora se refere ao estudo de árvores é possível entender sua sociabilidade a partir da forma de seu tronco e galhos, o que pode indicar se cresceu com muitas ou poucas vizinhas ou mesmo se sofreu algum tipo de intervenção como o fogo ou a violência de um machado. As formas corporais são indicativas do pensamento de maneira até mais complexa que a linguagem, pois muitas vezes o que dizemos *diz* pouco ou quase nada sobre o que pensamos. A pluralidade de *cosmoperspectivas* exige uma diversificação das linguagens.

A abordagem de Tsing se dedica a observar *paisagens e assembleias* num sentido mais amplo do que comumente costumam ser empregados tais termos. Por *paisagens* a antropóloga entende “reuniões em que muitos seres vivos – e também coisas não vitais, como rochas e água – tomam parte. Eles se encontram para negociar sobrevivência colaborativa” (2019, p. 247-248): “Paisagens, então, são reuniões de modos de ser em formação. Como os ecologistas argumentam, são unidades de heterogeneidade: uma paisagem pode existir em qualquer escala desde que abranja padrões de heterogeneidade. Há paisagens em uma folha e em um continente” (TSING, 2019, p. 248). Contudo, *paisagens* no sentido que estamos utilizando aqui é sempre um recorte multiespécie em uma determinada escala que envolve muitas dimensões de relações e seres.

Quando se considera as relações sociais multiespécies estabelecidas em uma paisagem, surge o que Tsing chama de *assembleia*. A *assembleia* representa uma ampliação no conceito de “comunidade” utilizado na biologia, pois são agrupamentos abertos e dinâmicos que não podem se reduzir a uma compreensão fixa da relação entre seres, pois, em decorrência de contextos de perturbações²³ e histórias, as relações se transformam continuamente. Como explica Tsing (2019, p. 126), “Assembleias significam justamente aqueles que encontramos reunidos: por exemplo, as plantas que crescem em torno umas das outras em uma paisagem particular”. Nesse sentido, podemos entender “assembleias como conjuntos de coordenações através da diferença” (TSING, 2019, p. 151). A antropóloga utiliza um exemplo musical para falar sobre sua compreensão de *assembleia*:

²³ “Perturbação é uma mudança relativamente rápida nas condições dos ecossistemas; não é necessariamente ruim – e não necessariamente humana”. (TSING, 2019, p. 226)

polifonia é música em que melodias autônomas se entrelaçam. [...] Estamos acostumados a ouvir música com uma única perspectiva. Quando aprendi polifonia, foi uma revelação na escuta, fui forçada a escolher melodias separadas e simultâneas e ouvir momentos de harmonia e dissonância que elas criam juntas. Esse tipo de percepção é exatamente o que é necessário para apreciar os múltiplos ritmos e trajetórias da assembleia.

Para aqueles que não têm inclinação musical, pode ser útil imaginar a assembleia polifônica em relação à agricultura. Desde o início das *plantations* a agricultura comercial tem como objetivo segregar uma única cultura e trabalhar em direção ao seu amadurecimento simultâneo para a colheita coordenada. Mas outros tipos de agriculturas têm múltiplos ritmos. No cultivo itinerante que estudei no Borneo indonésio, múltiplas culturas cresciam juntas no mesmo campo e tinham calendários diferentes. Arroz, banana, inhame, batata-doce, cana-de-açúcar, palmeiras e árvores frutíferas se misturavam, e os agricultores precisavam atender variados cronogramas de maturação de cada uma dessas culturas. Os ritmos eram sua relação com as colheitas humanas; se somarmos outras relações, por exemplo, a de polinizadores ou outras plantas, os ritmos se multiplicam. A assembleia polifônica é a reunião desses ritmos, resultante de projetos de criação de mundo, humanos e não humanos. Trabalhar com assembleias, então, requer a construção de hábitos de observação. Essas são a chave para um envolvimento mais rico com o “material” no qual os materiais interagem uns com os outros, assim como conosco. (TSING, 2019, p. 152-153)

A música polifônica coloca o ouvinte numa participação ativa na qual é preciso escolher qual melodia se quer ouvir, pois diferentes melodias se sobrepõem. Aprendemos através do hábito a ouvir música de um determinado jeito, de maneira que em diferentes culturas os sons agradáveis e desagradáveis também se alteram, além de tais costumes determinarem quais sons são reconhecíveis ao ouvido. Basta pensar na música indiana, a qual soa “desafinada” aos ouvidos ocidentais que estão acostumados ao número inferior de notas da escala musical tonal. Da mesma maneira, aprendemos a olhar de forma reduzida através das

plantations a nossa relação com plantas. Em seu estudo sobre cultivos itinerantes na ilha de Bornéu, Tsing pode experimentar uma outra forma de entender a agricultura que não visava a submeter as plantas ao ritmo “universal” da cultura ocidental moderna, mas que justamente consistia numa relação que era composta com diferentes ritmos, o que ela chama de *assembleia polifônica*. Nessa *cosmoperspectiva*, “os humanos seriam um entre vários agentes históricos. Todas as diversas trajetórias que causaram algum impacto na paisagem seriam relevantes, quer sejam humanas ou não. Juntas, elas comporiam os ritmos polifônicos da paisagem, isto é, a atuação de múltiplas histórias conjuntas” (TSING, 2019, p. 130). Assim, “Assembleias de paisagens surgem da justaposição de variados modos de fazer mundos; nenhuma cosmologia singular pode ordenar uma paisagem sozinha” (2019, p. 263). De maneira que “Muitos não humanos são figuras relevantes, dos jaguares às garrafas de rapé dos xamãs” (TSING, 2019, p. 262).

Podemos afirmar que a ontologia ameríndia parte de um mundo *polifônico* com muitas sociedades e agentes, além de compreender a humanidade como um feixe dessa *polifonia*. O mundo ameríndio engloba uma diversidade de agentes humanos e não humanos que assumem diferentes posições relacionais de acordo com diferentes *cosmoperspectivas*. Ao invés de uma ontologia da identidade, o pensamento ameríndio é composto por uma ontologia da diferença sensível. Nesse sentido, o mundo pode se alterar de acordo com as relações e a multiplicidade de agentes, não apenas humanos. Assim, o mundo se constitui como multiplicidade de percepções humanas e não humanas. Nenhum ser é algo em si, mas se constitui no entrecruzamento de percepções, depende de aspectos relacionais da forma como outros o percebem para se constituir,

se tornando múltiplo. Na filosofia ameríndia, o mundo humano é atravessado por vários outros mundos humanos e não humanos.

Diante das reflexões desta seção, podemos entender que há dois equívocos fundamentais do pensamento monocultural acerca do mundo: a pressuposição da existência de um mundo único, sem considerar as relações múltiplas que o compõem, e também a universalização de um tipo de humanidade enquanto a única existente. Se desejamos viver neste planeta, é necessário que comecemos a entendê-lo como é: polifônico, múltiplo de percepções, povos e seres. Contudo, parece que as filosofias hegemônicas se fundamentaram em tais equívocos, de maneira que precisamos construir outras filosofias para os tempos urgentes que vivemos. Precisamos de outras filosofias, pois a história da filosofia ocidental hegemônica, “quase sempre preocupada com a conservação ou a reforma de um mundo desde sempre insustentável” (VALENTIM, 2014, p. 23), não tem oferecido muitos caminhos.

Estamos no tempo das metamorfoses, em que as certezas ruíram junto com as condições que as suportaram durante séculos. A agência de um planeta em colapso tem imposto mudanças de paradigma em todas as esferas da sociedade moderna, fazendo proliferar transformações em todas as áreas de conhecimentos. Uma dessas transformações obriga o pensamento solipsista filosófico a se abrir para as transdisciplinaridades e ao fora das academias através do reconhecimento de que é impossível fazer filosofia significativamente sozinho ou apenas restrita a grupos afins, exigindo a troca com outros mundos. A única saída é romper com o sujeito solipsista e autorreferencial, compreendendo a multiplicidade que nos compõe. Como a área que permite vislumbrar outros mundos, a filosofia pode oferecer ferramentas para a passagem entre mundos, produzindo

continuidades nas relações divergentes e decompondo as separações que sua tradição construiu.

Ainda que o *Homem moderno* se entenda como universal e mais evoluído entre os seres, e também entre a própria humanidade, a *cosmoperspectiva ameríndia* decompõe as ideologias que sustentam esta superioridade. O mundo é composto por um feixe de *cosmoperspectivas*, somos uma relação entre mundos. Enquanto a filosofia hegemônica se caracteriza principalmente por um pensamento centrado na universalidade, essência, substância, identidade, permanência, negando o devir em todas as suas possibilidades, a filosofia ameríndia aponta para a *polifonia* de mundos e seres. O pensamento ameríndio enquanto “cosmopolítica, ou ontologia política da diferença sensível” (VIVEIROS DE CASTRO, 2012, p. 158) consiste em uma ontologia imanente, não hierárquica ou finalizada, nem baseada em princípios transcendentais. Nesse sentido, aponta para um mundo que é possível dentro das possibilidades desse planeta que vivemos, mais do que a ontologia *antropo-euro-falo-ego-capital-logocêntrica* que implica em um mundo impossível, no qual ou o planeta como um todo ou a humanidade deixará de existir. A filosofia ocidental não percebe as *polifonias* dos mundos. Esse movimento de *virada ontológica* na filosofia proporcionado pelo *perspectivismo ameríndio* e por outras filosofias como as africanas e afro-brasileiras, implica em uma transformação do que entendemos por mundo e, conseqüentemente, por sujeito/a/e. O *perspectivismo* tem a ver com uma nova compreensão do mundo em todas as suas dimensões, e, em essência, a uma nova compreensão de nós mesmos/as/es, o que implica em decompor o antropocentrismo.

Através dessa virada, é possível pensar outra relação de ensino e aprendizagem, fomentando o filosofar como uma ponte entre mundos

humanos e não humanos. wanderson flor do nascimento (2020) ao trazer para o debate os terreiros como espaços educativos fornece alguns elementos para repensar a forma como a escola se relaciona com o conhecimento. Para povos de ancestralidade africana e indígena, viver no território brasileiro significa lidar com diferentes mundos, haja vista que o mundo opressor tenta consumir suas percepções sobre a existência, obrigando a busca pela resistência que tem nos terreiros um espaço importante. Essa condição é entendida pelo autor enquanto a “experiência ocidental do entremundos” (FLOR DO NASCIMENTO, 2020, p. 417). O filósofo (2020, p. 411) destaca que, por sua condição “*entremundos*”, tais grupos sociais não pautam sua visão da tradição em uma imagem fixa e estática de percepção do mundo, pois sua *cosmopercepção* “visa proteger os contextos essenciais da experiência que modificam e renovam as estratégias de adaptação ao espaço e ao tempo e às necessidades dos povos”. Diante de um mundo único que *soterra* diferenças, espaços como terreiros buscam estratégias para lidar com as opressões, como é possível perceber na relevância das mulheres nesses espaços e na relação de cuidado com o que é chamado de natureza (FLOR DO NASCIMENTO, 2020, p. 418). Em tal contexto,

a própria noção do aprender se desloca da posse de um determinado conhecimento para a possibilidade de operar com o que se mostra à disposição para agir diante de uma situação problema. Para utilizar uma metáfora cartográfica, uma pessoa que sabe é aquela que sabe viajar de posse de um mapa, e não aquela que tem ciência de todos os pontos do mapa, de suas escalas, de seus níveis de representação" (FLOR DO NASCIMENTO, 2020, p. 416).

Assim, nesse viés, aprender é movimentar saberes e faz mais sentido falar em “circulação de conhecimentos” (FLOR DO NASCIMENTO, 2020, p. 417) e não apenas em transmissão, pois “as práticas de ensino e aprendizagem nos terreiros se alicerçam sobre uma noção não estática de educação, transmissão e tradição. E assumem um suposto básico das imagens africanas sobre formação, a saber, que a formação é processo, movimento, completamente relacional” (FLOR DO NASCIMENTO, 2020, p. 419). A condição *entremundos* é um espaço intenso de circulação de saberes e de criação de estratégias de resistência, que se baseia em outra relação com o conhecimento. Se as instituições de ensino também podem ser entendidas em algum sentido com um espaço *entremundos*, o que precisa ser transformado para que se torne um espaço de circulação de saberes e não apenas de reprodução?

Neste texto, estamos buscando repensar a escola como um espaço de costura *entremundos*, que permite buscar saídas para os problemas atuais. Para isso, o conhecimento, bem como o ensino como transmissão e a aprendizagem como reprodução precisam ser ressignificados, pois no sentido que apresentamos em nosso primeiro capítulo, tais concepções acabam por transformar as instituições de ensino também em espaços produtores de opressões. A partir de uma filosofia que reconhece a pluralidade, é possível entender o filosofar como pontes entre saberes potentes para construir lutas potentes e sociedades potentes. Questionar a excepcionalidade de um tipo de humanidade implica em estar atento às costuras *entremundos*, observando como tais costuras podem ser pontes para outros mundos menos daninhos e mais férteis, o que refletiremos na próxima seção.

4.2 Alianças entre mundos mais que humanos

No livro “*O que é a vida?*” Lynn Margulis e Dorion Sagan (2002) apresentam as dificuldades de responder tal questão de uma forma objetiva. Isto faz com que Margulis e Sagan apresentem definições diferentes, de certa forma complementares, ao final de cada capítulo, pontuando *cosmoperspectivas* diversas. Em cada capítulo uma faceta diferente é analisada, o movimento dos autores vai da *cosmoperspectiva* do planeta – “Gaia” – até a *cosmoperspectiva* das bactérias – “mestres da biosfera” –, fungos – “a carne da terra” –, protistas, animais e vegetais.

Em uma das primeiras definições, a vida “É a transmutação astronômica local do ar, da água e do sol terrestres em células. A vida [...] como música, carbono e energia, é um eixo rodopiante de seres que crescem, fundem-se e morrem” (MARGULIS & SAGAN, 2002, p. 66). Portanto,

a vida é [...] a “presentificação” de químicas passadas, de um ambiente pretérito da Terra primitiva que, em virtude da vida, persiste na Terra moderna. É a encapsulação aquosa do espaço-tempo [...]. A vida é um eixo de crescente sensibilidade e complexidade, num universo da matéria-mãe [...]. Preservando o passado e estabelecendo uma diferença entre o passado e o presente, a vida vincula o tempo, ampliando a complexidade e criando novos problemas para si mesma. (MARGULIS & SAGAN, 2002, p. 97)

A vida é uma diferença entre o passado e o presente, uma recombinação de elementos, um movimento dinâmico de recriação contínua, no qual o passado está encapsulado no presente. Assim, “a vida

é um certo tipo de dejetos cósmicos energizados pela luz solar” (MARGULIS & SAGAN, 2002, p. 65). Nesse sentido,

a vida se assemelha a um fractal – um padrão que se repete em escalas maiores ou menores. [...] Os “fractais” da vida são as células, os arranjos celulares, os organismos multicelulares, as comunidades de organismos e os ecossistemas de comunidades. Repetido milhões de vezes, ao longo de bilhões de anos, os processos biológicos levaram aos esplêndidos padrões tridimensionais vistos nos organismos, nas colmeias, nas cidades e na vida planetária como um todo. (MARGULIS & SAGAN, 2002, p. 19-20)

Como fractais, a vida repete diferentemente seus padrões em diversas escalas. Como apontam Margulis e Sagan, tais fractais consistem em arranjos, comunidades que se organizam em vários níveis. A vida, como música, é processo, não uma coisa que pode ser objetivamente definida, “A vida se distingue não por seus componentes químicos, mas pelo comportamento desses componentes. [...] a vida na Terra assemelha-se mais a um verbo. Ela conserta, sustenta, recria e supera a si mesma” (MARGULIS & SAGAN, 2002, p. 28). Viver é soar como música no compasso do presente.

Margulis e Sagan (2002) evidenciam a importância das bactérias para a vida no planeta, pois “Para funcionar, a biosfera requer a diversidade microbiana” (2002, p. 253). Descritas por eles como “as maiores inventoras químicas da história da Terra”, ressaltam que “não são “meros micróbios””, são seres “que vicejam há mais de 3,5 bilhões de anos” (MARGULIS & SAGAN, 2002, p. 69). São os primeiros seres a “brotarem de nada além de sol, água e ar. E, sendo ainda os únicos seres aptos a executar muitos truques metabólicos que nós, os animais, e até mesmo as

plantas não somos capazes de fazer [...]. Elas são os virtuosos da biosfera” (MARGULIS & SAGAN, 2002, p. 69-70). Importantes para a preservação do solo e a purificação da água, as bactérias são “mestras da simbiose em geral” (MARGULIS & SAGAN, 2002, p. 132), “negociadoras de genes” (MARGULIS & SAGAN, 2002, p. 106).

Margulis e Sagan ressaltam que a vida é bacteriana e que os organismos vivos são de alguma forma descendentes das comunidades de bactérias que se uniram para formar um novo tipo de célula, células nucleadas. Nesse sentido, podemos dizer, como fazem Margulis e Sagan, que as bactérias são nossas *parentas*. Por isso, os autores entendem que o “medo das bactérias é, de certo modo, um medo da vida, medo de nós mesmos num estágio anterior de evolução” (MARGULIS & SAGAN, 2002, p. 104). Contudo, “as bactérias são tão pouco “micróbios” quanto são “ervas daninhas” as plantas que nos alimentam, nos vestem e nos abrigam” (MARGULIS & SAGAN, 2002, p. 70).

A concepção de sujeito moderno se pauta na compreensão do ser humano como um indivíduo autônomo, especialmente por sua racionalidade que permite agir de maneira mais livre que outros seres. Isso parte de uma compreensão de que outros seres não pensam, não tem consciência de suas ações ou, na melhor das hipóteses, afirmamos que eles têm tais atributos através da aparente semelhança de seus comportamentos com os nossos. Porém, um dos problemas centrais da filosofia da mente aponta que a mesma dificuldade se apresenta quando fazemos afirmações do tipo sobre humanos, de modo que só podemos afirmar que qualquer outro humano pensa estabelecendo comparações a partir daquilo que nós particularmente julgamos ser pensamento. O mesmo acontece quando discutimos o problema da liberdade.

Para Immanuel Kant, de fato, a liberdade moral era contrastada com a dinâmica sensitiva da natureza, que consistia em mera realização técnica. A liberdade era a capacidade de transcender o chamado da natureza por meio da atenção ao que deve ser feito. [...] A ideia de que a liberdade é essencialmente um ato de vontade é um obstáculo para se aprender sobre outras formas de liberdade. A liberdade se torna intencionalidade e planejamento. No entanto, as ações humanas raramente são executadas a partir de um projeto. (TSING, 2019, p. 123-124)

Em geral, a filosofia ocidental hegemônica trata a liberdade como um atributo exclusivamente humano e que outros seres agem apenas por instinto. Porém, podemos questionar se, de fato, ocorre entre os humanos todos os preceitos que foram apresentados como definição de “liberdade” na história da filosofia, pois o comportamento humano frequentemente se mostra longe do que entendemos por consciência, deliberação, intencionalidade, planejamento e outros. Isto nos leva a desconfiar se este conceito consiste em uma abstração da filosofia ocidental, de maneira que a humanidade está muito mais próxima do que imaginamos da “mera realização técnica” que atribuí à natureza.

Elites euro-americanas frequentemente superestimam suas funções cognitivas ao colocar a ação em movimento. Raramente nós humanos nos movemos de um plano para ação; na maior parte do tempo nós meramente fazemos o que podemos e, em nosso melhor, aproveitamos a ocasião. Isso não significa que nós agimos como autômatos. Mas as outras espécies também não o fazem. Repensar a nós mesmos como trajetórias interativas pode nos fazer refletir sobre como nós agimos conjuntamente com outras espécies para fazer o mundo. [...] Alan Rayner (1997b), considera como formas de vida de todos os tipos fazem suas vidas em indeterminação. *In praise of plants*, do botânico Francis Halle (2002), oferece observações relacionadas sobre a indeterminação de plantas como um modo de viver em liberdade. Comentários deste tipo não se encaixam facilmente com correntes poderosas na filosofia ocidental. Mas

considere as limitações dessas correntes. Assim Immanuel Kant, vivendo sob um regime repressivo, em que muitas formas de ação eram proibidas, imaginava liberdade como a transcendência humana da natureza através da razão. Raciocinar era um dos poucos tipos de ação que ele poderia realizar, outras formas de ação eram bloqueadas. Sob outro regime, poderia ele ter imaginado liberdade não apenas em pensamento passivo, mas em um sentido mais completo de viver? (TSING, 2019, p. 76)

Ainda que o ser humano se veja como o único ser autônomo, Tsing chama a atenção para a indeterminação de outros seres como as plantas. Como ela comenta, no contexto de repressão vivenciado por Kant é possível entender uma concepção transcendente de liberdade. Porém, não pretendemos apontar que a humanidade não é livre, mas justamente fazer o movimento de chamar a atenção que é tão livre quanto pode ser qualquer outro ser que costuma ser associado por ela como “irracional”. Será que agimos de maneira tão independente de outros seres como acreditamos? Sobre isso, a antropóloga comenta:

considere uma comparação similar entre árvores e vilosidades intestinais: folhas de árvores fazem “seres” fúngicos como bactérias intestinais fazem humanos. Humanos e fungos ectomicorrízicos, ambos precisam de outras espécies para conseguirem se alimentar. Nenhum deles é capaz de comer sozinho. Fungos e humanos, cada um tem muitos tipos do que Donna Haraway (2007) chama de “companheiros de mesa”, isso é, companheiros para comer e serem comidos. Mas eles compartilham um subconjunto dentro disso é o mais extraordinário: uma associação obrigatória para comer que aproxima tão intimamente os companheiros que é difícil saber onde um termina e o outro começa. [...] Nós não podemos nos alimentar sem essas bactérias, assim como os fungos não podem se alimentar sem as árvores. Nós evoluímos juntos; nós vivemos para comer juntos. [...] Considere as implicações. Quem somos nós? Noventa por cento das células em nossos corpos não têm uma assinatura genética; elas são bactéria. No entanto elas estão conosco, e nós precisamos delas. Nossos corpos vêm a ser através delas. Para além de nossos corpos, nós

não podemos sobreviver sem paisagens multiespécies. Nós nos tornamos quem somos através de agregados multiespécies. Nós somos mais parecidos com fungos micorrízicos do que imaginamos. Isso faz uma enorme diferença para nossas teorias de ação “humana” no mundo. Como os humanos podem agir como uma força autônoma se o nosso “nós” inclui outras espécies que fazem de nós quem somos? Se nós não somos uma força autônoma, e a liberdade – seremos então escravos da compulsão natural? O que pode significar para um agregado multiespécie atuar sobre o mundo? (TSING, 2019, p. 72-74)

Desse modo, até mesmo a suposta autonomia da humanidade diante do mundo se desfaz porque o que nos compõe enquanto pessoas é um agregado multiespécie e não um indivíduo isolado dos outros seres que o rodeiam. Os seres humanos necessitam de mutualidade multiespécies para sobreviver, de modo que não faz sentido pensar um mundo no qual apenas a humanidade tem relevância. Ignorar outras espécies significa ignorar uma parcela importante do mundo em que vivemos e da nossa sobrevivência.

Os seres mais bem-sucedidos e abundantes do planeta são aqueles que se associaram a outros através de negociações e alianças interespécies.

O vigor da simbiose como força evolutiva mina a ideia vigente da individualidade como algo fixo, seguro e sagrado. O ser humano, em particular, não é uno, mas compósito. Cada um de nós proporciona um belo meio ambiente para bactérias, fungos, nematódeos, ácaros e outros seres que vivem dentro e sobre nosso corpo. Nossos intestinos estão repletos de bactérias e leveduras que fabricam vitaminas para nós e nos ajudam a metabolizar nossos alimentos. Os micróbios atrevidos de nossa gengiva assemelham-se a fregueses de uma loja de departamentos na véspera de um feriado. Nossas células carregadas de mitocôndrias evoluíram a partir de uma fusão de bactérias fermentadoras e respirantes. Talvez os epiroquetas, que esmaeceram simbioticamente a ponto de se tornarem quase impossíveis de detectar, continuem a se agitar como undulipódios de nossas trompas de Falópio ou das

caudas dos espermatozoides. Seus remanescentes talvez se movimentem de maneiras sutis, à medida que cresce o nosso cérebro repleto de microtúbulos. “Nosso” corpo, na verdade, é uma propriedade conjunta dos descendentes de diversos ancestrais. (MARGULIS & SAGAN, 2002, p. 245-246)

Não existe independência completa entre os seres vivos, pois estes sempre dependem uns dos outros em alguma escala. Como ressaltam Margulis e Sagan (2002, p. 133), “A simbiose produz novos indivíduos. “Nós” não poderíamos sintetizar as vitaminas B ou K se não houvesse bactérias em nosso intestino”. As alianças simbióticas convidam a repensar a individualidade e a autonomia humana. Nesse sentido, poderíamos entender a vida como uma rede de *alianças entre mundos*. A vida existe em um contexto mais amplo do que um organismo individual:

a longo prazo, os seres orgânicos enfrentam os limites de sua própria multiplicação. Não sobrevivem sozinhos, mas num contexto de vida global. enxames de gafanhotos vorazes devoram monoculturas inteiras; aves marinhas produtoras de guano defecam sais, deslocando o fosfato e o nitrato dos oceanos para a terra firme. Reprodutores velozes começam como infestações ou infecções, mas são domados. Qualquer população planetária exuberante, qualquer “tumor” fora de controle, encontra sua economia. Todas as populações em crescimento integram-se na biosfera ativa, ou então se extinguem. (MARGULIS & SAGAN, 2002, p. 199-200)

A vida neste planeta é resultado de um movimento de *sincronia* com outros seres, o próprio ser humano só existe por causa das *virtuoses* bactérias, pois sua origem remonta a elas, mas também sua presentificação só é possível em alianças com elas. Seres de diferentes ritmos e melodias sincronizam harmonizando seus sons em prol da vida. Se o ser humano

dominante tem agido como se fosse o proprietário legítimo da *economia da Terra*, inclusive eliminando outros humanos, não tardará para ser eliminado por ela. Por isso, “A metamorfose contínua do planeta é o resultado cumulativo de seus seres multifários. A humanidade não rege a sinfonia senciente: com ou sem nós, a vida prosseguirá” (MARGULIS & SAGAN, 2002, p. 251). Margulis e Sagan entendem a biosfera como uma *sinfonia senciente* que não é regida pela humanidade, mas pelas colaborações interespecies e na qual seres como bactérias e fungos têm uma participação mais relevante do que o humano.

Os humanos não são especiais e independentes, mas parte de um *continuum* de vida que circunda e abarca o globo. O *Homo sapiens* tende a dissipar calor e a acelerar a organização. Como todas as outras formas biológicas, nossa espécie não pode continuar a se expandir indefinidamente. Tampouco podemos continuar a destruir outros seres, de quem dependemos, em última instância. Devemos realmente começar a ouvir o resto da vida. Como uma linha melódica única na ópera viva, somos repetitivos e persistentes. Podemos julgarnos criativos e originais, mas não estamos sozinhos nesses talentos. Quer o admitamos ou não, somos apenas um tema da forma biológica orquestrada. Com seu glorioso passado não humano e seu futuro incerto mas instigante, essa vida, a nossa vida, está hoje tão inserida quanto sempre esteve no resto da sinfonia senciente da Terra. (MARGULIS & SAGAN, 2002, p. 254)

As *alianças simbióticas* entre “reinos” (MARGULIS & SAGAN, 2002, p. 129) discutidas nesta seção mostram que “Os ramos da árvore da vida nem sempre divergem; às vezes se juntam e produzem estranhos frutos novos” (MARGULIS & SAGAN, 2002, p. 144).

A partir de tais *cosmoperspectivas* sobre a vida, refletimos sobre um outro modo de filosofar mais conectado com os movimentos que envolvem o viver neste planeta. Se a filosofia hegemônica pode ser entendida como

uma *necropolítica* por seus movimentos aniquiladores de outras ontologias, propomos pensar o filosofar como um movimento em *sintonia* com outras formas de vida. Para isso, tal filosofar precisa romper com o antropocentrismo. A diferença dessa forma de filosofar pode ser entendida por meio da diferenciação entre a *Filosofia da Ecologia* e a *Filosofia Ecológica*. Como explicam as filósofas Maria Eunice Quilici Gonzalez e Juliana Moroni (2011, p. 29-30), para os adeptos da *Filosofia da Ecologia*, as questões ecológicas

devem ser abordadas sob uma ótica racional, antropocêntrica, exclusiva do ser humano, devido à capacidade humana de discernimento moral, supostamente não encontrada em outras espécies. [...] A abordagem antropocêntrica da Filosofia da Ecologia, que utiliza a escala de valores exclusivamente humanos para decidir e direcionar os rumos do planeta, se diferencia do viés (necessariamente antropomórfico, mas não antropocêntrico) adotado pela Filosofia Ecológica. Nesse viés, o estudo das múltiplas relações que se estabelecem entre organismos e meio ambiente adquire um caráter naturalista, que eleger a vida, em suas várias dimensões, e a ação ambientalmente situada como parâmetros centrais a partir dos quais se espera que possa emergir uma visão sistêmica da natureza. (GONZALEZ & MORONI, 2011, p. 29-30)

Portanto, a abordagem da *Filosofia da Ecologia* utiliza como referência valores exclusivamente humanos a partir de uma perspectiva racional, colocando as questões ecológicas sob uma interpretação moral humana. A *Filosofia Ecológica*, por sua vez, não entende o humano como capaz de direcionar sozinho os rumos do planeta, focando em compreender a dinâmica da vida nas relações entre os organismos e o ambiente.

A *Filosofia Ecológica* emerge a partir da abordagem da *Psicologia Ecológica* de James Gibson, da *Epistemologia Ecológica* de Gregory Bateson

e dos estudos da *Teoria da Auto-Organização*. Nesse viés, “a vida é caracterizada como uma complexa rede dinâmica que se constitui por meio de processos auto-organizados e se mantém através de ajustes, de cooperação e embates entre as várias espécies de seres existentes” (GONZALEZ & MORONI, 2011, p. 31). Assim, a *Filosofia Ecológica* atua no sentido de “explicitar os padrões informacionais que marcam a interação dinâmica dos vários organismos com o ambiente que habitam” (GONZALEZ & MORONI, 2011, p. 31). Nesse sentido, o ambiente não é descrito por meio de variáveis neutras, mas a partir da inter-relações entre os organismos e os seus ambientes. As filósofas elencam três principais pressupostos da *Filosofia Ecológica*.

Em primeiro lugar, ela retira o homem do centro do universo e busca descobrir o que parece ser o seu nicho natural na dinâmica da vida auto-organizada e compartilhada por inúmeras formas significativas de existência. Um segundo pressuposto é que, longe de ser a única espécie pensante, o ser humano possui em comum com muitos outros seres vivos a habilidade de conceber, sentir e perceber a dinâmica das relações informacionais, também conhecidas como “*affordances*” (GIBSON, 1979), as quais possibilitam a ação dos organismos no meio ambiente. A terceira suposição fundamental da Filosofia Ecológica é que a natureza não é uma máquina gigantesca, mas sim um sistema informacional, dinâmico e qualitativo, que tem os seres vivos entre os seus constituintes fundamentais. Nesse sistema, o acaso e os processos auto-organizadores desempenham um papel importante no estabelecimento de novidades e na preservação da vida. (GONZALEZ & MORONI, 2011, p. 29)

Dessa forma, a *Filosofia Ecológica* se contrapõe à visão antropocêntrica sobre a natureza que acompanha as abordagens da *Filosofia da Ecologia*. Um filosofar ecológico percebe o mundo para além da humanidade, conectado com outros seres e suas formas de perceber o

mundo. A *Filosofia Ecológica* parte da compreensão da Terra como um sistema vivo no qual “há tendência ao equilíbrio e à constância advêm da unicidade e funcionalidade entre os elementos que o compõe, sem que haja a necessidade da predominância de um elemento racional que controle ou pretenda reger a dinâmica da vida” (GONZALEZ & MORONI, 2011, p. 34). Nesse viés, organismo e ambiente formam um sistema auto-organizado, dinâmico e complexo que se constitui a partir de um processo contínuo de mutualidade e reciprocidade, pois

apesar de possuírem estruturas e composições diferentes, animal e ambiente têm um elo intrínseco entre as suas propriedades constitutivas (carbono, luminosidade, temperatura, água, nutrientes, etc.), as quais são responsáveis por sua união e manutenção. Nesse cenário ontológico e epistemológico, organismo e ambiente constituem partes inseparáveis do ecossistema. (GONZALEZ & MORONI, 2011, p. 31-32)

Nessa *cosmoperspectiva*, a percepção da informação disponível no ambiente é resultado da coevolução organismo-ambiente, constituindo o *nicho ecológico* que é compartilhado por seres humanos e mais que humanos, compreendendo-se que o conhecimento perceptual evolui juntamente com o ambiente. Os elementos que constituem o sistema que cada organismo faz parte moldam como o mundo é percebido, de maneira que o mundo próprio de cada ser implica em formas específicas de perceber e agir no ambiente.

Como explica David Large (2011, p. 352), a reciprocidade organismo-ambiente rompe com o dualismo, pois a mente é entendida em termos ecológicos a partir da “descrição do ambiente ecológico como o que está disponível para a mente, ou, se você preferir, o que está disponível para

se pensar”. Nesse viés, a consciência “surge da reciprocidade entre organismos possuidores de mente e ambientes ecológicos nos quais estão imersos” (LARGE, 2011, p. 353).

Consequentemente, uma *cosmoperspectiva* não antropocêntrica leva a outra epistemologia.

Na perspectiva ecológica, o conhecimento não está limitado ao domínio exclusivamente proposicional, que envolve fatores ligados à linguagem humana. A linguagem é apenas um dos elementos constitutivos do conhecimento que se espalha pelo ambiente através de gestos, olhares, processos históricos, além dos hábitos de ação que propiciam as percepções olfativas, visuais e auditivas dos seres vivos. Para exemplificar, podemos identificar os gestos presentes no sorrir e chorar como conhecimento não proposicional de certas espécies relativas às expressões de alegria e tristeza; ou, o tipo de comunicação estabelecida entre os pássaros e a natureza que lhes permite perceberem com antecipação a chegada do inverno e migrarem para áreas mais quentes. Nessa perspectiva, a aquisição do conhecimento advém do aprendizado que ocorre através da troca de informações entre os organismos e o meio no plano da ação habilidosa. (GONZALEZ & MORONI, 2011, p. 31-32)

Entender o conhecimento como coevolutivo permite perceber como fazemos mundos coletivamente e que nenhum ser é capaz de determinar sozinho os rumos do que acontece ao seu redor. Se somos compostos por muitos seres, que moldam e têm suas *cosmopercepções* moldadas por seus mundos, faz mais sentido entender o conhecimento não como o resultado de representações de uma razão isolada metafisicamente, mas como um fazer coletivo e dinâmico contínuo de inter-ações em muitas escalas. A abordagem da *Filosofia Ecológica* aponta para a comunicação

como uma estrutura informacional que possibilita a ação, não necessariamente restrita à fala ou à escrita.

Concordamos com James Gibson (1979, p. 258, tradução nossa) que “conhecer é uma extensão do perceber”. Nesse viés, não seria preciso interpretar o mundo através de representações mediadas por uma razão, os seres fazem parte dele de maneira que o significado emerge de processos coevolutivos de longa duração. A ação no mundo gera disposições e é esta experiência que permite detectar o significado e o conhecimento. A epistemologia ecológica não se refere a *formas* de conhecer, mas está voltada para *práticas* de conhecimento, de maneira que a percepção-ação dos organismos no ambiente está intrinsecamente relacionada ao saber.

Contudo, a *Filosofia Ecológica* enquanto uma visão sistêmica alternativa da natureza, que não concebe o ser humano de maneira isolada do mundo e dos demais organismos, “procura re-situar o ser humano no que parece ser o seu nicho natural, fornecendo subsídios para o estudo da dinâmica de sua vida” (GONZALEZ & MORONI, 2011, p. 35). Assim, convida a buscar os padrões que nos ligam a outros organismos, nos situando em uma “rede compartilhada por inúmeras formas significativas de existência” (GONZALEZ & MORONI, 2011, p. 35). Dessa forma, a filosofia

busca reatar o elo perdido da sua corporeidade na complexa rede dinâmica da vida. A esperança é que o abandono da ilusão de controlador central da natureza, e a sua imersão nessa rede, possibilite a compreensão de problemas ambientais cujas soluções parecem exigir novas formas de compreensão do mundo a partir de múltiplas perspectivas unificadoras. Tais perspectivas poderiam alterar espontaneamente hábitos auto-destrutivos que direcionam o nosso comportamento e que nos impedem de fazer avaliações críticas acerca de nossas ações no mundo. Essa visão sistêmica, que respeita a diversidade de

ações, poderia, quem sabe, nos recolocar na posição de seres do mundo da vida e não apenas de seres no mundo da razão. (GONZALEZ & MORONI, 2011, p. 35-36)

Situando o ser humano em seu lugar no cosmos, a abordagem ecológica “o retira do centro do universo, integrando-o na dinâmica da vida auto-organizada e compartilhada por inúmeras formas significativas de existência” (GONZALEZ & MORONI, 2011, p. 26). Nesse sentido, entendemos que a *Filosofia Ecológica* colabora para o rompimento com o narcisismo e uma compreensão sensível e sistêmica tanto do conhecimento quanto do ser.

O prefácio escrito por Niles Eldredge para o livro de Margulis e Sagan foi intitulado de “Filosofias nunca sonhadas” (2002, p. 11) para se referir às suas discussões sobre a vida. “Nunca” talvez seja uma palavra forte neste caso, pois o *xamanismo* e outras filosofias não hegemônicas estimulam o sonhar dessas outras filosofias mais que humanas, assim como a abordagem da *Filosofia Ecológica* estimula a buscar tais conexões. Mas o “nunca” talvez caiba bem com relação a filosofia hegemônica que estamos discutindo aqui. Desse modo, “Quando nossa vida toca na de reinos diferentes – plantas floríferas e frutíferas, fungos recicladores e, às vezes, alucinógenos, animais de criação de estimação, micróbios salutaros e transformadores do clima –, quase todos sentimos o que significa estarmos vivos” (MARGULIS & SAGAN, 2002, p. 247).

Na próxima seção, para aprofundar na compreensão do mundo como um sistema dinâmico, refletiremos sobre as alianças interespecíficas com os fungos.

4.3 Nos micélios do fazer mundos

A filosofia ocidental hegemônica é um pensamento que expressa um certo tipo de humanidade enquanto centro do universo baseada em ideologias de superioridade. No entanto, as bactérias e os fungos nos convidam a aprender com outras percepções. São percussores da vida no planeta e estão entre os seres mais antigos que existem, isso é evidenciado por fósseis²⁴ e também quando analisamos organismos vivos, os fungos são os indivíduos mais velhos. A longevidade dos fungos torna evidente o quanto dois mil anos não são nada na história do planeta em que vivemos. Eles decompõem com uma velocidade admirável qualquer coisa que caia no solo, assim como qualquer coisa que esquecemos na geladeira. Seu sistema de reprodução lançando esporos no ar, faz com que eles estejam presentes em praticamente tudo. Quando morreremos são eles que nos consumirão, levando todos os nutrientes possíveis para o solo, por isso, são essenciais para a fixação de carbono na terra, nos transformando também em fungos.

Aqueles dentre nós que sucumbirem à morte programada e cujos restos mortais não são devorados como carniça, nem tampouco incinerados, vão para o submundo fúngico. As substâncias químicas de nosso corpo são devolvidas à terra. Os fungos mantêm a reciclagem dos compostos da vida. [...] Essa é uma lição difícil: a matéria de nosso corpo, nossa propriedade e nossa riqueza, não nos pertence. Pertence à Terra, à biosfera, e, queiramos ou não, é para lá que se destina, sempre. Os fungos ajudam-na a chegar lá. (MARGULIS & SAGAN, 2002, p. 200)

²⁴ “Os mais antigos fósseis vegetais bem conservados são de sílex córneo negro de uma pedreira de Rhynie, um vilarejo da Escócia. [...] As plantas fossilizadas, como a *Rhynia*, têm raízes dilatadas, o que sugere que os fungos já viviam em simbiose com raízes vegetais há 400 milhões de anos”. (MARGULIS & SAGAN, 2002, p. 213)

Isso nos leva a pensar: quem são os reais seres dominantes desse planeta? Se olharmos o mundo para além do *anthropos* o que podemos aprender? O que os fungos nos ensinam sobre o mundo?

É comum pensar que os fungos são mais parecidos com as plantas, porém, a ideia de que são seres estáticos é falsa, pois emergem e se replicam com muita velocidade, além da dinamicidade que é o próprio cerne de suas vidas tanto para a reprodução quanto para a alimentação, o que notamos no processo de decomposição. No entanto, este pensamento equivocado sobre os fungos tem a ver com a sua forma de vida se dar nas frestas, ao contrário das plantas que, embora também não sejam estáticas como se imagina, utilizam de sua aparência como forma de sobrevivência e reprodução. Os fungos estão por todos os lugares, e principalmente onde menos imaginamos. Eles nos convidam a perceber além, olhar nas frestas e aprender com elas.

A humanidade solipsista acredita que faz mundos sozinha, porém, muitos mundos coexistem, e muito daquilo que julgamos uma ação autônoma é a coordenação de mundos *soterrados* pela monocultura moderna. Caminhar no sentido da convivência entre os seres é necessário para reconstruir um mundo em ruínas. Nesse sentido, e por todos os outros elencados acima, consideramos que os fungos, assim como as bactérias, são professores do que significa viver neste planeta.

Se entendermos as árvores para além de suas raízes metafísicas e enxergá-las na concretude do mundo, podemos visualizar linhas de fuga anti-narcísicas para a contemporaneidade, transgredindo o mundo exclusivamente humano. O olhar monocultural reduz a floresta a partes isoladas, ignorando as diferentes relações e dimensões que a permeiam. Quando pensamos nas florestas, muitas vezes focamos nas árvores e

inclusive achamos que plantá-las é suficiente para a sustentabilidade. Porém, assim como há muitos saberes para além da *árvore do conhecimento*, também há muitas outras partes das próprias raízes que não costumamos perceber. As raízes das árvores são compostas por mais do que comumente reparamos, as partes marrons na verdade são raízes antigas e que não mais absorvem nutrientes funcionando como tubulações entre o tronco e os pelos radiculares, estes últimos os reais responsáveis pela absorção. Além deles, têm função muito importante os fungos de *micorrizas* – associações entre os fungos e as raízes das plantas que significam literalmente “cogumelos-raízes” –, inclusive em alguns casos substituindo os pelos radiculares. Assim como na afirmação universal do pensamento *árvore*, os que trabalham para a manutenção da saúde das plantas não são reconhecidos: “Fungos são atores importantes na formação de paisagens; a maioria de nós repara pouco neles – e, dessa maneira, são bons embaixadores dos muitos mundos ocultos que possibilitam sustentabilidade dos meios de vida humanos” (TSING, 2019, p. 230).

Os fungos de micorrizas, “organismos realmente fractais” (MARGULIS & SAGAN, 2002, p. 184), são os seres que mais nos levam a pensar sobre as relações interespecíficas: “Se você procura um mundo de companheiros mutuamente prósperos, considere os cogumelos. *Cogumelos são bem conhecidos como companheiros*” (TSING, 2015, p. 182). Vários tipos de fungos têm suas vidas baseadas no companheirismo interespecífico, eles “nos levam para outro lugar: para as bordas indisciplinadas e as costuras do espaço imperial, onde não se podem ignorar as interdependências entre espécies que nos dão à vida na Terra. Há muita história para contar aqui” (TSING, 2015, p. 178). Nesse sentido, os fungos colaboram para pensar o *Antropoceno* e as possibilidades do futuro da humanidade através da mutualidade multiespécies.

A parte mais visível dos cogumelos é o “chapéu” que corresponde a seu órgão vegetativo, “No entanto, a vida do cogumelo se desenrola, quase toda, no subsolo, na forma do maço de prolongamentos chamado *micélio* [...]. Cada célula do micélio é uma subsidiária autônoma da corporação. Ela própria se encarrega da química da sua nutrição e da eliminação dos seus detritos” (FARB, 1964, p. 95). Assim como o rizoma, o *micélio* – que é o conjunto de filamentos (hifas) que compõem o corpo de um fungo ou líquen – também têm estruturas em redes, e por suas interações com o ambiente são ainda mais interessantes para pensarmos sistemas não hierárquicos. Devido sua estrutura, os micélios vêm se destacando por sua longevidade relacionada a mutações genéticas, além do uso para tratamento de diversas doenças, também têm um poder impressionante de absorção de poluição e podem ser utilizados de material para embalagens biodegradáveis e biotijolos. As espécies que estabelecem maiores trocas colaborativas com o seu entorno tanto animal quanto vegetal aumentam a sobrevivência tanto de si quanto do ecossistema. Além de tudo isso, o que mais nos interessa sobre os micélios é sua capacidade de atuar em redes que tem feito com que seja chamado de “internet da natureza”.

Paul Stamets tem comparado as redes de fungos com a conexão natural que aparece no filme *Avatar*, pois este emaranhado de pequenos filamentos chamado de micélio ocupa praticamente todo o solo e conecta muitas plantas, de modo que a maior parte das plantas terrestres participam deste tipo de relação simbiótica. Os fungos colaboram na extração de água, carboidratos, fósforo e nitrogênio do solo compartilhando-os com diferentes plantas. Tsing (2015, p. 182) lembra que o conceito de “simbiose” foi elaborado para o líquen – aliança simbiótica de um fungo com uma alga ou com uma cianobactéria. Como

os fungos não possuem clorofila e, portanto, não realizam fotossíntese, necessitam da parceria com outros seres para sua sobrevivência, sua existência depende “da generosidade alheia para se nutrir” (MARGULIS & SAGAN, 2002, p. 191). Nessa parceria, o líquen é alimentado por seu parceiro através da fotossíntese, enquanto fornece para ele abastecimento de água e nutrientes para sobrevivência em condições extremas transformando “minerais do solo, ao seu redor, disponíveis para seu hospedeiro” (TSING, 2015, p. 182).

Por meio dos micélios, além de compartilhar nutrientes, os fungos estabelecem a troca de informações entre plantas com o objetivo de combater doenças e espécies invasoras. Há registros inclusive de pesquisas que apontam que esta comunicação pode resultar na sabotagem de espécies invasoras através da liberação de toxinas. Ren Sem Zeng, em um estudo de 2010, apontou que tomates que estavam em vasos diferentes, porém interligados através da rede miceliana, demonstraram maior resistência a uma doença após outro da rede ter sido contaminado 65 horas antes: “Acreditamos que os tomates conseguem 'espionar' o que está acontecendo em outros lugares e aumentar sua resposta à doença contra uma potencial patogenicidade” (BBC, 2014, n.p.).

Outro fator relevante é apontado por Suzanne Simard que tem demonstrado “que as plantas parecem trabalhar no sentido contrário ao observado por Charles Darwin, de competição por recursos entre espécies. Em muitos casos, espécies diferentes de plantas estão usando a rede para trocar nutrientes e se ajudarem na sobrevivência” (BBC, 2014, n.p.). Por isso, “Para vários cientistas, a internet dos fungos é um exemplo de uma grande lição do mundo natural: organismos aparentemente isolados podem estar, na verdade, conectados de alguma forma, e até depender uns dos outros” (BBC, 2014, n.p.). Os humanos do *Antropoceno* acreditam estar

isolados do mundo e competindo para a sobrevivência, mas os fungos nos chamam a atenção para o modo como estamos interligados e codependentes de outros/as/es.

Tsing explica que, em geral, existem dois modos principais de vida fúngica características, classificando-os entre os que “caçam” e os que “cultivam”:

meus fungos caçadores são decompositores. Eles localizam a presa vegetal e se instalam para se deleitarem nela. Eles possibilitam a sucessão florestal ao abater árvores estressadas e ao fornecer nutrientes para os recém-chegados. Meus fungos agricultores formam conexões simbióticas, chamadas micorrizas, com as raízes das árvores. Como os agricultores humanos, eles cuidam de suas plantas, fornecendo-lhes água e nutrientes. Por sua vez, as plantas lhes fornecem uma refeição com carboidratos. (TSING, 2019, p. 231)

Tsing deixa claro que essas não são essências restritivas ou identidades fixas dos fungos, “como acontece com “caçadores” e “agricultores” humanos, seus descendentes podem mudar” (2019, p. 231). Em ambos os casos os fungos são essenciais, pois no que diz respeito ao seu papel “caçador”, “Sem os fungos, a floresta estaria abarrotada de pilhas de madeira morta, e outros organismos teriam uma base de nutrientes cada vez menor. Assim, o papel dos fungos na renovação de ecossistemas torna mais do que óbvio que os fungos são sempre companheiros de outras espécies” (TSING, 2015, 184). Nesse sentido, como afirma Peter Farb (1964), os fungos podem ser entendidos como os intestinos da Terra e são os precursores da vida no solo tendo uma enorme importância para quase todas as plantas: “são os micro-organismo mais espalhados no solo florestal e têm a pesada incumbência de decompor as vastas quantidades de madeira

morta e folhas que todos os anos tombam ao solo. Em realidade, a maior parte do húmus da floresta é fabricado pelos cogumelos” (FARB, 1964, p. 93). Além disso,

os fungos podem também perfurar pedras, tornando seus elementos minerais disponíveis para o crescimento das plantas. Na longa história da Terra, os fungos são responsáveis por enriquecer os solos e assim permitir que as plantas evoluíssem. Há fungos que canalizam minerais das rochas para as plantas (Money, 2002, p. 60). Há árvores capazes de crescer em solos pobres por causa dos fungos que trazem fósforo, magnésio, cálcio e outros nutrientes às suas raízes. (TSING, 2015, p. 183)

Diversas espécies de plantas e árvores dependem completamente dessa relação simbiótica com fungos para existirem, assim como as árvores de raízes curtas e os pinheiros: “As plantas-cadáver (*Monotropa uniflora*) e outras plantas sem clorofila são mantidas exclusivamente dos nutrientes que recebem dos fungos em suas raízes (Christensen, 1965, p. 50); muitas orquídeas não podem nem mesmo germinar sem a assistência de fungos” (TSING, 2015, p. 182). Essas parcerias são responsáveis pela saúde de muitas comunidades botânicas, desempenhando uma função essencial na ecologia de muitos habitats. Tal aspecto faz dos fungos “cultivadores”, tornando-os responsáveis pela maior parte da vida de plantas e outros seres, *colhendo* o que necessitam para a sobrevivência, muitas vezes através de longas distâncias através da rede miceliana.

Margulis e Sagan (2002) colocam os fungos como seres de enorme importância para o metabolismo global. Descritos como “os coletores de lixo da biosfera” (MARGULIS & SAGAN, 2002, p. 192) ou como “o baixo-ventre da biosfera” (MARGULIS & SAGAN, 2002, p. 191-192),

os fungos reciclam os mortos e redistribuem os elementos da biosfera complementando o trabalho feitos pelas bactérias; assim, reciclam carbono, nitrogênio e fósforo e fortalecem árvores e ervas: “Sem que os fungos e bactérias decompusessem macromoléculas complexas, os cadáveres de plantas e animais se acumulariam, com isso retirando fósforo e nitrogênio de circulação” (MARGULIS & SAGAN, 2002, p. 192).

Muitos movimentos acontecem no solo:

da próxima vez que você caminhar por uma floresta, olhe para baixo. Uma cidade está sob seus pés. Se você fosse de alguma forma descer sob terra, você se encontraria cercado ou cercada pela arquitetura de teias e filamentos. [...] As teias micorrízicas conectam não apenas raízes e fungos, mas através de filamentos fúngicos, árvores com árvores, conectando a floresta em emaranhados.

Essa cidade é uma cena animada de ação e interação. Há muitas maneiras de comer e compartilhar comida. Reconhecidamente, há caça: por exemplo, alguns fungos enlaçam pequenos vermes chamados de nematóides para o jantar. Mas esta é apenas a maneira mais bruta de ajustar a digestão. Os fungos micorrízicos sugam para seu uso os açúcares que fornecem a energia das árvores. Alguns desses açúcares são redistribuídos através da rede de fungos de árvore para árvore. Outros apoiam plantas dependentes, como micófilos amantes de cogumelos, que usam rede para enviar energia para flores pálidas ou coloridas (por exemplo, a planta-cadáver ou *Indian pipe*, e as orquídeas *Corallorhiza*).

Enquanto isso, como um estômago de dentro para fora, os fungos secretam enzimas no solo ao redor deles, digerindo material orgânico e até pedras, e absorvendo nutrientes liberados no processo. Esses nutrientes também estão disponíveis para as árvores e outras plantas, que os utilizam para produzir mais açúcar para si mesmas – e para a rede. (TSING, 2019, p. 43)

Embora em geral a humanidade afirme que tais movimentos são simples e irrefletidos, são verdadeiras cidades do solo com uma enorme complexidade de relações. Com as alianças simbióticas das micorrizas, tanto fungos quanto plantas melhoram sua nutrição, além de se tornarem mais resistentes a patógenos. Cogumelos de micorrizas, por exemplo, acumulam metais pesados para proteger outras plantas da contaminação; além disso, algumas espécies de fungos desenvolvem um tecido externo como proteção denominado *ectomicorriza*, tal qual as trufas – “muitos dos mais valorizados cogumelos culinários são micorrizas” (TSING, 2015, p. 183). Nesse sentido, os fungos:

formam uma sociedade com as raízes, substituindo os pelos em muitas árvores da floresta, e também em muitas outras plantas [...]. Desde os tempos clássicos que se conhece a associação das raízes com os cogumelos. Parece que já há dois mil anos, Teofrasto, um entusiástico passeador dos bosques, havia acompanhado alguns cogumelos, desde a sua implantação até às raízes dos carvalhos. Os micorrizos têm sido encontrados em muitos fósseis primitivos; acredita-se que as pré-coníferas, ancestrais dos pinheiros e dos abetos tiveram semelhantes espécies de cogumelos-raízes. Eles têm sido vistos em todos os solos, desde o Ártico aos trópicos, e mesmo nos cactos dos desertos. Um estudo de 134 famílias de plantas, feito no Japão há alguns anos, revelou que 82 por cento delas possuíam micorrizos. De fato, uma autoridade crê que não há na terra, nos vegetais que crescem nos bosques, uma planta que não apresente um micorrizo em alguma parte de suas extensões. (FARB, 1964, p. 88)

Resumidamente, micorrizas são importantes há muito tempo e são presentes em diferentes ecossistemas. Como destaca Peter Farb (1964, p. 92), “as raízes-cogumelos têm superfícies absorventes muito maiores que as dos pelos radiculares”, inclusive substituindo estes últimos. Tais relações simbióticas são legítimas sociedades do solo. Fungos são muito mais

comuns em solos pobres de nutrientes e tendem a manifestar um comportamento indiferente em épocas de fartura. Além disso, alguns fungos são responsáveis por abrir caminho para outros seres,

os fungos participam da criação desses mundos florestais: alguns fungos facilitam a disseminação de florestas, tornando possível o crescimento de árvores em lugares que de outro modo seriam desencorajadores para as plantas. Outros fungos facilitam a sucessão de um tipo de floresta para outro. (TSING, 2019, p. 126)

Margulis e Sagan consideram as micorrizas como cruciais para o surgimento das primeiras florestas, pois “O tapete vegetal primevo, o primeiro solo florestal, parece ter sido criado não somente pelas plantas, mas por plantas e fungos agindo em conjunto” (MARGULIS & SAGAN, 2002, p. 190), de maneira que “o solo é sobretudo um fenômeno fúngico” (MARGULIS & SAGAN, 2002, p. 198). Isto coloca em xeque o preceito heideggeriano de que só humanos fazem mundos.

Embora as micorrizas sejam essenciais para o desenvolvimento de florestas e seres vivos como apontamos até aqui, Tsing também se dedica a compreender os fungos decompositores – “caçadores” nos seus termos – para mostrar os danos que as *plantations* causam. Nesse sentido, o primeiro ponto a se considerar é a própria ideia de “praga”:

Iniciada no século XVII, a Revolução Industrial racionalizou paisagens para a produção de ativos capitalistas. Muitos tipos de pragas nasceram dessa racionalização. Pestes e patógenos, por exemplo, proliferaram e emergiram em formas novas e mais virulentas a partir das monoculturas abarrotadas da lavoura racionalizada. Pântanos foram drenados, e fertilizantes destruíram ecologias específicas; tais perdas empoderaram certas formas de pragas. Estas

são paisagens ferais decorrentes da racionalização agrícola e industrial. (TSING, 2019, p. 251)

Ecologias *ferais* são reações não projetadas às perturbações humanas: “respostas não são necessariamente fruto de intenções humanas [...] Sem atender a essa forma de ação, os humanistas reafirmam a hegemonia do design e da consciência humana, afirmação que já fazia parte do problema, tanto na teoria quanto na prática” (TSING, 2019, p. 16). O reino *feral* traz a discussão sobre o *Antropoceno* e pode ser entendido como uma expressão do mundo moderno. Um exemplo de seu trabalho que colabora para compreender isto é a *tali susu* ou “vinha do leite”, árvore que com o aumento da entrada de luz na floresta em consequência da atividade madeireira, “criou sua própria monocultura” e oferece uma parábola do nosso tempo (TSING, 2019, p. 14).

Pragas, pestes e patógenos surgem em proliferação em sua força mais *virulenta* no contexto das monoculturas racionalizadas que os empoderam a partir do anulamento das suas relações habituais e ecologias específicas. Um exemplo trazido na pesquisa de Tsing ocorreu no Pará onde o fungo *Microcyclus ulei*, que tem uma grande capacidade de infectar seringueiras, foi o responsável pelo fim do projeto por trás da *Fordlândia*. O *Microcyclus* tem pouca capacidade de disseminação na floresta diversificada porque seus esporos assexuados têm vida curta. Como a “*plantation* é estruturada para acelerar e sincronizar o fluxo de folhas jovens; o fungo, que infecta apenas folhas jovens, é apanhado nesse novo regime de crescimento” (TSING, 2019, p. 215). Assim, “A arquitetura da *plantation* promove não apenas o crescimento da borracha, mas também proliferação da ferrugem da folha da borracha” (TSING, 2019, p. 215).

Como explica melhor Tsing, o modelo de monocultivo moderno “bloqueia o ressurgimento e gera uma proliferação incontável” (TSING, 2019, p. 231).

O comércio de viveiros industriais é uma instância da reorganização do mundo vivo em ativos, isto é, recursos para mais investimentos. Esse é o princípio por trás do que estou chamando de *plantation*. As *plantations* disciplinam os organismos como recursos, removendo-os de seus mundos de vida. Os investidores simplificam as ecologias para padronizar seus produtos e maximizar a velocidade e eficiência da replicação. Os organismos são removidos de suas ecologias nativas para impedi-los de interagir com espécies companheiras; eles são feitos para coordenar apenas com réplicas — e com o tempo do mercado.

A simplificação intencional das *plantations* priva os organismos de seus parceiros ecológicos comuns, já que estes últimos são considerados como obstáculos à produção de ativos. Por um lado, então, organismos quase idênticos são empacotados juntos; por outro lado, eles são alienados de todos os outros. Essa é uma forma ecológica estranha — e tem consequências não apenas para os organismos ativos, mas também para seus predadores. Imagine festa dos fungos “caçadores”: uma refeição sem fim de presas indefesas e idênticas.

Plantations são incubadoras, então, para pragas e doenças, incluindo patógenos fúngicos. As ecologias de *plantation* criam e disseminam microrganismos virulentos. As *plantations* são investimentos de longa distância, e os mercados distribuem seus produtos globalmente e com velocidade sem precedentes. Através do comércio de viveiros industriais, por exemplo, o solo, com seus microrganismos, é coletado de todo o mundo para ser transferido para qualquer lugar. (TSING, 2019, p. 235-236)

Os seres que são entendidos como “praga” pela monocultura desempenham importantes funções para a vida existir nos diferentes solos que compõem. “Pragas”, nesse sentido apontado por Tsing, são

“organismos que assumem o controle após perturbações humanas” (2019, p. 241), de modo que “A forma virulenta emergiu nessa interação de muitos corpos e muitas espécies” (2019, p. 220). A grande proliferação que ocorre em plantações é sinal de um desequilíbrio ecológico decorrente da alienação dos seres de suas ecologias específicas e companheiros, especialmente pela comercialização de réplicas/clones em viveiros industriais que levam junto consigo fungos e bactérias para as quais os seres de seus novos nichos ecológicos não têm resistência suficientes. Fungos “caçadores” iniciam um movimento de proliferação em contextos cujas legítimas “pragas” responsáveis são as perturbações humanas: “Tais transformações nos levam refletir sobre os esforços da agricultura moderna para desvincular-se do ressurgimento da floresta” (TSING, 2019, p. 233), tratando organismos vivos como recursos. Nesse contexto, alguns animais não humanos e insetos também se tornam “pragas” e se proliferam prejudicando as relações simbióticas. Assim, fungos *sequestrados* de seus nichos ecológicos podem gerar devastação em outros contextos prejudicando plantas nativas e outros seres vivos. Podemos pensar as mesmas questões no que diz respeito à colonização:

a domesticação de plantas e animais traz pragas para as plantações e a pecuária, de ratos a plantas que se escondem nos cereais, como a cevada no trigo. Há também as pragas de áreas fronteiriças perturbadas, plantas e animais que prosperam com perturbação humana. Há novas doenças para humanos e seus animais domésticos, pois patógenos vêm e vão nas condições movimentadas da vida doméstica. Exemplos disso são o sarampo e a varíola. Esses efeitos nocivos surgem no mundo e permanecem conosco.

À conquista europeia do Novo Mundo oferece todo um outro catálogo de pragas. À historiadora Virginia Anderson (2006) oferece o termo “criaturas de império”, por meio do qual se refere ao rebanho trazido por colonos europeus que, através de sua errância, alimentação e status de propriedade, ajudaram a

destruir os americanos nativos, humanos e não humanos. O termo pode se estender para compreender toda série de espécies que viajam com conquistadores humanos. Primeiro, há aqueles que se poderia chamar de “tropas de choque”, isto é, aqueles que ajudam humanos invasores em seu trabalho sangrento. No Novo Mundo, patógenos europeus fizeram esse trabalho inicial, seguidos pelos rebanhos. Mas houve também o que se pode descrever como “seguidores de acampamento”, a série de organismos introduzidos de forma intencional e não intencional que tornaram a vida mais difícil para nativos, humanos e não humanos. (TSING, 2019, p. 249-250)

As criaturas de império colaboraram para a dominação colonial, pois assim como as plantas nativas que recebem os fungos *sequestrados* de outros habitats, os ameríndios não tinham resistência para as doenças do homem branco²⁵. O ponto-chave para compreender a proliferação é a velocidade dos sistemas de *plantation*.

A velocidade é importante. Os patógenos sempre atacaram as plantas; mas quando esse processo acontece devagar, as paisagens se recuperam. A velocidade de múltiplos ataques é algo novo e um produto do domínio da forma *plantation*. O fato de os ataques acontecerem mesmo naquelas árvores que resistiram à perturbação humana é particularmente assustador: a morte dessas árvores ameaça a ressurgência da qual dependemos.

As *plantations* fazem mais do que espalhar patógenos; elas também os cultivam. A proximidade de tantos corpos de ativos purificados e idênticos – refeições para patógenos – aumenta as habilidades patogênicas e às vezes as altera completamente. No afluxo de muitos corpos, a reprodução fúngica pode avançar com um novo vigor, fazendo uso de outras habilidades menores, como formas alternativas de reprodução. Além disso, a economia da *plantation* oferece oportunidades para patógenos fúngicos a fim de encontrar relações próximas de outras regiões e descobrir novas presas. Nessa reunião farta e

²⁵ Para saber um pouco sobre as estratégias propositais de uso de doenças como armas biológicas: <https://amazonia.org.br/2020/07/como-colonizadores-infectaram-milhares-de-indios-no-brasil-com-presentes-e-promessas-falsas/>

familiar, novas formas virulentas que saltam de uma presa para outra são formadas. [...] É a abundância contínua, jamais faltam novos pratos.

Em ecologias mais comuns, os patógenos tornam-se menos virulentos com o passar do tempo, à medida que se ajustam à dinâmica populacional de suas presas. Na *plantation*, no entanto, a oferta de corpos é constantemente atualizada. Não há motivo para os patógenos reduzirem sua virulência.

Bem-vindo ao Antropoceno, no qual organismos alienados e desengajados, incluindo seres humanos, multiplicam-se e espalham-se sem considerar os arranjos de vida multiespécies. Tal proliferação não faz ajustes para habitantes anteriores e não mostra sinais de limites. (TSING, 2019, p. 236)

As alienações são próprias do *Antropoceno* em todas as suas dimensões. Tsing entende o cenário de proliferação como um “aviso a todos nós”. Embora os fungos tenham recebido a fama de “inimigos da civilização”, o que permite a destruição fúngica é justamente o banquete de clones oferecido pelas *plantations* e a eliminação das condições de controle de habitats diversificados. Nesse viés de análise, os fungos “caçadores” são indicadores da condição humana: “a presença dos fungos geralmente nos fala sobre as mudanças nas práticas de ser humano” (TSING, 2015, 185). Enquanto os fungos micorrízicos são fundamentais para a vida de muitos seres, os fungos patogênicos são responsáveis por muitas extinções quando são fortalecidos pelas infraestruturas do *Antropoceno*.

Observando a vida para além do *Antropoceno*, Tsing (2019, p. 23) chama a atenção para a “perturbação lenta”, isto é,

ecossistemas antropogênicos²⁶ nos quais outras espécies podem viver [...] que nutrem colaborações interespecíficas. Não são intocadas pela presença dos humanos, o supremo invasor “daninho”. No entanto, sua biodiversidade é comparativamente elevada. [...] lentidão é um sonho a encorajar, mais do que um traço a objetificar. (TSING, 2019, p. 23)

A lentidão, em contraposição ao mundo aceleracionista moderno, aponta para outras formas de se relacionar nas quais a perturbação humana não é daninha para a biodiversidade. A maneira que ela sugere para trabalhar no sentido de uma perturbação lenta é “narrar as histórias em que a diversidade emerge” admitindo suas formas “animadas e, portanto, contaminadas” (TSING, 2019, p. 24).

O *Antropoceno* é caracterizado por paisagens daninhas em que os seres são submetidos a ruínas. Desse modo, “*Fungos são espécies indicadoras da condição humana*” (TSING, 2015, 185). Assim, fungos nos levam a repensar as sociedades humanas:

tal como as cidades humanas, essa cidade subterrânea é um local de transações cosmopolitas. Infelizmente, os humanos ignoraram esse cosmopolitismo vivo. Nós construímos nossas cidades através da destruição e simplificação, derrubando florestas para substituí-las por plantações para cultivo de alimentos ou para viver em asfalto e concreto.

Nas *plantations* do agronegócio, nós coagimos as plantas a crescerem sem ajuda de outros seres, incluindo os fungos da terra. Substituímos os nutrientes fornecidos pelos fungos por fertilizantes obtidos pela mineração e em indústrias químicas, com suas trilhas de poluição e exploração. Cultivamos nossas plantações para isolamento em estufas químicas, enfraquecendo-as como

²⁶ Paisagens antropogênicas são “paisagens multiespécies nas quais os humanos desempenham um papel” (TSING, 2019, p. 206) que não é de destruição simplesmente, mas de alguma forma oferecendo as condições de existência de outros seres mesmo que não intencionalmente.

galinhas enjauladas e sem bico. Nós mutilamos e simplificamos as plantas cultivadas até que elas não mais saibam como participar em mundos de múltiplas espécies. Uma das muitas extinções que nossos projetos de desenvolvimento buscam produzir é o cosmopolitismo da cidade subterrânea. E quase ninguém percebe, porque tão poucos humanos sabem da existência dessa cidade. (TSING, 2019, p. 44)

Fungos estabelecem “amizades cosmopolitas com árvores” (TSING, 2019, p.77) e é justamente essa dimensão que é destruída a partir das *plantations* e da própria lógica das cidades humanas. As cidades do solo se mantêm a partir de alianças simbióticas cosmopolitas. Nesse sentido, a observação das relações entre plantas e fungos apontam um caminho para pensar as relações humanas com os demais seres e entre si.

Contudo, o que é visto como “daninho” para a monocultura – “pragas” – significa justamente o maior potencial dos fungos.

Os fungos são inimigos da monocultura e dos monocultores. Desde que os Estados antigos incentivaram a agricultura intensiva, houve muitas e variadas pressões para padronizar os cultivares. Desde o século XIX, a agricultura científica suplantou os esforços de padronização das primeiras domesticações. Ela transformou a padronização em si no “padrão moderno”. Atualmente, apenas a padronização permite aos agricultores comercializar sua produção. Entretanto, a padronização torna as plantas vulneráveis a todo tipo de doença, incluindo aquelas causadas por fungos, conhecidas como ferrugens e carvões. Sem chances de desenvolver variedades resistentes, uma lavoura atacada pode morrer toda de uma só vez. (TSING, 2015, p. 187-188)

A padronização como o próprio ideal moderno faz dos fungos inimigos da monocultura porque as condições que esse tipo de cultivo fomenta são perfeitas para sua proliferação. Tsing traz, como exemplo mais

famoso dessa situação, a peste da batata irlandesa. Através de incursões militares, a colonização britânica confiscou e queimou lavouras de grãos, destinando aos irlandeses as terras menos férteis, restando como sobreviventes apenas as batatas, que, por sua vez, permitiram a sobrevivência dos humanos desses territórios. Os irlandeses se tornaram dependentes das batatas, o que delineou também as relações sociais: “As famílias dos arrendatários, providos de batatas, casaram-se mais cedo e tiveram mais filhos” (TSING, 2015, p. 188). Foram as batatas que possibilitaram, mesmo com a economia sob controle colonial, que a população crescesse em três milhões em 50 anos. Com isto, as batatas se tornaram no século XVII a base da dieta irlandesa, gerando uma catástrofe fúngica quando as áreas cultiváveis se ampliaram. Como os europeus importaram apenas algumas das milhares de variedades que existem na América do Sul, a monocultura cobrou seu preço.

A proliferação das chamadas “pragas” é consequência do próprio modelo de produção. Não podemos esquecer que as “pragas” alimentam um mercado muito lucrativo de sementes e venenos “milagrosos” para o assassinato desses seres. E, nesse sentido, a padronização é sua fraqueza e sua fortaleza. Só é possível comercializar a produção agrícola quem corresponde aos padrões, a padronização se tornou a regra da agricultura. A *plantation* é o principal alicerce do pensamento dominante e é sustentada desde sempre por hierarquias entre os seres humanos e não humanos. As *plantations* eliminaram o “amor” entre humanos e plantas e transformaram o cultivo em forma de violência e dominação, especialmente quando pensamos sua ligação com relações escravagistas.

Como pensar então relações antropogênicas com os fungos sem promover cenários de proliferação? Os cogumelos matsutake oferecem uma contribuição:

à floresta aberta de carvalhos cortados dá lugar a pinheiros, que sem a perturbação humana não entrariam nessas florestas. O pinheiro, por sua vez, cresce com cogumelos matsutake, que complementam os nutrientes das árvores, pois também se alimentam das raízes. Os seres humanos apreciam os corpos reprodutivos fúngicos como alimento gourmet. Essas coordenações produzem uma floresta. Além disso, mostramos como eles são parte de histórias contingentes, humanas e não humanas. Essas coordenações são moldadas pela industrialização, guerra e urbanização, por um lado, e novas espécies, mudanças climáticas e doenças, por outro. Os humanos são parte da história, mas os humanos não fazem a história. Trabalhar com as coordenações como um guia permite que vários protagonistas surjam no coração do “material”. (TSING, 2019, p. 148-149)

Os matsutake são criaturas de florestas perturbadas porque “não crescem onde os solos são ricos e cheios de nutrientes, mas onde geleiras, vulcões, areia movediça — ou atividades humanas — privaram a terra de húmus nutritivo. A maioria dos matsutake coletados comercialmente cresce em florestas industriais ou florestas camponesas” (TSING, 2019, p. 199). Embora já sejam realizados estudos nesse sentido não houve sucesso em cultivar matsutakes porque seu crescimento envolve “colaborações entre muitas espécies, incluindo humanos” (TSING, 2019, p. 199): “O matsutake resiste às condições da *plantation*. Eles exigem a diversidade da dinâmica multiespécie da floresta” (TSING, 2019, p. 189). Por isso, Tsing (2019, p. 199) defende uma teoria da “não escalabilidade para entender como funcionam essas paisagens multiespécies. Em vez de ciência escalável, o lugar para começar é a descrição crítica dos encontros relacionais entre as diferenças”.

Nesse sentido, alguns tipos de cogumelos recebem colaborações humanas além de outras espécies. O melhor exemplo disso que encontramos foi a relação entre várias espécies de cogumelos e os

Yanomamis como pudemos aprender com a “*Enciclopédia dos alimentos Yanomami: cogumelos*” (YANOMAMI²⁷, 2016). A grande maioria dos cogumelos comestíveis que fazem parte da alimentação Yanomami são colhidos nas roças e capoeiras, um número menor de variedades emerge nas florestas, sendo encontrados pelos caçadores da comunidade. O surgimento de cogumelos nas florestas tem relação com as chuvas, diminuindo em épocas mais secas, apenas nas roças e capoeiras podem ser coletados o ano todo: “As técnicas de cultivo de mandioca usadas pelos Sanõma²⁸ estão intimamente relacionadas à diversidade e à quantidade de cogumelos coletados cotidianamente” (YANOMAMI, 2016, p. 17). Os ciclos da agricultura Yanomami geram as condições para diferentes cogumelos surgirem em cada etapa. Isto se deve à derrubada de árvores necessária para o início das roças, são nesses troncos e madeiras mais grossos que sobram que os cogumelos gostam de viver: “A principal fonte de energia para os cogumelos são a celulose e a hemicelulose das madeiras. O consumo desses polissacarídeos pelos cogumelos leva à degradação e ao apodrecimento total das árvores derrubadas” (YANOMAMI, 2016, p. 19).

As roças são usadas pela comunidade por no máximo quatro anos, dando origem às capoeiras quando abandonados para permitir o ressurgimento da floresta e iniciando roças em outros locais, a fim de não esgotar as capacidades da floresta. A madeira em composição que é deixada é a principal fonte dos cogumelos comestíveis nesse contexto, por isso as capoeiras são os locais mais importantes para seu surgimento. No entanto,

²⁷ Como a publicação conta com vários autores, organizadores e tradutores que não têm seus nomes divulgamos no trabalho, optamos por referenciar a autoria como “Yanomami”.

²⁸ Os Sanõma fazem parte do povo Yanomami.

Enquanto há troncos em decomposição nessa área, mesmo quando a capoeira vira floresta, os cogumelos continuam crescendo. Somente quando a floresta se regenera completamente e a quantidade de troncos em decomposição diminui, essa área passa a produzir muito menos cogumelos que nas roças e capoeiras, ou seja, produz o mesmo que uma área de floresta não manejada. (YANOMAMI, 2016, p. 19)

Assim, a diversidade se deve ao fato de que “Nas roças de capoeiras coexistem troncos grossos, remanescentes da primeira derrubada e colonizados por espécies de cogumelos de ciclos mais longos, e troncos de árvores pioneiras, recém colonizados por espécies de cogumelos de ciclos curtos” (YANOMAMI, 2016, p. 19). Desse modo, uma variedade enorme de cogumelos depende da colaboração de Yanomamis para emergir. Contudo, é com esse tipo de ação humana interespecie que podemos aprender, inclusive sobre suas técnicas de agricultura que não destroem as condições de reprodução da vida.

Um dos grandes ensinamentos promovidos pelos fungos é sua capacidade – assim como as ervas – de se desenvolver nas *costuras do império*, de maneira que os cogumelos mais valiosos crescem nas “margens das zonas de cultivo” (TSING, 2015, p. 194). Eles inclusive preferem campos abandonados, os limites entre os campos e florestas. Assim, “Esses cogumelos ainda nos lembram dos prazeres da variedade que existe para além do doméstico” (TSING, 2015, p. 194). Isso leva Tsing a comparar cogumelos e ervas com *piratas*:

as ervas daninhas tomam as plantações toda vez que o veneno permite. Pode-se ver as ervas daninhas se aproveitando do trabalho duro de fazer a plantação, desde erradicar a flora original até fornecer água e fertilizantes. Ervas daninhas aqui são “piratas” [...] colhendo as recompensas do trabalho nas plantações. O matsutake é um tipo de erva daninha em florestas industriais. (2019, p. 194)

Os *piratas* ervas e fungos se aproveitam das frestas. Em um mundo em ruínas, Tsing chama a atenção para as ocupações: “Ocupar é dedicar-se ao trabalho de viver juntos, mesmo onde as probabilidades estejam contra nós. É recusar – e também se recuperar. Se quisermos viver, devemos aprender a ocupar até os espaços mais degradados da vida na Terra” (TSING, 2019, p. 87).

Uma das principais características dos fungos é justamente sua indeterminação e criatividade que pode ser entendida como uma habilidade de resiliência. Fungos são indivíduos com “trajetórias interativas contínuas em crescimento indeterminado. Sem nenhuma administração central, eles são capazes de reconfigurar a si mesmos durante suas vidas de forma a permitir que se adaptem a condições mutáveis” (TSING, 2019, p. 75).

Como você imagina a história da sua vida? Eu aposto que você pensa que tem uma personalidade distintiva, como uma alma interior que expresse sua biografia e todas as suas realizações. “É apenas quem eu sou”, você diz. Considere o que você pode aprender com fungos, que fazem um curso de vida não a partir de alguma essência pré-formada, mas a partir de todas as coisas que nos tornamos. Você quer falar sobre liberdade? Considere os fungos. (TSING, 2019, p. 75)

O sistema miceliano de replicação nos oferece uma forma muito mais libertadora comparada ao nosso corpo em deterioração durante boa parte da vida. Assim, são exemplos de resiliência e podem nos ensinar a resistir em ruínas.

Contudo, o que os fungos nos inspiram a pensar sobre a sobrevivência multiespécie no mundo em ruínas do *Antropoceno*? Não há

futuro para a humanidade sem companheirismo multiespécies. O *devoir micélio* tanto no seu *modus* micorriza quanto na proliferação aponta para uma coordenação não hierárquica e que se aproveita das próprias ruínas para destruir as condições massacrantes do mundo monocultural. Para adiar o fim dos mundos humanos, é preciso olhar para as costuras e conexões interespécies e atuar no sentido da parceria. Concordamos com os pesquisadores citados no início dessa seção, quando olhamos para o mundo quase invisível das sociedades do solo, a competição darwinista não é o *modus operandi* e sim a cooperação decorrente da co-dependência multiespécies.

No entanto, é importante entender que a parceria não é só cooperação, a vida é também conflito. O micélio nos ensina formas de organização contra-hegemônicas através da utilização das redes para a distribuição de toxinas para plantas invasoras. Como destaca Peter Farb (1964, p. 1), “A cooperação, tanto quanto o conflito, governa a vida no solo”, nem no solo existem apenas plantas “amigas”. Os fungos nos ensinam que, às vezes, é necessário *proliferar* e destruir as condições monoculturais, o que nós enquanto humanos podemos fazer através da organização social em redes não hierárquicas. As redes micelianas levam a uma outra concepção de pessoa, que não pode ser pensada fora das relações, o “estilo de vida dos fungos alerta-nos para a arbitrariedade de nossas ideias de individualidade” (MARGULIS & SAGAN, 2002, p. 199). São as redes emaranhadas que permitem tanto a resistência quanto a proliferação miceliana.

Nossa decomposição enquanto sujeito implica em nos vermos como um pequeno fio de uma rede emaranhada de *com-viventes*, também leva a uma outra compreensão da própria finitude, uma vez que algum dia seremos decompostos em micélios. Quando olhamos para o planeta além

do *anthropos*, percebemos sujeitos micelianos em todas as suas dimensões, que apontam a necessidade do viver *com* multiespécies para adiar o fim dos mundos, tanto no que diz respeito à mutualidade quanto no que tange à proliferação para eliminar as condições monoculturais impostas.

Tsing sugere que “devemos procurar nas ruínas da civilização o conhecimento colaborativo” (TSING, 2019, p. 172), pois é nas ruínas da perturbação humana que emergem ervas e pragas que expressam a grande variedade da vida que não costumamos perceber e que prosperam mesmo nas piores condições. Nas frestas “invisíveis”, estão os saberes e os seres humanos e não humanos que podem colaborar com o ressurgimento multiespécies e, conseqüentemente, com o futuro humano. Nesse sentido, é preciso que a filosofia se deixe *contaminar* pela diversidade colaborativa dos regimes de perturbação lenta em todas as esferas sociais. A antropóloga entende as urgências do *Antropoceno* como uma forma de nos obrigar a prestar atenção a essas formas de vida.

Muitos de nós somos pragas do Antropoceno. Pragas são criaturas de perturbação; fazemos uso de oportunidades, impomo-nos sobre outros e formamos colaborações com aqueles que nos permitem proliferar. A tarefa-chave é descobrir que tipo de infestação viabiliza paisagens de habitabilidade mais que humana. Isto requer história em muitas escalas. (TSING, 2019, p. 265)

A humanidade só pode prolongar seus meios de subsistência colaborando para a *ressurgência multiespécies*, isto é, com “o trabalho de muitos organismos que, negociando através de diferenças, forjam assembleias de habitabilidade multiespécies em meio às perturbações” (TSING, 226). Nesse sentido, “Se queremos saber algo sobre mudança

ambiental, precisamos saber sobre os mundos sociais que outras espécies ajudam a construir” (TSING, 2019, p. 128). Diversas vezes, as análises reproduzem uma compreensão na qual sociedades mais que humanas são entendidas como extensões humanas. Tal conhecimento é fruto de interação com esses outros mundos, observando as suas sociabilidades, indo além de reflexões abstratas sobre suas cosmologias, o que implica em rever o individualismo tanto no que diz respeito à produção de conhecimento quanto no que tange à nossa atuação no mundo.

O que os fungos fazem para se alimentarem e se defenderem é o que chamamos de resolução de problemas ou de “inteligência”, como alguns cientistas apontam. A forma como eles resolvem problemas tem muito a ensinar para as filosofias. A lógica da tradição ocidental é entender a filosofia como um exercício mental-cognitivo, mas as urgências atuais exigem movimentar mais do que o pensamento, e, nesse sentido, podemos aprender muito com os fungos. A resolução de problemas dos fungos é ação coletiva e colaborativa, dá-se a nível local, espalham-se até onde sua atuação for necessária, sua atuação não é hierárquica, é descentralizada.

A partir desta *cosmoperspectiva*, repensamos o que é de fato *daninho* para este mundo. Entendemos que *daninho* é extrair as filosofias de um contexto no qual existem relações intrínsecas sociais, interespecíficas, cosmopolíticas, e aplicá-las em um contexto diverso em todos os sentidos. Assim como os fungos que são entendidos como *pragas* que são retirados de seus companheiros interespecíficos e são colocados em outro contexto para o qual as relações cosmopolíticas não são as mesmas que os impediam de proliferar. Nesse sentido, entendemos a colonialidade e a imperialidade na filosofia se transformaram em pragas no contexto brasileiro, proliferaram sem condição de controle sobre suas implicações e alienadas de suas alianças cosmopolíticas intrínsecas, pois analisamos

filosofias desconsiderando seus determinantes sociais. Uma filosofia que pensa problemas parte do local e das redes micelianas que a envolvem.

A cosmopolítica fúngica fornece elementos para repensar a relação com o ensino e aprendizagem de filosofia. Assim como os fungos de micorriza atuam em colaboração com as plantas e outros seres, docentes podem atuar de modo colaborativo com os saberes e seres *ervas* e *pragas* que emergem nas frestas da monocultura e permitem vislumbrar outros mundos menos daninhos. Os micélios, através de sua ação micorriza, ensinam em como articular em redes a parceria com os saberes entendidos como *ervas*. Essa parceria amplia as formas de resistência e resiliência diante da realidade e fomenta a possibilidade de transformação dos sistemas monoculturais. Do mesmo modo como os fungos micorrízicos, acreditamos que o ensino de filosofia pode funcionar como precursor da vida abrindo caminhos ao *dessoterrar* outras formas de viver. Assim, podemos entender o ensino como compartilhamento em redes, como troca entre percepções, como espaço de conexões e alianças entre os modos de ser.

Podemos dizer que as *plantations* da educação eliminam a relação de amor com a sabedoria, que está no cerne da própria compreensão do que é filosofia. Do mesmo modo que os fungos isolados de suas relações cosmopolíticas desaprendem a conviver, humanos estimulados a entender o mundo a partir de uma monocultura, desaprendem a conviver com a pluralidade.

Em nossa próxima seção, decomporemos o individualismo repensando nossa ação nos mundos que nos compõem.

4.4 *Devir simpoiético para uma cosmopercepção sobre o conhecimento de si e do mundo*

Como destaca a bióloga Donna Haraway, o companheirismo interespecífico é a regra e não a exceção.

Através de seu alcance recíproco, através de suas “preensões”²⁹ ou alcances, os seres constituem um ao outro e a eles mesmos. Os seres não pré-existem às suas relações. As “preensões” têm consequências. O mundo é um nó em movimento. O determinismo biológico e cultural são ambas instâncias da concretude deslocada – ou seja, o erro de, em primeiro lugar, tomando abstrações categóricas provisórias e locais como “natureza” e “cultura” pelo mundo e, em segundo lugar, confundindo potentes consequências como sendo fundações pré-existentes. (HARAWAY, 2003, p. 05)

A concepção essencialista do ser moderno não se sustenta porque “Naturezas, culturas, sujeitos e objetos não preexistem em suas configurações entrelaçadas do mundo” (HARAWAY, 2019b, p. 21). O companheirismo interespecífico diz respeito a seres-em-encontro, é um *devir-com multiespécies*. Nesse viés, a história é feita de co-habitação e a “a relação” é a menor unidade possível de análise” (HARAWAY, 2003, p. 08).

Haraway acrescenta que é um erro entender a diversidade humana como cultural e a diversidade animal como biológica porque ambas são co-evolutivas. Os genomas humanos contêm registro molecular considerável de patógenos das espécies com as quais estabelecemos companheirismo: “Os sistemas imunes não são uma pequena parte das *naturezaculturas*; eles

²⁹ Talvez a melhor tradução aqui seja “fricção”.

determinam aonde os organismos, incluindo as pessoas, podem viver e com quem. A história da gripe é inimaginável sem o conceito de co-evolução de seres humanos, porcos, galinhas e viroses” (HARAWAY, 2003, p. 13). É preciso perceber tanto pessoas quanto quaisquer outros seres além do reducionismo biológico ou da singularidade cultural. Sobre isso, Haraway (2003, p. 13) acrescenta:

como os organismos integram a informação ambiental e a genética em todos os níveis, do muito pequeno até o muito grande, determina o que eles se tornam. Não existe nenhum tempo ou lugar no qual a genética termina e o ambiente começa e o determinismo genético é, na melhor das hipóteses, uma palavra local para estreitas plasticidades do desenvolvimento ecológico. (HARAWAY, 2003, p. 13)

Aqui é relevante trazer o exemplo do microorganismo *Mixotricha paradoxa* que permeia diversas discussões feitas por Haraway. Como a autora resumiu em uma entrevista:

utilizo a *Mixotricha paradoxa* como uma entidade que interroga a individualidade e a coletividade ao mesmo tempo. Trata-se de um organismo unicelular microscópico que vive no intestino posterior do cupim da Austrália setentrional. Aquilo que conta como “ele” é complicado, pois ele vive em simbiose obrigatória com outros cinco tipos de entidades. Cada uma tem um nome taxonômico e cada uma se relaciona estreitamente com bactérias, pois não possuem um núcleo celular. Elas possuem ácido nucléico, possuem DNA, mas este não é organizado em um núcleo. Cada um destes cinco tipos de coisas diferentes vive em ou sobre uma região diferente da célula. Por exemplo, um vive nas interdigitações da superfície exterior da membrana celular. De modo que você tem estas pequenas coisas que vivem nestas dobras da membrana celular e outras que vivem dentro da célula. Mas elas não são, no sentido pleno, parte da célula. Por outro lado, elas vivem em simbiose obrigatória. Ninguém

pode viver independentemente aqui. Isso é co-dependência pra valer! E, então, a questão é – ela é uma entidade ou seis? Mas seis tampouco está correto, pois há aproximadamente um milhão das cinco entidades anucleadas para cada célula mononuclear. Há múltiplas cópias. Então, quando é que um decide se tornar dois? Quando é que este conjunto completo se divide de modo que agora você tem dois conjuntos? E o que conta como *Mixotricha*? É somente a célula nucleada ou é conjunto todo? Obviamente, esta é uma fabulosa metáfora que é uma coisa real para interrogar nossas noções de um e de muitos. (HARAWAY & GOODEVE, 2015, p. 52)

Em microscópio, é possível perceber que a *Mixotricha paradoxa* é composta por seis tipos diferentes de criaturas, milhares de outros seres compõem suas células e superfície de forma que não podem de modo algum serem separados, vivendo em simbiose necessária e obrigatória. Assim como o cupim depende da *Mixotricha paradoxa* para sobreviver, pois sem ela não é capaz de digerir a celulose que é o componente principal da sua alimentação, ela sequer pode existir sem esse aglomerado. *Mixotricha* significa “fios misturados” e é em si um ser paradoxal que não se encaixa na ontologia hegemônica do ser.

Isto leva a uma série de outros questionamentos fundamentais: “*como alguém a encontra em primeiro lugar e qual era a sua aparência – que forma assumia – quando foi descoberta? Em qual momento de sua existência ela foi descoberta? E como os pesquisadores encontraram toda a sua complexidade e ainda a viram como um todo em vez de uma série de entidades diferentes?*” (HARAWAY & GOODEVE, 2015, p. 5-6). Tais questionamentos levam à intuição de “*que há todo tipo de coisas como a M. paradoxa*” (HARAWAY & GOODEVE, 2015, p. 6). A diversidade de seres que co-existem no planeta são emaranhados multiespécies de tal modo que é difícil delimitar onde começa um e termina o outro, *nós*

impossíveis de serem desatados. Concordamos com Haraway (2003, p. 20) que

todo relacionamento ético, dentro ou entre espécies, é tricotado a partir do forte fio de seda do alerta permanente da outridade-na-relação. Nós não somos um, somos vários que co-existimos e co-habitamos, e o ser depende em permanecermos juntos não mais como indivíduos, mas como multiplicidade. A obrigação é perguntar quem está presente e quem está emergindo. (HARAWAY, 2003, p. 20)

Tal *cosmoperspectiva* leva à compreensão de que somos um emaranhado de seres. O termo “autopoiesis” foi elaborado pelos chilenos Francisco Varela e Humberto Maturana para explicar a capacidade dos seres se autoproduzirem. Em simbiose com as pesquisas de Beth Dempster, Donna Haraway propõe o conceito “simpoiesis” (do grego *sym* que significa *juntos* e *poiesis* que é *criação/produção*) para se referir ao *gerar-com* que é próprio dos seres complexos:

simpoiesis é uma palavra simples, significa “gerar-com”. Nada se faz sozinho, nada é realmente autopoietico ou autoorganizado. Como diz o “game mundial” de computador inupiat, os terráqueos não estão *nunca sozinhos*. Essa é uma implicação radical da simpoiésis. *Simpoiésis* é uma palavra apropriada para os sistemas históricos complexos, dinâmicos, receptivos, situados. É uma palavra para configurar mundos de maneira conjunta, em companhia. A simpoiésis abarca a autopoiesis, desdobrando-a e estendendo-a de uma maneira generativa. (HARAWAY, 2019b, p. 49, tradução nossa)

Simpoiesis é um sistema de produção coletivo no qual o controle e as informações são compartilhados com todos os seres que o compõem, é

um *fazer-se-com* contínuo. O que Haraway quer chamar a atenção com isto é que não existem seres fechados em si e nem controlados a partir de uma unidade autônoma central como a expressão *autopoiésis* evoca. Muitos sistemas entendidos como *autopoiéticos* são na realidade *simpoiéticos*. Também é relevante, neste viés, a discussão que Haraway faz sobre *holobiontes*:

outra palavra para essas entidades simpoiéticas é *holobiontes* ou, etimologicamente “seres integrais” ou “seres são e salvos”. Sem dúvida, não é o mesmo que Uno e Individual. Ao contrário, em nós poliespaciais e politemporais, os holobiontes se mantêm unidos de maneira contingente e dinâmica, envolvendo-se com outros holobiontes em padrões complexos. As criaturas não precedem as suas relacionalidades, se geram mutuamente através de uma involução semiótica-material, a partir de seres de emaranhados anteriores. [...] Proponho *holoentes* como termo geral para substituir “unidades” ou “seres”. Da mesma maneira que Margulis, utilizou *holobionte* para nomear arranjos simbióticos, em qualquer escala espacial ou temporal, mas similares a nós de diversas relacionalidades intra-ativas em sistemas dinâmicos complexos do que a entidades de uma biologia formada por unidades preexistentes delimitadas (genes, células, organismos, etc.) em interações que somente podem ser concebidas como competitivas ou cooperativas. Como ela, meu uso de *holobionte* não designa uma soma entre hóspede e simbiontes, já que todos os jogadores são simbiontes entre si, em diversos tipos de relacionalidades e com diferentes graus de abertura a acoplamentos e arranjos com outros holobiontes. (HARAWAY, 2019b, p. 50, tradução nossa)

A *Mixotricha paradoxa* é a criatura favorita de todas para explicar a “individualidade” complexa, a simbiogênese e a simbiose. Formada por pelo menos seis diferentes *tipos* taxonômicos de células com seus genomas é “uma criatura emblemática de holobiontes”. Nesse sentido, é necessário abandonar o “individualismo limitado, em seus vários sabores na ciência,

na política e na filosofia” (HARAWAY, 2019b, p. 15, tradução nossa). Trata-se de retirar da invisibilidade os seres companheiros que temos e a partir dessas alianças buscar soluções coletivas. Fazemos parte de um *holobioma* emaranhado de *holoentes* diversos que *com-vivem*. Nada é realmente Uno e indivisível nesse holobioma. Como aponta o pesquisador Vitor Chiodi, no português a palavra “nós” tão evocada por Donna Haraway ganha um sentido ainda mais complexo:

o português nos dá um jogo linguístico entre os nós que marcam o encontro de dois ou mais fios e o pronome pessoal da primeira pessoa do plural – algo impossível na língua materna da autora. O encontro de linhas é o encontro de espécies e esses encontros são criativos e construções coletivas. Fios de redes e de jogos de barbantes (*string-figures*) só se encontram em nós. Não há “eu” possível nos nós. Os nós são *fazer-com* (*making-with*) e são eles que interessam àqueles que decidiram ficar com o problema (*staying with the trouble*). Fazer nós é *fazer-nos*. Fazer nós é *fazer parentes* (*kin*). (CHIODI, 2017, n.p.)

O que somos é um *fazer-com* contínuo, *nós* emaranhados, *com-posto*. Porém, ainda que tudo esteja conectado a algo, “Nada está conectado a tudo” (HARAWAY, 2019b, p. 32, tradução nossa), ignorar isto é não perceber a singularidade dos diversos contextos. Para que a conexão não recaia em mais um mundo abstrato, Haraway propõe *tentacularizar* a vida: “tentáculo” “vem do latim *tentaculum*, que significa “antena”, e de *tentare*, “sentir”, “intentar”” (HARAWAY, 2019b, p. 32, tradução nossa). Como explica Haraway (2019b, p. 33, tradução nossa):

os tentáculos não são figuras incorpóreas: são cnidários, aranhas, seres com dedos como os humanos e os guaxinins, lulas, águas-vivas, espetacularidades neuronais, entidades fibrosas, seres flagelados, tranças de miofibrilas, enredos

microbianos e fúngicos emaranhados e cobertos de feltros, trepadeiras exploratórias, raízes inflamadas, seres com gavinhas que se estiram e trepam. Os tentáculos são também redes e interconexões, bichos de TI, dentro e fora da nuvem. A tentacularidade trata sobre a vida vivida através de linhas – e que riqueza de linhas – e não em pontos nem em esferas. “Os habitantes do mundo, criaturas de todos os tipos, humanos e não humanos, são caminhantes”; as gerações são como “uma série de caminhos entrelaçados”. (HARAWAY, 2019b, p. 33, tradução nossa)

Tentacularizar é se conectar, sentir, agir, pensar em redes orgânicas. O *pensamento tentacular* se dá em sua organicidade, é finito, contextualizado, pois nenhum tentáculo é capaz de se estender ou viver infinitamente. As agências tentaculares envolvem muitas camadas, “trata-se dos fungos fixando nitrogênio ao solo, dos fitoplânctons produzindo oxigênio, das bactérias que abundam em todo ser multicelular, desempenhando as mais diversas funções” (SILVA, 2019, n.p.). Necessitamos de “uma história de vida menos binária, mais tentacular” (HARAWAY, 2019b, p. 39, tradução nossa).

O que Haraway chama de *Chthuluceno* evoca as tarefas *tentaculares* dos tempos urgentes que vivemos. O *Chthuluceno* não é uma era geológica e nem pretende substituir o *Antropoceno*, “é uma palavra simples. É um composto de duas raízes gregas (khthôn e kainos) que juntas nomeiam um tipo de espaço-tempo para aprender a seguir com o problema de viver e morrer com *response-abilities* em uma terra em ruínas” (HARAWAY, 2019b, p. 14, tradução nossa). Podemos dizer que o “Chthuluceno consiste nos emaranhados de histórias que conectam seres, espaços e tempos nos processos que fazem da Terra o que ela é” (COSTA, 2019, p. 93). Em grego *chthonios* significa “da terra ou do submundo”, o que está abaixo da terra, nesse sentido, *chthu* diz respeito aos múltiplos potenciais

subterrâneos da Terra. Além da origem grega, a expressão *chthu* se relaciona à espécie de aranha *Pimoides Cthulhu*, uma das representantes do pensamento tentacular. Podemos estender o pensamento tentacular também às gavinhas das trepadeiras e a muitos outros seres que atuam *micelianamente*. Os *chthonicos*, filhos do *Chthuluceno*, não estão apenas esperando o fim, mas buscando soluções coletivas, enraizando-se, tentacularizando-se, micorrizando.

Esse *fazer-com* coletivo implica transformar as relações profundamente. Para colaborar com a continuidade dos mundos, Haraway sugere que rastreemos parentescos que possam potencializar nossa ação em favor do *ressurgimento multiespécies*.

Renovar os poderes biodiversos da terra é o trabalho e o jogo simpoiético do Chthuluceno. Concretamente, diferente do Antropoceno ou do Capitaloceno, o Chthuluceno é feito a partir de histórias e práticas multiespécies em curso de *devir-com*, em tempos que permanecem em risco, tempos precários em que o mundo não está acabado e o céu não está caído, ainda... Estamos em risco mútuo. Ao contrário dos dramas dominantes no discurso do Antropoceno e do Capitaloceno, os seres humanos não são os únicos atores importantes no Chthuluceno, com todos os outros seres capazes de reagir apenas. A ordem foi reformulada: os seres humanos são de e estão com a terra, e os poderes bióticos e abióticos desta terra são a história principal. [...] A diversidade dos corais e das pessoas e povos está em risco, e de maneira recíproca. O florescimento será cultivado como uma *response-ability multiespécies*, sem a arrogância dos seres celestiais. (HARAWAY, 2019b, p. 46-47, tradução nossa)

Em tempos difíceis do *Antropoceno* o desespero é comum, mas devemos ocupar nossos pensamentos para que possamos potencializar o ressurgimento que ainda é possível, criando conexões, cultivar novas relações aumentando a habilidade coletiva de lidar com os problemas

atuais e construindo formas de viver e morrer bem em tempos difíceis. Precisamos pensar que humanidade cabe nesse mundo e como podemos colaborar com a existência em todas as suas dimensões. Para evocar a necessidade de se romper com as abstrações humanistas, Haraway propõe que a humanidade olhe para outra faceta do que a compõe:

somos compostos, não pós-humanos; habitamos as humidades, não as humanidades. Filosófica e materialmente, sou uma compostista, não uma pós-humanista. As criaturas – humanas e não humanas – devêm-com mutuamente, se compõem e decompõem umas às outras, em cada escala e registro do tempo e das coisas, em emaranhados simpoiéticos, em configurações e desconfigurações de mundos terrenos ecológicos, evolutivos e do desenvolvimento.

[...] As criaturas, incluídos os humanos, estão em presença uns dos outros; ou, melhor, eles se alojam reciprocamente em seus mútuos tubos, dobras e rachaduras; em seus interiores e exteriores, e não precisamente em um nem outro. As decisões e transformações que são tão urgentes em nossos tempos para reaprender – ou para aprender pela primeira vez – como devir menos mortíferos, mais response-able, mais em sintonia, mais capazes de surpreender-nos e de praticar as artes de viver e morrer bem em uma simbiosis multiespécies, em simpoiesis e sinanimagênesis em um planeta em ruínas, devem realizar-se sem garantias ou expectativas de harmonia com quem não são um mesmo, e tampouco são “o outro” com certeza. Nem Uno nem Outro, isso é o que somos e o que sempre temos sido. É tarefa de todos devirem ontologicamente mais criativos e sensíveis. (HARAWAY, 2019b, p. 74-75, tradução nossa)

Cultivar devires menos mortíferos passa por repensar a humanidade em todas as suas esferas. Os modernos desenham um humano excepcional, porém, pouco refletem sobre uma de suas importantes funções para o planeta: gerar composto, se decompor. A humanidade como *húmus* é a radicalidade da relação multiespécies. A arrogância do

Homo – “essa auto-imagem fálica do mesmo” (HARAWAY, 2019b, p. 20, tradução nossa) – é o que gera o *Antropoceno*. Fazer composto significa emaranhar-se, cultivar responsabilidades, estar presentes no que fazemos, viver em consequência e com as consequências. O *devoir hùmus* diz respeito a “entender de que maneira um mundo comum, os coletivos, se contrõem com de maneira recíproca, e não somente por humanos” (HARAWAY, 2019b, p. 38, tradução nossa).

A existência de um novo paradigma no qual a humanidade não se constitui sem companheirismo interespecífico, exige “pensar – fora do conto fálico dos Humanos na História” (HARAWAY, 2019b, p. 37, tradução nossa). Como é possível pensar para além do antropocentrismo e dos saberes fálicos ocidentocêntricos? Podemos pensar coletivamente com outros humanos e não humanos? Haraway repete diversas vezes que “devemos pensar” como um antídoto à “maldade da negligência”. Mas este pensar não é um exercício teórico abstrato.

Diante dos tempos desafiadores que vivemos, o pensamento filosófico por sua ligação com os problemas se mostra muito relevante. No entanto, o foco nos problemas não necessariamente leva a uma ação, elemento importante para que as filosofias não se restrinjam a abordagens abstratas e distantes da realidade dos diferentes contextos. Haraway propõe o *Chthuluceno* como saída diante dos horrores do *Antropoceno* e as duas respostas mais simplistas que os acompanham.

A primeira é fácil de descrever e – creio – de descartar: trata-se da fé cômica nas soluções tecnológicas, sejam seculares ou religiosas. De alguma forma, a tecnologia virá em socorro de suas criaturas maliciosas, mas astutas ou, o que seria o mesmo, Deus virá em socorro de suas criaturas desobedientes, mas sempre esperançosas.

A segunda resposta, mais difícil de descartar, é provavelmente ainda mais destrutiva: concretamente, uma posição em que o jogo acabou, onde é tarde demais e não há sentido em tentar melhorar nada, ou pelo menos não há sentido em ter confiança ativa recíproca em trabalhar e jogar por um mundo de renascimento. Conheço pessoas da comunidade científica que manifestam esse tipo de cinismo amargo, mesmo que elas mesmas trabalhem duro para fazer uma diferença positiva para as pessoas e outras criaturas. Algumas pessoas que se descrevem como críticos culturais ou progressistas em política também pensam assim. Acredito que o estranho par de trabalhar e jogar para o florescimento multiespécies com habilidade e persistentemente e, ao mesmo tempo, manifestar uma atitude explícita de *game over* que pode – e de fato faz – desencorajar outras pessoas (incluindo estudantes) é promovido por vários tipos de futurismo. Um deles parece acreditar que as coisas realmente importam apenas se funcionam. Ou, pior, que algo importa se o que eu e meus colegas especialistas fizermos funcionar para consertar as coisas. (HARAWAY, 2019b, p. 15, tradução nossa)

Em outras palavras, podemos dizer que Haraway propõe o *Chthuluceno* como forma de evitar as respostas simplistas aceleracionistas sob a forma de “bom *Antropoceno*”, que acreditam que a tecnologia irá salvar o mundo, e também o derrotismo característico daqueles que acreditam que não há saída para o mundo em ruínas que está posto. Haraway considera que “Há uma linha tênue entre reconhecer a vastidão e seriedade dos problemas e sucumbir a um futurismo abstrato e seus afetos de sublime desespero e suas políticas de sublime indiferença” (2019b, p. 15, tradução nossa). Por isso, a pensadora propõe *ficar com o problema*, não sucumbir às respostas simplistas, assumir as responsabilidades que ele exige:

ficar com o problema requer aprender a estar verdadeiramente presentes, não como um eixo que desaparece entre passados horríveis ou edênicos e futuros apocalípticos ou de salvação, mas como criaturas mortais entrelaçados em

miríades de configurações inacabadas de lugares, tempos, matérias, significados. (HARAWAY, 2019b, p. 14, tradução nossa)

Estar verdadeiramente presentes não diz respeito simplesmente à relação com o instante atual na mesma toada das auto-ajudas modernas. Implica, nas palavras de Haraway, em tornar o “presente algo mais denso”, envolvendo camadas da “nossa memória e nossa história”, e que “nos sirva para viver de um modo menos daninho para o nosso ambiente” (HARAWAY, 2019a, n.p.). Dessa forma, não faz sentido nos lamentarmos sobre um futuro perdido nem oferecer soluções quase-mágicas universais, mas “temos que pensar o que podemos fazer com os meios que temos” (HARAWAY, 2019a, n.p.). Não há tempo a perder com futurismos, o que for possível é necessário construir:

ficar com o problema requer gerar parentescos raros: nós necessitamos reciprocamente de colaborações e combinações inesperadas, em pilhas de composto quente. Devir-com de maneira recíproca ou não devir em absoluto. Este tipo de semiótica material é sempre situada, em algum lugar e em nenhum lugar, emaranhada e mundana. Sozinhos, de nossos modos distintos de experiência e perícia, sabemos muito e pouco, e assim sucumbimos ao desespero ou à esperança. Também não é uma atitude sensata. Nem o desespero nem a esperança estão em sintonia com os sentidos, nem com a matéria consciente, com a semiótica material ou com os mortais terráqueos em densa co-presença. Nem a esperança nem o desespero podem nos ensinar a “tocar figuras de cordas com espécies companheiras”. (HARAWAY, 2019b, p. 15, tradução nossa)

O *devir com* é sempre situado e emaranhado ao contexto. As urgências do mundo em que vivemos exigem que fiquemos com o problema de forma coletiva *com humanos e mais que humanos*, por isso o

subtítulo do livro de Haraway afirma “como gerar parentes no Chthuluceno”. Vivenciar o problema implica pensar e agir no presente, suportar suas consequências conjuntamente, não falar pelos outros nem determinar individualmente o que outros humanos e não humanos viverão. O desespero e a esperança não têm muito a contribuir para a construção de outras formas de viver e morrer bem. Como destaca Haraway (2019b, p. 32, tradução nossa), “o excepcionalismo humano e o individualismo limitado, esses antigos clichês da filosofia e da economia política ocidentais” se tornaram impensáveis e inaptos para *pensar-com*, que é uma exigência urgente de nosso tempo. Ficar com o problema passa por não sucumbir às duas respostas simplistas acima, preservando a complexidade do mundo e do pensamento, concordamos com Haraway (2003, p. 25) que “A atenção à complexidade em camadas e distribuída me ajuda a evitar tanto o determinismo pessimista quanto o idealismo romântico”.

O “Chthuluceno é o espaço-tempo dos sinchthónicos, a simbiogenéticos e simpoiéticos da terra, hoje submergidos e espremidos em túneis, cavernas, restos, margens e rachaduras das águas, ventos e terras em ruínas” (HARAWAY, 2019b, p. 57, tradução nossa). Todos esses seres nas margens e bordas do planeta são “chthónicos” como os povos indígenas que são fundamentais para as alianças desses tempos difíceis.

As criaturas evocadas no Chthuluceno “são seres da lama mais do que do céu” (HARAWAY, 2019b, p. 20, tradução nossa). Pensar na interligação entre lama e regeneração nos leva para os manguezais. Para refletirmos sobre a teia que emaranha vidas marítimas, terrestres, humanas e mais que humanas, uma das principais fontes é a obra de Josué de

Castro³⁰ (1967, p. 16) que diz que a primeira sociedade com que travou conhecimento foi a sociedade dos caranguejos. O autor coloca os habitantes humanos dos mangues como “irmãos de leite dos caranguejos”, igualmente “filhos da lama” (1967, p. 16). Castro traz suas memórias do manguezal para refletir acerca da fome e as dinâmicas que a produzem. Sobre a cidade de Recife, ele reflete:

na verdade, foram os mangues os primeiros conquistadores desta terra. Foram mesmo em grande parte os seus criadores. Toda esta vasta planície inundável formada de ilhas, penínsulas, alagados e paus, fora em tempos idos uma grande fossa, uma baía em semicírculo, cercada por uma cinta de colinas. Nela vindo a desaguar, através da muralha dessas colinas, dois grandes rios – o Capibaribe e o Beberibe – foram entulhando a fossa com materiais aluvionais: com a terra arrancada de outras áreas distantes e trazida na enxurrada das suas águas. Pouco a pouco foram surgindo, dentro da baía marinha, pequenas coroas lodosas, formadas através da precipitação e deposição dos materiais trazidos dos rios. E foi sobre estes bancos de solo ainda mal consolidados, mistura incerta de terra e água, que se apressaram a proliferar os mangues – esta estranha vegetação capaz de viver dentro de água salgada, numa terra frouxa, constantemente alagada. Agarrando-se com unhas e dentes a este solo para sobreviver, através de um sistema de raízes que são como garras fincadas profundamente no lodo e amparando-se, umas nas outras, para resistirem ao ímpeto das correntezas da maré e ao sopro forte dos ventos alíseos, que arrepiam sua cabeleira verde, os mangues foram pouco a pouco entrelaçando suas raízes e seus braços numa amorosa promiscuidade, e foram assim consolidando a sua vida e a vida do solo frouxo das coroas de lodo donde brotaram. Com os depósitos aluvionais que se foram acumulando na trama do labirinto de raízes dos mangues e debaixo

³⁰ Sobre a obra de Josué de Castro, Carlos Walter Porto-Gonçalves afirma: "Por antecipar uma abordagem que mais tarde será conhecida como socioambiental, característica do pensamento ambiental latino-americano, ainda que olvidado pela maioria daqueles que se apresentam como seus próceres. A abordagem ecológica invocada por Josué de Castro está longe do ecologismo de Primeiro Mundo, na medida em que recusa a distinção entre o natural e o social, entre natureza e cultura, entre o ambiental e o político. Josué de Castro está entre aqueles que, no pós-guerra, dedicaram a vida para que a problemática da fome fosse tornada numa perspectiva ecológica – biológica, social, cultural e política – e, ao mesmo tempo, vista como um problema nacional e mundial." (PORTO-GONÇALVES, 2006, p. 207)

das suas copadas sombras verdes, foi progressivamente subindo o nível do solo e alargando sua área sob a proteção desse denso engradado vegetal. Não há, pois, a menor dúvida de que toda esta terra que hoje flutua à flor das águas, na baía entulhada do Recife, foi uma criação dos mangues. Os mangues vieram com os rios e, com os materiais por estes trazidos, foram os mangues laboriosamente construindo seu próprio solo, batendo-se em luta constante contra o mar. Vieram como se fossem tropas de ocupação e, em contato com o mar, edificaram silenciosamente e progressivamente esta imensa baixada aluvional hoje cortada por inúmeros braços de água dos rios e densamente povoada de homens e caranguejos, seus habitantes e seus adoradores. Tendo os mangues realizado esta obra ciclópica, não admira que, hoje, sejam eles divinizados pelos habitantes desta área, embora não saibam os homens explicar como o mangue realiza este milagre de criar terra como se fosse um deus. Mas os homens veem, até hoje, crescer diante dos seus olhos as coroas lodosas e transformarem-se, pela força construtora dos mangues, em ilhas verdejantes, fervilhantes de vida. E veem, assombrados, proliferarem em torno das ilhas maiores outras pequeninas, como que saídas durante a noite do seu próprio ventre, em misteriosos partos da terra que o mangue milagrosamente ajuda. (CASTRO, 1964, p. 14-15)

A vegetação dos mangues se agarra com “unhas e dentes” ao solo para sobreviver, amparando-se em outras árvores para resistir às marés e ventos e oferecendo amparo para outros seres que se protegem em suas raízes. Assim, “os mangues foram pouco a pouco entrelaçando suas raízes e seus braços numa amorosa promiscuidade, e foram assim consolidando a sua vida e a vida do solo frouxo das coroas de lodo donde brotaram” (CASTRO, 1967, p. 14). No labirinto de raízes dos mangues surge vida e solo. Com suas “tropas de ocupação”, o mangue pariu Recife assim como muitos outros mundos. Entre mundos marítimos e terrestres, os manguezais são berços de muitas espécies aquáticas e terrestres, soterrando sedimentos são ricos em nutrientes e matéria orgânica e fornecem condições de vida para uma enorme diversidade, também capturam mais gás carbônico do que florestas, além de purificar a água e adubar os

oceanos. A vegetação do mangue possui árvores com raízes aéreas para captar oxigênio e resistir às constantes cheias, tais raízes funcionam como filtros de sedimentos, fixam as terras impedindo a erosão e estabilizando a costa. Da decomposição, emerge a vida através de uma teia alimentar complexa.

O mangue, com sua considerável população de bactérias e fungos, como um emaranhado de coexistências nos evoca a figura de tornar-se em algum sentido humano-caranguejo. Suas raízes evidentes não escondem interesses ocultos como na *árvore do conhecimento*, nem ignoram as sociedades do solo e os mundos que o envolvem. Entre mundos aquáticos e terrestres os mangues mostram sua resistência ao transformar os restos de outros mundos, trazidos pelos mares, em alimento, vida, solo, mundos. A “vegetação densa dos mangues com seus troncos retorcidos, com o emaranhado de seus galhos rugosos e com a densa rede de suas raízes perfurantes” como um “polvo, enfiando tentáculos” a tudo a sua volta resiste e cria alianças com muitos outros modos de seres humanos e não humanos (CASTRO, 1976, p. 13). Como evoca Chico Science, a potência criadora dos mangues oferece possibilidades “Pra gente sair da lama e enfrentar os urubu” (*A cidade*, 1994), produzir *com*-posto *ressur-gente*. A partir dos ensinamentos dos mangues, somos convidados/as/es para nos enlamearmos no *mangue dos saberes* que produz ressurgência através de emaranhados da existência entre mundos.

Concordamos com Haraway que “O Chthuluceno, ainda inacabado, deve coletar o lixo do *Antropoceno*, o extermínio do *Capitaloceno*; cortar, desfiar e empilhar como um jardineiro louco, tornando possível uma pilha de composto muito mais quente para o passado, presente e futuro” (2019b, p. 47-48, tradução nossa). Ficar com o problema implica em “criar camadas, tentar regenerar [...] aprender a

florescer na complexidade” (HARAWAY, 2019a, n.p.). Juntamente com a *simpoiésis*, Haraway evoca a “simchthonia – a coexistência dos terrestres” (HARAWAY, 2019, p. 136, tradução nossa). Como explica Costa, *simchthonia* é um “neologismo que indica sintonia e simbiose com os seres ctônicos que povoam seu Chthuluceno –, que trata da “co-existência dos seres terrestres”” (COSTA, 2019, p. 203-203). Assim como Haraway entendemos que as urgências do presente exigem sintonizar com os seres *terrano*s em todas as esferas.

Até mesmo porque não adianta apenas parar o consumo, é preciso fazer algo com todo o lixo que foi criado, além de termos “que nos *virar com pouco*, teremos também que nos *virar com os restos*” (NODARI, 2014, p. 7). Nesse viés, é relevante a proposta de uma nova compreensão sobre a *bricolagem* a partir Lévi-Strauss, como explica Nodari (2014, p. 14-15),

ao intensificar aquilo que subsiste nas coisas, a *bricoleur* é um reciclador radical, que não se limita a simplesmente devolver a utilidade às coisas, mas compor o seu sentido: como aqueles personagens de ficções apocalípticas que mobilizam os restos de um mundo devastado não apenas para novos fins, novos usos, mas também para uma nova relação com as coisas, inclusive para uma nova estética – para um devir-mundo por mais *trash* que seja”. (NODARI, 2014, p. 14-15)

A *bricolagem*, como uma nova composição não especializada a partir de elementos inutilizados por algum motivo, ao mesmo tempo que dá utilidade às coisas, também subverte seus sentidos próprios. Em um mundo em ruínas, a *bricolagem* será necessária para compor um mundo a partir de seus restos. Não há um mundo novo, mas um velho mundo a ser recuperado. A ressurgência é um processo contínuo de recompor o solo e a existência em Gaia.

A humanidade solipsista e narcisista moderna se acha autônoma, emancipada, acima de todos os outros seres, entretanto, embora não perceba, depende completamente da mutualidade multiespécies. A partir dos debates deste capítulo, podemos entender a humanidade como uma relação entre espécies, ampliando a compreensão das formas de ser no mundo limitadas pela filosofia ocidental. Que humanidade existe nesta ontologia das relações emaranhadas? São coletivos, *com*-postos, emaranhados, múltiplos, plurais, micelianos, tentaculares. O ser humano não é um indivíduo isolado, é um ser coletivo, diluído em redes, um composto multiespécie que depende do coletivo nos planos nano, micro e macro. Nada mais impensável do que um humano que se entende isolado do mundo, das pessoas que o cercam e dos seres não humanos que formam quem ele é dentro e fora do que se entende por um “organismo”. Nós somos muitos *nós*, de maneira que em determinada escala somos a paisagem de outros seres. Cabe refletir até mesmo se o que entendemos por “espécie” se sustenta, pois dependendo da *cosmop*erspectiva de análise, por exemplo, podemos ser da mesma espécie que um rio como Watu. Qualquer tipo de transformação, ou de devir, só pode ser pensada em termos de colaboração e não de competição.

Somos ensinados a ser como *alienígenas* no planeta Terra, que não somos capazes de perceber quem somos sem as ficções que foram criadas para nós. Quando consideramos os contextos coloniais isto se evidencia pelo distanciamento de nossa própria história, que é vista como algo fora de nós, do qual não fizemos parte. Os nascidos no Brasil em geral se tornam duplamente *alienígenas*, não se veem na sua própria história, mas também não se veem no próprio planeta, o que é compartilhado por todo o mundo ocidentalocêntrico.

O mundo dominante também pode ser entendido em termos de *nós*. Para Heleieth Saffioti, as opressões no Brasil formam um *novelo*, de modo que um aspecto não pode ser associado do outro.

É difícil lidar com esta nova realidade, formada pelas três subestruturas: gênero, classe social, raça/etnia, já que é presidida por uma lógica contraditória, distinta das que regem cada contradição em separado. [...] O importante é analisar estas contradições na condição de fundidas ou enoveladas ou enlaçadas em um nó. Não se trata da figura de um nó górdio nem apertado, mas do nó frouxo, deixando mobilidade para cada uma de suas componentes. Não que cada uma dessas contradições atue livre e isoladamente. No nó, elas passam a apresentar uma dinâmica especial, própria do nó. Ou seja, a dinâmica de cada uma condiciona-se à nova realidade, presidida por uma lógica contraditória. [...] *novelo* – patriarcado-racismo-capitalismo – historicamente constituída (SAFFIOTI, 2004, p. 125).

Saffioti chama a atenção para a relação profundamente interligada entre patriarcado, racismo e capitalismo que, “enoveladas ou enlaçadas em um nó”, estruturam as bases da sociedade ocidental moderna. O *novelo patriarcado-racismo-capitalismo* se emaranha dificultando a percepção da própria realidade em sua complexidade. O que Saffioti entende como o *novelo patriarcado-racismo-capitalismo*, entendemos como o *novelo antropo-euro-falo-ego-capital-logocêntrico*. Tal ontologia é um *novelo* porque a sociedade está ancorada em sua lógica que caminha conjuntamente, de maneira que um de seus aspectos não se mantém sem o outro. O que fizemos em nosso segundo capítulo foi desfazer tais nós. Desfazer os *novelos antropo-euro-falo-ego-logocêntrico* para podermos produzir outras *com*-posições, mais polifônicas, coordenando sons, ritmos (temporalidades), melodias (singularidades), harmonias (coletividades). Como evocam BNegão & Os Seletores de Frequência na música “Nós

(Ponto de Mutação)”, é preciso “Desatar os nós no pensamento, desatar os nós na garganta”, tais novelos-vendas e mordanças que nos impedem de perceber e expressar quem *nós* somos.

Se até aqui discutimos o narcisismo como o ato *antopo-euro-falo-ego-capital-logocêntrico* de enxergar apenas a si mesmo, quando consideramos a população brasileira e a distorção de sua auto-imagem promovida pela colonialidade, se perceber é fundamental. Enquanto o colonizar olha para o espelho e reafirma sua ideologia de superioridade, o colonizado/a/e olha para o espelho e se enxerga em comparação com a ontologia hegemônica, muitas vezes recusando quem é e distorcendo a percepção de si mesmo/a/e. Assim como desatar *nós* possibilita perceber as estruturas que enredam os/as/es brasileiros/as, espelhos podem ser armas estratégicas³¹ como ensina Oxum.

Oxum, inserida em todo seu conjunto mitológico de ancestralidade africana, permite vislumbrar uma pedagogia transgressora, como aquela inspirada no abebé de Oxum, que possibilita o reconhecimento do belo de si refletido no espelho e também o estratégico domínio do ambiente que é co-habitado, inclusive pelo opressor que intenciona estabelecer domínio pela força e pela violência. (DIAS, 2020, p. 12)

Oxum carrega um espelho (*abebê*) que tem “função não somente de revelar aos seus olhos a própria beleza, mas permite refletir o perigo que há atrás de si e provocar reações estratégicas e belicosas” (DIAS, 2020, p. 11), possibilitando também ver o inimigo que se aproxima pelas suas costas. Portanto, um espelho do mundo, que mostra como ele realmente é, para além do narcisismo dominante. Contudo, espelhos podem

³¹ Quem nos alertou para este ponto foi o Prof. wanderson flor do nascimento.

contribuir para um anti-narcisismo, desde que possibilitem enxergar as diferenças e valorizá-las, multiplicar percepções. Para a parte da população brasileira que é delegada à zona do não ser da ontologia hegemônica racista, que tem sua imagem também sequestrada pelo colonizador, espelhos são essenciais. Perceber o espelho para além da relação que o colonizador estabelece com ele, é importante para que a lógica da ontologia hegemônica seja colocada em xeque.

Existem dois equívocos fundamentais da compreensão hegemônica de filosofia: entender a filosofia europeia enquanto única e universal e como uma atividade abstrata que olha para o mundo como objeto de forma analítica e neutra. Os dois equívocos são decorrentes de uma filosofia que parte de uma compreensão deturpada da humanidade, que ignora seus aspectos *com*-postos por emaranhados. A filosofia deve olhar para tais emaranhados e decompor as abstrações ideológicas que inventam um *Homem* isolado e superior, e praticar o filosofar situado como um emaranhar-se ao contexto, às pessoas que nos rodeiam, aos diversos seres que nos compõem e produzir *com*-posto, contribuir para o *ressurgimento multiespécies*. A complexidade emaranhada do mundo nos constitui como *nós*, de maneira que não podemos ser nada isoladamente. Neste capítulo, propomos uma filosofia que participa da continuidade do mundo, que se emaranha ao contexto e produz *com*-posto, de maneira que ao mesmo tempo em que decompõe ideologias nos decompõe enquanto pessoas.

A ontologia ameríndia permite uma virada no pensamento filosófico. Uma filosofia guiada por uma ontologia das diferenças fomenta uma relação emaranhada com o mundo. Essa virada filosófica decompõe os principais traços da ontologia hegemônica: narcisismo, solipsismo, antropocentrismo e individualismo, colaborando com a simbiose com o mundo em todas as suas dimensões. Como redes micélicas o conhecimento

se micorriza, tentaculariza, com suas raízes expostas como mangue, criadoras de ressurgências.

A virada ontológica na filosofia se efetiva no “abandono da linguagem como paradigma do fenômeno humano” (VIVEIROS DE CASTRO, 2012, p. 167), rompendo com a “virada linguística” que converteu todas as questões ontológicas em questões epistemológicas” (VIVEIROS DE CASTRO, 2012, p. 166). Nesse sentido, consiste na “reontologização do que havia sido reduzido ao epistêmico e ao categorial. Trata-se de repor no mundo o que havia sido posto no eu” (VIVEIROS DE CASTRO, 2012, p. 167). A *indigenização* da filosofia na forma de *virada ontológica* também leva a uma outra concepção de pensamento que rompa com o solipsismo: “é preciso que sejamos capazes de, imitando ao nosso modo os índios (que não é o modo deles), pensar o pensamento como algo que, se passa pela cabeça, não nasce nem fica lá; ao contrário, investe e exprime o corpo da cabeça aos pés” (VIVEIROS DE CASTRO, 2012, p. 157). Assim, “ao princípio solipsista e dualista do “penso, logo existo”, contrapõem o pan-psiquismo perspectivista do “existe, logo pensa”, que instaura o pensamento imediatamente no elemento da alteridade e da relação, fazendo-o depender da realidade sensível do outro” (VIVEIROS DE CASTRO, 2012, p. 168).

Um filosofar *simpoiético* se dá nas frestas dos mundos mais que humanos e em alianças entre mundos. Se uma filosofia que se pretende universal incorre nos vários erros que já pontuamos, os debates que trouxemos indicam que para evitar os excessos narcisistas é possível pensar uma filosofia que emerge das redes que *com-pomos*. A aprendizagem simpoiética diz respeito àquilo que podemos aprender com outros seres professores. Durante o processo de escrita deste texto, experimentamos aprender com diferentes seres, árvores, ervas, fungos, cipós, entre outros.

Observando as ervas encontrei entre azulejos a terramicina, potente antibiótico, além de muito caruru, usado na culinária. Esse encontro cotidiano com a vida nas frestas relembra o potencial da vida. Com os fungos tive encontros com suas formas micorrizas, mas durante o processo de escrita pude observar sua forma virulenta, o local onde moro convive com uma doença fúngica que se tornou epidêmica.

O *devoir simpoiético* implica em entender seres mais que humanos, como plantas e fungos, como sujeitos/as do saber. Como ressalta Albuquerque (2011, p. 77),

pensar as plantas como sujeitos do saber implica considerar a possibilidade da produção desse saber centrar-se num ser não humano o que, em si mesmo, configura-se com uma heresia epistemológica na medida em que viola as clássicas distinções entre natureza e cultura que transformou as plantas em meros objetos do saber, mas nunca em sujeitos do saber. (ALBUQUERQUE, 2011, p. 77)

Pensando sobre a *ecologia de saberes*, a filósofa, que é estudiosa do *Santo Daime*, tem uma vasta pesquisa sobre os saberes proporcionados pela *ayahuasca*, com a predominância de elementos da floresta, produzindo uma compreensão sistêmica e não instrumental da natureza. Além da floresta, as *cosmoperspectivas* da vida animal e vegetal parecem ter muita importância nas visões da *ayahuasca*. Os saberes da *ayahuasca* são compartilhados pelas plantas, e não por seres humanos como ocorre na educação tradicional. Segundo Albuquerque (2011), com a propagação de saberes ecológicos e que promovem uma conexão com a natureza, a ecologia da *ayahuasca* pode colaborar na redução da degradação ambiental bem como na superação dos abismos estabelecidos pelo paradigma

moderno, configurado na clássica distinção entre sujeito/objeto e natureza/cultura.

Muitas *cosmoperspectivas* e mundos *com*-põem o planeta em que vivemos. Se o mundo do povo universal está ruindo e o desabamento das bases desse edifício *antropo-euro-falo-ego-capital-logocêntrico* é necessário para que muitas vidas não sejam *soterradas*, não cabe a nós adiar o seu fim, mas sim colaborar para que desabe mantendo o distanciamento suficiente para não sermos atingidos por suas ruínas. Em outras palavras, podemos dizer que este mundo universal dominante precisa acabar para que outros mundos continuem existindo, haja vista que sua existência tem potencial para produzir o colapso total do planeta. Precisamos de outras *com*-posições planetárias para adiar o fim dos mundos que, embora também finitos, trazem formas mais simpoiéticas de viver. Diante disso, como podemos pensar um modelo de ensino de filosofia que colabore para um pensamento potencializador da simbiose emaranhada do mundo mantendo a sua complexidade? Como podemos pensar *com* outros humanos e mais que humanos um futuro para o planeta? Como a filosofia pode fomentar *com*-posições cosmopolíticas para os tempos urgentes que vivemos? Em nosso quinto e último capítulo refletiremos mais profundamente sobre os *nós* que *com*-põem o ensino de filosofia e quais são os limites e possibilidades de *com*-posições cosmopolíticas nesses espaços.

Capítulo 5

Nós do filosofar: *com-posições cosmopolíticas para adiar o fim dos mundos*

“O mundo é um nó em movimento.” (HARAWAY, 2003, p. 05)

“Nunca nesse mundo se está sozinho” (Jorge Bem, Música “Domingo 23”, 1972)

FIGURA 5 – OS SABERES DA CASA



Fonte: Arquivo Pessoal de Iraceles Ishii.

Apresentação

Os emaranhados que cultivaremos nesse capítulo podem ser entendidos a partir do devir de um cipó conhecido por *jagube*, *mariri*, *caapi*, *yagé*, entre outros, cipó que, do mesmo modo como cresce entrelaçadamente nas florestas, tem sua existência emaranhada nas de grupos ameríndios e comunidades conhecidas como *ayahuasqueiras*. Nesse sentido, o *jagube* é portador de uma ontologia enovelada, pois sua própria estrutura é interpretada como *nós*, cuja resistência e força que o caracterizam seguram árvores e outros seres. Também o saber compartilhado pelo cipó através da *ayahuasca* fornece percepções de *nós*, coletividades, *cosmoperspectivas* amplas da existência enovelada aos devires e mistérios da floresta. A própria *ayahuasca* é um nó, pois a bebida é feita a partir da simbiose inseparável do *jagube* com a *chacrona/rainha*, já que tais ensinamentos só são compartilhados quando as duas plantas estão enoveladas na bebida. Contudo, podemos dizer que o *jagube* é enovelado em seus aspectos nano, micro e macro-cosmopolíticos. O *devir cipó*³², assim, está nos entremeios, meandros da vida, como um movimento *entre*, rizomático, miceliano, sinuoso, serpenteante, espiralante, enovelado com mundos vegetais e humanos.

Neste capítulo, emaranhar-nos-emos nos *nós* que *com-põem* o ensino de filosofia em seus planos nano, micro e macro-cosmopolíticos intensificando suas camadas enoveladas. Como *jagube*, o filosofar emerge de *nós* do ser com seu contexto, com suas experiências, com suas epistemologias, com suas sociedades, com o planeta. Nossa busca com este

³² O *jagube* se tornou a expressão da filosofia deste capítulo devido à contribuição, que agradecemos, do Prof. Alonso Bezerra de Carvalho.

texto é investigar como o filosofar pode se emaranhar com as sabedorias da Terra, o que chamaremos de *ecosofia*, fazendo emergir devires menos daninhos e mais férteis para as urgências do aqui-agora.

5.1 Ecologias da existência: *devir cipó*

Em “*As três ecologias*” (1990), Félix Guattari reflete que, ainda que algumas sociedades estejam começando a tomar consciência sobre os perigos mais evidentes da catástrofe ambiental, as formações políticas e as instâncias executivas parecem incapazes de lidar com essa problemática porque reduzem suas preocupações a uma perspectiva unicamente tecnocrática acerca dos danos industriais. Concordamos com Guattari que apenas uma articulação ético-política-estética “entre os três registros ecológicos (o do meio ambiente, o das relações sociais e o da subjetividade humana)” (GUATTARI, 1990, p. 7), chamada por ele de *ecosofia*, pode lidar adequadamente com os problemas que envolvem viver na Terra. Tais problemas, criados pelos “sistemas de valor “unidimensionalizantes” do Ocidente” (GUATTARI, 1990, p. 10), exigem uma transformação nas maneiras de se relacionar com o planeta:

não haverá verdadeira resposta à crise ecológica a não ser em escala planetária e com a condição de que se opere uma autêntica revolução política, social e cultural reorientando os objetivos da produção de bens materiais e imateriais. Essa revolução deverá concernir, portanto, não só as relações de forças visíveis em grande escala mas também aos domínios moleculares de sensibilidade, de inteligência e de desejo. (GUATTARI, 1990, p. 08)

Com o sistema de valor hegemônico “Não somente as espécies desaparecem, mas também as palavras, as frases, os gestos de solidariedade humana” (GUATTARI, 1990, p. 27), portanto, recompor as potências de viver neste planeta envolve uma revolução cosmopolítica na qual as várias camadas se inter-relacionam. Entendemos que a articulação ético-política-estética da *ecosofia* não pode ser apenas feita de sobreposições ou diálogos entre subjetividades, mas que esse emaranhado, produzido entre elas, precisa se constituir em uma outra subjetividade múltipla.

Em nossa percepção, a *ecosofia* poderia ser definida como o processo dinâmico de aprender com as sabedorias de viver neste planeta. Entender a filosofia em uma *cosmoperspectiva ecosófica* aponta para outra forma de relação com Gaia mais conectada com suas sabedorias do que com suas lógicas. Articular o que Guattari entende como os três registros fundamentais da ecologia – ambiente, sociedade e subjetividade – diz respeito à recomposição do que o homem moderno fez parecer desconectado. Sem tal retomada *ecosófica*, a barbárie *eco-ontológica* se banalizará cada dia mais:

se não houver uma rearticulação dos três registros fundamentais da ecologia, podemos infelizmente pressagiar a escalada de todos os perigos: os do racismo, do fanatismo religioso, dos cismas nacionalitários caindo em fechamentos reacionários, os da exploração do trabalho das crianças, da opressão das mulheres. (GUATTARI, 1990, p. 15-16)

Nas páginas que se seguem na forma de uma *devir cipó*, procuraremos costurar *cosmopercepções* acerca de três dimensões que consideramos *ecosóficas*: a *ecologia da mente*, *ecologia dos saberes e sabores* e a *eco-ontologia social e planetária*. Três dimensões de um mesmo movimento

paradigmático ético-político-estético da *ecosofia* que visa a recompor as práticas sociais e individuais. Considerando que tais dimensões são apenas facetas de uma mesma articulação emaranhada, que só aparece separada como recurso estratégico deste texto, este capítulo se constituirá em uma única seção com ênfase em cada momento em uma dessas ecologias.

5.1.1 Nós do pensamento: aspectos de uma possível ecologia da mente

Como vimos nos capítulos anteriores, a história da filosofia ocidental se alicerça em uma concepção de pensamento como metafisicamente isolado do mundo, de maneira que dificulta entendermos tanto o que o mundo é quanto o que somos. Por isso, nesta seção, a partir de uma *ecologia da mente*, discutiremos o que *com-põe* o pensamento através de suas interconexões com o mundo.

Na tradição ocidental, o pensamento é propriedade de uma mente separada do corpo, este último sendo regido por leis mecânicas. Nesse viés, o conhecimento filosófico está associado a um processo de abstração conceitual, como um processo mental de entender o mundo. Em nossa percepção, compreender o trabalho filosófico-conceitual desta forma implica em uma filosofia alienada e que (de)forma como entendemos o mundo e a nós mesmos/as/es. Ao não tornar explícita a perspectiva do pensamento e como esta emerge das experiências de um corpo em um mundo, produz-se uma filosofia que, ao achar que pensa sobre tudo, pensa pouco sobre a diversidade do mundo e não colabora para uma relação conectada com os diferentes contextos, seus seres e problemas. O sujeito solipsista emerge de uma epistemologia racionalista, na qual, através da concepção de que todo conhecimento seguro advém do uso da razão e não

da experiência, restringe o sujeito a uma percepção narcisista de si e à inferiorização de outros mundos. Tal perspectiva afirma a existência de verdades representacionais e internas, entendendo que nem todas as pessoas são capazes de alcançá-la. Nesse viés, a diversidade que nos compõe é reduzida a fórmulas, de modo que o ser humano e a natureza, vistos como separados, não são entendidos em suas relações sistêmicas.

Entender a mente, e também o filosofar, de forma antinarcisista convida a perceber outras subjetividades. A “subjetividade capitalística se esforça por gerar o mundo da infância, do amor, da arte, bem como tudo o que é da ordem da angústia, da loucura, da dor, da morte, do sentimento de estar perdido no cosmos” (GUATTARI, 1990, p. 33), e, dessa forma, produz a percepção de desconexão em diversos sentidos, ao mesmo tempo em que direciona os modos de ser válidos. Entender o ser de forma interconectada implica em focar na dinâmica das relações e não na pessoa de modo “isolado”, entendendo o ser como produto emergente das relações com o ambiente e os seres que o compõem.

Na abordagem tradicional do conhecimento, este tende a ser associado especialmente à visão, como discutimos um pouco com Oyĕwùmí no terceiro capítulo, e ao cérebro. Com o dualismo, há uma tendência em associar a mente como uma propriedade interna de um cérebro. A abordagem ecológica convida a perceber as relações que envolvem o conhecimento, como explica David Large (2011, p. 354), “Aceitar a abordagem ecológica equivale a renunciar a ideia de que a mente é algo na cabeça com sua causa fora de si mesma. Você deveria, como o *slogan* diz, perguntar não o que está dentro de sua cabeça mas dentro do que está a sua cabeça”. Em certo sentido, perguntar-se dentro de que estamos pode levar à Gaia ou a diversas outras *paisagens* possíveis.

No artigo “*Os homens são como a planta: a metáfora e o universo do processo mental*” (2001), Gregory Bateson apresenta o *silogismo planta* que aponta para uma compreensão mais interligada da vida no planeta. O *silogismo planta* é formulado da seguinte forma:

“A planta morre.

Os homens morrem.

Os homens são plantas.” (BATESON, 2001, p. 42)

Bateson compara o *silogismo planta* com o silogismo aristotélico conhecido como BARBARA – “Os homens morrem. Sócrates é homem. Sócrates morrerá.” – se referindo a críticas que recebeu que o associavam ao pensar próprio dos poetas. Bateson afirma que organiza a maior parte de seus raciocínios da mesma forma que os poetas organizam os seus, isto é, através de metáforas. Com os interesses voltados ao campo biológico, Bateson (2001, p. 41) reflete que “Nunca ficou totalmente esclarecido se a lógica poderia ser utilizada para a descrição de padrões e eventos biológicos”. O autor acrescenta que, se a metáfora não é aceitável da perspectiva lógica, “deve ser uma contribuição bastante útil para os princípios da vida. A vida, provavelmente, nem sempre estará interessada em saber o que é logicamente aceitável. Eu ficaria realmente surpreso se ela estivesse” (2001, p. 42).

O *silogismo planta*, também conhecido como “A afirmação do consequente”, foi estudado por E von Domarus que entendia essa forma de raciocínio como própria dos esquizofrênicos e, diferentemente de Bateson, entendia como algo a ser evitado. A diferença entre os dois

silogismos pode ser entendida nos termos explicados por Bateson a partir da pesquisa de von Domarus (2001, p. 42):

o silogismo de Sócrates identifica-o como membro de uma classe, e o coloca claramente na classe daqueles que vão morrer, ao passo que o silogismo “planta” não está preocupado com a classificação nesses mesmos moldes. O silogismo “planta” está interessado na equação dos predicados. Morre – morre, aquele que morre é semelhante àquela outra coisa que morre. (DOMARUS, p. 42)

O que ele propõe é justamente a mudança de referencial. Se no silogismo aristotélico é uma relação entre classes, no silogismo planta a relação de sentido é feita por meio do predicado, no caso, através da finitude comum expressa pela morte. Tal diferença também faz com que a questão do sujeito não seja a mais importante, como destaca Bateson (2001, p. 43):

vocês compreendem, se é verdade que o silogismo “planta” não exige sujeitos como a matéria de sua construção e se é verdade que o silogismo Bárbara (o silogismo de Sócrates) realmente exige sujeitos, então também é verdade que o silogismo Bárbara nunca poderia ser útil em um número biológico, antes da invenção da linguagem e da separação de sujeitos e predicados. Em outras palavras, parece que até 100.000 anos atrás, talvez no máximo 1.000.000 de anos, não havia silogismo do tipo Bárbara no mundo e havia somente aqueles do tipo Bateson, e mesmo assim os organismos sobreviveram sem problemas. Eles conseguiram organizar-se em sua embriologia, para ter dois olhos: um de cada lado do nariz. Conseguiram se organizar em sua evolução. [...] Ficou evidente que a metáfora não era apenas uma agradável poesia. Não era tampouco uma lógica boa ou má. Mas era de fato a lógica sobre a qual o universo biológico tinha sido construído; a característica principal, o fator agregador deste mundo do processo mental. [...] espero ter ajudado a libertá-los de pensar apenas em termos materiais e lógicos na sintaxe e na terminologia

mecânica, quando vocês estiverem tentando de fato pensar acerca dos seres vivos. (BATESON, 2001, p. 43)

Nesse sentido, trata-se de buscar o comum, o que agrega os seres. Assim, uma abordagem mecanicista do corpo e do planeta pode ser insuficiente para compreender a poética da existência que não corresponde às lógicas clássicas. Bateson enaltece as habilidades dos poetas para agregar e fazer emergir vida. Talvez a poesia tenha muito a contribuir para as urgências do presente. Nesse viés, consideramos as metáforas como recursos férteis para a vida, que se ancoram em outras lógicas.

Gregory Bateson tinha uma grande preocupação com o modo como a educação não se ocupava de questões essenciais para um convívio adequado neste planeta: “O que há em nossa maneira de perceber, que nos faz não enxergar as interdependências delicadas em um sistema ecológico, que dão a ele sua integridade? Nós não as vemos, e, por esse motivo, nós as quebramos” (BATESON APUD DEMARCHI *et al.*, 2013, p. 270). Buscando saber como os seres vivos estão conectados e o que torna nossa percepção alheia – como um *alienígena*? – às interdependências que temos com outros seres, Bateson entendia que os problemas que temos são decorrência da distância entre a maneira como a natureza atua e a maneira como a humanidade pensa: “Acredito que esse acúmulo massivo de ameaças ao homem e seu sistema ecológico decorre de erros em nossos hábitos de pensamento que estão enraizados em níveis profundos e parcialmente inconscientes” (BATESON, 1998, p. 330, tradução nossa). Para ele, algumas maneiras de classificar os seres levam a desastres, por isso, seu interesse pela *ecologia das ideias* ou *da mente*. Quando Bateson pergunta sobre como nós podemos conhecer qualquer coisa inclui em *nós* “a estrela-

do-mar e as florestas de sequoias, o ovo segmentado e o senado dos Estados Unidos” (1986, p. 12).

A partir de uma aula narrada em “*Mente e natureza*” (1986), na qual levou para a sala um caranguejo, Bateson pergunta à turma o que possibilita o reconhecer como um ser vivo, ou, elaborado de outro modo, “Qual o padrão que liga todas as criaturas vivas?” (1986, p. 16). A partir das respostas, Bateson aponta para as “*relações similares entre as partes*. Nunca quantidades, sempre contornos, formas e relações” (1986, p. 17), afirmando que a “anatomia do caranguejo é repetitiva e rítmica. Como a música, ela é repetitiva com modulação” (1986, p. 18). A modulação musical consiste em transpor um conjunto de sons para uma tonalidade diferente, de maneira que a música é sempre entendida em suas relações, assim, desde que mantidas as proporções entre os sons, mesmo em outra tonalidade será possível reconhecer a música. Entender a vida como modulação tem a ver com relações e proporções similares que se repetem em diferentes estruturas e *tons* no planeta. Nesse viés, “Cada detalhe do universo é visto como uma proposta de visão do todo” (BATESON, 1998, p. 216, tradução nossa). Para uma forma mais conectada de perceber o mundo que nos circunda, Bateson convida a buscar o comum, a perceber o *padrão que liga*, entendendo a vida como modulações-diferenças de um tema musical. Sobre isso, ele ressalta:

fomos treinados para pensar a respeito de padrões, com exceção dos da música, como assuntos estáveis. É mais fácil e cômodo pensar assim, mas, naturalmente absurdo. Na verdade, o caminho certo para começar a pensar sobre o padrão que liga é pensar nele como primordialmente (seja lá o que isso significa) uma dança de partes que interagem e só secundariamente restringida por vários tipos de limites físicos e por aqueles limites que os organismos caracteristicamente impõem. (BATESON, 1986, p. 21)

Concordamos com Bateson que a compreensão que temos da música aponta para o movimento dinâmico mais do que em outras áreas, por isso, consideramos adequado pensar a vida nos termos de uma dança. Entender o *padrão que liga* como uma dança, cuja música se modula a partir de diferentes *cosmoperspectivas*, possibilita perceber o movimento dinâmico e interconectado da vida. Assim, propõe pensar a evolução não “apenas como um conjunto de mudanças na adaptação” dos seres aos contextos, mas como “uma constância na relação dos animais com o meio ambiente” (BATESON, 1998, p. 237, tradução nossa), na qual “É importante ver o enunciado ou ação particular como parte do subsistema ecológico denominado contexto, e não como o produto ou efeito do que resta do contexto após o elemento que desejamos explicar ter sido amputado dele” (BATESON, 1998, p. 237, tradução nossa). Entender os organismos como parte do sistema e não como algo apenas dentro de um sistema, implica em entender a agência mútua de todos os seres que coexistem a partir de um contexto. Assim, organismos e ambientes, em suas relações de reciprocidade, se implicam e moldam mutuamente. Somos agentes situados no mundo, bem como quaisquer outros seres, e não podemos ser entendidos fora de um contexto ecológico, do mesmo modo como qualquer outro ser também não. Para Bateson (1986, p. 25), “As formas dos animais e plantas são transformações de mensagens”, de maneira que os padrões significam informação relevante sobre o ambiente. A partir disso, consideramos que a percepção de padrões pode ser entendida como processos de tradução cósmica, assemelhando-se com o que faz o *xamá*.

Quando olhamos para as conexões, outra percepção sobre a mente emerge. Entre os critérios de mentalidade descritos por Bateson (1986, p. 99), a mente é apresentada como um agregado de partes ou componentes

que interagem acionados por diferença. A perspectiva ecológica de Bateson retira a compreensão da mente do viés antropocêntrico, entendendo-a como um sistema integrado entre organismo e ambiente, de maneira que não é uma exclusividade humana. Toda mudança, nesse sentido, tem a ver com a emergência de uma *diferença que faz diferença* em um sistema, quebrando e instaurando novos hábitos.

Bateson rompe com a dualidade organismo-ambiente, entendendo a mente como um composto relacional onde tudo se conecta, de maneira que é a diferença que convida as partes à relação. O que é denominado *mente*, neste viés, não coincide com indivíduo. Para Bateson, do mesmo modo como “o mapa não é o território, e o nome não é a coisa designada” (1986, p. 36), a mente não é o cérebro. Nesse sentido, não é a mente que percebe, mas a percepção é um processo dinâmico e em constante movimento que envolve os organismos e o ambiente. O conhecimento, por sua vez, também seria o que emerge da informação significativa de um contexto. A partir de uma *ecologia da mente*, Bateson aponta para a conexão de mundos humanos e mais que humanos em uma unidade entre mente e natureza, uma “continuidade entre os mundos da informação e da energia (definidos por uma mesma ontologia da diferença)” (VIVEIROS DE CASTRO, 2010, p. 152).

Sobre este ponto, consideramos interessante a hipótese de Margulis e Sagan (2002, p. 242-243):

o pensamento, como a vida, são a matéria e a energia fluindo; o corpo é seu “outro lado”. Pensar e ser são a mesma coisa. Quando se aceita essa continuidade fundamental entre corpo e a mente, o pensamento perde qualquer diferença essencial de outros fenômenos fisiológicos e comportamentais. Pensar, tal como excretar e ingerir, resulta de interações

vivas da química de um ser. O pensar do organismo é uma propriedade emergente da fome, movimento, crescimento, associação, morte programada e satisfação celulares. Antigos micróbios encarcerados, mas saudáveis, descobrem alianças a ser feitas e comportamentos a praticar. Se o que se chama pensamento resulta dessas interações celulares, talvez os organismos em comunicação, todos eles pensando, possam levar a um processo maior do que o pensar individual. (MARGULIS & SAGAN, 2002, p. 242-243)

A ideia não é reduzir o pensamento a fenômenos fisiológicos, mas dar ao pensamento um lugar que faça sentido no planeta, não dentro de um cérebro, mas como parte integrante de um sistema complexo e dinâmico. Isto provoca a buscar um filosofar complexo e dinâmico em reciprocidade com o os devires da Terra, um filosofar como um organismo. Que possibilidades despertam para pensar o ensino de filosofia a partir dessa *cosmoperspectiva ecosófica*?

Nora Bateson³³, filha de Gregory Bateson, afirma que seu pai gostava de “Celebrar como as coisas se juntam e como mudam e se movem e aprendem” (DEMARCHI *et al.*, 2013, p. 280). Ela traz algumas reflexões importantes para entender o pensamento de Bateson sobre a aprendizagem e a educação, ressaltando o movimento de aprendizado constante nas relações com seu pai: “alguns pais jogam beisebol com seus filhos e ele gostava de jogar com ideias e ir para a natureza junto comigo, olhar as salamandras ou a vida existente debaixo de um tronco de árvore e falar sobre isso. [...] Ele valorizava as ideias e o pensamento das pessoas que tinham outro contexto mental” (DEMARCHI *et al.*, 2013, p. 273). Refletindo sobre como as relações de conhecimento se dão no âmbito da

³³ As referências que se seguem foram retiradas de uma entrevista de Nora Bateson sobre o seu documentário “*An ecology of mind*” (2011) em que apresenta pontos-chaves do trabalho de seu pai.

família e contrapondo com a experiência que tinha com seu pai, Nora Bateson comenta:

é interessante para mim ver que tantos adultos sentem que têm que se comportar como se soubessem tudo o que as crianças deveriam querer aprender. Para mim, isso parece muita hipocrisia. Se você quer que seus filhos aprendam alguma coisa, a melhor maneira de fazer com que aprendam é mostrar a eles que você está aprendendo, certo? Porém, de algum modo, nós perdemos isto, ou nunca o tivemos, ou temos uma ideia de nossa autoridade e respeito que se contrapõe a este tipo de comportamento. [...] Então, quando as pessoas dizem: “escutem seus filhos”, a gente meio que tem um jeito de escutar que não é realmente tão honesto, é condescendente, paternalista! (DEMARCHI *et al.*, 2013, p. 274-275)

Nora Bateson traz algumas observações relevantes para refletirmos acerca das relações de conhecimento. Em geral, tanto nas relações familiares quanto nas relações escolares, o conhecimento está muito vinculado à questão da autoridade, de maneira que tanto os pais quanto os/as/es docentes escutam filhos e estudantes de forma “paternalista”, através de uma relação desigual, na qual o pensamento do/a/e outro/a/e não é levado em conta verdadeiramente. Diferentemente, Nora Bateson retrata o cotidiano com seu pai como um jogo de “pensar sobre as coisas de maneiras diferentes e olhar as coisas a partir de diferentes ângulos. Na escola, o objeto do jogo era descobrir o que o/a professor/a queria, e repeti-lo” (DEMARCHI *et al.*, 2013, p. 276). Refletindo sobre a educação de seus próprios filhos, Nora Bateson fala:

uma boa maneira de ver a educação é pensar que ali, dentro da visão holística, existem linearidades. Dentro do não aprendizado ou pensamento existem linearidades, só que não é a visão completa, do todo. Para mim, o importante

era que eles tivessem suficientemente a experiência de olhar para o todo, e que então pudessem utilizar as partes, os pedaços, mas teriam um lugar maior para colocá-los. Eles saberiam que o que estavam aprendendo na escola eram partes de algo maior. (DEMARCHI *et al.*, 2013, p. 277)

A fragmentação dos saberes levava Bateson a perceber a escola como um espaço que poderia “estragar a mente” (BATESON *apud* DEMARCHI *et al.*, 2013, p. 276) de suas filhas, pois estimulava a estabelecer fronteiras rígidas e não interconexões. Bateson dá como exemplo as aulas de gramática que fragmentam palavras em classes ao invés de apontar para as relações entre termos. Um predicado é uma palavra que tem uma certa relação com substantivos e verbos e não apenas o nome de algo fixo. Além disso, Nora Bateson destaca que “Ele pensava que as disciplinas e a separação das disciplinas eram algo monstruosamente brutal, para toda a noção de como a vida funciona e como as coisas se organizam, seja uma família, ou um lago, ou um sistema político ou uma floresta, ou uma estrutura cultural” (DEMARCHI *et al.*, 2013, p. 280-281). Exemplificando, Nora Bateson comenta que se for pedido a uma universidade para construir uma selva, o resultado serão departamentos separados de répteis, pássaros, árvores e águas, não considerando o contexto dinâmico e integrado.

A maneira como o ensino formal trata o conhecimento é contrária aos processos que envolvem a vida no planeta. Ainda que o estudo e a análise das partes sejam importantes, diversas vezes o que falta é que em algum momento tais análises retornem para o contexto em que tais partes se relacionam. Refletindo sobre o sistema formal de ensino, Nora Bateson questiona:

que estamos ensinando a nossas crianças? Penso que ao invés de ensiná-las a descobrir um leque de possíveis respostas, ensinamos a elas apenas como descobrir a resposta certa. Estes limites não concedem espaço para o aprendizado mútuo, amplamente integrado, que pode acontecer dentro de um contexto de improvisação. Isto exige uma interdependência entre cultura, natureza, família, amigos, trabalho, seu corpo, a biologia, etc, exigindo que tudo isso se encaixe e se envolva reciprocamente. Como o envolvimento deve ser integrado, são nossas percepções e classificações que nos impedem de nos envolvermos no processo de improvisação.

Vejam só: isto, o que está ao nosso redor, vai continuar a evoluir e se processar, com ou sem a nossa presença (risos). Então, tem a ver com nossa habilidade para percebermos o que está ao nosso redor. Esta habilidade para percebermos estes movimentos evolutivos faz parte daquela epistemologia que possibilita a comunicação com as crianças, os cachorros, os peixes, os corais. Quero dizer, enfim, que não deixemos de apreciar a beleza de todas essas formas de comunicação. (DEMARCHI *et al.*, 2013, p. 282)

Os apontamentos trazidos por Gregory e Nora Bateson convidam a uma epistemologia orgânica e sistêmica que percebe as conexões entre os seres e os saberes. Nesse sentido, a comunicação está vinculada a uma percepção mais afinada e sintonizada com o contexto e não com processos abstratos de uma mente metafisicamente isolada. A partir de tal *cosmoperspectiva*, a comunicação pode ser mais integrada, não apenas com crianças e estudantes em geral, mas também com os cachorros, peixes, corais, caranguejos, árvores, ervas, fungos e bactérias.

Pensar um ensino sensível, através do que nos inspirou Benites e Takuá, aponta para uma relação atenta com os seres que nos compõem e com os outros mundos com que coexistimos. Nesse sentido, focar em *cosmopercepções* é mais adequado para entender uma relação sensível com o entrecruzamento de mundos próprio das escolas, com a diversidade humana e mais que humana da vida. Nesse viés, a aula de filosofia pode se

transformar em um convite para perceber padrões, modulações, frequências, diferenças e conexões da vida.

Alik Wunder nos dá um exemplo de uma possibilidade de perceber outros padrões a partir de um olhar sensível para o contexto. Através de seu trabalho com fotografia juntamente aos Kariri-Xocó, Wunder (2020, p. 7) relata: “já conhecendo as fortes relações dos Kariri-Xocó com o mundo vegetal, perguntei: “E se vocês fotografassem aquilo que as plantas veem? E se nos mostrassem nas fotografias o mundo na perspectiva de visão das plantas?””. Embora para o mundo ocidentocêntrico tal atividade não faça sentido, para os Kariri-Xocó, ela está de acordo com as relações que estabelecem com o mundo vegetal, como Wunder (2020, p. 15) explica:

para os Kariri Xocó as árvores escutam sonhos, dão conselhos, castigam e curam, deixam conhecer seu mundo vegetal em um modo de conversação aberta... Há uma fronteira que se abre em momentos especiais: momentos de necessidade, de doença, de crises, enquanto se fuma o pawí, no ritual... e no ponto mais forte desta conversação, os cantos são dados pelas árvores como um ensinamento que vão além do uso material para a realização de curas. Há uma comunicação que se faz nesta zona fronteira, desta subjetividade ambivalente gente-planta que se faz em sonho, em intuição, no momento que as linhas da pintura corporal aparecem nos corpos... Os corpos são a todo tempo riscados com a fruta do jenipapo e fazem do corpo um devir-planta, as marcas das pinturas não significam, instauram devires na pele: o devir cobra, devir-tartaruga, linhas que abrem zonas de vizinhança com outros reinos. Parece haver nas várias expressões da arte Kariri-Xocó, na sua arte material, nos cantos um devir vegetal que se dá nesta fronteira aberta entre o que chamamos de humano e inumano. Os indígenas nos trazem imagens de uma natureza que passa longe de ser apenas fonte de recursos. As ervas, as árvores e a floresta são povoadas de intencionalidades, sujeitos, seres, espíritos que cuidam há milhares de anos de tudo o que existe. Devires que proliferam alegria, germinam e ramificam modos outros de estar no mundo, outras formas de pensar e criar. (WUNDER, 2020, p. 15)

Para os Kariri-Xocó, as plantas exercem ações potentes “em seus processos de criação, em suas artes, em seus cantos, em suas práticas de cura” (WUNDER, 2020, p. 09). Durante o processo de fotografar, “As memórias também encontraram sons e cores para árvores, as árvores cantaram música. Fomos nos juntando às árvores, escutando as folhas e elas nos ouvindo atentas, o que contávamos delas” (WUNDER, 2020, p. 09). A partir desse exercício e das fotografias produzidas, Wunder aponta para um *devoir-planta* (2020, p. 08) no qual a percepção do mundo não está restrita à visão.

A atividade proposta por Wunder estimula conexões e uma percepção sensível. Podemos entender tanto a proposta de Bateson quanto a de Wunder como experiências de sincronização entre mundos, nas quais a observação atenta faz emergir conceitos e conexões agregadas às formas de vida que nos rodeiam e permeiam. Entender o conhecimento como uma ecologia organismos-ambiente na qual o que agrega e faz emergir a vida é mais importante, implica em uma filosofia que se ocupa das responsabilidades que nos envolvem. Ao contrário de *competências gerais* vinculadas aos interesses dominantes, uma filosofia ecológica evoca nos responsabilizarmos pelos contextos e cultivarmos os hábitos necessários para agir de modo mais conectado com ele, sem ignorar os saberes hegemônicos e contra-hegemônicos socialmente produzidos, que se constituem de ferramentas potentes desde que tenhamos a compreensão do contexto em que emergem.

A percepção da reciprocidade organismos-ambiente que coexistem e co-evoluem está intrinsecamente relacionada a uma profunda reciprocidade entre o modo de ser e estar no mundo, como explica Grosfoguel (2016b, p. 137, tradução nossa):

a reciprocidade implica uma profunda revolução nos modos de vida. Viver no princípio da reciprocidade implica uma troca justa nas relações entre seres humanos e nas relações entre humanos e não humanos. Se a ecologia planetária nos dá água, comida, ar etc. para a vida, o princípio da reciprocidade implica em devolver ao cosmos a reprodução do que dele tiramos. Extrair sem retornar é o princípio da destruição da vida. Extrair tomando o cuidado de reproduzir a vida e devolver o que é extraído é um princípio cosmológico completamente diferente. Isso implica uma consciência ecológica planetária que não existe sob as estruturas de dominação da civilização ocidental. (GOSFOGUEL, 2016b, p. 137, tradução nossa)

Grosfoguel entende tal reciprocidade ecológica, enquanto princípio cosmológico – diríamos *cosmopolítico* – como a alternativa descolonial, haja vista que a imposição do mundo globalizado explorador é o próprio cerne da empresa colonial e seus processos de destruição do mundo. Reciprocidade também implica em um mundo em que relações sejam entendidas de modo situado. Em um viés semelhante, a indiana Gayatri Chakravorty Spivak (2003) acredita que precisamos nos educar para uma percepção menos globalizada e mais permeada por uma *planetariedade*. A globalização é a

imposição do mesmo sistema de troca em todos os lugares. Na malha do capital eletrônico, alcançamos aquela bola abstrata coberta por latitudes e longitudes, recortada por linhas virtuais, outrora o equador e os trópicos e agora desenhada pelas exigências dos Sistemas de Informação Geográfica. [...] O globo está em nossos computadores. Ninguém mora lá. Isso nos permite pensar que podemos ter como objetivo controlá-lo. (SPIVAK, 2003, p. 72-73, tradução nossa)

O mundo do globo é das corporações, no qual o foco são especialmente as relações de mercado. Como reflete Alyne Costa (2019, p. 64) a partir do trabalho de Latour, a globalização deveria significar a

multiplicação de perspectivas, um aumento nas variedades, seres, pessoas, etc. No entanto, globalizar implica em exatamente o contrário disso na medida em que significa “uma única visão, absolutamente provinciana, proposta por apenas algumas pessoas, representando um número reduzido de interesses, limitada a alguns instrumentos de medição, a alguns padrões e formulários” (COSTA, 2019, p. 64).

Por outro lado, a *planetariedade* consiste na conjunção de seres que se movimentam e se inter-relacionam localmente com negociações, disputas e alianças simbióticas. A partir da *planetariedade*, Spivak evoca outra forma de encarar nossa “casa” cósmica. Ao invés da universalidade global, cultivar a *comunalidade* planetária na qual as diferenças e as relações entre elas são importantes. O globo é uma versão *desencantada* do mundo, a mesma que Russel Means e Ailton Krenak denunciam estar no cerne da destruição do planeta. O próprio Bateson, por seu olhar *encantado* pela natureza e seus organismos, teve seu pensamento associado ao misticismo e à poesia como forma inútil para o pensamento lógico. A ciência tradicional objetifica e *desencanta* o corpo e o mundo, faz do conhecimento algo estático e que, por isso, pode produzir consequências desastrosas a partir de iniciativas de controlar a dinamicidade da vida e do planeta.

Como saída para a ciência e as humanidades *desencantadas*, Luiz Antonio Simas, Luiz Rufino e Rafael Haddock-Lobo³⁴ apontam para uma filosofia popular brasileira que tem como filósofos/as/es Exu, Preto Velho, Zé Pelintra, Maria Padilha, Pombas-giras, Jurema, malandros, sambas-enredos, entre outros/as/es. Rufino (2019, p. 68) identifica o colonialismo como um “projeto de mortandade” que desencadeou um processo

³⁴ Os conceitos que se seguem foram retirados de três obras: *Fogo no mato* (2018) de Luiz Antonio Simas e Luiz Rufino, *Pedagogia das Encruzilhadas* (2019) de Luiz Rufino e *Arruaças: uma filosofia popular brasileira* (2020) de Luiz Antonio Simas, Luiz Rufino e Rafael Haddock-Lobo.

esquizofrênico que produz *desencante*. O *desencante* pode ser entendido como a percepção de isolamento, desconexão, desumanização, o processo de tornar tudo em coisa na engrenagem capitalista, transformando as pessoas em mortos-vivos. O estado de adoecimento decorrente do projeto colonial que produz “desesperança e acomodação nos afetados por sua lógica” é entendido pelos autores como um *quebranto colonial*, que leva a um “total dismantelo e desconexão com a natureza, ou seja, com a própria vida” (SIMAS *et al.*, 2020, p. 33).

Os autores sugerem que narrar outras histórias é necessário para o rompimento com essa lógica adoecedora, pois a “história única é um processo de “aquebrantar a diversidade”” (SIMAS *et al.*, 2020, p. 36). *Sincopar e gingar* essa história única pode abrir caminhos para *esculhambar* “as pretensões do edifício de desenvolvimento desencantado” (SIMAS *et al.*, 2020, p. 77) do Ocidente. Tal edifício produz danos nas “diferentes esferas da vida, no imaginário, nas subjetividades e na cognição” (SIMAS *et al.*, 2020, p. 170). Dessa forma, os modelos de educação que se baseiam nesse *edifício do desenvolvimento desencantado* produzem adoecimento, conformando as pessoas a sentirem o mundo em um *tom único* “normatizado pelas gramáticas enfadonhas do desencanto” (SIMAS *et al.*, 2020, p. 32). Isso permite compreender tais modelos educacionais como *necropolíticas* da existência e nos provoca a pensar: como a educação pode dar vida – e não morte – a imaginários, subjetividades, epistemologias, corpos, etc.? Na perspectiva expressa por Rufino (2019), a educação precisa se voltar para a *vitalização* da existência, produzindo encantamento e alargamento das possibilidades ao “recuperar sonhos, pintar outros sentidos, alargar subjetividades e frear o desencanto” (SIMAS *et al.*, 2020, p. 97).

Ao narrarem outras histórias a partir de outros filósofos, os autores apontam para outras possibilidades de conexões por meio das artes das *amarrações* e *cruzos* conceituais das macumbas. Na *cosmoperspectiva* trazida por eles, a macumba “é ciência encantada e amarração de múltiplos saberes” (SIMAS & RUFINO, 2018, p. 8), de maneira que o/a/e *macumbeiro/a/e* é definido como aquele/a que:

admite as impurezas, contradições e rasuras como fundantes de uma maneira encantada de se encarar e ler o mundo no alargamento das gramáticas. [...] Macumba seria, então, a terra dos poetas do feitiço; os encantadores de corpos e palavras que podem fustigar e atazanar a razão intransigente e propor maneiras plurais de reexistência pela radicalidade do encanto, em meio às doenças geradas pela retidão castradora do mundo como experiência singular de morte. (SIMAS & RUFINO, 2018, p. 03)

Nesse sentido, o/a/e macumbeiro/a/e rompe com as obsessões pela pureza tanto da moral quanto das ideias. As macumbas emergem no contexto da encruzilhada entre mundos imposta pelo colonialismo e a modernidade ocidental. Desse modo, a ciência encantada das macumbas possibilita percepções mais encantadas sobre o mundo e não dominadoras, devido sua característica de emergir nas frestas. Como vimos com Saffioti, o colonialismo atou muitos nós. Um dos mais bem atados foi o racismo. Os povos sequestrados no continente africano, submetidos a esta encruzilhada, produziram o que Simas e Rufino (2018) chamam de *culturas de síncope* para romper com a apologia do mundo monológico e racista. Tais culturas “subvertem ritmos, rompem constâncias, acham soluções imprevisíveis e criam maneiras imaginativas de se preencher o vazio, com corpos, vozes, cantos” (SIMAS & RUFINO, 2018, p. 15).

Nas frestas, fronteiras e vazios do mundo, as *culturas de síncope* criam múltiplas maneiras de *driblar* as situações. Em música, a síncope é um som emitido em um local inesperado do tempo. Entendendo que cada música é naturalmente estruturada em um compasso com tempos fortes e fracos que ditam seu ritmo, a síncope poderia ser definida como um som forte em um tempo fraco da música, algo como um vazio preenchido por um som surpreendente. Sem a síncope não existiria música brasileira tal como conhecemos e nem jazz. Em geral, podemos considerar a síncope como uma contribuição de matriz africana à música mundial, criando ritmos inapreensíveis. Sendo inapreensíveis, explicações como a que tentamos oferecer aqui são insuficientes para entender a síncope, bem como as culturas de que estamos falando que não se submetem às normatizações e explicações fixas.

Em meio às opressões, os povos de ancestralidade africana, vistos desde sempre pelo homem moderno como gentes descartáveis, “sobras viventes” (SIMAS & RUFINO, 2018, p.110), se transformaram em *supraviventes*, isto é, sujeitos que “capazes de driblar a própria condição de exclusão (as sobras viventes), deixaram de ser apenas reativos ao outro (como sobreviventes) e foram além, inventando a vida como potência (supraviventes)” (SIMAS & RUFINO, 2018, p. 110). É no contexto dos conflitos, negociações, disputas e alianças feitas nas encruzilhadas dos mundos que emergem novas formas de viver para além do mundo universal hegemônico.

Na *cosmoperspectiva* dos autores, as *culturas de síncope* só são possíveis devido a Exu, “que dá o tom dos sincopados que quebram as instâncias normativas e nos propõem outros caminhos” (SIMAS & RUFINO, 2019, p. 19). Exu é o “responsável pelas diferentes formas de comunicação, é ele o tradutor e linguista do sistema mundo” (SIMAS &

RUFINO, 2018, p. 17). Assim como o *xamá*, Exu é tradutor cósmico. Ele é o ser das encruzilhadas, “o lugar das incertezas, das veredas e do espanto de se perceber que viver pressupõe o risco das escolhas” (SIMAS & RUFINO, 2018, p. 20). Assim, a encruzilhada desconforta, Exu encanta o mundo transformando todas as certezas em dúvida, por isso, produz tanto medo para o pensamento hegemônico que busca demonizá-lo de todas as formas. Exu, como o princípio polifônico e indisciplinável, é o senhor dos caminhos, conferindo movimento e ritmo para as existências. Ele é o movimento, “É ele a liga das existências, o devir” (RUFINO, 2019, p. 130), “ao colidir com algo, se transforma em um terceiro elemento, [...] um *entre*” (RUFINO, 2019, p. 53).

A “encruzilhada nos ensina que não há somente um caminho; a encruzilhada é campo de possibilidades” (SIMAS & RUFINO, 2018, p. 117), contudo, se a encruzilhada significa dúvida, também significa um campo de possibilidades inacabadas. Exu, um devir que nos remete ao filosofar semeando dúvida, *soterrando* certezas e promovendo outras lógicas “nos desafia, assim, a serpentear, como a cobra coral de três cores que lhe pertence, as entranhas do mundo” (SIMAS & RUFINO, 2018, p. 113). Nesse sentido, as encruzilhadas são as frestas, sínopes, gingas e dobras dos tempos, “Onde se opera o encante, opera o movimento contínuo e inacabado da vida” (RUFINO, 2019, p. 68). Contudo, é relevante a “credibilização da encruzilhada como disponibilidade conceitual que aponta outras possibilidades de problematização da vida, da arte e dos conhecimentos” (RUFINO, 2019, p. 66), ou seja, que traz outros filosofares, outros problemas, outros conceitos, outras *cosmopercepções* sobre a existência.

Nesse viés, Simas e Rufino propõem uma *pedagogia das encruzilhadas* a partir de uma filosofia *exúsiaca*, ligada à arte das *amarrações*

entre os saberes praticados e os *cruzos* e *rasuras conceituais* como “táticas fundamentadas nas culturas de síncope e que esculhambam as normatizações” (SIMAS & RUFINO, 2018, p. 9). Uma *cosmoperspectiva* orientada pelo *cruzo* como encanto conceitual aponta para o saber e o “ser em cruzo contínuo” (SIMAS & RUFINO, 2018, p. 99). Tal *cosmoperspectiva* tem como ponto de partida “assumir suas potências e inacabamentos teórico-metodológicos como fontes para repensar o próprio campo, e também como possibilidade de pensar e de dialogar com outros” (SIMAS & RUFINO, 2018, p. 23). Quem determina um conhecimento como superior confessa desconhecer os mistérios e segredos da vida. Praticar o *cruzo* tem a ver com explorar as fronteiras, credibilizar gramáticas produzidas por outros movimentos e reconhecer o inacabamento da nossa própria percepção. Na *epistemologia das macumbas*,

a condição de não saber é necessária para o que virá a ser praticado. Essa dinâmica se inscreve na perspectiva de uma forma de educação que é compreendida como experiência, na bricolagem entre conhecimento, vida e arte. O conhecimento é compreendido não como acúmulo de informação, mas como experiência. Assim, o que se detém enquanto saber está sempre inacabado e em aberto diante das circunstâncias e das formas de relação que serão traçadas. [...] Os cruzos entre saberes e ignorâncias são fundamentais para que os mesmos possam se manter abertos e expostos a outros movimentos, encantando-se em novas experiências (SIMAS & RUFINO, 2018, p. 35-36)

A pedagogia que emerge da encruzilhada é um saber sempre inacabado, aberto às transformações, que se faz em um processo contínuo de dúvida através de *amarrações* que emaranham e ressignificam sentidos, tornando a existência encantada por enigmas. É no inacabamento e na imprevisibilidade que se produzem os *encantes*, isto é, a “prática/rito de

potencialização dos princípios que inferem mobilidade” (SIMAS & RUFINO, 2018, p. 25). Lançar-se na encruzilhada da alteridade significa vivenciar as diferenças, não apenas como compreensão, exigindo sair dos nossos confortáveis *sofás epistemológicos* (SIMAS & RUFINO, 2018).

O conceito de amarração que permeia a ciência encantada das macumbas traz mais uma dimensão em *nó* trançado pelos *cruzos*.

Amarração é o efeito de, através das mais diferentes formas de textualidade, enunciar múltiplos entenderes em um único dizer. Assim, a amarração jamais será normatizada, porque é inapreensível. Mesmo que o enigma lançado seja desamarrado, esse feito só é possível através do lançamento de um novo enigma, uma nova amarração. Ou seja, o seu desate é sempre provisório e parcial, uma vez que a leitura que o desvenda pode vir a ser apenas parte da construção do enigma e só é possível a partir de um novo verso enigmático que se adicione ao elaborado anteriormente. Neste sentido, a noção de amarração, assim como a macumba, compreende-se como um fenômeno polifônico, ambivalente e inacabado. (SIMAS & RUFINO, 2018, p. 09-10)

Desse modo, as *amarrações* são mistérios que motivam a ficar com os problemas, continuar o movimento não binário e incorporado por muitos sentidos possíveis. Ao desamarrarmos, atamos de outra maneira, costurando redes de sentidos inacabados, e, assim, somos amarrados também nos encantos do mundo. O encantamento que nos amarra convida a decifrar o enigma, no qual novos pontos são amarrados. Do mesmo modo, também se trata de reconhecer o inacabamento das explicações que podemos oferecer sobre o mundo, sempre parciais e em contínuos *cruzos*, que preserva o encantamento, que mantém dinâmicos os problemas e as *cosmopercepções* que emergem deles.

Apresentando a Jurema³⁵ como ciência encantada que permite fugir da lógica da verdade unívoca, os autores a diferenciam da ciência dominante: “Enquanto o modo dominante é atado por rigores que o obsidia com a tara por uma verdade única, a ciência da Jurema escapa para as vias do encantamento. Ser encantado é, também, ser inapreensível a uma lógica que reduza o fenômeno a uma única explicação” (SIMAS & RUFINO, 2018, p. 80-81). Isto em certo sentido explica o medo do transe, típico do saber hegemônico. O transe é “o movimento e cruzo por outras perspectivas de mundo, outros princípios ônticos e epistêmicos” (SIMAS & RUFINO, 2018, p. 101).

Todo e qualquer ato criativo só é possível a partir do transe como disponibilidade de travessia. A razão intransigente é aquela que nega a mobilidade e os cruzos das experiências e das tessituras de saber. Percebe qualquer possibilidade fora de seu eixo como algo a ser combatido. Por isso, as razões intransigentes são avessas ao transe como também o significam como possessão, descontrole e irracionalidade. Contrário às mobilidades, esse modelo de razão criva o transe como uma perda de domínio do ser, que para ser salvo deve expulsar a experiência do movimento em troca da segurança da fixidez. (SIMAS & RUFINO, 2018, p. 98-99)

A obsessão pelo controle e o medo do movimento podem ser entendidos como cerne da demonização do transe nas culturas ocidentais. No entanto, tal busca por controle é uma ilusão que não considera a dinamicidade da vida e dos corpos no mundo. Os autores apresentam o corpo também como uma encruzilhada porque “é o registro do ser no mundo, e também do mundo no ser” (RUFINO, 2019, p. 136). Se para “o modelo de saber que tem cabeças e corpos seguindo para caminhos

³⁵ Com a Jurema é feita uma bebida sagrada que faz parte do culto do catimbó.

distintos, o corpo é meramente campo a ser disciplinado e normatizado sobre a vigilância do pecado” (SIMAS & RUFINO, 2018, p. 90-91), a partir do devir associado à Maria Padilha, ao invés de expulsão, os autores falam em libertar demônios. Simas e Rufino chamam de *padilhamentos dos corpos* o que encanta e destrava os *nós* das sabedorias do corpo, transgredindo a disciplinarização. Eles apontam que as concepções moralizantes acerca da figura da Maria Padilha têm a ver com a monológica ocidental e seu maniqueísmo, de maneira que o *padilhamento dos corpos* significa um processo de encanto das potências do corpo.

As macumbas amarram e encantam mundos, e por vir das frestas não desencantam outros modos de ser, é um saber *cruzado*, não dicotômico. Portanto, podemos entender as macumbas como uma rede complexa de sabedorias cosmopolíticas que, a partir da *cosmoperspectiva* da encruzilhada de mundos, permitem pensar uma relação ecológica entre as diferenças, de modo não hierárquico e nem antropocêntrico: “Nos saberes assentados nas macumbas brasileiras, ser bicho, gente, leite de rio, pedra ou variadas coisas ao mesmo tempo é uma questão de perspectiva. Assim, de nenhuma forma uma possibilidade é excludente da outra” (SIMAS & RUFINO, 2018, p. 28). As macumbas deslocam o ser humano para a intersecção com outras presenças interligadas. A prática do *cruso* contribui para relações ecológicas/*encruzadas* entre as diversas práticas de conhecimento produzidas e circuladas neste mundo. Entender as ecologias como *cruzamentos* de percepções e saberes não fixos e interligados permite a articulação entre ética, política e estética que estamos propondo neste capítulo.

Rufino (2019, p. 40) defende entender a educação como o “intercruzamento de conhecimentos que coexistem no mundo”. Nessa perspectiva, a educação é vista como uma *amarração* entre múltiplos

entenderes parciais sobre o mundo, desatando o “nó que nos enlaça incutindo educação/cultura como modo de civilidade” (SIMAS & RUFINO, 2018, p. 74) e propondo experiências *cruzadas* nas quais outras possibilidades de existências emergem, “no cruzo das flechas atiradas por outras sabedorias, produtoras de efeitos de cura, encanto, vigor e abertura de caminhos” (SIMAS & RUFINO. 2018, p. 75). Como explicam Simas e Rufino (2018, p. 76),

o projeto educacional normalmente foi pensado na “plantation Brasil” como um ministério curricular da agenda política colonial, enquanto o projeto cultural abarcado pela Nação seria o de um ministério dos modos civilizatórios brancos-machos-cristãos, em detrimento do primitivismo animista-fetichista. (SIMAS & RUFINO. 2018, p. 76)

Eles convidam a aprender com Gao, uma árvore de origem africana que vive nas encruzilhadas entre a água e a secura. Gao floresce quando tudo está cinza e se recolhe quando tudo floresce, ensinando a força e a beleza da diferença como possibilidade de lidar com o *acinzamento* do nosso mundo.

O excesso de explicações desencantou o mundo. A lógica normativa e maniqueísta que nos é imposta, produz seres assombrados pelo desencanto, incapazes de perceber os dribles e gingas das culturas. Os autores nos convidam a sair dos *sofás epistemológicos* confortáveis “em que morreremos tristes e conscientes da nossa suposta superioridade, e nos lançando na encruzilhada da alteridade, menos como mecanismo de compreensão e mais como vivência compartilhada” (SIMAS & RUFINO, 2018, p. 76-77).

Entender nosso continente como uma encruzilhada também pode apontar uma vantagem. Se os dominadores não conhecem nossas filosofias, mas nós somos obrigados/as/es a aprender as deles, ao cultivarmos as nossas filosofias, um pluriverso de saberes em *cruzo* e possibilidades se abre, ignorado pelo sujeito narcisista. Como afirmam os autores, a transgressão do cânone “não é negá-lo, mas sim encantá-lo, cruzando-o a outras perspectivas” (2018, p. 15). A partir disso, pensamos uma filosofia que se faz nos entrecruzamentos encantados entre corpos e mundos e que não se faz ao ouvir explicações e repeti-las.

Simas e Rufino trazem como exemplo um mestre convidado a ensinar jongo em uma escola, a qual, embora tivesse um local de terra adequado para o jongo, o mestre era empurrado frequentemente para dentro da sala de aula: “como se faz um negócio que é redondo em um lugar que é quadrado?” (SIMAS & RUFINO, 2018, p. 73). Esta é a pergunta que precisa ser feita: como criar conexões em um espaço quadrado e que isola as pessoas? Como encantar esses espaços quadrados? Como *cipó serperteando* entre suas frestas, é preciso criar linhas de fuga, enfrentando os enigmas das *carteiras epistemológicas* nas quais somos fragmentados/as/es e hierarquizados/as/es. Rufino (2020, p. 115-116) define *encantamento* da seguinte forma:

encantamento como disponibilidade e atitude de inventar mundos. Nessa levada, o encantamento está ligado ao exercício e ao efeito da descoberta do diferente, respeito e aprendizagem com as coisas que nos afetam e tecem nossas experiências. O encantamento estaria diretamente conectado a uma atitude brincante e despreziosa que expande possibilidades, pois faz música com as imprevisibilidades que tanto aperreiam o modo adulto de ser. [...] cavar outras formas de ser é cultivar o terreno para frutificação de outros sentidos e sonhos. (RUFINO, 2020, p. 115-116)

Encantar-se é inventar mundos coletivamente, fazer música com os sons disponíveis, é se responsabilizar pelo movimento que produz vida. Uma filosofia que encanta o mundo é como a *amarração*, um dizer com múltiplos entenderes que, por meio de problemas-enigmas, envolve e encanta a inventar mundos. Conceitos *amarrados* produzem o encantado movimento dinâmico da vida.

A filósofa Marília Mello Pisani (2020) nos levou para um texto do zapatista Subcomandante Insurgente Marcos e uma reflexão acerca do narcisismo. Ao andar pela Cidade do México, Marcos reflete que nesta cidade “ninguém vê a ninguém” (2017, p. 53, tradução nossa).

“Esta cidade está doente”, escreve-me Durito, “está doente de solidão e medo. É um grande coletivo de solidões. São muitas cidades, uma para cada um dos que nela habitam. Não é uma soma de angústia (conhece alguma solidão que não é angustiante?), mas de um poder; cada solidão se multiplica pelo número de solidões que a rodeiam. É como se a solidão de cada um entrasse numa daquelas “Casas dos Espelhos” que estão nas feiras da província. Cada solidão é um espelho que reflete a outra solidão que, como um espelho, reflete nas solidões”. [...] “Esta cidade está doente. Quando sua doença entrar em crise, será sua cura. Essa solidão coletiva, multiplicada por milhões e potencializada, acabará por se encontrar e encontrar o motivo de sua impotência. Então, e só então, esta cidade perderá o cinza que a veste e será adornada com aquelas fitas coloridas que abundam na província. Esta cidade vive um jogo de espelhos, mas o jogo de espelhos é inútil e estéril se não houver um cristal como meta. Basta entender e, como não sei quem disse, lute e comece a ser feliz...” (MARCOS, 2017, p. 53-55, tradução nossa)

Em paralelo podemos refletir que a alucinação narcisista é um espelho *antropo-euro-falo-ego-capital-logocêntrico* que distorce e desencanta quem somos, diferentemente do *abebé* de Oxum que permite perceber a si

e ao outro – que pode ser o inimigo à espreita –. Os espelhos narcisistas “são para ver deste lado e os cristais para ver o que está do outro lado” (MARCOS, 2017, p. 53). Em observação a isto, o Subcomandante Insurgente Marcos se pergunta “Que, imagem do real e do imaginário, busca, em meio ao espelho, um cristal para romper” (MARCOS, 2017, p. 53). Tais reflexões provocam a transformar espelhos em cristais ou *abebés*, que possibilitam perceber o outro, romper com o lado em que fomos enquadrados. Quando investigamos sobre os *nós* que permeiam o pensamento, vemos a necessidade de *desmodernizar* a maneira como percebemos o mundo e a nós mesmos/as/es. Se ser sujeito é a navalha, deixemos o sujeito um pouco de lado. O ser enquanto ser do pensamento ocidental hegemônico não faz sentido nessa “lógica” poética e metafórica.

A *ecologia mental* pode ser entendida como uma *amarração*, *cruzamento* entre mundos humanos e mais que humanos, ligando e encantando os organismos. O que nos ata não é a lógica hegemônica. A *ecologia da mente* significa entender o pensar para além da lógica hegemônica, como uma poética da existência de corpos encantados, um pensamento coletivo em redes mais que humanas. Nos termos que refletimos aqui, uma *ecosofia* da mente tem a ver com entender o pensamento de maneira não solipsista, mas também em entender a percepção para além dos compartimentos disciplinares, suas lógicas e seus desencantamentos. A perspectiva *ecosófica* aponta para conexões, continuidades, emaranhados, paisagens polifônicas, amarrações, cruzos, e não para solipsismos, compartimentos, áreas. Convida a refletir o que liga os saberes e o que nos liga com a vida neste planeta e a cultivar hábitos que possibilitem viver e morrer bem em tempos urgentes.

Compreender a vida neste planeta tem a ver com afinar a percepção, construir “hábitos de observação” (TSING, 2019, p. 153),

trabalhar com assembleias polifônicas, “conjuntos de coordenações através da diferença” (TSING, 2019, p. 151), na qual se reúnem ritmos e melodias diversas que criam mundos mais que humanos em diferentes modulações. O ensino de filosofia em uma *cosmoperspectiva ecosófica* se dá em continuidade entre o mental, o ambiente e a sociedade, de modo que as aulas são espaços de cultivo de outras percepções e modos de ser em sociedade por meio de *assembleias* multiespecíficas em que somos convidados/as/es a refletir sobre as relações que cultivamos. No sentido que estamos propondo nesta seção, os *nós* dos pensamentos consistem nos elos e costuras entre os organismos e seu ambiente.

5.1.2 Nós dos saberes: aspectos de uma possível ecologia das epistemologias, sabores e filosofares

A partir da *ecosofia*, faz sentido entender o ensino de filosofia como um espaço de recomposição das subjetividades, da sociedade e do ambiente. O filosofar como um *com-por* com elementos heterogêneos, sem fundi-los, mas mantendo suas singularidades e negociando diferenças, pode ser experienciado através de processos de *recom*-posição de mundos. Isso permite vislumbrar um ensino de filosofia ao mesmo tempo *compostista*, que decompõe e regenera, e *com*-posicionista. *Com*-posição porque tem perspectiva enunciada, que não se oculta, tem envolvimento, engajamento, emaranhamento com o contexto, não oculta suas raízes.

Boaventura de Sousa Santos (2010) colabora para o que discutiremos aqui, a partir de sua proposta de um pensamento ecológico que não compactua com as fronteiras rígidas do pensamento moderno

ocidental, consequências do abismo entre os saberes europeus e os demais. Santos nomeia tal pensamento como uma *ecologia de saberes*.

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. (SANTOS, 2010, p. 53)

O primeiro princípio de uma *ecologia de saberes* é a “copresença radical” (SANTOS, 2010, p. 53), que significa entender diferentes saberes em termos igualitários como contemporâneos, não reproduzindo hierarquias do conhecimento por supostos níveis de desenvolvimento. A segunda premissa que podemos extrair de uma *ecologia de saberes* é a incompletude como ponto de partida.

Sendo infinita, a pluralidade de saberes existentes no mundo é inatingível enquanto tal, já que cada saber só se dá conta dela parcialmente, a partir da sua específica perspectiva. Mas, por outro lado, como cada saber só existe nessa pluralidade infinita de saberes, nenhum deles se pode compreender a si próprio sem se referir aos outros saberes. O saber só existe como pluralidade de saberes tal como a ignorância só existe como pluralidade de ignorâncias. As possibilidades e os limites de compreensão e de ação de cada saber só podem ser conhecidos na medida em que cada saber se propuser uma comparação com outros saberes. Essa comparação é sempre uma versão contraída da diversidade epistemológica do mundo, já que esta é infinita. É, pois, uma comparação limitada, mas é também o modo de pressionar ao extremo os limites e, de algum modo, de os ultrapassar ou deslocar. Nessa comparação consiste o que designo por ecologia de saberes. [...] Quanto menos um dado saber conhecer os limites que conhece sobre os outros saberes, tanto menos conhece os seus próprios limites e possibilidades. A comparação não é fácil, mas nela reside a doura ignorância adequada ao nosso tempo. (SANTOS, 2010, p. 543)

Desse modo, um saber só pode ser analisado em condições situadas e não abstratas. Como resume Santos (2002, p. 250), “Toda ignorância é ignorante de um certo saber e todo saber é a superação de uma ignorância particular”. Assim, todo saber é ignorante de algo assim como toda pessoa é sabedora de algo, como explica Santos (2010, p. 56): “Na ecologia de saberes cruzam-se conhecimentos e, portanto, também ignorâncias. Não existe uma unidade de conhecimento, como não existe uma unidade de ignorância. As formas de ignorância são tão heterogêneas e interdependentes quanto as formas de conhecimento”. Nos *cruzos* entre saberes e ignorâncias, a “utopia do interconhecimento é aprender outros conhecimentos sem esquecer os próprios” (SANTOS, 2010, p. 56). Nessa perspectiva, a ignorância pode ser uma condição desejada, como, por exemplo, ensina Sócrates ou a filosofia *exustaca* que discutimos na seção anterior. Contudo, o interconhecimento é o que produz conhecimento, já que possibilita tomar conta do que envolve o próprio saber.

A partir da compreensão de que não existem saberes neutros, outra premissa da *ecologia de saberes*, “Todos os conhecimentos são testemunhais porque o que conhecem sobre o real (a sua dimensão ativa) se reflete sempre no que dão a conhecer sobre o sujeito do conhecimento (a sua dimensão subjetiva)” (SANTOS, 2010, p. 58). A *ecologia de saberes* distingue a objetividade da neutralidade, pois todo saber emerge de uma perspectiva ético-política.

Nesse viés, faz sentido falar em aprendizagem recíproca. Entender o conhecimento científico como parte de uma *ecologia de saberes* significa reconhecer suas contribuições, mas isso não pode impedir de “reconhecer outras intervenções no real tornadas possíveis por outras formas de conhecimento” (SANTOS, 2010, p. 56-57). Em uma *ecologia de saberes*, o conhecimento não é concebido em abstrato como uma representação do

real, mas o conhecimento é visto como intervenção no real, como práticas de conhecimento “que possibilitam ou impedem certas intervenções no mundo real” (SANTOS, 2010, p. 59). Como explica o autor, “Um pragmatismo epistemológico é, acima de tudo, justificado pelo facto de as experiências de vida dos oprimidos lhes serem inteligíveis por via de uma epistemologia das consequências. No mundo em que vivem, as consequências vêm sempre primeiro que as causas” (SANTOS, 2010, p. 59-60). A partir disso, os saberes podem ser entendidos em suas condições situadas através de um pragmatismo epistemológico no qual as consequências importam. A medida do valor de um saber precisa ser analisada de acordo com as suas contribuições para uma determinada prática e não por seu grau de reconhecimento institucional. Entender o saber em condições situadas exige a ampliação da compreensão espaço-temporal.

Num regime de ecologia de saberes, a busca da intersubjetividade é tão importante quanto complexa. Dado que diferentes práticas de conhecimento têm lugar em diferentes escalas espaciais e de acordo com diferentes durações e ritmos, a inter-subjetividade requer também a disposição para conhecer e agir em escalas diferentes (interescalaridade) e articulando diferentes durações locais (intertemporalidade). [...] *Para ser bem-sucedida, a ecologia de saberes tem de ser trans-escalar.* [...] A coexistência de diferentes temporalidades ou durações em diferentes práticas de conhecimento requer uma expansão da moldura temporal. (SANTOS, 2010, p. 58-59)

Se os saberes emergem de diferentes experiências do tempo e do espaço, a compreensão de um saber deve partir de seus próprios ritmos e escalas, e não de uma concepção universal. Apenas um pensamento que transita entre diferentes escalas pode perceber a pluralidade de saberes do

mundo, inclusive saberes mais que humanos. O filosofar, nesse sentido, tem a ver com a expressão de *cosmopercepções* e se vincula “com formas de perceber e agir no mundo, ligadas a uma percepção de ritmos” (GARCIA, 2015, p. 49). Nesse viés, o filosofar colabora para o afinamento da percepção *dessoterrando* outras escalas e ritmos por meio de uma *cosmopercepção* sensível “com seu respectivo conjunto de crenças e hábitos através de um sistema de inferências que não é necessariamente discursivo” (GARCIA, 2015, p. 49). Um ensino de filosofia, a partir de uma *ecologia de saberes*, promove a sensibilidade de reconhecer diferentes filosofares, bem como perceber os limites e possibilidades de seu próprio filosofar, afinando a percepção sobre o ambiente.

A pergunta que mais ouvimos durante o processo de elaboração desse texto foi acerca do relativismo. Na experiência docente, esta é uma questão relevante porque os saberes não hegemônicos também são atravessados por processos de hegemonia. No entanto, entendemos que o limite que deve ser imposto a tais saberes é o mesmo que para qualquer outro, ninguém pode se entender como portador/a/e de uma percepção privilegiada que permite determinar univocamente tais limites. O que geralmente fazemos no ensino tradicional é adotar, sem restrições, os saberes dominantes e questionar o que diz respeito aos saberes populares. Porém, a partir da perspectiva de uma *ecologia de saberes*, as escolas se tornam um espaço de diálogo e construção entre os saberes. Pensar os saberes em condições situadas tem a ver com analisar coletivamente seus limites, refletindo sobre suas categorias próprias e condições de seu surgimento e, principalmente, questionando as suas consequências para o contexto analisado. Concordamos com João Arriscado Nunes (2010, p. 279) que

reconhecer a validade e dignidade de todos os saberes implica que nenhum saber poderá ser desqualificado antes de ter sido posta à prova a sua pertinência e validade em condições situadas [...] sem considerar as condições situadas de sua produção e mobilização e as suas consequências. (NUNES, 2010, p. 279)

A partir das contribuições da boliviana Silvia Rivera Cusicanqui (2010; 2018), podemos dizer que o pensamento hegemônico estabelece uma relação antiética entre a realidade e a interpretação, pois olha para os outros humanos e não humanos com um gesto objetivante e racionalizador que dificulta perceber a heterogeneidade. Cusicanqui (2010, p. 19, tradução nossa) afirma que “Há no colonialismo uma função muito peculiar para as palavras: elas não designam, e sim encobrem”. Ela reflete que o primeiro gesto colonial nas Américas consistiu em “transformar a palavra em uma coisa enganosa” (2018, p. 154, tradução nossa). A palavra encobridora é uma ferramenta de poder. Assim, o que pensamos é desconectado da experiência para se conformar a uma epistemologia universal, que nos faz tentar encaixar o mundo em tais preceitos, muitas vezes manipulando o próprio corpo ou o mundo que nos cerca, ao invés de rever os conceitos que afetam a maneira como percebemos o mundo.

No contexto contemporâneo, diversas palavras funcionam como encobridoras da realidade, inclusive algumas apropriadas dos movimentos sociais ou que se afirmam em supostos objetivos descolonizadores, como trouxemos na análise sobre a BNCC e os esvaziamento de conceito da luta pela educação democrática. Cusicanqui denomina tais expressões de *palavras mágicas* “porque tem a magia de silenciar nossas inquietudes e ignorar nossas perguntas” (CUSICANQUI, 2018, p. 41, tradução nossa), o que é prejudicial, já que formular perguntas é o mais importante no processo de descolonização e também para o filosofar. O que essas *palavras*

mágicas fazem é estabelecer novas formas de dominação, ocultando ações dominadoras. É preciso que sempre perguntemos: De onde surgem? Por que existem? O que queremos dizer com elas? Por isso, ela propõe escutar a palavra aqui-agora no *continuum* vivido das urgências do presente, realidade fatídica da heterogeneidade, de modo que toda palavra emergja de gestos, práticas, ações. Cusicanqui aponta a importância do vivido como matéria do conhecimento. Em geral, há uma ansiedade muito grande em buscar novos conceitos, no entanto, o que Cusicanqui chama a atenção é que os conceitos devem ser resultados de ações, de maneira que é necessário primeiramente se organizar para construí-los coletivamente. A partir de outras perspectivas, outros conceitos serão necessários, como nos ensinou Lélia Gonzalez com sua proposta *ladinoamefricana*.

Criar conceitos coletivamente e que não se coloquem como universais também tem a ver com o que Julieta Paredes chama de *estratégia semântica de disputa*.

Entendemos por *relações semânticas* aquelas que têm a ver com os aspectos hierárquicos do significado, o sentido ou interpretação dos signos, sejam linguísticos como símbolos, palavras, expressões ou representações formalizadas. Não é uma questão de voluntarismo: há uma colonização da linguagem, é um fato. Portanto, não se trata de fechar os olhos e dizer que o colonialismo não vai “nos comer”. Nos fagocitam desde as academias. (PAREDES, 2019a, p. 82)

Refletindo sobre a proposta do *Feminismo Comunitário*, que emerge a partir de coletivos que ela compõe, Paredes explica a opção pelo uso do termo *feminismo*, bastante marcado pelas demandas das mulheres brancas e europeias, como uma estratégia conceitual. Conceitos elaborados

através da *cosmoperspectiva* indígena foram exotizados e, por isso, anulados do debate. Assim, em prol de se incluírem no debate das mulheres oprimidas, recriar o feminismo consiste em uma estratégia semântica de disputa. Dessa maneira, elaborar conceitos também pode ser entendido como um processo de criar pontes. Como ressalta Paredes (2019a, p. 75), “Nomear, conceituar, criando argumentos, fazendo os nossos discursos e desmistificando a gestão da palavra escrita é uma tarefa profundamente revolucionária, a de acreditar em nós e por nós”. Conceituar de maneira estratégica também significa estar dispostos/as/es a rever qualquer identidade que se fixa. Outro exemplo no mesmo sentido é o uso do termo *quilombola* como uma identidade portadora de direitos, como destacamos com Antonio Bispo dos Santos no terceiro capítulo. Contudo, elaborar conceitos coletivamente é transformar a palavra em um modo de atuar no mundo.

Cusicanqui considera que há uma “fetichização dos conceitos” fomentada pela separação teoria/prática e entre pensar/fazer. Ela defende que é preciso rejeitar os binarismos modernos em todas as relações que se pretendem descoloniais, pois “descolonizar é fazer” (CUSICANQUI, 2018, p. 151, tradução nossa). Embora existam importantes processos de recolonização a partir do *logos*, há brechas no âmbito corporal, de modo que Cusicanqui aponta *fazer teoria com as entranhas*, despertar as memórias do corpo que evidenciam a realidade. O que ela propõe é um pensar situado no tempo/espaço do aqui-agora, um *gesto epistemológico*. Para que sejam potentes os pensamentos produzidos, a palavra deve partir de um movimento *desencobridor* que consiste em uma tarefa coletiva. O que Cusicanqui quer dizer com tais escritos é evidente em seus gestos. Em sua conferência no evento *Os Mil Nomes De Gaia*, realizado em 2014 no Rio de Janeiro, quando Cusicanqui se referiu à coca fez o gesto de colocar um

pedaço de sua folha na boca, de certa forma demonstrando a importância da *cosmoperspective* própria da coca no discurso sobre ela.

Um saber que emerge da ação e comprometido com uma *ecologia das práticas* é um saber que se reinventa e produz conexões no aqui-agora. Isso nos remete a um exemplo trazido por Célia Xacriabá (CORREA, 2018, p. 188). Em 2015, Dona Libertina e Lurdes Xacriabá foram convidadas pela UFMG para ministrar um curso para estudantes de Arquitetura. Enquanto ensinavam o modo tradicional Xacriabá de construção de casas em barro e madeira, explicando que a durabilidade de tais casas varia entre quatro a seis anos, dependendo “da lua que é tirada a madeira e que é retirado o barro” (CORREA, 2018, p. 188), a seguinte situação ocorreu:

um aluno disse que estava impressionado com a habilidade delas, com a rapidez e conhecimento que tinham sobre todo o processo, então perguntou a elas se não gostariam que os alunos de Arquitetura ajudassem a desenvolver uma técnica para que a casa tivesse mais durabilidade, ou que durasse uma vida toda, explicando que lamentava porque era uma pena uma casa daquela tão bonita se desfazer com quatro a seis anos. Ela respondeu: Não meu filho, essa proposta sua é muito perigosa, porque a casa ela precisa se desfazer de quatro a seis anos para que eu possa continuar ensinando para meus filhos e para meus netos, se a casa durar a vida toda, coloca em risco o ensinamento, a transmissão deste conhecimento. (CORREA, 2018, p. 188)

Tal situação possibilita um ensinamento profundo sobre o que envolve um conhecimento que é elaborado “não apenas pela mente, pelo movimento da mão e do corpo” (CORREA, 2018, p. 189). A finitude da casa faz com que sejam cultivadas as relações de convivência entre as pessoas, as relações de respeito e troca de saberes entre as gerações, mas

também faz com que as relações que envolvem a preservação do barro e da madeira se renovem no cotidiano. Além disso, depois de seis anos, o barro pode mudar assim como as pessoas. O trabalho de refazer a casa, como algo que se repete diferentemente, promove diversos níveis de trocas durante anos e também o respeito e uma consciência sobre a preservação da natureza e dos saberes. Apontando para a vida, o saber de Dona Libertina e Lurdes Xakriabá *encanta e cruza* a tradição de modo dinâmico. No mesmo sentido, entendemos o estudo da tradição como uma ação dinâmica, algo que se faz com foco nos problemas, no qual a tradição se reinventa a partir dos muitos *nós* que a compõem. Através de tal viés, o estudo da tradição está mais próximo da ação de fazer uma casa de barro do saber do que um edifício do conhecimento.

Um filosofar em ação, que se faz com o movimento da mão e do corpo, tem a ver com movimentos de sincronização com o contexto. Em geral, como apontamos no primeiro capítulo, nas instituições de ensino os problemas costumam ser ignorados ou silenciados para forjar um falso mundo perfeito que está longe de ser o que representa qualquer instituição em nossa sociedade. Uma filosofia em ação se aproveita das frestas das instituições e seus problemas, partindo do que afeta estudantes e funcionários, de maneira a colocar a mão no barro para buscar alternativas. Nesse viés, é interessante que as diferentes facetas que envolvem o cotidiano escolar, e especialmente seus espaços de decisão, sejam abertos à participação de todas as pessoas das instituições, estudantes, funcionários e comunidade. Isto significa ir além do ensino da diversidade “para avançar na consolidação de uma prática que *vivencia a diversidade*” (SILVA, 2015, p. 474). Não é preciso forjar tal relação intercultural porque, como destacou Silva (2015, p. 474), “toda convivência com o outro corresponde a uma vivência intercultural”. Dessa forma, os problemas que emergem

das relações entre os/a/es sujeitos/as/es das instituições e em suas frestas ignoradas serão a fonte de um filosofar que emerge dos *cruzos* entre mundos, proporcionando aprendizado constante sobre como podemos lidar com as diferenças. Nesse sentido, problemas e conflitos não são vistos como disfunções, mas como parte importante de um sistema, já que mobilizam as mudanças necessárias.

Por outro lado, vivenciar a diferença também tem a ver com as experiências de sincronização com mundos mais que humanos e o olhar atento a esses seres nas instituições, de maneira que práticas que envolvem cuidado com plantas e animais não humanos podem ser fonte de filosofar na perspectiva *ecosófica*. Um filosofar *com as entranhas*, comprometido com a *ecologia das práticas*, aponta para um pensamento que emerge daquilo que afeta, mas também uma filosofia que lança um olhar sensível para os diferentes seres, um filosofar que leva em consideração as frequências das bactérias que ocupam nossas entranhas.

No primeiro episódio de uma série de documentários sobre a diversidade musical no Rio Grande do Sul elaborado pelo Projeto Gema, vemos o seguinte depoimento de Vherá Poty da *Aldeia Mbya Guarani Tekoa Guaviraty Porã* em Santa Maria (RS):

a gente não chama isso de música, [...] a gente chama isso de conselhos entoados ou palavras entoadas. [...] A gente chama de *Mborai* que significa o som da vida. Na verdade é o som que compõe o crescimento das crianças, então cada criança tem a sua própria melodia da vida. E isso são questões que é muito profundo para nós. As práticas cotidianas é bem coletiva. Mas nós temos duas linhas de práticas musicais, de danças. Tem as músicas, os cantos, danças, que são mais de jovens e tem outras que é coletiva de todo mundo. A música com o coletivo cantada faz com que as crianças, as pessoas, se aproximem, tenham esse afeto de carinho porque a palavra cantada já é um carinho transmitido. Cantos, instrumentos, tudo isso é uma coisa só, não está nada separado. Não

tem como aprender várias coisas se não aprender outras coisas que são relacionadas. Dançar é instrumento. Cantar é instrumento. A gente mesmo não consegue cantar se não tiver dançando. É como se fôssemos nós, você, quando fala de braço, está falando de braço, mas a quem pertence esse braço, você é uma pessoa. Com os instrumentos também a relação é assim, cada um é cada um, mas ao mesmo tempo ele compõem um ser. Então instrumento a gente entende dessa forma, a gente não entende que uma só pode ser tocada. A gente entende que tudo tem que ser tocado ao mesmo tempo junto sincronizado porque daí ela ganha vida. Educação é aprender tudo, ninguém se torna tipo específico para tal coisa. Porque a partir do momento que a gente pensar que cada um tem que aprender uma coisa para ficar naquilo a gente torna as pessoas individuais. (PROJETO GEMA, 2016, 1:20 minutos)

Todas as aldeias têm hoje um grupo de cantos e danças que faz esse papel de mediar através das apresentações. Os nossos cantos, nossas danças, nossos instrumentos, é o nosso modo de se comunicar com a cidade, então essa é a nossa linguagem, essa é a nossa importância. Se eu vou falar da minha vida eu vou falar de nossos cantos, vou falar de nossas músicas porque tudo se baseia na sonoridade. A nossa vida, o mais profundo respeito entre as pessoas, a educação ela surge da música, do som da vida. (PROJETO GEMA, 2016, 5:09 minutos)

Vherá Poty traz o *Mborai*, um dos modos de canto-dança Guarani, como uma forma de educação que ensina o *som da vida*. A partir de práticas coletivas, com todos/as/es da comunidade ou restrita a grupos de jovens ou crianças, ao mesmo tempo em que se aprende a cantar-dançar – indissociáveis – se aprende os diferentes ritmos e melodias da comunidade, expressos em modos de ser diversos. Cada um com sua singularidade, isto é, melodia própria, aprendendo a sincronizar no coletivo, respeitando e pareando os ritmos e melodias próprias dos outros. Tal forma de educação que *transmite carinho* convida a compor o coletivo, um *Mborai*, palavra entoada de ensinamentos, só é possível junto. Se o que falamos/entoamos

produz ação no mundo, a proposta Guarani nos provoca a entender o uso da palavra cantada como um ato de responsabilidade.

Em minha experiência como musicista, voltada especialmente para música de improviso, me conecto um pouco com o que apontou Vherá Poty. Tocar música instrumental é como um diálogo não verbal, que faz mais sentido quanto mais ouvimos e *dialogamos* com os sons que dividem aquele momento conosco. Sobre isso, Nora Bateson traz um aspecto interessante:

a improvisação não é aleatória. Ela exige uma incrível disciplina, ocorrendo somente quando se conhece as formas tão verdadeira e profundamente, a tal ponto de não precisar mais pensar sobre elas. Apenas quando essas formas puderem ficar abaixo do nível do pensamento, ou seja, quando estiverem internalizadas, aí sim, torna-se possível se libertar da regra, surgindo, então, a improvisação. O segundo ensinamento sobre a improvisação [...] é que ela exige uma profunda confiança. Se você for um músico de Jazz e for tocar um solo improvisado, a confiança que você precisa ter, nos outros membros da banda, de que vão manter a base e permitir que isto aconteça, tem que ser enorme, porque se você não confiar neles, você não poderá executar o solo. O terceiro elemento consiste em um tipo de escuta muito diferente. É um modo completamente diferente de se relacionar por meio de uma forma de comunicação. E mais ainda, esta forma de escuta é, na verdade, aprendizado. É mais ou menos o que estávamos falando no início dessa conversa, sobre a maneira como Gregory trabalhava com crianças, ou com qualquer pessoa, ou com cachorros, com aquários de peixes e tantos outros seres vivos. (DEMARCHI ET AL, 281-282)

Improvisar demanda muito estudo sobre padrões e práticas até o ponto de que se tornem hábitos incorporados. Improvisar demanda confiança e escuta, uma sintonia fina que faz dos sons e melodias individuais uma *com*-posição coletiva harmônica. A perspectiva Guarani

desperta para entender a própria vida como este modo de *improviso*, no qual a *com-vivência* com o/a/e outro/a/e também demanda estudo, hábito e confiança, o que chamamos aqui de *sincronização*. O estudo e prática da coexistência com outros seres humanos e mais que humanos resultam em sintonias entre organismo que se implicam reciprocamente. Tal improvisar na aula de filosofia pode ser entendido como o desenrolar dos problemas e conexões, mas também com o ouvir atento a todos/as/es humanos e mais que humanos sem distinções etárias ou hierárquicas.

Se podemos entender o *Antropoceno* como uma “dança civilizada, da técnica, do controle do planeta” (KRENAK, 2019b, 69-70), o *Mborai* pode ser entendido como uma educação-dança anti-civilizatória, que ensina o *bem viver*, palavra entoada que promove o encantamento da vida. Ouvir o *som da vida* faz muito sentido para o que nos fez refletir Margulis e Sagan no quarto capítulo apresentando a vida como “sinfonia senciente da Terra” (MARGULIS & SAGAN, 2002, p. 254), na qual muitos seres entoam suas melodias e ritmos. O *som da vida* pode ser entendido no âmbito dos diferentes modos de ser, mas também no âmbito mais que humano, na qual outros ritmos e frequências ditam as relações de vida. É preciso aprender com esses sons para que a nossa vida sincronize com essa harmonia cósmica, ouvindo nossa própria melodia, as melodias que nós ajudamos a compor, bem como as que nos compõem. Um ensino de filosofia ecológico convida à sincronização com os sons da vida.

O binarismo dos sistemas de valor monológicos ocidentais faz com que a percepção da realidade se torne um processo de dissolução de contradições, o que reflete nas formas como nos relacionamos e lidamos com perspectivas divergentes. Guattari considera que

Tornou-se igualmente imperativo encarar seus efeitos no domínio da ecologia mental, no seio da vida cotidiana individual, doméstica, conjugal, de vizinhança, de criação e de ética pessoal. Longe de buscar um consenso cretinizante e infantilizante, a questão será, no futuro, a de cultivar o dissenso e a produção singular de existência. (GUATTARI, 1990, p. 32)

Nesse sentido, “A eco-lógica não mais impõe “resolver” os contrários” (GUATTARI, 1990, p. 34). Cuzicanqui (2018, p. 153, tradução nossa) colabora para entendermos como “conviver e habitar com a contradição, fazer dela uma espécie de visão radiográfica que permita descobrir as estruturas que subjazem a superfície”. Cuzicanqui relaciona o conceito de *ch'ixi* com o de *duplo vínculo* (“*double bind*”) de Gregory Bateson. Interessado em compreender a esquizofrenia, Bateson propõe o conceito de *duplo vínculo* para se referir a situações de conflito nas quais há dois comandos antagônicos, mas que não podem ser ignorados, levando o sujeito a um dilema insolúvel, pois qualquer dos comandos que for obedecido anulará o outro. Dialogando com Spivak, Cuzicanqui denomina de *epistemologia ch'ixi* “o reconhecimento desta “dobra” e a capacidade de vivê-la criativamente” (2018, p. 31, tradução nossa). Para compreender o que Cuzicanqui quer chamar a atenção com sua *epistemologia ch'ixi*, é preciso compreender primeiramente o significado da palavra *ch'ixi*:

o significado da palavra *ch'ixi* simplesmente designa um tipo de tonalidade cinza em aymara. É uma cor que, pela distância, parece cinza, mas ao nos aproximarmos percebemos que é feito de pinhos de cores opostas: manchas pretas e brancas entrelaçadas. Um cinza mosqueado que, como tecido ou marca corporal, distingue certas figuras – o *k'usillu* – ou certas entidades – a serpente – nas quais se manifesta o poder de cruzar fronteiras e incorporar

reverberadamente pólos opostos. Também certas pedras são *ch'ixi*, andesita, granito, que têm texturas coloridas intercaladas em pequenos pontos.

Apreendi a palavra *ch'ixi* com o escultor aymara Víctor Zapana, que me explicou quais animais saem dessas pedras e porque são animais poderosos. Ele então me disse “*ch'ixinakax utxiwa*”, isto é, existem enfaticamente entidades *ch'ixis*, que são poderosas porque são indeterminadas, porque não são nem pretas nem brancas, são ambas ao mesmo tempo. A serpente vem de cima e ao mesmo tempo de baixo; é masculina e feminina; não pertence ao céu nem à terra, mas habita ambos os espaços, como chuva ou como um rio subterrâneo, como um raio ou minha veia. Don Victor também mencionou que esses são os animais que nos servem “para nos defender da maldade de nossos inimigos”. E com tecido *ch'ixi* é feito o *q'urawa* – a arma andina que ainda é usada nas barreiras de estradas nas terras altas –, porque o *q'urawa* também é *ch'iq'a ch'ankha*, é feito de fios trançados; muitos objetos rituais são feitos de lã trançada.

Essas alegorias me inspiram a perguntar por que devemos transformar todas as contradições em um dilema paralisante? Por que temos que enfrentá-la como uma oposição irreduzível? Isso ou aquilo. Na verdade, estamos caminhando por um terreno onde as duas coisas estão interligadas e não é necessário optar estritamente por uma ou outra. [...] A disjunção compreendida e vivenciada tem nos permitido abrir-nos a muitas formas de (re)conhecer situações complexas e nelas orientar-nos, nem sempre de um modo conciliador. Não é uma busca de pactos ou compromissos, porque há coisas que não se pode conciliar. Existe uma bússola ética da qual já falei, e tem a ver com a planetariedade, solidariedade, reconhecimento das diferenças, e respeito e uma série de elementos relacionados ao que Marx chamou de “preconceito da igualdade” e Jacotot de “igualdade de inteligências”. (CUSICANQUI, 2018, p. 79-80, tradução nossa)

Cusicanqui se apoia no conceito de *ch'ixi*, um mesclar entre opostos que se expressam em tecidos, pedras, animais não humanos e humanos, que, embora de longe possa parecer homogêneo, designa compostos que não se fundem. Nesse sentido, a autora se opõe a visões essencialistas de identidade apontando-as como um “processo de cercamento e territorialização da etnicidade” (CUSICANQUI, 2018, p.

127, tradução nossa). Cusicanqui compreende a identidade como “um tecido de intercâmbios” (CUSICANQUI, 2018, p. 126, tradução nossa):

ch'ixi é um devir. Se trata de nos liberarmos da esquizofrenia coletiva, porque teremos sempre que estar nos dilemas de um ou de outro, ou somos pura modernidade ou pura tradição. Talvez sejamos as duas coisas..., mas as duas coisas não fundidas, porque esse fundido privilegia a um só lado. (CUSICANQUI, 2018, p. 153, tradução nossa)

Portanto, a *epistemologia ch'ixi* não significa mesclar, é uma dialética sem hibridização ou fusão. Assim, o devir *ch'ixi* “nos salva de cair no *double bind* esquizofrênico, na paralizante aporia do conflito” (CUSICANQUI, 2018, p. 83, tradução nossa). *Ch'ixi*, como força criativa, é desordenado, algo como “uma reverberação” (CUSICANQUI, 2018, p. 134, tradução nossa), uma “desordem de sons da qual sempre é possível o renascer da singularidade de uma melodia” (CUSICANQUI, 2018, p. 133, tradução nossa). Para sair do dilema sufocante do *duplo vínculo*, Cusicanqui propõe uma forma intermediária, uma zona de contato na qual opostos se entrelaçam sem se fundir de forma orgânica e reverberante. As diferenças irreduzíveis *com-vivem* de maneira que “o selvagem revive o civilizado; o feminino se opõe e complementa o masculino; a tecelagem incorpora a guerra” (CUSICANQUI, 2018, p. 56, tradução nossa). O que ela chama de *gesto ch'ixi* consiste no “reconhecimento da fissura colonial, da ruptura interna que significou o *double bind* colonial” (2018, p. 81, tradução nossa). Cusicanqui reflete sobre os dilemas mais difíceis que envolvem a epistemologia *ch'ixi*:

como assumir cotidianamente a contradição entre comunidade e pessoa individual? Como assumir o particular-universal, o *jiwasa*, o nós como quarta pessoa do singular? O problema não é como superar essa contradição e sim como conviver com ela, como habitar nela. Para mim isto se faz possível através da alegoria: por uma poiesis autoconsciente capaz de criar condições de pleno respeito à pessoa individual sem, portanto, minar ou diminuir a força do comum. E é este tipo de comunidade, ou de “comunalidade” que propomos para alimentar novas formas de organização, novas linguagens de politicidade. Uma comunidade onde não se trabalhe com maiorias e minorias, onde a margem de manobra seja maior para o indivíduo e para a indivíduo em termos de desenvolver o que cada qual pode como potência, mas também em termos de escolha estética. Essa é uma meta descolonizadora bem prática. Incorporando das vozes normalmente dissidentes das mulheres e das crianças, por exemplo, nessa voz comunitária. (CUSICANQUI, 2018, p. 151-152, tradução nossa)

Ao refletir sobre os dilemas e negociações entre o pessoal e a *comunalidade*, Cusicanqui evoca a expressão *jiwasa* como a quarta pessoa do singular. Em Ayamara, assim como no Guaraní, existem dois termos para “nós”. Como é explicado por Cusicanqui, o primeiro, *nanaka*, é o pronome excludente no qual a expressão “nós” não inclui o interlocutor, mas apenas aquele que enuncia e os seus. Quando o pronome “nós” é usado incluindo o ouvinte a expressão é *jiwasa*, assim envolvendo o interlocutor e “formando uma singularidade” (CUSICANQUI, 2018, p. 82, tradução nossa). Também existe *jiwasananaka* que corresponde ao plural da quarta pessoa gramatical e “inclui a todo mundo, inclusive quem não está presente [...] algo próximo a um nós-humano” (CUSICANQUI, 2018, p. 82, tradução nossa). O uso de tais expressões aponta para um modo de enunciar no qual as diferenças são importantes, mas também para uma perspectiva na qual pode ser concebida algum tipo de pessoa coletiva. O dilema particular-universal, nesse sentido, pode se dar como um

processo contínuo no qual a partir do comum se faz um *com*-posto *ch'ixi* sem ignorar as diferenças.

A proposta de Cusicanqui nos lembra o conceito de *confluência* de Antonio Bispo dos Santos (2015, p. 89), que afirma que nem tudo que se junta se mistura. *Ch'ixi* como uma encruzilhada é um espaço de possibilidades. O devir *cipó* que evocamos neste capítulo é *ch'ixi* pois, embora seja composto de emaranhados muitas vezes indissociáveis, não se funde, é do céu e da terra, serpenteia. Em diversos grupos o devir *cipó* da *ayahuasca* é associado aos mistérios das serpentes.

A “cosmopolítica global, que se acha em [...] perigosa situação de duplo vínculo, um *double bind* civilizacional pré-psicótico” (VIVEIROS DE CASTRO, 2010, p. 152) nos faz acreditar que toda contradição exige uma síntese. A epistemologia *ch'ixi* é um convite para um outro mundo possível.

Nas premissas de uma bússola ética e da igualdade de inteligências e poderes cognitivos - certamente expressáveis em uma diversidade de linguagens e epistemes – poderia talvez ser tecida uma epistemologia *ch'ixi* de caráter planetário que nos habitará em nossas tarefas comuns como espécie humana, mas ao mesmo tempo nos enraizará ainda mais em nossas comunidades e territórios locais, em nossas bioregiões para construir redes de sentido e “ecologias de saberes” que também sejam “ecologias de sabores”, com o “compartilhamento” no lugar da competição (para dizer Jaime Luna 2013), como gesto vital e a mistura linguística como tática de tradução. Em outras palavras, para criar um território habitável. (CUSICANQUI, 2018, p. 81, tradução nossa)

O conhecimento é uma relação intersubjetiva, às vezes entre diferenças irreduzíveis que precisam *com*-viver. Aprender a lidar com a

dualidade particular-universal e suas contradições é essencial para as negociações urgentes do presente. Nesse sentido, Cusicanqui nos convida a “liberar energias cognitivas e criativas através de práticas em comum” (CUSICANQUI, 2018, p. 74, tradução nossa). Trata-se de uma “ecologia de *sabores*”, na qual a percepção é estimulada e não apenas a cognição. Ela lembra que até mesmo o que chamamos de relações de mercado são interações humanas, de maneira que é preciso desmercantilizar e desprivatizar recursos, conhecimentos e significados.

Considerando as *ecologias de saberes e sabores*, como podemos pensar o ensino de filosofia a partir de tais perspectivas? Pensar instituições que potencializem, e que não adoeçam quem as compõem, exige outra concepção de relações, de avaliação e de conhecimento que sejam mais integradas à sociedade e à natureza.

Para conectar o filosofar com o contexto, entendemos como essencial que o currículo parta de problemas. Nesse caso, o movimento dinâmico é estimulado, levando diferentes pessoas a pensarem nas reverberações de tais problemáticas em seus contextos, bem como provoca a busca autônoma e coletiva por respostas. A tarefa docente, nesse viés, é de perceber problemas do comum que possibilitam um pensamento coletivo, no qual diversas percepções se cruzam e dialogam liberando as potencialidades. Desse modo, a aula pode se tornar um espaço de negociação entre as diferenças, possibilitando experienciar disputas e alianças. Assim como os *antropólogos ontológicos*, “O que podemos, e devemos, no mínimo e no máximo, é pensar com eles, levar, em suma, seu pensamento a sério — a diferença de seu pensamento a sério. É apenas pela acolhida integral dessa diferença e dessas singularidades que se poderá imaginar — construir — o comum” (VIVEIROS DE CASTRO, 2012, p. 164). Contudo, propomos um *ensino simétrico*, polifônico, com vozes

dissonantes e diferentes ritmos de aprendizagem. A partir da escola como uma fronteira entre mundos, entendê-la como um espaço para *com-vergir* pessoas, para pensar sobre os problemas das comunidades através de *comunalidades* e não de *universalidade*. Assim, o objetivo do ensino não é *domesticar*, fazer com que os outros pensem como nós, nem pensar como eles, mas pensar *com*. Porém, é importante destacar que os saberes hegemônicos não devem ser descartados, mas incluídos como possibilidades de pensamento sobre problemas, evidenciado seus contextos sociais e consequências, assim como quaisquer outros saberes. A filosofia *ch'ixi* é composta pelos opostos que possibilitam transitar entre diferentes mundos, não restringindo nem a um contexto universal e nem local.

Dessa maneira, a atuação docente, como um/a/e agente das redes de saberes que constituem a comunidade das instituições de ensino, consiste na mediação e viagem entre mundos, levando as diferenças a sério, de modo a permitir com que emergjam e (trans)formem as pessoas envolvidas. Nesse sentido, todos/as/es são aprendizes e professores/as de alguma coisa. Isso não pode ser compreendido nos termos de uma precarização do ensino, pois as especificidades são mantidas, assim como um/a/e docente de filosofia não pode se sentir especialista em tudo, ninguém mais da rede pode se julgar o mesmo. Cada um tem as suas especificidades, de acordo com o contexto em que vive e a sua história, e, portanto, pode ensinar sobre os mundos que ajuda a construir do mesmo modo que tem muito a aprender sobre outros mundos, que podem levar a repensar o seu próprio num contínuo processo de aprendizagem inter-relacional.

Neste sentido, entendemos que o espaço das aulas de filosofia, voltando-se para o cultivo dos problemas, fará emergir coletivamente novos conceitos. Em nossa prática docente poderíamos trazer, como

exemplo, duas práticas que têm produzidos os movimentos que aqui discutimos. Costumamos iniciar as aulas de filosofia pedindo que estudantes façam questões que gostariam de saber a resposta, nesses momentos nenhuma pergunta é de fato respondida, mas dialogamos sobre todas – sem exceção, até mesmo aquelas que são recebidas com risadas ou que poderiam ser entendidas como “besteiras” por alguns –. Tal proposta, em diferentes contextos em que a aplicamos, teve como resposta imediata estudantes dizendo que não tinham o que perguntar. Diante disso, sempre os provocamos sobre o que faz esquecermos as questões que nos interessam, por que as deixamos de lado, haja vista que ninguém sabe tudo. Por isso, consideramos esse momento essencial para um resgate da potência de pensar o mundo de cada um, inclusive a nossa, que é revivificada pelas surpreendentes contribuições que emergem desse diálogo sobre perguntas.

Outra experiência que nos faz pensar o que escrevemos neste texto, consiste em um diálogo sobre o que é daninho e o que é fértil no contexto em que nos encontramos. Tal pergunta produz reflexões sobre o contexto social, mas também sobre o contexto escolar e as opressões e potencialidades que o envolvem. Tal experiência pode apontar indícios para o caminhar conjunto das aulas de filosofia. A partir disso, faz sentido, para nós, propormos filosofias de intervenção coletivas nos contextos escolares, convidando estudantes a projetarem ações para a escola como um todo ou para a comunidade, levando-os a descobrir de que modos podem colaborar com o contexto local em que estão. Percebemos que tais ações diminuem a imobilidade e as angústias das urgências contemporâneas fazendo com que estudantes possam criar formas de transformar o que os/as afeta. As atividades que realizamos nesse sentido eram coletivas, envolviam a turma toda em uma única tarefa a ser decidida

por todos/as/es, estimulando os/as estudantes a colaborarem uns com os outros/as/es.

Diante disso, avaliar mensurando não cabe. Por isso, tendemos a nos basear em autoavaliações ou avaliações coletivas, nas quais a nota não é o mais importante. Também consideramos essencial que as atividades realizadas não encarcerem os modos de expressão, mas ao mesmo tempo em que conscientizam para a escrita como uma importante ferramenta de atuação no mundo contemporâneo, mantenham como possibilidade outras linguagens como desenho, vídeo, podcast, etc., permitindo outros *sabores* sobre os saberes.

Tais processos aqui descritos consistem em movimentos de sincronização com o contexto, nos quais percepções são *dessoterradas*, diferenças são negociadas, onde soam outras melodias e singularidades. O ressurgimento de mundos, subjetividades, histórias, virá do envolvimento e não do *desenvolvimento*.

Guattari (1990, p. 33) sugere que “É no conjunto dessas frentes emaranhadas e heterogêneas que, parece-me deverão articular-se às novas práticas ecológicas, cujo objetivo será o de tornar processualmente ativas singularidades isoladas”. Para isso, docentes precisam deixar a posição de colonizadores/as/es típica de autoridades do saber que se pautam em cânones *antro-euro-falo-ego-logo-capital-logocêntricos*. Docentes-colonizadores/as/es soterram e encobrem outras perspectivas, não constroem o comum do encontro com estudantes. No sentido que propomos aqui, a aula de filosofia é uma *assembleia* na qual são coordenadas as diferenças, nos *cruzamentos* de saberes, sem síntese, em prol da ressurgência local.

5.1.3 Nós dos mundos: aspectos de uma possível eco-ontologia social e planetária

As urgências do aqui-agora evidenciam a necessidade de reconstruirmos as relações humanas em todos os níveis através de uma *ecologia social* (GUATTARI, 1990, p. 32) e, no sentido apresentado por Spivak e Cusicanqui, *planetária*. Como destaca Guattari (1990, p. 48-49), “Não se trata aqui de propor um modelo de sociedade pronto para usar, mas tão-somente de assumir o conjunto de componentes ecosófico cujo objetivo será, em particular, a instauração de novos sistemas de valorização”. Nesse sentido, o ensino de filosofia pode colaborar para que outros sistemas de valores sejam considerados. Tais “Novas “bolsas” de valores” (GUATTARI, 1990, p. 50) que levem em conta “a “rentabilidade” social, estética, os valores de desejo, etc.” (GUATTARI, 1990, p. 49) têm mais a ver com as bolsas de que falam Ursula K. Le Guin e Donna Haraway.

A partir do argumento de Elizabeth Fisher, Ursula K. Le Guin em “*The Carrier Bag Theory of Fiction*” (1986) ressalta que a humanidade é mais coletora do que caçadora, de maneira que a primeira ferramenta, provavelmente, foi um recipiente para carregar frutas, vegetais, objetos sagrados, filhos, etc., isto é, algo como uma sacola ou bolsa. Partindo dessa hipótese, Le Guin traz implicações sobre a literatura, descentralizando a figura individualista do herói.

Le Guin argumenta que histórias de caça e morte permitiram aos leitores imaginar que o heroísmo individual é o que importa em uma história. Ao invés disso, ela propõe que contar histórias é juntar coisas de significado e valor diverso, mais como catadores do que caçadores esperando por sua grande caça.

Nesse modo de contar história, histórias nunca terminam, pois lideram o caminho para novas histórias (TSING, 2015, p. 287, tradução nossa).

Diante dos desafios postos, não precisamos do herói, “o único fazedor de mundos” (HARAWAY, 2019, p. 37, tradução nossa), precisamos de narrativas com outras *paisagens* de mundos mais que humanos, que mostrem o fazer mundo como um emaranhado coletivo, que tragam à tona outras percepções – como a história contada por um fungo no livro de Anna Tsing (2019) – e possibilitem escapar dos perigos da história única.

O interesse de Le Guin por histórias não narradas de coletividades que semeiam, colhem, compartilham e contam histórias sobre a vida inspirou Donna Haraway em sua “bolsa de sementes para terraformar com alteridades terranas” (2019, p. 87, tradução nossa). Tal bolsa, enquanto um recipiente para coletar a vida através de sementes e histórias, pode carregar variadas alternativas para os tempos difíceis. Os recipientes, assim, dão a pensar:

a suave curva da concha que contém apenas um pouco de água, somente algumas sementes para dar e receber, sugere histórias de devir-com, de indução recíproca, de espécies companheiras cuja trabalho de viver e morrer não é o fim da história, o fim da configuração dos mundos. Com uma concha e uma rede, devir humano, devir húmus, devir terrano, adquire outra forma: a forma serpenteante, sinuosa, do devir-com. (HARAWAY, 2019, p. 88, tradução nossa)

Haraway fala de recipientes que apontam para um *devir-com*, que assim como *ch'ixi* e o *devir cipó*, *serpenteiam* a existência. Essa bolsa que

carrega sementes para terraformar também está cheia de problemas (HARAWAY, 2019, p. 89), que não possibilitam entender tais histórias como soluções, incentivando a continuar a “coleta”. Para Haraway (2019, p. 92, tradução nossa), a “simpoiesis é uma bolsa para a continuidade, um jogo para devir-com, para seguir com o problema e herdar os danos e conquistas de histórias naturoculturais coloniais e pós-coloniais na história de uma recuperação ainda possível” (HARAWAY, 2019, p. 92, tradução nossa). O que importa é “que histórias criam mundos” (HARAWAY, 2019, p. 20, tradução nossa) menos daninhos e mais férteis.

Como ressalta Cusicanqui (2018, p. 81, tradução nossa), estamos em uma época na qual não há mais tempo para o lamento, é preciso transformá-lo em celebração dos saberes e modos de ser que possibilitam aos povos subalternos sobreviver até hoje: “Celebração que não é narcisista, mas um agradecimento humilde à *pacha* que também sobrevive junto conosco. E esse conosco está se ampliando e interconectando de múltiplas maneiras para alimentar sua(nossa) vida”.

No mesmo movimento, entendemos o ensino de filosofia como uma “bolsa” que pode ser suporte para histórias e ferramentas adequadas aos desafios do nosso tempo, construída coletivamente com nossas próprias mãos, como o *cofo* de Antonio Bispo dos Santos, em que possamos carregar as histórias da vida nesse planeta, semeando-a, de maneira que tais histórias e ferramentas, como quaisquer outras, possam ser decompostas e substituídas por outras *cosmopercepções* sobre a existência. Um filosofar no qual o essencial são as criações e sincronizações coletivas e não apenas a repetição de um rol fechado de conteúdos.

Os homens modernos se julgam os legítimos sabedores das verdades do mundo, os únicos portadores do conhecimento objetivo e

definitivo sobre a Terra, do qual outros grupos sociais teriam apenas representações distorcidas, se autodenominando os detentores do direito exclusivo de explorar todos os outros humanos e mais que humanos e de todas as barbáries eco-políticas subjacentes. Alyne Costa chama a atenção para os “modos próprios de outras ontologias conceberem os entes que habitam o mundo” (COSTA, 2019, p. 06). Para ela, a *pluralidade ontológica*, “o reconhecimento de que a Terra se dá e é pensada de muitos modos” (COSTA, 2019, p. 17), exige que ela seja entendida através desse feixe de *cosmoperspectivas*, até mesmo porque foi a imposição de uma perspectiva única que produziu a guerra de mundos de que fala Latour e cujo pior sintoma é a crise ecológica. Como ela explica:

apesar de ser *única*, a Terra *não é a mesma* para todos: sua unicidade não presume qualquer univocidade. Se podemos falar em uma única Terra, é apenas no sentido de que é possível, mediante um procedimento de tradução/comparação, colocar em continuidade os variados mundos, isto é, as variadas versões do Mundo expressas pelas distintas cosmologias existentes. (COSTA, 2019, p. 17-18)

Costa chama a atenção para a multiplicidade eco-ontológica, um mundo com diversas camadas de existência, as quais não podem ser entendidas como um mosaico com várias versões lado a lado, pois não são apenas parte de um mundo universal, são diferentes formas de expressão dessa *comunalidade* que é Terra. O “Mundo” é, portanto, um “conjunto de mundos” (COSTA, 2019, p. 56). Para perceber Gaia como uma casa comum, precisamos tratar as diferentes ontologias de maneira simétrica, isto é, reconhecendo a “coexistência de realidades constituídas de maneiras distintas, sem que qualquer uma delas possa ser considerada mais legítima que as outras” (COSTA, 2019, p. 43). Entre percepções divergentes sobre

a Terra, Costa dialoga com os devires *terranos*, pessoas e povos que veem a Terra e seus seres como aliados na existência e não apenas recursos a explorar.

Considerando a multiplicidade eco-ontológica, qualquer cosmopolítica precisa se dar em negociações entre mundos. Como ressalta Haraway (2019, p. 21, tradução nossa), “Eu – nós – como descendentes das histórias coloniais e imperiais, temos que reaprender a conjugar mundos com conexões parciais e não com ideias universais ou particulares”. É sobre alianças e conexões parciais que Haraway fala com a sua proposta de *response-ability*. O neologismo de Haraway tem um duplo sentido, ao mesmo tempo cultivar *potencialidades de resposta* e cultivar hábitos menos daninhos e mais responsáveis com a nossa casa cósmica. A *response-ability* é situada e emaranhada no contexto, não determina princípios universalmente válidos, e inclui além de agências humanas soterradas, mais que humanas, Gaia, entre outros/as/es. *Response-ability* significa construir outras potencialidades, exige o cultivo. Nesse sentido, o ensino de filosofia com o cultivo de problemas que emergem das diferenças pode promover experiências de responder com responsabilidade aos desafios de coexistir nessa pluralidade ontológica. O que somos é um conjunto de hábitos que nos compõe e que produzem nossa percepção, cultivar hábitos significa experimentar outros movimentos situados no aqui-agora.

O sentido de *response-ability* que trazemos para nossa proposta se relaciona com o cultivo da ação criativa a partir de ferramentas interculturais diversas, explicitando o contexto das disputas e consequências que as envolvem. Assim, busca a ampliação e não a redução dos direitos de aprendizagem, um afinamento da percepção para outras histórias, por meio de um composto teoria/prática que se articula pela

experiência. Se, por um lado, a garantia da pluralidade é importante para a articulação com as demandas locais como pontuamos no primeiro capítulo, por outro lado, no “Mundo” em que vivemos não é possível ignorar as histórias dominantes, entender suas implicações faz parte da responsabilidade do nosso tempo, inclusive para a compreensão das origens desse mundo em colapso. A história dominante precisa ser contada, não na perspectiva do herói, mas através de uma interculturalidade crítica, com os *cruzos* e atravessamentos de outras histórias *soterradas*. Por isso, a “bolsa” que propomos é grande e parte de um sentido de “utilidade” muito mais amplo do que a ontologia hegemônica. O eixo principal é a vida no planeta, não o mercado de trabalho, ou os interesses colonizadores. A pergunta-guia é de que formas essa história dominante se relaciona com as histórias locais? Interessa ampliar a ação aprendendo com as histórias de resistências locais diante dos problemas criados pela ontologia hegemônica.

Como aponta Haraway (HARAWAY *et al.*, 2016, p. 561, tradução nossa), “Temos o hábito mental de muito rapidamente buscar uma teoria de tudo, e precisamos deixar de cultivar esse hábito” e cultivar outros que produzam movimentos mais integrados à Gaia. Em geral, lidamos com os problemas buscando respostas rápidas e soluções definitivas. Ficar com o problema tem a ver com acolher as divergências deixando “as dissonâncias proliferarem” (COSTA, 2019, p. 67), abrir “espaço para que outros elementos se agreguem, para que novos possíveis sejam vislumbrados” (COSTA, 2019, p. 67), de maneira que “as soluções, que sob um pensamento monolítico consistiam numa mera reprodução de consensos pré (e mal) estabelecidos, se convertem na produção de novos sentidos, relações, formas de existir e de conceber essa comunalidade não universalista do mundo” (COSTA, 2019, p. 67). Trocar a pressa do

consenso pelo acolhimento da divergência é um hábito a ser cultivado para fazer brotar a potencialidade de reagir com responsabilidade.

Se a crise atual pode ser entendida como um processo de desincronização entre os ritmos do planeta e os modos de vida do humano moderno, o desafio atual é buscar modos de sincronizar com a *ecosofia* da Terra. Não significa cultivar utopias para mudar o mundo, mas mudar junto com Gaia, a moradia comum de todos os seres terrestres, que se transforma o tempo todo. E, a partir disso, compor *com* as diferenças e *com* Gaia. Nesse sentido, o ensino de filosofia é comprometido com uma *ecologia das práticas*.

O olhar atento e sensível à coexistência emaranhada nos oferece caminhos para vivermos juntos/as/es. Se a ressurgência é um processo contínuo – nunca por acabar – de recomposição do solo e da existência em suas múltiplas dimensões na Terra, “Todos nós devemos nos tornar mais ontologicamente inventivos e sensíveis dentro do pretensioso holobioma que a Terra acabou sendo, seja chamada de Gaia ou Mil Outros Nomes” (HARAWAY, 2016, p. 98, tradução nossa). A sincronização no mundo *tentacular* articula-se com aliados de todos os tipos ontológicos, diz respeito à potência de perceber e agir de maneira sensível à *ecosofia*. Se a Terra tem múltiplas *cosmoperspectivas*, a vida que emerge dela exige alianças simbióticas e negociações.

A filosofia ocidental hegemônica tornou a política “uma prática exclusiva aos seres humanos (os únicos dotados de *logos*) e tomada sobretudo no registro do poder estatal (soberania para governar, autoridade para decidir, leis para impor obrigações e direitos etc.)” (COSTA, 2019, p. 40). Se na filosofia hegemônica a política emerge quando se estabelece a separação entre natureza e cultura, a *cosmopolítica*

aponta a necessidade de habitarmos a política com todos os seres da Terra. A política *terrana*, bem como a filosofia *terrana*, portanto, é uma cosmopolítica na qual Gaia também é agente.

Contudo, como negociar diante da multiplicidade eco-ontológica? Em resposta a essa necessidade ““tradução” se transforma em uma palavra mágica. Não se trata de um debate sobre diferenças, mas, sim, sobre estar em diferentes posições para enxergá-las, ou, mesmo, identificá-las. O debate ainda é sobre igualdade” (BALLESTRIN, 2017a, p. 1051).

Viveiros de Castro (2004) entende a tradução como uma *equivocação controlada*, pois a tradução entre diferentes ontologias será sempre necessariamente equívoca. A equivocação coloca a tarefa de se comunicar como um movimento em que enfatizamos as diferenças. Se as categorias têm outros referentes em outros contextos, o processo de tradução tem a ver com indicar tais diferenças e buscar conexões parciais. As categorias equívocas são, portanto, parciais e cosmopoliticamente motivadas. Ao focar nas diferenças, mantemos a incomensurabilidade dos mundos heterogêneos do pluriverso. Assim, não se trata de um processo de tradução do outro, mas de através do diálogo nos colocarmos enquanto objetos a serem movimentados por outras percepções. Contudo, a tradução é um processo de abertura à/ao outra/o/e, um processo de deslocamento de si.

Nesse sentido, como propõe Alyne Costa, a tradução é um processo de *sintonização das divergências* (COSTA, 2019), um processo de descrição das equivocações estabelecendo continuidades em meio às diferenças. Como ela explica:

o que propomos aqui é que essa tradução, passagem ou transformação entre contextos se dá nos moldes da sintonização de uma frequência de onda num aparelho de rádio. Do mesmo modo em que a sintonização (a sintonia fina) de uma estação AM ou FM demanda que outras ondas captadas simultaneamente pela antena do aparelho receptor sejam neutralizadas com vistas a fazer ressoar uma determinada frequência ou faixa de frequência particular (a da estação desejada), a conversão entre perspectivas de ontologias distintas demanda sermos capazes de sintonizar, em meio às equívocos pelas quais elas se expressam, uma frequência particular em que a ressonância pode ser produzida. Essa imagem da sintonização interessa sobretudo para ressaltar as frágeis condições da tradução: uma vez obtida a sintonia, outras equívocos podem interferir em sua estabilidade, e mesmo a ressonância produzida pode perder a força diante de transformações nos contextos dos elementos sintonizados. A passagem de uma cosmologia a outra, assim, se dá por um procedimento precário de estabilização provisória de equívocos que fazem as vezes de variantes uma da outra. (COSTA, 2019, p. 60-61)

O que Alyne Costa chama de *sintonização das divergências* é “o processo de tradução capaz de produzir sua unidade; no lugar da univocidade, a equívoco” (2019, p. 42). Para ela, a “equívoco controlada é também seu compromisso político: o de admitir o outro como um agente teórico, enunciador de sua própria filosofia, a qual, em contato com a filosofia do antropólogo, pode curto-circuitar os fundamentos deste último” (COSTA, 2019, p. 44). Assim, “o modo de existência dos seres é a variação, a sintonização de perspectivas pertencentes a cosmologias distintas, da qual a construção do comum depende, redefine os seres como variantes uns dos outros” (COSTA, 2019, p. 61). Nesse viés, as singularidades podem ser entendidas em termos de “faixas de frequência”. No entanto, é importante compreender que as “recomposições possíveis são sempre parciais porque, diante da voracidade da destruição que nos cerca, não há razão para cultivar sonhos

salvacionistas, para esperar solucionar o problema de uma vez por todas” (COSTA, 2019, p. 222).

Em nossa percepção, tal processo de tradução também envolve mais que humanos. A tradução no âmbito de outros seres tem a ver com observação e outras linguagens, outras formas de diálogo, como vimos com Tsing e as *assembleias* polifônicas. Até porque “mundos são feitos nas trajetórias cruzadas de muitas espécies que vivem em comum” (TSING, 2019, p. 66).

A *cosmopolítica* tem a ver com as alianças e não com consensos ou univocidades como no cosmopolitismo kantiano. Nesse sentido, são sempre negociações arriscadas, por isso, Haraway propõe uma “bolsa” na qual possamos carregar diversas iniciativas situadas no contexto. Só temos um planeta, não dá para abrimos mão das negociações, assim como para viver não é possível abrir mão das alianças simbióticas. Enquanto a modernidade é o mundo em uma *frequência única*, negligenciando a multiplicidade eco-ontológica, a *sintonização das divergências* diz respeito a estar atento às frequências sonoras dos seres, percebendo as composições polifônicas que fazem o “Mundo”. A política do *Antropoceno* envolve negociações com a população em geral, com outros povos, outros seres, com Gaia, com vírus, em diferentes escalas, modulações e frequências dos mundos, dos seres, dos modos de vida, etc. Unidade sem univocidade. Pensar, ser, estar no plural não é um mero detalhe.

Contudo, para que tais negociações e alianças sejam simétricas é preciso entender todos/as/es como *agentes*, e não como *objeto* de pensamento, fugindo de uma relação binária sujeito/objeto tão presente na produção de conhecimento e entendendo a tradução mais como diálogo do que com um conjunto de regras. Os povos vítimas da colonização

sempre foram vistos como *recurso*, sua terra, as pessoas, os seres do seu território, a sua cultura e conhecimento, tudo isto é visto como recurso de exploração para manter o sistema hegemônico. Como explica Leanne Betasamosake Simpson (2012, n.p., tradução nossa)³⁶.

Extração e assimilação andam juntas. O colonialismo e o capitalismo baseiam-se na extração e assimilação. Minha terra é vista como um recurso. Meus parentes nos mundos vegetal e animal são vistos como recursos. Minha cultura e conhecimento são um recurso. Meu corpo é um recurso e meus filhos são um recurso, porque eles têm o potencial de crescer, manter e sustentar o sistema de extração-assimilação. O ato de extração remove todos os relacionamentos que dão sentido ao que está sendo extraído. Extrair é tomar. Na verdade, extrair é roubar – é tomar sem consentimento, sem pensamento, cuidado ou mesmo conhecimento dos impactos que a extração tem sobre os outros seres vivos naquele ambiente. Isso sempre fez parte do colonialismo e conquista. O colonialismo sempre extraiu os indígenas – extração de conhecimento indígena, mulheres indígenas, povos indígenas.

[...] Quando houve um esforço para trazer o conhecimento tradicional para o pensamento ambiental após Nosso Futuro Comum, [um relatório emitido pela Comissão Mundial das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento] no final dos anos 80, foi uma abordagem muito extrativista: “Tomemos qualquer ensinamento que vocês possam ter que nos sirva fora de seu contexto, longe de seus especialistas, de seu idioma, e integre-o nessa mentalidade assimilacionista”. É a ideia de que o conhecimento tradicional e os povos indígenas têm algum tipo de segredo de como viver na terra de uma maneira não exploradora que a sociedade em geral precisa se apropriar. Mas a mentalidade extrativista não é sobre ter uma conversa, dialogar e trazer conhecimento indígena sobre os termos dos povos indígenas. Trata-se de extrair quaisquer ideias que os cientistas ou ambientalistas considerassem boas e assimilá-las. [...] coloque no papel higiênico e venda para as pessoas. Existe uma extração intelectual, uma extração cognitiva e também uma física. A

³⁶ Nossa referência é uma entrevista que ela concedeu à Naomi Klein em 2012 disponível em <https://www.yesmagazine.org/social-justice/2013/03/06/dancing-the-world-into-being-a-conversation-with-idle-no-more-leanne-simpson/>

máquina que promove o extrativismo é enorme em termos de TV, filmes e cultura popular. (SIMPSON, 2012, n.p., tradução nossa)

O *extrativismo epistêmico* (GROSFOGUEL, 2016) consiste em tratar o outro – em geral grupos sociais invisibilizados tanto humanos quanto mais que humanos – como *recurso* através da continuidade das formas de saque coloniais – roubo de seus territórios e exploração – por meio do roubo de seus saberes, descontextualizando-os e falando por eles, retirando a sua dimensão radical para usá-los a serviço de interesses hegemônicos. Dessa forma, há a apropriação de saberes de povos – e seres – em luta há séculos, sem compromisso político com suas pautas e movimentos sociais, assimilando e ressignificando tais saberes a partir de lógicas ocidentalocêntricas. Nesse processo, a dimensão radical de tais filosofias é ignorada para usar seus saberes à serviço do mercado, ou para a venda de produtos – “coloque no papel higiênico e venda para as pessoas” (SIMPSON, 2012, n.p., tradução nossa) – patentes, direitos autorais; publicação de artigos ou como *capital simbólico* para obter prestígio. Quando dialogamos com tais filosofias sem refletir sobre as relações cosmopolíticas que as permeiam e sem compromisso com suas demandas, não contribuímos para as mudanças estruturais necessárias para a descolonização, mantendo tais filosofias e povos no lugar de *objetos*.

Trata-se de romper com um entendimento do filosofar como uma atividade individualista e que olha para a realidade como se tivesse distante dela. Também significa romper com a perspectiva culturalista que descontextualiza os saberes não hegemônicos aplicando-os em um contexto diverso de modo romantizado, sem levar em conta que há relações de opressão também nesses territórios. Nesse sentido, as relações de poder são tão importantes quanto as geográficas e precisam ser pensadas

de modo articulado. Como afirma Simpson (SIMPSON, 2012, n.p., tradução nossa), o que falta é:

responsabilidade. Porque eu acho que quando as pessoas extraem coisas, elas estão pegando e correndo e estão usando isso apenas para o seu próprio bem. O que está faltando é a responsabilidade. Se você não está desenvolvendo um relacionamento com as pessoas, não está retribuindo, não está esperando o impacto da extração. Você está se mudando para outro lugar.

A alternativa é profunda reciprocidade. É respeito, é relacionamento, é responsabilidade e é local. Se você for forçado a permanecer no raio de 80 quilômetros, experimentará os impactos do comportamento extrativista. A única maneira de se proteger disso é quando você recebe sua comida de todo o mundo ou de algum outro lugar. Portanto, quanto mais distância e mais globalização, mais protegido eu estou dos impactos negativos do comportamento extrativista.

Então, acho que é uma mudança de mentalidade de ver os povos indígenas como um recurso a ser extraído para nos ver como povos e nações inteligentes, articulados, relevantes, vivos, que respiram. Eu acho que isso exige que indivíduos, comunidades e pessoas desenvolvam relacionamentos justos, significativos e autênticos conosco. Temos muitas ideias sobre como viver suavemente em nosso território, de uma maneira que temos jurisdições e nações separadas, mas em um território compartilhado. Eu acho que há uma responsabilidade por parte da comunidade e da sociedade convencionais de descobrir uma maneira de viver de maneira mais sustentável e de se extrair do pensamento extrativista. E assumindo seu próprio trabalho e responsabilidade para descobrir como viver com responsabilidade e prestar contas às próximas sete gerações de pessoas. Para mim, essa é uma mudança que a sociedade canadense precisa assumir, essa é sua responsabilidade. Nossa responsabilidade é continuar a recuperar esse conhecimento, recuperar essas práticas, recuperar as histórias e filosofias e reconstruir nossas nações de dentro para fora. Se cada grupo estivesse realizando seu trabalho de maneira responsável, acho que não ficaríamos presos nessas caixas. (SIMPSON, 2012, n.p., tradução nossa)

Assim como Simpson, entendemos que o *extrativismo epistêmico* gera um enorme impacto, pois, quando os saberes são retirados de seus contextos de forma irresponsável, não sabemos para quais fins podem ser utilizados. Compreendemos a importância dessa responsabilidade indicada por Simpson ao ouvir o relato³⁷ de uma jovem quilombola que contava ter recebido de modo muito acolhedor em sua comunidade um grupo de pesquisadores e, após algum tempo, quando uma empresa fazia uma investida extrativista em seu território, descobriu na internet um mapa do local desenvolvido por tais pesquisadores e que estava sendo utilizado pela empresa. Quando apenas *extraímos* o que nos interessa da vida de outras pessoas sem buscar compreender as relações políticas que os envolvem, corremos o risco de colaborar com a sua destruição. Nesse sentido, é preciso que percebamos os diferentes saberes a partir das relações de poder que os assolam de forma politizada e não alienada. A mudança precisa ir além da linguagem, ainda que ela seja importante. Como aponta Cusicanqui, a descolonização ainda é uma utopia que só poderá existir a partir de uma luta anticolonial e não através de um “multiculturalismo teórico, racializado e exotizante das academias” (2010, p. 65). Caso contrário, se perpetuará a lógica extrativista de fornecimento de matérias-primas do Sul para o Norte global.

Como afirma Simpson (2012, n.p., tradução nossa), é necessário reciprocidade no diálogo intercultural. A descolonização profunda significa perceber os povos do Sul global como agentes da própria história, que pensam e produzem saberes válidos e modos próprios de existência e, portanto, que falam e pensam por si mesmos. Caso contrário, nossas aulas podem servir de instrumentos para mais extrativismo de seus territórios,

³⁷ Tal relato ocorreu em um debate do IV Colóquio Internacional Diálogos Sul-Sul, realizado em Belém (PA) em 2019.

oferecendo ferramentas para intenções exploratórias sobre tais povos. Mesma relação que precisa se estabelecer com os saberes dos/as/es estudantes, entendendo-os como agentes e portadores de voz e pensamento próprio.

Dessa forma, a *ecologia das práticas* implica em romper com o distanciamento com o objeto de estudo ao mesmo tempo em que devemos estar vivenciando, de fato, os problemas que estudamos para que tenhamos clareza das consequências dos saberes que produzimos. Assim, um filosofar responsável significa uma profunda mudança nas nossas ações para não recairmos num discurso “despolitizado da alteridade” (CUSICANQUI, 2010, p. 64, tradução nossa). Como explica Cusicanqui (2010, p. 62, tradução nossa):

não pode haver discurso da descolonização, uma teoria da descolonização, sem uma prática descolonizadora. O discurso do multiculturalismo e o discurso da hibridiz [...] encobrem e renovam práticas colonização e subalternização eficazes. Sua função é suplantar as populações indígenas como sujeitos da história, converter suas lutas e demandas em ingredientes de uma reengenharia cultural e estatal capaz de submetê-los a sua vontade neutralizadora. Uma “mudança para que nada mude” que dá reconhecimento retórico. (CUSICANQUI, 2010, p. 62, tradução nossa)

Em outras palavras, significa alterar profundamente a forma com que produzimos e nos relacionamos com os saberes, a fim de não perpetuar uma “versão logocêntrica e nominalista da descolonização” (CUSICANQUI, 2010, p. 64, tradução nossa), isto é, uma “mudança para que nada mude”. Contudo, um filosofar não hegemônico não pode ser feito na mesma lógica alheia à vida própria da metodologia hegemônica da filosofia acadêmica no Brasil. Implica em estarmos atentos/as/es tanto para

as relações estruturais e sistêmicas que nos envolvem quanto as que envolvem os saberes que estudamos para além do que está escrito em um texto. O que as filosofias não hegemônicas nos ensinam é justamente a não objetificar. Estudar tais filosofias profundamente significa repensar as categorias que sustentam o que entendemos do mundo, do conhecimento e da própria filosofia.

Portanto, pensar desde o nosso território não é suficiente porque precisamos estar atentos/as/es à colonialidade interna e o papel que desempenhamos nela, que só pode ser entendido de uma perspectiva ampla sobre o contexto, considerando suas relações cosmopolíticas e não restritas a uma experiência singular com o mundo. É um pensar além de nós mesmos/as/es, filosofar-*com*. Não um pensar *sobre* outras perspectivas, significa construir filosofias *junto com* outras percepções. O mundo não se resume a uma experiência singular dele, logo, não é possível pensar a realidade que vivemos a partir de uma filosofia individualista, pois é necessário ouvirmos outras vozes além da nossa, percebermos outras frequências.

Para não cometer o mesmo equívoco, o processo de escuta é fundamental em um território cujo imaginário social é encobridor da realidade. Em nosso caso, isso passa por um reconhecimento da nossa condição enquanto formada por um racismo estrutural que nos privilegia e que só pode ser desconstruído buscando reparação. Precisamos analisar o mundo nos incluindo nele e não de forma *descolada* e abstrata. A filosofia só pode colaborar com os mundos contemporâneos em uma nova percepção, que não se encerra na abstração, que não é universalista e que se movimenta a partir da ação por meio de *gestos desencobridores* (CUSICANQUI, 2018).

A partir disso, pensamos o ensino de filosofia como um contexto suscetível às *sintonizações*, no qual os problemas emergem do comum para os muitos mundos que compõem Gaia, no qual docentes são mediadores/as de novas *com-posições*, novas histórias para produzir mundos menos daninhos e mais férteis. Exercitar a tradução entre mundos no ensino de filosofia permite outra sociedade que vê fronteiras e não as ignora. A aula de filosofia como espaço para viajar entre mundo, cultivar *response-abilities* de *sintonização das divergências* e alianças simbióticas.

Nesse viés, o ensino e a aprendizagem são processos recíprocos e coletivos, nos quais os problemas reais do cotidiano são *comunalidades*. Assim, o ensino de filosofia possibilitaria experienciar alianças contra o negacionismo dos tempos em que vivemos e que atinge profundamente todas as iniciativas de uma compreensão de mundo ecológica. Inclusive contra o negacionismo da própria filosofia, vista como uma área inútil. O que está em jogo aqui é uma outra forma de perceber o próprio planeta em sua pluralidade ontológica. E se o mundo não é unívoco, a filosofia muito menos, de maneira que a multiplicidade de filósofos e suas formas de expressão precisa ser ponto de partida.

O negacionismo nestes tempos urgentes tem sido estratégia das elites para ganhar tempo, haja vista que neste modelo é evidente que não há mais mundo para todos/as/es. O sistema de produção não faz mais sentido. Embora o conhecimento científico tenha diversas contribuições, a força dos movimentos negacionistas no cenário atual aponta para outras formas de entendê-lo. Concordamos com Bateson que a ciência é um “método de percepção” (1986, p. 36). Ainda que muitos entendam que tal perspectiva descredibiliza o saber científico, entendemos que justamente este é seu valor. Entender como o conhecimento científico é produzido, enquanto um saber eminentemente político e intencionado, torna-o ainda

mais confiável, desde que esta área esteja preocupada com as mediações e diálogos com outras percepções. Compartilhamos do pensamento daqueles que entendem a necessidade do pragmatismo na informação para que ela possa despertar desejos, mobilizar as pessoas a se engajarem com tais saberes, pois o mundo cotidiano tem mostrado que o acesso à informação não é suficiente para que uma diferença faça diferença. Mobilizar as pessoas em prol do conhecimento é essencial para uma política de alianças.

As perspectivas feministas da ciência visam a romper com a suposta universalidade da percepção. Haraway (1995, p. 31) destaca que a “objetividade não pode ter a ver com a visão fixa quando o tema de que trata é a história do mundo”, pois o próprio mundo é dinâmico. A ciência no sentido hegemônico, como uma forma única de entender o mundo, é denominada por Haraway como um “truque de deus”, pois afirma ver tudo sem dizer de que lugares parte, como o olho onipresente que a tudo vê de lugar nenhum, uma visão infinita que não especifica suas mediações – inclusive tecnológicas, matemáticas, etc. – e, conseqüentemente, não assume as responsabilidades sobre o que vê. Nesse sentido, podemos dizer que todas as ciências no viés hegemônico têm seus “truques de deus”. No entanto, a autora ressalta (HARAWAY, 1995, p. 24):

o relativismo e a totalização são, ambos, "truques de deus", prometendo, igualmente e inteiramente, visão de toda parte e de nenhum lugar, mitos comuns na retórica em torno da Ciência. Mas é precisamente na política e na epistemologia das perspectivas parciais que está a possibilidade de uma avaliação crítica objetiva, firme e racional. (HARAWAY, 1995, p. 24)

Ou seja, se para recusar os “truques de deus” alguns se inclinam ao relativismo, os mecanismos permanecem os mesmos. Para assumir a responsabilidade sobre aprendemos a ver, Haraway (1995, p. 25) convoca a perguntar: “Com o sangue de quem foram feitos os meus olhos?”.

Haraway afirma que o feminismo ama outra ciência, “a ciência e a política da interpretação, da tradução, do gaguejar e do parcialmente compreendido” (HARAWAY, 1995, p. 31). Assim, a partir das percepções feministas, ela propõe entender a objetividade como *racionalidade posicionada*. Haraway afirma que a “alternativa ao relativismo são saberes parciais, localizáveis, críticos, apoiados na possibilidade de redes de conexão, chamadas de solidariedade em política e de conversas compartilhadas em epistemologia” (HARAWAY, 1995, p. 23). Para ela, é justamente na parcialidade dos saberes que está a possibilidade de uma avaliação objetiva e racional, pois o eu cognoscente é sempre parcial em todas as suas formas, nunca acabado, de maneira que o tomar por imparcial é uma irracionalidade, uma distorção dos fatos. Portanto, um conhecimento racional que “não tem a pretensão do descompromisso: de pertencer a todos os lugares e, portanto, a nenhum, de estar livre da interpretação, da representação, de ser inteiramente auto-contido ou inteiramente formalizável” (HARAWAY, 1995, p. 32).

O eu cognoscente supostamente imparcial não se responsabiliza pelos conhecimentos que produz. O mais relevante da perspectiva de Haraway é chamar a atenção para a reponsabilidade: “Posicionar-se implica em responsabilidade por nossas práticas capacitadoras” (HARAWAY, 1995, p. 27). Por isso, quando buscamos uma ciência com outra perspectiva sobre a objetividade, a “questão não deveria ser relativismo e sim posição” (HARAWAY, 1995, p. 28). Se trata de “políticas e epistemologias da objetividade corporificada e, portanto,

responsável” (HARAWAY, 1995, p. 29). Nesse sentido, a parcialidade, exposta e evidenciada, sempre desde algum lugar, é “a condição de ser ouvido nas propostas a fazer de conhecimento racional” (HARAWAY, 1995, p. 30). Assim, a ciência pode ser entendida como uma “junção de visões parciais e de vozes vacilantes numa posição coletiva de sujeito que promete uma visão de meios de corporificação finita continuada, de viver dentro de limites e contradições, isto é, visões desde algum lugar” (HARAWAY, 1995, p. 33-34).

Além disso, os “Saberes localizados requerem que o objeto do conhecimento seja visto como um ator e agente, não como uma tela, ou um terreno, ou um recurso, e, finalmente, nunca como um escravo do senhor que encerra a dialética apenas na sua agência e em sua autoridade de conhecimento “objetivo”” (HARAWAY, 1995, p. 36). Em um certo sentido, podemos dizer que a *racionalidade posicionada* tem a ver com manter o encantamento do mundo, compreendendo a agência dos próprios objetos de pesquisa, tal como a compreensão que estamos trazendo aqui de Gaia. Contudo, a “Objetividade não diz respeito a desengajamento, trata de um estruturar mútuo e comumente desigual, trata-se de assumir riscos num mundo no qual “nós” somos permanentemente mortais, isto é, não detemos o controle “final”” (HARAWAY, 1995, p. 41).

Nesse sentido, assumir uma *racionalidade posicionada* significa expor a posição parcial sem esconder o que motiva a ação. Exige algum tipo de cálculo, mas que “não está terminado quando a análise do melhor custo-benefício do dia está feita” (HARAWAY, 2011, p. 53), também não está terminado quando as melhores regras são seguidas ao pé da letra, de maneira que nunca estamos quites com nossas responsabilidades. Assim, “Os cálculos – razões – são obrigatórios e radicalmente insuficientes para

a mundanidade de espécies companheiras” (HARAWAY, 2011, p. 53), pois “a pretensão de ter Razão Suficiente é uma perigosa fantasia enraizada nos dualismos e concretudes mal colocadas do humanismo religioso e secular” (HARAWAY, 2011, p. 53).

Nesse viés, entendemos que atuar como docente é fazer negociações e alianças. Em minha prática isto ocorre em diversas camadas. Uma delas tem a ver com as alianças possíveis e parciais com docentes e funcionários, nas quais possamos tensionar caminhos mais plurais para as instituições, negociações arriscadas considerando que as instituições estão tomadas em seus espaços de decisão por percepções unívocas. Nesse sentido, responsabilizamo-nos pelos espaços institucionais, ocupando as frestas dos possíveis espaços de decisão. Fazer alianças também está ligado a aulas coletivas com docentes de outras áreas do saber, nas quais não é possível fugir da constatação de que docentes também aprendem, de maneira que tal exemplo pode ser um convite para o aprender coletivo, o que também permite uma compreensão do conhecimento não disciplinar. No entanto, é importante ressaltar que a interdisciplinaridade que defendemos mantém as especificidades de cada área do conhecimento e dos saberes canônicos, partindo de uma compreensão crítica dos saberes como construções histórico-sociais. Tais alianças são necessárias, pois compreender o ensino como uma prática individualista, na qual apenas a nossa prática individual deve ser o foco, é muito pouco, especialmente porque é possível que em boa parte das outras aulas estudantes possam estar sendo *soterrados/as/es*. Assim, quaisquer práticas isoladas na 1h30 semanal que temos não passará de um mero respiro que não contribuirá para uma mudança profunda de mentalidade.

A valorização de aulas coletivas me acompanha há alguns anos, tendo tido seu momento inicial com a oportunidade de atuar no *Programa*

Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Entre 2010 e 2011 como bolsista, acompanhando docentes como Genivaldo de Souza Santos, pessoa essencial em nossa formação, pude ampliar as concepções que tinha de ensino e de filosofia, especialmente porque semanalmente as percepções eram compartilhadas no *Grupo de Pesquisa e Estudos de Ensino de Filosofia (Enfilo)*, no qual tais debates ocorriam, mas também vivências coletivas nas quais criei alianças duradouras e que ainda me fornecem muito a pensar e sentir. Além disso, de 2016 a 2018, tive a oportunidade de atuar como professora-supervisora do PIBID, o que decompôs todas as práticas de ensino que havia me habituado a fazer. Ouvir graduandos/as que me acompanhavam, bem como elaborar as aulas e avaliar coletivamente, me possibilitou perceber muitos outros mundos da minha prática de ensino de filosofia. Lembro-me nitidamente de que, após a discussão de um filme sugerido por um bolsista com uma turma de segundo ano do ensino médio, e que gerou diversas dificuldades – um estudante se recusou a assistir por ser evangélico, houve muita bagunça durante a exibição, e ao final não considerei que haviam entendido a mensagem do filme corretamente –, o graduando em questão apresentou outra percepção. Ele pontuou diversos avanços durante o debate para os quais eu não havia dado o devido valor quando expus para ele minhas impressões sobre a aula. Nesse momento, percebi que estava muito presa às minhas expectativas sobre os/as/es estudantes e que não conseguia perceber o que acontecia para além disso. Este momento mudou radicalmente a maneira como me relaciono com os/as/es estudantes e como elaboro meus planos de ensino, evidenciando a necessidade de des-idealização dos/as/es estudantes – como discutimos no primeiro capítulo. Por tudo isso, considero o PIBID como uma importante aliança em minha composição como professora.

Parece que o maior desafio não está em entender saberes de maneira conectada, mas em entender pessoas de maneira integrada, de modo a compreender os problemas que emergem não como algo a excluir, mas como parte dos processos de aprendizagem. A instituição que trabalhamos foi uma fazenda pertencente a José de Sousa Breves – inclusive a rua em que a escola se localiza recebeu seu nome –, que, como comprovam documentos, traficava escravizados/as/es mesmo após a abolição. Tal contexto é perceptível em todos os espaços, está na escadaria que leva ao prédio da diretoria chamado de “castelinho” e nos porões existentes embaixo das salas de aula. Uma educação responsável neste contexto tem a ver com ressignificar esta memória, de maneira que o ensino se volta para a reparação desse passado.

Outra camada de negociação, a qual consideramos das mais importantes, são os espaços proporcionados pelos *núcleos*, nos quais servidores e estudantes atuam conjuntamente em prol de interesses comuns. Minha atuação se dá coletivamente com outros servidores e discentes através do *Núcleo de estudos afro-brasileiros e indígenas* (NEABI) e do *Núcleo de estudos de gênero e diversidade sexual* (NUGEDS), alianças essenciais no contexto em que me localizo e importantes espaços de aprendizagem para todos/as/es envolvidos/as/es.

Entendemos que, para tornar possíveis as percepções trazidas neste texto, é desejável uma nova compreensão da formação docente. Assim como docentes que tiveram seus filosofares silenciados durante a formação reproduzem filosofias alienadas, docentes formados por processos opressores têm maiores chances de reproduzir os mesmos processos por terem suas potencialidades silenciadas e *soterradas*. A formação deveria ser um espaço para descobrir tais potencialidades. Contudo, sugerimos uma formação mais *ecosófica* para outras “bolsas” e *amarrações* de saberes mais

férteis. Nesse viés se aponta para outra concepção de formação que não está restrita apenas aos currículos e abordagens teóricas, vinculada à extensão e pesquisa tanto na universidade quanto na educação básica.

Como destaca Guattari (1990, p. 54),

novas práticas sociais, novas práticas estéticas, novas práticas de si na relação com o outro, com o estrangeiro, com o estranho [...] e exatamente na articulação: da subjetividade em estado nascente, do socius em estado mutante, do meio ambiente no ponto em que pode ser reinventado, que estará em jogo a saída das crises maiores de nossa época. (GUATTARI, 1990, p. 54)

Contudo, as diversas facetas ecológicas aqui apresentadas são camadas de uma articulação que tem o foco nas práticas e suas consequências. Assim, concordamos com Guattari (1990, p. 54), que os “indivíduos devem se tornar a um só tempo solidários e cada vez mais diferentes. (O mesmo se passa com a ressingularização das escolas, das prefeituras, do urbanismo etc)”.

Um filosofar-*cipó* se constitui então de um *filosofar-com*, no qual o mundo é um nó em movimento e a filosofia precisa *com*-por essa *amarração ecosófica*. O *filosofar-com* consiste em cultivar hábitos e potencialidades mais responsáveis através de oportunidades nas instituições de ensino de perceber, pensar e *fazer-com* a partir das *comunalidades*. Um *filosofar-com* humanos e não humanos em prol da ressurgência multiespécies, produzindo *com*-posto, vivenciando e ficando com os problemas coletivamente. Um ensino de filosofia que fomente o *filosofar-com*, buscando soluções coletivas, incentivando resistências e resiliências ao colaborar com outros mundos através de negociações e alianças. O *devir cipó*, enovelado nos mundos humanos e mais que

humanos, é um convite para experienciar a percepção de pessoa coletiva e outros filósofos, na qual muitos *nós* nos compõem em um “Mundo” que só pode ser entendido como um *nó* em constante movimento.

A filosofia que defendemos é popular, não está dentro de um *cogito*, está nas salas de aula, nos corredores das instituições de ensino, nas ruas, nos terreiros, e segue o movimento da vida. Se o “Mundo” em que vivemos é *necropolítico*, é preciso traçar estratégias cosmopolíticas de vida. Nossa proposta convida a *com-por* “bolsas” que carregam outras histórias para a vida, que acompanhem os movimentos dinâmicos através de um *filosofar-com* vitalizado pelas urgências do aqui-agora.

Considerações Finais

Educação deve gerar gente feliz, escrevendo, batendo tambor, dando pirueta, imitando bicho, fazendo ciência e gingando com gana de viver. (SIMAS & RUFINO, 2018, p. 15).

Quero terminar este texto com o autor que me fez descobrir o prazer de escrever: Paulo Leminski. O livro *Catatau: um romance-ideia* (1975) de Paulo Leminski imagina uma situação que, embora nunca tenha acontecido, não seria impossível. Leminski imagina Descartes em Recife em 1640 como parte do grupo de intelectuais trazidos por Maurício de Nassau, do qual o filósofo foi fidalgo. No romance, Cartésio/Descartes pode ser entendido como aquele que traria o pensamento racional ao Brasil, pois “Para o europeu, o Brasil soava absurdo, absurdo que era preciso exorcizar a golpes de lógica, tecnologia, mitologia, repressões” (LEMINSKI, 2012, p. 193). Na obra, Cartésio está embaixo de uma árvore com uma luneta e fumando um cachimbo de maconha, local onde uma preguiça defeca em sua cabeça, delira com os sustos que lhe causam os animais que os cercam e os sabores das frutas. Enquanto a luneta lhe produz confusões e incompreensões sobre o mundo, a erva o aproxima ao mesmo tempo que proporciona uma brisa na qual Cartésio supõe que o problema é o Brasil por não caber em sua teoria. Entre outras situações, Cartésio se metamorfoseia em bicho.

O livro começa com a seguinte afirmação de Leminski (2012, p. 09): “Me nego a ministrar clareiras para a inteligência deste catatau que, por oito anos, agora, passou muito bem sem mapas. Virem-se”. Vinte e três anos depois, em um pós-fácio intitulado “Descordenadas Artesianas”, Leminski (2012, p. 190) definiu o romance como uma “ego-trip” decorrente do “fracasso da lógica cartesiana branca no calor”. A perspectiva cartesiana “Reduz a multiplicidade do universo ao âmbito de um ego só” (LEMINSKI, 2012, p. 192). Como Leminski confessa, a ausência de explicação da primeira edição diz respeito à proposta de tornar o próprio livro uma expressão de um método anticartesiano. O texto não dá explicações, assim como Cartésio não recebe as explicações que procura durante toda a obra para entender o contexto em que está. Como destaca Leminski (2012, p. 191), “A multiplicidade de leituras do *Catatau* já traz inscrita na própria multiplicidade de sentidos de que é portador seu próprio nome, uma das palavras mais polissêmicas do idioma”, de maneira que *catatau* pode ser entendido como um conceito perspectivista que carrega diversos sentidos.

Pautado em alguns postulados da cibernética e definindo informação como “expectativa frustrada” (2012, p. 192), Leminski explora diversas formas de romper com a explicação própria da lógica cartesiana. O que personifica o caos é o monstro Occam, “um ser puramente lógico-semiótico [...] É um orixá asteca-iorubá encarnando num texto seiscentista” (LEMINSKI, 2012, p. 191), “um princípio de perturbação da ordem, um agente subversivo, uma estática: o monstro é a personificação (prosopopeia) do conceito cibernético de ruído” (LEMINSKI, 2012, p. 193). Occam, encarnando o próprio caos, aparece para destruir as certezas de Cartésio. Dessa forma, Leminski subverte o princípio lógico da *navalha de Ockham*. Frustrando as expectativas do

pensamento claro e distinto, a obra de Leminski nos convida a perceber que *pensamento é susto* como aparece da primeira versão-conto do texto. Assim como Cartésio, o leitor tem suas expectativas frustradas com uma obra que rompe com os princípios lógicos e promove uma experiência na qual não é possível prever os caminhos do texto.

Em um certo sentido, a escrita desse texto se conecta com tal propósito já que é resultado de muitas brisas como a do *Catatau*, pois os caminhos que percorremos colocaram em dúvida as bases que estruturavam nosso edifício do conhecimento, produzindo diversas *ego-trips* durante o percurso. Muitos dos/as pensadores/as que aparecem nessas páginas foram *monstros Occam* para nós. Nosso texto também carece de algumas explicações que nos foram requisitadas durante sua elaboração, podendo ser entendido mais como *brisas artesianas* do que *meditações metafísicas*. Se a explicação desencanta o mundo e o corpo, queremos encantá-lo através de filosofias que produzam linhas de fuga, viver e morrer bem, metamorfosear em bicho, planta, fungo, cipó, experienciar potencialidades em devires que possibilitem a cura nossa e da Terra.

O processo pelo qual passamos com este texto se assemelha com as transformações que o conhecimento passou nas últimas décadas. Cada capítulo compõe uma camada deste processo. Primeiramente parti dos incômodos decorrentes de minhas experiências enquanto professora e filósofa, refletindo acerca das bases do ensino de filosofia no Brasil e das políticas de silenciamento que cerceiam a educação formal e afastam a filosofia dos problemas do cotidiano. No segundo movimento, fui levada a investigar as raízes da ontologia *monocultural* que sustenta tal edifício do conhecimento, compreendendo suas causas e como as opressões são um novo *antropo-euro-falo-ego-capital-logocêntrico* indissociável. Tal ontologia está no cerne da produção do mundo em colapso que vivemos e

seu delineamento está intrinsecamente enovelado com o a história da filosofia ocidental hegemônica. Através da *árvore do conhecimento*, “oca por dentro”, me deparei com uma filosofia que produz opressões e fim de mundos e senti a responsabilidade de desconstruí-la para outros mundos possíveis. Após isto, olhei para as frestas – *ervas-daninhas* – desse saber hegemônico, buscando alternativas para o ensino de filosofia lidar com as urgências do presente. Outras filosofias que emergem de pessoas nas margens e de plantas e bichos encantaram minhas percepções sobre a existência, convidando-me a um mundo menos daninho. A partir disso, outras possibilidades de entender a filosofia me apareceram, experienciei uma virada ontológica, decompondo com bactérias e fungos professores o narcisismo, antropocentrismo, individualismo e solipsismo que fundamentam a perspectiva hegemônica. Por fim, tal virada fez tudo que eu olhava parecer emaranhados e, através desses *nós* entre mundos e seres, sugeri caminhos para um ensino de filosofia que esteja emaranhado como *cipó* aos saberes da Terra. Dessa forma, tentei deixar a filosofia menos oca, mais emaranhada ao contexto, e, conseqüentemente, também me tornar menos oca de sentidos da existência. Uma filosofia que emerge do *mangue dos saberes*, que produz ressurgência em sintonia com os mundos subterrâneos da lama.

Quando iniciei a pesquisa, tinha como objetivo apenas pensar uma filosofia a partir dos aprendizados e saberes que se encontram nas bordas da monocultura como forma de proporcionar uma vida mais plural e menos exploratória em todos os sentidos. No entanto, no momento em que comecei a aprender com tais saberes, percebi que eles poderiam oferecer uma alternativa para o mundo em ruínas que vivemos e, assim, poderiam ensinar muito mais do que pensar diferente. Eles estavam mostrando o caminho para o futuro da humanidade, questão que é urgente

para a contemporaneidade. A partir daí, passei a perceber outros mundos e a aprender com perceptivas mais que humanas, vivenciando a virada ontológica no cotidiano.

O próprio fazer deste texto me trouxe experiências que apontaram para os *nós* dos saberes. Primeiramente porque em vários momentos compartilhei tais ideias com estudantes, atuando como professora de cursos de educação integrada, tive um espaço propício para tais diálogos. Além disso, meu orientador promoveu um espaço coletivo de colaboração entre as pesquisas através do grupo *Grupo de Estudo e Pesquisa sobre o Ensino de filosofia* (ENFILO). Nas reuniões, lemos e discutimos os trabalhos uns dos outros, debates que foram essenciais para os caminhos que seguiram este texto. Esse formato não hierárquico me possibilitou vivenciar experiências de pensamento coletivo, nas quais as redes estão tão emaranhadas que escrever no plural deixa de ser apenas uma formalidade acadêmica. Dessa forma, conforme líamos uns aos outros, nos misturávamos um pouco mais, e ideias que eu havia inserido, logo em sequência, eram aprofundadas por outros/as companheiros/as. Assim, os conceitos aqui expostos brotaram a partir de relações em redes com alianças humanas, mas também mais que humanas, as quais, a partir de nossas entranhas, deram muito a pensar. Olhar para as diferenças como potencialidades exige refletir sobre os limites e possibilidades do diálogo intercultural, mas também do diálogo interespecífico. As perspectivas e devires aqui evocados convidam a perceber conexões.

Contrariando as narrativas oficiais da filosofia, entendemos que, se o filosofar se faz em contato com o mundo, e obviamente este está cheio de pessoas diferentes de nós, animais não humanos, plantas, fungos, bactérias, vírus, etc., é preciso um pensamento mais que humano. Isso não implica em ignorar os filósofos da tradição, mas em entender o seu

pensamento como contribuições no contexto de uma ecologia na qual nenhum saber pode ser entendido como unívoco, pois partem de um contexto com relações cosmopolíticas e sociais próprias e que devem ser analisadas não como fórmulas para nossa realidade, mas como ferramentas. Quando olhamos para o mundo em uma perspectiva ecológica para além das ideologias de superioridade que fomos ensinados/as/es – superioridade europeia, humana, masculina, branca, etc. –, a primeira constatação é que não existe vida sem coexistência, reciprocidade e colaboração humana e mais que humana. Nem mesmo uma *árvore* existe sem colaboração interespecífica com as sociedades do solo. Como lembram Margulis e Sagan (2002, p. 198), nem mesmo estas páginas seriam possíveis sem a colaboração de fungos que nutrem árvores que se tornam papéis. Tais perspectivas nos levaram a pensar a vida como a arte polifônica multiespecífica, na qual o cantar e dançar significam sincronizar e sintonizar modos de ser e frequências.

Este texto foi, então, um processo de cultivo de uma relação *ecosófica* cotidiana, observando as frestas e percebendo outros modos de ser. Existem muitos mundos para além do hegemônico, esperamos contribuir com o ensino de filosofia para que o céu caia sobre este edifício do conhecimento e outros céus possam emergir. Na perspectiva de Kopenawa, a floresta é o velho céu que caiu sobre seus ancestrais, o novo céu formou-se depois, o que nos dá esperança de que outros céus menos antropocêntricos possam se formar.

A filosofia, enquanto uma área do saber que se ocupa de compreender e pensar linhas de fuga para os problemas, especialmente no contexto do nosso continente, não pode se abster da reflexão sobre a crise ecológica que está no cerne da história do nosso território e que coloca em

risco a permanência da espécie humana no planeta e principalmente para os povos que sempre foram subjulgados aos interesses das elites dominantes.

As reflexões deste texto partem de um questionamento sobre o que é *daninho* e o que é *fértil* para esse mundo de crises. Percebemos durante o processo de pesquisa que aquilo que se constitui do potencial nativo de cada contexto é tratado como daninho ou praga fazendo com que o poder dominante invista em destruí-los. No entanto, os saberes que compartilhamos aqui nos ensinaram que *daninho* é o processo de despolitizar conhecimentos e alienar pessoas para seus próprios problemas através de ideologias dominantes. Assim, o que precisamos fazer é nos conectar com o mundo que nos cerca, aprender com ele e colaborar com suas lutas. Isto passa por perceber esse mundo que nos rodeia e as relações políticas que o permeiam em todas as suas dimensões: pessoas, plantas, fungos, animais não humanos, bactérias, vírus, etc.. Nesse sentido, nosso texto é composto por um emaranhado de sensações, problemas, ideias, pessoas, espécies, que só pode ser decomposto como *húmus*.

Nosso texto é um convite para, através da filosofia do *perspectivismo*, com-pormos o mundo e aprender sobre a vida por meio da colaboração multiespécies. Se existe um futuro humano neste planeta, este passa por uma percepção mais sensível às reciprocidades organismos-ambiente. Por sua responsabilidade no delineamento desse projeto monocultural de destruição da vida, consideramos que o ensino de filosofia tem a obrigação de atuar na sua desconstrução.

Se a filosofia hegemônica se faz abstraindo o contexto, a filosofia que exercitamos neste trabalho faz justamente o contrário: decompõe as abstrações emaranhando-se ao contexto. Por isso, nosso texto é singularizado e torna evidente quem é a pessoa que o escreveu, que não

consegue ser fiel a nenhum autor/a/e e promove uma bricolagem que subverte palavras em outros devires. Emaranhando-se em nosso contexto, sentimo-nos afetados a falar sobre a pandemia de Covid-19 que emergiu no último ano de elaboração do texto, mas que não pôde de modo algum ser ignorada. Durante esse período nos chocamos ao perceber nos eventos e debates que participamos que a maior parte das pesquisas na área da filosofia não se alterou com o contexto, o que nos levou a refletir: o que quer dizer uma pesquisa em filosofia não sofrer nenhum impacto de uma pandemia que matou um enorme número de pessoas, que parou o mundo como nunca imaginamos que fosse possível, que desestabilizou as bases da sociedade em que vivemos? Assim, nosso texto não se incomoda em ser parcial e limitado a um período histórico, pois não se pretende universal, mas parte do contexto que nos afetou durante sua elaboração. Isso também explica por que, ao invés dos conceitos clássicos da filosofia, optamos por conceitos-metáfora que, por serem devires em constante movimento dinâmico, não obedecem à lógica abstrata universal. Conceitos que, por se basearem em devires orgânicos de árvores, ervas, bactérias, fungos, cipós e mangues, convidam a observar o mundo e não a abstraí-lo. Consideramos tais conceitos-metáfora menos daninhos e mais férteis para as urgências do aqui-agora.

Talvez sejam estranhos para quem lê os caminhos escolhidos neste texto, por isso, gostaria de explicitar que eles se apresentam tal qual me apareceram, e peço desculpas por ocupá-lo/a/e com alguns trechos que podem soar apenas como lamentações, com páginas que podem ser desnecessárias ou que cometam equívocos e generalizações. O texto começa com uma revolta, e não poderia ignorá-la já que seria difícil que os movimentos que se seguiram acontecessem sem esta raiva inicial que pode incomodar quem lê os dois primeiros capítulos. Mas entendo que no

contexto em que eu atuo, estes dois capítulos podem produzir identificação e ser um convite para pessoas que compartilham em alguma medida do meu processo, proporcionando uma experiência do sensível que convida a um percurso de “entrar na floresta” como me chamou a atenção o Prof. Alonso Bezerra de Carvalho. Quis evidenciar meu próprio percurso com o tema discutido, pensando que isto pode ser compartilhado por outras pessoas, provavelmente por aquelas que podem se identificar com o texto e aproveitá-lo em algum sentido. Contudo, posso dizer que comecei trazendo a minha casa, evidenciando de onde estou partindo e das percepções que me afetaram, para caminhar para outras casas, de outras pessoas, outros povos, outros seres, até chegar a uma casa compartilhada e planetária.

Além disso, me preocupei durante o processo de escrita sobre as consequências dos conceitos e debates aqui trazidos, o que está relacionado com a concepção de responsabilidade que permeia o texto. Em um contexto em que a principal estratégia da classe dominante é distorcer e esvaziar conceitos importantes para a luta contra a barbárie, pensei bastante sobre as diferentes maneiras em que isto poderia ser feito com a proposta que está nessas páginas. Como me alertaram em alguns momentos, o conceito de *response-ability* de Haraway oferecia o risco de ser associado à ideia de *competências* que aparece na BNCC. Por isso, procurei enunciar quais os sentidos em que esse conceito se integra à minha proposta, talvez um pouco diferente do que propôs a autora, mas espero que as palavras tenham sido suficientes para expressar que da forma como ele me afetou não pode ser apropriado por projetos de precarização como o da BNCC ou afins. Também por isso os dois primeiros capítulos de apresentação do problema estão nesse texto, para deixar explícito de onde parti e como a proposta que aparece nos outros capítulos é contra opressões eurocêtricas,

racistas, misóginas, LGBTfóbicas, antropocêntricas, de classe, monoculturais em todos os sentidos. Espero que estas reflexões iniciais sejam suficientes para que não ocorram distorções do que propomos neste texto. Tal proposta teve como objetivo principal conectar o ensino de filosofia com os problemas contemporâneos, incluindo as estratégias de distorção nesse contexto, e não reduzir o ensino a utilitarismos e precarizações da educação.

As lacunas que ficaram, mesmo as que a banca de defesa apontou, são consequência da minha insuficiência diante de tais pontos, problemas com os quais ficarei e que continuarão comigo por algum tempo ainda. Entre as lacunas, gostaria de acrescentar algo sobre uma que se relaciona com o papel do silêncio em uma sociedade em que a palavra está banalizada em alguns locais. Um vírus³⁸ me fez pensar sobre como o silêncio pode ser estratégia de resistência, fazendo com que a ação silenciosa seja eficiente em uma sociedade negacionista e ancorada em uma percepção explícita para a estruturação das crenças. Por outro lado, o silêncio dos seres de que falei neste texto, entre eles/as ervas, fungos e bactérias, domesticam a humanidade, de modo que o silêncio pode contribuir para mudanças e isto não pode ser ignorado. No mesmo sentido, penso sobre a resiliência, muitas vezes no silêncio, que é interpretado por alguns como aceitação ou alienação, se reage diante de uma força opressora com a qual nenhuma palavra será suficiente. Este silêncio que incomodou os jesuítas e ainda hoje incomoda sujeitos narcisistas, e que difere profundamente de um processo de silenciamento imposto por outras formas de violência, é uma opção e arma estratégica, que é adotada em vários contextos.

³⁸ A Profa. Maria Eunice Quilici Gonzalez, importante pessoa para meu processo de formação, que chamou a atenção para este ponto.

Termino esse texto refletindo sobre o papel do silêncio em minha vida, que anda consumida por excessos de palavras que não são ouvidas, e quais palavras valem a pena estrategicamente de serem ditas. Parece que, em alguns momentos, é preciso ser silencioso/a/e, no mesmo sentido da música “4:33” de John Cage, na qual o silêncio do compositor significa o som vindo da plateia que evidencia outros devires. O que a música de Cage expressa na realidade não é um silêncio, algo da ordem do impossível, mas outros sons, que fazem perceber outras frequências, mas também entender a limitação da percepção humana para outras frequências, algo que não entendo como impossível, mas que talvez exija outras *cosmopercepções* e um afinamento da sensibilidade. Para além disso, o silêncio também questiona o tempo que investimos com “as ferramentas do mestre”, como dizia Audre Lorde, já que, com muito debate, várias conquistas foram conseguidas no âmbito legislativo no Brasil no decorrer da história, mas o silêncio das classes dominantes diante delas, diversas vezes resulta na ausência de responsabilização dos culpados e na ausência de reparação e do investimento necessário para a efetivação de tais conquistas. Também é um exemplo nesse sentido a BNCC que, embora muita gente competente tenha se envolvido nos debates e se dedicado a propostas, só foram ouvidos empresários das *plantations* da educação, o que nos mostra que ter a oportunidade de falar nem sempre é uma vitória contra o silenciamento.

Se comecei com o autor que me inspirou a escrever, quero finalizar este texto com o pensador que me fez ter vontade de filosofar: Antonio Trajano de Menezes Arruda. Ele foi um dos filósofos mais importantes para minha trajetória, o qual me ensinou que não podíamos nos deixar dominar pela inércia do hábito (ARRUDA, 2011, p. 05). Cultivar hábitos dinâmicos, devires mais responsáveis e que não sejam daninhos, é o caminho que apontamos para o ensino de filosofia com estas páginas. Não

oferecemos uma metodologia nem as explicações suficientes, mas possíveis caminhos em uma filosofia-*cipó* emaranhada. Diante de tudo que expusemos aqui, consideramos que não se trata de evitar o fim do mundo atual, mas de construir outros mundos possíveis que considerem os limites e potencialidades do planeta e das pessoas. Deixamos, aqui, o convite para que quem lê se pergunte que mundos quer ajudar a construir hoje aqui-agora.

Referências

A PRIMEIRA pedra. Direção: Vladimir Seixas. Rio de Janeiro: Futura, 2018. (56 minutos).

ADAMS, C. **A política sexual da carne**: a relação entre carnivorismo e a dominância masculina. São Paulo: Alaúde, 2018.

ADICHIE, C. **Discurso proferido por Chimamanda Adichie no evento TED Global em 2009**. Disponível em:
http://www.ted.com/talks/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story?language=pt#t-1026978. Acesso em: 20 set. 2018.

ALBUQUERQUE, M. B. B. **Epistemologia e saberes da ayahuasca**. Belém: EDUEPA, 2011.

ALBUQUERQUE, M. B. B. **ABC do Santo Daime**. Belém: EDUEPA, 2007.

ALIMONDA, H. **La colonialidad de la naturaleza**. Ecología política y minería en América Latina. Buenos Aires: Clacso, 2011, 331p.

AQUINO, J. G. A indisciplina e a escola atual. **Rev. Fac. Educ.**, São Paulo, v. 24, n. 2, p. 181-204, julho, 1998 . Disponível em:
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010225551998000200011&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 17 ago. 2019.

ARISTÓTELES. **The complete works of Aristotle**, 2 vol.. Bollingn Series LXX. Princeton: Princeton University Press, 1985.

ARROYO, M. G. A escola e o Movimento Social: relativizando a escola. **Revista da Associação Nacional da Educação**. - ANDE. São Paulo: Cortez. Ano 06 N. 12, 1987. p. 15 a 20.

ARRUDA, A. T. M. A. Entrevista com o Prof. Dr. Antonio Trajano Menezes Arruda. **Revista Kínesis**, Vol. V, nº 09 (Edição Especial), Julho 2013, p. 01-20. Entrevista a João Antonio de Moraes e Marcio Tadeu Girotti.

ARRUDA, A. T. M. A. **Filosofia geral e problemas metafísicos**. São Paulo: NeAD/Refedor-UNESP, 2011.

BAIROS, L. Lembrando Lélia Gonzalez. **Afro-Ásia**, n.23. Salvador, Centro de Estudos Afro-Orientais da UFBA, 2000. p. 1-21.

BALLESTRIN, L. M. de A. Feminismos Subalternos. **Revista Estudos Feministas**, v. 25, n. 3, p. 1035-1054, 2017a.

BALLESTRIN, L. M. de A. Modernidade/Colonialidade sem “Imperialidade”? O Elo Perdido do Giro Decolonial. **Revista de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, vol. 60, no 2, 2017b, pp. 505 a 540.

BATESON, G. Os homens são como a planta: a metáfora e o universo do processo mental. *In*: THOMPSON, W.I. (org.). **Gaia**: uma teoria do conhecimento. São Paulo: Gaia Ltda, 2001.

BATESON, G. **Steps to an ecology of mind**. New York: Ballantine Books, 1972.

BATESON, G. **Mente e Natureza**. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora S.A., 1986.

BATESON, G. **Pasos hacia una ecología de la mente**. Buenos Aires: Lohlé-Lumen, 1998.

BATESON, G. Propósito Consciente versus Natureza. *In: Dialética da Liberdade*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1968. p. 32-45.

BBC. (2014). *Plantas se comunicam e 'brigam' usando 'internet de fungos'*. Disponível em: https://www.bbc.com/portuguese/noticias/2014/11/141128_vert_earth_internet_natural_dg. Acesso em: 20 set. 2019.

BENITES, S. **Viver na língua Guarani Nhandewa (mulher falando)**. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-graduação em Antropologia Social – Museu Nacional, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2018.

BIESTA, G. **Para além da aprendizagem**: educação democrática para um futuro humano. Trad. de Rosaura Eichenberg. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

BNCC - BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO / CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. Resolução CNE/CEB nº 2, de 30 de janeiro de 2012, que

institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio. Brasília, 2012.

BOTELHO, F; MADEIRA, R. A.; RANGEL, M. A. (2015). Racial Discrimination in Grading: Evidence from Brazil. **American Economic Journal: Applied Economics**, 7 (4): 37-52.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica 2019**: notas estatísticas. Brasília, 2020.

CARNEIRO, A. S. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. Tese (Doutorado em educação). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

CARVALHO, M. Quem é negro, quem é branco: desempenho escolar e classificação racial de alunos. **Rev. Bras. Educ.** [online]. 2005, n.28, pp.77-95.

CASTRO, J. de. **Homens e caranguejos**. São Paulo: Brasiliense, 1967.

CENSO ESCOLAR. Disponível em: <http://inep.gov.br/censo-escolar>. Acesso em: 05 jun. 2019.

CÉSAIRE, A. (1978). **Discurso sobre o colonialismo**, 1ª Ed. Livraria Sá da Costa Editora, Lisboa.

CHAUÍ, M. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 1997.

CHIODI, V. Fazendo nós: fazer-com no Antropoceno. **ClimaCom** [online], Campinas, ano.4, n.9, Agosto. 2017.

CLASTRES, P. **A arqueologia da violência** – pesquisas de antropologia política. São Paulo: Cosac&Naif, 2004.

CLASTRES, P. **A sociedade contra o Estado**. São Paulo: Cosac&Naif, 2013.

COLOMBO, Luiza Rabelo. Reflexões sobre o escola sem partido e seu avanço no campo das políticas educacionais brasileiras. *Entropia*, vol. 2, n. 3, jan-jun, 2018.

CORREA, C. N. **O barro, o genipapo e o giz no fazer epistemológico de autoria Xakriabá**: reativação da memória por uma educação territorializada. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Sustentável) -Universidade de Brasília. Brasília, 218 f. 2018.

COSTA, A. A. (2014). **Sobre Crise Ecológica, Violência e Capitalismo no Século XXI**. Os mil nomes de Gaia. Rio de Janeiro. Disponível em: <https://osmilnomesdegaia.files.wordpress.com/2014/11/alexandre-costa.pdf>. Acesso em: 18 nov. 2020.

COSTA, A. de C. **Cosmopolíticas da Terra**: modos de existência e resistência no Antropoceno. Tese (doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Filosofia. Rio de Janeiro, 303 f. 2019.

CUSICANQUI, S. R. **Ch'ixinalak utxiwa**: una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores. Buenos Aires: Tinta Limón Ediciones, 2010.

CUSICANQUI, S. R. **Un mundo ch'ixi es posible**. Ensaio desde un presente em crisis. Buenos Aires: Tinta Limón, 2018.

DANOWSKI, D.; VIVEIROS DE CASTRO, E. **Há mundo por vir?** Ensaio sobre os medos e os fins. Florianópolis: Cultura e Barbárie/Instituto Socioambiental, 2014. 176p.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia, vol. 1. São Paulo: Ed. 34: 1995.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia, vol. 5. Tradução de Peter Pál Pelbart e Janice Caiafa, São Paulo: Editora 34, 1997.

DELEUZE, G. **Diferença e repetição**. Tradução de Luiz Orlandi, Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

DELEUZE, G. Post-scriptum sobre as sociedades de controle. *In*: **Conversações**. Tradução de Peter Pál Pelbart, São Paulo: Editora 34, 1992.

DEMARCHI, A.; LIMA, M. R. P.; MORIM, A. G.; OMIM, S. Uma conversa sobre ecologia da mente: entrevista com Nora Bateson. **Enfoques - Revista dos Alunos do PPGSA-UFRJ**, v.12(1), junho 2013.

[on-line]. pp. 266 - 283. Disponível em:
http://issuu.com/revistaenfoquesufrj/docs/vol12_1. Acesso em: 21 out.
2020.

DERRIDA, J. **Margens da Filosofia**. Trad.: Joaquim Torres Costa. São Paulo: Editora Papirus, 1991.

DESCARTES, R. **Princípios da Filosofia**. Lisboa: Guimarães SC^a Editores, 1989.

DESCOLA, P. A selvageria culta. *In*: NOVAES, A. (Org.). **A outra margem do ocidente**. São Paulo: Companhia das Letras, 1999. p. 107-123.

DIAS, L. de O. (2020). Reflexos no Abebé de Oxum: por uma narrativa mítica insubmissa e uma pedagogia transgressora. **Articulando E Construindo Saberes**, 5. <https://doi.org/10.5216/racs.v5i.63860>

DOMINGUES, S. A. Notas sobre o pensamento futuro e o saber indígena. *In*: SIMONETTI, M. C. L. (Org.). **A (in)sustentabilidade do desenvolvimento: meio ambiente, agronegócio e movimentos sociais**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011. p. 17-24.

DUSSEL, E. **1492: o encobrimento do outro – a origem do mito da modernidade**. Petrópolis: Vozes, 1993.

DUSSEL, E. Europa, modernidade e eurocentrismo. *In*: LANDER, E. (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais –**

perspectivas latino-americanas. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Clacso, 2005.

FANON, F. (1952). **Pele negra, máscaras brancas**. Rio de Janeiro: Fator, 1983.

FANON, F. **Os condenados da terra**. Lisboa: Editora Ulisseia Ltda, 1965.

FARB, P. **Terra viva**. Rio de Janeiro: Record, 1964.

FAUSTO, J. (2014). **Os desaparecidos do Antropoceno**. Os mil nomes de Gaia. Rio de Janeiro. Disponível em: <https://osmilnomesdegaia.files.wordpress.com/2014/11/juliana-fausto1.pdf>. Acesso em: 18 nov. 2020.

FAUSTO, J. (2020). *Contra quem se vingam os animais?* Disponível em: <https://www.intempestiva.org/in%C3%ADcio/alamut-biblioteca/artigos/juliana-fausto-contra-quem-se-vingam>. Acesso em: 6 de out. 2020.

FLIP. (2020). **Mesa 8:** Transições com Caetano Veloso e Paul Preciado. Disponível em: <https://www.flip.org.br/evento/mesa-7-sem-nome/>. Acesso em: 05 dez. 2020.

FLOR DO NASCIMENTO, W.; BOTELHO, D. Èkó láti sayé: Educação e resistência nos Candomblés. **Revista Educação E Cultura Contemporânea**, v. 17, n. 48, p. 406-423, 2020.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA - FBSP. **Anuário Brasileiro de Segurança Pública 2019**. Ano 13, 2019.

FOUCAULT, M. **Nascimento da biopolítica**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FREIRE, José R. Bessa. (2017). Fronteiras e Línguas em Contato: Uma abordagem sociolinguística. In: *Anais do XXIV Congresso Internacional da Associação Junguiana do Brasil (AJB)*. Disponível em: <http://www.ijpr.org.br/wp-content/uploads/docs/monografias/Anais%20do%20Congresso%20-%20texto%20de%20Jos%C3%A9%20Ribamar%20Bessa%20Freire.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GALEANO, E. **Os Filhos dos Dias**. Porto Alegre: L&PM, 2012.

GALLO, S. **Filosofia e o exercício do pensamento conceitual na educação básica**. Educação e Filosofia, v. 22, p. 55-78, 2008.

GARCIA, A. V. **O pensamento hegemônico na Filosofia**. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Filosofia) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista "Julio de Mesquita Filho". São Paulo, 62 f. 2015.

GELAMO, R. P. **O ensino da filosofia no limiar da contemporaneidade:** o que faz o filósofo quando seu ofício é ser professor de filosofia? São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

GIBSON, J. J. **Ecological Approach to Visual Perception.** Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 1979.

GIBSON, J. J. **The Senses Considered as Perceptual Systems.** Boston: Houghton Mifflin Company, 1966.

GIOVANNINI, R. **Apartheid climático:** “Os ricos habitarão o norte mais frio. Os pobres, todos no calor”, alerta a ONU. Disponível em: <<http://www.ihu.unisinos.br/78-noticias/590378-alerta-climatico-da-onu-os-ricos-habitarao-o-norte-mais-frio-os-pobres-todos-no-calor>>. Acesso em: 01 abr. 2020.

GONZALEZ, L. A categoria político-cultural da amefricanidade. *In:* **Tempo Brasileiro.** n. 92-93. Rio de Janeiro: Ed. Global, jan./jun. 1988.

GONZALEZ, M. E. Q.; MORONI, J. Visões de mundo: uma reflexão a partir da perspectiva da Filosofia Ecológica. *In:* SIMONETTI, M. C. L. (Org.). **A (in)sustentabilidade do desenvolvimento:** meio ambiente, agronegócio e movimentos sociais. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011. p. 25-37.

GROSFOGUEL, R. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e

colonialidade global. *In*: SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (Orgs). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez Editora, 2010. p 455-491.

GROSFOGUEL, R. **A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas**: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. *Soc. estado*. [online]. 2016a, vol.31, n.1, pp.25-49. ISSN 0102-6992. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-69922016000100003>. Acesso em: 05 fev 2020.

GROSFOGUEL, R. **Del extractivismo económico al extractivismo epistémico y al extractivismo ontológico**: una forma destructiva de conocer, ser y estar en el mundo. Tabula Rasa. Bogotá - Colômbia, No.24: 123-143, enero-junio 2016b.

GUATTARI, F. **As três ecologias**. Tradução Maria Cristina F. Bittencourt. Campinas: Papirus, 1990.

GUATTARI, F. **Revolução molecular**: pulsações políticas do desejo. 2ª edição. São Paulo: Brasiliense, 1985.

GUERRAS do Brasil.doc. Produção de Luiz Bolognesi. Brasil: Netflix, 2019. 25 min.

HARAWAY, D. A partilha do sofrimento: relações instrumentais entre animais de laboratório e sua gente. **Horizontes antropológicos**. [online]. 2011, vol.17, n.35, pp.27-64. ISSN 0104-7183.

HARAWAY, D. J.; GOODEVE, T. N. Fragmentos: quanto como uma folha. Entrevista com Donna Haraway. *In: Mediações – Revista de Ciências Sociais*, v. 20, nº 1, p. 48-68, 2015.

HARAWAY, D. “Estamos diante de uma crise do modelo de civilização” - Entrevista com Donna Haraway. [Entrevista concedida a] Ricardo Mir de Francia. IHU - **Revista do Instituto Humanitas Unisinos**. 18 set, 2019a. Disponível em: <http://www.ihu.unisinos.br/78-noticias/592682-estamos-diante-de-uma-crise-do-modelo-de-civilizacao-entrevista-com-donna-haraway>. Acesso em: 30 mai. 2020.

HARAWAY, D. **O Manifesto das Espécies de Companhia**: Cães, Pessoas e a Outridade Significante. Chicago: Prickly Paradigm Press, 2003.

HARAWAY, D. Saberes Localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. **Cadernos pagu** (5), pp. 07-41. UNICAMP, 1995.

HARAWAY, D. **Seguir con el problema**: generar parentesco en el Chthuluceno. Espanha: Consonni, 2019b.

HARAWAY, D. **Staying with the Trouble**: Making kin in the Cthulucene. Durham e Londres: Duke University Press, 2016.

HEGEL, G. W. F. (1837). **Lecciones sobre la filosofía de la historia universal**. Madrid: Alianza Editorial, 1982.

HOOKS, B. Educação democrática. *In*: CÁSSIO, F. (org). **Educação contra a barbárie**: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. São Paulo: Editora Boitempo, 2019a. p. 199-207.

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática de liberdade. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2019b.

HUME, D. **Ensaio Morais, Políticos e Literários**. Tradução de Luciano Trigo. Rio de Janeiro: Topbooks, 2004.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) 2019**. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br>. Acesso em: 20 out. 2019.

IMBASSAHY, A. A arte de segurar o Céu pela diferença: contra o ódio a indígenas e meio ambiente, narrativas nos estimulam a alianças. **Suplemente Pernambuco** n. 162, Agosto 2019, p. 12-15.

JOHANSON, I. C. Por uma perspectiva feminista em história da filosofia. **Revista Ideação**, N. 42, Julho/Dezembro 2020. p. 233-252.

KANT, I. **Observações sobre o sentimento do belo e do sublime**; Ensaio sobre as doenças mentais. Trad.: Vinícius de Figueiredo. Campinas, SP: Papyrus, 1993.

KILOMBA, G. **Grada Kilomba**: “O colonialismo é a política do medo. É criar corpos desviantes e dizer que nós temos que nos defender deles”. [Entrevista concedida a] Joana Oliveira. El País. São Paulo, 12 set, 2019a. Disponível em:

https://brasil.elpais.com/brasil/2019/08/19/cultura/1566230138_634355.html?%3Fssm=FB_BR_CM&hootPostID=d11489ca8d6a80a164602502aa1d19ed&fbclid=IwAR17fd_2CsnbEI0inPw20k6QfVUgPW8Pym9hVC6NF6ilyNj5xmRQKPUbpf. Acesso em: 02 set. 2019.

KILOMBA, G. **Memórias da plantação** – episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Editora Cobogó, 2019b.

KOPENAWA, D.; ALBERT, B. **A queda do céu**: palavras de um xamã Yanomami. Tradução de Beatriz Perrone-Moisés. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

KRENAK, A. A História também pode se repetir como tragédia: uma entrevista com Ailton Krenak. [Entrevista concedida a] Hugo Albuquerque e Jean Tible. **Jacobin Brasil**. 26 mar, 2020a. Disponível em: <https://jacobin.com.br/2020/03/a-historia-tambem-pode-se-repetir-como-tragedia/>. Acesso em: 26 mar. 2020.

KRENAK, A. **A vida não é útil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020b.

KRENAK, A. Ailton Krenak: “A mentira e a manipulação colocam a vida das pessoas íntegras em risco”. [Entrevista concedida a] Priscilla Arroyo. **De olho nos ruralistas**. 19 jun, 2019a. Disponível em: <https://deolhonosruralistas.com.br/2019/06/19/ailton-krenak-a-mentira-e-a-manipulacao-colocam-a-vida-das-pessoas-integras-em-risco/>. Acesso em: 20 jun. 2019.

KRENAK, A. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das letras, 2019b.

KRENAK, A. O tradutor do pensamento mágico. [Entrevista concedida a] Amanda Massuela e Bruno Weiss. **Revista Cult**. 4 nov, 2019c. Disponível: <https://revistacult.uol.com.br/home/ailton-krenak-entrevista/>. Acesso em: 04 nov. 2019.

LAGROU, E. **Nisun**: a vingança do povo morcego e o que ele pode nos ensinar sobre o novo coronavírus. 13 abr. 2020. Blog da Biblioteca Virtual do Pensamento Social: Blogbvps. (Pandemia, Cultura e Sociedade). Disponível em: <https://bitly.com/KJv5Sr>. Acesso em: 20 set. 2020.

LARGE, D. O que é Filosofia Ecológica?. Revista de Estudos dos Pós-Graduandos em Filosofia da UNESP – **Kínesis**, v.3, n.5, jul. 2011, p. 349-355.

LATOUR, B. **Jamais fomos modernos**: ensaio de antropologia simétrica. Rio de Janeiro: Editora 34, 1994.

LATOUR, B. Para distinguir amigos e inimigos no tempo do Antropoceno. **Revista de Antropologia**, USP, São Paulo, v. 57, n. 1, janeiro 2014. P.11-31. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/ra/article/view/87702>. Acesso em: 05 abr. 2020.

LATOURE, B. **War of the Worlds**: What about Peace? Translated from the French by Charlotte Bigg. Chicago: Prickly Paradigm Press, 2002. Disponível em: <http://www.bruno-latour.fr/sites/default/files/85WAR-OF-WORLDS-GB.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2020.

LE GUIN, U. K. The Carrier Bag Theory of Fiction. **Dancing at the Edge of the World**: Thoughts on Worlds, Women, Places. New York: Harper Perennial, 1990.

LEFF, E. **Ecologia, capital e cultura**: a territorialização da racionalidade ambiental. Petrópolis: Editora Vozes, 2009.

LEMINSKI, P. **Catatau**: um romance-ideia. São Paulo: Iluminuras, 2012.

LORDE, A. (1984). **Mulheres negras**: As ferramentas do mestre nunca irão dismantelar a casa do mestre. Disponível em: <https://literaturainterseccional.tumblr.com/post/138221501402/as-ferramentas-do-senhor-nunca-vo-c3a3o-desmantelar-a>. Acesso em 20 set. 2018.

LUGONES, M. (2014). Rumo a um feminismo descolonial. **Estudos Feministas**, Florianópolis, 22(3): 320, setembro-dezembro.

LUGONES, M. Colonialidad y género. **Tabula Rasa**. Bogotá - Colombia, No.9: 73-101, julio- diciembre, 2008.

LUGONES, M. Heterosexualism and the Colonial/Modern Gender System. **Hypatia** vol. 22, no. 1. P. 186 – 209. Winter, 2007.

LUNA, L. E. Xamanismo amazônico, ayahuasca, antropomorfismo e mundo natural. *In*: Beatriz Caiuby Labate e Wladimir Sena Araújo (orgs). **O uso ritual da Ayahuasca**. Campinas: Mercado das Letras; São Paulo FAPESP, 2002. p. 179-198.

MARCHA das Mulheres Indígenas. (2019). Território: nosso corpo, nosso espírito. Disponível em: <https://cimi.org.br/2019/08/marcha-mulheres-indigenas-documento-final-lutar-pelos-nossos-territorios-lutar-pelo-nosso-direito-vida/>. Acesso em: 04 dez. 2020.

MARCOS, Subcomandante Insurgente. **En algum lugar de la selva Lancadona**: aventuras e desventuras de Don Durito. México, 2017.

MARGULIS, L.; SAGAN, D. **O que é a vida?** Rio de Janeiro: Jorge Zahar ed., 2002.

MBEMBE, A. **Necropolítica**: biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte. São Paulo: N-1 edições, 2015.

MEANS, R. (1980). **Para a América viver, é preciso que a Europa morra**. Caderno de leituras n.99, série intempestiva. Belo Horizonte: Edições Chão da Feira, 2020.

MIGNOLO, W. D. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. **Rev. bras. Ci. Soc.** [online]. 2017, vol.32, n.94, e329402. Epub June 22, 2017. ISSN 1806-9053.

MIGUEL, L. F. Da “doutrinação marxista” à “ideologia de gênero”: Escola Sem Partido e as leis da mordação no parlamento brasileiro. **Revista Direito e Práxis**, Rio de Janeiro, 7, set. 2016.

MOURA, F. P. de. “**Escola sem partido**”: relações entre estado, educação e religião e os impactos no ensino de história. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) - Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2016.

NODARI, A. (2014). **Limitar o limite**: modos de subsistência. Os mil nomes de Gaia. Rio de Janeiro. Disponível em: <https://osmilnomesdegaia.files.wordpress.com/2014/11/alexandre-nodari.pdf>. Acesso em: 18 nov. 2020.

NOGUERA, R. Denegrindo a educação: Um ensaio filosófico para uma pedagogia da pluriversalidade. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**. Número 18: maio-out/2012, p. 62-73.

OLIVEIRA, F. de; ABRAMOWICZ, A. Infância, raça e "paparicação". **Educ. rev.** [online]. 2010, vol.26, n.2, pp. 209-226.

OYĚWŪMÍ, Oyèrónkẹ́. **The invention of women**: making an African sense of western gender discourses. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1997.

PARA onde foram as andorinhas. (2015). Direção: Mari Corrêa. Produção: Instituto Catitu e Instituto Socioambiental. [S./l.]. 22 min. Para onde foram as andorinhas? Disponível em: <
<https://www.youtube.com/watch?v=T0-INQW3It0>. Acesso em: 04 dez. 2020.

PAREDES, J. Descolonizar as lutas: a proposta do Feminismo Comunitário. **Epistemologias do Sul**, v. 3, n. 1, p. 74-87, 2019a.

PAREDES, J. Julieta Paredes: mulheres indígenas, descolonização do feminismo e políticas do nomear. [Entrevista concedida a] Tereza Spyer, Mariana Malheiros, María Camila Ortiz. **Epistemologias do Sul**, v. 3, n. 2, p. 22-42, 2019b.

PEREIRA, N. M.; PAIM, E. A. Para pensar o ensino de história e os passados sensíveis: contribuições do pensamento decolonial. **Educação e Filosofia**, v. 32, p. 01-17, 2018.

PISANI, M. M. Quando a filosofia se torna semente: uma viagem através de mundos artefactuais e (im)prováveis encontros. **Revista Ideação**, N. 42, Julho/Dezembro 2020. p. 197-232.

PORTO-GONÇALVES, C. W. **A globalização da natureza e a natureza da globalização**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

PORTO-GONÇALVES, C. W. **O desafio ambiental**. Rio de Janeiro: Record, 2004.

POVINELLI, E. A. **Geontologies**: a requiem to late liberalism. London: Duke University Press, 2016.

PROJETO GEMA. (2016). Gema Episódio 1 - Aldeia Mbya Guarani Tekoa Guaviraty Porá. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=P3m6WUfNmmI>. Acesso em: 10 set. 2020.

QUIJANO, A. Colonialidad del Poder, Cultura y Conocimiento en América Latina. *In: Anuário Mariateguiano*. Lima: Amatua, v. 9, n. 9, 1997.

QUIJANO, A. **Colonialidad y modernidad/racionalidad**. Perú Indígena, 13 (29), 1992, p. 11-20.

QUIJANO, A. Colonialidad y modernidade-racionalidad. In. PALERMO, Zulma y PABLO, Quintero (Compiladores). **Aníbal Quijano**: textos de fundación. 1ª ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Del Signo, 2014.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In: A colonialidade do saber*: eurocentrismo e ciências sociais. LANDER, Edgardo (org). Buenos Aires: Conselho Latino-americano de Ciências Sociais - CLACSO, 2005.

QUIJANO, A. Colonialidade, poder, globalização e democracia. **Novos Rumos**, São Paulo, ano 17, n. 37, p. 4-28, 2002.

RIBEIRO, D. **Eu me arrependo dos meus silêncios**. Folha de São Paulo. 30 agost, 2019. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/colunas/djamila-ribeiro/2019/08/eu-me-arrependo-dos-meus-silencios.shtml>. Acesso em: 01 set. 2019.

RIBEIRO, D. **Simone de Beauvoir e Judith Butler**: aproximações e distanciamentos e os critérios da ação política. 2015. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Pós-graduação em Filosofia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

RIBEIRO, S. **Racismo ambiental**: o que é importante saber sobre o assunto. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/racismo-ambiental-o-que-e-importante-saber-sobre-o-assunto/>. Acesso em: 26 dez. 2019.

RODRIGUES, A. **Como nos tornamos os professores que somos**: uma problematização da herança estruturalista nas práticas de ensinar e aprender filosofia. São Paulo: Cultura Acadêmica Digital, 2020.

ROLIM, M. F. **A Formação de jovens violentos**: estudo sobre a etiologia da violência extrema. Curitiba: Editora Appris, 2016.

ROLNIK, S. (2018). **Esferas da Insurreição**: Notas para uma vida não cafetinada. 2ª edição. São Paulo: n-1 edições, 2019.

ROUANET, S. P. **O mito do bom selvagem**. Disponível em: <https://www.artepensamento.com.br/item/o-mito-do-bom-selvagem/>. (1999) Acesso em: 20 set. 2019.

RUFINO, L. **Pedagogia das encruzilhadas**. Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2019.

SAFFIOTI, H. **Gênero, patriarcado, violência**. São Paulo: Perseu Abramo, 2004.

SANABRIA DE ALELUIA, J. R. **O ensino da filosofia no Brasil**: uma arqueogenealogia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista (Unesp). Marília, 137 f. 2014.

SANTOS, A. B. dos. **Colonização, Quilombos**: modos e significados. Brasília: INCTI/UnB, 2015.

SANTOS, A. B. dos. Modos quilombolas. **PISEAGRAMA**, Belo Horizonte, número 09, página 58 - 65, 2016.

SANTOS, B. de S. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. **Revista Crítica das Ciências Sociais**, Coimbra, nº 63, out., 2002.

SANTOS, B. de S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. *In*: SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (Orgs). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez Editora, 2010. p 31-73.

SANTOS, B. de S. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. São Paulo: Boitempo, 2007.

SEGATO, R. L. Gênero e colonialidade: em busca de chaves de leitura e de um vocabulário estratégico descolonial. **E-Cadernos CES** [online], 18, 2012, Epistemologias feministas: ao encontro da crítica radical, p. 106-131.

SHIVA, V. **Monoculturas da mente**: perspectivas da biodiversidade e da biotecnologia. São Paulo, Gaia, 2003.

SHIVA, V. (2014). **Vandana Shiva** - Monoculturas da mente. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Jol6obrtCpg>. Acesso em: 11 out. 2018.

SILVA, A. T. R. da. Educação em Direitos Humanos: o currículo entre o relativismo e o universalismo. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 36, nº. 131, p. 461-478, abr.-jun., 2015.

SILVA, F. S. e. Uma vida no Chthuluceno. [Entrevista concedida a] Ricardo Machado. IHU – **Revista do Instituto Humanitas Unisinos**. Edição 543, 21 de out, 2019. Disponível em: <http://www.ihuonline.unisinos.br/artigo/7692-uma-vida-no-chthuluceno>. Acesso em: 05 abr. 2020.

SILVA, M. **História da educação brasileira**. São Cristóvão: Universidade Federal de Sergipe/CESAD, 2009.

SILVA, R. A. da. **A ideologia do Escola Sem Partido**. Disponível em: <https://liberdadeparaensinar.wordpress.com/2016/04/24/a-ideologia-do-escola-sem-partido/>. Acesso em 16 de março de 2019.

SILVA, W. L. (Org.). **Sambo, logo penso**: afroperspectivas filosóficas para pensar o samba. 1. ed. Rio de Janeiro: Hexis/Fundação Biblioteca Nacional, 2015.

SILVA, M. V. da; SANTOS, J. M. C. T. A bncc e as implicações para o currículo da educação básica. **Anais CONADIS - Congresso Nacional da Diversidade do Semiárido**. Campina Grande: Realize Editora, 2018. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/50466>. Acesso em: 20 fev. 2021.

SIMAS, L. A.; RUFINO, L.; HADDOCK-LOBO, R. **Arruaças**: uma filosofia popular brasileira. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020.

SIMAS, L. A.; RUFINO, L. **Fogo no mato**: a ciência encantada das macumbas. Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2018.

SIMPSON, L. B. **Dancing the world into being**: a conversation with idle-no-More's Leanne Simpson. [Entrevista concedida a] Naomi Klein. Yes Magazine (March 5), 2012. Disponível em: <https://www.yesmagazine.org/social-justice/2013/03/06/dancing-the-world-into-being-a-conversation-with-idle-no-more-leanne-simpson/>. Acesso em: 04 mai. 2020.

SOUSA DIAS. **Lógica do acontecimento**: Deleuze e a filosofia. Porto: Afrontamentos, 1995.

SPIVAK, G. C. **Death of a discipline**. New York: Columbia University Press, 2003.

STENGERS, I. **No tempo das catástrofes:** resistir à barbárie que se aproxima. São Paulo: Cosac Naify, 2015.

STRATHERN, M. **O efeito etnográfico e outros ensaios.** São Paulo: Cosac Naify, 2014.

TADDEI, R. (2014). **Alter geoengenharia.** Os mil nomes de Gaia. Rio de Janeiro. Disponível em:
<http://osmilnomesdegaia.files.wordpress.com/2014/11/renzo-taddei-altergeoengenharia.pdf>. Acesso em: 18 nov. 2020.

TAKUÁ, C. (2016). **Um olhar sobre a Filosofia Indígena e a Complexidade da Vida.** Disponível em:
<http://somosguaranis.blogspot.com/2016/03/um-olhar-sobre-filosofia-indigena-e.html>. Acesso em: 20 set. 2018.

TAKUÁ, C. (2019). **Seres criativos da floresta.** Cadernos Selvagem. Fala apresentada na roda de conversas Biosfera durante o Selvagem, ciclo de estudos sobre a vida, no Teatro do Jardim Botânico do Rio de Janeiro em 13 de novembro de 2019. Transcrito por Camila Vaz. Disponível em:
http://selvagemciclo.com.br/wp-content/uploads/2020/11/CADERNO_4_TAKUA.pdf. Acesso em: 15 ago. 2020.

TAKUÁ, C. **Aprenda com o Teko Porá:** Teko Porá, o sistema milenar de equilíbrio dos índios. Disponível em:
<http://cidadanista.com.br/aprenda-com-o-teko-pora/>. Acesso em: 20 set. 2018.

TSING, A. L. **Viver nas ruínas**: paisagens multiespécies no antropoceno. Brasília: IEB Mil Folhas, 2019.

TSING, A. Margens indomáveis: cogumelos como espécies companheiras. Tradução Pedro Castelo Branco Silveira. **Ilha** – Revista de Antropologia, v. 17 n. 1, 2015, p. 177-201.

UOL. **Estudo**: Professor vê aluno negro como agressivo e trata branco com simpatia. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2020/07/23/estudo-professor-ve-aluno-negro-como-agressivo-e-trata-branco-com-simpatia.htm>. Acesso em: 23 jul. 2020.

VALENTIM, M. A. (2014). **A sobrenatureza da catástrofe**. Os mil nomes de Gaia. Rio de Janeiro. Disponível em: <https://osmilnomesdegaia.files.wordpress.com/2014/11/marco-antonio-valentim.pdf>. Acesso em: 18 nov. 2020.

VALENTIM, M. A. Extramundandade e sobrenatureza: Ensaio de ontologia fundamental. **Desterro** [Florianópolis]: Cultura e Barbárie, 2018a.

VALENTIM, M. A. Fascismo, a política oficial do Antropoceno. Entrevista especial com Marco Antonio Valentim. [Entrevista concedida a] Ricardo Machado. IHU – **Revista do Instituto Humanitas Unisinos**. 31 de out, 2018b. Disponível em: <http://www.ihu.unisinos.br/159-noticias/entrevistas/584155-fascismo-a-politica-oficial-do-antropoceno->

entrevista-especial-com-marco-antonio-valentim. Acesso em: 05 abr. 2020.

VALENTIM, M. A. Professor de Filosofia lança livro em que compara conceito de “mundo” para ocidentais e ameríndios. [Entrevista concedida a] Camille Bropp. **Carta Maior**. 05 de set, 2018c. Disponível em:

https://www.cartamaior.com.br/?%2FEditoria%2FLeituras%2FProfessor-de-Filosofia-lanca-livro-em-que-compara-conceito-de-u21Cmundo-u21D-para-ocidentais-e-amerindios%2F58%2F41641&fbclid=IwAR3sQxxmNmp9zLv8GVSkj1aXSEh4fpaGPm0oyWPn2gUix_5tQmUc8_Mb4ns. Acesso em: 05 abr. 2020.

VIVEIROS DE CASTRO, E. “**Transformação**” na **Antropologia**, **transformação da “Antropologia”**. *Mana: Estudos em Antropologia Social*. Rio de Janeiro. PPGAS/MN/UFRJ, nº 18 (1), 2012, p. 151-171.

VIVEIROS DE CASTRO, E. A floresta de cristal: notas sobre a ontologia dos espíritos amazônicos. *In: Cadernos de Campo*. N.14/15, p. 319-338, 2006.

VIVEIROS DE CASTRO, E. **A inconstância da alma selvagem e outros ensaios de antropologia**. São Paulo: Cosac Naify, 2002.

VIVEIROS DE CASTRO, E. O Anti-Narciso: lugar e função da Antropologia no mundo contemporâneo. **Revista Brasileira de Psicanálise** · Volume 44, n. 4, 15-26, 2010.

VIVEIROS DE CASTRO, E. Perspectival Anthropology and the Method of Controlled Equivocation. Tipití – **Journal of the Society for the Anthropology of Lowland South America**. v. 2, n. 1, 2004.

VIVEIROS DE CASTRO, E. Perspectivismo e multinaturalismo na América indígena. **O que nos faz pensar**, [S.l.], v. 14, n. 18, p. 225-254, sep. 2004. ISSN 0104-6675. Disponível em: <http://www.oquenofazpensar.fil.puc-rio.br/index.php/oqfnfp/article/view/197>. Acesso em: 13 set. 2020.

WALSH, C. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In. CANDAU, Vera Maria (Org.). **Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 12-43.

WUNDER, A. O mundo das plantas Kariri-xocó: criações poéticas e fotográficas com o grupo Sabuká. **Rev. Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**. Rio Grande, Dossiê temático “Imagens: resistências e criações cotidianas”, p. 28-42, jun. 2020. E-ISSN 1517-1256.

YANOMAMI (diversos autores, organizadores e tradutores). **Sanöma samakönö sama tökö nii pewö oa wi tökö waheta: ana amopö =** Enciclopédia dos alimentos yanomami (sanöma): cogumelos. (Série uli tä uli naha tökö kupai i tökö pewö taö wi: saberes da floresta Yanomami). São Paulo: Instituto Socioambiental, 2016.

Sobre a Autora

Amanda Veloso possui Licenciatura (2012), Bacharelado (2014) e Mestrado (2016) em Filosofia pela UNESP/Marília, Especialização em Ensino de Filosofia pela UFSCar (2015) e Doutorado (2021) em Educação pela UNESP/Marília na linha de Filosofia e História da Educação no Brasil. É professora de Filosofia do Instituto Federal do Rio de Janeiro (campus Pinheiral) desde 2018 e atua na educação básica desde 2013. Faz parte do *Grupo de Estudo e Pesquisa sobre o Ensino de filosofia* (ENFILO) da UNESP/Marília, do *Grupo Interdisciplinar de Pesquisas e Práticas em Educação* (GIPPEd), do *Núcleo de estudos afro-brasileiros e indígenas* (NEABI) e do *Núcleo de estudos de gênero e diversidade sexual* (NUGEDS) do IFRJ/Pinheiral, e do *Fórum de Educação de Jovens e Adultos* (FEJA) do IFRJ. Suas pesquisas estão voltadas para a busca de formas de descolonização da vida através da filosofia e da educação filosófica.

SOBRE O LIVRO

Catálogo

André Sávio Craveiro Bueno – CRB 8/8211

Normalização

Kamila Gonçalves

Diagramação e Capa

Mariana da Rocha Corrêa Silva

Assessoria Técnica

Renato Geraldi

Oficina Universitária Laboratório Editorial

labeditorial.marilia@unesp.br

Formato

16x23cm

Tipologia

Adobe Garamond Pro

O livro tem como hipótese que o ensino de filosofia precisa ser repensado para lidar com os tempos urgentes que vivemos, rompendo com a abordagem eurocêntrica e com a concepção de humanidade racional que alicerça o fascismo e o especismo que destroem as condições de vida no planeta. Com uma perspectiva filosófica ecológica defende-se uma compreensão do ensino de filosofia de forma emaranhada ao contexto e os seres que, como nós, compõem o ambiente, tendo como professores/as da vida o solo, as árvores, as ervas, as bactérias, os fungos, os microrganismos e os mangues. Um filosofar-com conectado com os devires da vida no planeta através de linhas de fuga das ideologias de superioridade de um tipo de humanidade, aprendendo com as sabedorias da terra na forma de uma ecosofia que articula ética, política e estética como dimensões de uma mesma percepção sobre a existência.



**CULTURA
ACADÊMICA**
Editora



Programa PROEX/CAPES:

Auxílio N° 0798/2018

Processo N° 23038.000985/2018-89

